

L'IMAGE RÉFLÉCHIE DES ÉLÈVES Penser leurs erreurs

Marie Fabienne DESPREZ
Rééducatrice
R.A.S.E.D¹. Roubaix

On est parfois sidéré par les interprétations que font les élèves des images. On les pensait « évidentes », elles engendrent des discours étonnants, voire des silences médusés. Ces erreurs sont difficilement analysables, on a donc du mal en tant qu'enseignant à intervenir. Avant de regarder quelques exemples d'erreurs, voici quelques mots clés, concepts qui m'aident à *penser* les erreurs de mes élèves. Ils sont empruntés à des modèles déjà anciens mais, me semble-t-il, encore intéressants parce que, somme toute, assez simples.

SOYONS D'ACCORD SUR LES MOTS

Pour bien comprendre une image (dessin, photo...), il faut parvenir à *percevoir* chaque élément qui la compose, faire en quelque sorte un inventaire, repérer les relations spatiales des objets l'un par rapport aux autres. Autrement dit, il convient de la *dénoter*, de la renvoyer à sa propre réalité, univoque et observable. « Sur cette image, je vois la mer, bleue turquoise, une plage de sable blanc, un palmier... »

Mais ce n'est pas suffisant, il faut également resituer l'image dans *un réseau d'inférences*, culturelles ou individuelles qui permettra de voir dans cette même

1. Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) créés en 1990 (Circulaire n°90-082 du 9 avril 1990) se présentent comme un ensemble d'actions destinées à venir compléter celles des maîtres pour la réussite scolaire de tous les élèves. Les participants des RASED peuvent être des psychologues scolaires, des maîtres spécialisés chargés de CLAD (Classe d'Adaptation) et des rééducateurs.

image le symbole de quelque voyage, ou le symbole de la réussite et de la richesse, ou bien encore un signe de bonheur, de chaleur... Ces *connotations* s'alimentent des éléments participant à l'image mais aussi de l'expérience personnelle.

R. Barthes dans un ouvrage déjà ancien², dit que l'on porte deux regards sur une image : un regard poli (*studium*) qui permet de la comprendre, de la discuter en soi-même, comme un contrat passé entre le créateur et le consommateur et un regard intime (*punctum*) qui déclenche une rencontre particulière, mêlée de fascination, de meurtrissure et de trouble. Le *studium* s'alimente des éléments de l'image, il est le résultat d'un inventaire objectif, d'un traitement intellectuel et respectueux de l'objet. Le *punctum* vagabonde dans les sphères de l'imaginaire et des rêveries de celui qui regarde. Le premier considère l'image, l'analyse. Le deuxième la rançonne, à partir souvent d'un détail, d'un objet partiel, la nie pour la remplacer par une autre. L'observation existe lorsque ces deux regards fonctionnent dans le même temps et de façon interactive, lorsque l'inventaire du réel s'allie aux inférences de la culture.

Cet équilibre est le résultat d'un apprentissage qui se poursuit à l'âge adulte, l'éducation du regard n'est jamais terminée tant il est dépendant de l'infinité d'objets à regarder et de l'infinité de savoir acquis sur le monde : si l'on sait, au prix d'une longue initiation, observer avec science et passion un tableau de Michel-Ange, on devra réapprendre, enrichi et encombré par les connaissances acquises sur la peinture italienne, à regarder les œuvres de Picasso.

Toute image est *symbole*, c'est-à-dire un objet de remplacement, de substitution. L'image représente autre chose en vertu d'une correspondance plus ou moins arbitraire³.

« Ceci n'est pas une pipe », écrit Magritte sous le dessin « évident » d'une pipe. Ceci n'est pas une pipe, ceci est l'image d'une pipe, ceci est une représentation, ceci ne se fume pas, ceci se regarde. « Sur cette image, je perçois un objet courbe (*l'image*) que je reconnais comme évoquant (*représentation*) une pipe (*autre chose*) que j'associe (*correspondance*) à un fumeur, ou à l'odeur (dés)agréable du tabac, à mon grand-père, aux peintres surréalistes, et je dis cela en vertu du caractère très réaliste du dessin (*plus ou moins arbitraire*)... ».

Nos élèves ont à apprendre à observer (c'est-à-dire à percevoir l'image telle qu'elle est). Or « chez l'enfant, les idées gênent les observations et les observations gênent les idées, d'où une ignorance égale et corrélative de la réalité⁴ ». Les enfants ont tendance non à voir un objet tel qu'il est, mais à voir ce qu'ils savent de lui⁵. On parle parfois de « réalisme enfantin ».

2. Barthes R., *La chambre claire*, 1980, Le Seuil.

3. Selon une définition proposée par le dictionnaire « Le Petit Robert » du mot *symbole*.

4. Piaget J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*, 1948, Delachaux Niestle.

5. Il me semble que l'on peut concevoir plus facilement ce phénomène en observant **les dessins des enfants**. Les espaces et les temps se côtoient. Les points de vue se superposent : les visages sont représentés de profil et de face, les voitures ont quatre roues et deux phares... L'intérieur et l'extérieur cohabitent : les vêtements laissent voir en des transparences partielles des éléments du corps, le mur de la façade ne masque pas l'ampoule qui éclaire la cuisine... L'enfant dessine l'objet non comme il le perçoit mais comme il le connaît, avec tout ce qu'il en connaît, sans tout ce qu'il en ignore.

C'est vrai pour les jeunes élèves, mais c'est vrai aussi pour les plus vieux : on ne perçoit bien que ce que l'on connaît.

Pour chacun il en est ainsi et pour le mauvais élève l'affaire se complique encore davantage. Non seulement, il pratique l'*interprétation sauvage* inhérente à son statut d'*observateur en développement* mais, illusionné par l'apparente facilité d'accès de l'image, il y aura recours plus souvent que tout autre, afin de compenser les difficultés qu'il a par ailleurs⁶.

Pour résumer encore davantage, posons que l'image est symbole. Elle est objet réel à percevoir et objet social, bourré des intentions, des représentations de celui qui l'a créée, de celui qui la montre et de celui qui la regarde.

Regardons Céline.

LES DÉNOTATIONS DE CELINE

Céline a cinq ans. C'est un peu un bébé, cette Céline : des mains potelées, une bouille toute ronde, des cheveux bruns et encore rares. Ses parents sont gentils et coopérants. Ils sont aussi démunis matériellement, déficients intellectuellement et dépassés comme parents de Céline qui fait de terribles colères à la maison.

Céline, c'est la fierté de l'école. Il y a deux ans de cela, quand elle est arrivée en petite section, elle ne parlait pas, elle ne jouait pas. Elle attendait sa maman en regardant avec méfiance les autres enfants ou les objets de la classe. Quand on s'approchait d'elle pour engager la conversation, Céline griffait, fort, très fort. Maintenant, ça va mieux, elle ne griffe plus, elle joue maintenant. Elle dessine un peu et parle de temps en temps.

Céline et moi, nous avons appris à nous connaître en feuilletant des livres ensemble, des livres de toutes sortes, avec des dessins (plus ou moins stylisés), des photographies. Quand une image l'interpelle, elle la pointe du doigt et moi je la commente. Et quand une image m'interpelle, je la pointe du doigt et... je la commente. Enfin... ce n'est plus tout à fait vrai : Céline commence à parler sur les images, à la manière de bon nombre d'enfants de cet âge, c'est-à-dire en nommant les éléments un par un « une maison, un soleil, un cheval, un méchant loup, un escargot, une pomme, un bébé, un papillon, un oiseau... ». A l'école, nous sommes tous contents des progrès de Céline.

L'autre jour, cependant, j'ai eu une petite inquiétude. Je demandais à Céline de me donner une cuiller, posée près d'elle. De toute évidence, elle ne comprenait pas. J'ai pensé d'abord que Céline avait appris *les mots de l'école*⁷, et pas assez ceux de

6. Ainsi, l'élève qui ne parvient pas à dominer le code alphabétique dans l'apprentissage de la lecture, va-t-il rechercher du sens, coûte que coûte, où cela lui semble possible. Si il a à sa disposition une image, il l'exploitera et tentera de lire le texte en regardant l'image. Posée comme une aide à la lecture, une image peut s'avérer une entrave : outre que l'image peut être très éloignée du sens du texte, elle peut être interprétée de manière erronée. Pour, les mauvais lecteurs très dépendants du contexte (ici l'image), associer une image à un texte risque de renforcer des stratégies inefficaces de lecture.

7. C'est vrai que l'école a son imagerie, son lexique particulier. Il n'est pas rare de rencontrer des élèves connaissant des mots comme *escargot* ou *champignon* (souvent les héros des comptines) et ignorant des mots comme *assiette*, *jardin* ou *fauteuil*.

la maison. Et puis je me suis dit que l'affaire n'était peut-être pas aussi simple, quand, dans la cour de récréation, pointant un oiseau du doigt, je m'aperçus que Céline ne parvenait pas à nommer. J'ai montré le soleil (le vrai, que l'on a du mal à regarder), des cheminées... En vain ! En fait, Céline avait *appris les mots des images de l'école*. Céline ne faisait pas d'erreurs de vocabulaire, elle procédait à une bonne dénotation : elle renvoyait l'image à sa propre réalité, univoque et observable. En fait, il ne manquait à Céline que l'aspect symbolique de l'image, c'est-à-dire sa notion de remplacement, de substitution. Céline réussissait à reconnaître toutes les représentations iconiques de la cheminée (photographies, dessins) et à les associer au mot cheminée. Mais elle n'associait pas cette généralisation en papier à l'objet en briques sur le toit des maisons.

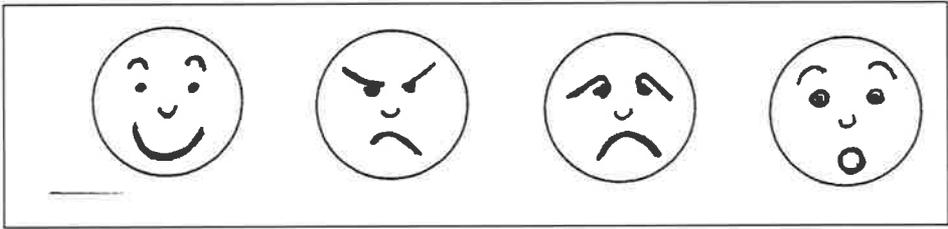
Ce phénomène est moins rare qu'il n'y paraît : ils sont nombreux les élèves qui ont engrangé des savoirs purement encyclopédiques. Et c'est utile pour réussir à l'école où l'on vise l'apprentissage de l'abstraction. Cependant, nous avons, en tant qu'enseignants, à être vigilants sur ce que nous attendons des élèves. Si, avec l'image du soleil, ce qui est demandé, c'est le *mot soleil* lui-même, Céline réussira, si c'est l'*évocation de sa chaleur*, elle échouera, et si l'image du soleil représente, comme dans les référents de lecture⁸ utilisés au C.P., le *son [eil]*, Céline y parviendra peut-être, parce qu'elle a acquis une connaissance intellectuelle des mots. Il n'empêche que la mission de l'école est aussi de former des adultes éclairés. Nous nous sommes donc tous employés à aider Céline à faire des liens entre l'image et la vie. En fait, nous l'avons guidée sur le dur chemin de la connotation.

LES CONNOTATIONS DE LAETITIA

Laetitia est au C.P. Elle a six ans. Sa maîtresse s'inquiète : « Laetitia ne démarre pas. Elle continue à papillonner entre ses nouveaux crayons, les baskets du voisin ou n'importe quoi d'autre n'ayant aucun rapport avec les apprentissages. Pourtant elle semble contente de venir à l'école. Nous avons, elle et moi, une bonne relation. Laetitia est ravie lorsque je la félicite. Elle cherche à me faire plaisir, elle est toujours la première à vouloir me rendre service... Mais au niveau du travail, rien ! »

A peine arrivée dans ma salle, Laetitia s'exclame : « Ah, ça je connais ! Ma maîtresse, l'autre jour, elle m'a mis un bonhomme comme ça sur mon cahier ». Elle pointait du doigt le bonhomme triste : comme j'aime bien parler avec mes élèves de sentiments et d'émotions, j'ai accroché dans ma salle ces quatre dessins, voulant représenter les quatre émotions, que l'on dit de base : la joie, la colère, la tristesse et la peur.

8. Les référents sont ces petits panneaux affichés au C.P. Ils informent les élèves sur chaque son de la langue. L'utilisation d'un référent suppose des élèves plusieurs opérations : associer à une image un mot, extraire de ce mot un son, associer ce son à une graphie... Pour certains, ces substitutions successives ne s'imposent pas d'emblée. Ils ne repèrent pas tout de suite qu'il s'agit d'un travail sur la langue, d'un exercice sur le rapport oral/écrit. Ils associent volontiers à l'image son champ sémantique : [v] de vélo, de trottinette, de patins... Et quand ils ont compris que tout cela est affaire de bruits, de sons, ils peuvent dire le [meuh] de vache.



Je savais (pour les avoir aussi utilisées) que certaines de ces figures sont parfois choisies par le maître pour informer les élèves de ce qu'il pense de leur travail. Il est clair que les enfants jeunes, peu experts dans le système décimal, ne déchiffreraient pas une note, même sans les raffinements que permettent les nombres à virgule. Ils ne comprendraient peut-être pas non plus les codes de couleurs parfois utilisés dans les classes :

- vert, c'est bien ;
- rouge ça ne l'est pas ;
- orange c'est moyen ou en cours d'acquisition...

Ils risqueraient, les plus jeunes, d'accorder aux couleurs des valeurs travaillées à l'école maternelle, comme rouge c'est beau, jaune comme le soleil et vert, ver de terre... Non, pour les plus jeunes, les nombres, les couleurs risquent d'amener la confusion. Or ce dont il s'agit, c'est de communiquer à l'élève le jugement porté sur son travail, de l'aider dans son processus de conscientisation. On recourt donc à ces dessins, épurés certes, mais suffisamment « réalistes » pour être compris facilement . Un bon dessin vaut un long discours.

Ainsi Laetitia avait reçu le message : *Ceci est un mauvais travail.*

- « Alors ?
- Tu vois la maîtresse, elle met ça quand elle n'est pas contente. Ça veut dire que c'est des bêtises, c'est pas rigolo quoi !...
- Ah bon... Mais il représente qui ce bonhomme ?
- Ben, c'est la maîtresse qui l'a fait ! (manifestement, elle s'étonne que je ne comprenne pas).
- Oui, mais elle a dessiné qui, la maîtresse ?
- Ben... c'est elle. Ca veut dire que c'est pas rigolo... (elle est de plus en plus étonnée par mes questions. Je me dis que je vais finir par me discréditer... Mais bon, elle ne m'abandonne pas et essaie de m'éclairer). Tu vois, celui-là (elle pointe le bonhomme joyeux), ça veut dire qu' elle est contente.
- Et quand la maîtresse met un bonhomme triste sur ton cahier, tu en penses quoi, toi ?
- Bien sûr j'aime pas. On doit pas faire ça ! Déjà la maîtresse elle est gentille, alors on doit pas faire des bêtises. On doit bien faire tout pour qu'elle soit contente. Il faut être sage et écouter. Faut bien s'asseoir aussi.
- Hum hum... et celui- là ? lui dis- je en indiquant le bonhomme en colère.
- Celui-là , elle le met pas la maîtresse. Celui-là , il est méchant ! »

Laetitia a compris que le dessin est le symbole d'un mauvais travail mais elle ajoute une connotation supplémentaire : l'émotion de la maîtresse. L'évaluation de l'exercice lui-même l'importe peu, ce qu'elle retient, c'est l'évaluation affective de son enseignante. Nous avons dit plus haut que l'observation existe lorsque les deux regards (*le studium et le punctum*) fonctionnent dans le même temps et de façon interactive, lorsque l'inventaire du réel s'allie aux inférences de la culture... Il me semble que la difficulté de Laetitia réside dans ses inférences culturelles. Pour elle et sa famille (ma rencontre avec ses parents me le confirmera), l'école et les apprentissages sont affaire de sentiments. Il s'agit de bien travailler et d'être sage (dans leur discours, c'est la même chose), de faire plaisir, « surtout avec une maîtresse comme elle a, Laetitia ! Si gentille et qui aime bien ses élèves ! »

Cette vision romantique de l'apprentissage, de nombreuses recherches l'ont montré, est préjudiciable aux élèves, dont la mise au travail dépend de la qualité relationnelle à l'enseignant. Laetitia essaie de faire plaisir à sa maîtresse et elle finira peut-être par se mettre au travail. Mais si un jour son enseignant rompt le lien du cœur et je crains que Laetitia rompe le lien social et culturel.

Alors, à l'école, on a travaillé à lever les malentendus. L'enseignante a, purement et simplement, supprimé les petits bonshommes de sa forme d'évaluation. Mais surtout, on a pris garde à expliciter et à faire expliciter, longuement, régulièrement et diversement, le sens de l'évaluation (ce qui, à mon avis, serait utile dans beaucoup de classes⁹) : il s'agit d'apporter un jugement sur un travail, et non pas sur une personne ni sur une relation.

L'exemple qui va suivre illustre également des erreurs de dénotation, de connotation... Mais l'élève n'est pas lectrice d'images. Elle est la créatrice.

JESSICA VEUT DONNER UNE BONNE IMAGE D'ELLE-MÊME

A l'école, on dit de Jessica, élève au CE1, qu'elle est lente, si lente qu'elle ne termine aucun travail. « Ce qui rend, dit la maîtresse, toute évaluation impossible. Mais le pire ! c'est l'air qu'elle prend quand j'essaie de discuter avec elle au sujet de son travail, elle sourit toujours. J'ai l'impression qu'elle ne comprend rien ! Elle sourit et abonde par tous les moyens dans mon sens : elle acquiesce, répète ce que je dis, arborant toujours ce sourire bêtasse ! Je n'arrive vraiment pas à la cerner ».

Mandatée, sinon pour la cerner, du moins pour tenter de l'évaluer, je rencontre Jessica, une fillette de huit ans, grande pour son âge, et un peu boulotte aussi. Jessica, ça se voit, est coquette : de longs cheveux blonds parsemés de barrettes multicolores. Un tee-shirt laissant apparaître le nombril, un élégant chemisier en tulle négligemment ouvert, pantalon collant et pattes d'éph'. Une vraie Lolita.

Nous avons travaillé les deux premières séances à faire le point sur ses savoirs et sur ses incompétences et, c'est humain, nous avons fait aussi un peu connaissance.

D'évidence, Jessica en savait assez pour réaliser en temps normal les exercices proposés dans sa classe, même si elle avait une propension évidente à la discussion.

9. J'ai entendu récemment lors d'une formation adulte, le professeur dire en rendant un travail écrit à une stagiaire : « Vous m'avez déçu, madame, j'en espérais plus de vous. »

Jessica parle avec bonheur de tout et de rien. C'est une bonne vivante, une gourmande de paroles et manifestement de bonbons et de chips aussi !

Je lui propose de mettre en marche le magnétophone pour enregistrer ce que l'on dit. Elle accepte, joyeusement, elle trouve que c'est une bonne idée « comme ça, on pourra se ré écouter... ». Moi je trouve que Jessica est une petite fille vraiment sympathique, toujours partante, toujours positive.

Un jour, elle arrive dans la salle : Vite c'est urgent ! Avant qu'elle n'oublie ! Il faut qu'elle dise quelque chose :

« Tu vois ma sœur, hein, chez elle il y a plein de rats. Et sa petite fille, c'est un bébé, elle pleure... et si ma sœur elle est en haut deux secondes et que la petite est en bas, les rats ils peuvent venir parce qu'ils ont fait plein de trous, par exemple derrière le frigo. Dès qu'on ouvre la porte du frigo, ils se sauvent ! on les entend qui courent. En plus ils ont griffé le canapé et en plus les lits ! C'est important les lits ! Ils ont mangé un bout des pieds en bois. Elle va avoir un nouveau appartement ma sœur. Ca sera dans quinze jours. En attendant, les garçons de ma sœur, Kévin et Johnny, ils manquent du travail à l'école. Là, ça fait qu'ils ont raté au moins dix travail. Ça va toujours pas. Le plus petit, ça va encore parce qu'il va à la maternelle mais le grand ça va pas du tout. J'ai préféré te le dire parce que son maître il va peut-être dire qu'il a des dissicu... des di... fi... cul...tés et ... »

Elle continue Jessica et je m'aperçois que ce qu'elle me raconte est grave pour elle. Elle parle sérieusement. Moi aussi je trouve que son histoire n'est pas très amusante. « Ah ! les garçons y vont peut-être venir dormir chez moi, ma mère elle a dit. Ils vont dormir dans le canapé. En fait c'est pas un canapé c'est un matelas gonflable comme pour aller à la mer... Pendant les vacances, on va y aller à la mer ! Ma mère elle a dit qu'on va louer un bateau. J'espère qu'on va pas couler ! (Rires) Parce que en plus mon père il sait pas nager ! Ça on va rire ! »

Elle fait quelques petits gestes pour imiter le naufrage. Elle rit Jessica et en plus elle veut me faire rire ! Alors, elle fait un peu le clown. Moi, je trouve cela poignant, alors je ris avec elle. « Ah ! (soupir d'aise) on rit bien ! », dit-elle.

En arrivant dans la salle cet autre jour, elle met en marche le magnéto. Elle me fait un clin d'œil complice, Jessica. On voit qu'elle est en forme.

– « Alors, Jessica, tu as passé de bonnes vacances ?

– J'ai vomi. J'arrêtais pas de vomir. Même samedi, j'ai vomi. En plus elles étaient bien ces vacances ! Mais j'ai vomi ! Je pouvais rien faire ! Ce matin aussi et dans les deux récré aussi ! Sinon ça va un petit peu bien. Sauf que mon grand- père y est décédé. L'enterrement c'était jeudi pendant les vacances. Moi j'ai pas été parce que j'aurais vu tout le monde qui pleure. Alors moi, j'ai été chez ma tante. J'avais que ça à faire... Attends que je compte quand on l'a enterré. C'était un jeudi... jeudi premier avril... euh... premier mai... Ou soit le premier avril... Ah ! (agacée). Non... si le premier avril parce que à ma maison on a pas fait de poisson d'avril. L'année dernière on l'avait fait. Même mon père, on lui en avait mis un dans son dos et il l'avait pas vu. Ça ! on avait bien rigolé... »

J'interromps Jessica parce que je sentais nous allions encore devoir rire ensemble et qu'il me semblait que nous pouvions différer ce plaisir.

Comme j'aime bien parler avec mes élèves de sentiments, d'émotions..., j'indique à Jessica les quatre dessins de la joie, la colère, la tristesse et la peur. Comme d'habitude, Jessica se montre loquace. Comme je m'y attendais, elle a une représentation des émotions un peu personnelle. C'est simple : la joie, c'est bien ! La tristesse, c'est très mal ! Entendez que ce n'est pas bien d'être triste parce que ce n'est pas gentil. « Faut être sage et ne pas pleurer. C'est pas beau de pleurer ! » La colère, c'est méchant. Et la peur, Jessica n'en pense rien.

Alors, je me suis dit qu'il y avait peut-être un lien à faire entre le sourire « bêtasse » qu'arborait Jessica quand sa maîtresse l'engageait à discuter sur son manque de rendement scolaire et ses savoirs précaires en matière d'émotions. Ou, pour le dire autrement, Jessica, pour les raisons qui sont les siennes (lutte contre l'angoisse, effort de politesse...), donne à voir des images d'elle-même qu'elle construit mal.

Si Jessica était créatrice d'image, d'image d'elle-même, je pensais qu'il convenait de l'aider à perfectionner sa technique. Nous avons donc, elle et moi, travaillé sur deux axes :

- Quelle image (message) envoyer ? On a donc tenté d'élargir et de nuancer le champ lexical et sémantique des sentiments.
- Quelles techniques de communication utiliser pour être compris ? On s'est donc entraîné à la décentration, à changer de point de vue, à se mettre à la place de l'autre, de celui qui regarde...

Nous avons pris l'habitude, à chaque séance, de lire un petit album de la collection « Bonhomme¹⁰ ». Sans en être vraiment fan, je reconnais que cette série n'est pas sans qualité. D'abord, elle plaît d'emblée aux enfants, sans doute en grande partie grâce aux dessins. De plus, elle traite, en les dédramatisant, de caractéristiques souvent objet de reproches, de moqueries¹¹... Jessica et moi avons lu et discuté Monsieur *Heureux* qui rencontre son presque jumeau *M. Malheureux*, puis *M. Peureux*, *M. Rigolo*, *M. Inquiet*, *M. Grincheux*... Tout ce travail nous a permis d'accroître le vocabulaire, de le nuancer mais aussi de réfléchir à la légitimité d'un sentiment et de son expression. Finalement, Jessica, à qui la peur ne disait pas grand chose, a eu beaucoup de choses à dire sur ce sujet : peur de rater un exercice, peur des rats, peur de décevoir, peur de peiner, peur de la mort...

Parallèlement, nous avons inventé et écrit des petites histoires à partir d'images que j'avais fabriquées : un jeu de quatre cartes représentant les personnages triste, joyeux, apeuré et en colère et un jeu de quatre cartes représentant des masques triste, joyeux, apeuré et en colère. Il s'agit, à l'abri des regards, de choisir une image dans chaque jeu, de poser le masque sur le visage. L'autre doit d'abord deviner l'émotion réellement ressentie par le personnage, la vérifier, lui donner un contexte explicatif, puis s'interroger sur l'effet du « masque » sur le spectateur.

10. Hargreaves R., *Collection Bonhomme*, Hachette Jeunesse.

11. Dans cette série, *M. Bavard* est sympathique, *M. Etourdi* aussi. Dans une école, c'est rare. Moi, j'aime bien lire aux élèves « à tendance dyslexique » *M. à L'envers*. Un peu d'humour ne peut pas nuire.

Voici par exemple, une histoire de Jessica : « Un garçon rit, mais en vérité il n'est pas joyeux. Il est triste parce que ses amis l'ont traité de « gros patapouf ». Il préfère montrer qu'il s'en fiche pour que les autres arrêtent de l'embêter ».

Moi, un jour, j'ai inventé : « Ce garçon rit mais il n'est pas joyeux. Il a peur parce que son maître le gronde pour son mauvais travail. Il préfère montrer que ce n'est pas grave pour que son maître arrête de crier ».

Jessica jugea mon histoire irréprochable. Alors, j'ai ajouté : « Le maître voit le garçon rire de son mauvais travail. Il pense que le garçon se moque de lui ». Là, Laetitia prit la défense de l'élève. On commença à discuter de technique de communication, de la place du spectateur, de ses dénnotations, connotations... Et comme dirait Jessica, on a bien rigolé !

EN CONCLUSION, SAMIR, L'ICONOCLASTE, EST SEREIN

Dans cette classe d'adaptation, il y a douze enfants, des petits garçons et des petites filles qui ne semblent pas bien savoir pourquoi ils sont là. Leur classe est installée dans un ancien logement de fonction d'instituteurs, attenant à l'école. Le tableau vert est accroché entre deux cheminées de marbre, l'éclairage est assuré par de jolies appliques-halogène, le papier à tapisser est coquet. On pourrait dire que les tables des élèves sont dans le salon et le bureau de l'enseignante dans la salle à manger. Mais, en réalité, ils sont à l'école. La maîtresse en est convaincue et elle semble bien déterminée à les en convaincre.

Ces enfants sont dans leur sixième année (sauf Johnny qui va fêter ses huit ans) et leur travail de cette année sera d'approcher le plus possible les compétences d'apprenti lecteur. Mais, à dire vrai, ils semblent pour la plupart avoir des choses plus urgentes à régler. Sans cesse, bagarres, insultes, colères et pleurs. La maîtresse constate que ces passages à l'acte sont les résultats de malentendus, d'émotions mal maîtrisées, d'une difficile mise en mots. Alors elle a entamé un travail « d'alphabétisation émotionnelle ». Elle a lu aux enfants quantité d'albums parlant de sentiments. Elle a bien pris garde de relier ses récits au vécu des élèves : « C'est comme toi, Séphora ! Ce matin, tu étais en colère parce que Samir avait pris ton bonnet... ». D'après la maîtresse, ce fut facile de mettre des mots sur les ressentis parce que si les élèves avaient un vocabulaire *pauvre pour leur âge*, ils vivaient quotidiennement des expériences émotionnelles multiples et *riches pour leur âge* : la peur d'être abandonné par des parents pleins de chagrin et d'alcool et le bonheur de vivre avec eux des moments tendres et chaleureux, la tristesse des séparations, la peur de retrouvailles, la colère d'avoir été racketté, la joie d'avoir volé...

Le travail durait déjà depuis plusieurs mois quand je suis allée dans la classe.

Il est 13h 30 et les enfants reviennent qui de la cantine, qui de la maison. Assis sur le banc, ils attendent leur tour pour choisir une ou deux images parmi une collection de dessins qu'ils ont progressivement réalisés eux-mêmes après lectures et discussions. Chaque image représente un état émotionnel (énervé, de bonne humeur, triste...). Je défierais quiconque d'étranger à la classe de reconnaître ledit sentiment : les élèves de cette classe ont manifestement un style pictural que l'on pourrait qualifier d'*abstrait*. Mais puisque les dessins sont le symbole des lectures et des sentiments étudiés, leur haut degré d'abstraction, d'arbitraire est le bienvenu.

Comme le mot ne désigne pas son signifié du doigt, ni ne lui ressemble comme une image, leurs dessins sont (représentent) tout ce qu'ils ont appris du mot.

Kelly choisit l'image signifiant « la bonne humeur ». Personne ne s'en étonne, le matin même, elle a encore choisi cette image.

Samir, lui aussi, apporte l'image qui indique la bonne humeur. La maîtresse précise que le matin, Samir avait choisi deux images, celle de la même bonne humeur et celle qui signifie l'énervement, qu'elle suppose donc que Samir est de bonne humeur comme ce matin et qu'il n'est plus énervé. Samir réfléchit quelques instants, va reposer l'image de la bonne humeur pour en choisir une autre (au demeurant un parfait barbouillage aux couleurs criardes) et dit : « Maintenant, je suis serein ».

En partant, je me disais : « C'est vrai, finalement, on peut être de bonne humeur et énervé... Et puis, tout compte fait, on peut être de bonne humeur sans être serein... Parce que la sérénité, si l'on y réfléchit, c'est comme ... ».