



HAL
open science

La reine des fourmis a disparu...

Jean-Pierre Rivenc, Luc Maisonneuve, Yves Chobeaux

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Rivenc, Luc Maisonneuve, Yves Chobeaux. La reine des fourmis a disparu.... Lettrure, 2011, pp.94-106. hal-01150665

HAL Id: hal-01150665

<https://hal.science/hal-01150665>

Submitted on 11 May 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La reine des fourmis a disparu...

Jean-Pierre Rivenc, Luc Maisonneuve et Yves Chobeaux
UBO/IUFM de Bretagne – CREAD

Dans cet article, nous nous appuyons sur le travail mené dans une classe de fin de cycle 3¹ par un maître expérimenté, lors de la lecture de l'album *La reine des fourmis a disparu* de Fred Bernard et François Roca paru chez Albin Michel Jeunesse en 1996². Les séances réalisées l'étaient dans le cadre d'un groupe de recherche sur les problèmes de compréhension des élèves en lecture³. Cette séance était incluse dans un ensemble de séquences d'étude de textes littéraires réalisées par divers maîtres expérimentés de cycle 3 – l'étude ayant pour objectif d'appréhender dans un premier temps, sans a priori, comment des maîtres envisagent et mettent spontanément en pratique, la "lecture littéraire". Nous avons essayé en l'occurrence d'avoir une approche sans préjugés, la plus "naïve" possible, pour tenter de comprendre le quotidien des classes. Certes, nous ne sommes pas dupes et savons bien qu'aucun regard n'est naïf, mais il s'agissait pour nous de tenter de lutter contre l'idée qu'il y a une bonne manière d'enseigner la lecture littéraire – ou de bonnes manières de regarder la classe.

Cette observation a permis de mettre en relief un certain nombre de difficultés. Nous nous proposons ici d'observer et d'analyser la conjonction de deux d'entre elles qui ont fait obstacle à la compréhension :

D'une part, les difficultés spécifiques du texte : la compréhension des métaphores et de leur usage dans le texte ; l'interaction texte / image.

D'autre part, les difficultés du dispositif didactique : la demande d'anticipation.

Nous montrerons comment ce dispositif, forme de pratique assez généralisée dans les classes, n'a pas permis d'éclaircir les problèmes spécifiques de ce texte, et les a même aggravés.

Après avoir présenté succinctement quelques traits de ce que nous entendons par « lecture littéraire », le livre, la méthodologie, et la trame de la séquence, nous décrirons et tenterons d'analyser de manière plus détaillée les difficultés identifiées.

LECTURE LITTÉRAIRE

Si dans le cadre de cet article, nous ne développons pas les nombreux débats sur ce que sont la littérature et la lecture littéraire, nous avons choisi de citer deux exemples de "définitions" récentes qui nous paraissent emblématiques des tensions générées par ces notions. Rouxel (2004) dégage ainsi cinq caractéristiques de la lecture littéraire :

« *Premièrement*, c'est une lecture qui engage le lecteur dans *une démarche interprétative* mettant en jeu culture et activité cognitive.

Deuxièmement, c'est une lecture sensible à la forme, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique. [...]

Troisièmement, c'est une lecture à régime relativement lent, faite parfois de pauses ou de relecture permettant de goûter, de savourer le texte (position que j'assume et qui est loin d'être consensuelle). [...]

Quatrièmement, le rapport au texte est distancié, ce qui n'exclut pas un investissement psychoaffectif et même s'en nourrit. [...]

Cinquièmement enfin, caractéristique essentielle, le plaisir esthétique entre dans la définition de la lecture littéraire [c'est l'auteur qui souligne]⁴. »

¹ Dernière classe de l'école primaire française : élèves d'environ 10 – 11 ans (CM2).

² L'album n'est pas paginé ce qui explique notre décision de désigner les pages à l'aide des illustrations.

³ Il s'agit d'une recherche qui a porté sur la compréhension des textes littéraires au cycle 3 de l'école primaire française. Cette recherche a été menée dans le cadre d'un Groupe de Recherche Innovation (désormais GRI) de l'IUFM de Bretagne (2006-2010). Le GRI était composé de maîtres-formateurs, de formateurs et d'enseignants-chercheurs de l'IUFM de Bretagne. Dans cet article, nous allons prendre appui sur un travail qui a eu lieu durant l'année 2006-2007 (préparation, réalisation en classe et, pour partie, analyse).

⁴ Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire ? In Marcoin, F., Rouxel, A., Sève, P. & Tauveron, C. (coll.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de

Dufays, Gemenne et Ledur (2005), quant à eux, après avoir synthétisé les différents points de vue sur la lecture littéraire en retiennent les quatre dimensions suivantes :

« La lecture littéraire comme lecture des textes littéraires [...]

La lecture littéraire comme distanciation [...]

La lecture littéraire comme participation [...]

La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique⁵. »

Ces deux citations nous permettent de retenir les cinq traits suivants caractéristiques, selon nous, de la lecture littéraire :

L'idée de lecture plurielle, de multiplicité du sens ;

L'idée de distanciation, de regard critique ;

L'idée conjointe à la précédente de participation, notamment psychoaffective ;

L'idée par conséquent d'un va-et-vient dialectique entre les divers éléments de la lecture littéraire ;

L'idée d'un régime de lecture différent, plus lent, peut-être plus attentif.

PRÉSENTATION DU LIVRE

Cette présentation est réalisée à partir du travail collectif fait par les membres du groupe de recherche, de manière à se mettre d'accord entre eux sur la compréhension qu'ils avaient de ce livre⁶.

L'HISTOIRE

Elle commence par le constat de l'enlèvement de la reine d'une fourmilière (sans doute amazonienne). Deux fourmis-détectives se lancent à la recherche de la reine avec un seul indice : un poil du ravisseur retrouvé dans la chambre de celle-ci. L'enquête revient à chercher à qui appartenait ce poil. Les deux fourmis passent en revue tous les habitants de la forêt : les indiens, les singes, les fourmis noires, le tamanoir, la panthère noire, les rats, le boa, le tapir, les bébés jaguar, les grands papillons de nuit et leurs chenilles, la tarentule. Aucun d'entre eux n'a de poil semblable à celui qui a été retrouvé. Les enquêteurs sont dans une impasse.

Ils voient des objets inconnus (manifestement de fabrication humaine) transportés par des fourmis et trouvent un poil identique à celui qui sert d'indice ; en remontant la piste laissée par le véhicule des ravisseurs, ils finissent par trouver un avion. Ils montent dans celui-ci et, à la suite du voyage, se retrouvent dans un musée plein d'animaux capturés et naturalisés. Là ils trouvent le porteur du poil : un vieux scientifique. Ils libèrent la reine des fourmis, s'échappent du musée sur le dos d'un toucan et regagnent leur forêt.

Les aventures de ces deux personnages se terminent donc par un succès.

LE GENRE

L'album est au croisement de deux genres :

le policier : un crime (l'enlèvement) ; le couple d'enquêteurs (un chef et un assistant) ; un indice ; des interrogatoires ; quelques déductions ; certains lieux – le bar par exemple.

l'aventure (genre Indiana Jones...) mais "à l'envers" (dans *L'Homme de Rio* le héros va de la ville vers l'Amazonie ; ici, c'est l'inverse : de la jungle vers la ville) ; l'aspect *Aventuriers de l'arche perdue* est renforcé dans l'album grand format par les illustrations (le Zeppelin dans le ciel, le type d'avions, une certaine vision aérienne de la ville qui ressemble aux vieux films américains – une période comprise entre 1930 et 1950)

Finalement, la référence peut-être la plus évidente est la trame des albums de Tintin, entre policier et aventure : le rôle de l'enlèvement comme point de départ, les relations inégalitaires entre les deux héros de la quête, au début de l'aventure.

LE POINT DE VUE ET LE COUPLE D'ENQUÊTEURS

Si l'histoire est assez simple, le choix du narrateur peut rendre la lecture plus difficile. En effet la narration est faite au présent et le point de vue est celui du héros, de l'enquêteur en

l'université d'automne de Clermont-Ferrand - Royat, 28 au 31 octobre 2002. Versailles : CRDP, Actes de la DGESCO, p.18-20.

⁵ Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire – Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck, Savoirs et pratique (2^{ème} édition), p.90-95.

⁶ Nous ne présentons pas ici la totalité de ce travail de compréhension du livre, mais ce qui semble être indispensable pour comprendre les séances réalisées et les problèmes soulevés.

chef (Mandibule) qui se présente ainsi : « Je suis à la fois détective et représentant de la loi de la jungle au sein de la tribu des fourmis rouges »⁷. Cela pose deux problèmes : dans le monde habituel de l'enquêteur (la jungle), la faune et la flore sont connues et donc nommées de manière simple (singe ou fourmilière, par ex.). A partir du moment où il se trouve confronté à un monde inconnu, il n'a plus les mots pour nommer les choses, et le langage devient métaphorique ; l'avion devient « l'oiseau de fer », les buildings deviennent ainsi des « fourmilières géométriques »... « d'immenses fourmilières carrées »... etc.) son caractère ne peut se déduire que de ce qu'il dit – ou tait – de ses actions et de ses rapports avec son « jeune assistant » (Elie), à condition de faire crédit à ce qu'il dit et à ce qu'il en dit⁸. L'enquêteur principal est plutôt du style vieux baroudeur fonctionnant à l'instinct et au sixième sens (il trouve son inspiration dans les gouttes d'alcool de puceron) ; Elie, lui, semble "l'intello trouillard" : il a des connaissances et des idées intelligentes. Parfois, ses idées devancent celles de l'enquêteur principal ce qui a le don d'énerver celui-ci. Dans le même temps, plusieurs scènes le montrent tétanisé d'effroi, au grand plaisir du narrateur ; celui-ci aime qu'on le caresse "dans le sens du poil" : lorsque Elie évoque son courage, il est prêt à le trouver formidable. Néanmoins l'enquêteur principal est juste : il sait reconnaître les qualités de son assistant et les dire publiquement, au point de considérer Elie comme son associé.

L'évolution des sentiments de Mandibule vis à vis d'Elie forme d'ailleurs une micro-intrigue au sein de l'histoire principale.

LE MONDE

Deux mondes co-existent et s'opposent : la jungle et le monde "civilisé" des hommes :

Le monde des fourmis est un monde qui ressemble au monde des humains (un enquêteur, un bar), sans l'être toutefois complètement, et qui est connoté positivement. C'est un monde vivant, chaud, où la communication inter-espèces ne pose aucun problème (les fourmis peuvent ainsi interroger un singe, des puces, un papillon, une tarentule, un chien, une souris).

Au contraire, même si le monde des hommes peut ressembler à celui des fourmis (notamment l'habitat), il est connoté négativement : c'est celui du froid (le métal), de la technique (l'avion), de la soumission (le chien), de la perte du langage (« au contact des hommes, les animaux perdent peu à peu l'usage de la parole ») et des racines (le déplacement des animaux), de la destruction de la nature (la piste et l'aérodrome dans la jungle), de la mort (animaux empaillés).

LES ILLUSTRATIONS

Elles jouent un rôle majeur, à la fois par leur qualité esthétique, et par leur fonction dans l'album. Elles contribuent fortement à l'impression d'aventure, de mystère. L'essentiel de la description physique des lieux et des personnages est prise en charge par les dessins (ce sont eux par exemple qui donnent des indications sur l'époque).

Surtout, les illustrations fournissent un contrepoint au texte. Ce dernier donne en effet le "point de vue fourmi" du narrateur alors que le dessin donne le point de vue d'un "narrateur omniscient", (les deux fourmis apparaissent sur tous les dessins sauf un – ce qui est justifié dans le texte : « il ne s'agit pas de se faire repérer »). Pour autant il ne s'agit pas d'un point de vue "objectif" ; le lecteur peut y trouver à la fois une "revendication écologique" (la présence humaine saccage l'environnement : résidus divers, destruction de la forêt) et une forme de "nostalgie" (l'image de l'aventurier, d'un monde encore à découvrir mais déjà abîmé).

Jusqu'à l'apparition des hommes, le dessin et le texte entretiennent un rapport de redondance car le narrateur connaît ce dont il parle et n'a pas à l'interpréter⁹. A partir du

⁷ Citations du texte : entre guillemets + écriture normale ; citations des paroles échangées en classe : entre guillemets + écriture italique.

⁸ C'est ainsi que le texte indique : « Je conseille à Elie de se munir d'une feuille d'arbre et de la porter à la manière d'une ouvrière, afin de nous protéger des rayons brûlants », alors que l'image montre Elie portant la feuille pour mettre son chef à l'ombre, tel un esclave suivant un pacha.

⁹ Il est à remarquer aussi que c'est à partir du moment où les deux fourmis sont dans le monde des hommes, que les cadrages changent nettement, avec des effets de plongées, de contre-plongées.

moment où l'enquêteur trouve des traces de présence humaine (8^e dessin : les enquêteurs regardent une colonne de fourmis portant des objets hétéroclites : mégot, bouton, morceaux de journaux), le décalage texte / dessin grandit ; le langage du narrateur devient métaphorique : la « rivière de terre rouge », désigne la piste dans la forêt – ce que le lecteur comprend grâce au dessin (9^e dessin : empreinte d'un pneu) ; de même les « gigantesques insectes » morts ressemblant à « des mantes religieuses » désignent des grues (10^e dessin). C'est en s'appuyant dès lors sur le dessin qu'on peut correctement interpréter certains éléments du texte¹⁰.

MÉTHODOLOGIE

Les séances ont été réalisées dans une classe de CM2 par le maître de la classe, membre par ailleurs du groupe de recherche ; elles étaient enregistrées par un autre membre du groupe de recherche présent dans la classe. Ce dernier prenait des notes (analyse « à chaud », fragments d'interactions, ressenti...). Un descriptif précis des séances a été établi à partir des enregistrements (synopsis des divers épisodes). Les réponses écrites des élèves ont été collectées.

Le maître et l'observateur ont ensuite regardé l'enregistrement, les traces écrites, en s'interrogeant mutuellement. Ces interrogations ont principalement porté sur :

les raisons des dispositifs didactiques choisis par le maître (lecture à voix haute, demande d'anticipation, échanges dialogués, etc.),

le séquençage du texte,

l'écart entre ce qui est prévu lors de la préparation, et ce qui se passe effectivement lors de la réalisation en classe,

les réponses des élèves et les preuves d'incompréhension en cours de séance,

la manière dont le maître, dans le feu de l'action, en tenait compte, ou non... et tentait d'éclaircir ces problèmes tout en continuant d'avancer dans la lecture du texte.

Le croisement du descriptif des séances et des échanges a posteriori (maître – observateur) a permis d'objectiver des pratiques usuelles, d'en relever et d'en analyser quelques éléments.

C'est une partie de ce travail d'analyse qui est exposé ici, en particulier ce qui se joue lors de la seconde séance – il nous faut cependant, pour comprendre ce qui s'y joue, revenir sur la totalité de la séquence.

LA TRAME DE LA SÉQUENCE

Elle comprend 3 séances de lecture (sur une semaine) et une d'évaluation. Lors de la première et seconde séance, les élèves ne devaient pas pouvoir prendre connaissance trop tôt de la suite de l'histoire, et surtout de certaines illustrations – un élastique interdit d'ailleurs de voir au delà d'une certaine page du livre.

La première séance sert à poser le cadre de la lecture du livre, et à étudier le début du livre (la succession des interrogatoires menés par les enquêteurs jusqu'aux léopards). Les élèves ne peuvent prendre connaissance du livre au delà du 6^e dessin.

La seconde séance voit se succéder deux grandes phases :

la lecture de la suite de l'histoire (jusqu'à la page qui porte l'illustration n°9 – une trace de pneu barre la page d'un orange flamboyant) ;

une seconde phase qui comprend elle-même trois temps :

un temps d'échanges (en oral-dialogué) sur le problème des métaphores et du point de vue ;

à partir de là un exercice écrit d'anticipation ;

un second exercice écrit de confrontation des productions précédentes et de la suite du texte.

C'est cet épisode que nous détaillerons dans la mesure où c'est celui qui permet le mieux de voir se révéler les problèmes des élèves.

La troisième séance a pour objet la fin du livre et s'accompagne d'un exercice de changement de point de vue.

¹⁰ Une édition de la reine des fourmis est parue ensuite sans les illustrations, ce qui doit poser des problèmes d'interprétation aux lecteurs (*Que d'histoires !* (2004), Paris, Magnard, CE2).

La quatrième est une séance d'évaluation (nous ne signalons ces deux dernières séances afin que le lecteur ait une vue d'ensemble de la séquence).

DESCRIPTION ET ANALYSE DES DIFFICULTÉS

LA PREMIÈRE SÉANCE

Nous ne retenons ici que ce qui nous semble indispensable à notre propos :

Le maître annonce la lecture d'un nouveau livre qui va durer 4 séances ; il indique qu'au fur et à mesure de la lecture, les élèves devront être attentifs à plusieurs éléments ; le maître a ainsi balisé des axes d'observation qui doivent attirer l'attention, avant toute lecture (« *vous verrez* »), sur des points qui lui semblent névralgiques, mais qu'il ne développe pas. Ces points sont dits et écrits au tableau. Il s'agit de :

l'évolution des relations entre les deux personnages principaux ;

des « *expressions courantes, particulières* » qui seront relevées au fur et à mesure ;

les « *images* » avec des mots, utilisées par l'auteur ;

le genre de texte « *qui induit peut-être un vocabulaire particulier* » (*sic*).

Enfin, le maître a précisé : « *comme d'habitude, au fur et à mesure de votre lecture, on va résumer en une ou deux phrases au fur et à mesure pour être bien sûr que tout le monde a bien compris la même chose* ».

La première séance voit ainsi se succéder une série de "micro-épisodes" où sont abordés de manière systématique les points indiqués au tableau. Ces "micro-épisodes" se déroulent en oral dialogué (exemple) :

M – *est-ce que déjà vous avez une idée de quel genre de texte il s'agit ?*

E – *aventure*

M – *aventure ? Aventure (voix surprise) ? Plus précisément ?*

E – *policier*

M – *genre policier. Est-ce que vous avez trouvé des indices du genre policier ? Est-ce qu'il y a des expressions qui appartiennent au genre policier ?*

Des élèves disent successivement : *détective, enlèvement, indice (le poil)*.

Après la lecture de chaque page, le maître demande aux élèves de résumer en une ou deux phrases ce qu'on a appris de nouveau dans cette page. Ainsi chaque élève a les mêmes éléments de compréhension et peut, en principe, intégrer les éléments nouveaux successifs. Exemple de résumé fourni par deux élèves :

Ils vont voir Socrate le singe, ils l'interrogent, mais c'est pas lui – et Socrate n'a vu personne, – alors ils vont agrandir leur périmètre d'investigation.

Il faut noter que ces résumés ont pour objet essentiel la trame de l'histoire.

Les notions de point de vue et de narrateur sont abordées, mais de manière incidente et sans développement ni distinction :

M – *...De quel point de vue.. qui est le narrateur de cet histoire ?*

E – *Mandibule de savon parce qu'ils disent « moi je m'appelle » (en accentuant essentiellement le « je »)*

M – *c'est Mandibule, c'est bien, c'est un narrateur interne, c'est lui qui raconte.*

Au moins un élève (un seul ?) comprend la question, bien qu'il éprouve de la difficulté à expliquer ("à nommer la chose") : il reprend la phrase en accentuant ce qui donne la preuve (« *parce qu'ils disent : moi je m'appelle* ») ; il ne dit pas que c'est à la première personne du singulier. Le maître "institutionnalise" sans établir de liens logiques entre ce qu'a dit l'élève et ce qu'il dit (et qui est complexe pour des élèves de cet âge : qui raconte, qui parle ?) mais en juxtaposant des éléments hétérogènes : reprise des mots d'un élève, évaluation de sa réponse, apport d'un vocabulaire "technique" et tentative d'éclaircissement (à qui renvoie le pronom "lui" ?). Autrement dit, il explicite à peine, mais n'explique ni ce que c'est, ni en quoi cela peut être utile. Alors que cette question du point de vue est centrale dans la question de la compréhension du livre (focalisation interne), sa première apparition est presque incidente. Par ailleurs, les questions de compréhension qui sont posées par le maître conduisent, de fait, à une transformation de la "position énonciative" – le "je" du livre, devient le "il" des questions du maître, et d'une certaine manière, des réponses ou des résumés des élèves, ce qui peut les amener à perdre de vue cet aspect.

Si la question de "qui raconte" a donc bien été posée, il n'est pas sûr que la réponse ait été comprise par l'ensemble de la classe.

LA SECONDE SÉANCE

Cette seconde séance porte sur les pages correspondant aux 8^e et 9^e dessins (8^e les fourmis transportent des objets humains – 9^e : les traces de pneu sur la latérite) et uniquement sur le texte qui précède la 10^e illustration¹¹. Ce texte occupe une double page sans aucune illustration (page de gauche : texte que nous appellerons A pour les commodités de l'exposé ; page de droite, texte que nous appellerons B pour les mêmes raisons). Cette séance est, pour l'essentiel, consacrée aux relations du texte et des illustrations, à la compréhension et à l'élucidation des métaphores présentes dans le texte, et à une demande d'anticipation. Là encore, les élèves ne peuvent pas prendre connaissance des pages au delà de l'illustration n°9.

Trois grandes phases se succèdent :

La première est consacrée à la lecture des textes ; cette lecture est assurée successivement par le maître et un élève, et une phase oral-dialoguée lui succède qui cherche à faire identifier les métaphores, par ex. « immense rivière de terre rouge » pour désigner le chemin, la piste.

La seconde est un exercice écrit. Jusqu'alors, la lecture se faisait sur l'album. Le maître distribue la photocopie de la page de gauche (texte A), dans la mesure où les élèves devront souligner ce qui pourra justifier leur réponse. Ils doivent lire ce texte :

Texte A :

Mon assistant me demande ce que nous allons faire maintenant. Il nous faut réfléchir... Tout à coup, un vol de perroquets multicolores décolle à la lisière de la forêt saccagée en même temps qu'une idée brillante traverse mon esprit. D'instinct, je sais qu'il nous faut remonter la cicatrice de terre par la gauche !

Nous marchons des heures dans ce qui nous semble être l'empreinte d'un gigantesque serpent aux écailles saillantes. Le soleil tape dur dans ce désert de terre pour des fourmis habituées à vivre dans l'ombrage et l'humidité de la forêt vierge. Je conseille à Elie de se munir d'une feuille d'arbre et de la porter à la manière d'une ouvrière, afin de nous protéger des rayons brûlants.

Une nuit d'encre vient de remplacer rapidement la lumière vive de la journée lorsque des ombres inquiétantes nous font stopper net. Un frisson glacé nous traverse à la vue de ces énormes bêtes, de ces insectes immenses qui se dressent vers les étoiles, immobiles, comme hypnotisés ou bien morts.

Ils doivent ensuite répondre à la question écrite : « à ton avis que vont rencontrer les enquêteurs ? Souligne dans le texte ce qui justifie ta réponse ». Cette phase est suivie d'une mise en commun dans un échange maître-élèves de type oral-dialogué.

La troisième phase est de nouveau un exercice écrit : les élèves doivent lire la photocopie de la page de droite (texte B) – ce texte précède la double page de la 10^e illustration, qui donne les clés de compréhension mais dont les élèves n'ont pas connaissance) :

Texte B :

Ils ont des mâchoires et des dents effrayantes, des pattes bizarres, une petite tête au bout d'un long cou levé vers le ciel à la façon d'une mante religieuse. Nous nous approchons... Enfin, je m'approche ! car Elie reste caché sous sa feuille, pétrifié sur place.

La carapace des monstres est extrêmement dure et froide. Ces gros insectes sont bien morts. À moins que ce ne soient leurs chrysalides ou leurs mues abandonnées et qu'ils soient partis sous d'autres cieux, à la façon des papillons; des libellules ou des cigales... Je fais signe à mon froussard d'assistant de me suivre.

Une petite lumière brille près d'ici. Nous nous faufileons vers elle, entre les monstres menaçants. Elle provient d'une petite cabane faite de la même matière que les monstres.

Je sens soudain l'odeur d'un chien, un gros chien jaune qui dort devant la cabane. Nous nous glissons dans son épaisse fourrure, bien décidés à passer le reste de la nuit au chaud. Il y a là quantité de puces tellement gavées et repues qu'elles sont incapables de répondre à

¹¹ L'illustration occupe la double page suivante et offre un contraste saisissant avec l'illustration précédente ; un fond très sombre – ciel nuageux, quelques étoiles – sur lequel se détachent un avion, des grues ; en bas à droite, à côté d'une baraque, un chien, triste, résigné. Mandibule et Elie à peine visibles dans la lumière projetée par une fenêtre, s'approchent du chien.

nos questions.

Ils doivent ensuite répondre, par écrit, à la question écrite : « *que pensez-vous que les fourmis ont rencontré ? Souligne dans le texte ce qui justifie ta réponse* ». Cette phase est suivie d'une mise en commun en oral-dialogué.

Ce sont ces trois phases, en particulier les deux dernières, qui vont révéler divers problèmes de compréhension, liés pour partie aux exercices mis en place, pour partie à l'interprétation des métaphores et à la demande d'anticipation.

Ce passage du livre constitue une sorte de bifurcation – c'est d'ailleurs pour cela que le maître a imaginé ce dispositif à ce moment là (distribution des deux textes photocopiés et demande d'écriture)¹².

Compréhension des métaphores :

La métaphore ici a un double statut ; c'est une métaphore classique (si l'on peut dire) : ainsi « cicatrice » évoque la blessure, l'agression, etc. ; mais elle vient aussi du fait que le narrateur est une fourmi et qu'il ignore le référent (les traces de pneu) et ne peut donc utiliser les mots pour le désigner. Or le maître a principalement en tête le premier aspect, et le second est beaucoup moins clair, ou du moins il semble qu'il tienne pour acquis que les élèves ont saisi la complémentarité du texte et de l'image quant au traitement du point de vue.

Les questions que le maître adresse à la classe portent sur le processus de production de l'image alors que le référent de l'image n'est pas encore clarifié ; les attentes du maître (faire comprendre « *de manière abstraite* »¹³ ce que c'est qu'une image, d'où le mot métaphore qu'il note au tableau¹⁴), conduisent à un malentendu avec la classe. Il repose plusieurs fois la question « *pourquoi l'immense rivière de terre rouge ?* » y compris après que « *chemin* » ait été dit par un élève et qu'un autre ait complété par « *les traces de tracteur* », ce qui semble disqualifier, ou du moins mettre en doute ces deux réponses. Il n'est pas clairement statué, ni sur ce qu'est "en vrai" cette rivière, ni en quoi sont comparables un chemin et une rivière. A cette difficulté s'ajoute la méconnaissance (ou l'ignorance) de ce qu'est une métaphore. Nous retrouvons ici le problème soulevé plus haut à propos de la notion de « *narrateur interne* » ; quel est l'objectif ? comprendre le texte et/ou acquérir la compréhension de ce qu'est une métaphore ?

Extrait du dialogue en classe :

M – *qu'est-ce que c'est que ça, une « immense rivière de terre rouge » ? Moi, j'aimerais qu'on m'explique..*

E – *c'est du sable*

M – *c'est du sable, mais dis-moi pourquoi on emploie le mot rivière*

E – *y en a plein*

M – *c'est quoi ?*

E – *ça fait comme un chemin*

M – *ça fait comme un chemin, donc comme une ...*

E – *comme une rivière. (...)*

E – *ben les traces, je pensais à un tracteur.*

M – *toi tu es déjà dans les traces, alors je reprends sur l'immense rivière de terre rouge, c'est ça que j'aimerais que tu notes c'est des mots qui font image, on appelle ça une métaphore (il note le mot au tableau) une immense rivière de terre rouge, c'est pas une rivière, c'est pour faire image, métaphore. Alors il y a des marques dans cette rivière, des marques de quoi ?*

Relevé des réponses des élèves à l'exercice écrit sur le texte A :

Vingt-deux élèves ont répondu à la question « *à ton avis que vont rencontrer les enquêteurs ? Souligne dans le texte ce qui justifie ta réponse* ».

Réponse qui :		N ^{bre} d'élèves
ne correspond à rien de cohérent par rapport au texte	Une mygale de la jungle	1
ré-utilise un animal déjà rencontré et	La panthère ¹⁵	1

¹² Le parti-pris de n'utiliser que le texte d'un album pose problème dans la mesure où les auteurs ont précisément voulu jouer de la complémentarité du texte et de l'image.

¹³ Expression qu'il utilise lors du visionnage de l'enregistrement de la séance.

¹⁴ Sans d'ailleurs le définir clairement à part la phrase « mots qui font image ».

disqualifié comme coupable		
est justifiée par la couverture du livre	Un caméléon ¹⁶	1
utilise les informations contenues dans le texte A	Phasme : 1 Perroquets : 4 Serpents : 3 Perroquets et serpents : 2	10
envisage que les enquêteurs vont rencontrer des hommes		9

Les trois premiers élèves du tableau manifestent une incompréhension de la question posée, c'est-à-dire ne s'attachent en rien au texte qu'ils ont sous les yeux ni à ce qu'ils devraient savoir déjà de l'histoire.

Dix élèves utilisent les informations contenues dans le texte A. Un pense à des « *phasmes* » (sans que l'on sache exactement pourquoi – sauf peut-être le mot « insectes »). Quatre supposent qu'ils vont rencontrer des perroquets ; un seul tente de justifier cela "du point de vue fourmi" (« *Je pense que ce sont les perroquets parce que les perroquets sont grands pour des fourmis* »). Trois parlent seulement de « serpents », sans voir donc – ou en oubliant – la dimension métaphorique (exemple : « *Un gros serpent parce qu'ils suivent la trace d'un serpent* » ou « *à mon avis ils vont rencontrer des serpents, je pense parce qu'il fait chaud et les serpents vivent dans la chaleur. Les serpents vivent surtout dans le désert (les détectives ont vu des traces de serpent)* »). Deux pensent à une rencontre avec « des perroquets et des serpents » (un d'eux d'ailleurs y ajoute : « *peut-être un éléphant ou un mille pattes* »)

Neuf élèves envisagent que les enquêteurs vont rencontrer des hommes, mais la plupart du temps sans justification très précise ; un d'eux invente même quelque chose que rien de ce qui a été vu ne légitime (« *Ils vont rencontrer un immense terrain de glace congelé où vivent les hommes* ») ; un autre mentionne les éléments suggérés par le dessin vu antérieurement mais se laisse emporter par un scénario de mercenaires (« *Des hommes avec des quatre-quatre énormes pleins d'armes pour tuer tous les animaux de la forêt* »). Un seul d'entre eux essaie de prendre en compte la totalité des éléments du texte (« *Je pense qu'ils vont rencontrer des hommes car tous les indices qu'ils ont trouvés je pense que ça appartient à des hommes et les traces soit de tracteur ou de quatre-quatre. Et les ombres ça peut appartenir à des hommes* »)

Dans l'échange oral, lors de la mise en commun des anticipations des élèves, le maître ayant pour objectif d'établir une cohérence de l'histoire, se débat avec la nécessité de coller au texte :

E – *ça pourrait être des hommes parce que la cicatrice de terre ça pourrait être des traces de voiture*

M – *oui.*

E – *les ombres inquiétantes ça pourrait être les ombres, les ombres d'hommes ... énormes bêtes (inaudible)*

M – *dans le texte, tu as surligné ombres inquiétantes, qu'est-ce que tu as surligné encore ?*

E – *énormes bêtes, insectes immenses, et immobiles.*

M – *voilà les indices, voilà le travail, tu dis c'est peut-être des hommes parce que l'indice c'est : les hommes font des ombres, ils peuvent être des énormes bêtes, ils peuvent ressembler à des insectes immenses et ils sont immobiles s'ils s'arrêtent.(...)*

E – « *à la vue de ces énormes bêtes de ces insectes immenses qui se dressent vers les étoiles, immobiles, comme hypnotisées ou bien morts* »

M – *alors qu'est-ce qui serait hypnotisé ?*

E – *des hommes*

¹⁵ Dans l'échange oral qui suit, la logique qu'utilise l'élève pour justifier son point de vue est tout à fait surréaliste : « E – *ben moi je pense que c'est la panthère car ses moustaches ressemblaient au poil.* / M – *mais dans le texte, dans le texte, qu'est-ce qui te permet de dire que c'est la panthère ?* / E – *une nuit d'encre* / M – *et pourquoi la nuit d'encre, quel est le rapport avec la panthère ?* / E – *la panthère était noire.* / M – *et quel est le rapport avec la nuit ?* / E – *...noir* ».

¹⁶ Il est à remarquer que ce caméléon qui occupe environ la moitié de la première de couverture, n'apparaît pas du tout dans l'album.

On voit là comment l'anticipation demandée achoppe, soit par prise en compte d'aspects ponctuels du texte, pris littéralement par incompréhension des métaphores, soit au contraire par "décollage" par rapport au texte, et difficulté de prendre en compte tous ses éléments.

PISTES D'ANALYSE (TEXTE A)

Nous pouvons avancer quelques tentatives d'explication et poser quelques problèmes :
 Les élèves lisent avec une relative attente ; le genre du livre a été défini : c'est un policier ; il y a une enquête, des suspects ont été passés en revue. Il y a là un rebondissement et il y a de fortes chances que les élèves s'attendent à voir le mystère éclairci ; la suspension de la lecture à ce moment-là renforce l'idée (sans doute très vague et très confuse dans la tête de certains) qu'on a maintenant tous les éléments en main pour identifier le coupable et que la demande « *à ton avis que vont rencontrer les enquêteurs ?* » est en fait la demande : qui va-t-on trouver comme coupable ?

La suspension de la lecture à ce moment-là, de même que la demande de justifier par des éléments de la page, contribue sans doute à minorer, ou à faire oublier tout ce qui a été appris au cours de la lecture des pages précédentes (notamment la présence humaine) et à ne se servir justement que du texte A.

Comment se fait l'intégration, par les élèves, des éléments nouveaux qui peuvent modifier ou ré-agencer les informations déjà existantes ? C'est ainsi que la présence humaine, attestée dès le 8^e dessin, ne resurgit pas systématiquement dans les paroles des élèves lors des échanges, et encore moins dans les réponses écrites. Le maître a-t-il suffisamment balisé le chemin par rapport à cette intégration des éléments nouveaux ? Est-ce que la demande de résumés est suffisante par rapport à une question du type "qu'a-t-on appris de nouveau" ? Nous ne savons pas comment se fait l'intégration des connaissances que l'on vient d'acquérir : que des mots peuvent faire image et qu'une rivière est un chemin – de manière à utiliser cette connaissance pour comprendre à quoi renvoie un mot utilisé métaphoriquement....

Les élèves qui ont acquis la conviction que la rencontre va se faire avec des hommes, n'éprouvent plus le besoin de s'interroger sur ce que pourraient être ces "choses" définies comme « des insectes immenses ».

Relevé des réponses des élèves à l'exercice écrit sur le texte B :

La question posée est ambiguë (« *que pensez-vous que les fourmis ont rencontré ? Souligne dans le texte ce qui justifie ta réponse* »). Pour le maître il s'agit essentiellement de faire réfléchir à ce que pourraient être « ces énormes bêtes, ces insectes immenses qui se dressent vers les étoiles, immobiles, comme hypnotisés ou bien morts » (vus à la fin du texte A et détaillés au début du texte B : « Ils ont des mâchoires et des dents effrayantes, des pattes bizarres, une petite tête au bout d'un long cou levé vers le ciel à la façon d'une mante religieuse », etc.).

Pour les élèves, et les réponses l'attestent, cet aspect est pour le moins ignoré.

Réponse qui :		Nbre d'élèves
ne correspond à rien de cohérent par rapport au texte	Une mygale de la jungle ¹⁷ . – un gros ours – des tortues	4
ré-utilise une information du texte A en la prenant littéralement	Des insectes	1
tente de faire coller le texte à leurs attentes précédentes	Des hommes	7
	Des hommes et un chien	2
ne mentionne que la rencontre attestée dans le texte	Un chien	6
montre que les élèves ont regardé l'illustration (ce qui était interdit)	Un avion	2

Le nombre de réponses incohérentes reste à peu de choses près le même que précédemment. Pour ces élèves, la lecture du texte B n'a pas éclairci la lecture antérieure,

¹⁷ Il s'agit du même élève que précédemment ; comme il écrit « migale », est-il conforté par une mauvaise lecture de « cigale » (2^e §) ?

bien au contraire (par ex. « *Un gros ours parce que ça a la tête d'un chien et parce qu'ils ont de grosses mâchoires* »).

Pour l'essentiel, les élèves¹⁸ qui s'attendaient à ce que les enquêteurs trouvent des hommes persévèrent dans leur idée. Ils tentent de faire coller les nouvelles informations à leur idée première : « *des hommes qui pourraient être des gardes puisqu'ils sont immobiles* » ; « *Je pense qu'ils ont rencontré des hommes dans des sacs de couchage* » (peut-être pour rendre compte de la « chrysalide ») ; « *Ils ont bien rencontré des hommes (un qui est mort)* » ; « *des hommes armés* » (c'est l'élève du 4x4 bourré d'armes).

Six occultent totalement la dimension métaphorique du texte. En répondant « *le chien* », ils répondent littéralement à la question posée (un d'entre eux par ailleurs le présente comme le kidnappeur, contre toute vraisemblance).

L'un des deux élèves qui ont pris connaissance de l'illustration occulte lui aussi la dimension métaphorique du texte. En effet, ce n'est pas l'avion mais les pelleteuses que traduit la métaphore de la mante religieuse (texte B) : « *Ils ont des mâchoires et des dents effrayantes, des pattes bizarres, une petite tête au bout d'un long cou levé vers le ciel à la façon d'une mante religieuse* ». L'autre, sans qu'on puisse en être sûr, semble se débattre avec la difficulté : « *Ils ont rencontré un avion de chasse et comme ils savent pas ce que c'est car ils ont jamais vu ça parce que avec des monstres extrêmes (?) à dos froid* » (sic).

PISTES D'ANALYSE (TEXTE B)

Une difficulté majeure (outre l'ambiguïté de la question déjà évoquée) provient du raisonnement logique que l'on demande aux élèves. Reprenons ce raisonnement.

Qu'est-ce qui est présenté comme des « insectes » dans le texte B ? Une première possibilité serait que ce soit réellement des insectes – mais dans la mesure où ils sont « énormes... immenses », c'est peu vraisemblable (quoique, aux yeux des fourmis...). « Mâchoires, dents effrayantes », « pattes bizarres », « petite tête au bout d'un long cou », la comparaison avec la « mante religieuse » (même à condition que les élèves puissent instantanément mobiliser cette image), sont très difficile à interpréter. La « carapace dure et froide » peut s'expliquer par le fait qu'ils sont « morts » (ce qui était donné comme éventualité dans la page précédente et qui est confirmé ici : ils « sont bien morts ») – la suite immédiate (« chrysalides », « monstres menaçants ») ne clarifie pas les choses.

C'est seulement lorsque les fourmis touchent la cabane « de la même matière que les monstres », c'est-à-dire « dure et froide » que nous pouvons penser qu'il s'agit d'une cabane métallique, et que les « insectes » « de la même matière » sont donc des engins métalliques : pelleteuses, bulldozers, etc.

Le raisonnement est complexe ; il est nécessaire de le tenir pas à pas, au plus près du texte, ce dont ces élèves sont incapables avec leurs seules forces. Seule une très grande rigueur et un très fort guidage du maître pourraient rendre ce raisonnement possible.

Par ailleurs une autre difficulté se pose pour tenir un raisonnement logique. Dans une histoire où des fourmis se comportent comme des policiers... pour des élèves, tout est envisageable. Envisager la cohérence d'un monde « non-réaliste » est extraordinairement difficile, cela d'autant plus que le texte et l'image ne sont pas dans le même registre.

Une possibilité pourrait être de lire le texte, de regarder ensuite l'image page suivante, puis de revenir au texte. Ainsi serait réglé le problème de ce qu'ont vu effectivement les fourmis. Alors il serait possible d'étudier comment l'auteur et l'illustrateur s'y sont pris pour exprimer quelque chose d'inconnu des fourmis. Il s'agit là d'ailleurs d'une attitude « habituelle » des lecteurs que nous sommes dans notre vie privée. Nous pouvons dès lors nous interroger sur la manière dont nous compliquons les choses lorsque nous sommes en présence d'élèves et que des objectifs d'apprentissage sont en jeu.

CONCLUSION

Nous nous sommes attachés ici à identifier les difficultés qu'ont pu avoir les élèves au cours de ce travail. Il nous semble qu'ils ont été confrontés à trois difficultés principales et de nature différente :

¹⁸ Seuls deux élèves ont changé d'avis : l'un envisageait les perroquets mais pense maintenant qu'ils ont rencontré des hommes ; l'autre parlait de la rencontre avec « *un immense terrain de glace congelé où vivent les hommes* » mais pense maintenant que c'est le chien le kidnappeur.

La compréhension des métaphores et leur usage dans le texte.

L'interaction texte / image.

La demande d'anticipation.

Les métaphores sont ici un procédé pour traduire le fait que les fourmis ne comprennent pas ce qu'elles voient. Elles trouvent donc des équivalents dans ce qu'elles connaissent déjà. La difficulté est donc pour le lecteur d'identifier le référent auquel renvoient ces métaphores c'est-à-dire ce que voient les fourmis "pour de vrai".

C'est l'illustration qui permet au lecteur de voir et de comprendre ce que voient effectivement les fourmis. Celles-ci n'ont ni les connaissances, ni bien sûr les mots pour comprendre le monde qu'elles découvrent. L'interaction texte / image est donc absolument nécessaire pour de jeunes lecteurs.

Comme ces deux problèmes ne sont pas résolues, les élèves n'ont pas bien saisi que les fourmis sont confrontées à des choses inconnues. La demande d'anticipation repose donc sur une compréhension fragile du texte déjà lu. Elle aboutit à ce que les élèves "décollent" du texte qu'ils n'ont pas bien compris.

Une grande partie de ces difficultés est sans doute liée au fait que le maître oublie qu'il est le seul à connaître, à ce moment de l'histoire, la fin de celle-ci. On ne peut répondre aux questions posées que si l'on a lu l'ensemble de l'album : texte et illustrations. Le maître met en œuvre le scénario standard de "l'émission d'hypothèse(s)", là où, au contraire, sans doute, il fallait avancer dans la lecture de l'album pour comprendre les métaphores. Elles posent une énigme qui ne peut être résolue que rétroactivement ; elles invitent à lire la suite. On n'anticipe donc pas ; on ré-organise au fur et à mesure les connaissances acquises en fonction des informations nouvelles.

BIBLIOGRAPHIE

Bernard, F. & Roca, F. (1996). *La reine des fourmis a disparu*. Paris : Albin Michel, Albin Michel Jeunesse.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire – Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck, Savoirs et pratique (2^{ème} édition).

Guillaumont, F., Vasseur, M.-H., Zimmer, J.-F. (2004). *Que d'histoires !* Paris : Magnard, CE2.

Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire ? In F. Marcoin, A. Rouxel, P. Sève & C. Tauveron (coll.), *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'université d'automne de Clermont-Ferrand - Royat, 28 au 31 octobre 2002. Versailles : CRDP, Actes de la DGESCO, p.12-22.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, Paideia.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignement du français – un outil didactique. *Repères, 22, Les outils d'enseignement du français*, p.19-38.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, Paideia.