



Florence Gaiotti

PRAG, doctorante, IUFM d'Aquitaine.
fgaiotti@yahoo.com

Le jeune lecteur face au texte comique : le re-lecteur

[Article](#)

[Bibliographie](#)



Florence Gaiotti

Prag, doctorante, IUFM d'Aquitaine.

fgaiotti@yahoo.com

Le jeune lecteur face au texte comique : le re-lecteur

« Dans tous mes livres, j'essaie de faire rire les enfants. Une histoire doit être faite non pour les endormir mais pour les réveiller et devrait d'ailleurs leur être lue le matin. Et pour les réveiller, il faut les chatouiller avec des histoires qui les font rire »

Cette citation de Philippe Corentin me servira de tremplin pour introduire mon intervention que j'aurai pu intituler plus précisément : « le jeune lecteur face au texte comique : un lecteur en éveil, un re-lecteur »

Cadres

Ma proposition d'intervention dans le cadre de ce colloque est issue de croisements de circonstances et d'expériences que je vais commencer par évoquer, ce qui me permettra de dresser le cadre de mon propos.

Le travail de recherche que je suis en train de mener dans le cadre de ma thèse sur la littérature de jeunesse contemporaine s'intitule « expériences de la parole » s'inscrit prioritairement dans un cadre littéraire et non didactique, ce qui expliquera – et je m'en excuse par avance – quelques défaillances dans une approche qui, dans ce colloque, se veut plutôt didactique. Mon travail porte sur les expériences et expérimentations de la mise en œuvre des voix narratives dans la littérature de jeunesse (romans et surtout albums) et s'appuie sur un corpus qui propose, à travers le texte seul ou dans les liens texte/image, des jeux et des essais de mises en voix du récit qui, et c'est une de mes hypothèses permettent au jeune lecteur une expérience littéraire à part entière. Dans ce cadre, j'ai pu observer un certain nombre de séances de classe (Ce1 et CE2) qui me permettent d'aborder la question de la réception d'un certain nombre de ces ouvrages.

Or les albums proposés à la lecture relèvent tous selon des modalités différentes, de ce que pour l'instant du moins, j'appellerai des textes comiques, ou du moins des textes qui, à un moment ou



un autre, ont suscité le rire des élèves, un rire qui a fonctionné comme un déclencheur interprétatif. J'y reviendrai dans la suite de mon propos.

D'autre part, dans le cadre de ma recherche, je me suis plus particulièrement intéressée au fonctionnement de l'ironie dans certains albums et ce en m'appuyant notamment sur les travaux de Ducrot dans *Le Dire et le Dit* notamment sur le chapitre final consacré à une esquisse de théorie sur la polyphonie, dans le prolongement des théories de Bakhtine, sur l'ouvrage de Philippe Hamon sur l'ironie littéraire ainsi que sur les travaux d'Annie Rouxel dans *Enseigner la lecture littéraire* où elle aborde la difficile question de l'ironie dans l'enseignement de la littérature. Certes, l'ironie n'est pas nécessairement associable au comique comme l'ont montré un certain nombre d'auteurs notamment dans le *Poétique 36* de 1978, cependant l'ironie qui est à l'œuvre dans un certain nombre d'albums de jeunesse a une visée nettement comique combinée à une autre visée qui est, elle, inhérente à l'ironie et qui passe par la mise en scène (on peut parler alors de métafiction) des processus et des enjeux de la création elle-même, incitant le lecteur à une distanciation.

Enfin, la lecture de l'article de Jean-Marc Defays extraits des actes du colloque de Louvain la neuve, intitulé, « Quand lire c'est rire »¹, m'a permis de problématiser ou de formuler un certain nombre de réflexions concernant la « vertu » du texte comique dans un cadre, cette fois, plus didactique. En effet, Jean-Marc Defays affirme : « le comique a la particularité de réveiller l'attention du lecteur, de le soumettre à l'épreuve, de l'amener à prendre conscience de sa lecture », en induisant une lecture qui oscille, je cite, entre « ludicité et lucidité ».

Ainsi pour Jean-Marc Defays, « grâce à l'expérience du comique le lecteur- souvent forcé à devenir un Re-lecteur- apprend à connaître les manœuvres du texte, à s'en méfier (...) et à les déjouer. » Nous réutiliserons par la suite cette notion de re-lecteur ainsi que l'idée d'une lecture du soupçon.

Dès lors, on peut faire l'hypothèse que certains albums à travers des procédés ironiques et une intention comique postulent un lecteur qui, tout en s'attachant à la fiction qu'il découvre, a la possibilité de se décentrer pour interroger les enjeux et les procédés de cette fiction, de s'interroger sur les pouvoirs de sa propre parole, c'est-à-dire précisément adopter une posture littéraire. Certes, il n'est pas ici question de traiter de la seule « vertu » du texte et l'on sait bien, comme le rappelle Marlène Lebrun dans son dernier ouvrage que « le choix du corpus ne se substitue pas à la questions des pratiques »², rejoignant Catherine Tauveron qui juge nécessaire

¹ Jean-Marc Defays, « Quand lire, c'est rire », *Pour une lecture littéraire*, De Boeck Duculot, 1996, p.83.

² Marlène Lebrun (2005), *Posture critique et geste anthologique*, EME, p.86.



mais insuffisant la « magie intrinsèque du livre »³. Aussi ce que j'essaierai de mettre en relief par rapport au corpus choisi c'est, dans ces albums, les espaces propices à la création de cette posture de lecteur, les moments favorables à ce décentrement et que le maître peut utiliser pour créer les conditions d'émergence d'une attitude réflexive chez les élèves. Dans un deuxième temps, j'essaierai d'analyser comment des élèves de CE1 et CE2, par le biais de ces albums et des choix pédagogiques du maître parviennent à proposer dans le temps de la lecture ou dans un retour sur leur lecture, des interprétations des fictions narratives.

Corpus

Les albums à partir desquels je voudrais mener cette réflexion sont les suivants :

- *L'ogre, la sorcière et le pirate*, Christine Beigel, Christophe Merlin.
- *Le loup, mon œil !* Suzann Meddaugh.
- *L'Afrique de Zigomar*, Philippe Coirentin.

Œuvres très connues comme celle de Coirentin, inscrite dans la liste de Cycle 3 comme le *Loup mon œil* ou encore hors liste comme les deux premières.

Il ne s'agira pas ici pour moi de refaire une analyse approfondie de ces textes que j'ai pu développer dans d'autres interventions à Rennes sur le sujet lecteur (2004) et à Bordeaux sur les Enseignements de la fiction (2005). Je voudrais simplement revenir à ces moments particuliers des albums qui me semblent constituer des nœuds singuliers au sein de chaque récit, nœuds qui permettent à la fois d'éprouver le comique et de mettre le lecteur en éveil. Ces nœuds se situant à différents endroits des récits proposés induisent selon moi différents comportements de lecture.

D'autre part, il ne s'agira pas non plus de circonscrire la notion, bien complexe, de comique. Disons que partant de la définition toujours valable de Bergson du rire, je rappelle : « du mécanique plaquée sur du vivant », les situations comiques proposées dans les albums ont d'abord une visée pragmatique (perlocutoire) qui appelle ensuite une parole, celle du lecteur qui oscille alors entre ludicité et lucidité.

Pour revenir aux albums du corpus, on peut distinguer ces nœuds comiques selon leur situation dans les albums. Aucun des albums choisis ne propose de situation comique initiale : le nœud comique se situe soit au milieu soit à la fin de l'album.

³ Catherine Tauveron, « La littérature au-delà de l'alphabet », *La littérature dès l'alphabet*, Henriette Zoughebi (dir.), 2002



Ainsi, si certaines scènes initiales de *l'Afrique de Zigomar* peuvent paraître insolites ou cocasses – une souris qui souhaite aller en Afrique est en soi une situation initiale insolite mais possible – la première scène comique, celle qui est supposée déclencher le rire correspond au moment où Zigomar, selon l'explication qu'il a formulée à ses passagers, apercevant un animal avec des défenses s'exclame « L'Afrique ! L'Afrique ! » alors que le lecteur aperçoit un morse sur la neige. Cette scène qui sera déclinée par la suite de la même manière (avec les singes-pingouins, les crocodiles-phoques, le renne-hippopotame, l'esquimau- indigène devant sa case et l'ours-lion) se situe aux deux-tiers de l'album.

Le récit fonctionne à ce moment-là selon une forme d'ironie verbale et de situation à l'origine du comique et fonctionne bien selon l'analyse proposée par Ducrot où un locuteur fait entendre les voix de plusieurs énonciateurs réparties en l'occurrence ici entre le texte et l'image et suggère dans ce croisement de voix, un autre énoncé jamais produit, celui qui constaterait explicitement l'erreur, la prétention voire la bêtise du merle Zigomar. L'ironie est bien ici une forme de polyphonie. Or ce jeu de divergence des voix est à l'œuvre tout au long de l'album et avant même que cette scène ne soit présentée, mais de manière beaucoup plus implicite, à travers des signaux beaucoup plus ténus. Ainsi le comique assez efficace dans cette page et dont les procédés sont assez visibles ici constitue pour le lecteur à la fois une modification de l'horizon d'attente que le titre et le début de l'histoire ont permis de construire et une invitation à revenir sur ces signes beaucoup plus discrets. C'est ce que Jean-Marc Defays appelle les « textes implosifs » dont « le déroulement est contrarié et même supplanté par des manœuvres d'ajournement, de détournement, de diversion⁴. » Cependant la suite de sa définition ne correspond pas au fonctionnement de l'album de Corentin qui en fait répète le même scénario, faisant succéder au texte implosif, un récit explosif, tendu vers la répétition d'une nouvelle chute à la fois différente dans la situation et identique quant à son effet. Toutefois la chute finale crée de nouveau une implosion et un autre regard sur l'ensemble du récit. En effet, la grenouille qui faisait aussi partie sur voyage et formulait un doute systématique affirme à la fin : « oui, formidable ! mais il faisait tellement froid que l'on se serait cru au pôle nord », ébranlant par son aveuglement final, la suspicion dont elle était dépositaire tout au long du récit. A la répétition du même effet comique succède donc comme mot de la fin une autre forme de comique qui échappe donc au caractère systématique mis en place au cœur de l'album et place le lecteur dans une autre position.

Le nœud comique dans *Le loup, mon ail !* est situé dans le premier tiers de l'album et met assez vite le lecteur en éveil. Dans cet album, assez complexe, une petite cochonne sommée d'expliquer à sa

⁴ Jean-Marc Defays, *op.cit.*, p. 87.



famille pourquoi elle n'est pas allée à l'école, se met à raconter son aventure qui suscite diverses émotions auprès de son auditoire. L'album représente à la fois les aventures de la petite cochonne et la situation de narration interne (avec les membres de la famille). Lors de ses aventures, elle rencontre inévitablement un loup qui l'emporte dans un sac.

Les nœuds comiques sont liés à des distorsions entre ce que nous montre l'image et les propos de la petite cochonne. A trois reprises le texte fonctionne selon ce procédé. Dans le bus, lors de sa capture par le loup et lors de l'arrivée du loup dans son repaire. L'image montre le loup, le sac et des paroles sortant du sac transcrites en gros caractères « Maman ! » qui semblent indiquer la panique de la cochonne. Au dessous dans le récit qu'elle fait à son auditoire, elle commente cet épisode de la manière suivante : « J'avais peur mais j'étais calme ». La contradiction entre l'image et le texte qui relève ici d'une forme d'ironie souligne ainsi le décalage entre l'aventure représentée en image et le récit qui en est fait par le personnage-narrateur. Elle constitue donc selon moi le premier indice suffisamment lisible de ce décalage, suggérant donc que le récit est transformé ou totalement inventé par la petite cochonne. D'autres indices suivront qui viendront confirmer le décalage. D'autre part, ce nœud comique fait porter un autre regard sur les réactions de l'auditoire et au-delà sur les enjeux de l'affabulation de la petite cochonne, déplaçant ainsi l'attention du lecteur sur d'autres aspects de l'album, notamment sur le rôle de la parole narrative. Pourquoi on raconte des histoires ? Ce questionnement rejoint alors celui de l'album précédent.

Dans le dernier album, le nœud comique est situé tout à la fin de l'album, sur la dernière double page et interroge plutôt la manière dont se construit une fiction. En effet, l'histoire est d'abord celle d'une sorcière, d'un ogre et d'un pirate naufragés qui se retrouvent sur un radeau avec un coffre. S'en suit un concours pour déterminer à qui reviendra le coffre et chacun y va de son histoire la plus terrible. Mais le coffre s'ouvre et en sort un petit garçon : il effraie les trois horribles personnages qui dans la panique tombent à l'eau. La dernière double page montre alors un petit garçon prenant son bain entouré de jouets : un bateau, un radeau, un ogre, une sorcière et un pirate. Le changement de perspective certes ne provoque pas un rire débridé, mais déclenche du moins sourire et surprise et surtout induit, à la manière du texte explosif, une relecture/réinterprétation des éléments de la fiction, en particulier des personnages et de la voix narrative, et renvoie en même temps aux jeux fictionnels auxquels les enfants peuvent se livrer comme l'analyse J.M. Schaeffer dans *Pourquoi la fiction ?*

Ces différents albums interrogent donc, chacun à sa manière, la fiction narrative et mon hypothèse est donc que les nœuds comiques, suffisamment lisibles, conduisent le jeune lecteur à se décentrer, à envisager la parole narrative sous un autre angle, et tout en se maintenant dans la



fiction, à jouer avec elle d'une manière nouvelle. De simple récepteur, il est amené à devenir un non seulement co-énonciateur mais aussi re-lecteur et interprète, c'est-à-dire non pas à reproduire la parole du récit mais à inscrire sa propre parole dans le récit, une parole qui n'est d'ailleurs pas forcément une réponse mais un questionnement, ou la formulation d'une hésitation.

Ce long détour par les textes eux-mêmes n'est pas un simple effet de présentation car il me semble que certains auteurs tout en cherchant à raconter une histoire, envisagent dans le même temps un jeu particulier avec le lecteur, une communication singulière qui laisse précisément un espace de parole au lecteur, ce qui pourrait constituer un des éléments définitoires de sa littérarité.

Expériences de classe

Il n'est pas possible dans le temps imparti de revenir sur toutes les séances de classe consacrées à ces albums. Je proposerai donc des entrées qui rassembleront certaines remarques qui parfois prendront appui sur tous les textes, parfois sur à l'un d'entre eux. Les lectures ont eu lieu dans une classe de CE1 lors de deux années différentes.

1- La construction de l'histoire : la rationalisation initiale

Dans les fictions que j'ai évoquées, un certain nombre d'indices textuels ou iconiques sont répartis tout au long des albums et pourraient jouer comme des signaux des décalages ou des distorsions qui sont plus visiblement à l'œuvre dans l'épisode comique. Décalage et distorsion qui sous-tendent le fonctionnement de ces albums dans leur ensemble. Certains d'entre eux sont repérés par les élèves lors de la lecture découverte des albums mais généralement sous la forme d'un constat qui n'est pas argumenté et qui s'appuie très souvent sur une volonté de rationalisation.

En effet, ce qui m'a frappé lors des séances d'observation en classe, c'est la non-prise en compte d'un des éléments du pacte de lecture qui est présent dans d'autres formes de lecture ou même lorsque les enfants sont confrontés à des fictions cinématographiques, à savoir l'anthropomorphisation. Ainsi dans *Le loup, mon œil!* ou encore dans *L'Afrique de Zigomar*, les commentaires des enfants se portent dans un premier temps sur les habits des animaux ou sur leur parole qu'ils considèrent comme improbable : un animal habillé, un animal qui parle ça n'existe pas, c'est bizarre. Cette phase me semble intéressante et indispensable à plusieurs titres. Les élèves entrent dans la fiction sans d'abord « suspendre leur incrédulité » pour reprendre un peu déformée la formule de Coleridge.



On pourrait d'abord penser que des élèves de CE1 acceptent sans problème cet élément du pacte de lecture, fréquentant depuis un certain temps et sur des supports variés les fables animalières. Or on peut se demander si la séance de lecture très ouverte n'induit pas ce comportement et les ramène justement à un des éléments essentiels de la fiction. Ainsi la rationalisation peut être alors considérée comme un premier pas vers une prise de distance (ils s'interrogent sur un point qu'ils n'avaient jamais interrogé) même si les élèves, du moins dans le début de l'année ne parviennent pas à développer ce constat d'ordre factuel, ce qu'ils feront au cours de l'année lorsque certains continueront à faire de telles remarques : ils répondront alors que « c'est imaginaire » ou que « c'est dans une histoire », formulant avec leur mot ce pacte de lecture. Mais ces remarques ont une importance essentielle dans la construction des compétences narratives.

D'autre part, cette volonté rationalisante est intéressante parce qu'elle pointe parfois des détails qui auront de l'importance et qui s'ils n'étaient considérés que comme simple convention resteraient peut-être inaperçus. Je pense ici aux vêtements dans les albums de Corentin qui ne sont pas de simples masques mais des éléments qui entrent dans la logique du récit, qui assurent même parfois certaines fonctions narratives. Ainsi les habits des voyageurs dans *l'Afrique de Zigomar* fonctionnent comme des signes hyperboliques du voyage dans un pays d'Afrique (notamment le casque colonial) et souligneront par la suite la distorsion entre la destination souhaitée et la destination réelle : l'habit s'appuie sur un stéréotype qui sera à la fois un élément facilitant la lecture et un piège. De la même façon, certains élèves relèvent au début de *Le loup mon œil !* la différence d'habillement de la petite cochonne qui tantôt porte une veste tantôt n'en porte pas. Ce détail lui aussi a une réelle importance puisqu'il permet de distinguer les deux plans fictionnels : la petite cochonne avec veste rouge comme personnage de sa propre affabulation et sans veste lorsqu'elle est en situation de narratrice. Ces éléments seront repris dans la suite de la lecture et pourront prendre place dans la logique du récit dans son ensemble.

D'autres remarques « rationalisantes » s'appuient sur des connaissances textuelles antérieures : ainsi pour une élève, il est étrange que les trois personnages de l'ogre, sorcière, pirate se trouvent dans le même espace, sur le radeau, alors qu'ils n'apparaissent pas souvent dans les mêmes histoires. Le début de *Le loup, mon œil !* mettant en scène une famille de cochon fait songer aux trois petits cochons. Un élève propose d'ailleurs le titre « Les sept petits cochons » qui sous-entend bien sûr l'apparition prochaine d'un loup.

Ainsi ces premières remarques attestent d'une volonté de l'élève de rationaliser, de rattacher aussi à du connu (connu par l'expérience personnelle ou culturelle) et de faire le constat d'une



étrangeté dont ils n'avaient jamais pris conscience. Cependant ces remarques sont rarement prolongées ou argumentées, du moins tant que les élèves n'ont pas découvert l'épisode comique.

2- Nœuds comiques comme éléments déclencheurs:

Lors de la lecture de l'épisode que je considère comme nœud comique on constate alors des changements de comportements de lecteurs Je voudrais revenir sur quatre aspects :

- L'effet comique développe les capacités d'attention au fonctionnement du récit et la capacité d'anticipation.
- L'effet comique développe la capacité à reprendre des éléments relevés et de les considérer comme des indices à travers une relecture induite par le texte.
- L'effet comique permet aux élèves d'interroger les stratégies narratives et les intentions énonciatives.
- Les effets comiques favorisent la réflexion sur leur propre expérience de créateur de fiction.

a- Avant dernière séance sur L'ogre, la sorcière et le pirate...

Découverte de la dernière image (sans le texte d'abord puis avec le texte). Les élèves manifestent rire et surprise. La maîtresse rebondit d'abord sur ces premières réactions.

Les premières remarques concernent les éléments de la fiction interne que les enfants rattachent à ceux de la réalité de la fiction encadrante et dans un même temps ils rattachent cette fiction interne à un narrateur (le terme est assez rapidement prononcé de manière informelle), le jeune garçon représenté dont ils évoquent les fonctions :

« Il fait bouger les personnages »

« Il parle à leur place comme si c'était une histoire ».

Partant de là les remarques sur le narrateur s'affinent.

Élie qui reprend un certain nombre de remarques formulées par d'autres élèves fait une synthèse et va plus loin en parlant des pouvoirs du narrateur :

Moi je dis que c'est le petit garçon car tout au début de l'histoire, c'est lui qui parlait, c'est lui qui fait bouger les personnages, qui disait que le bateau coulait, c'est lui qui a voulu que les personnages tombent à l'eau.



Sans doute, vu la suite de la discussion cette proposition n'est pas complètement stabilisée et il reste des enfants qui continuent à avoir une position purement rationalisante. Cependant, ces remarques font émerger le rôle du narrateur, la spécificité de sa voix, et sa toute puissance sur la fiction. La discussion un peu plus tard revient sur ce point par le biais de l'expérience personnelle des pratiques fictionnelles.

A : Moi, quand je joue avec des petits legos, je fais pareil. Je les fais avancer, je les fais bouger.

B : des fois, moi, je fais des tournois, des combats. C'est moi qui veux qu'ils gagnent.

A la suite d'une intervention d'une élève, Gladys, qui ne comprend pas le statut de certaines illustrations, notamment de certains fonds dans les images, certains élèves rappellent qu'il s'agit d'« une imagination », terme qui correspond donc à l'idée de fiction et qui fait plus sens pour les élèves. Ils reviennent alors sur leurs expériences et c'est justement Gladys qui vient illustrer ce qu'elle pensait ne pas comprendre.

G : Moi, des fois je joue avec mes figurines, j'imagine que avec les chevaux il y a de l'herbe et qu'ils la mangent. Mais comme y a pas d'herbe sur ma table et bien j'imagine qu'il y a de l'herbe.

C. : une fois j'avais un bateau et j'avais imaginé que ma moquette elle était bleue et c'était comme si c'était la mer

Il est intéressant de noter que ce que les élèves formulent ici c'est le pacte fictionnel lui même, celui du faire semblant, le « comme si » qui précisément permet la suspension provisoire de l'incrédulité.

Après une séance plus formelle de retour à l'ensemble du texte où les enfants relèvent les formules (qui souvent les ont fait rire dans la découverte de l'album) qui montrent la spécificité de la voix enfantine (exclamation, formule familière initiale, référence au monde des enfants), les enfants reviennent une dernière fois sur le texte lors d'un entretien que j'ai pu avoir avec eux.

Je reviendrai sur les réponses à la question suivante : « Si on n'avait pas eu la dernière double page qu'est-ce que ça aurait changé ? ».

La plupart des élèves reformulent l'idée que l'on ne saurait pas su l'identité du narrateur et que l'on ne saurait pas qu'il s'agit d'un jeu « d'imagination ».

Lorsqu'à la suite de cette question je demande **quel effet ça aurait fait d'avoir l'image du petit garçon au début du livre**, les élèves rappellent de nouveaux la fonction de mise en scène de la fiction :

« On saurait que c'est des faux et que c'est une histoire, une histoire vraiment inventée ».

« Comme c'est au début, on sait que c'est pas des vrais personnages, que c'étaient des figurines ».



Dans un des groupes, les propositions vont au-delà de l'identification de la fiction interne et évoquent les intentions d'une telle organisation narrative en désignant sans qu'on le leur demande et avec leur propres mots le fonctionnement même de l'affabulation.

Paul : ça serait pas rigolo, si on le sait déjà que c'est le narrateur

M : ça serait pas rigolo ?

Paul : parce qu'il y a plus d'action à la fin et si on la mettait au début, ça fait comme une histoire normale

Antoine : à la fin on peut être surpris parce que c'est rare un enfant qui fait ça dans un bain et qui peut imaginer des trucs et qu'il invente

Louison : c'est une histoire racontée par une histoire

Antoine : oui c'est une histoire dans une histoire

Il y aurait d'autres passages de ces différentes séances qui attesteraient à la fois de l'efficacité de cette organisation narrative et qui montreraient comment les enfants vont largement au-delà de l'identification du narrateur et développent un discours qui porte tout autant sur les manières de construire un récit que sur les visées énonciatives et qui parvient à définir les principes même de la fiction :

« Ils (les auteurs) font des choses pour leur faire peur, pour qu'ils rigolent ».

« Ils ont envie de les faire rire ».

« Ils ont envie de faire croire que c'est le vrai ».

Ainsi l'enchaînement des deux remarques, associe l'intention comique et le jeu fictionnel attestant peut-être de cette vertu du comique à produire à la fois effet immédiat et distanciation.

Je conclurai l'approche de ce premier album par la remarque spontanée d'une élève

E : c'est la première fois qu'on a lu comme ça

La dernière phrase citée qui correspond à un commentaire distancié montre comment l'élève se définit comme un lecteur et comme lecteur dans une communauté en faisant référence à ses expériences lectorales antérieures.

Je ne reviendrai pas en détail sur les séances concernant les autres ouvrages mais je voudrais reprendre deux moments de lecture l'une sur *Zigomar* et l'autre sur *Le loup mon œil* qui pourraient montrer qu'après la découverte du nœud comique, les élèves adoptent une autre posture : posture



qui naît à la fois de la nature même de la fiction et qui est rendue possible par les modalités de lecture.

Le premier moment concerne *l'Afrique de Zigomar* et se situe à la fin de la lecture complète de l'ouvrage lors du commentaire du titre.

b- Zigomar

Lors de la lecture de *L'Afrique de Zigomar*, jusqu'à ce que j'ai appelé le nœud comique, les élèves découvrent et construisent un récit essentiellement factuel. Et s'ils relèvent des éléments intéressants, ils ne parviennent pas à en faire de véritables indices de la distorsion à venir. En revanche, après la découverte de l'image qui annonce l'Afrique et qui montre un paysage stéréotypé du Pôle nord, les élèves changent de posture, parviennent à réintégrer un certain nombre d'éléments à qui ils accordent alors le statut d'indices et se placent dans une position interprétative en commentant non seulement l'erreur du merle, mais aussi les raisons de son entêtement ainsi que les stratégies mises en œuvre par l'auteur.

Je m'en tiendrai à la séance consacré au titre et à la proposition de titre qui, comme le rappelle Marlène Lebrun, permet de construire une compréhension/interprétation et constitue un programme de lecture. Le retour sur le titre est donc une manière de revisiter le pacte de lecture qu'il instaure et de permettre aux élèves de formuler aussi de manière indirecte le jeu et les enjeux de la fiction qu'ils viennent de découvrir.

Certains titres proposés par les enfants montreront aussi le fonctionnement du récit.

A la question portant sur le titre, « Pourquoi l'auteur a-t-il choisi d'appeler son album *L'Afrique de Zigomar* », les réponses essaient de verbaliser, de formuler ce que les paradoxes du titre

- En le justifiant par l'erreur, confusion ou imagination de Zigomar (dimension explicative) :

« C'est dans ses rêves qu'il est en Afrique »

« Peut-être qu'il a confondu »

« Peut-être qu'il a imaginé l'Afrique, il a donné des noms aux animaux »

« Il a confondu l'Afrique et le Pôle »

- En soulignant que le titre met en évidence le point de vue :

« C'est son Afrique à lui, elle existe pas »



« Il fait le pôle nord avec ses animaux à lui »

- En soulignant la question du point de vue et de l'opposition entre les personnages :

« Ils disent l'Afrique de Zigomar, parce que pour lui c'est l'Afrique et la grenouille et la souris, elles étaient pas d'accord donc ... de Zigomar »

« c'est parce qu'en fait il pense à l'Afrique, il traite les animaux comme des animaux d'Afrique et Pipioli et la grenouille le croient pas, c'est pas leur Afrique à eux, c'est celui de Zigomar »

- En verbalisant le paradoxe à l'œuvre dans l'ironie du titre : les réponses alors se font sur une forme négative :

« Parce qu'ils ne vont pas en Afrique »

« L'Afrique de Zigomar, il dit que c'est l'Afrique mais c'est pas l'Afrique »

- Une dernière proposition assez différentes des autres m'a paru intéressante, celle de Hugo qui dit :

Hugo : Parce qu'ils vont pas en Afrique, ils vont au Pôle Nord et aussi moi je crois que c'est pour faire croire à des tout-petits enfants qui savent pas qu'il fait chaud en Afrique, pour leur faire croire que le Pôle Nord, c'est l'Afrique

Maxime : Moi, je voulais dire la même idée

Prof : Donc c'est pour tromper des petits lecteurs ?

Hugo : Oui, mais des petits qui sont en première année de maternelle

Hugo note donc une volonté de l'auteur de tromper à laquelle les lecteurs de sa classe ne peuvent se laisser prendre : la tromperie qui relèverait plutôt du mensonge est dès lors déplacée pour être analysée comme une complicité avec l'auteur, complicité nécessaire dans le processus de l'ironie et dans les formes de comiques à l'œuvre dans cet album.

Les titres proposés dans la suite de l'entretien prolongent et confirment souvent les propositions interprétatives :

- Quelques-uns ne reprennent pas ces idées et proposent des titres « plats » : *Le voyage de Zigomar*, *Pipioli veut aller en Afrique*, *Les trois amis*, *L'Afrique de Pipioli*, qui mettent juste en évidence un personnage ou un aspect de l'histoire.
- D'autres insistent sur l'erreur : *Zigomar s'est trompé de direction* / *Zigomar se trompe* / *Zigomar confond les animaux*.



- Dans ce même sens, avec un élément interprétatif supplémentaire, certains titres annoncent la stupidité du Merle : *Le cerveau de Zigomar*, *Zigomar est bête*.
- D'autres encore font apparaître les deux composantes à l'œuvre dans le processus ironique : *La fausse Afrique de Zigomar*, *L'Afrique imaginaire*, *L'Afrique du Nord de Zigomar*.
- Enfin, certains indiquent une intention du discours de Zigomar : *Zigomar veut mentir*, *Zigomar ne veut pas être bête* (qui renverrait ici à l'entêtement du Merle).

L'idée d'intention discursive réapparaît dans la suite des entretiens, dans le même groupe.:

« Il fait des blagues », « il cherche à mentir » « il veut pas que les autres croient qu'il ne sait pas ». « Peut-être il fait croire qu'il sait. Et il ne veut pas se rendre idiot »

et dans un autre groupe :

« Moi, je crois qu'il ment, il s'invente, il invente des trucs pour prouver qu'il est intelligent parce qu'avant Pipioli a dit 'toi qui sait tout'. Alors il voulait se faire intelligent »

Si cette idée de mensonge ne peut entièrement être validée par le texte, il me semble intéressant de noter la proximité ici entre le mensonge et l'ironie qui ne sont pas incompatibles dans la mesure où ils se situent sur deux plans énonciatifs différents, ce qui est clair pour les enfants car même si Zigomar mentait, ils ne sont pas dupes de son mensonge et se placent donc dans une position de supériorité. De plus, il est intéressant de voir que certains élèves ont compris que la parole pouvait avoir une dimension pragmatique.

Enfin, cette séance autour des titres et la discussion qui s'est développée avec les élèves a permis à certains d'entre eux de souligner le jeu particulier sur l'implicite et le rôle spécifique du texte et de l'image dans le fonctionnement de l'album. Ces remarques montrent aussi comment les élèves se placent dans cette position de relecteur.

Maitresse : Est-ce que le lecteur croit à ce que dit Zigomar ?

Camille : Non, parce qu'on voit sur l'image que ça ne peut pas être un éléphant

Rabah (élève en difficulté) : on le croit juste quand on ne voit pas l'image sinon..

Gladys : Zigomar se trompe parce que c'est écrit dans le texte qu'il y a des singes

Valentine : Nous, on a vu que c'était pas un lion

Alex : Il a confondu un élan et un hippopotame. Nous, on a vu les images

Valentine : Nous, on connaît l'histoire, on nous a donné des indices

Maitresse : Des indices ?



Valentine : Oui, les oies qui vont dans l'autre sens

Je finirai par cette dernière proposition d'élève qui résume assez bien la posture dans laquelle certains parviennent à se placer. A noter le « nous », sans doute induit par la question mais amplement repris par les élèves, qui affirme une dimension collective de l'activité de lecture. Ce « nous » répété fonctionne aussi comme une marque d'opposition et de surplomb par rapport au personnage de Zigomar, nécessaire pour saisir l'ironie. Enfin, on peut relever l'idée d'une communication associée à la notion d'indices entre le lecteur et l'auteur, à travers le texte. Cette formulation atteste donc d'un comportement littéraire, d'une parole qui témoigne d'une véritable affirmation de sujet-lecteur, d'un lecteur qui par le biais d'un texte s'inscrit dans une communauté.

c- Le loup, mon œil !

Les premières séances de lecture de cet album ont consisté à construire le début du récit et ont tenté de clarifier les différents plans énonciatifs et donc les différentes temporalités à l'œuvre dans l'album. Cependant, il me semble que c'est lors de la rencontre avec les épisodes comiques dus à la distorsion entre le récit de la cochonne et la représentation iconique de ses aventures que les élèves ont pu réellement saisir ces deux plans dans la mesure où cherchant à expliquer pourquoi ils riaient ils sont été amenés à formuler par eux-mêmes cette distinction de plans. Mais au-delà de cette appropriation, c'est à partir de ce moment qu'ils ont formulé des hypothèses sur les enjeux de la parole affabulatrice de la petite cochonne, qu'ils ont réussi à réintégrer des éléments rencontrés comme indices et à proposer une interprétation (parmi d'autres possibles) qui sera plus ou moins clairement formulée à la dernière page de l'album « Battre son frère à plate couture ».

A partir de cette séance, la plupart des élèves ont adopté une posture distanciée par rapport au récit enchâssé tout en restant immergés dans la fiction, prêtant à la parole de la petite cochonne plusieurs intentions ; les unes plus évidentes : « elle raconte ça pour ne pas se faire gronder », ou beaucoup plus implicites : « elle veut être plus forte que son frère » (ce qui n'est jamais dit directement sauf en toute dernière page). Le mensonge ou plus exactement la parole affabulatrice de la cochonne a été saisie aussi dans sa dimension comique, par le biais des exagérations et amplifications du récit, et grâce la position surplombante adoptée par les lecteurs : si on sait qu'elle ment, on n'est pas trompé.

Cependant la toute fin, qui constitue un autre nœud comique qui renverse de nouveau les repères entre mensonge et vérité lors de l'apparition du loup, n'a pas été comprise et n'a pu fonctionner



comme élément déclencheur de soupçon. Le loup apparaît en effet à un niveau de fiction où on ne l'attend pas, attestant par sa présence même de l'authenticité de la parole de la petite cochonne tout en affirmant « Ne faites jamais confiance à un cochon ». Le soupçon général que pose l'affirmation paradoxale du loup implique la mise en œuvre d'une logique (ou d'un syllogisme) sans doute trop complexe qui s'appuie sur l'absurde. Les élèves s'en sont tenus au caractère mensonger de la fiction interne.

Conclusion

Ma conclusion me permettra non pas de conclure de manière définitive sur ces expériences de réception mais de formuler des nuances concernant la lecture de ces textes comiques.

- Le comique dans ces albums ne se réduit pas toujours aux nœuds que j'ai évoqués et certains autres éléments comiques ont pu également motiver la lecture des élèves sans susciter le décentrement que j'ai évoqué précédemment.
- Il faudrait sans doute aussi préciser plus nettement le type de comique mis en œuvre. En effet, certains des albums se rapprochent plus nettement d'un fonctionnement ironique que d'autres.
- D'autre part, les comportements induits par ces épisodes comiques peuvent sans doute être observés lors de la lecture d'autres textes, à travers d'autres effets « explosifs » pour reprendre la formule de J.M. Defays. L'effet explosif pourrait alors être nuancé, analysé à travers une échelle d'intensité.
- Dans le compte-rendu des séances, je n'ai pas non plus insisté sur un point qui me semble essentiel : la position de la maîtresse, qui tout en initiant la parole des élèves reste en retrait, laissant ainsi aux élèves une grande liberté d'expression et de réflexion. C'est aussi dans cet espace que les élèves confrontés à plusieurs lectures du même genre ont appris à construire leur propre parole, à formuler des soupçons, à devenir des re-lecteurs. Cette mise en retrait est toutefois bien maîtrisée et n'exclut pas des interventions de réorientation.

Je voudrais – parce qu'il faut sinon conclure du moins suspendre ce propos – terminer sur une proposition venue spontanément des élèves qui cette année avaient successivement lu *La promesse*, *L'Afrique de Zigomar*, *Les deux Goinfres*. Ils ont parlé à propos de ces livres de « livres cache-cache ». Je trouve particulièrement intéressant qu'ils aient voulu nommer sous cette



formulation un ensemble d'albums dont les ressemblances n'étaient pas évidentes. Cette appellation résume me semble-t-il assez bien ce qui se joue pour eux dans ces albums :

- Une appellation qui dit la dimension ludique de la lecture et renvoie ainsi aux analyses de Picard. La lecture est un jeu qui impose ses règles mais qui permet au fur et à mesure de la lecture d'en inventer de nouvelles.
- Un jeu qui se joue à plusieurs : entre l'auteur, le livre et le lecteur mais sans doute aussi entre lecteurs.
- Un jeu qui s'appuie sur le visible et l'invisible, la dissimulation et le dévoilement, la distance et le rapprochement. Là encore on se rejoint les analyses de Picard et de celle de Winnicott : ce jeu de cache-cache étant un avatar du « Fort-Da » freudien, premier jeu qui atteste de la conscience enfantine du pouvoir qu'il peut exercer sur le monde à travers sa parole.
- Enfin cette proposition terminologique, générique, venue des élèves eux-mêmes dit à la fois le désir et le plaisir de s'approprier à travers leur propre mot, ce qui se joue dans leur démarche balbutiante et déjà complexe de lecteur . Un lecteur qui est à la fois relecteur et si j'ose cette formule méta-lecteur.



Bibliographie