

Éric VILLAGORDO & Marc PARAYRE, avec la collaboration de Pascale DEQUIN & Nathalie BLAVIER

Marc Parayre (PRAG Lettres), Eric Villagordo (MCF Arts plastiques), formateurs à l'IUFM de Montpellier, site de Perpignan.

Supports classes, conception des séances : Pascale Dequin (Professeure des écoles, Maître formateur, maternelle Elne, Pyrénées-Orientales), Nathalie Blavier (Professeure des écoles, Maître formateur, maternelle Espira-de-l'Agly, Pyrénées-Orientales).

parayrem@yahoo.fr, eric.villagordo@montpellier.iufm.fr

<p style="text-align: center;">Littératures et arts plastiques : L'activité de l'élève dans la classe (Un exemple à partir de <i>Loup noir</i> d'Antoine Guilloppé)</p>

<p style="text-align: center;">Résumé</p>	<p style="text-align: center;">Article</p>
--	---

Résumé

Éric VILLAGORDO & Marc PARAYRE, avec la collaboration de Pascale DEQUIN, Nathalie BLAVIER

Marc Parayre (PRAG Lettres), Eric Villagordo (MCF Arts plastiques), formateurs à l'IUFM de Montpellier, site de Perpignan.

Supports classes, conception des séances : Pascale Dequin (Professeure des écoles, maternelle Elne, Pyrénées-Orientales), Nathalie Blavier (Professeure des écoles, maternelle Espira-de-l'Agly, Pyrénées-Orientales).

parayrem@yahoo.fr, eric.villagordo@montpellier.iufm.fr

<p style="text-align: center;">Littératures et arts plastiques : L'activité de l'élève dans la classe (Un exemple à partir de <i>Loup noir</i> d'Antoine Guilloppé)</p>
--

Lors de la lecture d'un album, avec ou sans texte, le sens du récit se construit à partir des divers aspects des images.

A partir des aspects figuratifs et analogiques de l'image, les signes iconiques (garçon, loup, forêt), mais aussi à partir des aspects matériels et formels, les signes plastiques (le cadre, le support, les couleurs, le point de vue, l'échelle des plans, le dessin, la planéité, la fixité).

L'interprétation littéraire, dans les albums, n'est donc pas la simple recherche d'une histoire, mais aussi la prise d'indices parfois contradictoires, dans des images donnant à voir un univers, tout en dévoilant l'artificialité de cet univers.

Ainsi à partir d'un conte traditionnel (*Barbe Bleue*), les illustrations, l'objet livre même, vont changer l'interprétation de l'histoire, car avec les mêmes mots, le contexte plastique du récit donnera à comprendre une histoire à chaque fois différente.

Article

Éric VILLAGORDO & Marc PARAYRE, avec la collaboration de Pascale DEQUIN, Nathalie BLAVIER

Marc Parayre (PRAG Lettres), Eric Villagordo (MCF Arts plastiques), formateurs à l'IUFM de Montpellier, site de Perpignan.

Supports classes, conception des séances : Pascale Dequin (Professeure des écoles, Maître formateur, maternelle Elne, Pyrénées-Orientales), Nathalie Blavier (Professeure des écoles, Maître formateur, maternelle Espira-de-l'Agly, Pyrénées-Orientales).

parayrem@yahoo.fr, eric.villagordo@montpellier.iufm.fr

<p style="text-align: center;">Littératures et arts plastiques : L'activité de l'élève dans la classe (Un exemple à partir de <i>Loup noir</i> d'Antoine Guilloppé)</p>

Nous sommes partis de l'hypothèse suivante : dans les albums de jeunesse, l'écart entre le texte et les illustrations provoque une lecture particulière chez les enfants. Cet écart est dans la nature de la relation texte/image, nous n'avons pas à revenir sur ce fait. Nous nous sommes demandés comment se mettait en place l'activité de l'élève dans la classe, que nous pourrions qualifier de lecture littéraire. Nous partirons de deux séances observées en maternelle.

On peut émettre plusieurs hypothèses classiques sur la relation texte/image. On pourrait dire que l'image illustre le texte, qu'elle « l'illumine », qu'elle l'accompagne ou enfin qu'elle reprend le texte, devenant redondante. On pourrait encore dire que l'image trompe le texte, car elle apporte toujours un écart dommageable à la compréhension du texte littéraire. Soit qu'elle se trompe par rapport aux indices du texte, tel personnage terrifiant devenant tout à fait banal dans l'illustration, soit qu'elle réduirait ce même texte, plus polysémique, plus vaste, plus symbolique (on se souviendra qu'une fleur représentée, n'est qu'une fleur, alors que pour Mallarmé, la fleur poétique, celle du langage, est « l'absente de tout bouquet », c'est une fleur infinie ; on peut aussi évoquer les propos de Flaubert dans sa correspondance : « Jamais, moi vivant, on ne m'illustrera, parce que la plus belle description littéraire est dévorée par le plus piètre dessin. [...] Une femme dessinée ressemble à une femme, voilà tout. L'idée est dès lors fermée, complète, et toutes les phrases sont inutiles, tandis qu'une femme écrite fait rêver à mille femmes. Donc ceci étant une

question d'esthétique, je refuse formellement toute espèce d'illustration. » lettre à Ernest Duplan, 12 juin 1862.). L'image serait une réduction de la langue, comme si le langage se trouvait pétrifié dans la gangue de la *mimesis*.

En janvier 2006, à Thuir, dans les Pyrénées-Orientales, dans le cadre du colloque sur la littérature de jeunesse, *Des livres en littérature de jeunesse*, nous avons émis une autre hypothèse : *l'écart entre le texte et l'image est une chance pour le jeune lecteur, car il est l'ouverture nécessaire au doute, il permet une interprétation décalée et critique du texte, c'est-à-dire, pour nous, une avancée vers le littéraire*. L'écart, souhaité ou pas par l'auteur/illustrateur, engage le lecteur dans des hypothèses, des doutes, des remarques, des questionnements, autant de postures qui peuvent éveiller le lecteur à une lecture active. Trop souvent les enseignants fuient les difficultés de ces écarts, comme lorsqu'on se trouve mal à l'aise quand un titre de tableau n'a aucun rapport avec ce que l'on voit sur le tableau. Or les élèves s'interrogent sur cet écart, sur le fait qu'il y a contradiction texte/image, ou bien sur le fait que tel élément est absent soit dans le texte, soit dans l'image. Le littéraire ne peut-il pas être issu, en partie, de l'émergence dans les albums, d'une dissonance texte/image ? C'était l'hypothèse défendue, notamment à travers les exemples de *Les Loups* d'Emilie Gravett, de *La chaise bleue* de Boujon entre autres.

Pour cette communication nous avons choisi le cas limite de *Loup noir* d'Antoine Guilloppé (Casterman, collection « Les albums Duculot », 2004), un album sans texte narratif, comprenant uniquement le titre, le nom de l'auteur, les indications de l'éditeur et de l'imprimeur, ainsi qu'un texte introduisant l'histoire en quatrième de couverture.

Comment se passe la lecture littéraire de cet album en maternelle ? Les images abordées successivement constituent une narration à interpréter. Que devient l'interprétation littéraire dans un contexte scolaire, qui dans le dispositif pédagogique propose souvent une lecture collective et non pas individuelle ? Que veut dire lire en groupe ? ensemble ? entre nous ? L'enseignante est par évidence une médiatrice, même si elle se met didactiquement en retrait.

On a observé la prise d'indices des élèves dans l'histoire et les images. Dans un album (presque) sans texte comment se construit l'histoire ? L'histoire existe-t-elle hors du support visuel, autrement dit comment l'histoire existe-t-elle entre les images, d'une image à l'autre, à travers

toutes les images ? Nous avons par exemple observé un besoin/désir du retour des élèves sur des images plus complexes de l'album, souvent des images à obstacles plastiques (cadrage en plongée, contre-plongée). Donc, nous pouvons déjà dire que les élèves veulent sortir de la continuité de la lecture pour revenir sur des indices visuels mal perçus, ou demandant une approche plus lente, comme un besoin « d'arrêt sur l'image ». La narration diachronique peut donc perdre le jeune lecteur : chaque image apporte une vision synchronique de l'espace narratif. La lecture littéraire d'un album est liée à l'espace de perception des images : le littéraire réside peut être dans la relation que les lecteurs construisent avec les personnages et l'espace fictif de l'aventure. Toute image figurative d'album situe le lecteur à un endroit précis de la narration, plus ou moins proche des personnages, dans l'espace de l'action, ou à sa lisière. Elle le situe également à un endroit temporel précis de la narration.

La succession des images dans l'espace matériel du livre-album n'est donc pas une évidence : cette succession se situe dans un contexte culturel, social, et dans un dispositif pédagogique donné qui peut justement changer la donne.

De la même manière, ce qui est fondamental dans cet album réside dans le lien que l'on va créer entre les images. Grâce au processus de l'ellipse le lecteur « saute » d'un espace-image à un autre espace-image (d'une page à l'autre), il fabrique un lien entre les images, franchissant le vide matériel (tourner la page, bouger les yeux d'une image à l'autre), et construit du sens avec ce lien. L'auteur peut, quant à lui, choisir des liens différents entre les images, il peut changer d'espace, de temps, de point de vue, de graphisme. Il mène le jeu au risque de perdre son lecteur. Dans *L'art invisible* l'auteur américain Steve Mc Cloud répertorie les passages d'image à image en bandes dessinées : les différents liens entre images se font d'action à action (ici c'est l'essentiel du procédé d'Antoine Guilloppé, le personnage avance dans la forêt suivi par un loup, un arbre tombe, il est sauvé par le loup), de sujet à sujet (on suit le personnage, mais pas toujours, on voit le loup et le hibou, on a donc une rupture, on met en lien les personnages par l'ellipse entre les images, avant que les personnages ne soient réunis sur une même image à la fin de l'histoire) ce sont les liens le plus fréquent. Le lien de « moment à moment » ralentit la narration, va vers le contemplatif, ou le suspense, c'est aussi un procédé de Guilloppé, avec l'effet d'un temps suspendu, avec des images qui ne sont plus de l'action, où il ne se passe rien comme celle du hibou,



ou lors d'un contre-plongée/plongée avant le dénouement (voir ci-dessous) :



Ces images sont des pauses narratives. Le temps est suspendu. Elles ne se suivent pas dans l'album, elles coupent des images d'action.

Les classes concernées sont donc celles de Pascale Dequin (Professeur des écoles, Maître Formateur, moyenne et grande section à Elne, Pyrénées-Orientales) et Nathalie Blavier (Professeur des écoles, Maître Formateur, grande section à Espira de l'Agly, Pyrénées-Orientales).

Les deux enseignantes ont montré l'album sans commentaire de leur part, donc aucune parole enseignante n'est venue accompagner le défilement des images. En revanche un travail important est effectué pour instaurer le travail de lecture littéraire, les consignes amènent les élèves à considérer ce moment comme important, sacré et actif, c'est une découverte et un travail. Une marque d'entrée est mise en place, une sorte de symbolisation de l'activité : on ne se trouve pas ici dans le contexte d'une lecture loisir sur la plage ou dans une salle d'attente. On fait donc supposer aux élèves que ce livre est important, ce n'est pas un livre quelconque, ce n'est pas de la littérature de gare, ou de simple divertissement. D'un point de vue sociologique on ne peut ignorer qu'à partir de cet instant, et du renouvellement de cette pratique, la lecture littéraire est distinguée et valorisée par rapport aux autres lectures. Cela contribue à l'instauration du littéraire, de la création du lecteur de littérature.

Nous ne pouvons analyser l'ensemble des événements de ces séances, mais nous avons choisi de mettre en avant quelques points particuliers.

Les dimensions plastiques de l'image sont déterminantes pour la constitution de la narration. Les quelques exemples qui suivent visent à illustrer cette importance.

Lorsqu'on parle du « petit chaperon rouge » ce ne sont que des mots, mais lorsqu'on le représente on lui donne un corps, une taille, une dimension : la perception chez l'élève n'est pas la même. L'élève est ethnocentré et « corporéocentré », il se compare inconsciemment au personnage, et se demande s'il est plus ou moins grand que lui. L'élève a un corps, et il lit aussi avec son corps. Nous avons constaté un débat fort pertinent dans la classe de Nathalie Blavier sur l'âge du personnage de *Loup noir* de Guilloppé : tour à tour désigné comme « bonhomme », « monsieur », « enfant », « petit garçon », les élèves s'interrogent quant à son âge. Antoine Guilloppé nous présente par évidence, pour un lecteur adulte, un enfant adolescent, avec une tenue moderne, jeans, sac en bandoulière de forme contemporaine. Il s'agit d'une référence au petit chaperon rouge, avec une actualisation du personnage et un vieillissement de l'enfant. Les enfants ont perçu qu'il s'agissait d'un grand, et se sont demandés tout de même ce qu'il faisait seul dans une forêt la nuit. Le fait qu'il soit plus grand qu'eux a été un facteur explicatif important : la

dénotation de l'image permet la vraisemblance de l'histoire, pour les élèves (ils se sont demandés où étaient ses parents, on songe à l'absence des parents dans de multiples contes, du *Petit chaperon rouge*, à *Hänsel et Gretel* en passant par *Le Petit Poucet*). Donc un élève a pu conclure, et ce fut accepté par tous, « il peut sortir tout seul parce que c'est un grand ».

La dénotation de l'image par les élèves débouche sur l'invention de l'histoire (dans le cas d'un album avec texte, cela débouche sur un retour sur le texte, sur sa confirmation, ou sur son infirmation). L'émission d'hypothèse des élèves à partir des images se heurte à la plasticité des images. C'est-à-dire que le visuel porte l'histoire, mais il ne se résume pas à l'histoire. L'image contient des signes plastiques qui peuvent mal être compris, et qui donc doivent être interprétés pour devenir l'histoire racontée. Or l'histoire de cet album n'existe pas en dehors des images. Nous pourrions citer simplement la phrase du cinéaste russe Eisenstein : « *Deux fragments, quels qu'ils soient, placés ensemble, se combinent inévitablement en un nouveau concept, une nouvelle qualité.* » Et nous pourrions rajouter, et cela malgré les intentions, voire les efforts de l'auteur.

Par exemple, certains élèves pensent, sur une même image, que l'enfant court, d'autres qu'il marche (classe de Pascale Dequin, voir image plus loin dans le texte): outre le fait que le support « image fixe » ne peut que suggérer le mouvement, ici aucun texte ne viendra infirmer ou corroborer ces perceptions de l'image, ce qui influe sur la construction de la narration. Cette hésitation est infinie car l'image sans texte devient déterminante quant à sa plasticité. Lors des gros plans sur les personnages du hibou et du loup, les enfants peuvent dire fort justement « le hibou a l'air fâché », « le loup a l'air fâché » (classe N. Blavier). Ils ont bien « l'air de ... » car aucun texte ne vient interpréter l'image, et Antoine Guilloppé joue sur cette ambiguïté narrative en créant un effet de suspens comme dans un film noir, dont l'esthétique de l'album s'inspire en partie (avec la corrélation qui existe au niveau plastique, avec l'expressionnisme allemand en peinture). Ces gros plans sur ces animaux, suspendent la narration en demandant au lecteur une pause : à quoi pensent ces animaux, que va-t-il se passer ? Mais ils sont aussi des obstacles à la perception globale de l'espace narratif, car ils impliquent un hors-champ. Le très gros plan fait ici problème : il enlève tout repère spatial, gomme le décor, ne montre qu'un profil du loup, bref il est une abstraction. Il renvoie au hors-champ le contexte, le référent paysager qui permet de mettre en scène le loup. De plus, il implique que l'on recrée un espace global de l'histoire dans sa tête (la forêt, la poursuite loup-enfant, celui qui est devant, celui qui est derrière). Le signe plastique apporte autant (la précision de la menace), qu'il n'enlève à la narration (la relation topologique du récit).

On retrouve chez les enfants de maternelle, dans les remarques sur le plastique, une perception proche des premiers spectateurs de la photographie et du cinéma.

Dans ces exemples, comprendre l'histoire s'appuie sur les éléments iconiques, dénotatifs et figuratifs, de l'image. Certains signes plastiques sont voulus par l'auteur pour créer la narration, l'âge du garçon, l'arrêt sur les têtes des animaux, etc. Comprendre s'appuie bien ici sur les éléments de l'image, de l'icône. Comprendre l'image, l'interpréter, permet l'invention de la narration, c'est-à-dire la création de liens, de relations entre les images. Cette relation est ce que Eisenstein appelle « un nouveau concept ».

A l'inverse, il apparaît souvent que dans la lecture des albums on soit gêné par la matérialité des livres et l'aspect plastique des images. Les remarques des élèves sur la matérialité des images sembleraient ralentir l'analyse littéraire, la transparence de l'histoire...or s'il y a matérialité des images, signe plastique, c'est que cela va forcément faire sens : un cadrage éloigné ne fait pas sens de la même manière qu'un gros plan ; dans les deux cas je peux dire « je vois un personnage ». Mais dans les deux cas on ne me raconte pas la même histoire...loin du personnage on peut m'introduire dans l'histoire en me rapprochant peu à peu, ou bien simplement me situer l'action, ou me montrer l'isolement d'un personnage dans un milieu hostile (ici une forêt la nuit, en hiver).



Là où un frein intervient, c'est lorsque cela ne fait pas sens, pas sens dans ma narration. Nous avons pu observer des divergences entre l'intention de l'auteur et la lecture des élèves.

Par exemple un élève dans la classe de Pascale Dequin dit « Il a des boules de neige près de la bouche. », un autre répond « non c'est des cailloux ».

Nous vous laissons vous faire une idée avec l'image ci-dessous.



Ici il ne s'agit plus d'une ambiguïté voulue par l'auteur, comme pour la tête du loup, dont on ne sait pas avant la fin s'il est gentil ou méchant. Il s'agit ici d'un écart entre le signe plastique et le signe iconique. Plastiquement les enfants ont raison de dire « cailloux » ou « boules de neige », ce n'est pas un contre sens. Le contexte spatial de ces « boules » permet de penser à la buée due au froid, mais le signe plastique correspond bien à un tracé fermé, un cerne fermé. Le signe iconique renvoie au référent réel, la buée, le souffle du personnage dans le froid. Au lieu de déduire « qu'il fait froid », les élèves « voient » littéralement, et non plus narrativement, ces formes. *L'écart entre la narration, l'histoire vraisemblable, l'enchaînement du récit, et les aspects plastiques peuvent donc exister également dans un album sans texte.*

A ce titre, et nous avons observé de nombreux effets plastiques sur la lecture littéraire des enfants, il apparaît intéressant pour les enseignants de se doter des notions de signe iconique et de signe plastique, tels que les définit peu ou prou le groupe μ (Groupe μ , in *Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image*, Paris, Seuil, 1992).

Le signe iconique est tout aspect de l'image se rapportant analogiquement à un référent extérieur ; tout signe figuratif, quel que soit le procédé de représentation (moulage, calque, imitation graphique). Le signifiant de l'iconique est lié à un référent, il y a une relation motivée, de ressemblance, de représentation, ou de reconstruction du référent . Dans notre exemple le référent est la buée qui sort d'une bouche par grand froid.

Le signe plastique est toute les dimensions matérielles des images, leur format, leurs couleurs, leurs dimensions ; en quelque sorte le signifiant. Nous ne restreignons pas le signe plastique à de la texture abstraite et décorative. Le fait qu'un personnage dessiné de profil ne donne pas à voir l'autre profil (il n'existe pas), est pour nous une dimension plastique, un signe plastique. Dans l'exemple de la classe de P. Dequin, le graphisme très cerné de la buée induit un cailloux ou une boule de neige.

Armé de cette distinction l'enseignant peut ainsi entendre les deux sources de la parole des élèves iconique (c'est un personnage) ou plastique (« il est petit, donc c'est un petit » alors que c'est un plan éloigné dans l'image, et que le personnage est un adolescent, donc plus grand que le lecteur de grande section de maternelle).

On assiste donc à une co-construction du sens à partir de l'image et du va-et-vient iconoplastique, si l'on souhaite dire les choses un peu précisément.

Les concepts proposés, loin d'être fermés amènent à la nuance et au débat.