

Comment "lit"-on un album pour enfants ?

Prix des Incorruptibles

BnF, 23 octobre 2017

Je vais commencer par un exemple historique, bien connu des spécialistes, peut-être pas de tout le public.

Lorsque je présente à mes étudiants l'album *Max et les maximonstres*, probablement aujourd'hui l'un des albums pour enfants les plus célèbres au monde, ils me font de nombreuses remarques, pas toujours positives, sur l'histoire : sur le fait que les enfants vont être effrayés, par exemple, ou sur le message extrêmement obscur de cette histoire de punition qui se termine en charivari, ou à l'inverse, sur la manière jubilatoire de célébrer l'imagination enfantine. Certains ajoutent qu'ils n'aiment pas trop le dessin ou les couleurs, jugés vieillots. Mais aucun ne remarque ce qui fonde pourtant la radicale originalité de *Max*, à savoir l'utilisation de l'espace du livre comment élément signifiant, que l'image, au début sagement cantonnée dans son petit cadre sur la page de droite, va coloniser à mesure que les forces transgressives du petit Max submergent le personnage et l'histoire. Mes étudiants ne savent pas « lire » un album, ou plus exactement, il ne savent pas repérer quels sont les éléments qui « font signe », donc ils n'arrivent pas à leur attribuer une signification : un peu comme un enfant qui ne reconnaîtrait pas les lettres de l'alphabet parmi d'autres signes graphiques, donc ne pourrait pas entamer son apprentissage du déchiffrement. Certes, mes étudiants arrivent à dire certaines choses sur les albums... mais ils en manquent longtemps l'essentiel.

Or les enfants lecteurs, eux, sont sensibles à tous ces éléments de la variation sémantique dans un album. Pour une raison simple : parce qu'ils ne sont pas accaparés par la tâche de déchiffrer le texte écrit, et parce qu'ils acceptent de consacrer un temps et une attention infinis à savourer les albums, ils se rendent progressivement sensibles à toutes les dimensions de l'objet par lesquelles passe la signification. Ils perçoivent tous les effets qui produisent le sens et l'émotion.

Ces compétences, certains d'entre nous les avaient dans l'enfance, et les ont tout simplement oubliées quand l'école et la vie les ont incités à lire des livres « sans images ». D'autre, parmi nous, n'ont jamais maîtrisé finement ce savoir-lire, parce que dans l'enfance ils n'ont pas été confrontés et familiarisés avec ces livres d'images. Quoi qu'il en soit, ces compétences sont à la portée d'enfants de 3 ans baignés dans les livres : nous devrions donc réussir à les raviver en nous, ou à en découvrir la force, en nous y attelant pendant une heure.

Qu'est-ce qui fait sens dans l'album ?

Le choix de la technique

Je cite toujours les propos lumineux de l'illustratrice Elzbieta :

Dans le même ordre de décisions à prendre que celle du format, est la question du rendu et de la technique employée. Avant même de connaître l'histoire, il me faut choisir le style de ses images, et cela est déterminant pour le climat du livre entier. Cette question est pour moi une des plus difficiles à résoudre. Tant que je ne suis pas déterminée sur ce point, la réalisation concrète ne peut pas démarrer.

Elzbieta, L'Enfance de l'art, Rodez, Editions du Rouergue, 1997, p.82.

Il me semble que la première chose à observer, parce qu'elle conditionne notre premier contact avec l'album, qui est visuel, est la technique que l'artiste a utilisée pour produire ses images originales, et qui a un impact évidemment très fort sur le rendu visuel même après reproduction imprimée.

Il y a en effet une différence évidente d'impression visuelle entre les peintures épaisses d'Olivier Tallec dans *Moi devant*, les réalisations de tissu de Cécile Bonbon pour *Le Gros Goûter*, les linogravures rustiques d'Arnaud Nebbache dans *Tibouli rêve de couleurs* et le dessin burlesque à la plume de Ronan Badel pour *La Bonne Humeur de loup gris*. La personnalité graphique d'un album commence là, dans le choix d'une technique graphique : c'est ici que s'exerce évidemment notre premier tri, parce qu'en sélectionnant des albums pour les enfants, nous souhaitons notamment les ouvrir à la diversité des expressions graphiques, et leur offrir, à travers le livre, un dérivatif à la platitude du graphisme « ordinaire », celui qui envahit nos vies.

Le style graphique

Choisir une technique est une décision qui engage l'artiste, mais il est évident qu'à technique égale, deux illustrateurs produiront des images aux effets radicalement différents : car l'autre élément qui nous frappe d'emblée, en regardant un album, c'est le style de l'image.

Quentin Blake et Gabrielle Vincent ont tous deux recours au dessin à la plume, rehaussé délicatement à l'aquarelle, et pourtant, la tonalité de leurs dessins est très différente : brouillonne et fantasque jusqu'au burlesque chez Blake, elle est tendre et délicieusement désuète chez Gabrielle Vincent.

Le style, c'est la manière dont un artiste illustrateur va organiser les éléments qu'il a à sa disposition : la technique graphique qu'il choisit et la manière d'utiliser ses outils, la palette de couleur qu'il détermine pour cet album, la manière d'organiser l'espace dans ses images, le recours ou non à la perspective, aux effets de profondeur et de volume...

La couleur

Quentin Blake explique très justement de quelle manière, en tant qu'apprenti illustrateur, il a réussi à s'émanciper de certains réflexes stérilisants :

Il est impossible d'être illustrateur de livres pour enfants sans réfléchir à la question de la couleur. [...] Comme bien des gens, je suis victime de ce préjugé chromatique bien ancré qui veut que les feuilles soient vertes et les troncs d'arbres bruns. Il m'a fallu fournir un sérieux effort de volonté pour me débarrasser de cette prudence et me rendre compte (comme nous l'ont appris les Impressionnistes) qu'ils pouvaient aussi être bleus ou violets ou que, pour traduire la luminosité du ciel, il valait peut-être mieux le peindre orange que bleu.

Blake Quentin, *La vie de la page*, Gallimard, 1995, p.71.

Et Elzbieta à son tour revendique cette inventivité pour l'illustrateur :

Contrairement à l'idée reçue selon laquelle il faut dans les images tout expliquer à l'enfant et lui montrer que l'herbe est verte comme s'il ne le savait pas, il lui est infiniment plus stimulant d'être sollicité par une image qui n'impose pas une pensée figée et pré-établie, surtout dans l'ordre de l'archiconnu : ciel bleu, tuiles rouges, soleil jaune, etc..., mais qui, en revanche, procure matière à spéculation, pourvus comme nous le sommes de cette faculté qui nous permet de reconnaître une totalité à partir de la perception de quelques-uns de ses détails. Mieux que ces poncifs, des couleurs contrariant son savoir lui sont bien souvent plus stimulante pâture.

Elzbieta, *L'Enfance de l'art*

Être attentif au langage de la couleur, c'est dans un premier temps savoir repérer, et parfois nommer ces effets de la couleur : est-elle chaude ou froide ? pure, dégradée ou rompue ? Quelles harmonies ont été recherchées, quelle palette a été choisie par l'auteur, et surtout, pour produire quel effet sur nous ?

S'entraîner à dissocier la couleur de l'ensemble du dessin est un premier pas pour mieux analyser, avec un peu de distance, les effets que produit la couleur sur le lecteur : il suffit pour cela d'isoler les couleurs d'Adrien Albert pour *Au Feu petit Pierre*, de Michel Gay pour *Pousse-Poussette*, ou par exemple de Nadja dans *Chien bleu*. Une fois isolée, la couleur « parle », elle dessine en elle-même une atmosphère. Il nous est plus simple, une fois que nous avons mis la couleur à l'écart des autres composantes du dessin, de rechercher quel rôle elle joue dans la construction d'une atmosphère, voire dans l'élaboration d'une intrigue.

Par exemple, dans le très bel album de Margaret Wild et Ron Brooks intitulé (en français) *Les Couleurs de la vie*, l'album a des tonalités plutôt froides quand il s'agit d'évoquer le quotidien sans histoires de Rosaline et sa grand-mère, et passe à des couleurs très chaudes quand l'album aborde la fin de vie et la mort de la grand-mère. Ce que la vieille dame veut transmettre à sa petite-fille, au moment de mourir, c'est son amour de la vie et son émerveillement devant tout ce qui est beau et qui réchauffe le cœur ; elle sait que c'est aussi cette capacité à s'émerveiller et à saisir ce qui est beau et réchauffe, qui aidera Rosaline à supporter la douleur du deuil.

La composition

Entrons plus en détail dans les images des albums. Lorsque nous ouvrons un album nous avons devant nous une double-page : c'est cela, l'unité visuelle. Souvent, cette double page est consacrée à une seule image. Nous allons d'abord nous pencher sur cette image unique, afin d'approfondir notre manière de la regarder.

J'aime bien prendre un exemple très classique, et très efficace, pour expliquer ce qu'est la *composition* d'une image. Voici donc une double page extraite de *L'Automobile de Caroline*, un album de Pierre Probst daté de 1957. Observons-le sous l'angle strict de la composition. L'illustrateur est très, très malin. Au premier regard, cette image d'une rue embouteillée semble organisée en fonction des lignes de fuite de la perspective à point de fuite : les bord des trottoirs, les éléments architecturaux tracent dans l'image des lignes très visibles, très évidentes, qui convergent en un point. Nous sommes donc *d'abord* portés à croire que ce point de convergence est le « lieu » important de l'image. Mais nous sommes

immédiatement détrompés : bien sûr, l'élément le plus important, c'est la voiture rouge au premier plan, conduite par les héros. C'est alors que nous remarquons les *véritables* axes organisateurs de l'image, qui sont moins visibles, qui ont été dissimulés dans l'image par l'artiste : les axes des regards, qui convergent tous non pas vers le bus (sans intérêt) mais vers le chat qui conduit la voiture. L'impression de cacophonie et de désordre est produite aussi par une composition qui procède par blocs chromatiques très puissants : jaune, vert, bleu, rouge bien sûr. Donc la couleur joue un rôle d'organisation de l'image très fort ici. Enfin regardons les formes : si notre regard, dans un premier temps, a été « capté » par des lignes droites convergentes, en réalité la forme essentielle à retenir ici est le cercle : celui du sens interdit, que le chat n'a pas vu mais qui est bien visible du lecteur, et celui qui le redouble, sur la roue de secours, qui porte, en guise de marque de pneu, la mention « loyauté » – elle invite à respecter la loi, celle du code de la route...

La richesse d'interprétation de l'image, qui fait que l'enfant va pouvoir passer de longs moments à la scruter, tient donc en partie à la manière dont cette image est composée : il ne faut pas qu'elle livre tous ses secrets au premier regard, mais elle doit cependant rester compréhensible... Équilibre délicat à trouver !

Toutes les images ne sont pas composées de manière aussi complexe. Mais parfois, un simple élément de composition, très simple à repérer, suffit à donner beaucoup d'énergie, beaucoup de sens à l'image. Une belle composition, à la fois esthétique et signifiante, voilà ce qui distingue un bon album d'un livre quelconque. Prenons quelques exemples simples.

Axes organisateurs

Une image peut être composée selon un **axe horizontal**. Souvent, cela sert à dynamiser le mouvement des personnages, que ceux-ci se dirigent vers la droite, dans le sens de la lecture, ce qui donne le sentiment qu'ils « vont de l'avant » comme les ouvriers de l'album *Sur le chantier*, ou qu'à l'inverse ils se tournent vers la gauche et les pages déjà lues, ce qui peut donner le sentiment d'une marche « à rebours », comme les *Trois brigands* de Tomi Ungerer. « Dynamique » ne veut pas dire « rapide » : ainsi dans cet exemple extrait d'*Entre chien et poulpe*, l'axe horizontal semble ralentir le mouvement de nos deux personnages dépités.

L'axe vertical parfois n'accompagne le mouvement : il est utilisé au contraire pour indiquer la stabilité d'un personnage. Mais dans d'autres albums, il va servir à donner de l'ampleur à un déplacement, comme le saut des personnages prisonniers d'un incendie dans *Au feu petit Pierre*, ou le mouvement alternatif du cochon et du loup dans *Plouf* de Philippe Corentin.

Parfois, l'image a comme **deux axes** : l'un est vertical, l'autre oblique, ce qui fait que l'image dit à la fois l'équilibre et le déséquilibre. Les personnages de *La Maison dans les bois* on relevé le pignon de la maison assemblé à terre, mais on redoute que leur énergie ne les conduise à faire basculer la construction sur eux. Dans *Chut ! on a un plan*, le double axe vertical et oblique semble bien laisser penser que les trois poursuivants de l'oiseau vont perdre l'équilibre...

L'axe oblique est par définition très tonique. Il peut servir à souligner l'énergie d'un mouvement, comme la poursuite du renard dans *Maman est là* ou la chute du fromage dans *L'Ecureuil et la lune*. Mais l'axe oblique peut aussi servir à accentuer visuellement une situation plus qu'un mouvement. Par exemple, dans cette double-page extraite de *Bidou*, l'axe souligne la tension entre les petits enfants qui désirent continuer à jouer avec la petite créature, et la posture très théâtrale de la maîtresse, qui a empoigné la bestiole

et semble vouloir la projeter le plus loin possible des enfants dont elle a la charge : ici l'axe oblique souligne le sentiment d'injustice des personnages, et la violence de l'arrachement. Cet axe oblique peut même être totalement vide : c'est bien une diagonale vide qui construit cette double page de *La promesse* : le têtard et la chenille, amoureux l'un de l'autre, sont réfugiés chacun dans son milieu naturel pour leur métamorphose, mais la tension du désir qui les anime se lit dans cette diagonale à peine esquissée par les bulles s'échappant de la grenouille.

Plus rarement, c'est une **courbe** qui organise l'image. Elle souligne souvent l'harmonie d'un mouvement (ici dans *L'Enfant phoque*), d'un processus (la chaîne alimentaire dans *Mer bleue*) ou d'une communauté (dans *deux drôles de bêtes dans la forêt*).

Équilibre de la composition

L'analyse de la composition ne se limite pas à rechercher des axes d'organisation des éléments disposés sur la page. Elle consiste aussi à envisager l'équilibre global des éléments répartis dans l'espace de la page.

Parfois, on a le sentiment que certains illustrateurs ont très peur du **vide** : ils remplissent leurs pages de représentations... Pourtant, le vide est très expressif, dans une image. Dans cette double page extraite de *Au-revoir Blaireau*, il évoque le deuil ; dans *Vrrr* de Nicole Claveloux et Christian Bruel, la relation d'attachement entre mère et enfant, et le sentiment de manque ; dans *Tous les animaux étaient en colère*, la tension pleine d'animosité entre les animaux de la savane ; dans *L'œuf et la poule*, l'attente ; dans *Il pleut* de Peter Spier, la jubilation à venir...

À l'inverse, une composition peut chercher à **remplir** l'espace. Remplir l'espace avec un personnage, c'est lui donner une importance particulière, comme on le voit dans ces extraits du *Géant de Zéralda*, du *Terrible six heures du soir* ou de *Max le Terrible*. Dans ces trois exemples, ce choix de composition « pleine » magnifie un personnage dont la puissance fait peur. Mais on peut, à l'inverse, recourir à une composition très pleine pour souligner un sentiment positif, celui de la *plénitude*. C'est le cas quand toute la famille s'est réfugiée sous la couette à la fin de *La Chasse à l'ours*, ou quand l'image d'un papa aimant remplit tout l'espace visuel dans *Mon papa* d'Anthony Browne.

Je n'ai montré que des images dont un seul élément suffisait à remplir l'espace (la couette, ou un personnage). Mais l'illustrateur peut aussi choisir de saturer l'espace de sa page en multipliant les éléments ou les personnages. Cela peut contribuer à souligner un esprit de concorde et de joie, comme dans cette fête d'enfant racontée dans *Ernest et Célestine ont perdu Siméon*, ou dans cette effervescence collective pour reconstruire une maison dans *La Maison dans les bois*.

Sans en venir à ces deux extrémités que sont le vide ou le plein, un illustrateur peut chercher au contraire dans son image à donner l'impression profonde de l'**équilibre**. Ceci peut offrir un sentiment rassurant, même si de ce fait l'image devient un peu statique. C'est le cas dans ce très célèbre album du coucher qu'est *Bonsoir lune*.

L'illustrateur peut encore rechercher des effets de **symétrie** pour donner plus de force sémantique à son image. La symétrie permet de souligner visuellement toutes les situations de rencontre, d'amitié et d'amour, comme dans *Chut ! on a un plan* ou *Sur les genoux de maman*. Mais si la symétrie excelle à transmettre l'impression d'un désir de rencontre, ou d'une affection forte, elle peut aussi être utilisée pour mettre en valeur

l'animosité ou la violence d'une confrontation, comme lorsque *Mon papa* chasse autoritairement le grand méchant loup, ou quand *Yacouba* fait face au lion.

Ce ne sont que quelques choix de composition, mais ils vous montrent à quel point les éléments d'agencement de l'image sont importants pour transmettre à celui qui regarde une impression, une tension particulières.

Point de vue

Nous sommes désormais tous familiarisés avec le concept de narrateur : le narrateur, c'est celui qui raconte l'histoire que nous sommes en train de lire. Evidemment, selon la position de ce narrateur, par exemple selon qu'il participe à l'action évoquée ou qu'il est extérieur, l'histoire n'a pas la même tonalité. De même, notre manière de réagir à l'histoire est différente selon que le narrateur est un adulte, un enfant, un monstre... Nous savons que beaucoup d'auteurs jouent sur cette position du narrateur, comme dans le magnifique album paru récemment aux éditions du Rouergue, *L'Ascension de Saussure*. Mais sommes-nous assez sensibles aux indications de *point de vue* que nous donne l'image ?

L'angle de vue

Ces informations sont d'abord perceptibles à travers l'angle de vue choisi par l'illustrateur.

La plupart du temps, les images sont dessinées en **vue latérale**, c'est-à-dire comme si celui qui est la source du regard se situait à côté de la scène qu'il est en train de représenter. Ce choix d'angle de vue, très fréquent, ne se remarque pas : nous n'avons pas précisément l'impression que « quelqu'un voit » ce que nous sommes nous aussi en train de regarder. C'est ce que nous trouvons dans cette double page de *Jojo l'ombrelle*, ou ici dans *Le Bateau de fortune*. Cet angle de vue *naturalise* la scène, « comme si nous y étions ».

Mais l'illustrateur peut choisir de modifier ce point de vue « naturel », et alors, nous nous posons souvent la question : « qui » regarde ?... Par exemple, sur cette autre double-page du *Bateau de fortune*, qui regarde les personnages depuis l'intérieur du coffre de la voiture ?... Changer l'angle de vue à travers lequel on dessine une image, c'est donc inviter le regardeur à se poser la question du « narrateur visuel ».

La **vue zénithale** est rare – mais elle est rare aussi dans la vie quotidienne : ce n'est pas si souvent que nous regardons quelque chose depuis un point située totalement à la verticale de cette chose. Quand on la trouve dans un album, elle souligne souvent la domination absolue de ce qui est représenté : le regard « cartographie » la scène (un peu comme Google satellite !), et les personnages qui sont représentés apparaissent de ce fait un peu vulnérables... ou mignons, comme ici dans *Loup rouge* ou dans *Bidou*.

La vue **en plongée** a aussi tendance à écraser un peu ce qui est représenté. De ce fait, on va l'utiliser dans des scènes où on veut souligner une différence de rapport de forces qui n'est pas favorable aux personnages, comme dans ces exemples tirés du *Jardin secret de Lydia* ou de *Dessine !* Mais on peut aussi trouver des vues en plongée qui semblent la trace d'une sorte de narrateur-regardeur bienveillant, qui sait tout et voit tout, et offre au lecteur le privilège de pénétrer dans l'intimité des personnages, comme ici dans *La Famille souris se couche* ou dans *Le Petit Brown* : grâce à la plongée, nous, lecteurs, sommes invités à participer à la vie des personnages...

La **contre-plongée** a l'effet inverse : elle magnifie ce qui est représenté. On peut donc la trouver avec des ambitions différentes dans l'album : soit pour accentuer le caractère

effrayant d'une situation qui paraît gigantesque au personnage, comme ici dans *L'Agneau qui ne voulait pas être un mouton*, soit à l'inverse pour magnifier un personnage envers lequel les sentiments positifs sont intenses : la reconnaissance dans *L'Amie*, l'admiration filiale dans *Mon papa* – remarquez ici que cette image croise déjà deux effets parmi ceux que nous énumérons, l'un liée à l'angle de vue, l'autre à l'organisation de la composition.

Ce qui est intéressant, c'est la capacité de l'illustrateur à **jouer avec ces différents angles de vue** *en fonction de son projet narratif*. Par exemple, dans l'album *Deux drôles de bêtes dans la forêt*, lauréat 2017 pour les CE1, on nous raconte deux fois la même histoire d'« apprivoisement » d'une bestiole sauvage par une fillette, mais chaque fois selon le point de vue de l'un des deux personnages, évidemment pas du tout d'accord sur ce qui est en train de se passer. C'est bien à travers le choix d'angle de vue que s'exprime la divergence de perspective sur l'action : quand le récit est porté par la perspective de la fillette, la « maison » fabriquée pour l'animal est représentée en vue plongeante, ce qui écrase l'animal, et souligne que l'enfant est en train de se livrer à quelque chose qui est un abus de pouvoir ; dans la seconde partie du livre, quand c'est la bestiole qui présente sa version des faits, la même scène est vue en contre-plongée : elle traduit la situation de dominé dont l'animal est victime, et souligne l'enfermement dont il est l'objet, puisque les deux tiers de l'image sont occupés par le brun des parois de cette « maison »-prison.

Le cadrage

Il y a un élément dont nous n'avons pas encore parlé, et qui est sensible sur ces deux images contrastées : il s'agit du choix de cadrage. Le terme, emprunté au vocabulaire de la photo et du cinéma, nous est familier : quand nous « cadrans » une photo, nous choisissons qui sera sur l'image, et qui en sera exclu.

Dans l'image de gauche, le cadre est assez large : il « laisse respirer » le personnage de la fillette, et nous permet de voir les objets qu'elle a dispersés autour d'elle, et qui sont ceux de la libre créativité enfantine. Tandis que dans l'image de droite, le cadre est assez serré, nous avons un gros plan sur l'intérieur de la maison de la bestiole, notre perspective est étroite, étouffante, ce qui fait que nous ressentons d'autant mieux sa propre oppression. Analysons rapidement les différents effets produits par les choix de cadrage.

Un **panoramique** permet de proposer une vision extrêmement lointaine et englobante sur un contexte. Nous « voyons net » du premier plan à l'horizon : le panoramique a une fonction de « sommaire », il pose une ambiance générale, comme ici dans *La bonne humeur de loup gris*.

Le **plan large** offre une perspective un peu éloignée, et complète sur l'action et son cadre. On insiste moins sur une action que sur l'environnement dans lequel cette action est amenée à se déployer. Dans *Maman à l'école*, c'est le cadrage choisi pour évoquer la scène où mère et fille arrivent dans la classe de maternelle.

Le **plan moyen** sert à contextualiser une action : sans nous offrir une perspective générale, il permet cependant de fournir tous les éléments nous font saisir les causes et conséquences d'une situation. On le trouve ici dans cette scène où la présence de la mère dans la cour de récréation commence à poser problème.

Le **plan rapproché** est pour nous l'équivalent de ce que nous disions tout à l'heure pour la vue latérale : une sorte de « degré zéro » du choix de cadrage, qui naturalise la scène. Nous avons l'impression de voir les choses « comme si nous y étions », dans l'intimité des personnages. Nous le trouvons dans cette page de *Maman à l'école* où mère et fille font le

constat qu'il est préférable que la mère s'en aille de l'école : c'est un petit tête-à-tête qui ne concerne qu'elles deux... et auquel nous sommes malgré tout admis.

Le **gros plan** met en valeur un détail. Même si celui-ci peut paraître anecdotique, ce choix de cadrage nous incite à lui accorder une importance extrême : ici, dans *Yasuke*, c'est le moment où cet enfant né sans nom se fait enfin offrir un nom par le seigneur qui a fait de lui un guerrier.

N'oublions surtout pas la possibilité laissée à l'illustrateur de placer quelques éléments délibérément **hors champ**, comme ici dans *Papa !* de Philippe Corentin, ou dans *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos. Quelle importance accorder aux éléments qui ne sont pas véritablement montrés, mais dont l'image nous invite à les deviner malgré tout ? on comprend bien qu'ici ce qui ne se voit pas est plus important encore que ce qui est dessiné : dans *Qui est le plus fort*, le texte ne dit pas que la maman du petit « crapaud » est un énorme pachyderme, et l'image ne la montre pas dans son intégralité, mais cette représentation d'une toute petite partie de son corps permet d'insister sur le fait qu'elle est immense, ce qui nous permet de comprendre pourquoi le loup répond qu'il est un « gentil petit loup ». Ici, le hors-champ est l'élément clé de la compréhension de la chute de cette histoire.

Relations texte-image

Ce dernier exemple extrait de *C'est moi le plus fort* nous permet d'aborder le dernier point que je souhaitais soulever avec vous aujourd'hui (nous n'aurons pas fait le tour de la question) : le rapport entre ce qui est montré dans l'image et ce qui est écrit dans le texte.

Qu'on soit clairs d'emblée : il n'y a jamais d'albums « purement illustratif », des livres dans lesquels texte et image tiendraient *strictement* le même discours. Ça n'est tout simplement pas possible, car l'image et le texte n'utilisent pas le même langage. On dit souvent que le texte raconte, tandis que l'image décrit et montre. Mais c'est encore plus complexe que cela. L'image ne dispose pas d'outils équivalents aux temps verbaux : finalement, une image est toujours « au présent ». De même, l'image ne dispose pas d'équivalent aux *modalisations* du langage verbal : je peux dire « je me demande s'il n'y a pas un monstre derrière cette porte », et la phrase laisse ouverte la possibilité qu'il n'y en ait pas ; mais sur l'image, le doute n'est pas permis : il y en a un ou il n'y en a pas, il faut choisir... À l'inverse, l'image fournit une masse d'informations, qu'on peut appeler parfois des détails contextuels, qui sont essentiels à la construction d'un univers, donc d'un récit. Regardons par exemple la très classique ouverture de *l'Histoire de Babar le petit éléphant*. Le texte est précis... mais il ne dit pas que la forêt est composée de palmiers : ça, seule l'image nous en informe. Le texte ne dit rien de la manière dont la mère de Babar berce son enfant, en tenant le hamac du bout de sa trompe : c'est l'image qui nous le montre, etc. En somme, dans l'album, texte et image sont *toujours* dans une relation de complémentarité, sans redondance exacte.

Mais l'album contemporain table toujours sur le « jeu », au sens mécanique, créé par cette complémentarité. Cette liberté d'insérer un peu de décalage entre les deux discours, l'un verbal et l'autre iconographique, est un élément fondamental de la « lecture » d'album. « Lire » un album, c'est apprendre à ne pas être désarçonné par ces petites ruptures ; c'est progressivement savoir les savourer ; c'est bientôt jubiler de sa propre capacité à combler les vides, à rétablir ce qui n'est pas dit ou pas montré, à faire usage de son esprit critique pour décider *qui* on croit lorsque texte et image paraissent tenir des discours contradictoires.

Le décalage peut être infime, et simplement dû au fait que texte et image n'ont pas les mêmes outils. Par exemple parfois, l'image doit **sélectionner** dans le texte ce qu'elle peut représenter, comme ici dans *John Brown, Rose et le chat de minuit* : le texte dit « tout ce qu'il pouvait faire pour elle, il le faisait », mais l'image doit bien prendre un exemple précis...

Parfois, l'image **prend de l'avance** sur le texte : c'est un petit jeu qui donne l'avantage à l'enfant-regardeur sur l'adulte-lecteur qui oralise le texte ! C'est très net dans cet exemple extrait de *Pas le temps !* où le texte n'a pas encore eu le temps de parler des fourmis tandis que l'image nous les montre arrivant à l'assaut de la gamelle de grains.

Mais souvent, l'image **enrichit** considérablement l'information fournie par le texte : dans cet exemple tiré de *La Famille souris se couche*, il est évident que le but est de laisser l'enfant scruter la scène très descriptive, tandis que le texte n'apporte qu'un léger commentaire à la scène évoquée. C'est plus net encore dans cette double page des *Couleurs de la vie* où Rosaline prend soin de sa grand-mère mourante : le texte ne nous dit pas que Rosaline joue du violoncelle pour sa grand-mère ; elle ne nous dit pas non plus que la chambre ressemble trait pour trait à celle du petit lapin de *Bonsoir lune*...

Parfois, c'est l'image qui apporte une **information essentielle**, que le texte n'a pas du tout donnée. Dans cet exemple tiré de *Loup rouge*, il est question d'un chiot qui tombe d'un chariot roulant dans la steppe, et qui va être sauvé. Le texte dit « jusqu'à ce que quelqu'un arrive et me prenne », mais seule l'image nous informe sur le fait que ce quelqu'un est un loup... Et dans *Une nuit, un chat*, seule l'image nous apprend que si le rat échoue à attraper les deux chatons, c'est parce que le père chat est en embuscade et lui a fait un croc-en-jambe.

Enfin, il y a des cas où **l'image contredit le texte**. Ici, il faut encore être clair : dans les cas où texte et image sont en contradiction, c'est *toujours* l'image qui est crue par l'enfant. Le texte est mis en doute, même s'il est porté par la voix de l'adulte qui oralise : ici l'enfant jubile d'avoir saisi une information que, manifestement, l'adulte qui l'accompagne n'a pas perçue. C'est souvent aussi l'occasion pour l'enfant destinataire de l'album de nouer avec l'adulte-lecteur une connivence fondée sur leur commune supériorité : eux deux ont compris quelque chose que le personnage, dans l'histoire, ne parvient pas à comprendre (sous-entendu : parce qu'il est *trop petit*, lui !). Ce cas n'est pas rare : en fait les exemples sont légions. Je n'en prends que deux : cette double page d'*Angus et la chatte* (1932), dans lequel le texte semble ignorer que la chatte poursuivie par Angus est juste derrière lui (mais hors de son champ de vision) ; ou celle-ci, extraite des *Cacatoès* de Quentin Blake, où le texte se fait le porte-parole du point de vue de l'homme, tandis que l'image, par ses choix d'angle de vue, nous permet de détecter les cacatoès qu'il cherche en vain. Mais vous pourrez trouver mille autres exemples de ces personnages de « candides » qui sont abusés par leurs sens, depuis Hulul la chouette jusqu'à Zigomar chez Philippe Corentin : c'est un ressort très classique de la culture enfantine, ressort qui n'est pas très éloigné de celui qu'on trouve, au Moyen-Âge, dans les histoires du *Roman de Renart*, où on s'amuse (gentiment) de celui qui est trompé.

Le cas peut être plus retors : il peut y avoir une distorsion entre le texte et l'image, *parce que le personnage est de mauvaise foi*. Il ne s'agit plus ici pour l'enfant de mettre à l'épreuve sa propre compréhension des signes, et de jubiler d'être plus main que le personnage : il s'agit d'accepter l'idée qu'un personnage puisse affirmer quelque chose qui est contraire à l'évidence. Ça, ça relève de la psychologie. Nous sommes en plein dans ce que les psychologues du développement appellent la « théorie de l'esprit » : le moment où un

enfant prend conscience que l'autre peut avoir des pensées similaires à celle qui l'habitent lui-même, c'est-à-dire le moment où l'enfant commence à pouvoir inférer les comportements d'autrui en fonction de ce qu'il croit savoir de ses émotions. Dans *John Brown, Rose et le chat de minuit*, le chien John Brown ne veut pas voir le chat noir, parce qu'il ne veut pas que ce chat s'immisce dans l'intimité de sa relation avec la vieille dame. Dans *Je suis un lion*, le petit canard s'abuse lui-même en prétendant être ce qu'il n'est manifestement pas du tout. Ce à quoi les albums initient ici, c'est à la ... mauvaise foi.

Ces exemples, par l'humour ou par l'introspection, initient l'enfant à une réflexion sur la nature humaine : qu'est-ce qui, parfois, nous conduit à nier l'évidence ? Mais n'oublions pas que les albums n'ont pas toujours des ambitions aussi graves. Parfois, générer sciemment une incohérence entre le texte et l'image vise tout simplement à stimuler chez l'enfant, pour le plaisir, l'esprit de désordre, de chahut, et la jubilation qu'il y a à créer des situations carnavalesques, de renversement des ordres et des évidences. C'est tout à fait manifeste dans cet album très drôle d'Hélène Rice et Ronan Badel, *Le meilleur livre pour apprendre à dessiner une vache*, qui était en lice en 2016 pour les CP. Il y a, dans cette succession de conseils loufoques pour « dessiner une vache », un extraordinaire esprit de dérision, qui crée une grande complicité avec l'enfant, dont on célèbre la force créatrice, à travers l'usage du crayon et de la gomme.

*

Je voudrais terminer cette petite réflexion sur la lecture d'album, et plus précisément la lecture des images d'albums, par un élargissement.

Tous ces détails d'analyse d'image ne sont pas de petits raffinements intellectuels, ce sont les éléments de base d'une culture de l'image – les anglo-saxons parlent de « *visual literacy* » – que les albums apportent progressivement à l'enfant. Parce que, bien que nous soyons une culture de l'écrit, nous vivons dans une société saturée d'images.

Certes, il reste bien quelques spécialistes pour prétendre que l'image parlerait un « langage universel », mais nous en sommes, nous, convaincus : l'image n'a rien d'universel, elle a pour s'exprimer autant de raffinements que le texte, et ces raffinements sont propres à une culture, elle-même construite par une histoire.

Si l'image était un langage universel, alors nous « comprendrions » immédiatement qui sont ces deux femmes, ce que raconte ce panneau avec ces éléphants bicolores, ce que fait cet homme avec ses oiseaux – or, dans cette salle, nous ne savons globalement pas quoi « faire » de ces images, qui nous restent relativement hermétiques. Non, l'image n'est pas un langage universel, c'est le fait d'une culture, et cette culture a elle-même son histoire. Par exemple, tout ce que nous venons de dire sur le cadrage est tributaire du fait que depuis 150 ans nous, les Occidentaux, prenons des photos, et que depuis un peu plus de 120 ans nous allons au cinéma : nous sommes donc familiers de cette caractéristique des appareils de prise de vue qui « prélèvent » un rectangle dans le réel, de même que nous sommes familiers de ces astuces que sont le « zoom » ou la vue panoramique. Mais avant l'invention de ces deux manières de produire des images, il n'était pas forcément pertinent d'analyser une gravure ou une peinture sous l'angle de leur « cadrage » : d'autres critères avaient cours.

Nous, adultes cultivés, devons sensibiliser les enfants à ces raffinements du langage de l'image, pour qu'ils ne deviennent pas des « illettrés de l'image », aussi vulnérables devant les images de notre société que des analphabètes devant un écrit. Cette familiarisation, elle passe notamment par les albums que nous choisissons pour eux, que nous lisons avec

eux. Plus nous serons exigeants dans nos sélections, plus les enfants à qui nous offrons ces livres seront ouverts à ce langage de l'image. Il importe donc que lorsque nous sélectionnons des livres, pour notre vie personnelle ou, comme ici, dans le cadre d'une manifestation d'ampleur nationale, nous soyons attentifs à ces quelques questions :

- est-ce que cet album offre à l'enfant une manière d'élargir sa culture visuelle à d'autres modes de représentation que ceux qu'il trouve déjà sur ses boîtes de céréales, sur les publicités dans les transports en commun, ou dans les dessins animés à la télévision ?
- est-ce que le style graphique imaginé par l'illustrateur pour cet album convient à l'histoire qui est racontée, en termes de tonalité et de rythme de la narration ?
- est-ce que les éléments d'organisation de l'image contribuent à construire le sens, ou bien, est-ce qu'on a simplement posé de plates « illustrations » littérales sur un texte ?
- est-ce que l'interaction, dans cet album, entre ce qui est écrit et ce qui est visible, est de nature à seconder l'enfant dans la construction d'une pensée claire (par exemple, dans l'enchaînement des causes), d'une pensée fine, d'une psychologie développée ?

Voilà quelques-unes des questions qui, appuyées sur les petits éléments d'analyse que j'ai essayé de présenter ce matin, devraient vous permettre d'avoir entre vous des débats encore plus riches et... compliqués !

Ouvrages de référence cités

ELZBIETA, *L'Enfance de l'art*, Rodez, Editions du Rouergue, 1997, 250 p.

BLAKE Quentin, *La vie de la page*, Gallimard, 1995, 111 p. (épuisé, mais présent dans les bonnes bibliothèques !)

Remplacé par :

BLAKE Quentin, *Pages, mots, images*, traduit par Marie OLLIER, Paris, Gallimard Jeunesse, 2014, 216 p.

Albums cités (dans l'ordre d'apparition)

SENDAK Maurice, *Max et les Maximonstres*, traduit par Bernard NOËL, Paris, Delphine, 1967 / aujourd'hui, L'École des loisirs.

BRUN-COSME Nadine et TALLEC Olivier, *Moi devant*, Paris, Flammarion, 2015.

SERVANT Stéphane et BONBON Cécile, *Le gros goûter*, Paris, Didier Jeunesse, 2014.

OUYESSAD Myriam et NEBBACHE Arnaud, *Tibouli rêve de couleurs*, Circonflexe, 2015.

BIZOUERNE Gilles et BADEL Ronan, *La bonne humeur de Loup gris*, Paris, Didier Jeunesse, 2013.

BLAKE Quentin, *Les cacatoès*, traduit par Marie SAINT-DIZIER, Paris, Gallimard Jeunesse, 2010.

VINCENT Gabrielle, *Ernest et Célestine ont perdu Siméon*, Paris, Duculot, 1983.

ALBERT Adrien, *Au feu Petit Pierre*, Paris, L'École des Loisirs, 2014.

GAY Michel, *Pousse-Poussette*, L'École des loisirs, 1982.

NADJA, *Chien bleu*, L'École des loisirs, 1989, 36 p.

WILD Margaret et BROOKS Ron, *Les Couleurs de la vie*, Paris, L'École des loisirs, 1997.

BARTON Byron, *Sur le chantier*, L'École des loisirs, 1987.

UNGERER Tomi, *Les trois brigands*, traduit par Adolphe CHAGOT, Paris, L'École des loisirs, 1968.

MCKENNA Martin, *Entre Chien et Poulpe*, Urmatt, Editions Père Fouettard, 2014.

CORENTIN Philippe, *Plouf!*, L'École des loisirs, 1991, 26 p.

MOORE Inga, *La maison dans les bois*, traduit par Aude LEMOINE, Bruxelles, Pastel, 2012.

HAUGHTON Chris, *Chut ! On a un plan*, traduit par Anaïs BERUD, Paris, Thierry Magnier Editions, 2014, 40 p.

GANBAATAR Ichinnorov, BOLORMAA Baasansuren et PORCAR Nadia, *Maman est là !*, Paris, Syros Jeunesse, 2013.

MESCHENMOSER Sebastian et DUTEIL Julie, *L'écureuil et la lune*, Paris, Minedition, 2008.

DEACON Alexis, *Bidou*, L'École des Loisirs, 2003, 32 p.

ROSS Jeanne Willis & Tony, *La promesse*, Gallimard Jeunesse, 2003.

HEIDELBACH Nikolaus, *L'enfant-Phoque*, traduit par Brigitte DECHIN, Paris, Les Grandes Personnes, 2011.

CREWS Donald et KALAN Robert, *Mer bleue*, Paris, Kaleidoscope, 1998.

ROBERTON Fiona, *Deux drôles de bêtes dans la forêt*, Paris, Circonflexe, 2015.

VARLEY Susan, *Au revoir, blaireau*, Gallimard, 1984.

CLAVELOUX Nicole et BRUEL Christian, *Vrrr...*, Paris, Etre, 2001.

WONDRISKA William, *Tous les animaux étaient en colère*, traduit par Sophie STRADY, Paris, Hélicon, 2012.

MARI Iela et MARI Enzo, *L'Oeuf et la Poule*, Paris, L'École des loisirs, 1970.

SPIER Peter, *Il pleut...*, L'École des loisirs, 1982, 38 p.

UNGERER Tomi, *Le Géant de Zéralda*, L'École des loisirs, 1971, 40 p.

HONORE Christophe et GAC Gwen Le, *Le Terrible six heures du soir*, Arles, Actes Sud, 2008.

VERE Ed, *Max le terrible*, traduit par Emmanuelle PINGAULT, Toulouse, Editions Milan, 2014.

ROSEN Michael et OXENBURY Helen, *La Chasse à l'ours*, Ouest-France, 1989.

BROWNE Anthony, *Mon papa*, traduit par Isabel FINKENSTAEDT, Paris, Kaléidoscope, 2000.

BROWN Margaret Wise et HURD Clement, *Bonsoir lune*, Paris, L'École des loisirs, 1981 (1947).

DEDIEU Thierry, *Yakouba*, Seuil, 1994.

ZENZIUS Pierre, *L'ascension de Saussure*, Editions du Rouergue, 2017.

LEVY Didier et DIETERLE Nathalie, *Jojo l'Ombrelle*, Paris, Belin, 2015.

SOLMINIHAC Olivier de et POULIN Stéphane, *Le bateau de fortune*, Paris, Editions Sarbacane, 2015.

WAECHTER Friedrich Karl, *Le Loup rouge*, L'École des loisirs, 1998, 57 p.

STEWART Sarah et SMALL David, *Le jardin secret de Lydia*, traduit par Béatrice DIDOT, Paris, Syros Jeunesse, 1998.

THOMSON Bill, *Dessine !*, Paris, L'École des Loisirs, 2011.

IWAMURA Kazuo, *La Famille souris se couche*, Paris, L'École des loisirs, 2001.

HARRIS Isobel et FRANÇOIS André, *Le Petit Brown*, traduit par Françoise MORVAN, Nantes, Editions MeMo, 2011.

JEAN Didier et ZAD, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, Syros, 2008, 34 p.

STEWART Sarah et SMALL David, *L'amie*, Paris, Syros, 2005.

VEILLE Eric et MARTIN Pauline, *Maman à l'école*, Arles, Actes Sud, 2015.

MARAIS Frédéric, *Yasuke*, Les Fourmis Rouges, 2015.

CORENTIN Philippe, *Papa !*, L'École des loisirs, 1995.

RAMOS Mario, *C'est moi le plus fort*, L'École des loisirs, 2001, 32 p.

BRUNHOFF Jean de, *Histoire de Babar le petit éléphant*, Paris, Éditions du Jardin des modes, 1931.

WAGNER Jenny et BROOKS Ron, *John Brown, Rose et le chat de minuit*, traduit par Frédéric TAMAIN, Dijon, Ane Baté Editions, 2015.
CRAUSAZ Anne, *Pas le temps*, Nantes, Editions MeMo, 2011.
POMMAUX Yvan, *Une nuit, un chat*, L'École des loisirs, 1994.
FLACK Marjorie, *Angus et la chatte*, Circonflexe, 2005, 30 p.
LOUCHARD Antonin, *Je suis un lion*, Paris, Seuil Jeunesse, 2015.
RICE Hélène et BADEL Ronan, *Le meilleur livre pour apprendre à dessiner une vache*, Paris, Thierry Magnier Editions, 2014.

Cécile Boulaire
Tours, le 25 octobre 2017