

CARACTÈRES 61

TRIMESTRIEL JUIN 2020

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL, RUE DU VILLAGE GRIS, 6 - 5300 SEILLES - BELGIQUE

ÉDITORIAL — « LIRE AUX JEUNES ENFANTS » PAR L'ASBL BOUCLE D'OR

5

Les enjeux de la lecture précoce faite au jeune enfant, à voix haute et de manière individualisée

7

Jeanne ASHBE

Les richesses des auteurs/ illustrateurs américains dans la littérature de nos tout-petits. Une Interview de Michel Defourny (spécialiste en littérature de jeunesse)

25

Isabelle Schoenmaeckers

Focus sur les livres sans texte et leurs innombrables richesses

38

Isabelle Schoenmaeckers

Des lectures à voix haute et individualisées en classe maternelle

50

Roxane de Limelette

COUPS DE COEUR

64

Isabelle Schoenmaeckers

En collaboration avec Claire, libraire spécialisée jeunesse (La Grande Ourse)

ABLFF ASBL

Fondée en 1974 par Jean Burion †

ADMINISTRATEURS 2019 - 2020

Marine André
Graziella Deleuze
Marc Demeuse
Soledad Ferreira Fernandez
Geneviève Hauzeur
Nora Hocepied
Leïla Mebark
Patricia Schillings
Marianne Vanesse

BUREAU EXÉCUTIF**Présidente**

Patricia Schillings

Trésorière

Marianne Vanesse

Secrétaire

Soledad Ferreira Fernandez
Geneviève Hauzeur

Conception graphique - mise en page

Ti Malis (Karine Dorcéan)

SIÈGE SOCIAL :

Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles ablff@ablff.be

La revue *Caractères* publie des articles pratiques (didactique de la lecture – écriture) destinés aux enseignants et formateurs d'enseignants, du fondamental au supérieur, ainsi qu'aux animateurs et formateurs spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente des adultes. La revue publie également des articles de type scientifique : résultats de recherches récentes dans le domaine concerné ; articles exploratoires et théoriques ; débats et perspectives pour la recherche. Elle se veut ouverte aux débats et à l'expression d'idées et de propositions pour le développement d'une pédagogie de la langue écrite qui s'adresse au plus grand nombre, en milieu scolaire et extrascolaire. Les articles publiés dans *Caractères* ne reflètent pas nécessairement les opinions ou les options théoriques des responsables de l'Association ni de ses lecteurs. Les différentes contributions sont le fait de chercheurs, formateurs, enseignants, animateurs qui développent effectivement des outils, des activités, ou participent à des recherches sur la langue écrite, son enseignement et son apprentissage. Dans ce sens, les seuls textes d'opinions, s'ils ne sont pas étayés par une implication effective dans le domaine, ne peuvent être pris en considération par le comité de rédaction de la revue.

MANUSCRITS

Les contributions proposées seront d'une longueur de 15 pages maximum (notes, tableaux, et bibliographie inclus). Elles peuvent avoir fait l'objet d'une publication antérieure. Elles sont acceptées à l'adresse courriel ablff@ablff.be sous forme d'un fichier électronique word, accompagnées d'un résumé d'une longueur de 10 à 20 lignes, ainsi que d'une proposition de « chapeau » d'une ou deux phrases. Tous les articles soumis reçoivent dans les trois mois une réponse pour leur publication. La rédaction se réserve le droit de suggérer des modifications, d'ajouter ou de modifier le chapeau et des intertitres à l'article proposé.

DROITS DE RÉIMPRESSION ET DE PHOTOCOPIES

Toute réimpression d'article paru initialement dans *Caractères* devra recevoir l'autorisation préalable de l'Ablf et sera faite aux conditions qu'elle fixera. Les traductions d'articles repris des publications de l'International Reading Association restent sous copyright de l'IRA, et leur réimpression doit donc recevoir la double autorisation de l'IRA et de l'Ablf. Les membres de l'Ablf peuvent photocopier les articles de la revue en nombre limité à des fins d'enseignement, avec mention bibliographique précise.

ÉDITORIAL — « LIRE AUX JEUNES ENFANTS » PAR L'ASBL BOUCLE D'OR	5
Les enjeux de la lecture précoce faite au jeune enfant, à voix haute et de manière individualisée	7
Jeanne ASHBE	
Les richesses des auteurs/ illustreurs américains dans la littérature de nos tout-petits. Une Interview de Michel Defourny (spécialiste en littérature de jeunesse)	25
Isabelle Schoenmaeckers	
Focus sur les livres sans texte et leurs innombrables richesses	38
Isabelle Schoenmaeckers	
Des lectures à voix haute et individualisées en classe maternelle	50
Roxane de Limelette	
COUPS DE COEUR	64
Isabelle Schoenmaeckers	
En collaboration avec Claire, libraire spécialisée jeunesse (La Grande Ourse)	

Je suis très heureuse que l'ABLF ait proposé à l'ASBL Boucle d'or de coordonner la rédaction de ce numéro de la revue *Caractères* autour de la lecture avec les tout-petits (0-5 ans).

L'ASBL Boucle d'or est née en octobre 2017 et a pour mission de soutenir et de promouvoir un accès aux livres pour tous les enfants, et ce dès leur plus jeune âge, en étudiant, proposant et accompagnant la mise en œuvre de projets culture-enfance centrés sur les livres. Elle s'inscrit dans la lignée d'associations françaises, telles que ACCES, initiatrice de ce type d'action il y a plus de 40 ans, l'Agence Quand les livres reliait, et bien d'autres.

Il s'agit de sensibiliser les intervenants de la petite enfance et les familles au fait que les livres occupent une place primordiale dans le développement cognitif, psychologique, social et culturel de l'enfant, et de les guider sur la façon d'accompagner les premiers pas de l'enfant dans le monde de la littérature. L'objectif essentiel de l'association est ainsi de lutter contre les inégalités scolaires et sociales, inhérentes à l'absence de ces précieux objets culturels que sont les livres et la langue du récit, dans les premières années de la vie de l'enfant.

Au moment de rédiger ce numéro de *Caractères* autour de la lecture avec les tout-petits, nous sommes confinées chez nous et extrêmement préoccupées par les conséquences de cette crise sur les enfants, et plus encore ceux issus de milieux défavorisés. La fracture sociale et scolaire dont ils sont déjà victimes va plus que probablement se voir accentuée. Et ce n'est pas être devin que de le prédire ! Nous sommes sensibles au désarroi des parents de ces enfants qui, bien souvent, ont le souci que leurs enfants réussissent à l'école mais pour qui « faire l'école » à la maison est une tâche extrêmement compliquée. Sans oublier qu'à côté de cette préoccupation d'assurer un soutien pédagogique à leurs enfants, il y a parfois celle beaucoup plus urgente et pragmatique de simplement leur offrir un repas. Nous pensons à tous ces enfants, en devenir bilingues, qui ont la chance de parler une autre langue à la maison mais qui, durant cette période de confinement, sont coupés de leur langue de scolarisation, le français. Confinées chez nous, nous nous sentons bien impuissantes face à cette situation.

L'ASBL Boucle d'or a gardé le contact avec les enfants de deux classes maternelles dans lesquelles je vais lire tous les quinze jours depuis un an et demi. Ce contact se maintient via des capsules vidéo de lecture d'albums que j'ai réalisées pour eux. Cela a pu être mis en place grâce à l'engagement de l'institutrice qui s'est battue pour rassembler les parents sur un groupe whatsapp afin de ne pas perdre le lien avec ses élèves. Elle est parvenue à les réunir quasi tous.

Une lecture d'album à des jeunes enfants via un écran ! Nous sommes aux antipodes de ce que nous défendons depuis toujours corps et âme, et de ce que nous continuerons à

défendre parce que c'est absolument essentiel avec de jeunes enfants : la rencontre ! Le tout-petit se construit dans la relation avec le monde et avec les autres, pas face à un écran qui le rend passif et souvent solitaire. Rien ne se fait sans l'interaction humaine. A l'instar de ce petit bonhomme de 24 mois qui, devant l'album *Bon...* de Jeanne Ashbé, s'écrie en pointant l'illustration : *Oh une gu'enouille ! Ah oui, c'est une grenouille* approuve sa grande sœur, et le petit bonhomme d'enchaîner sur le ton de l'évidence *Ah boui !* Et c'est via cette boucle rétroactive, cette boucle d'or, que l'enfant se construit, développe sa pensée, sa lecture du monde, ses aptitudes relationnelles et son langage. Passer par les écrans aujourd'hui est un pis-aller à utiliser avec prudence et réflexion. Ne l'oublions surtout pas !

Il va falloir être inventifs, il va falloir dégager des moyens, il va falloir faire une priorité d'aider ces enfants et leurs familles. L'ASBL Boucle d'or sera sur le terrain dès que possible. En attendant, nous sommes heureuses de partager avec vous ce numéro de *Caractères* autour des richesses essentielles qu'apportent ces moments de lecture partagés avec les jeunes enfants.

Bonne lecture !

Roxane de Limelette

■ASBL Boucle d'or

Les enjeux de la lecture précoce faite au jeune enfant, à voix haute et de manière individualisée

■ Jeanne ASHBE – auteure-illustratrice – ASBL Boucle d'or

Diplômée de l'Université de Louvain en tant que psychologue et logopède, Jeanne Ashbé, autodidacte, est l'auteure et l'illustratrice de près de 65 albums, principalement à l'intention des très jeunes enfants. Elle met en scène leur quotidien, adoptant un angle de vue très proche du ressenti des tout-petits. Une partie de son travail propose aussi une approche poétique, plus graphique et plus ludique, des émotions qui émaillent la vie des bébés. Elle anime des formations à la lecture aux tout-petits faite dans un cadre professionnel et intervient comme conférencière sur les sujets traitant des compétences des très jeunes enfants en situation de « lecture avant de savoir lire », des particularités de la lecture à voix haute et de la création d'albums à l'intention des bébés. Elle est membre effective de l'ASBL Boucle d'or.

Le livre, un contenu qui a du sens, même pour le tout-petit

Depuis bientôt 30 ans, ma vie d'auteure m'a amenée et m'amène encore à partager des lectures avec des bébés. J'y ai découvert les insoupçonnables compétences poétiques et sémiologiques des tout-petits.

Tous ces moments de lecture partagés avec eux ont modifié et modifient encore le regard que je porte sur eux. Cette prise de conscience de leur façon si singulière de s'approprier les livres est pour moi le seul vrai enseignement. Ces tout petits faiseurs de sens élaborent un contenu à partir de ce que nous leur proposons, c'est une évidence lorsqu'on les côtoie.

J'ai partagé avec des tout petits enfants des centaines et des centaines de moments de rencontre avec les livres. De leurs regards, de leurs postures, leurs allées et venues,

leurs babils, leurs petits cris d'extase ou de saisissement, de leurs commentaires, de leurs sourcils froncés ou leurs petits yeux arrondis, d'un geste suspendu, d'un feuilletage entêté, d'un livre refermé d'un coup sec puis rouvert discrètement, d'un sourire ébauché au détour d'une page, de silences..., la liste est longue de leurs enseignements..., j'ai appris combien cette recherche de sens est irréfutable chez le tout jeune enfant déjà.

Ces comportements particuliers des jeunes enfants lorsqu'on leur lit des livres, ces lectures souvent motrices, apparemment décousues, demandent à être comprises comme une approche cohérente de la lecture. Bien sûr, il leur faudra accéder à une capacité d'attention et de généralisation qui s'imposera à la fin des maternelles. Mais prendre conscience du temps qu'il faut à un enfant pour déployer une pensée hiérarchisée, organisée selon un modèle attendu, et respecter ce temps est la meilleure façon de favoriser la mise en place de ces comportements d'attention et de conscience sémantique qui soutiendront plus tard l'apprentissage de l'acte de lire proprement dit.

Moi qui fais des livres pour eux, je suis heureuse de partager avec vous ces convictions qui naissent chez moi de l'observation, de ces si nombreuses lectures partagées avec les tout jeunes enfants. Plus je les côtoie, plus ils m'engagent à créer pour eux des livres qui soient une ode à leur hardiesse, à leur capacité à rêver le monde, à tenter de le comprendre, de l'organiser. Dans cette démarche passionnante, je tâche non pas de m'abaisser à leur niveau, mais au contraire, de me hisser à leur hauteur. Nourrie de mes rencontres avec eux, je fais maintenant des livres que je n'aurais jamais faits il y a 20 ans. Des livres comme *Pas de Loup*, *Ton Histoire*, *Parti ! Fil à fil*, *La Fourmi et le Loup*... Ces livres recèlent volontairement leur part de mystère afin de laisser une grande marge d'action et de liberté à leur petite pensée si fine, si intelligente, capable très tôt d'entrer dans les langages sonores, visuels et émotionnels qui leur sont proposés.

À travers les récits, les images qui leur donnent forme, les couleurs qui en traduisent l'émotion, un enfant chemine, sinue... parfois de manière surprenante. On voit souvent un tout-petit s'emparer d'un élément que nous reléguions d'emblée au rang de détail et lui donner sens d'une manière éclatante. Le rythme d'une phrase lui-même peut chez un tout-petit évoquer une sensation cinématique qui lui rappelle le bercement dans les bras aimants et là aussi faire naître du sens. Tout fait sens pour le petit enfant. En tant qu'auteur, je trouve absolument passionnant de proposer à ces petits sémiologues en herbe des livres avec des formes poétiques en images, en mots, en couleurs, en lettres... Juste pour leur mettre le pied à l'étrier dans cette balade au cœur même de la lecture, précieuse activité de la pensée, qui plus tard donnera sens, et c'est fabuleux, à l'assemblage d'à peine quelques signes...

Cette réceptivité particulière et plurielle, ces « lectures » sensibles dont fait montre le tout-petit, s'appuient sur sa disponibilité totale à tout stimulus, en même temps que sa présence à lui-même. Il nous écoute lui raconter une histoire et parcourt

les images des yeux. Nous savons quelle histoire nous lui racontons. Mais nous ne savons pas l'histoire qu'il se raconte. Et peut-être n'a-t-elle que peu à voir avec la nôtre... Car le tout-petit n'a pas encore accédé à cette hiérarchisation de la pensée lui faisant organiser le récit selon ce modèle, pour nous évident : là est l'important, là est le détail. Il entre dans ce contenu particulier, le livre que nous lui racontons. Avec une surprenante capacité elliptique, le tout-petit se concentre sur ce qui parle à son âme, ce qui déploie sa connaissance de lui-même et du monde. De là naît le sens, ces tout petits sens, si précieux à entendre, à encourager, tant ils sont l'expression de la « mise en mouvement d'une petite pensée », fondement, à mon sens plus que jamais essentiel, de toute attitude active face aux apprentissages. Fondement tout simplement de ce qui nous fait nous sentir vivant, quel que soit notre âge, capable de donner sens à notre existence...

C'est au psycholinguiste Evelio CABREJO-PARRA, chercheur et conférencier, spécialiste de l'émergence de la langue et de la pensée chez le tout-petit, que j'emprunte cette façon si lumineuse de souligner l'importance de cet accompagnement fondateur : « une petite pensée se met en marche » dit-il. Et il ajoute : *Il faut respecter le petit sens que (l'enfant) élabore pour lui permettre de se construire en tant que sujet, pour que cette élaboration puisse être source de pensée et d'activité langagière. Si nous ne respectons pas cette petite activité psychique, si nous ne la nourrissons pas, nous invitons alors l'enfant à se placer simplement dans le monde de l'injonction, c'est-à-dire dans le monde des ordres qu'on donne. Dans ce cas, il est soumis en permanence aux désirs de l'autre et ne peut pas émerger en tant que sujet* (2000, p. 21).

Pour apprendre, il faut en avoir le désir. Et le désir ne peut émerger que si l'on est aux commandes de soi-même et de son destin, que si l'on est sujet et non objet du désir de l'autre.

Même si nous ne comprenons pas ce qui s'élabore dans la pensée du petit enfant à qui nous proposons un livre, les choses se font ! Le tout-petit se nourrit des sons et de l'image. Il interprète, combine, échafaude... Il concocte à son avantage un petit cocktail signifiant. Il ne s'encombre pas de justifier quoi que ce soit : simplement il alimente sa petite pensée en construction à ce que lui offre le livre, images et musique de mots, lettres et dessins, couleurs et formes... Il fait ce lien magique qui nous attache à la lecture, qui va du livre à la vie et de la vie au livre, donnant raison à Henry Miller quand il dit : « A quoi servent les livres s'ils ne ramènent pas vers la vie, s'ils ne parviennent pas à nous y faire boire avec plus d'avidité. »

Que fait d'autre ce petit Liam, 16 mois, qui, une fois le livre *Parti!* terminé et après s'être prudemment éloigné en cours de lecture, revient, s'empare de l'album, à l'envers c'est

plus prudent ! pour vérifier si le chat noir aperçu lové au bas d'une page ne serait pas, qui sait ? un loup... ? Mais oui ! Il était bien arrivé vers moi en me faisant part de son souci du jour : avant même de s'asseoir, il proférait des « loup » « loup » en fronçant les sourcils à la vue d'une affiche punaisée sur le mur avec... un loup. Alors dans le livre, un chat noir ? Un loup ? Il valait mieux vérifier !



Fig. 1 Le nez du camion rouge dans Pas de Loup : pour Loïc, pas de doute, c'est un camion de pompiers, là où moi-même en le dessinant,... je n'y avais jamais pensé !

Que fait d'autre le petit Loïc, 19 mois, quand il pose sa petite main bien à plat sur le camion rouge apparu sur la deuxième page de *Pas de Loup*², m'empêchant de poursuivre la lecture jusqu'à ce qu'enfin je comprenne le sens de son « pé ! » « pé ! » répété à l'envi : mais oui, bien sûr ! « Pompier » ai-je enfin compris. Et sa maman de confirmer : « Mais bien sûr ! Pompier ! Il n'y en a que pour les pompiers à la maison pour le moment ».

Que fait d'autre le petit Nils, 3 ans, qui n'a d'yeux tout au long de cette histoire de lapin que pour trois minuscules petits points tracés à l'encre sur la joue d'une grenouille

² Jeanne ASHBE - L'école des Loisirs - 2008

(des « croutes » ?). Evocation improbable mais bien réelle, pour ce petit enrhumé, d'un moment pas très agréable vécu le matin même avec sa Mamie, où il avait été question au lever de se rendre à l'évidence : eh oui, il fallait bien que soit nettoyé son petit visage... couvert de « croutes » !

Et nous sommes aux côtés de ce petit « lecteur ». Dans ce temps des débuts de la vie où la pulsion d'apprendre est soutenue par une plasticité neuronale bouillonnante — le large développement des Neurosciences développementales nous en apporte sans cesse de nouvelles preuves — il aura été entendu, reconnu, accompagné, encouragé...

Et si ce « petit sens » nous échappe — car nous n'avons pas toujours toutes les clés, nous pouvons accepter de ne pas savoir... Pour nous rendre disponible à cette petite pensée qui se déploie, à nos côtés, nourrie d'images et de mots.

La lecture à voix haute proposée au tout-petit n'est donc pas qu'un divertissement. Elle nourrit généreusement le langage et la pensée. Et en cela pose les bases cognitives et développementales qui lui seront précieuses au moment d'apprendre à lire. Car lire ce n'est pas faire du son. C'est faire du sens. Le processus de construction de sens est un long cheminement. Enrichi sur les plans cognitif et psychique, l'enfant qui dès son plus jeune âge a bénéficié de lectures d'albums arrive à l'âge des apprentissages en ayant franchi une partie significative des étapes de ce cheminement.

Mais avant cela, cette précieuse nourriture enrichit significativement le terreau dans lequel le tout-petit va puiser pour accéder au langage, à la maîtrise de la langue. Le développement du langage est un processus créatif qui se déploie dans des échanges joyeux et multimodaux. Chaque enfant développe son langage de manière singulière, unique. Ce processus endogène puissant et formidablement efficace dans les premières années de la vie ne peut être assimilé à aucun programme d'apprentissage. Il a pour finalité de déboucher sur la capacité à la fois d'être compris et de comprendre l'autre. Par essais et erreurs, au gré des interactions, dès la naissance, avec ses figures d'attachement et peu à peu avec tout ce qu'il voit, entend, touche,... le tout-petit s'empare des éléments que lui fournissent ces échanges verbaux et non verbaux avec le monde qui l'entoure. De tout cela, il se fera un riche bagage qui fera de lui un être parlant.

Dans ses valises, l'enfant qui a la chance de cheminer au pays des histoires aura aussi des livres, les albums qui lui auront été lus à haute voix, encore et encore, comme souvent les tout-petits le réclament...

L'enfant apprend à parler en partageant avec les adultes et d'autres enfants du plaisir à communiquer avec l'autre en s'appuyant sur des supports langagiers véhiculant du sens, des images, une langue prosodique, de l'humour, des sentiments, des échanges affectifs...

Parfaitement en concordance avec ces ingrédients fondamentaux, la lecture individualisée d'albums lus à l'enfant à haute voix est un outil tout simple et merveilleusement nourricier. Lire à haute voix à un petit enfant le livre de son choix, celui qui fait sens pour lui et de la manière qui fait sens pour lui, c'est lui donner sa place en tant que sujet. Là prennent tout leur sens les invitations à mettre en place des pratiques de lecture individualisée (voir encadré) dans lesquelles l'enfant peut réellement jouir de cette attention singulière si enrichissante.

LE LIVRE, UN PRÉCIEUX SUPPORT LANGAGIER

Depuis maintenant plusieurs décennies, de très nombreuses réflexions théoriques³, travaux de recherches, séminaires, observations de situations de lectures faites aux jeunes enfants ont enrichi notre connaissance de cette rencontre, a priori improbable, entre les tout-petits et les livres. Au delà de mon expérience personnelle qui n'a d'autre finalité que d'alimenter mon enthousiasme d'auteure, d'illustratrice et de lectrice, on est en mesure aujourd'hui d'affirmer que l'enfant très petit déjà se montre capable de créer du sens à partir de ce qui est suggéré dans l'image et dans les mots avec une sensibilité interprétative souvent mystérieuse, toujours saisissante.

On a longtemps considéré que la fonction principale du livre adressé au tout-petit consistait en un support destiné à étendre son vocabulaire. On trouvait principalement dans l'offre éditoriale en direction de cet âge des imagiers et des animaliers. On nommait l'élément représenté sur la page du livre et on attendait de l'enfant qu'il répète le mot, de préférence correctement. Dans le cas contraire, on le corrigeait et souvent le lui faisait répéter pour qu'il ajuste sa prononciation et ainsi progresse dans la maîtrise, à tout le moins articulatoire, de la langue.

Cette fonction du livre en tant que support à l'étendue du vocabulaire reste tout à fait pertinente et les imagiers ont toute leur place dans les lectures à proposer aux jeunes enfants. Le principe même de l'imagier a d'ailleurs été revisité par de nombreux artistes ces vingt dernières années et l'on en trouve de magnifiques versions répondant à des démarches d'auteurs très variées. S'ils ne leur sont pas présentés comme un outil à visée pédagogique mais comme un support aux libres échanges langagiers suggérés par les images, ces albums peuvent être un formidable terrain de jeux de langage.

Mais on sait maintenant combien le tout-petit déjà peut voyager dans des contenus narratifs ou iconographiques plus complexes qu'on ne le pensait. Et de très nombreux albums ont vu le jour ces dernières années permettant des rencontres riches de sens même au tout-petit qui ne maîtrise pas encore la langue.

³ À ce sujet, de nombreux documents et vidéos sont disponibles sur les sites de l'Agence quand les livres relient <https://agencequandleslivresrelient.fr> — l'Association ACCES <https://www.acces-lirabebe.fr>

On sait aussi combien peut être étonnante sa lecture symbolique et poétique des albums, dépassant parfois le signifié avec une surprenante subtilité. La vie m'a fait découvrir comment un tout petit enfant peut aller au-delà du sens premier d'un livre, se l'approprier symboliquement. Cette petite histoire vécue avec ma fille ainée et le livre *Un dîner chez Gustave*⁴ me laisse encore à ce jour perplexe mais néanmoins impressionnée. J'étais alors enceinte de son petit frère. Ma fille, alors âgée de 20 mois, m'en a réclamé la lecture, répétée encore et encore, tout au long du dernier trimestre de ma grossesse, en plein cœur d'un hiver enneigé... Cet album raconte l'histoire d'un trio, un pingouin, un morse et un ours polaire sur la banquise. Leur bonheur paisible est perturbé par l'arrivée d'un chasseur, caché dans une peau d'ours (comme quelqu'un dans un ventre...) Et bien sûr dans l'histoire, le chasseur une fois démasqué est renvoyé d'où il vient et « condamné à errer sur la banquise pendant tout l'hiver » ! Rien là qui ne ressemble à *Je vais avoir un petit frère* ou *Quand un nouveau bébé s'annonce*. A moins que...



Fig. 2. Un dîner chez Gustave

Aux oreilles d'une petite fille de 20 mois, bientôt grande sœur, une « autre » lecture de cet album racontant l'arrivée de quelqu'un dans un ventre ?

Le livre est un précieux support langagier dont l'enfant s'empare pour mieux se comprendre, mieux se connaître. Déployant sa pensée au delà de l'ici et maintenant dans le monde de l'imaginaire, de la poésie, de l'humour, il acquiert ainsi plus tôt des compétences d'auto-réconfort et de maîtrise de lui-même.

⁴ Yvette BARBETTI – Grasset-Jeunesse – 1978

Si de l'image, du texte du livre, de notre voix... l'on ne sait pas de quel bois le petit lecteur fait feu, il reste que le livre c'est, au moins... tout cela à la fois.

Pour le bébé, la langue est d'abord une voix, des voix. Avant de comprendre les mots, le bébé fait du sens avec tout un équipement de signes, dont nos mimiques par exemple, auxquelles il est très relié. Mais la voix, son intonation, son rythme, son volume, sa prosodie... est à la fois le premier lexique du tout-petit et ce qui motive à ses yeux l'interaction langagière : notre voix lui donne le goût du langage. Toutes les cultures du monde possèdent ce petit bric-à-brac de mots qui « chantent », propre aux échanges avec le bébé : comptines, jeux de doigts, chansonnettes, textes des livres, sont là pour engager ainsi avec le tout-petit cette conversation qui ne s'arrêtera plus jamais.

Chez le tout-petit déjà, la lecture du texte tel qu'il est écrit est bienfaisante. Cette langue musicale et chantante, ces mots lus et reconnus, associés à l'image et à la voix de l'adulte lecteur, vont de lecture en lecture former pour le bébé une sorte de socle langagier particulier, un repère salutaire dans cette galaxie de mots qui l'entoure. En grandissant, l'enfant apprécie la stabilité du texte lu, tellement rassurante quand tout va si vite autour de lui.

Spontanément cependant, la plupart d'entre nous sommes enclins à ne pas lire le texte avant que l'enfant ne parle : on désigne, on commente, on bruite... Et c'est bien ainsi : on rend vivant ce moment de rencontre avec le livre. Mais que ces échanges langagiers autour de l'image ne nous empêchent pas d'y ajouter la lecture du texte tel qu'il est écrit, que l'enfant reconnaitra avec joie et souvent, plus tard, réclamera si nous nous en écartons. La musicalité de la langue écrite et sa permanence est au cœur du plaisir de lire et les enfants le savent...

René DIATKINE, psychiatre, psychanalyste et membre fondateur de l'association ACCES, résume en cette si jolie phrase la bienfaisance du texte lu pour l'enfant qui nous écoute : « La structure polyphonique du texte met en forme la rêverie du lecteur, dans un jeu qui lui permet d'être à la fois celui qui aime, celui qui est aimé et la voix qui raconte l'histoire. » (1998, p. 17)

Au delà de cette bienfaisance, se voir lire le texte du livre, tel qu'il est écrit, amène l'enfant à faire une expérience essentielle dans son cheminement vers la lecture : lire, c'est se plier à une loi. On ne lit pas n'importe quoi. Lire c'est donner sens à un enchaînement de mots formés, dans notre langue à tout le moins, par vingt-six lettres et quelques digrammes formant des sons supplémentaires. Et l'adulte aussi est soumis à cette loi. On n'invente pas le texte du livre : il est écrit et on le lit. Au moment d'apprendre à lire, cela sera précieux à l'enfant.

La lecture du texte, dans la permanence de sa structure lexicale, a par ailleurs des fonctions multiples. A la faveur des nombreuses lectures et relectures, l'enfant réentend

le texte lu et met en place, tout naturellement et dans le plaisir de l'histoire racontée, les postures essentielles pour devenir plus tard un lecteur opérant.

La lecture du texte va permettre à l'enfant la découverte de la langue du récit avec ses particularités. Conjugaison, inversions, inclusions, phrases complexes comportant propositions relatives, circonstancielles. La langue de l'écrit, construite sur un modèle syntaxique plus complexe et avec un vocabulaire plus riche, est différente de la langue des échanges quotidiens, plus simple, principalement injonctive, exclamative. Pour celui qui ne l'aura pas entendue dans les histoires lues et relues, la langue du récit est une langue étrangère...

Acquérir une vitesse de lecture suffisante pour éprouver du plaisir à lire demande de dépasser le stade du déchiffrage par un processus d'anticipation, à la fois oculaire et cognitif, qui permet de dégager du sens en dépassant la simple association graphème/phonème. Ecouter une histoire active un processus d'anticipation textuelle et procède de ce même mouvement de l'esprit qui sans cesse fait des hypothèses et les confronte au déroulé du récit. Ecouter et comprendre une histoire est un processus dynamique, comme le sera l'acte de lire. Ainsi, entendre des récits favorise l'appréhension du principe de la narration (début – développement – fin).

Les lectures répétées, comme celles interrompues à l'aide d'un marque-page, accroissent l'aptitude à garder un contenu en mémoire pour le traiter ultérieurement, disposition cognitive indispensable aux apprentissages.

Le côtoiement de textes dans les albums favorise la reconnaissance de l'opposition fiction/réalité, distinction fondamentale dans l'esprit du lecteur qui découvre, éprouve, entraîne sa capacité à construire une image mentale de ce qui n'est pas sous ses yeux. Cette compétence cognitive est essentielle au processus de création de sens.

Souvent omise, la lecture de la page titre donne à l'enfant qui nous écoute une information importante : l'identification précoce de la distinction auteur/narrateur/lecteur. C'est le propre de la littérature que de nous donner à voir le point de vue de l'autre. Mais, pour celui qui n'y a pas été familiarisé, la question reste à débattre. Qui est « je » dans l'histoire lue ? Maman ? La maitresse ? Le petit ours ? Ou justement « l'autre », cet autre, l'auteur.e, qui partage un petit bout de son humanité, offrant au lecteur de pouvoir en tirer réconfort. Donner à connaître à l'enfant qu'il y a un.e auteur.e à l'origine de ce récit, c'est lui faire ce message réconfortant : « L'histoire que je te lis là a été écrite par un autre membre de la grande communauté humaine dont tu fais partie. »

Evelio CABREJO-PARRA (2000, p. 22) souligne combien est structurante cette fonction de la littérature dans la construction psychique du lecteur : *(Les contes) offrent une quantité de miroirs susceptibles de permettre à l'enfant de se regarder lui-même à*

travers le miroir de l'activité de pensée des auteurs des contes. D'autant que les contes mettent en scène des moments fondamentaux de l'activité psychique, de la construction architecturale psychique. Il ajoute : Tous ces contes ont en commun, comme je le disais, ce qu'on peut appeler les fantômes psychiques, l'amour, la haine, la jalousie... [...] Ces petits fantômes psychiques sont inhérents à l'espèce humaine. Les contes les mettent en scène. Ils permettent de dire à l'enfant sans le lui dire directement que ces fantômes-là sont un problème qui appartient à tous, et qu'il n'y a pas de raison de s'inquiéter. (2000, p. 24)

Et, confirmant combien la lecture repose sur une aspiration à se connaître, il dit encore : *Le but de la lecture c'est donc aussi, à travers la mise en place de tous ces fantômes, à travers les contes d'enfants, d'intéresser chaque personne à son propre livre (psychique). [...] Ce monde est peuplé de fantômes qui font peur mais qu'on peut mettre en scène en se servant de la mise en scène des autres. A ce moment-là on se fait accompagner symboliquement. Je crois que le but de la lecture c'est cela.*

Tout cet acquis se construit naturellement, en dehors de toute préoccupation utilitariste. Et pourtant, les bases d'un comportement de lecteur se sont édifiées de lectures en lectures. L'enfant aura développé des capacités d'écoute et d'attention, un esprit créatif, celui-là même qui fonde la science et son évolution, on l'oublie trop souvent, mu par une saine motivation endogène, celle dont les neurosciences comportementales nous enseignent l'importance dans les processus d'apprentissage. Il saura que derrière ces petits signes noirs à déchiffrer se cachent des promesses d'aventures, de connaissance de lui-même et du monde, qui soutiendront l'incontournable effort qu'il aura à produire pour apprendre à lire.

Alors, dans ce contexte dynamique et largement nourri, le petit enfant devenu plus grand abordera dans les meilleures conditions l'apprentissage de la lecture proprement dite, au sens de l'acte de lire par soi-même.

LE LIVRE, L'OCCASION D'ÉCHANGES AFFECTIFS

J'aurais pu conclure ici ce panégyrique. Mais j'aurais à tort omis de rappeler une fois encore combien est essentielle, irremplaçable dans ces moments de lecture l'interactivité humaine, l'échange affectif, fait de cette proximité à la fois physique et psychique qui caractérise ce partage avec le petit « lecteur », qu'il soit tout petit ou déjà plus grand...

Même si par la suite, l'enfant qui a bénéficié de nombreux moments de lecture pourra, s'il le désire, se retrouver seul face au livre, la rencontre du tout-petit avec l'album se fait nécessairement en présence d'un adulte. Il y a dans ce moment de lecture l'occasion d'une proximité, d'une posture propice aux échanges affectifs que l'on sait essentiels à l'émergence du langage. Une proximité physique puisqu'on va lire le livre ensemble et que s'impose, pour une lecture confortable, la nécessité d'être assis côte à côte, le

livre ouvert tourné vers soi. L'enfant à qui cette lecture est adressée s'installe souvent spontanément contre le corps de l'adulte lecteur. Ce choix lui appartenant bien sûr à lui seul au même titre que celui du livre qu'il a souhaité se faire raconter et à son rythme. Il vient chercher ce corps à corps pour se nourrir du contact physique avec l'adulte qui lui accorde ce temps de lecture partagée. En collectivité, quand le principe de la lecture individualisée peut être mis en place, on voit combien les enfants qui ont écouté l'histoire du petit copain sont comblés, quand vient leur tour, de pouvoir eux aussi s'installer tout près de l'adulte.

Au delà de ces échanges tactiles, se déploie une très riche palette d'échanges affectifs sur des registres aussi variés que les regards qui se croisent, la caresse de la voix, le balancement des corps, l'écho que nous faisons à des petits bruits, des sons, des mots, les interventions de l'enfant au cours de la lecture... Accorder à un enfant ce temps de la lecture d'un livre en se mettant à son écoute, c'est le rendre à son humanité de tout-petit traversé d'émotions, de questionnements... Ces moments de partage avec l'album « favorisent l'étayage du cognitif sur l'affectif » (Golse, 2018, p. 201) par les jeux de langue et de construction de sens qui sont activés dans les échanges entre images, texte, voix de l'adulte lecteur, interactions de l'enfant...

Dans l'expérience de la lecture à voix haute qui lui est proposée, le petit enfant est accompagné dans le respect de sa globalité. En quelque sorte, on assure là une forme élargie de « portage physique et psychique », assimilable au « holding » décrit par Donald WINNICOT (1956) parlant de la relation du tout-petit avec sa mère.

Sylviane GIAMPINO (2016), psychologue et psychanalyste, spécialiste française de l'enfance, formule en ces termes le besoin qu'ont les tout-petits d'être pensés dans leur intégralité : « Les sphères du développement du petit enfant, physique, cognitif, affectif, social, émotionnel, sont inséparables. Chaque sphère de son développement interagit sur les autres selon une dynamique en spirale entre affectivité et acquisitions, entre éducation et soin, entre corps et cognition, entre socialité et construction du soi. Pour lui, tout est langage, corps, jeu, expérience. »

A ce sujet-là aussi, nous bénéficions actuellement des récents éclairages que nous apportent les neurosciences cognitives sur les conditions nécessaires à l'accession à la langue dans toute sa complexité phonétique, lexicale, syntaxique et sémantique. Toutes les études sont unanimes à ce sujet : l'interaction humaine est une condition non seulement nécessaire mais indispensable à l'émergence de la langue chez le petit humain. Un bébé mis en présence d'une langue étrangère par écran interposé pendant quelques semaines ne développe pas la faculté de reproduire et mémoriser les phonèmes propres à cette langue. Si par contre, il interagit avec un locuteur humain, ses compétences en matière d'apprentissage des catégories phonétiques sont spectaculaires et s'avèreront pérennes (Dehaene, 2018).

Dépassant la stricte acquisition de(s) langue(s) chez le tout-petit, ces constatations s'étendent à tous les processus d'apprentissage tels qu'ils se déploieront largement plus tard à l'école, au collège, à l'université... C'est dans la rencontre avec l'autre que s'installent et se pérennisent les acquisitions.

Un autre enseignement des neurosciences développementales apporte une réponse à une question que nous nous posons inmanquablement lorsqu'on se met à lire à de très jeunes enfants : faut-il que j'explique, que je simplifie, que j'élude ce qui me paraît trop difficile pour être compris par mon ou mes petits lecteurs ? Des études mesurent l'activité neuronale du cerveau à la vue de différents stimuli. Même chez le tout jeune bébé, on observe que la complexité déclenche un sursaut d'activité neuronale : pour autant qu'il ne soit pas inaccessible, un stimulus plus complexe sera préféré, et ceci même par un bébé de quelques mois. Ce phénomène est décrit en psychologie du développement comme *l'effet Boucle d'or* – « juste la bonne quantité » en référence à la préférence du nourrisson pour assister à des événements qui ne sont pas trop simples,... ni trop complexes.

C'était donc bien vrai ! L'attrait des tout-petits pour ce qui est mystérieux, pour ce qui n'est pas donné d'emblée, me surprenait très souvent dans mes lectures, même avec les tout petits bébés. Pour m'avoir d'abord intriguée, cette étonnante constatation m'est peu à peu apparue comme irréfutable. Habitée par cette conviction que je pouvais proposer des contenus énigmatiques même à des tout-petits, j'ai écrit et illustré l'album *La Fourmi et le Loup*⁵. Cet album peut se lire de 6 mois à 6 ans : l'enfant y découvrira en grandissant, nourri d'autres rencontres « littéraires », comment la petite fourmi est elle-même ignorante du destin funeste du Petit Chaperon Rouge et de sa grand-mère... Des premières pages d'une lecture volontairement très simple, tant dans l'image que dans le texte, aux dernières pages de l'album, de plus en plus complexes, je voulais proposer à leur sagacité de petit chercheur de sens ce mystère à décoder, ce défi à relever.

Fig. 3. La Fourmi et le Loup

Au début et à la fin du livre, deux images de cuisine : deux pages d'une complexité croissante, dans l'image comme dans le texte.



La première, au début du livre, sur un seul plan, accompagnée d'un texte fait de mots connus (et répétés) : une préposition (« dans »), un qualificatif (« grande ») et deux substantifs (« maison », « cuisine »). L'image peut se présenter comme un simple damier à parcourir des yeux par un tout-petit.

⁵ Jeanne ASHBE – L'école des Loisirs – 2017

La seconde, à la fin du livre, une image à trois plans de lecture : le Chaperon rouge en avant plan puis la grand mère et enfin le tout petit chasseur à l'extérieur. Le texte aussi est beaucoup plus complexe. Les mots sont moins familiers : « désormais », « coquette », « ravissante » (ici employés dans un sens moins usuel que d'ordinaire). De plus, le texte n'a de sens que relié à la phrase de la page précédente (au passé simple, temps de la conjugaison absent de la langue orale) : « c'est alors que la toute petite fourmi résolut de rester... »



La lecture de *La Fourmi et le Loup* dans une crèche de la Ville de Bruxelles à des tout petits bébés, en présence de leurs parents dont très peu parlaient le français, m'a donné de vivre un moment aussi magique qu'étonnant. Oui, même un tout petit bébé peut maintenir son attention sur toute la durée de la lecture d'un livre, au texte pourtant complexe. Je ne peux oublier les yeux arrondis de ces très petits bébés, installés devant moi, certains encore couchés dans leur petit transat, leur tétine se détachant de leur petite bouche ouverte. M'écoutant jusqu'au bout lire ce livre très long et très lent, à la complexité croissante tout au cours du récit, tant dans les images que dans le texte, ces petits bébés sont restés dans une attitude d'écoute alerte, absorbée, entraînant leurs parents dans le sillage de ce moment suspendu... J'avais tant travaillé sur le déroulement du simple au complexe dans la création de *La Fourmi et le Loup* que ce moment de lecture a été pour moi une bouleversante rencontre, une fois encore, avec les insoupçonnables compétences des tout petits « lecteurs » que sont les bébés.

Alors, expliquer, simplifier, éluder ? Nous pouvons laisser le petit lecteur qui nous écoute activer cette curiosité pour laquelle son cerveau est parfaitement programmé : il va s'en débrouiller et, mieux, faire de cette complexité une nourriture à la fois psychique et cognitive. En ne donnant pas des « explications » — sauf bien sûr s'il les demande lui-même — nous permettons à cet enfant de se sentir acteur de l'élargissement de ses connaissances et de ses compétences. Résister à la tentation de poser des questions « pour être sûr qu'il a bien compris » est tout aussi salutaire. L'enfant a besoin de temps pour construire de nouvelles pensées qui nourrissent l'activité interprétative. Ne pas interrompre le processus de construction de sens laisse à l'enfant le temps de s'emparer des éléments de l'histoire qu'il va peu à peu associer. Mais peut-être pas tout de suite comme nous l'imaginons... Parfois sous le couvert d'un long silence... Ne pas mettre le petit enfant dans cette posture « verticale » : « Moi, je sais. Toi, tu ne sais pas », c'est lui communiquer notre confiance dans sa capacité à comprendre par

lui-même. C'est le respecter une fois encore en tant que sujet désirant. Probablement le message le plus précieux à faire au petit chercheur de sens que nous prenons par la main sur le chemin de la pensée.

EN CONCLUSION

Ce chantier formidable qu'est celui de la construction psychique d'un petit humain se déploie en de multiples sinuosités ingénieuses, imprévisibles, étonnamment inventives. S'emparant de tout ce qui se présente à lui, le petit enfant élabore une approche de la réalité singulière, souvent surprenante et poétique.

Dans mon cheminement de créatrice d'albums pour eux, je me suis approchée à petits pas et avec émerveillement de cette curieuse forme de pensée, celle des petits humains en devenir. A la faveur, sans doute, de cette sorte de proximité qui m'habite avec les débuts de la vie, sans que je puisse, ni ne veuille, moi-même en comprendre vraiment la source... Mais j'ai cette chance, toujours nourrie par de nombreux moments de lecture avec eux, en bibliothèque, en crèche, en centre social ou d'autres lieux où l'on m'offre de pouvoir les rencontrer. Toujours en présence des adultes qui prennent soin d'eux, c'est une demande que je fais expressément. Car je suis convaincue que si l'on veut que les livres arrivent aux bébés, ce sont les adultes qu'il faut accompagner dans cette découverte, tant il faut reconnaître que ces tout petits lecteurs parfois nous déroutent.

Oui, leur façon de nous écouter nous déconcerte souvent. On croit volontiers qu'un enfant qui remue, se lève, prend un autre livre pendant que nous lisons... n'est pas intéressé par l'histoire. Alors on arrête de raconter. Et c'est dommage. Car c'est tout le contraire qui se passe. Chez le tout-petit, dès la naissance, la motricité accompagne l'activité de la pensée. Pour certains enfants, la nécessité de passer par le mouvement pour comprendre le monde, et a fortiori un livre, est indispensable. Respecter comme telle cette lecture motrice, c'est accompagner l'enfant dans ce « chemin littéraire » sur lequel il fait ses premiers pas. Il prend ce qui fait sens pour lui. Et petit à petit, à son rythme, il découvre comment s'organise cette forme particulière du langage : un livre. Avec sa tournure de langue un peu différente, son texte à chaque lecture inchangé, dit par des voix variées, Papa, Maman, Papy, la nounou, la maitresse, la conteuse en bibliothèque... Avec ces images, pleines de découvertes à y faire. Alors seulement, quand l'enfant sera prêt, viendra le temps d'écouter une histoire jusqu'au bout, de porter à la lecture du livre une attention de plus en plus soutenue.

Rencontrer les tout-petits à qui mes livres sont lus, partager avec eux des lectures, échanger avec les familles, les professionnel.les du livre et de la Petite Enfance me donne l'énorme chance de partager ce qui m'anime depuis trente ans, à la croisée à la fois de ma formation de psychologue et logopède et de ce mouvement de l'âme qui m'habite et me fait ce cadeau, à chaque fois renouvelé : des mots, des images, une

petite musique intérieure, comme une conversation avec les tout-petits auxquels je m'adresse.

Dans chacun de mes livres, j'emprunte un chemin nouveau. Depuis mes premiers albums au début des années 90, se dégagent deux voies différentes sur lesquelles je marche cependant avec le même enthousiasme. Celle des livres où j'explore le quotidien des petits, et l'autre où je serpente sur des sentiers moins explorés, ceux des perceptions des tout-petits et de leur façon particulière de « lire avant de savoir lire ». Ces livres nés de tout ce que m'apprennent les bébés sont plus inattendus, je le sais. Ils laissent une part plus importante au discours graphique et poétique, offrant ainsi un plus large champ d'action et de liberté à leur petite pensée, fine et ingénieuse, dont la qualité interprétative n'est pas la résultante d'une condition sociale mais bien de leur état de tout-petit. Tous les bébés viennent au monde avec un même goût pour les histoires et pour la beauté. Ils manifestent une appétence surprenante pour des albums dont le contenu et la qualité esthétique peut sembler inaccessible à leur jeune âge.

En même temps, à travers les rencontres que je fais, je suis en lien étroit avec la réalité des familles, ces parents à qui l'on « prescrit » la lecture à leur bébé. Et dans beaucoup de familles, les premiers pas dans cette rencontre avec leur tout-petit se font spontanément plutôt avec les livres qui évoquent la vie de tous les jours. Par ailleurs, les adultes lecteurs de mes livres aux petits témoignent très souvent de la prédilection (frôlant parfois la passion !) de beaucoup d'enfants pour ceux de mes livres qui évoquent ces petits moments de vie, de découverte du monde et de soi-même.

La littérature enfantine heureusement nous offre aujourd'hui un large éventail d'albums en direction des jeunes enfants. Nous pouvons leur proposer une grande variété de livres dans lesquels ils puiseront ceux qui résonnent au fond de leur cœur comme une promesse de nourriture, dont nous savons à quel point elle leur est profitable.

Je laisse à Marie Bonnafé (2017) le soin de conclure. Psychiatre et psychanalyste, fondatrice de l'Association ACCES, auteure de l'incontournable ouvrage *Les livres c'est bon pour les bébés*, elle nous invite à goûter, déguster ces rencontres entre les livres et les tout-petits où les silences parfois s'avèrent aussi précieux que les mots : *Les premiers albums offrent aux bébés des mondes complexes : les bébés se révèlent des amateurs experts : savourons cette expérience et le plaisir de partager un silence heureux.*

BIBLIOGRAPHIE

Ben Soussan, P. & Rayna, S. (Eds.) (2018). Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses. Érès.

Bonnafé, M. (2011). Les livres, c'est bon pour les bébés (2nd ed.). Hachette.

Bonnafé, M. (2017). Des livres dès le plus jeune âge, une carte majeure pour la prévention de l'illettrisme. Intervention 20th European Conference of Literacy, Madrid.

<https://www.acces-lirabebe.fr/mediatheque/#1524134728539-af6f76af-5e5c>

Cabrejo-Parra, E. (2001). La lecture avant les textes écrits. In *Les cahiers d'A.C.C.E.S 5: Lieux de lecture, Lectures d'enfance*. ACCES

Dehaene, S. (2007). Les neurones de la lecture. Odile Jacob

Dehaene, S. (2018). Apprendre! Odile Jacob

Diatkine, R. (1998). les enjeux de la création d'A.C.C.E.S à la lumière d'un versant original de son œuvre par Marie Bonnafé. *Les cahiers d'A.C.C.C.E. S 4: Hommage à René Diatkine*. ACCES

Giampino, S. (2016). Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels. Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes.

<https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2016/05/Rapport-Giampino-vf.pdf>

Golse, B. (2017). *Lire, Lier. Lire avec les bébés, c'est les aider à se construire*. In L'Agence quand les livres relient (Eds.), Les tout-petits, le monde et les albums. Toulouse : Erès.

Winnicott, D.W. (1956). La préoccupation maternelle primaire (pp. 168-174). In *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Payot.



La lecture individualisée

A l'instar des nombreuses associations en France qui se sont penchées sur les conditions favorables à cet enrichissement émotionnel et psycho-cognitif du tout-petit et à ses besoins spécifiques quand on lui lit un livre, l'ASBL Boucle d'or que nous représentons préconise une lecture individualisée avec le jeune enfant.

Cette pratique de lecture, la « lecture individualisée » se base sur le principe du tour de rôle, bien vite compris et respecté par les enfants. On accorde son attention à un enfant à la fois, même au sein d'un groupe en collectivité.

On lit à l'enfant le livre qu'il a lui-même choisi, à son rythme. On respecte sa façon de nous écouter, en pointant peut-être sur l'image un élément qu'il commente, ou non... Parfois, un long silence s'installe, plus éloquent qu'une page tournée trop vite... On est attentif à l'interaction que l'enfant établit avec le livre et avec nous : son besoin de tourner les pages très vite, de s'arrêter plus longtemps sur l'une d'elles, revenir en arrière, fermer le livre... Son besoin de bouger, de s'éloigner ou de se blottir contre nous... On ne poursuit pas un objectif pédagogique qui viserait à améliorer les performances de l'enfant à qui on lit le livre. Il s'agit avant tout d'être aux côtés d'une petite pensée qui se met en mouvement, de l'assurer une fois encore d'être accompagné, entouré, encouragé dans sa curiosité de savoir, de comprendre, de se comprendre...

Cette lecture est adressée à l'enfant, dans un moment de plaisir, sans jugement, sans attentes, Nous sommes à ses côtés comme un tuteur, qui entoure, qui étaye...



Témoignage de Séverine Vanesse
Infirmière au CHR de Namur en Néonatalogie

« Lire à un tout-petit est toujours un moment particulier et unique... Une page ouverte pour créer un lien fort, indicible... si peu visible mais tellement perceptible... Lire une histoire, c'est entrer en communication avec l'enfant ; mais aussi se glisser avec douceur et bienveillance au sein de la bulle si privilégiée qu'il constitue avec ses parents... En expliquant à ceux-ci l'importance de bercer de mots leur bébé prématuré, le soignant accompagnant la lecture leur offre de s'investir encore différemment auprès de leur tout-petit et contribue à ce qu'ils s'épanouissent et prennent leur place en tant que parents. Lire à un bébé procure aux parents un sentiment de normalité, de bien-être, d'évasion... « Oser lire » à leur si petit bout d'homme et de femme ouvre la porte à « oser dire » leur amour, leur tendresse, leurs angoisses, leurs encouragements... Le livre est un fabuleux moyen de transmission des émotions mais constitue aussi un objet de transition hôpital- maison... un moment ritualisé qui sera perpétué au domicile... In fine, la lecture aux prématurés peut être considérée comme un soin à part entière, essentiel et indispensable, justifiable autant qu'un soin infirmier au sein d'un centre néonatal. C'est un outil de prévention à tout niveau : lien d'attachement, outil de communication sociale et de prévention des troubles du langage et d'apprentissage... autant de séquelles potentielles de nos enfants nés grands prématurés. Une très belle aventure où chaque chapitre est différent mais à chaque fois rempli d'émotions... »



Témoignage de Barbara Carlier
Responsable de la maison d'enfant Les Marmots à
Woluwé-Saint-Lambert

« Pour moi, le projet de lecture permet d'accentuer encore un peu plus les temps de rencontre individuelle entre l'enfant et la puéricultrice. Ces temps individuels sont d'une très grande richesse tant pour l'enfant que pour l'adulte, car ils répondent à un besoin naturel de relation, à un désir inné d'être en lien.

Ceux-ci permettent aussi une observation plus fine des intérêts de l'enfant et, de ce fait, un ajustement professionnel plus adéquat et pensé. Sans oublier l'essentiel qui est de se retrouver autour d'une histoire que l'enfant a choisie et où l'adulte se met au service de ce choix. Toutes ces raisons font que ces ateliers de lecture individualisée sont des moments précieux. »

Rencontre avec Michel Defourny

■ Par Isabelle Schoenmaeckers

Lors des ateliers de lecture individualisée, nous observons que certains albums sont demandés particulièrement souvent par les jeunes enfants. C'est le cas des albums de Byron Barton, au graphisme coloré et simplifié. Comment expliquer le succès de ces albums auprès des tout-petits ? Nous avons demandé à Michel Defourny, spécialiste en littérature de jeunesse et graphique à la reconnaissance internationale, fondateur et président de l'asbl «Fonds Michel Defourny», d'évoquer pour nous les spécificités de l'art de Byron Barton. Peut-être comprendrons-nous davantage pourquoi ces albums rencontrent pareil succès. Une invitation au voyage dans cette belle et originale littérature de tradition américaine qui n'a pas manqué d'influencer la production internationale.



Fig 1 : Photo de Michel Defourny

Bonjour Michel Defourny, tout d'abord pouvez-vous dire ce que représente la littérature de jeunesse pour vous ?

La littérature de jeunesse m'est apparue comme un étonnant lieu de rencontres. C'est ce qui m'a séduit lorsque j'en ai pris conscience alors que je préparais une thèse de doctorat à Paris, en mythologie hindoue. On y croise la littérature proprement dite avec les *Histoires comme ça* de Rudyard Kipling, les *Contes du Chat perché* de Marcel Aymé, des poèmes de Jacques Prévert... On y hérite de la culture populaire, comptines, berceuses, contes d'ici et d'ailleurs... recueillis par des écrivains et des folkloristes. On s'y initie à l'histoire de l'art avec des créateurs aussi différents que William Blake, Gustave Doré, Carl Otto Czeschka, Kurt Schwitters... Elle est liée à notre conception de l'enfance et de l'éducation. Au départ normalisatrice, elle s'est métamorphosée en outil d'émancipation, de contestation, de jubilation, porteuse de valeurs nouvelles. Resté dans l'ombre pendant très longtemps, le livre pour enfants a favorisé des expériences formelles audacieuses, en matière de formats, de mises en page, de jeux avec le papier : découpes, animations, pop up... Échappant à toute définition, on a vu fleurir sous cette appellation des ouvrages didactiques aussi étonnants que l'*Orbis Pictus* de Comenius, des livres d'activités comme ceux qu'édita le Père Castor, des collections de documentaires comme « Les Yeux de la découverte », des docu-fictions comme *Les Enfants de la mine* de Fabien Grégoire, des témoignages comme *Mao et moi* de Chen Jian Hong, des ouvrages de réflexion comme *La Grande Question* de Wolf Erlbruch, des recueils de chansons traditionnelles comme ceux qu'illustrèrent Walter Crane en Angleterre ou Boutet de Monvel en France, des albums narratifs dans lesquels s'imbriquent textes et images, comme les « Babar » de Jean de Brunhoff, *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak, *Le Jardin d'Abdul Gasazi* de Chris Van Allsburg, *Le Voyage d'Oregon* de Rascal et Louis Joos.

Quel a été votre parcours ? Quelles rencontres ont été importantes dans votre cheminement et dans votre découverte de la littérature de jeunesse ?

Peu d'universitaires, dans les années soixante, s'occupaient de littérature de jeunesse. J'ai eu la chance de faire la connaissance d'éminents collègues qui venaient de la littérature comparée : Jean Perrot et Isabelle Nières, par exemple. De rencontrer une bibliothécaire aussi engagée que Geneviève Patte. De participer aux travaux de personnalités aussi fortes que René Diatkine et Marie Bonnafé, fondateurs d'ACCES (Actions Culturelles contre les Exclusions et les Ségrégations), qui m'ont intégré au conseil d'administration de l'association pour laquelle j'ai conçu une exposition à la fois espace de réflexion pour les adultes et espace de jeu pour les enfants ; elle circule en France depuis 2004. J'ai été en contact avec des auteurs et des illustrateurs : Claude Lapointe, Georges Lemoine, Pef, Kitty Crowther, Rascal, Elisabeth Ivanovsky, Benoît Jacques... Avec des éditeurs

comme Jean Fabre, Arthur Hubschmid et Marcus Osterwalder de L'École des loisirs, comme Christian Bruel du Sourire qui mord, ou encore François Faucher qui dirigeait les collections du Père Castor à la suite de son père Paul Faucher, et, ultérieurement, j'ai fait la connaissance d'Alain Serres qui a « imaginé » Rue du Monde, de Christine Morault, cofondatrice des éditions MeMo, de Gita Wolf des éditions indiennes Tara books... Entretemps j'ai été sollicité pour différentes collaborations par « Le Ligueur », « La Revue des Livres pour Enfants », « Les Cahiers d'ACCES », « Lectures », « Paroles » de l'Institut Suisse jeunesse et médias, « Les Cahiers Robinson » de l'Université d'Artois, le Musée de l'Illustration Jeunesse de Moulins. Invité à participer à différentes actions, colloques et congrès de par le monde, j'ai pu découvrir la richesse de la production internationale et faire l'acquisition d'ouvrages emblématiques qui constituent l'une des facettes du fonds dont je suis à l'origine ([Fonds Michel Dufourny](#)). Enfin faut-il signaler que Madame Fadila Laanan, alors ministre de la Culture de la Communauté française, m'a chargé de mission pendant cinq ans afin de mettre sur pied une politique en faveur, d'une part, du développement de la lecture des enfants, et, d'autre part, de la création de différentes formes de soutien à accorder aux auteurs et illustrateurs, aux éditeurs de notre Communauté française, ainsi qu'aux libraires ? Ce qui fut fait.

On l'aura compris, vous possédez une magnifique connaissance de cette littérature de jeunesse de qualité. Que pouvez-vous nous dire sur les ouvrages de Byron Barton, qui plaisent tant aux tout-petits ?

Je ne suis pas surpris par le choix des enfants qui apprécient les albums de Byron Barton. Lors des séances de lecture individualisée de votre association, vous me dites que deux titres sont très souvent sélectionnés : *Les trois ours* paru en 1991 aux Etats-Unis, traduit en France en 1997 et *Mon bus* paru simultanément aux Etats-Unis et en France en 2014.



Fig 2 : Mon bus, Byron Barton, Ecole des Loisirs

Le premier de ces titres reprend un conte populaire dont le succès ne s'est jamais démenti depuis des décennies. A plusieurs reprises, Byron Barton a puisé son inspiration dans des contes de tradition orale. Citons *La toute petite dame* et *La petite poule rousse*. Il en est de même avec *L'histoire de Boucle d'or et des trois ours* qui n'a cessé d'être réécrite et ré-illustrée depuis que Joseph Cundall l'a adaptée en 1849. Parmi les versions plébiscitées ces dernières années, je retiendrai celle de Gerda Muller, celle de Feodor Rojankovsky et plus récemment celle de Steven Guarnaccia. Byron Barton, quant à lui, a mis le récit à la portée des très jeunes enfants, tant dans le traitement de l'image que dans l'écriture très orale du texte. Un texte qui joue à la fois sur l'énumération et la répétition. Il est construit sur la « triplification », trois personnages et une intruse, trois actions successives, trois notions « grand », « moyen », « petit » et des couples oppositionnels « chaud / froid », « fort/doux », « dur/mou » complétés par un troisième élément, le « juste bien ». Celui qui n'est ni trop chaud ni trop froid, ni... ni...



Fig 3 : Les trois ours, Byron Barton, Ecole des Loisirs

Les trois ours qui forment un noyau familial se prêtent à l'identification puisqu'il s'agit d'un papa, d'une maman et d'un petit. Ces personnages, chez Byron Barton, ressemblent à des peluches, ce qui crée d'emblée un lien affectif avec le lecteur. Quoique la forêt constitue leur milieu naturel, ils vivent comme des humains; dans leur maison, on découvre trois bols, trois fauteuils, trois lits. Byron Barton a veillé à ce que la couleur de chacun de ces objets corresponde à la pièce de vêtement qui couvre discrètement chacun d'eux, le bleu pour le papa, le rouge pour la maman, le vert pour le petit... autant de signes d'appartenance à repérer. Quant à Boucle d'or, elle est l'enfant désobéissante, une vraie écervelée (comme on les aime) qui accumule les bêtises. Elle parcourt toute seule un espace généralement interdit aux enfants en raison des risques qu'ils pourraient courir : la forêt où, insouciance,

elle cueille des fleurs. Sa curiosité la pousse à pénétrer sans permission chez des inconnus. Elle se montre gourmande. Elle se balance si fort dans un petit fauteuil à bascule qu'elle le brise. Et elle n'hésite pas à se coucher dans le lit qui lui convient.

La couverture annonce la couleur. D'emblée, l'album nous plonge dans un univers où le rouge, le vert, le jaune, le bleu rayonnent en aplats. La simplification des formes poétise l'espace : arbres ronds alignés avec régularité sur la page, maison archétypale avec toit triangulaire, fenêtres carrées à croisillons, cheminée en brique d'où s'échappe de la fumée. L'ensemble des illustrations évoque tout à la fois la maladresse et l'expressivité des dessins d'enfant qui ignorent la perspective. Particulièrement expressif, le visage surdimensionné de Boucle d'or. Ce surdimensionnement des têtes caractérise, entre autres, l'art de Byron Barton. Dans beaucoup de ses albums, ses personnages aux gros contours noirs rappellent les figurines en plastique « playmobil » ; reportez-vous, par exemple, à *Je veux être astronaute* ou à *La toute petite dame*.



Fig 4 : La toute petite dame, Byron Barton, Ecole des loisirs

Cette fois, pas de contour mais le côté jouet est très présent dans la représentation. La mise en page rythmée et répétitive favorise l'attention par une alternance de plans, plans panoramiques, gros plans, pages à vignettes qui rendent le mouvement avant une focalisation en gros plan.

L'ensemble de ces caractéristiques se retrouve dans *Mon bus*. Même type d'illustrations proches des dessins d'enfants par leur style naïf. Jaillissement de la couleur. Jeu sur les nombres. Répétitions et variations. Vivacité de la langue. Monde animal dont le comportement est celui des humains. Par ailleurs, Byron Barton propose ici aux enfants une exploration ludique des moyens de transport, le bus et la route, la bateau et la mer, le train et la vitesse sur rail, l'avion et l'envol

dans les airs. Byron Barton a toujours cherché à répondre à la curiosité des enfants en leur destinant des albums apparentés à des documentaires que l'on pourrait qualifier d'imagiers narratifs : *Sur le chantier* (1987), *Construire une maison* (1982), *Dinosaures, dinosaures* (1990), *Des os, des os de dinosaures* (1991), *Ma voiture* (2002), *Mon vélo* (2015).

Peut-on aisément avancer qu'il s'agit là d'une réelle tradition américaine ? Des ouvrages toujours très appréciés aujourd'hui ont été créés aux Etats-Unis dans les années trente, comment expliquer un tel succès ?

Pour mesurer la richesse et apprécier la grande diversité des albums américains destinés aux tout-petits, il me suffira de vous citer quelques auteurs et quelques titres. Ils s'inscrivent dans une tradition initiée à la fin des années trente du siècle dernier. Vous les connaissez bien. Certains d'entre eux sont encore réédités malgré leur grand âge. On pourrait commencer par Margaret Wise Brown et son célèbre *Bonsoir Lune* (1947) qui met en place un rituel presque magique pour faciliter l'endormissement.



Fig 5: Bonsoir lune, Margareth Wise Brown, Ecole des Loisirs

Il avait été précédé par *Je vais me sauver* (1942), un dialogue plein de tendresse entre une maman et son lapin chéri qui affirme son besoin d'autonomie. Ces deux livres étaient illustrés par Clement Hurd. En 1938 déjà, cette grande dame avait publié *Le petit pompier* avec des compositions en papiers découpés d'Esphyr Slobodkina, un style graphique qui, quoique dans une technique différente, annonce celui de Byron Barton. Un regret : son charmant petit livre à la couverture de fourrure, *Little Fur Family* (1946), en collaboration avec Garth Williams, n'a jamais été traduit en français.

Dans les années 40, Dorothy Kunhardt publie *Pat the bunny*, un livre tactile qui sollicite l'enfant à éprouver toutes sortes de sensations au contact de différentes

textures. Il faudra attendre 2003 pour que cet album intitulé chez nous *Lapin câlin* soit publié. Il faudra également attendre plusieurs dizaines d'années pour que nos loupiots s'approprient les 12 volumes miniatures qui composent la mini bibliothèque *Tiny Animal Stories* (1948), puis les 12 autres réunis sous le titre *Tiny nonsense library* (1949). C'est Garth Williams qui s'est chargé des images.

Ruth Krauss est une autre créatrice d'importance ; elle a fait partie du « Laboratoire des écrivains » de Bank Street School de New York, mouvement pédagogique au service de la petite enfance. Emblématique de son talent, *La Graine de carotte* (1945) dont les illustrations de Crockett Johnson renvoient à l'art du cartoon et du dessin animé. « Un livre parfait ; pas un mot de trop, pas une image inutile » au dire de Maurice Sendak. Sendak qui lui-même a mis en scène, comme dans des carnets de croquis, les cocasseries souvent absurdes de *Un trou c'est pour creuser* (1952), *Une maison très spéciale* (1953), *Sois moi et je serai toi* (1954), *Ouvrir la porte aux papillons* (1960). Et comment ne pas se rappeler *Par une journée d'hiver* (1949) dont la poésie répétitive est sublimée par les illustrations en grisaille et en noir et blanc de Marc Simont, à l'exception de l'ultime double page où une petite fleur de couleur jaune pousse dans la neige, suscitant l'admiration et l'étonnement des animaux de la forêt.

Si j'avais plus de temps, je m'attarderais sur les petits chefs d'oeuvres de Marie Hall Ets. *Dans la forêt* (1944) célèbre le jeu et l'imaginaire, à travers une folle sarabande. On s'enchant avec *Joue avec moi* (1955) et *Gilberto et le vent* (1963). *Quant à Montre-moi* (1965), c'est un album qui invite à une lecture corporelle ; son succès en école maternelle a toujours été grand, lors d'activités motrices au cours desquelles on joue à imiter les animaux de la ferme, à la façon du héros du livre.

Avec la contribution de Ann et Paul Rand, le livre américain pour les très petits s'est ouvert au design. *Je sais plein de choses* (1956) à la typo iconique est devenu un album légendaire.

On pourrait poursuivre avec les albums farfelus de Remy Charlip. Drôleries dans *Déguisons-nous* (1956). Rebondissements dans *Heureusement* (1964). Surprises dans *Maman ! Maman ! J'ai mal au ventre !* (1966).

Je m'arrêterai là, non sans avoir évoqué les albums de Donald Crew. Et plus particulièrement *Un train passe* (1978). Le sujet : un train de marchandises traverse l'album de part en part. Le texte : quelques phrases brèves et saccadées pour accompagner le convoi. Et quel art dans la construction de ce livre au format oblong. Ville, campagne, montagnes se profilent à l'horizon tandis que la locomotive à vapeur entraîne dans sa course effrénée ses wagons aux couleurs de l'arc en ciel. Aucun obstacle ne peut ralentir le convoi qui traverse les tunnels, franchit les ponts... qui roule le jour, qui roule la nuit. Il passe, il passe... il est passé ! Ne reste de son passage qu'un peu de fumée.



Fig 6 : Un train passe, Donald Crews, Ecole des Loisirs

Albums aux couleurs vives, aux couleurs douces, en noir et blanc, images réalistes, images stylisées, contours marqués ou non, adaptation du format au type de récit... l'enfant se montre ouvert à la diversité. Il ne s'agit pas d'enfermer le tout-petit dans une même thématique, au contraire. Tendresse, humour, éveil à l'imaginaire, à la beauté de la nature, à la poésie des choses du quotidien... Par contre, il est des constantes par rapport au texte qui se doit d'être bref. « Pas un mot de trop » disait Maurice Sendak à propos de *La graine de carotte*. Les répétitions, les énumérations, les sonorités sont particulièrement bienvenues. Elles contribuent à l'enchantement, tandis que le rythme soutient la mélodie de la phrase.

En parlant de cette qualité d'album, revenons chez nous : pourriez-vous citer trois titres emblématiques destinés à la petite enfance, titres d'hier ou d'aujourd'hui ?

En un, je retiendrais *Roule Galette* (1950), l'un des albums les plus fameux publiés par le Père Castor. C'est l'adaptation d'un conte populaire russe par Natha Caputo. Sous sa plume, *Kolobok* est devenu *Roule Galette*. Il arrive qu'emporté par la mélodie qui sous-tend le texte, riche d'assonances et de répétitions formulaires, la lectrice ou le lecteur se mette à chanter la revendication de la galette : *Je suis la galette, la galette. Je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier. On m'a mise à refroidir, mais j'ai mieux aimé courir*. Le schéma narratif est classique, les rencontres se succèdent, la galette échappe à ses poursuivants, mais elle n'échappe pas à son destin, celui d'être croquée. C'est ici le renard, à la ruse implacable, qui met un terme au récit. Grâce aux illustrations de Pierre Belvès, on se croirait au théâtre lors du dialogue introductif entre le vieux et la vieille dont la gestuelle paraît codée. Ensuite on assiste à une « calligraphie chorégraphique » avec l'ondulation du chemin que l'on peut suivre avec le doigt, de page en page. Le traitement des animaux émerveille : le lapin par sa blancheur, écho de sa naïveté, le loup par sa maigreur et sa férocité, l'ours par sa masse. Enfin, c'est à une véritable danse de séduction que se livre le renard dont l'élégance et la souplesse des mouvements contredisent les propos selon lesquels il serait accablé par l'âge.

En bref, Roule Galette est une petit chef d'oeuvre qui n'a pas pris une ride.



Fig 7 : Roule galette, Natha Caputo et Pierre Belvès, Flammarion

En deux, je vous propose de gagner la Grande-Bretagne. Le poète Michael Rosen raconte comment une famille « qui n'a peur de rien » est partie à *La chasse à l'ours* (1989). L'album grand format permet aux images de Helen Oxenbury de se déployer. Doubles pages en noir et blanc et doubles pages en couleurs alternent. En chemin, des obstacles surgissent, mais rien n'arrête la détermination du petit groupe, ni la pente vertigineuse d'une prairie, ni une rivière glacée à traverser, ni de la boue où s'enliser, ni une forêt sombre et profonde, ni une bourrasque de neige. Enfin, lorsque la famille entame l'exploration d'une grotte ténébreuse, un bruit étrange se fait entendre : « Tiptap ! Tiptap ! » Pas de doute, c'est un ours. Panique : il faut s'enfuir. Affronter en sens inverse les mêmes périls. Se précipiter pour échapper au fauve. Le récit s'accélère dans la mise en page qui offre une vue simultanée des épreuves. A peine les fuyards sont-ils de retour à la maison que l'ours qui les a poursuivis se fait menaçant, prêt à forcer la porte bien fermée. Et vite au lit, protégés par les couvertures ! Dernière phrase de l'album : « Nous n'irons plus jamais à la chasse à l'ours. » Dernière double page de l'album : à pas lourds, dans l'obscurité, l'ours vouté regagne son chez soi. Cet album appartient à une catégorie appréciée par les enfants, jouer à frémir de peur car la fiction permet de désamorcer les craintes. « Nous n'avons peur de rien » avaient répété les membres de la famille en fanfaronnant pour mieux s'aguerir. Michael Rosen a non seulement privilégié la ritournelle, mais sa poésie est renforcée par les sonorités des onomatopées encadrées dans les planches en couleurs, typographiées dans des caractères de plus en plus grands dans l'édition originale. La chasse à l'ours a connu deux adaptations en français, la première par Claude Lauriot-Prévoist en 1989, la seconde par Elisabeth Duval en 1997.

En trois, revenons chez nous, avec *Et pit et pat, à quatre pattes* (1994) de Jeanne Ashbé. Passionnée par l'éveil au monde des bébés, par leur appropriation du langage, par la communication entre les tout-petits et l'adulte, Jeanne Ashbé leur a destiné des albums miroirs enracinés dans un quotidien qui fait place à leur imagination. *Et pit et pat, à quatre pattes* emmène le lecteur sur un air de comptine où chantent les assonances dans un jeu dans lequel réel et imaginaire se jouent des tours au gré des formes et des couleurs, « du mouton au fauteuil, du gratte-ciel à la bibliothèque ». Ce qui émeut dans les illustrations aux couleurs douces de Jeanne Ashbé, c'est sa capacité à représenter en plus vrai que vrai les mouvements, les postures, les mimiques du bébé comme jamais auparavant on ne les avait si amoureuxment croqués.



Fig 8 : Et pit et pat à quatre pattes, Jeanne Ashbé, Pastel

C'est sur ce retour chez nous que nous terminons ce fabuleux voyage à travers les albums de jeunesse intemporels. Nous remercions vivement Michel Defourny de s'être prêté au jeu de cette interview, à distance vu le contexte de crise sanitaire, et d'avoir partagé avec nous son regard expert et passionné sur ces œuvres d'art. Si vous voulez en savoir en plus, ne manquez pas de consulter ses nombreuses publications et notamment son dernier ouvrage consacré à l'illustratrice Nathalie Parrain aux éditions Mémo.



Fig 9 : Nathalie Parrain de Cochet M, Defourny M, Parmegiani C-A, Editions Mémo

FONDS MICHEL DEFOURNY

Le **Fonds Michel Defourny** rassemble actuellement quelque 70 000 ouvrages relatifs à la littérature de jeunesse et, plus largement, à la littérature graphique. Il offre un panorama historique et cosmopolite qui reflète la créativité de ce secteur éditorial en même temps qu'il propose un état de la recherche en ce domaine.

Le Fonds Michel Defourny est géré et valorisé par l'asbl **Les Ateliers du Texte et de l'Image (ATI)** à travers différents projets développés sur un plan régional, national et international; ce fonds offre un solide ancrage aux formations, animations, expositions et communications conçues par les ATI.

Les ATI sont coordonnés par Brigitte Van den Bossche. Historienne de formation (Université de Liège), Brigitte Van den Bossche s'est engagée depuis de nombreuses années dans les secteurs de la Culture et de l'Éducation permanente: elle a notamment collaboré avec le Madmusée, Le Corridor, le C-paje, le secteur des CEC... Parallèlement à ses missions au sein des ATI, elle enseigne dans une école supérieure artistique.

PARTICULARITÉS DES ATI

› La singularité du parcours de Michel Defourny et l'approche pluridisciplinaire de Brigitte Van den Bossche confèrent aux projets développés par les ATI une identité originale: les **liens entre littérature**

imagée pour l'enfance et la jeunesse, mouvements artistiques et courants graphiques y sont constamment soulignés.

Les animations et formations proposées par les ATI aux professionnels du livre, de l'image et de l'enfance exploitent ces liens à travers une approche qualitative: il s'agit d'enrichir et nuancer le propos, diversifier les propositions et accroître les pratiques artistiques.

› Autre particularité des ATI: les animations et formations proposées sont souvent accompagnées de **séances d'exploitation créative** assurées par un(e) plasticien(ne).

Ces animations et formations portent sur différentes **thématiques**: abri/refuge/cabane; sujets tabous; narrations textiles; cailloux; imagiers; abécédaires; collections; récits de vie; etc. Elles peuvent aussi cibler des **techniques, des univers graphiques, des illustrateurs/-trices, des maisons d'édition**. Elles s'inscrivent parfois dans le cadre d'une **exposition, d'un colloque, d'un projet scolaire ou socio-culturel**,

Ces animations et formations s'adressent à des **publics diversifiés**: bibliothécaires, étudiants du supérieur artistique et pédagogique, enseignants (dont enseignants FLE), animateurs socio-culturels (dont animateurs en alphabétisation), éducateurs (dont éducateurs spécialisés), assistants sociaux, psychologues et psychopédagogues.

PROJET « EXTRA »

Les ATI organisent une résidence d'artiste tous les deux ans, en collaboration avec les RAVI (Résidences-Ateliers Vivegnis International). La prochaine résidence (février-mars 2021) portera sur le lien entre album et narration textile. Des workshops seront programmés e.a. avec les écoles supérieures d'art. Un partenariat avec une galerie d'art liégeoise, Les Drapiers, devrait voir le jour.

Notons également que les ATI intègrent régulièrement des jurys artistiques et de littérature de jeunesse.

Pour plus de renseignements, nous vous renvoyons à leur site web : <http://www.lesati.be>.

A mentionner enfin : le blog des ATI sur lequel sont régulièrement chroniqués des albums jeunesse : <https://blog.lesati.be/>

Focus sur les livres sans texte et leurs innombrables richesses

Isabelle Schoenmaeckers- ASBL Boucle d'or

Passionnée par la littérature jeunesse de qualité, celle qui fait la part belle à l'oralité et à la découverte de la langue littéraire dès le plus jeune âge, j'ai découvert il y a une vingtaine d'années les livres sans texte ou tout en images, non sans un certain scepticisme au départ. J'étais alors libraire spécialisée pour la jeunesse : interpellée par le désarroi que cette étrange littérature dépourvue de mots provoquait chez moi, chez les enseignants et les parents, j'ai plongé dedans, pour mon plus grand plaisir et celui des enfants que j'avais en heure du conte. Aujourd'hui, à travers des formations pour les professionnels de la petite enfance, je lève les craintes des adultes, et sur le terrain, je fais découvrir ces albums aux enfants.

Par album sans texte, on entend *Livre dont le sens ou l'histoire sont uniquement portés par une suite d'images* (Van der Linden, 2009). Contrairement donc à ce que son appellation « sans texte » semble indiquer, il ne s'agit pas d'un album dans lequel le texte aurait été omis ou supprimé, mais bel et bien d'une forme artistique singulière et codifiée dans laquelle on peut aisément avancer que le « sans » a du sens.

DES ALBUMS OÙ LE « SANS » A DU SENS

Au départ, les albums sans texte ont été créés dans une perspective pédagogique pour un public d'enfants qui ne lisaient pas encore. Ils étaient conçus pour favoriser la prise de parole de l'enfant et soutenir le développement du langage. Le texte apparaissait alors comme « manquant », dans une démarche d'images à faire parler. Cette démarche se basait donc sur le présupposé que, si on était non-lecteur de textes, on était forcément un lecteur d'images.

Depuis le début des années 2000, ce type d'album est devenu un genre littéraire à part entière, codifié et qui se distingue de la masse par sa créativité. L'évolution et

la reconnaissance de ce genre littéraire et de ses atouts ont séduit de nombreux auteurs, illustrateurs, graphistes et éditeurs. Le coup d'envoi de cette créativité aura certainement été donné par le merveilleux *Tout un monde* de Katy Couprie et Antonin Louchard aux éditions Thierry Magnier. Cela aura notamment permis à des artistes de tous horizons de concevoir des albums, comme la plasticienne et photographe Claire Dé qui réinvente le code du livre et considère l'enfant comme un explorateur. [...] *tout est mis en œuvre d'un album à l'autre pour chatouiller les sens, piquer la curiosité, éveiller la surprise et l'imaginaire!* dit-elle à propos de son travail, *J'aime à penser que mes albums rendent le lecteur actif, qu'il interroge son rapport aux choses, y compris le livre, qu'il lui fasse faire un petit pas de côté tout en le mobilisant, en lui laissant la possibilité de s'investir et de s'inventer.* (2017, p. 140 et 141).

Le livre sans texte est une forme artistique singulière et particulière. Il a été imaginé, pensé et créé par un artiste (auteur /illustrateur) qui l'a voulu sans mots, qui a imaginé son récit ou son projet sous la forme d'une suite d'images qui ferait sens. C'est un exercice de haute voltige quand on y pense !

Le texte ne jouant pas ses rôles principaux d'ancrage (compréhension du sens premier de l'histoire) et de relais (articulation entre les différents éléments), tels que définis par Roland Barthes, c'est à l'image seule de permettre au lecteur de faire émerger du sens. Chaque image a donc son utilité. Elles se lisent les unes en lien avec les autres, et c'est de leurs articulations temporelles et spatiales que le sens émergera pour le lecteur (Van der Linden, 2009).

A la fois illustratrice et évocatrice, l'image pourra être descriptive, apportant des indications sur les lieux ou les personnages ; *narrative* via une succession d'éléments qui permettra la restitution de l'histoire ; ou encore connotative c'est-à-dire truffée de clins d'œil, d'humour et de ces références culturelles qui permettent une double lecture.

La technique utilisée par l'auteur et son style apporteront une émotion différente, auront un impact différent, qu'il s'agisse d'aplats de peinture, de traits fins, de collage, d'illustrations en noir et blanc, de photographie... Il est important de proposer une belle diversité d'illustrateurs aux enfants afin d'éveiller et nourrir leur curiosité esthétique et artistique.

On l'a compris, nous sommes face à une forme de création très inventive qui implique une construction élaborée où la composition de l'image est primordiale : plan choisi, angle de vue, couleurs, cadrage, etc. Pour y parvenir, les auteurs ont bien souvent recours à des procédés empruntés au cinéma tels que plongée, contre-plongée, champ, contre-champ, flash-back, gros plan, travelling, zoom, contraste, jeux de lumière, etc. Par exemple, pour installer le décor ou les personnages, on utilisera un plan large c'est-à-dire la pleine page, pour segmenter une action, ou zoomer sur un détail important, on aura recours à l'utilisation de vignettes, et pour donner une dynamique

de mouvement, dans le cas par exemple d'une course poursuite, on utilisera la double page (Sophie van der Linden, 2009). Deux auteurs qui illustrent ceci à merveille sont Antoine Guillopé et David Wiesner.

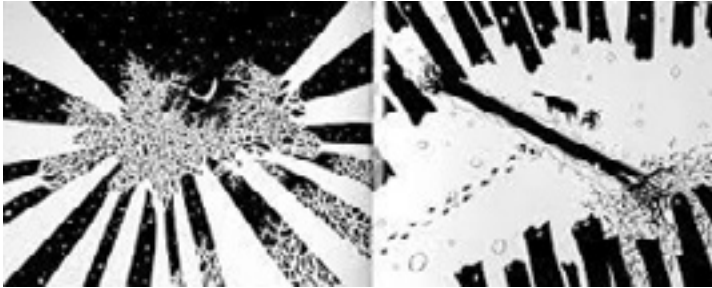


Fig. 1. Illustrations issues de l'album *Loup noir*, Antoine Guillopé, Casterman

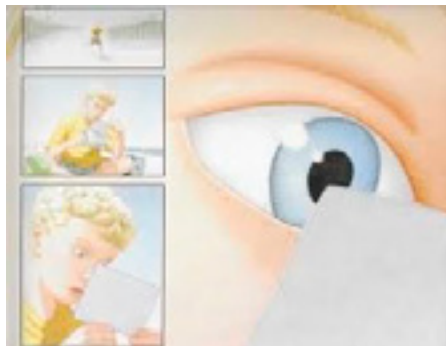


Fig. 2. Illustration issue de l'album *Le monde englouti*, David Wiesner, Circonflexe

Comme le souligne Sophie Van der Linden (2009), nous retrouvons trois points communs dans les livres sans texte de qualité : la pertinence et le choix du format de l'album, la force de l'enchaînement des mises en page — cette articulation qui permettra de créer la dynamique du mouvement, et l'utilisation de la double page qui fait office ici véritablement d'écran.

Il existe différentes catégories d'albums sans textes :

Les imagiers sans texte présentent une image par page. Celles-ci sont souvent organisées par thématiques ou selon une logique propre à l'auteur. Ce sont des ouvrages que j'aime particulièrement. Leur dimension esthétique, poétique et artistique en font des albums qui vont bien au-delà de leur usage premier qui était l'acquisition du langage. Parmi les magnifiques réalisations actuelles, j'ai un coup de cœur pour les deux imagiers créés par le duo d'illustrateurs Anne-Margot Ramstein et Mathias Aregui : *Avant/après* et *Dedans /dehors* aux éditions Albin Michel.



Fig. 3. Illustration issue de l'album *Avant/après*, Anne-Margot Ramstein et Mathias Aregui, Albin Michel

Les albums narratifs sont ces albums où la séquence d'images offre un schéma narratif clair et cohérent avec un début, un milieu et une fin. Ils sont fascinants par leur construction et requièrent en général plusieurs lectures afin d'en goûter toutes les subtilités ou d'en comprendre la chute. Cela rend la lecture pleine de suspense. Certains, particulièrement élaborés, demandent même d'être un lecteur d'image expérimenté.

Mentionnons aussi les albums plus abstraits, appelés *livres d'artiste ou livres objets* qui ont pour but d'éveiller le sens esthétique via l'objet, les formes, les couleurs, les matières. Les albums ludiques ou livres-jeu qui proposent de l'interactivité (chercher et trouver, composer des images, suivre des chemins, etc.). Et enfin, *les albums promenades ou paysages* qui invitent l'enfant à suivre un chemin, une course poursuite, une visite de ville, etc. C'est dans cette catégorie que vous trouverez des leporello (format accordéon) qui se prêtent particulièrement bien au voyage via le procédé cinématographique du travelling, comme le prouve le merveilleux *Voyage d'hiver* de Anne Brouillard aux éditions Esperluète.

UNE VRAIE LECTURE

La lecture d'albums sans texte sollicite des compétences en lecture d'images différentes et complémentaires de la lecture d'albums texte/image. Dans une lecture avec du texte, l'enfant associe le texte, lu ou entendu, avec l'image, et c'est de cette subtile association qu'il fait émerger du sens. Dans le cas d'une lecture tout en images, il met en place un mécanisme de lecture d'une autre nature qui lui permet de construire du sens sans l'appui du texte. Comme le souligne Sophie Van der Linden, le lecteur est alors résolument actif, c'est lui qui construit le récit, mobilisant pour ce faire une activité cognitive conséquente. Il va s'agir pour l'enfant de relever des indices, faire des liens entre les images, décrypter, inférer, décoder l'implicite et anticiper. S'ajoute à cela une importante capacité à faire du sens avec les vides et les silences. On est bel et bien là dans un acte de lecture, une lecture d'images. Et comme le souligne Dominique Rateau, *l'image est une « langue » en soi. Un moyen de dire et de donner à voir aussi important que les mots articulés et codés.* (2017, p. 248).

On peut affirmer que malgré l'absence de mots, ces ouvrages préparent l'entrée dans la lecture de texte autant grâce à la découverte de l'objet livre et du sens de la lecture, que via la compréhension du schéma narratif.

Une belle qualité des albums sans texte est qu'ils peuvent susciter l'intérêt de publics éloignés ou peu intéressés par la lecture. De plus, leur caractère iconique permet aisément une lecture en contexte plurilingue. Comme le souligne Deborah Soria, initiatrice et responsable du projet « Silent Books : Final Destination Lampedusa » : *L'album sans texte a ceci de paradoxal que c'est justement parce qu'il n'est écrit dans aucune langue qu'il peut être compris par les locuteurs de toutes les langues du monde. [...] Lire ensemble, se donner l'espace et le temps nécessaires pour comprendre (en utilisant nos yeux, en faisant des gestes), tenter de lire les sentiments de l'autre : [...] le livre sans texte est un outil de grande dignité et un moyen de mettre tout le monde sur un même plan, sans distinction.* (Soria, 2019).

Cette forme de littérature particulière mérite donc une place de choix dans nos bibliothèques, aussi bien en collectivité qu'à la maison. Pourtant, l'album sans texte reste méconnu, relégué, rejeté même parfois. Probablement en partie parce que nous sommes dans une culture du texte et de l'écrit. Le livre est d'ailleurs souvent associé à la lecture de textes. L'absence de mots déstabilise, c'est en tout cas l'observation que j'ai pu faire en tant que libraire. Ces albums, lorsqu'ils étaient pris en main, se voyaient brièvement entrouverts et presque immédiatement reposés sur l'étagère une fois le constat fait qu'il n'y avait pas de texte. Le texte rassure, pose un cadre, indique où poser les yeux et, comme un fil d'Ariane, il guide le lecteur dans son cheminement. Face à un album sans texte, le lecteur est plongé dans une suite d'images et c'est à lui de faire les liens, de faire émerger de cette suite d'images un récit. De nombreux

adultes doivent, pour y parvenir, réapprendre à lire l'image. Je dis réapprendre parce qu'à partir du moment où nous devenons lecteur de textes, nous perdons très souvent cette capacité de lecture iconique. Et ce, alors que nous vivons dans une société qui nous matraque d'images. C'est complètement paradoxal ! Aux nombreux parents et enseignants qui considèrent l'album sans texte comme particulièrement adapté aux jeunes enfants, mais sans intérêt pour les plus grands, j'ai envie de répondre : c'est justement une opportunité formidable pour tous ces enfants, bombardés d'images en permanence, d'apprendre à les lire et à les décrypter. Et c'est loin d'être le seul bénéfique que ces grands enfants tireront de ces lectures. Ces ouvrages ne doivent certainement pas être réservés aux non-lecteurs de textes.

MAIS COMMENT FAIRE... ?

En discutant avec les bibliothécaires et les enseignants, une fois attisés leur gout et leur intérêt pour ce type d'albums, je réalise que ce qui les effraie et souvent les bloque, c'est la question de la transmission. Comment « lire » ces albums avec de jeunes enfants ? Comment les partager avec eux sans succomber à la tentation de « raconter » les images, ce qui reviendrait à leur imposer notre propre lecture et à leur ôter toute liberté et tout plaisir de découvrir les choses par eux-mêmes. C'est aussi nous priver d'une fabuleuse rencontre avec le regard que ces jeunes enfants posent sur les albums tout en images, un regard souvent étonnant de finesse et de créativité. L'œil du lecteur porte le filtre de sa sensibilité, de son histoire, de son âge, de sa culture, de son époque et du contexte de la lecture, ne l'oublions pas, tout comme le fait que les bons albums sans texte offrent souvent plusieurs interprétations possibles et plusieurs niveaux de lecture.

Un bel exemple pour illustrer ceci est cette situation vécue en crèche par ma collègue Roxane de Limelette alors qu'elle partageait la lecture de *Noir sur Blanc* de Tana Hoban avec le petit Noa, un peu plus de deux ans :



Fig. 4. Illustration issue de *Blanc sur noir*, Tana Hoban, *Kaléidoscope*

Noa (*pointant un bouton*): roue!

Roxane: Ah oui. Une roue!

Noa (*pointant la marguerite à la page suivante*): A tourne!

Roxane: Ah oui. Ça tourne!

Noa (*revenant à la page précédente*): Roue! A tourne!

Roxane: Oui! Les roues tournent aussi!

Noa, ici, identifie d'abord une roue (et effectivement les boutons représentés peuvent faire penser aux roues d'un jeu de meccano). A la page suivante, il identifie quelque chose qui tourne. Or, cette fleur, que Noa identifie probablement comme étant un petit moulin à vent, ne tourne pas dans l'album, c'est donc bien Noa qui, en pensée, a créé ce mouvement! Et enfin, il fait un lien entre ce petit moulin et la roue, qui tous les deux tournent! Ce que ce tout petit bonhomme a élaboré là à partir de deux images en noir et blanc, l'une représentant des boutons, l'autre une fleur, est extraordinaire! Si Roxane, dès le départ, avait mentionné qu'il ne s'agissait pas d'une roue mais bien d'un bouton, cela aurait coupé court à l'élaboration de l'enfant. Alors que là, en soutenant simplement sa pensée, elle lui a permis d'aller au bout de sa construction, beaucoup plus intéressante et riche que ne l'aurait été la simple répétition, à la suite de l'adulte, du mot bouton. En tant que lectrices, nous sommes très souvent émerveillées de la pertinence et de la richesse de la lecture que font ces tout-petits.

Comme nous venons de le voir l'album invite naturellement le tout-petit à pointer. Le geste de pointage est fondamental dans le développement de l'enfant et apparaît avant les premiers mots. Par ce geste, l'enfant devient capable de partager avec un autre les choses qui dans son environnement l'interpellent, mettent sa petite pensée en mouvement, ou dont il aimerait simplement recevoir la dénomination sonore. Résistons à la tentation de devancer le pointage des tout-petits dans les albums, et encore plus à celle de leur demander systématiquement de nommer ce que nous pointons. Je ne peux que vous encourager à quitter cette posture pédagogique et à vous laisser guider par l'enfant, osez lui confier la baguette du chef d'orchestre. Vous allez voir que cette liberté laissée à l'enfant ouvre sur des échanges absolument délicieux, drôles, surprenants, touchants et fascinants qui contribueront à nourrir une belle complicité entre vous. L'album tout en image est un merveilleux support pour développer les échanges langagiers si indispensables à son développement.

Pour que l'enfant puisse profiter pleinement de ces moments de lecture, il est important de respecter son rythme, par exemple dans le tourné de page. Si l'enfant ne tourne pas lui-même les pages, c'est à vous de sentir finement le moment où il est prêt à passer à la suivante. En général, quelque chose se passe au niveau de l'attention qui se relâche

un tout petit peu, comme si elle se défocalisait, prenait de la hauteur. Laissez-vous guider. Un enfant peut parfois par exemple rester longtemps sur un détail, élément que vous considérez peut-être comme complètement secondaire mais qui pour lui aura de l'importance. Il peut aussi revenir en arrière, passer des pages, ou choisir de se rendre directement à la fin. Ces lectures, même si elles nous semblent à nous, adultes, complètement désorganisées, font partie des chemins qu'empruntent les jeunes enfants pour s'approprier les albums.

Si vous proposez la lecture d'un album sans texte à un enfant qui n'y est pas habitué, vous le verrez peut-être déconcerté, les yeux écarquillés, surpris de n'entendre aucun son sortir de votre bouche. Il vous rappellera peut-être même à l'ordre avec un « Mais dis les mots ! ». Vous pouvez alors simplement lui expliquer qu'il n'y en a pas et lui proposer de le regarder ensemble.

Vu leur aspect très visuel qui exige une certaine proximité avec les illustrations, les livres sans texte sont particulièrement adaptés à une lecture individualisée. Cela dit, faire vivre ces livres dans les heures du conte collectives en classe ou en bibliothèque est un défi à relever qui offre parfois de véritables moments suspendus et des échanges magnifiques. Comme le souligne Valérie Ducrot, l'album muet génère spontanément une communauté de lecteurs, [...] *comme s'il était nécessaire de rencontrer un interlocuteur pour créer ou partager l'histoire.*

Le choix de l'album sera dans ce cas essentiel. Dans certains albums, la taille des illustrations ou des détails qui font sens ne permettent pas une lecture de groupe et se prêtent mieux à la lecture individualisée, c'est notamment le cas des albums avec vignettes comme le merveilleux *Clown* de Quentin Blake aux éditions Gallimard. Des albums avec schéma narratif fonctionnent bien, comme *Loup noir* d'Antoine Guilloppé aux éditions Casterman, *Dessine* de Bill Thomson à l'École des Loisirs, *La piscine* de JiHyeon Lee aux éditions Kaléidoscope, *Zoom* de Istvan Banyai aux éditions Circonflexe ou *Le petit barbare* de Renato Moriconi chez Didier Jeunesse. Les imagiers peuvent également être lus avec un groupe d'enfants. Quand ils sont particulièrement longs, je n'hésite pas à en sélectionner quelques pages, comme introduction ou clôture de l'animation, par exemple.

En collectif, il est indispensable que les enfants soient bien installés et qu'ils aient une bonne vision du livre. Celui-ci peut être posé au sol, sur une table, ou sur vos genoux. Le rythme du tourné de page vous appartient. Impossible ici de s'adapter à chacun des enfants. Prenez pour cela appui sur le récit, que vous aurez pris soin de découvrir au préalable, ainsi que sur l'attention et les réactions du groupe. Je vous conseille ne pas quitter trop souvent l'album des yeux, cela contribuera à soutenir l'attention des enfants qui généralement suivent la direction de votre regard.

Face à ce type d'albums, les enfants réagissent souvent beaucoup, il est donc conseillé d'instaurer un cadre. Personnellement, je propose toujours la première lecture en silence, en respect total avec l'intention de l'auteur qui a créé son œuvre sans mots. Chaque enfant peut alors faire son propre travail de lecture d'images, librement, sans être parasité ou influencé par les réactions des autres enfants. Je me souviens d'une institutrice qui, lorsqu'elle lisait un album sans texte à ses élèves, chaussait des gants blancs. Les enfants, familiarisés avec ce rituel, savaient alors que la lecture de cet album se ferait dans le silence.

Après cette première lecture silencieuse, j'ouvre un espace possible, mais non obligatoire, de partages et de discussion. Il n'est pas rare non plus que je leur propose une seconde lecture, et, comme ils comprennent très bien le concept — cette invitation implicite des albums tout en images à déchiffrer, décoder — ils sont souvent demandeurs. Je me souviens d'une animation dans une classe de 2^e primaire avec le merveilleux *Loup Noir* d'Antoine Guilloppé. Lors de la deuxième lecture, une petite fille très observatrice a donné une clé de lecture à toute sa classe : dans la forêt, un tronc d'arbre incliné ! Celui qui, à la page finale, s'effondrera. Un détail que je n'avais moi-même jamais perçu ! Il m'arrive parfois de donner moi-même un code ou une clé de lecture, mais plutôt lors de la deuxième lecture afin de laisser les enfants plonger dans la première lecture sans rien savoir.

Être à l'écoute et valoriser les interprétations et réflexions de chaque enfant à l'issue de la lecture est primordial. De cette rencontre d'idées et de points de vue, sans jugement de valeur, naissent souvent encore d'autres lectures possibles de l'album. C'est très riche.

Vous l'aurez compris, pour partager ces albums avec un groupe d'enfants, l'approche que je préconise est une lecture entièrement silencieuse avec un pointage de temps à autre si nécessaire. Mais d'autres techniques existent bien sûr comme le fait par exemple d'ajouter des bruitages ou de la musique. Parfois, l'auteur lui-même fait le choix d'en ajouter, c'est le cas du *Parapluie jaune* de Jea-Soo Ruy aux éditions Mijade qui s'accompagne d'un CD de musique. Je l'ai expérimenté dans une classe de 3^e maternelle. Plusieurs répétitions ont été nécessaires en amont afin d'accorder récit et musique. Certaines images étaient ainsi en parfaite résonance avec la mélodie. Ce lien entre images et musique fut particulièrement apprécié par les enfants.

On peut aussi faire le choix d'ajouter un fond sonore là où l'auteur n'en a pas prévu, mais attention que cela ne devienne pas une habitude. N'oubliez jamais que ce type d'album se suffit à lui-même. Si l'auteur n'a pas mis de mots, il n'a pas non plus accompagné son livre de musique, et l'ajout de celle-ci va nécessairement influencer le lecteur dans sa perception de l'œuvre. Prudence donc. Mais pourquoi ne pas tenter l'expérience une fois de temps en temps.

Lors d'une formation, je me souviens d'un duo de participantes qui nous a présenté *Ouvre les yeux* de Claire Dé, un magnifique imagier photo, en y ajoutant des bruitages de forêt, de feu qui crépite et de vent. Ce fut un moment magique et je dois bien reconnaître que l'utilisation de bruitage a renforcé l'impact, déjà puissant, de ces magnifiques photographies illustrant des éléments de la nature.

Une autre expérience que j'ai proposée à de jeunes enfants, lors d'une activité en cycle 5-8 ans autour des albums d'Anne Brouillard, était de découvrir son leporello *Voyage d'hiver*, exposé dans toute sa longueur sur l'appui de fenêtre, chacun à leur tour avec un casque sur les oreilles. Le casque diffusait de la musique classique. Ce voyage au cœur de l'hiver, vécu de façon individualisée dans une petite bulle musicale, aura été pour de nombreux enfants d'une intense émotion. A tenter donc... mais sans systématiser.



Fig. 5. Voyage d'hiver, Anne Brouillard, Esperluète

Nous arrivons au terme de ce voyage au cœur des albums sans texte, plus justement nommés « tout en image » ! Supports de merveilleux échanges entre petits et grands, précieux ambassadeurs au cœur de nos rencontres avec les enfants et les familles allophones, ils constituent une source intarissable de plaisir et de découvertes que j'espère vous avoir donné l'envie de partager ! Lancez-vous, faites-vous confiance, faites confiance à ces œuvres d'artiste auxquelles il ne manque rien, et faites confiance aux enfants, à leur sensibilité, à la finesse de leur regard et à leur perspicacité.

VOICI UNE PETITE BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE QUI REPREND LES ALBUMS DONT JE PARLE DANS CET ARTICLE ET D'AUTRES COUPS DE COEUR

- Guilloppé, A. (2004). *Loup noir*. Casterman
- Guilloppé, A. (2007). *Prédateurs*. Thierry Magnier
- Jae-Soo, R. (2008). *Le parapluie jaune*. Mijade
- Soutif, F. (2012). *Bouh!* Kaléidoscope.
- Tullet, H. (2011). *Jeu de lumière*. Phaidon
- Brouillard, A. (2012). *Voyage d'hiver*. Esperluète
- Brouillard, A. (2007). *Le sourire du loup*. Il était deux fois
- Brouillard, A. (2008). *Trois chats*. Edition du Sorbier
- Coat, J. (2010). *La surprise*. Editions Mémo
- Cumont, L.-M. (2016). *La ronde*, Editions Mémo
- Hoban, T. (1997). *Partout des couleurs*. Kaléidoscope
- Hoban, T. (1999). *Regarde bien*. Kaléidoscope
- Couprie, K. & Louchard, A. (1999). *Tout un monde*. Thierry Magnier
- Couprie, K. & Louchard, A. (2005). *Tout un Louvre*. Thierry Magnier
- Lee, S. (2009). *La vague*. Kaléidoscope
- Mari, I. (2010). *Les aventures d'une petite bulle rouge*. Ecole des Loisirs
- Ponti, C. (1986). *L'album d'Adèle*. Gallimard
- Ramstein, A-M & Arégui, M. (2013). *Avant/Après*. Albin Michel
- Moricini, R. (2015). *Le petit barbare*. Didier jeunesse
- Lee, J. (2016). *La piscine*. Kaléidoscope
- Thomson, B. (2011). *Dessine*. Ecole des Loisirs
- Wiesner, D. (2006). *Le monde englouti*. Circonflexe
- Ashbé, J. (2008). *Pas de loup*. Pastel
- Bailly, P. & Fraipont, C. *Petit Poilu*. Dupuis
- Rotraut Berner, S. *Le livre de l'été, Le livre du printemps, Le livre de l'automne, Le livre de l'hiver, Le livre de la nuit*, Joie de Lire

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ducrot, V. (2014). L'album muet : une esquisse de textes dissimulés.
Le français aujourd'hui, 186, 66-74.

Rateau, D. (2017). *Lire, tous nos sens en éveil...* L'agence quand les livres relient (Eds.),
Les tout-petits, le monde et les albums. Érès

Soria, D. (2019). *L'albums sans texte (1/2). Au-delà des langues : le bibliothèque jeunesse de Lampedusa. Interview par Tornincasa, D.* Retrived from : <https://www.ricochet-jeunes.org/articles/lalbum-sans-texte-12-au-dela-des-langues-la-bibliotheque-jeunesse-de-lampedusalbum>

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Edition du Poisson Soluble

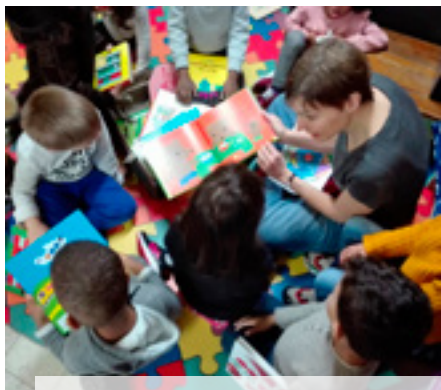
Van der Linden, S. (2013). *Album*. Editions Actes Sud

Des lectures à voix haute et individualisées en classe maternelle

Roxane de Limelette – ASBL Boucle d'or

Psychologue, comédienne et lectrice, Roxane de Limelette a créé l'ASBL Boucle d'or en octobre 2017 et donne régulièrement des formations autour de la lecture avec les jeunes enfants. Depuis un an et demi, elle se rend dans deux classes maternelles d'une école de Molenbeek pour y lire des albums aux enfants de façon individualisée. Une approche qui se veut respectueuse des besoins, des désirs, du rythme et de la dignité de l'enfant. Une approche qui implique donc tout naturellement une reconnaissance et une valorisation des langues maternelles de ces enfants, berceau de leur identité, ancrage sécurisant et fondateur du développement du langage.

Les bienfaits que retirent les jeunes enfants de rencontres régulières, précoces, et positives avec les récits et la lecture d'albums ne sont plus à démontrer aujourd'hui, tant sur le développement du langage, que sur la connaissance et la construction de soi (Golse, 2017), l'ouverture aux autres et au monde (Turin, 2017), et le futur apprentissage formel de la langue écrite. Malheureusement, de nombreux enfants grandissent dans des familles où les livres sont absents, et ces enfants ne découvrent souvent les livres que dans le cadre scolaire peu propice à une rencontre intime et affective avec ces objets culturels. En effet, lire un album, c'est d'abord et avant tout vivre une expérience émotionnelle particulière, une expérience esthétique, qui vient nous toucher dans ce que nous avons de plus intime.



Lecture individualisée en classe maternelle

L'expérience esthétique, selon le philosophe J.-M. Schaeffer (2015), se distingue des autres expériences émotionnelles par le plaisir et le fait qu'elle n'est pas dirigée vers un but. On comprend donc aisément que vivre une telle expérience dans le cadre scolaire n'est pas simple quand les enseignants, oubliant, et c'est souvent le cas, cette dimension première du livre, l'expérience esthétique, posent des questions pendant et après la lecture de l'album, s'arrêtent pour donner des explications ou définir un mot, attirent l'attention des enfants sur l'un ou l'autre détail de l'illustration, etc. Autant d'interventions pédagogiques qui ne permettent pas aux enfants de goûter à cette rencontre affective, intime avec les albums et les récits. Or c'est bien le fait d'avoir vécu cette expérience-là, à de multiples reprises, qui fait que l'enfant, l'adolescent, l'adulte s'octroiera avec délice des moments de lecture d'albums, romans, bandes dessinées, mangas, etc.

La lecture individualisée (voir l'encadré dans l'article de Jeanne Ashbé dans ce numéro) est particulièrement propice à vivre cette expérience, bien plus que la lecture de groupe. En effet, dans une lecture individualisée, telle qu'enseignée par ACCES¹ et pratiquée par de nombreuses autres associations en France, l'enfant va pouvoir laisser son esprit vagabonder au gré de son plaisir, de ses découvertes, de ses émotions. Il peut, s'il le désire, rester longtemps sur une page, revenir en arrière, passer des pages, manipuler l'album à son gré, intervenir quand il veut, nous signifier qu'il ne désire pas que nous lisions le texte, etc. Cette attention qui vagabonde est caractéristique de l'expérience esthétique, c'est une attention qui est généralement couteuse, elle ne travaille pas à l'économie, nous ne sommes pas dans un traitement automatique de l'information pour arriver le plus vite possible à avoir une conviction ou une croyance stable. L'attention propre à l'expérience esthétique n'a pas de tâche assignée spécifique, *la cible attentionnelle est définie et redéfinie par et à travers l'exploration attentionnelle endogène elle-même* (Schaeffer, 2015, p. 1212). D'une certaine manière, nous dit Schaeffer, *chaque fois que j'aborde quelque chose dans le cadre d'une attention esthétique, je transforme ce à quoi je prête attention en un paysage mental dans lequel je me promène* (2015, p. 1108).

L'adulte lecteur accompagne l'enfant dans cette « promenade » de façon bienveillante, sécurisante et en respectant son rythme. Et, de cette balade au fil des pages, l'enfant fera émerger du sens, non pas un sens figé, unique et trop souvent, malheureusement, attendu par l'adulte, mais bien une construction qui lui appartient, un paysage mental, pour reprendre les mots de J.-M. Schaeffer, qui évoluera au fil des relectures. *L'expérience esthétique fait partie des types d'expérience grâce auxquels le monde dans lequel nous vivons est (un peu) moins un monde régi par les stimuli, donc un monde hétéronome, et devient un peu plus un monde construit par l'attention, donc un monde qui est notre « œuvre ».* (Schaeffer, 2015, p. 1216).

¹ Action Culturelle Contre les Exclusions et les Ségrégations – Paris



Lecture individualisée

Lecture de *Deux petites mains et deux petits pieds* de Mem Fox et Helen Oxenbury avec Aminata², 2^e maternelle :

Roxane (*arrivant au milieu de l'album*) : « Un bébé est né au milieu des prés et un autre ailleurs... »

Aminata (*interrompant Roxane*) : Maintenant on va recommencer parce que je n'ai pas envie de regarder les images.

Roxane : Tu n'as pas envie de regarder les images.

Aminata : Oui.

Reprenant le livre au début, Aminata tourne les pages elle-même.

Aminata : Ça c'est bleu ! (*Montrant la couleur de fond*)

Roxane : Ça c'est bleu, oui.

Aminata (*tourne la page*) : Ça c'est blanc. (*Montrant encore une fois la couleur de fond*)

Roxane : Là, le fond est blanc, oui.

Aminata (*tourne la page*) : Ça c'est jaune, ça c'est vert, cailloux.

Roxane : Il y a des cailloux, oui. Et, ça c'est vert.

Aminata (*tourne la page*) : Et ça c'est blanc. (*Montrant le fond*)

Roxane : Oui, le fond est blanc.

² Les prénoms des enfants ont été modifiés.

Aminata continue à nommer la couleur du fond à chaque page. Puis, arrivée à la page où deux enfants sont dans un lit cage...

Aminata : Ils sont en prison !

Roxane : Tu penses qu'ils sont en prison...

Aminata (*souriant*) : Nononon, ils sont dans leur lit !

Aminata (*tourne la page*) : Oh ! A l'école !

Roxane : Ils sont à l'école ?

Aminata : A l'escalier à la maison.

Roxane : Ils sont sur l'escalier, à la maison.

Aminata : Sont pas venus avec leur maman.

Roxane : Ils ne sont pas venus avec leur maman.

Dans cet exemple, on voit bien à quel point Aminata aborde cette lecture avec une grande liberté, décidant tout à coup d'interrompre le cours du récit pour recommencer une lecture en prêtant une attention privilégiée aux fonds dont elle nomme la couleur. Ensuite, après quelques pages, elle se replonge dans la lecture des illustrations dont elle me partage son interprétation. Pour ceux qui ne connaissent pas ce très bel album, rien n'indique que les enfants sont à l'école ou chez eux, cette construction appartient à Aminata. Voilà pourquoi il n'y a jamais deux lectures identiques ! Comme l'écrit Joëlle Turin, *Lire un album est bien plus qu'un simple divertissement. C'est à chaque fois pour le lecteur une expérience unique et nouvelle, une occasion de s'engager pleinement dans sa propre pensée, son affectivité et sa sensibilité.* (2008, p. 10)

Cette belle rencontre avec Aminata autour de l'album *Deux petites mains deux petits pieds* a eu lieu dans une des deux classes maternelles dans lesquelles je me rends, à raison de deux matinées par mois, pour y lire des albums de façon individualisée. Ce projet, initié il y a un an et demi par l'ASBL Boucle d'or dans une école de Molenbeek à indice socio-économique bas (1), se prolonge actuellement et, nous le souhaitons, pour plusieurs années encore. L'idée est de pouvoir non seulement observer concrètement les effets de ce type d'interventions à long terme, mais également de s'en servir comme d'un observatoire permettant d'affiner et d'enrichir notre réflexion et nos pratiques.

Je m'installe donc, deux fois par mois, toute une matinée dans ces deux classes, avec une valise remplie d'albums, et je propose aux enfants des lectures à haute voix de façon individualisée. Les enfants sont libres de me rejoindre sur le tapis de lecture quand ils le désirent, de se saisir de l'album de leur choix, de le « lire » seul ou de m'en

demander une lecture à voix haute. J'enchaîne les lectures sans jamais m'arrêter, sauf pour la récréation. Les enfants sont très demandeurs. La plupart du temps, et c'est une grande richesse de la lecture individualisée, plusieurs enfants profitent de la lecture en cours avec un enfant, souvent en attendant leur propre tour.

Ces deux classes regroupent des enfants de 1^{re}, 2^e et 3^e maternelle qui, quasi tous, parlent une autre langue que le français à la maison. Les langues maternelles de ces enfants sont l'arabe, pour la grande majorité (darija marocain ou arabe syrien), mais aussi le rif, le ourdou, le peul, le roumain, le somalien, etc.

Le fait de lire de façon individualisée permet un accompagnement privilégié de chaque enfant, un vrai moment de rencontre et de partage, et un soutien évident au développement du langage. Au début, les mots sont rares, parfois totalement absents pendant plusieurs semaines, et puis, petit à petit les langues se délient. Le mutisme, normal en début d'année, de ces enfants qui pour la plupart découvrent le français au moment de leur entrée à l'école maternelle, disparaît doucement, prudemment au fil des séances. Nous pensons que cette relation privilégiée qu'offre la lecture individualisée participe à sécuriser l'enfant dans sa prise de parole. En effet, prendre la parole devant un groupe classe composé d'enfants que l'on ne connaît pas encore bien peut inhiber un jeune enfant. La lecture individualisée permet également un accueil, une valorisation et un soutien de cette prise de parole, entre autres via l'écho que l'adulte va pouvoir donner à l'énoncé de l'enfant. Par écho, nous entendons une reformulation de ce que l'enfant a dit, en corrigeant l'énoncé de l'enfant mais sans mettre cette correction en exergue, ce qui reviendrait à adopter un positionnement pédagogique.

LECTURE DES *TROIS OURS* DE BYRON BARTON AVEC LEILA 2^e MATERNELLE :

Roxane : *Ensuite les ours regardèrent leurs lits, et papa ours dit : Quelqu'un a dormi dans mon lit. Et ma...*

Leila : *Quelqu'un a dormi mon lit.*

Roxane : *Oui, « Et maman ours dit : Quelqu'un a dormi dans mon lit. Et le petit ourson s'écria : Quelqu'un a dormi dans mon lit. Et regardez, c'est elle. »*

Leila : *C'est à Boucle d'or !*

Roxane : *C'est Boucle d'or, oui.*

Leila : *A Boucle d'or !*

Roxane : *C'est Boucle d'or.*

Les multiples relectures demandées par les enfants soutiennent leur apprentissage de la langue française. En effet, en restant fidèle au texte, l'adulte lecteur permet

aux enfants de réentendre plusieurs fois les mêmes mots, les mêmes formulations de phrases, un socle précieux sur lequel les enfants peuvent prendre appui, à l'image de Samia, 2^e maternelle, qui à chaque séance s'empare du même album *Les trois ours* de Byron Barton et se le raconte, tout en venant encore régulièrement m'en demander une lecture.



Samia se raconte
Les trois ours de
Byron Barton

C'est très touchant d'assister à ce moment où l'enfant se saisit de l'album pour le « lire » seul. Et nous observons que, plus les enfants ont accès régulièrement à des lectures d'albums à haute voix, et de préférence individualisées pour favoriser la rencontre intime et affective évoquée ci-dessus, plus ils sont capables, dans un second temps, de passer de longues minutes seuls face à l'album. Nous n'entendons pas toujours si l'enfant se raconte l'histoire en français ou dans sa langue maternelle, mais ce que nous observons en parallèle, c'est une prise de parole de plus en plus affirmée en français lors des échanges avec leur institutrice ou avec moi lors des lectures d'albums. Il faut dire aussi que, dès le début, l'ASBL Boucle d'or a eu à cœur de valoriser et soutenir les langues maternelles des enfants lors de ces ateliers de lecture d'albums. Quelques lectures sur le bilinguisme nous ont rapidement convaincues de l'urgence qu'il y avait à reconnaître ces compétences des enfants.

Si pendant des années, les parents allophones ont été invités à parler français avec leurs enfants afin de leur donner toutes les chances, disait-on, de réussir leur scolarité, aujourd'hui les études montrent bien l'échec de cette pratique. Non seulement, *il n'est pas éthiquement correct de demander à des parents de ne plus parler leur langue à leur enfant, puisqu'on les prive de leur droit et de leur choix de transmission de leur héritage culturel* (Houwer, 2009 cité par Hélot, 2013, p. 46) mais en plus, ce n'est souvent pas le bilinguisme en lui-même qui est à la source de l'échec scolaire de l'enfant, mais bien les représentations négatives exprimées de façon plus ou moins explicite envers la langue maternelle de cet enfant (Hélot, 2013). N'oublions jamais que la langue maternelle d'un enfant, c'est la langue dans laquelle il a été bercé, câliné, la langue dans laquelle il a été invité à entrer dans le langage, la langue dans laquelle le monde qui l'entoure lui a été présenté, la langue dans laquelle il a dit ses premiers mots, ses premières phrases, la langue dans laquelle il « lit » le monde, commence à la comprendre et à le symboliser. Et comme le souligne Marie-Rose Moro (2010, p. 111) : *Qui peut apprendre et se construire avec une image négative de soi, d'une partie de soi, la plus intime, la plus infantile, la plus affective puisque liée aux attachements parentaux et familiaux ?* De plus,

nous savons aujourd'hui que c'est en prenant appui sur cette première langue que vont se développer les compétences dans la langue de scolarisation (Cummins, 1991, cité par Hélot, 2013). D'où l'importance d'offrir à ces enfants un regard positif sur leur langue maternelle et de leur montrer qu'elles sont les bienvenues en classe, qu'elles ne sont pas un obstacle, mais au contraire une richesse pour tous ! *La présence de la langue des parents dans l'espace public et dans l'espace scolaire est un acte symbolique fort de reconnaissance pour l'enfant et d'autorisation à être comme il est, avec les différentes langues qui l'habitent.* (Moro, 2010, p. 113)

Comment cette ouverture aux langues s'illustre-t-elle dans nos ateliers lecture ? Cela s'est construit petit à petit, au fil de nos rencontres avec les enfants d'abord, puis avec les parents. Ils m'ont appris à dire bonjour dans leur langue. Nous avons commencé par cela, très naturellement. Je n'oublierai jamais les rires des enfants lorsqu'ils m'ont entendu dire pour la première fois : Assalamu alaykum, mbote, djarama, buenos dias, buna ziua, etc. Très rapidement aussi, nous avons démarré la réalisation d'un imagier plurilingue, à partir du très bel *Imagier* de Pittau et Gervais. Cet album nous accompagne depuis le début et il continue à s'étoffer de nouveaux mots au fil des séances et des rencontres avec les parents. C'est devenu la plus belle illustration, je pense, pour les enfants et moi, de cette ouverture aux langues. Les enfants le demandent et le redemandent encore et encore ! Je me remémore alors souvent la première fois que nous nous sommes retrouvés autour de cet imagier et que je leur ai demandé, face à l'oiseau, au pantalon ou au citron, si certains d'entre eux appelaient cela autrement à la maison. Ils me regardaient surpris, désarçonnés, interloqués, mais restaient muets. J'avais l'impression que se matérialisait là, dans leur silence, le mur qui sépare leur langue maternelle de la langue de scolarisation. Et puis, c'est le mot *warda* qui a brisé le silence ! Warda, fleur ! Et à partir de là, les langues se sont déliées, principalement en arabe, ce qui est normal, nous semble-t-il, puisqu'ils sont plusieurs à partager cette langue, ils se soutiennent donc les uns les autres dans cette prise de parole. Ce qui est magnifique, dans ces moments d'échanges autour de l'imagier, c'est que les enfants découvrent qu'ils connaissaient beaucoup de choses que je ne connais pas et qui suscitent mon intérêt, qu'ils ont des compétences que je n'ai pas ! Je me souviens d'un enfant qui, alors que je lui demandais si je répétais bien un mot en russe qu'il tentait de m'apprendre, m'a répondu avec une franchise déconcertante « c'est n'importe quoi ! ». J'étais tellement surprise que j'ai éclaté de rire, puis, un peu dépitée quand même, j'ai ajouté : « Ah oui ? C'est n'importe quoi ? Olalaaa ». Il a alors ajouté avec un sourire encourageant et amusé : « C'est un peu n'importe quoi et un peu bien ». Et nous avons poursuivi notre lecture bilingue de ce bel imagier.

J'invite régulièrement les parents à se joindre à ces matinées de lecture. C'est l'occasion non seulement de les soutenir en reconnaissant la richesse de cette langue maternelle qu'ils transmettent à leurs enfants, mais également de les rassurer sur le fait qu'elle

n'est pas un obstacle à leur réussite scolaire mais bien au contraire un point d'appui fondamental pour l'apprentissage d'autres langues, dont le français. Il s'agit aussi de les encourager à lire, conter, échanger beaucoup verbalement avec leur enfant pour que ceux-ci développent un langage riche, et enfin de reconnaître et valoriser leurs compétences en collaborant avec eux autour, par exemple, de l'imagier plurilingue.

Durant ces matinées, nous chantons des comptines en différentes langues, nous découvrons deux ou trois albums tous ensemble, puis, les parents sont invités à lire aux enfants de façon individualisée, dans leur langue ou en français. Ma valise renferme donc toujours des albums dans les langues parlées par les enfants de la classe, parfois bilingues comme le très bel album *La roue de Tarek* de Mathilde Chèvre en français et arabe, mais aussi l'album *Bon* de Jeanne Ashbé, traduit en arabe, lingala, espagnol et anglais avec l'aide des mamans, et des albums sans texte qui offrent la merveilleuse opportunité de nous réunir tous autour d'une lecture commune. Les parents sont parfois difficiles à mobiliser, mais qu'ils soient nombreux ou quelques-uns, nous observons chaque fois de très belles rencontres autour des albums lors de ces matinées. Je ne peux témoigner que des regards et sourires échangés, des enfants qui se rassemblent autour d'un papa ou d'une maman qui lit, raconte, écoute. Je ne peux pas témoigner des mots qui s'échangent parce que s'immiscer dans cette bulle reviendrait à en briser l'intimité, et qu'au même moment, je suis moi-même engagée dans des lectures individualisées.

La sélection des albums n'est pas faite au hasard, elle est le fruit d'une réflexion approfondie avant chaque atelier de lecture. Certains albums sont dans ma valise depuis le début. Souvent demandés, lus et relus, ce sont des albums que les enfants apprécient de retrouver d'une séance à l'autre. C'est le cas, par exemple du *Livre de l'hiver* de Susan Rotraut Berner, mais aussi des *Trois ours* de Byron Barton. Dans ma valise, j'ai des albums courts au fil narratif simple et répétitif, comme le très beau *Au creux de la main* de Ramadier et Bourgeau ou encore *Délivrez-moi* de Alex Sanders, des albums avec des éléments à manipuler comme *1, 2, 3, qui est là* de Sabine Degreef, ou encore *Petite météorologie* de Anne Herbauts, ce dernier est également un album sans texte.



Une maman lit
Sept vies de
Walid Taher et
Mathilde Chèvre,
un album bilingue
arabe/français

Les albums sans texte sont d'une richesse inouïe, et nous observons que les enfants s'expriment énormément en individuel autour de ces albums, soit pour nommer les éléments qu'ils observent dans les illustrations, soit pour raconter. C'est un formidable espace de liberté et de créativité pour l'enfant, pour autant que l'adulte lecteur ne se l'approprie pas en posant mille questions et en indiquant tout. Dans *Le livre de l'été* de Suzan Rotraut Berner, un enfant m'a, par exemple, raconté le parcours de deux policiers dans leur voiture. En réalité, il ne s'agissait pas d'une voiture de police mais d'une voiture auto-école, si l'on en croit l'inscription sur la carrosserie, mais qu'importe, cet enfant m'a emmenée dans un récit qui était le sien, qu'il a construit lui-même, et adapté au fil des pages et des situations rencontrées par les deux protagonistes dans leur voiture. Et moi, j'ai simplement soutenu ce travail d'élaboration de sens et de construction du récit, en accueillant avec un intérêt non feint et une admiration vraie ce qu'il me racontait.

C'est la grande richesse des albums sans texte, mais également, de façon plus générale, de tous les albums de littérature jeunesse de qualité. Ces albums, à bien distinguer d'une littérature commerciale pour enfant, *offrent plusieurs entrées et plusieurs niveaux de signification. Ils permettent au jeune lecteur de se les approprier à sa façon, selon son équation personnelle, ses préoccupations du moment, son âge ou encore sa culture et sa sensibilité* (Turin, p. 11). Au sein de l'ASBL Boucle d'or, nous avons à cœur de sensibiliser les intervenants de la petite enfance à cette littérature jeunesse de qualité malheureusement trop souvent mal connue et peu partagée avec les enfants. Puéricultrices et enseignants ne devraient proposer que des albums de qualité littéraire et graphiques aux enfants dont ils s'occupent. Pour cela, nous les encourageons vivement à pousser les portes des librairies spécialisées et des bibliothèques.

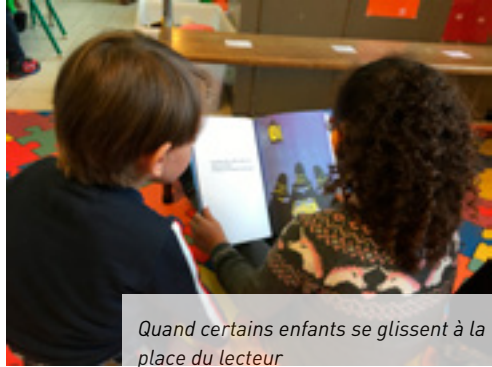
Revenons au contenu de ma valise. Après environ trois mois de ces ateliers de lecture individualisée, à raison, je le rappelle, de deux fois par mois, j'ai senti que je pouvais ajouter des albums plus longs, avec une complexité plus grande au niveau non seulement du récit mais également du lexique. Pour moi, cela a correspondu avec le moment où certains enfants se sont sentis suffisamment sécurisés pour se laisser aller dans quelque chose de l'ordre d'un abandon à la contemplation, à la rencontre affective non seulement avec l'album mais également avec moi, à se laisser toucher par le récit, à se laisser bercer par le texte. Mon hypothèse est qu'ils touchaient là à l'expérience esthétique. Concrètement, cela s'est illustré par une détente corporelle des enfants, des petites têtes qui doucement se posaient sur mon épaule, des interventions spontanées de plus en plus fréquentes à propos non seulement de l'album, mais également de leur famille, de leur pays d'origine, de leur vécu personnel qu'ils mettent en lien avec le récit, des enfants qui s'installent confortablement à côté de moi, prenant un coussin et m'en offrant un à moi aussi, des sourires et des regards plus intenses au sein

desquels émotions et plaisir sont intimement partagés. A ce moment-là, j'ai invité, par exemple, *Les Trois Brigands* de Tomi Ungerer à prendre place dans ma valise. En tout, ce sont une trentaine d'albums qui m'accompagnent lors de ces séances de lecture.

A propos des *Trois Brigands* de Tomi Ungerer, j'aimerais partager une dernière observation, celle d'Adrian. Enfant de 3^e maternelle qui parle roumain à la maison, il participe depuis un an et demi aux ateliers de lecture. Dès le début, il a fort investi ces matinées autour des albums, me demandant, dès qu'il en avait la possibilité, de lui lire un album, et le reste du temps, en profitant des lectures des autres enfants. C'est un enfant qui durant de long mois est resté presque muet en classe puis qui, petit à petit, s'est ouvert, d'abord avec quelques mots chuchotés, puis des phrases courtes, souvent autour du *Livre de l'hiver* de Susan Rotraut Berner. Il avait un petit côté que je qualifierais de farouche, une timidité qui pouvait faire rosir ses joues. Cet enfant, alors qu'il ne prononçait encore que très peu de mots en classe, m'a tendu l'album *Les trois brigands*, à ce moment-là nouveau venu dans ma valise. C'est devenu sa lecture de prédilection. A chaque séance, je devais le lui lire ; à chaque séance, il se le lisait. Il me confiait parfois quelques bribes de sa lecture *la petite fille a volé tout l'argent...*, et devant l'illustration de Tiffany, endormie dans les bras d'un brigand, *Elle est morte ? Pourquoi elle est orpheline ?* Je me garde bien de répondre à ses questions mais je soutiens sa réflexion, et je me sens gâtée qu'il partage son cheminement avec moi. Il m'offre là quelque chose de tellement précieux, un aperçu du *paysage mental* dans lequel il se promène, pour reprendre encore une fois cette image de J.-M. Schaeffer qui, vous l'aurez compris, me parle particulièrement. Adrian se laisse porter au gré de ses interrogations, de ses déductions, de ses hypothèses, de ses émotions, de son affectivité, de là où ça vient résonner et raisonner en lui. Parfois, ses questions rencontrent celles d'un autre enfant ; alors, ensemble, ils se disent que le papa de la petite fille n'est pas mort, il est juste perdu.

Si je voulais parler d'Adrian, c'est parce qu'il fait partie des enfants qui, aujourd'hui, se saisissent des albums pour les « lire » aux enfants plus jeunes. C'est quelque chose que nous n'avions pas observé l'année dernière, il a fallu un an pour que certains enfants se glissent à cette place du lecteur. Adrian « lit » de nombreux albums aux petits de 1^{re} maternelle, dont *Les Trois Brigands*. C'est bien entendu quelque chose qui se fait de façon spontanée, à l'initiative des enfants, librement. Les enseignants et moi, nous n'en sommes « que » les observateurs émus ! Émus, parce que nous savons que ce qui se passe là est fondamental. En se mettant à cette place de celui qui raconte, Adrian se projette lecteur autonome ! Et, quand il débutera son apprentissage formel de la lecture, l'année prochaine, en première primaire, cet apprentissage aura un sens pour lui. Cet apprentissage sera relié aux heures de plaisir passées avec les albums, il sera relié à ce désir de se mettre lui aussi à cette place du lecteur et de pouvoir accéder au texte sans dépendre toujours d'un adulte.

Combien d'enfants démarrent aujourd'hui leur apprentissage de la lecture sans avoir jamais goûté à cette rencontre esthétique, intime, affective avec les livres, sans avoir jamais vibré, tremblé, ri, été touché par un album ou un récit ? Quel sens cela a-t-il pour ces nombreux enfants d'apprendre à lire ? *Je doute que l'on puisse intéresser au solfège un enfant qui n'a jamais entendu de musique,*



Quand certains enfants se glissent à la place du lecteur

disait René Diatkine, l'un des fondateurs de l'association ACCES. Cela paraît si évident quand on évoque la musique, pourquoi cela semble-t-il l'être beaucoup moins quand on parle de lecture ? Pourquoi l'évocation de la lecture dans les milieux scolaires est-elle immédiatement associée à sa dimension pédagogique — apprentissage de la lecture, compréhension à la lecture, fluidité de lecture, etc. —, et tellement rarement à sa dimension de plaisir ?

Je vais devoir doucement clôturer cet article, même s'il y aurait encore beaucoup à dire autour de ces précieuses matinées de lecture individualisée en classes maternelles. Des rendez-vous que je ne manquerais pour rien au monde, et pourtant... A l'heure où j'écris ces quelques lignes, cela fait plus d'un mois que le confinement nous en prive. Les enfants sont cloîtrés chez eux dans des conditions parfois, nous le savons, de grande précarité matérielle, sociale et culturelle. Et nous, nous sommes cloîtrés chez nous avec nos beaux albums qui aspirent à la lumière. Combien de temps encore cela va-t-il durer ? Comme le dit très justement Dominique Rateau (2001), lire avec de jeunes enfants demande deux talents : l'engagement et le goût de la rencontre. L'engagement est toujours là, mais nous avons les ailes coupées, parce qu'effectivement, ce qui donne sens à ces moments de lecture individualisée à voix haute, ce sont ces rencontres, précieuses, intimes, fragiles, vraies, libres, sensibles avec les enfants, les parents et les institutrices autour de ces œuvres d'art que sont les albums de littérature jeunesse. Ces rencontres-là ne peuvent advenir par vidéo conférence, ces rencontres-là ne se satisferont pas d'une distance sociale d'1m50, d'ailleurs, concrètement, comment peut-on même envisager le maintien d'une distance sociale avec de jeunes enfants de maternelle ? Ces rencontres-là, nous en avons pourtant tous avidement besoin, parce qu'elles sont la plus grande richesse de l'être humain.

J'attends impatiemment et avec un sentiment d'urgence pour tous ces enfants, le jour où les roulettes de ma valise reprendront le chemin de ces deux classes maternelles, j'attends impatiemment le jour où la rose de l'imagier de Pittau et Gervais se verra à nouveau joliment nommée Warda.

RÉFÉRENCES THÉORIQUES

Golse, B. (2018). *Lire, Lier. Lire avec les bébés, c'est les aider à se construire*. IN L'Agence quand les livres relient (Eds.), *Les tout-petits, le monde et les albums*. Erès.

Hélot, C. (2013). Le développement langagier du jeune enfant en contexte bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ? In Hélot, C. & Rubio, M.N. (Eds.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Erès.

Moro, M.R. (2010). *Nos enfants demain, pour une société multiculturelle*. Odile Jacob.

Rateau, D. (2001). *Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire ?* Erès.

Schaeffer, J-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard. Format Kindle.

Turin, J. (2008). *Ces livres qui font grandir les enfants*. Didier Jeunesse.

ALBUMS JEUNESSE

Ashbé, J. (2019). *Bon*. L'école des loisirs.

Byron, B. (1997). *Les trois ours*. L'école des loisirs.

Chèvre, M. (2007). *La roue de Tarek*. Le port a jauni.

Degreef, S. (2003). *1, 2, 3 qui est là*. L'école des loisirs.

Fox, M. & Oxenbury, H. (2010). *Deux petites mains et deux petits pieds*. Gallimard Jeunesse.

Herbauts, A. (2006). *Petites météorologies*. Casterman.

Ramadier & Bourgeau. (2010). *Au creux de la main*. L'école des loisirs.

Rotraut Berner S. (2003). *Le livre de l'hiver*. La joie de lire.

Rotraut Berner, S. (2005). *Le livre de l'été*. La joie de lire.

Sanders, A. (1996). *Délivrez-moi*. École des loisirs.

Ungerer, T. (1968). *Les trois brigands*. L'école des loisirs.

Walid, T. & Chèvre, M. (2014). *Sept vies*. Le port a jauni.



Sophie Cerghetti pratiquant la lecture individualisée dans sa classe

Témoignage de Sophie Cerghetti
Institutrice maternelle à l'École Sainte-Marguerite à Bouge

Institutrice en 2^e et 3^e maternelles, je centre mes pratiques de classe autour de la littérature de jeunesse. Parmi celles-ci, j'offre chaque matin, dès le début de la journée, un temps de lecture aux enfants. Ils choisissent leurs albums, s'installent où ils le souhaitent dans le local et lisent seuls ou avec des partenaires. Spontanément, certains m'interpellent en me demandant de leur faire la lecture, ce que je ne peux évidemment pas leur refuser ! Les enfants lisant en autonomie, je suis disponible pour une lecture individualisée.

Suite à ma rencontre avec Roxane lors d'une conférence, j'ai compris quels gestes il était important de poser pour mettre en avant cette notion d'exclusivité, de moment privilégié.

Je retirais déjà beaucoup de positif de ces moments de lecture en ce qui concerne les relations avec les enfants et l'ambiance du groupe classe (échanges, écoute, confiance en soi,...), mais pratiquer la lecture individualisée apporte réellement un plus. L'enfant choisit librement son album, ce qui me donne des informations tant sur son profil de lecteur que sur ses émotions, sa confiance en lui. Les enfants reprennent souvent le même album, ce qui les rassure.

Poser le cadre s'avère assez simple dès le moment où un climat de confiance est établi autour de l'accès à la bibliothèque de la classe. Montrons que le livre est un trésor à la portée de tous et l'expérience n'en sera que plus riche !



*Les Petits Ambassadeurs de l'école
Saint-Joseph Boondaël à Ixelles*

Les Petits Ambassadeurs du livre

Les *Petits Ambassadeurs du Livre* sont des enfants lecteurs volontaires de primaire qui s'engagent à aller régulièrement lire des histoires en individuel aux enfants de maternelle. Ce projet, initié en 2017 par l'ASBL Boucle d'or, a pour objectif de promouvoir un accès aux livres et aux récits pour tous les enfants afin de lutter contre les inégalités scolaires et sociales.

Au vu des résultats obtenus par nos élèves aux tests de lecture internationaux (PIRLS et PISA), il est urgent de mettre en place dans les écoles des projets visant, entre autres, à offrir à tous les enfants un accès au PLAISIR des livres et de la lecture !

Avant d'être un apprentissage, la lecture est d'abord et avant tout une rencontre affective et intime avec les livres, un plaisir, le plus souvent partagé avec un adulte ou un aîné, dans un contexte de relation privilégiée.

Or, nous savons que certains enfants n'auront jamais la chance de goûter à cette délicieuse expérience. Quel sens l'apprentissage de la lecture aura-t-il pour eux ? Comment vivront-ils cette béance culturelle à laquelle l'école va inévitablement les confronter ? Et comment appréhenderont-ils des textes dont le sens risque de leur échapper par manque de vocabulaire ou de familiarité avec la langue du récit ? Pour un grand nombre de ces enfants, le livre ne sera qu'un objet scolaire lié à des apprentissages fastidieux et contraignants. Quelle tristesse quand on sait ce qu'un livre peut offrir dans une vie !

Le projet des Petits Ambassadeurs du livre a été mis sur pied afin d'offrir aux enfants de maternelle de nombreux moments de lecture individualisée et, aux enfants de primaire, l'occasion de développer leurs compétences de lecteur et de goûter au plaisir de « raconter » des histoires. Ce projet permet également de travailler sur l'engagement, la responsabilité, l'entraide et les rencontres transversales.

L'ASBL Boucle d'or propose une formation qui s'adresse aux enseignants, bibliothécaires, accueillants extrascolaires, directions d'école, désireux de mettre sur pied ce projet de lecture transversal dans leur école ou institution.

<https://www.boucledorasbl.com/les-petits-ambassadeurs>

Les coups de cœur d'Isabelle et de Claire

Une collaboration de l'asbl Boucle d'or et de la librairie La Grande Ourse

A l'occasion de cette publication autour de la lecture avec les jeunes enfants, nous avons envie de mettre quelques albums en avant. Il s'agit d'autres références que celles évoquées dans nos articles. Des albums qui nous accompagnent parfois depuis des années et que nous avons beaucoup de plaisir à lire et à partager. C'est l'occasion de rappeler l'importance de sélectionner des ouvrages de qualité littéraire et graphique. Dans cette idée, nous avons également fait appel à Claire Nanty, de La Grande Ourse, la toute nouvelle librairie spécialisée jeunesse à Liège, afin de nous faire part de ses pépites.



Le petit ver tout nu, de Thierry Dedieu au Seuil

Un fabuleux grand format cartonné en noir et blanc. Issu de la collection « Bon pour les bébés ». On est tout d'abord happé par ces contrastes et ce noir brillant, puis on plonge dans cette comptine drôle et toute en rimes pour le plus grand plaisir des petites et grandes oreilles ! I.S.

Coucou Hibou, de Lucile Placin chez Casterman

Un des tous bons titres de la collection « A la queue leu leu » reconnaissable par son format tout en longueur et cartonné. Chaque album reprend une comptine du répertoire traditionnel, laissée libre à l'imagination de l'auteur. Les illustrations et l'humour de Lucile Placin font de cet album un petit bijou où on joue avec le son « ou » ! Moment de partage et de sourires garantis ! I.S.





***Loup*, de Olivier Douzou
aux Editions du Rouergue**

Un incontournable, bien connu des bibliothécaires et des puéricultrices. L'inégalable Olivier Douzou a créé cet album, une petite perle d'humour et de poésie, basé sur l'énumération de ce loup qui se prépare à dévorer... sa carotte ! Un adoré des tout-petits et même des plus grands ! I.S.



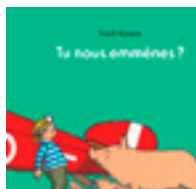
***Un peu perdu* de Chris Haughton
chez Thierry Magnier**

Un rire fédérateur. Chris Haughton se présente comme un designer et auteur de livres pour enfants irlandais. « Un peu perdu » est le premier livre qu'il a écrit. Traduit en plus de vingt langues, c'est devenu un classique de nos bibliothèques. Un bébé chouette tombe de son nid et perd sa maman. Il est seul et effrayé. « Un cherche et trouve » dans les bois s'engage alors. Il est aidé dans sa quête par un écureuil très sympathique mais un peu naïf. Les descriptions du bébé chouette pour retrouver la maman donnent lieu à de nombreux quiproquos qui tiennent le jeune lecteur en haleine. Chris Haughton s'adresse aux enfants dès 2 ans et avec son graphisme original et joyeux et ses textes plein d'humour et percutants, il met facilement le lecteur dans sa poche. C.N.



***Moi je vais sur le pot*, de Jeanne Ashbé
chez Pastel**

Le dernier né de notre merveilleuse auteure, illustratrice pour les tout-petits. Un super format tout plastifié (peut-être pour pouvoir le lire sur le pot ?!), avec des couleurs chatoyantes et des jolis imprimés de tissus. Jeanne Ashbé prend nos petits loups par la main, avec beaucoup de respect et de confiance pour les accompagner dans ce nouveau défi. On voit comment cela se passe pour les copains, on dédramatise les petits accidents. Et si on laisse bien le temps à l'enfant, oui le petit pot c'est rigolo ! I.S.



***Tu nous emmènes?* de Yuichi Kasano à l'École des Loisirs**

Cet album court, simple et coloré est un petit bijou. L'avion est prêt à décoller mais les animaux veulent faire partie du voyage, alors on cloue et on bricole! On adore le texte qui va à l'essentiel, les répétitions, les regards des animaux et l'apothéose! Ce genre d'album finit indéniablement par un « Encore! » I.S. (PHOTO 6)



***Petites histoires de nuit* de Kitty Crowther chez Pastel**

Un voyage au cœur de la nuit avec Kitty Crowther. Impossible de faire une sélection de livres sans parler de Kitty Crowther. Mais lequel choisir? Prix Astrid Lindgren en 2010, cette illustratrice belge d'origine suédoise nous enchante depuis 1994. Dans son dernier album, *Petites histoires de nuits*, les enfants seront sensibles aux illustrations toutes en douceur de Kitty qui sont une véritable invitation à faire de beaux rêves. C.N.



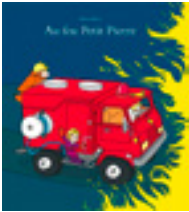
***Mon arbre* de Ilya Green chez Didier Jeunesse**

Une ode au lien, à l'abri, une belle thématique sublimée par les magnifiques illustrations d'Ilya Green. On aime ce texte rassurant, cette recherche de l'endroit parfait pour se poser. A la fois poétique et doux, c'est un merveilleux premier album avec un texte un peu plus long que l'on peut proposer aux petites oreilles. I.S.



***Imaginier* de Hervé Tullet au Seuil**

Un imagier pour imaginer, voilà ce que nous propose cet artiste, il en parle même en ces mots « Imaginez un imagier plein d'imagination avec des images à imaginer, c'est l'Imaginier. ». Ce livre est une petite pépite, on y reste des heures, on observe, on joue, on discute, on rêve, on découvre, on palpe,... on imagine! De magnifiques moments d'échange dans une grande liberté! I.S.



Au feu petit de Pierre d'Adrien Albert à l'École des Loisirs

Adrien Albert est né en 1977 à Nantes. Avant qu'il ne décide de se consacrer au livre pour enfants, son parcours fut pour le moins varié : licencié en droit public, métallurgiste, vidéaste, majordome, cuisinier, dessinateur de presse... Pas étonnant que ses albums, tous publiés à l'École des Loisirs, donnent à l'enfant le gout de franchir les obstacles.

Je ne suis pas un héros ! Petit Pierre est un jeune garçon appelé pour intervenir sur un incendie terrifiant : pourtant il part au combat contre le feu avec le sourire aux lèvres et accompagné de ses deux amis : Orang-Outang et Jars. Les images d'Adrien Albert, un savant mélange d'aplats de couleurs et une impeccable ligne claire, donnent aux scènes d'incendie des allures oniriques. Ce récit a tout d'un récit initiatique qui fera le bonheur des petits rêveurs. C.N.



Quel radis dis donc de Praline Gay-Para et Andrée Prigent, Didier Jeunesse

La collection « A petits petons » met en avant des contes de tradition orale, ces textes sont conçus pour la lecture à voix haute et cela s'entend ! Cet album se lit avec un sourire jusqu'aux oreilles, il est drôle, répétitif, rythmé ! On en redemande ! I.S.

Hiro, hiver et marshmallows de Marine Schneider chez Versant Sud

Un moment autour du feu en compagnie d'une grande ourse. Hiro est une ourse avide d'aventures. Alors qu'elle devait hiberner, elle décide de sortir de sa tanière et s'en va explorer la forêt. Elle tombe sur une bande de joyeux amis qui se sont réunis pour faire un feu. Seul Emile ne fuit pas en la voyant. Après une courte période d'adaptation, ils improvisent une petite fête. C'est un album tendre comme un marshmallow ! Marine Schneider est une illustratrice qui a une grande connaissance des pays du Nord et cela se sent sous sa plume. Une jeune illustratrice bruxelloise à suivre absolument ! C.N.





Anton et les rabats joie de Ole Könnecke à l'École des Loisirs

La série des Anton est jubilatoire, une ode à l'enfance, à l'humour et à l'impertinence. Celui-ci nous plaît particulièrement car il aborde une thématique un peu rebutante au regard des grandes personnes : rarement dans un album pour enfants la mort n'aura été aussi finement abordée – pour de rire ! Les enfants jouent à mourir ! Cet album est un véritable délice à lire et à rire ! I.S.



Laurent tout seul de Anaïs Vaugelade à l'École des Loisirs

Cet album fait partie de ces récits fondateurs. Une magnifique ode à l'enfance, aux limites nécessaires pour être dépassées, au fait de grandir et d'être libre. Des aplats de couleurs d'une grande poésie mêlés à une belle prosodie. Anaïs Vaugelade nous offre un petit bijou à lire à tous les âges et à garder sur sa table de nuit. I.S.



Le Repaire d'Emma Adbàge chez Cambourakis

Un livre qui questionne les parents et amuse les enfants, et inversement. Dans le Repaire, les enfants préfèrent jouer dans un Trou que sur une plaine de jeux aménagés. Ils s'amuse devant le regard tour à tour inquiet et jugeant des adultes. Et ils réinventent sans cesse ce qu'ils peuvent faire avec l'espace qu'on leur octroie. C'est un livre qui amuse beaucoup les enfants et qui est un point de départ idéal pour mener une réflexion avec eux sur la place laissée à l'enfance dans notre environnement. C.N.



La grande forêt d'Anne Brouillard chez Pastel

Une entrée dans l'univers d'Anne Brouillard. Anne Brouillard construit une œuvre singulière qui nous touche particulièrement. Dans *La Grande Forêt* et sa suite nouvellement parue, *Les Îles*, embarquez vos doux rêveurs pour une grande aventure qui pourrait aussi bien se passer au bout du monde qu'au fond du jardin ! Deux grandes histoires pour les apprentis-aventuriers dès 5 ans. C.N.

