

graines

graines

graines

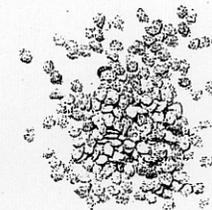
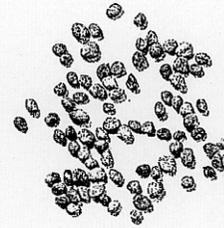
graines

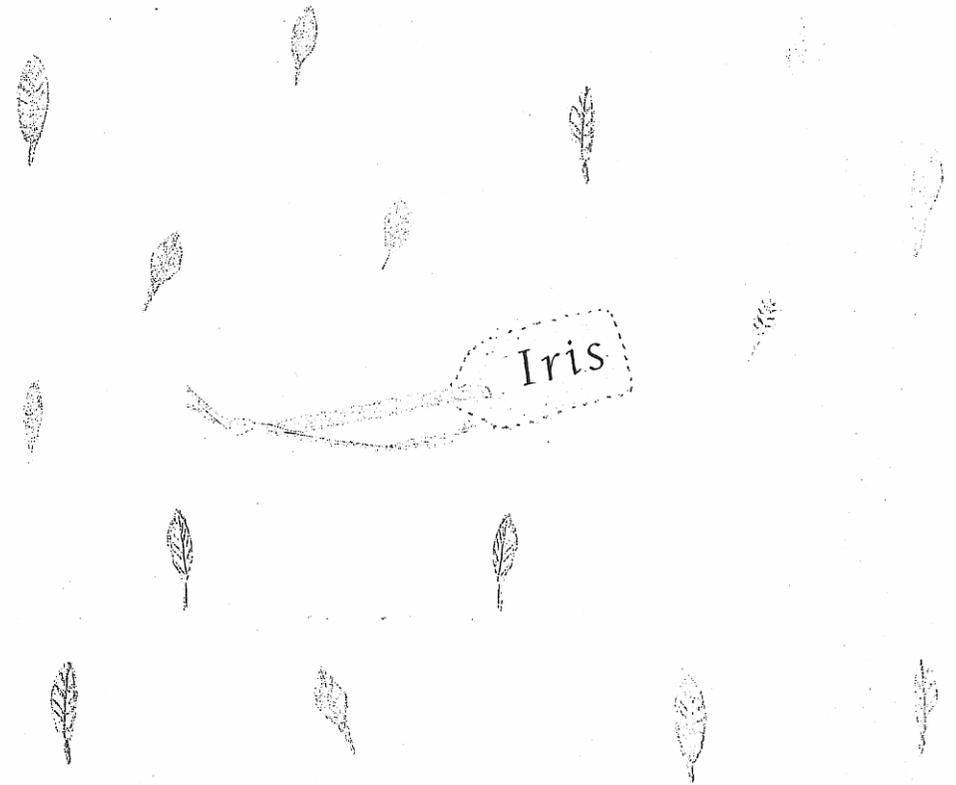
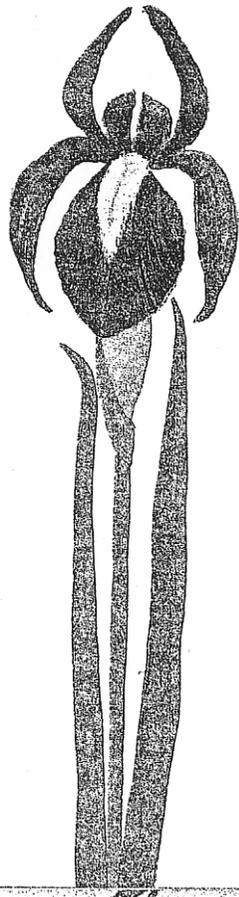
graines

graines

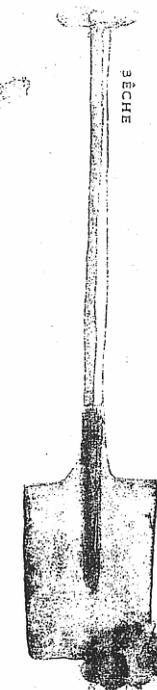
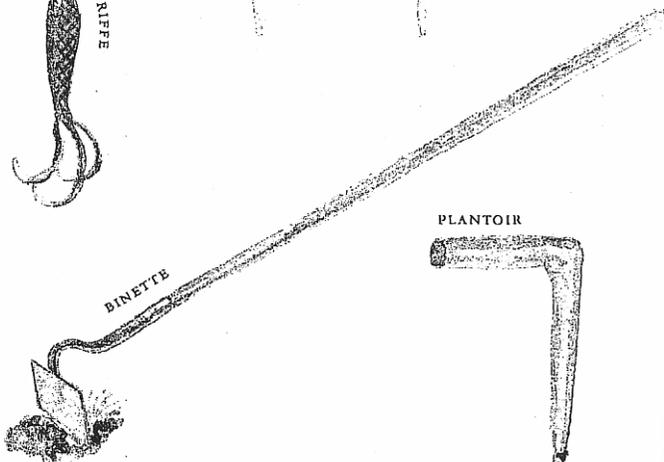
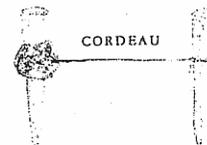
graines

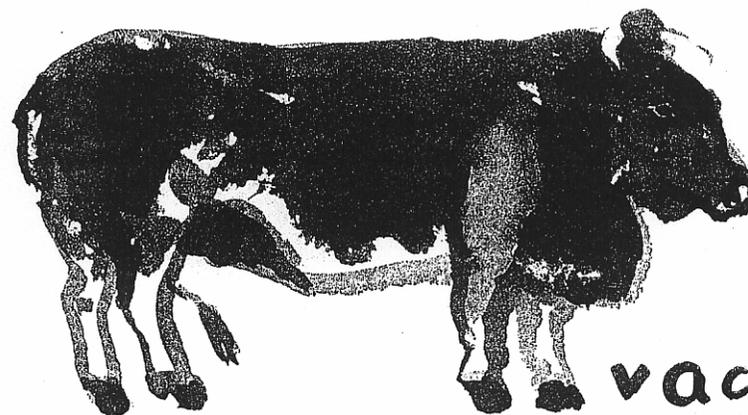
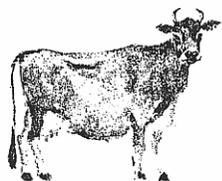
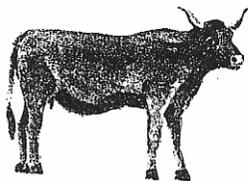
graines





SÉCATEUR





vache

## Éduquer le regard

Aux premiers jours, le regard tente de cerner les objets du monde. Peu à peu, la segmentation qu'opère le vocabulaire de l'adulte fait modèle et l'enfant parvient à associer une suite (approximative) de phonèmes à l'objet de son quotidien que celle-ci évoque dans l'esprit de son interlocuteur. Une première diversification des univers familiers et des objets qui s'y trouvent permet de complexifier cette simple désignation verbale, mais le livre orchestre un véritable saut cognitif. En effet, les imagiers proposent mille et une énigmes : un trait dessine une forme en deux dimensions, et cette forme correspond rarement à la perception en trois dimensions (sans compter les dimensions tactile et gustative !) que l'enfant a de l'objet évoqué. C'est la voix de l'adulte qui assure la relation. Nous avons dit ailleurs<sup>1</sup> le rôle joué par l'effet de catégorisation des imagiers, le rôle d'une règle implicite.

M : Et là ?

E 1 : Peigne

E 2 : Sais pas, moi... Une pelle

E3 : Moi ! Un savon !

E4 : Un rasoir ?

M : Ah, vous ne trouvez pas... Ce n'est pas si facile... On va regarder les autres pages, et peut-être on trouvera.

E 1 : Fourchette. C'est une fourchette.

M : Toi, tu penses que c'est une fourchette ? Pourquoi ?

E 1 (comptant sur ses doigts) : ... verre, assiette, couteau... fourchette...

M : Alors, on va voir... Qu'est-ce qu'on va trouver ? Martin ?

E 4 : Kiacon (= flacon) ?

E 1 : Peut-être une cuillère ?<sup>2</sup>

On le voit, devant une fourchette inconnue, représentée avec quatre dents et un gros manche en bois, les enfants traitent diversement des indices parcellaires (présence des piques, présence d'un fer, présence de ce gros manche qui ressemble aux savons des lavabos collectifs). Il faut l'appui sur le champ lexical de la cuisine pour passer outre l'incongruité et conduire à bien l'identification, mais celui de la toilette peut continuer à dérouter le jeune Martin. Cependant, puisque le mot ne se relie plus à la chose par l'évidence de l'énonciation adulte, il faut construire les traits pertinents qui permettent de construire un signifié stable : l'opposition du fer et du manche, les piques qui contrastent avec le creux de la cuillère, l'appartenance à l'univers de la cuisine... Une éducation aux définitions normées est conjointe à l'exercice de la dénomination, fût-elle implicite.

Le genre profus des imagiers varie les styles graphiques, les conventions de représentation ou de mise en page. Il construit ainsi le « signifié » du dessin. Les enfants sont conduits à tenir l'unicité non seulement du nom et mais de la chose à travers les multiples techniques plastiques.

<sup>1</sup> Pierre Sève. « La réception du livre chez les petits : continuité discursive et discontinuité du propos », in *Lire / Ecrire à l'école*, n° 20. CRDP de Grenoble, 2003.

<sup>2</sup> Cet échange a eu lieu en section des petits, autour de *Dans la cuisine*, Nadine Hahn, Milan.

## CATÉGO ET L'IMAGIER

### Un imagier pas comme les autres...

Dans les imagiers « traditionnels », les illustrations sont regroupées par familles ou par thèmes : la pomme se trouve sur la même page que l'orange, la fraise et la cerise puisque ce sont des fruits ; de la même manière, le lion, le chapiteau et le clown sont rassemblés car ils font tous partie du cirque. Ce mode de regroupement constitue une bonne stratégie pédagogique pour aider les enfants à apprendre des mots (ce que l'image représente) et des concepts (les familles et les thèmes au sein desquels on les présente). Plus les rencontres avec un même mot sont fréquentes, plus les liens que les enfants établissent entre ces mots sont solides, mieux ils les mémorisent.

Mais cette présentation a aussi des limites parce qu'elle propose un **découpage unique** et figé du monde. Le livre-imagier repose sur un seul principe de classement : les éléments sont présentés soit par familles soit par thèmes, jamais les deux à la fois. De surcroît, chaque image est insérée dans un seul voisinage qui l'enferme dans un réseau singulier d'associations et de relations. Pourtant la pomme n'est pas seulement un fruit comme l'orange et la cerise : c'est aussi un dessert comme la crème au chocolat (qui n'est pas un fruit) ; elle se mange, comme le poulet, elle est sucrée comme une sucette ; elle a une queue comme un haricot vert ; elle a des pépins comme le concombre ; on peut en faire du jus comme la tomate ; elle peut être verte (comme une courgette), rouge (comme un coquelicot), ronde et jaune (comme une balle de tennis). Et si la pomme a des propriétés qui la rapprochent aussi bien de l'orange que du haricot ou du coquelicot, l'orange, en revanche, ne va pas bien du tout avec le haricot et le coquelicot !

Les imagiers traditionnels favorisent donc la construction de connaissances plus statiques que dynamiques. Ils délivrent une vision simplifiée et conventionnelle du monde et sont incapables d'en capturer la diversité relationnelle. C'est pourquoi ils risquent d'enfermer les jeunes enfants dans une vision trop rigide de la manière dont le monde et les connaissances s'organisent.

C'est d'autant plus regrettable que les catégories spontanément construites par les enfants sont déjà stéréotypées : la plupart d'entre elles ne comportent que des éléments très caractéristiques (ou prototypiques<sup>3</sup>) en raison de l'expérience très limitée du monde dont ils disposent. De plus, les jeunes enfants sont généralement peu flexibles : lorsque vous leur demandez, par exemple, si la carotte va bien avec la salade, ils acquiescent, certains sachant même expliquer pourquoi : « *les deux sont des légumes* ». Si, peu après, vous leur demandez : « Et la carotte, tu trouves qu'elle va bien avec le lapin ? », ils répondent « Non, parce que le lapin n'est pas un légume ». En d'autres termes, ils ne sont pas capables de changer rapidement de critère pour catégoriser. Cependant, si vous renouvelez l'expérience le lendemain en commençant par le lapin, ils diront cette fois que le lapin va très bien avec la carotte parce qu'il mange des carottes (et qu'ils n'ont pas vu la salade).

Ce constat n'a rien d'inquiétant cependant ; les connaissances des jeunes enfants sont encore peu nombreuses, il est légitime qu'ils y tiennent et qu'ils s'y tiennent. Et s'ils ne parviennent pas à changer de règle, c'est surtout parce qu'ils n'ont pas encore compris ce que sont les **relations catégorielles** (même s'ils les utilisent avec succès dans certaines circonstances).

<sup>3</sup> Dans la catégorie « oiseaux » par exemple, le canari ou le moineau sont prototypiques, l'autruche ne l'est pas.

## Partie à destination des commissions : critères de réussite et pistes pour l'entretien

- Le candidat envisage bien trois objectifs sans en exclure un :
  - \* acquisition du vocabulaire (élaboration d'un sens valable dans la communauté de la classe, souci de réemploi...),
  - \* catégorisation (perception ou élaboration de catégorisations diverses),
  - \* manipulation d'un genre connu (comparaison et différenciation avec d'autres imagiers connus dans la classe).
- La séquence proposée tient compte de la complexité du livre, sans nécessairement viser une exhaustivité impossible à atteindre :
  - \* multiplicité des thèmes abordés (fruits et légumes, animaux, supports d'écriture...) et leurs subdivisions possibles (p. e. animaux : insectes, oiseaux, animaux de la ferme...),
  - \* doubles pages qui présentent une collection thématique (sorte d'imagier dans l'imagier) comme, par exemple, la page du *sécateur*,
  - \* doubles pages qui présentent une déclinaison de spécimens de la catégorie (par ex. page de la *vache*),
  - \* doubles pages qui présentent des références explicites à des comptines connues (par ex. pages du *coq*, du *cochon*),
  - \* doubles pages qui présentent des jeux graphiques où la disposition ou la forme des lettres évoque l'objet visé (pages des *asperges*, des *graines*...),
- le candidat ne néglige pas le travail sur la dimension plastique du livre (variété des styles, des références plastiques...),
- le candidat situe le livre comme un de ceux qui peuvent accompagner l'élève pendant toute sa scolarité à l'école maternelle (comptines non connues en P.S., jeux de mots – comme celui de la page de l'*oie* par exemple – inaccessibles en P.S., ordre alphabétique, variations typographiques, brouillage de la relation représenté / représentant...). Il ouvre des perspectives sur l'usage des imagiers en grande section, dans ses possibles usages d'encyclopédie ou de dictionnaire.

**Lors de l'entretien** à l'issue de l'exposé, les questions du jury pourront porter sur :

- les étapes de la prise de conscience de ce qu'est un mot (rôle des jeux de mots en GS, rôle de l'apprentissage premier de la lecture et de l'écriture, rôle des activités autour des familles de mots, rôle de l'apprentissage des techniques de définitions...),
- le lien entre la structure des imagiers et certaines manipulations des textes (prélèvement sélectif d'éléments de l'univers fictionnel... par exemple : « Relève les éléments qui nous montrent que l'histoire se passe en Égypte »...)
- les étapes d'une maîtrise de la relation titre / texte (du titre thématique des imagiers au titre stratégique des livres à chute en passant par l'énoncé d'un nom de personnage),
- les différents rôles des illustrations dans les processus de compréhension des œuvres de la littérature jeunesse
- ...