



éduscol



Ressources pour la scolarisation
des enfants de moins de trois ans
en maternelle

Ressources pour l'école maternelle

Le vu et le dit dans les livres pour
tout-petits ou comment pénétrer
l'espace du livre

Pierre Sève

IUFM d'Auvergne
Laboratoires ACTé et Cédilit

décembre 2013

Un enfant est lové dans le giron de l'adulte. Une voix s'élève qui enrobe les deux, qui fait une bulle qu'on n'ose rompre. Le livre, au centre de cette scène de genre, mobilise leurs regards et leurs attentions ; il organise un espace dont on est exclus. Corps à corps, langage à langage, une communion intense tient ces deux-là. Dans ce moment, il se vit une humanisation de l'écrit qui découpe et nomme le monde, qui régule les savoirs et les points de vue, qui anime, fixe et archive la pensée d'un énonciateur absent. Comme devant un mystère, on passe sans déranger.

À l'École Maternelle, on sait que tous les enfants accueillis n'ont pas vécu à suffisance cette expérience fondatrice. Plutôt qu'une défaillance personnelle (ou un déséquilibre dans l'investissement entre conquêtes motrices et langagières), l'indifférence ou le comportement anarchique devant les livres indiquent plus souvent l'absence des formats de réception du livre qui se construisent dans ces moments-là. La représentation livresque de l'univers ou des points de vue, non moins livresques, qu'on peut se ménager sur l'univers ne sont pas constitués. Il importe donc d'en comprendre l'alchimie, de comprendre comment l'enfant participe de cette réception adulte, comment il fait le lien entre la proposition du livre et la voix de l'adulte, comment il s'approprie ce lien par la relecture solitaire. Nous n'avons pas les compétences¹ pour explorer la psychologie du très jeune enfant face au livre. Dans une perspective didactique, pour éclairer des choix, nos remarques ne s'appuieront que sur les propositions que nous fait la littérature pour la jeunesse, et à l'occasion sur les réactions des jeunes lecteurs eux-mêmes.

Capter l'attention

Le regard des très jeunes enfants s'oriente difficilement. Les livres pour tout-petits recourent ainsi aux grands aplats de couleurs vives qui se détachent sur des fonds unis. La composition guide le lecteur vers l'élément central. On peut analyser ainsi la série des *Papik* d'Alain Le Saux (Hatier) où le jaune et le vert (comme on sait, le jaune, le rouge et le vert sont les premières couleurs vues et reconnues des enfants) jouent un rôle considérable, et où le bleu un rôle de contrepoint.

Nombreux sont les livres qui tentent de capter ce regard par une animation particulière. Certains livres, comme la série *Qui te regarde ?* (C. Dijs, Albin Michel Jeunesse), en usent avec une mesure stratégique. *À la ferme* présente par exemple un coq, un cochon, un cheval, un taureau, un paon et une souris. La crête du coq, la queue du cochon, les dents du cheval, les cornes du taureau, la roue du paon bougent, se soulèvent, se dressent au-dessus de la page. Le regard de l'enfant est donc attiré et vers le haut de la page – ce qui est conforme au sens de la lecture – et vers l'élément caractéristique et stéréotypé – qui est explicitement nommé comme tel par le texte : "le coq à la crête rouge et brillante, le cochon à la queue en tire-bouchon..." À la dernière page, la souris fait contraste : beaucoup plus petite, dotée de grandes oreilles qui n'atteignent pas à la hauteur des comparses, mais dotée de parole (enfin, elle dit "couic, couic", elle ne dépasse pas le bruitage dont le jeune enfant est capable), elle se tient comme un support d'identification possible. Cet élément en fait un livre mieux adapté aux tout-petits que d'autres dont les découpages spectaculaires supposent une familiarité déjà grande avec les livres.

¹ On consultera les travaux, entre autres, de René Diatkine, Marie Bonnafé ou de Laurent Danon-Boileau...

Un type d'animation, très fréquent, mobilise une interaction active. Un système de fenêtres découpées dissimule une série cohérente d'objets. Ce dispositif permet une réflexion sur l'environnement attendu et sur les associations culturellement reçues. Dans *Coucou ! caché dans le jardin* (Nathalie Pautrat, Le Sablier éditions), l'abeille se cache au cœur de la rose, l'escargot derrière l'arrosoir... Une image finale met en scène l'ensemble des cachettes dans une vue panoramique et permet une remémoration des pages. Dans les livres pour de plus grands, ce dispositif se trouve souvent motivé par une quête. Dans *Sam embrouille tout* (E. Lafon, B. Svensson et R. Cremins, Fernand Nathan) un personnage myope et distrait cherche ses lunettes. Il explore la maison, trouve des objets conformes au lieu de leur découverte mais qu'il ne parvient pas à identifier. Il confond une poêle à frire dénichée dans la cuisine avec une raquette de tennis, des œufs trouvés au réfrigérateur avec des ampoules électriques... Le lecteur est amené à rire de ces confusions invraisemblables. La relation avec les jeux de coucou-caché ou de cache-cache est parfois totalement explicite : dans *Vache cache-cache* (V. Le Roi, kaléidoscope), un mouton essaie d'apprendre ce jeu à la vache. Il lui montre comment la coccinelle est cachée par le brin d'herbe, la poule par le tonneau, le lapin par le buisson... Et la vache finit par se trouver une cachette... dans l'étable !

À travers ces montages, l'attention de l'enfant est sollicitée. Elle est surtout entretenue par une proposition isomorphe aux activités auxquelles il se livre dans la sphère du réel : la manipulation explicite des opérations mentales d'identification par prise d'indices stéréotypés, de découverte dans un espace conforme... D'autres dispositifs, en revanche, paraissent contestables parce qu'ils abolissent le triangle où s'installent les relations entre le livre et les co-lecteurs adulte et enfant. Par exemple, une série chez Casterman présente un trou où l'adulte doit glisser son visage. Le texte lui-même invite à confondre le thème du livre, ce visage et l'émetteur de la voix, on ne sait alors si l'enfant va regarder le livre qu'on lui montre, la bouche ou la face... L'intention est probablement qu'il porte son attention au moins vers le livre, sinon sur lui. Mais si les traits de l'adulte deviennent ainsi un élément du livre, l'attention conjointe est brouillée dans une exhibition confuse de thèmes confondus. L'enfant ne peut plus intérioriser comme potentiellement sienne la voix qui nomme ou verbalise, la voix qu'émet normalement l'unité fondatrice du couple des co-lecteurs. Et le livre, sans la présence de l'adulte, reste vide, inerte, impropre à une relecture solitaire : il est infiniment compliqué d'amarrer le souvenir de la voix de l'adulte à un trou de la représentation.

Nombreux aussi sont les livres qui mobilisent d'autres sens que la vue (le toucher grâce à des adjonctions de matières telles que papier de verre, fourrure... ou des impressions en relief ; l'odorat grâce à des imprégnations de parfums...). Ce recours à une manière de synesthésie veut sans doute ajouter au dessin un mode d'accès supplémentaire à l'objet représenté. Elle veut plus sûrement provoquer implication et activité plus grandes, elle veut inscrire l'activité cognitive de lecture dans une expérience sensorielle plus complète. Cependant, la réaction des enfants paraît souvent un plaisir teinté de transgression. En Petite Section, des élèves concluent à propos de *Coucou Mandarine !* (N. et D. Carter, Albin Michel Jeunesse) : "*Ça sert pas, que le panier, ça gratte. C'est que... que ça fait rigolo...*" À cet âge, on peut penser que les élèves ont déjà conçu comme essentielle la relation entre le vu et le dit et qu'ils ne sont pas indifférents aux aspects captieux des propositions éditoriales.

Éduquer le regard

Aux premiers jours, le regard tente de cerner les objets du monde. Peu à peu, la segmentation qu'opère le vocabulaire de l'adulte fait modèle et l'enfant parvient à associer une suite (approximative) de phonèmes à l'objet de son quotidien que celle-ci évoque dans l'esprit de son interlocuteur. Une première diversification des univers familiers et des objets qui s'y trouvent permet de complexifier cette simple désignation verbale mais le livre orchestre un véritable saut cognitif. En effet, les imagiers proposent mille et une énigmes : un trait dessine une forme en deux dimensions, et cette forme correspond rarement à la perception en trois dimensions (sans compter les dimensions tactile et gustative !) que l'enfant a de l'objet évoqué. C'est la voix de l'adulte qui assure la relation. Nous avons dit ailleurs² le rôle joué par l'effet de catégorisation des imagiers, le rôle d'une règle implicite.

M : Et là ?

E 1 : peigne

E 2 : Sais pas, moi... Une pelle

E3 : Moi ! Un savon !

E4 : Un rasoir ?

M : Ah, vous ne trouvez pas... Ce n'est pas si facile... On va regarder les autres pages, et peut-être on trouvera.

E 1 : Fourchette. C'est une fourchette.

M : Toi, tu penses que c'est une fourchette ? Pourquoi ?

E 1 (comptant sur ses doigts) : ... verre, assiette, couteau... fourchette...

M : Alors, on va voir... Qu'est-ce qu'on va trouver ? Martin ?

E 4 : Kiacon (= flacon ?) ?

E 1 : Peut-être une cuillère ?³

On le voit, devant une fourchette inconnue, représentée avec quatre dents et un gros manche en bois, les enfants traitent diversement des indices parcellaires (présence des piques, présence d'un fer, présence de ce gros manche qui ressemble aux savons des lavabos collectifs). Il faut l'appui sur le champ lexical de la cuisine pour passer outre l'incongruité et conduire à bien l'identification, mais celui de la toilette peut continuer à dérouter le jeune Martin. Cependant, puisque le mot ne se relie plus à la chose par l'évidence de l'énonciation adulte, il faut construire les traits pertinents qui permettent de construire un signifié stable : l'opposition du fer et du manche, les piques qui contrastent avec le creux de la cuillère, l'appartenance à l'univers de la cuisine... Une éducation aux définitions normées est conjointe à l'exercice de la dénomination, fût-elle implicite.

² Sève P. (2003) : "La Réception du livre chez les petits : continuité discursive et discontinuité du propos", dans *Lire / Écrire à l'École*, n° 20, C.R.D.P. de Grenoble.

³ Cet échange a eu lieu en Section des Petits, autour de *Dans la cuisine*, Nadine Hahn, Milan.

Le genre profus des imagiers varie les styles graphiques, les conventions de représentation ou de mise en page. Il construit ainsi le "signifié" du dessin. Les enfants sont conduits à tenir l'unicité non seulement du nom et mais de la chose à travers les multiples techniques plastiques. Certains poussent même cette éducation du regard vers une géométrisation du réel. La série déjà ancienne des *Pong* (à la ferme, au cirque, à la mer... D. Picon, épigones éditeur) présente le principe du tangram, comme déjà l'ancien *Ronds et Carrés* (Nathalie Parain, Père Castor, Flammarion éditeur). Pour de plus jeunes, celle de *La Petite Boule blanche* (*Si j'étais un chat, Si j'étais un nounours...* I. et C. Loupy, Milan) met en scène la construction progressive, comme dans un puzzle, du thème annoncé : à chaque page s'ajoutent les éléments géométriques qui sont nommés dans le texte, des pattes (des rectangles allongés), des oreilles (des triangles), un ventre (un ovale)... *L'œuf au secret* (Ph. Morlot, éditions du Bastberg) fait évoluer un œuf découpé comme un tangram en une série d'oiseaux, qui pondent un œuf...

Cette convention géométrique, qui complique singulièrement l'identification du représenté, s'apprend elle aussi. Des livres – que nous appelons les "livres à motif obligé" – obligent à interpréter diversement une même forme selon son environnement. Les *Petits Points rouges* (Altan, l'école des loisirs) situe un même point rouge successivement au milieu d'un pré, sous des feuilles, dans un champ de blé jaune... Le texte invite à résoudre les devinettes et à identifier un champignon, une fraise, un coquelicot... *La Bande jaune* (R. Scouart, Magnard) met en scène une bande jaune, donc, à toutes les pages, qui manifeste comme une continuité du livre et l'horizontalité du sens de la lecture. Mais à chaque page le décor se modifie, et il faut y voir une plinthe, la barre d'un perroquet, la bordure d'un tapis... Pour des lecteurs nettement plus grands, *La Tache* (N. Walter et R. Scouart, Milan) construit autour d'une même tache d'encre les éléments complémentaires pour un ogre, un loup, une sorcière⁴... Le texte met en œuvre le dessinateur qui tente de recycler ainsi cette tache. *Esperluette & compagnie* (D. Fournil, l'atelier du poisson soluble) propose aux très grands (de cycle 3) d'identifier ce signe typographique dans les divers pastiches de peintres du XXe siècle. Des définitions loufoques accompagnent cet exercice de l'œil.

Mais même chez les petits, la géométrisation du regard amène parfois à une interrogation sur la valeur de la perception. Ainsi *Méli-mélo* (M. Perrin, Milan Jeunesse). Sur la page de gauche, on voit des traits, des points ou des formes anguleuses et incertaines sur un fond de couleur ; sur à droite, une page noire évidée laisse voir un animal orné d'un motif géométrique qui évoque les figures fantaisistes en vis-à-vis et de la même couleur. Lorsque qu'on rabat la page noire, la page de gauche prend son sens : à travers la découpe apparaît l'animal avec les motifs de son pelage organisés de façon "naturelle". La page de droite, quant à elle, présente le même motif organisé de façon géométrique, dans le contexte d'une culture humaine : il s'agit d'impression de tissus, d'ordonnancement architectural ou d'ornement de bouclier. Voici comment des élèves de Moyenne Section, qui ont classé les dispositions "naturelles" et les dispositions "géométriques", réinventent les principes de la *Gestalttheorie* :

E1 : Les amétrisques, ben...

M : Les symétriques... [l'élève veut probablement dire géométriques]

⁴ Nous indiquons volontairement des titres qui ne s'adressent pas aux très jeunes enfants, parce qu'il se rencontre des élèves qui n'ont pas acquis les compétences nécessaires et avec lesquels il est bon de "reprendre les fondations".

E1 : Ouais... Les symétristes, ben, c'est des habits.

M : Alors, toi, tu penses que les motifs, quand ils sont organisés, quand ils vont pas "tout de travers", tu penses... ils sont sur des habits ? C'est ça ?

E1 : Ouais... Parce que là [à gauche], c'est tout n'importe quoi...

E2 : Faut le noir pour voir.

M : Oui. On avait dit : il faut la page noire pour qu'on voie par le trou les motifs de l'animal.

E3 : C'est nous qu'on voit...

E4 : Et nous, c'est pas n'importe quoi...

M : Qu'est-ce que tu veux dire, Sohiba ?

E3 : Les habits, la maison... C'est les hommes, c'est pas les bêtes !

E4 : Alors, pour les bêtes, c'est n'importe quoi... Pour les hommes, c'est symétriste...

La circulation des formes prend ailleurs place dans un espace hypertrophié. *Zoom* (I. Banyai, circonflexe) propose un parcours fabuleux et muet, où l'image d'une page devient détail dans l'ensemble de la page suivante. Des sauts dans le statut de la représentation sont parfois annoncés – autant d'énigmes pour les petits qui trouvent leur solution parce qu'ils sont vérifiés dans la suite : la maison n'était qu'un jouet, la scène de rue qu'une couverture de magazine... L'ensemble évoque les jeux d'emboîtement, et les comptines où Paris est en France, la France en Europe, l'Europe sur la terre, la terre dans le système solaire, le système solaire dans la galaxie... Pour de plus grands, *Quelque part, il y a...* (A. Jonas, C. Gambini, Albin Michel Jeunesse) convie à un voyage inverse, qui de l'espace infini conduit à la planète, à l'océan, à l'île... jusqu'au livre qu'on est justement en train de lire - enfin, à son début. Le texte imite les comptines qui l'inspirent. C'est tout un genre qui rattache la modestie d'une forme à l'horizon cosmique, qui apprend à relier le modeste quotidien à l'infiniment grand.

La circulation des formes dessine parfois aussi un espace social. *Le Petit Tour* (Cécile, éditions du Rouergue) commence avec le pré, la vache, son lait, continue à la supérette en déclinant des produits laitiers, termine dans un panier de pique-nique qui retourne au pré et à sa vache. La transposition en une sorte de jeu de l'oie circulaire a permis à des enfants de Petite Section de suivre les usages du lait, ses multiples états et ses transbordements. *Ado-ka-frère* (S. Victor, éditions Paquet) donne à voir les pérégrinations d'un T-Shirt : un enfant européen l'use, il se trouve expédié sur un marché africain, il est à nouveau usé dans un contexte autre (mais symétrique) par un enfant africain, puis recyclé comme habit pour une figurine que l'enfant européen, en voyage touristique, va trouver à racheter. Les métamorphoses du *Petit Carton* (J. Ruillier, Albin Michel), solidaire d'un clochard, mettent en relation la rue citadine et les voyages, les milieux sociaux, les domaines du réel et de l'imaginaire. Et, pour de plus grands, *Le Manteau du Bûcheron* (F. Wolff et A. Wilsdorf, kaléidoscope) met en scène un manteau qui passe de main en main et de milieu social en milieu social, qui se dégrade ou se répare, si bien qu'une fillette de moyenne section a pu déclarer : "Y'a les riches et y'a les pauvres... Avec ce qu'ils font, on comprend... On voit tout le monde avec ce manteau". Ce genre initie ainsi à la relativité des points de vue et des valeurs, l'éducation au regard et à l'identification se teinte de visées idéologiques ou morales.

L'épaisseur du livre

D'une page l'autre, l'information progresse, le lecteur avance et dans le livre et dans son propos. Mais depuis l'invention du *codex*, nos livres présentent des pages successives, ils segmentent ce que le *volumen* déroulait dans une continuité matérielle conforme à la continuité de son discours. Bien sûr, la voix de l'adulte qui oralise manifeste cette continuité. Cependant les jeunes enfants, occupés à traiter ce qu'ils ont sous les yeux, tiennent régulièrement le saut de page qui borne leur regard pour une limite. Il suffit de voir comment peinent parfois les maîtres de Cours Préparatoire pour mobiliser le souvenir de ce qui précédait ou l'anticipation de ce qui suivra pour saisir la souplesse et la disponibilité cognitives exigées. C'est dire combien il importe de donner sens à cette rupture que constitue d'abord un saut de page⁵.

Nous avons dit ailleurs⁶ le rôle que jouent la capacité à saisir la collection des imagiers, la variation stylistique qu'offrent les abécédaires et les livres à compter, les relations où est pris le personnage des protohistoires. Pour les tout-petits, certains livres proposent encore une comparaison entre le geste de tourner la page (de prendre une page à droite pour l'ajouter sur la pile de gauche) et les jeux qui apparaissent dès que la préhension est maîtrisée : les jeux d'empilement et de destruction. *Alboum* (C. Bruel et N. Claveloux, éditions Être) met en scène sur la couverture une collection de jouets juxtaposés. À chaque saut de page, un de ces jouets est placé par-dessus le précédent, jusqu'à ce que l'ensemble s'écroule, fasse "boum !". Le texte, lui aussi cumulatif, s'organise comme la parole d'un joueur qui agirait sur les jouets représentés, ou d'un lecteur qui tournerait les pages. À peine plus abstrait, *Va-t'en, Grand Monstre Vert* (Ed. Emberley, kaléidoscope) propose construction puis déconstruction. Par un système de découpes successives, chaque saut de page correspond à l'ajout d'un élément coloré, et ce jusqu'à l'obtention de la figure complète ; ensuite, le saut de page permet de dissoudre la forme d'un élément dans la page de couleur correspondante. Le fonctionnement n'est donc pas très différent des livres puzzle que nous évoquions ci-dessus : *La Petite Boule blanche*, à quoi nous ajouterions *Loup !* (O. Douzou, éditions du Rouergue) où les éléments ajoutés construisent peu à peu la scène horrifique de dévoration – d'une carotte ! - suggérée par le titre (il s'agit donc d'une bonne initiation au suspense), ou les livres d'art qui construisent pas à pas l'œuvre dans son entier, tel *Arcimboldo* (V. Grange-Spahis et S. Ducas, Éditions Fleurus) ou tel *Vouvi / Boa* (S. Curtil, Éditions du musée Dapper), où l'ajout de chaque élément contribue à un dévoilement de l'ensemble, voire à une épiphanie d'une scène finale. Cependant, le *Grand Monstre vert*, selon une technique "en entonnoir" bien éprouvée, concerte la découpe des pages de telle sorte que le lecteur peut à tout moment vérifier visuellement où il en est de sa progression dans l'épaisseur des pages. *Billy Bop construit son palais* (Korky Paul, Éditions Milan) manifeste autrement cette avancée. Ce livre est "à l'italienne", et les huit pages sont découpées successivement à un huitième, puis deux huitièmes, puis trois huitièmes... de la longueur totale, de sorte qu'à chaque saut de page, le verso de la page tournée vient modifier la partie gauche l'image et le remplacement de son recto par le recto de la suivante modifie la partie de droite. Comme à gauche Billy Bop construit un palais avec les briques d'un mur qu'il détruit à droite, le lecteur saisit aisément les progrès parallèles et de la construction de gauche et de la déconstruction de droite. Il comprend l'activité architecturale de Billy

⁵ Rappelons le rôle que joue l'album en Maternelle justement parce qu'il motive le saut de page (c'est sa définition la plus rigoureuse) et qu'il accompagne l'enfant dans sa conquête d'une continuité du discours verbal écrit.

⁶ Sève P. (2003) : opus cité.

comme un transvasement de la droite vers la gauche, et sa propre activité de lecteur comme dévoilement de la temporalité de cette réalisation. Laquelle, bien sûr, s'achève là aussi par le soudain écroulement attendu. Pour parachever la comparaison entre activité de jeu et activité de lecture, on peut noter que certains de ces livres à empilement proposent une répétition de la lecture : à la fin de *Alboum*, on trouve la formule : "On recommence ?", qui manifeste encore l'isomorphisme du geste du lecteur et la construction dans le représenté.

Pour de plus grands, des livres mettent en scène l'enjeu du saut de page. *Chhht !* (S. Grindley et P. Utton, Pastel) évoque le parcours d'un petit personnage non représenté (peut-être la souris de la quatrième de couverture comme l'a suggéré une classe de Moyenne Section ? peut-être le lecteur ?) qui traverse le château d'un géant. À chaque page, se rencontre un animal familier du géant, qu'il ne faut pas réveiller pour qu'il n'aille pas le prévenir de l'intrusion. À chaque page, on vérifie grâce à une petite fenêtre ménagée dans la page de gauche que l'animal n'a pas été dérangé. À la fin, bien entendu, le géant lui-même a été réveillé et il faut lui échapper en refermant le livre. De page en page, la progression dans le livre correspond à une progression spatiale, à une progression dans la collection des familiers, et à une progression vers l'émotion la plus intense. Les enfants de Moyenne Section apprécient beaucoup ce livre qui achève, en quelque sorte, par la situation limite qu'il fournit, d'installer la compétence à motiver les sauts de pages. *Vite ! Tourne la page !* (J. Stevenson, l'école des loisirs) les laisse plus perplexes. Dans ce livre, le saut de page intervient directement sur le devenir des personnages représentés : il correspond à une avancée temporelle du calendrier (Sarah qui a froid en hiver se retrouve au verso en été), ou de l'avancée d'une entreprise (la tortue qui s'épuise à grimper l'obstacle se retrouve de l'autre côté de l'obstacle...), à une manipulation qui dérange (les oiseaux dorment au recto, au verso ; ils ont été réveillés), à la frustration d'une attente (le monstre dévorant du recto se retrouve devant son réfrigérateur vide au verso), à la clôture du livre (on lit sur la dernière page : "je t'avais bien dit de ne pas tourner la page !")... La multiplicité des historiettes, la diversité des influences du saut de page sur leur lecture supposent un humour qui n'est guère accessible aux lecteurs avant cinq ou six ans.

Ce sont les livres à chute⁷ qui achèvent d'initier les élèves à la logique d'ensemble du livre. *Petit Pierre n'a pas peur des gros !* (D. Garros, Albin Michel Jeunesse) présente un petit personnage, fier et bagarreur, dans un affrontement victorieux au sanglier, au rhinocéros, au lion... etc. Sur la page de gauche, le texte commente : "Le sanglier ? Culbuté ! Le rhinocéros, ratatiné ! Le lion, ligoté !..." À la dernière page, Petit Pierre est terrorisé par une araignée à peine visible, et la page de gauche ne présente que des points de suspension. Il faut donc y comprendre un renversement complet de la situation présentée en série. En Petite Section, la maîtresse a lu et relu ce livre, les enfants se sont accoutumés à attendre son sourire final. Puis, au lever de la sieste, une élève fait remarquer l'absence de lettres sur la page de gauche.

E : Là, il dit rien [il n'y a pas de texte]

M : Oui. Là, ils ne disent rien, il n'y a pas de mot. Et qu'est-ce que tu vois ?

E : Y'a des ronds.

⁷ Faut-il voir un rapport entre cette appellation traditionnelle et les livres à empilement que nous évoquions tout à l'heure ?

M : Oui, ces trois ronds, on les appelle les points de suspension... Et pourquoi il n'y a rien d'écrit, à ton avis ? Pourquoi il n'y a pas de mots ?

E : Ben... Il a peur. Il a pas gagné.

M : Et dans les autres pages ?

E : Ben il gagnait.

M : Et les mots, qu'est-ce qu'ils disaient ? Tu t'en souviens ? [la maîtresse feuillette le livre]

E : "Le lion ligoté, l'ours rossé..." Ils disaient que Petit Pierre, il gagne.

M : Et au début, dans le titre, tu t'en souviens ?

E : Ils disaient que Petit Pierre n'a pas peur des gros !

M : Et là [montre la dernière page], l'araignée, elle est comment ?

E : Oh ! Elle est petite ! Petit Pierre, il a pas peur des gros, il a peur des petits ! Le livre, c'est pour ça. Il a pas peur des gros, il a peur que des petits... [rire]

M : Tu vois, l'auteur, il s'amuse. Il nous montre Petit Pierre qui gagne avec les gros, mais qui a peur des petits. Tu vois, avant, il dit que les gros, eh bien, ils ont perdu et là, il ne dit plus rien. C'est à ça qu'ils servent, les trois ronds, les points de suspension. Ils servent à montrer qu'on ne dit pas quelque chose. Ça montre qu'il faut comprendre quelque chose qu'on ne dit pas.

On voit comment se construit l'interaction entre le déroulement du livre et le projet de l'auteur. L'enfant ressaisit la série des scènes de bagarre comme le déploiement du programme explicité par le titre, et la chute comme une rupture humoristique inattendue, mais tout de même autorisée par la formulation du titre. L'épaisseur du livre apparaît alors comme l'espace stratégiquement organisé par le projet d'une narration, par une attente du lecteur, par une résolution finale. Pour mieux dire, il est orienté aussi bien de gauche à droite que d'un début vers une fin ou d'un projet de narration vers son achèvement. Le titre trouve sa fonction de programmation discrète d'une lecture espérée. Devant tout le groupe, la fillette va rendre compte de cette conversation : "Ils font exprès. Ils disent qu'il a pas peur des gros, mais on voit bien : il a peur des petits. C'est contraire !" Les trois pôles des instigateurs du jeu qui "disent", de l'enfant qui "voit" et du livre qui organise "exprès" cette attention trouvent ici une juste définition.

La voix du livre

Dans les livres pour les tout-petits, on rencontre ordinairement des formules qui usent des première et seconde personne. Parfois le *je* est à la disposition de l'enfant lecteur, comme dans *Albourn* (op. cité) : "Je pose Clindindin sur Bernard le canard..." À la fin du livre, le *on* de la formule "on recommence ?" associe le *je* de l'enfant à l'instance indistincte de l'auteur-narrateur et de l'adulte qui oralise. Dans *Va-t'en, grand monstre vert !* (op. cité) le *je* à la disposition du lecteur s'adresse au *tu* du monstre représenté, comme dans le titre, ou dans la formule finale : "Et ne reviens jamais ! sauf si je te le demande". Mais le plus souvent, et notamment dans les livres pour les plus jeunes, le *tu* désigne l'enfant, et les formules fonctionnent comme des instructions (*Vite ! Tourne la page !*, op. cité) ou comme une

inscription dans le livre de la parole de l'adulte qui oralise (série citée *Qui te regarde ?*). Plus probant encore, toute une veine de livres autour des hypocoristiques use du *je* pour l'adulte : *Mon petit cœur* (A. Louchard, Manitoba Jeunesse) ou *Les Petits Mots* (J. Ashbé, Pastel). Dans ce dernier livre, les formules "mon petit chou, mon petit lapin..." sont imagées par la rencontre d'un chou et d'une fillette habillée de vert, d'un lapin brun et d'un garçon à la peau brune... Initiation, donc, à l'emploi métaphorique de ces termes. Et à la dernière page, les interlocuteurs (mère et bébé) sont représentés à la dernière page ; ceci en fait un livre plus facile en Toute Petite Section que le premier, où le petit poussin, le petit agneau... sont présentés sans que soit conjointement figuré un enfant. Parfois encore, la distribution des personnes est plus contestable, moins compréhensible par les jeunes esprits : dans *Où est passé ton petit ours ?* (A. Sanders et P. Bisinski, l'école des loisirs), le *tu* réfère à un être fictif – mais absent des images, sinon la dernière, celle des retrouvailles - très proche de l'enfant lecteur, et le *je* aux personnages que le chercheur non représenté (= le lecteur ?) aurait pu prendre pour sa peluche. De fait, nous avons rencontré en Petite Section des élèves qui rejetaient ce livre parce qu'ils n'en pénétraient pas l'énonciation. Parfois enfin, toute une conversation s'organise en questions, qui incitent à l'identification, et réponses, comme dans *Les Petits Points rouges* (op. cité).

Un véritable progrès s'opère quand les enfants s'accommodent à une énonciation distanciée, où n'apparaît plus ni première ni seconde personne (sinon dans les dialogues, bien entendu). Certains livres font transition : ceux qui mettent en scène un personnage dont la conduite d'identification, d'empilement... imite celle du lecteur lui-même. Nous avons déjà évoqué Billy Bop qui empile les briques comme le lecteur empile les pages. Dans *Je mangerais bien une souris !* (C. Boujon, l'école des loisirs), c'est un chat qui manipule des formes géométriques comme dans un jeu de tangram pour donner figure à des proies qu'il ne connaît que par ouï-dire. Dans *Vous n'avez pas vu mon nez ?* (A. Louchard, Albin Michel Jeunesse), c'est un clown qui cherche son nez parmi les multiples et abondantes sphères rouges de son environnement... Le jeune lecteur, rompu au traitement de livres plus directs, délègue volontiers à un personnage l'activité qui est aussi la sienne. Dans cette sorte de narrativisation, les deux partagent quête, rêverie ou projet et la troisième personne se soutient de cette translation et de cette communauté. Parfois même, l'activité de base ainsi dévolue rencontre un mythe qui lui donne tout son sens : dans *La Promenade de Flaubert* (A. Louchard, éditions Thierry Magnier), le grand vent met en pièces un dénommé Flaubert. Sa femme, de retour du marché, rassemble les morceaux et reconstitue son époux, non pas exactement cependant. Ce livre puzzle narrativisé évoque irrésistiblement en une version moderne et adaptée aux enfants l'antique histoire d'Isis reconstituant imparfaitement Osiris. Pareille voie d'accès à la construction du personnage ne contredit bien évidemment pas son élaboration à partir des protohistoires, mais constitue une alternative pour les élèves décidément indifférents aux valeurs métaphoriques de la fiction.

Comme à propos des sauts de page, on trouve une exploration de situations limites qui permettent de revenir sur les compétences fraîchement acquises. De nombreux livres, dans une sorte de métanarrativité, transgressent les conventions qui bornent la fiction : ils y introduisent une relation entre narrateur-auteur et personnage. Ainsi *La petite souris, la fraise bien mûre et l'ours affamé* (A. et D. Wood, Mijade) présente les conseils venus d'on ne sait où à une souris qui veut cueillir une belle fraise. Les mises en garde contre un ours amateur de fraises paraissent intéressées, puisqu'elles aboutissent finalement à ce que la souris partage la fraise et, dans un geste d'offrande tendu vers l'avant-scène, en donne la moitié au... au lecteur ? à l'auteur ? En tout cas, à l'énonciateur des conseils. Dans *René le*

Renne (S. Gangloff, Mijade) le renne éponyme rencontre les crayons puis la main de, probablement, son créateur. Il émet le souhait d'une forêt, s'émeut de ne la point obtenir, finit par se réjouir de devenir "taxi du Père Noël". Le plus souvent, le propos est unilatéral ; à la relecture, le jeune lecteur peut prendre en charge ce discours, estomper la frontière entre sa parole propre et celle du personnage auquel il s'identifie ou bien entre la sienne propre et celle de l'auteur-narrateur. Avec son humour, la transgression conforte la distance énonciative habituelle des narrations à la troisième personne. En revanche, *Le Petit Dessin avec une culotte sur la tête* (P. Rouillon, Seuil), qui offre la parole et du créateur et de sa revendicative créature, paraît s'adresser à des lecteurs vraiment matures : de fait, il faut accepter un dialogue où le lecteur n'a plus de place. Comme si l'adulte lisait non pour l'enfant mais pour son propre compte. Que nous sachions, avant six ou sept ans, ce livre ne fait guère rire.

La littérature pour les jeunes enfants offrent de multiples situations de lecture. Certaines sont extrêmement précieuses pour les apprentissages à venir : celles qui exercent à la thématisation, à la structuration, à la polyphonie. Son attention à la toute petite enfance l'amène à explorer les rudiments du regard et de la lecture. La liberté des créateurs contemporains permet des audaces qui donnent matière à réfléchir. Au-delà du cercle étroit de la famille, au sein même des institutions de l'école, de la lecture publique, de tous les lieux où les très jeunes enfants sont accueillis, une réflexion mérite d'être sérieusement approfondie sur les capacités cognitives et les besoins culturels de leur jeune intelligence. Pour que le triangle des livres proposés, des voix infléchies et de leur propre regard qui progressivement s'affûte constitue un viatique dans les aventures culturelles à venir.