

Conférence présentée lors du colloque international : *Approche empirique de la pluralité interprétative des récits*, Lausanne, 23-24 novembre 2006.

Article publié dans : A. PETITAT (dir.), *La pluralité interprétative. Aspects théoriques et empiriques*, Paris, L'Harmattan, 2010.

Variations interprétatives d'un récit en images :
Cena de rua / Le petit marchand des rues

Nicole EVERAERT-DESMEDT
Université Saint-Louis, Bruxelles

Le travail qui suit porte sur l'interprétation d'un récit en images par des groupes d'enfants de 5 ans. Il s'agit de l'album « *Cena de rua* » de l'artiste brésilienne Angela Lago.¹ Cet album, dont le seul texte est le titre, est composé de 11 images, qui occupent chacune une double page. L'album met en scène un enfant des rues qui tente vainement de vendre

¹ Cet album, paru au Brésil en 1994, a obtenu de nombreux prix de littérature et d'illustration. Il a été publié aux États-Unis, en 1996, sous le titre *Street Scene* et au Venezuela, en 1999, sous le titre *De noche en la calle*. En 2005, il est enfin paru en France, sous le titre *Le petit marchand des rues*. Nous suggérons au lecteur d'en prendre connaissance avant de lire notre étude. Nous joignons à la fin de cet article 5 illustrations extraites de l'album.

quelques fruits à un carrefour... C'est du moins l'interprétation à laquelle nous avons abouti dans la plupart des groupes.² Cependant cette interprétation est loin d'être évidente pour les jeunes enfants : les trois formes rondes dans la boîte que tient le personnage sont d'abord vues comme des balles, et l'action de vendre n'est pas comprise d'emblée.

Résumons le récit : au départ, l'enfant possède trois pommes ; une automobiliste lui vole une pomme ; il continue à essayer de vendre les deux pommes qui lui restent ; n'y parvenant pas, il se résout à manger une pomme et donne la dernière à un chien qui s'approche de lui ; il n'a donc plus de pommes, mais cette situation n'est pas représentée ; il vole ensuite une boîte dans un emballage cadeau, qui se trouve sur le siège arrière d'une voiture ; il parvient à s'enfuir en emportant la boîte ; il se met à l'écart de la circulation pour ouvrir ce "cadeau" ; il y découvre trois pommes, exactement comme celles qu'il avait dans la situation initiale ; il se remet à essayer de les vendre. A la fin du récit, l'enfant se retrouve donc au point de départ : la structure narrative est cyclique.

Nous avons réalisé préalablement une analyse sémiotique approfondie de l'album, dans le cadre standard

² Il y eut une exception, dont nous rendrons compte plus loin.

de la sémiotique de l'École de Paris,³ c'est-à-dire que nous avons analysé le contenu du récit à différents niveaux de profondeur, en nous plaçant dans la perspective du lecteur modèle, qui reçoit le récit d'abord au niveau le plus concret (figuratif), pour atteindre, au terme de son interprétation, un niveau de signification plus abstrait (thématique), en passant par un niveau intermédiaire (narratif). Nous avons également mis en rapport le plan du contenu avec le plan de l'expression plastique (mise en pages, disposition topologique, formes et couleurs). Cette analyse a été publiée en français dans les Actes du XXIIIème colloque d'Albi (2003) et, sous une forme un peu différente, elle est disponible en espagnol sur Internet (2004).

Nous avons présenté ensuite l'album dans plusieurs classes de Maternelle. Une première expérience s'est déroulée avec un groupe de 8 enfants de 5 ans, qui faisaient partie d'une classe « verticale ». Nous avons participé dans cette classe à quatre séances d'une heure réparties sur deux mois ; et, entre nos visites, l'institutrice (Jannique Koeks, Institut de l'Enfant Jésus, Nivelles) a continué à travailler avec les enfants à propos de cet album. Au total, ces enfants ont passé environ 8 heures autour de l'album. Nous avons assisté également à d'autres expériences moins développées,

³ Cf la méthodologie présentée dans EVERAERT-DESMEDT, 2007.

d'une durée d'environ une heure chacune, dans six classes de 20 à 25 enfants. Ces six lectures ont été animées par la même institutrice (Monique De Laere, Institut Notre-Dame des Champs, Uccle), qui était « volante » dans l'école. Ces expériences plus ponctuelles ont permis de confirmer et de compléter les observations faites lors de la première expérience.

Il est certain que notre analyse sémiotique préalable nous a aidée à structurer nos observations. Elle n'a cependant pas déterminé le déroulement du travail sur l'album avec les enfants. Aussi bien lors des expériences ponctuelles que lors de l'expérience développée, le travail avec les enfants s'est déroulé en 4 étapes :

1. un premier contact avec l'objet « album » et son paratexte ;
2. une première approche globale du contenu ;
3. une lecture progressive et détaillée ;
4. une exploitation dans le prolongement de la lecture.

Nous décrirons tout d'abord l'**expérience développée**, puis nous ajouterons des observations complémentaires provenant des **expériences ponctuelles**.

1. Expérience développée

1.1. Premier contact avec l'album

Les huit enfants, qui font partie de la classe verticale depuis trois ans, ont été habitués par leur institutrice à la lecture active d'albums. Ils considèrent, en effet, l'album comme un objet culturel à découvrir, comprendre, discuter et exploiter.

L'album a un contenu : les enfants s'attendent à ce qu'il contienne des images qui s'organisent en récit, qui "racontent une histoire". Mais ce contenu est d'abord présenté au lecteur par tout ce qui constitue le **paratexte éditorial** : format de l'album, type de papier, mise en pages, couverture, résumé sur la quatrième de couverture ou informations dans le catalogue de la maison d'édition.

Les enfants savent que, sur la couverture, on trouvera le titre de l'album, le nom de l'auteur et la maison d'édition. Ils reconnaissent certaines maisons d'édition et certaines collections (dont plusieurs livres se trouvent dans la bibliothèque de la classe), mais ils n'ont jamais vu un livre des éditions "RHJ".⁴ C'est que, leur dit l'institutrice, ce livre

⁴ L'expérience a été menée au départ sur l'édition originale brésilienne (voir plus loin pour une utilisation de l'édition française).

vient de loin ... Les enfants font des suggestions : il vient de Paris ? De Chine ? D'Afrique ? D'Asie ? De New York ? Du désert ? Non, il vient du Brésil. Les enfants ne connaissent pas ce pays. On regarde la mappemonde : ici, notre petite Belgique ; et là, de l'autre côté de l'océan, le Brésil, un grand pays.

Mais alors, comment le livre est-il arrivé ici ? Il est venu par la poste, suggère un enfant. Nous confirmons : c'est l'auteur qui nous l'a envoyé. On regarde le nom de l'auteur : Angela Lago. Puis on leur lit le titre : "Cena de rua". Les enfants s'inquiètent : "On ne va rien comprendre, c'est une autre langue".

On leur montre quelques pages intérieures : "Heureusement, il n'y a pas d'écrit". Alors, "on pourrait écrire l'histoire", suggère un enfant ; "et l'envoyer à Angela", dit un autre ; "... qui nous répondrait ce qu'elle en pense", complète l'institutrice. Effectivement, plus tard, il y aura un échange de correspondance entre les enfants et l'auteur.

Cette présentation nous semble très importante pour que les enfants apprennent à considérer le livre, non pas « en transparence », mais comme une oeuvre, un objet culturel, un **objet produit par quelqu'un quelque part**. Cette considération nous prépare à l'exploitation que nous ferons

ensuite, qui consistera à réaliser un autre album dans le prolongement de celui-ci.

1.2. Première approche globale du contenu

La deuxième étape est une lecture globale : l'institutrice tourne lentement les pages ; les enfants sont invités à regarder en silence et à se raconter l'histoire mentalement, chacun pour soi.

En voyant la dernière page, un enfant s'exclame : "J'ai tout compris : ça va tout recommencer". Mais à la question : "Qu'est-ce qui va recommencer ? Qu'est-ce qui s'est passé ?", les réponses sont assez confuses. Par exemple, un enfant répond : "Tout le monde voulait prendre les balles magiques du garçon". Un autre rectifie : "Ce sont des pommes", et il ajoute : "Il était pauvre. Il y avait deux personnes dans une voiture ... On lui a donné un cadeau, il l'a déballé, il y avait des pommes". Un autre corrige : "Il avait volé le cadeau", et il continue : "Il était pauvre ; il y avait de l'argent dedans". Il dit encore : "Il y avait deux voitures jaunes avec deux chiens. Il y avait des méchants qui entouraient le petit garçon qui était pauvre".

De ce premier échange d'impressions, il ressort que :

- Les enfants ont saisi la **structure cyclique** du récit : "ça va tout recommencer".
- Les enfants ont repéré l'**acteur principal** : "le petit garçon qui était pauvre", et d'**autres acteurs** : les "personnes" et les "chiens" dans les "voitures", qui sont des "méchants" ; ainsi qu'une **relation spatiale** entre les acteurs : les méchants "entouraient" le petit garçon.
- Les enfants ont remarqué une attitude des acteurs vis à vis des **objets**, une attitude de **vol**, mais confusément, sans que la distinction n'apparaisse clairement entre la première boîte que tient le garçon et la deuxième, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas du tout perçu une structure en deux épisodes successifs.
- Les enfants discutent sur le contenu de la boîte :

À propos de la première boîte, ils ne savent pas si les trois formes rondes sont des balles ou des pommes.

Quant à la deuxième boîte, son statut de "cadeau" pose un problème, car un cadeau devrait normalement être "donné", mais ici il est "volé". Le fait que la boîte soit volée a entraîné l'hypothèse qu'elle contenait de l'argent, comme si seulement de l'argent pouvait être volé. La

principale difficulté de compréhension est due au croisement des « motifs »⁵ du **vol** et du **cadeau**, qui normalement, dans l'expérience des enfants, ne vont pas ensemble.

1.3. Lecture progressive et détaillée

Troisième étape : après l'approche globale, la lecture est reprise progressivement, avec arrêt et discussion à chaque page.

Cependant, la lecture n'est **pas exclusivement linéaire** : nous tournons parfois plusieurs pages, en avant ou en arrière, selon les besoins de la discussion interprétative. Par exemple, pour nous mettre d'accord, dès la première page, sur le statut des trois formes rondes dans la boîte que tient le garçon, nous avons considéré l'image où l'on voit que le garçon en mange une : ce sont donc des pommes, et non pas des balles. Bien sûr, de tels déplacements dans le livre ne sont possibles que parce qu'il y a eu une lecture globale préalable.

⁵ Voici, par exemple, une notion que nous avons analysée dans notre étude sémiotique préalable et qui nous aide ensuite à mieux comprendre la confusion que font les enfants.

La lecture n'est **pas** non plus **exclusivement immanente**. En effet, l'institutrice avait préparé une sélection de photos documentaires, susceptibles d'aider à l'interprétation de l'album ; elle gardait ces photos à sa disposition, pour les montrer aux enfants au fur et à mesure des besoins. Ces photos représentaient des marchands de fruits et d'autres scènes de marchés, des vues panoramiques de grandes villes, des quartiers résidentiels, des bidonvilles, des recettes de cuisine à base de pommes, des feux de signalisation, des enfants des rues ...

Nous avons pris note de tous les commentaires des enfants, mais plutôt que de les retracer ici dans leur succession, nous mettrons en évidence quelques observations qui s'en dégagent.

1.3.1. Vendre, acheter, voler, donner, manger

Au départ, les enfants ne comprenaient pas l'action de **vendre**. Ils disaient : "Le monsieur veut prendre les pommes du garçon", "Le méchant veut que son chien mange les pommes". Alors, l'institutrice leur a montré les photos de villes et de marchés, qu'elle avait apportées, leur dit-elle, parce qu'elle y voyait un rapport avec l'histoire de l'album. La confrontation de ces photos a fourni rapidement aux enfants

une information sur un référent dont ils n'ont guère l'expérience : le contraste entre les riches et les pauvres, et l'action de vendre. Après avoir vu ces photos de villes et de marchés, ils disent : "On comprend : le garçon vit dans une grande ville ; il est pauvre, il va donner ses pommes si on paie ; oui, il essaie de les vendre ; mais personne n'en veut".

Il est important que la relation de **vente** soit comprise dès la première page, car elle assure la compréhension des relations qui suivent : le refus d'acheter, le vol et le don. Ainsi, à la page 3, les enfants s'exclament : "Elle prend une pomme ! Sans payer !". A la page 4, les enfants voient que la vieille dame est riche et qu'elle pourrait donc acheter une pomme avec l'argent qu'elle a dans son sac. Les enfants disent qu'elle tient son sac, parce qu'elle a peur que le garçon lui vole son argent. Or, "qui a volé jusqu'à présent ?", demande l'institutrice. Cette question amène les enfants à qualifier de vol l'action de la femme de la page précédente. A la page 5, on voit "une autre dame, très jolie, très heureuse avec son bébé", dit un enfant ; l'institutrice demande : "Va-t-elle acheter des pommes ?". Non ! Pourquoi ? "Parce qu'elle n'y pense pas", répondent les enfants.

L'**échec de la tentative de vente** est bien compris par les enfants et se confirme dans leur commentaire de la page suivante : "Il mange une pomme parce que personne n'en

veut". Lorsque le garçon mange la pomme, le rapport d'opposition avec la pâtisserie est perçu : "Il s'assied sur le trottoir près des gâteaux. Mais il n'a pas vu les gâteaux".

L'opposition est perçue également entre **vendre** et **donner** : "Le chien veut une pomme", "Il lui reste une pomme jaune. Il la donne au chien, mais le chien n'a pas d'argent !" Cette constatation est exprimée sur un ton de déception, de découragement, presque de fatalité.

A ce stade, il est bon de faire **résumer** la situation par les enfants : le garçon avait trois pommes, la première lui a été volée, il a mangé la deuxième, et il a donné la troisième au chien. Donc, il n'a plus de pommes. "Il n'a plus rien, conclut un enfant, il devrait demander à la méchante dame de lui rendre la pomme". Mais les autres lui répondent que la méchante dame est partie. Il est important que les enfants-lecteurs se rendent compte, comme ce fut le cas dans notre groupe, que l'enfant-personnage n'a plus RIEN, afin de comprendre la nécessité dans laquelle il se trouve de se procurer autre chose, quelque chose. Ce quelque chose, il pourrait peut-être le trouver, ou le prendre, ou quelqu'un pourrait le lui donner ... Les enfants font des hypothèses.

Ainsi, si les enfants sont dans l'expectative, la page suivante a beaucoup d'impact. Les enfants s'exclament : "Il

vole un cadeau !". Ils savent qu'un **cadeau** est fait pour être donné : "C'était peut-être un cadeau pour le fils des gens de la voiture".

L'image qui suit le vol du cadeau est la plus dramatique. Les enfants disent : "Ils veulent prendre le garçon qui a volé le cadeau". Ils estiment que les automobilistes ressemblent à "la méchante femme qui a pris la pomme" : ils ont "les mêmes dents et le même nez pointu". Ainsi, de "**prendre la pomme**" à "**prendre le garçon**", c'est le même acte prédateur, la même **violence**, qui va crescendo. Le chien participe à cette violence, il est "méchant comme ceux de l'autre image" (page 2). Les enfants n'ont pas exprimé que les automobilistes ressemblaient au chien, mais ils l'ont probablement ressenti (il y a eu un moment de silence effrayé).

1.3.2. Emotion due à la disposition spatiale

L'émotion provoquée par l'album est vive tout au long de la lecture. Elle est provoquée notamment par la disposition spatiale, à laquelle les enfants sont sensibles, et qu'ils ressentent comme particulièrement menaçante.

Ainsi, ils décrivent les premières images en ces termes : "Le petit garçon est *entouré* de quatre voitures", "Les deux voitures jaunes se sont *collées* contre le petit garçon", "Il est *coincé* entre les deux voitures". A la quatrième page, ils pensent même que le garçon est "*écrasé*" sous la portière de la voiture. L'un d'eux suggère qu'"une image est à l'envers". On redresse donc un côté du livre, et on comprend alors que le garçon regarde par la fenêtre de la voiture. Mais **l'impression d'écrasement** a produit un effet émotionnel très fort, dans le prolongement et l'accentuation du dispositif spatial des premières pages. C'est à la page 9 que l'émotion est la plus intense, lorsque le garçon est *cerné* par les phares des voitures et les méchants qui veulent le "*prendre*". Un enfant se projette dans le récit en suggérant au personnage la direction de la fuite : « Il n'a qu'à courir tout droit, par là ».

La page suivante apporte une détente : le garçon n'est plus coincé, écrasé, ni sur le point d'être pris. Les enfants disent qu'il est "*caché* derrière un magasin". Il est à l'abri, il est sauvé. Un enfant suggère même : « On dirait qu'il est dans sa maison, avec des tableaux de voitures au mur ». Mais un autre lui répond : « Je crois que ce n'est pas sa maison. Il est derrière un mur. Il est dans une cachette ».

1.3.3. Dramatisation : cris et paroles

L'absence de texte dans l'album stimule les enfants : ils expliquent le contenu des images en donnant spontanément la **parole aux personnages**.

Ainsi, le monsieur de la première image dit au garçon : "Moi, j'en veux pas de tes pommes!". Dans la deuxième image, "les chiens aboient", "c'est comme si on les entendait". A la troisième page : "Ah, ah!", "Et celui-là, il rigole, il se moque du petit garçon". A la page 6 : "Oh! le pauvre petit garçon !". A la page 8, les gens crient fort : "Ah ! c'est un voleur... il a volé un cadeau... il a pris le cadeau de notre fils". A la page 9, il y a plein de gens qui crient : "il a volé un cadeau".

1.3.4. La solitude du petit garçon

Les enfants perçoivent la solitude du personnage. L'image 5, celle de "la dame, très jolie, très heureuse avec son bébé", les émeut beaucoup. Ils disent que le petit garçon a l'air triste (on le voit à ses yeux) car lui, il n'a **pas de papa ni de maman**.

A la page suivante, un enfant propose : "C'est son papa et sa maman dans la voiture", mais un autre enfant répond : "Non, car lui, il est vert. Mais c'est son chien, parce qu'il est vert". Notons qu'aucun enfant ne s'est posé de question de type réaliste à propos des couleurs : pour eux, tout simplement, le petit **garçon** et le **chien** vont **ensemble** puisqu'ils sont de la même couleur verte, tandis que les autres (personnes et chiens) ont d'autres couleurs.

La solitude du garçon, très sensible à la page 5, discutée et confirmée à la page 6, est à nouveau ressentie lorsqu'il vole un cadeau. Car ce cadeau était sans doute destiné au fils des gens de la voiture, pas à lui qui n'est le **fils de personne**.

1.3.5. La structure cyclique

Lorsque le garçon déballe le cadeau, il se rend compte que "c'est encore des pommes". Les enfants insistent et s'étonnent : "Il retrouve les mêmes pommes !" ; "Oui, regarde, une rouge, une jaune et une verte" ; "On retourne au début !" ; "On ne sait pas comment il a eu les pommes au début". "Et à la fin ?", demande l'institutrice. "A la fin, il a volé un cadeau" ; "J'ai une idée : il a peut-être volé les autres pommes dans la même voiture".

L'institutrice suggère : "On pourrait inventer une histoire pour savoir d'où viennent les premières pommes... ou une suite pour savoir ce qu'il va faire avec ses trois nouvelles pommes » (**annonce de l'exploitation**).

1.3.6. Les couleurs : les pommes et les feux de signalisation

Les enfants ont remarqué les couleurs des trois **pommes** : une rouge, une jaune et une verte. L'institutrice attire leur attention sur la couleur dominante de chaque page. On remarque alors que, page par page, c'est surtout vert, jaune, rouge ... Ce sont les mêmes couleurs que celles des pommes.

Parmi les images que l'institutrice tenait à sa disposition, il y avait une photo de **feux de signalisation**. L'institutrice a demandé aux enfants pourquoi, à leur avis, elle avait apporté cette image. La réponse fut immédiate : "Parce que ce sont les couleurs des pommes". On a comparé le boîtier contenant les feux et la boîte de pommes, en tournant le livre pour qu'elle apparaisse verticalement : le parallélisme a fasciné les enfants. On s'est demandé s'il y avait des feux dans le livre. On a vérifié page par page : non, il n'y en a pas ! Ce sont donc les pommes qui font penser aux

feux. C'est comme si les pommes étaient des feux de signalisation ... Cette **métaphore plastique** a émerveillé les enfants.

1.4. Exploitation

La 4ème étape du travail, l'exploitation, s'est déroulée en plusieurs séances durant les deux mois qui ont suivi la lecture de l'album. Trois semaines après la première lecture, nous avons relu l'album et nous avons lancé le **projet** de réaliser un autre album dans le prolongement de « Cena de rua ». C'est bien sûr la structure cyclique du récit qui nous y invite. En effet, puisque la dernière image de l'album est la même que la première, nous pourrions prendre la dernière image, qui deviendrait la première image d'une autre histoire que nous pourrions inventer. Nous allons commencer à chercher des idées, qui seront les éléments importants de notre histoire... Un enfant suggère : "S'il est pauvre, il pourrait ne pas voler et demander qu'on lui donne de l'argent". Elle raconte qu'avec son papa, elle a donné de l'argent à un monsieur qui faisait de la musique. D'autres enfants se mettent à parler de leur expérience d'avoir déjà vu des mendiants. Nous retenons cette suggestion pour notre histoire :

- Au lieu de voler, il va mendier. Pour cela, il lui faut une tasse et un carton.

Nous notons également d'autres propositions :

- On pourrait dire qu'il a reçu des pommes, ou qu'il a trouvé une boîte par terre.
- Il rencontre la dame avec son enfant. Il veut donner une pomme à l'enfant, mais la dame refuse car elle croit que la pomme est empoisonnée.
- Tout le monde est méchant. On fera tout en noir. On va montrer que les gens sont méchants, avec leurs yeux, leurs dents, leurs sourcils, leurs cheveux.

Ces propositions font apparaître que les enfants ressentent la violence de la société à l'égard du garçon ("Tout le monde est méchant"), et l'exclusion dont il est victime (puisque, même lorsqu'"il veut *donner* une pomme, la dame *refuse*"). Cependant, ils n'approuvent pas que le garçon doive voler ; ils cherchent d'autres solutions : "il a *reçu* des pommes ; il a *trouvé* une boîte par terre", ou "il va *mendier*". Ainsi, l'album *Cena de rua* est en mesure de déclencher, chez des enfants de 5 ans, une réflexion de type philosophique.

Après cette discussion, qui a duré une demi-heure, les enfants ont dessiné une scène de leur choix. Nous avons écrit, au dos des dessins, leur commentaire, et nous les avons rassemblés pour reprendre l'activité lors d'une prochaine séance...

Entre-temps, les enfants ont relu l'album en y ajoutant une **sonorisation** : aboiements et grognements des chiens, moteurs et klaxons des voitures, ricanements et cris des automobilistes, ou leur monologue intérieur (par exemple, "Je ne vais pas donner d'argent à ce garçon"), les pleurs du garçon (lorsqu'il voit la femme au bébé)...

Dans le livre qu'ils vont réaliser, ils se proposent d'intégrer des phylactères (comme dans les bandes dessinées) contenant quelques paroles et du bruitage.

Ils ont aussi écrit une **lettre** qu'ils nous ont remise pour l'envoyer par e-mail à Angela Lago. Celle-ci leur a répondu et leur a envoyé des photos.

Les enfants ont établi également une liste de **questions** ⁶ à propos desquelles ils souhaitent discuter :

Comment le livre est-il réalisé ? Par quelle technique ?

Pourquoi ce livre fait-il peur ?

Pourquoi les couleurs sont-elles toujours les mêmes ?

Pourquoi n'y a-t-il pas d'écriture ?

⁶ Le projet d'une liste de questions à débattre s'inscrit dans le courant de la "Philosophie pour Enfants", développé par le philosophe et pédagogue Matthew Lipman.

Pourquoi est-ce une histoire d'enfant pauvre ?

Pourquoi est-ce une histoire où l'on vole ?

Pourquoi à la fin y a-t-il encore des pommes ?

Nous avons ouvert le débat sur la question : pourquoi ce livre fait-il peur ? Il est frappant de constater, dès les premières suggestions, que les enfants parlent véritablement du livre, en tant qu'objet culturel, réalisé par l'auteur :

- Ce livre fait peur parce qu'elle (l'auteur, Angela) a décidé qu'il allait faire peur. Elle fait l'histoire d'un garçon qui est pauvre, qui ne veut pas mourir, qui doit voler. Mais pourquoi tout le monde est-il méchant avec lui ?
- Le livre fait peur parce qu'il fait noir, qu'il y a une méchante femme qui vole une pomme.
- Parce que les gens ont des dents pointues.

L'institutrice leur demande : - Et si Angela avait voulu faire un livre tout doux, ou joyeux ? Fermez les yeux et imaginez ce qu'elle aurait pu faire...

- Elle mettrait un papa et une maman avec l'enfant, et un chat.
- Et une maison.
- Et du blanc !

- Je vois du bleu, du rose, du bleu clair, pas des couleurs méchantes !

Lors d'une dernière séance de synthèse, les enfants nous ont montré **l'album qu'ils ont réalisé**, en le commentant page par page. Cet album reprend les propositions qui avaient été formulées et esquissées en dessins dès le début de l'exploitation. Des personnages, des éléments de décor et des phylactères ont été découpés et collés sur les pages qui avaient été peintes préalablement (2 pages noires, 2 rouges, 2 jaunes et 2 vertes, plus la page de couverture reprenant ces couleurs). Chaque enfant ou un groupe de deux enfants était responsable de l'organisation d'une page.

Pour terminer, les enfants ont été invités à donner, chacun à leur tour, leur avis sur le travail réalisé à partir de "Cena de rua". Ils étaient tous très fiers de la correspondance échangée avec Angela Lago et de la réalisation de leur album.

Cette réalisation montre que les enfants ont pris conscience du problème de la pauvreté et de l'exclusion sociale. Ils ont tenté d'y trouver une solution, refusant de laisser le garçon du récit dans une situation désespérée.

De cette première expérience, on peut dégager quelques paramètres qui semblent importants pour l'interprétation de ce récit par les enfants, notamment :

1. la prise en compte du paratexte éditorial ;
2. une approche globale du contenu préalable à toute discussion ;
3. une lecture détaillée, qui ne soit ni exclusivement linéaire, ni exclusivement immanente, et qui ménage un arrêt récapitulatif entre les deux épisodes ;
4. une exploitation dans le prolongement de la lecture.

2. Expériences ponctuelles

Les expériences de lecture ponctuelles nous ont permis de tester l'importance de ces paramètres.

2.1. Le paratexte éditorial

Nous avons pu vérifier le rôle des **pages de garde** et du **titre**.

Dans la plupart des groupes, les enfants ont été impressionnés par le **noir** du fond et surtout des **pages de garde**, d'autant plus que le rabat des couvertures ajoute de la profondeur à ce noir : « C'est tout noir. On peut même

ouvrir l'autre morceau noir », constate un enfant. Ces rabats, qui se trouvent dans l'édition brésilienne, ont disparu dans l'édition en espagnol : on peut le regretter ; et surtout, on regrettera que le noir ait été totalement supprimé dans l'édition française : il n'y a plus de fond noir, et les pages de garde sont de couleur jaune, verte, bleue et rouge. Cette suppression du noir enlève beaucoup de l'aspect nocturne et tragique de l'album.

Il faut noter cependant que, dans un groupe, les pages de garde noires ont été partiellement responsables d'une **mésinterprétation**. En effet, un enfant a déclaré : « Il n'y a rien. C'est tout noir ... Quand c'est tout noir, c'est que c'est une histoire de monstres ».

En outre, dans ce même groupe, les enfants ont découvert l'album sans en connaître le titre : l'institutrice avait annoncé qu'elle le leur dirait après la lecture, malgré la demande plusieurs fois répétée des enfants. Et l'**absence de titre** a contribué à la **décontextualisation** du récit, qui a été interprété par les enfants comme l'aventure intemporelle de monstres ou de méchants diables attaquant sans raison un homme vert. L'hypothèse des monstres, une fois lancée, n'a fait que se renforcer au cours de la lecture, pour une autre raison : le manque d'approche globale (voir 2.2.).

Dans un autre groupe, nous avons pu observer la **fonction interprétative du titre** : tout de suite après avoir lu *Cena de rua* et en avoir discuté un peu, nous avons lu *Le petit marchand des rues* et nous en avons débattu également. Cela nous a permis de voir l'influence du titre sur l'interprétation. En effet, lors de la discussion de synthèse de *Cena de rua*, il apparaît que le contraste riches/pauvre et la relation de vente sont bien compris : l'enfant veut vendre ses pommes parce qu'il est pauvre :

Inst. :- Qu'est-ce qu'il veut faire ?

Enf. :- Il veut vendre ses pommes.

Inst. :- Pourquoi ?

Enf. :- **Parce qu'il est pauvre.**

Dans le titre en français, le personnage est désigné comme « le petit marchand », et la justification de la vente est dès lors très différente. À la question de nouveau posée : « Pourquoi veut-il vendre ses pommes ? », la réponse n'est plus « parce qu'il est pauvre », mais « **parce que c'est un marchand** ». Il apparaît donc que la désignation, dans le titre, de « petit marchand » gomme la raison de la tentative de vente, c'est-à-dire le contraste riches/pauvre. Cela va de soi qu'un « marchand » essaie de vendre, c'est son rôle ! Nous avons constaté, dans tous les groupes, que la relation de vente, pourtant essentielle à la compréhension du récit, n'est

pas évidente pour les enfants. On pourrait dire que le titre *Le petit marchand des rues* facilite l'accès à la compréhension, puisqu'il désigne un des rôles figuratifs du motif de la vente. Oui, mais il s'agit en quelque sorte d'une compréhension court-circuitée, transparente.

On peut conclure que les interventions de l'éditeur français sur l'album original (suppression du noir et modification du titre) ont certainement comme objectif de rendre le livre moins sinistre, plus attractif et donc plus « vendable », mais, ce faisant, elles atténuent la réflexion sociale que l'oeuvre d'Angela Lago est susceptible de déclencher.

2.2. Approche globale

Dans la plupart des groupes, les premiers commentaires des enfants après la lecture globale montrent qu'ils ont bien saisi la structure cyclique du récit. Mais ils n'ont pas saisi pour autant la suite des événements. Ils retiennent en priorité le vol et l'ouverture du cadeau, mais la relation de vente n'est jamais perçue. Les enfants se rendent compte qu'ils n'ont pas tout compris, ils ne sont pas capables de raconter l'histoire : une relecture est donc nécessaire.

Dans une classe cependant, la consigne d'une première lecture en silence n'a pas été respectée. Il n'y a donc pas eu d'approche globale de l'album. Les enfants ont commencé à faire des commentaires et les ont poursuivis au fur et à mesure de la découverte des pages. De commentaire en commentaire, une isotopie interprétative s'est développée et n'a plus été abandonnée : celle de monstres qui auraient kidnappé le bonhomme vert... En arrivant à la dernière image, semblable à la première, les enfants, au lieu d'interpréter la structure cyclique du récit, ont attribué la reprise de l'image à une erreur de présentation par l'institutrice (donc au contexte de l'énonciation) : « - Tu t'es trompée de côté. De l'autre côté, il y a la même ». Dans le cas de cette classe, le **manque d'approche globale** a eu pour conséquence une **mésinterprétation**. Les enfants se sont lancés sur une fausse piste. Pour éviter que la lecture ne dérape, il aurait sans doute fallu montrer d'abord rapidement l'ensemble de l'album en silence ; lire le titre ; et mettre en doute, dès qu'elle était formulée, l'hypothèse perturbatrice des monstres.

2.3. Lecture détaillée

Dans tous les groupes, nous avons rencontré la nécessité de ne **pas** nous en tenir à une lecture **linéaire**,

mais nous avons fait des retours en arrière et des comparaisons entre des images.

La lecture n'a **pas** non plus été exclusivement **immanente**. À défaut d'apport d'images extérieures pour fixer les réalités référentielles, nous nous sommes appuyés sur certaines anecdotes apportées par les enfants, par exemple :

- Quand il y a un pauvre au milieu de la route, qui demande de l'argent, mon papa ne veut pas donner de l'argent.
- Il y a parfois des gens qui vendent des fleurs.
- Il y a des gens qui distribuent des papiers.

Dans tous les groupes, nous avons veillé à ménager un **arrêt récapitulatif** lorsque le personnage n'a plus rien (entre les deux épisodes).

2.4. L'exploitation

Même lorsqu'on ne consacre à l'album qu'une séance d'une heure, il est important de l'exploiter au-delà de la simple lecture, ne serait-ce qu'en invitant les enfants à **dessiner** une scène du récit. On peut aussi leur proposer de plier leur feuille en deux, pour dessiner d'un côté le

personnage qu'ils préfèrent et de l'autre, celui qu'ils aiment le moins.

Dans une classe, nous avons réalisé une expérience intéressante : paradoxalement, nous avons exploité l'album avant de le lire. L'exploitation a remplacé l'approche globale, ou plutôt nous avons effectué une **approche globale différente**. Nous avons partagé la classe en 4 groupes. Chaque groupe a reçu un exemplaire de *Cena de rua*, et les enfants ont été invités, après l'avoir feuilleté, à mettre en scène l'histoire telle qu'ils l'avaient comprise ou imaginée éventuellement à partir d'une seule image. Les enfants choisissent leurs rôles, ce qui leur permet de se projeter dans un personnage. Les rôles qui ont été sélectionnés sont : le chien vert, un chien rouge, le garçon vert, la maman et son bébé, une voiture (plutôt qu'un « automobiliste »).

Voici quelques scènes qui se sont détachées, dans un ensemble assez incohérent :

- Je suis une voiture.

Je peux venir dans ta voiture ?

Non !

(Bien sûr, dans l'album, le personnage ne demande pas à entrer dans une voiture. Mais cette scène imaginée

montre bien que les enfants ont compris l'exclusion dont est victime le personnage).

- Deux chiens méchants qui aboient furieusement.
- La maman et le bébé ; l'enfant les regarde à travers la vitre.
(Autre scène qui manifeste la perception de l'exclusion).
- Les deux chiens rouges attaquent d'abord l'enfant, puis ils attrapent le chien vert et le tuent.
(Autre scène qui n'a pas lieu dans le récit, mais manifeste la perception de l'exclusion et de la violence).
- Il n'y a pas seulement un vendeur, mais deux. Ils trouvent de l'or dans la boîte. Ils ouvrent un magasin. Un mendiant vient leur demander à manger, et ils lui donnent.
(Cette scène montre que les enfants ont compris le problème social et ils cherchent une solution pour le résoudre).

En fin de séance, lorsque nous lisons ensemble l'album, les enfants comprennent plus facilement que dans les autres groupes chacune des images et l'ensemble du récit. Ils ont très bien compris notamment la structure cyclique, le

contraste entre les riches et le pauvre, et la relation de vente - qui s'est avérée la plus difficile à comprendre dans tous les groupes.

La projection préalable des enfants lors de la mise en scène leur a permis d'appréhender l'album d'abord sur le plan **émotionnel**, ce qui semble avoir facilité ensuite leur **compréhension** des scènes effectivement représentées et de la structure du récit.

Jean-Marie Schaeffer (1996, p. 286) propose de distinguer la « compréhension » d'un texte (l'accès à sa signification) et son « interprétation » (qui dégage la « signifiante » du texte, c'est-à-dire ce que la signification du texte « me dit », la manière dont sa signification s'intègre dans l'horizon global de *mon* expérience du monde). Dans le cas des enfants, comme le montre cette approche globale de l'album réalisée par le biais de la mise en scène, il semble bien qu'il faille inverser l'ordre des termes de Schaeffer : une **interprétation préalable**, même imprécise, facilite ensuite une **compréhension plus précise**, laquelle peut provoquer à son tour une interprétation plus profonde.

C'est parce qu'une interprétation préalable facilite souvent la compréhension du récit qu'il convient de respecter, dans une certaine limite, au cours de la lecture

détaillée, les petites **anecdotes personnelles** que les enfants ont envie de raconter, même si elles peuvent sembler, à première vue, assez éloignées du récit en question.

Pour amener les enfants à l'interprétation, c'est-à-dire à l'appropriation personnelle du récit, une bonne question à poser (non pas préalablement, mais après la lecture) est celle-ci : « Si tu étais dans l'histoire, qui serais-tu et que ferais-tu ? ». On obtient alors des réponses du type : « Moi, **si j'étais dans l'histoire**, je prendrais une pomme et je donnerais de l'argent ». ⁷

Conclusion

On pourrait croire qu'une seule logique s'impose, celle qui va de la **compréhension** d'un récit (sur le plan intellectuel, objectif) à son **interprétation** (sur le plan émotionnel, subjectif). Or l'expérience montre que l'ordre de ces termes pourrait s'inverser dans le cas des enfants. Le plan de

⁷ Pour que chacun puisse réfléchir à la question, nous avons proposé que les enfants dessinent et commentent ensuite leur dessin. L'institutrice écrit leur commentaire. Sur 20 enfants, 16 ont répondu : 5 seraient le garçon ; 4 seraient la maman avec son bébé ; 4 seraient des automobilistes ; 2 seraient un ami ou une amie du garçon ; enfin le dernier serait « la pomme rouge ... et quand la dame me volerait, je lui mordrais le nez. Ensuite, je me transformerais en un gentil papa et je partirais avec le garçon sur ma moto ».

l'émotion apparaît essentiel dans le processus de compréhension. D'où la nécessité de donner aux enfants des **oeuvres d'art**, capables de provoquer une véritable émotion, et non pas seulement une « sensation », ni une leçon de morale. Le grand intérêt de l'album *Cena de rua* est qu'il est en mesure d'amener les enfants à une **réflexion philosophique** par le biais d'une **expérience artistique**, au cours de laquelle les émotions fonctionnent cognitivement.

Bibliographie

- EVERAERT-DESMEDT, N., 2003, « Scène de rue au Brésil. Analyse et exploitation d'un album pour enfants », in MARILLAUD, P., GAUTHIER, R. (eds), *Les langages de la ville, Actes du 23e Colloque d'Albi Langages et Significations*, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail.
- EVERAERT-DESMEDT, N., 2004, « Experiencia estética y reflexión social. Lectura de *Cena de rua* », in <http://reocities.com/Paris/Tower/4027/nicole2.htm>
- EVERAERT-DESMEDT, N., 2007, *Sémiotique du récit*, 4ème édition, Bruxelles, De Boeck.

LAGO, A., *Cena de rua*, Belo Horizonte, RHJ, 1994 ; *Street Scene*, New York, The Best Children's Books in the World, Harry N. Abrams Inc. Publisher, 1996 ; *De noche en la calle*, Caracas, Ekaré, 1999 ; *Le petit marchand des rues*, Rue du Monde, 2005.

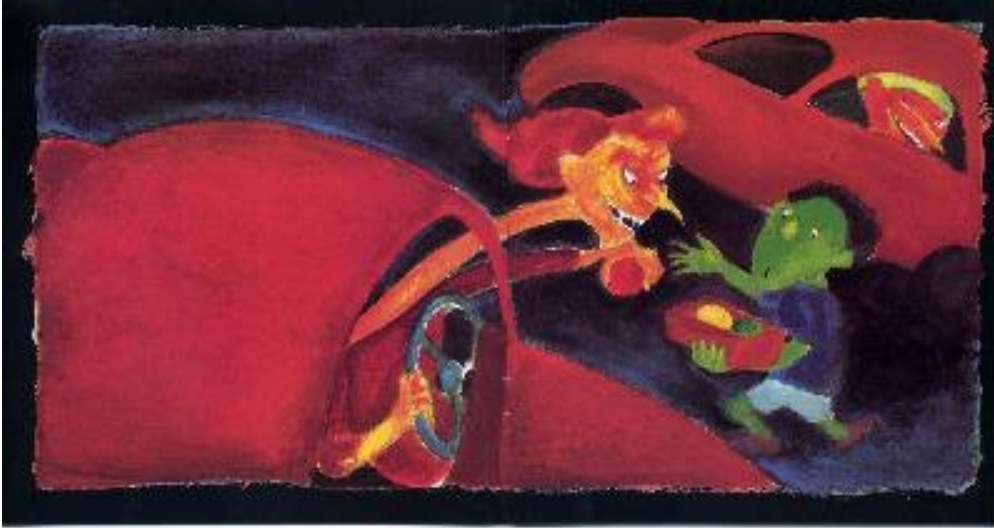
LIPMAN, M., 1995, *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck-Université.

SCHAEFFER, J-M., 1996, *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*, Paris, Gallimard.

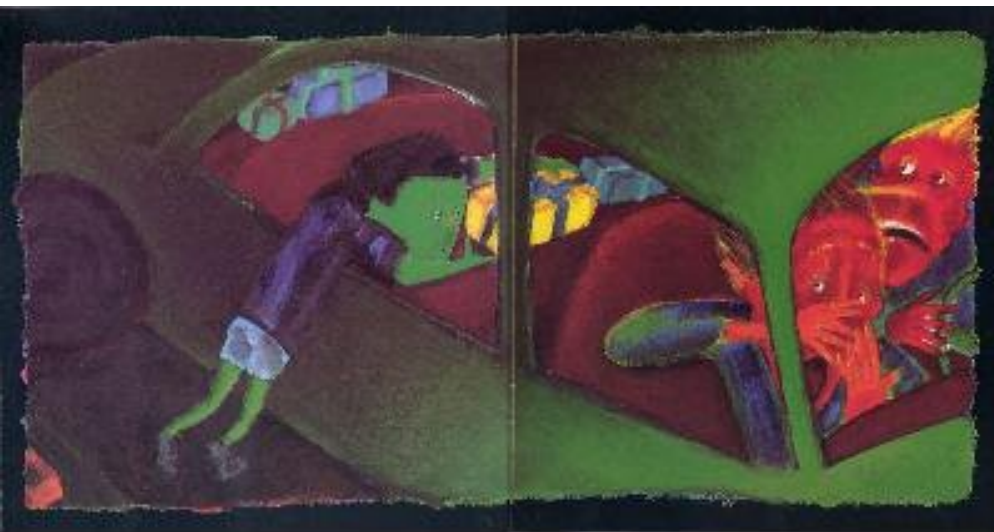
Illustrations



Page 1 et page 11



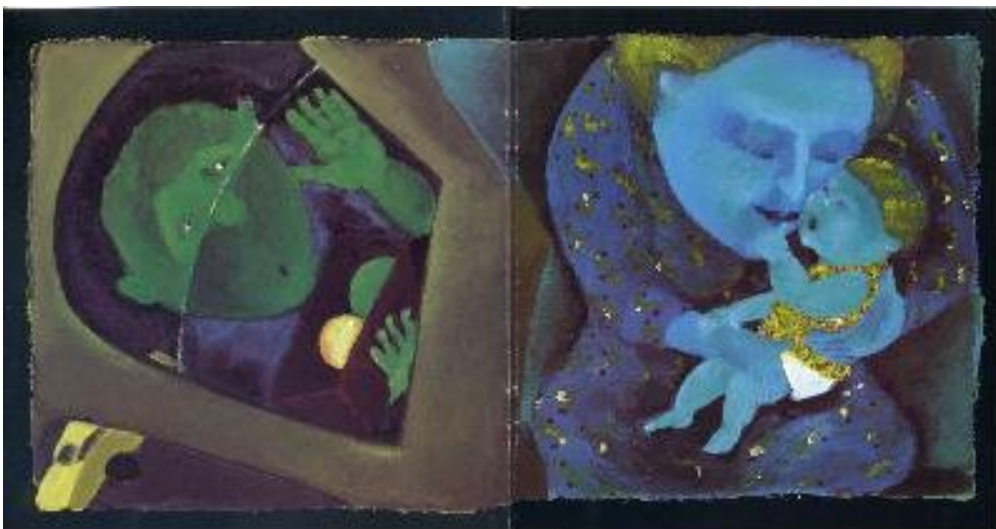
Page 3



Page 8



Page 4



Page 5