

AUTOUR DU LIVRE SCIENTIFIQUE DOCUMENTAIRE : UN DISPOSITIF DE MÉDIATION ENTRE ADULTE ET ENFANT LECTEUR

Nathalie Auger
Daniel Jacobi

Cet article prend pour objet d'étude un album de Paul-Émile Victor, Apoutsiak, le Petit-flocon-de-neige, livre documentaire scientifique pour enfants. Inscrite dans le champ de l'éducation scientifique non formelle, la recherche porte sur la médiation représentée par la lecture à haute voix d'un adulte consultant l'ouvrage en compagnie d'un enfant de cycle 3 de l'école élémentaire. Le texte et les images du livre donnent lieu à une série d'échanges entre eux à propos de ce qui est vu et lu-entendu. L'analyse de ces interactions est un matériau riche et complexe. Le flot d'informations scientifiques et techniques de ce livre, étonnent l'enfant... comme l'adulte. En outre, l'écriture et les dessins du scientifique, la mise en page et la typographie raffinées ainsi que l'hétérogénéité textuelle et les rimes visuelles des illustrations suscitent de multiples échanges. Le recensement des différentes catégories d'interactions souligne que le dispositif même de lecture de cet ouvrage favorise des échanges conversationnels qui font de cette situation de médiation un temps fort d'apprentissage implicite.

le livre pour enfants,
un document
scripto-visuel
qui diffuse des
connaissances
hors du monde
scolaire

la médiation à
l'œuvre...

Cet article s'inscrit dans deux directions de recherche. D'une part, il poursuit une réflexion de type sociolinguistique sur les documents scripto-visuels destinés à diffuser des connaissances scientifiques hors de l'univers scolaire (Jacobi, 1999). D'autre part, il a pour ambition de déchiffrer une partie des mécanismes qui sont à l'œuvre dans ce que l'on appelle l'éducation (scientifique) non formelle. Autour du premier axe, nous avons étudié les rapports textes images dans ces documents à lire et à voir que constituent les livres scientifiques destinés aux publics d'enfants, qu'ils soient lecteurs ou encore apprentis lecteurs. Nous avons montré que les textes s'efforcent effectivement de vulgariser des concepts scientifiques élaborés (par exemple à propos de la fièvre ou de la biologie et des métamorphoses de la coccinelle). Ou encore que la qualité des illustrations (photos ou dessins) correspond à un point de vue plus ou moins marqué qui oriente l'activité de lecture du document. Et enfin, que l'organisation de l'aire scripto-visuelle (le plus souvent la double page du livre ouvert) vise à structurer les modalités de reconnaissance de l'information (Jacobi, sous presse).

Concernant l'axe des apprentissages non formels, le livre scientifique documentaire est un média autonome. Souvent disponible à l'école, il articule apprentissage scolaire et consultation volontaire dans l'espace familial ou dans celui des loisirs. De plus, son histoire déjà longue en fait un dispositif

...dans des contextes d'éducation scientifique non formelle

culturel stable, de sorte que la créativité des auteurs et des éditeurs infléchit et enrichit des usages appris, dès leur jeune âge, par les lecteurs, au point de devenir des activités cognitives quasi automatiques (Fayol & al, 1992). Du coup, toute l'attention et la mémoire de travail se trouvent disponibles pour comprendre le texte et scruter les détails des plages visuelles.

1. LE LIVRE DOCUMENTAIRE SCIENTIFIQUE COMME DISPOSITIF D'ÉDUCATION NON FORMELLE

Cet article porte sur les modalités de consultation d'un ouvrage ancien mais connu au point qu'avec d'autres observateurs nous le considérons comme une sorte de chef d'œuvre de littérature documentaire scientifique : *Apoutsiak, le Petit-flocon-de-neige* de Paul-Émile Victor. Le célèbre chercheur et explorateur du monde des esquimaux (on dirait *inuit* aujourd'hui), a écrit et dessiné un livre pour enfants. De plus, ce livre a été publié dans une collection créée par Flammarion, la collection du *Père Castor*. Originale et innovante, cette collection avait acquis très vite, après sa création en 1937, une réputation de qualité. Et fait remarquable dans le monde de l'édition, l'ouvrage est, aujourd'hui encore, disponible en librairie.

un album du Père Castor : *Apoutsiak, le-petit-flocon-de-neige...*

À travers l'histoire d'un enfant esquimau, plusieurs générations de jeunes lecteurs ont pu ainsi se familiariser avec les résultats scientifiques des explorations que géographes, médecins et ethnographes accumulèrent au cours du XX^e siècle à propos de l'une des dernières portions encore inconnues de la terre : le pôle Nord.

1.1. Un chercheur rencontre un éditeur militant

...un dispositif d'éducation non formelle

Apoutsiak se présente sous la forme classique d'un récit illustré, destiné à des enfants déjà lecteurs ou peut-être déjà un peu plus âgés. Mais le livre est remarquable sur deux plans : comme expérience éditoriale, comme entreprise de vulgarisation. Au plan éditorial, les collections de *l'atelier du Père Castor* sont citées dans le tome 4 de la volumineuse *Histoire de l'édition française* comme un tournant de l'édition (Chartier & Martin, édit. 1991). Paul Faucher, le créateur de cet « atelier », était un éditeur peu ordinaire. Militant de l'éducation nouvelle et partisan des méthodes actives, il a voulu faire du livre et de la lecture un nouvel outil au service d'un projet centré sur l'enfant. Son apport a été, dans cette entreprise, d'introduire les innovations typographiques de l'Europe de l'Est, faisant ainsi judicieusement converger l'inventivité graphique et le renouvellement issu des idées nouvelles sur l'éducation. La conception graphique du livre, toujours au service du sens, vise à stimuler la participation du jeune lecteur et ce, dans une collection à visée éducative, de livres non scolaires et de grande diffusion.

Paul-Émile Victor
ethnologue-
explorateur

Au plan de la vulgarisation, *Apoutsiak* n'est pas moins intéressant. Ce petit livre s'inscrit dans la tradition du scientifique ou du savant qui prend le parti de s'adresser directement à un public de non spécialistes, voire de novices, court-circuitant en quelque sorte tout le travail des médiateurs. En 1948, Paul-Émile Victor est un ethnographe déjà très connu pour avoir participé, tout d'abord avec l'aide de Charcot, aux grandes expéditions scientifiques polaires. On sait que la matière scientifique qui sert de toile de fond et d'argument narratif est le résultat d'une série de voyages au pôle Nord effectués entre 1934 et 1937. En particulier, l'auteur séjourna un an en Laponie, en 1936, en compagnie d'une vingtaine d'esquimaux. Son rôle scientifique est alors primordial. Il est un ethnographe actif qui collecte et enquête pour le compte du musée de l'Homme. Pour la collecte, dans un de ses *rapports de recherche*, il énumère : recueil d'éléments de collections ethnographiques de types anciens et actuels (oumiaks, kayaks, tentes, traîneaux, harpons, vêtements, accessoires de chasse, de ménage, de travail, jouets, dessins indigènes...). Pour les enquêtes, il les détaille comme suit : sur les pratiques musicales, sur les techniques de travail des peaux, du bois, de construction des tentes, des kayaks, des oumiaks, des méthodes de chasse, de pêche, enquêtes sur les jeux d'adultes et d'enfants, sur l'éducation, sur les pratiques religieuses et la sorcellerie, sur les nomenclatures et les vocabulaires, et enfin enquête sur la répartition des habitants par maison.

la typographie
au service de la
diffusion de
connaissances
ethnographiques...

Nous avons établi que, non seulement toutes les informations scientifiques proposées dans le livre pour enfants proviennent des observations de l'auteur, mais aussi qu'un certain nombre de dessins de l'album Flammarion sont directement tirés de l'ouvrage scientifique et savant que publie Victor dès 1938. Par exemple, la carte du Groenland (*Boréal*, p. 10) est celle que l'on trouve au dos de la couverture de l'album (Victor, 1961). Il est donc manifeste que l'album pour enfants est directement nourri des résultats de la recherche ethnographique. Il représente, en quelque sorte, un travail de reformulation et de transposition d'une recherche ethnographique en vue de sa diffusion en direction des enfants européens. En examinant, d'une part chacune des illustrations, et d'autre part les textes, on vérifie que la qualité et la méticulosité des informations ethnologiques et anthropologiques que Victor propose sont non seulement réelles et authentiques, mais aussi rapportées, jusque dans le moindre détail, avec un grand souci de vérité et d'exactitude.

...en direction de
jeunes publics

1.2. Une structure scriptovisuelle moderne

Avant de confier le document à ses utilisateurs, examinons rapidement comment l'auteur et l'éditeur ont conçu ce document. Le livre compte 32 pages de format 27 x 21 cm, toutes illustrées en couleurs. Chaque page est composée avec une

superposition de deux textes qui s'éclaircissent l'un l'autre

le narratif concerne le héros de l'histoire

le descriptif correspond aux particularités de ses conditions de vie

grande liberté et elles diffèrent les unes des autres tant par le dessin que par la mise en page. Alternent, en effet, des grands dessins paysages qui remplissent la page et des dessins de personnages isolés ou des gros plans (portraits ou détails). De même, les textes changent de format à chaque page ou double page. Ils sont néanmoins composés avec une régularité qui fait vite apparaître deux catégories de textes soigneusement distingués par des critères d'édition, invariants du début à la fin.

On trouve, d'une part, des petits textes justifiés ou non, en bas de page ou en marge, disposés parfois en colonnes et composés avec une police à jambages de petite taille. Ces textes cohabitent, mais pas systématiquement, avec un texte plus court et composé dans la même police typographique mais avec des caractères de taille deux fois et demie plus élevée.

Le texte-vedette, repéré par sa centralité et sa typographie de plus grande taille, est très mouvant. La ligne change de longueur. Certains textes habillent l'image. Dans d'autres, le retour à la ligne, modelé sur le sens, n'est pas sans évoquer la forme d'un poème. Elle peut aussi onduler sur toute la longueur d'une double page. Enfin, à quatre reprises, la ligne mime le mouvement du texte en prenant la forme d'un calligramme. Pourtant, cette instabilité apparente est trompeuse : il y a dans la mise en page une régularité typographique (une seule police est utilisée) qui apparaît dès lors que l'on lit *Apoutsiak*. Les deux types de textes, repérés par leurs critères d'édition et leur place dans la page, correspondent à deux catégories différentes de discours.

Le texte principal, toujours en pleine page, correspond à l'histoire d'Apoutsiak. Ce texte court, imprimé en grands caractères, pourrait être lu seul directement par l'enfant lecteur. Les petits textes, aux lignes plus régulières et plus serrées, composés en petits caractères et qui sont situés, soit en bas de page, soit dans les marges, décrivent et commentent une partie des dessins. Ils peuvent être lus indépendamment du récit. Soit par l'enfant pour satisfaire sa curiosité scientifique, soit par l'adulte qui pourrait ainsi mieux répondre aux questions de l'enfant.

2. LA LECTURE À HAUTE VOIX ET LES INTERACTIONS ADULTE ENFANT À PROPOS DU DOCUMENT

Cette disposition du texte en deux parcours différents encourage et stimule la pratique la plus usuelle de ce type de livre. Ou bien, ils sont lus par des bons lecteurs; et, dans ce cas, les deux types de textes les concerneront. Ou bien, ils sont utilisés avec un adulte par des enfants non-lecteurs ou non encore tout à fait autonomes; dans ce cas, le livre, les illustrations et le texte lu à voix haute sont le support de tout un

riche travail de médiation et d'interactions (voir de Singly, 1973; Chartier & Hébrard, 1989).

Pour examiner cette dimension nous avons, à titre exploratoire, enregistré les interactions suscitées par la lecture d'*Apoutsiak* conduite en commun par un adulte et un enfant. Ce travail souhaite éclairer la question cruciale de la co-construction des connaissances scientifiques dans les interactions langagières en milieu non formel.

quand l'adulte lit
à l'enfant...

Le contexte qui a permis la récolte du corpus et l'enregistrement des interactions est particulier. Puisque notre objectif est d'analyser cette co-construction par le truchement d'un objet particulier qui est un album du Père Castor, il nous a semblé indispensable de récolter le corpus dans une situation non institutionnelle. En effet, il existe des situations à l'école où l'enseignant lit un ouvrage à sa classe entière. Mais l'utilisation la plus courante de ce type de livre est la consultation dans une bibliothèque, ou en dehors du temps scolaire. Le livre est alors lu par un enseignant, une conteuse ou une bibliothécaire. Plus fréquemment, la lecture se passe dans le cadre de la maison quand le parent ou un proche de la famille lit aux enfants. C'est donc dans ce contexte que nous avons récolté le corpus. Un adulte proche des enfants a lu l'histoire d'*Apoutsiak* (1).

...les interactions
qui manifestent
une co-construction
des connaissances
sont rendues
visibles

Avant d'enregistrer le corpus qui sert de base à cette étude, nous avons testé l'âge des enfants susceptibles d'être intéressés par le livre. Nous avons remarqué que les enfants de moins de 10 ans ont des réactions assez similaires : ils sont davantage concernés par la dimension narrative de l'album même si la curiosité scientifique est par moments bien réelle. L'intérêt proprement scientifique domine dès que les enfants sont un peu plus âgés (approximativement au cycle 3 de l'école primaire). Notre analyse porte sur les interactions entre un adulte et des enfants qui semblaient moins concernés par la dimension narrative et davantage par le volet scientifique. Nous avons choisi en définitive deux enfants (François et Luc) de 10 et 11 ans, respectivement en CM1 et CM2 de l'école primaire.

Le contexte est le suivant : l'adulte (M) lit le livre à l'enfant (F ou L). Nous savons choisi ce dispositif pour pouvoir observer les interactions à l'œuvre ainsi que la co-construction des connaissances. Nous aurions eu plus de difficulté du point de vue de l'opérationnalisation de l'enquête si l'enfant avait lu seul (2).

(1) Nous tenons à remercier bien vivement Martine M. qui a lu l'histoire aux enfants.

(2) Dans ces cas, l'enquêté est supposé verbaliser ce qu'il se dit « dans sa tête ». Ces expériences, proches de la psychologie, ne sont pas aisées à mettre en place et parfois assez peu pertinentes. Dans notre cas, il semblait donc plus propice de faire lire le livre par un des deux protagonistes, situation somme toute très courante et permettant l'actualisation des interactions. La lecture par l'enfant, qui serait possible, n'a pas été retenue car la situation spontanée a placé, dès la première observation, l'adulte en position de lecture à haute voix.

le processus
de médiation
à l'œuvre

Une connivence préalable existe puisque les protagonistes se connaissent. En effet, l'adulte qui est une amie des parents des enfants est responsable d'une bibliothèque. Ainsi, pour l'enquête, il ne semblait pas inopportun que cette adulte lise *Apoutsiak* aux enfants pour leur demander si, selon eux, ce livre pourrait être intéressant à acquérir pour la bibliothèque. Par ailleurs, cette question est posée fréquemment par l'adulte aux enfants pour effectuer des acquisitions pour son travail, elle leur lit ainsi souvent des histoires. Une complicité est donc née de cette relation. L'observateur, évaluant la situation générale comme adéquate pour le recueil des interactions, a donc installé son magnétophone en disant à l'enfant qu'il souhaitait voir ce qui se passait lors de ces lectures pour comprendre comment il jugeait un livre, ce qu'il aimait ou pas etc. Justifiant ainsi sa présence. Par ailleurs, le chercheur étant lui-même un proche de la famille, les enfants n'étaient pas trop intimidés.

Chaque séance a duré environ trente minutes. Bien entendu, l'adulte a déjà lu le livre, comme tous ceux qu'elle propose aux enfants, ce qui n'est pas le cas des garçons. Du point de vue proxémique, l'adulte et l'enfant sont assis côte à côte. Ceci favorise la spontanéité des interactions langagières.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, nous nous concentrons essentiellement sur les interactions qui comportent thématiquement une relation aux connaissances scientifiques et plus spécifiquement ethnologiques en précisant que celles-ci forment la quasi-totalité du corpus comme nous allons le voir. En même temps, dans le cas du livre scientifique illustré, on peut séparer les interactions suscitées par le texte de Victor de celles qui sont suscitées par les dessins du même auteur.

2.1. Cadre méthodologique

typologies
textuelles

Les outils d'analyse qui nous permettent de mettre au jour le dispositif de médiation entre le livre, l'adulte-lecteur et l'enfant s'ancrent au cœur des sciences du langage et de l'information/communication. Il s'agit, en premier lieu, de la typologie des textes proposée par différents spécialistes des grammaires de textes comme Adam (Adam, 1992). Cette typologie, quelles que soient ses limites, se révèle utile pour comprendre comment le texte lui-même procède dans sa relation au lecteur. Ensuite, quand il s'agit d'appréhender les interactions de l'adulte et de l'enfant lors de la lecture-consultation, c'est tout naturellement les méthodes de l'analyse conversationnelle qui s'imposent. Mais ce type d'analyse est aujourd'hui éclaté en différents courants. Pour nous, il ne s'agit pas, à la manière de Labov, d'analyser au cœur des conversations les variations possibles. L'étude est plutôt centrée sur le rôle de ressource communicative qui existe à la disposition des participants (Labov, 1976). Évidemment, un lien se forme immédiatement avec la pragmatique. La réplique de l'interlocuteur manifeste à l'énonciateur l'interprétation qu'il

a donnée à sa parole. Il va sans dire que cette interprétation est conditionnée par le contexte (du plus strict, celui qui concerne l'échange, au contexte social plus large).

Les interactions verbales font dorénavant partie du champ de l'analyse de discours dès lors qu'il s'agit d'étudier des corpus oraux comme les échanges spontanés lors d'une activité. Le chercheur considère alors une relation entre des participants pris dans un échange communicatif de type dialogal où se succèdent des tours de parole (Vion, 1992). L'analyse des interactions tente de rendre compte de ces échanges, situés dans des contextes d'une infinie variété et mêlant à la fois le verbal, le para-verbal et le mimo-gestuel. Cette communication écologique et multi-canal pose des problèmes en matière de recueil et de transcription fidèle. Les chercheurs s'efforcent, cependant, d'en fixer les normes.

En contrepartie, la richesse de cette analyse permet des études de l'oral très novatrices. En effet, les interactions sont structurées, organisées et en aucun cas aléatoires. L'organisation locale (les tours de parole) comme l'organisation globale (qui s'articule autour de séquences d'ouverture, du corps et de la fermeture) sont intériorisées par les différents participants de l'interlocution selon des rituels qui dépendent de la culture donnée (Goffman, 1973). Ces interactions peuvent aussi être typologisées selon la situation. Elles peuvent être complémentaires (consultation, enquête, transaction) ou symétriques (conversation, discussion, dispute, débat, par exemple). Ce cadre méthodologique permet donc de dépasser la simple analyse de contenu pour aller plus en profondeur dans l'analyse et l'interprétation des données.

À ce stade, il convient de stipuler comment a été opéré le choix des interactions présentées à titre d'exemples puisque leur étude exhaustive, outre l'ampleur de la tâche, serait vite fastidieuse. L'analyse des interactions revêt toujours cette dimension qualitative, c'est-à-dire que leur étude (sauf peut-être dans la tradition de l'ethnométhodologie, cf. Garfinkel, 1967) ne peut être conduite sans une sélection de la part du chercheur. Dans le cas présent, nous avons été guidé par une option de base qui consiste à interroger le dispositif de médiation à l'œuvre entre l'adulte et l'enfant lecteur. À ce titre, les interactions, qu'elles soient verbales, para-verbales ou mimo-gestuelles, encadrant les portions de textes lues, étaient dignes d'intérêt et entraient dans le cadre de la recherche.

Par ailleurs, ce corpus a également été construit à partir d'une analyse sémiolinguistique approfondie du livre lui-même, avant tout enregistrement. Ainsi, nous avons anticipé le fait que l'hétérogénéité textuelle pouvait avoir une incidence sur les interactions et avons été très attentifs à celles qui pouvaient émerger dans ce cadre. Par exemple, les stimulations du texte ou de l'image se devaient d'être soigneusement observées pour déceler si les séquences étaient suscitées par l'adulte ou bien par l'enfant. Par ailleurs, nous avons tenu

compte des différents types d'interactions pour les échantillonner (redondance, anticipation, métalangage etc.). Enfin, dans toute étude des interactions, il est important, en dehors de l'analyse du corps de la conversation autour du livre, de prêter attention aux séquences de clôture et d'ouverture, qui fournissent des informations primordiales sur le type de médiation et d'intersubjectivité à l'œuvre.

Document 1

le corpus

Conventions de transcription des échanges entre l'adulte et l'enfant :

- Les pauses, selon leur durée, sont marquées par /, ou //, ou encore ///.
- Un mot incompréhensible se note par (X), un passage plus long par (XXX), une incertitude de transcription par (de X).
- L'allongement est noté par :
- (*rires*) (*deixis*) est un commentaire d'un comportement non verbal
- (intonation descendante) est commentaire d'un comportement para-verbal.
- Les paroles simultanées sont soulignées.
- L'adulte (3) qui lit l'histoire à l'enfant est noté M. (pour Marie), les enfants F. (pour François, en classe de CM1) et L. (pour Luc, en classe de CM2). N. est l'intervieweuse. Les prénoms ont été changés pour respecter l'anonymat des personnes selon les normes en vigueur.
- *En italique* les fragments de l'histoire d'Apoutsiak (4) (avec les majuscules et la ponctuation retranscrites) et en caractères normaux, les interactions autour de l'histoire.

les extraits du document scriptovisuel

Conventions concernant les citations du texte de l'album (hors transcription des interactions adulte/enfant) :

- Ces citations apparaissent dans une typographie différente du reste de l'article : citation.
- Le numéro de la page est mentionné pour permettre un éventuel repérage.
- Les mots ou groupe de mots soulignés, qui bien sûr ne sont pas ainsi soulignés dans l'album, font apparaître les caractéristiques linguistiques sur lesquelles l'attention doit être attirée et qui sont analysées dans cet article.
- Les critères d'édition de l'album qui font pourtant partie du message adressé aux lecteurs n'ont malheureusement pas pu tous être conservés.

Une fois ces précisions méthodologies effectuées, il convient de préciser la fonction et la portée d'une étude de cas comme celle qui est proposée, qui ne peut avoir d'emblée prétention à la généralité, mais qui, par son caractère sinon exhaustif, du moins qui se veut d'une extrême minutie, permet de saisir ce qui a pu faciliter les échanges adultes-enfants, à savoir les qualités littéraires et documentaires de l'ouvrage.

-
- (3) La numérotation des tours de parole n'a pas été effectuée comme on peut le voir en ethnométhodologie. Cette option favorise le travail sur les chevauchements et enchaînements. Le cadre théorique que nous nous sommes donnés ainsi que les observations du corpus avant retranscription n'ont pas incité à recourir à la numérotation. En effet, l'étude des chevauchements, intéressants quand il s'agit de discussions polémiques et de négociations sur la formulation, n'est pas particulièrement pertinente ici.
- (4) La transcription de l'histoire d'Apoutsiak n'est pas exhaustive. (...) indique une coupure de la transcription de la lecture. Par contre, l'intégralité des interactions autour de l'histoire ont été retranscrites.

2.2. Hétérogénéité textuelle et information scientifique et technique

les genres narratif et descriptif...

L'originalité du livre se fonde, on l'a vu, sur une mise en page qui combine des illustrations très documentées et deux catégories textuelles si l'on reprend la typologie des textes : le narratif et le descriptif. Même si un discours est par essence hybride, c'est-à-dire que les types s'interpénètrent en permanence, dans le présent corpus, les genres narratifs et descriptifs sont visibles et très autonomes.

En effet, pour chaque page de l'album, le texte narratif, court, en caractères typographiques gras, raconte, à l'imparfait, la vie de l'enfant esquimau :

« Il s'appelait Apoutsiak. (...)
Jamais il ne pleurait.
Tout juste s'il réclamait à boire (page 3) »

L'histoire comporte une figure de héros, extraordinaire même dans son quotidien :

« Apoutsiak était un fameux chasseur.
Son kayak
était le plus beau,
ses harpons
les plus solides,
ses chiens
les plus rapides (page 22) ».

Sur la même page, une partie descriptive, plus longue, en petits caractères, décrit la vie des esquimaux du Groenland. Ce texte est écrit au présent et tutoie le lecteur. Il comporte de nombreux déictiques qui ne prennent sens que par rapport à l'image de l'album :

...proposent chacun une manière singulière de diffuser les connaissances

« Tu peux voir que les esquimaux vivent dans un pays de montagnes au bord de la mer (page 2).
Voici un coin de la grande hutte de pierre où toute la famille d'Apoutsiak vit en hiver (page 6).
Ceci est un phoque (page 4). Quant à ça, c'est une lampe esquimau (page 4).
Tu vois sur cette image... (page 5).
Vois-tu la lumière de la lampe à huile allumée... (page 21) »

A priori, l'apport d'informations scientifiques et techniques s'effectue davantage par les séquences descriptives que narratives. Mais toutes deux participent du transfert d'information. Cette topologie n'est pas sans perturber le travail du lecteur. Ainsi, l'adulte hésite parfois sur l'ordre de lecture. En effet, une lecture normale se fait de gauche à droite et de haut en bas. Or, on remarque que, dans certains cas, la lectrice regroupe les séquences de narration et de description alors qu'elle ne se suivent pas. Ainsi pages 12-13, la lectrice, après avoir lu la séquence narrative saute la partie descriptive page 12 pour entamer la suite de la narration page 13. Ailleurs, les parties descriptives sont si denses en informations

que l'adulte omet de lire la séquence narrative de la page de droite comme dans les exemples suivants :

M : *Sur la hutte* (très vite) ah j'ai pas lu là-haut attends *De ses mains il avait construit un oumiak si grand que toute sa famille pouvait y prendre place.* (page 18-19)

M : Ah ah y'avait quelque chose que j'avais pas lu *Car, comme tous les enfants du monde, c'est ce qu'il n'avait pas qu'il désirait.* (page 10-11)

Ce phénomène survient aussi quand le livre est lu pour la deuxième fois par l'adulte; ce qui renforce l'idée que la concomitance des types de textes met en valeur avant tout les parties descriptives. Car le type narratif est le seul qui est omis :

le texte est
lui-même
médiateur...

« *Quant au fouet, Apoutsiak ne s'en sert que pour rire/// Et même un vrai traîneau, un vrai fouet, un vrai chien///avec lesquels il jouait sur la glace* j'avais pas vu la suite (page 14-15) »

L'adulte joint même, en seconde lecture, deux séquences narratives de la page de droite et de la page de gauche, pour ensuite rassembler les parties descriptives (page 10-11, par exemple). On remarque que la lectrice passe d'un type textuel à l'autre par la conjonction *donc*, comme pour mieux les relier. Cependant, la relation de cause à effet contenu dans cette conjonction n'a que peu de choses à voir avec les deux types de séquences. L'adulte relie, en effet, artificiellement le narratif et le descriptif car ils sont justement très disjoints dans leur forme et dans le type de connaissances mêmes qu'ils véhiculent.

3. LES INTERACTIONS ENTRE LE LIVRE ET LE COUPLE ADULTE-ENFANT LECTEUR

Le livre, nous l'avons noté, comporte donc un texte, lui-même découpé en deux sous textes, et des illustrations sur chaque page. L'ensemble constitue un fort potentiel d'interactions, à partir du texte comme à partir des dessins ou des renvois du texte à des détails des dessins.

...puisqu'il prend
l'enfant à parti par
divers procédés
discursifs

3.1. Les stimulations du texte vers l'enfant : un document sans médiateur ?

Le texte adopte le parti fréquent d'anticiper les questions que pourrait poser l'enfant. Il est constitué d'une série de réponses à des interrogations explicites ou implicites. Ce phénomène dialogique est bien repérable dans le texte : l'énoncé

« *Ce qu'elle a sur la tête est tout simplement son chignon* (page 2) »

pourrait répondre à la question de l'enfant : « *mais qu'a-t-elle sur la tête ?* »

Ou encore :

*« tu vois sur cette image que le matelas d'Apoutsiak
n'est pas autre chose qu'une belle peau de phoque (page 5) »*

il s'agit d'une négation dialogique qui pourrait répondre à la question de l'enfant : *« qu'est-ce que ce matelas ? »*

De même, dans certaines séquences entre parenthèses, la négation dialogique (voir Bakhtine, 1984) présuppose une question de l'enfant du type *« pourquoi il n'y a personne sur ce dessin »* :

des procédés
dialogiques voire
dialogaux...

*« (Il n'y a personne sur ce dessin, parce que tout le monde est
allé cueillir des myrtilles de l'autre côté de l'eau) (page 24) ».*

Par ailleurs, de très nombreux énoncés à valeur définitoire (ci-dessous soulignés) permettent aussi de transmettre les connaissances en devançant les questions de l'enfant :

*« Sur la mer flottent de beaux icebergs, qui sont d'énormes
morceaux de glace (page 2) »*

*« Les zigzags noirs sont des intestins de phoque dans lesquels
sèche du sang (page 10) »*

*« Ce qu'Apoutsiak tient dans la main est un "propulseur"
(page 14) »*

Tous ces fragments sont intuitivement perçus par l'adulte. À la lecture, l'adulte ne s'y trompe pas qui ralentit ou met l'emphase sur ces formulations :

– on note un allongement, une longue pause qui segmente les deux portions d'énoncés qui se définissent mutuellement) :

*« Les zigzags::: noirs /// sont des intestins de phoque dans
lesquels sèche du sang. (page 10). »*

– les mots nouveaux sont souvent suivis d'une pause (vareuse///page 2) ou encore ils sont oralisés sur une tonalité montante pour mettre l'emphase (son chignon, page 2).

Tout se passe comme si l'adulte lecteur faisait sien le projet de l'auteur de fournir des informations élémentaires avant de s'attacher à des éléments plus complexes. En effet, l'album instaure aussi des dialogues explicites, de véritables adresses au lecteur. Il ne s'agit plus de dialogisme (au sens de Bakhtine) mais de véritable dialogue qui s'instaure puisque Paul-Émile Victor parle à l'enfant, ou plutôt, cherche à développer une sorte de connivence avec lui (apposition, pseudo-ratage de la parole comme ci-dessous) :

...qui s'adressent
directement
à l'enfant...

« Apoutsiak, c'est le petit garçon que tu vois de dos. (page 10) »

*« À dix ans,
Petit-flocon-de-neige
était déjà
un grand flocon...
Je veux dire
un grand garçon. (page 12) »*

L'auteur utilise aussi des embrayeurs conatifs (*tu*) qui soulignent l'aspect dialogal (voir Jakobson, 1963). Il sollicite et maintient l'attention par la répétition de l'adresse comme pour inciter et soutenir la relation entre le texte et l'illustration :

- « *Tu* peux voir que les esquimaux... (page 2) »
- « *Tu* vois sur cette image... (page 5) »
- « *Te souviens-tu* du nom de ce phénomène ? (page 26) »

Ces opérations de repérage peuvent être diachroniques. Elles visent à faire remarquer l'évolution des phénomènes dans le temps :

Et ici, sur le fjord gelé (car c'est maintenant l'hiver), tu retrouves le même iceberg dont un morceau s'est écroulé. À la place des saumons, une peau d'ours sèche. (page 25)

Il va même plus loin en opérant un « dire de faire » visible par le sémantisme des verbes et leurs formes (futur ou impératif) :

Au dos de la couverture, sur la carte, tu verras que ce pays s'appelle le Groenland. (page 2)
Remarque aussi le récipient de bois : il est incrusté de petits morceaux d'os taillés en forme de phoque. (page 7)

...et parfois même le questionnent

Parfois, l'auteur pose lui-même des questions à l'enfant pour entretenir plus de connivence mais aussi pour contrôler le suivi de la lecture :

Aurais-tu peur, toi, d'un tel masque ? (page 13)
À travers les peaux qui forment l'oumiak, vois-tu la lumière de la lampe à huile allumée et l'ombre de la femme d'Apoutsiak ? (page 21)
Te souviens-tu du nom de ce phénomène ? (page 26)

3.2. Quand l'enfant entre en dialogue avec le texte

L'analyse de l'enregistrement des interactions permet effectivement d'observer que l'enfant répond à ces différentes sollicitations et entre en dialogue avec le texte. La réponse peut être directe à la question :

M : *Aurais-tu peur d'un tel masque ? En tout cas, les enfants en ont généralement peur ; mais pas Apoutsiak...*

F : ça dépend

M : ça dépend de quoi

F : ben oui quand j'serai si j'étais petit ça m'frait peur mais là ça me fait plus trop peur

M : ah bon (page 12-13)

l'enfant répond effectivement aux sollicitations du texte

M : *il partait (...)* *À travers les peaux qui forment l'oumiak, vois-tu la lumière de la lampe à huile allumée et l'ombre de la femme d'Apoutsiak ?*

L : heu:::: (montre la vaguement la femme d'Apoutsiak)

M : la femme d'Apoutsiak là là

L : oui

M : à quoi tu la reconnais
 L : avec son chignon
 M : avec son petit chignon (*rires*)
 L : et le la lampe à huile allumée
 M : c'est ce qui donne l'auréole de lumière (page 21)

Mais dans ce cas, si la réponse n'est pas complète (*ça dépend, heu::*) l'adulte est enclin à demander des précisions (*ça dépend de quoi ? à quoi tu la reconnais ?*) ou à donner des précisions (deixis exacte mais ton dubitatif de l'enfant) comme dans le cas suivant :

M : *À travers les peaux qui forment l'oumiak, vois-tu la lumière de la lampe à huile allumée et l'ombre de la femme d'Apoutsiak ?*
 F : l'ombre de la femme (ton interrogatif et deixis en même temps sur l'ombre de la femme)
 M : voilà ils se mettent en dessous ça leur sert de cabane (page 20)

l'adulte accompagne parfois l'enfant quand il hésite sur la réponse à donner

Et lorsque l'enfant ne peut pas répondre à la demande, on remarque que l'adulte l'encourage en posant des questions auxquelles il a plus de chance de répondre. Manière sans doute de stimuler la mémorisation de l'information :

M : *Dans le ciel, il y a trois soleils cette fois-ci. Te souviens-tu du nom de ce phénomène ?*
 F : non:: *aillelie*
 M : parhélite
 M : et il est où le vrai soleil les autres ce sont des images
 F : au milieu
 M : les autres ce sont des reflets
 F : il est plus rouge (Page 26-27)

M : *Dans le ciel, il y a trois soleils cette fois-ci. Te souviens-tu du nom de ce phénomène ?*
 L : heu:: le le pa
 M : oui la première syllabe est bonne *pa///parhélite*
 parhélite c'est ça alors là parmi les trois quel est le vrai soleil les autres ce sont des mirages
 L : ben le plus lumineux
 M : c'est-à-dire
 L : celui qui est au milieu (Page 26-27)

On peut supposer que le potentiel interactionnel de l'album facilite le dialogue avec l'enfant (auteur-enfant) mais aussi avec l'adulte (adulte-enfant/enfant-adulte) et stimule les interactions spontanées de l'adulte ou bien de l'enfant.

3.3. Chemin visuel et repérage déictique

L'intérêt de l'album réside également dans le fait que les séquences descriptives proposent un va et vient texte-illustration que l'enfant suit, pas à pas, pour comprendre ce que l'on lui lit. Un repérage déictique s'effectue donc, visible à travers les nombreux marqueurs spatiaux. Voici quelques exemples :

Voici l'intérieur de la hutte... Apoutsiak, c'est le petit garçon que tu vois de dos et qui fouille dans un seau... Dehors il fait noir... Au plafond de la hutte sont accrochés des séchoirs... Par terre, sur les dalles qui forment le sol de la hutte, près d'Apoutsiak, il y a une poupée esquimaue sans bras ni jambes. (page 10)
Devant Apoutsiak (...) derrière (...) dans... (page 22)
Près de la tente (...), à gauche, sous des pierres (page 24)

Ces déplacements visuels très précis dans les multiples illustrations témoignent d'un souci de précision documentaire sur lesquels Paul-Émile Victor veut attirer l'attention du lecteur. On remarque alors que ces passages descriptifs génèrent des séquences latérales de la part de l'adulte. Il vérifie que le chemin visuel et le repérage des différents éléments évoqués sont bien effectués par l'enfant tout au long de la lecture :

M : Apoutsiak est assis dans son kayak (...) Son harpon (...). La boule jaune. Devant Apoutsiak (...) la pointe du harpon tu repères au fur et à mesure ou tu le vois pas

F : (deixis, montre la corde)

M : donc la corde enroulée

F : le bateau et la boule jaune (deixis)

M : voilà la boule jaune qui si des fois il (le phoque) se sauvait peut le retenir (page 22)

Dans ce cas, l'adulte attend d'avoir lu une dizaine de lignes de la séquence descriptive (soit les 3/4) pour vérifier que les nouveaux éléments ont bien été visualisés. L'adulte oralise les éléments textuels. Et l'enfant les montre. Cette attitude de l'adulte est repérable presque systématiquement en fin de séquence descriptive (par exemple dans une formule du type *voilà tu as tout repéré*, page 22) ou comme dans l'énoncé suivant :

M : Et sur le séchoir sèchent des bottes et des gants à deux pouces (quand ils sont usés d'un côté, on peut les retourner de l'autre)

t'as vu où ils étaient

F : ouais (deixis), (page 16)

Parfois, l'enfant se trompe; il ne suit pas le parcours visuel proposé par l'auteur et lu par le lecteur. L'adulte va donc, par guidage, permettre à l'enfant de visualiser le référent qui correspond au signifié :

M : alors est-ce que tu as repéré le:: celui qui:: le frère qui tient le gouvernail

F : lui

M : il s'appuie contre un rouleau de peau de phoque//je crois pas que ce soit celui-là qui s'appuie

F : non c'est celui-là//ah non c'est lui (page 20)

On remarque que, lorsque le repérage est difficile, l'adulte recontextualise l'élément dans l'espace (*contre un rouleau*) ou par sa fonction (*tient le gouvernail*). De même, dans l'exemple suivant, on voit que la réitération de la localisation spatiale (*à gauche*) et du contexte général (*en train de sécher*) est un procédé qui permet à l'enfant le repérage déictique :

les marqueurs spatiaux indiquent le chemin visuel à suivre sur la double page de l'album

l'activité déictique de l'enfant permet à l'adulte de voir s'il repère et comprend l'histoire

M : *À gauche sur une perche des saumons sèchent* tu les vois les saumons

F : (bouge la tête)

M : oui (question)

F : oui (il montre)

M : non à gauche à gauche à gauche les saumons c'est XXXX ils sont en train de sécher sur une perche

F : voilà

M : voilà (page 25)

Dans tous les cas, la transmission des éléments à repérer s'effectue donc par une recontextualisation en cas d'échec de l'enfant.

3.4. Éléments scientifiques et dimensions interculturelles

Les connaissances ethnologiques sont d'ordre interculturel, c'est-à-dire que l'enfant découvre un monde qui n'est pas le sien, des pratiques ou des croyances qui lui sont inconnues :

Les esquimaux vivent dans un pays de montagnes... (page 2)

ont des harpons de toutes sortes : pour chasser le phoque, pour chasser l'ours... (page 14)

Dans le paradis des Esquimaux, les Esquimaux croient trouver tout ce qu'ils désirent... (page 32)

procédés discursifs
et découverte
de nouvelles
dimensions
culturelles

Des expressions comme : « *aux anges esquimaux, naturellement* (page 2) », « *au marchand de sable esquimau, évidemment !* (page 9) », « *de chasse esquimau bien entendu !* (page 17) », « *à l'ours blanc, évidemment !* (page 23) » et « *au paradis des esquimaux bien entendu* (page 32) » indiquent bien que ces évidences n'en sont pas. En effet, si les choses sont naturelles ou évidentes, le locuteur asserte sobrement. En ajoutant emphatiquement l'adverbe, il modalise son énoncé. Il souligne et renforce l'évidence. Du point de vue des interactions, on remarque que les enfants rient à la plupart de ces formulations, qui par leur répétition, colorent le récit comme d'un refrain selon un procédé favori des conteurs. Ce comportement para-verbal qu'est le rire correspond-il à un hiatus du point de vue cognitif ? Ou renforce-t-il, par le plaisir, la fausse-singularité de l'information ? Il indique à la fois une prise de conscience de l'altérité, tout en manifestant l'acceptation de ce nouvel état de fait, qui combine l'universalité humaine à la singularité d'un monde.

En effet, le projet de communication de Paul-Émile Victor est d'une haute ambition anthropologique. Si tout différencie le petit esquimau de l'enfant européen, si les objets à manipuler sont différents, singuliers, les ressemblances et les traits d'universalité sont affirmés avec force. Ainsi, tous les êtres humains ont une relation aux grands domaines de la vie comme l'alimentation, l'hygiène, la mort, etc. Ce sont des universaux. Mais leur représentation est singulière selon le type de société. Pour permettre le transfert d'informations

relatives à ces universaux singuliers, l'auteur multiplie des descriptions techniques et matérielles d'une grande précision. Les objets, les instruments et les outils qui peuvent sembler exotiques aux enfants sont décrits, replacés et mis en scène dans leur contexte d'usage.

L'adulte justifie un peu plus ces éléments exotiques dans des interactions latérales si l'enfant semble réticent à accepter cette réalité :

M : *Les zigzags noirs sont des intestins de phoque dans lesquels sèche du sang. Les Esquimaux adorent ça. tout ce qui fait des zigzags // c'est du boudin en fait // t'aimes bien le boudin*

F : heu: non

(rires)

M : c'est qu'y mangent surtout de la viande (page 10)

pour permettre le transfert d'informations...

L'universalité des sentiments (malice, amusement) et de certaines pratiques vient atténuer l'aspect d'étrangeté de ce nouveau contexte :

M : *Car, comme tous les enfants du monde, c'est ce qu'il n'avait pas qu'il désirait.* (page 10)

M : *Il tirait les moustaches des phoques que son père ramenait de la chasse...* (rire/sourire de F. et L), (page 4)

M : *Dans la neige, ils (Apoutsiak et les autres enfants) glissaient sur le fond de leur pantalon ou sur une peau de phoque.* (sourire de F.), (page 8)

Les enfants réagissent alors chaque fois par des signes mimogestuels (sourires, rires), phénomène qui montre qu'ils ressentent aussi les émotions du héros. Ce partage des sentiments révèle, encore une fois, à quel point l'auteur parvient à introduire des éléments culturels tout en montrant l'universalité de leur traitement.

...l'auteur multiplie les descriptions techniques et matérielles

Enfin, on retrouve aussi souvent l'adjectif *beau* qui valorise le contexte à appréhender. L'enfant reconnaît alors et accepte les nouveaux éléments comme en témoignent les interactions latérales :

M : (...) *une belle peau de phoque*

F : ah oui.(page 5)

M : *Il avait un couteau et même un beau harpon* (page 14)

M : ...*il ne dormait plus près de sa bonne mère.* (page 16)

M : *Le beau voyage d'été commence.*(page 20)

M : (...) *ses filles et ses brus s'ingéniaient à lui rendre la vie plus douce et plus belle.* (page 27)

4. VALEURS DES INTERACTIONS SPONTANÉES DE L'ENFANT OU DE L'ADULTE

Les interactions spontanées correspondent aux échanges informels qui ont lieu devant une unité d'exposition. On s'est rendu compte que le potentiel interactif de l'ouvrage

entraînait de nombreux échanges. Voyons maintenant, selon qu'il s'agisse de l'adulte ou bien de l'enfant, quels types d'échange ont lieu et quelles sont leurs valeurs et fonctions.

4.1. Demande de l'adulte en redondance avec le texte

On a déjà évoqué le fait que le texte stimule le lecteur : il incite à réfléchir. L'auteur demande implicitement à l'enfant de faire quelque chose pour percevoir des détails ou vérifier une information et l'adulte le relaie pour que l'action réussisse :

le texte incite
l'adulte à vérifier si
l'enfant suit la
lecture et accède
au nouvel univers
qui est narré/décrit

M : tu verras que ce pays s'appelle le Groenland///alors tu repères le Groenland voilà et nous on est où nous on est où nous Paris la France///regarde///voilà on est là je sais pas si tu vois hein carte Espagne///juste là dans l'Arctique alors on reprend///il s'appelait Apoutsiak (page 2)

L'adulte opère un guidage très minutieux pour mettre en relation les deux mondes : celui de l'enfant et celui des esquimaux dans une démarche qui souligne les informations ethnologiques. Les repérages visuels demandés : « tu repères », « on est où », « regarde » ainsi que les marques de clôture qui ne sont finalement que la contraction de [voir + repérage spatial] : « là », « voilà », marquent le moment où l'enfant a opéré la deixis et compris la demande.

On remarque que l'adulte vérifie presque systématiquement si l'enfant suit la lecture. Le texte incite aussi à ce comportement de retour :

*M : tu peux voir deux canards sauvages, un mâle, que tu reconnais à ses plumes de couleurs vives, et une femelle, toute grise
elle est où la femelle (deixis de F.) et le mâle (deixis de F.) voilà (page 26)*

4.2. Quand l'enfant anticipe la demande de l'adulte

L'enfant se plie au jeu ; il anticipe même la demande de l'adulte. Car, comme on l'a vu, il est déjà en dialogue avec le texte ; il sait que pour comprendre l'histoire, implicitement, il doit suivre un chemin visuel.

l'enfant perçoit
la structure
textuelle...

Au fur et à mesure de la lecture, l'adulte a de moins en moins besoin d'opérer ce guidage : l'enfant qui a intégré la matrice de lecture le devance. L'enfant manifeste alors sa compréhension en anticipant souvent la demande au moyen de la deixis ou d'un hochement de tête, donc d'un signe comportemental (il montre les objets nouveaux avant même que l'on ne le lui demande), soit par un signe para-verbal comme dans l'exemple suivant :

M : À vingt ans (...) le duvet d'eider que l'on fait les eiderdons... autrement dit des édredons.

L : ah:::: (page 18-19)

Ces signes permettent à l'adulte de contrôler que l'enfant a bien compris la lecture.

Bien sûr, ces opérations de contrôle sont moins fréquentes selon le profil de l'enfant. Luc qui est plus âgé que François, et plus aguerri en matière de connaissances scientifiques et ethnologiques comme le révèle la nature des échanges, utilise moins la deixis. L'adulte se contente souvent d'un acquiescement de sa part. Par ailleurs, la connivence est assez forte pour que l'adulte sache que l'enfant l'interpellera s'il ne suit plus :

M : *Avec toute sa famille (...) du riz, du sucre. Voilà est-ce que tu vois bien toute sa famille*

L : ouais (*sourire*) (page 20-21)

Certaines questions de Paul-Émile Victor ne sont plus à même d'interpeller Luc. L'adulte ne s'y trompe pas qui pose des questions sur la valeur ethnologique de la pratique (les masques) et non sur le ressenti de l'enfant. L'objectif est clairement de discuter de la vie au Groenland et non plus de prendre en compte les réactions de l'enfant par rapport à la découverte de ce nouveau monde. Luc a dépassé ce stade :

M : (...) *un masque taillé dans du bois « pour effrayer les enfants ». Aurais-tu peur toi d'un tel masque ? En tous cas, les enfants esquimaux en ont généralement peur ; mais pas Apoutsiak... Ca te rappelle rien ce masque* (longue pause) non ça te dit rien comme

L : peut-être que j'ai des masques heu: chez moi comme ça

M : mais oui tu te souviens l'année dernière tu m'avais apporté des des livres avec des masques c'était des masques de quoi

L : Mex:: Mex ique

M : d'Amérique du sud//d'Amérique centrale (page 12-13)

Dans le cas de Luc, l'adulte entame donc un processus de complétude des connaissances par la réactivation des savoirs ou des expériences passées (d'autres livres lus) qui permettent d'enrichir, de comparer les informations de l'album :

M : (...) *Et même un vrai traîneau, un vrai fouet, un vrai chien/ /// avec lesquels il jouait sur la glace j'avais pas vu la suite Le traîneau (...) que pour rire ça par contre ça doit te rappeler des souvenirs*

L : ah oui le traîneau d'Akavak

M : y'a qu'un seul chien (page 14-15)

On remarque que si l'adulte opère un incessant retour sur la lecture en raison du dispositif textuel de l'album, il s'adapte néanmoins au profil de l'enfant. Plus ce dernier semble à l'aise, ce qui est notable par la mimo-gestuelle (nous avons déjà noté la deixis), les demandes plus ou moins importantes d'explications concernant le lexique ou la fonctionnalité, plus des connaissances complémentaires sont réactivées, comme pour prolonger le plaisir de cette lecture.

...et anticipe les demandes de l'adulte en matière de contrôle dans l'avancée de la lecture

4.3. Demande de l'enfant à caractère métalinguistique

On a vu que l'enfant répond quand il est fortement sollicité par le texte; mais il est intéressant de relever les épisodes où l'enfant prend spontanément la parole.

• Interactions sur la valeur lexicale

les interventions spontanées de l'enfant correspondent à une demande d'éclaircissement sur les valeurs lexicales

En premier lieu, la plupart du temps, l'enfant demande une information à propos du lexique. Dans l'exemple suivant, il hésite même sur le genre de l'objet :

F : c'est quoi heu::: le une:: vareuse

M : ah:: le capuchon de sa vareuse//je pense que c'est la veste qu'on appelle la vareuse//c'est une espèce de veste//c'est un espèce de manteau-veste (sourir) donc il est dans la capuche de la vareuse//de la veste///j'peux tourner

F : oui (page 2)

L'adulte, on le voit bien, a des difficultés pour définir un objet qui n'a pas de référent dans le monde de l'enfant et qui n'a d'existence que sur la page du livre. La lectrice rapproche donc l'objet d'éléments connus *veste, manteau-veste*, en nuanciant le propos. Elle utilise *espèce de* qui donne une qualité approximative à la définition mais qui, paradoxalement, correspond mieux à la réalité car il ne peut y avoir de correspondance exacte entre une *vareuse* et un *manteau* ou même une *veste* dans la réalité extra-linguistique française.

Mais, dans la plupart des cas, le vocabulaire est bien compris par l'enfant. La demande concerne davantage des questions de fonctionnalité de l'objet. L'objet a bien été identifié mais l'enfant ne sait pas trop quel est son véritable rôle, sa véritable utilisation. Dans l'exemple suivant, F. demande à quoi sert la peau de phoque tendue dans la hutte :

M : Au-dessus d'eux, une peau de phoque sèche, tendue sur un cadre.

F : y sert à quoi le::: la peau de phoque

M : ben elle est en train de sécher là ///(assez longue pause) donc après elle pourra peut-être servir de lit//hein:: t'as vu qu'il dormait sur heu::: (bruit des pages qu'on tourne pour revenir aux précédentes où Apoutsiak est dessiné dormant sur une peau de phoque) ça peut servir à plein de choses les peaux de phoque///y peut dormir dans la peau de phoque y peut y peuvent faire des tentes je crois aussi avec des peaux de phoque ils peuvent faire un tas de choses là il faut qu'elles sèchent///une fois qu'ils ont tué l'animal il faut ça sèche alors ils la mettent au-dessus (page 6)

ces interventions peuvent aussi concerner les fonctions des objets qui sont présentés dans le livre...

On remarque que l'adulte développe une séquence explicative à partir de la description de l'auteur. L'adulte revient en arrière pour trouver une fonctionnalité (*matelas*), en imaginer d'autres (*tente, des tas de choses*) mais revient vite à l'image, vu le manque de précision (*je crois, peut-être...*), en

indiquant bien que le propos du moment est le séchage, car sans séchage, pas d'utilisation possible.

• Interactions relatives à l'identification de la fonction de l'objet

...des objets qui sont étrangers à l'univers de référence de l'enfant

De nouveau, le profil de l'enfant génère différents types d'interactions. F., moins avancé que L., est davantage dans la demande d'explications concernant le lexique ou la fonctionnalité alors que L., plus âgé et possédant davantage de connaissances, prend surtout la parole pour demander une précision. Il n'est pas anodin, dans l'exemple ci-dessous, qu'il s'agisse encore de la *vareuse*. Cependant, l'interaction n'a pas du tout les mêmes objectifs que précédemment. Cette demande de précision concerne moins la matière que la fonction de l'objet. L'enfant est à la recherche de précision :

L : et celle-là c'est un peu bizarre ça ça tombait pas le le vêtement (image où Apoutsiak est dans la vareuse de sa mère)

M : c'est ce qu'on appelle sa vareuse c'est fait certainement heu:: à ton avis c'est fait avec quoi

L : de la laine::: de la peau

M : oui certainement de la peau///de la peau de phoque donc c'est un rigide c'est un peu raide donc c'est ce qui donne cet aspect de berceau hein on croirait un berceau (page 3)

Ici, l'adulte pare à la surprise de l'enfant en demandant, à son tour, une précision sur le type de matière dont est fait l'objet. Dans l'exemple suivant, il est encore question d'une précision relative au matériau. Ces occurrences sont récurrentes en raison du contraste entre l'environnement des esquimaux et celui que connaît l'enfant :

M : je sais pas si tu as des questions sur la gravure (la hutte)

L : non mm la matière qui permet de soutien de ///en bas là quand elle marche

M : oui

L : c'est quoi c'est

M : alors:: je crois qu'ils le disent attends attends attends *par terre sur des dalles* donc ce sont des dalles en::: pfff en terre séchée ou même en pierre non pour mettre par-dessus j'ai l'impression qu'ils remettent des dalles pierres par-dessus la terre séchée

• Quand l'enfant négocie la demande du sens

Ainsi, l'enfant revient au genre descriptif en demandant une précision plutôt que de faire entrer l'adulte dans l'explication.

l'adulte a parfois des difficultés à comprendre la demande de l'enfant

Mais parfois, l'adulte peut avoir des difficultés à comprendre la demande de l'enfant. On peut alors observer une négociation du sens :

M : ...Apoutsiak et sa maman sont accroupis sur une plateforme... tendue sur un cadre

L : en bas la neige c'était euh::mm comme des icebergs ou c'était de la neige///bien dure

M : ce sol-là

L : **non non non** en dessous sous sous

M : en dessous

L : sous la

M : oh ben ils sont certainement sur de la glace///sur une couche de glace ah ils sont pas sur l'iceberg par contre c'est ça que tu me demandes

L : oui

M : non ils sont pas installés sinon ils dériveraient ils s'en iraient avec non non ils sont sur sur la terre ferme///recouverte de neige gla glacée//un peu quand on faisait du chien de traîneau c'était bien glacé (rires) (page 6)

une négociation
du sens s'amorce

La négociation est menée par l'adulte; mais l'enfant guide la lectrice jusqu'à sa question (demande de précision sur le matériau de construction de la hutte) par des marqueurs spatiaux, comme elle le fait elle-même dans les activités de contrôle. Ainsi, elle arrive à comprendre la demande et y répondre.

Il se peut également que l'enfant ne pose pas une question mais affirme directement un énoncé qui peut être erroné. L'adulte va donc préciser la définition à son tour :

M : *Pour laisser (...) Les ronds dans la patte de l'ours, c'est sa paume.*

L : ah oui il a plusieurs paumes

M : c'est-à-dire que c'est l'ensemble qui s'appelle la paume nous c'est du c'est d'un seul tenant (page 16-17)

Enfin, on remarque que l'enfant pose parfois des questions auxquelles l'auteur donne des éléments de réponse ultérieurement dans l'album. À la seconde lecture, lorsque l'adulte connaît déjà l'album, il met en attente la question de l'enfant :

M : ... le matelas d'Apoutsiak n'est pas autre chose qu'une belle peau de phoque

L : et heu:: il il avait pas froid (image d'Apoutsiak nu sur la peau)

M : ah parce qu'il dort tout nu mmm mmm peut-être qu'après tu auras l'explication dans la lecture (page 5)

M : oui *Avec un gobelet (...) Grâce aux lampes à huile, il y fait si bon que chacun se met torse nu c'est ce que tu demandais tout à l'heure* donc c'est ce sont les lampes à huile qui puis puis peut-être aussi parce qu'ils sont nombreux hein à l'intérieur donc la la chaleur est suffisante parce que regarde ils sont tous déshabillés (page 10)

Cette même démarche peut aussi être involontaire, c'est-à-dire que l'adulte ne sait pas que l'auteur apporte l'explication plus loin dans le texte. La lectrice répond donc, dans un premier temps, évasivement à la question; mais quand Paul-Émile Victor aborde plus loin l'élément qui a provoqué la question de l'enfant, elle réactive la question :

F : c'est quoi là-bas c'est un:::

M : **je sais pas** ce que c'est///c'est un oiseau///mais lequel/
/peux pas te dire (page 18-19)

À gauche tu peux voir deux canards sauvages ah ben c'est peut-être ça qu'on voyait tout à l'heure tu peux voir deux canards sauvages, un mâle... (page 26)

Enfin, l'adulte peut aussi avoir recours aux pré-acquis (scientifiques) de l'enfant si la réponse attendue peut éclairer la question posée :

M : Parfois (...) le récipient de bois : il est incrusté de petits morceaux d'os taillés en forme de phoques

L : ça va pas prendre feu le les os

si l'énoncé de l'enfant est erroné l'adulte intervient pour y remédier

M : alors prendre feu quand tu mets le::: pff on avait en **en sciences** on avait vu ce que donnaient **les os quand ça brûlait**

L : **ah oui ah oui**

M : tu te rappelles ça peut chauffer mais il faudrait quand même une très très très forte température///**puis** ils les ont pas mis dedans c'est pas au contact de la flamme donc ça sera moins chaud (page 6-7)

L'adulte, s'il conserve un statut d'expert dans les demandes de définition, ou de précision sur un usage, fait appel, lui aussi, à d'autres connaissances pour répondre. Et il recourt aussi bien à celles proposées par l'auteur, qu'à celles supposées connues de l'enfant. L'adulte négocie ou rectifie parfois le sens des interactions spontanées de l'enfant.

Finalement, il existe des échanges constants qui s'élaborent et se construisent entre l'adulte à l'enfant et de l'enfant à l'adulte. Ces interactions sont en écho les unes avec les autres au fil du livre. Par exemple, si l'adulte souligne l'omniprésence de la peau de phoque et la diversité de ses emplois comme dans l'exemple en 4.3. alors l'enfant peut exprimer le fait qu'il a bien compris cette polyvalence :

F : (Apoutsiak est sur son traîneau sur le dessin, F. montre le pantalon du garçon) et ça aussi c'est de la peau de phoque

M : oui//oui oui il a un pantalon en peau de phoque **aussi**// /la peau de phoque ça sert à beaucoup de choses mmm: peut-être ses gants aussi (page 15)

5. DEUX TYPES DE SÉQUENCES INTERACTIONNELLES PARTICULIÈRES : L'OUVERTURE ET LA CLÔTURE

Dès les premières recherches sur l'interaction (Goffman, 1973) et l'analyse conversationnelle (Gumperz et Hymes, 1972), on a relevé la cohérence de la série des transactions que constitue une situation d'interaction verbale. De l'échange d'ouverture (généralement de type confirmatif) à la clôture (dont la nature est plus mouvante) se succèdent les transactions qui caractérisent l'échange. Clôture et ouverture sont donc des séquences clefs en matière d'études

interactionnelles : elles en disent long sur les enjeux de la conversation à venir ou passée.

5.1. Une ouverture ludique et scientifique qui entraîne des interactions de l'adulte

la séquence d'ouverture alterne aspects ludiques et scientifiques...

L'ouverture du livre met immédiatement l'enfant à l'aise. Ceci est dû au dessin (la tête d'Apoutsiak) sur la page de garde. C'est la valeur ludique qui prime ici et qui donne sa coloration à l'ouvrage :

M : *Apoutsiak de Paul-Émile Victor*///alors///la tête d'Apoutsiak

M et F : (rires)

M : tout à l'heure on parlait des cheveux///il a trois cheveux (rires)
(page de garde)

Les signes para-verbaux (sourire, rire) ainsi que l'énoncé ironique de l'adulte témoignent donc du caractère amusant de l'album. Mais immédiatement, le ton scientifique est présent.

C'est pourquoi, à la seconde lecture, l'adulte qui en est bien consciente, contextualise immédiatement le texte dans sa dimension scientifique :

M : (devant la page de garde) *Apoutsiak le Petit-flocon-de-neige de Paul-Émile Victor* tu as déjà entendu parler de Paul-Émile Victor

L : je crois oui ça m'a oui j'ai déjà entendu parler mais::

M : c'est un **scientifique** qui a fait beaucoup d'**expéditions** au Groënland///alors tu vois l'expédition dont il parle///ça c'est passé ici///alors nous on est où on est où nous est-ce que tu vois où on se trouve

L : oui

M : oui là c'est juste en face seulement là tu as une vision au-dessus de::

L : d'accord

M : de la sphère terrestre///alors:: approche toi pour que tu vois bien les XXX images (bruits de chaises) on va commencer on commence (page 3) *il s'appelait Apoutsiak*

Si l'ouverture contient une double valeur ludique et scientifique qui annonce le style particulier de l'album, la fermeture est d'un tout autre ordre.

...éléments clefs de l'ouvrage

5.2. Une fermeture qui lie poésie et croyance et déclenche la curiosité de l'enfant

Contrairement au corps de l'ouvrage qui, par l'assemblage description-narration, construit un univers de connaissances, la fin est davantage méditative. L'imparfait narrativo-descriptif cède la place au passé simple qui indique une rupture irréversible : la mort d'Apoutsiak. L'univers décrit quitte le réel pour rejoindre l'imaginaire (le paradis); on quitte

la clôture met de côté le descriptif et le narratif du quotidien...

le réalisme pour le poétique. L'illustration dramatise la mort avant de montrer la sérénité de l'au-delà. Cette rupture saisit le lecteur. L'enfant lui-même s'en trouve un peu surpris :

M : *Un soir (...) il partit au paradis.*

L : et y'a un phénomène où là heu:: c'est on dirait un grand ruban qui traverse le ciel

M : alors là je ne suis pas sûre que ce soit scientifique c'est plutôt pour montrer que c'est le chemin du paradis

L : ah d'accord

...pour entrer dans le poétique

(rires des deux)

M : là tu voulais un phénomène scientifique là mais on verra à la fin non non c'est c'est poétique pour montrer que peut-être le ruban de sa vie qui s'est déroulé et lui il s'en va il s'en va vers l'étoile la plus lumineuse (page 28-29)

Les connaissances transmises sont ici de l'ordre des croyances des esquimaux concernant la mort :

M : *Et quand au paradis il arriva il y retrouva tous les siens (...) ceux qui, depuis longtemps l'attendaient, ceux aussi qui avaient eu le temps de l'oublier...*

F : tous les:: tous ceux qu'il avait tués les ours les phoques

M (...) *Dans le paradis des Esquimaux, les Esquimaux croient trouver tout ce qu'ils désirent* (page 30-32)

évoquant de l'univers des croyances du peuple Esquimau

Le contrôle qu'exerce fermement le livre sur l'ouverture et la fermeture thématise et orientent toute la séquence d'interactions. Elles contraignent les protagonistes à se conformer à un modèle que leurs échanges renforcent et confirment. Puis, le fil du récit (les âges de la vie) et la succession des pages contrôlent et régulent la nature des informations scientifiques perçues et discutées que, tour à tour, ils reconnaissent, interrogent ou enrichissent. Avant que, lors de la clôture, l'auteur ne les contraigne à aborder une dimension plus méditative, voire métaphysique.

6. REVISITER LA NOTION DE LECTURE ACTIVE ?

L'analyse des interactions entre un adulte et un enfant au moment où ils parcourent, déchiffrent et reconnaissent textes et images révèle, d'une part, combien est stimulant et riche un matériau scriptovisuel régulier et de grande qualité, et d'autre part, la complexité des médiations à l'œuvre dans cette situation de communication autour du livre.

la notion de lecture active...

Pour étudier le livre comme dispositif de médiation, deux moments différents sont à explorer. Tout d'abord, conduire une analyse formelle, de nature sémiolinguistique, pour percevoir les propriétés syntaxiques et scriptovisuelles de ce dispositif d'éducation non formelle. Dans ce cas, l'intrication textuelle entre narratif et descriptif offre un double accès aux informations scientifiques et techniques. Or, ces deux genres textuels correspondent explicitement aux questions

classiques du chercheur : pourquoi et comment. Le pourquoi, plus souvent pris en charge par le narratif, alterne avec le comment du descriptif, lui-même toujours relié ou relayé par les dessins qui, tels des documents, c'est-à-dire des preuves visuelles, dessinent et détaillent scrupuleusement, en contrepoint, le monde référé.

...du livre vers
l'enfant...

En second lieu, il convient de mettre en place une procédure d'observation des modalités de consultation de l'ouvrage qu'on a préalablement analysé en détail. Tout se passe comme si le livre avait une autonomie propre et qu'ensuite le couple lecteur adulte-enfant réagissait aux différentes données visuelles ou textuelles. En effet, l'enfant est stimulé par le texte oralisé ou l'image qu'il regarde. La médiation (situation de co-consultation, voix de l'adulte, doigt qui pointe un détail, etc.) semble enrichir la lecture.

L'auteur s'adresse avant tout à l'enfant en le tutoyant, en lui posant des questions, en utilisant des structures syntaxiques spécifiques pour mettre en relief les informations scientifiques et techniques. Le livre court-circuite le médiateur en permettant à l'enfant d'entrer en quelque sorte en dialogue avec le texte sans intermédiaire. Interpellé par l'auteur, il répond tout naturellement aux propos de l'ouvrage.

Mais lorsque l'enfant se sent en difficulté face aux demandes du texte, ou que sa curiosité est stimulée, ou encore parce que l'adulte a lui-même remarqué un détail, ou qu'il réitère la demande autrement, par exemple, par reformulation, il s'adresse à l'adulte pour répondre ou questionner à son tour.

...de l'adulte vers
l'enfant et
réciproquement

Ce travail complète, diversifie et enrichit la lecture tout en opérant un travail complexe, allant de l'affinement de la perception et du soutien de l'attention, à la mémorisation épisodique, en passant par la paraphrase ou la reformulation de l'information complexe, qui prépare ou correspond à son traitement cognitif. On peut supposer que le relais des motifs dessinés (répétés dans l'album), – comme l'armement du chasseur et l'équipement de son kayak, les postures d'affût de la faune ou la technique des nageoires cousues pour faciliter le transport de phoques tués à la chasse – permettent au lecteur d'ancrer le texte dans le registre documentaire. Mais les interactions paraissent ici aiguïser le regard et faciliter la mise en relation des informations et les détails des vignettes documentaires répétées en rimes visuelles.

Certes, on pourrait rétorquer que ces médiations seraient les mêmes quelles que soient les qualités du livre (et que, d'une certaine façon, la médiation – ou plutôt la compétence ou la culture de l'adulte médiateur – comptent davantage que le support à partir duquel elle se déploie). Notre observation montre en tout cas que la richesse et la force du livre tirent la médiation vers le haut : vers des questionnements ethnologiques et anthropologiques, vers une réflexion authentiquement inter-culturelle. L'auteur, par des procédés de modalisation, de valorisation favorise, non pas l'identification au héros, mais

l'émergence de la valeur d'universalité humaine. La singularité des usages et du mode de vie, toujours rapprochée de la civilisation européenne, est davantage à même de susciter une réaction d'empathie positive chez l'enfant.

Il perçoit ces nouvelles données, ses prises de parole spontanées en témoignent. La situation semble stimuler sa curiosité; il interpelle l'adulte sur les valeurs lexicales qu'il ignore, demande une précision sur la description, la fonction ou l'utilisation d'un objet. Il est véritablement en quête d'informations supplémentaires, stimulé qu'il est par le texte comme par les détails des illustrations. Au travers de ses interventions, on relève des demandes de précision et de renseignements qui vont au-delà du texte et de l'image. Enfin, la comparaison entre les séquences d'ouverture et de fermeture est éloquente : la force du livre est soulignée par le contraste entre l'ouverture et la clôture. À l'ouverture, l'adulte, sans doute surpris par la forme discursive de l'ouvrage, s'interpose entre le donné à lire et l'enfant, en paraphrasant le texte, comme pour aider l'enfant à s'adapter au style du livre. Au contraire, en clôture, l'adulte s'efface totalement. C'est alors l'enfant qui demande des informations scientifiques, comme il l'a fait constamment – curiosité et quête de sens en éveil –, alors que la séquence, et c'est la seule du livre, est plus poétique et métaphysique que scientifique ou technique.

Sans doute faudrait-il accumuler les relevés d'interactions et leur analyse pour vérifier si les qualités littéraires ou documentaires favorisent et stimulent les échanges adulte-enfant et comprendre ensuite, si tel est bien le cas, en quoi et comment elles le font. L'un des paradoxes connus de la littérature pour enfants est qu'elle est condamnée à séduire les adultes (ils sont prescripteurs de la lecture). Il est assez évident que les qualités de l'ouvrage favorisent le questionnement de l'enfant et l'orientent. Mais est-ce qu'elles ne contraignent pas à filtrer ou induire, et donc à enrichir, la nature des médiations prises en charge par l'adulte ? La spontanéité des échanges en témoigne. Non seulement, les qualités d'un ouvrage stimulent l'enfant, mais elles rendent plus intelligent et compétent, pourrait-on dire, l'adulte séduit, à son tour, par la force et la poésie du document.

Nathalie Auger
Daniel Jacobi
Laboratoire Culture & Communication
Université d'Avignon

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M., 1992, *Les textes : types et prototypes*, Paris : Nathan, coll. fac. linguistique.
- BAKTHINE M., 1984, « Les genres du discours » in *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris, p. 265-308.
- BOREL M.-J., 1981, « L'explication dans l'argumentation : une approche sémiologique », *Langue française*, 50.
- CHARTIER, A.-M. & HÉBRARD, J., 1989, *Discours sur la lecture 1880-1980*, Études & recherches, BPI, Centre Pompidou.
- CHARTIER, R. & MARTIN, H.-J., édit. 1991, *Histoire de l'édition française* (t. 4) *Le livre concurrencé ; 1900-1950*, Fayard – Cercle de la Librairie.
- CHEVRIER, J.-F. & ROUSSIN, P., (éd.) (2001), *Le parti pris du document ; littérature, photographie, cinéma et architecture au xx^e siècle. Communications*, 71. Seuil.
- DE SINGLY, F., 1973, Les jeunes et la lecture, *Les dossiers de l'éducation*, 24.
- FAYOL, M. GOMBERT, J.E., LECOQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L. & ZAGAR, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. PUF.
- GAJO L., MONDADA L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte*, Editions universitaires Fribourg, Suisse.
- GARFINKEL, H., 1967, *Studies in ethnomethodology*, Prentice Hall.
- GOFFMAN, E., 1974, *Les rites d'interaction*, Minuit.
- GRIZE J.-B., 1981, « L'argumentation : explication ou séduction », *Linguistique et sémiologie : l'Argumentation*, Presses universitaires de Lyon.
- GUMPERZ, J. & HYMES, D., 1972, *Directions in sociolinguistics ; the ethnography of communication*, New-York, Holt, Rinehart & Winston.
- JACOBI, D., 1999, *La communication scientifique*, Presses universitaires de Grenoble.
- JAKOBSON, R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales*, 3 volumes, Paris : Armand Colin.
- LABOV, W., 1976, *Sociolinguistique*, Minuit.
- TRAVERSO V., 1996, *La conversation familiale, analyse pragmatique des interactions*, Presses universitaires de Lyon.
- VICTOR, P.-E., 1961, *Boréal ; la joie dans la nuit* [1938], illustré de nombreux croquis et de cartes par l'auteur, Grasset-Le Livre de Poche.
- VION R., 1992, *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris : Hachette.