

L'IMAGE DRÔLE EST-ELLE ENSEIGNABLE ?

PRÉALABLES THÉORIQUES

Un immense champ s'ouvre aujourd'hui à la recherche si l'on considère, avec J. Danser-Léger, que « l'on ne trouve guère d'études positives, à la fois générales et précises, axées directement sur les réactions d'enfants aux images de la littérature enfantine » (5. p. 30).

On s'est donné pour projet, cependant, de ne pas en rester aux réactions des enfants, mais d'observer, dans le triangle « adulte-album-enfant », les présuppositions des uns et des autres, face aux images, les réactions circulaires, la construction tâtonnée du sens, que l'on perçoit à travers le questionnement et les dialogues. Dans une perspective pragmatique de la communication, on considère, en effet, que chaque échange crée un nouvel état et entraîne de nouveaux ajustements. Ils peuvent être « verbaux, toniques, gestuels, comportementaux, ou encore des silences, des figements, des refus, des symptômes » (P. Aimard, 1. p. 47)

Un dialogue particulier

Que se passe-t-il alors dans ce triangle lorsqu'il s'agit d'images humoristiques ? Comment se gère cet « espace potentiel » du sens (pour reprendre l'expression à Winnicott, 13), dans la confrontation des subjectivités adulte-enfant ?

Faire découvrir, page à page un album humoristique laisse supposer que l'adulte interprète lui-même comme drôle l'incongruité qui est au coeur du livre. C'est donc sa lecture qui est fondatrice d'une lecture amusée chez son partenaire. Il peut tenter, s'il a souri lui-même, de faire comprendre à l'enfant qu'une succession d'actions contradictoires au niveau des images, par exemple, est constitutive d'incongruité et, immédiatement, de drôlerie.

Percevoir le « drôle » d'un livre et le « faire-passer » à l'enfant, telle est la gageure de qui choisit dans les albums pour les tout petits, ceux qui fonctionnent sur l'humour. Après tout, ils n'en représentent qu'une bonne moitié !

L'humour vient à pas légers...

L'humour naît de la distorsion entre les images et le texte ou de la contradiction entre des images qui se suivent ; d'autres albums enfin peuvent articuler les deux systèmes de signes. Mais la contradiction, pas plus que l'incongruité ne signifie l'absurdité. Les analyses d'U. Eco sont, à cet égard, éclairantes : pour qu'il y ait comique, il y a nécessairement violation de scénarios communs qui restent implicites, car ce sont des règles pragmatiques d'interactions symboliques que le corps so-

cial doit considérer comme données. « La tarte à la crème fait rire parce qu'on pré-suppose que dans une fête, on mange des tartes et qu'on ne se les balance pas à la figure » (6. p. 371).

Rappels méthodologiques

On se référera ici, pour le support de l'expérimentation, au petit livre de Jan Ormerod « Quand papa range » (Milan, 1987). Le travail d'observation a été réalisé sur un enregistrement vidéo de normaliennes faisant découvrir cet album à des enfants de quatre ans. (Pour le détail méthodologique, on se reportera à Spirale 1, 1988)

Grâce à un système de doubles pages, le livre joue sur la contradiction entre les efforts du père pour ranger la chambre du bébé et les actions désastreuses de ce dernier qui, à quatre pattes, remet systématiquement tout en désordre. L'incongruité naît d'un contraste iconique entre du rangé et du fouillis, entre la volonté de ranger et le résultat final qui est un parfait capharnaüm. Pour prolonger la pensée de U. Eco, la violation d'un « scénario commun », dans le comique, opère ici à plusieurs niveaux : elle peut consister à montrer un jeune père, barbu et vaguement « intello », se substituer à une tâche habituellement féminine et y échouer. Elle opère aussi dans la violation d'une représentation réaliste d'une action bien quotidienne : un adulte décidé à ranger une chambre doit effectivement y réussir et s'apercevoir à temps que bébé dérange. Or, cette « cécité » aux actions du partenaire constitue un ressort du comique ici, comme dans de nombreux scénarios de Laurel et Hardy, par exemple.

Mais l'humour de cet album comporte un risque, par sa subtilité même : l'effet de désordre peut engendrer, dans l'interprétation des adultes, puis des enfants, un scénario moralisant, si le bébé est présenté comme un petit garçon désobéissant. Auquel cas, tout le comique s'évapore : l'album devient manuel de bonne conduite. On blâme subrepticement Bébé. Cent ans plus tard, il rejoint avec Sophie, Gisèle ou Charles, la cohorte des petits diables face aux Petites Filles Modèles.

I - LES RÉACTIONS DES ADULTES A L'ALBUM

Sur les trois couples adulte-enfant qui ont été analysés dans leur interaction, deux adultes sur trois ont lu l'album comme drôle ; elles ont donc organisé un questionnement sur la contradiction des actions des personnages, la répétition du schéma « ranger-déranger », en souriant, et en créant par là un sur-codage ludique par rapport à l'organisation narrative. On a récapitulé, pour les deux pages centrales de l'album, l'organisation de leurs répliques, portant sur l'incongruité des actions, et de leur surdétermination.

Nombre de répliques relevant la contradiction des actions	I.	V.	M. C.
sans sourire	3	4	3
avec le sourire, ou un rire, ou un ton amusé	4	3	0

L'IMAGE DRÔLE EST-ELLE ENSEIGNABLE ?

On constate que seule, M. C. qui n'a pas perçu l'album comme drôle, l'a manifesté en restant sérieuse, l'entrée en relation avait été également plus froide que les deux autres adultes. Ces dernières ont poursuivi l'entrée en connivence amorcée dès les premières minutes, elles ont fait une lecture amusée de l'incongruité, qu'elles ont cherché à faire partager.

LES DERNIÈRES PAGES : elles confirment l'hypothèse humoristique.

Elles créent une rupture avec les pages précédentes, car elles suggèrent que le papa n'est pas vraiment fâché des bêtises de l'enfant. A la fin, il le prend dans ses bras et lui dit : « Allez, ce n'est rien, on le fera demain ». L'ensemble donne une impression de sérénité. Le scénario moral du petit garçon désobéissant est par là contredit.

Or, dans le couple MC. - Charlotte, l'enfant s'y trompe : elle fonctionne sur une interprétation opposant un papa-fâché à un enfant-pas-gentil. C'est celle, en effet, qui a prévalu, lors de la découverte des pages centrales.

CH. - « Ah, il est fâché, là »

M.C. - « Tu crois qu'il est fâché ? »

CH. - « Ben là, il a renversé tout, et là il se fâche, le papa »

M.C.- « Il se fâche, là, le papa ? Oui, apparemment, il a l'air de regarder et puis il a l'air désolé, hein, tu as vu, toutes les affaires, là ? »

Le ton « navré » de M.C. camoufle cependant une incompatibilité entre le scénario jusqu'alors tracé par elle-même et par Charlotte, et le scénario que suggèrent les dernières pages : un papa plus désolé ou découragé que fâché. Sur cette incohérence du personnage, qui ne sera pas éclaircie, M.C. ferme le livre. Inversement, les choix initiaux d'I. et V. leur ont permis une cohérence lors du retournement final ; on a bien ri, et au fond, ce n'était pas grave ; on a eu raison de rire. C'est donc l'humour qui donne sa fermeté à l'album.

Cette observation confirme la diversité des possibles interprétatifs, chez l'adulte d'abord, que confirme U. Eco lorsqu'il s'oppose aux théories de Mac Duhan ; il rappelle l'image obsolète, vaguement raciste mais significative, qui parut dans tant de « cartoons » et de « comic strips » : « il s'agit de l'image du chef cannibale qui s'est mis au cou, en pendentif, un réveil... (Or) le monde des communications est plein de cannibales qui transforment un des instruments aptes à mesurer le temps en bijoux « op »... Parce que celui qui reçoit le message semble jouir d'une liberté absolue, celle de le lire d'une façon différente » (6. p. 181).

Comment alors, les enfants qui ont été confrontés à ces différentes lectures ont-ils réagi ? Et qu'ont-ils compris ?

II - LES RÉACTIONS DES ENFANTS À L'ALBUM

1 - Points de vue méthodologiques

Il est fort difficile d'évaluer ce qui a pu marquer les enfants, du point de vue humoristique, dans ce livre. On a d'abord observé leurs réactions verbales et non-verbales tout au long de l'enregistrement vidéo. Dans un deuxième temps, on a immédiatement regroupé les enfants autour du chercheur, et on leur a demandé de raconter le livre à une petite fille de leur classe, en ayant l'album sous leurs yeux. Or, l'analyse de leurs productions a confirmé les observations obtenues par la méthode précédente.

2 - L'interprétation des enfants

2.1 - Pour Charlotte, qui saura dire que « le papa prend le bébé dans ses bras », cette observation ne suffira pas à influencer son descriptif d'un « papa fâché ». On peut sans grand risque avancer, que l'humour n'a été perçu ni par M.C., ni par Charlotte. Il s'agit, d'un bout à l'autre, pour l'enfant, de l'histoire un peu stéréotypée d'un petit garçon pas sage. Charlotte est pourtant décrite par sa maîtresse comme « une enfant enjouée ».

2.2 - Claire a, apparemment, mieux perçu que Charlotte, le comique du livre. A-t-elle bien compris son humour ? Décrite par sa maîtresse comme « une enfant exubérante », elle résiste cependant à l'interprétation de V.

Claire : « Mais il est fou ! »

V. : « Qui ça ? »

Claire : « Mais le petit garçon ! Il est bête, il est fou, oh ! »

La drôlerie suscitée par l'incongru du livre s'explique pour elle par la « folie » du petit garçon ; à la fin, elle frappe violemment, des deux mains, l'image du livre, comme on corrigerait un enfant qui se conduit mal. Elle résout donc l'incongruité d'une façon qui n'est pas suggérée par l'auteur du livre. Elle n'en a compris, semble-t-il, que partiellement l'humour.

2.3 - Christophe décrit par sa maîtresse comme « un enfant très secret », n'a pas cédé, comme Claire, à la suggestion ludique d'I. Il dira, à la fin, que l'album ne lui a pas plu « parce que ça n'a pas de fin ».

Il nous reste alors à nous demander pourquoi, lorsque l'adulte cadre l'album comme drôle, et malgré cela, les enfants réagissent négativement à ce cadre, totalement (cas de Christophe) ou partiellement (cas de Claire).

3 - Les résistances à l'humour

On précisera d'abord que la variable âge, ainsi que la variable socioculturelle avaient été neutralisées, les trois enfants, âgés de quatre ans appartenant tous à des milieux modestes de salariés ou d'ouvriers.

L'IMAGE DRÔLE EST-ELLE ENSEIGNABLE ?

On n'écartera ni une influence des « dispositions » de chaque enfant, ni la difficulté créée par la situation d'observation pour les enfants timides. Elle eût été réduite, avec la maîtresse habituelle, mais aurait étrié la problématique.

3.1 - Le cas de Christophe

Quelques indicateurs, cependant, laissent à penser que des informations d'ordre cognitif, portant en particulier sur la sémiologie de l'image, ne sont pas disponibles pour cet enfant et lui créent des difficultés d'interprétation au niveau des illustrations.

I. - « A quoi tu vois qu'il n'est pas fâché ? »

Christophe - « Parce qu'il a les yeux ouverts »

I. - « Oh ! mais il pourrait fermer les yeux et être fâché, non ?... »

Il y a autre chose qui montre qu'il n'est pas fâché...

Comment il le tient, son garçon ? »

Christophe - « Dans les bras »

I. - « Dans les bras... Ton papa, quand il est fâché, il te tient dans ses bras tout contre lui, comme ça ? » (elle mime le geste, en souriant)

Christophe - « Oui »

I. - « Oh !... Hum... (ton désappointé)... Alors, bon... il est pas fâché ».

A une autre occasion, I. écarte une interprétation erronée mais la connivence n'est pas gagnante ; il n'y a pas d'homéorhésie du rire en la circonstance, comme cela peut se produire lors d'une réunion d'enfants assez nombreux (selon H. Foot et A. Chapman. 7).

D'autre part, Christophe est très peu sensible à l'anticipation qu'on peut faire, aux attentes de ce qui va suivre ; peu de « scripts » semblent disponibles dans son imaginaire.

I. - « Et là, tu n'as pas une idée de ce qu'il peut faire ? »

Christophe - « Non ».

On peut supposer que Christophe, dans la mesure où il ne devine pas une répétition, va être peu touché par un comique basé pour une part importante, sur la répétition. Son ignorance est peut-être due à une faible familiarisation avec certains albums, et la plupart des livres humoristiques pour la petite enfance fonctionnent sur la répétition d'un argument comique. Elle contraste avec la réflexion d'une petite fille de la classe. Luce, à qui ses parents « lisent » régulièrement cette littérature, et qui a conclu avec un grand sourire, sur ce rangement suivi d'un fouillis continu :

« Ça pourrait durer toujours ! »

De toutes façons, ces observations, d'ordre cognitif, permettent de tempérer le renvoi à la seule disposition de Christophe, pour expliciter l'échec de la compréhension d'images drôles.

3.2 - Le cas de Claire

On peut interpréter, d'après ses propos et son comportement qu'elle a perçu le comique de répétition, mais ne résout pas l'incongruité centrale correctement ; seule, une lecture plus fine de l'image, que V. n'a pas conduite, aurait pu l'aiguiller

sur une autre piste, celle d'un bébé en salopette qui rampe ou se tient aux meubles : qui n'a donc pas « l'âge de raison ». Dans la mesure où Claire ne remarque pas spontanément ces traits sémiologiques fins, elle s'égaré dans la résolution élémentaire de la contradiction répétée (la « folie » du vilain garçon).

Si l'on emprunte à M. Postic et J.M. de Ketele (10) leur modèle d'apprentissage, on pourrait considérer que Christophe ne satisfait pas à des « variables de pré-sage », qui consistent en des pré-requis informationnels et qui créent une structure d'accueil favorable à l'interprétation d'un livre humoristique. Quant à Claire, elle ne satisfait pas à des « variables-processus », dans la mesure où certaines représentations à l'égard du contenu n'ont pas été mobilisées pour résoudre correctement l'incongruité humoristique.

CONCLUSION

Cette étude conduit à renoncer à caractériser l'humour comme un comportement radicalement inné ou inscrit biologiquement dans le capital d'un individu.

Elle tend, au contraire, à renforcer l'hypothèse d'une acquisition sociale de l'humour (du moins dans la dimension « compréhension du drôle », qu'on a étudiée), à travers certains processus d'interaction dans la communication.

Pour cette raison, l'éducation aux images drôles dans l'École reste marquée d'un caractère aléatoire. Une marge d'indéterminisme y demeure, qui se note dans les interactions si variées des couples observées : celles-ci sont modelées par un ensemble de médiations psychosociales et renvoient aux représentations des divers partenaires.

Cet indéterminisme dépend d'abord de L'ENFANT, de ses dispositions, de son goût du jeu, de sa fréquentation des livres, de la lecture d'albums plus ou moins humoristiques qui lui a été faite antérieurement OU NON. En quoi, une prise en compte des pratiques sociales dans la construction de son savoir est indispensable. Elle peut éclairer chez l'enfant l'emprise ou le rejet de l'humour devant des images drôles. Une recherche plus systématisée pourrait s'organiser autour de ces points.

Une autre composante de l'interaction qui a été, ici, conduite en milieu scolaire, implique l'adulte, ou plutôt L'ENSEIGNANT.

Dans notre étude, on n'a pas noté de présuppositions identiques sur l'album. S'il est facile de s'accorder avec Sacks (11) sur l'interprétation des phrases :

« *The baby cried. The mommy picked it up.* »

comme séquence temporelle-causale, la « cultural machinery » par laquelle des objets plus complexes sont produits et reconnus, ne fait pas l'unanimité. On touche ici la limite des études ethnométhodologiques, qui observent un « individu social » introuvable (voir A. Coulon. 4.). Car l'analyse du « sens commun » n'y fait pas intervenir de variables liées au statut personnel et à la position de l'individu dans la société, réduisant le monde social aux représentations que s'en font les agents.

Pour répondre alors à la question posée en préalable : « L'image drôle est-elle enseignable ? », on dira que les adultes observés, bien que possédant le même

capital scolaire (DEUG), ne jouissent pas de schèmes d'appréciation identiques. Peut-être la maternité a-t-elle permis à V. de repérer plus facilement qu'à M.C. les thèmes et l'organisation d'un album drôle. Cette dernière, au contraire, n'a jamais mis en suspension une adhésion naïve, selon laquelle le livre représente, décalque le « réel », à travers les stéréotypes les plus banals. Or, les images humoristiques ne prennent leur sens que pour celui qui est pourvu du code selon lequel elles sont organisées, dans la distanciation même. Faute de quoi, le lecteur n'est sensible qu'à « une couche primaire de sens », pour reprendre l'expression de Panofsky (9) à propos des oeuvres d'art. Le lecteur privilégié, à la manière des jeunes enfants, la chose représentée par rapport à la représentation, le contenu par rapport à la forme.

Il semble qu'au-delà du concept de « capital culturel » qui constitue ici une grille insatisfaisante, trop grossière, l'absence d'une typologie implicite des styles d'albums pousse à valoriser les traits superficiels de la représentation, sans repérer les indices qui feraient privilégier au contraire la violation de celle-ci, le clin d'oeil de l'artiste au lecteur. Les analyses concernant les oeuvres d'art trouvent aussi leur validité en ce qui concerne les illustrations de la littérature pour la jeunesse :

« Comme tout objet culturel, l'oeuvre d'art peut livrer des significations de niveau différent selon la grille qui lui est appliquée et les significations de niveau inférieur, c'est-à-dire les plus superficielles, restent partielles et mutilées » (P. Bourdieu, A. Darbel, 3. p. 81).

La recherche permet enfin de valoriser particulièrement l'hypothèse selon laquelle la mésinterprétation d'un tiers des douze maîtresses vidéoscopées (qui firent une « lecture » des plus sérieuses, comme M.C.) tient, également, à l'implicite d'une relation nouée avec un enfant dans un cadre scolaire. Ce que révèlent des entretiens semi-directifs réalisés a posteriori.

L'important, dans l'échange autour du livre, semble devenir non plus l'objet lui-même, mais les fins éducatives qu'il est censé servir : une langue « plus riche », « plus élaborée » ou encore « le goût précoce de la lecture », « la lutte contre l'échec scolaire », la « facilité à s'exprimer »... Du plaisir, pas un mot.

Cette orientation implicite, qui rend aveugle à certaines interprétations ludiques des images, tient au lieu où l'on se situe, pendant l'interaction : futur rouage d'une machine où il s'agit surtout d'apprendre à l'enfant quelque chose qui soit agréé par l'Institution. Non s'amuser avec lui. On peut supposer que des enseignantes titulaires qui auraient accepté d'être filmées auraient accentué encore cette attitude, et l'iconoclasme scolaire n'est plus une découverte. (Voir Duborgel B. *Imaginaire et Pédagogie*. Le Sourire qui mord. Paris. 1983). La demande sociale qui s'effectue en termes d'acquis, de rendement, de bénéfices, modèle un système de croyances et de normes qui influence l'acte pédagogique de découverte d'images : « la norme, le niveau, connotent ce qui est exprimé. Ils servent de référence aux actions et aux jugements du maître », observe S. Mollo (8. p. 48), en soulignant le caractère social de l'intention éducative, en ses aspects implicites (niveau des pratiques) et explicites (niveau des discours). Par où l'humour des albums, tout comme l'humour textuel des poèmes passe facilement inaperçu, d'autres intérêts lui faisant écran (voir G. Tessier. 12).

G. TESSIER

La problématique de l'éducation à l'image drôle devient donc nécessairement pluraliste : son apprentissage s'intégrant dans un échec que la psychosociologie peut aider à démêler.

Ainsi, clarifier les enjeux de l'humour conduit à douter de sa santé dans l'École (malgré l'optimisme de Ziv. 14). On se demandera, avec S. Mollo, « si l'École telle qu'elle est, peut tout faire, dans quelle mesure et avec quels moyens, elle peut participer à une action éducative qui n'est plus son apanage » (8. p. 32)... ou qui ne le fut jamais ?

Gisèle TESSIER

École Normale d'Instituteurs
TOURS

Bibliographie

- 1 - AIMARD P - *Les bébés de l'humour*. Bruxelles. Mardaga. 1988
- 2 - BARIAUD F - *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Paris. PUF. 1983
- 3 - BOURDIEU P. DARBEL A. - *L'amour de l'Art*. Paris. Minuit. 1969
- 4 - COULON A. - *L'ethno-méthodologie*. Paris. PUF. 1987
- 5 - DANSET-LEGER J. - *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. Bruxelles. Mardaga. 1980
- 6 - ECO U. - *La guerre du faux*. Paris. Grasset. 1985
- 7 - FOOT H. CHAPMAN A. - *Humor and laughter. Theory, Research and applications*. Wiley. New-York. 1976
- 8 - MOLLO-BOUVIER S. - *La sélection implicite à l'école*. Paris. PUF. 1985
- 9 - PANOFSKY E. - « Iconography and Iconology : An Introduction to the Study of Renaissance Art ». *Meaning in the Visual Arts*. New-York. Doubleday and Co. 1955
- 10 - POSTIC M. DE KETELE J.M. - *Observer les situations éducatives*. Paris. PUF. 1988
- 11 - SACKS E. - *The ethnography of Communication*. New York. Rinchart and Winston. 1972
- 12 - TESSIER G. - « L'humour en classe à partir de poèmes ludiques ». Actes du colloque CORHUM : *L'humour d'expression française*. Paris. 1988.
- 13 - WINNICOTT D.W. - *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris. PUF. 1971
- 14 - ZIV A. - *L'humour en éducation*. Paris. ESF. 1979.