UNIVERSITÉ FRANÇOIS - RABELAIS

DE TOURS

ÉCOLE DOCTORALE SHS

EA 4246 DYNADIV

THÈSE présentée par :

Sylvie DARDAILLON

soutenue le : **03 décembre 2009**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université François - Rabelais**

Discipline/ Spécialité : Langue et littérature française

LES ALBUMS DE BÉATRICE PONCELET À LA CROISÉE DES GENRES:

Expériences de lecture, enjeux littéraires et éducatifs, implications didactiques.

THÈSE dirigée par :

Madame CASTELLOTTI Véronique	Professeure, Université François Rabelais-Tours

RAPPORTEURS :

Monsieur MARCOIN Francis	Professeur, Université d'Artois
Monsieur MASSOL Jean-François	Professeur, Université Stendhal Grenoble-3

JURY :

Madame CASTELLOTTI Véronique	Professeur, Université François-Rabelais-Tours
Monsieur MARCOIN Francis	Professeur, Université d'Artois
Monsieur MASSOL Jean-François	Professeur, Université Stendhal Grenoble-3
Monsieur de ROBILLARD Didier	Professeur, Université François-Rabelais-Tours
Madame TAUVERON Catherine	Professeure Émérite, Université de Bretagne Occidentale

À Quentin, Josselin et Pierre, à mes parents, ma tribu

Remerciements

Je remercie tout d'abord les membres de mon jury qui ont accepté de m'accompagner lors de cette dernière phase de mon travail.

Je remercie également Véronique Castellotti qui m'a aidée à penser mon projet de recherche et à le faire évoluer. Je la remercie également pour sa direction constructive et chaleureuse, pour son écoute, sa confiance et sa patience.

Mes remerciements vont aussi à toute l'équipe DYNADIV pour la qualité de son accueil, pour les échanges stimulants et roboratifs qui m'ont soutenue tout au long de ce travail. Je remercie en particulier Didier de Robillard qui m'a aidée à réorienter ma réflexion et Isabelle Pierozak, pour ses conseils ingénieux et son assistance informatique.

Tous mes remerciements à Isabelle Nières-Chevrel, Cécile Boulaire, Michel Favriaud et Éric Fassin dont le regard porté sur mon travail m'a permis d'ouvrir d'autres perspectives.

Je remercie également tous les amis de long cours et collègues qui m'ont lue et encouragée, en particulier Christophe Meunier qui m'a aidée à mettre en forme ce travail et bien sûr Monique Calinon, mon infatigable relectrice.

Je remercie très chaleureusement tous les élèves, maîtres et stagiaires qui m'ont fait confiance et ont accepté de partager avec moi ces expériences de lecture, en particulier Pierre Audouy et Frédéric Leboisne qui m'ont accueillie dans leurs classes.

Ma gratitude va enfin à Béatrice Poncelet pour son œuvre foisonnante qui a inspiré ce travail et l'aimable autorisation qu'elle m'a accordée de reproduire ses œuvres.

Résumé

Cette thèse s'inscrit dans une problématique générale de la littérature de jeunesse comme lieu d'exigence et d'émergence des formes, lieu d'entrée de l'enfant en littérature. L'étude porte sur l'album contemporain, plus spécifiquement sur l'œuvre foisonnante de Béatrice Poncelet, novatrice tant par ses modes de dialogue « texte-image » que par ses choix énonciatifs. L'album, s'il paraît à première vue relever du narratif, a aussi à voir avec le poétique, voire même le théâtral, du fait de sa plasticité, de ses jeux avec la matérialité de la langue, comme autant d'indices de la modernité de cette littérature contemporaine.

Développant son propre système critique à la croisée des genres, l'album complexe ouvre à des expériences de lecture et des interprétations plurielles. Dans une perspective didactique et face au décalage parfois évident entre les goûts des lecteurs experts, des enseignants et des enfants, nous nous interrogeons ici sur la réception par les enfants et les adultes des albums de Béatrice Poncelet, sur la nécessaire médiation de l'adulte et sur la vocation de l'école à amener les enfants vers ce genre de production. L'enquête menée auprès d'élèves et d'enseignants de l'école primaire et de SEGPA nous conduit alors à faire l'hypothèse que c'est précisément la rencontre avec les supports complexes qui permet aux élèves, y compris disqualifiés en lecture, de se constituer comme sujets lecteurs et, partant, à envisager des dispositifs de formation à la littérature et par la littérature, pour les élèves et pour les maîtres.

Mots clés : Littérature française, enseignement de la langue et de la littérature françaises, album de jeunesse, énonciation, intertextualité, intericonicité, iconotexte, oralité, théâtralité, poésie, formation d'enseignants, Béatrice Poncelet.

Résumé en anglais

This dissertation is situated within a general approach of youth literature not only as a first entry into literature for children, but also as the site of emerging forms of exacting standards. The study concerns contemporary picturebooks, especially the prolific works of Beatrice Poncelet, whose innovations concern both the modes of dialogue between text and image and her choices in terms of enunciation. While at first sight the albums seem more narrative, they are equally poetic, even theatrical; along with the plasticity of their games with the materiality of language, these all point to the modernity of this contemporary writing.

In developing their own critical system at the crossroad of genres, the complex picturebooks open to a variety of reading experiences and interpretations. In a didactic perspective, and confronted to the gap – at times quite manifest – between the tastes of expert readers, teachers, and children, this study focuses on the reception by adults as well as children of Beatrice Poncelet's picturebooks, and on the necessary mediation by adults: the school context is required to introduce this type or genre of literary production to the children. The survey conducted with primary school teachers and pupils, as well as professional classes (SEGPA), leads to the following hypothesis: it is precisely through such encounters with complex reading materials that school children, even those who are least recognized as readers, to develop as reading subjects. This leads to a need for programs training both students and teachers in literature and through literature.

Keywords : French literature, teaching of French language and literature, picturebooks, enunciation, intertextuality, intericonicity, interdependence, iconotexte, orality, theatricality, poetry, teachers' training, Beatrice Poncelet.

Table des matières

Remerciements 5
Résumé 6
Résumé en anglais 7
Table des matières 9
Liste des annexes 13
Introduction 15
Première partie Prolégomènes 27
1.1. Littérature et lecture littéraire. 29
1.1.1. Le texte littéraire comme œuvre d'art : *μάθησις* et *μίμησις*. 30
1.1.2. Des théories du texte aux théories de la lecture. 34
1.1.2.1. Le texte comme signe. 34
1.1.2.2. La lecture programmée : théories internes, ou de l'effet. 36
1.1.2.3. La lecture empirique : théories externes, ou de la réception. 38
1.1.3. Une centration sur le sujet : herméneutique et théorie du rythme. 41
1.1.3.1. L'herméneutique comme art de l'interprétation. 41
1.1.3.2. L'affirmation du sujet dans la démarche herméneutique. 42
1.1.3.3. Théorie du rythme et présence du sujet. 44
1.2. La littérature de jeunesse : spécificités du champ. 49
1.2.1. Une histoire de corpus et d'acteurs. 49
1.2.1.1. Problématiques liées au champ. 49
1.2.1.2. Livre pour enfants, littérature de jeunesse et éducation. 52
1.2.1.3. L'auteur pour la jeunesse, écrivain ou littérateur ? 58
1.2.2. L'album de jeunesse. 64
1.2.2.1. Des origines à l'album moderne. 65
1.2.2.2. Une double narration, un genre hybride. 71
1.2.3. Les albums de Béatrice Poncelet : premier aperçu. 77
1.2.3.1. Un projet d'écriture singulier. 77
1.2.3.1 Les premiers albums : le blanc organisateur. 80
1.2.3.2 L'apparition du mouvement sur la page. 82
1.2.3.4. L'invention d'un style. 84
1.3. Posture de recherche. 88

1.3.1. Quel positionnement théorique ? 88
1.3.1.1. L'élaboration du texte et du sens : de la théorie littéraire à la pratique didactique. 88
1.3.1.2. Une démarche complexe et réflexive qui travaille les représentations. 92
1.3.1.3. Une perspective herméneutique. 95
1.3.2. Pour quel projet ? 97
1.3.2.1. Un projet ancré dans l'expérience personnelle. 97
1.3.2.2. Provoquer la rencontre avec une œuvre comme enjeu de formation sur un double terrain. 99
1.3.2.3. Un positionnement complexe et réflexif. 101
1.3.3. Méthodologie et dispositif : un pas de côté par rapport aux Instructions Officielles. 103
1.3.3.1. Pratiques prescrites et pratiques déclarées d'enseignement de la littérature. 104
1.3.3.2. Mise en place d'une réflexion sur l'auteur : questionnement individuel et entretiens collectifs. 107
1.3.3.4. Dispositif d'appropriation de l'œuvre : mise en abîme des lectures plurielles. 113
Deuxième partie L'œuvre de Béatrice Poncelet comme terrain de l'aventure littéraire. 119
2.1. Une œuvre en mouvement. 121
2.1.1. Une littérature ouverte à co-construire. 122
2.1.1.1. Variation et permanence des styles graphiques chez Béatrice Poncelet. 124
2.1.1.2. Rythmes, respiration et circulation : la forme-sens. 131
2.1.2. Une littérature de la complexité : la construction des signes. 137
2.1.2.1 Les jeux de la narration : circularité et temporalité. 138
2.1.2.2. Des instantanés à narrativiser. 141
2.1.2.3. Les jeux de l'interprétation : réticence et prolifération. 145
2.1.3. Modes spécifiques d'énonciation, jeux de focalisation : un miroir tendu au lecteur. 148
2.1.3.1. Une image absente ou fragmentée. 150
2.1.3.2. La question du personnage: le pronom comme masque. 152
2.1.3.3. Une écriture du discours et de l'oralité. 158
2.2. Le lieu privilégié d'une transmission? 164
2.2.1. Des thématiques existentielles partagées. 164
2.2.1.1. Un univers familier pour une aventure de l'intime. 165
2.2.1.2. Jeux et apprentissages : des instants partagés, une transmission cyclique. 172
2.2.1.3. Grandir, se transformer. 177

2.2.2. Se construire comme sujet culturel. 186
2.2.2.1. Une mise en scène de la bibliothèque d'enfance. 188
2.2.2.2. Élargir le champ : des ancrages au-delà de la culture d'enfance. 196
2.2.2.3. La construction de soi et de son rapport à l'autre comme motif central. 206
Troisième partie L'école comme lieu d'expériences de lectures croisées. 219
3.1. Positionnement des médiateurs : état des lieux. 221
3.1.1. Quels corpus choisis, quelles pratiques déclarées ? 222
3.1.1.1. Une difficile diversification… 224
3.1.1.2. Des choix peu affirmés… 230
3.1.2. Un rapport complexe à l'objet littéraire. 234
3.1.2.1. Le poids des représentations. 234
3.1.2.2. Des genres plus ou moins « scolarisables » ? 238
3.1.2.3. Des pratiques formelles. 239
3.2. La réflexivité à l'œuvre dans les questionnaires individuels. 244
3.2.1. Prise en compte des indicateurs de surface. 248
3.2.1.1. Volumes et choix de lecture. 249
3.2.1.2. Les modes de citation. 256
3.2.2 Émergence d'un positionnement de sujet lecteur. 261
3.2.3.1. Phénomènes d'adhésion ou rejet : amorce de jugements esthétiques. 261
3.2.3.2. Entrer dans l'œuvre : de premières inférences spontanées. 274
3.3. Faire évoluer les représentations : le rôle des communautés interprétatives. 281
3.3.1. Mise en place d'entretiens collaboratifs. 281
3.3.1.1. Orientations méthodologiques. 281
3.3.1.2. Mise en œuvre des dispositifs et problèmes d'analyse. 284
3.3.2. Circulation de la parole et construction d'un espace collectif de réflexion. 286
3.3.2.1. Entrer dans l'échange. 286
3.3.2.2. Collaborer pour se décentrer. 290
3.3.2.3. Trouver sa place au sein de la communauté interprétative. 292
3.3.3. Construire une posture de sujet lecteur. 294
3.3.2.1. Verbaliser ses premières impressions de lecture. 296
3.3.2.3. Faciliter la compréhension/interprétation. 302
3.3.2.2. Explorer l'univers d'un auteur et son écriture. 312
3.3.4. Une possible médiation ? 322

3.3.4.1. Acceptabilité du corpus et modes d'approche. 323
3.3.3.2. Transmission/partage/dialogue intergénérationnel. 327
Quatrième partie La créativité au service de l'interprétation. 333
4.1. Produire un discours sur l'œuvre. 335
4.1.1. L'écriture réactive pour motiver la relecture. 337
4.1.2. Production d'un discours analytique. 344
4.1.2.1. Observation des limites : l'album gigogne. 345
4.1.2.2. Investir les blancs du texte, interpréter la forme-sens. 353
4.1.2.3. Perception des jeux intertextuels et intericoniques. 357
4.1.3. Travail de « réception littéraire ». 362
4.2. Explorer l'œuvre par l'oralisation et par le jeu. 379
4.2.1. Enjeux de l'oralisation et de la mise en espace et en jeu du texte. 382
4.2.2. Exploration des textes par le jeu. 391
4.2.2.1. « Braconner » dans l'œuvre. 391
4.2.2.2. Dire le texte et travailler son rapport à l'autre. 392
4.2.2.3. La mise en voix et en jeu comme mode d'exploration du texte. 395
4.3. Réfléchir l'œuvre et la reconstruire par le jeu. 399
4.3.1. De la mise à distance à la réflexivité. 399
4.3.2. Le parcours de lecture théâtralisée comme discours sur l'œuvre. 405
Conclusion 415
Bibliographie 425
Annexes 443

Liste des annexes

Annexe 1 Questionnaire de choix de corpus et de pratiques. 445
Annexe 2 : Entretien avec une équipe de ZEP sur les choix de corpus et les pratiques, mai 2007 447
Annexe 3 Liste des albums proposés pour le premier entretien. 451
Annexe 4 Entretien liminaire à propos des albums, Sixième de SEGPA, septembre 2005… 452
Annexe 5 Entretien à propos des albums de Béatrice Poncelet, stage « littérature au cycle III », janvier 2004 461
Annexe 6 Entretien à propos des albums de Béatrice Poncelet, stage « littérature au cycle III », janvier 2005 469
Annexe 7 Entretien à propos des albums de Béatrice Poncelet, stage « arts plastiques », janvier 2005. 477
Annexe 8 Entretien à propos des albums de Béatrice Poncelet, CM2, groupe 2, décembre 2004 485
Annexe 9 Premier entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, octobre 2005 493
Annexe 10 Second entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, novembre 2005 501
Annexe 11 Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, janvier 2005. 509
Annexe 12 Commentaire des productions, CM2, février 2005. 523
Annexe 13 Montage des productions, SEGPA, février 2005. 531
Annexe 14 Commentaire des productions, SEGPA, février 2005. 535
Annexe 15 Commentaire des productions orales, SEGPA, mars 2005. 542
Annexe 16 Parcours théâtralisé, PE2, juin 2005. 546
Annexe 17 Entretien avec les CM2, suite à la rencontre avec les PE2, juin 2005. 549

Introduction

> « J'ai bien aimé ce livre mais, à quelques moments, je n'ai pas compris. Mais ce qui est bien dans ce livre, c'est que **ça arrive en vrai. »** (Aline)

Aline, élève de CM2, nous montre par sa remarque à propos de l'album *Chez Elle ou chez Elle* de Béatrice Poncelet, à quel point une enfant peut se montrer sensible à la dimension existentielle de la littérature, se sentir et se dire touchée, concernée sans pour autant exiger de tout comprendre. Quelle belle intuition de ce qu'est fondamentalement la littérature : le lieu où se donne à voir l'expérience humaine… Avec ses mots d'enfant, Aline rejoint en quelque sorte Marcel Proust, lorsqu'il écrit :

> « En réalité, chaque lecteur quand il lit est le propre lecteur de soi-même. L'ouvrage de l'écrivain n'est qu'une espèce d'instrument d'optique qu'il offre au lecteur afin de lui permettre de discerner ce que sans ce livre il n'eut peut-être pas vu en soi-même. La reconnaissance en soi-même, par le lecteur, de ce que dit le livre est la preuve de la vérité de celui-ci… » [1]

Marcel Proust invite là le lecteur à une lecture vagabonde, à faire son miel des mots des autres, à se retrouver et s'apprendre dans les blancs du texte, à écrire son propre texte.

Or c'est précisément la question de l'investissement du lecteur dans le texte que nous nous proposons de travailler ici. L'œuvre spécifique de Béatrice Poncelet nous questionne en effet aussi bien en tant que lectrice littéraire qu'en tant que médiatrice culturelle. Quelle conception de la littérature et du texte actualisent les albums de notre auteure et dans quelle mesure remettent-ils en cause l'opposition intégrée au plan éditorial et critique entre littérature pour adultes et pour enfants ? Quel type de lectures induisent-ils : lectures solitaires et intimes, lectures interactives et croisées ? Dans quelle mesure invitent-ils à poser autrement la question de la transmission culturelle, en particulier à l'école ?

C'est dans cette perspective que nous poserons la question de l'accès à la littérature pour les jeunes enfants, en nous plaçant dans une optique à la fois littéraire et didactique afin de susciter, d'encourager, de favoriser la rencontre. Nous réfléchirons alors sur les enjeux d'une entrée en littérature pour les élèves de l'école primaire, sur les choix de corpus et les dispositifs didactiques à privilégier mais également, dans une perspective seconde, sur les stratégies de formation professionnelle à mettre en place pour permettre cet accès à la

[1] PROUST, Marcel, *Le Temps retrouvé, À la recherche du temps perdu*, publ. sous la dir. de Jean-Yves Tadié, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 4 volumes, 1987-1989, vol.4, p.489.

littérature à des médiateurs enseignants polyvalents qui ont parfois raté leur propre rencontre initiale avec la littérature et se remémorent surtout les pesanteurs de l'analyse littéraire.

Les Instructions officielles de 2002, reprises en 2007, ont institué la littérature comme discipline de l'école élémentaire au cycle III, avec des finalités et des objectifs d'apprentissage propres ainsi qu'une liste d'ouvrages de référence. Bien que la place accordée à la littérature ait été amoindrie dans la mesure où elle n'apparaît plus comme une discipline dotée d'un horaire dans les nouveaux programmes 2008, celles-ci réaffirment la validité d'un programme de littérature destiné « à soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves » :

> « Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'Éducation nationale publie régulièrement. »[2].

Le nouveau texte affirme ici avec force la dimension patrimoniale de la lecture littéraire à l'école et donc la vocation des enseignants à transmettre un héritage littéraire en vue de « la constitution d'une culture littéraire commune ». Il n'explicite pas en revanche ce qu'il entend par « littérature de jeunesse ». Si nous nous référons aux Instructions officielles précédentes, nous constatons qu'elles soulèvent la question des enjeux de l'enseignement de la littérature à l'école, en particulier dans la perspective d'une acculturation partagée, les compétences attendues relevant davantage d'une sensibilisation à la littérature, à ses modes d'écriture, à ses thématiques que de capacités d'analyse formelles, prises en charge par l'enseignement secondaire. Pour construire un enseignement de la littérature dès l'école primaire, les documents d'accompagnement des programmes proposent des dispositifs didactiques privilégiant l'interactivité : le débat littéraire, la mise en réseau des œuvres, la lecture à haute voix et l'écriture. Par ailleurs, la présence d'une liste d'ouvrages recommandés problématise le choix d'un corpus de littérature de jeunesse « dont la qualité littéraire ne fait aucun doute », sous-tendue par des « enjeux esthétiques, psychologiques, moraux ou philosophiques »[3]. Cette incitation prête, bien sûr, à discussion : qu'est-ce qu'un ouvrage « dont la qualité littéraire ne

[2] http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm.
[3] Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, direction de l'Enseignement scolaire, Documents d'application des programmes, Littérature cycle III, SCEREN, Paris, 2002.

fait aucun doute » ? Il semblerait que la littérarité, « c'est-à-dire les procédés par lesquels elles relèvent de l'art et d'un fonctionnement esthétique du langage »[4], fasse consensus, que tout usager des textes officiels puisse la reconnaître parmi les titres disponibles… Les « enjeux » qui la sous-tendent doivent-ils être considérés comme une glose de ce que les textes officiels entendent par qualité littéraire et que le choix des ouvrages proposés en référence illustre ?

Notre analyse va donc prendre pour objet un champ spécifique de la littérature qu'il s'agit tout d'abord de définir. D'après les documents d'accompagnement des programmes :

> « La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue. En quelque sorte, elle fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir. À cet égard, elle constitue véritablement le domaine littéraire de l'écolier. »[5]

Une première définition est donnée ici, même si elle reste problématique. En effet, qu'englobe-t-on sous le titre de littérature de jeunesse ? S'agit-il des textes publiés par des éditeurs spécialisés, d'une littérature produite pour un public ciblé par des auteurs souvent issus des milieux éducatifs ou d'une littérature créative qui, du fait d'un public neuf, peut se permettre toutes les audaces ? Pour notre part, nous séparerons le champ du « livre pour enfant » correspondant à une logique économico-commerciale et qui recouvre des productions de nature très diverse et celui de la « littérature pour la jeunesse » visé par la transmission culturelle scolaire. La production du « livre pour enfant », abondante, disponible, sans cesse renouvelée, très dynamique au plan économique peut en effet s'avérer être un lieu de reproduction des formes, d'adaptations édulcorées, affadies, des textes de la « grande littérature ». Faute de faire confiance au littéraire, éditeurs et écrivains se limitent parfois à la mise en jeu d'un vécu fantasmé de l'enfant, où se reproduisent des thèmes et des formes suivant les principes d'une littérature contrainte. Historiquement conçu dans une perspective éducative, le livre pour enfant garde de fait les stigmates de cet héritage et tend à demeurer une littérature « mineure », qui a du mal à être perçue comme une littérature tout court, sous surveillance thématique, esthétique et idéologique. Deux questions centrales s'avèrent alors

[4] DUCROT, Oswald et SCHAEFFER Jean-Marie, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, coll. « Points Essais », 1995, p.196.
[5] *Ibid* p.5.

récurrentes : celle du destinataire et celle de la posture de l'écrivain. Si l'on considère la « cible » de lecture, d'un point de vue éditorial, la jeunesse est prise en compte comme un public spécifique qui génère des critères d'écriture, de style, de longueur, de thème, d'illustration… Souvent la tentation est forte de couper, de simplifier, et nous retrouvons alors la question de l'adaptation et de la censure. Du point de vue des auteurs, en revanche, la spécificité d'écrivain pour la jeunesse – si toutefois elle est reconnue et acceptée par eux, ce qui n'est pas le cas pour nombre d'entre eux qui se pensent avant tout comme auteurs – est déclarée comme positive, valorisante, comme la porte ouverte à de nouvelles formes.

Si le questionnement ne porte plus sur le terme de « jeunesse » mais sur celui de « littérature », les choix du médiateur seront différents selon qu'il considère la littérature de jeunesse comme une propédeutique à la littérature ou à la lecture. Comme propédeutique à la littérature, les productions de littérature de jeunesse sont souvent considérées comme une sous-littérature, un marchepied. Seuls les « vrais » auteurs sont visés. Le médiateur sélectionne alors les auteurs de littérature de jeunesse pertinents, intéressants, utiles par rapport à un objet littéraire seul visé. Le choix se fait en fonction d'objectifs didactiques. Si, en revanche, la littérature de jeunesse est tenue pour un appât séduisant, agréable, efficace, l'objectif n'est plus de faire lire de la littérature, mais de former des lecteurs autonomes, et le médiateur proposera alors un éventail le plus large possible. Or, dans la perspective d'un véritable apprentissage culturel, les lectures de jeunesse n'ont pas seulement pour but de distraire ou d'habituer les enfants à se servir des textes, mais elles se doivent d'être ce à travers quoi se forment les personnalités, les intelligences, les caractères, la culture, le jugement esthétique…

En quoi peut-on parler légitimement de littérature à propos de la littérature de jeunesse ? Selon Hans Robert Jauss, toute œuvre en correspondance absolue avec les horizons d'attente de son lecteur ne peut être considérée comme une œuvre littéraire, mais comme un produit commercial puisque :

> « L'horizon d'attente propre à la littérature se distingue de celui de la praxis historique de la vie en ce que non seulement il conserve la trace des expériences faites, mais encore il anticipe des possibilités non encore réalisées, il élargit les limites du comportement social en suscitant des aspirations, des exigences et des buts nouveaux et ouvre ainsi les voies de l'expérience à venir. » [6]

[6] JAUSS, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p.83.

La littérature de jeunesse que nous privilégierons dans notre étude, comme c'est le cas dans nombre des ouvrages de la liste de référence pour le cycle III, doit prendre le risque de l'écriture. Par un foisonnement des significations, elle permet des parcours, des lectures multiples, là où l'on croit se laisser distraire par des histoires fantaisistes, le plus profond doit se donner à lire. Cette littérature se doit de poser les grandes questions de l'existence en puisant sa force dans l'imaginaire, dans la recherche d'une voix juste, d'un rythme propre en inventant des formes nouvelles, comme un lieu qui attend d'être habité, comme une œuvre. Elle doit enfin dire ce qu'on n'entend nulle part ailleurs, non parce que c'est caché, mais parce que la littérature est un lieu d'émergence, l'espace où la langue joue entre oral et écrit, signifiant et signifié, forme et signification, pour créer formes et sens. Nombre d'études se sont intéressées aux thématiques de la littérature de jeunesse, à ses liens avec les aspirations profondes de l'enfant, à l'analyse de ses images ; sans négliger ces questions, nous nous intéresserons davantage ici aux rapports qu'elle entretient avec la littérarité.

Dans le champ de la littérature pour la jeunesse, nous allons, pour notre recherche, nous centrer sur l'album, le genre le plus spécifique de ce domaine, à la fois le plus travaillé par les auteurs-illustrateurs, le plus créatif, mais peut-être le plus suspect quand il s'agit de légitimer les productions pour la jeunesse dans le champ littéraire puisqu'il naît d'un dialogue entre le texte et l'image. Au sein du genre album, nous nous centrerons sur les productions de Béatrice Poncelet, à la fois auteure et illustratrice, ce qui nous paraît pouvoir optimiser une analyse interactive du texte et de l'image, d'autant plus que, graphiste de formation, elle accorde une importance toute particulière à la matérialité du texte. Elle apparaît comme l'un des auteurs-illustrateurs contemporains qui travaille le plus en profondeur les ressources de l'iconotexte défini par Alain Montandon comme :

> « une œuvre dans laquelle l'écriture et l'élément plastique se donnent comme une totalité insécable [provoquant] des glissements plus ou moins conscients, plus ou moins voulus, plus ou moins aléatoires dans l'effort d'*accommodation* de l'œil et de l'esprit à deux réalités à la fois semblables et hétérogènes. »[7]

Béatrice Poncelet a, de plus, déjà produit une œuvre assez large pour nous permettre de mieux percevoir la richesse de son travail, ses axes thématiques, ses spécificités d'écriture ainsi que ses divers courants d'inspiration, ses liens avec la Bibliothèque, toutes

[7] MONTANDON, Alain, *Iconotextes*, Actes du colloque international de Clermont, publié avec l'aide du C.N.L. – Paris : Editions Ophrys, C.R.C.D., 1990.

caractéristiques qui l'inscrivent avec force dans ce qui nous paraît être une littérature de jeunesse inventive, créative, poétique, foisonnante.

Nous questionnerons alors le rapport de ses productions à la littérature. Notre étude tentera de montrer en quoi ce genre hybride relève du littéraire, et même le renouvelle, par un jeu créatif du texte avec l'image, du narratif avec le poétique. Son œuvre, protéiforme, questionne par ailleurs les théories de références de la critique littéraire. Dans une conception sémiotique, encore dominante dans le champ des lectures de jeunesse, il s'agit de fixer le texte, de construire une science du texte, un protocole de lecture, d'inventer une science de l'interprétation des textes qui garantisse le sens du texte. En revanche, dans une conception herméneutique, le texte s'élabore comme partie d'un acte à la fois individuel et social. Peut-on verrouiller le sens d'un texte ou le texte fait-il partie d'un processus, d'une expérience ? Jusqu'à quel point Béatrice Poncelet ouvre-t-elle à la littérature, au sens institutionnel du terme, qui privilégie le texte ? Cette question nous paraît très importante dans le débat scolaire : le malaise de certains enseignants face aux albums de Béatrice Poncelet ne viendrait-il pas en effet de leur difficulté à se considérer comme lecteurs autonomes et à laisser les enfants l'être, voire les aider à le devenir ? Ainsi la réflexion sur les lectures de Béatrice Poncelet nous permet-elle d'ouvrir un débat sur la littérature comme expérience ou comme texte, dans une perspective didactique qui justifierait ces interrogations sur les orientations théoriques. En effet, si, pour Michael Rifaterre, il s'agit avant toute chose de trouver quels sont les textes sous le texte, le but de la littérature étant de trouver l'étalon sous la variation, et si Umberto Eco considère que tout texte vise son « Lecteur Modèle », Hans Robert Jauss et Hans-Georg Gadamer, reprenant la pensée de Martin Heidegger, considèrent que la compréhension n'est pas un acte individuel gratuit mais un acte existentiel : comprendre, c'est se construire, et la compréhension permet à des relations de se construire parce qu'on ne se construit jamais seul mais face à l'autre. Or l'album, chez Béatrice Poncelet, nous apparaît comme un support qui permet cette construction ; l'expérience des lectures de Béatrice Poncelet ouvrirait alors sur une expérience fondatrice de ce qu'est la littérature. En effet, elle casse le rapport au texte décrit par Georges Gusdorf[8], qui voit dans la bibliothèque d'Alexandrie un événement fondateur, puisqu'il s'agit de regrouper dans un même lieu tout l'héritage culturel, de passer d'une tradition orale à une tradition écrite, avec pour conséquence de la fixer en une littérature savante, destinée à être interprétée par des

[8] GUSDORF, Georges, *Les origines de l'herméneutique* Paris, Payot, Bibliothèque scientifique Payot, 1988.

lecteurs savants et non plus écoutée par un « lecteur » populaire. Or l'œuvre de Béatrice Poncelet oblige à des formes d'oralisation, de partage, son texte n'est pas fini. De par le rapport qu'elle entretient avec la langue et avec la poésie en matière de création verbale, de système d'images, de rythmes propres dans la composition texte-image, de récurrences et de jeux d'écho, elle se place dans la perspective d'Henri Meschonnic[9], pour qui, les conventions linguistiques ne permettant pas la créativité, le rythme, lié au physiologique, permet à la poésie de créer un autre réseau sémantique avec et contre le réseau habituel de la langue.

Par ailleurs, Hans-Georg Gadamer, suivant en cela Paul Ricœur, considère que l'individu produit son identité par son récit personnel, par la production de son histoire et qu'il ne peut pas sortir de son histoire sauf à la croiser avec celle de l'autre. Or, chez Béatrice Poncelet, ce sont précisément les histoires croisées qui permettent de construire l'histoire, le débat interprétatif et les appropriations par l'écriture et la mise en voix, que son œuvre suscite au plan didactique, permettant ensuite de croiser les histoires et d'éclairer le texte. Il s'agira alors de montrer en quoi, justement, la rencontre avec une œuvre aussi complexe et ouverte que la sienne, qui va permettre aux enseignants médiateurs et aux élèves, parfois même aux plus disqualifiés en matière de lecture, de mettre en place un véritable comportement de lecteur littéraire. Nous tenterons de montrer comment ce sont justement le foisonnement et les ramifications de cette œuvre qui vont permettre aux lecteurs de faire leur chemin propre, de s'investir eux-mêmes en investissant les blancs du texte et comment, parfois, en particulier pour les enfants de SEGPA[10], ces iconotextes si complexes vont faciliter pour eux la construction d'un rapport à l'autre et à la lecture. Ce choix permet de poser la question de la légitimité à vouloir faire supporter à l'album les critères de la littérature, ce genre hybride devant développer son propre système critique, celle ensuite du décalage parfois évident entre les goûts des lecteurs experts, des enseignants médiateurs et des élèves…

En effet, le travail de Béatrice Poncelet, bien que reconnu par l'institution du fait de l'inscription d'un de ses albums sur la liste de référence pour le cycle III, se trouve pour l'instant peu diffusé et peu travaillé à l'école. Ce constat établi, entre autres, par une enquête que nous avons conduite dans le cadre professionnel, lors d'actions de formation initiale et continue auprès d'enseignants de premier degré, a sans doute à voir avec les exigences esthétiques de notre auteure, perçue parfois par les médiateurs comme difficile d'abord,

[9] MESCHONNIC, Henri, *Pour la poétique… 1*, Paris, Gallimard, coll. "Le Chemin", 1970.
[10] Section d'Enseignement Professionnel Adapté.

élitiste, ancrée dans une culture savante plutôt que populaire et donc comme inaccessible pour leur public scolaire. Nous croiserons alors les représentations initiales d'élèves et de médiateurs pour voir en quoi ce qui perturbe parfois le lecteur adulte permet justement à l'enfant de s'investir. Se posera la question de la transmission à l'école et plus particulièrement de ce que l'œuvre de Béatrice Poncelet permet de transmettre en termes de représentations du monde, de l'univers enfantin et des rapports entre les êtres. Déjà dans l'Antiquité, Quintillien se proposait de former par la littérature, un des actes qui fondent l'humanité étant de construire de la signification. Hans-Georg Gadamer, accusé de conformisme au nom du déterminisme historique, propose de réhabiliter la tradition parce qu'elle nous constitue et que la nier reviendrait à nier sa propre production. Et pour lui, ne pas nier son histoire ne signifie pas en être prisonnier, l'être n'étant pas prisonnier de l'histoire s'il y a plusieurs histoires. Or la littérature, et en particulier celle que produit notre auteure, apprend précisément à articuler les différentes histoires. Pour Hans-Georg Gadamer enfin, l'essentiel est, dans la démarche d'interprétation, de s'accorder sur les enjeux de l'interprétation et non sur ses contenus qui relèvent davantage de la liberté individuelle. Or c'est précisément cette fusion des univers, présente dans les albums et suscitée par les expériences de lecture, qui va nous intéresser dans une perspective didactique, tant du point de vue de la pratique littéraire en classe que du point de vue de la formation des maîtres. Un adulte peut, comme nous le verrons, s'investir en adulte dans la lecture de l'œuvre de Béatrice Poncelet qui fonctionne alors comme lieu de rencontre. Et notre auteure occupe une place centrale dans les interrogations sur la littérature, non pas comme auteur bifrons mais comme créatrice d'une œuvre à double destination, apte à favoriser la transmission d'une posture de lecteur.

Nous nous proposerons donc de réfléchir sur les dispositifs didactiques à privilégier pour permettre aux élèves, mais également aux adultes en formation d'enseignants, non seulement de faire évoluer leurs représentations initiales mais d'entrer dans une démarche de lecture littéraire, d'interpréter l'œuvre et de se l'approprier pour construire un parcours personnel. Nous privilégierons pour ce faire la mise en place de communautés interprétatives, les écrits réactifs et de l'ordre de la réception littéraire, enfin nous travaillerons l'œuvre de Béatrice Poncelet par le corps en proposant aux élèves et aux enseignants un dispositif de mise en voix, en espace et en jeu débouchant sur une « lecture-parcours » théâtralisée.

Le projet est donc de faire le pari du plaisir esthétique né de la confrontation avec des textes exigeants, résistants, dès le cycle III et ce, quel que soit le milieu socioculturel d'origine. Ce travail sur la réception des albums de littérature de jeunesse analysés, qui conjuguent simplicité apparente du texte et complexité de l'interprétation devrait nous permettre, grâce à l'analyse des glissements opérés à partir des premières lectures empiriques lors des diverses interactions et mises en situations proposées, d'ouvrir sur l'impact de la médiation par l'adulte et sur la vocation de l'école d'amener les enfants vers ces productions qui bouleversent les modes habituels de la lecture scolaire.

Première partie

Prolégomènes

1.1. Littérature et lecture littéraire.

Comme tout travail sur la littérature, le nôtre doit d'abord s'interroger sur son sujet. Qu'entendrons-nous ici par littérature ? Quels modes de production, mais aussi de réception pour le texte littéraire ? Quelle place dans la famille littéraire pour l'œuvre destinée à la jeunesse et, en particulier, pour l'iconotexte ? La littérature est en effet à la fois *livre*, c'est à dire objet pris dans un circuit commercial et institutionnel ; *œuvre littéraire*, c'est-à-dire travail sur la pensée et le langage ; *lecture*, c'est-à-dire dialogue et communication entre un écrit (un écrivain) et un lecteur, une société et les groupes qui la constituent.

Qu'est-ce qu'un texte littéraire ? La question appelle des réponses diverses selon que l'on considère le texte comme une œuvre d'art, comme un élément de la communication linguistique ou comme une structure qui ne prend sens que dans la réception. Nous amorçons notre réflexion liminaire sur le texte littéraire par une citation de l'article que Roland Barthes rédige pour *l'Encyclopaedia Universalis* où il se fait l'écho d'une conception ancrée dans l'histoire et couramment admise :

> « C'est la surface phénoménale de l'œuvre littéraire ; c'est le tissu des mots engagés dans l'œuvre et agencés de façon à imposer un sens stable et autant que possible unique. […] Lié constitutivement à l'écriture (le texte, c'est *ce qui est écrit*), peut-être parce que le dessin même des lettres, bien qu'il reste linéaire, suggère plus que la parole, l'entrelacs d'un tissu (étymologiquement, « texte » veut dire « tissu ») il est, dans l'œuvre, ce qui suscite la garantie de la chose écrite, dont il rassemble les fonctions de sauvegarde : d'une part, la stabilité, la permanence de l'inscription, destinée à corriger la fragilité et l'imprécision de la mémoire ; et d'autre part la légalité de la lettre, trace irrécusable, indélébile, pense-t-on, du sens que l'auteur de l'œuvre y a intentionnellement déposé ; le texte est une arme contre le temps, l'oubli, et contre les roueries de la parole, qui, si facilement, se reprend, s'altère, se renie.»[11]

Cette première définition de Roland Barthes s'inscrit dans l'acception initiale, très large du terme de littérature, acception première ancrée dans l'étymologie, *littera* désignant en latin l'ensemble des textes conservés par l'écrit. Ce sens dominera jusqu'au XVIIe siècle, mettant l'accent sur la dimension permanente, sur la littérature comme forme fixe, légitimée par la

trace élaborée et porteuse de savoirs. Le champ est alors ouvert à tout le domaine de l'écrit, les textes à visée esthétique et relevant de l'art verbal, auxquels renvoie le sens moderne de littérature étant regroupés sous la notion de Lettres. Entérinant les glissements sémantiques amorcés à la fin du XVIIe siècle et confirmés par le XVIIIe, c'est Mme de Staël qui enregistrera le changement lexical en 1800 à travers le titre de son ouvrage *De La littérature considérée dans ses rapports avec les institutions*, même si le terme restera longtemps en concurrence avec poésie, hérité d'Aristote et qui désigne chez lui l'expression en rythme. Le XIXe siècle va alors faire basculer le débat d'une réflexion sur la *μίμησις* et la fiction à une réflexion sur l'art, initiant la question majeure et problématique du « Qu'est-ce que la littérature ? » reprise par Jean-Paul Sartre. Si nous admettons pour notre part une définition de la littérature comme « l'ensemble des textes ayant un caractère d'œuvre d'art, donnant une part importante, voire déterminante à la qualité esthétique »[12], nous nous interrogeons, tout au long de cette recherche, sur la mise en tension, centrale pour nous, entre création et réception, questions d'écriture littéraire et de socialité des textes et pratiques de lecture.

1.1.1. Le texte littéraire comme œuvre d'art : *μάθησις* et *μίμησις*.

Selon les termes de Roland Barthes, un changement radical de conception du texte littéraire s'opère pendant la seconde moitié du XXe siècle :

> « Pendant des siècles, la littérature a été à la fois une « mathésis » et une « mimésis », avec son langage corrélatif : le reflet. Aujourd'hui, le texte est une « sémiosis », c'est-à-dire une mise en scène du symbolique, non pas du contenu, mais des détours, des retours, bref des jouissances du symbolique »[13]

La conception du texte comme *σημείωσις*, c'est-à-dire, étymologiquement, l'action de marquer d'un signe, se présente comme une synthèse dialectique entre deux pôles : la *μάθησις*, tout d'abord, à la fois action et désir d'apprendre mais aussi faculté de l'intelligence, aptitude à apprendre, ensuite la *μίμησις*, imitation, image, action de reproduire et de figurer, chez Aristote. Se pose là une des questions fondamentales soulevée dès l'antiquité, en particulier avec le mythe platonicien de Zeuxis, sur les rapports entre l'art et le réel, la

[11] BARTHES, Roland, *Théorie du texte*, http://www.universalis.fr/corpus2-encyclopedie/117/0/R172671/encyclopedie/TEXTE_THEORIE_DU.htm.
[12] VIALA Alain, Article "Littérature", in ARON, Paul, SAINT-JACQUES, Denis, VIALA Alain (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses universitaires de France, collection "Quadrige. Dicos poche", 2008, p.350.
[13] BARTHES, Roland (entretien), « Littérature et enseignement », *Pratiques*, 1975, n°5, p.18.

capacité/vocation de l'art à imiter, ou non le réel, à le transcender, à rendre/refléter la vie intime et sociale, à donner à voir sous la surface des choses.

L'idée de *μίμησις*, très présente dans les réflexions sur l'art de Platon et d'Aristote, va nourrir celle sur la littérature. Platon considère pour sa part que le fondement des arts tient à leur capacité de représenter le réel avec un risque de manipulation contre laquelle il veut protéger la cité, c'est pourquoi, après avoir relevé chez Homère et les poètes tragiques une propension à présenter héros et dieux dans des postures peu conformes à l'idéal éducatif envisagé pour les gardiens de la cité, il en exclut les poètes :

> « Il semble donc que, si un homme habile à prendre toutes les formes et à tout imiter se présentait dans notre cité pour se produire et jouer ses poèmes, nous lui rendrions hommage comme à un être sacré, merveilleux, ravissant ; mais nous lui dirions qu'il n'y a pas d'homme comme lui dans notre cité et qu'il ne peut pas y en avoir, et nous l'enverrions dans une autre cité, après avoir répandu des parfums sur sa tête et l'avoir couronné de bandelettes. Pour nous, il nous faut un poète et un conteur plus austère et moins agréable, mais utile à notre dessein, qui n'imiterait pour nous que le ton de l'honnête homme et conformerait son langage aux formes que nous avons prescrites dès l'origine, en dressant un plan d'éducation pour nos guerriers. »[14]

L'art doit donc, dans l'optique platonicienne, se conformer aux choix idéologiques de la cité, pour collaborer à la formation des esprits. Tandis que pour Aristote, l'imitation ou faculté de représentation est inhérente à la nature humaine comme véhicule de la connaissance :

> « La poésie semble devoir sa naissance à deux choses que la nature a mises en nous. Nous avons tous pour l'imitation un penchant qui se manifeste dès notre enfance. L'homme est le plus imitatif des animaux, c'est même une des propriétés qui nous distinguent d'eux : c'est par l'imitation que nous prenons nos premières leçons ; enfin tout ce qui est imité nous plaît, on peut en juger par les arts. Des objets que nous ne verrions qu'avec peine, s'ils étaient réels, des bêtes hideuses, des cadavres, nous les voyons avec plaisir dans un tableau, lors même qu'ils sont rendus avec la plus grande vérité. La raison est que non seulement les sages, mais tous les hommes en général ont du plaisir à apprendre, bien que ceux-ci n'y participent pas autant. Or, les imitations font plaisir, parce que, dans l'instant même qu'on les voit, on sait, par un raisonnement aussi prompt que le coup d'œil ce que c'est que chaque objet […]. Si l'on a un point de vue original, alors ce n'est plus de l'imitation que vient le plaisir mais du travail de l'art ou du coloris, ou de quelque autre cause. Le goût du chant et du rythme ne nous étant pas moins naturel que celui de l'imitation (car il est évident que le vers fait partie du genre rythmique), ceux

[14] PLATON, *La République*, livre III, 398 a, Texte établi et traduit par Emile Chambry, avec introduction d'Auguste Diès, Paris, Les Belles Lettres, 1959.

> qui, dans l'origine, se trouvèrent nés avec des dispositions particulières, firent des essais de génie, lesquels, se développant peu à peu, donnèrent naissance à la poésie. »[15]

Aristote se place ici selon un point de vue divergent de celui de Platon, puisqu'il accueille dans l'art le travail de la forme, « le point de vue original », le « génie », la leçon conceptuelle de Platon devenant leçon esthétique. Se pose alors la question du rapport entre l'œuvre d'art et la vérité, l'idéal étant pour Aristote quand l'illusion permet au spectateur ou à l'auditeur de s'identifier à ce qui lui est présenté et de le tenir pour authentique. Dans cette perspective, Aristote n'opère pas, contrairement à Platon, de distinction entre *διήγησις*, le récit, et *μίμησις*, la scène représentée, les deux contribuant à créer l'effet de réel. Aristote précise toutefois que le vrai n'est pas à prendre au sens strict, comme la reproduction fidèle d'une réalité contingente, mais comme une vérité partageable par tous les hommes. D'où, pour lui, la grande supériorité sur l'histoire de la poésie, puisque celle-ci permet de transcender le réel pour accéder à des vérités plus générales, de mettre à distance les phénomènes pour mieux les dépasser (comme la tragédie visant la *κάθαρσις*). Ainsi, s'opère, dès les origines de la conceptualisation du fait littéraire, une réflexion double, à la fois sur l'esthétique et sur la fonction sociale de la littérature.

Cette conception fondatrice va nourrir les débats ultérieurs sur l'art, et sur la littérature en particulier, tant du point de vue des techniques permettant de réaliser l'illusion mimétique, érigées parfois en *doxa*, que de celui, plus idéologique, du « réel vrai » qui doit être représenté. Elle sera pensée de manière diachronique par tous les grands littérateurs de Ronsard à Nerval, Baudelaire ou encore Proust et Gracq, en passant par Corneille et Racine. Leurs interrogations et traités gardent indissolublement liés forme et fond, travail sur la matière langue et sur ses capacités à dire et transfigurer le réel. La recherche du vrai passerait alors par la recherche du beau, du mot, de l'image juste.

C'est ce dont la critique lansonnienne se fait l'écho, récusant les prétentions scientifiques des romans d'Émile Zola et *a contrario* du projet stendhalien de justification du roman comme genre de la vérité, « miroir » que l'auteur promène sur les chemins de la société :

> « Toute idée de roman ou de poème qui n'est pas réalisée en sa forme parfaite n'est qu'un projet ou une ébauche d'idée, enfin une intention sans valeur. Rien n'est plus funeste à la littérature que cette sorte de matérialisme qui fait subsister l'idée indépendamment de la forme, et qui fait abstraction du travail

[15] ARISTOTE, *Poétique*, Chapitre IV, (Nouv. éd., rev. et corr.) / trad. française par Ch. BATTEUX, Paris, J. Delalain, 1874, http://gallica2.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k70607g, p 6 et 7.

> artistique pour regarder l'objet dans sa réalité physique, extérieure et antérieure à l'art. »[16]

Cette question de l'impuissance de la littérature et plus spécialement du réalisme à montrer le réel est développée dans une autre perspective par Marcel Proust dans *Le Temps retrouvé* :

> « Les choses – un livre sous sa couverture rouge comme les autres -, sitôt qu'elles sont perçues par nous, deviennent en nous quelque chose d'immatériel, de même nature que toutes nos préoccupations ou nos sensations de ce temps-là et se mêlent indissolublement à elles. Tel nom lu dans un livre autrefois, contient entre ses syllabes le vent rapide et le soleil brillant qu'il faisait quand nous le lisions. De sorte que la littérature qui se contente de « décrire les choses », d'en donner seulement un misérable relevé, de lignes et de surfaces, est celle qui, tout en s'appelant réaliste, est la plus éloignée de la réalité, celle qui nous appauvrit et nous attriste le plus, car elle coupe brusquement toute communication de notre moi présent avec le passé, dont les choses gardaient l'essence, et l'avenir, où elles nous incitent à le goûter de nouveau. C'est elle que l'art digne de ce nom doit exprimer, et, s'il y échoue, on peut encore tirer de son impuissance un enseignement (tandis qu'on en tire aucun des réussites du réalisme), à savoir que cette essence est en partie subjective et incommunicable. »[17]

Cette réflexion de Marcel Proust suggère un rapport nouveau de l'art au réel, l'écrivain a pour vocation d'entreprendre le « déchiffrage » du « livre intérieur de signes inconnus »[18] composé « d'impressions obscures » et de « réminiscences » que la vie passée a déposées en lui et qui constituent les « matériaux de l'œuvre littéraire »[19]. Le but de l'art, inaccessible à l'intelligence, et qui fait que « le devoir et la tâche de l'écrivain sont ceux d'un traducteur »[20], est en effet d'interpréter tous ces souvenirs, de nous révéler « notre vraie vie, la réalité telle que nous l'avons sentie et qui diffère tellement de ce que nous croyons, que nous sommes emplis d'un tel bonheur quand un hasard nous apporte le souvenir véritable »[21]. La réalité n'apparaît plus alors comme une donnée brute de l'expérience mais comme le produit d'une élaboration esthétique qui révèle l'essence du moi, et les textes ne prennent sens que par le jeu entre un temps « agi et vécu » et un « temps de la lecture », ce que Ricœur appelle

---

[16] LANSON, Gustave, « La Littérature et la science », in *Méthodes de l'histoire littéraire; Hommes et livres : études morales et littéraires*, Paris ; Genève, Slatkine, 1895, cop. 1979, pp.346-347. Cité par TOURSEL Nadine et VASSEVIERE Jacques, in *Littérature, textes théoriques et critiques*: *110 textes d'écrivains et de critiques classés et commentés*, Paris, Nathan, coll. "Fac. Littérature", 1994, p.8-9.
[17] PROUST, Marcel, *Le Temps retrouvé*, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 1987-1989, [texte de 1927] pp.885.
[18] *Ibid*., p.879.
[19] *Ibid*., p.899.
[20] *Ibid*., p.890.
[21] *Ibid*., p.881.

« l'expérience temporelle fictive ». « L'œuvre d'art » est alors « le seul moyen de retrouver le Temps perdu »[22] et Marcel Proust assigne une fonction sociale fondamentale à l'écrivain, celle de décrypter le monde, de le donner à voir :

> « La vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, la seule vie par conséquent réellement vécue, c'est la littérature ; cette vie qui, en un sens, habite à chaque instant chez tous les hommes aussi bien que chez l'artiste. Mais ils ne la voient pas, parce qu'ils ne cherchent pas à l'éclaircir. Et ainsi leur passé est encombré d'innombrables clichés qui restent inutiles parce que l'intelligence ne les a pas « développés ». Notre vie et aussi la vie des autres ; car le style pour l'écrivain, aussi bien que la couleur pour le peintre, est une question non de technique mais de vision. […] Par l'art seulement nous pouvons sortir de nous, savoir ce que voit un autre de cet univers qui n'est pas le même que le nôtre, et dont les paysages nous seraient restés aussi inconnus que ceux qu'il peut y avoir dans la lune. »[23]

Cette question du « Pourquoi écrire ? » et de la fonction de l'écrivain sera reprise par Jean-Paul Sartre dans une sorte de profession de foi :

> « Puisque la création ne peut trouver son achèvement que dans la lecture, puisque l'artiste doit confier à un autre le soin d'accomplir ce qu'il a commencé, puisque c'est à travers la conscience du lecteur seulement qu'il peut se saisir comme essentiel à son œuvre, tout ouvrage littéraire est un appel. Écrire, c'est faire appel au lecteur pour qu'il fasse passer à l'existence objective le dévoilement que j'ai entrepris par le moyen du langage. » [24]

1.1.2. Des théories du texte aux théories de la lecture.

1.1.2.1. Le texte comme signe.

La seconde moitié du XXe siècle va retravailler le concept d'œuvre littéraire, en envisageant le texte comme signe, et c'est à Roland Barthes que nous ferons tout d'abord appel pour le définir, dans le prolongement des propos préalablement cités :

> « Du point de vue épistémologique, le texte, dans cette acception classique, fait partie d'un ensemble conceptuel dont le centre est le signe. On commence à savoir maintenant que le signe est un concept historique, un artefact analytique (et même idéologique), on sait qu'il y a une civilisation du signe, qui est celle de notre Occident, des stoïciens au milieu du XX^{e} siècle. La notion de texte implique que le message écrit est articulé comme le signe : d'un côté le signifiant (matérialité des lettres et de leur enchaînement en mots, en phrases,

[22] *Ibid*., p.899.
[23] *Ibid*., p.895.
[24] SARTRE, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Gallimard, coll. "Idées", éd. 1981, p. 58-59.

> en paragraphes, en chapitres), et de l'autre le signifié, sens à la fois originel, univoque et définitif, déterminé par la correction des signes qui le véhiculent. Le signe classique est une unité close, dont la fermeture *arrête* le sens, l'empêche de trembler, de se dédoubler, de divaguer ; de même pour le texte classique : il ferme l'œuvre, l'enchaîne à sa lettre, la rive à son signifié. Il engage donc à deux types d'opérations, destinées l'une et l'autre à réparer les brèches que mille causes (historiques, matérielles ou humaines) peuvent ouvrir dans l'intégrité du signe. Ces deux opérations sont la restitution et l'interprétation. » [25]

Ces propos de Roland Barthes, inscrits dans une perspective saussurienne, mettent l'accent sur la finitude du signe, son historicité, sa stabilité en tant qu'entité à double face. Il ré-ouvre par ailleurs la réflexion sur les rapports que le signe entretien avec son interprétation. En effet, la fin des années soixante-dix va renouveler la sémiologie antique pour en faire une science des signes au sein de laquelle se développent trois types d'approches théoriques du texte : exégétique, immanente et contextuelle comme le rappellent Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur[26]. L'approche exégétique, développée en particulier par Léo Spitzer, considère le texte comme une œuvre, dotée d'un sens canonique et définitif ; conception à la fois finaliste, dans la mesure où il s'agit pour le lecteur de restituer du sens dans un projet de fidélité à l'auteur, et transcendante, puisqu'elle s'appuie sur des connaissances savantes, elle vise à la recherche de clefs de lecture, susceptibles d'éclairer l'ensemble du texte. L'approche immanente quant à elle, développée par Todorov sous le nom d'analyse structurale, se centre sur les rapports de sens internes et considère le texte comme un système de signes clos sur lui-même, autotélique, en ce qu'il n'a d'autre fin que lui-même. Enfin, l'approche contextuelle met l'accent sur les rapports qu'entretient le texte avec la réalité et/ou les textes antérieurs de la littérature, de l'inconscient et de la société. Les discours sont alors étudiés, d'une part, dans une perspective pragmatique en termes de fidélité au réel, d'influence concrète sur le contexte de réception (leur performativité) et d'autre part, compte tenu de la diversité des contextes, le texte est considéré, en particulier par Julia Kristeva, comme le lieu d'une productivité infinie. À l'idée d'un sens unique se substitue celle de « l'œuvre ouverte », du texte pluriel, développée par Maurice Blanchot, Umberto Eco, Roland Barthes et Jacques Derrida.

[25] BARTHES, Roland, « Théorie du texte », *Encyclopédia Universalis*.
[26] DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique dans *Pour une lecture littéraire 1*, 2ème édition. Bruxelles : De Boeck & Larcier, 1996.

Se développe alors, au sein de l'École de Constance avec les travaux de Hans Robert Jauss et Wolfgang Iser, l'affirmation que la source de production de sens ne réside pas seulement dans le texte mais aussi et peut-être d'abord dans le récepteur, le sujet lisant. Tant qu'il n'est pas concrétisé par une lecture donnée, le texte apparaît comme un produit inachevé, un message purement virtuel. Considéré en lui-même, il n'est qu'un ensemble d'indéterminations, d'ouvertures de sens que seule la collaboration active du lecteur peut transformer en système ordonné de significations. À partir de ce double postulat s'ouvrent alors deux grandes catégories au sein des théories sur la lecture.

Les théories de l'effet, privilégiant le point de vue « interne », se centrent sur le texte et étudient comment il influence, voire détermine l'activité des récepteurs, considérant que dans chaque texte est inscrit un programme de lecture spécifique, un « lecteur implicite » chez Wolfgang Iser, ou « modèle » chez Umberto Eco. Les théories de la réception en revanche se placent selon un point de vue « externe » en se centrant sur le lecteur empirique et les divers aspects de son activité, Bertrand Gervais décrivant des « régies de lecture » observables dans la réalité, tandis que d'autres prennent en compte des contextes de réception liés à l'histoire pour Hans Robert Jauss, au psychisme du lecteur pour Michel Picard et Vincent Jouve ou encore aux groupes sociaux avec les travaux de Pierre Bourdieu.

1.1.2.2. La lecture programmée : théories internes, ou de l'effet.

Au sein des théories de l'effet, nous distinguerons tout d'abord les approches sémiotiques, héritières de l'analyse structurale, nous centrant pour l'essentiel sur les travaux d'Umberto Eco :

> «Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'il seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire […] Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'unicité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner[27] ».

Ainsi, le fonctionnement du texte littéraire nécessite-t-il une coopération entre le lecteur et l'auteur qui « conditionne » en quelque sorte sa réception :

[27] ECO, Umberto. *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Traduit de l'italien par Myriem Bouzaher. Paris : Grasset, coll. "biblio essais", 1985, p.63-64.

> « Pour organiser sa stratégie textuelle, un auteur doit se référer à une série de compétences [...]. Il doit assumer que l'ensemble des compétences auquel il se réfère est le même que celui auquel se réfère son lecteur. C'est pourquoi il prévoira un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable d'agir interprétativement comme lui a agi génératívement. »[28]

Une telle approche de la lecture met bien en évidence le rôle indispensable du lecteur empirique dans la concrétisation du sens comme « sujet concret des actes de coopération » capable d'actualiser les différents contenus de signification, de façon à décoder les modes possibles du récit, c'est-à-dire de l'interpréter de manière « coopérative », mais Umberto Eco souligne également l'importance du cadrage limitatif du sens et des droits du lecteur opéré par l'auteur :

> « Les œuvres littéraires nous invitent à la liberté de l'interprétation, parce qu'elles nous proposent un discours à niveaux de lecture multiples et nous placent face à l'ambiguïté et du langage et de la vie. Mais, pour avancer dans ce jeu, où chaque génération lit les œuvres littéraires de façon différente, il faut être mû par un profond respect envers ce que j'ai appelé ailleurs l'intention du texte. »[29]

Umberto Eco évoque là, comme corollaire à la liberté du lecteur, les droits du texte. Il en vient à opérer une distinction entre un texte « fermé », qui visera « un *target*, une cible (et une cible, ça coopère très peu, ça attend d'être touché) » et à « stimuler un effet précis » et un texte « ouvert », qui au contraire laissant un certain champ au lecteur empirique, « élargira et restreindra à son gré le jeu de la *sémiosis* illimitée »[30]. Enfin, il distingue l'interprétation, en tant que processus pragmatique de rationalisation du programme textuel et l'utilisation, en tant qu'exercice libre de l'imagination du lecteur. De son côté, Michael Riffaterre[31] s'attache plutôt à « l'explication des faits littéraires », en particulier dans le poème. Définissant lui aussi le texte comme « un code limitatif et prescriptif », il souligne que si le premier mouvement du lecteur est « heuristique », dirigé vers la dimension mimétique ou référentielle du texte, le sens global ne peut surgir que d'un second mouvement « herméneutique », qui se centre, lui, sur la « signifiance », c'est-à-dire les lieux communs attachés aux signifiants, dont on peut restituer le « système » au fur et à mesure de la lecture. Pour lui, dans une perspective

[28] *Ibid*, p.67-68.
[29] ECO, Umberto, *De la littérature*, traduit de l'italien par Myriem Bouzaher, Paris, Grasset, 2003, p. 13.
[30] *Ibid*., p.70 et 72.
[31] RIFFATERRE, Michael, *La production de texte*, Paris, Seuil, coll. "Poétique", 1979.

exégétique, le poème est le « résultat de la transformation d'une matrice […] dont le déplacement produit des variantes tout au long du poème, à la manière d'une névrose. »[32]

Parmi les approches esthétiques, la théorie exposée par Wolfgang Iser dans *L'acte de lecture* [33] affirme la place fondamentale de l'interaction dans la constitution de l'œuvre littéraire constituée selon lui de deux « pôles » :

> « Le pôle artistique se réfère au texte produit par l'auteur tandis que le pôle esthétique se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur. […] Le lieu de l'œuvre littéraire est donc celui où se rencontrent le texte et le lecteur. Il a nécessairement un caractère virtuel, étant donné qu'il ne peut être réduit ni à la réalité du texte ni aux dispositions subjectives du lecteur. […] L'œuvre est ainsi la constitution du texte dans la conscience du lecteur. »[34]

Cette théorie repose sur deux présupposés. D'une part, chaque texte littéraire propose un « répertoire » inédit, une vision du monde spécifique, différente de la réalité, les éléments du monde étant sélectionnés et combinés au sein d'un nouvel ensemble. D'autre part, les contenus fictionnels sont développés selon une « stratégie » qui les structure et hiérarchise en « thème », le premier plan ou « horizon », l'arrière plan. L'activité du lecteur est alors sollicitée par les « lieux d'indétermination » (*Leerstelle*), les blancs autorisant des interprétations divergentes. C'est dans la mesure où il « colmate » les blancs que le lecteur fait advenir l'œuvre à sa conscience : il assemble les diverses perspectives offertes par le texte, les confronte, et adapte les représentations qu'il en dégage en fonction de ses capacités interprétatives, pour aboutir à un nouveau modèle de réalité qu'il aura effectivement contribué à élaborer.

1.1.2.3. La lecture empirique : théories externes, ou de la réception.

Certains sémioticiens, comme Roland Barthes, en écart par rapport à leur cadre de référence, se donnent pour objet l'étude des réceptions empiriques « renonçant au postulat de la lecture modèle pour s'intéresser au rôle exercé par les lecteurs réels dans la construction des sens et des valeurs textuels ».[35]Ainsi, Roland Barthes[36] souligne qu'il revient au lecteur de

[32] RIFFATERRE, Michael, *La production de texte*, p. 19, « L'illusion référentielle », p.97.
[33] ISER, Wolfgang, *L'acte de lecture* : *théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, P. Mardaga, coll. "Philosophie et langage", 1985.
[34] *Ibid*. p.48-49.
[35] DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique dans *Pour une lecture littéraire 1*, 2ème édition. Bruxelles : De Boeck & Larcier, 1996, p.55.
[36] BARTHES, Roland, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, collection "Tel quel", 1973.

faire de sa lecture un « plaisir » fondé sur une culture ou une « jouissance » fondée sur la perte de repères sûrs, sans que pour autant la signification soit extérieure au texte.

Hans Robert Jauss, quant à lui, fonde les approches esthétiques en constituant une « esthétique de la réception » fondée sur l'étude des lectures successives d'une même œuvre. Chaque œuvre et chaque lecture s'inscrivent dans un « horizon d'attente » littéraire, c'est-à-dire dans un ensemble de connaissances relatives aux genres littéraires, aux « intertextes » possibles (sources) et aux courants esthétiques :

> « Le rapport du texte isolé au paradigme, à la série des textes antécédents qui constituent le genre, s'établit aussi suivant un processus analogue de création et de modification permanente d'un horizon d'attente. Le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l'auditeur) tout un ensemble d'attentes et de règles du jeu avec lesquelles les textes antérieurs l'ont familiarisé et qui, au fil de la lecture, peuvent être modulées, corrigées, modifiées, ou simplement reproduites. La modulation et la correction s'inscrivent dans le champ à l'intérieur duquel évolue la structure d'un genre, la modification et la reproduction en marquent les frontières. Lorsqu'elle atteint le niveau de l'interprétation, la réception d'un texte présuppose toujours le contexte d'expérience antérieure dans lequel s'inscrit la perception esthétique : le problème de la subjectivité de l'interprétation et chez le lecteur isolé ou dans les différentes catégories de lecteurs ne peut être posé de façon pertinente que si l'on a d'abord reconstitué cet horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable qui fonde toute compréhension individuelle d'un texte et l'effet (*Wirkung*) qu'il produit. »[37]

Étudier le destin d'une œuvre revient donc à voir quels ont été ses rapports avec les différents horizons d'attente dans lesquels elle a été insérée et l'interprétation de l'œuvre s'appuie sur une reconstitution minutieuse de l'horizon d'attente du premier public. La notion d'horizon d'attente, issue de la définition de l'expérience temporelle par la phénoménologie husserlienne, occupe une place centrale dans l'élaboration d'une théorie esthétique de la réception de Hans Robert Jauss en ce qu'elle met l'accent sur la lecture comme expérience du lecteur.

Si nous prenons à présent en compte les approches psychologiques et psychanalytiques, Michel Picard[38] applique les concepts de la psychanalyse non plus seulement aux contenus (ou aux effets) textuels mais aussi à l'activité réceptrice elle-même. Il considère la lecture comme un jeu de va-et-vient entre les diverses instances du sujet-lecteur que le « liseur » (le

[37] JAUSS, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, collection "Tel", 1990, p.56.
[38] PICARD, Michel, *La Lecture comme jeu : essai sur la littérature*, Paris, Les Editions de Minuit, collection "Critique", 1986.

lecteur physique, le corps lisant), le « lu » (le lecteur passif pris au jeu de la lecture, sujet à l'illusion référentielle) et le lectant (le lecteur critique, conscient qu'il joue et qui met le texte à distance). Dans un essai ultérieur[39], il précise sa théorie en s'attachant, après Harald Weinrich[40] et Paul Ricœur[41], à l'étude systématique des types de temporalités qui interviennent dans l'acte de lecture : temps du déchiffrement, temps fictionnels, temps réel, « hors temps » où évolue le lecteur lorsqu'il est pris par le texte, et enfin temps « transitionnel » où se joue le va-et-vient entre « liseur, lu et lectant », entre le « *playing* » de la lecture inconsciente et le « *game* » de la lecture maîtrisée, selon la terminologie de Donald Woods Winnicott. La théorie de Michel Picard sera reprise par Vincent Jouve[42] qui propose de distinguer l'instance du « lu » (dimension inconsciente et fantasmatique du lecteur) de celle du « lisant », part du lecteur « piégée par l'illusion référentielle, qui considère le temps de la lecture, le monde du texte comme un monde existant ».

Pour Umberto Eco[43], les sens relèvent de trois origines ou de trois « intentions » distinctes : « *l'intentio auctoris* » qui englobe les intentions conscientes de l'auteur, le met en avant comme garant du sens, « *l'intentio lectoris* » qui prend en compte les intentions du lecteur, les sens qu'il a cherché à faire advenir, qu'il a sollicités au départ du texte en projetant ses propres préoccupations, et enfin « *l'intentio operis* », à savoir les significations potentielles qui sont immanentes aux structures de l'œuvre et peuvent faire l'objet d'un repérage objectif ou, pour Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, les sens partagés, reconnaissables par différents lecteurs d'une même génération, qui résultent du caractère social du texte :

> « Ces significations socialement reconnaissables dépendent des codes en vigueur au moment de la réception et évoluent de génération en génération : aucun lecteur n'a donc le pouvoir de les saisir toutes. En outre, elles ne sont évidemment pas partagées par *tous* les lecteurs d'une même génération : certaines ne sont perçues que par un petit nombre de lecteurs subtils ou érudits. Dire que ces significations sont « socialement reconnaissables » ne signifie donc pas qu'elles sont évidentes ou faciles à déceler : cela veut seulement dire que leur identification se fait à l'aide de codes non individuels disponibles dans le contexte de réception. » [44]

[39] PICARD, Michel, *Lire le temps*, Paris, Les Editions de Minuit, collection "Critique", 1989.
[40] WEINRICH, Harald, *Le Temps : le récit et le commentaire*, Paris, Seuil, collection "Poétique", 1973.
[41] RICŒUR, Paul, *Temps et récit. 1*, Paris, Seuil, collection "L'ordre philosophique", 1983.
[42] JOUVE, Vincent, *La Lecture*, Paris, Hachette, collection "Contours littéraires", 1993, p.36.
[43] ECO, Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992.
[44] DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis, LEDUR, Dominique, *Op.cit.*,p.128-129.

Dans cette optique, la lecture littéraire aura donc pour objet de séparer et combiner de manière équilibrée la recherche de ces trois dimensions : celle des sens intentionnels, voulus par l'auteur, celle des sens inconscients ou intentions du texte, celle des sens « projetés » plus ou moins par le lecteur. Nous sommes là très proches de ce que l'on appelle, depuis Winnicott[45], l'espace transitionnel, où, à partir d'une situation d'intersubjectivité gratifiante, le lecteur se saisit de quelque chose qu'on lui propose pour ébaucher son émancipation, se construire comme sujet.

1.1.3. Une centration sur le sujet : herméneutique et théorie du rythme.

Dans la mesure où nous nous centrons dans notre recherche sur les expériences de lecture et l'investissement du sujet dans une œuvre à construire, nous nous focaliserons à présent sur deux champs théoriques qui placent le sujet au centre de la construction du littéraire. Nous ferons donc retour sur l'émergence de l'herméneutique dans un premier temps, à l'origine des travaux de Hans Robert Jauss, et de l'École de Constance. Nous nous intéresserons ensuite aux travaux d'Henri Meschonnic qui, dans sa critique du rythme, développe une conception du texte à construire, incluant le lecteur comme co-élaborateur du texte, en opposition au concept de signe clos.

1.1.3.1. L'herméneutique comme art de l'interprétation.

L'herméneutique, tirant son nom de celui d'Hermès, l'interprète de la volonté divine, et du verbe grec *ε* , interpréter, traduire, apparaît au XVIIe comme une discipline, définie par Michel Foucault comme « l'ensemble des connaissances et des techniques qui permettent de faire parler les signes et de découvrir leur sens. »[46]. Elle engage donc un travail d'interprétation des signes et discours, de découverte de leur sens latent au-delà du sens littéral. D'abord philosophique et religieuse, l'herméneutique suppose en effet la non-transparence des signes et des discours, comme le montre déjà Aristote dans son traité *Περι ερμηνείας* où il rappelle qu'il y va d'un *interpréter* dès que le sens se trouve présent à la voix (*φωνή σημαντική*[47]) et engage alors un nouveau rapport de l'homme aux choses, rapport à la fois personnel et communautaire[48]. Après s'être donné pour objet au cours de l'Antiquité de

[45] WINNICOTT, Donald W., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975.
[46] FOUCAULT, Michel, *Les Mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966, p. 44.
[47] Livre 4 du traité de l'interprétation.
[48] cf. la distinction héraclitéenne entre l'*ίδιος κόσμος*, le monde à soi, et le *κοινός κόσμος*, le monde commun.

dévoiler le sens caché de textes fondateurs comme l'Illiade et l'Odyssée, l'herméneutique développe, dans une perspective normative, la lecture interprétative des textes religieux selon quatre régimes de sens : le sens littéral, le sens allégorique, le sens moral et enfin le sens anagogique. Le XVIe siècle va renouveler la démarche herméneutique en initiant le débat sur les limites de l'interprétation. Ces premiers développements de l'herméneutique, même s'ils intègrent l'interprétant à la démarche d'interprétation, s'inscrivent dans une conception d'un signe donné comme préexistant et à interpréter de manière plus ou moins efficace, armée et pertinente.

L'herméneutique moderne naît quant à elle au XIXe siècle avec Friedrich Schleiermacher[49] qui, associant de manière indissoluble forme et contenu du texte, en fait une opération cognitive, spéculative mais également empirique dans la mesure où il privilégie l'activité et la sensibilité du lecteur. Ses travaux préfigurent ceux de Wilhelm Dilthey[50] qui, au tournant du XXe siècle, va donner une nouvelle impulsion à l'herméneutique en dissociant au plan théorique explication et compréhension, la première permettant des relations de causalité objectives entre texte et histoire, tandis que le seconde repose sur une appropriation par le lecteur de l'univers des signes qu'est le texte. Il va ainsi fonder les « sciences de l'esprit » (*Geitswissenschaft*), s'interrogeant sur la dimension herméneutique des sciences humaines dans lesquelles la part interprétative ne doit pas s'opposer à leur crédibilité, leur vérité, questionnement contemporain de l'affirmation de Nietzsche dans *La Volonté de puissance* selon laquelle « il n'y a pas de faits, seulement des interprétations ». Friedrich Schleiermacher et Wilhelm Dilthey ouvrent donc un espace théorique pour réfléchir la position et l'investissement du sujet dans un processus d'interprétation, envisageant le texte comme un espace non pas fixé mais ouvert, susceptible de se modifier sous l'action des diverses lectures.

1.1.3.2. L'affirmation du sujet dans la démarche herméneutique.

Le renouveau viendra du champ philosophique avec les recherches de Hans-Georg Gadamer[51] qui, dans la perspective ouverte par Friedrich Schleiermacher et Wilhelm Dilthey, légitime la vérité de la compréhension en cherchant une voie médiane entre méthodologie et relativisme, suivant en cela l'analyse de la compréhension par Heidegger, selon laquelle toute

[49] SCHLEIERMACHER, Friedrich, *Herméneutique* (1805-1829), Paris, Cerf, 1989.
[50] DILTHEY, Wilhelm, *Ecrits d'esthétique* ; suivi de *La Naissance de l'herméneutique,* Paris, Cerf, 1995.
[51] GADAMER, Hans Georg, *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (1960), Paris, Seuil, 1976.

compréhension repose sur des anticipations du sujet. S'inspirant de l'idéal humaniste et de l'expérience de l'art, Hans Georg Gadamer met en avant la capacité du sujet à dépasser son individualité pour toucher à l'universel et à se transformer par l'œuvre d'art. L'interprétation ne correspond donc pas pour lui à une démarche visant à retrouver un sens « objectif » derrière l'expression ni à la tentation de lui insuffler un sens « subjectif » qui ne s'y trouverait pas. Interpréter n'est pas une appréhension et une restitution d'un sens produit au moyen de signes, interpréter, c'est répondre à l'appel d'une œuvre en entrant en dialogue avec elle. Le dialogue texte-lecteur chez Hans Georg Gadamer retravaille une dimension présente dans le *Περι ερμηνείας* d'Aristote qui intègre la voix, en se référant aux usages du terme d'interprétation à propos du musicien, du chanteur, de l'acteur ou du chorégraphe qui interprètent l'œuvre en jouant et en s'impliquant soi-même. Nous reviendrons plus loin sur le rôle du corps et de la voix dans l'interprétation et la construction du sens, théorisé par les dramaturges et en particulier par Antonin Artaud :

> « Bien qu'on associe souvent la notion d'interprétation à celle de transposition personnelle d'une œuvre littéraire ou musicale, l'essentiel reste, dans tous les cas, de faire en sorte que – corporellement et instrumentalement – le chanteur, l'acteur, le chorégraphe travaillent à la production du sens dans la voix, le geste, l'attitude… voix et geste sont tissés dans la même matière corporelle ; et le sens n'est pas derrière eux (comme constitué d'avance sous forme de thème : l'amour, la haine, la joie, la peine), mais il est toujours en instance, et comme en projet. L'interprétation n'est pas un langage second ; elle est inhérente à la modalité corporelle de l'être dont elle ne parvient jamais à épuiser le sens. »[52]

Si l'herméneutique, selon Hans Georg Gadamer, met l'accent sur l'apport du sujet, elle souligne néanmoins que la compréhension relève moins d'une activité de la conscience que d'un « travail de l'histoire » qui agit en chaque sujet, tout texte se déployant sur un fonds de lecture préconstruite, de tradition avec laquelle toute nouvelle lecture négocie. S'opère alors une « fusion d'horizons », fusion de l'interprète et de ce qu'il cherche à comprendre, fusion entre les deux consciences séparées que sont l'auteur et du lecteur. Les travaux de Hans Georg Gadamer mettent également en avant la dimension langagière du processus et de l'objet de l'interprétation. Ils sont alors à mettre en écho avec ceux de Paul Ricœur, son premier traducteur et éditeur en France, pour qui la production de sens, nécessitant la lecture et la prise en compte de l'altérité, loin de figer un sens, capte un procès, c'est-à-dire une dynamique, une structure de change et d'échange, le procès reposant sur le potentiel

[52] Cité par FEDIDA, Pierre, in Article *Interprétation*, http://www.universalis.fr.

rhétorique et poétique de l'œuvre que le lecteur active et auquel il donne sens. L'accent mis sur le lecteur conduit donc à revenir sur les stratégies interprétatives. Il ne s'agit plus de s'attacher à un texte comme structure significative ou à la mettre en relation avec des cadres de référence plus larges susceptibles de lui donner du sens. Interpréter un texte, dit Roland Barthes dans *S/Z*, « ce n'est pas lui donner un sens (plus ou moins fondé ou plus ou moins libre), c'est au contraire apprécier de quel pluriel il est fait »[53]. L'herméneutique est alors à prendre comme un espace de négociation et de rencontre qui vise à une compréhension au sens étymologique de « saisir ensemble », de « lier », « d'embrasser par la pensée » : « La tâche de l'herméneutique est d'élucider ce miracle de la compréhension, qui n'est pas communion mystérieuse des âmes mais participation à une signification commune. »[54]

1.1.3.3. Théorie du rythme et présence du sujet.

En réaction aux théories du signe, Henri Meschonnic propose une anthropologie historique du langage qui engagerait la pensée du rythme « dans et par » l'historicité, l'oralité et la modernité du poème comme discours. Théoricien, poète et traducteur, il prend le parti du rythme et de la langue, du rythme dans la langue comme fondateur du sens :

> « La critique du rythme n'est donc pas seulement, ni d'abord, une critique des théories du rythme. Celle-là n'est possible, et nécessaire, que pour construire une théorie du rythme qui fonde le rythme dans le langage comme discours. […] Critique du rythme et pas critique de la théorie du rythme, c'est une fondation du rythme dans le langage, c'est-à-dire dans le sens, non à côté du sens. » [55]

Il prend le poème comme révélateur de l'enfermement dans lequel les théories dualistes d'un signe clos et arbitraire, scindé entre signifiant et signifié, placent le sujet. :

> « La répétition et l'homologie des dualismes du signe nous tient sans possibilité de fuir. Le signe nous lie par ses exclusions réciproques. Elles font le discontinu du langage, et du signe l'unité du discontinu. […] Le signe est fort de l'homologie de ses paradigmes et de leur implication réciproque. Sa faiblesse cachée tient dans ce qu'il empêche de penser : le continu, l'historicité, le sujet. Le plus petit poème le met en échec. Mais aussi bien le corps, un

[53] BARTHES, Roland, *S/Z*, Paris, Seuil, 1970, p. 11.
[54] GADAMER, Hans Georg, *Op.cit*., p.132.
[55] MESCHONNIC, Henri, *Critique du rythme : anthropologie historique du langage*, Lagrasse, Verdier, 1982, p.20.

> geste, un soupir, une intonation. Il est faible de tout ce qui le déborde. De tout ce qui est une sémantique sans sémiotique. »[56]

Il redonne ainsi au mot « signifiant » sa valeur de participe présent, comme acteur de la signification, porteur de la signifiance, à côté du « signifié ». Sa pensée, « s'opposant à la scission binaire entre "langue" et "parole", entre "synchronie" et "diachronie", "syntagme" et "paradigme", héritée selon lui du structuralisme » [57] s'ancre dans une conception aristotélicienne de la rhétorique en tant qu'action par le langage :

> « On déforme déjà subtilement ces choses en parlant de genres littéraires. Il s'agissait d'agir. Et toute la fameuse purgation des passions chez Aristote participe de cet agir. Il s'agit donc d'agir et d'étudier comment le langage agit. Autrement dit, ce qui est l'élément visé, c'est l'activité du langage, ce n'est pas le sens. Je reprends sous le terme de théorie du langage ce qu'Aristote appelait la rhétorique. »[58]

Henri Meschonnic construit alors une théorie d'ensemble liant le poétique à l'éthique et au politique, afin d'interroger du point de vue de la littérature, et de l'art en général, nos conceptions du sujet, de la société, de la culture :

> « La vieille opposition qu'on croit être celle du langage à la vie, quand ce n'est qu'une représentation du langage qu'on oppose à une représentation de la vie. La représentation et la cohérence du signe règnent, le discontinu règne. La place compensatoire de la poésie est une des pièces du signe, dans cet ensemble : la poésie chargée de retrouver le paradis perdu de l'union des mots et des choses, dans l'instrumentalisme du langage véhiculaire. Mais le signe n'est pas la nature du langage. La critique qu'en fait le rythme montre qu'il n'y a là qu'une représentation, culturelle, historique. On peut montrer ses limites. […] Toute notre tradition est une tradition du signe, et du sens. Ce n'est pas la malheureuse pragmatique, avec son logicisme, qui apporte grand chose ici. Le paradoxe de la littérature, son importance majeure pour la théorie du langage, c'est que justement la littérature, et seulement la littérature, et seulement quand elle est pleinement littérature, fait, et depuis toujours, ce que seul le signe ne peut pas comprendre, et déclare intransmissible, indicible. La littérature est l'art même de l'indicible. »[59]

---

[56] MESCHONNIC, Henri, *Politique du rythme: politique du sujet*, Lagrasse, Verdier, 1995, p.124-125.

[57] FAVRIAUD, Michel, *La Ponctuation : la phrase- dans la poésie contemporaine*. Thèse de littérature française, Université de Paris VIII, 2000, p.248-249.

[58] Entretien avec Arnaud Bernadet, *La poétique tout contre la rhétorique*, Chelles, mai 1998, Site *Fleurs de rhétorique*, http://www.hatt.nom.fr, consulté le 06/06/09.

[59] Entretien avec Jacques Ancet, *Prétexte Hors-Serie 9*, reprise écrite d'une lecture-rencontre à Annecy, en mai 1994, http://pretexte.club.fr/revue/entretiens/discussions-thematiques_poesie/discussions/henri-meschonnic.htm, consulté le 06/06/09.

Le rythme du discours comme mouvement de la parole fonctionne donc chez Henri Meschonnic comme une utopie, le langage devenant porteur de transformation du rapport au monde et à l'autre, moteur de vie :

> « C'est pourquoi la théorie du langage a un si grand rôle. Elle est le lieu majeur où se fonde, et combat, l'historicité radicale du sens et de la société. Qui s'élabore, depuis Humboldt et Saussure, et passe par Benveniste. Benveniste a écrit que le langage sert à vivre. Je dirai que la théorie du langage, à travers l'histoire et le statut des concepts avec lesquels vit une société, et plus que d'autres sciences sociales, sinon même l'économie et les techniques, généralement jugées bien plus vitales, sert à vivre. Poétiquement et politiquement. »[60]

Contre les théories de la signification, Henri Meschonnic défend ainsi l'idée, centrale dans toute son œuvre, que dans une langue, ce qui fait sens, ce qui permet à chacun d'y trouver sa vérité, c'est le rythme, c'est-à-dire la poésie, l'écriture. Le rythme jusqu'alors considéré comme secondaire, sorte de faire-valoir du sens, confondu le plus souvent avec la métrique devient avec lui l'espace où la langue, soumise aux lois sociales et grammaticales, offre un espace de liberté au «sujet parlant» pour faire advenir le nouveau :

> « Et c'est vrai que la poétique telle que je l'entends, en ce sens, est une « critique du langage », est une anthropologie historique du langage. […] C'est ce qui me pousse à penser que la pensée est finalement très proche de l'art. Ce n'est pas une science puisque la poétique est une réflexion sur l'inconnu, sur ce qu'on ne connaît pas. Elle est très proche du poème au sens où le poème est une invention du sujet, une intégration maximale de formes de vie et de formes de langage. […] Aussi le rapport de la poétique à la rhétorique est-il un rapport à la fois critique et polémique, au sens du *philologos* socratique. »[61]

Henri Meschonnic voit donc la notion de sujet comme l'activité spécifique d'un discours et la notion de rythme apparaît comme le marqueur d'une subjectivation « dans et par le langage », selon l'expression d'Émile Benveniste. Pour Henri Meschonnic, le rythme est à l'origine, le rythme qui irrigue le langage et lui permet de transformer la vie, l'oublier condamne alors le sujet à ne plus faire que nommer les choses, c'est-à-dire à plaquer des mots sur elles.

Dans cette optique, il refuse une poésie qui se contenterait de célébrer le monde. Le poème, tel qu'il l'entend, est «transformation d'une forme de vie par une forme de langage et d'une

[60] MESCHONNIC, Henri, *Modernité modernité*, Lagrasse, Verdier, 1988, p.10-11.
[61] Entretien avec Arnaud Bernadet.

forme de langage par une forme de vie». Le poème ayant selon lui pour vocation de traduire ce que les mots ne disent pas, mais ce qu'ils font, Henri Meschonnic place le rythme au cœur du langage comme processus de transformation :

> « L'écriture, si elle est vraiment écriture, transforme. La poésie ne célèbre pas, elle transforme. Elle est un mode d'intervention. Non sur les choses, mais sur le sentiment des choses. C'est du sens de la vie qu'il s'agit avec le sens de ce qu'on dit, ou alors on parle pour ne rien dire. Si penser n'est pas intervenir, à quoi sert de penser ? Et le poème est bien un mode de pensée. Son rapport physique à la voix en fait une physique de la pensée. »[62]

L'espace même du poème devient le lieu d'une circulation du sens, puisqu'en poésie,

> « le mot n'est plus mot mais contexte, d'où une nouvelle conception de la métaphore […]. C'est l'œuvre qui fait le sens du mot dans l'œuvre. »[63]

Le contexte ainsi évoqué, nous dirions aujourd'hui « co-texte », tant au plan du son que du sens, contribue à élargir les interprétations, les échos possibles tant sur la linéarité que sur la verticalité du texte. C'est alors l'espace entier du poème, qui s'ouvre à la lecture, comme « forme-sens » :

> « Seule une conception de l'œuvre comme écriture, non ornement, peut se garder du vieux dualisme du « fond » et de la « forme » et montrer l'œuvre comme « forme-sens »[64]

Cette théorie du rythme et du sujet rend donc indissociables poétique, éthique et politique ; le poème, l'œuvre d'art en général, y apparaissent comme des actes éthiques et politiques qui comme tels transforment le sujet qui les produit et le sujet qui les reçoit. Pour cela, Henri Meschonnic considère que les poèmes sont susceptibles d'être entendus par chacun et que mettant en jeu le langage, ils mettent en jeu la société elle-même. Par le souffle et la voix, le poème redonne pour lui à la littérature une dimension corporelle, incarnée et le mouvement de la parole et du corps le conduit à dépasser l'opposition entre écrit et oral :

> « Seule l'écriture, comme subjectivation maximale du langage, réalise pleinement l'oralité. Parce que l'oralité n'est plus, pour moi, sa confusion avec le parlé, mais ce mode de signifiance du langage où le rythme et la prosodie dominent, mènent la danse. Dans l'écrit ou le parlé. […] L'oralité, dès qu'on ne la confond plus avec le parlé, est le primat du rythme et de la prosodie dans le mode de signifier, le primat du «sémantique sans sémiotique», comme a

[62] Entretien avec Jacques Ancet.
[63] MESCHONNIC, Henri, *Pour la poétique I*. Paris, Gallimard, coll. "Le Chemin", 1970, p.20.
[64] MESCHONNIC, Henri, *Pour la poétique I*. Paris, Gallimard, coll. "Le Chemin", 1970, p.20.

> proposé Benveniste. De ce point de vue, il n'y a plus dans l'oralité la double articulation du langage. Ce n'est pas du son qu'on entend, c'est du sujet, c'est du continu, ce que le langage fait et ne dit pas, parce que ce sont les mots qui disent. Le continu fait justement ce que les mots ne peuvent pas dire. »[65]

Le rythme chez Henri Meschonnic « est à la fois un élément de la voix et élément de l'écriture. Le rythme est le mouvement de la voix dans l'écriture »[66]. L'oralité est donc le rythme dans le parlé et rythme dans l'écrit, dans la mesure où « l'oralité est ce qui est du corps dans le langage. »[67] Or cette « corporalisation intense du langage propre à toute poésie », est particulièrement présente chez Henri Meschonnic, comme le précise Jacques Ancet dans la lecture qu'il fait de son œuvre poétique, « parce que le corps est non seulement le centre mais au centre de tout son travail. Autrement dit, si comme chez les autres poètes le corps est sensible mais non visible dans l'intimité même de l'écriture, il en est en outre la source d'inspiration et le matériau manifestes. »[68].

C'est la ponctuation, comme marque « d'oralité » qui va permettre à Henri Meschonnic de relier la langue et le discours, d'assurer le continu de l'oral à l'écrit, « comme une rythmique à la fois orale et visuelle »[69], par le blanc notamment qui permet d'inscrire dans l'espace du poème une « prosodie personnelle » :

> « Loin d'être une régression ou un désordre, le blanc et la disposition graphique – dont les valeurs varient avec les œuvres - ont restitué le rythme comme organisation du mouvement de la parole dans l'écriture. »[70]

La théorie d'Henri Meschonnic, pensée à partir de la poésie, et la grande liberté qu'elle donne dans la lecture de l'œuvre littéraire en général - nous y reviendrons - va ainsi nous permettre de mieux prendre en compte le travail d'écriture de Béatrice Poncelet aux limites du narratif, du poétique, du théâtral, de ce travail où du rythme se crée sur la double-page à la fois par l'énoncé, les jeux d'énonciation, les choix graphiques et de ponctuation, les dialogues du texte et de l'image.

---

[65] Entretien avec Jacques Ancet.
[66] MESCHONNIC, Henri, *La rime et la vie*. Lagrasse, Verdier, 1989, p.49.
[67] MESCHONNIC, Henri, *De la langue française* : *essai sur une clarté obscure*. Paris, Hachette, 1997, p.32.
[68] http://www.blogg.org/blog-55642-date-2009-04-11-billet-l_identite_obscure-1009156.html, consulté le 09/08/09.
[69] MESCHONNIC, Henri, « États de la poétique aujourd'hui. » In *Dictionnaire universel des littératures*. B. Didier (éd.), Paris, Presses Universitaires de France, 1994, p.2934.
[70] *Ibid*, p.2935.

1.2. La littérature de jeunesse : spécificités du champ.

Quelle place accorder maintenant à la littérature de jeunesse dans le champ du littéraire et de sa lecture que nous venons d'explorer ? Se pose tout d'abord la question d'un champ spécifique désigné sous des termes flottants : « livre pour enfants », « livre de jeunesse », « livre pour l'enfance et la jeunesse », « littérature accessible à la jeunesse » ? Quoi qu'il en soit, cette terminologie vise toujours explicitement un être en devenir, jeune lecteur, voire dès la fin du XIXe siècle, l'enfant non-lecteur et l'édition va donc très tôt décliner les collections en fonction des âges.

1.2.1. Une histoire de corpus et d'acteurs.

1.2.1.1. Problématiques liées au champ.

Les hésitations terminologiques nous semblent en effet symptomatiques d'un problème de statut. En 1975, en introduction à son guide[71], Marc Soriano déplore que la littérature de jeunesse soit bien souvent considérée comme une « sous-littérature » et le problème de la lecture des jeunes comme une « question mineure » et comme il le précise pour l'*Encyclopédia universalis* :

> « Les livres pour les jeunes (le mot « jeune », dans cette expression, désigne globalement tous les lecteurs qui n'ont pas encore atteint l'âge adulte) constituent un domaine si paradoxal que la recherche, semble-t-il, hésite à s'y engager. »[72]

Ce préambule à l'article « Littérature pour la jeunesse » pose d'emblée la difficulté qu'il y a à vouloir se saisir d'un domaine mouvant qui pose la question, soulevée ailleurs par Jean Perrot, des possibilités ouvertes à la recherche universitaire prenant pour objet la culture d'enfance. En effet, comme l'écrit ce dernier :

> « Intégrés au système de la consommation marchande, les objets culturels sont aussi soumis à l'accélération d'une production qui rend leur vie éphémère. Si

[71] SORIANO, Marc, *Guide de littérature pour la jeunesse : courants, problèmes, choix d'auteurs*. Paris : Flammarion, 1974.
[72] SORIANO, Marc, *Littérature pour la jeunesse*, http://www.universalis.fr.

> bien qu'ils découragent les entreprises critiques, le décalage nécessaire de leur étude, rendant parfois caducs les profits que le lectorat pourrait retirer de cette dernière. […] Il faut donc constater que le bouleversement du champ éditorial, l'absorption des petites maisons par les plus grandes, la modification constante des politiques de diffusion et le glissement des œuvres d'une collection à une autre […] provoquent la sidération des chercheurs du domaine, tentés de fuir la période contemporaine pour le passé. » [73]

Même si depuis, et comme il le signale lui-même en 2006[74], la critique en matière de littérature de jeunesse, sous l'influence du nombre croissant de recherches et d'une introduction institutionnalisée à l'école et dans les instituts de formation, a considérablement évolué ces dernières années, la question de la légitimation de cette recherche sur un objet, un genre considéré comme mineur reste posée. Marc Soriano poursuit ainsi son préambule :

> « Littérature sans auteurs, c'est aussi une littérature sans public, ou en tout cas sans public stable : ses lecteurs commencent à la lire sans savoir lire, et ils l'abandonnent sans crier gare, dès que possible. Comment connaît-on leurs goûts et leurs besoins ? Par les enfants eux-mêmes ? Mais sont-ils en mesure de les formuler ? Par les adultes ? Mais que savent-ils, le plus souvent, de cette jeunesse qui n'est plus la leur ? Nouveau décalage : les consommateurs ne sont pas les payeurs. Les uns achètent des livres qu'ils ne lisent pas. Les autres lisent des livres qu'ils n'auraient peut-être pas achetés. »[75]

Il met ainsi en évidence une des problématiques liées à la littérature de jeunesse puisque celle-ci vise un public captif de l'autorité parentale ou scolaire qui décide des contenus et des formes en projetant leurs propres critères et attentes. Par ailleurs, on peut s'interroger avec lui sur la liberté de création d'un auteur sous tutelle, « engagé » dans les contraintes éditoriales et idéologiques qui sous-tendent le marché de l'édition pour la jeunesse. Isabelle Nières-Chevrel prolonge quant à elle cette réflexion au plan de la critique en se questionnant sur une potentielle hiérarchisation des productions :

> « Poser la question de la valeur littéraire pour qualifier ou disqualifier la littérature de jeunesse est hasardeux. Nous savons combien cette "valeur" dépend d'une série de mécanismes institutionnels. Or ces mécanismes d'évaluation critique jouent nécessairement en faveur des goûts et de la culture de ceux qui évaluent, à savoir des adultes lettrés : tout naturellement ces adultes s'intéressent *d'abord* à ce qu'ils lisent eux-mêmes, à ces "livres pour adultes" qu'éditeurs et libraires regroupent sous l'expression de "Littérature

[73] PERROT, Jean, « Recherche et littérature de jeunesse en France », in *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1999, n°3, p.14.
[74] PERROT, Jean. Approches théoriques du livre pour enfants. In : PASA Laurence, RAGANO Serge et FIJALKOW Jacques (éd.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF, 2006.
[75] SORIANO, Marc, *Littérature pour la jeunesse*, http://www.universalis.fr.

> générale". Quant aux enfants, ils ne produisent pas de discours critique sur les livres pour enfants ; ils n'en ont ni le besoin, ni la culture, ni les outils. Ils ont une évaluation globale, qui est celle de leur plaisir. Tout au plus rééditions et nouveaux tirages donnent-ils au chercheur une indication quantifiée sur ce qui a – ou sur ce qui eut - "valeur (littéraire ?)" pour eux. »[76]

On le voit ici, le questionnement d'Isabelle Nières-Chevrel est double puisqu'il nous renvoie à une double interprétation des valeurs : valeurs littéraires (qui peut juger de la littérarité d'une œuvre pour la jeunesse ?) et valeurs sociales à la fois. Cette problématique complexe sera au cœur de nos interrogations en tant que formatrice d'enseignants puisqu'elle nous renvoie au paradoxe d'une école censée à la fois transmettre des valeurs à travers une littérature patrimoniale, former des enfants à la lecture littéraire et enfin, leur permettre un rapport intime et fondateur avec la littérature qui leur est destinée. Or ce paradoxe de l'école trouve en partie sa source dans les jeux multiples de l'altérité, aussi bien au sens de règles que de mouvement, activés par l'enseignement d'une littérature écrite et choisie par des adultes pour des enfants.

On peut s'interroger à la suite de Marc Soriano sur la nature même de ces publications protéiformes : contes, romans, poèmes, récits brefs ou séries prolifiques… S'agit-il d'un genre ou d'un registre ? Si cette production s'adresse à un âge qui est par essence celui de l'éducation, ne vaut-il pas mieux la rattacher à la pédagogie ? Pour étudier ce domaine, dans toute son ampleur, il suggère de renoncer à la notion purement littéraire de « genre », et s'accrocher à un autre type de réalités : les publics concernés par cette littérature et la fonction qui, d'une époque à l'autre, lui est assignée. D'un point de vue méthodique, il lui semble alors plus pertinent de privilégier une étude interdisciplinaire pour cerner ce domaine singulier, adapté à ces êtres en continuelle transformation que sont les enfants, et qui se situe au point de convergence d'un grand nombre de sciences humaines : histoire, sociologie, folklore, psychologie, psychanalyse, pédagogie, sémiologie, anthropologie…

[76] NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. « Faire une place à la littérature de jeunesse ». *La Revue des livres pour enfants*, 2002, n°206, p.51.

1.2.1.2. Livre pour enfants, littérature de jeunesse et éducation.

Depuis que Philippe Ariès[77] a ouvert la recherche sur la culture d'enfance et que celle-ci s'est par ailleurs intéressée, à la suite de Paul Hazard[78] et de Marc Soriano[79], au champ du livre pour enfant, s'est opérée une distinction théorique entre « livre pour enfants » et « littérature pour la jeunesse » glosée ainsi par Corinne Gibello-Bernette :

> « Si on s'intéresse aux publications destinées aux enfants dans une perspective littéraire, c'est-à-dire en s'attachant au corpus des œuvres de fiction mises entre les mains de enfants, on parlera de littérature pour la jeunesse. Si on adopte une perspective historique, en considérant tous les ouvrages écrits et édités pour les enfants - abécédaires, manuels scolaires, documentaires, albums, romans, contes, revues - , alors on parlera de livres pour enfants. Au carrefour des domaines littéraires, éditorial, artistique, pédagogique, l'histoire du livre pour enfants est "celle [des] objets culturels de l'enfance et elle dépend donc de la prise en compte de la spécificité enfantine, c'est-à-dire de la reconnaissance d'un public enfantin et de ses besoins propres".[80] Or cette prise en compte a évolué au long des siècles » [81]

Nous situant par rapport à cette définition proposée en référence, nous adoptons pour notre part une perspective essentiellement littéraire qui nous positionne donc clairement dans le domaine de la littérature de jeunesse, réduisant par là même notre champ d'investigation, ce qui ne résout toutefois en rien la question de la littérarité et des valeurs relatives à accorder au vaste domaine considéré. Toutefois, la place et le statut accordés aux objets culturels de l'enfance ayant évolué au cours des siècles et même si notre objet n'est pas ici de dresser un tableau complet de l'histoire de la littérature de jeunesse[82], un détour par quelques jalons significatifs des grandes mutations qui se sont opérées, tant au plan des formes que du regard porté sur l'enfant et des rapports adultes/enfants impliqués, nous permettra de mieux mettre en perspective le travail de l'auteur sur lequel nous nous attarderons ensuite plus longuement.

---

[77] ARIÈS, Philippe, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.
[78] HAZARD, Paul, *Les Livres, les Enfants et les Hommes*, Paris, Ernest Flammarion, 1932.
[79] SORIANO, Marc, *Guide de littérature de la littérature enfantine*, préface d'Henri Wallon, Paris, Flammarion, 1959.
[80] MANSON, Michel, article « Jeunesse, livre pour la », in FOUCHER, Pascal, PÉCHOIN, Daniel et SCHUWER Philippe (dir), *Dictionnaire encyclopédique du livre*, Paris, Cercle de la libraire, 2005, t.II, p.684.
[81] GIBELLO-BERNETTE, Corinne, « Brève(s) histoire(s) du livre pour enfants en France : de l'*Orbis sensualium pictus* aux *Trois brigands*, 1658-1968. », in PIFFAULT, Olivier (dir.), *Babar, Harry Potter & Cie : livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*, Paris, Bibliothèque nationale de France, 2008, p.18.
[82] Nous renvoyons pour cela aux synthèses de Corinne Gibello-Bernette (*Op.cit.*) et de Jean-Paul Gourévich, in GOUREVICH, Jean-Paul, *La littérature de jeunesse dans tous ses écrits : anthologie de textes de référence : 1529-1970*, Le Perreux, CRDP de l'Académie de Créteil, coll. " Argos. Références", 1998 et enfin de Christian Chelebourg et Francis Marcoin, in CHELEBOURG, Christian et MARCOIN, Francis, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, coll. " 128. Lettres, linguistique", 2007.

Depuis ses débuts, la littérature de jeunesse et tout au long de son histoire, à une exception près dans les années soixante, s'est construite dans un lien intime et assumé avec l'éducation des enfants au point que les éducateurs professionnels ont souvent tenté de créer de toutes pièces une littérature de jeunesse à visée essentiellement didactique. L'exemple le plus significatif est sans doute celui du XVIIe siècle en France où la plupart des grands artistes vivants ont été amenés à s'occuper d'enfants et à écrire pour eux : ainsi Jacques Bossuet, Jean de La Fontaine et François Fénelon, pour le « grand Dauphin » ou pour le duc de Bourgogne, Jean Racine pour les fillettes de Saint-Cyr… Les points de vue divergent quant à l'identification des prémisses : d'aucuns font remonter les origines de la littérature de jeunesse à la *Civilité puérile* d'Érasme (1530), à l'*Orbis sensualium pictus* de Comenius (1658) ou encore à la *Suite du quatrième livre de « l'Odyssée » d'Homère ou les Avantures de Télémaque, fils d'Ulysse* de Fénelon (1699). C'est pour Henri de Bourgogne qu'Érasme rédige *La Civilité puérile*, mais au-delà du jeune prince, il vise les enfants moins bien nés afin de les aider à compenser les hasards de la naissance. Dans le même esprit que Rabelais poliçant son géant Gargantua, Érasme inaugure là un genre littéraire à part entière et s'adresse à l'enfant de manière concrète tout en utilisant le détour d'un bestiaire merveilleux pour inciter l'enfant à passer de l'animalité à la civilité. L'ouvrage de Comenius, quant à lui, à la fois méthode bilingue (latin-allemand) d'apprentissage de la lecture par l'image et encyclopédie enfantine, obéit clairement à un objectif pédagogique aux fondements théologiques et philosophiques. Dans la mesure où seules l'éducation et la science peuvent permettre à l'homme d'atteindre l'idéal de la pansophie, il faut éduquer l'enfant dès son plus jeune âge en s'appuyant à la fois sur son désir d'apprendre et son goût pour le jeu. Fénelon enfin, précepteur du petit-fils de Louis XIV, s'appuie sur la réécriture du texte fondateur de l'Odyssée pour éduquer le futur roi. Dans ce roman utopique qui reprend l'itinéraire initiatique du héros antique, il conduit le jeune Télémaque, sous la tutelle de Mentor, porte-parole de Fénelon, à travers différents États de l'Antiquité, sombrant, par la faute de mauvais conseillers, dans des difficultés semblables à celles de la France de 1690, plongée dans des guerres qui l'appauvrissent. Mentor ramènera la prospérité par le moyen d'une entente pacifique avec les voisins, de réformes économiques qui permettraient la croissance, et surtout de la promotion de l'agriculture et l'arrêt de la production d'objets de luxe. Il s'agit bien ici d'éduquer la jeunesse de manière plus ou moins détournée, comme ce sera le cas avec deux autres œuvres essentielles dans la genèse de la littérature de jeunesse et qui, même si elles ne furent pas à l'origine composées pour eux, sont devenues des « classiques pour enfants », les *Fables* de Jean de La Fontaine (1668-1694) et

les *Histoires ou Contes du temps passé, avec des moralitez* de Charles Perrault (1697). Une des premières grandes mutations s'opère sans doute en cette fin de XVIIe siècle, avec l'édition littéraire par Charles Perrault de contes populaires oraux. En effet, ce projet d'écriture, résolument moderne, transgresse une triple frontière : entre oralité et culture littéraire, entre contes de nourrice destinés aux enfants et récits pour les adultes, entre culture populaire, régionale et culture centralisée de la cour.

Pendant des siècles, toutefois, les problèmes pédagogiques ne se sont posés que pour les enfants des rois, des princes ou des privilégiés, considérés comme des « adultes en miniature ». Cet ancrage fausse donc dès le départ l'idée d'une création pour la jeunesse reposant sur une égale dignité de tous et sur la prise en compte d'un état spécifique de la jeunesse avec ses centres d'intérêt et ses possibilités de compréhension. C'est probablement ce qui expliquera la tendance des enfants à lui préférer un autre répertoire, composé d'œuvres qu'ils choisissent librement parmi les productions destinées aux adultes.

> « On sait ainsi qu'ils ont raffolé des romans de chevalerie et de la littérature de colportage, et qu'ils se sont emparés de *Don Quichotte* dès sa publication. Mais les exemples les plus caractéristiques sont ceux de *Robinson Crusoé* de Defoe (1719) et des *Voyages de Gulliver* de Swift (1726). Leur succès, sur le moment, a surpris. Mais la psychologie contemporaine aide à l'expliquer. Si ces œuvres ont plu aux jeunes, c'est qu'ils y ont retrouvé deux situations qui, pour eux, sont fondamentales. Gulliver, entre ses géants et ses nains, figure le continuel effort d'accommodation que suppose la croissance. Petit parmi les grands, le jeune être est en même temps grand parmi les plus petits. Robinson, dans son île, représente la détresse de l'enfant dans ce monde incompréhensible où il se trouve jeté, monde qu'il finira cependant par comprendre et par maîtriser. »[83]

La littérature de jeunesse doit attendre le XVIIIe siècle pour connaître un véritable essor, dans le sillage de la philosophie des Lumières et en particulier des réflexions de Jean-Jacques Rousseau sur l'éducation qui, renouvelant la visée éducative humaniste, incitent à soutenir par le jeu et l'expérience le désir d'apprendre dont est animé l'enfant. En effet, suivant en cela l'évolution des mentalités et la transformation du regard porté sur l'enfant qui acquiert le statut de personne, elle va se constituer comme domaine littéraire à part entière. En même temps que la presse se fonde pour éduquer le citoyen, Arnaud Berquin, ami de Joseph Panckoucke, directeur du *Mercure de France* et éditeur de Diderot, Buffon, Rousseau, lance *l'Ami des Enfants* (1782-1783) à vocation à la fois ludique et éducative dont l'avertissement programme le projet pédagogique :

> « Cet ouvrage a le double objet d'amuser les enfants et de les porter à la vertu, en ne l'offrant à leurs yeux que sous les traits les plus aimables. Au lieu de ces fictions extravagantes et de ce merveilleux bizarre dans lesquels on a si longtemps égaré leur imagination, on ne leur présente ici que des aventures dont ils peuvent être témoins chaque jour dans leur famille. Les sentiments que l'on cherche à leur inspirer ne sont point au-dessus des forces de leur âme : on ne les met en scène qu'avec eux-mêmes, leurs parents, les compagnons de leurs jeux, les domestiques qui les entourent, les animaux dont la vue leur est familière. C'est dans leur langage simple et naïf qu'ils s'expriment. […] Il est inutile d'observer que cet ouvrage convient également aux enfants des deux sexes. […] On a cherché à répandre la variété entre les divers morceaux qui doivent composer chaque volume. Il n'en est aucun dont on ait d'abord essayé l'effet sur des enfans d'un âge et d'une intelligence plus ou moins avancé ; et on a retranché tous les traits qui sembloient ne pas les intéresser assez vivement »[84]

Cet avertissement montre bien comment, à la suite d'un mouvement déjà amorcé au XVIIe siècle, Arnaud Berquin se méfie des contes et récits merveilleux. Par ailleurs, l'extrait signale la prise en compte du lecteur ciblé : souci de se mettre à la portée de l'enfant, mise en place de scènes exemplaires, adhésion provoquée à un narrateur « enfantin », souci de s'adresser aux deux sexes et, enfin, prise en compte dans l'édition de la réception d'enfants « test ». Ces historiettes morales ancrées dans le quotidien ont inauguré un genre dont le succès ne s'est pas démenti, même si on les a, parfois, au XIXe siècle, qualifiées péjorativement de « berquinades » pour leur fadeur. Pendant la révolution, Arnaud Berquin poursuivra son projet éducatif avec *La Bibliothèque des villages* (1790), pour diffuser le savoir et former les petits citoyens, cette fois, le projet tend à l'universalité et l'égalité, avec l'ambition de faire triompher la Raison et de faire reculer l'obscurantisme, dans le même esprit que les Catéchismes républicains dont la vocation est d'apprendre aux enfants « ce qu'ils ont à faire dans ce monde après avoir passé plusieurs siècles à leur apprendre les chimères de l'autre » :

> Qui es-tu ?
> Homme libre et pensant, né pour haïr les Rois,
> N'aimer que mes égaux, et servir ma Patrie,
> Vivre de mon travail ou de mon industrie ;
> Abhorrer l'esclavage, et me soumettre aux lois.[85]

---

[83] SORIANO, Marc, *Littérature pour la jeunesse*, http://www.universalis.fr.
[84] *Avertissement* dans *L'Ami des Enfans,* Paris**,** Barrois et Pissot, n° de l'année 1782-1783. Et « Avertissement de l'auteur » dans *Œuvres complètes*, l'*Ami des Enfans,* Paris, Auguste Renouard, 1803, tome 1. Exemplaire consulté par internet, The Hockliffe Collection, http://www.cts.dmu.ac.uk.
[85] *Catéchisme républicain, philosophique et moral*, citoyen La Chabeaussière, an II de la République française, http://gallica.bnf.fr.

Ainsi donc, c'est à partir du XVIIIe siècle, que la littérature de jeunesse va acquérir un statut littéraire et éditorial autonome pour connaître son plein essor au cours du XIXe siècle. Et c'est progressivement que va s'opérer la distinction formulée par Isabelle Nières-Chevrel[86] entre une littérature « réorientée », c'est-à-dire empruntée et adaptée du domaine de la littérature pour adulte, comme les ouvrages de Daniel Defoe, d'Alexandre Dumas, et une littérature « adressée », c'est-à-dire spécifiquement écrite pour le jeunesse, un des premiers exemples étant *Les Aventures de Jean-Paul Choppart* de Louis Desnoyer, publié en 1832.

Les lois scolaires du XIXe siècle (la loi Guizot du 28 juin 1833 qui instaure l'obligation d'école dans chaque commune et affirme la « liberté d'enseignement », puis, plus tard, les lois Ferry en 1881 et 82 rendant l'enseignement primaire public gratuit et obligatoire) vont étendre le public potentiel des lecteurs et l'avènement de l'école obligatoire va coïncider avec l'expansion éditoriale du domaine jeunesse, en particulier sous l'impulsion de Pierre-Jules Hetzel, éditeur alsacien républicain qui crée, en 1843, le *Nouveau Magasin des Enfants*, puis à son retour d'exil en 1864, *Le Magasin d'Éducation et de Récréation.* Jean-Paul Sartre lui rend hommage dans *Les Mots*, lorsque grâce à Anne-Marie, il découvre les délices de la littérature d'enfance, lui qui jusqu'alors vivait, par la médiation de son grand-père, au contact des classiques :

> « À Jules Verne, trop pondéré, je préférais les extravagances de Paul d'Ivoi. Mais, quel que fut l'auteur, j'adorais les ouvrages de la collection Hetzel, petits théâtres dont la couverture rouge à glands d'or figurait le rideau : la poussière de soleil, sur les tranches, c'était la rampe. Je dois à ces boîtes magiques - et non aux phrases balancées de Chateaubriand - mes premières rencontres avec la Beauté. Quand je les ouvrais, j'oubliais tout : était-ce lire ? Non, mais mourir d'extase : de mon abolition naissaient aussitôt des indigènes munis de sagaies, la brousse, un explorateur casqué de blanc. J'étais vision, j'inondais de lumière les belles joues sombres d'Aouda, les favoris de Philéas Fogg. »[87]

Comme l'écrit Jean-Paul Sartre ici avec passion, ces « petits théâtres » permettent à l'enfant de s'arracher au réel et de s'ouvrir aux plaisirs de l'imaginaire, sans pour autant perdre de vue leur objectif didactique. Pierre-Jules Hetzel adhère en effet à l'idéal républicain des nouveaux rapports de classe établis par l'obligation scolaire qui ouvre le droit à l'instruction hors des limites de la bourgeoisie. Cet idéal passe d'abord pour lui par la reconnaissance du droit des

[86] Nières-Chevrel, Isabelle, article « Enfance et jeunesse », in MOUGIN, Pascal et HADDAD-WOTLING, Karen (dir.), *Dictionnaire mondial des littératures*, Paris, Larousse, 2002, p. 225.
[87] SARTRE, Jean Paul, Les Mots, Gallimard, 1964, p.64.

enfants à la qualité lorsqu'il fait appel à Alexandre Dumas, Eugène Sue, Alphonse Daudet et Georges Sand, puis Jules Verne et Gustave Doré. Son second projet éditorial marque de plus sa volonté de rendre compte de la nouvelle vision du monde induite par le développement des sciences et techniques d'une part, et de celle de s'adresser à toute la famille, dans une perspective d'éducation continue, comme il le note en Préface de *Morale familière* :

> « J'ai écrit pour les plus petits et, sans le vouloir, pour les plus grands aussi, car j'ai eu la famille toute entière sous les yeux en composant page à page ce petit livre pour les lecteurs du *Magasin d'Éducation et de Récréation*. »[88]

Pour le début du XXe siècle, nous retiendrons essentiellement Paul Faucher qui fonde en 1927 le Bureau français d'éducation nouvelle, en appui sur les recherches du psychologue tchèque Frantisek Bakulé et dirige la collection "Éducation" chez Flammarion ; il fonde ensuite dans une perspective à la fois démocratique et éducative les albums du Père Castor,

> « d'une riche substance assimilable, d'un format maniable, de peu de pages, répondant à des exigences artistiques rigoureuses, et cependant d'un prix bas, afin de toucher le plus d'enfants possible. […] C'est parce qu'ils apportaient des jeux constructifs aux enfants que ces albums furent placés sous le signe d'un animal voué d'instinct à la construction : le castor.[89] »

Il s'agit pour lui, dans la perspective de l'École Nouvelle, de susciter l'expression des enfants et d'éveiller leur sens critique tout en s'enracinant dans l'art populaire. Ces albums contrastant avec les productions de l'époque seront accueillis avec réserve par les libraires mais connaîtront ensuite un succès massif en pénétrant les écoles maternelles puis en étant adoptés comme livres de lecture courante dans certaines classes primaires.

À partir de la seconde moitié du XXe siècle, on assiste au développement considérable des « pré-livres ». Ce secteur, défriché par le Père Castor avec son imagier, est en plein essor. Il s'agit de donner au tout-petit l'habitude de l'objet-livre, de le transformer en « objet transitionnel », selon le terme, déjà évoqué, de Winnicott. On part du présupposé que si l'enfant situe le livre dans la zone de ses plaisirs, son apprentissage de la lecture, plus tard, sera facilité. Par opposition à la tendance moralisatrice d'une certaine littérature pédagogique, la littérature de jeunesse se veut délibérément « ludique ». Elle va, dans les années soixante-dix, être le lieu d'une réflexion théorique, à la fois sur l'enfance et sur les rapports entre

[88] STAHL, Paul Jules, *Morale familière Contes, récits, souvenirs et conseils d'un père à ses enfants*, Paris, J. Hetzel, "Magasin d'éducation et de récréation", 1867, p.II.
[89] *À l'enseigne du Père Castor*, Flammarion, 1982, p.11.

littérature de jeunesse et éducation. Ainsi des éditeurs comme François Ruy-Vidal et Christian Bruel, nous y reviendrons à propos de l'album, vont-ils chercher à casser l'image d'une littérature spécifiquement enfantine. Rappelant qu'un bon livre pour enfants est un bon livre tout court et souhaitant que la littérature de jeunesse s'empare de tous les sujets, y compris ceux que la société considère comme tabous, ces éditeurs vont donner la priorité à l'exploration artistique, à la création de formes nouvelles plus qu'à l'éducation :

> « En 1968, l'édition pour les enfants peut schématiquement se décrire ainsi. On trouve, d'un côté, les traditionalistes, qui vivent sur les idées reçues et publient, en fonction des goûts *actuels* du public, précisés par des études de marché. D'un autre côté existent des petites éditions expérimentales, soutenues ou non par de grandes maisons qui les utilisent comme poissons pilotes. Elles cherchent à éveiller et à prévoir les nouveaux besoins de l'enfant. Enfin, dans l'expectative, de grandes maisons qui explorent, directement ou par intermédiaires, des territoires nouveaux[90] ».

Ce tableau dressé par Marc Soriano perdure aujourd'hui, le domaine de la littérature de jeunesse restant très diversifié.

1.2.1.3. L'auteur pour la jeunesse, écrivain ou littérateur[91] ?

Une des questions qui revient de manière récurrente à propos de la littérature de jeunesse est celle de ses auteurs, Marc Soriano parle d'une « littérature sans auteurs » et ajoute que :

> « Les auteurs y sont nombreux, mais, à l'exception de quelques artistes universellement célèbres, personne ne connaît leur nom. Les individualités, ici, s'effacent au profit d'entités collectives nommées "collections" qui jouent, comme disent les éditeurs, le rôle de "tracteurs".[92] »

De fait, depuis ses origines, des auteurs prestigieux ont fait des incursions dans le domaine de la littérature de jeunesse. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les éditeurs du XXe siècle feront eux aussi appel à des écrivains célèbres, comme Paul Éluard pour *Grain d'Aile*, Marcel Aymé pour *Les Contes du chat perché*, Jacques Prévert pour *L'Opéra de la Lune* illustré par Jacqueline Duhème, Antoine de Saint-Exupéry pour *Le Petit Prince*… Les plus grands auteurs pour adultes ont écrit et parfois continuent à écrire pour les enfants :

[90] SORIANO, Marc, *Littérature pour la jeunesse*, http://www.universalis.fr.
[91] Nous empruntons ce titre à Francis Marcoin : MARCOIN, Francis. L'Auteur pour la jeunesse, écrivain ou littérateur. In : LOUICHON, Brigitte et ROGER Jean-Michel, *L'auteur entre biographie et mythographie*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, coll. "Littérature Enseignement Recherche", Modernités, n°18, 2002.
[92] SORIANO, Marc, *Littérature pour la jeunesse*, http://www.universalis.fr.

Marguerite Yourcenar, Marguerite Duras, Eugène Ionesco, Jean-Marie Gustave Le Clézio ou Michel Tournier en France, William Golding et Roald Dahl en Angleterre, Italo Calvino, Dino Buzzati, Umberto Eco en Italie…

La littérature de jeunesse semble donc être un lieu d'expression pour des auteurs bifrons, choisissant d'aborder des thématiques qui leur sont chères sous des jours différents, de travailler autrement leur écriture, posant sous un certain angle la question du double destinataire, le même auteur développant en quelque sorte deux facettes en fonction de son public. Nous prendrons pour exemple le cas emblématique de Pierre-Jules Hetzel, éditeur mais aussi auteur sous le pseudonyme de J.P. Stahl, qui, selon Julie Anselmini[93], « exemplifie le statut d'auteur bifrons » en écrivant à la fois pour la jeunesse et pour un public adulte. Les deux figures se différencient en particulier sur le plan de la vision du monde proposée : si Pierre-Jules Hetzel propose aux enfants une image de l'homme confiant en l'avenir, il se montre plus misanthrope lorsqu'il s'adresse aux adultes, développant une vision pessimiste du monde, notamment dans *Vie et opinion d'un pingouin,* pastiche du *Télémaque* où le malheur est présenté comme lié à la condition humaine. Si les héros qu'il propose aux enfants opèrent comme des modèles, ceux de ses écrits pour adultes se montrent humains et médiocres. Sa posture d'auteur varie aussi en fonction de la relation au lecteur qu'il construit : s'il semble rechercher la connivence avec son jeune lecteur par le biais de l'humour, d'une écriture qui fraye avec l'oralité, multipliant les appels au lecteur, il pratique distanciation et autodérision avec les adultes. S'il développe à l'endroit de ses personnages un discours axiologique fort en littérature de jeunesse à l'image de son idéal éditorial, ses commentaires lorsqu'il écrit pour les adultes restent détournés, il semble préférer corriger les mœurs par la satire, se plaçant dans une posture d'entomologiste. Ainsi Julie Anselmini note-t-elle chez Pierre-Jules Hetzel une variation de la figure d'auteur en fonction du destinataire : la littérature étant chez lui assumée comme acte de communication, il adapte en toute logique sa rhétorique à son public. Mystificateur né, l'auteur change alors de masque, cette double écriture lui donne l'occasion de se dévoiler et J.P. Stahl apparaît comme une figure du dédoublement. Pour notre part, travaillant sur l'œuvre d'un auteur exclusivement publié dans le domaine jeunesse, nous poserons la question sous un autre angle, celui de la double lecture possible et féconde par l'adulte et l'enfant d'un même ouvrage, d'autant que, même si certains, comme Claude Ponti par exemple avec *Les Pieds bleus* en 1993 ou *Est-ce qu'hier n'est pas fini ?* en 1999 aux

Éditions de l'Olivier, s'aventurent parfois dans les rayons de la littérature générale, il est notable que la plupart des grand auteurs-illustrateurs d'albums, le domaine sur lequel nous nous centrerons plus tard, produisent presque exclusivement dans le domaine jeunesse.

Se pose alors la question de la légitimité d'auteurs dont la production ne déborde pas le cadre de la littérature de jeunesse : à genre mineur, auteurs mineurs ? Sont-ils trop modestes ou trop relégués dans une zone périphérique de l'institution littéraire, pour imposer une quelconque autorité ? Doivent-ils tout attendre des agents institutionnels (éditeurs, bibliothécaires, universitaires, enseignants) pour affirmer une certaine présence ou avoir du poids ? Peuvent-ils faire œuvre sans être reconnus comme auteurs « pour adultes » ? D'ailleurs, de quelle autorité peuvent-ils jouir puisqu'ils écrivent pour des enfants ? Quelles figures de l'auteur leurs œuvres proposent-elles, notamment lorsqu'il y a collaboration entre un écrivain et un illustrateur ? Telles étaient quelques-unes des questions toujours d'actualité posées par les journées sur l'auteur organisées par le CEDILIT au printemps 2009.

> « Il est sans doute inutile de souligner quel déclassement affecte traditionnellement l'auteur pour la jeunesse, mais instructif de le resituer dans une perspective générale, propre à nuancer la façon dont notre modernité consacre le règne du grand écrivain. [94] »

Affirme Francis Marcoin pour introduire sa réflexion, en insistant sur le fait qu'il serait plus juste de parler à la fin XVIIIe siècle et courant XIXe siècle de la naissance d'une « librairie » et non d'une « littérature » de jeunesse dans la mesure où, comme nous l'avons vu plus haut, les projets en matière d'écriture pour la jeunesse émanent de la volonté d'éditeurs ou de libraires et non « d'un corps d'écrivains s'adressant à elle » qui n'existe, en quelque sorte, que rétrospectivement à travers le regard de l'historien. Si l'idée bourdeusienne de « champ littéraire » prend effet sous le Second Empire, le Romantisme avait déjà sacré l'écrivain comme appartenant à une aristocratie, « la librairie de jeunesse appartient à une autre sphère », poursuit Francis Marcoin, celle des « publicistes » qui destinent leurs écrits à la sphère publique passionnée par les problèmes d'éducation, ceux que l'on nomme aussi « littérateurs » ainsi « définis » par Charles Augustin Sainte-Beuve à propos de Charles Nodier :

---

[93] ANSELMINI, Julie, « L'auteur *bifrons*, pour enfants/pour adultes. L'exemple de P.-J. Stahl. », journées d'études « L'auteur de littérature de jeunesse », CEDILIT, Traverses 19-21, 18 et 29 Avril 2009.

[94] MARCOIN, Francis. L'Auteur pour la jeunesse, écrivain ou littérateur. In : LOUICHON, Brigitte et ROGER Jérôme, *L'auteur entre biographie et mythographie*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, coll. Littérature Enseignement Recherche, Modernités, n°18, 2002, p.187-188.

> « Le titre de *littérateur* a quelque chose de vague, et c'est le seul pourtant qui définisse avec exactitude certains esprits, certains écrivains. On peut être littérateur sans être du tout historien, sans être décidément poète, sans être romancier par excellence. […] Un littérateur, dans le sens vague et flottant où je le laisse, serait au besoin ou à plaisir un peu de tout cela, un peu ou beaucoup, mais par instant et sans rien d'exclusif et d'unique. […] le littérateur est volontiers à la fois amateur et nécessiteux, libre et commandé ; il obéira maintes fois au libraire, sans cesser d'être aux ordres de sa propre fantaisie.[95] »

Charles Augustin Sainte-Beuve insiste là sur la polyvalence de ces écrivains animés par un esprit d'enfance, entre la figure de l'auteur en émergence et celle de polygraphe au service des éditeurs. De fait, l'éditeur, même s'il doit composer avec les auteurs, s'impose comme figure dominante, les collections « délimitent un espace de fiction » dans lequel ceux-ci s'inscrivent et « le catalogue d'éditeur fait signature »[96]. L'éditeur se présente comme acquéreur des œuvres et sa personne prévaut sur la couverture à travers ses nom et adresse, éclipsant presque de manière narcissique le nom de l'auteur parfois absent de la couverture. La littérature naît donc de la commande et de l'adresse à un public ciblé et la personne de l'auteur serait minorée, « diluée dans une perspective "culturelle" où compteraient seuls les grands courants d'idées et une sorte d'imaginaire collectif plus puissant que l'imagination individuelle »[97].

Ce phénomène, mis en évidence par Francis Marcoin pour les XVIIIe et XIXe siècles, reste présent à l'heure actuelle dans l'édition, en particulier dans des collections comme "J'aime lire" ou "Chair de Poule", même si les écrivains pour la jeunesse revendiquent un statut d'artistes, de créateurs singuliers. Les éditions contemporaines contribuent à construire cette figure d'auteurs à part entière, faisant dans leurs catalogues une large place à leur formation, leur personnalité, voire à leur vie personnelle, et cette institutionnalisation est particulièrement visible au sein de la Charte des auteurs et illustrateurs de jeunesse qui régule et tarifie les rencontres et animations d'auteurs dans les classes, bibliothèques et associations « facette à part entière de leur activité d'auteur et ces visites constituent un véritable travail devant être rémunéré sauf dans le cas d'un soutien militant ou de la réciprocité réelle d'un bénévolat »[98]. Le site de la Charte fonctionne lui-même comme lieu de promotion des auteurs qui, à la rubrique « création » et sous l'onglet « Trois bonnes raisons », ont la possibilité d'exprimer leurs motivations à écrire pour la jeunesse. Nous avons choisi d'en citer deux.

[95] SAINTE-BEUVE, *Portraits littéraires*, édition établie par Gérald Antoine, Bouquins-Laffont, 1993, p.302, cité par Francis Marcoin, *Ibid*. p.192.
[96] *Ibid*., p.191.
[97] *Ibid*. p. 197.

Voici d'abord ce qu'écrit Isaac Bashevis Singer sous le titre *Pourquoi j'écris pour les enfants* :

> Il y a cinq cents raisons pour lesquelles j'écris pour les enfants, mais pour économiser le temps, je ne dirai que dix parmi elles.
>
> 1 ·Les enfants lisent les livres, et pas les critiques. Ils s'en foutent des critiques.
>
> 2 ·Les enfants ne lisent pas pour trouver leur identité.
>
> 3 ·Ils ne lisent pas pour se libérer de la culpabilité, pour calmer leur rébellion, ou pour se débarrasser de l'aliénation.
>
> 4 ·Ils n'ont rien à faire de la psychologie.
>
> 5 ·Ils détestent la sociologie.
>
> 6 ·Ils n'essaient pas de comprendre Kafka ou *Finnegans Wake*.
>
> 7 · Ils croient encore en Dieu, la famille, les anges, les diables, les sorcières, les farfadets, la logique, la clarté, la ponctuation et d'autres trucs aussi obsolètes.
>
> 8 ·Ils adorent des histoires passionnantes et non pas les commentaires, les guides ou les notes en bas de la page.
>
> 9 ·Quand un livre est ennuyeux, ils baillent sans gêne, sans avoir peur ou honte.
>
> 10 ·Ils n'attendent pas de leur écrivain chéri de sauver l'humanité. Aussi jeunes qu'ils soient, ils savent que ce n'est pas dans leur pouvoir. Seuls les adultes ont des illusions aussi enfantines.[99]

Nous avons sélectionné cette déclaration d'intentions car, écrite sur le mode de l'humour, de la provocation et de la connivence avec un public jeune, elle place l'auteur en réaction, ce qui est une posture plutôt répandue, nous semble-t-il, parmi les auteurs pour la jeunesse. Réaction contre la critique, contre l'intellectualisation et la psychologisation de la littérature et de la lecture, réaction donc contre la vocation didactique initiale du secteur jeunesse. *A contrario*, Isaac Bashevis Singer se revendique comme conteur et se place d'emblée sous le regard de jeunes lecteurs qu'il considère comme capable d'affirmer leurs choix, d'évaluer sans concessions la qualité des œuvres. L'auteur jeunesse par conséquent appartiendrait à une élite, celle des auteurs capables de s'adresser à un public aussi exigeant, un renversement de la perspective en somme.

Les trois raisons données par Marie-Aude Murail valorisent aussi l'enfant, considéré comme lecteur plus attentif et positif que l'adulte :

---

[98] http://www.la-charte.fr/interventions/modedemploi.html, consultée le 16/08/09.
[99] http://www.la-charte.fr/creation/troisraisons.html, consultée le 16/08/09.

1 ·J'écris pour les jeunes parce que c'est le meilleur moyen d'être lu en famille et de faire dialoguer toutes les générations.

2 ·J'écris pour les jeunes parce que j'ai besoin des fins heureuses. Comme dit Michel Tournier, « pour un enfant, un livre qui se termine mal est un livre qui ne se termine pas du tout. »

3 ·J'écris pour les jeunes parce qu'ils lisent plus, écoutent mieux et retiennent davantage que les adultes.

Il est intéressant de noter ici l'entreprise d'auto-valorisation qu'opère Marie-Aude Murail, revendiquant le lectorat jeunesse comme un choix et le plaçant, de manière rhétorique, en quelque sorte sous « l'autorité » d'un auteur connu et reconnu d'abord en Littérature qui écrit en parallèle pour la jeunesse. On trouve également dans son propos la volonté de s'adresser à un double public, volonté régulièrement exprimée par les créateurs pour la jeunesse et qui prend parfois la forme d'un projet éditorial comme chez Thierry Magnier et Olivier Douzou, à la fois auteurs et éditeurs :

> « Au départ dans toute la chaîne du livre, les acteurs sont des adultes… au bout, on peut espérer un enfant… si l'adulte a bien choisi pour lui. Donc il y a forcément le désir de séduire l'adulte pour lui donner l'envie de partager une lecture. En revanche beaucoup de gens pensent qu'un livre qui plaît aux grands ne peut plaire aux enfants, … erreur, dans ces albums il y a plusieurs angles de vue qu'un adulte n'identifie pas forcément (par exemple les enfants ont une manière d'appréhender et de décrypter les images supérieure à celle de l'adulte… »[100]

> « Bien sûr. J'espère toujours quand je fais un livre, qu'il y ait quelque chose qui accroche tout le monde, qu'il y ait une multiplicité de niveaux dans la lecture à travers l'image et le texte. Qu'il y ait de l'implicite, des références culturelles, des non-dits. Plus le livre sera riche et plus il sera entendu, écouté, lu par des personnes différentes et chacun pourra y trouver son petit quelque chose. Se dire que dans un livre, je peux toucher une grand-mère, un enfant de 2 ans ou une grande sœur de 12 ans car il évoque un moment ou qu'il aide à surmonter quelque chose qu'ils sont en train de vivre, c'est cela l'universalité et la beauté d'un livre. C'est ce vers quoi on tend en tout cas. Et on essaie de penser à faire des livres pas inutiles et avant tout de vrais livres. »[101]

Nous nous limitons à ces quelques exemples mais les argumentaires sur l'acceptation, voire la revendication ou non d'un statut spécifique d'auteur pour la jeunesse sont très fréquentes, sans doute parce que la question est presque systématiquement posée aux auteurs ou éditeurs pour la jeunesse, comme en témoignent les nombreux comptes-rendus de

[100] Olivier Douzou, extrait d'un entretien réalisé en septembre 2003, publié sur le site http://www.ricochet-jeunes.org/entretiens, consulté le 10/07/09.
[101] Thierry Magnier, extrait d'un entretien réalisé en novembre 2008, publié sur le site http://www.ricochet-jeunes.org/entretiens, consulté le 10/07/09.

rencontres publiés sur les sites de La Joie par les livres, du CRDP ou de Ricochet. Ces questions rejoignent de fait, dans la filiation des auteurs polygraphes du XIXe siècle, celle de la reconnaissance d'un métier à part entière, lié à une formation spécifique. En effet, nombre d'auteurs-illustrateurs européens pour la jeunesse[102] développent en parallèle une activité professionnelle dans le domaine éducatif, en tant qu'enseignants, bibliothécaires, éducateurs, animateurs d'ateliers artistiques, comme c'est le cas pour Béatrice Poncelet. Nous ne prétendrons pas ici à une analyse exhaustive et définitive de cette vaste problématique tant le positionnement relatif de ces deux activités est variable selon les personnes. Certains, comme c'était le cas pour les jeunes écrivains du XIXe siècle, multipliant dans les journaux les publications alimentaires, travaillent dans la publicité ou dans l'enseignement en attendant de vivre de leur plume ou de devenir illustrateurs pour la jeunesse à part entière. D'autres tirent parti de leur expérience d'éducateurs pour nourrir leur création artistique et envisagent leur double identité professionnelle comme indissociable. D'autres enfin, comme c'est le cas de Béatrice Poncelet, considèrent que « Faire des livres, c'est une manière de vivre. Le métier, c'est en plus. »[103]

1.2.2. L'album de jeunesse.

Dans le vaste domaine de la littérature de jeunesse, nous avons choisi de faire porter notre attention sur l'album, un de ses champs les plus dynamiques et les plus innovants depuis le milieu du XXe siècle. Ici, l'illustration prend son indépendance, elle n'est plus la paraphrase du texte, mais s'insère dans la page, l'envahit, la bouscule, devient un texte parallèle, questionnant une littérature essentiellement centrée sur le texte. L'album se caractérise par l'utilisation d'un double langage**,** celui du texte et celui de l'image mais à la différence du récit illustré, où le texte fonctionne de façon autonome, texte et image y sont indissociables. Et c'est de l'articulation, du frottement, du jeu entre ces deux langages inscrits dans chacune des composantes du livre (format, couverture, alternance des pages, maquette, typographie…) que naît l'iconotexte.

[102] ZOUGHEBI, Henriette (dir.), *Guide européen du livre de jeunesse*, Paris, Cercle de la librairie, 1994.
[103] Compte rendu d'une rencontre d'auteurs, à Nantes en mars 2003, consulté le 10/06/2004 sur www.ecoles.mairie-nantes.fr.

1.2.2.1. Des origines à l'album moderne.

Nous nous proposons tout d'abord un rapide détour sur les origines de ce qu'il est convenu d'appeler l'album moderne et qui occupera par la suite notre réflexion. Étymologiquement et paradoxalement, ce genre si varié, ludique et la plupart du temps coloré, vient de l'adjectif latin *albus* qui, au neutre et par métonymie, désigne dans la Rome antique tout support enduit de blanc destiné à conserver mémoire des avis juridiques, des actes officiels, mais aussi des listes de personnages publics. Le terme évolue en Allemagne aux XVIe et XVIIe siècles en *album amicorum* pour désigner un cahier relié dans lequel les jeunes gens notaient leurs rencontres et demandaient à leurs hôtes d'inscrire dédicaces, mots d'esprit… À partir du XVIIIe siècle, le terme d'*album* va désigner également les carnets de voyages dans lesquels peintres et écrivains conserveront la trace de leurs périples, sous forme d'annotations et de croquis. L'idée d'un blanc initial à remplir et d'un marquage mémoriel est donc réitérée mais l'on passe d'une mémoire collective et officielle à une mémoire individuelle, affective, émotionnelle et esthétique ce qui nous rapproche quelque peu du sens moderne du terme.

L'usage contemporain du terme apparaît quant à lui au début du XIXe siècle pour désigner un nouveau support éditorial, le recueil - imprimé, relié, édité - de gravures et de lithographies. « Espèce mutante du livre », selon les termes d'Annie Renonciat, « créé pour véhiculer des images, l'album des années 1820 renverse la primauté millénaire du texte sur l'image »[104], du moins dans le champ de la littérature. Il s'agit toutefois encore d'un genre en émergence, livre-cadeau composé à la période des étrennes par les éditeurs de gravures et de lithographies, il est destiné à offrir au regard de l'amateur éclairé, dans un grand format, une collection d'estampes et de gravures, parues au fil de l'année dans les journaux. « Son format oblong, conçu pour la reproduction de gravures en pleine page, le destine à être regardé sur une table […] et regardé en famille ou entre amis : c'est un livre convivial »[105], il ne s'agit donc ni d'un support à lire de manière linéaire, ni d'un support spécifiquement destiné aux enfants, mais d'un support destiné au partage d'une culture, autant de caractéristiques qui résonnent pour nous en rapport avec l'auteur sur lequel nous avons choisi de travailler. Lorsqu'il est plus directement destiné à la jeunesse, l'album de la première moitié du XIXe siècle reprend pour l'essentiel en estampes les grands registres de la littérature de jeunesse :

[104] RENONCIAT, Annie, « Origine et naissance de l'album moderne », in Piffault, Olivier (dir.), *Op.cit.*, p.213.
[105] RENONCIAT, Annie, *Ibid.*, p.213.

fables, contes et civilités, accompagnés de textes aux fonctions éducatives propres à ce secteur éditorial depuis ses origines.

Pendant la seconde moitié du XIXe siècle, l'album va se développer de manière très créative et dynamique, en tant que genre à destination de l'enfant et s'ouvrir à l'Europe, avec par exemple *Pierre l'Ébouriffé*, version française éditée par Hachette du *Struwwelpeter* d'Heinrich Hoffmann. La collection des « Albums Stahl », destinée par Pierre-Jules Hetzel aux enfants de trois à six ans, va, avec notamment *La Journée de Mademoiselle Lili* créé par le peintre danois Lorenz Froelich, orienter la production sur les voies nouvelles de l'album narratif associant texte et images colorées au pinceau ou au pochoir. À compter de la fin du XIXe siècle, vont apparaître les « albums artistiques » de grand format, délaissant les fonctions traditionnelles de l'image récréative et instructive pour privilégier la fonction esthétique et initier l'enfant à l'art avec les *Chansons de France pour les petits Français* de Maurice Boutet de Monvel en 1884, les *Fables* de La Fontaine illustrées par Benjamin Rabier en 1906 ou encore *Drôles de bêtes* d'André Hellé en 1911 qui va, pour sa part, initier l'album comme espace de création artistique associant image, texte et calligraphie dès la conception.

Dans l'entre-deux-guerres, quatre albums vont illustrer de manière exemplaire l'évolution de l'album pour la jeunesse comme expression artistique au service de l'éducation de l'enfant. La NRF publie en 1919 *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur* d'Eddy Legrand, sorte de conte philosophique amenant les enfants à réfléchir sur bonheur et modernité, nature et culture, dont le très grand format carré accorde la primauté à l'image et qui « renouvelle à tous égards l'esthétique de l'album [par] sa hardiesse picturale, où se conjuguent l'influence du japonisme, la puissance de l'expressionnisme et la nouveauté de l'Art déco »[106]. *Mon chat*, de Nathalie Parain et André Beucler, dans lequel le traitement cubiste des objets contraste avec le traitement réaliste du personnage central du chat, paru à la NRF en 1930 à la fois sous la forme de planches à afficher et d'album, va ouvrir à des utilisations plurielles par le jeune lecteur. *L'Histoire de Babar*, en 1931, œuvre d'artiste au sens plein puisque texte, image, maquette et calligraphie sont conçues par Jean de Brunhoff, dans l'esprit des livres de peintre où l'image couvre tout l'espace de la page, va initier, selon Annie Renonciat, l'implication des enfants dans le processus de création, les enfants de l'artiste ayant participé à l'élaboration de l'œuvre. Avec *Je découpe* enfin, Paul Faucher va rompre avec la tradition du coûteux livre d'étrennes, proposant, sans pour autant renoncer à la qualité artistique de

[106] RENONCIAT, Annie, *Ibid.*, p.217.

l'image, un album support d'activité motrice maniable, accessible à tous, conçu comme un outil éducatif.

Les années 1950 vont amorcer un nouveau tournant dans l'histoire de l'album avec l'apparition de nombreuses maisons d'édition, dissociées de l'univers scolaire et explorant librement de ce fait de nouvelles voies de création et d'expression. Ce renouveau éditorial, en accord avec le renouveau des mentalités va marquer le pas de manière incontestable tant au niveau de l'esthétique de l'album que dans les contenus abordés. Ainsi l'éditeur d'art Robert Delpire crée sa propre maison d'édition et développe un studio de publicité avec la collaboration de grands illustrateurs, tel Alain Le Foll, George Lemoine et André François. Certaines de ses publications, comme *Les Larmes de crocodile* d'André François en 1956, *C'est le bouquet* avec un texte de Claude Roy illustré par Alain Le Foll en 1964 ou *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak en 1967, paru en 1963 chez l'éditeur américain Harper and Row sous le titre *Where the wild things are*, sont devenues des classiques incontournables dans l'histoire de l'édition pour la jeunesse. Ainsi *Les Larmes de crocodile* est-il à proprement parler un album totalement atypique tout d'abord par sa matérialité : l'emboîtage mimant un emballage postal destiné à l'envoi du crocodile renferme un album d'un format oblong très étroit, à l'image de l'animal. De plus, l'album, motivé par le questionnement d'un enfant fictif sur l'expression métaphorique éponyme, va entraîner le lecteur dans un univers absurde et poétique proche du *nonsense* anglo-saxon. Ce renouveau de l'album trouve en partie son origine dans l'influence du Push Pin Studio, créé aux Etats-Unis par Milton Glaser en 1954, qui donne, afin de l'émanciper vis-à-vis du texte, une place prépondérante à l'image et développe, à l'aide de nouvelles techniques, un graphisme esthétisant à visée communicative. À partir des années soixante, François Ruy-Vidal et Harlin Quist, issus de l'enseignement et du théâtre, vont également s'engager dans cette voie expérimentale accompagnés de Nicole Claveloux, Bernard Bonhomme, Henri Galeron, Étienne Delessert ou encore Patrick Couratin. Ce « nouveau style », inspiré par l'édition jeunesse américaine, et qui prend en compte l'émergence dans les années 50-60 de nouveaux rapports dominants/dominés et adultes/jeunes, marque une rupture avec la visée pragmatique et pédagogique des images d'éditeurs/éducateurs comme Paul Faucher. Novateurs, influencés par le surréalisme et la psychanalyse, François Ruy-Vidal et Harlin Quist cherchent à casser l'image d'une littérature spécifiquement enfantine et surtout d'une littérature de jeunesse inféodée à l'éducation. Ils revendiquent pour elle un statut de littérature à part entière, comme

lieu d'expérimentation esthétique, c'est pourquoi ils vont faire appel à des créateurs de formes, à des artistes connus comme Marguerite Duras pour *Ah ! Ernesto* illustré par Bernard Bonhomme, en 1971, ou encore Albert Cullum pour *Le Géranium sur la fenêtre vient de mourir mais toi maîtresse tu ne t'en es pas aperçue*[107], illustré par un collectif, dont il est précisé sur la couverture qu'il s'adresse à « tous les éducateurs, tous les adultes », ainsi qu'à « tous les enfants de parents intelligents ». Leur style graphique où se télescopent supports et styles, leurs thématiques provocatrices, la remise en jeu systématique des rapports adultes-enfants, en particulier dans leur relation à l'école, surprennent et choquent les médiateurs, expliquant le climat passionnel qui entoure la sortie des premiers albums. Cependant, mêmes si ces albums paraissent aujourd'hui historiquement datés et s'ils ne toucheront que marginalement les enfants, ces audaces graphiques et textuelles vont faire bouger les frontières de l'édition pour la jeunesse faisant pénétrer l'esthétique publicitaire et urbaine dans le livre pour enfants.

Dès 1965, Jean Fabre et Arthur Hubschmid, tous deux issus de l'édition scolaire, vont également à leur manière contribuer à renouveler le genre album et à transformer le regard des adultes sur le livre pour enfants en créant L'École des Loisirs. Sans nier pour autant la fonction pédagogique de la littérature de jeunesse, ils se donnent pour objet d'inciter l'enfant à lire, mais par plaisir, grâce à l'album. La recherche qu'ils vont permettre à leurs auteurs de développer dans le domaine de l'articulation du texte et de l'image va contribuer à renouveler l'album de manière à la fois créative et plus acceptable par le public adulte. Ils vont notamment « sortir du "purgatoire" dans lequel la critique l'avait plongé »[108], *Max et les maximonstres* dont la parution chez Robert Delpire était restée confidentielle. On leur doit la découverte ou l'épanouissement d'auteurs devenus des classiques pour la jeunesse tels Tomi Ungerer avec *Les trois brigands*[109], Leo Lionni, avec *Petit-Bleu et Petit-Jaune*[110], Arnold Lobel avec *Porculus*[111]…

En 1972, Pierre Marchand et Jean-Olivier Héron fondent un département jeunesse au sein des éditions Gallimard, avec le projet de faire profiter enfants et adolescents de formes

[107] Traduction en français par Mona Richez, 1972, [titre de l'édition originale américaine chez Harlin Quist : *The Geranium On The Windowsill Just Died But Teacher You Went Right On*].
[108] PIQUARD, Michèle, *L'édition pour la jeunesse en France de 1945 à 1980*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, 2004, p.388.
[109] Paris : L'École des loisirs, 1968 [Édition originale allemande : *Die Drei Räuber*, Zurich : Diogenes Verlag, 1961].
[110] Paris: L'École des loisirs, 1970 [Édition originale américaine : *Little Blue and Little Yellow : a story for Pippo and Ann and other children*, New York : Astor – Harper Collins, 1959].
[111] Paris : L'École des loisirs « Joie de lire », 1971 [édition originale américaine : *Small Pig*, New York : HarperTrophy, 1969].

d'expressions jusqu'alors réservées aux adultes. Dans cette optique, ils font appel à Nicole Claveloux, Étienne Delessert, Claude Lapointe, Georges Lemoine, puis Pef, Quentin Balke… Avec des collections comme "Mille soleils" ou "Enfantimages", ils proposent des albums aux images très travaillées, marquées de poésie et de fantaisie.

Les années 1970-1980 voient la naissance de nombreuses petites maisons d'édition, plus ou moins éphémères, et cette explosion du secteur éditorial jeunesse va favoriser l'exploration systématique de nouvelles formes : recours à la photographie, albums sans texte, structures non narratives… Ainsi, La Noria, Ipomée, Des Femmes, Le Sourire Qui Mord, Le Sorbier, Grandir, Syros, Duculot, Nord-Sud, La Farandole, etc. peuvent être considérées comme de véritables laboratoires de création et de recherche artistique. Une des plus novatrices de cette période sera Le Sourire Qui Mord, maison d'édition crée par Christian Bruel en appui sur le collectif « Pour un autre merveilleux », né après les événements de Mai 1968. Distribuée un temps par Gallimard et recréée sous le nom d'Être, elle survit sans doute du fait d'une volonté constante de renouvellement et par des choix tranchés tant au plan graphique que thématique. Dans la ligne des éditions de François Ruy-Vidal et Harlin Quist et de l'avant-garde, les albums n'y sont pas conçus comme des livres pour enfants mais plutôt dans l'optique de livres « à propos d'enfance », supports, prétextes à communication, accessibles à la jeunesse et non pour la jeunesse. Dès le premier album, *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, écrit par Christian Bruel et illustré par Anne Bozellec, se manifeste une volonté d'interroger la société de l'époque, les rapports homme/femme, adulte/enfant, en refusant stéréotypes et tabous avec pour objectif de privilégier la réflexion et l'imagination des enfants.

L'album est à l'heure actuelle un des secteurs de l'édition pour la jeunesse, si ce n'est le secteur, qui développe la plus grande richesse, tout en annonçant l'ambition, chez certains éditeurs, de capter aussi un lectorat adulte. *Chien bleu*, de Nadja[112] est l'un des premiers albums parus en France qui a vraiment mis l'accent sur la qualité picturale de l'image d'album : épaisseur de la gouache, larges traits de pinceau qui jouent avec la lumière, utilisation de couleurs symboliques. Avec *L'Album d'Adèle*[113], Claude Ponti crée un livre qui est apparu d'emblée, à sa publication, comme particulièrement original et nouveau. Ses dimensions inhabituelles et son format à l'italienne, accentuant sa largeur, rendant impossible

[112] Paris : L'École des loisirs, 1989
[113] Paris : Gallimard, 1986

une vision panoramique des illustrations, obligent le jeune enfant auquel il est destiné à se plonger dans l'image, comme dans un monde à explorer à la manière d'Alice au Pays des Merveilles. Cet album sans texte s'apparente à première vue à un imagier, présentant des objets apparentés au quotidien, mais très vite, l'alignement bouge, les objets et personnages s'animent et si l'album ne propose pas à proprement parler d'histoire, il invite l'enfant à suivre les éléments animés sur de multiples parcours. Le graphisme très réaliste, l'absence de classement identifiable, la surabondance des objets hétéroclites et enfin la fantaisie, voire la folie, dont ils semblent saisis tout à coup, font de l'album une sorte de contre-imagier, de fatras jubilatoire et fascinant qui permet à Claude Ponti, loin de toute infantilisation, de nous livrer sa propre vision d'une enfance baroque, comme dirait Jean Perrot, et créatrice de mondes.

À partir des années 1990, on observe à nouveau des démarches éditoriales novatrices en même temps que la création de nouvelles maisons d'édition : Bilboquet, Rue du Monde, Les Éditions du Rouergue, créées par Olivier Douzou, les Éditions Thierry Magnier. Le Seuil ouvre également un secteur jeunesse particulièrement créatif. Ces nouvelles éditions inversent le rapport de préséance entre texte et image, favorisant un langage visuel et plastique auquel vient s'intégrer le message linguistique. Cette volonté de se rapprocher encore plus de la création artistique contemporaine se fait également ressentir dans la petite édition. Ainsi les éditions MeMo, créées en 1993 par Christine Morault et Yves Mestrallet, proposent des livres d'artistes contemporains et réédités, mais aussi des catalogues d'exposition, des essais de géographie et d'histoire. Les éditions MeMo publient une dizaine de livres jeunesse par an et entendent *« offrir aux enfants les œuvres d'artistes du livre d'hier et d'aujourd'hui : des rééditions pour savoir d'où l'on vient, des ouvrages très contemporains pour savoir où l'on va»*[114]. L'Atelier du poisson soluble, fondé en 1989 par Olivier Belhomme et Stéphane Queyriaux, propose quant à lui du plus classique au plus graphique, leur catalogue se veut résolument éclectique allant du conte aux albums, en passant par des recueils de nouvelles et des imagiers. Leurs ouvrages sont souvent atypiques et inclassables comme *Corrida* de Yann Fastier paru en 2006. Dans cet album coup de poing, tandis que le texte énumère les étapes d'une corrida, objectivement, froidement, inéluctablement, l'image donne à voir « l'exécution » dans la cour de l'école d'un enfant différent...

[114] Page d'accueil du site de l'éditeur, http://editionsmemo.fr.

Ainsi donc l'album nous apparaît comme un genre particulièrement dynamique, comme le lieu d'une perpétuelle recherche plastique et poétique très créative. Et le travail de Béatrice Poncelet, dans la lignée des expérimentations les plus audacieuses du XXe siècle, nous semble particulièrement représentatif de ce laboratoire littéraire qui postule un enfant réceptif à l'art et à la culture, un enfant capable de s'intéresser à des questions existentielles traitées sans mièvrerie.

1.2.2.2. Une double narration, un genre hybride.

Dans les iconotextes sur lesquels nous allons nous centrer, le texte génère des images mentales et les images suscitent des mots. L'image dans l'album pour enfant entretient des rapports parfois complexes avec le réel selon qu'elle montre des éléments d'une réalité quotidienne, qu'elle plonge d'emblée son lecteur dans un monde imaginaire ou, qu'au fil des images, l'imaginaire enfantin vienne se substituer au monde enfantin. Le rapport texte-image inhérent y est orchestré de manières diverses selon les auteurs et d'un album à l'autre sans qu'il soit toujours possible de repérer des dominantes selon les auteurs, de donner sens à ces choix. Parfois texte et image occupent des espaces nettement séparés, sur deux pages en regard, sur deux espaces de la page, parfois ils semblent se répondre, s'interpénétrer. L'histoire que racontent les images n'est pas exactement celle que raconte le texte et l'on peut rapidement sérier quelques modes dominants de mise en relation du texte et de l'image. On observe en effet soit soumission de l'un à l'autre, avec des effets de redondance ou d'insistance, soit affrontement, divergence, soit complémentarité quand la narration est partagée. Parfois le texte et l'image construisent des récits parallèles, par le biais d'une double énonciation l'image peut donner à voir au lecteur des éléments ignorés par le narrateur, prendre le texte au pied de la lettre et jouer à illustrer des jeux de mots, des lapsus ; d'autres fois, des fragments de l'histoire relatée par le texte sont à retrouver dans le « pêle-mêle » apparent de l'image. Ces multiples solutions peuvent se retrouver dans le même album. Elles jouent sur l'explicite, l'implicite et l'économie de narration. L'explicite, directement perceptible par le lecteur, est dit par le texte ou montré par l'image. L'implicite se manifeste dans l'album tant au plan de l'image que du texte. Le texte invite le lecteur à s'investir dans ses blancs, dans les images et associations suggérées par la polysémie de la langue et les éléments intertextuels. Les images quant à elles l'invitent à se projeter dans les blancs créés par leur discontinuité, leur polysémie et enfin les jeux intericoniques qu'elles proposent,

l'illustrateur pouvant citer ses propres images ou celles d'autres artistes dans un jeu d'hommage ou de clin d'œil, créant une connivence supplémentaire avec le lecteur, lorsqu'il les découvre. L'économie de la narration se réalise alors par le texte ou par l'image : action mise en image, dimension temporelle plus souvent prise en compte par le texte par exemple.... L'album tout comme le poème joue en outre de la capacité du mot, du texte à faire image sur l'espace de la page. Il arrive parfois que le texte soit l'objet d'un traitement graphique spécifique et d'une mise en espace particulière qui participent par leur matérialité à la construction du sens. Un des enjeux fondamentaux de la littérature est de donner à penser au lecteur, de lui offrir un espace vide à investir. Dans l'album de littérature de jeunesse, et particulièrement dans le corpus que nous avons choisi d'analyser, le texte reste souvent succinct, d'une extrême densité, d'une grande simplicité, parfois elliptique. Or ces blancs du texte, outre qu'ils permettent au lecteur de s'investir dans leur espace, attendent, de fait, d'être complétés par l'image. Dans l'album de littérature de jeunesse en général et dans notre corpus en particulier, il est relativement rare qu'image et texte se placent du même point de vue, ce qui crée une dynamique de lecture.

L'image occupe une place primordiale dans l'album. De par sa fonction cognitive, elle va fournir des informations immédiatement perceptibles par le lecteur, en particulier par le jeune enfant qui n'a pas encore accès à l'écrit et entend le texte oralisé par l'adulte tandis qu'il « lit » simultanément l'image. Le format tout d'abord s'avère déterminant dans la première appréhension du livre. Tandis que les petits formats conviennent à une lecture intime, les grands formats privilégient la lecture partagée et l'immersion dans l'image. Le format à l'italienne offre un espace panoramique idéal pour les grands paysages, tandis que le format carré, plus abstrait, concentre l'image et entre ainsi en résonnance avec l'image non figurative, comme dans *Petit bleu, Petit jaune* de Leo Lionni. La couverture offre le premier contact visuel avec le livre et c'est à partir d'elle que l'enfant va choisir et pour le non-lecteur, elle va déterminer l'idée qu'il va se faire du livre, son choix, plus que les noms d'auteur, d'illustrateur ou d'éditeur. Si nous nous plaçons ensuite du point de vue de la narration, l'image de l'album, par les indications spatio-temporelles qu'elle donne, permet au texte de faire l'économie d'une description des lieux de l'histoire, de la verbalisation du temps écoulé entre deux pages ou deux doubles pages. Inutile de décrire le physique des personnages : leurs vêtements, leurs attitudes, leurs postures à l'image les caractérisent pour le lecteur. La position des personnages est également déterminante pour leur construction : le personnage vu de face, regarde et interpelle le lecteur, placé de profil, il guide son regard vers un ailleurs,

parfois hors cadre, enfin, de dos, généralement prêt à sortir du cadre, il relance la narration. Comme dans toute production d'image, le cadrage va renforcer ces effets de sens : vus de haut, en plongée, les personnages sont présentés comme dominés, affaiblis, vus d'en bas, en contre-plongée, ils semblent imposants, dominateurs. La manière dont l'image elle-même est cadrée ou non sur l'espace de la page produit également un effet sur la situation du lecteur par rapport à l'histoire. L'image à bords perdus ou en pleine page « happe », immerge le lecteur dans l'image, alors que le cadre fonctionne comme un espace de mise à distance, de lieu d'où le narrateur prend la parole. La couleur et le tracé du cadre influent également la perception de l'image et le jeu des hors cadres (éléments qui débordent, sortent ou entrent dans le cadre) provoquent une illusion de mouvement, de dynamique. Ces effets de rythme sont généralement renforcés par le mode de succession des pages : ellipses entre la page de droite et la page de gauche, entre deux doubles pages, rythme dans l'alternance entre les divers modes de mise en page… Par ailleurs, l'image dans l'album s'affranchissant de l'obligation d'une représentation fidèle du réel, les couleurs sont utilisées très souvent davantage pour leur valeur expressive ou symbolique que pour leur valeur mimétique. Enfin, la typographie et l'emplacement du texte dans la page vont contribuer à l'élaboration du sens. Les auteurs et maquettistes contemporains jouent ainsi fréquemment sur les caractères typographiques et les polices de caractères, leur taille, les effets de capitales ou d'écriture pseudo-manuelle pour suggérer un surplus de sens au lecteur au-delà du verbal, imitant par exemple les remous, la vitesse et le sens des déplacements, ou modulant par leur taille et leur charge en encre l'intensité des voix narratives, les émotions véhiculées…

Souvent l'image adopte le point de vue de l'enfant tandis que le texte traduit un point de vue externe ou interne pas toujours identifiable. Ces focalisations restreintes réduisent parfois ou morcellent le champ de vision ou de lecture de l'enfant, l'obligeant à construire sa propre image mentale. Si le choix de focalisations restreintes empêche l'album de tout dire, de tout montrer, nos auteurs vont parfois jusqu'à priver le lecteur de référent en pratiquant l'art de l'ellipse, à lui alors de s'investir, d'extrapoler, pour tenter de la combler à sa manière. Parfois, l'ellipse n'est que partielle et l'image vient au secours du lecteur-regardeur, en lui offrant des indices, des clefs. Ces indices peuvent être plus ou moins facilement identifiables, parfois nichés dans le foisonnement de l'image, ils sont autant de perches tendues et leur découverte parfois incidente stimule l'attention du lecteur. Quand l'ellipse narrative est totale, il arrive parfois que l'image vienne dire en silence ce que le texte tait, offrant au jeune lecteur un support à interpréter pour combler le blanc laissé par la parole. Il arrive enfin parfois que les

clefs polysémiques proposées par l'image, relançant les choix interprétatifs, ouvrent plusieurs parcours de lecture, en particulier lorsque ni le texte ni l'illustration ne proposent de clôture. Nous avons vu que le texte de l'album de littérature de jeunesse pourrait difficilement se suffire à lui-même, il a besoin que l'image l'aide à fonctionner. Ce que le texte ne décrit pas, à l'image de le donner ou de le suggérer, d'ancrer la parole dans un univers sensible.

La plupart des albums pour enfants relèvent de la narration et soulèvent donc la question du narrateur, instance distinguée par la narratologie de celle de l'écrivain comme personne réelle. Si le narrateur laisse paraître des traces relatives de sa présence dans le récit qu'il prend en charge, il peut également acquérir un statut particulier, selon la façon privilégiée pour rendre compte de l'histoire, selon les termes de Gérard Genette :

> « On distinguera donc ici deux types de récits : l'un à narrateur absent de l'histoire qu'il raconte […], l'autre à narrateur présent comme personnage dans l'histoire qu'il raconte […]. Je nomme le premier type, pour des raisons évidentes, *hétérodiégétique*, et le second *homodiégétique*.[115]»

Ainsi se rencontrent dans les albums pour enfants des narrateurs personnages ou témoins, voire garants de la fiction, souvent à la première personne, ou des narrateurs externes, à la troisième personne, sans « aucun trait d'individualisation qui le constitue comme personnage » et comme le fait observer Isabelle Nières-Chevrel :

> « Le narrateur n'est qu'une instance narrative qui raconte l'histoire et organise l'ordre d'entrée des informations. L'histoire semble se raconter toute seule. Mais un narrateur extérieur peut cependant intervenir dans son récit en explicitant, commentant, évaluant les comportements de ses protagonistes. Précisons que dans un certain nombre de textes pour enfants, le narrateur se fait « raconteur » ; des interpellations mettent en scène un auditeur privilégié. Le « narrateur-raconteur » donne alors une apparence de communication orale au texte écrit par l'écrivain. [116] »

Lorsque illustrateurs et auteurs sont deux entités distinctes lors de l'élaboration de l'album, il arrive souvent que l'illustrateur interprète le texte selon son propre univers. Or parfois même quand il y a identité des deux instances narratives, l'illustration semble jouer comme une relecture et une interprétation du texte. L'image enfin peut donner à rêver, à imaginer au lecteur au-delà des mots, laisser entrevoir des prolongements, des possibles que le texte n'a pas explorés, au lecteur alors de broder sur ces pistes ouvertes. Isabelle Nières-Chevrel

[115] GENETTE, Gérard. *Figures III*. Paris : Seuil, collection " Poétique", 1972, p. 252.
[116] NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. Narrateur visuel, narrateur verbal. *La Revue des livres pour enfants*, 2003, n°214, p.70.

conceptualise cette double narration en parlant de « narrateur visuel » et de « narrateur verbal » :

> « Si l'on peut ainsi déterminer dans un texte quelle est l'instance qui raconte, qu'en est-il des images que l'on rencontre dans un album ou dans un récit illustré ? « Qui donne à voir ? ». La question peut sembler sans pertinence et la réponse évidente « C'est l'artiste-illustrateur ». Mais est-il certain qu'une distinction équivalente à celle de l'écrivain et du narrateur soit sans fondement dans le domaine des images narratives ? […] la question du « responsable » des images peut être tout aussi complexe que celle du responsable du texte narratif. Il apparaît du même coup tout aussi nécessaire de distinguer l'artiste et l'instance que l'on pourrait appeler le (ou les) narrateur (s) visuel (s). On peut donc émettre l'hypothèse que deux narrateurs sont à l'œuvre dans la majorité des albums, un narrateur verbal et un narrateur visuel[117]. »

La plupart des albums sont régis par un narrateur visuel et un narrateur verbal extérieurs à la fiction. Dans ce type d'albums, l'histoire se raconte elle-même. Mais ce narrateur visuel extérieur peut fort bien se combiner avec un narrateur verbal à la première personne, donc situé cette fois à l'intérieur du récit, comme dans *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne qui fait alterner les voix de deux adultes et de leurs deux enfants pour rapporter subjectivement un même instant de vie, une des fonctions du narrateur visuel est alors de figurer les protagonistes et de contextualiser leurs échanges. L'identification des voix narratives et leur mise en relation avec l'image sera l'un des jeux les plus féconds et les plus complexes des albums sur lesquels nous allons nous centrer plus loin, ceux de Béatrice Poncelet.

Au-delà des questions de focalisation, la littérature de jeunesse contemporaine et en particulier l'album, y compris pour les tout jeunes enfants, brouille les pistes énonciatives, joue dans ses pages avec la création littéraire elle-même, le rapport à la fiction, à la lecture et à l'écriture, comme l'a décrit et montré Catherine Tauveron :

> « Il est, dans une frange de la littérature de jeunesse, des albums qui rompent le pacte de lecture et qui, au lieu de raconter une histoire fictive, prennent pour objet la littérature même, c'est-à-dire remplacent ou recouvrent la narration de l'histoire fictive par la dramatisation de sa création ou de sa réception : l'histoire qu'ils racontent est une histoire de lecture ou de création d'histoire en d'autres termes une métafiction. »[118]

[117] *Ibid*., p.71.
[118] TAUVERON, Catherine. Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse. *Repères*, 2006, n°33, p.177.

Dans le cadre des métafictions, entrent en concurrence avec l'auteur et le lecteur réels des auteurs et lecteurs fictifs. *Les Mystères d'Harris Burdick* de Chris Van Allsburg[119] ou *Grimoire de Sorcière* d'Elzbieta[120], mettent par exemple en scène, en exergue ou en quatrième de couverture, en tout cas aux bornes de l'album, la découverte (chez un éditeur pour l'un, dans un grenier pour l'autre) d'un matériau littéraire dont ils se sont emparés pour produire un livre. Ainsi *Grimoire de Sorcière* (dont le titre développé sur la page de garde est : *Grimoire de Sorcière* par Galimatia Farigoule : recettes, usages et histoires secrètes / Elzbieta fecit) se présente-t-il comme un manuel de formation à destination des sorcières qui expose aussi bien les vertus de leurs animaux de compagnie que des recettes et des récits exemplaires destinés à illustrer ou justifier un propos que l'insertion de citations latines et l'illustration sur le mode de la gravure et du palimpseste viennent authentifier. Ces jeux métatextuels complexes qui entrent dans le champ de la paratextualité mise en évidence par Gérard Genette[121], se doublent parfois de sauts métaleptiques[122], de surgissements et d'inversion des rôles qui peuvent causer chez le jeune lecteur des difficultés d'accès, mais aussi provoquer chez lui un plaisir de connivence comme l'atteste Catherine Tauveron, en référence aux travaux de Jean Perrot :

> « De tradition ancienne, jeux d'illusion-désillusion particulièrement prisés par l'esthétique baroque, [les métafictions métaleptiques] séduisent certes les lecteurs adultes lettrés mais tout laisse à penser qu'elles rencontrent aussi le baroque d'enfance. »[123]

Personnages qui sortent du livre pour entrer dans la vie du lecteur ou de l'auteur fictifs, interventions du lecteur fictif pour modifier le récit avec un statut de personnage ou même d'auteur, les jeux, décrits par Catherine Tauveron, se multiplient à l'envie jusqu'au vertige dans des albums comme *Les Loups* de Emily Gravett[124], *Les Sur-Fées* de Nadja[125], *Le Livre le plus génial que j'ai jamais lu* de Christian Voltz[126]… L'analyse des albums de notre auteure, nous conduira également à nous attacher à ces phénomènes métafictifs comme une des caractéristiques de son écriture.

---

[119] Paris, l'École des loisirs, 1985.
[120] Paris : l'École des loisirs ; Bruxelles : Pastel, 1990.
[121] GENETTE, Gérard, *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Seuil, coll. "Points : essais", [1982], 1992.
[122] GENETTE, Gérard, *Métalepse : de la figure à la fiction*, Paris, Seuil, coll. "Poétique", 2004.
[123] TAUVERON, Catherine, *Ibid*., p.179.
[124] Paris, Kaléidoscope, 2005.
[125] Paris, l'École des loisirs, 2005.
[126] Paris : l'École des loisirs ; Bruxelles : Pastel, 2008.

1.2.3. Les albums de Béatrice Poncelet : premier aperçu.

1.2.3.1. Un projet d'écriture singulier.

Née en Suisse, à Neuchâtel en 1947, Béatrice Poncelet étudie aux Arts décoratifs de Genève, puis se forme à la gravure à Londres et apprend la tapisserie en volume en Italie. Après avoir enseigné le dessin en Suisse (1968-1972), puis le cinéma d'animation à l'INA à Paris (1973-1977), elle crée et dirige un atelier municipal d'expression graphique pour les enfants et les adolescents à Thorigny-sur-Marne qui lui offre une source d'observation, d'inspiration et lui permet un contact permanent avec son public potentiel. Son travail artistique personnel a pris de plus en plus d'importance depuis 1985, sans qu'aient été abandonnées les autres activités[127]. Nous retrouverons plus loin au fil de l'analyse que nous conduirons de ses albums combien ce parcours initial de formation retentira sur un travail pluridimensionnel où interviennent la gravure, l'art du mouvement mais aussi le travail en volume de ses maquettes. Prenant intégralement en charge l'élaboration de ses albums, attachée aux supports et aux effets de matière, elle inscrit son œuvre, même si elle se défend d'en être une, dans la lignée des albums d'artistes ainsi définis par Annie Renonciat :

> « L'album d'artiste […] porte à son excellence cette appropriation du support par les créateurs : entièrement conçu par un artiste auteur, qui propose à l'éditeur un manuscrit maquette entièrement achevé, dont il a imaginé, calligraphié et illustré le texte et mis en page les illustrations, il fait de l'album un espace privilégié et spécifique d'expression artistique. »[128]

Sur une vingtaine d'années, Béatrice Poncelet a publié une dizaine d'albums, dans lesquels elle donne, selon la formule d'Evelyne Beauquier, « de l'importance à des petits riens du quotidien qui sont en fait des lieux communs de l'enfance »[129]. Artiste exigeante, elle doit souvent faire face à une sorte de déception créative qui la pousse vers l'avant comme elle s'en explique elle-même:

> « [J]e sais aussi, par expérience, que quand le livre est publié, j'ai une déception sans nom car je me dis que je ne suis pas arrivée au tiers du quart de ce que je voulais faire. Quand un livre est édité, je ne le regarde plus jamais. De toute façon, quand un livre a été édité, je dirais même au moment où la fin

[127] Centre national de la littérature pour la jeunesse la Joie par les livres.http://www.lajoieparleslivres.com
[128] RENONCIAT, Annie, « Origine et naissance de l'album moderne », in PIFFAULT, Olivier (dir.), *Op.cit.*, p.216.
[129] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2005, p. 199.

> de la fabrication approche, je sais qu'il y a trois, ou quatre doubles pages qui m'intéressent ; le reste ne m'intéresse déjà plus parce que j'estime que j'ai été en-dessous de ce que je voulais. »[130]

Béatrice Poncelet fait partie de ces auteurs-illustrateurs particulièrement créatifs et va développer son propre style. Elle semble avoir eu quelques difficultés dans un premier temps à trouver un éditeur fixe. En effet, avant de collaborer de manière durable avec les Éditions du Seuil à partir de *Chut ! Elle lit* en 1995, date à laquelle les Éditions Christian Bourgeois et la Réunion des musées nationaux rejoignent la diffusion et la distribution de Seuil Jeunesse, elle changera fréquemment d'éditeur. Deux de ses albums, le deuxième, *Je reviendrai le dimanche 39* en 1983 et le septième, *Galipette*, en 1992, seront édités par Albin Michel, la parution de *Je reviendrai le dimanche 39* coïncidant avec la volonté d'Hervé Lauriot-Prévost de promouvoir des images d'artistes et des illustrateurs capables de « renouveler l'approche et les résonnances visuelles » [131]. Ses autres albums seront édités par des maisons différentes : Centurion Jeunesse, département autonome au sein du groupe Bayard-Presse pour *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* en 1985, La Joie de lire, en Suisse, pour *Je, le loup et moi* en 1988, *T'aurais tombé* en 1989 sera édité par Syros Alternatives, maison d'édition diffusée par Nathan créée en 1984 pour faire découvrir aux enfants les différentes cultures du monde, enfin, Ouest France, maison d'édition régionale, éditera *Mais, fée ?* en 1991. Ce vagabondage éditorial est peut-être à mettre au compte de l'intransigeance de notre auteure qui souhaite préserver son intégrité artistique, de son refus à faire des concessions et à apporter des modifications à ses albums. Les albums de Béatrice Poncelet ont par ailleurs été édités par des maisons plus soucieuses de la qualité des œuvres que de la rentabilité…

Afin de faciliter la lecture de notre travail, nous proposons un premier survol de son œuvre par le biais d'une présentation rapide des albums, qui dessinera déjà un premier aperçu de ses caractéristiques. Au premier abord, notre corpus apparaît comme un ensemble polymorphe, presque disparate tant les formats sont variés : formats à la française de tailles diverses, formats à l'italienne, les uns et les autres parfois très étirés comme pour ... *Et la gelée, framboise ou cassis ?* ou encore *Semer en ligne ou à la volée*. Or ces choix de formats obéissent à des « nécessités » esthétiques pour l'auteur, en accord avec son projet d'ensemble. Autre particularité immédiatement perceptible, les titres des albums de Béatrice Poncelet se placent en écart des titres habituels des albums de littérature de jeunesse. La plupart du temps

[130] *Ibid*., p.205.

en effet, le lecteur peut construire un horizon d'attente à partir des prénoms des héros éponymes (*Loulou, Le géant de Zéralda, Mangetout et Maigrelet…*) ou de la situation narrative (*Le Voyage d'Orégon, La Reine des fourmis a disparu, Le Temps des cerises…*) même si parfois, chez des auteurs comme Claude Ponti, ces situations ou dénominations prennent une couleur poétique du fait des jeux pratiqués avec la langue qu'elles proposent au lecteur, comme avec *Schmélele et l'Eugénie des larmes, Le Réfrigogérateur*, elles restent dans le cadre des attentes. Chez Béatrice Poncelet, les titres posent toujours une manière d'énigme au lecteur, le plaçant déjà, sans qu'il en ait clairement conscience à première lecture, au cœur de l'album ou aux limites de celui-ci, jouant avec lui et avec ses habitudes tant sur un plan énonciatif que syntaxique ou encore spatial. Dans ce jeu, les choix calligraphiques et la mise en espace, voire en scène, du titre prennent une importance peu usitée dans l'édition jeunesse. Ainsi pour les trois titres qui nous semblent pouvoir permettre au lecteur enfant d'amorcer un horizon d'attente en rapport avec ses propres jeux : le « é » final de *T'aurais tombé* chute prenant le titre au pied de la lettre, *Galipette* s'inscrit dans un mouvement giratoire sur la page et les cubes-jouets qui composent de manière métaphorique et quelque peu désordonnée *Les Cubes* anticipent sur les désordres à venir. *Semer en ligne ou à la volée* quant à lui oblige à une lecture verticale des lettres du verbe, comme autant de graines semées, et l'alternative proposée entre les deux termes techniques ouvre un espace de rêverie aussi bien pour le jardinier que pour le profane : que sème-t-on dans cet album, quels effets de la ligne ou de la volée ? Ainsi les titres jouent sur la familiarité en la décalant et, parfois, ce sont des objets du quotidien, comme dans *Chaise et café* et *Le Panier, l'immense panier*, qui se trouvent devoir être réinterprétés de par les résonnances surréalistes de l'attelage dans le premier cas ou l'amplification surdimensionnée dans le second. Seuls deux titres, *Je reviendrai le dimanche 39* et *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* semblent amorcer, avec les verbes à valeur d'action au futur, un programme narratif. Malgré tout, s'y glissent l'étrangeté de ce mois à trente-neuf jours et l'incongruité d'un rapprochement entre guerre et goûter, monde d'adulte et monde d'enfant, mort et vie. De plus la présence de ce « je » nominal, non référencé par l'image de couverture provoque déjà la réflexion active du lecteur pour lui donner corps. Dans *Je, le loup et moi*, l'énigme du « je » est en quelque sorte redoublée par sa reprise sous la forme disjointe à valeur emphatique « moi », à moins que cette disjonction ne se justifie par la transformation qu'opère la rencontre du loup… Quoi qu'il en soit, à première lecture, ce

[131] Site Ricochet, www.ricochet-jeunes.org.

redoublement va ouvrir un champ de questionnement pour le lecteur. *Chut ! Elle lit* reprend et met en exergue par anticipation la réflexion à voix haute d'un personnage absent de la couverture, le « elle » pouvant, pour le jeune lecteur, habitué à voir les animaux anthropomorphisés dans la littérature de jeunesse, désigner la sauterelle. *... Et la gelée, framboise ou cassis ?*, titre dont nous verrons combien il déroute les lecteurs adultes et enfants, semble interpeler le lecteur, par le biais du regard insistant en arrière-plan, tandis qu'il le plonge *in medias res*, au cœur d'un dialogue déjà amorcé avant même la couverture que marque la présence des points de suspension qui précèdent. Pour lire le titre complet de *Mais, Fée ?* ou de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, le lecteur devrait outrepasser ses habitudes et commencer à lire sur la quatrième de couverture, or, dans l'un comme l'autre cas, l'énoncé lacunaire ou la juxtaposition seront à réinterpréter après lecture. De notre point de vue, le titre, chez Béatrice Poncelet, a pour fonction d'interpeler le lecteur, le plaçant dès l'amorce dans une posture de déséquilibre qui va l'obliger à une collaboration particulièrement active, il a aussi pour fonction de l'obliger à renouveler et interroger l'habitude acquise d'anticiper l'œuvre à partir de son titre, le poussant à en intégrer la dimension « imagée ».

Nous avons déterminé trois grandes périodes dans l'activité créatrice de Béatrice Poncelet : de premiers albums d'une grande lisi-visibilité, une seconde période où entre le mouvement sur la page, et enfin ce que nous pourrions considérer comme les albums de la maturité qui nous semblent installer durablement un style personnel.

1.2.3.1 Les premiers albums : le blanc organisateur.

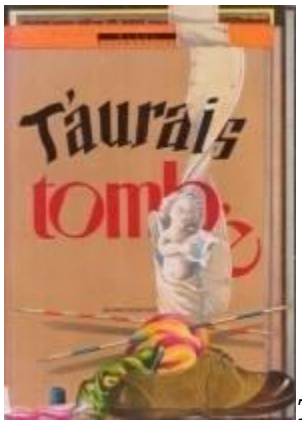
Les quatre premiers albums de notre auteure sont facilement identifiables au plan graphique, comme appartenant à une même période de son travail. En effet, à l'exception du tout premier qui se déroule de manière très linéaire et comme la narration simple d'un événement unique, les autres présentent déjà des caractéristiques spécifiques de notre auteure, en particulier le marquage par la typographie des diverses voix narratives et la superposition d'éléments hétérogènes, avec, de manière systématique, une utilisation du blanc en fond de page qui rend le montage particulièrement lisible.

Dans ***Je reviendrai le dimanche 39***, un jeune garçon, entre sa vraie colère provoquée par l'intrusion destructrice de son petit frère dans son univers ludique et son faux départ préparé comme une expédition lointaine, fait l'expérience de la solitude, du pardon et de l'attachement à ce plus petit qui l'irrite et le réconforte tout à la fois.

Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter met en scène une guerre enfantine et pose ainsi la question des rapports à la réalité qu'entretient l'enfant pris dans le jeu de la fiction.

Ces deux albums, très proches sur le plan esthétique, inaugurent le choix énonciatif d'une voix narrative dominante en « je » qui sera celui de tous les autres albums ainsi que l'écriture « musicale » réglée sur le même espace-page d'un récit rétrospectif et de commentaires au lecteur, rendant sensible la présence métafictionnelle d'un enfant narrateur. L'image, quant à elle, intègre des superpositions d'éléments dessinés de manière réaliste et des photographies, des reproductions d'objets. Ainsi commencent à se poser ici de manière visible les rapports de l'œuvre au réel en relation avec la construction de jeux et jouets opérée par les protagonistes. Le propos des albums montre des enfants pris dans leurs émotions et par leurs simulacres, colère, fugue ou guerre, et à la fois sensibles à la réalité, rappelés à la réalité par le froid humide de l'atelier ou la mort d'un oiseau.

Je, le loup et moi prend place dans le cercle des multiples réécritures du *Petit Chaperon Rouge* et aborde le passage de l'enfance à l'adolescence d'une fillette que sa rencontre avec un homme va ouvrir à la féminité, à une sexualité entrevue. L'image accumule sur la page éléments de l'enfance, du conte, et indices d'une maturation en train de s'amorcer. Le texte en écho place l'aventure en analepse, racontée par un « je » à un « tu » non identifié mais confident du trouble et des méditations de la fillette.



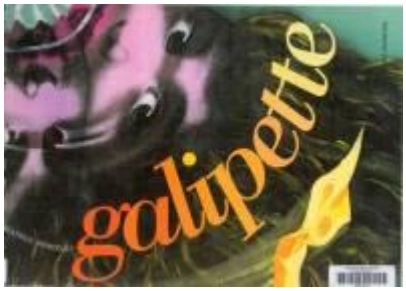
T'aurais tombé est construit sur le mode d'un dialogue théâtral entre un enfant et sa mère qui, à partir de la lecture rituelle du coucher, évoque avec lui une chute mémorable. Cet album travaille alors sur l'évocation dialoguée du souvenir, le travail d'élaboration d'une mémoire commune, avec ses méandres et la construction de repères pour grandir.

Dans la même perspective que les deux précédents, ces deux albums vont inaugurer l'insertion sur la page de fac-similés de documents variés, et en particulier de productions pour la jeunesse, lisibles par le lecteur, qui ajoutent à la polyphonie du texte et ancrent les albums dans une culture partagée.

1.2.3.2 L'apparition du mouvement sur la page.

Les trois albums qui suivent marquent un tournant dans l'œuvre de Béatrice Poncelet, puisqu'ils font entrer de plein pied dans le livre le mouvement et les sensations, jouant avec la perception du lecteur, placé au cœur même d'un tourbillon sensoriel et affectif.

Mais, fée ? est un album très sensuel sur le trouble, au sens propre comme au sens figuré, sur l'émotion, l'obscurité, l'amour... Deux textes s'y entrecroisent : l'un, en italique, s'adresse directement au lecteur et le fait entrer, masqué, dans le monde secret d'une fête carnavalesque; l'autre, toujours à la première personne, prend en charge le récit par le jeune narrateur de sa quête de la fillette aimée, dans la foule mouvante et inquiétante des enfants.



Galipette marque un tournant dans la production jeunesse contemporaine puisque cet album va faire des choix de point de vue très audacieux, tant dans l'image que dans le texte. L'album donne en effet directement et littéralement à voir le tourbillon des jeux enfantins, tant par les effets d'anamorphose que par la danse d'un texte calligraphié en mouvement sur la page. Corde à sauter, balançoire, trapèze, toupie et cerceau y entraînent personnages et lecteurs dans une volte étourdissante où se mêlent voix enfantines et parentales dans deux espaces, transcrites par deux graphies distinctes, comme si elles ne pouvaient dialoguer.

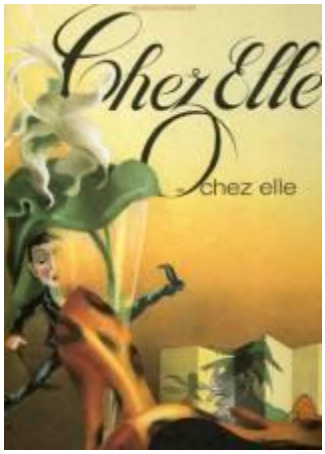
Chut ! Elle lit, album lui aussi très sensuel se présente comme un hommage à la lecture et au bonheur familial. Il met en scène deux fillettes qui observent

leur mère lisant calmement, étendue, abandonnée, dans les profondeurs chaleureuses d'un canapé tandis qu'elle se plonge dans celles, abyssales, de *Vingt mille lieues sous les mers*. Alors que les deux fillettes narratrices respectent à grand peine ce moment de tranquillité obligé, leurs deux frères imposent leur présence et parviennent à s'immiscer dans l'intimité maternelle.

Ces trois albums jouent donc systématiquement sur l'implication du lecteur dans l'univers imaginé, matérialisé de manière sensible et subjective. L'image le place de bout en bout *in medias res* par des effets de limitation du champ visuel et l'utilisation permanente du gros plan.

1.2.3.4. L'invention d'un style.

À partir de l'album *Chez eux, chez elle ou chez elle*, Béatrice Poncelet nous semble avoir atteint ce que nous nous risquerons à appeler une maturité artistique, au sens où elle nous paraît avoir stabilisé en quelque sorte un style personnel, synthèse et approfondissement des deux courants esthétiques précédents.



Chez eux, chez elle ou chez elle présente une structure thématique et non narrative puisqu'y sont dépeints les quatre univers adultes qu'une enfant « nomade » fréquente au hasard des « *raisons de grandes personnes* » et à partir desquels elle va structurer sa personnalité. Ces lieux sont rendus perceptibles au lecteur grâce à des techniques graphiques caractéristiques de chacun d'entre eux et cet album marque l'incursion massive à l'image de références picturales qui feront de nombres d'albums de Béatrice Poncelet ce que l'on pourrait qualifier de livres-musées.

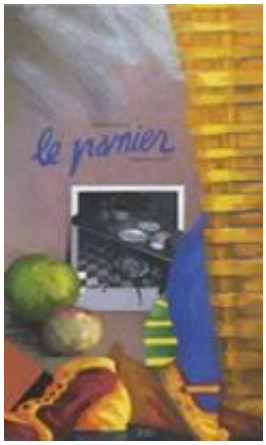
Chaise et Café travaille aussi la question du souvenir et de la construction de soi à travers l'évocation par un narrateur devenu jeune adulte de son bonheur d'enfant, de ces longues soirées passées dans l'intimité complice d'un aîné qui l'initie aux joies de la numération et de la physique par le jeu. Cet album de formation à la fois esthétique et intellectuelle prend également en compte la dimension parfois douloureuse de l'apprentissage, la maturation passant ici par une déchirante séparation.

Et la gelée framboise ou cassis, album complexe qui propose de multiples niveaux de lecture, entrecroise autour de la table du petit-déjeuner familial, la voix de la mère, pressée, qui gère la matérialité du repas et celle, toute intérieure, d'une fillette plongée dans ses rêveries. Dans son bol, le lait refroidi forme une peau et le reflet de son visage s'en trouve flétri. Cette observation l'entraîne dans une méditation sur le temps qui passe, l'adolescence qui transforme le corps, la féminité, les troubles de la vieillesse, l'amour, la mort…

Les Cubes, publié par Seuil jeunesse en 2003, raconte « comment on s'habitue à vivre avec quelqu'un qui change ». Des extraits d'*Histoire de ma mère* de Yasushi Inoué font écho aux notes griffonnées par une mère dans son carnet l'été précédent et aux souvenirs de ces instants passés évoqués par sa fille, adolescente. Les choix esthétiques de l'auteur sont, une fois encore, en adéquation parfaite avec son sujet. À travers

ce puzzle foisonnant, elle capte l'intimité familiale perturbée, l'incommunicabilité ; les motifs récurrents expriment le caractère immuable des étés dans la maison commune, mais révèlent aussi le discours répétitif et dégénérescent de la grand-mère.

Semer en ligne ou à la volée se présente comme une sorte d'almanach de jardinier dans la mesure où il évoque avec précision, mois après mois, les travaux d'entretien et les éclosions saisonnières. Mais cet album obéit également à une double temporalité puisque le cycle annuel des saisons se déroule parallèlement à la maturation d'un enfant que la voix narrative évoque de ses premières sorties au jardin jusqu'à ses débuts de jeune jardinier adulte. Se superposent alors à l'image croquis botaniques, photos et jouets d'enfants.



Le Panier l'immense panier met en scène le quotidien d'un couple, dans une maison que le départ des enfants a rendu trop vaste et silencieuse. Quiétude et sérénité sont alors contrebalancées par la mélancolie née d'une solitude pesante. Jusqu'au jour où réapparaît le grand panier en osier oublié au grenier… Les pleurs et les gazouillis envahissent de nouveau la maison. Avec l'arrivée d'un nouveau-né, la vie reprend, gestes et sentiments oubliés remontent à la surface : douceur d'une peau de bébé, berceuses, courses à quatre pattes, cocottes en papier et plus tard apprentissage de l'écrit… La justesse et la pudeur du texte y entrent en résonnance avec le jeu symbolique des couleurs pour proposer, dans la suite

de *Semer en ligne ou à la volée*, un hymne à la vie, au temps qui passe, à la transmission intergénérationnelle.

Ces deux albums prolongent la perspective énonciative amorcée par *Les Cubes*, le dialogue entre voix adulte et adolescente laissant place à une voix mature dominante. Béatrice Poncelet semblent y avoir fait le choix (définitif ?) d'un point de vue adulte, renonçant à mettre en scène, du moins directement et avec leur voix propre, des enfants, en résonnance avec de jeunes lecteurs. Ce glissement opéré dans les trois derniers albums parus à ce jour repose donc la question du lecteur cible et de l'appartenance de ces albums au secteur jeunesse.

1.3. Posture de recherche.

1.3.1. Quel positionnement théorique ?

Les albums de Béatrice Poncelet sont conçus de manière très rigoureuse et pensée par leur auteure, rien n'étant pour elle et selon ses propres termes « laissé au hasard », comme nous le verrons plus loin. Toutefois, ses iconotextes, par le jeu des accumulations, des superpositions, des chevauchements entre le texte et l'image, du fait d'une organisation spatiale et énonciative très spécifique, constituent un ensemble complexe et mouvant qui invite tout lecteur de son œuvre à trouver à la fois son rythme et son parcours de lecture, comme dans l'espace d'un poème. Ce paradoxe apparent entre une œuvre chargée de sens par l'auteur et ouverte à des expériences de lecture diversifiées nous conduit à privilégier les axes théoriques qui se fondent sur la complexité, l'interprétation, les interactions et la réflexivité en croisant les champs de la théorie littéraire, des théories de la lecture et de sa didactique. À l'articulation de la littérature et de ses réceptions, notre travail, envisagé dans une perspective de formation à et par la littérature, emprunte également au champ des sciences sociales certains concepts-clés et, notamment, ceux de complexité, réflexivité, représentations, altérité et transmission.

1.3.1.1. L'élaboration du texte et du sens : de la théorie littéraire à la pratique didactique.

Tout d'abord, dans le champ des théories de la littérature et de la réception, nous nous placerons dans la perspective de la théorie du rythme pensée par Henri Meschonnic. Elle nous semble en effet plus proche des expériences de lecture que nous avons menées sur l'œuvre de Béatrice Poncelet et il sera plus porteur ici de nous placer, non du point de vue d'un texte conçu comme signe et donc fixé, même s'il offre des blancs dans lesquels le lecteur va pouvoir s'investir, mais du point de vue d'un texte co-construit, mouvant, fruit d'une collaboration active entre projet de l'auteur et expérience de lecteur. De plus, Henri Meschonnic invite à conjuguer les apprentissages dits techniques et le fait que, selon Benveniste, « le langage sert à vivre », ce qu'Henri Meschonnic conceptualise avec son

« vivre poème », concevant une poétique qui porte une attention maximale au sujet du poème :

> « En entendant par poème tout récitatif du continu dans le langage comme *invention d'un système de discours par un sujet* – le sujet du poème – et *invention de ce sujet par son discours*, soit en vers soit en prose, à travers tout récit du discontinu, c'est-à-dire du signe, du sens[132]. »

La référence à la poétique d'Henri Meschonnic nous paraît d'autant plus pertinente que, nous y reviendrons plus loin, les albums de Béatrice Poncelet fonctionnent d'un certain point de vue, nous semble-t-il, comme des albums-poèmes où s'entrecroisent les voix, où les réitérations verbales et l'indétermination énonciative associées aux jeux icono-graphiques invitent à une lecture pluridimensionnelle, horizontale et verticale.

Notre travail se place également en écho avec le souci exprimé par Henri Meschonnic de relier langage et métalangage :

> « Il n'y a pas hétérogénéité entre langage et métalangage, car un langage poétique est déjà connaissance du langage, parce qu'il est transformation, preuve et épreuve dans et par les signifiants, d'une dialectique de la contradiction[133]. »

En effet, notre démarche de rencontre avec les albums de Béatrice Poncelet, fondée en grande partie sur une appropriation par l'écriture et par l'oral et en particulier la diction, va conduire les participants à entrer dans une démarche réflexive sur la forme du texte littéraire comme génératrice des sens multiples. Ainsi, le travail sur la littérature sera pour nous envisagé plus comme une expérience de lecture que comme une analyse distanciée et la théorie littéraire sera articulée à la réflexion didactique, le sens n'étant pas le produit de vérités isolées, celle du texte, celle de l'auteur et celle du lecteur. Il s'agira de penser ensemble texte, auteur et lecteur. À la question théorique : « qu'est-ce qu'un texte littéraire ? », nous associerons une question didactique : « que devient le texte dans la relation pédagogique ? ». La question didactique ancrée dans les albums eux-mêmes nous conduira à travailler la question de la transmission, comme passage du temps, des générations, mais aussi comme transmission de gestes, en particulier de gestes de lecture et d'acculturation. Cette question prend un sens particulier à l'école, dans la classe où l'objectif est de transmettre. Il nous faudra alors interroger les scènes de lecture proposées, les images véhiculées par l'école

[132] MESCHONNIC, Henri, *Pour sortir du postmoderne*, Paris, Klincksieck, 2009, p. 137.
[133] MESCHONNIC, Henri, Pour la poétique.... 3, Une Parole écriture, Paris, Gallimard, coll. Le Chemin, 1973, p. 213.

des pratiques de la lecture. À côté des scènes idéalement présentes dans les représentations, y compris scolaires, de la lecture silencieuse et individuelle, nous penserons la transmission en termes d'échange, d'interactions entre pairs, entre adulte et enfant. La question de la transmission est inscrite dans l'herméneutique, en particulier telle que la conçoivent Hans Georg Gadamer et Hans Robert Jauss. Elle reste toutefois pensée par la théorie de manière abstraite, or le genre « littérature de jeunesse » amène à se poser la question de la transmission dans un contexte social, il repose la question de la lecture non dans l'intimité mais en fonction de scènes de lecture collectives, partagées. Ainsi, la question générale de théorie de la lecture sera reposée dans un contexte particulier : celui de l'école.

Notre travail visant l'accès pour les plus jeunes à la littérature, une réflexion didactique sur la place, le rôle et la liberté du lecteur s'avère donc centrale et il convient également de nous interroger sur les enjeux fondamentaux de celle-ci dans la maturation de l'individu. Nous pensons en effet, à la suite de Michèle Petit, que la lecture est fondatrice en ce qu'elle représente pour les lecteurs « un biais privilégié pour élaborer leur monde intérieur- et donc, de façon indissolublement liée, leur relation au monde extérieur »[134], ce « biais » est pour nous un chemin de traverse, une voie oblique qui permet au lecteur, s'appropriant le texte et donc la parole de l'autre, d'y glisser ses propres désirs, angoisses ou questions pour se construire. Gérard Langlade parle de « l'abandon à l'alchimie de la lecture – où se mêlent illusion référentielle, assimilation aux personnages et découverte de soi – [qui] apparaît comme une expérience riche et structurante »[135]. Il se réfère en cela à Michel Picard qui précise que cette lecture mimétique est le propre de « l'enfant qui lit en nous », cet enfant « qui, là-bas, est le *joué*, le *lu*, dégagé des lois du *logos* et des catégories de l'espace-temps ; c'est sur sa crédulité naïve que se fonde hypocritement la tolérance du *liseur*, ici et maintenant, à l'illusion.»[136] La lecture littéraire apparaît de ce fait comme un des lieux de l'imaginaire où se dessine, dans une sorte de miroir, le jeu d'ombre et de lumière de nos angoisses, de nos rêves et de nos fantasmes. Vincent Jouve a montré que «l'emprise fantasmatique […] tient essentiellement à la réactivation par le récit des *fantasmes originaires* au fondement de l'identité du sujet. Rares sont les récits où les "scénarios" imaginaires de

[134] PETIT, Michèle. *Éloge de la lecture : la construction de soi*. Paris : Belin, coll. "Nouveaux mondes" 2002, p. 9.
[135] LANGLADE Gérard , *La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments*, Extrait des actes du séminaire national "Perspectives actuelles de l'enseignement du français" Paris les 23, 24 et 25 octobre 2000.
[136] PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, p. 116.

l'enfance ne sont pas, plus ou moins clairement, rejoués par les personnages. Le lecteur ne peut manquer de les reconnaître, voire de *se* reconnaître à travers eux. »[137]. Dans la même perspective, Noëlle Batt affirme, quant à elle, que « le livre crée un espace et un temps transitionnels en ceci que la séparation entre le réel et l'imaginaire (le moi réel et le moi fictif – le personnage – le monde réel et le monde fictif) y est à la fois affirmée et niée et que leur confusion est aussi nécessaire que la conscience de cette confusion pour l'efficacité de la lecture[138]. » Ainsi, loin d'être superficielle ou périphérique, cette lecture qui relève de la mimésis et dans laquelle le lecteur ne semble s'attacher qu'au contenu de l'œuvre constitue le fondement même de l'expérience de la littérature. Mais pour directe, libre et spontanée qu'elle paraisse, cette actualisation et cette appropriation d'une œuvre par la lecture ne peuvent s'exercer sans une intense activité sémiotique qui suppose l'acquisition d'aptitudes, de savoirs et de compétences ; une activité qui exige donc une initiation et une formation du sujet lecteur.

Ainsi, et surtout parce que nous nous centrerons ici sur l'école primaire pour laquelle l'expertise n'est qu'une visée à long terme, privilégierons-nous à la suite de Gérard Langlade, la « lecture empirique », comprise comme une lecture investie par un sujet lecteur, intégrant « les troubles, les émotions, les rêveries, les associations d'idées, voire les rapprochements impromptus, qui puisent leurs racines dans la personnalité profonde, l'histoire personnelle, les souvenirs littéraires ou d'instants de vie de l'individu qui lit[139] ». En effet, « l'ancrage de la lecture dans les expériences du monde particulières des sujets lecteurs ne serait-il pas un des lieux où les œuvres achèvent indéfiniment de s'élaborer dans la diversité des lectures empiriques[140] ? ». Quelle est alors la finalité de la littérature et de la lecture littéraire à l'école ? S'agit-il de construire une culture commune, de faire lien et société, s'agit-il, par l'entremise d'un métadiscours littéraire, de construire des compétences d'abstraction et de raisonnement, ou s'agit-il d'un enjeu politique, voire philosophique : construire un sujet lecteur, c'est-à-dire d'abord un sujet ouvert à l'altérité, de l'auteur et du lecteur comme partenaires d'un projet discursif et interprétatif. Ainsi proposerons-nous en dehors des temps

[137] JOUVE, Vincent, *La poétique du roman*, SEDES, Paris, 1997, pp. 95-96.
[138] BATT, Noëlle, « Complexité et complexification », in *La Revue des livres pour enfants*, 1997, n°115-116, p.73.
[139] ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard, *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004, p.81.
[140] *Ibid*, p.82.

de lecture individuelle, des scènes de lecture collectives où l'interaction, les partages de lecture dominent.

1.3.1.2. Une démarche complexe et réflexive qui travaille les représentations.

Notre travail se proposant de mettre en œuvre des expériences de lecture, il va agir sur les représentations sociales et individuelles des participants à notre recherche. Ce concept complexe de représentations se situe au carrefour de plusieurs disciplines : sociologie, psychologie sociale, anthropologie, ethnologie, géographie, histoire, linguistique. Les représentations sociales portent sur l'individu notamment dans ses rapports avec la société et la notion trouve son origine dans la sociologie durkheimienne autour de la notion de représentation collective[141] comme conscience, mémoire collective qui structure la vie, légitime les pratiques et les comportements quotidiens de l'individu, en constituant la base fondamentale des comportements humains. Nous prendrons en compte les trois dimensions des représentations sociales en rapport avec notre expérience : une dimension structurelle, en ce qu'elles organisent les contenus cognitifs, une dimension évaluative dans la mesure où elles fonctionnent comme une grille de lecture de la réalité et enfin une dimension informative. Pour Serge Moscovici, les représentations sociales sont des « ensembles dynamiques », « des "théories", […] destinées à l'interprétation et au façonnement du réel.[…] Elles déterminent le champ des communications possibles, des valeurs ou des idées présentes dans les visions partagées par les groupes et règlent, par la suite, les conduites désirables ou admises » [142]. Le partage des représentations crée donc des liens sociaux et c'est la manière dont chacun, porteur de son histoire, joue individuellement avec elles et les réinterprète qui nous intéressera en premier lieu. Dans notre recherche, ces « théories » pourront avoir pour objet aussi bien la posture d'enseignant et d'élève que la littérature et les discours sur la littérature, en partie produits par les représentations. Et, comme le fait observer Valentin Feussi, nous nous inscrivons alors dans « une logique interactionnelle en relation avec le sujet pensant et donc le chercheur » :

> Grâce à son implication dans la logique de la compréhension, ce dernier agit sur ces éléments qui agissent déjà les uns sur les autres. Le chercheur devient

[141] MOSCOVICI Serge, « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », in JODELET Denise (éd.), *Les Représentations sociales*, Paris, PUF, coll. "Sociologie d'aujourd'hui", 1999 [1989], pp.79-103.

[142] MOSCOVICI Serge, *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, coll. "Bibliothèque de psychanalyse", 1976 [1961], p.48-49.

> dès lors un autre élément d'accès à la représentation et c'est la synergie entre tous les éléments qui participe de la définition de la représentation, de la réalité. »[143]

Notre travail collaboratif avec enseignants et élèves va mettre en jeu les quatre fonctions de la représentation sociale mises en évidence par Jean-Claude Abric[144]. La « fonction de savoir » tout d'abord puisque les représentations sociales supposent l'acquisition et l'intégration de connaissances et facilitent alors la communication dans la mesure où elles définissent un cadre de partage de ces connaissances, devenant un savoir commun. « La fonction identitaire » ensuite, les individus et les groupes, dans notre cas enseignants et élèves, étant situés dans un champ social par rapport à des normes et des valeurs socialement systématisées et historiquement situées qui vont générer des effets de « face » et de « rôle »[145]. Les réponses aux questionnaires individuels mettent en évidence, nous semble-t-il, la « fonction d'orientation » des représentations sociales en ce qu'elles fonctionnent comme un « système de précodage de la réalité »[146], permettant à l'individu de comprendre le monde. Elles organisent alors l'expérience, régulent les conduites et seront à articuler avec la « fonction justificatrice » des attitudes (en psychologie sociale, dispositions profondes, durables et d'intensité variable à produire un comportement donné) et des comportements (ensemble de réactions d'un individu, conduites) opératoires dans le fonctionnement du groupe provoquant le conflit ou la collaboration.

Ainsi tenterons-nous de prendre en compte aussi bien les représentations qu'enfants et enseignants ont construites de la littérature et a fortiori de la littérature de jeunesse, les représentations par les enseignants de leurs élèves, de leurs compétences lexiques, des attentes de l'institution scolaire à leur égard, les représentations des enseignants de nos attentes, aussi bien en tant que chercheure qu'en tant que formatrice et enfin nos propres représentations sur les élèves et les enseignants qui constituent le terrain de notre recherche.

Par les interactions, le sujet et l'objet sont amenés à se co-construire. Cette co-construction a également d'autres répercussions sur le sujet, étant donné que pendant qu'il s'exprime, il construit une autre expérience sur lui-même en rapport avec l'objet de la représentation. Ce processus inscrit notre recherche dans une dimension réflexive qui vise la construction par le

[143] FEUSSI Valentin, *Une construction du français à Douala-Cameroun*, Thèse de linguistique soutenue le 04/10/06 à l'université François-Rabelais de Tours. p. 89.
[144] ABRIC Jean Claude (éd.), *Les Représentations sociale,*. Paris, PUF, coll. "Psychologie sociale", 1994.
[145] GOFFMAN Erving, *Les Rites d'interaction*, Paris, Minuit, coll. "Le Sens commun", 1974.
[146] ABRIC Jean Claude, *op. cit.* p. 16.

sujet de son savoir, en rapport avec un autre savoir construit dans l'interaction, par le processus de réflexivité comme « aptitude du sujet à envisager sa propre activité pour en analyser la genèse, les procédés ou les conséquences constitutive de la posture de recherche car elle suppose un travail constant du chercheur sur ses positionnements, ses angles d'attaque et une réactivité permanente. » [147]. Ainsi ne nous plaçons-nous pas comme extérieure à notre terrain, mais nous contribuons à la construction des faits, assumant notre part de subjectivité. Il ne s'agit pas pour nous de faire émerger des données préexistantes, qui nous seraient extérieures mais bien de les co-construire. Cette relation de proximité va nous permettre de formuler des hypothèses sur un mode empirique, et notre analyse, partant d'éléments fragmentaires ne visera pas d'emblée l'universel, la généralisation[148].

Adopter un point de vue réflexif nous a amenée à adopter une approche complexe et notre travail se place dans le cadre de la complexité et de la pensée complexe au sens où Edgar Morin la définit :

> « La pensée complexe que je défends part du latin *complexus*, qui veut dire « *ce qui est tissé ensemble* », afin d'opérer une tension permanente entre l'aspiration à un savoir non parcellaire, non cloisonné, non réducteur, et la reconnaissance de l'inachèvement et de l'incomplétude de toute connaissance. *« complexe »* ne signifie nullement *« compliqué »*, encore moins *« obscur »* ou *« abscons »*, mais désigne cette forme de pensée qui relie un tout à ses parties, articule au lieu de segmenter.» [149]

De fait, la complexité intervient pour nous à plusieurs niveaux. D'une part, les iconotextes que nous avons choisis comme objet d'étude et dont nous avons proposé la lecture aux élèves et aux enseignants ou futurs enseignants, tissant ensemble texte et image, s'ils sont loin d'être simples, nous apparaissent précisément comme complexes et non « abscons » ou « compliqués », l'œuvre de Béatrice Poncelet fonctionnant comme une loupe et pouvant être tenue pour une forme de radicalité de phénomènes à l'œuvre dans tous les albums. D'autre part, la réflexion que nous tentons de mettre en œuvre vise à articuler le texte et ses expériences croisées de lectures par des adultes et des enfants, dans une situation de formation en interaction ce qui nous obligera cette fois à tisser ensemble différents points de vue.

[147] BERTUCCI, Marie-Madeleine, "Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales", à paraître, *Cahiers de sociolinguistique,* n°14, Rennes.
[148] ROBILLARD (de), Didier, « Français, variation, représentations : quelques éléments de réflexion », in BILLIEZ, Jacqueline et ROBILLARD (de), Didier (éd.), « Français : variations, pratiques et représentations », *Cahiers du français contemporain*, n° 8, 2003, pp. 35-61, p.2-3.
[149] MORIN, Edgard, "Entretien", *Philosophie Magazine*, n°15, Déc.07-Janv.08, p.54.

L'entreprise est risquée, elle nous a paru parfois insurmontable, mais nous partageons ce point de vue d'Edgar Morin :

> « Les vérités polyphoniques de la complexité exaltent, et me comprendront ceux qui comme moi étouffent dans la pensée close, la science close, les vérités bornées, amputées, arrogantes. Il est tonique de s'arracher à jamais au maître mot qui explique tout, à la litanie qui prétend tout résoudre. Il est tonique enfin de considérer le monde, la vie, l'homme, la connaissance, l'action comme *systèmes ouverts*. »[150]

1.3.1.3. Une perspective herméneutique.

Repartant de l'opposition entre « compliqué » et « complexe » initiée par Edgar Morin, Didier de Robillard articule ces deux concepts clefs pour les sciences humaines avec les postures qualitatives et herméneutiques :

> « Le "compliqué" fait l'hypothèse que la difficulté vient de la quantité de relations prédictibles entre des entités éventuellement nombreuses, mais en nombre fini, en pariant qu'elles sont stables et appartiennent à un ensemble homogène, le "complexe" fait l'hypothèse de l'instabilité et de l'hétérogénéité, donc de la difficulté à dénombrer, et donc à fermer des listes […]. Les postures qualitatives, quant à elles, font une hypothèse herméneutique. À savoir que le sens du monde n'est pas préexistant, et que c'est l'être humain qui investit le monde de sens.[…] le sens ne vient pas, initialement, pour un herméneute, du signe, mais du désir ou de l'obligation de vivre dans le monde, et donc de l'investir de sens : le processus herméneutique de construction du sens part d'une étincelle qui vient de l'homme, qui est décidé à investir du sens pour vivre dans le monde et avec les autres. »[151]

Cette posture philosophique existentielle postule un lien nécessaire entre le sens produit et l'expérience de celui qui le construit, et inverse la perspective sémiotique, le signe ne précédant pas la construction du sens mais lui succédant, selon le point de vue développé par Paul Ricœur :

> « Ma thèse est ici, comme dans le cas de la fonction narrative, que l'explication n'est pas première, mais seconde par rapport à la compréhension. L'explication, conçue comme une combinatoire de signes, donc comme une sémiotique, s'édifie sur la base d'une compréhension de premier degré qui porte sur le discours comme acte indivisible et capable d'innovation. »[152].

---

[150] *Ibid*. p.233.
[151] ROBILLARD (de), Didier, « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique, comprendre ou donner sens ? », à paraître, *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, Rennes.
[152] RICOEUR, Paul, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil, 1986, p.26.

Cette thèse trouve des échos dans la théorie herméneutique développée par Hans Georg Gadamer qui met l'accent sur le caractère dynamique de la démarche interprétative :

> «L'interprétation débute avec des concepts préalables, que remplaceront ensuite des concepts plus appropriés. Le processus décrit par Heidegger est donc le mouvement incessant du projet qui entretient le mouvement de la compréhension et de l'interprétation»[153]

Ainsi, chez Hans Georg Gadamer l'histoire et l'expérience de l'herméneute font partie intégrante du sens qu'il attribue au monde, et ses préjugés, ses attentes jouent un rôle fondamental dans cette élaboration du sens lorsqu'ils sont confrontés à l'altérité :

> « Lorsqu'un préjugé est mis en question – par suite de ce que nous disent une autre personne ou un autre texte – cela ne veut pas dire qu'on l'écarte simplement pour accorder immédiatement crédit à une autre personne ou à un autre texte. Croire qu'on puisse faire ainsi abstraction de soi-même témoigne bien plutôt de la naïveté de l'objectivisme historique.»[154]

Dans cette perspective, les significations ne pouvant être dissociées de l'expérience, le sens est selon Didier de Robillard « une abstraction construite rétrospectivement à partir d'expériences de significations », « la condensation rétrospective dans un signe qui en est métonymique, d'une expérience de signification »[155]. Par voie de conséquence, et ce sera le cas de nos propres conclusions, il devient difficile de décider « si le savoir produit est généralisable ou non, parce que pour elle, la production ne s'achève que lorsqu'il y a eu "herméneutique", donc appropriation, transformation »[156]. Ayant intuitivement adopté cette posture, notre recherche s'est construite socialement et nous tenterons d'expliciter en quoi les positions que nous avons été amenée à prendre par rapport à l'œuvre travaillée et par rapport aux expériences de lecture que nous avons proposées nous semblent pertinentes et spécifiques. En effet, si le principe de la transmission littéraire et culturelle qui est un des nœuds de notre réflexion est inscrit dans l'herméneutique depuis son émergence, la littérature de jeunesse comme genre intimement liée à l'éducation nous amène à poser la question de la transmission dans un contexte social, à poser la question de la lecture, non pas dans l'intimité mais en fonction de scènes de lecture souvent collectives. Et ces scènes de lecture partagée

[153] GADAMER, Hans-Georg, [1960] 1976, Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique, Seuil, p.115-116.
[154] GADAMER, Hans-Georg, *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Seuil, [1960] 1976, p.139-140.
[155] ROBILLARD (de), Didier, *Ibid*.
[156] ROBILLARD (de), Didier, *Op.cit.*

qui feront l'objet de notre narration de recherche s'appuient sur la base « anthropolinguistique » de la posture herméneutique dont Didier de Robillard affirme qu'elle « place la narrativité au cœur de l'humanité et de la socialité, elle pose donc que le travail des discours, langues, langage(s) dans les échanges avec d'autres est central pour la vie en société, et donc dans les sciences humaines »[157].

1.3.2. Pour quel projet ?

Ce projet de recherche s'inscrit dans une démarche non seulement professionnelle mais aussi personnelle impliquée, même si le « nous » a été finalement choisi pour rédiger ce travail. En effet, notre démarche, quoique personnelle, souhaite s'inscrire dans l'ensemble des recherches en littérature et didactique de la littérature. D'autre part, comme nous l'avons écrit plus haut, tout notre travail privilégie les interactions et a été conçu dans une collaboration avec les enseignants et futurs enseignants, avec les élèves aussi. Ce choix du « nous » les implique donc dans une large mesure dans les expériences de lecture que nous leur avons proposées et dans leur interprétation. Ce « nous » enfin part d'un désir d'impliquer nos lecteurs. Nous allons à présent tenter de questionner l'histoire de notre démarche. En effet, nous pensons que, comme l'affirme Claudine Moise :

> « La réflexivité est, dans un premier temps, un retour sur soi, une exploration de son arrière-scène pour saisir ses propres enchevêtrements, ses motivations et envies de recherche […] Pourquoi un tel terrain ? Pourquoi telles questions ? Pourquoi ces intuitions ? Quels enjeux professionnels, sociaux, personnels ? […] Le retour sur soi ou, plus exactement la compréhension de nos démarches de recherche, est alors une valeur ajoutée pour notre travail ; même si l'exercice est hasardeux, glissant, inépuisable, parce qu'on risque de s'y perdre, il faut y aller et tenter l'aventure, parce qu'il se pose, à un moment donné, en élément nécessaire de notre office. »[158]

1.3.2.1. Un projet ancré dans l'expérience personnelle.

Si le déclencheur de cette recherche fut probablement la nécessité, à partir de 2002, de répondre aux demandes parfois angoissées de certains enseignants de cycle III sur la manière de prendre en charge l'enseignement de la littérature, nouvellement introduite comme discipline à l'école primaire, et donc la nécessité pour nous de prendre le problème à bras le

[157] *Ibid*.
[158] MOISE, Claudine, « L'intérêt de la réflexivité en sociolinguistique. », à paraître, *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, Rennes.

corps, d'approfondir et de structurer notre réflexion, le questionnement est plus ancien. Comment en effet permettre à l'autre, son enfant, ses proches, ses élèves, ses stagiaires plus tard, de découvrir les jubilations de la lecture littéraire à la fois charnelle et réflexive, physique et esthétique ? Enseignant en début de carrière (année scolaire 1982-1983) auprès d'élèves de classes de perfectionnement âgés de dix à treize ans, après une formation professionnelle d'institutrice qui mettait plus l'accent sur l'apprentissage de la lecture que sur la lecture littéraire, sur la compréhension que sur l'interprétation et sans spécialisation, nous nous sommes d'emblée tournée vers la lecture partage. Nous proposions alors à ces enfants, pour la plupart sans contact familial avec le livre et en difficulté pour aborder les textes de manière autonome en raison de leur histoire scolaire, de leur oraliser, dans un espace spécialement aménagé dans la classe en salon de lecture, les textes de leur choix, assemblage disparate de tous les genres littéraires, issus de la bibliothèque municipale et de notre bibliothèque d'enfance, une BCD de fortune en quelque sorte. Les textes préférés faisaient à chaque fois que c'était possible l'objet d'échanges interprétatifs et de reprise par les enfants eux-mêmes : lecture au groupe, mise en espace, en voix et en jeu inspirées de notre expérience de théâtre amateur. Ces expériences de lecture complice, si elles sont restées limitées en termes d'interprétation par les élèves des textes proposés, leur auront au moins permis de partager un plaisir esthétique, au sens premier de l'*αίσθησις*, faculté de percevoir, sensation. Cette expérience, en quelque sorte inaugurale et fondatrice, ancrée sur un passé d'auditrice et de lectrice passionnée dès l'enfance, a généré des comportements d'évidence par la suite, que ce soit en tant qu'enseignante de collège et de lycée ou plus tard en tant que formatrice d'enseignants, comportements qu'il fallait ici questionner.

Notre choix d'une centration sur la littérature de jeunesse, domaine de recherche encore peu légitimé au plan universitaire, comme nous l'avons vu plus haut, se justifie sans doute en premier lieu par le regard très tôt porté sur elle en tant que lectrice littéraire et enseignante de littérature. Formée de manière très classique à la littérature, notre parcours nous a conduite à nous positionner très vite sur les textes que nous souhaitions offrir à la lecture des élèves et que nous souhaitions partager avec eux, et à nous plonger dans le domaine jeunesse, en particulier contemporain. C'est cette lecture attentive et le plaisir rencontré à y découvrir des œuvres fortes qui a très vite motivé notre volonté d'amener les enseignants de primaire, avec lesquels nous travaillons depuis 1987, à considérer cette littérature, non plus comme support d'apprentissage de la lecture, mais comme littérature à part entière. En effet, une longue

pratique de formation initiale et continue, essentiellement avec des enseignants de primaire mais aussi de secondaire, nous a permis de constater un fréquent désintérêt des participants pour ces textes, considérés bien souvent, et avec une certaine condescendance, comme des textes mineurs, à destination des enfants et donc peu susceptibles d'intéresser les adultes qui bien souvent les méconnaissent. Nombre d'entre les enseignants que nous avons côtoyés prennent peu le temps en effet de lire attentivement une littérature qu'ils considèrent avant tout comme support d'apprentissage de la lecture, dont il laissent bien souvent le choix des titres devant composer la bibliothèque d'école à l'appréciation du libraire, et pour lesquels ils attendent avant tout des propositions « d'exploitation » à appliquer ou transposer dans la classe. Les instructions officielles de 2002 ont eu de notre point de vue le mérite de déstabiliser ces comportements, attendant des enseignants de cycle III qu'ils développent leurs propres critères de choix et qu'ils se lancent avec leurs élèves dans l'aventure de la lecture littéraire.

1.3.2.2. Provoquer la rencontre avec une œuvre comme enjeu de formation sur un double terrain.

Dans la mesure où nous avons fréquemment constaté combien les enseignants semblaient pour la plupart peu impliqués personnellement dans leurs choix de supports pour une pratique de la littérature à l'école, comme si les ouvrages lus par les enfants ne les concernaient pas en tant que lecteurs mais simplement en tant que médiateurs, le projet qui s'est alors imposé à nous a été de former à la lecture littéraire des enseignants, souvent peu confiants en leurs compétences, parce que polyvalents et pour peu d'entre eux issus d'études littéraires, par les pratiques même que nous souhaitions leur voir mettre en place dans leurs classes. Nous avons donc pensé un dispositif suffisamment souple pour être proposé à la fois à des enfants et à des adultes, et qui permette de croiser les observations afin de mettre en débat les impressions de lecture et les réactions des adultes au dispositif, tout en les amenant à réfléchir sur des traces d'expériences de lecture menées avec des enfants.

Ce dispositif réflexif se devait donc d'impliquer le plus possible les participants tout en ménageant des temps de mise à distance et porter sur une œuvre suffisamment complexe et doublement adressée pour qu'elle puisse offrir matière à interprétation et à débat pour des adultes et pour des enfants. C'est pourquoi notre choix s'est porté sur l'œuvre de Béatrice Poncelet dont nous avons déjà souligné plus haut la plasticité et dont nous expliciterons

davantage plus loin les qualités littéraires, l'ouverture à de multiples lectures, en fonction des lecteurs et des lectures successives, une œuvre résistante en somme. Autre argument qui nous a confortée dans notre choix, il s'agit d'une œuvre, du moins était-ce tout à fait le cas au début de notre recherche, pratiquement inconnue des enseignants et des élèves et qui donc leur permettait, ou les obligeait à se lancer dans la lecture interprétative sans repères, sans savoirs, sans analyses déjà là, autres que leurs expériences de lecteurs, une œuvre suffisamment « provocante » enfin pour favoriser de vives réactions.

Le choix de l'album pour travailler avec des élèves et à plus forte raison des enseignants de cycle III représentait déjà en soi une forme de provocation au moment où nous avons entamé notre recherche. En effet, l'album, de par la grande place qu'il dédie à l'image, est souvent considéré, comme nous l'avons évoqué plus haut, comme un support « facile », et son appartenance à la littérature ne va pas de soi. Les élèves de cycle III et leurs maîtres n'y voient pas toujours un support digne de leurs compétences de lecteurs, il renvoie, consciemment ou non, des enfants qui aspirent à grandir, vers leur petite enfance et, comme nous le montrera l'enquête qui a confirmé en quelque sorte notre expérience de formatrice, nombre d'enseignants considèrent que l'album ne permet pas de développer les savoirs sur le texte qu'ils doivent permettre aux élèves d'acquérir, qu'il ne permet donc pas de développer une expérience légitimée de la littérature. Il s'agissait donc d'essayer de faire découvrir aux enfants et aux adultes que l'album pouvait aussi être « un support pour les grands », mettre à l'épreuve leurs compétences de lecteurs littéraires et générer pour eux un plaisir esthétique.

Dans la perspective d'une formation à la lecture littéraire à l'école, il paraît alors important de rediscuter avec les enseignants des enjeux scolaires et personnels de la lecture littéraire et de les confronter à d'autres textes, plus déroutants, où la place, l'investissement et l'implication du lecteur sont primordiaux. Ces supports, dont les albums de Béatrice Poncelet nous semblent emblématiques, posent la question de la transmission à l'école : comment l'enseignant peut-il parvenir à faire partager son expérience aux élèves et les inviter à se construire à partir de là ?

1.3.2.3. Un positionnement complexe et réflexif.

Ces questionnements didactiques ont été irrigués par notre implication dans le laboratoire de recherche DYNADIV[159] qui, même si nous n'avons pas, en raison d'un investissement professionnel à l'IUFM très prenant, pu participer à ses travaux autant qu'il nous aurait été nécessaire, nous a aidée à mûrir notre positionnement réflexif et à penser notre rapport à un terrain de recherche non pas neutre et extérieur, mais lieu d'investissement affectif, professionnel et cognitif. De fait, le terrain que nous avons choisi est protéiforme, puisqu'il rassemble des professionnels en formation continue, d'âge, de formation universitaire et de motivations très diverses, de jeunes adultes en formation professionnelle initiale et enfin des élèves d'école primaire suivant un cursus classique et d'autres relevant de l'enseignement spécialisé, parfois marqués par l'échec. La question de l'altérité sera donc centrale dans notre travail afin de nous permettre de nous positionner non pas « face » mais « avec » ces collaborateurs multiples. La difficulté pour nous sera de parvenir à articuler ces diverses postures et ces différents points de vue, dans la mesure où, comme l'affirme Marie-Madeleine Bertucci, « l'ampleur, l'instabilité, l'hétérogénéité de fait du terrain rendent difficile une description univoque, stable et systématique [et] c'est une des caractéristiques de la réflexivité d'être apte à capter la pluralité et l'hétérogénéité. »[160]

Tout d'abord, les adultes enseignants effectuent des choix de textes et de stratégies d'une part en fonction de leurs propres représentations de ce que sont la littérature, la lecture littéraire et leur enseignement, d'autre part en fonction de leur compréhension des attentes de l'institution et de la manière dont ils résistent ou non aux perspectives tracées. Enfin, ils se positionnent en relation avec les représentations qu'ils construisent des goûts de leurs élèves et de leur capacité à lire les textes. Ainsi, par exemple, verrons-nous qu'une des principales réserves qu'ils émettent à l'égard des albums de Béatrice Poncelet est ce qu'ils considèrent comme leur caractère « compliqué », le fait qu'ils ne se prêtent pas à une lecture linéaire. C'est partir de l'idée préconçue que le simple pour l'adulte serait le simple pour l'enfant, que l'enfant lirait plus facilement et spontanément de manière linéaire. Or il est fréquent que les enfants fonctionnent par analogie, par association d'idée, sautent du coq-à-l'âne.

[159] DYNamiques et enjeux de la DIVersité : langues, cultures, formation. [E.A.4246], Université François-Rabelais, Tours.
[160] BERTUCCI, Marie-Madeleine, *Op.cit.*

Enfin, la question de l'altérité se pose en rapport avec notre posture de chercheure impliqué : notre interprétation des points de vue exprimés par les adultes et les enfants sera bien entendu influencée par nos propres attentes, sans qu'il soit toujours possible pour nous de savoir dans quelle mesure notre intervention influera sur le cours des échanges et des discours produits. Or cette part d'indétermination est à intégrer à notre processus de recherche. En effet, comme le rappelle Marie-Madeleine Bertucci :

> « Lévi-Strauss (1968) pose comme préalable à la réflexion sur l'altérité que le problème du rapport à l'autre ne se pose pas seul. La spécificité de l'objet des sciences sociales tient à ce que leur objet est à la fois sujet et objet. Pour comprendre un fait social, il faut le saisir de l'extérieur mais aussi comme un objet dont on fait partie intégrante. »[161]

Par ailleurs, notre posture de chercheure est d'autant plus complexe que, n'ayant bénéficié d'une décharge partielle que sur la durée d'une année universitaire, nous avons été conduite à mener nos expériences de lecture au long cours (entre 2003 et 2007) sans avoir toujours le temps de revenir immédiatement sur les échanges afin de les transcrire et analyser sur le vif. Ce délai nous a sans doute conduite à faire l'impasse sur des observations en prise directe sur la situation, en revanche, il nous a permis une distance dont nous espérons qu'elle aura été constructive. Enfin, nos hypothèses de recherche sont nées pour une grande part de ce qu'Hans Georg Gadamer appelle des « préjugés », puisque nous avons amorcé ce travail après de nombreuses années à côtoyer enseignants et élèves du premier degré et nous espérons que notre implication directe dans la formation des maîtres, sans trop nuire à la prise de recul nécessaire dans toute recherche, nous aura permis de nourrir nos interprétations.

Enfin, le travail avec les enfants a été pour nous une source très féconde de réflexions aussi bien sur l'auteure que nous avons choisi de travailler que sur la lecture littéraire et le degré d'appropriation et d'investissement dont ils ont fait preuve, dépassant parfois nos attentes, déstabilisant parfois nos hypothèses de départ, s'est avéré pour nous très fructueux. Car, comme le développe Véronique Castellotti que je souhaite citer longuement ici :

> « Si on veut travailler avec les enfants, faire de la recherche avec eux et non sur eux, cela a des conséquences sur les processus mêmes de recherche et d'interprétation : cela oblige à se poser la question de la diversité entre eux et nous, ainsi que des manières possibles de gérer cette diversité, mais aussi de la pluralité et de l'hétérogénéité entre eux. La dimension réflexive m'apparaît comme particulièrement prégnante lorsque je travaille avec des enfants ou,

[161] BERTUCCI, Marie-Madeleine, *Op.cit.*

> pour le formuler autrement, ils me semblent particulièrement à même de déclencher et de favoriser une activité réflexive, de la stimuler, voire de l'exacerber et ce, pour plusieurs raisons.
>
> Parce qu'ils apparaissent peut-être comme d'autres nous-mêmes et nous renvoient à notre histoire (notre propre passé d'enfants), mais aussi à leurs interprétations du monde que nous construisons et aux manières dont ils l'interprètent ; en ce sens, ils font écho aux imaginaires que nous construisions quand nous étions à leur place et à l'évolution qui s'en est suivie, ainsi qu'aux projets qu'ils contribuent à nourrir.
>
> Parce que, comme les Papous, ils font preuve d'inhibitions sociales souvent moins installées, moins « fossilisées » que celles des adultes et que, de ce fait, ils contribuent à visibiliser et donc à réfléchir des phénomènes parfois occultés.
>
> Parce que la situation de communication relativement inégale entre eux et nous nous oblige à nous interroger davantage sur le sens de leurs propos, sur les manières de le construire avec eux et donc, sur l'interprétation que nous en donnons.
>
> Le choix de travailler avec des enfants, dans une perspective réflexive, invite alors à construire des modalités de recherche qui tiennent compte de ces caractéristiques, et qui permettent, en quelque sorte, de les activer, de les aiguiser afin d'en tirer pleinement parti. »[162]

Ainsi, les enfants ont-ils de même pour nous « déclenché », « favorisé » et « stimulé » notre activité réflexive et l'argumentation de Véronique Castellotti éclaire notre propre expérience de recherche. En effet, si le travail avec les élèves de CM2 a été très intéressant du fait des compétences de lecteurs littéraires, des capacités interprétatives mais aussi réflexives dont ils ont su faire preuve, notre expérience de lecture conjointe avec les élèves de SEGPA, et la liberté, la réactivité dont ils ont fait preuve est sans doute celle qui a fait évoluer le plus nos propres représentations.

1.3.3. Méthodologie et dispositif : un pas de côté par rapport aux Instructions officielles.

Notre travail de recherche impliquée se place dans le contexte d'enseignement de la littérature ouvert par les Instructions officielles de 2002 reprises en 2007, celles de 2008

[162] CASTELLOTTI, Véronique, « Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres ?», à paraître, *Cahiers de sociolinguistique*, n°14, Rennes.

restant plus évasives sur la littérature, qui disparaît en tant que matière d'enseignement à part entière. Il s'agit pour nous, dans la mesure où nous nous situons dans un projet de formation, et en particulier de formation d'adultes, de les prendre pour appui tout en les questionnant et en les interprétant largement. Nous nous centrerons sur les questions de compréhension, d'interprétation, d'interaction… que nous travaillerons à travers les diverses expériences de lecture proposées.

1.3.3.1. Pratiques prescrites et pratiques déclarées d'enseignement de la littérature.

Le premier volet de notre démarche consiste en une sorte « d'État du Lieu »[163] : que comprenons-nous des injonctions officielles et quelle image se dessine pour nous des pratiques enseignantes à partir du déclaratif recueilli ?

Si nous interrogeons tout d'abord la question du sens telle que nous l'interprétons dans les documents officiels, nous notons d'abord une affirmation qui appelle de notre point de vue quelques commentaires :

> « L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences de lecteurs. […] Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une œuvre n'est pas intangible). L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette curiosité là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature. »[164]

Ce texte prescriptif nous intéresse à plus d'un titre. Tout d'abord, à destination des enseignants, il semble les inclure comme lecteurs des œuvres littéraires évoquées, puisqu'il est question du lecteur et non uniquement d'un lecteur enfant visé. Par ailleurs, il semble s'inscrire dans les perspectives ouvertes par l'herméneutique et par Hans Robert Jauss auquel les références aux « attentes » et aux « expériences de lecteurs » nous paraissent faire implicitement allusion. L'affirmation de la mutabilité du sens confirme cet ancrage théorique ainsi que la mention de « l'expérience sociale et culturelle » d'un lecteur historicisé. Le sens

[163] Le jeu de mot est emprunté à Joël Jouanneau ouvrant ainsi *Mamie Ouate en Papouâsie*.
[164] Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale, direction de l'Enseignement scolaire, *Documents d'application des programmes, Littérature cycle III*. Paris, SCEREN 2002, p.8.

n'est pas ici donné, il se construit dans l'interaction entre texte et lecteur. L'idée d'un texte en tant qu'entité préexistante à la lecture n'est cependant guère remise en cause, pas plus que la nécessité de guider l'enfant, puisqu'en amont, le texte affirme avec fermeté :

> « La principale difficulté réside dans le travail de compréhension. On ne peut couper le flux de la lecture (qu'elle soit entendue ou faite par le lecteur lui-même) pour expliquer un mot ou une forme syntaxique complexe. Et, cependant, on ne peut laisser les élèves dans l'incompréhension ou dans la compréhension approximative ou inexacte du texte. »[165]

Ce nouvel extrait des textes officiels nous paraît dans une certaine mesure en décalage avec celui que nous avons précédemment cité. En effet, ne semble-t-il pas cette fois sous-entendre l'enfant sous le « lecteur » et, du fait de la référence à la syntaxe, assimiler complexe à compliqué ? Cette apparente distorsion est-elle le fait d'une écriture à plusieurs mains ou d'une certaine contradiction dans les textes eux-mêmes hésitant entre compréhension et interprétation, entre apprentissage de la lecture et lecture littéraire ?

Si nous cherchons à saisir quel sens y est donné au mot interprétation, nous en trouvons au moins deux qui nous renvoient à nos propres questionnements :

> « L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou de plusieurs œuvres »[166]

Ce premier usage du terme nous renvoie, semble-t-il, à une capacité de distanciation, très exigeante pour un élève de cet âge, pour approcher les « enjeux » des textes et verbaliser ce par quoi elles travaillent en nous.

Plus loin, le terme d'interprétation est pris dans un sens nous paraissant comme moins intellectuel et plus sensible, plus artistique, puisqu'il s'agit cette fois d'interpréter le texte à l'oral comme un musicien interprète une œuvre, même si cette compétence est en même temps déniée aux élèves :

> « La lecture à haute voix implique une appropriation précise du texte (et donc un travail d'explication préalable qui fait partie de la préparation) qui débouche sur des choix d'interprétation. La lecture des élèves n'est pas à ce stade, une lecture interprétative. Elle doit simplement permettre une bonne compréhension du texte par l'auditoire. »[167]

---

[165] *Ibid.*, p.7
[166] *Ibid.*, p.6.
[167] Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale, direction de l'Enseignement scolaire, *Op.cit.*, p. 6.

Comme nous le voyons ici, l'interprétation naît de l'explication et la lecture à haute voix n'a tout d'abord pour objectif que la production d'une image sonore suffisamment transparente pour permettre la compréhension du groupe, donc la production d'une oralisation intelligible par tous. Plus loin, les textes reviennent à la lecture interprétative qui doit ajouter « à l'émission intonative de base de la lecture courante des valeurs expressives spécifiques (accents d'insistance, variations rythmiques, jeux sur les intensités…). [Pour] soutenir et, souvent, conclure le travail effectué sur une œuvre littéraire. »[168]

L'interprétation par la lecture à voix haute nous semble donc ici envisagée avant tout comme un point d'orgue au travail de lecture, la traduction par des techniques vocales de l'explication du texte. Nous préfèrerons pour notre part envisager l'oralisation comme mode d'exploration et d'appropriation du texte et comme lieu d'expression de soi par la rencontre avec le texte de l'autre.

Si nous lisons enfin les propositions des Instructions officielles plus spécifiques de l'album, dont une liste de référence conforte l'entrée de l'iconotexte dans le corpus littéraire pour le cycle III, nous notons surtout une attention portée aux modalités de la relation texte-image et à leur incidence là aussi « dans la construction du sens de l'œuvre [pour] mettre en évidence comment les choix iconographiques influent sur le sens du texte, comment l'image, tout autant que le texte, mais par d'autres codes et effets, participe au travail d'élaboration de la signification. »[169]. Il s'agit là de mettre l'image à contribution pour construire un sens unique, le sens de l'œuvre.

Ces directives, nouvelles au début de notre recherche, nous ont donc incitée à voir comment elles avaient pu être interprétées par leurs destinataires et en quoi elles avaient pu faire évoluer leurs choix de corpus et leurs pratiques par rapport à ce que nous en savions déjà de par notre expérience de formatrice. C'est pourquoi nous avons sollicité l'ensemble des stagiaires participant à des actions de formation dont nous avions la charge, en relation plus ou moins directe avec la littérature, pour qu'ils acceptent de renseigner et de discuter un questionnaire, présent en annexe et sur lequel nous reviendrons ultérieurement plus en détail. Ce questionnaire visait à dessiner une vue d'ensemble des titres proposés par les enseignants à leurs élèves dans chacun des genres ouverts par la liste de référence : albums, bandes dessinées, contes et fables, poésie, romans et récits illustrés, théâtre. Il les invitait ensuite à

[168] *Ibid.*, p.10.
[169] *Ibid*. p.7.

faire le point sur leurs pratiques à partir d'une liste non close et enfin, à se prononcer sur leurs impressions, leurs réticences et préférences en matière de genre et de pratique littéraire. L'objectif était double pour nous : avoir une base tangible pour esquisser un tableau des lectures scolaires et solliciter un matériau et une réflexion initiaux pour nourrir les débats sur la littérature et son enseignement au sein des stages de formation continue. Nous intègrerons l'un d'entre eux, au sein d'une école de ZEP qui a fait l'objet d'un enregistrement et d'une transcription de notre part.

1.3.3.2. Mise en place d'une réflexion sur l'auteur : questionnement individuel et entretiens collectifs.

Nous avons ensuite confronté les professeurs des écoles, lors d'un module de formation continue, les stagiaires en deuxième année de formation initiale, lors d'un travail d'atelier au sein d'une dominante théâtre[170], et enfin des élèves de CM2 et de Sixième de SEGPA, lors d'ateliers de lecture, avec l'œuvre de Béatrice Poncelet. Comme Béatrice Poncelet le dit elle-même, elle ne propose pas simplement des albums aux enfants mais un univers culturel multidimensionnel où tous les arts se mêlent pour dire le monde. D'où l'intérêt pour nous de voir comment les lecteurs médiateurs adultes et enfants, peu familiers avec la lecture littéraire pour certains, peuvent s'autoriser à inventer stratégies et parcours de lecture afin d'entrer dans son œuvre, d'y construire un sens propre, de s'y construire. Notre intention était alors à double détente : faire vivre tour à tour à l'ensemble des participants adultes et enfants une première expérience de lecture individuelle puis collective, impliquée puis mise à distance. La mise à distance étant d'autant plus importante pour les adultes qu'ils étaient invités à se questionner sur leur rapport à la littérature, à leur propre lecture mais aussi à leurs pratiques d'enseignement.

Après lecture libre de l'ensemble des albums de Béatrice Poncelet dont nous disposions au moment de ce travail, adultes et enfants ont renseigné un questionnaire individuel réflexif, en temps libre pour les enfants, sur site et en temps limité, pour les adultes. Cette contrainte due au format d'intervention conduisait les enseignants à une certaine spontanéité, c'est-à-dire à sélectionner parmi leurs impressions de lecture les plus vives, celles qui émergeront ensuite, immédiatement reprises lors du débat. L'analyse de ces questionnaires, conçus de manière la

[170] Dispositif de personnalisation des parcours mis en œuvre à l'IUFM d'Orléans-Tours sur quatre années scolaires : 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006.

plus ouverte possible pour laisser place à l'investissement d'un lecteur dont nous souhaitions qu'il fasse d'abord retour sur lui-même avant de partager ses lectures, nous a permis de voir sur quelles représentations de la littérature s'appuyaient les participants tout en les faisant évoluer au contact d'une œuvre singulière.

Nous avons ensuite croisé les impressions et réactions de lecture, livrées par les participants sur les questionnaires individuels, avec l'analyse de leurs discours au cours de pratiques collaboratives lors de la mise en place de communautés interprétatives, adultes et enfants participant ensuite à des oraux interactifs qui vont leur permettre de confronter les représentations de l'œuvre proposée qu'ils ont commencé à se forger. Nous nous sommes inspirée ici de la pratique de l'entretien semi-directif dans les sciences sociales décrit ainsi par Alain Banchet et Anne Gotman :

> « L'entretien, comme technique d'enquête est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que l'enquêté ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations […] D'une information qui constituait une réponse ponctuelle à une question directe de l'enquêteur, on est passé à une réponse-discours obtenue par des interventions indirectes de l'enquêteur. » [171]

Nous nous plaçons donc dans une approche qualitative où le chercheur fonctionne en empathie avec ses interlocuteurs suivant la définition donnée par Alex Mucchielli :

> « Empathique (approche) : Ensemble des techniques liées à une attitude intuitive qui consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité humaine concrète, à partir des intentions que l'on peut anticiper chez un ou plusieurs acteurs, cela à partir de notre propre expérience vécue du social ; puis à transcrire ce sens pour le rendre intelligible à une communauté humaine» [172].

Ainsi, comme l'affirme Didier de Robillard :

> « L'approche empathique fonderait une activité d'interprétation qui reposerait sur l'altérité, sur la traduction et pour cela, le chercheur a recours à sa propre expérience, sa propre façon de projeter du sens dans le monde et d'amorcer le processus sémantique, qui fournit des pratiques de construction d'intelligibilité. »[173]

[171] BLANCHET, Alain, GOTMAN, Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan, coll. "128", 1992. p.9.
[172] MUCCHIELLI, Alex, (éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2002, p.55.
[173] ROBILLARD (de), Didier, *Op.cit.*

Mais notre démarche qualitative s'inscrit globalement dans une perspective herméneutique puisque, d'une part, pour nous le texte ne préexiste pas dans la mesure où chaque lecteur de l'œuvre de Béatrice Poncelet va créer son propre parcours, et que, d'autre part, même si notre objectif d'enquête, clairement formulé auprès de participants, était de recueillir leurs réactions de lecteurs littéraires face à une œuvre complexe inconnue d'eux, nous ne considérons pas qu'il s'agit là de données brutes à recueillir pour les analyser, mais que les entretiens collaboratifs ont été le lieu d'une co-construction des représentations et des lectures de l'œuvre, le lieu d'une élaboration de significations.

Sur un plan didactique, enfin, sachant que le dispositif a la double fonction de faire vivre mais aussi de proposer aux enseignants une modalité de formation, nous les rapprocherons également des dispositifs d'interaction langagière proposés en didactique de l'oral intégré par Elisabeth Nonnon :

> « Il s'agit donc d'entrer dans la logique de l'acteur, la temporalité particulière où s'inscrivent ses décisions, intégrant l'incertitude où s'exerce l'intervention sur la parole des élèves : quels axes de travail il va sélectionner dans ses questions et ses reformulations pour faire progresser l'entretien, comment il interprète et exploite les exemples d'élèves pour les faire passer à un autre niveau de discours, comment il modifie les termes de la tâche pour faire face aux impasses ou aux solutions non prévues. »[174]

Ainsi, le travail de verbalisation visera à permettre aux participants adultes et enfants d'affiner leur rapport à leur expérience et d'élaborer une position qui ne soit ni rigide, ni grégaire, ni réactive vis à vis d'autrui. En les invitant à parler sur les albums et à s'y référer, nous travaillerons ainsi, plus particulièrement avec les élèves, sur un axe central dans le développement initial du langage, selon Bruner[175], c'est-à-dire à construire progressivement par le langage des objets d'attention conjointe et des champs de signification commune avec autrui qui ne passent pas seulement par des modes déictiques de référence au contexte ou aux connaissances partagées, mais par une élaboration verbale de la référence et du contexte. Dans ces échanges, l'enfant sera pris comme partenaire compétent d'une action partagée, ce que Bruner appelle « l'enrôlement », qui fonde la position du sujet dans le dialogue et lui

[174] NONNON, Elizabeth, *Pour une approche intégrée du travail sur l'oral*, Conférence du 16 avril 2004, issue des Journées d'études "L'oral, outil et objet d'apprentissage". Unité de formation Français-Lettres. IUFM Nord-Pas de Calais. 1999 publié par, Elizabeth Nonnon, http://www.lille.iufm.fr, consulté le 01/07/04.
[175] BRUNER, Jérôme, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, coll. " Psychologie d'aujourd'hui", 1991.

permet d'intérioriser et de prendre en charge plusieurs rôles à l'intérieur même de sa prise de parole, fondement de la complexification du langage, qu'il s'agisse de prendre en charge un véritable monologue ou de prendre sa place dans un dialogue. Il nous reviendra enfin de tisser, à partir de ces tentatives d'interprétations parcellaires des élèves, un ensemble de liens, de les inscrire dans une continuité discursive. Cette posture, inspirée de la conduite d'étayage, qui sera la nôtre dans les interactions verbales nous obligera à prendre une position de retrait, à faire passer au second plan notre lecture de l'œuvre pour porter un regard attentif et interprétatif sur des formulations parfois éloignées de nos propres interprétations.

Nous touchons là un des points sensibles de notre dispositif, puisque nous nous plaçons selon deux postures qui s'interpénètrent ici : celle d'un chercheur utilisant questionnaire et entretien comme mode de productions verbales à analyser et comme formatrice d'IUFM entrant dans une démarche interactive pour co-construire des savoirs et croiser ensuite les points de vue des adultes et des enfants sur l'œuvre de Béatrice Poncelet, à la fois pour nourrir notre réflexion sur sa posture d'auteur et pour envisager des outils de formation.

Sous certains de ses aspects, notre dispositif didactique présente quelques points de contact avec les cercles de lectures que Jocelyne Giasson[176] caractérise comme un dispositif qui procède de la fusion entre la lecture autonome et la discussion en petits groupes. Leur principal objectif est de favoriser la réaction aux textes littéraires et ils visent le partage de la discussion, plutôt que la réalisation d'une tâche. Les cercles de lecture laissent une grande part d'initiative et d'autonomie aux lecteurs qui choisissent leur propre livre, les groupes se formant de façon temporaire à partir des livres choisis, en fonction d'un désir des élèves de lire le même livre et non de leur niveau d'habileté ou du choix de l'enseignant ; de ce fait, les groupes seront souvent hétérogènes. Cette pratique s'apparente aux jurys littéraires, les groupes se rencontrant régulièrement dans le long terme. L'écriture et le dessin guident la discussion, les élèves écrivent leurs réactions ou les illustrent dans un carnet de lecture. Lorsque le groupe se réunit, ces carnets constituent une source d'idées pour la discussion dont les sujets sont décidés par les élèves, auxquels on attribue des rôles discursifs transitoires qui seront abandonnés au profit des carnets de lecture, dès lors que les élèves seront en mesure d'entrer de manière productive dans l'échange, dans l'apprentissage de la discussion. Celle-ci doit rester ouverte et naturelle, à partir de questions qui demandent au lecteur de s'impliquer

[176] GIASSON, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, Boucherville, Québec, Gaëtan Morin éditeur, 2000 et Bruxelles, Belgique, De Boeck, 2005.

dans la lecture, elles concernent en particulier son aptitude à s'investir dans la diégèse en se mettant à la place des personnages. Lors des cercles de lecture, l'enseignant est un facilitateur, il a une tâche d'organisation et de soutien, il observe les élèves, rencontre les groupes où les élèves éprouvent des problèmes, prend des notes pour recueillir des informations sur les comportements dans la discussion. Il planifie les moments de rencontre. À l'évaluation par l'enseignant s'ajoute l'autoévaluation de l'élève, par le biais de la prise de note, l'analyse des productions dans le carnet de lecture, les rencontres individuelles, les entrevues de groupe, les enregistrements vidéo ou audio. De nouveaux groupes se forment autour de nouveaux livres. Le fait de reformer les équipes à chaque nouveau livre amène un enrichissement dû à l'apport d'idées nouvelles. Lorsqu'il y a une rotation dans la formation des groupes, chacun a la chance de discuter avec tous les autres membres du groupe de la classe. Ce dispositif implique une inscription dans le long terme qui dépasse les limites de notre propre expérience. Il n'en est pas moins novateur en ce qu'il propose un va-et-vient entre lecture et écriture, la mise en place d'un questionnement ouvert et un positionnement spécifique de l'adulte lecteur qui reste en retrait pour laisser se développer une parole autonome de l'élève lecteur sur des objets qu'eux-mêmes se donnent, autant de choix didactiques qui ne sont pas étrangers à notre propre démarche. En effet, tandis que les élèves de SEGPA, vu leur faible effectif, travaillent en groupe complet, les entretiens de cours moyen sont menés par groupes restreints d'une douzaine d'élèves afin de faciliter les échanges, même si les groupes resteront fixes dans un premier temps et si leur organisation est le fruit d'un choix opéré par l'enseignant et non le fruit d'un choix autonome guidé par l'envie de débattre à propos de tel ou tel titre, comme c'est le cas lors des cercles de lecture. Cette relative liberté de choix se retrouve néanmoins lors de nos premiers entretiens puisque les élèves sont amenés à présenter aux autres un album sélectionné parmi un large choix de titres puisés dans la liste de référence pour le cycle III. Cette phase doit laisser aux participants la plus grande liberté possible : l'album peut être présenté en vue d'inciter à sa lecture parce qu'il a plu, être à l'inverse soumis à la discussion parce qu'il a choqué, interpellé le lecteur, plusieurs élèves peuvent présenter le même album à plusieurs voix et bien sûr, on a le droit de n'en présenter aucun. Ce dispositif, assez large dans un premier temps, a pour objectif essentiel de nous permettre de voir comment les élèves parlent spontanément des livres et s'ils choisissent les ouvrages de Béatrice Poncelet présents dans l'échantillon d'albums soumis à lecture. Les entretiens interprétatifs sur l'œuvre même de Béatrice Poncelet lors de la deuxième phase conserveront aussi la plus grande souplesse possible puisqu'il s'agira d'amener les élèves à verbaliser leur ressenti et à amorcer une

caractérisation de l'écriture propre à notre auteure ainsi qu'une lecture interprétative dans un va-et-vient libre d'un album à l'autre. La séquence consacrée à *Chez eux, chez elle ou chez elle* va, quant à elle, faire alterner oraux collectifs réflexifs, écrits individuels réactifs et créatifs. La phase d'oralisation enfin amènera les élèves à intérioriser les mots de l'auteur pour les porter, les proférer en alternant production et réception.

Notre expérimentation s'inscrit de façon complémentaire dans le champ de la réflexion sur le sujet-lecteur ouverte lors du colloque de Rennes de Janvier 2004[177], puisqu'il s'agit ici pour nous d'interroger le rôle de l'école dans la mise en tension entre droits du texte et droits du lecteur, dans la perspective d'Umberto Eco, et de réfléchir à la place à accorder aux expériences subjectives de lecture dans la transmission littéraire. Le parcours de lecture que nous avons élaboré se donnera pour perspective d'articuler la nécessaire liberté du lecteur empirique et l'initiation à des modes d'interrogation et d'analyse permettant aux élèves de commencer à construire un rapport conscient et distancié au texte littéraire. Nous ne nous plaçons donc pas exactement dans la perspective des cercles de lecture, proche de la lecture privée, nous allons nous appuyer sur des situations ouvertes, faire interagir lecture orale, interactive, écriture au sein du collectif pour initier les élèves à la lecture littéraire définie par Catherine Tauveron comme « "occupation d'un territoire" de jeu […] une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection [qui] exige du lecteur une véritable "occupation des lieux" […] l'acte volontaire et singulier d'appropriation d'un lecteur singulier »[178]. Pour ce faire, nous avons conçu notre dispositif de lecteurs voyageurs de sorte à mettre en œuvre, comme Catherine Tauveron le suggère, les pratiques courantes dont Italo Calvino dresse la liste dans le dernier chapitre de *Si par une nuit d'hiver un voyageur*[179]. Ainsi les élèves pratiqueront-ils tour à tour une lecture « discontinue et fragmentaire », « à rebours », une lecture « d'avant la lecture » – induite par le titre, la quatrième de couverture ou encore l'incipit -, une lecture « stimulus » qui s'emparant de quelques lignes, incite l'imaginaire au vagabondage, une « relecture » qui loin de faire « revivre l'émotion d'une lecture précédente » permet au lecteur, « entre les plis des phrases » d'éprouver « des impressions nouvelles et inattendues ». Au sein d'une mise en réseau autour de notre auteure, nous proposons aux élèves de questionner leurs représentations du genre album pour mieux prendre

[177] *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature.* Organisé par l'université de Rennes-2 et l'IUFM de Bretagne, les 29, 30 et 31 Janvier 2004.
[178] TAUVERON, Catherine, (dir.) *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*, Paris, Hatier, 2002, p.18 et 19.
[179] CALVINO, Italo, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*, Paris, Seuil, coll. Points, 1981, p. 271 à 277.

en compte les dimensions spécifiques des iconotextes qu'elle leur propose. Nous faisons alors le choix d'une lecture tout d'abord buissonnière, puis plus analytique, « dégustative » et interprétative revitalisée, dans la perspective des travaux de Georges Jean, par la lecture à voix haute « déterminante pour créer de nouveaux appétits de lecteurs et amener ces lecteurs à pénétrer dans des textes réputés difficiles »[180].

1.3.3.4. Dispositif d'appropriation de l'œuvre : mise en abîme des lectures plurielles.

Suite à cette première approche de l'œuvre de Béatrice Poncelet, nous avons mis en place avec les élèves un dispositif didactique visant à leur permettre d'approfondir leur lecture de l'œuvre, à l'investir, à se l'approprier. Négocié et revu d'année en année avec les maîtres référents des classes dans lesquelles nous avons travaillé, entre 2003 et 2005 pour les élèves de CM2 et sur l'année scolaire 2005-2006 pour les élèves de Sixième de SEGPA, ce dispositif était susceptible d'être abandonné à l'issue de chacune des phases, si les enfants se désintéressaient d'un projet dont ils n'étaient pas à l'initiative mais dont nous verrons qu'ils ont été activement partie prenante. Dans son état final, il s'est organisé en deux volets articulant temps de lecture individuels et temps de lecture partagés, débats interprétatifs et oraux réflexifs, production d'écrits analytiques et créatifs, enfin, mise en voix, en espace et en jeu des textes.

Le premier volet de notre dispositif proposait aux élèves des deux classes de centrer leur attention sur un des albums de notre auteure, le seul présent sur la liste de référence pour le cycle III, *Chez eux, chez elle ou chez elle*. Nous l'avions choisi en raison de sa structure facilement identifiable par espaces d'intimité présentant des facettes diverses du travail plastique de Béatrice Poncelet, mais également en raison de son propos puisque s'y joue, rappelons-le, la formation de la personnalité d'une enfant au contact des adultes qu'elle côtoie au gré de son entourage. Nous y reviendrons plus en détail par la suite mais notre objectif dominant était alors, pour le dire rapidement, d'amener les élèves à se questionner de manière plus approfondie sur la composition de l'album, sur les diverses personnalités mises en scène et sur les moyens verbaux et graphiques mis en œuvre pour les rendre sensibles, sur les traits

[180] JEAN, Georges, *La lecture à haute voix,* Paris, Les Éditions de l'Atelier / Les Éditions ouvrières, 1999, p.16.

dominants de l'auteure qu'il permettait de mettre en évidence et enfin sur les significations que pouvait prendre pour eux ce parcours fictif en résonnance avec leur propre expérience.

Nous avons alors demandé aux élèves, pour amorcer la réflexion sur l'album, d'en commenter par écrit la dernière double page, dont le texte sur fonds blanc fonctionne à la manière d'un envoi qui synthétise le parcours de l'enfant-narratrice et ses effets sur la construction de sa personnalité. Ces commentaires faisant apparaître les quatre personnages qui servent d'appui à la structure d'ensemble, chacun a fait l'objet d'une lecture analytique pour en déterminer les caractères significatifs et les travaux collaboratifs au sein des groupes de recherche ont ensuite permis une synthèse orale, lors de laquelle une analyse « finale » s'est co-construite, débouchant sur la verbalisation des caractéristiques spécifiques de l'écriture iconotextuelle de notre auteure aperçues par les élèves et sur un retour aux écrits de départ, ainsi que sur les hypothèses interprétatives formulées. Il ne s'agissait bien entendu pas ici de mener une analyse littéraire de l'album et de ses fonctionnements, exhaustive et visant à l'expertise, ce type d'analyse restant prématurée de notre point de vue à l'école primaire et hors de portée des élèves de SEGPA, mais bien de laisser libre cours à l'expression des découvertes et des sensibilités de lecteurs, aux associations d'idées et même à ce que nous sommes tentée d'appeler une intuition littéraire. La production d'un écrit créatif a ensuite invité les élèves à s'emparer des traits d'écriture de Béatrice Poncelet qui les avaient le plus marqués et séduits pour mettre en scène à leur tour, seuls ou à plusieurs, l'univers d'un personnage fictif ou d'une personne réelle « fictionnalisée » par leur travail d'écriture. Enfin, un échange oral collectif sur les productions leur a permis d'expliciter ce qu'ils avaient perçu du style de l'auteure et de ses thématiques, tout en leur permettant de réaliser en quoi ils s'en étaient emparés pour nourrir leur propre travail et inventer. Notre objectif était alors non seulement de permettre aux élèves de s'approprier des outils pour écrire, mais aussi de leur faire prendre conscience de l'inscription de leur démarche d'écriture dans le processus de réécriture global qu'est la production littéraire. De ce point de vue, nous étions particulièrement intéressée par les reprises mais aussi par les écarts, les transgressions imitatives, les appropriations personnelles d'un mode d'écriture, pour se dire. Cette démarche d'écriture qui invite l'élève à faire retour sur sa lecture en s'interrogeant sur les procédés de mise en mots mais aussi, pour ce qui nous concerne, de mise en espace, d'articulation du texte-image, de jeux typographiques et rythmiques, entre dans les propositions faites aux professeurs des écoles par les textes officiels qui jugent « utile » d'expliciter les liens entre

« l'accumulation des lectures » et « les compétences d'écriture », « et de montrer comment, y compris dans la littérature, tout travail d'écriture vient s'appuyer sur le réseau des lectures antérieures »[181]. Ces indications entrent en cohérence avec notre approche historicisée et le rôle que nous accordons à l'expérience dans notre démarche. Notre ambition ne se limitait toutefois pas ici, comme le suggèrent les exemples développés ensuite par le texte officiel, à travailler des aspects techniques de l'écriture, nous désirions plutôt voir les élèves s'emparer des propositions verbales et graphiques d'un auteur pour les faire leurs, les transformer et, ce faisant, cheminer vers une écriture personnelle, amorcer une posture d'écrivain.

Le second volet du dispositif d'appropriation de l'œuvre a renvoyé les élèves à l'intégralité du corpus disponible, les invitant à faire retour, après une focalisation sur un album particulier, sur leur lecture panoramique initiale de l'œuvre. Cette phase a également été proposée à trois promotions de professeurs des écoles stagiaires de deuxième année participant à la dominante théâtre sur une période allant de 2003 à 2006. Adultes et enfants sont alors partis en quête d'éléments des albums, de fragments qui faisaient sens pour eux, qu'ils avaient envie de porter, de proférer. Le travail de mise à l'épreuve du texte par la mise en voix, en espace et en jeu dans lequel nous les avons alors impliqués avait pour objectif de privilégier une rencontre concrète avec l'auteur, que nous envisageons comme l'activité matérielle et charnelle du lecteur aux prises avec l'œuvre. Là encore, recherche individuelle et implication personnelle ont été croisées avec les lectures et choix de l'autre. En effet, liberté était laissée aux participants de dire leur(s) texte(s) seuls ou à plusieurs, de mettre en relief les mots, le phrasé de l'auteur à plusieurs voix, en écho, en mouvement. Les phases de recherche et donc de négociation, les participants adultes et enfants ayant le plus souvent fait des choix de lectures plurielles, ont alterné avec des phases orales réflexives portant sur les choix interprétatifs, la prise en compte d'éléments sémantiques mais aussi d'éléments mélodiques et rythmiques de phrasé, en relation avec la disposition, la typographie, la ponctuation des textes.

Pour les groupes de stagiaires participant à la dominante théâtre et pour les classes de CM2 à partir de 2005, la richesse du passage par l'oralisation des élèves et leur intérêt pour l'activité n'ayant été que trop tardivement prise en compte par nous en 2004, ces expériences de mise en jeu des albums ont ensuite été tissées en un parcours théâtralisé, donnant à voir et à entendre une lecture collective impliquée de l'œuvre. Des circonstances favorables ainsi que

[181] Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale, direction de l'Enseignement scolaire, *Op.cit.*, p. 6.

les volontés convergentes des élèves et stagiaires, celle du maître et la nôtre, ont permis de provoquer en juin 2005 la rencontre entre enfants et adultes, et ainsi de les mettre en situation de confronter leurs interprétations, une mise en abîme des lectures, féconde à plus d'un titre. En effet, ce temps d'échange, comme nous le préciserons plus loin, a mis en évidence pour enfants et adultes la pluralité de leurs interprétations, leurs convergences et divergences de choix, il a également renforcé un désir de relectures et, enfin, permis aux professeurs des écoles stagiaires de réaliser la portée de la démarche didactique proposée, non seulement à travers leur propre ressenti mais par l'expérience commentée des élèves.

Cette première partie de notre réflexion nous a permis de faire le point sur les théories littéraires sur lesquelles nous souhaitions nous appuyer pour l'étude de notre auteure, en fonction de notre projet de recherche et de formation. Des théories du signe, nous retiendrons essentiellement la conception du texte littéraire, comme élément d'une vaste bibliothèque avec laquelle il entre en dialogue, comme texte ouvert, comme espace de construction de la signification par le lecteur qui non seulement aide à le faire fonctionner, mais participe de son élaboration, le fait advenir. Dans cette perspective, même si le concept de Lecteur Modèle, défini par Umberto Eco et présent chez la plupart des théoriciens de l'esthétique de la réception, nous permet d'établir les bases de ce qu'il conviendra d'appeler une « coopération interprétative », nous nous situerons toutefois en écart avec les théories de l'effet et davantage dans la perspective de la théorie de la réception développée par Hans Robert Jauss, qui place le lecteur au centre du travail d'élaboration littéraire. En effet, notre recherche se centre plus particulièrement sur le sujet lecteur-acteur d'un texte en construction, en résonnance avec les travaux de Hans-Georg Gadamer sur l'herméneutique, comme art de l'interprétation nécessitant l'investissement du sujet historicisé, non seulement en tant qu'être cognitif, mais en tant que corps parlant pour collaborer au texte. Cette perspective nous paraît d'autant plus féconde que les albums de Béatrice Poncelet, aux limites des genres, nous semblent avoir à faire plus avec le poétique qu'avec le narratif et avec une écriture rythmique, au sens de Henri Meschonnic, où les ponctuations par l'image, le blanc et la typographie, ou encore le flot du discours constituent une « prosodie personnelle » dans laquelle le lecteur est amené à trouver son rythme propre. Considérant également que l'art et le texte littéraire relèvent en grande partie de la mimésis, à la fois comme mode de représentation du réel et de connaissance, nous allons à présent interroger l'œuvre de Beatrice Poncelet du point de vue de ses rapports au monde. Quelle image du réel se construit à travers son œuvre? En quoi y a-t-il chez elle, une entreprise de « dévoilement » au sens où l'entend Jean-Paul Sartre et quelle vision du monde et de l'enfance propose-t-elle ? Comment permet-elle à ses lecteurs enfants et adultes de se confronter à des images conçues, vues par une autre et en même temps partageables ? En quoi enfin peut-elle leur permettre, comme le suggère Marcel Proust de « développer » leurs propres images ?

Deuxième partie
L’œuvre de Béatrice Poncelet comme terrain de l’aventure littéraire.

2.1. Une œuvre en mouvement.

Il s'agit donc pour nous, à présent, d'interroger l'œuvre de Béatrice Poncelet pour montrer en quoi elle contribue par sa créativité à l'aventure du littéraire, comme exemple d'une exploration particulièrement inventive et forte d'un genre hybride dans la perspective ouverte par Jean-François Massol :

> « Si, comme je l'ai rappelé, les genres sont bien *a priori* une notion littéraire, ils sont désormais devenus une notion transversale dans la culture industrialisée d'aujourd'hui. De ce fait, la notion est en mouvement : elle est à la fois dynamique parce que productive du jeu permanent sur les genres, mais elle peut aussi conduire à un vacillement des genres. »[182]

Nous verrons en quoi cette œuvre se prête tout particulièrement à une lecture littéraire, en ce qu'elle laisse volontairement à tout lecteur, enfant ou adulte, des espaces de liberté à investir :

> « Je fais des livres qui essaient de suggérer. [...] Ce que j'essaie de faire avec mes livres, c'est d'offrir des parcelles de miroir. Avec ma suggestion, chacun va pouvoir s'approprier le livre avec ce qu'il est, lui, et en faire son histoire, pas la mienne. »[183]

Béatrice Poncelet pourrait sembler ici paraphraser Stendhal qui attribue à Saint Réal l'épigraphe suivante : « Un roman : c'est un miroir qu'on promène le long du chemin », développée plus loin dans *Le Rouge et le noir,* au sein d'une parenthèse discursive adressée au lecteur :

> « Eh, Monsieur, un roman est un miroir qui se promène sur une grande route. Tantôt il reflète à vos yeux l'azur des cieux, tantôt la fange des bourbiers de la route. Et l'homme qui porte le miroir dans sa hotte sera par vous accusé d'être immoral ! Son miroir montre la fange et vous accusez le miroir ! Accusez bien plutôt le grand chemin où est le bourbier, et plus encore l'inspecteur des routes qui laisse l'eau croupir et le bourbier se former[184] ».

---

[182] MASSOL, Jean-François, « Genres, séries, médiums. À propos des albums de BD et pour enfants d'Yvan Pommaux », *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, *Les cahiers du Lire écrire à l'école,* CRDP de l'Académie de Grenoble, 2007, p.33.

[183] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p. 203.

[184] STENDHAL, *Le Rouge et le noir*, première édition, Paris, Levasseur, 1830, édition utilisée, Paris, Hatier, coll. "Classiques et cie", 2004, Livre premier, chap.13, p.97, Livre second, chap.19, p.431.

Cependant, si Stendhal explicite là une certaine conception de la fonction mimétique du roman qui semble décharger l'auteur de tout point de vue propre, le présentant comme un témoin neutre des vicissitudes de ce monde, le miroir offert, réfléchissant pour mieux faire réfléchir son lecteur, Béatrice Poncelet nous semble, quant à elle, solliciter son lecteur d'une tout autre manière par les fragments de miroir tendus qu'elle évoque. Il s'agit en effet, selon elle, non pas de livrer une vision du monde, si neutre soit-elle en théorie, mais plutôt de suggérer, de solliciter l'investissement de son lecteur pour qu'il revive et écrive sa propre histoire. De ce point de vue, on pourra se demander si, chez notre auteure, malgré un travail extrêmement élaboré qui ne laisse que peu ou pas de place au hasard, l'espace dévolu au lecteur n'est pas beaucoup plus important que dans les textes, essentiellement narratifs, visés par Umberto Eco. Est-il possible d'imaginer un Lecteur Modèle de *l'*œuvre de Béatrice Poncelet ? Ne devrions-nous pas parler plutôt *des* œuvres fabriquées par les lecteurs à partir de ses albums, lors de leurs diverses expériences de lecture ? Et ce vaste espace de liberté proposé par notre auteure ne serait-il pas ouvert, au moins pour partie, par la nature hybride de son travail qui ne propose pas une « simple » narration, mais des fragments narratifs mis en tension avec l'image, aux prises avec une écriture théâtrale et poétique ? C'est en ce sens que nous entendons l'aventure littéraire à la fois au sens proposé par Catherine Tauveron, dans la perspective des jeux métaleptiques[185] auxquels se livre l'auteure, mais aussi du fait de l'hybridation des albums/poèmes/théâtre produits par Béatrice Poncelet, enfin, du point de vue du lecteur.

2.1.1. Une littérature ouverte à co-construire.

Notre choix de l'album nous conduit à analyser un objet complexe dans lequel le sens se co-construit par une juxtaposition, une imbrication parfois, une interaction toujours, entre le texte et l'image, qui exige, comme nous l'avons rappelé plus haut, une lecture spécifique. Si l'image est perçue par le lecteur de manière immédiate, spontanée, globale, et non conceptuelle, ce qu'il perçoit est néanmoins surdéterminé par divers codes graphiques, codes de position, de taille et de récurrence, de perspective, d'encadrement, de couleur… dont il conviendra d'étudier le fonctionnement afin de mieux saisir comment se construit le sens sur la page et au cours du feuilletage de l'album. En effet, même si la perception peut en sembler immédiate, l'impression de globalité de l'appréhension visuelle d'une image dépend de sa

[185] TAUVERON, Catherine, « Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse ». *Repères*, 2006, n°33, 177-196.

taille, de la distance à laquelle elle est regardée et l'image, tout comme le texte, demande à son spectateur de mobiliser « un ensemble d'activités mentales et de savoirs intériorisés par une stratégie qui lui demande une participation active […] qui suppose une interaction entre l'œuvre et le lecteur ou le spectateur : toute une stratégie discursive »[186]. Ainsi l'album de jeunesse, qui favorise la découverte de procédés littéraires comme l'allusion, la citation, la polysémie et la métaphore, appartient-il sans ambiguïté au domaine de la littérature, non pas dans un rapport de concurrence entre le texte et l'image mais bien de complémentarité, puisque, comme l'affirme Françoise Demougin :

> « Littérature et image proposent […] toutes deux une représentation du monde, ce qui leur donne un statut particulier, celui d'être et de ne pas être en même temps, celui d'exiger du lecteur qu'il passe du visible au lisible, à l'intelligible : le texte et l'image, par leurs mots, leurs phrases, leurs formes, leurs couleurs, leurs figures, leurs implicites, modulent ensemble une partie du monologue intérieur du lecteur engagé dans l'acte de lecture. »[187]

L'image de Béatrice Poncelet demande en effet, au même titre que le texte, à être interprétée, en particulier, en fonction des transformations (dégradations, palimpsestes, superpositions…) qu'elle opère, mais aussi en fonction des jeux et des effets qu'elle construit, comparables à des jeux de mots, notamment par la pratique de l'anamorphose, de la dissimulation d'autres images dans l'image… De plus, l'œuvre de notre auteure propose, comme nous le verrons, une initiation à l'image sous diverses formes : imitation, reproduction, détournement d'images figuratives, mais aussi photographie, croquis, images abstraites… Ces variations proposent au lecteur, en particulier enfant, une « école » de l'image, d'une image rarement imposée mais souvent suggérée, partielle, à reconstruire, véritable invitation pour lui à fabriquer ses propres images, à développer des images mentales. Le statut de cette image comme œuvre d'art, du fait de la reproduction éditoriale, reste cependant posé comme le suggère Claude-Anne Parmegiani :

> « Rivale, alliée ou comparse du texte, l'illustration participe d'une production industrielle. À ce titre, elle s'oppose à la création picturale et certains lui contestent son statut artistique. Or, classer l'illustration parmi les arts appliqués ne répond pas à la question de savoir si elle est un art ou non. Car la définition

[186] JOLY, Martine, L'image et les signes : approche sémiologique de l'image fixe, Paris, Nathan, 2000, p.85 et 87.
[187] DEMOUGIN, Françoise, « L'album, entre lisible et visible. », in MASSOL, Jean-François et QUET, François, *Littérature de jeunesse : épreuve orale*, Paris, Hatier, coll. " Hatier concours : concours de professeur des écoles », 2006, p.137.

> de sa fonction ne saurait faire oublier la qualité d'invention de ses représentations. »[188]

C'est pourquoi il nous paraît fondamental de permettre aux adultes médiateurs de prendre conscience de la qualité des œuvres proposées par les grands illustrateurs pour la jeunesse et en particulier par notre auteure qui porte en elle toute une histoire des arts, en résonnance avec les propos de Jocelyne Béguery :

> « L'album, véritable musée en herbe […] est symptomatique de l'art de notre siècle et d'une histoire de la modernité. »[189]

Afin d'entrer plus avant dans ce mode d'images qu'offre Béatrice Poncelet à son lecteur, nous nous pencherons tout d'abord sur la manière dont elle représente le monde et sur ses choix esthétiques privilégiés, puisque, comme elle le dit elle-même, l'image est fondatrice dans son processus de création :

> « Le point de départ est toujours une émotion […]. Ensuite, même si je travaille les deux ensemble, je pense que je donnerai toujours la priorité à ce qui est visuel. L'image est ce sur quoi je prends appui pour continuer à avancer. »[190]

De fait, de même que le dessin a précédé l'écriture, l'image fonctionne comme un prélangage, un message synthétique immédiat qui porte en lui nos émotions. Ainsi l'image est-elle dans notre approche doublement première : dans le processus de création et dans la lecture et la contemplation enfantine, les enfants la parcourant et reparcourant selon des trajets modifiés. Nous nous attacherons ensuite à observer comment s'opère la circulation du sens entre texte et image, si particulière à notre auteure, et qui fait de ses albums des iconotextes au sens plein, où la forme fait sens, entremêlant visuel et verbal, mots et forme dans un tissu polysémique.

2.1.1.1. Variation et permanence des styles graphiques chez Béatrice Poncelet.

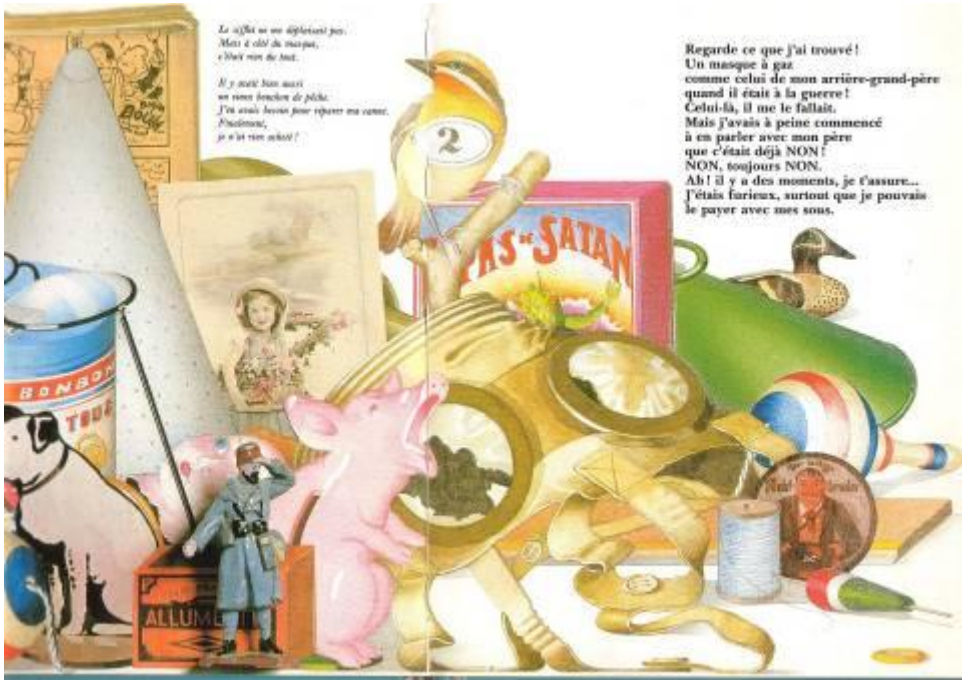
Chez Béatrice Poncelet, chaque album semble être une expérience personnelle transformée en œuvre d'art et le monde créé par l'image s'adresse aux sens du lecteur et renvoie à un réel retravaillé par les points de vue, les déformations, les superpositions… L'imitation de

[188] PARMEGIANI, Claude-Anne, « Être ou ne pas être un art : l'illustration pour enfants. », *La Revue des livres pour enfants*, n°125, printemps 1989, p.80.
[189] BÉGUERY, Jocelyne, *Une esthétique contemporaine de l'album de jeunesse : de grands petits livres*, Paris, l'Harmattan, 2002, p. 14.
[190] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p. 200.

fragments d'un monde, recomposé sur la page, le réinvente alors par deux fois, ressuscitant le modèle tout en lui donnant une forme qu'il n'a jamais eue, s'appuyant sur des stéréotypes ou des représentations antérieures pour le réinventer et offrir au lecteur un univers personnel. Ainsi, l'image produite par notre auteure ne peut-elle être séparée des racines profondes qu'elle a dans la mémoire, l'imagination, la culture, la pensée ou le rêve du lecteur. L'utilisation conjointe de techniques aussi diverses que le pastel sec ou gras, l'acrylique, la photocopie souvent colorisée de photos ou de gravures, le photomontage par ordinateur contribue à créer un style graphique personnel. L'image est toujours cadrée chez Béatrice Poncelet en plan serré, et, travaillant sur le fragment, elle propose des compositions graphiques fascinantes pour lesquelles le mélange de techniques qu'elle pratique permet toutes sortes d'audaces. Cependant, même si tous les albums qui suivent présentent des caractéristiques identifiables comme spécifiques de notre auteure, le tissage d'éléments ainsi que le croisement des techniques y sont déclinés de manière diverse et, si certains albums fonctionnent comme des hapax, la plupart peuvent être associés comme appartenant à une même famille graphique.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, *Je reviendrai le dimanche 39*, *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* et *Je, le loup et moi* inscrivent sur une sorte de toile ou d'écran blanc des éléments dessinés et peints avec un certain réalisme, des pseudo-dessins d'enfants, des photos insérées telles quelles ou retravaillées. Les objets sont le plus souvent traités avec réalisme, dans une relation d'analogie, relevant ainsi de la classe des icônes distinguée par Charles Sanders Pierce[191]. Présentés comme en volume, ils portent leur ombre sur le reste des éléments, donnant ainsi une certaine épaisseur à l'image, une impression de relief et renforçant l'effet de réel, comme si le monde reconstruit sur la page retrouvait ses trois dimensions. L'image fonctionne en effet dans ces albums comme une installation au sens plastique du terme, c'est-à-dire comme la mise en scène d'objets disposés là par un narrateur absent de l'image, pour accompagner, ancrer, authentifier son propos. Ainsi, par exemple, l'étal du brocanteur suggéré dans *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* nous paraît-il emblématique de cette construction scénographique de la double-page :

[191] PIERCE, Charles Sanders, *Écrits sur le signe*, Seuil, 1978.



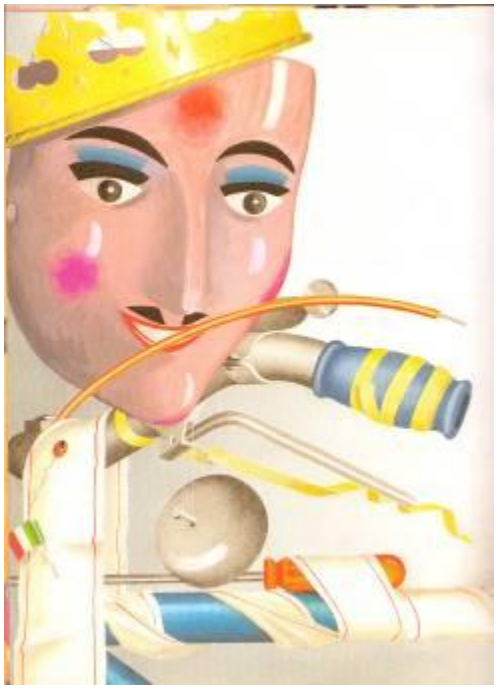
Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter p.15-16.

Ce foisonnement et cette interaction de techniques de représentation diverses, avec un degré plus ou moins fort de réalité, contribue à créer un brouillage entre des éléments rapportés, non transformés, comme le soldat de plomb, la photographie colorisée d'une fillette ou la pile de *Pim, Pam, Poum*[192] à l'arrière plan, et des éléments dessinés, interprétés avec un certain réalisme, comme le cochon-tirelire ou la corde à sauter. Ombre « réelle » du soldat et « imitée » de la bobine de fil donnent une profondeur certaine à la scène, à la fois spatiale et temporelle, un degré de matérialité qui facilite l'adhésion du lecteur pris au jeu de l'identification et de ses propres souvenirs. Cet étal est présenté au lecteur comme une représentation fidèle de celui de la brocante, il est pourtant décontextualisé, abstrait de son environnement immédiat, et flotte sur le blanc de la page tout comme une image mentale ou le fragment d'un souvenir. Béatrice Poncelet joue alors sur divers plans de la réalité : cet étal a été reconstruit et mis en scène par le narrateur et tandis que les éléments sont présentés comme amalgamés, sans grande profondeur de champ ou hiérarchisation des plans, le narrateur, lui, n'a vu que le masque à gaz ou, à la rigueur, le sifflet et le bouchon de pèche. Les textes en italique et en gras réorientent le regard du lecteur et recomposent *a posteriori* l'image.

[192] DIRKS, Rudolph, *The Katzenjammer Kids*, inspirés de *Max und Moritz*, 1897.

Les images de *T'aurais tombé* et *Mais, Fée ?*, quant à elles, intègrent ces éléments iconographiques à la mise en scène de la narration, comme en témoignent la présence à l'image de fragments de personnages en action : visage du narrateur et fragments corporels de participants du bal masqué dans *Mais, Fée ?*, main de l'adulte lecteur pour le récit-cadre et visages des protagonistes dans le récit enchâssé pour *T'aurais tombé*. Cependant, même si ces détails, ces traces appartenant aux protagonistes, sont dessinés de manière très réaliste, ils restent toutefois, en arrière-plan, contrairement à la plupart des personnages d'albums. Non seulement ils restent en fond de scène ou dans un coin de l'image, mais de plus, chromatiquement, ils s'apparentent à de la photo noir et blanc colorisée, ce qui contribue à les placer à part de la scène par ailleurs très colorée.

Mais, fée ? p.22.



T'aurais tombé p.11.

Ce qui unit tous les albums, au-delà de la variation stylistique, est l'envahissement de la page par les objets, les jeux et jouets de l'enfance ainsi que les denrées alimentaires. Ainsi, dans *Mais, fée?*, le narrateur disparaît-il, comme noyé, englouti sous l'amoncellement au premier plan de chaussures à talons hauts, chapeaux haut de forme et falbalas du Carnaval jetés là sur la page en taille presque réelle, dans une superposition de représentations picturales réalistes et de tulles et de dentelles insérées directement dans l'image sans transposition graphique. Dans *T'aurais tombé*, les objets s'accumulent au premier plan de manière significative, soit que toupie, ballon, bretelles et chaussettes viennent perturber la

lecture de l'album dans une sorte de mise en scène réaliste, soit que, jetés comme en vrac, de façon chaotique sur la page, ils symbolisent la chute de l'enfant, évoquent de manière métonymique la trace de ses jeux.

Dans *Chut! elle lit*, *Chez eux, chez elle ou chez elle*, *Et la gelée, framboise ou cassis* ?, *Les Cubes*, *Semer en ligne ou à la volée*, l'image envahit toute la page et c'est là que les jeux de matières, les superpositions et collages se font les plus variés, en accordant une large place à la matière picturale et aux jeux avec les dimensions et le format de l'album. Le traitement graphique de l'image vise alors un effet esthétique au sens étymologique, *αίσθησις* désignant dans son acception première en grec ancien (et moderne, d'ailleurs…) la faculté de percevoir par les sens. Béatrice Poncelet évoque (ou provoque) chez son lecteur des sensations, à la fois tactiles, olfactives et auditives, à l'aide de techniques graphiques permettant des effets de texture et de cadrage qui rendent particulièrement perceptibles les atmosphères et les espaces. Ainsi, par exemple, dans l'album *Chez eux, chez elle ou chez elle,* le troisième univers, « *chez eux* », est-il placé d'emblée dans une autre dimension puisque l'album doit être renversé pour permettre la lecture, la hauteur doublée créant alors un effet de démesure. La matière est en outre à l'exact opposé de celle de l'univers précédent : au poudré de l'aquarelle se substitue la matière épaisse d'une peinture au couteau sur laquelle viennent se superposer des éléments naturels, le support lui-même est constitué d'un papier artisanal, rugueux, aux fibres apparentes, dont on aperçoit sur les bords les franges inégales, autant d'éléments qui contribuent à évoquer un univers rustique. Ce choix esthétique est d'ailleurs pleinement assumé par l'auteur qui adapte consciemment, volontairement, sa technique au signifié :

> « Si je veux parler d'un milieu paysan, que je ne connais pas trop mal, où j'estime qu'on a les deux pieds dans la terre ; quand on est dans l'écurie, il faut parler assez fort parce qu'il y a du bruit, qu'on n'entend pas tout. Eh bien, je travaille comment ? J'ai horreur de l'acrylique mais je l'utilise ; je travaille à la spatule, alors que je déteste cela. »[193]

Galipette, *Chut! Elle lit,* et *Chaise et café* nous semblent, quant à eux, relever d'une esthétique qui leur est propre, dans laquelle la structuration et la matérialisation d'un espace sensible nous semblent les plus manifestes. *Galipette* propose des figures en mouvement, sur le mode de l'anamorphose et dans une probable inter-iconicité avec les recherches de l'op art qui, inspiré des travaux de Kandinsky et du Bauhaus, crée à l'aide des jeux sur la couleur et les formes, des effets de vibration, de ballonnement, de gauchissement… Les tourbillons

[193] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p. 212.

colorés envahissent alors tout l'espace de la double page, utilisant l'allongement du format à l'italienne :

Galipette, p.11 et 13.

L'album place cette fois le lecteur au cœur même de la diégèse, il l'implique, quasi physiquement, dans le mouvement qui anime les scènes de jeu, avec une image à focalisation interne. Celle-ci en effet vise à rendre perceptibles les sensations de vertige, par un brouillage, un dédoublement permanent des lignes et des formes, jusqu'à provoquer chez le lecteur un haut-le-cœur similaire à celui de l'enfant plongé dans le jeu. En effet, comme dans la galipette évoquée par le titre, les repères sont perdus, le monde se renverse dans une rotation infernale, non pas celle de la roulade, mais celle de l'enfant sur le trapèze, et le lecteur voit par ses yeux. Au vertige de l'enfant correspondent les tours de la toupie ou les arabesques de la crème fouettée répandue. *Chaise et café* relève d'un projet esthétique bien différent puisque, à l'inverse des tourbillons de *Galipette*, il adopte une focalisation externe avec une image stable, d'une rigueur toute géométrique qui vise à la construction rigoureuse d'un espace, avec des effets de symétrie, des jeux entre l'ombre et la lumière. Cet album laisse la part belle à de grandes plages blanches, aux lignes de fuites, à des quadrillages qui tracent par métonymie la profondeur de l'espace de la maison et peut-être aussi la distance qui sépare le petit de la chambre. Se superposent sur la page formes, surfaces, tracés géométriques servant d'écrin à des représentations artistiques et irruption de gestes graphiques enfantins, de balayages abstraits dynamiques et aux couleurs franches qui marquent le contraste et la cohabitation de deux états, de deux âges sur laquelle nous reviendrons plus loin. Dans un cas comme dans l'autre, on peut voir une adéquation de la technique graphique au sujet de l'album : jeux débridés de l'enfance dans le premier cas, construction esthétique et intellectuelle d'un être dans le second, du gribouillage dynamique enfantin aux figures. *Chut! Elle lit* nous plonge dans un univers marin (ou maternel ?), calme, tout en courbes et de grande profondeur, en

adéquation avec *Vingt mille lieues sous les mers* que lit la mère des deux fillettes narratrices. Nous nous immergeons alors avec elle (elles ?) dans cette douce pénombre, tantôt verte, tantôt bleu sombre ou encore rosée comme les chairs de la lectrice qui plonge dans son roman, devenue inaccessible. Le choix des bleus-verts est particulièrement intéressant ici, nous sommes dans l'entre-deux du jour et de la nuit, de la veille et du sommeil, entre deux eaux. Ce choix est particulièrement intéressant si nous prenons en compte les valeurs attribuées par Michel Pastoureau à cette gamme chromatique :

> « Le vert avait jadis la particularité d'être une couleur chimiquement instable. […] La symbolique du vert s'est presque entièrement organisée autour de cette notion : il représente tout ce qui bouge, change, varie. […] dans nombre de langues anciennes, on confond le vert, le bleu et le gris en même temps, la couleur de la mer en somme. »[194]

Le choix de ce fond coloré devient alors la métaphore du calme fragile de cette fin de journée que va venir troubler le petit, accompagné de sa sauterelle qui fait irruption, seul élément mobile sur la page. Le bleu-vert fondu, légèrement grisé, de l'univers maritime passe alors nettement en arrière-plan tandis que se renforcent des jaunes, des bleus roi, présent dès le départ dans le mélange. Comme si les débordements du « plus petit » venaient réveiller des émotions en sommeil. Un jeu analogue avec la symbolique des couleurs se retrouve à l'œuvre dans *Le Panier, l'immense panier* : la diffusion d'un halo rose poudré, accompagnant l'arrivée du nouveau-né, va en effet faire basculer le système chromatique. Les quelques taches de couleurs vives présentes dès le départ dans un univers à dominantes de gris vont envahir la page, se multiplier dans de joyeux contrastes, bouleverser l'harmonie du début de l'album. Cette révolution par la couleur va se doubler d'un bouleversement de la construction de l'espace de la page : à l'ordre se substitue le désordre, le pêle-mêle, et ce tourbillon gagne l'écriture qui se met elle aussi à danser. Couleurs, construction de l'image et calligraphie constituent alors une métaphore visuelle du renouveau qui s'opère.

Les jeux de focalisation, d'échelonnement des plans et de profondeur de champ, nous semblent également particulièrement féconds dans l'image de Béatrice Poncelet, lui permettant d'impliquer à des degrés divers le lecteur dans la page. La plupart du temps, la profondeur de champ est très réduite, notre œil se concentre sur un premier plan dont le traitement panoramique est accentué par l'utilisation privilégiée d'un format à l'italienne et de la double page comme unité graphique et narrative. Ainsi, dans *T'aurais tombé*, l'image nous place du point de vue de l'enfant qui lit avec sa mère, comme en témoignent les mains

présentes au bord de l'image qui semblent se superposer aux mains du lecteur. Les premières pages nous montrent d'ailleurs de manière réaliste l'album lu lors de ce rituel du coucher auquel nous sommes invités. L'illusion réaliste s'arrête cependant là, puisque, très vite, vont se côtoyer sur la page des éléments graphiques (jeux d'ombre, jouets de l'enfant, statuette de l'ange de jardin, mains des brancardiers...) correspondant à divers niveaux de réalité et à divers moments du récit, en dialogue avec le texte, sur lesquels nous reviendrons plus loin. Béatrice Poncelet se joue, avec *Et la gelée framboise ou cassis*, du format oblong de l'album pour nous proposer une « lecture à hauteur de bol » et l'illustration offre un puzzle d'images en accord avec le défilement, la fragmentation, les changements de direction du flux de pensée de la jeune fille. Tandis qu'un flot de sensations, d'images et de questions l'envahit, Béatrice Poncelet, en contrepoint du texte, comme sur une partition, déconstruit, cite, mélange, superpose, se réapproprie l'imagerie picturale classique, forme de nouveaux agencements au rythme des déambulations mentales de la fillette..

2.1.1.2. Rythmes, respiration et circulation : la forme-sens.

Interrogée sur ses processus créatifs, Béatrice Poncelet, refuse de dissocier texte et image qui sont pensés et produits dans une même dynamique, un même mouvement d'inspiration initial :

> « [J]e ne pense pas du tout être une illustratrice. Pour le reste, vous me mettez où vous voulez. Je n'ai pas de prétention littéraire, même si j'ai toujours aimé écrire. En revanche, il va de soi que j'écris en même temps que je dessine. »[195]

Ce refus d'être identifiée comme productrice d'images, « éclairant » le texte (si nous considérons l'étymologie d'illustrer), renvoie à cette intrication du texte et de l'image, à ces circulations multiples et jeux de rythmes sur lesquels nous allons à présent focaliser notre attention. Si, dans les premiers albums, l'inscription du texte et des éléments iconographiques sur le blanc de la page marque mieux le contraste entre écrit et image et semble favoriser la lisibilité, dans la plupart des albums suivants, Béatrice Poncelet mêle texte et image dans le même espace, intimement, inextricablement parfois. Le texte fait partie intégrante de l'image, les deux se perçoivent simultanément, le texte étant d'abord vu comme élément graphique constitutif de l'image, puis lu (ou pas) et interprété dans une interaction constante avec

[194] PASTOUREAU, Michel, *Le petit livre des couleurs*, Paris, Panama, 2005, p.53, 54, 57.
[195]STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p.200.

l'image, dans un enchevêtrement parfois complexe qu'elle revendique comme constitutif de l'album :

> « Pourquoi ces langages mêlés ? Je ne peux pas m'empêcher de mettre toutes ces choses ensemble. Pour moi, l'existence, ce n'est pas que des images, ce n'est pas que de la musique, c'est tout cela en même temps. J'essaie donc de mettre tout cela ensemble, sans trucs ni combines. »[196]

Ainsi, dans *Galipette*, le texte suit le mouvement giratoire, s'insère dans le tourbillon, obligeant le lecteur à une gymnastique oculaire qui vient renforcer la sensation de vertige, le texte lui-même se fait tourbillon, s'intègre à son tracé. Dans *Chut, elle lit*, le texte est comme chuchoté à l'extrême bord gauche de la double page, inscrit en caractères minuscules sur fond gris puis la typographie évolue, les lignes se mettent à onduler exprimant par leurs courbes comme un prolongement, les mouvements du corps maternel, absent de la page mais suggéré par la rondeur du pied de lampe et la statuette callipyge, à moins qu'il ne suive les variations mélodiques et rythmiques de la musique.

Dans *Les Cubes*, la confusion apparente – variation de typographies, mots et images imbriqués, pièces de jeux de société pêle-mêle, visages pixellisés, phrases tronquées- traduit le chaos de la mémoire et le choc provoqué par la révélation de la maladie d'Alzheimer de la grand-mère. En équilibre instable, des cubes de bois couverts de fragments d'images d'enfance suggèrent la maladie par de subtiles références : la peur (l'ogre du *Petit Poucet*, couteau levé, dessiné par Gustave Doré), la perte de la mère (Bambi), une âme éternellement enfantine (Mickey), un monde confus (Alice vue par John Tenniel)… Un tigre rugissant et l'Ogre en gros plan, expriment métaphoriquement la violence dont la grand-mère, sujette à des sautes d'humeur, peut faire preuve ! Elle confond temps et lieux, a des absences, des pertes de mémoire, puis retrouve certains gestes, tricote, écrit…. Et les cubes composent cet abécédaire maladroit. Ainsi, image et texte se relaient, pour mieux traduire le propos, lui donner corps par des voies croisées, complémentaires que le lecteur pourra saisir en fonction de sa propre sensibilité, de ses propres référents et expériences. Cet album complexe pourrait dessiner une image d'un des « Lecteurs Modèles » de Béatrice Poncelet, si tant est qu'ils existent : un lecteur qui accepte de ne pas survoler mais de s'appliquer à comprendre, avec une certaine lenteur.

Béatrice Poncelet joue ainsi avec la plasticité du texte, portant une attention toute particulière aux valeurs relatives des typographies :

[196] *Ibid*., p.202.

> « J'ai bénéficié dans mes études artistiques de "miettes" du Bauhaus. Et on sait que la typographie y avait une immense importance... C'est quelque chose que j'ai toujours aimé. Si je lie la typographie à l'image et bien sûr au texte, je dispose alors de l'impact le plus fort qui soit à ma disposition. »[197]

Ces jeux typographiques permettent à tel ou tel élément de passer au premier ou au second plan de l'image. C'est ainsi que parfois le texte disparaît presque, devient une des composantes de l'image, en tant que signe graphique. Par exemple, dans la section de *Chez elle ou chez elle* consacrée à l'élégante, le texte, écrit en blanc sur fond beige rosé, pris dans le drapé des rideaux, à demi dissimulé par les éléments de décor se fond presque intégralement dans l'image. Ce parti pris iconographique est d'ailleurs sciemment choisi par l'auteur comme une des composantes essentielles de la signification :

> « Si [...] je parle d'un milieu très mondain, très snob et hyper-féminin, il faut utiliser une technique autre, en l'occurrence du pastel, et la lettre que je vais utiliser c'est l'anglaise, une lettre qu'on utilise pour les cosmétiques, les parfums... une lettre extrêmement élégante, qui peut être à la limite de la frivolité. »[198]

De fait, les paroles, si le lecteur se prend au jeu de les déchiffrer, semblent elles-mêmes futiles, volatiles. Ce jeu de disparition du texte caché en partie par l'image est d'ailleurs un trait caractéristique de notre auteure qui joue à le dissimuler dans la page, comme s'il était un élément parmi d'autres de cette superposition de strates du réel, perturbant ainsi nombre de lecteurs adultes ou enfants comme nous le verrons plus loin. Tous les moyens graphiques collaborent donc à provoquer la participation du lecteur, son implication, dans l'interprétation d'un support polysémique, protéiforme et multidimensionnel.

L'album comme « forme-sens » est de fait particulièrement travaillé par Béatrice Poncelet, tant chez elle le texte lui-même, sa disposition sur la page, sa ponctuation, sa typographie font sens et image, comme dans le poème. Ainsi, dans les pages de *Chez eux, chez elle ou chez elle* qui nous plongent dans un univers terrien, non seulement le sens du texte mais sa disposition sur la page, sa fragmentation, sa typographie font image et miment en quelque sorte la situation, en proposent une perception sensorielle :

[197] *Ibid*., p.200.
[198] *Ibid*., p.212.

Chez eux, chez elle ou chez elle, p.21-22 et 27-28.

Ces choix sont, comme toujours chez elle, pensés, conformes à son projet d'écriture :

> « Encore une fois, dans cette démarche, je tiens à préciser que rien ne doit être gratuit et que tout doit être choisi en fonction de ce que l'on veut dire, typographie comprise […] J'utilise une lettre qui s'appelle l'égyptienne lourde Pourquoi ? Parce que dans l écurie il faut crier. Comme on n'entend pas tout, qu'est-ce que je fais ? J'enlève des bouts de mots, pas n'importe lesquels parce qu'on doit pouvoir continuer à pouvoir deviner que c'est "**Pour[qu]oi**". C'est là qu'intervient la réflexion, tout doit être choisi. »[199]

Cette manière très spécifique d'inscrire le texte par fragments, comme superposé au récit, comme la sonorisation de l'univers présenté réclame, pour être interprétée par un lecteur nécessairement coopératif et qui accepte cette mise en relief, un passage par l'oralisation ou, à tout le moins, par une subvocalisation.

Dans *Chaise et café*, la double page qui évoque la rupture annoncée par le plus grand, non loin de l'axe de symétrie de l'album, fonctionne à la manière d'un calligramme, le texte se fait image, mouvement, il agit pour donner à percevoir la violence de la séparation et des sentiments évoquée, convoquée même :

[199]STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p.212 (gras sur le texte original).

Chaise et café, p.25-26.

La phrase centrale: « *Pour moi, ce départ, c'était comme si on m'avait déchiré, coupé en deux d'un coup de hache, tranché de la tête aux pieds...* » fonctionne comme un « acte de parole » : elle fend en effet l'image au sens propre, déchire la silhouette de clown, métonymie du petit frère mais déchire également la parole. Le mot « cassé », écrit en lettres immenses, dans deux typographies différentes - caractères conventionnels d'imprimerie et dans l'écriture tremblée et colorée du petit – éclate avec violence sur la page, menaçant dans sa chute d'écraser le personnage. Le monologue intérieur qui rend compte des tentatives impuissantes de l'aîné pour raisonner celui qui souffre est lui aussi déchiré, comme dans un mouvement d'humeur et de révolte :

> « *Il a tout fait pour m'expliquer, me raisonner, m ais puisqu'on était si*
> *bien tous les deux, elle était où cette soi-disa nt nécessité, tant*
> *répétée ?? Comment est-ce que ça pouvait être nor mal de me quitter,*
> *puisque ça faisait si mal ?? Dans ma tête, tout a été bousculé,*
> *cassé, j'avais plus une idée claire, seulement l'impre ssion continue*
> *de tanguer, de tomber... je crois que j'aurais voulu ne plus exister...* »

La mise en scène du texte renforce la violence du propos, la rend sensible, le déséquilibre des mots et des lignes sur la page, y compris celle qui matérialise le sol carrelé se dérobant sous les pieds de l'enfant, en écho à son cri. Cette double-page fondatrice initiera le

changement, la maturation que symbolisera plus loin le passage d'un récit des expériences enfantines calligraphié en italique, plus souple et expressive, à l'évocation de sa situation actuelle par l'enfant devenu jeune adulte, dans un caractère droit et plus commun. Ces choix calligraphiques entrent en dialogue avec des choix graphiques très marqués entre les univers esthétiques policés des deux jeunes adultes et les irruptions enfantines dans un style intensif et débridé pour donner à voir les « tensions psychiques », comme l'a montré Denise von Stockar :

> « Intentionnellement, l'artiste permet à ses deux langages picturaux si différents de se développer en contraste frappant pour illustrer graphiquement les tensions psychiques contradictoires que le petit frère doit vivre en grandissant. En les alliant si magistralement sur le plan esthétique, elle réussit à symboliser l'intégration positive des expériences enfantines, vécues dans un cadre familial tendre, pour celui qui est en quête d'une véritable individuation adulte. »[200]

Dans *Semer en ligne ou à la volée*, le texte fait également image, jouant comme en contrepoint mental.

Semer en ligne ou à la volée, p.5-6 et 17-18.

Sur la double page de gauche, qui évoque les semis printaniers, le verbe semer, en écho au texte « *La terre a été ratissée, on va pouvoir semer, viens ! En ligne ou à la volée, choisis !* » inscrit le titre dans la diégèse. Et ce mot dont les lettres en rouge et noir, de tailles diverses,

200 STOCKAR (von), Denise, « *Chaise et café* », *Paroles*, n°50, hiver 2001, p.35.

sont elles-mêmes semées, soufflées sur la page comme les enfants soufflent les graines d'un pissenlit lui aussi présent sur la page. La double page de droite quant à elle matérialise le jeu de scrabble évoqué dans le texte : « *Alors ce mot ? Si chacun mettait aussi longtemps que toi, on ne finirait pas avant trois mois !!! Plus de voyelles ? prochaine pioche ! Tu passes ?...* » et les mots composés à l'aide des pièces du jeu, « *sarcler* », « *récolte* », « *repiquage* », « *fleurs* »... renvoient à la toile de fond, à la thématique de cet almanach intime de jardinier.

Ainsi Béatrice Poncelet laisse-t-elle volontairement au lecteur des espaces de liberté à investir, voire oblige le lecteur à élaborer son propre parcours, elle produit des objets complexes dans lesquels le sens se co-construit par une juxtaposition, une imbrication, une interaction entre le texte et l'image, un rythme propre, celui de l'écriture, de la voix, de la lecture qui exigent une lecture spécifique, un parcours créatif de la part du lecteur.

2.1.2. Une littérature de la complexité : la construction des signes.

Les spécificités d'écriture, les jeux tressés entre langages verbal, graphique et iconographique que nous venons d'analyser, font de l'album contemporain, et plus précisément chez Béatrice Poncelet, un support de lecture complexe qui impose à son lecteur une activité coopérative parfois intense et, par voie de conséquence, un support d'initiation à la lecture littéraire particulièrement pertinent pour les lecteurs du cycle III de l'école primaire et des premières années du collège. Notre auteure nous oblige en effet à rompre avec le préjugé tenace qui limiterait la lecture d'albums aux premiers âges, à un avant de la lecture. Les albums de Béatrice Poncelet invitent, de fait, leurs lecteurs à tracer leur propre parcours à travers différents niveaux de texte, différents plans de la réalité et du discours. Elle rompt avec la linéarité et le respect de la chronologie fréquents dans les albums pour enfants, obligeant sans cesse son lecteur à s'interroger sur le moment de l'énonciation, sur le degré d'immédiateté, sur les énonciateurs explicitement désignés ou non... Notre corpus invite donc son lecteur à l'aventure interprétative, il exige de lui qu'il s'aventure dans des pages dont le sens de lecture n'est pas imposé, qu'il infère, qu'il se projette dans les albums pour y tracer ou y retrouver sa propre histoire. Et c'est précisément cette liberté qui, nous le verrons plus loin, déroute nombre de lecteurs habitués à la sécurité d'écritures plus « guidantes ».

2.1.2.1 Les jeux de la narration : circularité et temporalité.

L'album pour enfants, comme nombre de contes initiatiques, obéit à une certaine circularité, il se referme sur lui-même et, souvent, la première et la dernière page, situations initiales et finales, sont proches, complémentaires, voire symétriques. Les exemples seraient innombrables de ces circularités narratives et Béatrice Poncelet n'échappe pas tout à fait à cette règle qui constitue peu à peu un horizon d'attente pour le jeune lecteur. Sur un plan narratif, les premiers albums suivent ce schéma. Le narrateur de *Je reviendrai le dimanche 39* réintègre sa chambre après son court séjour dans l'établi : il a fait l'expérience de la solitude et réécrit le message rageur laissé au petit frère. La fillette de *Je, le loup et moi* revient transformée de chez sa grand-mère, et, forte d'une expérience sensuelle nouvelle, elle porte un nouveau regard sur ses proches... Parfois Béatrice Poncelet joue même de manière formelle avec cette circularité assumée. C'est le cas dans *Chaise et café* où l'effet de symétrie entre la première double page, qui ouvre l'album sur l'entrée du plus jeune dans le domaine lointain et quelque peu mystérieux du grand frère, et la dernière double page qui nous montre l'arrivée d'une silhouette à la fois semblable et différente progressant avec entrain vers un presque même bureau, crée un effet de sens : éternel recommencement des complicités, du partage, du compagnonnage. *Semer en ligne ou à la volée* propose quant à lui un double jeu : circularité de l'année puisque l'album, comme un calendrier perpétuel, s'ouvre au milieu de l'hiver avec les derniers flocons et les premiers perce-neige de février et se ferme sur les fêtes de Nouvel An et, là encore, l'album semble se fermer sur lui-même avec la même photographie du jardin sous la neige. À ce fonctionnement annuel et saisonnier vient se superposer le cercle des générations, puisque l'enfant devenu homme s'apprête à prendre le relais, demande des outils pour cultiver son propre jardin. La complexité – et le plaisir – pour le lecteur sera de devoir articuler ces deux temporalités, en fonction de sa position dans l'album, comme « je » adulte ou « tu » enfant.

Ce travail sur la circularité est lié chez Béatrice Poncelet à une prise en compte de l'épaisseur temporelle dans le récit. L'album *Les Cubes* présente de ce point de vue une architecture complexe à appréhender pour un jeune lecteur puisque le récit-cadre, au présent énonciatif de référence, évoque en analepse l'été passé, dont le carnet de bord reproduit est la trace, tandis que le roman japonais renvoie à un présent de la lecture mais à un autre temps, indéterminé, de l'écriture et à un autre, encore plus indécis, de l'expérience biographique de l'auteur qui croise celle des deux voix narratives de l'album. La confrontation sur la page de

ces trois expériences, de ces temps multiples, superposés, rend sans doute plus complexe encore la lecture.

Les Cubes, p.1-2.

Ce fonctionnement de l'album comme un espace circulaire est par ailleurs l'occasion pour Béatrice Poncelet, comme dans *Mais, fée*, de jouer avec les procédés d'ouverture et de clôture aux limites de l'album, de s'en jouer. Le cri du narrateur enfant, trépignant d'impatience tandis que sa sœur se prépare: « *mais, ... fée ?* » s'amorce en effet sur la quatrième de couverture.

Mais… fée ? quatrième et première de couverture.

Il est repris dans la même graphie, trois double pages liminaires plus loin, en page de titre, avec toujours entre « mais » et « fée » une traînée de lettres agglomérées indistincte. Il faudra attendre la double-page suivante pour que ce magma devienne audible/lisible: «... *mais qu'est-ce qu'elle* ***fée****?* ». Le jeu se poursuit sur les pages de garde et deuxième et troisième de couverture parsemées de confettis, cornées par le narrateur qui glisse un œil par l'ouverture

ainsi pratiquée, comme de l'autre côté d'un rideau de scène. Le premier texte, placé en amont de la page de titre, donc, en quelque sorte, en aparté, dans un entre deux, a une double fonction. Il introduit tout d'abord l'accessoire essentiel, en fonction d'auxiliaire et d'opposant tout à la fois :

« *J'ai des lunettes, oui, mais des vraies !*

Sans, je ne vois rien, très mal en tous cas.
C'est comme ça qu'il m'arrive de ces histoires !
Tiens, l'autre jour encore...
Regarde la page d'après, juste une seconde...
J'enlève mes lunettes: impossible de lire !
C'est tout flou, les lettres sont les unes sur les autres, maintenant je les remets : la preuve !
***fée** c'est écrit en gros, même qu'il y a un confetti sur le é* »

L'accessoire fait par ailleurs l'objet d'un jeu entre le narrateur et son lecteur sur la matérialité de l'album, puisque celui-ci s'amuse à lire le titre de son propre album et commente le jeu typographique, invitant son lecteur à suivre un jeu virtuel non visible sur la page et donc à le croire sur parole. La fin de ce texte liminaire a par ailleurs pour fonction d'amorcer l'analepse et d'y inclure le titre de l'album dans le récit:

« *L'autre jour donc, on devait aller chez un copain, masqué. J'étais très excité: elle, ma copine, y allait aussi mais déguisée en quoi ? mystère !*
C'était l'heure déjà passée : ma sœur, en fée, continuait à se coiffer... attendre, attendre... à la fin j'ai crié... ».

Le texte se poursuivant deux pages plus loin par : « *... mais qu'est-ce qu'elle fée?* », comme si, dans la précipitation du vécu ou pour imiter les récits souvent désordonnés des enfants, le titre nous entraîne déjà *in medias res*, fait déborder le récit des limites de l'album, joue sur le sens de lecture, puisque, contrairement aux conventions de lecture, le tout début est à chercher au dos du livre, sur la quatrième de couverture. Aux débordements enfantins, répond donc en écho le sans dessus-dessous de l'objet-livre que vient renforcer le dernier texte, en position symétrique :

« *... qu'est-ce qu'on me dit ?*
J'ai fait une faute ?
*Confondu jusqu'au titre, **fée** et fait ?*
Je ne peux pas laisser passer ça !
Je file chercher un stylo,
pour corriger ça... »

L'album se replie alors sur lui-même par ce commentaire du jeune narrateur qui se place comme scripteur et revêt du coup le statut d'écrit enfantin soumis à correction. Le texte final

introduit hors des limites de l'album un « on » qui signale la faute : un adulte, la sœur... Ainsi Béatrice Poncelet, transgressant les limites de l'album, donnant la parole à un auteur fictif enfant, joue-t-elle avec les horizons d'attente de son jeune lecteur en matière de narration, pour l'inviter aux jeux de la métanarration.

2.1.2.2. Des instantanés à narrativiser.

Dans l'album de jeunesse contemporain, nous l'avons vu, l'image n'est pas simplement au service du texte, pour l'illustrer ou le prolonger, c'est elle qui devient parfois fondatrice de la narration. Le lecteur, pour construire le sens, doit apprendre à regarder, « être un œil qui écoute, en silence »[201]. « Une merveilleuse et paradoxale définition du lecteur d'album, pris entre le verbal du texte et le silence des images »[202]. Cette lecture interactive, loin d'être linéaire, réserve bien souvent des surprises au jeune lecteur, l'obligeant à reconsidérer son point de vue, à revenir sur les pages précédentes, à s'attarder sur les nœuds de complexité, c'est-à-dire, pour nous, les endroits de l'iconotexte qui résistent à l'analyse, demandent une relecture patiente et passionnée permettant à chaque fois la découverte d'une nouvelle strate de sens.

Ainsi, par exemple, *T'aurais tombé*, un album d'apparence « simple », ou du moins souvent désigné comme tel et privilégié à ce titre par les médiateurs, présente pourtant une grande complexité référentielle. La quatrième double page entraîne le jeune lecteur dans une analepse, l'accident du héros de *Babar* sollicitant le souvenir de l'enfant mis en scène : « *L'accident d'Alexandre… et le mien, tu t'en souviens ?* » Une situation familière et vécue que cette évocation du souvenir déclenchée par analogie et malgré cela, la lecture de l'iconotexte reste complexe pour l'enfant. Il est déjà entré dans une forme hybride avec ce récit mené par des voix alternées qu'organisent, comme dans un théâtre de l'intime, quelques didascalies et indications de mise en jeu écrites en italiques par un dramaturge. Voici que l'image, avec peu de profondeur de champ, lui donne à lire d'un seul regard des événements distincts dans le temps. À l'exemple de ce fragment, montrant le transport vers l'hôpital, qui réunit dans un même espace des éléments et des objets appartenant à des temporalités et à des plans de réalité différents.

[201] PONTI, Claude, *L'Arbre sans fin*, Paris, l'École des loisirs, 1992, p.10.
[202] CHEVREL, Isabelle, Colloque de Nantes des 6-7 mai 1999, *L'Illustration pour la jeunesse*.

T'aurais tombé, p.16.

Dans la moitié inférieure de l'image, la couronne, au premier plan, évoque le visage de l'enfant, placé lui hors-cadre, puisqu'il l'arbore en permanence, d'où les surnoms affectifs de « *majesté* » ou « *notre roi* ». Elle coiffe cette fois le ballon maculé de sang, représentation symbolique de l'enfant accidenté, présent lui aussi en motif récurrent sur toutes les pages. Mais cette partie inférieure de l'image fonctionne également comme un instantané de l'accident : le vélo est représenté couché juste après la chute, pédale voilée ; de l'ange obstacle nous ne voyons que le socle brisé, le ballon enfin est marbré du sang de la blessure. La partie supérieure de l'image appartient quant à elle à une phase ultérieure, puisqu'elle nous donne à voir en gros plan la silhouette fragmentée du brancardier transportant l'enfant inerte vers l'hôpital. Ce tableau, sorte de nature morte, ne peut se lire sans qu'on le mette en regard avec le texte, narration par la mère en plongées successives mais non chronologiques dans le souvenir:

> « *Tout à coup, on a entendu hurler ton père et moi....Tu le sais puisque c'était toi : notre roi était tombé. Le temps de courir, te voir à peine et malgré l'envie énorme, surtout ne pas te porter. On a attendu le médecin à qui on venait de téléphoner : il ne fallait plus te quitter.*
>
> *Enfin l'ambulance est arrivée, la vraie cette fois, et deux messieurs t'ont tout doucement soulevé et mis sur un brancard... tu sais, le lit pour les blessés. Ton visage abîmé, je ne pouvais plus le regarder.*
>
> *Elle effleure du doigt son nez…*
>
> *Ton vélo bricolé, tu avais voulu l'essayer. Mais quand dans la descente, tu as voulu t'arrêter pour éviter l'ange que tu avais oublié de ranger, tu as eu beau freiner, freiner...*

Le pire c'était tes yeux, pouvait-on encore les soigner ?

L'ange, ce n'était rien, il suffisait de le recoller... »

Le récit va et vient entre l'évocation de cet instant traumatique de la découverte de l'enfant, le compte-rendu du « sauvetage » et la reconstitution, *a posteriori* et en référence au discours de l'enfant à l'époque, des circonstances de l'accident. Un tel passage va exiger du jeune lecteur qu'il mobilise une connaissance parfois intuitive du fonctionnement des temps. Les deux verbes au plus-que-parfait « *tu avais voulu l'essayer* » et « *que tu avais oublié de ranger* » ne présentent notamment pas tout à fait la même valeur aspectuelle. Le premier se plaçant dans une antériorité strictement chronologique tandis que le second prend une valeur explicative. Notons les multiples voix qui concourent à cet instantané : avec la voix de la mère s'intercalent celle du dramaturge et celle du médecin peut-être, narrativisée, qui ordonne de ne pas quitter l'enfant. À cette complexité du récit s'ajoutent des commentaires à destination de l'enfant. Texte et image font donc là un usage à la fois souple et complexe de la temporalité, des temps de conjugaison et des modes énonciatifs qui contribuent en une seule double page à rendre un effet de vécu. L'image n'est absolument pas pensée comme la photographie de tel ou tel instant mais comme une sorte de condensé que le texte explicite. Or le procédé littéraire, ce traitement éclaté, fragmenté de l'image, de la narration et de la temporalité, traduit avec justesse le fonctionnement psychique de la reconstruction mémorielle d'un souvenir traumatique comme le montre Jean Perrot :

> « Ce rituel d'exorcisme de la peur est fondé sur le choc des souvenirs d'une chute à bicyclette, sur l'émergence des fantasmes de mutilation dans un délire onirique commandé par des processus de condensation et de déplacement du rêve : au niveau des images ceci se traduit par la juxtaposition de fragments colorés qui reproduisent l'éclatement de la conscience de l'enfant au moment de la catastrophe. Témoin significatif de la veine baroque présidant à ce montage, la petite statue en porcelaine d'un ange jouant du théorbe, est brisée, puis recollée dans une fragmentation et une réunification de ses éclats rythmant le drame »[203]

Ceci nous amène à nous interroger sur le fonctionnement et la fonction des divers points de vue développés par texte et image, chez notre auteure qui écarte ses jeunes lecteurs de leurs habitudes acquises, puisque, comme l'affirme Isabelle Chevrel :

> « Dans la quasi-totalité des albums, le narrateur visuel est extérieur à l'histoire racontée. C'est un *il* qui représente de l'extérieur les différents protagonistes. À ce narrateur visuel extérieur correspond très fréquemment un narrateur verbal,

[203] PERROT, Jean, *Art baroque, art d'enfance*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1991, p.269.

> lui aussi extérieur à la fiction.[...] Dans ce type d'albums, l'histoire se raconte elle-même »[204]

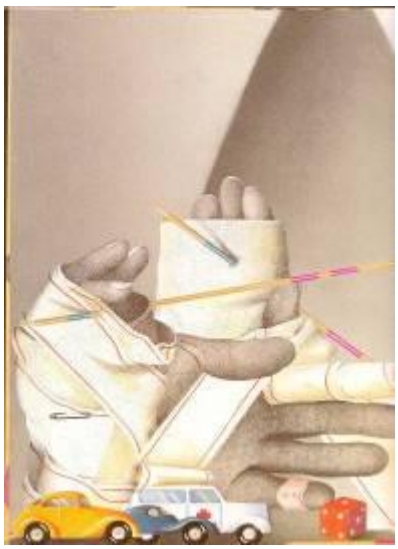
Or, chez Béatrice Poncelet, pas de narrateur extérieur à la diégèse, mais toujours un « je » impliqué dans la narration. Par ailleurs, à l'exception de la fillette de *Je, le loup et moi* dont la photographie ou la représentation dessinée, presque toujours dans la même position, reviennent de page en page et d'une apparition de l'enfant mis en scène dans *T'aurais tombé*, le narrateur verbal n'est que rarement et très partiellement figuré par le narrateur visuel.

Je, le loup et moi, p.3-4.

T'aurais tombé, p.9.

Dans *T'aurais tombé*, par exemple, le narrateur visuel nous donne essentiellement à voir les deux « je » de l'histoire, mère et enfant, représentés de manière métonymique par leurs mains figurant à elles seules les deux protagonistes et leur relation.

[204] CHEVREL, Isabelle, « Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants », *La revue des livres pour enfants*, n°214, p.71.



T'aurais tombé, p.6 et 7.

L'image des mains participe alors soit de la mise en scène du récit-cadre, lorsqu'elles tiennent le livre raconté au couché, soit de l'illustration d'événements antérieurs évoqués simultanément : jeux d'ombre et d'enveloppement. Ainsi sont mis en scène les jeux fluctuants et la temporalité subjective de la mémoire, comme dans un théâtre de marionnettes, en accord avec l'écriture dramaturgique de l'album.

2.1.2.3. Les jeux de l'interprétation : réticence et prolifération.

Ces quelques éléments d'analyse, portant sur quelques extraits de notre corpus, montrent déjà une certaine complexité de cette littérature que nous souhaitons proposer aux élèves et aux médiateurs, or notre propre expérience, que ce soit avec les élèves ou à travers les discours des enseignants, nous conduisent aux mêmes analyses que Catherine Tauveron[205], quand elle fait l'inventaire des multiples difficultés que les apprentis-lecteurs sont susceptibles de rencontrer lorsqu'ils s'aventurent dans la lecture littéraire. Leur première difficulté est bien souvent liée au système des personnages : saisir leur permanence dans le récit, synthétiser les informations qui permettent de se les représenter à travers leur comportement et leurs discours, percevoir les relations entre eux et enfin identifier le stéréotype auquel ils se réfèrent. Les apprentis-lecteurs rencontrent également des difficultés à saisir la logique des parcours narratifs, à identifier le genre auquel appartient le texte littéraire proposé et à se construire un horizon d'attente adéquat et facilitateur. Enfin, certains obstacles d'ordre psychoaffectif, liés au degré de maturation des jeunes lecteurs, peuvent freiner, voire

empêcher leur compréhension/interprétation du texte, deux termes que nous associerons désormais dans notre propos, en référence aux travaux de Catherine Tauveron, afin d'éviter une hiérarchisation entre les deux actes. Et face à ces difficultés potentielles, le choix des textes supports d'initiation à la lecture littéraire représente un enjeu de taille, nous proposant une alternative entre deux familles de textes, entre les lisibles, lisses et les complexes, résistants :

> « Les récits qu'on peut dire, avec Barthes, "lisibles" ne posent pas de problèmes de compréhension majeurs (l'intrigue suit la chronologie, les relations entre personnages sont clairement posées, les valeurs des personnages nettement affirmées, leurs motivations explicitées...). Ils ne nécessitent aucune compétence de lecture particulière. Certains même, et ce sont ceux-là qu'on sert le plus souvent aux élèves en phase initiale d'apprentissage de la lecture, à force d'être "lisses" finissent par être "morts" : ils ne réagissent en aucune façon lorsqu'on les pique. Pour pouvoir apprendre aux élèves que le texte littéraire a pour caractéristique (pour projet, faudrait-il dire) de ne pas se laisser saisir "automatiquement" et pour pouvoir développer leurs compétences interprétatives, il convient de leur présenter, à côté de ces textes faciles qu'on ne peut ni ne veut en aucune manière évincer, des textes qui ne se laissent pas résumer aisément et/ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément, en d'autres termes des textes « résistants » (qu'on opposera à leurs contraires, les textes "collaborationnistes"), étant entendu aussi que "la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu et que si le texte offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve" »[206]

Notre choix didactique va, nous l'avons déjà affirmé, à ces textes qui posent problème au lecteur, qui vont lui permettre d'exercer sa liberté d'interprétation, de s'exercer à combler les lacunes du texte et à faire des choix dans les informations parfois divergentes qu'il propose, en procédant à ce que Dominique Maingueneau appelle un travail d'expansion et de filtrage :

> « Le texte littéraire sollicite avec force la participation du lecteur dans la construction du sens : d'un côté, il est « réticent », c'est-à-dire criblé de lacunes; de l'autre, il prolifère, obligeant son lecteur à opérer un filtrage drastique pour sélectionner l'information pertinente. La coopération du lecteur exige donc un double travail, d'expansion et de filtrage. »[207]

Les albums de Béatrice Poncelet appartiennent à l'évidence à cette catégorie des textes « résistants », réticents parfois, mais surtout massivement proliférants, mais nous prendrons quelque distance avec ce filtrage « drastique » dont parle Dominique Maingueneau pour

---

[205] TAUVERON, Catherine (dir.), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment construire cet apprentissage spécifique ?* Paris, Hatier, coll."Hatier pédagogie", 2002.
[206] TAUVERON, Catherine « Comprendre et interpréter le texte littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. », *Repères*, n°19, p.18.
[207] MAINGUENEAU, Dominique, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas, 1990, p.38.

« sélectionner ***l'***information pertinente ». En effet, de par leur complexité et leur densité, les albums de notre corpus, s'ils imposent en effet à leur lecteur de faire des choix, le laissent toutefois très libre de tracer son propre parcours en prélevant des indices et en comblant les blancs à partir de son propre vécu, en choisissant son mode de lecture entre texte et image, lecture verticale et horizontale. Certaines situations, en effet, ne peuvent être interprétées à coup sûr, et surtout pas de manière univoque comme nous le verrons en analysant les entretiens interprétatifs conduits auprès des élèves et des médiateurs. Les albums de Béatrice Poncelet abondent en effet en nœuds de complexité, ils ouvrent des espaces poétiques pour le lecteur au sens étymologique de *ποιέω*, puisqu'il s'agit de notre point de vue de l'amener à fabriquer, façonner, composer son propre texte.

Comment interpréter, par exemple, cette pensée du narrateur de *Mais... fée?* pris dans le tourbillon de la fête: « *Brusquement, quelqu'un a hurlé si fort et si aigu, qu'à l'instant tout a cessé : musique, danse et, comment l'appeler ? Le cri, je crois que c'était la fée.* » La situation est à imaginer par le lecteur : qui crie, pour quelle raison, quel sens accorder à ce cri ? La formulation, suivant en cela le trouble du narrateur, est en effet très ambiguë au plan syntaxique du fait de l'indétermination du référent auquel renvoie le pronom dans « l'appeler ». « Le cri » sera sans doute le référent le plus probable, mais non immédiatement lisible pour un jeune lecteur du fait de sa position cataphorique. Et la souplesse de la syntaxe, le caractère spontané de ce monologue intérieur n'interdisent pas des associations plus libres avec la « copine » tant cherchée, mais peut-être est-ce la fée ? Le recours à la modalisation dans « je crois » laisse par ailleurs le lecteur libre de choisir parmi les enfants entremêlés un autre émetteur, féminin sans doute, puisque on a hurlé « si aigu »...

Dans quelle situation se trouve la narratrice de *Chez eux, chez elle ou chez elle* qui doit, « *pour des raisons de grandes personnes* » qu'elle ne comprend pas, aller « *chez les uns ou les autres, un moment, un jour, quelquefois plus longtemps* » ? La suite de l'album n'éclairera pas le lecteur, rien non plus sur le lien de parenté ou d'amitié qui unit la fillette à ces adultes qui l'aideront à se construire : à lui d'inférer à partir de sa propre expérience. La nature du lien entre les deux protagonistes de *Chaise et café*, l'identité de ce nouveau personnage qui arrive à la fin de l'album, la nature de la maladie qui ronge l'esprit de la femme âgée dans *Les Cubes* ne sont pas davantage explicités.

Très souvent aussi, les textes semblent comme dérobés au regard du lecteur. Ils sont parfois imprimés en noir sur fond sombre comme dans *Chut ! Elle lit* ou *Semer en ligne ou à la volée*, parfois en blanc sur fond clair comme dans *Chez eux, chez elle ou chez elle*. Parfois,

comme dans *Semer en ligne ou à la volée*, le choix de la typographie, en l'occurrence une typographie manuelle pour les commentaires explicatifs accompagnant les aquarelles, les rend difficilement lisibles. Il arrive enfin qu'ils soient cachés partiellement par d'autres éléments textuels ou iconiques superposés, trace de la conception tridimensionnelle de ces pages élaborées en relief, par accumulation et sorte de mise en évidence de la nécessaire inscription du lecteur « *in fabula* ». Le texte n'est donc pas exposé au regard du lecteur, offert comme évidence, mais intégré à l'image dont il participe à la composition, signe pour le lecteur qu'il ne peut les séparer et qu'il doit se tracer un chemin. Ellipses, ambiguïtés syntaxiques et sémantiques, les jeux tressés entre langage verbal, graphique et iconographique font donc de l'album chez Béatrice Poncelet, un support de lecture complexe qui impose à son lecteur une activité coopérative intense l'obligeant pour comprendre/interpréter à s'impliquer dans l'œuvre.

2.1.3. Modes spécifiques d'énonciation, jeux de focalisation : un miroir tendu au lecteur.

Nous pensons que tout lecteur de Béatrice Poncelet est susceptible de trouver dans son œuvre un espace pour s'investir, un terrain propice à la réflexivité, du fait de motifs largement partagés en écho à son propre vécu. Cette possibilité, voire obligation, de se projeter dans les albums est renforcée par des modes d'écriture et d'énonciation ancrés dans le discours ainsi que par un traitement spécifique des personnages : aucune notation descriptive, pas de point de vue externe de l'image pour permettre au lecteur de composer une silhouette, pas de prénom... Les albums sont traversés par des voix narratives en « je » qui parfois se superposent et s'entremêlent, brouillant les repères et obligeant le lecteur à une lecture polyphonique.

Lorsqu'il rappelle les trois approches des œuvres et les trois postures souvent évoquées par la question de la lecture littéraire, Gérard Langlade distingue en référence aux travaux théoriques qui ont conceptualisé lecture subjective et lecture critique :

> « la lecture subjective qui renvoie à la sphère du privé et qui concerne l'interprétation personnelle, le retentissement intime des œuvres, la lecture critique qui s'attache à l'étayage d'une interprétation et qui suppose un retour analytique sur l'œuvre lue et, avec un statut certes différent, la lecture savante de type universitaire qui inscrit l'entreprise lectorale dans une perspective

> culturelle dont l'objectif déclaré est la connaissance de la littérature, de son histoire, de ses codes, de ses grands auteurs, de ses œuvres majeures. »[208]

Il rappelle par ailleurs combien l'expérience la plus immédiate de la littérature, parfois qualifiée de naïve, est « profondément marquée par des phénomènes d'adhésion et d'assimilation », en accord avec Georges Poulet, lorsqu'il écrit :

> « le phénomène essentiel qui marque [le texte littéraire] dans ses rapports avec nous-mêmes, c'est le phénomène d'identification. Lire, c'est devenir, c'est-à-dire se mettre à participer mentalement (et même physiquement par l'activité mimétique) à la vie particulière du texte lui-même. »[209]

Le rapport mimétique qu'entretient la littérature avec le réel va donc favoriser, selon Gérard Langlade, l'assimilation du lecteur aux personnages et son adhésion aux événements racontés. Mais c'est la transformation fictionnelle de la réalité par le texte qui va permettre au lecteur, et en particulier à l'apprenti-lecteur, de découvrir des modèles d'action et de réflexion étrangers à son propre univers, de construire son rapport au monde. La lecture littéraire offre alors l'expérience de ce que Michel Picard appelle la « réalité fictive »[210]. Cette lecture qui privilégie la fonction référentielle va « directement à l'objet, sans s'arrêter à la structure matérielle du signifiant […], elle se fait participative, émotionnelle et identificatoire. »[211]

Marcel Proust a parfaitement décrit cette dimension essentielle de la lecture littéraire lorsqu'il évoque la relation intime qui unit le lecteur aux personnages, la richesse du vécu émotionnel et la force des représentations imaginaires qui renvoient à l'histoire affective du sujet :

> « les actions, les émotions de ces êtres d'un nouveau genre [les personnages], c'est en nous qu'elles se produisent, qu'elles tiennent sous leur dépendance, tandis que nous tournons fiévreusement les pages du livre […]. Et une fois que le romancier nous a mis dans cet état, […] son livre va nous troubler à la façon d'un rêve, mais d'un rêve plus clair que ceux que nous avons en dormant et dont le souvenir durera davantage, alors, voici qu'il déchaîne en nous pendant une heure tous les bonheurs et tous les malheurs possibles dont nous mettrions dans la vie des années à connaître quelques-uns et dont les plus intenses ne nous seraient jamais révélés parce que la lenteur avec laquelle ils se produisent

---

[208] LANGLADE, Gérard, *La lecture littéraire : savoirs, réflexion et sentiments*, actes du séminaire national "Perspectives actuelles de l'enseignement du français", Paris, octobre 2000, diffusé sur http://eduscol.education.fr, consulté le 03/01/05, p.1.

[209] POULET, Georges, « Lecture et interprétation du texte littéraire », in BARBOTIN, Edmond (dir.), *Qu'est-ce qu'un texte ? Éléments pour une herméneutique* Paris, Corti, 1975, Page 66.

[210] PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, Les Editions de Minuit, 1986.

[211] *Pour une lecture littéraire*, tome I, sous la direction de Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, De Boeck Duculot, Bruxelles, 1996, page 93.

> nous en ôte la perception ; ainsi notre cœur change, dans la vie, et c'est la pire douleur ; mais nous ne la connaissons que dans la lecture, en imagination. »[212]

Cette question du lecteur dans l'œuvre et par l'œuvre, celle de la lecture subjective, nous paraît particulièrement perceptible et sensible chez notre auteure qui travaille la matière biographique. Nous allons donc tenter de montrer comment, par quels procédés spécifiques, l'œuvre de Béatrice Poncelet, en tant que médiation littéraire, permet au lecteur d'accéder à lui-même, dans la perspective de Roland Barthes pour qui « le plaisir du Texte s'accomplit [de la] façon [la] plus profonde ; lorsque le texte "littéraire" (le livre) transmigre dans notre vie, lorsqu'une autre écriture (l'écriture de l'Autre) parvient à écrire des fragments de notre propre quotidienneté, bref, quand il se produit une *co-existence*. »[213]

2.1.3.1. Une image absente ou fragmentée.

Dans ce genre hybride qu'est l'album pour enfants, à la différence du roman, le personnage n'est pas ou peu caractérisé par la présence de notations descriptives, c'est l'image qui se charge de le représenter. Or si elle permet d'ancrer les personnages de Béatrice Poncelet dans un monde « contemporain », l'image, dans notre corpus, ne donne pas à voir les protagonistes, si l'on excepte les photos et les autoportraits récurrents dans *Je reviendrai le dimanche 39* et *Je, le loup et moi*, ainsi que le travail sur les visages en mouvement dans *Galipette*. Pas de portraits, pas de plans larges, contrairement aux choix de beaucoup d'albums pour enfants, qui montrent d'un point de vue externe les personnages, le héros, en action dans un décor. L'image de Béatrice Poncelet travaille surtout le gros plan et ne nous présente que des fragments de visages, des éléments partiels de décor, pris la plupart du temps sous un angle subjectif… Nous avons vu plus haut comment, dans *Chez eux, chez elle ou chez elle*, la représentation des quatre personnages auxquels l'enfant est alternativement confiée passe par la mise en place d'éléments de leur décor intime, de leur habitat. Béatrice Poncelet nous propose comme une vision kaléidoscopique, un puzzle à reconstruire, à partir principalement d'ambiances graphiques, de gammes chromatiques, d'objets, de notations sensorielles fugitives distribuées dans l'image, le texte, voire la typographie. La confrontation des deux premiers univers, féminins l'un et l'autre, va nous permettre de mettre en évidence cette construction en creux du personnage caractéristique du travail de notre auteure. Ainsi, c'est la

[212] PROUST, Marcel, *Du côté de chez Swann*, « Combray », Paris, Gallimard, Coll. « Folio », pp. 105-106.
[213] BARTHES, Roland, *Sade, Fourier, Loyola*, Paris, Seuil, 1971, p. 12.

pyramide de livres qui va nous permettre d'esquisser une image mentale de la première « elle », en appui sur des notations comportementales précisées par le texte :

> *« **Chez elle**,*
> *je sais que là on m'y attend impatiemment,*
> *quels que soient l'heure et le moment.*
> ***Chez elle***
> *immanquablement, c'est ensemble qu'on passe le temps.*
> *Comme elle ne peut plus bien courir ni sauter,*
> *et qu'on ne peut non plus*
> *pas toujours aller se promener,*
> *souvent on lit mais en jouant,*
> *pas comme à l'école sérieusement, non !* ».

Les adverbes jouent un rôle majeur dans cette esquisse. Dans une position syntaxique presque symétrique après la reprise anaphorique de « *chez elle* », les deux adverbes modaux « *impatiemment* » et « *immanquablement* » renforcés par un emploi gnomique du présent contribuent à traduire la sérénité, la confiance qu'éprouve l'enfant dans ce premier univers. La disposition typographique du texte doublée du rejet d'« *immanquablement* » met par ailleurs en valeur l'adverbe « *ensemble* », encadré qui plus est par un présentatif... Ces quelques lignes suffisent à suggérer un être chaleureux et attentif, anticipant sur son caractère ludique et un rien frondeur puisque « *chez elle* » on transgresse les attendus de la norme scolaire et sociale qui impose le sérieux à la lecture. L'adverbe temporel « *plus* » dans la négation composée ajoute quant à lui une donnée supplémentaire : la vieillesse probable du personnage qui lui a permis de constituer une bibliothèque fournie, « *amoncellement de livres plus ou moins récents* » dont nous analyserons plus loin les composantes en matière de références littéraires. « *L'amoncellement* » est par ailleurs traduit par l'image qui encadre le texte et envahit les doubles pages suivantes. La seconde « *elle* » est, elle aussi, hors champ, mais si le lecteur ne la voit pas, la narratrice l'invite à l'imaginer, passant son temps à se contempler, face au miroir que laisse paraître en arrière-plan la porte-couverture de maroquin qui ouvre ce deuxième univers :

> « *Elle passe ses journées à se regarder, à essayer :*
> *des robes, des chapeaux d'hiver ou d'été,*
> *des chaussures à bout rond, vernis, des bottes à lacets,*
> *elle en a même qui ont des diamants!*
>
> *Elle adore les tissus doux, transparents,*
> *elle a des fourrures à poils ras ou longs...*
> *Elle vit devant son miroir, vérifie sa bouche,*
> *un œil, regarde ses seins, ses mains...* »

La progression à thème constant ainsi que la répétition des verbes convergents « *se regarder* », « *vérifie* » et « *regarde* » informent le lecteur de manière rapide et efficace du changement d'atmosphère : on passe du partage, de l'« *ensemble* » au spectacle d'une personnalité auto-centrée. L'opposition entre ces deux univers féminins est matérialisée par l'accumulation presque étouffante ou pour le moins étourdissante de vêtements et d'accessoires féminins stéréotypés dont la masse est encore amplifiée par la présence des points de suspension. Autant d'éléments qui justifient la réticence de l'enfant qui « *traîne en y allant le plus possible les pieds* ». Les choix graphiques et iconographiques sur lesquels nous reviendrons plus loin participent eux aussi de la caractérisation du personnage évoqué. La gamme chromatique dans les ocres-rose, associée à un travail au pastel gras évoque un univers féminin chatoyant et sensuel. La seconde femme de l'album vit dans un espace très intime et sophistiqué, évoqué par le choix de matières précieuses comme le cristal d'un flacon de parfum, d'une flûte à champagne, d'un vase. L'image suggère des parfums de poudre, de lis et pivoines, mais aussi celui composé par le nez d'un parfumeur. La page est bordée par des rideaux aux matières soyeuses, du sac à main en crocodile sort une écharpe faite d'une mousseline vaporeuse. Les volumes comme ceux des vases boule évoquent les rondeurs féminines et les surfaces lisses et tièdes, comme celle du maroquin qui permet d'ouvrir ce livre-monde, donnent au lecteur envie de toucher. Le travail de Béatrice Poncelet sur les matières a ainsi pour effet de créer pour son lecteur un univers sensoriel dans lequel il plongera avec plus ou moins de bonheur. Et c'est sans doute cette profonde sensualité qui fera, en fin d'album, revenir la narratrice sur son rejet initial de cet univers sophistiqué: « *de Chez Elle je ne veux rien ! et pourtant, il se peut que ... malgré moi... enfin on verra !* ».

Dans l'un et l'autre cas, et ces deux exemples sont typiques de l'ensemble de notre corpus, Béatrice Poncelet propose donc à son lecteur des éléments de nature diverse qui vont, en fonction de son expérience propre, l'inciter, et même l'obliger, à construire lui-même les personnages, puisant pour compléter l'esquisse dans les composantes de sa personnalité, dans un répertoire propre d'êtres vivants connus ou de personnages fictifs déjà rencontrés.

2.1.3.2. La question du personnage: le pronom comme masque.

Pas davantage qu'elle ne les décrit ou ne les montre à l'image, contrairement aux conventions habituelles de la littérature de jeunesse, Béatrice Poncelet ne nomme jamais ses personnages. Sur le mode du nouveau roman, elle privilégie en revanche le recours aux pronoms personnels, rarement accompagnés d'un référent explicite, ce qui entraîne une

indécision quant à l'identification des protagonistes, un effacement du sujet et crée un effet de masque, en écho avec le bal carnavalesque de *Mais, fée ?* ou les maquillages récurrents. Du coup, ce personnage sans caractérisation propre peut permettre toutes les identifications, il fonctionne moins comme un personnage à part entière que comme un type tel que le définit Victor Hugo :

> « Un type ne reproduit aucun homme en particulier; il ne se superpose exactement à aucun individu; il résume et concentre sous une forme humaine toute une famille de caractères et d'esprits. Un type n'abrège pas, il condense. Il n'est pas un mais tous. »[214]

Le pronom nominal « je » qu'empruntent les voix narratives est par ailleurs utilisé comme un générique, comme une forme vide à investir par le lecteur. Ce choix soulève la question de l'identification hypothétique du narrateur, de la frontière des sexes, mais aussi des limites de l'album et du personnage :

> « Il y a parfois des adjectifs dans le texte et je suis bien obligée de les accorder, mais je dirais que le personnage est un être, qu'on comprend plus ou moins – selon ce que je raconte – comme une fille, mais éventuellement comme un garçon. Cette fille, c'est au fond le même personnage que la femme dont je parle ensuite ; et qui pourrait être, comme dans le dernier livre, la personne la plus âgée. »[215]

Comme le dit ici Béatrice Poncelet, ce « je » peut donc circuler dans l'œuvre, il permet des analogies d'un personnage et d'un album à l'autre. Ainsi, la fillette de *Je, le loup et moi* peut-elle très bien se retrouver sous les traits de la rêveuse de *Et la gelée, framboise ou cassis ?* Leurs préoccupations les rapprochent. C'est au lecteur de se projeter et de se faire sa propre image d'un narrateur souvent énigmatique, indécidable, comme l'explicite elle-même Béatrice Poncelet à propos de *Et la gelée, framboise ou cassis ?*

> « C'est vrai, on y retrouve une femme, enfant, adulte. Mais on ne sait pas qui c'est, jamais. C'est toujours voulu. Moins on précise, plus celui qui a le livre dans les mains arrive à s'identifier. La trouvaille n'est pas de moi. On devine quels sont mes penchants littéraires. C'est plus une gamine... Je pense que ce sont davantage les préoccupations d'une adolescente que d'un adolescent. »[216]

Le brouillage énonciatif est ici clairement assumé par l'auteur comme un choix d'écriture à la fois issu d'influences littéraires, d'une famille d'écriture, celle du nouveau roman et en

[214] HUGO, Victor, *William Shakespeare*, 1864, p.324.
[215] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p.206.
[216] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p. 207.

particulier de Nathalie Sarraute, revendiquée, et d'une volonté d'engager le lecteur dans un jeu interprétatif. Nous verrons plus loin en analysant les entretiens d'élèves que l'indétermination permet à des adolescents ou de jeunes garçons de se reconnaître dans les préoccupations de la « gamine ».

L'identification des voix narratives devient difficile, parfois incertaine, dans les albums de Béatrice Poncelet, parce que celui qui tient le discours n'est jamais figuré par le narrateur visuel. Nous induisons de ses goûts que le « je » qui s'adresse à nous dans *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter,* est celui d'un jeune garçon. De ses liens affectifs et de ses interrogations, nous induisons de la même manière que c'est une fillette qui parle dans *Chez eux, chez elle ou chez elle.* Dans *Chut ! Elle lit,* les deux yeux insérés de loin en loin sur les pages, comme en arrière-plan, marquent à la fois la présence des deux voix qui observent et commentent le spectacle offert de la mère lectrice et, « comme le reflet des nôtres dans un miroir »[217], nous invitent à participer, discrète reprise de l'injonction de Jules Verne, « Regardez », en tête de la page de *Vingt mille lieues sous les mers* reproduite en fac-similé. Mais qui parle dans *Chut ! Elle lit* ? La paire d'yeux redoublée qu'introduit le narrateur visuel n'apporte aucune information. Seuls, le terme « sœur » et l'accord français du participe passé nous permettent de conclure qu'il s'agit de deux sœurs. S'agit-il de deux sœurs aînées ? Nous n'en saurons pas plus. Ne pas figurer le *je* qui tient le discours peut correspondre à un tout autre projet, qui s'apparente à un usage possible de la voix « off » au cinéma.[218]

Ce « je » fonctionne par ailleurs dans un système d'interrelation avec les « il » et « elle » très présents dans les albums. Si nous reprenons l'exemple de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, qui est ce « *on* », qui décide de confier la narratrice à tel ou tel « *pour un moment, un jour, quelquefois plus longtemps* » ? Au sujet lecteur d'inférer, à l'aide de sa propre expérience et de son intuition de la langue : ce « *on* » (pronom indéfini substitut marquant/masquant les référents selon Émile Benveniste) qui décide pour l'enfant est sans doute un adulte, un parent responsable de son sort, un père, une mère, un couple. Le lien entre la voix narrative et les personnages évoqués n'est pas non plus défini : sous ces « *elle* », « *il* » ou « *eux* », s'agit-il de grands-parents, vivant en couple ou séparés, d'amis de la famille ? Au lecteur, là encore, d'investir l'espace à partir de son vécu.

[217] CHEVREL, Isabelle, *Op.cit*.
[218] NIÈRES-CHEVREL, Isabelle, « Narrateur visuel, narrateur verbal », *La Revue des livres pour enfants*, 2003, n°214, p.71, 72 et 80.

Le « je » entre par ailleurs dans certains albums en relation discursive avec un « tu » qui s'adresse à un protagoniste ou à un interlocuteur, généralement en position de témoin, toujours difficilement identifiable. Dans *Galipette* par exemple, la situation énonciative paraît simple, Béatrice Poncelet nous donne à entendre des bribes échangées au sein d'une bande d'enfants absorbée par ses jeux mais comment décider si « *C'est drôle tu sais quand tu sautes, t'as l'air un peu grande et souvent petite : remarque, c'est normal, t'as que cinq ans !* » et plus loin « *Ouaaah ! T'as vu la balle ? Raquette ou pas, faut être malade pour lancer comme ça, je te ferais dire ! et sur ta sœur en plus !!!* » sont des énoncés produits par un même locuteur et adressés à un même « tu »? C'est peu probable, la parole circule, tourne, comme le trapèze, les balles, la toupie sans que rien dans l'image ou dans le texte ne permette de trancher. Dans *Je, le loup et moi*, la narratrice semble raconter sa rencontre troublante avec l'homme du bus à un ou une confidente intradiégétique qu'elle prend à parti : « *T'aurais dû voir !* [...] *j'aurais voulu que tu vois ça !* [...] *tu vas peut-être rire*... ». À moins qu'il ne s'agisse d'un « tu » réflexif comme celui qu'utilise parfois le rédacteur d'un journal intime ou encore d'une adresse au lecteur de l'objet album, comme pourrait le laisser entendre le « *Tu me vois en photo ?* » de la deuxième double page.

Parfois un autre niveau énonciatif vient se superposer en arrière-plan. C'est le cas dans *Galipette*, puisqu'au dialogue enfantin se surajoute en italiques celui, plus tendu, des parents, en écho au texte *Vous les entendez ?* de Nathalie Sarraute : « ... *dites-moi, vous les entendez ?* [...] *Excusez-moi... Qu'est-ce qu'ils font, vous entendez ?* [...] ... *C'est curieux, silencieux, je n'entends rien...et vous ?* ». Ainsi, deux dialogues, l'un entre enfants, l'autre entre adultes, se superposent dans deux graphismes et deux espaces différents, sans jamais se rencontrer, sauf de manière fortuite et stylistique à la fois, l'album se refermant de manière symétrique sur un « *Au fait, les parents... vous les entendez ??* », cette dernière question reposant, renversant, peut-être l'identité de l'émetteur. Et ces deux discours, énoncés comme dans deux univers physiques ou psychiques parallèles, renvoient le lecteur parent ou enfant à son expérience propre de cette impossible communication parfois entre des enfants absorbés par leurs jeux et le monde des adultes, à leur capacité à jouer plusieurs rôles à la fois. L'altérité s'inscrit donc au cœur même du texte. De même, dans *Et la gelée framboise ou cassis?* sont mis en scène deux plans distincts de la réalité : le monologue intérieur de la fillette et les bruits d'une conversation autour de la table familiale, qui la sollicite mais qu'elle élude le plus vite possible. La conversation extérieure est transcrite en capitales grasses, et si les adresses sont parfois clairement destinées à notre rêveuse éveillée comme dans ces brefs échanges: « ***TU***

M'ENTENDS ? CASSIS OU FRAMBOISE, JE DIS ??? *framboise bien sûr ! Attends...* […]*..**LE BEURRE !... MAIS TU FAIS QUOI ?...** le beurre non, je n'oublie pas mais je n'en étais pas là* », il est parfois impossible de déterminer qui désigne le « *tu* » de cette voix pragmatique et combien de convives sont assis autour de la table ; le plus souvent cette voix semble faire partie d'un fond sonore. La fillette utilise elle aussi le pronom « tu » à trois reprises, mais une seule fois dans une situation de dialogue partiellement transcrit: « *...dans combien de temps ? vingt minutes ? je suis loin d'être prête ! tu m'attends ? Bon...* ». Les deux autres usages du « tu » sont plutôt des usages généraux et introspectifs: « *... de soleil ? oui, pour jouer les stars !! par coquetterie, quoi !!... je ne sais pas !!... ça oui, c'est rigolo: personne ne sait qui tu es, à cause des verres noirs, tu te ballades "incognito", comme on dit dans les journaux...* ».

Le jeu sur les pronoms se double également parfois, chez Béatrice Poncelet, d'un jeu sur le narrateur présenté comme auteur fictif de l'album, proposant à son lecteur d'entrer dans le jeu métanarratif évoqué plus haut. Dans *Mais, fée ?,* à la manière d'un adulte donnant des consignes de réalisation ou en écho aux deux premiers albums des éditions du Père Castor, *Je fais des masques* et *Je découpe*, le narrateur invite son lecteur à entrer dans le bal en s'appropriant un des masques, prévu à son intention, sur la page :

> « *Celui-là, c'est ton masque : prends des ciseaux pointus, fais attention à ne pas te blesser et pique au milieu des yeux, découpe-les. En mettant ta tête derrière la page, tu seras un peu des nôtres : s'il ne te plaît pas, tourne la page, la même et fais pareil. Tu as le choix entre l'Auguste et celui qui porte une veste à carreaux*. ».

À la dernière page de l'album, le narrateur commente également une des ambiguïtés du titre: « *...qu'est-ce qu'on me dit ? J'ai fait une faute ? Confondu jusqu'au titre, fée et fait ? Je ne peux pas laisser ça ! Je file chercher un stylo, pour corriger ça...* ». La mise en évidence par la typographie d'une erreur homonymique, difficile à maîtriser pour la plupart des écoliers en apprentissage de la norme orthographique, ainsi que le souci bien enfantin de correction, place alors notre narrateur dans la position de scripteur, d'auteur de l'album et suscite, nous le verrons plus loin dans les entretiens, une réaction complice et un plaisir esthétique du lecteur enfant en proie aux mêmes incertitudes et sensible au jeu de mots.

L'usage d'une autre typographie, comme l'imitation d'une écriture manuelle enfantine dans *Je reviendrai le dimanche 39* ou, plus tard, de l'italique, est caractéristique des premiers albums de Béatrice Poncelet. Cette dénivellation permet au narrateur de développer à l'adresse

de son lecteur des commentaires qui semblent émerger *a posteriori*, comme le fruit d'une relecture. *Je reviendrai le dimanche 39* est l'un des albums où l'usage d'un autre niveau d'écriture est le plus riche d'un point de vue discursif. Parfois, comme le suggère une flèche tracée à la règle qui oriente la lecture, il s'agit de préciser ou de légender des schémas de montage : « *c'est le gobelet du yaourt aux fraises que mon petit frère mange pour son dessert [...] j'ai récupéré ces roues sur une vieille auto presque fichue* ». Ces commentaires manuels ont ailleurs pour effet d'ancrer l'album dans le réel en dotant les objets d'une profondeur, d'une histoire, d'une épaisseur vécue : « *voilà mon mickey. Je l'avais gagné à une fête au tir à la carabine. Il y avait aussi des ballons. Moi j'aime mieux les mickey*. » ou en faisant part des états d'âme du narrateur : « *mon petit frère, je ne voulais pas qu'on m'en parle. Je le trouvais vilain, méchant, trop petit, pas beau et plein de choses encore !* ».

Dans *T'aurais tombé,* l'italique transcrit une voix hors jeu, qui contextualise le dialogue mère-enfant, le théâtralise, à la manière des indications scéniques, des didascalies. Le lecteur identifie alors cette voix comme celle d'un récitant, d'un dramaturge ou d'un metteur en scène réglant la représentation de ce rituel du coucher. En revanche, sur la toute dernière page, il est plus hasardeux d'identifier le locuteur qui commente l'image : « *Tiens, un patin dont le frein est dévissé !* ». À nouveau, Béatrice Poncelet brouille les pistes et nous pousse à nous interroger sur l'identité de celui qui assume le récit, amorcé comme par un narrateur extradiégétique. L'hypothèse la plus vraisemblable est peut-être de voir dans cette phrase finale une incursion de l'auteur fictif de ce récit théâtralisé que rythment les didascalies, en particulier sur la fin de l'album :

> « *Il est huit heures vingt-trois.*
> Mais... tu dors ?
> *L'enfant a lâché son ballon. Il ne parle plus...n'entend plus.*
> *Il dort et pour de bon.*
> *Alors, sans un bruit, presque sans respirer pour ne pas le réveiller, sa mère ferme le livre et s'écarte de lui très doucement...*
> *Elle pose comme un bijou sa tête sur l'oreiller et met sa marionnette près des livres, à côté de l'ébouriffé, celui qu'il faudra recoller*
>
> Bonne nuit majesté !
>
> *Tiens un patin dont le frein est dévissé !* ».

L'album se termine alors sur une sorte de baisser de rideau, la fragmentation en paragraphes, la syntaxe elle-même, par les respirations que donne la ponctuation du texte, suggérant un rythme, une temporalité vécue dans le jeu guidé par les indications scéniques. D'autre part, l'usage de la troisième personne et les changements typographiques que nous

avons tenté de transcrire entretiennent une certaine ambiguïté du point de vue de l'identification des locuteurs. Si les deux répliques « *Mais...tu dors ?* » et « *Bonne nuit majesté !* » sont de notre point de vue vraisemblablement à attribuer à la mère, Jean Perrot en propose une tout autre interprétation, puisqu'il donne la parole à l'ange :

> « À la fin de l'album, ce musicien, jusque là silencieux, prend la parole pour déclarer : "Bonne nuit, Majesté !". C'est qu'il trône au centre de la couronne d'or que l'enfant portait avant de tomber. »[219]

Le lecteur peut également s'interroger sur « *Il dort et pour de bon.* » ainsi que sur la remarque concernant le livre à recoller : commentaires du narrateur extradiégétique ou réflexion intérieure de la mère ? Par ailleurs, le renvoi de la dernière phrase, "*Tiens un patin dont le frein est dévissé !* » au bas de la toute dernière page suggère une longue pause, un blanc et donc, peut-être une remarque hors récit, un commentaire du narrateur, mais alors d'un narrateur plus impliqué qu'il n'y paraissait tout d'abord... À moins que ce commentaire n'émane d'un lecteur fictionnel, mimant l'enfant en train de lire le livre.

Comme le fait observer Christiane Connan-Pintado :

> « Chez Poncelet, [le personnage] n'est jamais nommé, ni décrit, et n'apparaît pas davantage sur les images ; anonymé, neutre, parfois asexué, après gommage de sa part historique, sociale, individuelle, il peut tendre vers l'universalité ; il devient une voix, simple support de la parole, et, comme chez Sarraute, cette voix est adressée. »[220]

Jeux de cache-cache, de mise en abîme métaleptiques se multiplient donc chez Béatrice Poncelet qui contribuent à brouiller les repères aussi bien spatio-temporels qu'énonciatifs et, s'ils risquent de dérouter le lecteur en l'obligeant à interpréter, ils peuvent aussi, et c'est l'hypothèse que nous faisons, lui permettre de s'impliquer dans une fiction à laquelle aucune frontière discursive ne l'empêche de participer.

2.1.3.3. Une écriture du discours et de l'oralité.

Si les personnages restent hors champ de l'image, Béatrice Poncelet nous les donne à entendre, elle entrecroise les points de vue dans un fonctionnement polyphonique du texte, l'essentiel de la narration passant chez elle par des voix, des monologues intérieurs, ce qui

[219] PERROT, Jean, *Op.cit.*, p.270.
[220] CONNAN-PINTADO, Christiane, Des lectures pour tous : les « bouquins » de Béatrice Poncelet. In : CONNAN-PINTADO, Christiane, GAIOTTI, Florence, POULOU, Bernadette, *Modernités*, n°28, *L'Album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs?* Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2008, p.175.

confère à sa prose un rythme très irrégulier, comme si l'écriture, tout comme la parole, s'élaborait au fil de la lecture. Les albums donnent à entendre une voix propre, un phrasé, des effets de reprise et de rythmes qui s'apparentent au champ de la prose poétique, l'œuvre tout entière semble traversée par une voix particulière telle que la définit Jean-Paul Goux :

> « La voix dans l'écriture est cette activité du corps dans le langage que constituent l'oralité et son rythme ; elle est marque de la subjectivité, et elle est une fonction continue dans le discontinu de la langue. »[221].

Le texte relève le plus souvent chez Béatrice Poncelet de la focalisation interne, le lecteur accédant aux pensées intimes, à la subjectivité d'un ou de plusieurs personnages-narrateurs. Leur point de vue est donc partiel, partial, auto-centré : ainsi les bribes de paroles décousues qui émergent dans la section de *Chez eux, chez elle ou chez elle* consacrée à la coquette rendent-elles compte de la perception qu'en a l'enfant qui s'ennuie : « *l'allure ?... oui ?... ma chérie ?... mais non R... ce n'est pas important... pas... c'est plus joli, ravie ?... les ongles... rien ?... bien sûr en taxi...* ». Imprimé en blanc sur fond clair, partiellement caché par l'image, ce texte de la femme à qui la narratrice a été confiée apparaît comme un discours décousu, abscons, superficiel, il tourne à vide. Difficile de comprendre à qui s'adresse ce monologue : à la femme elle-même, à l'enfant, à une amie avec laquelle elle discute probablement au téléphone ? Tous ces cas de figure sont envisageables et sont compatibles au sein d'une situation de communication complexe et elliptique, rendue dans sa vérité puisque vécue par une narratrice qui pense à autre chose, laisse vagabonder son esprit, en proie à l'ennui. Et ces bribes de conversation, sans intérêt pour elle, sont livrées au lecteur à travers le prisme de sa subjectivité.

Si, dans la plupart de ses albums, Béatrice Poncelet nous donne à entendre une voix unique, auto-centrée, *Et la gelée framboise ou cassis?* met en scène un dialogue de sourds qui entrecroise du coup focalisation interne et externe :

> *« ... et de trois ! preuve qu'il y en a des femmes qui ne vieillissent p...* ***ÇA COULE MON CHOU !!! SUR TES DOIGTS...*** *outrageusement maquillée ??? on est d'accord [...] non... moi grande, j'aimerais qu'on me regar...* ***SUR TON MENTON MAINTENANT !!!...*** *de plus...* ***LÈCHE !*** *on imagine ses cheveux... épais, noirs, très noirs... »*

La fillette est certes interrompue dans le cours de son monologue intérieur, mais rien ne permet de penser qu'elle intègre le discours de sa mère, quoique le choix typographique et les

[221] GOUX, Jean-Paul, *La fabrique du continu, Essai sur la prose*, Seyssel : Champ Vallon, 1999, 147.

ponctuations exclamatives suggèrent une incursion sonore et violente dans sa rêverie. Les remarques maternelles nous la donnent par ailleurs à voir de l'extérieur, si abandonnée à la méditation, tellement tournée vers son monde intime, qu'elle perd le sentiment de la réalité triviale portée par les exclamations impatientes et ne perçoit pas sur son menton la confiture qui coule. La scène dans laquelle nous sommes projetés en tant que lecteurs nous est présentée alternativement, voire presque simultanément, par des jeux de focalisation multiples, complémentaires, mais parfois peu lisibles, difficiles à identifier. Dans *Galipette*, le choix du discours donne l'impression au lecteur que l'action se déroule sous ses yeux, à l'instant même, et, là encore, le texte, quelque peu décousu, fragmenté, interrompu, inscrit dans le tourbillon de l'image, semble pris sur le vif: « *Oui, je te tiens toujours !! Qu'est-ce que tu dis ? tu veux descendre ?... mal au ventre... envie de ... pas... vite !* ». La parole se perd, se tord, nous n'en percevons que des bribes, comme si nous étions nous-mêmes l'enfant qui se balance sur le trapèze. L'écriture nous donne alors un sentiment d'immédiateté et, en osmose avec la déformation de l'image, contribue à créer une impression de vertige. Ce jeu de Béatrice Poncelet avec la perception du lecteur semble alors, en écho aux propos d'Antonin Artaud sur la poésie théâtrale : « faire venir le langage à exprimer ce qu'il n'exprime pas d'habitude, [...] s'en servir d'une manière nouvelle, exceptionnelle, inaccoutumée [...] lui rendre ses possibilités d'ébranlement physique. »[222] Par ces voix enfantines, elle nous entraîne en effet dans la matérialité du jeu, nous ne sommes plus des lecteurs distanciés mais bel et bien impliqués. Les écouter nous replonge dans nos propres souvenirs, notre expérience d'enfant, nous invite à partager la sensation restituée par cette formulation complexe, hasardeuse et collaborative, traduisant les enchâssements de la parole enfantine et si proche des jeux symboliques : « *Tu dis que tu dirais que tu marcherais au ciel et que tout bouge ?...* ». Alors, pour reprendre les termes de Michel Picard, nous entrons de plain-pied dans la lecture comme jeu, dans la position du « lu », pris au jeu, sujets à l'illusion référentielle.

Les albums de Béatrice Poncelet nous donnent donc à entendre, à surprendre, comme dans la vie, des voix, des dialogues ou du moins des fragments interrompus, des monologues, des variations mélodiques ambiguës de l'un à l'autre. Reprenons par exemple les premières phrases de *Chut ! Elle lit*, tout à fait caractéristiques de cette musique si particulière :

> *« ...déjà ! et pourquoi ? parce que… parce que c'est tard. Voilà, on a tout rangé, ou presque… Nos parents nous ont dit l'autre jour que si on rit, on chante ou on crie*

[222] ARTAUD, Antonin, *Lettres à Jean-Louis Barrault*, Paris, Bordas, p.31.

comme on le fait, parce que ça, on le reconnaît, on ne s'en prive pas ! on doit au moins le soir, s'arrêter, se calmer, pour nous d'abord et eux ensuite. Qu'ils ont besoin de moments silencieux pour se causer, lire ou penser. ».

Cet extrait nous propose un traitement très personnel, très libre de la phrase, ou devrions-nous dire plutôt, du phrasé. En effet, l'écrit s'approche ici de l'oral, de ses hésitations, de ses pauses, de ses répétitions, de ses apartés. Les points de suspension qui débutent le texte nous font entrer dans une discussion, une réflexion en cours. Béatrice Poncelet semble faire là un usage plus prosodique que syntaxique de la ponctuation. La première « phrase » est scandée par l'usage de ponctuations fortes et expressives qui ne l'interrompent pas pour autant, n'étant pas suivies de majuscules. Le commentaire en aparté « *parce que ça, on le reconnaît, on ne s'en prive pas!* » n'est pas davantage signalé, il semble sur le même plan de la phrase, comme dans une énonciation orale directe. L'exemple n'est pas isolé, Béatrice Poncelet réitère les phrases à l'envie, très proche en cela de l'écriture de Nathalie Sarraute, dont elle dit : « Voyez Nathalie Sarraute qui répète des riens en les modifiant sans cesse. Quelle leçon ! »[223]. Cette reprise de phrases, de fragments qui viennent rythmer les albums apparente l'écriture de notre auteure à la prose poétique. Et elle privilégie dans son travail une écriture de l'oralité, non seulement dans le phrasé mais dans des formulations qui semblent relever davantage de la norme de l'oral que de celle de l'écrit : omniprésence du « on » en lieu et place de nous, phrases souvent inachevées, disloquées, syntaxe libre, variation... Les premières pages de *Galipette* nous en donnent quelques exemples :

« **un peu plus loin**,
...à moi!
Triché, triché !! ça tombe toujours sur toi !
On recommence, et même masqué,
cette fois, c'est moi qui le fais.
... ***Dites-moi, vous les entendez ?*** *[...]*
... **à l'ombre...** *[...]*
On dirait aussi que t'as beaucoup d'z'yeux;[...]
Excusez-moi... Qu'est-ce qu'ils font, vous entendez ? *[...]*
Ouaaaah ! T'as vu la balle ?
Raquette ou pas, faut être malade pour lancer comme ça, je te ferais dire! Et sur ta soeur en plus !! »

Cet extrait nous montre tout d'abord le tressage opéré entre les différents niveaux d'énonciation. L'album s'ouvre sur un syntagme cadre (**un peu plus loin**, ...**à l'ombre**) qui vient s'intercaler de manière narrative, pour contextualiser en quelque sorte la scène de jeu

[223] GROMER, Bernadette, « Tête à tête avec Béatrice Poncelet », *La Revue des livres pour enfants*, n°133, été 1990, p.37.

dans laquelle nous entrons de plain-pied. Les voix enfantines sont par ailleurs ponctuées par le questionnement quelque peu angoissé des adultes (***Dîtes-moi, vous les entendez ?... Excusez-moi... Qu'est-ce qu'ils font, vous entendez ?***) et si l'espace de la page impose une succession, les deux discours sont à entendre comme contigus, superposés, perçus dans l'immédiateté. Le jeu polyphonique installe de ce fait la variation langagière au cœur de l'album, entre formules de politesse, vouvoiement adultes et langue enfantine plus familière (*faut être malade... je te ferais dire*). Le « on » de l'oral est par ailleurs omniprésent comme substitut du « nous » dans cet échange entre pairs. Si les phrases sont bien souvent elliptiques (*Triché, triché !!*), parfois la phrase ou plutôt la période se construit au fur et à mesure de l'échange, avec une préférence pour la parataxe, par ajouts successifs, dans un mouvement d'hyperbate (*Raquette ou pas, faut être malade pour lancer comme ça, je te ferais dire ! Et sur ta sœur en plus !!*). Enfin s'ajoute une dimension expressive dans la transcription de cet oral fictif. Le cri de l'enfant surgit, tel une onomatopée (*Ouaaaah !*) dont l'allongement graphique mime l'émission vocale, dans l'esprit des ponctuations expressives par points d'exclamation redoublés et points de suspension qui, là encore, scandent l'énoncé et lui rendent sa dimension rythmique, sa respiration.

La démarche d'écriture de Béatrice Poncelet plonge donc son lecteur dans les bribes d'une conversation, d'un échange animé, surpris, et ce choix esthétique peut se rapprocher de l'innovation créatrice d'Apollinaire qui invente le poème-conversation, avec *Lundi rue Christine*, écrit en 1913, « au courant du crayon, sur le bord d'une table », dans un café de ladite rue, et publié en 1918 dans *Calligrammes :*

« Ça a l'air de rimer [...]
Des piles de soucoupe des fleurs un calendrier
Pim pam pim
Je dois fiche près de 300 francs à ma probloque
Je préférerais me couper le parfaitement que de les lui donner [...]
Je partirai à 20h27
Six glaces s'y dévisagent toujours
Je crois que nous allons nous embrouiller encore davantage »

Apollinaire compose là un poème montage, juxtaposant des bribes de conversation de café saisies au vol, des vers décrivant le décor et les clients du café, des commentaires ironiques du poète lui-même sur son propre texte, singeant pour les prévenir les remarques des « nostalgiques de l'idéal » poétique (« *Ça a l'air de rimer* » - « *Je crois que nous allons nous embrouiller encore davantage* »). Cette première expérience ouvrira la voie à la tentative de transcrire le simultané, le polyphonique, propres à la vie urbaine, pour créer une poésie de

l'état brut, celle de la rue, pour peu qu'on sache l'entendre. Le poème-conversation est de ce fait emblématique de la nouvelle esthétique que propose Apollinaire, qui exalte l'hétéroclite, et cette esthétique se trouve explicitée avec une visée programmatique dans *Zone*, le poème liminaire d'*Alcools*. Apollinaire s'affranchit alors du beau idéal et de l'harmonie, référencés à Apollon, pour se tourner vers Dionysos. La poésie n'est plus sélective dans son vocabulaire ou ses thèmes, ni ordonnancée. Elle accepte le chaos et le hasard, elle n'est plus seulement dans les livres mais éclate au regard : « *Tu lis les prospectus les catalogues les affiches qui chantent tout haut / voilà la poésie ce matin…* »[224] L'anodin, l'insignifiant, le trivial même sont repris en charge : « *Te voici à Marseille au milieu des pastèques* »[225]. La poétique moderne s'oppose à l'ancien discours en vers : au continuum logique sont opposées l'asyndète, la rupture, la défaillance, à ce qui consolide, ce qui se brise, à ce qui progresse dans le temps, ce qui existe simultanément.

Ce choix d'écriture qu'opère Béatrice Poncelet sur les traces d'Apollinaire donne une grande vitalité et proximité au texte qui, par sa dimension orale et théâtrale, va imposer un rythme presque respiratoire de lecture, va se prêter à une vocalisation intérieure, voire à des jeux d'oralisation, des jeux d'appropriation par la voix et le corps qui nous intéresseront plus loin sur un plan didactique. L'ambiguïté générique au croisement de la narration, de la théâtralité et de la poésie, la complexité des iconotextes de Béatrice Poncelet fonctionnent d'un certain point de vue comme des anti-textes et obligent de ce fait leur lecteur à inventer ses propres modes de lecture. Tout est fait pour que le lecteur s'investisse, l'instabilité l'oblige à une certaine autonomie et nous rejoignons alors les théories de Hans Robert Jauss ou d'Henri Meschonnic pour qui la signification est plus importante que le sens, le processus plus important que le résultat, tandis que chez Umberto Eco ou Michael Rifaterre, qui postulent un lecteur modèle et donc un texte préexistant, le signe précède le sens. Les albums de Béatrice Poncelet se prêtent donc à une réception fluctuante qui oblige le lecteur à une reconstruction. Nous pouvons alors affirmer que le travail de Béatrice Poncelet invite à la co-construction, à l'appropriation, à l'interprétation et nous oblige donc à poser autrement la question de la littérarité comme un processus, en acte.

[224] APOLLINAIRE, Guillaume, « *Zone* », v.11, in *Alcools*, [1913], Paris, Gallimard, 1920.
[225] *Ibid*., v.106.

2.2. Le lieu privilégié d’une transmission?

Les chapitres qui précèdent nous ont permis de voir quelle idée de l’écriture et aussi quel mode de lecture véhicule l’œuvre de Béatrice Poncelet. Nous allons à présent faire porter notre regard sur la vision du monde, sur la culture qu’elle se propose de partager avec son lecteur à travers ses albums.

2.2.1. Des thématiques existentielles partagées.

Tout d'abord, Béatrice Poncelet se rangerait plutôt dans une littérature du quotidien qui prend pour héros non pas des substituts animaliers, comme c'est souvent le cas en littérature de jeunesse, mais des enfants ordinaires, sans histoire et sans visage, dont l'universalité permet toutes les identifications, et ce choix singulier fait en partie la force de son travail. Les albums s'inscrivent tant dans l'image que dans le texte dans un réel ordinaire, pas de dépaysement. L'enfant est mis en scène dans son espace intime, celui de la maison, du jardin, entouré de ses objets familiers. L'anecdote est minime dans ses albums et sert essentiellement de trame, de point d'appui, pour dire des expériences sensuelles et émotionnelles, liées à l'enfance et à la famille, qu'elle définit elle-même comme un miroir tendu à son lecteur :

> « Le premier jet est purement égocentrique. [Mais] la démarche n'est pas autobiographique. Si vous voulez, ces bouts de miroir que j'offre, ce sont des miroirs de moments de l'existence, qui, quels que soient l'éducation, la culture et surtout le milieu social dont on vient, nous sont à tous communs. » [226]

C'est dans un univers familier, par le jeu, l'observation, la confrontation avec les arts, et en particulier la littérature, que les narrateurs de ses albums vont s'ouvrir à l'espace imaginaire ; l'aventure est intérieure, l'espace, intime, le temps, subjectif. Touchant à des traits fondamentaux de l'expérience humaine, les albums de Béatrice Poncelet mettent donc en jeu une expérience et une mémoire partagées, ses thématiques liées au vécu, à l’affectif, posent des questions existentielles susceptibles de toucher chaque lecteur qui pourra trouver là des résonances avec sa propre existence, sa mémoire vécue, ses sensations, sa culture, et ce, quel que soit son âge. Cette évocation de sensations, de souvenirs, d'émotions implique comme toujours une dimension biographique clairement assumée qui fait partie intégrante du projet

de l'auteur chez l'écrivain, comme elle le reconnaît elle-même :

> « Si quelqu'un a un de mes livres entre les mains, j'aimerais qu'il se l'approprie avec ce qu'il a été lui, pas moi. De moi, on s'en fiche complètement, même si je suis obligée de passer par le biais de ce que j'ai ressenti pour essayer de la transmettre»[227]

Nous voyons bien là qu'il s'agit moins d'un dessein autobiographique que d'ouvrir à une forme d'intimité collective à laquelle sont indifféremment conviés lecteurs adultes et enfants, dans un dessein transmissif. Béatrice Poncelet se place alors dans la perspective souvent décrite de l'écriture littéraire et de la définition communément admise de l'auteur, exprimée entre autres par Italo Calvino lorsqu'il affirme: « Ce n'est jamais qu'une projection de soi que l'auteur met en jeu dans l'écriture, et ce peut être la projection d'une vraie part de soi-même comme la projection d'un moi fictif, d'un masque. »[228]

2.2.1.1. Un univers familier pour une aventure de l'intime.

> « L'espace de notre vie n'est ni continu, ni infini, ni homogène, ni isotope. Mais sait-on précisément où il se brise, où il se courbe, où il se déconnecte et où il se rassemble ? […] Le problème n'est pas d'inventer l'espace, encore moins de le réinventer […] mais de l'interroger, ou, plus simplement encore, de le lire » écrit Georges Pérec dans *Espèces d'espace*[229].

Comme dans la vie réelle, les personnages littéraires de Béatrice Poncelet traversent ces « laps d'espace ». De l'espace intime au monde extérieur, en passant par la maison et le jardin, ils construisent leurs rapports à soi et au monde.

A priori, les albums de Béatrice Poncelet semblent bien loin de la cartographie traditionnelle. C'est à une autre géographie qu'ils font appel : celle de l'invisible, du sensitif. En effet, dans une perspective inversée, on pourra voir les albums de Béatrice Poncelet à la fois comme le lieu d'un véritable tissage iconotextuel qui, à l'aide de bribes, de fragments, oblige le lecteur à construire son propre espace imaginaire, mais également comme l'atlas d'un espace et d'une géographie intérieure, puisant ses codes de représentation spatiaux dans un langage géographique et historique pour établir une carte de la mémoire intime et collective.

Nombre d'ouvrages pour la jeunesse, dans la tradition des contes ou romans

---

[226]STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p.202-203.
[227] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p.208.
[228] CALVINO, Italo, *La Machine littérature*, Paris, Seuil, 1984, p.92-93.
[229] PÉREC, Georges, *Espèces d'espace*, Paris, Galilée, coll. "L'Espace critique", 1974, « Prière d'insérer ».

d'apprentissage, privilégient l'aventure et l'exploration du monde extérieur. À l'aube de la littérature de jeunesse moderne, *L'Arche de Noé* d'André Hellé se propose d'offrir à ses jeunes lecteurs une exploration du monde animal sur tous les continents, *Les Aventures de Babar* de Nicolas de Brunhof développent un royaume fictif, *Macao et Cosmage* d'Eddy Legrand revisite les utopies, les romans de Jules Verne entraînent leurs héros dans des aventures aux limites du temps, de l'espace, du réel et *Le Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno suit les pérégrinations d'André et Julien... Tenons-nous en à ces quelques exemples emblématiques d'une littérature à vocation éducative : il s'agit bien là d'ouvrir l'esprit de l'enfant et à la manière des apologues, d'instruire en amusant, par le dépaysement. Certains ouvrages de la littérature de jeunesse contemporaine se placent encore dans cette perspective avec notamment *Les Derniers Géants* de François Place, *Le Petit Navigateur illustré* d'Elzbieta, *La Fabuleuse Découverte des îles du dragon*... de Kate Scarborough, dans la tradition des récits d'aventures, avec une certaine distance cependant, puisque se superpose alors un jeu littéraire de pastiche : carnet ou journal de bord dans la tradition des explorateurs aquarellistes pour François Place, Kate Scarborough, almanach fantastique pour Elzbieta.

Les héros de Béatrice Poncelet *a contrario* ne s'aventurent que très peu hors de l'enclos familial. Seule, la narratrice de *Je, le loup et moi* quitte elle aussi l'univers rassurant de la maison, elle traverse la ville pour se rendre au chevet de sa grand-mère, dans un bus où semblent se concentrer les dégoûts et les comportements transgressifs de la promiscuité urbaine :

> « *Dans le bus, c'était d'une saleté ! T'aurais dû voir ! Pourquoi, quand les gens ne sont pas chez eux, jettent-ils tout par terre et vident-ils leurs poches ? Il y avait une femme, pas mon genre, qui n'arrêtait pas de fumer. Devant elle c'était plein de mégots. Dire que dans le bus, c'est interdit de fumer.* ».

Et c'est la traversée d'un refuge à l'autre, de la maison maternelle à celle de la grand-mère qui, comme dans le conte sous-jacent, va entraîner la fillette dans une dangereuse et troublante aventure initiatique sur laquelle pèse la menace ancestrale de la mort et du viol. Ainsi, les héros de Béatrice Poncelet ne s'aventurent que très peu hors de l'enclos familial et le voyage extérieur est chez elle synonyme de prise de risque, générateur d'angoisses, même si, à terme, il participe de la formation de l'individu. Célestin récupère le clou pour fixer son miroir au mur et dans *Je, le loup et moi,* avatar moderne du Petit Chaperon Rouge, la fillette partie à l'aventure échappe à la fascination qu'exerce sur elle l'homme du bus et réintègre ses pénates, forte d'une nouvelle maturité.

Cependant, le monde extérieur est présent dans les albums par les fantasmes qu'il provoque, à travers les objets et la littérature. Dans *Je reviendrai le dimanche 39*, le narrateur rêve de partir en Amérique et l'image le met alors en scène en train de consulter un globe reproduit ailleurs sur la page de manière réaliste et posé sur une carte déployée. Les images exotiques d'une girafe et d'une vahiné semblent intégrées au pêle-mêle quotidien. Le lecteur adopte alors un double point de vue : invité au bureau de l'enfant dans l'instantané de la recherche, spectateur de son activité et à l'écoute de ses commentaires. « *Tu sais, j'aime les girafes, beaucoup. C'est pour ça que j'ai choisi l'Amérique. Je crois qu'il y en a tout plein là-bas. En Amérique ou en Afrique, je ne sais plus. Du reste c'est presque pareil, non ?* » De fait, sur le globe représenté, Amérique latine et Afrique semblent proches et similaires nourrissant chez l'enfant la confusion géographique ou une perception intime et personnelle du monde. Dans *Je, le loup et moi*, l'extérieur est présent en tant qu'élément de la narration : la fillette sort seule dans la rue, elle part en bus et, dans sa fuite, traverse une fête où elle croisera des éléments étrangers : un Polichinelle dans le cirque et des animaux exotiques, crocodile, hippopotame, girafe dans la ménagerie. Mais le monde était déjà présent dans son univers intérieur, ludique et littéraire : figure de Mickey, documentaire sur les animaux d'Afrique, jeu de cartes constituant un paysage de bord de mer, histoire de Pauline de Heinrich Hoffman, livre sur l'Égypte lu par sa grand-mère. De la même manière, dans *Chut ! Elle lit,* la lectrice au creux de ses coussins plonge dans un ailleurs exotique et fantasmatique, celui des îles et des fonds sous-marins de *Vingt mille lieues sous les mers.* L'image invite alors le lecteur à feuilleter son exemplaire et à s'immerger dans les illustrations de Neuville et Riou qui jouent de l'effet de réel empruntant au dessin scientifique et à la cartographie, pour construire le monde de Nemo. À la différence des récits d'apprentissage, Béatrice Poncelet n'entraîne donc pas ses personnages dans une exploration fondatrice du monde au sens propre, mais c'est un monde médiatisé qui entre dans l'univers des narrateurs.

Les héros de Béatrice Poncelet ne s'aventurant que très peu hors de l'enclos familial, ses albums auront pour cadre l'univers familier, l'espace clos d'une pièce, de la maison ou du jardin ; espace intime et initiatique qui favorise l'exploration sécurisée de relations, de sensations et d'émotions, déstabilisantes parfois mais propices toujours à la construction de la personnalité du narrateur. Le plus souvent, il s'agit de la maison-cocon[230] selon Gaston Bachelard, pour qui la maison familiale est plus qu'un corps de logis : elle est un corps de songe. Ce peut être aussi la maison d'une amie comme dans *Mais, Fée ?*, une maison de

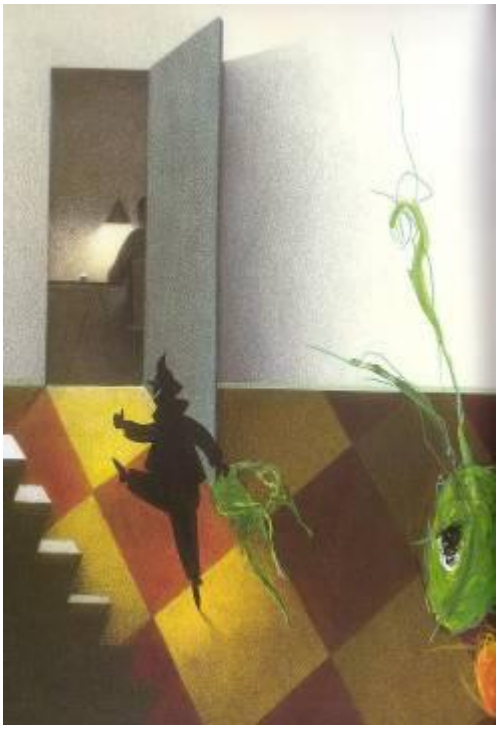
[230] BACHELARD, Gaston, *La Poétique de l'espace,* Paris, PUF, coll. "Quadrige. Grands textes", [1959], 2009.

vacances, comme dans *Les Cubes*, ou encore les demeures habitées par des proches comme dans *Chez eux, chez elle ou chez elle*. Et cet espace est mis en perspective de telle sorte qu'il puisse se substituer au monde. Aucune vue d'ensemble, aucun plan, ce sont alors des sensations, des atmosphères qui sont suggérées par le texte et l'image.

Parfois, certains albums restreignent le champ d'exploration à une pièce unique et symbolique. Ainsi, *T'aurais tombé* et *Chaise et café* se déroulent dans le cadre restreint de la chambre, chambre-berceau du rituel du coucher dans *T'aurais tombé* où l'enfant va pouvoir revivre, à l'abri des bras maternels, l'accident terrible vécu dans le jardin qui a failli lui coûter la vue, chambre noire de l'initiation fraternelle à la science et aux arts dans *Chaise et café*. La perspective est d'ailleurs différente dans ces deux cas. Aucune vision globale du cocon, théâtre imaginaire de la chute évoquée, dans *T'aurais tombé*, les seuls éléments iconographiques qui connotent la chambre, et plus précisément le lit, sont les objets familiers de l'enfant : ses livres, son réveil, les jouets qui partagent son sommeil, quelques pièces de vêtement jetées ça et là, traces d'un déshabillage hâtif et désordonné. La chambre reste donc dans l'implicite, notée au fil du texte: « *... toi tu choisis un livre. Ils sont au bout de mon lit.* », « *Elle pose comme un bijou sa tête sur l'oreiller ...* », le lieu refuge après le séjour à l'hôpital n'est donc pas montré, libre à chaque lecteur enfant de l'investir avec le sien propre. À l'inverse, la chambre de *Chaise et café*, lieu de l'aventure intellectuelle et de la complicité fraternelle fait l'objet d'une mise en espace particulière. Elle est située dans l'espace de la maison « *... passé la véranda, en entrant chez nous, il y avait d'abord, à gauche, sa chambre.* », inscrite par le narrateur dans une topographie précise du lieu et cette construction de l'espace est à rapporter à la personnalité de ce dernier, qui va s'y initier aux délices de la géométrie et de la physique. L'image qui fait face à ce texte liminaire nous offre par ailleurs une perspective profonde, la chambre plongée dans le noir s'ouvre au fond de l'espace-page, et de celle-ci n'est visible que le bureau, fortement éclairé par la lampe sous laquelle travaille son occupant, visible de dos. La double page suivante, grâce à un travelling avant nous fait ensuite approcher de plus près la table de travail, les livres et les statues qui « *encombrent* » la chambre. Celle-ci est présentée comme fondamentalement habitée par son occupant, elle est à l'image de lui-même, son lieu, son être, elle suffit à le dire :

> « *La journée, il était ailleurs... le soir, toujours dans ce que j'appelais « son fatras ». Fatras parce qu'il y avait : sa table, sa chaise, ses livres... mais surtout des vieux meubles, des tableaux représentant de tout : des femmes, des bateaux, d'autres rien, juste des taches, des couleurs, des lignes, des points, des statuettes aussi, des îles ou d'ici, des grandes, des petites, en terre, en pierre, des cadres vides, anciens, dorés, cassés, à réparer...* »

Ainsi l'univers entier semble-t-il circonscrit dans l'espace intime de la chambre à l'abri de son écrin de verdure. Et cet espace intime une fois vidé de son occupant premier va se transformer, se faire à la personne du cadet, peinte de couleurs vives et envahie par « ... *des règles et des compas, des rapporteurs et des équerres à angle droit ou non...* », comme s'il s'agissait d'une seconde peau, espace façonné par l'être, tanière ajustable au corps et aux désirs de celui qui l'habite.



Chaise et café, p.1-2 et 40-41.

L'image finale de l'album qui clôt la crise provoquée par la séparation et ouvre sur un nouveau compagnonnage se place dans une symétrie presque parfaite avec de subtiles variations : dans l'ameublement de la chambre (lampe, chaise) et dans la posture du « grand », changement de gamme chromatique lié à la personnalité du nouvel occupant. Enfin si la silhouette du « petit » qui vient se substituer au narrateur enfant est toujours celle du personnage d'Heinrich Hoffman[231], ses attributs ont changé, à la chaise orange se substitue le fauteuil vert, à la toupie, la sauterelle. Ces changements et cette permanence inscrivent les personnages dans la valse universelle des initiations successives.

[231] Celle de Guillaume trempé par punition dans l'encre par le grand Nicolas dans « Histoire du garçon tout noir », *Der Struwwelpeter*, 1846

Béatrice Poncelet semble inventer là une carte de l'intime, un topogramme sensitif. Dans *Chut! Elle lit*, c'est le salon, ou plutôt le canapé du salon, qui va servir de théâtre à la mise en scène d'un plaisir voluptueux à lire et à écouter Mozart. Là encore la perspective tant dans l'image que dans le texte est fondamentalement intimiste et le lecteur se trouve placé par l'image dans la même posture que la mère « ... *carrément enfouie dans les coussins* », dans une pénombre propice à la détente qu'éclaire simplement la lumière diffuse d'une lampe qui arrondit les formes. Un espace sensuel, espace de repos, de concentration, espace de tendresse aussi, nous y reviendrons. Autres espaces fermés et consacrés à la lecture et à l'émotion esthétique, les salons de la lectrice et du personnage masculin dans *Chez eux, chez elle, ou chez elle?*. Le cadrage de l'image restreint le champ sur les piles de livres, pour l'un, sur le piano, ses partitions, les estampes qui y reposent, pour l'autre. Espace réduit, mais profondeur mentale, espace ouvert pour l'imaginaire et la sensibilité. L'album *Et la gelée framboise ou cassis?* nous place quant à lui dans la cuisine, près de la fenêtre qu'occulte un store, sur le plan de la table du petit déjeuner identifiable par sa nappe à carreaux et les accessoires du petit déjeuner : bols, couteaux, beurre, tartines, confitures, fruits... Un décor du quotidien, de la trivialité familiale, qui se métamorphose au gré de la rêverie de la narratrice, encore embrumée de sommeil, en un théâtre de la perception mentale, où elle échafaude son devenir, où viennent se projeter sur le mur blanc les images picturales qui viennent alimenter la méditation. Il y a là comme un contraste entre la banalité quotidienne du repas et la réflexion sans limites qu'il ouvre, comme une distorsion spatiale et temporelle entre le temps réel et l'instant vécu par l'enfant, démesurément étiré, écart perceptible dans le texte de la « mère »: « *Finis ta tartine ! Une demi-heure que tu l'as en main!!... Tu penses à qui à la fin ?* ». Ainsi donc, Béatrice Poncelet se joue dans ces albums de l'exiguïté. L'espace est clos mais il ouvre sur l'art, sur les plaisirs de la lecture, sur la rêverie, espace limité, il ouvre sur un univers mental sans bornes, sauf peut-être dans l'univers feutré, aux couleurs chatoyantes comme des fards, du personnage féminin sophistiqué de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, où l'on s'ennuie à mourir: « *Chez elle, c'est très grand, et pourtant... Si on joue, on la gêne, lui parler c'est l'ennuyer... surtout, surtout il ne faut rien toucher ! »*, mais l'ennui n'est-il pas compagnon de la rêverie ?...

Nombre d'albums de Béatrice Poncelet ont, par ailleurs, la nature et plus souvent le jardin pour cadre. C'est là, même si l'image ne nous en montre que quelques fleurs, que se déroule la guerre fictive de *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter*, là, derrière le cerisier que sera enterré l'oiseau mort, victime symbolique ou supposée des débordements enfantins. Mais il

faut attendre des albums plus tardifs pour que la nature entre de plain-pied dans l'iconotexte. La section Chez eux, de l'album *Chez eux, chez elle ou chez elle ?* nous plonge dans les espaces démesurés d'une campagne où la voix se perd, que l'on peut parcourir à plaisir : « *Il y a aussi les balades : le marais, les myrtilles, les sapins et les chardons, la bruyère et les framboises, le crottin... on voit aussi le ciel, et ça, c'est pas rien...* ». Contrairement à l'espace quelque peu inquiétant de la ville traversée dans *Je, le loup et moi*, celui de la campagne, fort en émotions, apparaît comme un univers roboratif, le lieu exaltant d'une initiation sensorielle, en particulier olfactive : « *Là-bas, j'ai un nez pour autre chose que de me moucher !...* » Le jardin de la maison de vacances dans *Les Cubes* est le lieu central des jeux, lieu des expérimentations, des flâneries lors des chaudes soirées, des cueillettes, un lieu dont l'entretien mentionné par la rédactrice du carnet jalonne l'été, structure le temps des vacances et le temps de l'album :

> « *Mardi soir... Demain : jardin – dégager les iris, ancolies et pivoines (déjà presque fleuries !) [...] Samedi... ce matin « nettoyé» les lilas défleuris (elle m'a un peu aidée) – taillé la haie du fond d'où vue lointaine au-delà du lac... Voyages immobiles !... Rêveries.* ».

Ce rapport au jardin, théâtre des « voyages immobiles », n'est pas étranger aux émotions de Jean-Jacques Rousseau trouvant refuge, herborisant, méditant au fil de l'eau sur les rives du lac de Bienne ou contemplant le réduit sauvage de la Robaila dans *Les Rêveries du promeneur solitaire*. Ne retrouve-t-on pas d'ailleurs quelque chose de l'enthousiasme de l'apprenti herboriste devant « la fourche de deux longues étamines de la brunelle, le ressort de celles de l'ortie et de la pariétaire, l'explosion du fruit de la balsamine et de la capsule du buis »[232], dans ce vaste herbier au fil de l'année et de la vie qu'est le dernier album de Béatrice Poncelet, *Semer en ligne ou à la volée ?* Cette fois, nous sommes au cœur du jardin, d'un jardin « physiquement » présent par le biais de croquis, de photographie, de dessins d'observations aquarellés assortis de commentaires précisant les caractéristiques de la plante, ses modes de culture. Cet herbier fait d'ailleurs de troublants échos à la biographie de Jean-Jacques Rousseau, herborisant sur la fin de sa vie, tout le mois de juin 1778, et qui décède le 2 juillet ; parmi ses ultimes textes publiés à titre posthume, *Les Rêveries*, *Lettres élémentaires sur la botanique* et *Fragments pour un dictionnaire des termes d'usage en botanique*. Les écrits botaniques de Jean-Jacques Rousseau, cette place accordée à la nature, prennent chez lui une valeur testamentaire, or *Semer en ligne ou à la volée*, même s'il n'a pas cette portée procède

[232]ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Les Rêveries du promeneur solitaire*, cinquième promenade, 1782, édition GF Flammarion, Paris, 1997, p.112.

d'un retour quasi autobiographique sur soi, sur l'enfance de celui qui est devenu un homme, comme une sorte de clôture sur un temps disparu mais qui ouvre sur un avenir joyeux puisque le relais est pris : « *Excuse, je n'ai pas entendu, tu dis ?... Des outils, vous voulez des outils... vous mettre au jardin aussi !! Quelle question !!... Mais, bien évidemment !* ». L'album se referme alors sur lui-même de manière parfaitement symétrique à son ouverture, une période est close et dans une conception cyclique du temps humain, une autre s'ouvre.

Ainsi, chez Béatrice Poncelet, en intérieur comme en extérieur, l'espace familier, qu'il soit clos ou ouvert, ne se limite pas à un simple décor, il constitue une image, l'enveloppe, le biotope de l'individu qui l'habite au sens plein. Les jeux convergents du texte et de l'image relèvent alors de la fonction sémiosique de la description identifiée par Jean-Michel Adam dans le récit et chaque lieu, fonctionnant comme une métonymie de ses occupants, devient le théâtre d'une aventure intérieure, à l'image de l'extime lacanien. Or ces lieux, à la fois nourris par les référents familiers de l'auteur et suffisamment neutres, génériques pour que chacun puisse s'y projeter, permettent au lecteur adulte ou enfant de se les approprier, d'en faire leur espace familier.

2.2.1.2. Jeux et apprentissages : des instants partagés, une transmission cyclique.

En auteure « avertie », Béatrice Poncelet a fait des jeux et jouets d'enfance une des thématiques les plus fortes et les plus transversales de son œuvre, dans une perspective d'exploration de la relation sociale, de transmission et d'héritage, en résonnance avec les propos de Jean Perrot :

> « Le jeu est une activité globale, naturelle, spontanée qui assure l'apprentissage de la vie ; c'est le lieu de la créativité et d'une mise entre parenthèses qui protège les sensibilités en éveil. Sa représentation littéraire offre un espace de fantaisie idéal qui séduit les imaginations, car il renvoie à l'essentiel des préoccupations du jeune âge.»[233]

Dans leurs espaces circonscrits et familiers, les enfants mis en scène, pris dans un réseau relationnel, se livrent chez notre auteure à des jeux et des occupations dans lesquels tout lecteur est susceptible, au sein de tel ou tel album, de retrouver sa propre enfance et d'entrer ainsi en connivence. Les lecteurs enfants, comme nous le verrons dans certains questionnaires, ne sont pas exclus de ce sentiment nostalgique, d'un retour sur un avant de leur enfance, construisant ainsi leur propre historicité. Dans un monde enfantin sans jeux

[233] PERROT, Jean. *Du jeu, des enfants et des livres*. Paris : Éd. du Cercle de la librairie, 1987, p.24.

virtuels, quelque peu nostalgique peut-être, Béatrice Poncelet propose tout d'abord un répertoire de jouets en résonance pour partie avec les stéréotypes liés au masculin et au féminin. Les voitures miniatures sont un des éléments les plus récurrents dans nos albums, associées à des narrateurs masculins. L'enfant dans *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* en fait collection : « *J'ai même trente-sept petites autos* », dans *T'aurais tombé*, la mère en offre une à son fils pour le consoler de sa chute et fêter le retour à la maison, le petit frère de *Chaise et café* organise des courses « zigzaguant entre tout » et semble en avoir lui-même griffonné une au pastel gras sur la page. Les narrateurs masculins, que ce soit dans *Je reviendrai le dimanche 39* ou dans *Chaise et café* fabriquent ou manipulent également des avions et des bateaux, l'enfant de *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* collectionne les médailles, les figurines de cow-boys et d'indiens, veille jalousement sur les soldats de plomb transmis par son père... Peu de jouets emblématiques du féminin en revanche, à part peut-être la corde à sauter présente comme un témoin du temps passé sur l'étal d'un brocanteur des Puces dans *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter*, et qui reprend vie dans les mains de la fillette dans *Galipette,* ouvrant sur des jeux endiablés, identiques d'une génération à l'autre. De nombreux autres jouets peu genrés tels que la toupie, les sifflets, les balles, les marionnettes, les pantins, les clowns présents tour à tour, comme en leitmotiv sur les pages de tous les albums, à l'exception de *Mais, Fée?* et *Chez eux, chez elle ou chez elle* témoignent à leur manière d'une survivance, d'une permanence dans l'expérience enfantine occidentale.

Béatrice Poncelet nous offre là une vision idyllique, comme figée dans un âge d'or des jeux d'enfance, elle nous montre des enfants inventifs et actifs, qui perpétuent comme une enfance dorée perdue. Les enfants sur ses pages sont actifs, industrieux, éveillés à l'art, à la littérature, à la science, aux techniques, leur goût se développe au contact de la nature... Chez elle, ils se livrent à presque toutes les variations du jeu envisagées par Roger Caillois [234] : peu ou pas de jeux de hasard (*alea*) et de compétition (*αγών*), en revanche les enfants de *Galipette* se livrent avec délices et sans retenue aux tourbillons et au vertige (*ίλιγξ*) et la totalité des albums met en jeu la théâtralité, le « faire semblant » (mimicry), présents avec la mise scène d'une guerre enfantine dans *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* et les masques de *Mais, Fée ?* sans que jamais l'enfant, même pris par le jeu, n'oublie qu'il s'agit d'un simulacre.

Ainsi le bricolage, comme concrétisation de l'imitation, est-il un des axes forts des occupations d'enfance chez notre auteure, qui se démarque par là d'une enfance contemporaine devenue plus consumériste et d'une littérature de jeunesse qui intègre

[234] CAILLOIS, Roger, *Les Jeux et les hommes : le masque et le vertige,* Paris : Gallimard, 1958.

aujourd'hui davantage la dimension audiovisuelle et informatique. Le garçon de *Je reviendrai le dimanche 39* fabrique son avion à l'aide du plan qu'il a lui-même dessiné, se servant d'un cageot « *en parfait état* » récupéré au supermarché et de l'outillage emprunté à son père, celui de *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter*, frustré de n'avoir pu acheter à la brocante le masque à gaz « *comme celui de* [son] *arrière-grand-père quand il était à la guerre* », décide de s'en bricoler un :

> « *Après tout, c'était peut-être pas si compliqué ! Aussitôt à la maison, j'ai cherché du matériel. J'ai pris une boîte pour le bas du masque. Il me fallait encore du tissu pour le haut, et pour les yeux, j'avais deux diapos. Il me manquait un bout de tuyau pour la respiration, mais en cherchant bien...* ».

L'enfant à qui s'adresse *Semer en ligne ou à la volée* passe du pantin découpé en carton et assemblé par des agrafes à l'élaboration d'un croquis technique pour réaliser en mécano la sauterelle de sa petite enfance. Cet apprentissage actif passe d'ailleurs, la plupart du temps, chez Béatrice Poncelet par la médiation de l'adulte. Même quand ils ne sont pas directement impliqués dans ce jeu d'appropriation, comme le père et l'arrière-grand-père dans *Je reviendrai le dimanche 39* ou *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter,* les adultes sont partie prenante de la transmission. Ainsi dans *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter,* l'enfant, qui a hérité des jouets de son père, évoque le moment privilégié partagé avec ses parents, le petit frère déjà couché :

> « *On a joué aux dames. J'ai gagné les quatre parties. Je me demande des fois s'ils ne font pas exprès de perdre. Remarque peut-être que non...* »

Dans *Je reviendrai le dimanche 39*, l'enfant découvre, au retour de son exil volontaire dans l'établi de son père, un nouveau plan, celui d'un « *planeur en vraie grandeur* » dessiné par ce dernier pour remplacer l'avion brisé par le plus jeune. Dans *T'aurais tombé*, la mère évoque le souvenir de jeux partagés :

> « *N'importe quand, qu'on joue aux dés ou au mikado, qu'on fasse des ombres, le Pierrot comme ça ou le chat, tu apportais tes bandes et alors, aux doigts, aux mains, aux bras, tu nous faisais des pansements*. ».

Et le court séjour de l'enfant à l'hôpital va être l'occasion d'une collaboration affectueuse pour dédramatiser l'épreuve :

> « *Ensuite on a fait des jeux : les dames, les lotos [...] J'avais pris pour te passer le temps de la pâte à modeler dont tu as fait un chat, du papier que tu as tissé mais, pour le cœur, j'ai dû un peu t'aider.* »

Le carnet de bord reproduit dans *Les Cubes* fait, lui aussi, état de ces jeux sociaux réglés auxquels l'adulte initie l'enfant :

> « *Jeudi : Penser à réparer les échasses pour les gosses + acheter des fléchettes.* » « *Jeudi Penser à acheter une nouvelle boîte de peinture pour les petits. 6 couleurs suffiront + un jeu de cartes (celui vu ensemble dans la vitrine du libraire)* »

Mais la maison de vacances familiale offre également, dans *Les Cubes*, la possibilité de jeux éducatifs de plein air partagés par la tribu :

> « *Dimanche Temps plutôt gris, pluie fine bottes..., tous à la mare. ... grenouilles et salamandres (bocal rapporté ... pour les petits), pieds trempés normal ! Franche rigolade !!* » « *Samedi : Vers midi, expliqué aux enfants comment les montgolfières (passage de l'une d'entre elles juste au-dessus de la maison !) fonctionnent. Décidé d'en faire une nous-mêmes 1,20 m de hauteur environ. À l'idée très excités ! Acheter colle et papier de soie, vérifier la bombonne de gaz.* » « *jeudi suivant soir Les gosses ont pris pétards et lampions. Versailles en comparaison rien !!!* »

La transmission concerne également ce que nous appellerons, à la suite d'Hésiode, « les travaux et les jours ». Dans *Les Cubes*, la grand-mère, dont l'esprit est en plein naufrage, essaie, avec une obstination qui confine à la rage, d'initier sa petite fille à la pratique ancestrale du tricot :

> « *Elle s'était mise en tête de m'apprendre à tricoter ! tricoter !! une occupation quasi préhistorique oui !... pour m'apprendre l'ordre et la rigueur ses marottes... fil sur le doigt, passer l'aiguille, prendre le fil, jeter la maille et recommencer... fil sur le doigt... passer... ah ! J'en ai jeté des mailles, l'horreur, mais jamais celles qu'il fallait évidemment !!* ».

La préparation des aliments fait également partie de ces savoirs transmis par la famille. Dans *Chez eux, chez elle ou chez elle*, la fillette, lorsqu'elle s'interroge sur son héritage culturel, nous dit : « *et peut-être que grâce à **EUX,** j'aimerai toujours regarder le ciel pâlir, que j'ajouterai même en cuisant, du vin à la sauce du lapin...* », dans *Les Cubes*, la mère note sur son carnet « *Vendredi ... soirée délice : tarte aux myrtilles meringuée (à refaire) juste le blanc d'œuf plus ferme » « Mercredi nous avons cueilli des mûres : ...douze bocaux !* ». « *On a passé une bonne soirée tous les trois, moi et mes parents. On a mangé du chocolat.* », écrit le narrateur de *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* à propos de la soirée passée en tête-à-tête avec ses parents, plus tard, le goûter partagé avec sa « copine » et son petit frère après l'enterrement de l'oiseau se compose de tranches de pain, de chocolat, de quelques fraises et de sirop, le petit déjeuner de la rêveuse dans *Et la gelée... framboise ou cassis?* se compose là aussi de pain, de beurre, de lait et d'une gelée de ces fruits rouges emblématiques de l'enfance. Ce rapide tour d'horizon alimentaire inscrit le récit dans un contexte d'une grande simplicité,

voire d'une grande banalité, qui caractérise tout le travail de Béatrice Poncelet. C'est au sein de la maison que va se vivre et s'écrire une poésie du quotidien faite de pain-beurre-chocolat, de fruits cueillis mis en tartes et confitures...

La transmission se joue également sur le plan culturel, en particulier par la médiation des grand-mères. Dans *Je, le loup et moi*, la chanson issue de la tradition populaire orale *Loup y es-tu?* a été apprise par la fillette par la voix de son aïeule et c'est maintenant son jeune frère qui la chante car elle se juge devenue « *beaucoup trop grande* » pour continuer de la fredonner. On peut d'ailleurs se demander si elle n'a pas elle-même joué un rôle dans ce passage de relais. La médiation culturelle des récits fondateurs semble se faire chez Béatrice Poncelet essentiellement par des voix féminines, tout comme les « contes de nourrices » transmis oralement et que Charles Perrault a fait passer du champ populaire au champ littéraire. Ce sont par ailleurs mères et grand-mères qui initient l'enfant à la littérature, *T'aurais tombé* met en scène un père qui semble pour une fois faire la sourde oreille :

> « *Il est huit heures, l'enfant demande à son père : Tu dors ou tu me racontes une histoire ? [...] Le père dort déjà mais on ne le voit plus. Peut-être qu'il fait semblant... pour rire, tout simplement. L'enfant parle plus fort. Tu viens oui ou non ? Et bien tant pis et même si tu n'entends pas demain ce sera toi !* »

C'est la mère qui va procéder au rituel du coucher avec la lecture du soir, celle d'un classique de la littérature de jeunesse, l'épisode de l'accident d'Alexandre, dans *Babar en famille*. Cette lecture accompagnée de caresses (« *Sa mère le prend tout contre elle, lui caresse le bras, l'épaule, le cou, tout doux... Elle raconte »)* fonctionne comme une initiation aux plaisirs de la littérature, en particulier dans sa dimension biographique. C'est la lecture de *Babar* qui va réactiver le souvenir de la chute de l'enfant, mettant en évidence cette proximité entre le texte et la vie du lecteur. *Chut! Elle lit* montre également une mère lectrice qui, lovée dans les profondeurs du canapé, donne à ses enfants le spectacle d'une lecture plaisir. En effet, cette fois, la scène de lecture est mise en scène par la mère avec une visée incitative qui n'échappe pas aux enfants :

> « *Plus qu'étendue, elle est carrément enfouie dans les coussins, c'est vrai qu'elle a l'air bien... on ne voit ni sa tête ni son ventre, rien, pas même ses mains... mais, chut ! Elle lit... Elle relit plus exactement: parce qu'elle suppose qu'on est maintenant assez grands pour nous intéresser à des romans... à voir ! c'est long ! Et celui-là, c'est pas récent !* ».

Plus tard, le plus jeune frère aura gain de cause et partagera cette intimité, envié par les deux sœurs qui respectent la promesse faite de préserver ce moment de calme :

« *Posant impérieusement son livre sur son roman, celui qu'elle lit en ce moment, il met d'abord ses lunettes pour l'imiter puis l'oblige pour la trente-septième fois au moins, à plier, lire et refaire des animaux extraordinaires...* ».

C'est à nouveau le rituel de lecture, envisagé dans la réitération, la reprise du livre, du conte préférés, qui permet là à l'enfant de se rassurer sur la permanence du livre et du plaisir que sa lecture occasionne, de donner du grain à moudre à son imaginaire, voire à son inconscient dans le cas de la lecture itérative du même conte. L'image nous montre par ailleurs l'album en question, dont les pages portent la marque de l'enfant, de ses essais d'écriture. Ce temps de lecture donne lieu à des épanchements affectueux, d'une grande sensualité, clairement perçus par les fillettes qui observent, cachées :

« *Allongés l'un contre l'autre, étroitement serrés leurs jambes et leurs corps sont dans le même creux du même coussin on voit dans ses cheveux doucement passer sa main murmure, rire léger... caresser son bras, effleurer, l'air de rien, du nez ses seins, rire, baiser mince ! il y en a tout de même qui ne se privent de rien!* ».

Il y a là comme une mise en abîme, Béatrice Poncelet mettant en scène dans l'album un moment d'une très grande intimité autour du livre, lui-même conçu pour la provoquer dans le réel, entre adultes et enfants, puisqu'elle conçoit ses ouvrages en vue de ce partage affectif :

> « [M]es livres [sont] aussi faits pour ces moments privilégiés de l'existence, à savoir la lecture à deux. Pour ce moment où un gamin qui ne possède pas encore la lecture, ou même s'il la possède, mais qu'il aime lui aussi ce moment à deux : vous l'avez sur vos genoux, vous avez un contact physique avec lui ; pourquoi vous priveriez-vous de ce moment-là ? »[235]

Enfants et adultes apparaissent donc chez Béatrice Poncelet comme des acteurs culturels, curieux de la nature et des arts, se nourrissant de lecture et de musique, dans la perspective d'une éducation collaborative. Ces spectacles fictifs de la transmission culturelle intergénérationnelle débordent dans l'espace vécu à double titre : d'un côté, ils s'appuient sur une réalité, sur une expérience personnelle de l'auteur et de nombre d'adultes médiateurs, de l'autre, ils peuvent fonctionner comme un « modèle » à transposer et à discuter entre parents et enfants, mais aussi, et surtout pour ce qui nous concerne, entre enseignants et élèves.

2.2.1.3. Grandir, se transformer.

En relation avec le souci évoqué précédemment de la transmission culturelle, l'œuvre de Béatrice Poncelet est traversée par la conscience du temps qui passe, l'envie de grandir et la

[235] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p.210.

peur de mourir. Ainsi les albums mettent-ils en scène tous les âges de la vie et les conflits internes ou externes dont ils sont potentiellement porteurs. Plusieurs albums rendent ainsi compte de la difficulté d'être le plus grand dans la fratrie. Dans *Je reviendrai le dimanche 39*, le narrateur décide de partir, suite à la crise provoquée par le saccage par son petit frère de l'avion qu'il avait fabriqué. Les fillettes de *Chut ! Elle lit* sont exaspérées par l'impudence du plus petit qui n'hésite pas à enfreindre la règle de silence imposée par les parents, alors qu'elles-mêmes s'y conforment avec difficulté. Dans l'un et l'autre cas, la qualité d'aînée est vécue avec passion, elle génère des sentiments exacerbés de rage, traduits par exemple par ce : « *je t'aime pas* » rageur tracé à la peinture :

> « *Alors avec un vieux pinceau qui traînait, j'ai vite écrit ce que tu vois là. Ça m'a fait du bien crois-moi ! J'étais tellement écœuré de penser que mon frère était la cause de tout cela.* »

Comme le montre cet extrait, chez Béatrice Poncelet, ces excès de violence ne conduisent pas à l'impasse : le garçon est capable de commenter son acte, de le mettre à distance réflexive, non seulement dans la partie « narrative » du texte, mais aussi plus haut sur la page, dans un commentaire second écrit à la main ultérieurement : « *en vérité, c'est pas vrai, mais à ce moment, je le pensais pour de bon* ». Les personnages mis en scène par notre auteure disposent toujours de cette possibilité de mettre l'expérience à distance par le biais du langage. C'est sans doute en partie cette compétence psycho-langagière qui leur permet de reconsidérer leur point de vue, d'apaiser leur colère. Ainsi, lorsque le naufragé volontaire de *Je reviendrai le dimanche 39* regagne sa chambre et voit son jeune frère niché dans son propre lit, il se laisse attendrir, revient au sentiment premier et rectifie son écrit : « *je t'aime pas* » devient « *je t'aime passionnément* », et le narrateur s'en explique pour son lecteur-confident : « *je ne voulais pas laisser ce que j'avais écrit en bas. C'était trop moche. Alors j'ai transformé le dernier mot. Après tout, c'est plus vrai et plus chouette comme ça, non ?* ». Ainsi s'opère systématiquement chez Béatrice Poncelet un retournement de situation qui permet de sortir de l'impasse relationnelle : les fillettes de *Chut ! Elle lit* reçoivent, elles aussi, un baiser de leur mère, et se trouvent, du même coup, réconciliées avec le plus jeune. Dans ces deux albums, grandir c'est donc apprendre à accepter l'autre, l'accepter avec ses turbulences, ses privilèges auxquels le plus grand a dû renoncer. Les effets sur le lecteur de cette mise en scène d'un idéal relationnel et d'une gestion idéalisée du conflit pourront être de divers ordres : attendrissement, trouble, agacement. Il y aura en tout cas matière à discussion dans l'intimité d'une lecture à deux ou au sein de la classe. Nous avons déjà évoqué, dans *Chaise et café*, la

relation de l'aîné au plus jeune qui se joue en termes de partage, d'initiation, d'apprentissage, de compagnonnage. Nous avons évoqué le cocon de la chambre qui se transforme en osmose avec son occupant, sans être totalement différente. Nous nous intéresserons à présent aux objets médiateurs de ce passage de relais ; l'image en effet nous montre sur la table de travail la tasse de café, élément symbolique de la permanence, mis en valeur par la lumière. Le siège du plus petit fait également l'objet d'une attention particulière :

> « *...Et chaque soir, il apporte son fauteuil, et là, derrière mes livres ou sous ma table... il s'installe, très à l'aise... ...visiblement !!!*»

La phrase finale de l'album fait pendant à la formule initiale :

> « *Quand il était là j'apportais ma chaise, et là, derrière ses livres ou en bas sous la table, je m'installais à l'aise.* »...

Chaque silhouette enfantine apporte son siège et son jouet préféré : même traitement graphique crayonné, symbolique d'une énergie enfantine canalisée à grand peine, mais chaise et toupie d'un côté, fauteuil et sauterelle articulée de l'autre, marquent deux personnalités différentes. Enfin, la silhouette enfantine sur la première double-page tient un cerceau qui programme en quelque sorte la circularité de l'album. Dans les pages de deuil qui suivent la rupture, le gris envahit l'espace, le pinceau de l'enfant blessé barbouille la surface dans un tourbillon colérique et les objets, surtout la chaise du plus grand, sont renversés, seules quelques phrases disent la séparation et l'intimité :

> « *C'est sa chaise qui est partie en dernier, et là... un silence atroce s'est installé... j'ai cru... j'exagère absolument pas. Lui l'a senti, compris évidemment : il m'a pris dans ses bras... on ne pouvait plus se parler, ni lui, ni moi... Du reste, il n'y avait pas besoin ; on se comprenait sans ça... Nos yeux seulement se sont croisés, alors... rien que d'y repenser, je les sens me repiquer...* »

La chaise reste là, comme avatar du frère perdu, et dans ce récit en analepse de l'enfant devenu jeune adulte, comme dans tous les albums, viennent se superposer sensation immédiate et souvenir encore vivant de cette sensation, permanence de l'émotion. Grandir, ce n'est pas oublier, c'est se construire sur chaque instant de son passé en particulier, comme le dit Béatrice Poncelet elle-même :

> « Tous ces moments qui sont ce qu'on appelle un peu pompeusement des moments-clés, des moments-charnières, ce sont eux qui m'intéressent. »[236]

Le passage de relais se fait ici par le don :

[236]STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p.203.

> « *Après un long moment, très doucement, toujours en me serrant, il s'est mis à me parler : je garderai pour moi ce qu'on s'est dit, sans jamais le répéter ... mais cette fois, j'ai tout compris et maintenant, c'est moi qui l'ai sa tasse à café !* ».

Confidence et don de l'objet symbolique permettront à l'enfant de surmonter l'épreuve de la douleur et d'aborder avec confiance une nouvelle phase de sa vie, alors c'est l'explosion de joie, le plus jeune s'approprie la chambre en la repeignant à ses couleurs.

Autre dimension du grandir chez Béatrice Poncelet, l'éveil à la sensualité est particulièrement présent dans cinq albums qui appartiennent à diverses époques de son travail : *Mais, Fée ?*, *Je, le loup et moi*, *Galipette*, *Chut ! Elle lit* et *Et la gelée framboise ou cassis ?*. Dans *Galipette,* la crème du gâteau gicle sur la petite sœur :

> « *Tout va coller !... remarque, peut-être qu'il suffit de lécher pour nettoyer... [...] Vous deux, commencez par les pieds... on ne nous voit pas ? T'es sûre ?... tiens, donne-moi tes doigts... voilà, écarte-les, encore, encore... la crème a coulé jusque-là... [...] bouge pas, tends juste le cou... ça chatouille ? Plus doux, attends... là, vers l'oreille à présent... montre tes paupières, baisse, baisse... c'est bon !!... reste le coin de la bouche... donne* »

Tandis que l'image montre les tourbillons de Chantilly, le texte nous donne à entendre un échange pour le moins troublant. La crème répandue offre le prétexte à une exploration ludique, attentive et gustative du corps de l'autre avec cette ambiguïté du « *c'est bon* » qui réfère tout à la fois à la gourmandise enfantine et au consciencieux léchage du corps de l'autre, de ses zones érogènes les plus accessibles : pieds, mains, cou, paupières, oreilles.... Un ou une des enfants semble prendre la direction de ce jeu sensuel et sérieux avec le souci de rester cachés : crainte d'une réprimande parce que la petite sœur s'est salie ou intuition du jeu trouble dans lequel la petite troupe s'est aventurée ? Le garçonnet de *Mais, Fée?*, égaré par la perte de ses lunettes et donc privé de tout repère, plonge éperdument dans les débordements du Carnaval :

> « *Ne voyant rien, je tâtonnais : mes mains touchaient des pieds, effleuraient des mollets. Elles remontaient des jambes... s'accrochaient à un bas, je croyais deviner des collants, des dentelles...* [...] *J'avais la tête à l'envers, j'allais te dire : la fête à l'envers ! Les yeux tout brouillants... Qu'est-ce qui se passait ? On aurait dit un nœud d'enfants, un vrai tourbillon... C'était plein de tissus veloutés, satinés, légers... mes doigts glissaient seuls sous l'élastique et les rubans...* ».

Voici une deuxième scène à forte connotation érotique, renforcée à l'image par des fragments de corps abandonnés et de lingerie, qui inscrit l'œuvre de Béatrice Poncelet dans le champ de la littérature de jeunesse contemporaine, celle de l'après-1968 intégrant la révolution psychanalytique, dans une perspective identique à celle des albums du *Sourire qui*

mord. Dans le même registre, les *Crapougneries* de Denis Brun, Charlotte Ruffault et Nicole Claveloux exploraient déjà en 1980 tous ces jeux, du corps en particulier, censurés par l'adulte. Avec une certaine légèreté et beaucoup de pudeur, Béatrice Poncelet fait une place ici aux émois de la sexualité enfantine.

Nous avons déjà évoqué la tendresse non dénuée de sensualité qui mêle la mère et l'enfant au sein du canapé dans *Chut ! Elle lit*, observée par les deux sœurs sensibles à la lascivité de celle qui s'abandonne à la lecture. Dans *Je, le loup et moi* et *Et la gelée framboise ou cassis ?*, c'est directement la conscience inquiète de grandir et de se transformer qui est au centre de l'album, explicitée par deux narratrices aux portes de l'adolescence. Dans *Je, le loup et moi*, le départ chez la grand-mère va mettre en danger l'équilibre de la fillette, mais c'est aussi ce qui va lui permettre de changer d'état, au sens physique du terme par l'alchimie de ce feu qui lui monte aux joues, ces yeux brûlants quand elle regarde, fascinée, l'homme du bus :

> *« Mais petit à petit, j'ai senti mes joues se réchauffer, se réchauffer à presque me brûler. Mes yeux que j'avais beau écarquiller, je les sentais se mouiller à ne plus pouvoir le cacher. Il y avait quelque chose qui n'allait pas. C'était quoi ?*».

La voix de la fillette prend là encore le parti du corps, loin d'une tradition platonicienne, l'amour s'annonce par la sensation, ces premiers émois amoureux intégrés par Béatrice Poncelet dans son projet de tendre un miroir à son lecteur, quel que soit son âge : « Les premiers émois amoureux n'auront pas lieu pour tous au même âge ou de la même façon, mais on les aura tous ressentis. »[237] Et par cette tempête corporelle, la fillette de l'album entre dans une aventure qui la dépasse, déjà inscrite dans la tragédie, en particulier celle de Racine, peintre des passions, qui fait dire à Phèdre pour évoquer sa rencontre foudroyante avec Hippolyte : « Je le vis, je rougis, je pâlis à sa vue »[238]. Dans *Et la gelée framboise ou cassis ?*, la narratrice anticipe cette fois sur son devenir-femme, elle s'observe dans le miroir, comme l'élégante de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, mais c'est pour y noter, y traquer ses transformations physiques :

> « ***FEVRIER*** *j'ai changé ? fossette gauche, envolée... l'arête du nez à peine plus marquée, bouche et sourcils... [...]* ***SEPTEMBRE*** *le temps passe... hanches arrondies maillot trop petit! taille toujours aussi fine !! eh oui !! de ses deux mains mon père en fait le tour, encore et encore, j'adore !! personne : en profiter, essayer sa robe... délacer le haut...* ».

[237] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p.203.
[238] RACINE, Jean, *Phèdre*, Acte I, scène 3.

La double page prise en verticale se présente comme un calendrier mimant ainsi l'écoulement du temps et dans son attente impatiente, la fillette cherche dans son reflet les métamorphoses de son corps d'enfant en femme, portant son regard sur l'épuration des traits du visage et l'affirmation de rondeurs callipyges. Il n'échappera pas au lecteur attentif que la métamorphose se joue dans le triangle œdipien : le père est évoqué comme figure masculine constitutive et le jeu du possessif plus ambigu lorsqu'il s'agit de passer « *sa robe* » renvoie aux jeux de travestissement dans les vêtements maternels déjà présents sur les images de *Mais, Fée ?,* qui nous montrent des pieds potelés de fillettes dans les escarpins démesurés de leurs mères. L'évocation du devenir-femme est également marquée par la fascination qu'exercent les métamorphoses de la puberté associée à la peur de la dégradation physique focalisée sur l'autre attribut féminin emblématique que sont les seins, en relation avec des représentations picturales ou des dessins relevant d'esthétiques opposées :

« Ma sœur à qui la poitrine pousse, c'est haut, ferme, c'est normal, le bout... c'est d'un doux !!! inimaginable ! faut les caresser... fou !!! et sans les yeux c'est encore mieux !! je le sais, je le fais !! [...] les seins comme ceux-là !! trop petits ou... pire... vides, navrants... [...] ni pour ma sœur ni pour moi, voilà ! J'y pense: jeunes, les avaient-elles aussi jolis qu'elle ? [...] ***GROS*** *... énormes, lourds... encombrants j'imagine, retombant sur le ventre bedonnant... ça non plus, sûr »*

Ce monologue, montrant les pensées vagabondes de la fillette n'est pas sans rappeler ceux d'Odette Deume dans *Belle du Seigneur* :

> « … oh je suis bien dans mon bain il est trop chaud j'adore ça tralala dommage j'arrive pas à siffler bien comme un garçon oh je suis bien avec moi les tenant à deux mains je les aime j'en soupèse l'abondance j'en éprouve la fermeté ils me plaisent follement au fond je m'aime d'amour… »[239]

Nous retrouvons-là une certaine forme d'oralité, un enthousiasme pour la matérialité du corps féminin, avec toutefois une retenue paradoxalement plus grande chez Albert Cohen que chez Béatrice Poncelet qui, bien que s'adressant à des enfants, évoque la sensualité partagée entre sœurs du doux des mamelons… Retenue liée à une moindre contemporanéité de l'écriture chez Albert Cohen ? Retenue d'un homme écrivant sur le corps féminin ? De fait, Béatrice Poncelet ne se revendique pas à notre connaissance comme auteur féminin, auteure, cependant, sa sensibilité la conduit à privilégier l'éclosion adolescente féminine :

> « Comment peut-on ne pas être touché par cela ? Et pourquoi je parle de femmes ?... mais j'en suis une. Je vois mal comment je pourrais parler de manière crédible des émois d'un garçon. […] Se demander, fort mignonne

[239] COHEN, Albert, *Belle du Seigneur*, Paris, Gallimard, 1968, p.154.

> comme elle est, comment il est envisageable qu'un jour elle attrape une ride. On le sait intellectuellement, mais le jour où vous l'avez… C'était impensable puisqu'on était si mignonne. C'est impensable quand vous avez une si belle poitrine qu'un jour ça se gâte à ce point. »[240]

Or comme l'a écrit récemment le sociologue Éric Fassin :

> « Montrer les femmes dans l'art, en tant que telles, et non en dépit, ni même abstraction faite de leur sexe, et le faire à l'heure du genre, c'est se placer au point de tension entre ces deux logiques. Bien sûr, on peut s'inquiéter : ne risque-t-on pas de renouer avec les jouissances essentialistes de « l'écriture féminine » ? Mais à l'inverse, on peut se prendre à espérer : le trouble dans le genre n'est-il pas aussi un trouble dans le regard ? Femmes, ou genre ? Peut-être avons-nous aujourd'hui l'occasion historique de voir trouble. »[241]

> « S'intéresser au sexe de l'art, et donc de l'artiste, c'est en même temps s'attacher au travail du genre. Nombre d'artistes femmes prennent ainsi aujourd'hui leur propre corps pour objet; pour autant, elles ne s'enferment pas dans quelque nature féminine essentialisée. »[242]

Ce texte de *Et la gelée framboise ou cassis ?* que nous avons cité plus haut, s'il peut parfois, nous le verrons plus loin, troubler, voire choquer l'adulte médiateur, ose évoquer, mettre en mots ces rêveries éveillées à fort potentiel érotique de la fillette, en résonance avec les préoccupations de lectrices au sortir de l'enfance, et il correspond à la conception que défend Béatrice Poncelet d'une littérature pour la jeunesse exigeante et sans tabous :

> « Et moi je pense qu'avec les enfants, ce n'est pas : "On peut parler de tout ", c'est : "On doit parler de tout". La question c'est comment on va le faire. On ne peut pas dire les choses n'importe comment. Tout est là. »[243]

Ce voyage au pays du corps féminin s'achève dans l'album avec l'évocation de la mariée symbole d'une féminité accomplie, fantasme de la petite fille, parée de somptueux atours :

> « *... l'apothéose absolue ! Magnifique ! Éblouissant !!... or, argent, bijoux, voile, tulle, couronne... tout !!! rien, il ne lui manque rien... la mariée !!! éternelle, hors des modes, du temps, la perfection !! la dernière à qui m'identifier presque les yeux fermés...* »

L'image mentale de la fillette relève de l'absolu, non loin des bijoux que porte pour tout vêtement la Salomé de Georges Charles Huysmans dans *À Rebours*, l'image en prend en

[240] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p.207.
[241] FASSIN, Éric, *Femmes ou genre ?*, http://elles.centrepompidou.fr/blog/?p=42, consulté le 10/08/09.
[242] FASSIN, Éric, « Le genre en représentation », in *Elles@centrepompidou*,, catalogue de l'exposition p.303.
[243]STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p.203.

quelque sorte le contre-pied, montrant un squelette paré d'un voile dans la tradition des vanités. Le texte prend alors une autre dimension : qui peut être à ce point loin des modes et éternelle, si ce n'est la mort elle-même ?

Une autre image de la vieillesse et de ses vicissitudes est développée dans *Les Cubes* dont une des lignes mélodiques est l'évocation de la dégradation d'un être cher atteint de la maladie d'Alzheimer. Le traitement du sujet se fait par approches successives à la fois en analepse, puisque la maladie de la grand-mère est évoquée rétrospectivement par les deux voix inscrites dans un présent de l'énonciation, mais aussi au jour le jour, au fil du carnet de bord inséré à l'image. Les notations inscrites sur les pages de ce dernier, d'abord de loin en loin, vont se multiplier et ce qui n'était au début que des remarques vaguement étonnées : « *pendant le rangement elle est restée assise dans le jardin sous le noyer... Curieux ! Un peu absente semble-t-il.* », voire amusées et attendries « *Elle passe ses jours auprès de chacun, heureuse pense-t-on. Légers moments "d'égarement"- confondu sel et sucre... salut la tarte aux groseilles ! Ah ! la tête des gosses ! »* va devenir un examen attentif de symptômes consignés presque chaque jour jusqu'à ce que la colère démesurée de l'aïeule amène à consulter. Le diagnostic une fois confirmé, le carnet va minutieusement noter l'aggravation de cette perte de soi. Là encore, Béatrice Poncelet traite d'un sujet délicat, certes présent ailleurs dans la littérature de jeunesse, mais travaillé ici avec une grande précision clinique et un travail d'écriture complexe qui fait émerger la réalité à partir de fragments de textes hétérogènes qu'elle tresse en écho à l'image, mais c'est justement ce travail d'approche progressive, cette circulation si particulière du sens dans son album qui lui permettent de toucher une certaine vérité de l'expérience. Là encore, l'image, symbolique, collabore avec le texte, par le bais, en particulier du motif récurent et programmatique des cubes, comme le fait très justement observer Marie-Pierre Litaudon :

> « Pour filer ce drame, le jeu de cubes peu à peu sorti et déployé, égrène sur la page un alphabet. Un temps est alors circonscrit, et comme la A appelle le Z, le début porte avec lui sa fin, certaine, inéluctable. Avec elle, le temps venu, viendront se ranger dans la boîte réouverte, cubes et souvenirs rassemblés, avant que ne se referme le passé réinvesti… dans l'ordre des choses. »[244]

Ainsi, Béatrice Poncelet semble régler sa course sur une conception cyclique du temps, proche de celle de Nerval à propos duquel Georges Poulet écrivait :

[244] LITAUDON, Marie-Pierre, « Face à faces : pour une poétique du jeu dans l'album *Les cubes* de Béatrice Poncelet », in BOULAIRE, Cécile, *Le Livre pour enfants. Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*, Rennes, PUR, coll."Interférences", 2006, p.208.

> « Tout se rajeunit, se répète, tourne et vient recommencer de vivre [...] Un même événement se reproduit, une même étoile scintille, un même ensemble de sentiments se recompose, constellant le même horizon. Tout est toujours de même, toujours reconnaissable. Les frontières recommencent de couler, le temps ramène l'ordre des anciens jours. Ce qui a eu lieu, a lieu et aura lieu. Les mêmes faits se sont passés, se passent, se passeront, et cela dans les mêmes détails. »[245]

Les repères temporels sont par ailleurs toujours fluctuants, donnant aux albums une temporalité mouvante : le temps d'un petit déjeuner, la fillette de *Et la gelée framboise ou cassis ?* égraine les mois du calendrier et sa méditation superpose une autre dimension temporelle puisqu'elle se projette loin vers son avenir, vers son devenir-squelette. Les dates inscrites en tête de chaque page du carnet inséré dans *Les Cubes*, si elles donnent le fil des jours qui voient l'état de la grand-mère se dégrader, ne nous permettent pas un repérage précis de l'écoulement du temps, elles jalonnent de loin en loin la masse de l'été. Et ce flou temporel illustre bien chez Béatrice Poncelet en quoi « le texte de fiction entretient avec le réel un rapport fondamentalement différent de celui des autres textes »[246], ses personnages étant eux aussi, nous l'avons plus haut, difficile à identifier, à délimiter. Or, leur atemporalité est justement ce qui permet de renforcer l'épaisseur existentielle de ses albums comme elle le dit elle-même :

> « Je pense que c'est le même personnage, je veux dire, qu'elle soit enfant ou adulte. Ça me permet de faire ce dialogue qui, moi m'importe, entre les générations et, en même temps, de voir cette évolution de la gamine. »[247]

Chaque lecteur est ainsi susceptible de se reconnaître à un moment ou un autre de son parcours dans l'œuvre de Béatrice Poncelet qui, n'éludant aucune thématique relevant du vécu, illustre la fonction éducative de la littérature telle que la conçoit Umberto Eco :

> « [L]a vraie fonction éducative de la littérature, […]ne se réduit pas à la transmission des idées morales, fussent-elles bonnes ou mauvaises, ou à la formation du sens du beau. [...] Je crois que l'éducation au destin et à la mort est une des fonctions principales de la littérature. »[248]

Béatrice Poncelet s'inscrit donc dans le champ littéraire dont une des forces est de permettre au lecteur à la fois de rêver le monde par le biais de l'activité fictionnelle et de se construire

[245]POULET, Georges, *Les métamorphoses du cercle*, Plon, Paris, 1961, Chapître 10 « Nerval », p. 250.
[246] BATT, Noëlle, « Complexité et complexification », in *La Revue des livres pour enfants*, n°115-116, automne 1997, p.75.
[247] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p.206-207.
[248] ECO, Umberto, *De la littérature*, Paris Grasset, 2003, p. 24-26.

dans son rapport à l'altérité. Dans la perspective de Marcel Proust qui parle d'une empathie[249] lecteur-personnage et de Barthes parlant lui de co-existence, l'œuvre de Béatrice Poncelet propose au lecteur des instants, des fragments de vie à travers lesquels il peut voir ou revisiter sa propre expérience, puisqu'il s'agit avant tout pour elle de mettre en scène le quotidien, le questionnement sur soi, sur les proches, le temps qui passe, la naissance des émotions, la vieillesse… le tout vécu au sein du cercle de famille, élaboré à partir du ressenti de l'auteur, ce qu'Italo Calvino appelle la « projection de soi ».

2.2.2. Se construire comme sujet culturel.

Nous venons de voir quelques-unes des valeurs existentielles que véhicule et transmet, de notre point de vue, l'œuvre de Béatrice Poncelet et, parmi elles, l'initiation à la culture littéraire par le biais des scènes de lecture. Nous allons à présent observer comment les albums, au-delà de ces scènes, invitent le lecteur à une mise en scène d'une culture tant dans le texte qu'à l'image. Nous nous inscrirons pour cette étude dans la perspective fondatrice des concepts de dialogisme et de polyphonie élaborés Mikhaïl Bakhtine, dans *Esthétique et théorie du roman* et *Esthétique de la création verbale,* concepts fondés sur l'idée que la conscience humaine est traversée par l'altérité, et qui établissent une relation tant linguistique que littéraire, non seulement entre les genres littéraires, mais aussi entre le texte littéraire et le « langage social », ou encore, entre la subjectivité d'un narrateur et la conscience de son personnage. Le principe du dialogisme, que Julia Kristeva se propose de rendre en français par le terme d'intertextualité, lui permet donc d'avancer, avec Roland Barthes, que tout texte n'est fait que des textes qu'il recompose :

> « Le texte redistribue la langue (il est le champ de cette redistribution). L'une des voies de cette déconstruction-reconstruction est de *permuter* des textes, des lambeaux de textes qui ont existé ou existent autour du texte considéré, et finalement en lui : tout texte est un *intertexte* ; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues »[250]

Le concept d'intertextualité transforme alors en profondeur les modes d'analyse et d'interprétation des textes littéraires, car il ne se réduit pas au simple constat que les textes entrent dans une relation intertextuelle avec un ou plusieurs autres textes qui composent l'intertexte. L'intertextualité n'est pas un autre nom pour l'étude des sources ou des

[249] Faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent. (*Petit Larousse 2000*)

influences, elle nous engage à repenser notre mode de compréhension des textes littéraires, à concevoir la littérature comme un espace, un réseau, une bibliothèque, où chaque texte transforme les autres qui le modifient en retour, en s'affranchissant de la linéarité temporelle. Nous nous proposerons donc de voir en quoi l'œuvre étudiée s'intègre au champ littéraire, comment elle participe de l'intertextualité, quels sont les textes présents en elle et comment elle les retisse pour faire œuvre originale.

Si Mikhaïl Bakhtine fonde l'essentiel de sa réflexion sur le roman, les concepts élaborés nous permettront néanmoins d'interroger l'œuvre de Béatrice Poncelet en particulier dans sa dimension sociale et polyphonique qu'il présente ainsi :

> « Le roman doit être le reflet intégral et multiforme de son époque [...], le microcosme du plurilinguisme [...] Cette exigence acquiert une signification nouvelle dans le roman d'apprentissage, où l'idée même du devenir et du développement de l'homme qui y est représenté, impose une représentation complète des mondes sociaux, des voix et des langages de l'époque, au sein desquels s'accomplissent le devenir du héros, son épreuve et son élection. »[251]

Or chez Béatrice Poncelet, la plupart du temps, plusieurs voix narratives se croisent, se juxtaposent ou dialoguent dans une langue très contemporaine avec des couleurs différentes d'une voix à l'autre, mais le parcours initiatique se confronte aussi à une parole plus « littéraire », parfois plus ancienne, issue d'une culture vivante plus ou moins partagée. Ainsi, dans *Cubes,* elle nous donne à entendre les voix non identifiées d'une jeune fille et de sa mère, des bribes rapportées en écho des divagations de la grand-mère, mais aussi la voix de l'écrivain japonais Yasushi Inoué, un discours extérieur à cet album de jeunesse, mais qui permet d'en éclairer la diégèse puisque l'histoire des personnages croise celle du roman. Comme si la fiction dans la fiction venait rencontrer ou générer des éléments de l'expérience des deux voix féminines qui dialoguent. Dans *Chez eux, chez elle ou chez elle* et dans *Chut ! Elle lit,* ce sont les voix de Charles Perrault, de Jules Verne, que l'auteure donne à entendre à son jeune lecteur, intégrant des discours anciens comme toujours vivants dans la culture enfantine, dans *Et la gelée, framboise ou cassis* ? la voix intérieure de la fillette plongée dans des abîmes de réflexion sur son avenir, son devenir féminin qui relève du « discours social », se trouve confrontée au fil des pages à la voix de Charles Baudelaire, et nous sommes bien ici dans cette « représentation des mondes sociaux » évoquée par Mikhaïl Bakhtine pour la formation de l'individu en devenir.

---

[250] BARTHES, Roland, « Texte (théorie du) », *Encyclopédia universalis*, 1973, http://www.universalis.fr.
[251] BAKHTINE, Mikhaïl *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, [1978], 1993, p.222.

Mais dans la mesure où nous travaillons sur l'album et sur les relations complexes du texte et de l'image, nous serons amenée à parler de phénomènes interculturels puisque l'iconotexte créé par Béatrice Poncelet confronte narrateur et lecteur non seulement à un intertexte, mais à des références graphiques et picturales. Ainsi, cette « représentation » s'étend-elle aux représentations de Gustave Doré, de Diego Vélasquez, du Caravage, d'Amadeo Modigliani entre autres, et à la propre interprétation du réel que propose notre illustratrice. Nous tenterons de montrer, dans les productions de Béatrice Poncelet, aussi bien des pratiques intertextuelles, manifestant des relations de coprésence ou d'inclusion que des pratiques transtextuelles, avec des relations de dérivation relevant de l'hypertextualité telles que les a définies Gérard Genette[252]. Nous nous interrogeons donc sur le traitement des sources, sur les modes d'interaction avec le texte étranger, allusion, citation, intégration, détournement ou plagiat, ces divers modes de jeu intertextuel pouvant s'avérer plus ou moins lisibles pour le jeune lecteur. Nous essaierons aussi de mettre en évidence certaines spécificités propres au champ de la littérature de jeunesse, tant par la nature des sources privilégiées que par la plus ou moins grande visibilité des procédés dans le dialogue entre l'album et les productions artistiques, qu'elles appartiennent ou non au domaine de l'enfance, qui se joue là dans le texte, dans l'image, parfois entre texte et image. Enfin, nous observerons comment s'établit la circulation des sens et des formes d'un album de Béatrice Poncelet à l'autre, comment d'un album à l'autre se constituent des réseaux esthétiques et sémantiques, comment se construit la cohérence interne de l'œuvre.

2.2.2.1. Une mise en scène de la bibliothèque d'enfance.

La mise en scène du littéraire par la présence explicite, tant dans le texte qu'à l'image, de l'écrit, du livre, voire de la bibliothèque, métaphore de la mise en réseau des œuvres, est sans doute un des éléments les plus visibles et les plus récurrents chez Béatrice Poncelet. Elle insère en effet de manière caractéristique l'écrit et le livre dans l'image sous forme de fac-similés de documentaires, de livres d'art, de partitions pour piano, de bandes dessinées, d'albums ou de romans pour la jeunesse dès ses premiers albums. Même dans un album tourné sur de tout autres jeux, *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter,* quelques pages de la bande dessinée *Pim, Pam, Poum* sont, nous l'avons vu, présentes sur l'étal du brocanteur devant lequel s'arrête le narrateur. Les premières pages de *T'aurais tombé* mettant en scène le rituel du coucher et la lecture parentale, l'image nous montre partiellement la bibliothèque de

[252] GENETTE, Gérard, *Palimpsestes : la littérature au second degré,* Paris, Seuil, 1982.

l'enfant : *Le Journal de Mickey,* la couverture de *Der Struwwelpeter,* le recueil de nouvelles édifiantes versifiées du docteur Heinrich Hoffmann, ainsi que celle de *Cuisine de nuit* de Maurice Sendak et enfin un album des aventures de *Babar* dont la lecture va faire remonter le souvenir central. La reproduction d'une édition ancienne de *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne, illustrée par de Neuville et Riou, fac-similé de l'édition de 1871 dans *La bibliothèque d'éducation et de récréation* de Jules Hetzel, est mise en concurrence avec un album pour les tout jeunes enfants dans *Chut ! Elle lit* et dans *Les Cubes*, le roman de Yasushi Inoué est représenté, ouvert sur les premières pages du chapitre trois. Mais c'est sans doute dans la section de *Chez eux, chez elle ou chez elle* qui traduit l'atmosphère de la demeure d'une lectrice, que la bibliothèque est la plus visible, la plus explicite puisque s'accumulent, se superposent là, dans un pêle-mêle jubilatoire, de multiples pages ou couvertures d'albums.

Chez eux, chez elle ou chez elle, p.3-4 et 5-6.

Certains, comme les pages du *Petit Poucet* dans la version illustrée par Gustave Doré pour Jules Hetzel, la couverture du *Scarabée d'or* d'Edgar Allan Poe aux éditions des Mille et une nuits sont fidèles aux originaux. Parfois, en revanche, les références sont subtilement modifiées comme celle faite à *Max und Moritz* de Wilhelm Busch, voire falsifiées, inventées de toutes pièces. Enfin, ce sont des personnages isolés qui se promènent en inclusion sur la page, comme le loup extrait de *L'Ogre, le loup, la petite fille et le gâteau* de Philippe Corentin, le canard de Benjamin Rabier, tiré de *Gédéon mécano* ou *Brun, l'ours* de Samivel qui sont d'ailleurs cités en fin d'album. Philippe Corentin fait même l'objet d'un traitement particulier puisqu'un avertissement sur la page de garde de l'ouvrage en accordéon qui se déploie tout au long de la section dédiée à la lectrice informe le lecteur qu'il le rencontrera peut-être traversant la page :

> « *Si un loup vous rappelle celui de Corentin, juste, c'est le sien : prêté bien volontiers, le temps de passer de gauche à droite de mon papier... mes remerciements évidemment, mais surtout mon admiration* »

Cette adresse directe oriente donc la lecture, la présente comme une sorte de jeu de piste, de reconnaissance par un « je » quelque peu ambigu, narratrice ou auteur, peut-être un peu des deux, une auteure-narratrice qui se souviendrait de ses plaisirs d'enfance avec la référence à Benjamin Rabier et Wilhelm Bush, comme un hommage à Heinrich Hoffman qui écrivait dans la postface ajoutée à la centième édition de *Der Struwwelpeter* :

> « La raison saura bien de toute façon faire valoir ses droits, et celui qui a su sauver une partie de son âme d'enfant depuis l'aube embrumée de ses premières années jusque dans sa vie d'adulte, celui-là est un homme heureux »[253]

Cette rapide plongée dans certains albums de notre corpus tend à montrer comment notre auteure s'inscrit de manière explicite dans l'aventure de l'écriture et de l'élaboration d'une culture commune. Chez Béatrice Poncelet, les multiples incursions dans l'image de références à Charles Perrault, Benjamin Rabier, Jules Verne, Heinrich Hoffman, Wilhelm Bush ou Maurice Sendak, ancrent son travail aux racines de l'écriture et de l'édition pour la jeunesse, elles explicitent la famille d'écriture à laquelle elle se rattache, celle qu'elle revendique, pourrait-on dire. Et elle mêle à ces références fondatrices de la littérature de jeunesse, des personnages plus récents pour que l'enfant lui aussi puisse s'y retrouver. Cette fantaisie, ce jeu de piste, la présence récurrente à l'image de ces classiques de la jeunesse ont alors pour effet de mettre en évidence le jeu intertextuel, comme pour mieux dire à l'enfant lecteur comment se joue, se fabrique le littéraire. Le livre et l'écriture littéraire ne sont plus alors seulement les médiateurs, les véhicules d'un regard sur le monde, mais bien l'objet d'une recherche, d'un travail, d'un jeu, puisque, comme le dit la narratrice de *Chez eux, chez elle ou chez elle :*

> « *Comme elle ne peut plus bien courir ni sauter, et qu'on ne peut non plus pas toujours aller se promener, souvent on lit, mais en jouant, pas comme à l'école sérieusement, non ! On invente des histoires, une autre à chaque fois, faites de pages prises à tour de rôle, obligatoirement au hasard dans l'amoncellement des livres plus ou moins récents.* »

Mais chez Béatrice Poncelet, le jeu ne relève toutefois pas du hasard, à l'instar des jeux oulipiens, il met en jeu des références et des échos rigoureusement orchestrés. Ainsi le personnage de Mickey dans son avion, emprunté à *Cuisine de Nuit* de Maurice Sendak, entre-t-il dans un circuit sémantique et intertextuel avec la page à demi-visible d'un des exploits de *Max et Moritz,* paru en 1865. Wilhelm Bush, autre précurseur de la littérature de jeunesse

[253] HOFFMANN, Heinrich, *Crasse-Tignasse*, trad. et adapt. par Cavanna, Paris, L'École des Loisirs, [1845-1876], 1979, p.37.

moderne, y met en scène deux garnements qui enchaînent des « exploits » parfois dangereux, toujours subversifs, en guerre contre le monde raisonnable des adultes. Nous sommes bien là dans cette vocation didactique première de la littérature mais avec une cruauté et un humour décalés, une tonalité burlesque qui dépassent la simple leçon de morale. Or la page choisie par Béatrice Poncelet montre le moment où les deux garnements, voulant se saisir des bretzels tout juste cuits, vont chuter dans le pétrin, s'incorporer à la pâte pour devenir, sous la main rageuse du boulanger, des « enfants pains », cuits juste à point. Pour le lecteur de *Cuisine de Nuit* de Maurice Sendak, l'écho sur la page est évident puisque Mickey, réveillé dans son sommeil par trois pâtissiers sosies d'Oliver Hardy, va plonger dans la pâte des petits pains et cuire à son tour, à un siècle de distance...

Si les concepts de dialogisme et d'intertextualité ont mis en évidence que les textes communiquent entre eux, alors la littérature peut se lire comme la somme de leurs relations. Les mots, les textes littéraires n'appartiennent pas à un sujet singulier que distinguerait son originalité, mais sont un bien commun où chacun peut puiser à sa guise. Tout texte étant susceptible d'être repris, il n'est pas limité à ce qu'a effectivement écrit son auteur, mais continue d'être écrit par ceux qui le citent ou le réécrivent, « une totalité dont les auteurs ne font qu'un » selon les termes de Gérard Genette[254].

Comme c'est souvent le cas dans la littérature de jeunesse, l'écriture de Béatrice Poncelet, se nourrissant aux sources d'un fonds préexistant, retravaillant dans les blancs laissés par d'autres, privilégie comme source d'inspiration et de jeu intertextuel la culture orale des mythes, contes et comptines ainsi que les textes de référence de la littérature d'enfance. Tout d'abord, souvent, le jeu porte simplement sur des personnages isolés issus des contes, de la tradition populaire, qu'ils se contentent de traverser l'image ou qu'ils soient partie prenante de l'histoire. Ainsi, le personnage de l'Ogre traverse l'œuvre de Béatrice Poncelet, dans un rapport d'inclusion et de dialogue. Il est tout d'abord inscrit dans l'image, recadré, colorisé comme par un enfant qui ne se satisferait pas de l'image en noir et blanc de Gustave Doré, à moins que ce ne soit pour renforcer la bestialité du personnage sanguinaire. Il émerge partiellement sur la page, laissant au lecteur le soin de compléter (ou non) la scène d'égorgement et la colorisation de l'ogre pourra le faire glisser du côté du clown ou de l'ivrogne. L'image est déconstruite, puisque les fillettes égorgées de la main de leur père apparaissent détachées du sacrificateur, le texte s'interposant pour dire ce que l'image répugne ici à montrer. C'est sans nul doute une des images les plus fortes et les plus impressionnantes

[254] GENETTE, Gérard, *Op. cit.* p.453.

pour le jeune lecteur, de celles qui vous obsèdent. De fait, elle sera récurrente chez Béatrice Poncelet, en couverture et au sein des *Cubes* par exemple. Mais le personnage de l'ogre n'est pas seul présent, le texte du *Petit Poucet* est inséré dans l'image, partiellement caché, comme des bribes de souvenirs, et on peut en lire des fragments tout au long du premier chapitre. Ce texte joue comme une mémoire, comme un archétype, un texte fondateur. Dans *Les Cubes,* il va même se trouver pris dans la diégèse lorsque la grand-mère, dont l'esprit se défait, entre un jour dans ce que les enfants appelleront « la colère de l'ogre ». Reprise clinique de ces colères violentes et imprévisibles auxquelles sont parfois sujets les malades d'Alzeihmer, transfigurée par la colère à l'état sauvage, la capacité de sauvagerie humaine incarnée par l'ogre dans les contes et mythes.

Béatrice Poncelet pratique, dans le texte et dans l'image, la citation telle que la conçoit Antoine Compagnon[255], caractérisée par un signe clair de ponctuation marquant la présence du texte étranger, par une explicitation de son origine, au moins de son auteur, par une intégration du texte étranger dans la continuité ou, tout au moins, dans la logique du texte citant. Nous avons déjà fait référence plus haut aux insertions d'écrits présents dans l'image chez Béatrice Poncelet sous la forme de reproductions partielles ou intégrales, fidèles ou manipulées de couvertures de romans et d'albums. Parfois, ces insertions appartiennent au plan de l'image, sans prise en compte directe dans le texte de l'album, même si dans *Chez eux, chez elle ou chez elle*, on note un lien thématique entre la présence de livres intégrés dans la composition de l'image et l'évocation d'une femme lectrice et conteuse. Mais son goût pour la flânerie peut inviter le lecteur à prendre le temps de lire, de reconstruire les pages du *Petit Poucet* qui nous sont proposées, partiellement « mangées » par l'image, comme des bribes de souvenir du conte ancien. Dans *Chut ! Elle lit,* en revanche, l'image nous place sans ambiguïté du point de vue de la lectrice, nous incite à lire comme par-dessus son épaule, nous tournons avec elle les pages du fac-similé de *Vingt mille lieues sous les mers* dont il est possible, tentant, voire inévitable de lire le texte original. Il y a donc mise en scène et proposition de lecture, implication du lecteur. Par ailleurs, le texte lu à l'image fait l'objet d'un commentaire, il devient un enjeu du texte de l'album :

> « *Mais, chut, elle lit… Elle relit plus exactement : parce qu'elle suppose qu'on est maintenant assez grands pour nous intéresser à des romans… à voir ! c'est long ! et celui-là, c'est pas récent* ».

[255] COMPAGNON, Antoine, *La Seconde Main ou le travail de la citation*, Paris, Seuil, 1979.

Cet extrait nous permet de percevoir un double jeu : la réception, par un des narrateurs, du roman lu par la mère, mais également sa compréhension des buts de la lectrice offrant le spectacle de sa lecture avec une arrière-pensée incitative qui n'échappe pas aux observateurs. Des citations sont également présentes au fil du texte. Dans *Je, le loup et moi...*, Béatrice Poncelet insère en italiques quelques strophes de la comptine *Loup y es-tu ?* accompagnée de sa partition et, plus loin, la formule quelque peu énigmatique du conte mais en l'inversant *:* « *Tire la bobinette et la chevillette cherra* ». Ces deux extraits sont immédiatement repérables, du fait de la typographie, et identifiables, tant ils appartiennent à notre culture collective et entrent dans une cohérence thématique évidente. Il n'en va pas de même pour les autres citations tirées d'un documentaire sur les animaux d'Afrique, d'une planche d'anatomie, de l'extrait de *La Très Triste Histoire de Pauline et des allumettes.* Les sources sont cette fois beaucoup plus délicates à identifier, la page de la nouvelle d'Heinrich Hoffmann par exemple est déconstruite, image et texte se chevauchent, le refrain a été coupé... Ces citations viennent cependant compléter l'arrière-plan du texte.

Notre recherche des sources nous a permis de mettre en avant, aux côtés des précurseurs de la littérature de jeunesse, l'importance du conte en tant que matériau, il peut également fonctionner comme hypotexte dans le cas de *Je, le loup et moi.* Nous tenterons donc à présent, dans la perspective tracée par Gérard Genette, d'analyser la nature et le régime de la relation hypertextuelle mise en œuvre dans les jeux d'imitation ou de transformation d'un texte initial que pratique Béatrice Poncelet, avec des visées diverses de jeu, de satire ou de dévoilement.

La réécriture du *Petit Chaperon Rouge* dans *Je, le loup et moi* de Béatrice Poncelet participe en effet d'un mode d'interaction avec le conte qui relève, nous semble-t-il, de ce que Gérard Genette appelle « proximisation », à savoir un collage ou un plagiat visant entre autres une actualisation. Le conte se dessine en filigrane, comme l'un des matériaux constitutifs de ce monologue, par le biais du personnage très présent de la grand-mère couturière et conteuse, dont la maladie provoque le voyage en bus au cours duquel la fillette fait une troublante rencontre. Si nous prenons comme point d'appui la version la plus souvent retravaillée de ce conte, à savoir celle de Charles Perrault, inventeur du titre éponyme, nous notons tout d'abord quelques jalons, glissés au fil des pages, comme des échos. La grand-mère chez Béatrice Poncelet est aussi celle qui offre le costume à ceci près qu'elle le coud elle-même : « *Elle coud souvent avec une machine vieille, mais vieille ! Elle m'a fait plein d'habits super, rouges. Je n'aime que le rouge, moi* ». Le texte de Béatrice Poncelet fonctionne comme une reprise lointaine de la notation très concise, représentative du classicisme de Charles Perrault :

« Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le Petit Chaperon Rouge ». Écart important en revanche par rapport au conte, la référence à la mère est totalement absente de la complication, la fillette se rendant de son propre chef chez la grand-mère, après avoir confectionné des douceurs. Le texte contient toutefois une ambiguïté, lorsque Béatrice Poncelet fait dire à la narratrice: « *J'ai voulu aller la voir, lui raconter quelques histoires. Je devais lui apporter de la confiture et des gâteaux qu'on venait de faire, presqu'encore chauds* » On voit bien là l'affirmation du « je » au contraire du conte dans lequel l'enfant obéit à l'ordre maternel, cependant, « Je devais » marque une nécessité, une obligation qui pourrait tout aussi bien avoir pour origine l'enfant ou, implicitement, la mère. Le repère narratif suivant :

> « *Finalement, je suis partie chez ma grand-mère j'avais des tickets et quelques sous au cas où... Dans mon sac, la confiture et les gâteaux, à la main, des fleurs du jardin. J'aime vadrouiller seule, surtout sans mes parents, normal ! Je ne suis plus un bébé !* »

ancre le monologue dans l'univers de l'hypotexte par la référence aux friandises destinées à la grand-mère et aux fleurs. Elles sont certes cueillies dans le jardin et non en jouant dans la forêt pendant que le loup s'élance sur le chemin le plus court, cependant le verbe « vadrouiller » reste dans l'esprit du Petit Chaperon Rouge « s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après les papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait. ». Enfin, nous avons déjà signalé plus haut la présence d'un dernier jalon explicite à l'arrivée chez la grand-mère, sous la forme de la formule rituelle du conte, mais inversée, comme trahie par la jeune mémoire de la narratrice qui prend avec elle une distance ironique et malicieuse, l'accompagnant d'un commentaire : « *Non, je plaisante, ce n'est pas ce qu'elle dit ma grand-mère quand on arrive chez elle !* ». Elle semble montrer par là à son interlocuteur (trice?) qu'elle n'est pas dupe, qu'elle est consciente du matériau collectif qu'elle utilise, d'autant que se sont multipliées au fil des pages les allusions à la lecture, à la transmission orale effectuée par la grand-mère qui lui a entre autre appris la comptine *Loup y es-tu ?* Passons maintenant au moment crucial de la rencontre, pas d'ambiguïté chez Béatrice Poncelet, contrairement à nombre de versions présentes dans la littérature de jeunesse qui s'inspirent de la version des frères Grimm ou tronquent la morale de Charles Perrault. Le loup est clairement un homme, comme le suggère la version nivernaise répertoriée par Philippe Delarue[256] qui parle non d'un loup, mais d'un bzou, attesté par le conteur comme un

[256] DELARUE, Philippe, *Le Conte populaire français, Catalogue raisonné des versions de France...,* T.1, Paris , Éditions G.-P. Maisonneuve et Larose, 1976.

équivalent de loup-garou. Ainsi que dans les diverses versions du conte, la narratrice de *Je, le loup et moi* pratique « *un petit jeu* », à savoir un examen vestimentaire attentif et fragmenté de son vis-à-vis qui, renforcé par le « *modèle d'anatomie* » présenté sur la page suivante, fait écho au descriptif anthropomorphique de Charles Perrault et à celui, encore plus explicite, de la version populaire qui substitue aux « grands bras » et « grandes jambes » déjà suggestifs de « grandes épaules » pour mieux « porter (s)on fagot de bois » et de « grands trous de nez » « pour mieux priser (s)on tabac». Par ailleurs, cet homme croisé dans le bus, comme le « compère loup » de Charles Perrault, est d'allure affable, d'apparence civilisée, arborant une cravate susceptible de lui gagner la sympathie de la fillette : « *Une cravate rose comme j'aime, avec un vrai Dingo ! Je t'assure, tu l'aurais dit comme moi, on ne peut pas s'habiller comme ça et ne pas être sympa...* ». La réécriture moderne intègre donc la morale du XVIIe siècle : « Mais hélas! Qui ne sait que ces loups doucereux / De tous les loups sont les plus dangereux », or la fillette de l'album, contrairement au Petit Chaperon Rouge, ne se fera pas dévorer, pas besoin du chasseur introduit par la morale bourgeoise du XIXe siècle pour protéger l'enfant-roi, trouvant les ressources en elle-même, comme la petite fille de la version nivernaise, elle cherche le salut dans la fuite ! Nous avons vu plus haut que la fillette prenait d'elle-même l'initiative du départ, or il semblerait que le récit de Béatrice Poncelet vienne, en détournant le conte, combler une ellipse en quelque sorte. Que cherchait le Petit Chaperon Rouge dans les bois et qu'a-t-elle éprouvé ? Si nous relisons les premières pages de l'album, la narratrice nous confie : « *Au moment d'y aller, j'ai eu une drôle d'envie : être une dame, tout de suite pour voir... Je me suis maquillée avec plein de rouge et autant de noir, je devais être géniale !* », comme si la rencontre de cette féminité naissante avec le masculin était en quelque sorte, si ce n'est programmée, du moins, anticipée... Une remarque vers la fin de l'album semble nous le confirmer, quand la fillette essayant la nouvelle veste, bleue, « *Courte, serrée à la taille, des manches étroites jusqu'aux poignets, pas de col pour laisser voir la nuque...* » que lui a cousue sa grand-mère se demande « *Et si... habillée comme ça... je le revoyais... le monsieur du bus... Est-ce qu'il me reconnaîtrait* ? Par ailleurs, le monologue nous permet d'avoir accès aux émotions de la fillette, à son trouble naissant :

> « *Ses yeux étaient… j'sais pas comment dire…je les ai vus quand il m'a regardée. A partir de ce moment, je me suis sentie… pas drôle, non… pas autre non plus, enfin, je sais que c'est bête à dire et tu vas peut-être rire, mais pour la première fois, j'ai eu l'impression d'être moi, voilà !* »

C'est bien d'émoi amoureux qu'il s'agit là, avec l'appréhension d'une première fois et, du coup, le rapprochement semble s'imposer avec l'image de Sarah Moon et le regard pour le

moins ambigu que jette la fillette au loup dans le dialogue photographique qu'elle propose avec le texte de Perrault...[257]

Cette réécriture appropriative montre donc un rapport complexe au conte, en échos entrecroisés avec des versions diverses, elle est à l'évidence passée au filtre des relectures psychanalytiques. C'est le thème fondamental de la rencontre entrevue, intuitivement supposée, de la sexualité qui est l'objet du récit, avec un arrière-plan œdipien suggéré par la notation « *Enfin, il ressemblait à mon père* », au moment de la rencontre et par l'ambiguïté du « il » que vient relayer la permanence à l'image d'une même silhouette masculine tronquée… Enfin, lorsque la fillette se jette dans les bras de son père, l'album se clôt (ou s'ouvre ?) sur une reprise suggestive : « *Moi, je sentais mes joues petit à petit...* ».

Les choix formels qui président à la réécriture nous paraissent par ailleurs très pertinents : ce monologue est adressé à un « tu » impossible à identifier, tiers confident, double fantasmatique du « je » ou image du lecteur qu'il rend témoin du travail mental que le conte permet à la fillette. Cette quête du sens et de soi renvoie alors aux premières pages de l'album où elle décide de tomber le masque pour lui préférer le maquillage et au titre, comme si la narratrice glissait de « je » à l'intuition de « moi », en passant par la rencontre avec le loup, le « il ». Il y a bien là actualisation tant par la modernité de l'écriture qui suit, comme nous le reverrons plus loin, les cheminements de la pensée, que par l'affirmation implicite de la force toujours vive du conte pour une conscience contemporaine.

2.2.2.2. Élargir le champ : des ancrages au-delà de la culture d'enfance.

Mais les interactions de l'œuvre de Béatrice Poncelet ne se bornent pas à des productions considérées comme relevant par convention de la culture d'enfance. Comme nombre d'auteurs au fil de l'histoire littéraire, Béatrice Poncelet revisite les topoï, ainsi celui du naufragé dans *Je reviendrai le dimanche 39,* récit au cours duquel un enfant exaspéré par la destruction d'un de ses jouets par son jeune frère décide de partir tout d'abord pour l'Amérique, puis se réfugie dans l'établi de son père où nul ne songera, pense-t-il, à aller le chercher. Sa destination initiale ainsi que la « photo d'une fille qui vit avec les girafes », son équipement, en particulier le couteau, les jumelles, les sardines et le pain font écho à l'univers de *Robinson Crusoé.* Et plus encore, la détresse de l'enfant échoué en solitaire : « *je ne dormais toujours pas. Des miettes me piquaient partout, j'étais trempé, j'avais froid.* ». Cette image du naufrage est

[257] PERRAULT, Charles et MOON, Sarah, *Le Petit Chaperon Rouge,* Paris, Grasset, coll. "Monsieur Chat", 1983.

également présente plus tard dans *Chaise et café*, par la voix du jeune narrateur admis dans l'intimité : « *D'autres fois, toujours dans son fatras, entre ses meubles et ses fameux tableaux, j'imaginais la mer monter, un vent terrible souffler : le naufrage ne pouvait qu'arriver...* ». L'imaginaire de l'enfant est ici stimulé par l'amoncellement dans la chambre fraternelle de livres, de tableaux, de statuettes construisant et offrant tout un monde. Ce même album recèle également des accents proustiens lorsque le plus petit évoquant le souvenir fait appel à sa mémoire sensorielle : « *Son café sentait le vrai, corsé, il m'y trempait un sucre ou deux qui, parfumant ma bouche, crissaient en fondant entre ma langue et mes dents* ». Le texte de Béatrice Poncelet retrouve là la charge émotionnelle de l'épisode de la madeleine et peut paraître presque « illustrer » la phrase de Marcel Proust :

> « Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir. »[258]

De fait, cette théorie proustienne de la mémoire inspire profondément le travail de Béatrice Poncelet. Ainsi dans *Chez eux, chez elle ou chez elle,* la narratrice est-elle particulièrement sensible, « Chez eux », aux odeurs puissantes de la ferme :

> « *Là-bas, j'ai un nez pour autre chose que de me moucher !... Ça sent le bois, les cochons, les vaches et l'huile des engins, l'écurie, les poules, le foin... la paille, les moutons, le lait et le chien... Le dimanche, le sang et le lapin... ça, j'aime moins.* »

Et lorsqu'elle se demande à la fin d'album comment ces êtres qu'elle a côtoyés marqueront sa personnalité, resurgit l'odeur de tabac de « Chez lui », premier élément évoqué comme constitutif, voire substitut de la personne aimée:« *Il y a d'abord l'odeur, celle de son tabac: pour moi, la sentir, où que je sois, c'est savoir qu'il est là...* »

Dans notre corpus, pas d'opérations d'intégration par absorption, telles que les définit Tiphaine Samoyault[259], les insertions de textes s'inscrivent dans la continuité sans que la présence du texte étranger soit signalée : chez Béatrice Poncelet, la couture reste toujours visible, même si la référence demeure énigmatique, comme pour les derniers mots laissés à Charles Baudelaire, sur le mode d'une insertion dialoguée, cette fois entre guillemets dans *Et*

---

[258] PROUST, Marcel, *À la Recherche du temps perdu, Du côté de chez Swann,* Bibliothèque de la Pléiade, Éditions Gallimard, Paris, 1954, p.47.
[259] SAMOYAULT, Tiphaine, *L'Intertextualité, mémoire de la littérature*, Paris, Nathan, 2001, p. 116.

la gelée framboise ou cassis ? Là encore semble jouer la mémoire des protagonistes, en l'occurrence celle de la plus jeune des voix narratives qui médite sur la vanité de l'existence penchée sur son bol de lait. C'est l'évocation de la mariée qui fait émerger à la surface le vers de Charles Baudelaire: « *...ce fantôme de squelette n'a pour toute toilette qu'un diadème de vers posé tout de travers.* ». La ponctuation et la typographie ont leur importance, comme s'il s'agissait de la bribe prononcée à voix haute d'une mélopée intérieure et pourtant, malgré la disposition prosaïque, nous y percevons l'écho d'une rythmique versifiée. Comme un clin d'œil au lecteur attentif, Charles Baudelaire, quant à lui, est nommé en dernière page parmi les conseillers artistiques... Le jeu est double ici, Béatrice Poncelet fait en effet remonter à la mémoire la première strophe d'une des deux versions primitives du poème *Une gravure fantastique*, extrait de *Spleen et idéal* du recueil des *Fleurs du mal*. Il s'agit d'une chanson macabre inspirée d'une « chanson de croque-mort » :

Ce fantôme de squelette	Sa monture fantastique,	Le spectre porte à sa selle
N'a pour toute toilette	Jument épileptique	Une vieille escarcelle
Qu'un diadème de vers	Va reniflant les morts,	Où il met les petits
Posé tout de travers	Et galope sans mors.	Pour ses grands appétits
Larifla fla fla	Larifla fla fla	Larifla fla fla
Larifla fla fla	Larifla fla fla	Larifla fla fla
Larifla fla fla	Larifla fla fla	Larifla fla fla

Après la condamnation des *Fleurs du mal*, Charles Baudelaire retravaille la chanson restée dans ses dossiers en s'inspirant d'une gravure de Joseph Hanes, *Death on a pale Horse* qui donnera plus de gravité à la méditation poétique :

> Ce spectre singulier n'a pour toute toilette,
> Grotesquement campé sur son front de squelette,
> Qu'un diadème affreux sentant le carnaval.
> Sans éperons, sans fouet, il essouffle un cheval,
> Fantôme comme lui, rosse apocalyptique,
> Qui bave des naseaux comme un épileptique.
> Au travers de l'espace ils s'enfoncent tous deux,
> Et foulent l'infini d'un sabot hasardeux.
> Le cavalier promène un sabre qui flamboie
> Sur les foules sans nom que sa monture broie,
> Et parcourt, comme un prince inspectant sa maison,

Le cimetière immense et froid, sans horizon,
Où gisent, aux lueurs d'un soleil blanc et terne,
Les peuples de l'histoire ancienne et moderne

La référence à Charles Baudelaire est particulièrement intéressante puisqu'elle participe d'un double jeu de voilement-dévoilement et de réécriture. En effet, par les mots « squelette », « toilette » et « diadème », Béatrice Poncelet laisse affleurer la parenté avec le poème des *Fleurs du Mal* mais le texte même, celui de l'origine, reste caché au lecteur. Enfin elle exhume le travail de réécriture de Baudelaire et joue par là avec les entrelacs de l'intertextualité. Par ailleurs, elle fait resurgir cette version, certes plus brute, plus populaire, moins marquée par le travail poétique, mais aussi beaucoup plus proche des comptines et des chansons appartenant, comme les contes, au folklore enfantin. On y retrouve les jeux apotropaïques fréquents dans la tradition orale et en particulier dans la culture enfantine qui apprivoisent la mort par le burlesque, l'humour ou la distance. Ainsi, dans le domaine de la littérature de jeunesse, Elzbieta donne-t-elle un autre exemple de l'intégration de la mort aux jeux enfantins lorsqu'elle s'inspire du nursery rime *Who killed Cock Robin* pour écrire *Petit lapin Hoplà*. La présence de Baudelaire ancre par ailleurs *...et la gelée...framboise ou cassis ?* dans le champ poétique mais aussi dans la tradition des Vanités, des méditations stoïciennes et baroques sur la fragilité de la condition humaine et ainsi, le jeu intertextuel fait-il corps avec la problématique existentielle de l'album.

Les albums de Béatrice Poncelet mettent donc en jeu l'étymologie du texte dont le lecteur « cherche à percevoir le tissu dans sa texture, dans l'entrelacs des codes, des formules, des signifiants, au sein desquels le sujet se place et se défait »[260]. Mais il convient à présent d'élargir le cadre des jeux intertextuels au pictural, à l'image. L'illustration de l'album de littérature de jeunesse en général, et c'est plus particulièrement le cas des images de notre auteure, s'inscrit dans un système de références culturelles historiques et contemporaines, dans un espace intericonique, qui lui permet tous les jeux de citation, d'imitation, de pastiche, de collage… De fait, autant qu'une bibliothèque idéale, elle propose à l'enfant la fréquentation d'une sorte de musée personnel dans lequel elle l'invite à vagabonder et ses albums permettent au jeune lecteur de s'initier à des éléments fondateurs de la culture artistique, avec, comme pour les textes, une ouverture aussi bien temporelle que géographique et, avant tout, esthétique. La démarche est consciente et revendiquée, inspirée par sa propre expérience :

[260] BARTHES, Roland, *Op.cit.*

> « Il y a des influences que j'ai eues quand j'étais gosse. J'ai eu la chance d'avoir été élevée pour une grande part dans un atelier ; cela laisse entendre que j'avais déjà des portes bien ouvertes. D'autre part, même si ça n'a pas duré très longtemps, tout était à ma disposition. [...] J'ai eu droit […] à des choses extrêmement choquantes dans des reproductions et des gravures. Heureusement que je les ai eues. Je suis très consciente aujourd'hui qu'il y a dans ce que je fais certaines choses qui sont venues de ces illustrations-là. »[261]

Un des exemples les plus flagrants est sans doute à chercher dans *Et la gelée framboise ou cassis?*. En effet, la fillette qui questionne son reflet à la surface plissée du lait de son petit déjeuner se trouve confrontée sur la page à une galerie de portraits féminins (à l'exception de l'auto-portrait de Van Gogh) peut-être sortis de ses souvenirs, d'expositions ou de livres d'art entrevus. À eux tous, ils composent une sorte de raccourci des grandes figures féminines de l'art pictural, prenant chacun en charge une dimension de l'imagerie ou du fantasme féminin. Après une discrète allusion à *La Vénus au miroir* de Velasquez qui institue la contemplation de la fillette comme topos pictural, Béatrice Poncelet nous propose *La Femme de l'artiste* de Modigliani, peintre d'une féminité flexible aux chairs délicatement éclairées que viendra illustrer également la section de *Chez eux, chez elle ou chez elle* consacrée à l'élégante, à la femme sophistiquée. Ici, le tableau est présenté sous la forme d'un puzzle reconstitué dont la pièce encore manquante est comblée par le gros plan photographié en noir et blanc de l'œil et de la bouche de la narratrice, violemment colorisés de vert et de rouge. La fragmentation du tableau peut alors suggérer l'éclatement du moi de la fillette qui se cherche à travers ces différents portraits de femmes, la colorisation des éléments symboliques et récurrents, dans la méditation de la fillette, que sont l'œil et la bouche, matérialise ses jeux d'identification :

> « *la bouche rouge, le cou fragile... en voilà une qui ne vieillira pas !!! [...] l'air plutôt pincé je trouve ! [...] à sa place j'aurais les lèvres carrément très roses ou écarlates... et les yeux ! Le rimmel épais en plus, largement débordé, important de grands yeux !! vulgaire ? Non...provoquant, ça oui !* »

Suivent un gros plan sur le sourire et le regard énigmatique de la Joconde, un portrait du Fayoum, *imago* au sens premier, portrait funéraire à vocation éternelle, aux yeux immenses et marqués de noir dont la narratrice admire la distinction tout en la repoussant, un détail de *Nu assis* de Pechstein aux couleurs éclatantes et dont l'épaisse chevelure déclenche des envies de coiffure: « *On imagine ses cheveux... épais, noirs, très noirs... on peut tout faire avec ça !... noués, défaits, coiffés, tressés... tout !* ».

[261] «STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p. 200-201.

Et la gelée framboise ou cassis ?, p.10 et 12.

Cette sensualité de la crinière emblématique, de la torsion, fait alors surgir en écho trois vers extraits de *La Chevelure*[262]:

« Fortes tresses, soyez la houle qui m'enlève !
Tu contiens, mer d'ébène un éblouissant rêve
De voiles, de rameurs, de flammes et de mâts »

ou encore mieux, ceux extraits du poème condamné *Les Promesses d'un visage* :

« J'aime, ô pâle beauté, tes sourcils surbaissés,
D'où semblent couler des ténèbres ;
Tes yeux, quoique très noirs, m'inspirent des pensers
Qui ne sont pas du tout funèbres
Tes yeux, qui sont d'accord avec tes noirs cheveux,
Avec ta crinière élastique... »

Comme si les références picturales à un corps féminin fragmenté permettaient ou induisaient cette sorte de blason dans la tradition des poètes de La Pléiade, blason qui se poursuit par ces autres symboles (stéréotypes ?) de la féminité que sont le ventre et les seins avec les représentations du corps de *La Fille au miroir* de Rouault, le dessin presque enfantin de Picasso, une statuette africaine, une autre de Giacometti... Intéressante aussi, l'inclusion de l'autoportrait de Van Gogh suggérant une recherche de soi dans l'altérité, parce qu'au-delà de l'appartenance sexuelle, le regard exprime la spiritualité, les états d'âmes. Retour au puzzle enfin avec la citation de Mondrian, inspirée de *Composition A*. Ainsi, ces différentes représentations, figuratives ou expressionnistes du corps de la femme, sont-elles offertes au lecteur, en relation avec le texte, comme un jeu de piste, un jeu d'associations libres dans lesquelles chacun peut se retrouver en fonction de ses propres rencontres, comme une invitation à ajouter ses propres références. Les choix diachroniques de Béatrice Poncelet ouvrent par ailleurs à une réflexion sur le motif baroque à la fois artistique et existentiel du

[262] BAUDELAIRE, Charles, *Les Fleurs du mal, Spleen et idéal.*

« *Tempus fugit* », sur la permanence de la représentation, sur l'éternelle perfection que l'art confère à la beauté en contraste avec la dégradation, la dissolution des corps physiques.

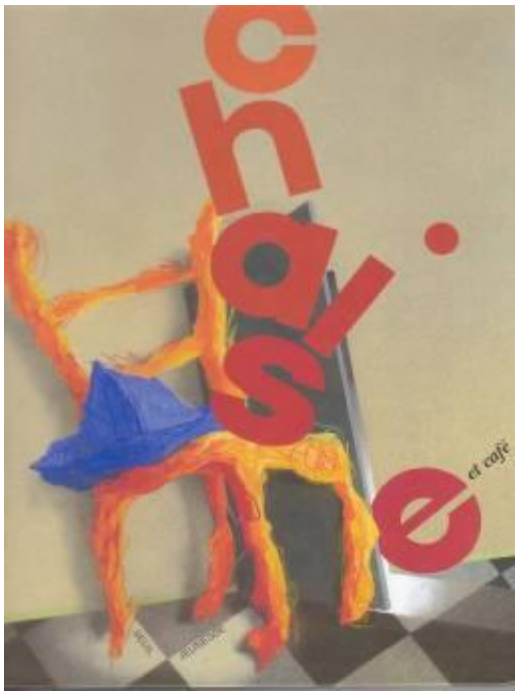
Et la gelée framboise ou cassis ?, p.25-26.

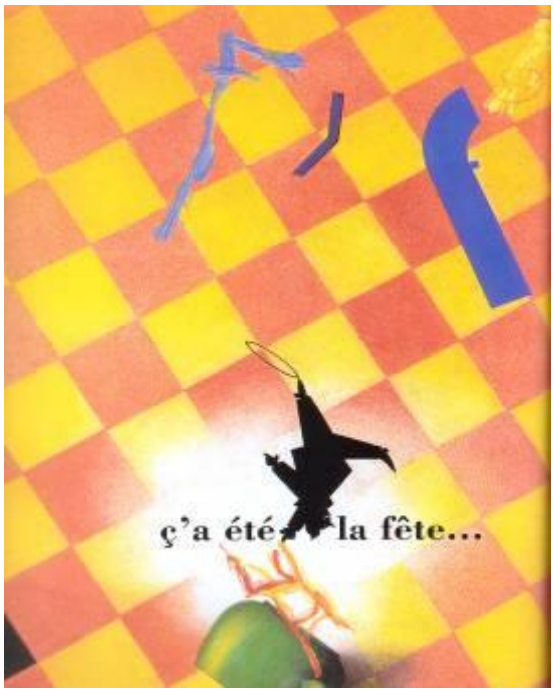
La circulation entre culture écrite, littéraire, poétique et culture picturale inscrit donc l'album dans une démarche artistique de questionnement sur la condition humaine qui culmine avec l'image emblématique de la mariée idéale :

> « ¨ *l'apothéose absolue ! magnifique ! Éblouissant !... or, argent, fleurs, bijoux, voile, tulle, couronne... tout !!! rien, il ne lui manque rien... la mariée !! éternelle, hors de modes, du temps, la perfection !!* »

Les références sont plus discrètes, voire allusives à Van Gogh, Calder et peut-être Desnos dans *Chaise et café*. La chaise, qui figure en première de couverture, présente une version acrylique, biscornue et disproportionnée de celle du tableau de Van Gogh, *La Chaise de Van Gogh*, qui, en regard du *Fauteuil de Gauguin*, constitue une sorte d'autoportrait s'opposant sur le plan iconographique mais complétant au plan chromatique le portrait de l'artiste-frère.

Analogie du titre et de l'image, la chaise de couverture, sorte de métonymie du narrateur, semble dialoguer avec celle du grand frère à l'intérieur, dernier objet à disparaître au moment de son départ et c'est le même objet qui, comme lors de la rupture entre Vincent et Paul, matérialise différence et ressemblance. Dans ce récit rétrospectif, le temps a embelli et déformé le souvenir de ces soirées d'enfance passées sur la chaise refuge dans le domaine du plus grand et la réalité, comme l'image de la chaise, se tord, se recompose dans la mémoire du narrateur. L'image est revue à travers le prisme de la mémoire, la pipe et le paquet de tabac ont disparu, remplacés par un pliage enfantin coloré, l'espace est recadré, les éléments du décor comme le carrelage et la porte sont retravaillés dans un nouveau rapport à la perspective et à l'équilibre.





Chaise et café couverture et p. 33.

Tout l'album d'ailleurs se construit sur la notion d'équilibre précaire à l'exemple de la toupie qui tournoie de page en page ou du bateau en plein naufrage. L'avatar de Guillaume trempé par punition dans l'encre par le grand Nicolas joue lui aussi les équilibristes, en particulier sur la double page d'illustration de « *ç'a été la fête... »* : le cerceau sur la pointe de son pied, lui-même sur un pied de chaise, perché sur son index, la chaise sur l'anse de la tasse à café, elle-même posée en équilibre sur le sol.

Un véritable numéro de cirque qui préfigure les travaux de recherche d'un « je » devenu grand : « *le mouvement des particules ou la loi des tensions, celle de Newton, par exemple, ou les caractéristiques des photons...* », mais qui déjà petit construisait des mobiles à l'aide de découpages et suspendait à la poignée de la porte-fenêtre de son frère le pantin que celui-ci lui avait bricolé « *pour qu'(il) comprenne mieux l'équilibre, l'utilité du balancier, aller de gauche à droite sans jamais tomber* ». Cet équilibre/déséquilibre présent dans l'image et dans ces deux extraits du texte sont dans la lignée du travail de Calder sur la construction de mobiles et sur l'élaboration de son cirque ambulant organisé en un « simple spectacle de marionnettes mécaniques », tant le mouvement giratoire du pantin fabriqué rappelle « l'intention de Calder [...] de montrer sous tous les angles les enchaînements les plus vertigineux, de développer des trajectoires qui traversent l'espace ovale ou circulaire, de visualiser le mouvement... » et la silhouette clownesque, image symbolique du narrateur pourrait être interprétée comme « la

matérialisation même du mouvement, [un] mobile figuratif. »[263] Il est intéressant de noter que la tension, l'interaction entre géométrie et art, qui existe entre les centres d'intérêts des deux frères, se résout dans l'œuvre de Calder autant mathématique que plastique, et l'album nous invite à élargir le champ de cette relation entre science et esthétique en relisant *Les Euclidiennes* de Guillevic.

Jusqu'alors, nous avons essentiellement exploré la manière dont Béatrice Poncelet tresse au sein de l'album références littéraires et plastiques, or la musique intervient elle aussi entre les pages, puisque Béatrice Poncelet dit elle-même qu'elle ne saurait séparer les arts qui font partie intégrante de sa vie. *Chut ! Elle lit* pourrait presque être considéré comme une variation plastique sur *Cosi Fan Tutte* puisque s'y retrouvent, tant à l'image qu'au texte, la légèreté, la frivolité et la sensualité du propos de cet opéra-comique de Mozart. L'opéra dont on aperçoit le coffret à l'image accompagne le rituel de la lecture et, en écho aux accords de cet hymne dédié à l'éternel féminin, matérialisé par les rondeurs de la statuette de Vénus callipyge, élément de décoration intérieure qui revient au fil des pages, le texte vient compléter le hors-champ et nous donne à voir l'érotisme qui se dégage de la posture et de la gestuelle maternelle, entraperçues par les fillettes narratrices du fond de leur cachette: « *plus qu'étendue, elle est carrément enfouie dans les coussins, c'est vrai qu'elle a l'air bien... [...] elle s'est un peu tournée, les jambes à l'abandon... à peine écartées, les bras allongés* ». Le brouillage de l'image et leurs observations, transcrites en volutes comme pour suivre et donner à entendre la mélodie nous montrent combien, en accord avec le livret, ce moment de lecture bercé par la musique de Mozart devient un grand moment de volupté auquel le plus petit se trouve associé, dans ce mouvement de tendresse maternelle récurrent dans l'œuvre de Béatrice Poncelet.

Sur le piano du dernier personnage de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, un extrait de « *La Puce* », chanson tirée de la *Damnation de Faust* d'Hector Berlioz, attend d'être joué. La partition musicale nous donne à « entendre » les quatre premiers vers : « Une puce gentille/ Chez un prince logeait/ Comme sa propre fille/ Le brave homme l'aimait » qui font écho à la situation émotionnelle de la narratrice : « *Alors, je ferme les yeux... Tout ça c'est à moi, et c'est **CHEZ LUI*** ». Cette chanson enfantine que chante Méphistophélès est comme un souffle de légèreté et d'innocence qui contraste avec la gravité du propos de la Damnation. Cette pause musicale plus légère entre en résonance avec la suite du texte :

[263] GOLDBERG, Itzhak. « Calder fait son cirque », in *Beaux Arts*, n°148, Septembre 1996, p.82-85.

« ***CHEZ LUI***, *il y a des choses là, qui n'existent pas, non parce qu'il les ignore, mais qu'il n'en veut pas : par exemple, les moments lourds, pesants, les cris, et pourtant...* ».

Cette recherche d'une certaine légèreté s'accorde à la grande stylisation, la recherche de simplicité, l'épure des estampes japonaises qui habitent la demeure du personnage masculin. Là encore, Béatrice Poncelet va chercher ses références chez les grands maîtres qu'elle invite avec précision sur la page tout en modifiant parfois la gamme chromatique. Les estampes reproduites mettent en scène des motifs classiques de l'ukiyo-e (images du monde flottant), forme majeure de l'art japonais qui constitue une sorte de chronique de la vie quotidienne au Japon entre le XVIIe et le XIXe siècle.

On peut ainsi reconnaître, entre autres, sur les pages *Prunier en fleur la nuit* d'Harunobu (1760), *La corneille et le héron dans la neige* de Korusaï (1770/80), *La jeune fille à l'ombrelle et son domestique* de Choki (1795) et enfin *Le pont Ohashi et Atake sous une averse soudaine* d'Hiroshige issu du cycle des *100 Vues d'Edo* rendu célèbre par la copie qu'en fit Van Gogh...

une des autres grandes sources d'inspiration de Béatrice Poncelet. Choix de la chanson et des estampes renvoient à cette esthétique de l'instant, du dialogue texte-image cultivé dans l'esthétique japonaise évoqué par le fac-similé, présent sur le piano, d'un kyôka illustré,

extrait du *Livre des insectes* d'Utamaro[264]. On pense aussi à l'art du haïku, et plus précisément à celui-ci, écrit au XVIIe siècle par le maître Bashô: « Le vieil étang/ D'une grenouille qui plonge/ Le bruit dans l'eau »[265]. Cette culture de l'instant est aussi un trait dominant du travail de Béatrice Poncelet qui participe dans la diégèse de l'album à la formation du goût de la narratrice: « *Je sais maintenant pourquoi, la grenouille a ce reflet, que le héron et la pie sont si justes en si peu de traits...* » en écho aux propos de Van Gogh :

> « J'envie aux Japonais l'extrême netteté qu'ont toutes choses chez eux [...] Ils font une figure en quelques traits sûrs avec la même aisance, comme si c'était aussi simple que de boutonner son gilet. »[266]

Ces quelques exemples pris dans divers albums issus de divers moments de sa création montrent combien notre auteure s'est approprié des modèles d'écriture, les a assimilés pour nourrir sa propre création dans une dynamique intertextuelle. Et nous voyons-là, nous semble-t-il, combien il est délicat, voire illusoire de tenter de dissocier image/son/texte sur les pages de l'album, comme si l'univers proposé par Béatrice Poncelet parlait en même temps à tous nos sens et à l'ensemble de nos référents culturels, initiant son (jeune) lecteur à une exploration vertigineuse des grands modes d'expression esthétiques.

2.2.2.3. La construction de soi et de son rapport à l'autre comme motif central.

L'intégration, la recomposition d'éléments culturels de nature variable nous apparaît comme une des caractéristiques les plus visibles du travail de Béatrice Poncelet. C'est pour elle une évidence et une nécessité que de livrer sa vision du monde dans une démarche artistique pluridisciplinaire. Elle fabrique pour son lecteur adulte ou enfant un espace où se retrouver ou construire son identité en puisant comme bon lui semble dans ses pages. En quoi à présent les motifs personnels qu'elle tisse d'un album constituent-ils une œuvre ? Dès les premières lectures, l'image et le texte de Béatrice Poncelet frappent tout d'abord par le statut privilégié qu'ils accordent aux objets, en particulier ceux d'un quotidien domestique, ainsi qu'aux jouets et jeux enfantins. Certains objets circulent d'album en album, déclinés, repris sous des modes graphiques différents, et avec eux les personnages et les thématiques qui leur sont liés, créant en filigrane une sorte de réseau au sein de l'œuvre même. Afin de mettre en évidence ce tressage de l'œuvre, nous nous concentrerons tout d'abord sur la thématique du

[264] UTAMARO, Kitagawa, *Grenouille et scarabée sur nénuphar, Le livre des insectes,* 1787 Poèmes humoristiques illustrés, 1788
[265] BASHÔ, *À Kyoto rêvant de Kyoto,* trad. CHENG, W, F et COLLET, H., Moundarren, Millemont, 1991
[266] VAN GOGH, Vincent, *Lettres à son frère Théo,* Paris, Gallimard, coll. "L'Imaginaire", [1888], 1988.

travestissement, en relation étroite avec les jeux de regard, de miroir et de représentation, puis nous interrogerons le système des personnages, pour voir comment ils réapparaissent d'un album à l'autre, en nous concentrant sur les deux « frères ».

Voyons d'abord les divers jeux de voilement/dévoilement, de travestissement et de représentation du réel auxquels se livre Béatrice Poncelet, en résonnance avec l'intérêt profond des enfants pour le jeu symbolique, fondamental pour la construction de leur identité entre soi et l'autre. Ces jeux identitaires trouvent une représentation emblématique dans les personnages du clown ou du pantin, qui incarnent fictivement le goût des enfants pour le déguisement et les métamorphoses, présence physique et matérielle du rêve, de l'imaginaire dans le quotidien, à la manière de Pinocchio, pantin de bois et enfant de chair par la magie du verbe. Dans *Je reviendrai le dimanche 39*, l'enfant se présente au lecteur par l'intermédiaire d'une photo de lui en clown. Dans *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter*, c'est le petit frère qui a laissé « traîner » son clown dans la chambre. Dans *Je, le loup et moi,* le père de la fillette participe aux jeux du frère et de la sœur sous l'apparence d'une marionnette-clown et, au moment de la fuite hors du bus, l'héroïne se perd dans une fête foraine. Alors l'image nous montre derrière la photo songeuse de la narratrice, un polichinelle et un clown blanc en représentation, tandis que l'Auguste, son comparse traditionnel, a été choisi comme déguisement lors du carnaval de *Mais, Fée ?*. Dans *T'aurais tombé*, le clown apparaît très discrètement sur la page sous la forme d'une pendule figurative. Dans *Chez eux, chez elle ou chez elle*, une sorte de pantin traverse en courant la couverture et file devant la pile de livres de la lectrice, tandis que des clowns acrobates font un numéro d'équilibristes sur les portées de la partition de *La Puce* dans la dernière section consacrée à l'esthète. Dans *Chaise et café* enfin, l'enfant narrateur est représenté par la silhouette stylisée de Guillaume devenu figurine d'un théâtre d'ombres, il a pour jouets de prédilection le pantin équilibriste fabriqué par son grand frère et une « poupée » qui n'est autre qu'un clown.

Cette figure du clown, symbole des exubérances et des prouesses acrobatiques des enfants, s'accompagne dans nos albums de ses attributs tels que le masque, le maquillage et le costume, en accord avec le goût des enfants pour le déguisement, les jeux de fiction et de simulacre. Un album de notre corpus, *Mais, Fée ?*, est particulièrement intéressant de ce point de vue puisque le travestissement y est au centre, moteur de la diégèse, avec une omniprésence, dans le texte et à l'image, du masque, accessoire essentiel et indispensable de la fête et des débordements enfantins, par lequel s'amorce le jeu symbolique. L'histoire se construit alors en appui sur le « paradoxe du masque qui », d'après Jean Perrot, « consiste à

exister à distance de soi-même tout en demeurant soi : c'est bien l'attitude de la pensée magique qui caractérise tout le premier âge. »[267]. Dans *Mais, Fée ?*, le masque, assorti de divers accessoires, couronne, éventail, coiffe de plumes, chapeau haut de forme, permet tout d'abord aux enfants d'entrer dans des jeux de représentation très conventionnels, puisqu'ils se griment en fée, princesse, diable, indien, japonaise, chinois ou encore clown blanc. Seul un masque sylvestre « fabriqué » à partir d'éléments naturels, branche de sapin, mousse, lichen et toile de jute résiste pour le narrateur à l'identification et occasionne une certaine gêne. Mais de fait, conventionnel ou non, le masque autorise tous les débordements, toutes les transgressions : « *Puis j'ai entendu tousser...ah ! Celles-là, je ne les avais pas remarquées : elles faisaient leurs malignes, il fallait oser quand même ! Fumer !!* ». Le masque devient alors un élément essentiel du jeu de cache-cache central et le narrateur ne localisera sa « *copine* » qu'une fois le masque de celle-ci relevé. *Je, le loup et moi,* s'ouvre sur ces mots : « *Bon, j'enlève mon masque. Je vais me maquiller les yeux cette fois...* », comme si par ce choix la fillette narratrice quittait le monde de l'enfance et du déguisement pour une autre forme de jeu, plus théâtralisée. Optant pour cette forme première du masque que fut le maquillage au théâtre, la narratrice se farde les yeux, les lèvres et les ongles, pour mieux jouer la femme tant est forte la tentation de grandir plus vite. Le maquillage pour lequel elle opte n'est par ailleurs pas si loin de celui du clown dans ses outrances, « avec plein de rouge et autant de noir », il ressemble au maquillage de scène nécessairement appuyé pour être discernable par l'œil du spectateur ; il obéit à une codification dans le choix des couleurs que l'on retrouvera chez les acteurs du théâtre Nô ou chez les mimes. À noter d'ailleurs, le changement en fin d'album, après la rencontre initiatique : « *Personne ne m'avait vue rentrer. J'en ai profité pour aller vite me remaquiller. J'ai fait attention d'en mettre moins. Cette fois on ne me dirait peut-être rien.* ». L'abandon du maquillage rituel provoquant semble s'accompagne d'une prise de conscience : en accord avec elle-même, la fillette se débarrasse non seulement du masque rigide mais aussi du maquillage outrancier, sorte de voile derrière lequel cacher sa timidité ou sa gêne. Le « je » qui monologue dans *Et la gelée framboise ou cassis ?*, méditation matinale sur les affronts du temps, ne se laisse pas détourner de son obsession esthétique, dont le maquillage appuyé des yeux et des lèvres est le motif le plus souvent réitéré, comme un refrain sensuel, en écho aux reproductions de portraits de femmes par Modigliani, Vinci, Mondrian…: « *les yeux, c'est l'essentiel : profonds, mystérieux…sans eux, pas de personnalité… les lèvres ensuite, sans elles on ne peut pas rêver !!! luisantes,*

[267] PERROT, Jean, *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*, Paris, Éd. du Cercle de la Librairie, 1999.

fardées, gourmandes quoi ! […] allonger les yeux : le khôl épais, sombre, ombrer la paupière… ». Ainsi le maquillage, l'attention portée au visage, entrent-ils dans le paradigme d'une féminité fantasmée et anticipée, auquel participent les regards dans le miroir : ce sont les lèvres et non les yeux qui font rêver, la formule quelque peu décalée implique le regard de l'autre sur soi. La construction du genre féminin chez la narratrice passe également par le goût pour la toilette et les matières soyeuses qui caractérisent de manière exacerbée la seconde femme de *Chez eux, chez elle ou chez elle.* Celle-ci exaspère et fascine tout à la fois la narratrice qui dit à son propos dans la conclusion : « *mais de Chez Elle, je ne veux rien ! et pourtant il se peut que …malgré moi… enfin, on verra !* ».

Cette présence du masque et du maquillage comme obstacles, paravents mais aussi révélateurs des désirs et de l'évolution de l'enfant participent du motif fondamental du regard et de la représentation qui structurent en profondeur le travail de Béatrice Poncelet. Dans *Je, le loup et moi, Mais,.Fée ?, Galipette* et *Et la gelée framboise ou cassis?*, s'impose un visage d'enfant dont le regard scrutateur, dirigé vers le lecteur en forme d'adresse, l'invite à entrer dans ce qui se joue sur les pages. Dans ces visages, souvent fragmentés et travaillés en gros plan, l'œil, parfois extrait d'une photographie et donc chargé de « réalité », sollicite le regard du lecteur, l'interpelle, le prend à témoin, jouant des rôles divers d'un album à l'autre. Ainsi le regard démultiplié de la fillette sautant à la corde, vue par l'enfant, se balançant tête en bas, suspendu au trapèze ou tournant sur elle-même comme une toupie dans *Galipette*, va-t-il provoquer la sensation même de vertige, impliquant le lecteur dans une activité de perception physique, en écho au texte. Et cette distorsion de l'image donne à voir à la fois la sensation de l'enfant engagé dans le jeu mais aussi celle du spectateur intradiégétique, de manière synchronique, permettant au lecteur d'occuper de manière fantasmatique les deux places en même temps :

> « *On dirait aussi que t'as beaucoup d'zeux [...] Plus vite, plus vite !! j'sais plus ce qui est en haut ou en bas ! c'est tout mélangé !... qu'est-ce que tu dis ? on dirait que j'ai plusieurs deux têtes ?* »

Associée au regard, la question de l'acuité visuelle est par ailleurs cruciale dans certains albums, en relation avec le port de lunettes correctrices garantes d'un accès au monde. Dans *Mais, Fée?*, c'est l'évocation du trouble visuel, donné à vivre au lecteur sur une page floutée, qui va amorcer le récit en analepse et la perte de ses lunettes dans la bousculade est présentée par le narrateur comme l'élément déclencheur de la confusion, de la folie carnavalesque :

> « *Ne voyant rien, je tâtonnais : mes mains touchaient des pieds, effleuraient des mollets.* [...] *J'avais la tête à l'envers, j'allais te dire : la fête à l'envers ! Les yeux tout*

brouillants... Qu'est-ce qui se passait ? On aurait un nœud d'enfants, un vrai tourbillon. »

Dans *Et la gelée framboise ou cassis ?*, la jeune fille s'enorgueillit d'avoir « *des yeux de lynx* » et si elle envisage de porter des lunettes pour protéger ses yeux à la piscine, ou des lunettes de soleil « *pour jouer les stars* », comme accessoire de séduction, elle redoute plus que tout de devoir s'affubler comme sa grand-mère de ces prothèses stigmatisantes et si peu efficaces :

« *Il lui faut une loupe en plus pour lire, le nez littéralement collé au papier... moi ça me ferait loucher !!!* [...] *elle m'explique que tout se dédouble, se chevauche, devient de plus en plus sombre, confus, totalement énigmatique*. »

L'image qui accompagne ces fragments de texte donne d'ailleurs à voir le contraste entre caractères flous et nets, vision objective et subjective peut-être…. Les mots se distordent, se chevauchent sur la page ou apparaissent nets et grossis à travers le filtre optique. Ce faisant, Béatrice Poncelet joue avec les sensations et les perceptions de son lecteur pour mieux l'impliquer dans ces jeux de regard et de focalisation, dans l'aventure sensorielle.

Le regard joue en effet chez notre auteure, comme ailleurs dans la littérature, en particulier chez Marivaux ou Stendhal, un rôle fondamental dans la naissance de l'émotion amoureuse, dans la perception de monde et de l'autre, trompée souvent par l'image qu'il construit de lui-même. Dans *Je, le loup et moi*, la rencontre avec l'homme dans le bus se concrétise par l'aimantation du regard, sorte de métaphore de la dévoration :

« *Je me suis laissée aller, je ne pouvais plus m'empêcher de le regarder.* [...] *Mes yeux que j'avais beau écarquiller, je les sentais se mouiller à ne plus pouvoir le cacher. Il y avait quelque chose qui n'allait pas. C'était quoi ?* »

Quant à lui, le narrateur de *Mais, Fée?*, plongé dans les prémisses du marivaudage, souffre d'avoir été malgré lui « un regard regardant », témoin oculaire d'une caresse traîtresse :

« *...mais qu'est-ce qu'elle fée ? J'ai vu deux mains, ses cheveux, un geste lent... comme au cinéma, une caresse quoi !!... une autre tête... je... elle ne pouvait pas... et moi ? L'obscurité est revenue... je ne voyais plus, j'avais mal, là... vers l'estomac...* ».

L'un comme l'autre parlent « le langage du cœur ; il est obscur et masqué à leurs propres yeux ; car le cœur marivaudien les mène [...] Un héros de Marivaux est toujours devant son propre cœur dans l'illusion et la stupeur »[268]. Regard regardé, impossibilité de voir, nous sommes bien là dans le domaine de la représentation, dans le jeu de scène et cette tendance à la théâtralisation déjà mise en évidence à propos de *T'aurais tombé*, dramaturgie des échanges

dialogués entre la mère et l'enfant, pris dans un jeu de double énonciation par le biais de didascalies, à la fois indicatrices de jeu de scène, clefs de l'interprétation et commentaires. Par ces indications scéniques, Béatrice Poncelet transforme l'album en un théâtre dont elle donne à voir à la fois le plateau et la coulisse, déterminant un espace de jeu et un hors champ. Les figures du miroir et donc du « regard se regardant » sont par ailleurs fréquentes dans trois albums. Dans *Je, le loup et moi,* l'image nous donne à voir la fillette se contemplant dans le miroir et imaginant un homme derrière elle. Mais là aussi « *Il y avait quelque chose qui n'allait pas, c'était quoi ?* » et l'image inverse le rapport au réel en montrant un autoportrait dessiné de la fillette tandis que le tronc masculin est présenté de manière « objective » par la technique photographique. L'autoportrait explicite par ailleurs les photos-modèles qui jalonnent l'album, présentes sur neuf doubles pages sur dix-neuf, soulignant la tristesse du regard de la fillette par de lourdes larmes. Ces photos, intégrales ou tronquées (comme celle qui remplace le miroir d'un poudrier) sont désignées à son interlocuteur (rice) par une incise : « *Tu me vois sur la photo* ». Cette interpellation place donc le lecteur au centre du questionnement sur soi de la narratrice, de sa quête d'une nouvelle image, mais invitant celui-ci à se plonger dans son regard, elle l'invite sans doute aussi à s'y voir lui-même. Dans *Chez eux, chez elle ou chez elle,* l'élégante, soucieuse plus que tout de son apparence, passe son temps à scruter son image dans le miroir, à tester face à lui divers costumes, rejoignant la jeune fille de *Et la gelée, framboise ou cassis ?* qui se contemple dans le miroir déformant de son bol de lait :

> « *dans mon bol, je disais... le lait a déjà refroidi, la crème s'est épaissie... comme une peau, chiffonnée... mon reflet n'est plus si net ; regarder de plus près... les yeux, mon front... on dirait des rides comme si j'avais cent ans !... impossible ! Exclu !! les autres, oui, mais moi...* »

La tourne de page fait par ailleurs apparaître de manière symétrique deux gros plans sur les yeux de la narratrice, l'une estompée dans le miroir tendu par l'ange de *La Vénus au miroir*, l'autre, craquelé à la surface du bol. Cette contemplation de soi dans le miroir nous renvoie naturellement au mythe de Narcisse, et, dans un autre registre, à la marâtre du conte de Blanche Neige, mais aussi aux Vanités dont il est un des éléments récurrent. Image de soi et reflet sont donc travaillés ici comme des éléments centraux d'une réflexion sur la fuite du temps, mais aussi comme des éléments fondateurs de la féminité en ce qu'ils impliquent non seulement le regard réflexif mais aussi le regard de l'autre, comme l'explicite la narratrice de *Et la gelée, framboise ou cassis?* :

---

[268] ROUSSET, Jean, *Forme et signification*, Paris, José Corti, 1995, p. 65.

« *outrageusement maquillée ?? on est d'accord !! quasiment charbonneux les yeux ? oui ! et alors ? ça ne fait rien, j'aime bien !! elle se fait remarquer ? Y a des chances ! Et pourquoi pas... je ne suis pas sûre que raser les murs soit si épanouissant, non... moi grande, j'aimerais qu'on me regar...* »

Comme on le voit ici, le regard concentre la capacité de fascination, de captation de l'autre, de séduction. Dans ces premières interrogations sur une féminité à venir, voir et être vue s'imposent comme un enjeu essentiel de la relation à l'autre.

Interrogeons à présent le système des personnages, le réseau relationnel qui se tisse d'un album à l'autre, constituant une famille, un monde intime, inscrit dans le temps, par des échos subtils et des détails, de manière plus ou moins lisible du fait d'un brouillage énonciatif et référentiel qui rend hasardeuse toute tentative d'identification. Il semblerait que, d'album en album, notre auteure creuse le même sillon et développe de manière spiralaire son observation minutieuse, sa vision poétique d'un cercle relationnel proche qui permet de comprendre le monde, à la manière du travail d'élucidation en profondeur que pratique Marcel Proust dans *À la recherche du temps perdu*. Les deux personnages masculins, explicitement deux frères, déjà présents dans *Je reviendrai le dimanche 39*, réapparaissent en creux dans *Chut! Elle lit* puis en tant que protagonistes dans *Chaise et café*, ils sont ensuite évoqués au sein du carnet intime des *Cubes* et enfin, le plus jeune semble être à la fois sujet et destinataire de cette sorte de cahier de vie que constitue *Semer en ligne ou à la volée*. De ce point de vue, S*emer en ligne ou à la volée*, pourrait apparaître comme une sorte de synthèse, de reprise en analepse du chemin parcouru, pour un destinataire enfant devenu adulte.

Cette présence des mêmes personnages, repris en filigrane, retravaillés, suivis dans leur évolution est tout d'abord perceptible à l'image, de manière métonymique, par l'intermédiaire de leurs objets fétiches. Ainsi, la sauterelle de bois du plus jeune frère, cousine du Gepetto croqué par Walt Disney, le précède, envoyée en émissaire et envahit les pages de *Chut! Elle lit*, lancée à toute vitesse :

« *Il n'a pas pu s'en empêcher, une fois de plus, se faire remarquer... C'est le plus petit, oui ! mais c'est le plus gâté !! alors lancée à toutes forces, on voit passer devant nous* [...] *bravo ! c'est intelligent ! sa sauterelle !!! la grande ! la verte !!* »

L'enfant lui-même n'apparaît pas à l'image, le jouet, présent dès la première de couverture, le signale, lui permet de s'annoncer et sa démultiplication hyperactive sur les pages va symboliser l'énergie et la capacité de désordre de l'enfant qui vient en force dynamiter le moment de calme et de lecture demandé par la mère. Et les deux fillettes qui épient la scène, commentent ces « va-et-vient » frénétiques qui occupent le premier plan de l'image : « *Elle*

n'arrête pas de tourner, plusieurs fois : par devant, par derrière, à gauche encore, à droite de nouveau. Ses pattes ne cessent de se croiser, on dirait de véritables aiguilles à tricoter ! ». L'animal totem est donc pris en compte ici comme un des éléments clefs de la narration, presque comme un personnage animé, tandis qu'il interviendra comme symbole dans les deux autres albums où il s'intègre uniquement à l'image. Dans *Chaise et café*, la sauterelle n'arrive que sur la dernière page, immobile mais vibrante puisque tracée de manière tourbillonnante et brouillonne au pastel gras, comme un croquis enfantin, suggérant l'arrivée du « *plus petit* », symbole d'une enfance et d'une complicité fraternelle toujours renaissantes. *Semer en ligne ou à la volée* obéit à une double temporalité, temporalité universelle des saisons, temporalité plus intime et subjective, de la vie d'un enfant, ce « tu » à qui s'adresse la voix narrative. Au sein de cet album qui s'ouvre et se referme sur des vues hivernales du jardin, se superposent sur la page les éclosions saisonnières et l'évolution des occupations enfantines. La sauterelle y apparaît de loin en loin au fil des pages, sans aucun commentaire dans le texte, comme une matérialisation de la maturation de l'enfant auquel s'adresse la narratrice.

Semer en ligne ou à la volée, p.7-8, 21-22, 24-25.

Dans les premières pages consacrées au printemps, la version initiale, celle de *Chut ! Elle lit,* apparaît à droite de la page frôlant de ses antennes deux évocations du tout jeune enfant : « *Aujourd'hui, tes gestes sont plus précis, tes mains plus volontaires aussi.* [...]*... mais tu marches mon grand !!! Premiers pas ! Debout ! Quel bouleversement !!* » La construction de la page semble la placer en position d'observatrice, tendre complice de ses progrès. À l'été de l'album, elle passe la tête à gauche, à côté de l'arrosoir, mais sous une forme plus technique,

une sauterelle en mécano probablement élaborée par un enfant d'une dizaine d'années. Au début de l'automne enfin, on la devine là mais de manière virtuelle, croquis technique sur papier millimétré, symbole des capacités d'abstraction du jeune physicien en devenir, en dialogue avec les équerres, mètres et compas qui jalonnent aussi l'album à partir de sa moitié. Et le texte entre automne et hiver se fait l'écho de cette maturation suggérée par l'image et représentée métonymiquement par le jouet :

> « *Vis, rouages... très hétéroclite, tout ça !! c'est même encore de temps en temps fait de carton ! Quelques feuilles par terre !! Déjà ?...* [...] *Il fait froid pour la première fois : le givre gaine les branches* [...] *calculs, équations; hypothèses... résistance, fléchissement, dilatation... plus question d'approximation !!!... Et tu ris quand on te parle de l'élastique et des cartons !!...* »

Ces extraits de textes trouvent un écho en amont, dans les pages de *Chaise et café* et celles du journal de bord des *Cubes*. Il semblerait en effet que se dessinent en filigrane au long de ces albums, le portrait de deux frères aux centres d'intérêts à la fois divergents et complémentaires, comme une synthèse du modèle éducatif sous-jacent, à la croisée des parcours initiatiques proposés par l'œuvre entière. Dans la chambre-cocon, *Chaise et café* met en scène un jeune esthète, vraisemblablement étudiant en art, vivant au sein de son « fatras ». A-t-il lui aussi fréquenté la demeure de l'amateur d'estampes présent dans *Chez eux, chez elle ou chez elle ?* et a tiré de lui sa vocation ? Il est en tout cas bien tentant de le retrouver quelques années plus tard dans les pages du carnet intime des *Cubes* :

> « *Reçu une lettre du grand loup ! Enfin ! Tout va bien. Travail passionnant, délicat (estampes et livres anciens). Restauration d'un 1er Hiroshige seul !* »

Le jeune narrateur de *Chaise et café*, quant à lui, a développé auprès de son frère un goût pour le calcul, en comptant les sucres trempés dans le café de l'aîné, et le pantin équilibriste, fabriqué pour lui par ce dernier, va lui permettre de découvrir en jouant certaines lois de la physique pour lesquelles ils se passionnera, lorsque, investissant la chambre, il substituera à celui de son frère, son propre « fatras » qui envahi l'image :

> « *... des règles, des compas, des rapporteurs à angle droit ou non, j'ai aussi une calculatrice évidemment ! Tout ça pour résoudre des problèmes, des équations, étudier les nombres complexes et leurs applications...* »

Peut-être est-ce à lui que s'adresse cette note du carnet des *Cubes*: « *3 Poster à notre Nimbus l'article récupéré sur les greffes des nerfs* », dont l'extrait d'article inséré sur la double page suivante nous informe qu'elles semblent avoir restitué au premier patient une partie de ses capacités de contraction, « *phénomène vérifié et confirmé par des enregistrements*

électrophysiologiques », à la croisée donc de la médecine et de la physique. Enfin, c'est vraisemblablement à lui que s'adresse le cahier biographique de *Semer en ligne et à la volée*, passionné par les forces, les rouages et les engrenages, celui qui fabrique un pantin de carton et conçoit le schéma technique de la sauterelle.

Ainsi donc se tisse au fil des albums un réseau de personnages, à distance, nous permettant, si l'envie nous prend de déplier les textes et de chercher dans les accumulations de l'image pour reconstituer une famille virtuelle et même une temporalité réaliste qui autorise presque une correspondance entre le temps fictif de l'écriture et le passage, pour les personnages esquissés, de l'enfance à l'âge adulte. Ce temps est celui de la transmission, transmission de la passion que voue la narratrice au jardinage comme le suggèrent les derniers mots de *Semer en ligne ou à la volée* :

> « *Excuse, je n'ai pas entendu, tu dis ?... des outils, vous voulez des outils... vous mettre au jardin aussi !! Quelle question !!... Mais, bien évidemment !* »

transmission du livre dans *Les Cubes* :

> « *... voilà, tu vois, je ne m'en souviens pas trop mal, non ? [...] alors, ton livre japonais, traduit, comme tu dis... ... T'ES PAS BIEN LOIN ? BRAVO !!! LE JOUR OÙ TU LE VOUDRAS, JE TE LE PRÊTERAI ET TU LE LIRAS, ÇA VA ?* »

Ces notions fondamentalement humaines de maturation et de transmission constituent le socle qui soutient l'ensemble de l'œuvre de Béatrice Poncelet, lui confère un effet de réalité de par sa forte dimension biographique. Influences, sources, thèmes et motifs récurrents, « la part de l'héritage », se conjuguent chez elle pour proposer au lecteur, non pas simplement des albums mais tout un univers culturel (même si elle se défie du mot culture), multidimensionnel, où tous les arts se mêlent pour dire le monde, pour se construire, comme elle le dit elle-même :

> « Ce qui m'intéresse dans l'existence, c'est cet amalgame de choses de tous horizons et de toute nature qui, prises indépendamment, ne semblent apparemment que des miettes, mais qui, mises ensemble, font que la vie est ce qu'elle est. […] Il y a mille autres choses et il faut arriver à faire une synthèse pour avoir une épine dorsale qui vous permette d'avancer. »[269]

Béatrice Poncelet, fait partie de ces artistes, aux côtés des grands illustrateurs de Robert Delpire, de Warja Lavater et de Bruno Munari, qui ont contribué à faire de l'album pour la

[269] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p. 201-209.

jeunesse un espace pour la création artistique contemporaine à part entière, de ceux à propos desquels Claude-Anne Parmegiani a pu écrire que :

> « L'artiste, depuis presque cinquante ans, explore cette dialectique, somme toute très enfantine, qui renvoie le lecteur regardeur et manipulateur de l'objet-livre au livre-objet. Il n'a cessé de puiser dans les modes de représentation les plus modernes : futurisme, cubisme, abstraction, afin de répondre aux besoins réels d'un public composé de petits enfants, en conjuguant l'emploi de nouveaux supports avec de nouvelles techniques »[270]

Usage dynamique de la citation et de la métaphore, appropriation et transformation des sources dans une confrontation des esthétiques musicale, picturale et littéraire, jeux de miroir, de voilement/dévoilement, rencontre saugrenue d'objets, fragments assemblés dans une vision kaléidoscopique de la vie, d'un *theatrum mundi* intégrant la mort, libération dionysiaque de la sensualité, de l'imagination et du mouvement… autant d'éléments qui font de Béatrice Poncelet une artiste baroque et de ses ouvrages un lieu de vie. D'où l'intérêt pour nous de voir comment les lecteurs médiateurs adultes et enfants, peu familiers avec la lecture littéraire pour certains, peuvent s'autoriser à inventer stratégies et parcours de lecture afin d'entrer dans son œuvre, d'y construire un sens propre, de s'y construire.

[270] PARMEGIANI, Claude-Anne, *Op.cit.*, p.88.

Dans la perspective des concepts de dialogisme et de polyphonie fondés sur l'idée que la conscience humaine est traversée par l'altérité, les albums de Béatrice Poncelet apparaissent comme un lieu de mise en scène de l'altérité mais aussi du partage, du « dialogue intergénérationnel ». La réflexion sur le temps et l'héritage, l'appropriation sont donc au cœur du travail de Béatrice Poncelet. La question du double lectorat et du partage intergénérationnel est nettement inscrite dans le projet d'écriture de Béatrice Poncelet, ses personnages sont par ailleurs difficiles à identifier, à délimiter, comme elle le dit elle-même:

> « Je pense que c'est le même personnage, je veux dire, qu'elle soit enfant ou adulte. Cela me permet de faire ce dialogue qui, moi, m'importe entre les générations et, en même temps, de voir cette évolution de la gamine.[…] Ce sont des périodes de l'existence très courtes et qui vous laissent des traces *ad vitam aeternam.* »[271]

Elle questionne de fait la catégorisation spécifique d'auteur pour enfant dans la mesure où, bien qu'éditée dans le secteur jeunesse, elle s'adresse à tout lecteur et que la complexité de son travail ouvre à des niveaux de lecture multiples en fonction de la maturité existentielle et culturelle de chaque lecteur. Dans ses albums se joue également un rapport à l'histoire : histoire littéraire, histoire personnelle, histoire de l'enfance, et c'est peut-être ce qui la distingue d'une littérature fondée sur la distance spatiale. Le lecteur, qu'il soit adulte ou enfant, y est à la fois « lecteur de soi-même » et de l'histoire de l'humanité. Alors se pose pour lui la question de sa propre inscription dans cette histoire. Rien ne dit que ces textes, ces tableaux entrevus, ces airs fredonnés vont à coup sûr inciter l'enfant à aller voir les œuvres, attention d'ailleurs à la tentation pédagogique qui prendrait les albums comme des tremplins, des prétextes. Il s'agit plutôt là d'inviter les lecteurs adultes et enfants à butiner, reconnaître au détour d'une page du déjà vu, du déjà entendu, à eux de s'en emparer pour évoquer leurs propres souvenirs, de les mettre en partage. Les albums de Béatrice Poncelet fonctionnent donc de notre point de vue comme des incitations au partage culturel et intergénérationnel. Il s'agira pour nous à présent de voir comment par la mise en place d'expériences de lectures passer de la transmission dans l'œuvre à la transmission par l'œuvre. Quel lecteur l'école a-t-elle l'ambition de former, à partir de quel corpus et de quelles pratiques ? Notre lecture transversale de l'œuvre de Béatrice Poncelet en a montré la complexité. La question sera alors de voir si et comment un lecteur enfant, voire même un enfant en difficulté, disqualifié par l'école dans ses compétences lexiques peut, paradoxalement, y entrer ? Dans la perspective didactique d'en faire un lecteur sur le chemin de l'expertise, dont nous avons en quelque sorte

[271] STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p. 206-207.

esquissé l'idéal lectoral, mais surtout afin de montrer comment c'est précisément l'ouverture de l'œuvre qui va susciter l'activité collaborative du lecteur, il convient à présent d'interroger les médiations possibles, et donc les médiateurs, avant d'en venir à proposer des dispositifs qui nous semblent facilitateurs. Parce que l'école est un des lieux privilégiés de la transmission culturelle et parce que l'enfant a peu de chance de rencontrer les albums de Béatrice Poncelet en dehors de la médiation de l'adulte, nous nous interrogerons donc sur les représentations que s'en forgent les enseignants, en quoi ils reconnaissent ou contestent là une œuvre d'auteur (à destination ou non de la jeunesse). Nous confronterons ces représentations à la construction par les élèves de l'image d'un auteur que les enfants avec lesquels nous avons travaillé disent « à part ».

Troisième partie
L’école comme lieu d’expériences de lectures croisées.

3.1. Positionnement des médiateurs : état des lieux.

Nous interrogerons tout d'abord les relations entre les représentations des enseignants sur la littérature, sur leurs élèves et les choix de corpus qu'ils privilégient pour initier ces derniers à la lecture littéraire. L'enjeu est celui de la posture du sujet lecteur dans la classe : que s'autorise le lecteur adulte et qu'autorise-t-il à l'enfant ? En effet, notre expérience de formatrice nous a montré que nombre de maîtres hésitent à proposer une littérature, définie comme résistante par Catherine Tauveron, et cependant présente dans les outils de référence, que ce soit dans la liste des ouvrages suggérés ou dans l'implicite du discours officiel.

Dans cette perspective d'une initiation des élèves aux jeux de la lecture littéraire se pose, en lien avec la médiation, la question des choix de supports et de dispositifs adaptés aux difficultés supposées ou avérées et identifiées des élèves. Ces différents choix sont, nous semble-t-il, à interroger puisqu'ils mettent en jeu deux lecteurs littéraires dans la classe : le lecteur adulte et le lecteur enfant. Formatrice en IUFM depuis 1987, nous avons eu l'occasion de constater comment cohabitent, collaborent, voire s'affrontent, ces deux instances. Ces observations ouvrent de multiples questionnements que l'entrée de la littérature dans les programmes de 2002 et la nécessité de concevoir des dispositifs de formation à une pratique de la lecture littéraire généralisée nous ont amenée à approfondir en entreprenant ce travail de recherche. L'initiation à la littérature, telle qu'envisagée par les directives ministérielles sur lesquelles nous avons basé notre réflexion, postulent en effet un maître expert, capable, et pose de ce fait la question de la polyvalence des enseignants de primaire, de leur histoire de lecteurs tant privés que scolaires ou, pour certains, universitaires. Si les nouvelles instructions officielles de 2002-2007 et les documents d'application des programmes ont ouvert des perspectives intéressantes, de par le fait qu'elles obligeaient à la prise en compte des différents genres de la littérature pour la jeunesse et des multiples questions théoriques soulevées, tant au plan de la connaissance de la littérature que de l'interprétation, elles nécessitaient la mise en place d'un accompagnement pour permettre aux enseignants, parfois rétifs ou peu confiants dans leurs compétences de lecteurs littéraires, de se lancer dans une aventure quelque peu déstabilisante pour nombre d'entre eux. Nous ne ferons pas ici une lecture explicative exhaustive des textes officiels, nous en avons déjà parlé plus haut, néanmoins des formulations évidentes en apparence, telles que « À l'école primaire, la

littérature est simplement considérée comme un ensemble de textes, dont la qualité littéraire ne fait aucun doute et que l'on s'approprie en les lisant » restent problématiques : la reconnaissance de la « qualité littéraire » des œuvres est-elle à ce point partagée qu'elle ne fasse aucun doute ? Comment s'approprier les textes par une simple lecture ? Quelle part faire alors dans leurs choix de corpus et de dispositifs aux représentations que se font les enseignants de leurs élèves, de la littérature, de la lecture, de la lecture littéraire ? Quels changements de posture implique pour le maître l'initiation à la lecture littéraire et comment l'aider à investir ce champ nouveau à l'école primaire ?

Les éléments d'information sur lesquels nous nous baserons ont été recueillis auprès de médiateurs littéraires entre 2004 et 2008 selon des modalités diversifiées, auprès d'une cinquantaine de professeurs stagiaires en formation initiale et d'une centaine d'enseignants titulaires de cycle III participant à des stages de formation continue sur la didactique de la littérature et la mise en place du socle commun. Dans la perspective ouverte par les sciences sociales que nous avons précisée plus haut, nous avons voulu faire le point, sur un mode individuel, par questionnaire[272] écrit, puis sur un mode interactif, par la mise en place d'entretiens semi-directifs, qui ont porté d'abord sur la question générale des corpus littéraires et des pratiques de classe puis, de manière plus ciblée, sur la lecture par les médiateurs de l'œuvre de Béatrice Poncelet. Nous nous appuierons dans un premier temps sur les réponses aux questionnaires de pratiques déclarées dont l'analyse met en évidence la place restreinte de la poésie, du théâtre, mais aussi de l'album et de la bande dessinée dans l'enseignement de la littérature au cycle III, le caractère très figé des corpus et le malaise de nombre d'enseignants quant aux modes d'approche les plus impliquants et novateurs. Ces questionnaires sur les pratiques seront par ailleurs croisés avec les extraits d'un entretien semi-directif réalisés auprès des enseignants d'une école de ZEP participant à notre enquête.

3.1.1. Quels corpus choisis, quelles pratiques déclarées ?

Lors de l'ouverture de divers stages de formation continue et afin d'amorcer la réflexion dans les groupes par un échange sur corpus et pratiques, les participants, au nombre de cinquante-quatre, dont dix-neuf enseignants de cours élémentaire deuxième année, dix-huit enseignants de cours moyen première année et dix-sept de cours moyen deuxième année, ont renseigné un questionnaire individuel réflexif, sur site et en temps limité. Si ces contraintes ont parfois gêné quelques enseignants qui ne se souvenaient pas, par exemple, de tous les

titres lus les années précédentes, elles ne nous sont pas apparues comme rédhibitoires. Il s'agissait en effet pour nous, non pas d'atteindre à une illusoire exhaustivité, mais de faire ressortir les traits dominants, de partir des titres préférés et des pratiques les plus familières, spontanément évoqués, les discussions et propositions ultérieures devant permettre de revenir sur ces premières déclarations et de les affiner. L'idée n'est pas là bien sûr de mettre les enseignants en difficulté mais de leur offrir la possibilité d'échanger sur leurs habitudes, les textes et pratiques qui font le quotidien de leur classe, les difficultés qu'ils peuvent éprouver. Même si le nombre de questionnaires que nous avons recueillis est restreint, ils nous semblent néanmoins donner une image assez proche de la réalité puisque les groupes étaient constitués pour part égale de classes rurales et de classes de l'agglomération tourangelle, dont la moitié en ZEP, et que les information portées sur les questionnaires recoupent par ailleurs, du moins pour ce qui est de la lecture du texte poétique, celles d'une recherche antérieure à laquelle nous avions participé à l'IUFM d'Orléans-Tours[273], ainsi que le fruit de discussions plus impromptues lors d'autres formations initiales et continues. Les données de ce questionnaire seront par ailleurs, pour ce qui concerne l'analyse des représentations et des pratiques, croisées avec un entretien compréhensif mené avec l'équipe cycle III d'une école de ZEP participant à l'enquête.

La première partie du questionnaire, présenté en annexe dans son intégralité, invitait les enseignants à revenir sur leurs choix de corpus et leurs goûts. Tout d'abord, ils devaient noter les divers ouvrages lus avec leurs élèves au cours des trois dernières années, prenant pour guide la classification proposée par la liste de référence pour le cycle III. Nous leur demandions ensuite de s'interroger sur l'influence des textes de 2002-2007 quant à leurs choix et aux principales raisons qui les motivent. Plusieurs propositions, non limitatives et volontairement non classées leur étaient soumises (intérêt personnel, centres d'intérêts des enfants, qualités littéraires, thème sous-jacent, auteur, recrutement de l'école, disponibilités de l'école, de la bibliothèque et de la circonscription..., lisibilité, présence sur la liste cycle III). Libre à eux de donner ou non un ordre de priorité aux items choisis. Les deux questions suivantes portaient sur le ressenti des enseignants, leur plus ou moins fort degré d'adhésion et de familiarité avec tel ou tel genre littéraire proposé aux élèves.

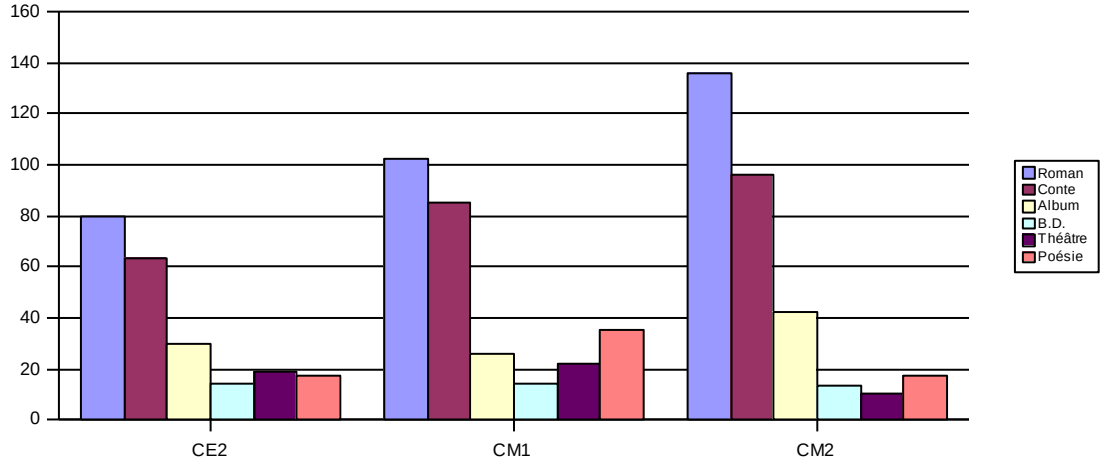
[272] Annexe 1.
[273] « La poésie à l'École de la maternelle au lycée : voir, écouter, dire, lire, écrire ; enjeux et effets. », 1999-2002, sous la direction de Daniel LANÇON.

Le second volet portait quant à lui sur les pratiques déclarées. Les participants devaient dans un premier temps s'interroger sur la fréquence à laquelle ils ont coutume de proposer divers dispositifs didactiques évoqués par les textes de 2002-2007 : lecture à voix haute, questionnaire de sens, débat interprétatif, lecture en réseau, analyse des procédés littéraires, travail sur les caractéristiques d'un auteur, écriture d'imitation, carnet de lecture. Une fois encore, la liste n'est évidemment pas close et les items ne sont pas classés par domaine de compétence pour conserver une certaine latitude et quelques items, comme le débat interprétatif ou le carnet de lecture, « innovation » de ces textes et donc peu familiers aux participants, visent à faire débat, ce questionnaire ayant pour but de provoquer des échanges. Beaucoup d'enseignants ont d'ailleurs, à notre grande satisfaction, nourri leurs grilles de commentaires abondants. Enfin, cet écrit préalable s'ouvrait sur un espace libre destiné à la formulation des interrogations, des difficultés éventuellement rencontrées dans le quotidien de la classe de littérature et sur des suggestions de ressources à construire ou partager lors du stage. Quels sont, tout d'abord, les choix de corpus déclarés par les enseignants et que nous disent-ils de leurs représentations ?

3.1.1.1. Une difficile diversification…

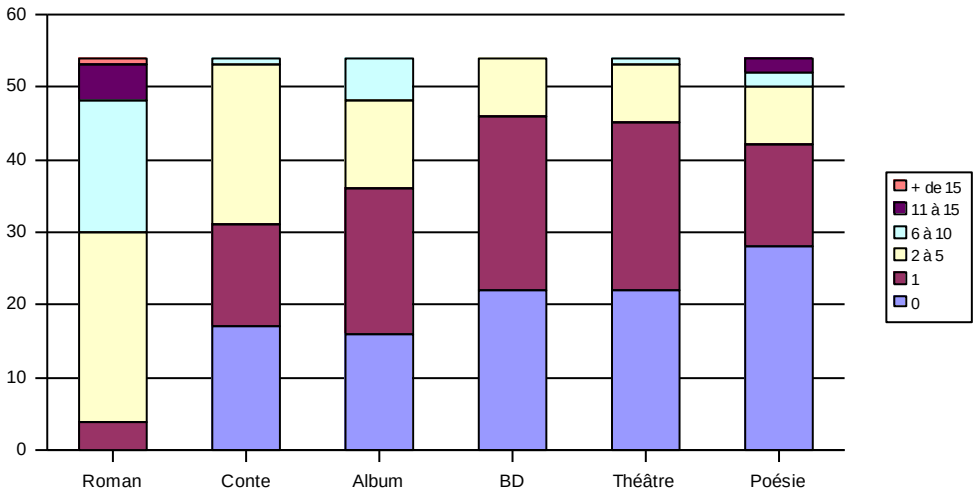
Lorsque les enseignants sont invités à noter les titres lus avec leurs élèves sur les trois dernières années, les constats sont immédiats. On peut tout d'abord s'interroger sur la variation très limitée dans les choix de titres proposés, le nombre de textes cités demeurant très restreint dans l'ensemble, avec une très nette domination des genres repérés spontanément par les enseignants comme narratifs.

Les tableaux synthétiques des données de l'enquête nous permettent tout d'abord d'observer la part relative des genres dans l'ensemble des références citées par les enseignants :



Ce premier tableau de données chiffrées montre à l'évidence la disproportion flagrante qui existe au bénéfice du roman et du conte, tandis que les hybrides de la dominante narrative qui mettent en jeu une dynamique dialogique texte-image sont de deux à trois fois moins fréquents, de même pour les textes les plus ouverts qui demandent au lecteur un effort supplémentaire de fabrication d'images, que sont le théâtre et la poésie. On peut noter par ailleurs que ces écarts semblent se creuser quand on approche la fin du cursus primaire, surtout si l'on compare les deux extrémités du cycle. Les enseignants proches du cycle II seraient alors plus enclins à faire découvrir à leurs élèves la variété des supports, à prolonger le contact avec l'image à travers l'album et la bande dessinée, tandis que les enseignants de cours moyen deuxième année, visant la classe de Sixième, renforceraient, de leur point de vue, les capacités en lecture littéraire de leurs élèves, en accentuant le travail sur le roman. Leurs choix de corpus pourraient alors révéler leurs représentations sans doute discutables de la lecture littéraire complexe, mais pour le moins avérées des attentes des collègues de collège, même si les instructions officielles de la classe de Sixième font la part belle à l'image aux côtés des récits complexes, avec une part non négligeable d'albums et de bandes dessinées au sein de la liste de référence d'œuvres littéraires.

Le diagramme suivant montre, quant à lui, des variations importantes en ce qui concerne le nombre de titres cités par chaque enseignant en fonction du genre visé.



Le roman occupe une place très particulière au regard des autres genres puisque aucun enseignant n'est trahi par sa mémoire au point de n'en citer aucun, rares sont ceux qui n'en mentionnent qu'un seul, près de la moitié des enseignants sollicités inscrivent entre six et dix titres, voire au-delà. La proportion s'inverse pratiquement pour les autres genres : la grande majorité des questionnaires ne mentionne en effet aucun titre ou se contente d'un seul, on dépasse exceptionnellement les six titres. Il semblerait cette fois que nous ayons à interroger la culture même des enseignants concernés qui, dans leurs lectures professionnelles, semblent faire peu de place aux genres autres que le roman, en relation peut-être avec leurs lectures privées.

Si nous entrons à présent dans le détail des œuvres évoquées, théâtre et poésie laissent à l'évidence les enseignants perplexes et semblent avoir raté leur entrée. Près de la moitié d'entre eux ne renseigne simplement pas la question posée sur leurs choix en matière de corpus poétique. Un tiers des réponses relevées restent très vagues :

> « De façon "fragmentée", pas d'ouvrage intégral », «Divers poèmes dans divers ouvrages », « Je choisis le plus souvent les poésies selon les thèmes », « Différentes poésies mémorisées et " interprétées " par les enfants »….

Ce flou est à interroger en lui-même, comme si l'objet poétique demeurait problématique, comme si la poésie n'était pas le lieu de la construction d'une culture et d'un rapport à l'écriture pensé et programmé par le maître. Habitude ou fidélité aux propositions longtemps dominantes dans les manuels, la poésie est choisie pour illustrer un thème, elle peut même rester dans le domaine de la lecture cursive, voire de la lecture privée, de la lecture plaisir ou de récréation, lorsque certains enseignants déclarent laisser les élèves libres de choisir les

poèmes à lire ou à dire dans des fichiers mis à leur disposition. Un quart de l'échantillon cite des auteurs, et en particulier Victor Hugo, Paul Éluard, Jacques Prévert, Claude Roy, Jean Tardieu… Seuls deux enseignants citent des poètes plus contemporains des enfants : Alain Boudet, Rolande Causse et Pierre Coran. Lorsqu'on dépasse le fragment, c'est pour citer *Le tireur de langue : Anthologie de poèmes insolites, étonnants ou carrément drôles* de Jean-Marie Henry, l'anthologie consacrée à Jean Tardieu. Aucun recueil n'est cité à l'exception de *Paroles* de Jacques Prévert et *Cent Onze Haïku* de Bashô … et puis, massivement, les *Fables* de Jean de La Fontaine…

Le théâtre est encore plus maltraité : en-dehors de *Salvador: la montagne, l'enfant et la mangue* de Suzanne Lebeau, *Le petit Violon : théâtre* de Jean-Claude Grumberg, et *Le Long Voyage du Pingouin vers la jungle* de Jean-Gabriel Nordmann, aucune mention de la création théâtrale contemporaine pour la jeunesse et des textes les plus novateurs. Surnagent des fragments de la comédie classique, quelques textes de Pierre Gripari ou enfin les recueils d'éditeurs groupant des saynètes à visée récréative ou pseudo-philosophique...

Le corpus de contes reste essentiellement, pour ce qui concerne notre enquête, dans les limites des références les plus partagées, à savoir les contes de Charles Perrault, de Jacob et Wilhelm Grimm et d'Hans Christian Andersen avec une nette préférence pour *Le Petit Chaperon Rouge*, *Barbe Bleue* et *La Petite fille aux allumettes*, sans doute en raison des multiples versions et réécritures disponibles. Aux côtés de ces références fondatrices, les enseignants citent également très régulièrement les contes modernes de Marcel Aymé avec *Les Contes du chat perché* et de Pierre Gripari avec *Les contes de la rue Mouffetard*. Enfin, mais dans une bien moindre mesure, ils citent quelques contes apparentés au cycle arthurien ou à celui des *Mille et une nuits* et, de manière marginale, quelques titres de contes éthologiques.

L'abondance de citations en matière de « Romans et récits illustrés » s'accompagne quant à elle d'une très nette dispersion dans les titres. Toutefois, quatre des textes inscrits dans la liste de référence pour le cycle III, au titre du patrimoine ou des classiques, avec toute l'ambiguïté terminologique montrée par Brigitte Louichon[274], semblent faire consensus : *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, *La Villa d'en face* de Boileau-Narcejac, *L'Œil du loup* de Daniel Pennac et enfin *Fantastique Maître Renard*. *Charlie et la chocolaterie* ainsi que d'autres titres

[274] Brigitte LOUICHON, « La littérature patrimoniale : un objet à didactiser », in *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation.* Louvain, UCL, coll. "Recherches en formation des enseignants et en didactique", 2007.

de Roald Dahl sont également largement représentés. Les enseignants de cours élémentaire deuxième année plébiscitent pour ainsi dire *Le Hollandais sans peine* de Marie-Aude Murail tandis que *Verte* de Marie Desplechin et *Journal d'un chat assassin* de Ann Fine apparaissent très souvent en cours élémentaire première et deuxième année. Ces titres représentent à eux seuls plus d'un quart des lectures. Si on leur ajoute quelques mentions de *L'Enfant Océan* de Claude Mourlevat et de *Léon* de Léon Tillage, on peut penser que la liste cycle III a bien fait référence pour les enseignants, dans la perspective ouverte par les textes officiels de la constitution d'un corpus partagé et qu'elle les a, comme le déclarent nombre d'enseignants, incités à un renouveau des choix. Toutefois ne font-ils pas là, au sein de la liste, le choix de titres déjà connus, de romans déjà implicitement institués par eux-mêmes comme classiques ? Par ailleurs, pour ce qui est des nouveaux titres, on peut s'interroger sur l'amorce d'une standardisation, c'est-à-dire d'une homogénéisation des choix d'une classe à l'autre, ceux-ci s'avérant guidés davantage par une circulation de séries de livres acquises par les écoles sur les conseils de formateurs, de libraires, en fonction du matériel pédagogique disponible, plus que choisis par des goûts personnels ou les centres d'intérêts et spécificités des classes.

Observons de plus près maintenant le cas de l'album et de la bande dessinée. Les références sont beaucoup plus sporadiques. L'image n'effectue qu'une timide percée dans le corpus littéraire des cycles III, puisque presque un tiers des enseignants sollicités ne cite aucun titre de bande dessinée, certains mentionnant un travail sur extraits, trois titres au maximum chez les bédéphiles, avec une écrasante préférence pour *Angelot du lac*, voire *Marion Duval*, en tout cas d'Yvan Pommaux. Ce choix serait là aussi à interroger de plus près : influence des formations et publications diverses ou préférence pour une bande dessinée de facture classique, très lisible, et qui s'apparente aux deux sous-genres très présents dans ce recueil sous des titres divers, à savoir les romans historiques et policiers ? Parfois, la citation est en creux, sur le mode de la déploration, comme chez cet enseignant qui regrette qu'une seule série soit disponible pour toute l'école et note :

> « J'aimerais bien travailler avec des BD à caractère historique (Alix, Vasco), de science-fiction (les deux séries de Léo) ou humoristiques (Lagaffe, Petit Spirou, Kid Paddle) »

Nous avons manifestement affaire ici à un amateur de bande dessinée, du moins de certaines collections grand public, classiques, sans doute un lecteur du genre qui ne s'autorise pas pour autant à franchir le pas...

Pour ce qui concerne l'album, si un dixième des enseignants consultés propose six à huit titres (et encore s'agit-il là le plus souvent de personnes en poste dans des écoles d'application...), trente pour cent d'entre eux n'en indique aucun. Quand un seul titre est mentionné, c'est le plus souvent *Une Histoire à quatre voix* dont le succès se justifie à la fois par son excellence et l'importante documentation qui lui a été consacrée. Le titre d'Anthony Browne, cité par un enseignant sur trois, est côtoyé de près au palmarès par *Otto : autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer, lui aussi abondamment commenté. Il semblerait donc que les enseignants de cycle III aient encore quelques difficultés à prendre en compte un genre jusqu'alors plutôt proposé à la lecture des plus jeunes et entré en 2002, par le biais de la liste de référence, dans le champ littéraire des plus grandes classes du primaire. Comment se légitime alors le texte-image auprès d'enseignants étrangers pour la plupart à la culture de l'album et à sa complexité ?

Quand les participants citent plus de cinq titres, une partie d'entre eux s'organisent en réseau, suivant en cela les injonctions des textes officiels de 2002 réaffirmées par les textes de 2007. Ainsi, l'un d'entre eux propose-t-il, en cours élémentaire deuxième année, un réseau thématique sur la seconde guerre mondiale avec *Grand-père* de Gilles Rapaport [275] et *Zappe la guerre* de Pef[276], tous deux présents sur la liste de référence, mais également, *Matin brun* de Franck Pavloff[277], *Il faut désobéir* et *Un violon dans la nuit* de Didier Daeninckx, illustrés par Pef[278], et enfin, *La grande peur sous les étoiles* de Jo Hoestlandt et Johanna Kang[279] et *L'étoile d'Erika* de Ruth Vander Zee, illustré par Roberto Innocenti [280], tous deux proposés en réseau par les documents d'accompagnement de la liste cycle III. Ce groupement qui met en regard des albums au demeurant très intéressants, mais si différents du point de vue du traitement iconographique, peut toutefois traduire un intérêt plus grand porté au discours sur la guerre qu'aux images qu'elle génère, surtout chez un enseignant qui déclare plus loin préférer travailler le roman « plus complexe, plus difficile d'accès que l'album ou la bande dessinée ». L'album prendrait là une certaine légitimité en tant que document historique, pas nécessairement en tant que genre spécifique faisant dialoguer texte et image. Autre lieu de légitimation de l'album en cycle III, la mise en réseau avec les contes. De fait, et c'est un sujet d'ambiguïté, nombre de contes sont édités sous forme d'albums, et on retrouve fréquemment

[275] Paris, Circonflexe, coll. "Albums Circonflexe", 1999.
[276] Voisins-le-Bretonneux, Rue du Monde, coll. "Histoire d'Histoire", 1998.
[277] Le Chambon-sur-Lignon, Cheyne, 1998.
[278] Voisins-le-Bretonneux, Rue du Monde, coll. "Histoire d'Histoire", 2003.
[279] Paris, Syros jeunesse, 1997.
[280] Toulouse, Milan jeunesse, 2003.

dans les questionnaires *Le chant des génies* de Nacer Khémir illustré par Emre Orhum[281] ou *La montagne aux trois questions* de Béatrice Tanaka illustré par Chen Jiang Hong [282]. La plupart des enseignants les classent d'ailleurs dans les albums, alors qu'il s'agit plutôt de contes illustrés, ce qui pourrait impliquer une conception majoritaire d'une image essentiellement « illustrative » d'un texte, qui est l'objet d'étude réellement visé. Autre lieu de légitimation de l'album, les enseignants sollicités font état de mises en réseau par auteur et font régulièrement référence aux albums de Rascal et d'Yvan Pommaux. L'album semble donc entrer peu à peu au cycle III avec toutefois une homogénéité des choix qui laisse deviner l'influence des animations pédagogiques.

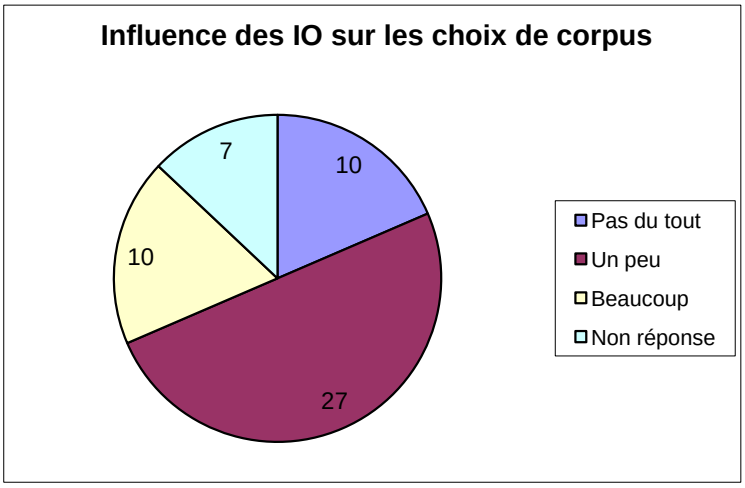
Si la liste de référence officielle a bien joué un rôle, comme le déclarent un quart des enseignants, dans l'évolution de leurs choix de corpus, ces modifications concernent donc davantage les romans et la rencontre avec les titres les plus résistants, les plus ouverts, semble différée... On émet alors l'hypothèse que par une sorte de « déterminisme socioculturel », les enseignants tendent à éviter des œuvres ouvertes jugées trop difficiles d'accès, alors que c'est précisément l'ouverture de l'œuvre qui permet au lecteur littéraire d'émerger. Cette « frilosité » dans les choix, les enseignants n'évoquant que de manière marginale la création poétique et théâtrale contemporaine pour la jeunesse et les textes les plus novateurs, repose la question du littéraire dans la classe par l'absence des genres qui donnent sans doute le plus de jeu à la langue et entretiennent les liens les plus intimes avec l'oralité. Même réticence pour ceux qui réclament une lecture plurielle entre texte et image...

3.1.1.2. Des choix peu affirmés…

La partie suivante du questionnaire demandait aux enseignants de questionner ces choix d'œuvres lues avec les enfants selon plusieurs points de vue : l'influence des injonctions ministérielles, les critères de choix consciemment privilégiés et enfin l'intérêt personnel et didactique pour tel ou tel genre.

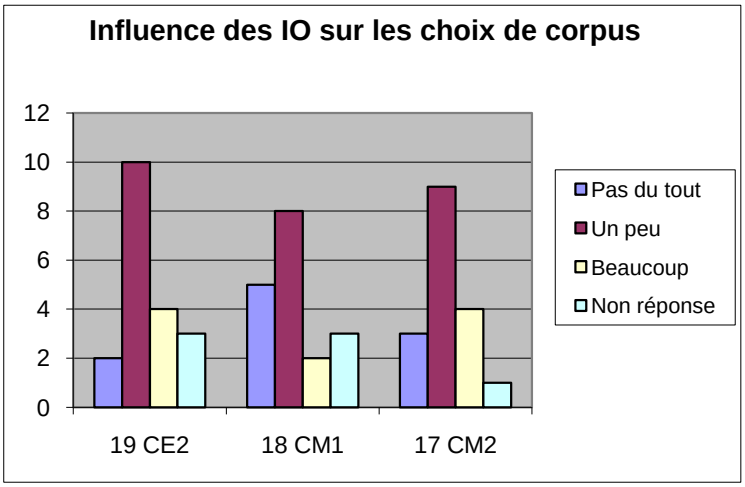
La question « Ces choix de corpus ont-il beaucoup évolué depuis les nouvelles Instructions officielles ? » aboutit à une réponse globale assez peu contrastée :

[281] Arles, Actes Sud junior, coll. "Les grands livres", 2001.
[282] Paris, Albin-Michel jeunesse, coll. "Petits contes de sagesse", 1998.



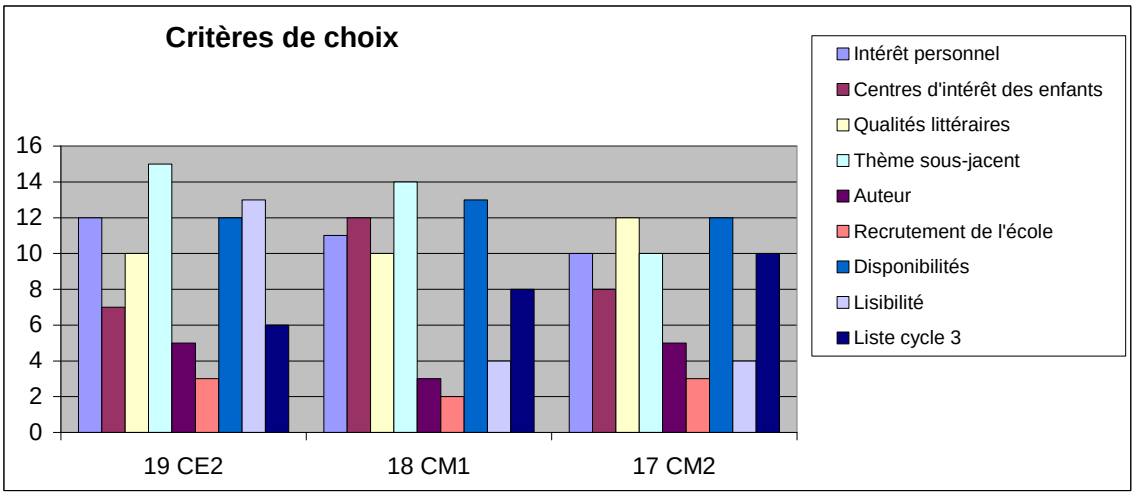
Erreur dans la conception du questionnaire ou adhésion timide aux nouvelles propositions des listes de référence, sur cinquante-quatre enseignants de cycle III, l'exacte moitié déclare avoir « un peu » changé ses choix de corpus. Une réponse pour le moins tiède qui pourrait se cumuler avec la part importante de non-réponses. Les extrêmes, quant à elles, sont assez équivalentes numériquement parlant : dix enseignants n'ont pas modifié leurs choix, dix *a contrario* l'ont beaucoup fait.

Si nous essayons à présent d'observer par niveau de classe, les écarts sont là encore assez peu significatifs :



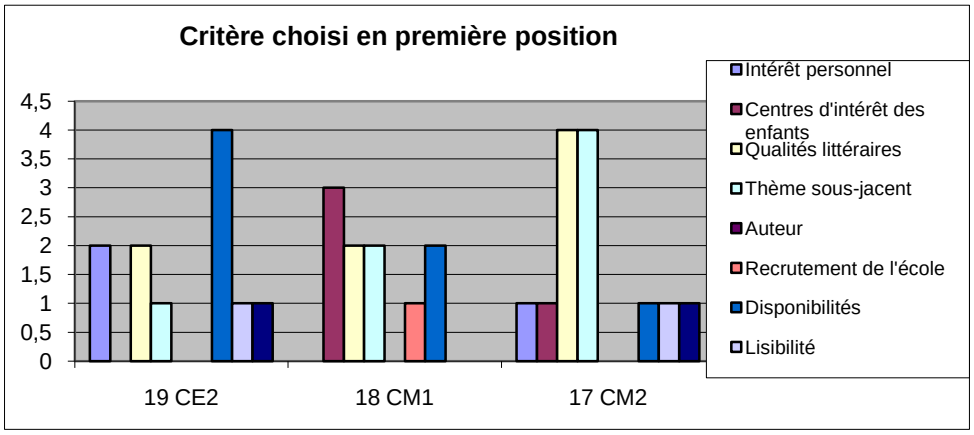
Deux éléments pourraient toutefois attirer notre attention : les enseignants de CM1 semblent moins directement concernés par les changements et ont le plus fort taux de non-réponse voire de réponses négatives, tandis que ceux de CM2 semble avoir davantage pris en compte la prescription puisqu'un seul d'entre eux refuse de renseigner la question et que l'ensemble des rejets et des non-réponses est le plus faible du cycle.

Cette absence de contraste est à moduler si nous prenons pour indicateur la justification des choix effectués :



En effet le tableau ci-dessus met en évidence une nette progression de la liste de référence pour le cycle III entre le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen deuxième année. Ce que confirment les commentaires souvent ajoutés par les enseignants qui, pour près d'un quart, déclarent sous des formulations diverses que les nouvelles Instructions officielles leur ont permis de faire évoluer leurs choix par la prise en compte de la diversité des genres proposés. Même si cette déclaration n'est que partiellement confirmée par les titres cités dans la première partie du questionnaire, il semble qu'il y ait là une réelle prise de conscience et que le champ du littéraire soit bel et bien en voie de diversification dans les corpus proposés. Cependant, le critère dominant, que nous retrouverons plus loin lorsqu'il s'agira de travailler sur l'album et la bande dessinée reste le critère économique, pragmatique : les choix sont effectués en premier lieu en fonction des disponibilités dans bibliothèque de l'école ou de la circonscription. Il est par ailleurs intéressant de noter l'implication des lecteurs enseignants dans leurs choix puisque le critère d'intérêt personnel est très représenté, au moins autant que les centres d'intérêts des enfants. Ces deux critères sont partiellement renforcés par l'intérêt porté aux thématiques, toujours suspectes de privilégier une lecture illustrative, prétexte à « travailler sur » la différence, la famille, la mort…, en relation avec d'autres disciplines d'enseignement comme l'histoire, les sciences… Il est cependant à noter que ce critère tend à s'affaiblir au fur et à mesure que nous approchons du collège, tandis qu'inversement, le critère lié à l'écriture littéraire tend, lui, à se renforcer.

Si nous observons à présent, dans la mesure où il était possible aux enseignants d'opérer un classement, les critères classés en première position, les résultats sont plus contrastés :



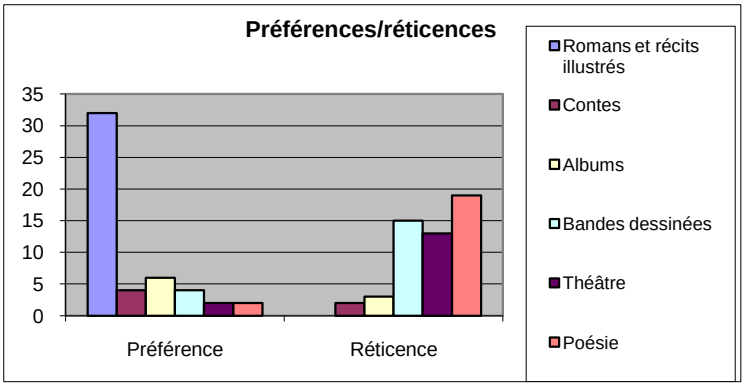
Le critère de disponibilité est systématiquement privilégié, même s'il l'est de moins en moins et si le rapport s'inverse au cours du cycle, puisque les critères thématiques et de littérarité vont s'imposer comme premier choix au cours moyen deuxième année en proportion égale déterminant comme des profils opposables et aussi représentatifs l'un que l'autre. Les enseignants de cours moyen première année semblent quant à eux privilégier les centres d'intérêt des enfants. Ce nouveau schéma confirme le peu d'intérêt que les enseignants déclarent porter à l'auteur et au recrutement de leur école. L'entretien d'explicitation qui accompagnera ces questionnaires leur permettra de préciser qu'ils ne voient que peu de nécessité à privilégier tel ou tel ouvrage en fonction des particularités de leur école, y compris quand il s'agit d'un établissement implanté dans une zone d'éducation prioritaire. Refus encourageant d'une discrimination par la littérature semble-t-il, que confirment les choix d'ouvrages effectués par les enseignants de l'enquête affectés dans les écoles de l'agglomération tourangelle qui accueillent le plus d'enfants auxquels le milieu familial offre peu, voire pas de contacts avec la culture écrite et en particulier la culture littéraire. Peu surprenante pour qui côtoie régulièrement des enseignants lecteurs mais plus préoccupante, la faible prise en compte du critère « auteur » dans les choix, en tout cas comme critère prioritaire. L'auteur disparaît bien souvent au profit du titre, du thème… Cette remarque semble par ailleurs contradictoire avec la forte représentation de certains auteurs de roman et d'albums, la désignation des poètes au lieu des recueils mentionnées plus haut. Ceci dit, la forte représentation de Roald Dahl, d'Yvan Pommaux, de Pierre Gripari, de Jacques Prévert, est plus liée à la globalité des citations qu'à la mise en évidence d'un travail sur l'auteur et ses particularités comme nous le confirmera la question des pratiques.

3.1.2. Un rapport complexe à l'objet littéraire.

Le peu d'implication personnelle dans les choix des œuvres lues avec les élèves est sans doute lié à ce désintérêt partiel que nous avons déjà évoqué dans nos propos préliminaires pour une littérature considérée comme mineure par beaucoup d'adultes médiateurs, ce que semble confirmer, du moins dans le champ poétique, des références à des auteurs fréquentés dans le cadre des lectures privées. Les titres et auteurs contemporains restent peu connus, au sens plein que nous souhaitons donner à ce terme, c'est-à-dire lus, fréquentés. Certes, tout enseignant n'est pas lecteur littéraire dans son intimité, *a fortiori* lecteur de littérature de jeunesse, sauf situation parentale favorisante, et la lecture des œuvres destinées à la jeunesse fait plutôt l'objet d'une fréquentation pragmatique ; on lit « pour » faire travailler les enfants et non « pour soi » ou parce que la littérature de jeunesse gagnerait à être connue…. Les éléments qui suivent nous donnent à penser qu'il s'agit sans doute d'un rapport plus complexe à l'objet littéraire dans son ensemble qui est en jeu, un rapport « tissé » d'éléments divers qui interagissent : représentations sur la littérature, expériences antérieures plus ou moins réussies, liées en partie à la scolarité des enseignants.

3.1.2.1. Le poids des représentations.

Les réponses aux deux questions complémentaires sur les préférences et les réticences éprouvées par rapport aux genres confirment, comme le montre immédiatement cette schématisation, des données numériques, l'observation des listes d'ouvrages : le roman reste le support majoritairement privilégié tandis que poésie, bande dessinée et théâtre sont l'objet de nombreuses réticences.



Les justifications quant à elles sont de divers ordres, impliquant non seulement les sensibilités individuelles des enseignants, mais aussi les représentations qu'ils se font de leurs élèves, de la littérature et de son enseignement.

Ainsi se trouve évoquée, en particulier à propos de la bande dessinée, la question de la concurrence entre lecture privée et scolaire :

> « Les enfants en lisent beaucoup seuls et je souhaite leur faire découvrir d'autres genres littéraires. », « Il me semble qu'il vaut mieux pousser les élèves vers ce qu'ils fréquentent le moins. Ils lisent tous des BD mais ont plus de difficulté à lire les romans. », « La BD est le type d'écrit que les enfants lisent très souvent parce que c'est rapide. ».

Ces quelques extraits de notre corpus de questionnaires montrent combien l'ambiguïté reste entière quant à ce genre déprécié, malgré son entrée dans les programmes et sur la liste de référence, du fait de son assimilation au loisir et à la facilité. Selon les enseignants, l'enfant sait le lire d'emblée et l'école va s'appliquer à l'en détourner pour l'amener ailleurs. On note parfois un rien de condescendance dans les propos : « Je n'ai aucune série (mais je ne fais aucun effort pour en trouver...) ». La bande dessinée est souvent opposée au roman, qui lui est alors préféré, parce que « l'absence d'illustrations permet aux enfants d'imaginer », parce que « les écrits de romans sont beaucoup plus riches que les bandes dessinées au niveau de tout ce qui est de l'ordre du ressenti ». Comme si la narration par l'image entre montage et cadrage ne permettait pas de traduire des émotions... Ne s'agit-il pas implicitement ici d'un aveu d'ignorance, de méconnaissance du genre ? À moins que ne perdure la conviction que l'ouvrage illustré, qu'il soit album ou bande dessinée, s'adresse aux plus jeunes, détourne de l'écrit…

Souvent également, la bande dessinée et l'album apparaissent dans les déclarations comme des supports qui font douloureusement entrer en concurrence goûts personnels du lecteur adulte et pragmatisme du gestionnaire des fonds publics: « BD, problème financier, pas de collections entre écoles mais ce genre m'intéresse beaucoup ». Mais ne s'agit-il pas là, même si l'argument est recevable, de prendre prétexte du coût de l'iconotexte pour éviter de se questionner sur les raisons plus profondes de ces non-choix ? Ces deux genres, en effet, déroutent, questionnent les compétences de lecteur expert de la plupart des enseignants a contrario du roman, qui, je cite un des enseignants, « correspond le plus à l'idée que j'ai reçue de la culture ». Conséquence : ils désertent les pratiques ordinaires.

La poésie et le théâtre, quant à eux, sont traités de manière similaire sur le mode d'abord des goûts de l'enseignant qui se place ici en sujet lecteur :

> « je n'aime pas trop personnellement alors je trouve toujours autre chose à faire, j'oublie quoi », «je n'y adhère pas spécialement et j'ai du mal à le faire " passer" dans la majorité des cas... », « difficile d'accès», « peu d'intérêt personnel, pas assez

de connaissances dans le domaine », « un ouvrage entier de poésies est souvent trop long pour les élèves »

On voit qu'interfèrent ici des réactions de l'ordre de l'affectif et de l'acquis. La poésie semble laisser nombre d'enseignants démunis et, lorsqu'ils sont interrogés sur leurs préférences génériques, un seul d'entre eux déclare la privilégier dans la classe « car elle n'est pas à la mode dans notre société et ils n'auront pas accès aux poèmes en dehors de l'école » tandis que plus d'un tiers semble développer des stratégies d'évitement, ce que confirme cet extrait de l'entretien réalisé avec une équipe d'enseignants de cycle III travaillant en ZEP :

SD : Dans vos questionnaires, vous écrivez pourtant que vous travaillez assez peu sur la poésie… pourquoi ?
Isabel : Moi c'est parce que ce n'est pas un genre dans lequel je me sens à l'aise… donc pour ne pas… dire n'importe quoi entre guillemets, comme je me sens pas du tout à l'aise là dedans, je… je fais peu mais…
Esther : Moi je dois avouer que ce n'est pas un genre avec lequel je suis très à l'aise, j'en ai peu parlé à l'IUFM… le découpage s'est fait de telle manière que je ne le fais pas en fait, ça m'arrange ! (*Rires*)
Barbara : Moi c'est un peu comme Isabel je ne me sens pas tellement à l'aise je ne sais pas comment le faire passer…
SD : Vous êtes lecteurs de poésie ?
Barbara : J'en lis un peu oui, pas beaucoup…
Bernard : Moi je ne suis pas trop lecteur de poésie…[283]

Le malaise exprimé lors de ce rapide échange est perceptible au travers des hésitations, des manifestations de gêne partagée, comme les rires entendus, s'alimente à plusieurs sources : les enseignants interrogés ne choisissent que très rarement la poésie pour leurs lectures privées, n'ayant bien souvent pas fait eux-mêmes cette rencontre à l'école et ils montrent des réticences à aborder des textes jugés trop complexes, elliptiques, dont le sens pose problème, soit qu'il leur échappe soit que leur polysémie ne permette pas d'accéder à une interprétation commune :

Bernard : Ce qui est souvent difficile, c'est au niveau du sens, mettre du sens sur les textes poétiques, c'est….
Barbara : Oui, ça me gêne… Je sais que même moi, le sens me pose problème … je ne vois pas forcément où l'auteur voulait en venir… On ne peut pas lire, on comprend mal…
SD : Et est-ce que ça te gêne ?
Barbara : Oui, ça me gêne moi…
Isabel : Si c'est juste une question de ne pas être sûr… mais enfin bon…
Esther : Si tu t'es fait quand même une image, ça va…
Isabel : C'est si vraiment ça ne me parle pas du tout…
Barbara : Ça te touche ou ça ne te touche pas …

[283] Extrait d'entretien, équipe cycle III, ZEP, 18/05/07, annexe 2.

Bernard : Oui et puis parfois on peut réussir à mettre du sens qui sera différent selon les personnes
Isabel : Oui voilà
Bernard : Mais parfois il y a des textes sur lesquels on n'arrive même pas à mettre du sens
Barbara : Et ça peut être aussi simplement le jeu sur les sonorités, parce qu'il y a vraiment des auteurs… qu'on a travaillés, c'est vraiment une association de syllabes !
Bernard : Sans vraiment…de sens
Barbara : « Mouche ta mouche, poche ta poche… », des trucs comme ça où vraiment le sens est…[284]

On voit bien là le malaise que génère l'ambiguïté du poétique aux marges de la sensibilité et de l'intellect, touchant l'intime et le désir de jeu, dans une école, et en particulier un cycle, plutôt ancrés dans la rationalité. La réitération par l'un des enseignants de l'impossibilité de « mettre du sens » est révélatrice, nous semble-t-il, d'un état d'esprit fréquent chez les maîtres de cycle III qui ont du mal à accepter que le sens puisse être à construire pour soi, ou qui sont peu convaincus de l'intérêt d'un travail littéraire sur la matière linguistique. Le plaisir de la lallation, la jubilation à rebondir d'un mot à l'autre en écho, comme dans l'exemple cité (« Mouche ta mouche, poche ta poche… ») leur semblent étrangers. Ils y voient parfois (et avec eux, certains de leurs élèves) des résurgences de jeux gratuits et désordonnés de la petite enfance, tandis que les objectifs affirmés du cycle III sont d'approfondir et de comprendre. La prégnance de ces objectifs est d'autant plus forte ici que nous sommes dans une école de ZEP, où les enseignants se sentent pressés d'aider leurs élèves à comprendre, à entrer dans les apprentissages, et les jeux langagiers apparaissent comme un luxe. La plupart de ceux qui mettent la poésie à l'écart de leurs pratiques « je n'y adhère pas spécialement et j'ai du mal à le faire « passer » dans la majorité des cas » déclarent le faire « par manque de formation initiale, mauvaise connaissance de ces formes », ne pas savoir les aborder, manquer de « pistes d'exploitation », en contradiction en quelque sorte avec les envies des élèves qui semblent avoir un rapport plus immédiat à ces formes d'écriture :

SD : Est-ce que ça plaît aux élèves quand vous travaillez la poésie avec eux ?
Esther : Pas tous, il y en a qui de toute façon… ils sont hermétiques à ça, oui mais en général, ça leur plaît.
Isabel : Oui, ils aiment bien en général trouver les sonorités… et puis comment c'est découpé avec les différentes strophes… ça ne leur pose pas de souci[285]

[284] Extrait d'entretien, équipe cycle III, ZEP, 18/05/07, annexe 2.
[285] Idem.

Ainsi, bien que les enseignants déclarent avoir changé, grâce à la liste de référence, de regard sur les corpus et prendre en compte la diversité des genres, l'un d'entre eux y voyant la possibilité offerte « d'essayer de ne pas faire que du roman », il semblerait qu'abandonner le roman ou du moins travailler à part plus égale les autres genres, reste difficile.

3.1.2.2. Des genres plus ou moins « scolarisables » ?

Les enseignants déclarent en effet privilégier les genres en raison des activités qu'ils autorisent, favorisent ou non. Là encore, dans les abîmes de réflexion où l'entrée de la littérature comme nouvelle discipline d'enseignement a plongé nombre d'entre eux, le conte reste privilégié en tant que « genre littéraire bien connu des enfants », le roman semble offrir un refuge par la multiplicité des possibilités qu'il offre car « un texte long permet au groupe-classe de prendre le temps de s'immerger dans le monde décrit, de s'identifier au héros », car « on y trouve une variété d'écriture (description, discours/récit) ». Le roman apparaît alors comme le support didactique idéal permettant « de montrer aux élèves qu'un texte peut se lire à plusieurs niveaux, de les amener à une lecture fine, à découvrir des procédés d'écriture », « une exploitation en ORL ». Il se présente également pour nombre d'enseignants comme un lieu familier car « les pistes d'étude [leur] paraissent plus simples ».

À l'inverse, album et bande dessinée sont évoqués de manière problématique soit comme des supports difficiles d'accès (« Je ne pensais pas à utiliser des albums au cycle III, comment prendre la substantifique moelle ! ») soit comme des supports mis à l'écart des pratiques par manque de référence ou de formation initiale (« J'adore la BD mais je ne sais pas comment l'utiliser [...] car je n'ai pas eu de formation dessus ») et n'osent pas l'aborder (« j'utilise peu la BD que je connais moins, je me sens peu à l'aise pour l'exploitation »). Ce mal-être semble toutefois mieux géré en ce qui concerne la bande dessinée comme en témoignent ces quelques échanges :

> Barbara : Moi j'ai du mal à voir ce que je peux en tirer d'une bande dessinée, donc je crois que je n'ai jamais travaillé… enfin, sur une planche, oui, mais sur une BD complète, je ne l'ai jamais fait…
> Emilien : C'est vrai que sur une planche… on peut travailler les codes de la bande dessinée, les bulles… enfin voilà, on travaille plus sur la forme peut-être que sur le fond.
> Barbara : J'avoue que je ne sais pas trop…
> Bernard : On décortique une page, justement tout le vocabulaire qui en découle et puis sur le sens, plus sur la compréhension globale de l'histoire…
> Isabel : Moi je travaille, la production d'écrit avec parce que je trouve que c'est facile avec les bulles… et puis les points de vue, comment lui il va s'adresser à un tel

> et sinon… ce qu'il y a d'une planche à l'autre, d'une vignette à l'autre, qu'est-ce qui n'apparaît pas, qu'est-ce qui s'est passé ?[286]

En effet, la bande dessinée pour l'instant encore peut-être moins protéiforme que l'album, offre l'illusion d'une possible maîtrise technique. On peut mieux la dominer en la fragmentant par planches. Elle offre par ailleurs des éléments de code dont on pense pouvoir assez efficacement faire un objet d'apprentissage. À l'inverse, poésie et théâtre laissent nombre d'enseignants perplexes et, mis à part quelques trop rares explorations orales, la plupart de ceux qui les mettent à l'écart de leurs pratiques déclarent le faire « par manque de formation initiale, mauvaise connaissance de ces formes », ils disent ne pas savoir les aborder, manquer de « pistes d'exploitation ». Ces réticences, associées à un manque de familiarité déclaré ont probablement à voir aussi avec un malaise éprouvé vis-à-vis de textes dont le sens n'est pas donné d'emblée, mais qui obligent le lecteur enfant et adulte à interpréter et donc à prendre des risques. C'est d'ailleurs en relation avec les perspectives didactiques que se manifestent les réticences à aborder des textes elliptiques, jugés trop complexes.

3.1.2.3. Des pratiques formelles.

Venons à présent à la partie de l'enquête où les enseignants devaient classer les pratiques proposées en référence aux dispositifs présents dans les textes officiels en fonction de leur fréquence d'utilisation. Il s'agit bien sûr de pratiques « déclarées » qui relèvent du discours, mais que nous prendrons pour objet d'analyse dans la mesure où il nous paraîtrait illusoire de prétendre viser des pratiques « effectives ». En effet, qui pourrait prétendre y accéder ? Même un observateur de la classe ne fera jamais qu'interpréter ce qui s'y passe, l'enseignant qui y agit s'étant par ailleurs fixé des objectifs qu'il pense suivre sans parfois se rendre compte qu'il dérive. Nous travaillons sur un terrain vivant dont nous acceptons qu'il soit mouvant et sans chercher une vérité objective, nous interprétons des discours qui portent la marque de la réflexivité de leurs auteurs. Elles peuvent parfaitement, vu la situation dans laquelle elles sont pointées, relever partiellement des représentations que se font les stagiaires des attentes du formateur et, à travers lui, de l'institution. Par ailleurs, l'interprétation des valeurs proposées reste très subjective et nous verrons que certains titres d'activités se sont avérés ambigus, n'ayant volontairement pas fait l'objet d'une définition préalable afin de permettre une réflexion sur les dispositifs.

[286] Extrait d'entretien, équipe cycle III, ZEP, 18/05/07, annexe 2.

Le tableau récapitulatif ci-dessous fait cependant apparaître quelques tendances intéressantes nous semble-t-il:

	jamais	parfois	souvent
La lecture à voix haute	0	11	21
Le questionnaire de sens	0	12	25
Le débat interprétatif	1	12	20
La lecture en réseau	7	24	13
L'analyse des procédés littéraires	6	25	9
L'écriture d'imitation	6	23	15
Le travail sur les caractéristiques d'un auteur	18	26	4
Le carnet de lecture	17	11	8

Première remarque, la valeur « parfois », peut-être malencontreusement proposée, semble avoir servi de « valeur-refuge ». C'est elle qui a été le plus souvent renseignée sans traduire nécessairement pour autant une réelle implication. Elle peut toutefois servir de révélateur. Ainsi, elle permet à nombre d'enseignants de ne pas exclure certaines activités comme la lecture en réseau et l'analyse des procédés littéraires pourtant très peu pratiquées dans la plupart des classes. Si on croise cette observation avec le peu de place fait au travail sur les caractéristiques d'un auteur, on peut supposer que les réseaux pratiqués visent davantage l'exploration de thématiques plutôt que la prise en compte des spécificités de l'écriture littéraire, des voix particulières à certains auteurs ; d'autant que l'écriture d'imitation qui permet une appropriation de ces caractéristiques est, elle aussi, pratiquée de manière exceptionnelle. Autre pratique marginale, le carnet de lecture dont le nom même et les modalités se révèlent problématiques pour les enseignants, comme le montreront les commentaires dont il a parfois fait l'objet. On notera *a contrario* que le questionnaire de lecture et la lecture à haute voix semblent très partagés, puisque massivement présents dans les pratiques les plus régulières et jamais citées comme exclues de la classe de littérature.

Les données numériques tracent donc de premiers axes d'analyse mais ce sont les éléments « marginaux », comme l'incitation à ajouter, si besoin, des activités personnelles et les développements explicatifs spontanés au sein même de la grille qui nous permettront de l'affiner, dans la mesure où ces commentaires portés dans les marges du questionnaire permettent aux participants de faire entendre leur voix propre. Même si les programmes pour le cycle des approfondissements, dans le paragraphe consacré aux ateliers de lecture rappellent que « le contrôle des réponses faites à un questionnaire ne saurait en aucun cas suffire »[287], ce dispositif, l'un des deux les plus fréquemment notés, ne fait l'objet d'aucun

[287] Bulletin Officiel, Hors série n°1 du 14 février 2002

commentaire, comme s'il faisait consensus. La « lecture à voix haute » en revanche, rarement différenciée de la « mise en voix », est spécifiée quant aux locuteurs (« Dialoguée si possible », « Lecture à plusieurs avec interprétation », « Magistrale »…), aux textes oralisés (« Poésie », « Lecture de dialogues mise en espace »…) et enfin aux modalités ou objectifs qui lui sont assignés (« Pour valider les réponses », « Comme aide à la compréhension »…). Le débat interprétatif et la mise en réseau, éléments nouvellement introduits dans les pratiques, n'appellent aucun commentaire écrit à part « Rechercher et mettre à disposition des livres pour les élèves ». Un vide qu'expliqueront en partie les échanges oraux qui suivent cette réflexion liminaire : ces deux dispositifs, qui demandent aux enseignants de tisser des liens au sein d'une littérature parfois connue de manière trop ponctuelle et de s'impliquer comme lecteur littéraire, leur restent souvent encore étrangers. C'est le carnet de lecture qui suscite le plus de commentaires. Les enseignants s'interrogent tout d'abord sur la dénomination choisie par les instructions officielles, en décalage volontaire avec les pratiques habituelles ; le terme est peu repris, on lui substitue volontiers le terme plus familier de fiche de lecture comme l'explicite cet enseignant : « Je ne sais pas vraiment ce qu'est un carnet de lecture mais nous gardons des traces écrites de chaque lecture (fiches de lecture, résumé de chaque chapitre, vocabulaire...) ». Cet exemple est représentatif de la plupart des commentaires qui, lorsqu'ils tentent de définir ce terme, se réfèrent le plus souvent à des pratiques collectives de structuration et de mémorisation. Peu de prise en compte du caractère privé de ce carnet souligné par les documents d'application des programmes publiés en août 2002, sauf chez un enseignant qui parle alors d'un « cahier souvenir ». Aux dispositifs proposés s'ajoutent quelques références aux rallyes-lecture et à la constitution de jurys littéraires, de manière surprenante chez des enseignants qui, par ailleurs, déclarent ne pratiquer qu'occasionnellement, voire jamais, l'analyse des procédés littéraire, l'observation spécifique des caractéristiques d'un auteur ou la mise en réseau…

Les pratiques évoquées par les enseignants participant à l'enquête restent très souvent inspirées ou guidées par les manuels, en particulier pour les textes littéraires les plus ouverts, comme le souligne cet extrait d'entretien avec les enseignants de ZEP :

> Bernard : […] je trouve qu'un recueil entier d'un même auteur, ça fait long, je préfère prendre des petits extraits, de manière à avoir un panel plus large… en variant à la fois les auteurs, à la fois la forme… […]
> Barbara : Et qu'ils travaillent à retrouver « comment je sais que c'est une poésie ? » parce que…on reconnaît la mise en page…
> Bernard : … les comparaisons…

Barbara : … et après les thèmes, parce qu'en poésie, c'est souvent des thèmes… particuliers… En première période dans le manuel de lecture que j'utilise il y a toute une partie sur les textes poétiques donc là on en a fait sur un mois ou deux…
SD : Sous forme d'une séquence consacrée à la poésie ?
Barbara : Oui mais c'est pareil, c'est un poème d'un tel, un poème d'un tel… C'est plus en fonction de la production d'écrit puisqu'après on aboutit aux acrostiches, on aboutit aux poèmes rimés avec une seule rime… et puis aussi sur la notion de « en poésie je joue avec les mots.. ». Voilà !
Barbara : En fait, la finalité c'est l'écriture, alors il y a de l'écoute, il y a de la lecture… il y a un CD parce que pas mal de textes sont à écouter… Et puis en lecture à voix haute… toi tu avais aussi fait un peu ça avec les tiens l'an dernier… un peu en slam, c'est vrai que souvent les textes poétiques surtout de la poésie contemporaine s'y prêtent très bien... enfin, il y a tout un travail là-dessus qui est aussi très intéressant.....[288]

Ces pratiques semblent, d'après le témoignage des enseignants, relever plutôt d'un repérage formel, à partir d'un groupement de textes personnel ou proposé par le manuel et se centrent sur les caractéristiques considérées par eux et par la tradition scolaire comme essentielles du langage poétique, à savoir les thématiques et les jeux formels, qu'ils soient sémantiques ou phonétiques. Les activités de lecture analytique et d'écriture sont privilégiées, tandis que deux références seulement sont faites à l'oralisation des textes : écoute de poèmes enregistrés et lecture rythmique sur le mode du slam. L'écoute nous paraît être un premier pas essentiel dans la découverte de la matière poétique, même s'il sera souhaitable de ne pas s'en tenir à des enregistrements extérieurs, fabriqués par le manuel, quelle que soit leur qualité. Par ailleurs, la référence au slam est ici intéressante car, s'il est aujourd'hui pratiqué par des poètes de tous styles, de tous milieux, certains, issus de la mouvance hip hop, le revendiquent comme venant de la rue, ainsi du rap à ses débuts, et nous sommes en ZEP, on peut donc penser que les élèves vont s'approprier un mode d'expression qui leur parle. La pratique du slam permet également de lier écriture et diction, écriture et performance et du point de vue de la sensibilisation au texte, puisque il s'agit de « claquer » l'auditeur avec les mots, les images, pour le secouer, l'émouvoir. Cette pratique évoquée de manière occasionnelle serait sans doute à retravailler dans la perspective de l'exploration de la matière verbale et rythmique du texte littéraire au-delà du seul champ de la poésie.

Cette enquête liminaire sur l'état des pratiques enseignantes recoupe les observations menées sur le long terme : nombre de professeurs des écoles, pour ne prendre en compte que le public du primaire afin de restreindre le champ d'investigation, restent encore hésitants, peu aventureux dans le domaine de l'enseignement de la littérature. Il semblerait que, faute de se

[288] Extrait d'entretien, équipe cycle III, ZEP, 18/05/07, annexe 2.

faire confiance en tant que lecteurs littéraires et interprétants, les enseignants consultés aient intégré l'institutionnalisation du texte évoquée par Roland Barthes :

> « La notion de texte est donc liée historiquement à tout un monde d'institutions : droit, Église, littérature, enseignement ; le texte est un objet moral : c'est l'écrit en tant qu'il participe au contrat social ; il assujettit, exige qu'on l'observe et le respecte, mais en échange il marque le langage d'un attribut inestimable (qu'il ne possède pas par essence) : la sécurité »[289]

Ainsi, et malgré les ouvertures proposées par les Instructions officielles de 2002-2007, il semblerait que les supports proposés aux élèves aient peu évolué, réaffirmant la domination d'une littérature du signe à l'école, d'une idéologie de la transparence et de la littérature au service de l'apprentissage de la langue. Les réticences relatives à l'initiation poétique ont d'autant plus retenu notre attention que les albums atypiques de Béatrice Poncelet, dont nous envisageons de montrer l'intérêt pour permettre l'entrée en littérature, se caractérisent, comme nous l'avons développé plus haut, par leur polysémie, leur complexité, leur usage poétique de la langue tant au plan de l'oralité que de l'espace-page ou des associations libres.

[289] BARTHES, Roland, *Théorie du texte*, Encyclopédia Universalis, 1973.

3.2. La réflexivité à l'œuvre dans les questionnaires individuels.

Dans la perspective d'une initiation à la littérature et à la lecture littéraire par le biais de l'œuvre de Béatrice Poncelet comme métaphore, en quelque sorte, de la création littéraire et comme miroir de l'expérience humaine, il nous a paru important de voir comment les lecteurs adultes, médiateurs obligés tant il est vrai que la littérature exigeante nécessite des passeurs, entraient dans ces albums spécifiques et en quoi leurs discours pouvaient laisser émerger leurs représentations, tant sur l'œuvre elle-même que sur la littérature, la lecture littéraire et sa didactique. Le recueil des premières réactions et impressions de lecture s'est effectué entre 2004 et 2007 auprès de professeurs des écoles participant à cinq stages de formation continue, trois portant sur la didactique de la littérature et deux sur celle des arts plastiques, ainsi qu'un groupe d'enseignants de SEGPA en préparation au CAPA-SH[290]. Il s'intégrait à un module de six heures, consacré au travail de Béatrice Poncelet, organisé en cinq temps : une première rencontre de l'œuvre par la lecture libre de l'ensemble des albums disponibles, un temps de verbalisation par écrit des premières représentations construites individuellement et consignées dans un questionnaire individuel, un temps de participation à un oral interactif permettant aux participants de confronter leurs expériences de lecture, un temps d'analyse plus systématique des spécificités littéraires de l'œuvre lue et, enfin, un temps de réflexion sur les dispositifs didactiques à mettre en place pour proposer le travail de Béatrice Poncelet aux élèves de cycle III et de Sixième de SEGPA. Pour des raisons de format d'intervention, les professeurs des écoles ont disposé de l'ensemble des albums du corpus sur un temps limité variant d'une à deux heures. Ils ont ainsi été invités à une lecture intensive, contrainte, assortie d'une consigne visant à réduire au maximum les échanges oraux afin de limiter les influences et privilégier un mode d'approche individuel des albums. Nous sommes-là bien loin des conditions idéales de lecture individuelle, silencieuse, concentrée et coupée de l'environnement, véhiculées par de nombreux peintres, écrivains et même par l'école : l'espace est partagé favorisant la déconcentration, la salle ne permet que peu qu'on s'y mette à l'aise, l'obligation de lire plusieurs albums risque de saturer la mémoire du lecteur… Nous

[290] Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.

sommes là dans le cas typique d'une opposition entre lecture privée et lecture professionnelle qui ne favorise sans doute pas la rencontre personnelle avec l'œuvre proposée, dans cette douloureuse distorsion évoquée par Jean-Louis Baudry :

> « Si nos livres de classe se différencient et même s'opposent à ceux qui seront proposés à notre plaisir […] c'est surtout que les uns exigeaient le maintien roide et inconfortable adapté au banc du pupitre ou à une chaise en bois et que les autres favorisaient des nonchalances et des lascivités d'odalisque sur un divan, ou des méditations de sage hindou dans les recoins où nous avions trouvé refuge . »[291]

Il s'agit à l'évidence d'une lecture contrainte imposée par le format d'intervention qui ouvrira sur des relectures possibles. Cette promiscuité aura cependant des effets très positifs, puisque les textes sont déjà oralisés par quelques-uns pour les autres, parce que certains albums circulent, parce qu'on lit par-dessus l'épaule de l'autre et que s'installe déjà un partage informel de l'expérience de lecture.

Le choix d'élèves de CM2 pour nos expériences de lecture s'est d'emblée imposé à nous, tant ils semblent constituer un public-cible privilégié pour travailler la réception des albums de Béatrice Poncelet. Ils peuvent en effet être touchés par les thématiques qui traversent son œuvre tant dans leur passé proche que dans leur vécu du moment et se montrer sensibles à l'évocation mélancolique de souvenirs liés à la petite enfance et concernés de manière directe par les jeux, les rêveries nourries par les transformations de la préadolescence. En outre, au plan culturel, les élèves de cours moyen deuxième année ont commencé à construire, grâce en particulier à l'école, des repères, un système plus ou moins organisé de références sur lequel ils pourront s'appuyer pour apprécier les dimensions intertextuelle et intericonique de l'œuvre de Béatrice Poncelet. L'école Gérard Philippe à Fondettes où se sont déroulées nos expériences de lecture en 2003-2004 et 2004-2005, dans l'une des classes de CM2, offre en sus une mixité sociale et culturelle suffisantes pour pouvoir considérer les observations menées comme donnant une image assez fidèle d'une population scolaire ordinaire. Les deux classes sont tout à fait comparables quant à leurs effectifs et composées à part égale de filles et de garçons. L'une comme l'autre comporte une majorité d'élèves maîtrisant dans l'ensemble les compétences de cycle III, avec toutefois des nuances dans la composition des groupes. Ainsi, le cours moyen sollicité pendant l'année scolaire 2003-2004 présente-t-il une petite moitié d'élèves très à l'aise dans toutes les activités scolaires et particulièrement en lecture, avec seulement quatre élèves en grande difficulté, dont deux ajoutent aux difficultés

[291] BAUDRY Jean-Louis, *L'âge de la lecture*, Paris, Gallimard/Haute enfance, 2000, p 25-26, cité par Michèle Petit dans *Éloge de la lecture, la construction de soi*, Paris, Belin, 2002, p.132.

scolaires des difficultés comportementales. Le groupe sollicité en 2004-2005 est, quant à lui, composé d'une majorité d'élèves ayant une assez bonne maîtrise des compétences attendues pour un cours moyen deuxième année avec seulement cinq élèves particulièrement à l'aise et, proportion somme toute assez importante, une dizaine en difficulté de lecture. Cette dernière classe était par ailleurs perçue comme beaucoup plus dynamique par l'enseignant titulaire. Travailler les albums de notre auteure, dont nous verrons qu'elle est tenue par nombre de médiateurs comme élitiste et presque inabordable en classe, avec des élèves de Sixième de SEGPA n'allait, en revanche, pas de soi. Le projet a émergé suite à des comités de lecture intégrés au cycle proposé par la documentaliste du collège Pierre-Corneille à Tours animés pendant l'année scolaire 2004-2005, prenant pour objet les albums de Béatrice Poncelet. La participation des élèves de Sixième à ces comités placés dans le hors-temps scolaire était par nature volontaire, quelles qu'aient été les motivations intimes des uns ou des autres. Toujours est-il que le premier et seul échange prévu au départ sur notre auteure s'est renouvelé à trois reprises à la demande des participants et que les élèves de SEGPA présents dans les comités ont été les plus fidèles et les plus impliqués. De là a émergé pour l'année scolaire 2005-2006 le projet de proposer aux élèves d'une des classes de Sixième de SEGPA le même parcours qu'aux élèves de CM2. Pour la plupart, ces élèves présentent des troubles dyslexiques, voire dysphasiques. Pour certains enfin, ces difficultés se doublent d'un handicap visuel et de troubles comportementaux. Disqualifiés en lecture, ils rencontrent des difficultés de déchiffrage et peinent à dépasser le cadre des mots, ces « lecteurs précaires » ont en effet tendance, comme l'a fait observer Roland Goigoux dans son rapport de recherche[292], à se méprendre sur l'activité intellectuelle requise par la lecture et sur les procédures qu'elle requiert : ils tendent à penser qu'il suffit de déchiffrer les mots du texte pour le comprendre. Ce malentendu est d'ailleurs bien souvent entretenu par leurs enseignants qui privilégient le traitement littéral de courts segments de textes accompagnés de questionnaires récurrents. Or ce choix voulu comme sécurisant et favorisant la réussite enferme les élèves dans des comportements peu productifs. De fait et par leur expérience scolaire antérieure, les élèves avec lesquels nous avons travaillé avaient, dans leur grande majorité, développé des résistances face à l'acte de lire, résistances sur lesquelles nous nous proposons de travailler pour faciliter leur entrée en littérature et la construction d'une posture de sujet lecteur.

[292] GOIGOUX, Roland. *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés : rapport de recherche / étude réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire, DESCO, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie*. Suresnes : Éd. du CNEFEI, Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée, 2000.

L'hypothèse est que c'est précisément la rencontre avec le travail de Béatrice Poncelet, apparenté à une narration poétique protéiforme, «œuvre ouverte», où se multiplient les jeux intertextuels et intericoniques, soulevant des questions existentielles, qui va leur faciliter l'entrée en littérature. C'est, paradoxalement, justement en raison de sa complexité et des multiples parcours de lecture qu'elle propose, que cette œuvre a été choisie. Il s'agit donc de mettre une œuvre résistante au service des résistances. Les élèves, à la différence des enseignants ont disposé de l'ensemble du corpus sur une durée beaucoup plus longue, puisqu'ils ont pu à leur gré emprunter les albums sur une durée de deux semaines. La lecture s'est donc faite là à loisir, à la maison ou dans la classe sur des temps de liberté, on approche donc pour les élèves d'une lecture privée qui n'exclut pas pour autant les échanges évoqués précédemment.

Le travail dans les classes nécessitait à l'évidence l'adhésion des maîtres d'accueil concernés tant à l'œuvre qu'à la démarche didactique proposées. Les deux enseignants de CM2 et de SEGPA qui ont accepté de collaborer avec nous n'ont pas reçu, en dehors de leur formation professionnelle, d'enseignement spécifique en littérature, ils sont donc de ce fait dans la situation, la plus courante à l'école primaire, celle d'enseignants polyvalents en charge de l'enseignement de la littérature sans compétences très affirmées dans le domaine de l'analyse littéraire et ils devront faire confiance à leur pratique assidue, pour l'un et l'autre, de lecteurs privés. Ils ont toutefois accepté de se lancer dans cette aventure de lecture d'une œuvre complexe qui leur était jusqu'alors étrangère, après avoir eux-mêmes lu l'ensemble du corpus et participé à des entretiens individuels qui ont mis en évidence leur intérêt pour ce travail d'écriture « hors-norme » et leur plaisir à dialoguer à propos d'une œuvre littéraire, à interroger leur lecture et à co-construire leurs représentations.

Lors de cette première phase de mise en discussion des œuvres, enfants et adultes se sont constitués en communautés discursives, selon la terminologie de Dominique Maingueneau dans l'esprit des « *speech communities* » conceptualisées par John Gumperz[293], comprises comme des groupes sociaux qui produisent et génèrent un certain type de discours[294], des communautés de paroles se constituant par l'adoption et la validation interlocutoire de comportements langagiers et interactionnels. Ceci est plus particulièrement net chez les enseignants qui partagent des normes collectivement reconnues et attendues et des vécus

[293] GUMPERZ, John Joseph, *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, l'Harmattan, 1989.
[294] MAINGUENEAU, Dominique, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, coll. "Memo", 1996, p. 18.

professionnels similaires. Les groupes se sont également constitués en communautés de lecteurs dans une perspective socioculturelle de partage des lectures, d'échange de point de vue, de débats. Ces premiers débats littéraires interactifs leur ont permis de commencer à se positionner comme des sujets lecteurs impliqués, dans une perspective proche des cercles de lecture puisqu'il ne s'agit pas, comme souvent dans la classe, de lire dans un dispositif clairement identifié par les élèves, à visée d'apprentissage ou d'évaluation, mais plutôt de lire pour réagir sur les albums, de s'autoriser à parler sur la littérature. Nous avons choisi, pour la présentation des éléments discursifs produits lors de ces différentes activités, de ne pas suivre le déroulement chronologique des expériences en classes ou dans les groupes de formation d'enseignants, mais de confronter et croiser lectures d'adules et lectures d'enfants. Nous traiterons tout d'abord des éléments de construction des représentations, visibles dans les questionnaires écrits individuels, puis les débats oraux collectifs, qu'ils soient préalables ou postérieurs à la lecture ciblée des albums de Béatrice Poncelet, seront analysés dans un second temps pour nous permettre d'observer les tendances persistantes et les divergences dues à la lecture partagée d'un même corpus.

3.2.1. Prise en compte des indicateurs de surface.

Les participants adultes, à l'exception des enseignants de SEGPA dont le module était plus réduit, ainsi que les élèves ont renseigné un questionnaire en temps limité, afin de ne pas trop casser le rythme de travail, mais avec un accès libre aux albums si besoin ou envie. Ce questionnaire écrit, dont nous constaterons plus loin les limites, avait pour objectif d'amener les lecteurs à opérer individuellement un retour réflexif sur leurs lectures initiales et à formaliser leurs premières impressions avant de s'engager dans un entretien collaboratif duel ou collectif. Cet écrit les invitait tout d'abord à reprendre, de mémoire ou en les compulsant à nouveau, l'ensemble des titres qu'ils avaient lus ou parfois simplement parcourus, ce qui devait leur permettre, tout comme à nous, de mesurer leur volume de lecture ainsi que sa plus ou moins grande diversité. Les questions suivantes les conduisaient ensuite à risquer de premiers jugements esthétiques et de premières inférences. Notre questionnaire a été volontairement conçu de manière très ouverte pour laisser aux lecteurs la possibilité d'interpréter librement la demande et, comme précédemment, de répondre à tout ou partie des items et d'ajouter leurs propres remarques. Il comportait les sept items suivants :

1. Aviez-vous déjà vu des albums de Poncelet ? Si oui, où ?
2. Quel(s) titres avez-vous lus ?
3. Qu'est-ce qui vous plaît ?
4. Qu'est-ce qui vous déplaît ou vous gêne ?
5. À quoi cela vous fait-il penser ?
6. Notez une phrase que vous aimez ou qui vous donne à réfléchir.
7. Quelle image préférez-vous ?

La première question interroge le lecteur sur sa connaissance préalable des albums de Béatrice Poncelet, elle vise à déterminer l'impact de son œuvre sur un lectorat potentiel et indirectement l'influence de la liste de référence pour le cycle III sur les lectures des enseignants, puisque l'album *Chez eux, chez elle ou chez elle* en fait partie. Les participants sont ensuite invités à lister l'ensemble des albums qu'ils ont eu le temps ou l'envie de découvrir lors de la phase de lecture, question qui vise au moins deux objectifs essentiels : tenter de prendre la mesure du degré variable d'implication des lecteurs dans l'œuvre et pouvoir recouper, éclairer les réponses suivantes en fonction du corpus découvert. Ces deux premières questions, contrairement aux deux suivantes, n'impliquaient pas directement la subjectivité du lecteur. La cinquième question, formulée de manière volontairement neutre et large, sollicite les associations libres, les inférences, dans et hors du champ culturel, et pousse davantage le lecteur à une première interprétation et appropriation du corpus. Les deux dernières questions quant à elles demandent au lecteur de s'impliquer en tant que sujet lecteur. Ces deux questions visaient à faire apparaître des résonances partagées, à faire surgir déjà des nœuds de complexité pour celle qui vise le texte et à permettre l'émergence d'un parti pris esthétique.

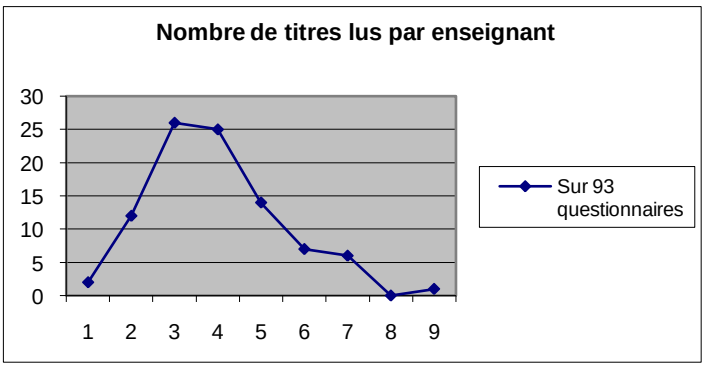
3.2.1.1. Volumes et choix de lecture.

Sans entrer pour l'instant dans les éléments de contenu, nous allons à présent procéder à une première analyse des réponses au questionnaire par les professeurs des écoles titulaires et par les élèves, afin d'amorcer une description d'ensemble, non seulement en quantifiant les réponses, mais en questionnant leurs modalités.

Tout d'abord, la première question, relative à la connaissance préalable des albums proposés, a en quelque sorte confirmé une intuition ainsi que des échanges informels

antérieurs avec des enseignants et des bibliothécaires : l'œuvre de Béatrice Poncelet semble, du moins était-ce le cas au moment de ce recueil, être restée confidentielle. En effet, sur les quatre-vingt-treize questionnaires dépouillés, seuls cinq enseignants déclarent avoir déjà lu un ouvrage de Béatrice Poncelet : l'une avait découvert *Je, le loup et moi* à sa sortie, les quatre autres avaient déjà lu *Chez eux, chez elle ou chez elle*, trois d'entre eux sont issus d'une circonscription où la littérature de jeunesse est particulièrement travaillée depuis une vingtaine d'années en appui sur une médiathèque dynamique, la cinquième personne écrit avoir rencontré l'album lors d'une animation pédagogique consacrée à la littérature et aux arts visuels. Cette information serait à mettre en relation avec nos précédents résultats d'enquête sur les choix de corpus et les pratiques enseignantes. Nous avions constaté une faible variation dans les références faites aux albums, une curiosité restreinte à l'égard de l'iconotexte récemment introduit dans les pratiques de cycle III, une seule citation de notre auteur. La rencontre avec les albums cycle III et en particulier ceux de Béatrice Poncelet nécessite une médiation et la méconnaissance constatée de son travail légitime, de notre point de vue, la lecture contrainte, un des objectifs de la lecture littéraire en classe et dans la formation initiale et continue des maîtres étant de permettre une ouverture la plus large possible sur un champ protéiforme.

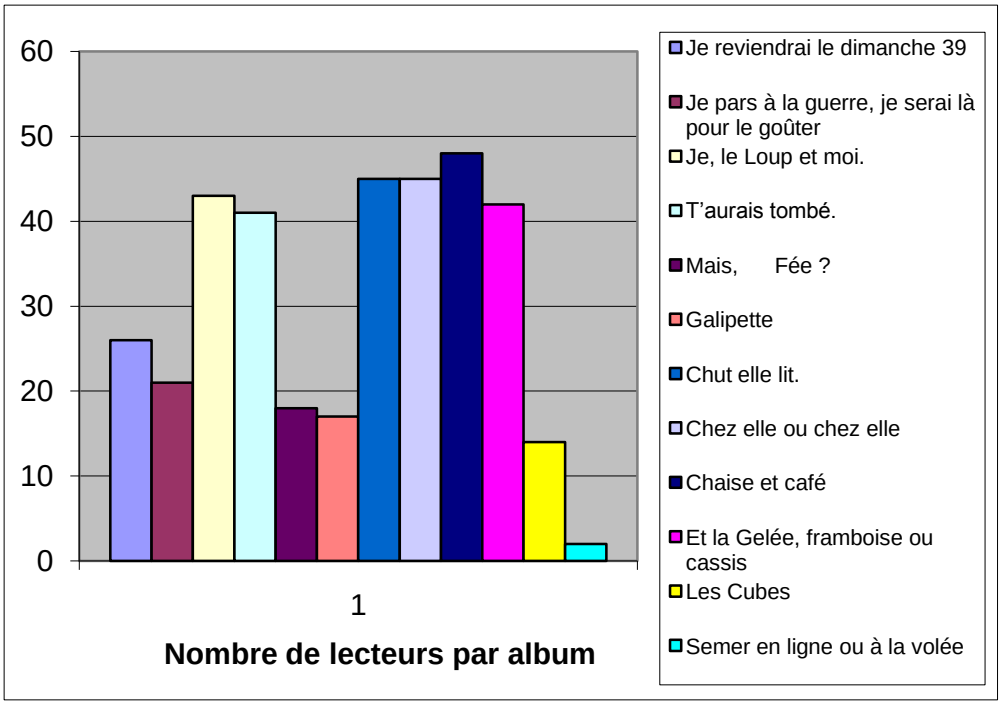
Si l'on observe à présent le nombre de titres cités pour essayer de mesurer l'investissement des lecteurs impliqués dans les divers modules de formation, les chiffres nous semblent plutôt encourageants compte tenu des conditions de lecture.



En effet, comme le montre ce graphique, le nombre de titres varie de manière importante puisque, si un enseignant a réussi à lire neuf titres, deux n'en ont lu qu'un seul. Cet écart est un premier indice du fait qu'un auteur aussi spécifique que Béatrice Poncelet ne saurait d'emblée faire consensus. Un huitième du groupe environ s'est limité à deux titres, du moins deux titres lus de manière intégrale, ou plutôt globale, ce qui ne les a pas empêchés de parcourir, de feuilleter d'autres albums, vite reposés tant le feuilletage s'avère ici déroutant.

La moitié du groupe a lu de trois à quatre titres, ce qui permet déjà une première appréhension de l'auteur. Enfin, près d'un quart d'entre eux s'est pris au jeu au point de lire entre cinq et sept titres. Ces chiffres globalisés reflètent peu ou prou la réalité de chacun des groupes, y compris le groupe d'enseignants de SEGPA, et donnent une image assez fidèle du volume des lectures sur lesquelles s'appuieront ensuite les débats. Ce premier temps de lecture individuel nous semble par ailleurs assez représentatif de la variété des comportements de lecteurs, y compris dans un groupe considéré a priori comme plutôt homogène d'enseignants ayant volontairement choisi d'approfondir leur contact avec la littérature ou l'image. D'autant que la consigne d'une lecture au premier degré, visant à dégager des points de vue de lecteurs, a pu dérouter certains participants peu habitués à lire la littérature de jeunesse pour elle-même et non directement dans une optique de médiation. Le nombre de titres lus serait bien sûr à mettre en relation avec la formation initiale des enseignants concernés, du domaine ou non de la littérature et des sciences humaines, et leurs pratiques privées de lecture… Autant de données que nous ne pourrons pas envisager d'utiliser ici, tant notre position de chercheure, impliquée dans une situation de formation continue, oblige à un équilibre fragile entre investigation et respect des diversités. Ainsi, demander aux enseignants d'amorcer une biographie de lecteurs ou de préciser leur formation universitaire de départ risquait-il de les enfermer dans un type de lecture et de comportement au sein des communautés, de renforcer chez certains le sentiment d'insécurité qu'ils pouvaient déjà éprouver face à la lecture littéraire. Or l'objectif était pour nous d'amener des lecteurs, se considérant comme plus ou moins légitimes en tant que lecteurs littéraires experts, à accepter de partager une expérience de lecture et de partir de leurs impressions de lecture pour les aider à construire une nouvelle expertise. Par ailleurs, le nombre de titres lus sera également fonction du caractère quelque peu artificiel de la lecture, comme le signale cette enseignante : « Certains albums donnent envie de "fouiller" mais lire une succession d'albums en peu de temps me lasse ». Il dépendra également du premier titre abordé, telle enseignante déclarant par exemple avoir été déroutée et quelque peu rebutée par sa lecture initiale des *Cubes*, de fait l'un des albums les plus complexes de l'œuvre de Béatrice Poncelet du fait des multiples temporalités et voix qui s'y croisent. On notera également que l'observation par les enseignants du style personnel de notre auteur les aura soit lassés soit au contraire encouragés dans leur lecture.

Si nous portons à présent notre attention sur les titres, nous pouvons synthétiser les fréquences de lecture à travers le graphique suivant :

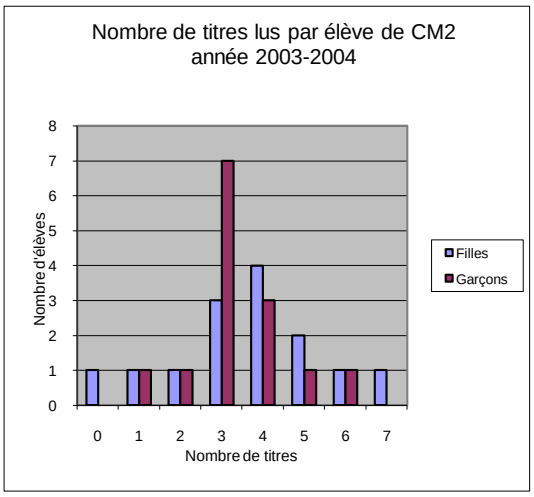


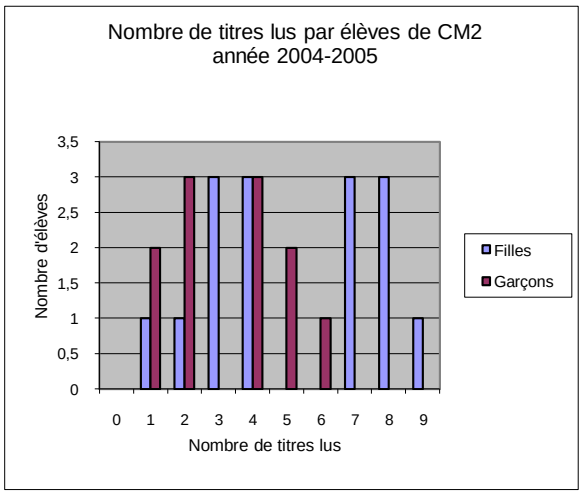
Nous ne tiendrons pas compte du fait que seuls deux enseignants ont lu *Semer en ligne ou à la volée*, ce titre étant paru après la plus grande part de notre expérimentation et seuls les enseignants ayant participé aux modules de 2007 l'ayant eu a disposition, quant au dernier album paru, *Le Panier, l'immense panier*, il n'est paru, rappelons-le, qu'en 2008 et déborde donc du cadre de notre travail avec enseignants et élèves. Quatre titres, *Je, le loup et moi* et *T'aurais tombé* appartenant à la phase la plus ancienne de l'écriture et *Chaise et café* ainsi que *Et la gelée, framboise ou cassis*, pour la période plus récente, donc des albums de facture très différente, ont circulé parmi le plus grand nombre d'enseignants. Viennent ensuite *Chut ! Elle lit* et *Chez eux, chez elle ou chez elle*, deux albums tout ou partie consacrés aux plaisirs de la lecture, l'un suivant une progression narrative et l'autre organisé de manière plus thématique. En revanche, *Galipette*, très déroutant sur le plan de la construction spatiale et où s'entremêlent des voix et des plans de discours difficilement identifiables et *Les Cubes*, très complexe au plan énonciatif et temporel, ont moins fait l'objet de lectures complètes. En observant dans le détail les réponses, on note par ailleurs que l'équilibre des titres est comparable d'un groupe à l'autre et qu'à l'exception d'un enseignant qui a limité ses lectures à *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* et *T'aurais tombé*, tous les enseignants ont lu des titres appartenant aux diverses périodes de notre auteur et ont donc la possibilité de construire une image assez juste de son travail et de ses variations.

Si l'on observe à présent quantitativement les lectures déclarées par les élèves de CM2, les schémas qui suivent permettent de contredire certaines idées reçues ou certains préjugés des

lecteurs médiateurs. Tout d'abord, on constate que les élèves de cours moyen ont lu autant d'ouvrages si ce n'est plus que les adultes, sur un temps plus libre il est vrai et sans contrôle de la part de l'enseignant sur le mode de lecture. Les élèves ont très bien pu, comme certains adultes au demeurant, pratiquer parfois une lecture de survol, une lecture partielle ou une lecture exhaustive. Ils ont lu à divers moment libre de la journée de classe, à la maison en empruntant les albums, et nous ne leur avons pas demandé dans le questionnaire de préciser quelle modalité de lecture ils avaient mise en œuvre, à la fois pour ne pas trop complexifier l'écrit demandé et parce qu'il nous semble très délicat et illusoire d'attendre d'un jeune lecteur qu'il soit en mesure d'autoévaluer son degré d'implication dans la lecture, d'autant que nous étions là sur une frontière floue entre lecture privée et lecture scolaire.

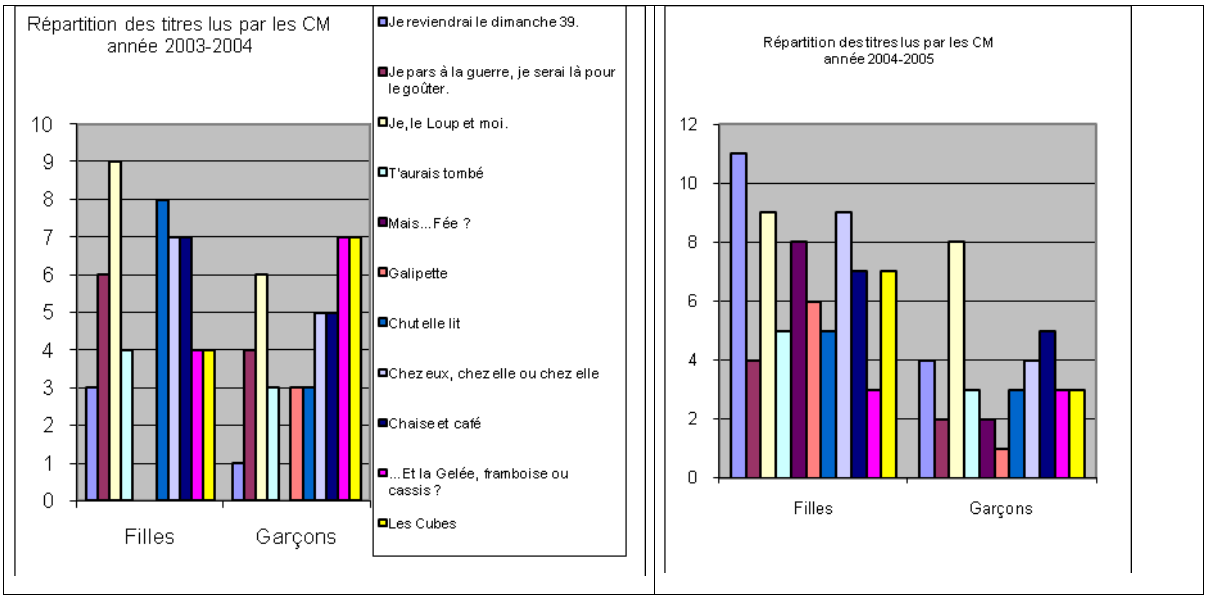
Les schémas suivants permettent d'ailleurs de visualiser assez rapidement l'étalement important du nombre de lectures avec des profils légèrement différents d'une année à l'autre, d'une classe à l'autre.





Il est intéressant d'observer, entre autres, que si une fillette s'est accordé le droit de ne rien lire, une autre, l'année suivante, lira neuf titres. La différence quantitative entre lecteurs et lectrices est surtout perceptible en 2003-2004 qui montre chez les garçons un pic de lecture entre trois et quatre album, ce qui est le volume moyen des adultes…. Les garçons n'ont donc pas, contrairement à ce que supposaient certains enseignants, boudé la lecture de ces albums catégorisés par certains d'entre eux comme plutôt orientés vers un public féminin.

Nous allons à présent affiner l'analyse en nous penchant sur les titres les plus fréquemment lus. Cette seconde série de schémas, en relation directe avec le volume global des lectures, fait tout d'abord apparaître une répartition somme tout assez équilibrée des titres lus.



Si l'on compare les deux années d'expérimentation avec les CM2, on note que, si l'on excepte *Mais, Fée ?* qui a dérouté la première classe au point qu'aucun élève ne l'inscrive sur son questionnaire et *Galipette*, que les fillettes de 2003-2004 n'ont pas lu, tous les titres sont cités et figurent parmi les lectures des filles comme dans celles des garçons. *Je reviendrai le dimanche 39* basé sur la relation de deux frères, qui met en scène un narrateur passionné de bricolage a été aussi souvent et même plus lu par les filles. À l'inverse, *Et la gelée framboise ou cassis ?* centré sur les interrogations d'une fillette sur son devenir femme a été plus volontiers lu par les garçons. Quant à *Je, le loup et moi*, il semble avoir touché filles et garçons à part égale. Ces observations amènent à reconsidérer le présupposé que nous partagions pour partie avec certains des médiateurs, comme quoi les enfants étaient susceptibles de s'intéresser aux ouvrages en fonction de titres et thématiques féminines ou masculines en adéquation avec leur propre genre. Or le pari de Béatrice Poncelet que nous avons largement évoqué plus haut semble plutôt réussi : les élèves avec lesquels nous avons travaillé ne se cloisonnent pas dans leurs choix. Faut-il y voir une curiosité pour les préoccupations de l'autre ou une intuition du fait que les thématiques travaillées par ces albums dépassent, pour les élèves comme pour l'auteur, le cadre d'une opposition entre les sexes ? La neutralité des personnages a-t-elle permis à chacun d'entrer dans les albums, même si nous verrons plus loin que la question de l'identification des narrateurs a passionné les

élèves ? On peut encore penser qu'ils sont plus soucieux de l'esthétique que de la thématique. Il est également intéressant d'observer que les réactions des élèves ne correspondent pas non plus aux présupposés des adultes pour ce qui est de la lisibilité. En effet, si certains médiateurs n'envisageaient dans leur classe que la lecture des premiers albums, parce que plus « clairs », plus « faciles », les élèves sont entrés dans la lecture des albums plus complexes, comme *Les Cubes* en particulier. Le volume de lecture des élèves de SEGPA est quant à lui beaucoup plus modeste : sur les douze élèves qui composent habituellement le groupe, seuls dix ont renseigné le questionnaire, deux y déclarent n'avoir lu aucun titre, l'un d'entre eux ne s'en souvient pas, une élève cite deux titres, les autres, simplement un. Seuls *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter*, *Je reviendrai le dimanche 39*, *T'aurais tombé*, *Je, le loup et moi*, *Galipette* et *Mais…Fée ?* sont mentionnés à la première question. Ce constat est à interpréter de manière complexe. Certes ces élèves, relevant d'une section spécialisée, éprouvent de multiples difficultés à entrer dans l'écrit, tant au plan technique que de la motivation. Leurs histoires de lecteurs sont la plupart du temps jalonnées par des échecs répétés et ils ont en partie intériorisé leurs carences, d'autant plus que les pratiques courantes de la lecture en SEGPA privilégient des situations fonctionnelles, des textes simples, le plus souvent des extraits et non, comme nous l'avons proposé, la proposition de l'ensemble des titres d'un auteur. En outre, dans un souci de sécurisation et de réussite d'une tâche, ces textes sont abordés dans des situations de lecture contraintes, cadrées. Du coup, la proposition d'une lecture choisie, librement consentie, d'un vagabondage au gré de leurs désirs dans un corpus peu conforme à leurs habitudes de lecture et sans contre-partie didactique immédiatement repérable, a pu les dérouter. Il est peu probable en revanche que le support album les ait rebutés, parce que perçu comme décalé par rapport à leur classe d'âge. En effet, ils ont volontiers lu le premier choix d'albums et se sont abondamment exprimés lors du premier entretien. Si nous ne pouvons pas écarter d'autres justifications de l'ordre de la vitesse de lecture, de la disponibilité des albums et de phénomènes d'imitation qui nous échappent, le faible volume de titres cités est plus probablement lié à leur perception de l'écrit qui leur était demandé et à la manière dont ils l'ont investi. Ainsi, les nombreuses erreurs orthographiques sur les titres laissent penser qu'ils se sont fiés à leur mémoire plutôt que de vérifier en reprenant le corpus. Des titres non listés à la première question peuvent apparaître plus loin, comme en témoigne le questionnaire d'Adèle :

1. Avais-tu déjà vu des albums de Béatrice Poncelet ?
Non
2. Quel(s) albums as-tu lus ?
~~*Galipette*~~*, Je, le loup et moi*
3. Qu'est-ce que tu aimes?
Chut ! Parce que c'est les petits dessins que j'aime bien. C'est les dessins et les écritures
4. Qu'est-ce que tu n'aimes pas?
Framboise, parce que les images ils sont trop bêtes. Le corps humain.
5. Est-ce que ces albums te rappellent quelque chose?
Rien
6. Recopie une phrase que tu aimes ou qui t'étonne.
« Un loup ? Bien sûr, je n'y crois plus et si un jour sur le chemin de la maison de grand-mère… »… « Ma grand-mère, je l'aime bien, elle nous laisse tout faire ! Elle coud souvent avec une machine, vieille, mais vieille ! Elle m'a fait plein d'habits super, rouges. Je n'aime que le rouge, moi. Les animaux d'Afrique : l'hippopotame a des dents qui fournissent l'ivoire ainsi que les défenses des rhinocéros… a le nez armé de deux cornes. La girafe a un long cou pour manger ce qui est haut perché »
7. Quelle image préfères-tu ? Pourquoi ?
Non

Galipette est d'abord inscrit, puis raturé, car la fillette refuse d'en parler, les questions trois et quatre évoquent la lecture de deux autres albums : *Chut ! Elle lit* et *Et la gelée framboise ou cassis ?* Par ailleurs, sur le questionnaire original, une flèche relie les deux citations de *Je, le loup et moi*, non relevé au nombre des titres lus, au verbe « étonner », or l'absence de changement dans la graphie de l'élève semble montrer qu'elle n'a pas saisi la rupture énonciative entre le récit et la citation extraite du documentaire, ce qui la laisse, semble-t-il, perplexe. Ce rapide tour d'horizon des titres notés par les élèves nous renseigne sur l'assise dont ils disposent au moment de leur participation aux communautés discursives, même si nous n'ignorons pas que certaines lectures ont pu rester très parcellaires et superficielles.

3.2.1.2. Les modes de citation.

On peut par ailleurs s'interroger, pour les élèves comme pour les adultes, sur la manière dont ils citent les titres. Ainsi la virgule est-elle systématiquement absente dans le titre *Je, le loup et moi*, on peut donc s'interroger sur le découpage syntaxique qu'opèrent les élèves et si du coup l'hésitation, le dédoublement, la transformation que suggère le glissement de « je » à « moi » est bien perçu. Les titres chez Béatrice Poncelet présentent des particularités discursives, syntaxiques et des spécificités quant à la ponctuation sur lesquels adultes et enfants semblent s'être peu attardés. Dans la mesure où aucune consigne spécifique n'avait été donnée sur la manière de consigner leurs lectures, il nous paraît intéressant de porter à

présent notre attention sur la manière dont les participants notent les titres. Les albums sont la plupart du temps cités de manière partielle ou approximative qui témoigne d'une moindre perception de leur valeur programmatique tant au plan de la diégèse que de l'écriture. Nous observons des comportements très divers, avec toutefois des récurrences : notation littérale, abrégée, variation (reformulation lexicale ou syntaxique).

Titres[295]	Citation littérale	Abréviation	Reformulation lexicale ou syntaxique
Je reviendrai le dimanche 39 26 citations	(13)	*Je reviendrai Dimanche 39* (5) *Je reviendrai le dimanche* (1) *Je reviendrai le Dimanche…* *Je reviendrai Dimanche* (1) *Je reviendrai…* (3) *Dimanche 39* (2)	
Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter 21 citations	(2)	*Je pars à la guerre* (7) *Je pars à la guerre…* (4) *Je pars à la…* (1)	*Je pars à la guerre, je reviens… goûter* (2) *Je pars à la guerre, je reviens après le goûter* (1) *Je pars à la guerre, je reviens pour le goûter* (1) *Je pars à la guerre… je serai revenu pour le goûter* (1) *Je pars à la guerre… je serai là pour le goûter* (2)
Je, le loup et moi… 43 citations	(5)	*Je, le loup et moi* (35) *Je, le loup* (2)	*Jeu, le loup et moi…* (1)
T'aurais tombé. 41 citations	(36)		*J'aurais tombé.* (5)
Mais, Fée ? 14 citations	(2)	*Fée* (9) *Fée ?* (3) *Fée…* (2) *…Fée ?* (1) *Fée !* (1)	
Galipette 17 citations	(16)		*Galipettes* (1)
Chut ! elle lit. 45 citations	(8)	*Chut* (12) *Chut !* (9) *Chut…* (1)	*Chut elle lit.* (6) *Chut, elle lit* (6) *Chut ! Elle lit* (2) *Chut… elle lit* (1)
Chez eux, chez elle ou chez elle 45 citations		*Chez elle ou chez elle* (11) *Chez Elle ou chez elle* (1) *Chez elle ou chez Elle* (1) *Chez Elle ou chez Elle* (1) *Chez elle et chez elle* (1) *Chez Elle et chez Elle* (1) *Chez elle … chez elle* (1) *Chez elle* (26) *Chez Elle* (1) *Chez Elle…* (1)	

[295] Nous adoptons ici la notation syntaxique des couvertures et non la notation conventionnelle que nous avons utilisée jusqu'à présent.

Chaise et café 48 citations	(34)	*Chaise* (9)	*La chaise et café* (3) *La chaise* (1) *Chaises* (1)
… et la gelée framboise ou cassis ? 42 citations	1	*et la gelée framboise ou cassis ?* (3) *et la gelée framboise ou cassis* (1) *… et la gelée…* (1) *Gelée…* (1) *Framboise ou cassis* (16) *Framboise ou cassis ?* (2) *Framboise et cassis* (1) *Framboise* (5) *Framboise…* (1)	*… et la gelée Framboise ou cassis* ? (1) *Et la gelée, framboise ou cassis* ? (2) *Et la gelée, framboise ou cassis* (5) *Framboise ou cassis ? et la gelée* (1) *Framboise ou café* (1)
Les cubes 14 citations	(2)	*Cubes* (3)	*Des cubes* (1) *Les Cubes* (8)
Semer en ligne ou à la volée 2 citations		*Semer* (2)	

Comme le montre ce tableau du relevé intégral des diverses variations proposées par les adultes, les titres cités sont dans l'ensemble très instables, manifestant une prise en compte partielle des jeux sur les titres pratiqué par Béatrice Poncelet. Seuls deux titres, *T'aurais tombé* et *Galipette* sont très majoritairement cités dans leur version littérale. Pour *Chez eux, chez elle ou chez elle* et *Mais, fée*, les enseignants n'ont pas noté que, se jouant des limites de l'album et des conventions, Béatrice Poncelet avait amorcé ses titres sur la quatrième de couverture. À moins qu'ils n'en aient pas tenu compte, comme c'est le cas dans la plupart bibliographies, y compris sur la liste de référence pour le cycle III et le catalogue des BNF, pour *Chez eux, chez elle ou chez elle*. Ce choix de notation est cohérent avec la tendance majoritaire à l'abréviation que manifestent ici les participants. Ainsi, *Chez eux, chez elle ou chez elle* devient *Chez elle* dans plus de la moitié des cas, ce qui pourrait être révélateur d'un flottement interprétatif que nous retrouverons dans les oraux interactifs, puisque pour un certain nombre d'enseignants, les deux univers féminins renvoient à deux facettes d'un même personnage, d'où la gêne à noter une reprise pour eux injustifiée… À moins bien sûr qu'il ne s'agisse d'une lecture trop rapide de la couverture sur laquelle l'un des deux syntagmes domine, tant par le travail calligraphique que par la taille. *… et la gelée framboise ou cassis* ? s'abrège en *… et la gelée…*, *Gelée…, Framboise ou cassis*, *Framboise et cassis*, *Framboise* montrant par là une attention plus grande portés aux référents nominaux qu'à leur agencement dans une phrase nominale dont la syntaxe laisse les lecteurs perplexes, l'un deux allant jusqu'à renverser l'ordre syntaxique : *Framboise ou cassis ? et la gelée* (1). Les participants jouent eux-mêmes de la variation syntaxique à propos de *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* qui se trouve repris sous des formes très diverses. Si une dizaine d'enseignants

abrègent le titre en le banalisant en quelque sorte sous la forme *Je pars à la guerre*, bien d'autres modalisent le second syntagme : *Je pars à la guerre, je reviens… goûter*, *Je pars à la guerre, je reviens après le goûter*, *Je pars à la guerre, je reviens pour le goûter, Je pars à la guerre… je serai revenu pour le goûter, Je pars à la guerre… je serai là pour le goûter.* L'utilisation par ailleurs du verbe « revenir » au lieu de l'auxiliaire « être » pourrait être interprété comme l'effet d'une contamination de titre à titre, ici avec *Je reviendrai le dimanche 39*, comme nous le trouvons avec *Framboise ou café.* On notera également une grande instabilité dans le choix des déterminants définis ou non, voire dont l'absence au titre est comblée à la citation comme pour *Chaise et café* devenant *La chaise* ou *La chaise et café.* De même, l'usage de la majuscule paraît flottant chez nombre d'enseignants, marquant entre autres une hésitation à traiter « dimanche » et « elle », les transformant parfois par antonomase en noms propres, sans qu'il soit possible de l'affirmer à coup sûr au vu de l'instabilité graphique présente dans ces questionnaires manuscrits. Mais la variation la plus notable est sans doute celle qui touche à la ponctuation. Les enseignants ont sans doute été sensibles à l'usage poétique qu'en fait Béatrice Poncelet et qui donne à son écriture une dimension d'oralité. Ainsi, seules deux citations de *…et la gelée framboise ou cassis ?* prennent en compte l'amorce par les points de suspensions qui indique la plongée, l'intrusion du lecteur dès le titre dans une conversation en cours. Les variations opérées sur *Chut ! elle lit* sont également intéressantes à observer : *Chut ! Elle lit* prend bien en compte la ponctuation mais « corrige » en quelque sorte le titre en rétablissant la norme d'utilisation de la majuscule tandis que les trois formulations suivantes, *Chut elle lit*, *Chut… elle lit* et *Chut, elle lit* prennent en charge de manière diverse la dimension orale et expressive de la ponctuation. Citons enfin, *J'aurais tombé* et *Jeu, le loup et moi,* ces deux erreurs dans la citation des titres peut-être révélatrices d'une perception par ces enseignants de certaines caractéristiques fondamentales des albums lus : omniprésence de narrateurs en « je », dimension réflexive des instants partagés et jeu avec et sur la langue et la littérature…. Il s'agit bien sûr là d'hypothèses, mais plutôt que d'interpréter ces notations non littérales des titres comme une forme de négligence, il nous paraît opportun d'y voir les traces d'une sensibilité à l'écriture de Béatrice Poncelet.

Quant aux questions suivantes, nous observerons tout d'abord les non-réponses. Elles restent très marginales pour ce qui concerne les questions trois et quatre qui invitent les participants à émettre un jugement esthétique sur les albums, puisque seuls cinq enseignants ne notent rien de ce qui leur déplaît ou les gêne dans les albums, tandis que quatre

s'abstiennent de détailler ce qui leur plaît, à quoi il faudrait ajouter une réponse évasive : « Pas grand-chose ». En revanche, dès lors que la question implique davantage le sujet lecteur en lui demandant d'inférer avec son expérience individuelle ou sa culture personnelle, le nombre de non-réponses est beaucoup plus important, puisque vingt-six enseignants, soit plus d'un quart de l'effectif, ne renseignent pas la question « À quoi cela vous fait-il penser ? ». Le refus ou la perplexité sont encore plus nets lorsqu'il s'agit de se replonger dans le corpus, que ce soit du point de vue du texte ou de l'image : trente-quatre participants ne relèvent pas de phrase qui leur plaît ou leur donne à réfléchir, et trente-huit ne choisissent pas d'image, soit cette fois plus d'un tiers des enseignants interrogés, sachant que treize d'entre eux ne renseignent aucune des deux questions, dont huit ne répondent à aucune des questions demandant une implication plus personnelle. Peut-être peut-on y voir une réticence plus grande à s'impliquer en tant que lecteur adulte, en tant que sujet adulte, lecteur d'ouvrages pour la jeunesse, alors que les questions de jugement esthétique impliquent davantage le lecteur professionnel analysant les spécificités d'un support en vue de le proposer ou non à ses élèves. La situation a sans doute joué un rôle dans ce processus, les enseignants étant venus en stage de formation continue plus pour y trouver des méthodes et critères d'analyse des œuvres, des démarches pour enseigner la littérature dans leur classe, que pour s'impliquer eux-mêmes en tant que lecteurs, et le constat que nous faisons sur les non-réponses est sans doute à mettre en relation avec les réticences manifestées par certains participants à se plonger dans la lecture des albums. Si nous observons à présent les modalités des réponses, nous constatons que la très grande majorité se présente sous forme d'énoncés elliptiques, de listes souvent composées d'énoncés nominaux, avec d'éventuels commentaires ou précisions entre parenthèses et usage de symboles issus de la pratique de la prise de note comme le montrent ces deux exemples de réponses à la question trois : « La mise en scène de l'écrit, les ≠ typographies dans une même page. Les illustrations : ≠ techniques mélangées. », « Ce qui interpelle => disposition – composition texte/image. ». On le voit, il s'agit là de fragments, issus d'une réflexion à bâtons rompus, de relevés tel que pourrait en faire l'enseignant au fil des pages pour dégager les particularités, les intérêts de tel ou tel ouvrage dans le cadre de sa préparation de classe. Quelques rares participants cependant, pas plus d'un cinquième de l'effectif, utilisent la page de questionnaire d'une manière plus dialogale, ils explicitent leur jugements, s'impliquent directement en « je » pour évoquer les échos des albums avec leur propre expérience :

– « Ces albums me touchent. Ils me rappellent ma vie, mes relations avec mes enfants. L'auteur évoque des objets, des sentiments très humains. »

– « J'aime surtout ces impressions d'enfant parfaitement retranscrites. C'est pour le lecteur une mémoire retrouvée. »

Le questionnaire devient parfois aussi le lieu d'une réflexion active sur l'écriture, la lecture et la terminologie :

– « Le "décalage". Ce ne sont pas des livres "ordinaires". Ils bousculent un peu ma représentation des livres. L'écriture qui est, à l'oreille, construite comme un poème, avec des rimes mais pas toujours. Les "trous" qui laissent place à l'imaginaire et font appel à une lecture devinette. Les histoires qui ressemblent à des pensées d'enfants, un peu galopantes et les sujets traités qui mettent en scène des peurs d'enfants. »

Cette réponse, parmi les plus développées, est particulièrement intéressante par son usage des guillemets, très souvent utilisés dans les questionnaires. Ainsi, « décalage », glosé par « ordinaire » peut-il être perçu comme une volonté de modalisation face à des albums qui décalent le point de vue, les habitudes du lecteur. « Trous » peut être lui la trace de la recherche infructueuse du mot juste, du terme technique et manifeste par là, au-delà du mot finalement choisi, le sentiment de son inadaptation, comme un métadiscours signifiant combien l'enseignant est conscient de l'inadaptation du terme et signale l'utiliser faute de mieux. Nombre d'enseignants, lorsqu'ils parlent de leur frustration face aux textes partiellement cachés, utilisent également les guillemets comme pour modaliser une expression trop forte ou déplacée en contexte. Cet enseignant se questionne par ailleurs sur certaines spécificités d'écriture, son oralité (« à l'oreille ») et le flux de conscience dont nous avons parlé dans notre analyse de départ (« des pensées d'enfants, un peu galopantes »). La réponse au questionnaire lui permet également de verbaliser combien les albums de Béatrice Poncelet l'amènent à revoir ses stratégies de lecture et sa conception de la littérature (« Ils bousculent un peu ma représentation des livres »). Le plus souvent, les éléments sont notés sans commentaires, mais il arrive parfois que certains éprouvent le besoin de justifier leur point de vue, ce qui suggère une dimension formative à ce questionnaire comme lieu de réflexion sur la manière dont le lecteur reçoit les albums et exprime ce ressenti.

3.2.2 Émergence d'un positionnement de sujet lecteur.

3.2.3.1. Phénomènes d'adhésion ou rejet : amorce de jugements esthétiques.

Comme le note un enseignant dans son questionnaire : « Ça ne laisse pas indifférent : on aime ou on déteste. » ; ainsi la plupart des réponses sont-elles très tranchées et contrastées chez les enfants comme chez les adultes et nous allons observer tout d'abord ce qui a séduit

ou au contraire dérouté les participants. Sans nécessairement l'expliciter au sein des questionnaires, ils semblent percevoir la maîtrise de l'écriture iconotextuelle de Béatrice Poncelet et sa capacité à créer un nouvel espace littéraire.

Sensibilité aux « illustrations » :

Plus de la moitié des enseignants interrogés expriment leur sensibilité aux images de Béatrice Poncelet, en particulier dans ce qu'ils appellent leur diversité :

- « La diversité des illustrations (photos, dessins d'enfants, représentation de gravures, écrit mêlé à l'illustration) »
- « Grande diversité dans les illustrations (photos, dessins, BD…). »
- « Les illustrations très riches, très "touffues". »

Ils sont sensibles à la fois à leur foisonnement, aux diverses techniques qu'ils sont pour la plupart peu habitués à voir ainsi dialoguer sur les pages des albums. Par ailleurs, nombre d'entre eux apprécient d'y retrouver des références connues :

- « La qualité des illustrations tantôt "surréalistes", "contemporaines", tantôt très figuratives. »
- « Les techniques d'illustration. Objets peints de façon hyperréaliste, photos → richesse des détails. »
- « Références peintres »

Enfin, certains enseignants se questionnent sur les effets des choix plastiques opérés :

- « L'illustration qui donne l'impression d'être "dans" le livre (3 dimensions). »
- « La structuration des ≠ univers par des partis pris plastiques, graphiques etc. »
- « Illustrations qui renforcent – déferlement d'un monde sensoriel, chaos apparent. »

La présence de photos d'enfants, d'objets et jouets de l'enfance est en particulier souvent soulignée, comme provoquant avec l'auteur une connivence basée sur de références culturelles communes :

- « L'accumulation d'objets qui proposent un parcours dans l'enfance, dans notre enfance. Objets "symboliques", constitutifs d'une certaine enfance des années 50 – 60. Objets qui réveillent des souvenirs. »

La dimension poétique :

Ils se placent dans une perspective interprétative, surtout lorsqu'ils prennent en compte la dynamique texte-image, avec tout d'abord un plaisir lié à la composition de l'espace-page :

- « La mise en page parfois aérienne »
- « La mise en page, l'écriture, son mouvement en lien avec le texte. »
- « La composition et la concordance entre les illustrations et les mots ou expressions choisis

dans la page. »
- « Le "montage" des illustrations »
- « La mise en scène de l'écrit, les ≠ typographies dans une même page »
- « La mise en scène graphie/image. »

On notera ici les trois termes utilisés par les enseignants : on passe de « mise en page », à « composition », pour aller vers « mise en scène » ; s'opère alors un glissement d'une terminologie liée au livre, à la peinture, à celle de l'image animée avec l'idée de montage et enfin à l'espace théâtral. Comme si émergeait ici l'intuition de la page d'album comme espace de jeu, comme théâtre de l'intime. Il est question ici de « mouvement de l'écriture en lien avec le texte », dans un autre questionnaire, on parle de « rythme de l'écriture » [296], ces deux expressions montrent une sensibilité à cette dynamique propre à l'album qui permet ainsi de jouer avec le texte, de le moduler sur la page pour lui donner un supplément de sens. Nous sommes là dans cette dimension poétique qu'évoqueront certains enseignants qui apprécient particulièrement de voir la « typographie au service du sens », cette forme-sens dont nous avons parlé plus haut :

- « Dans *Chez Elle ou chez elle*, j'ai été agréablement surprise par les ≠ typographies qui donnent un sens au texte. »
- « La manière originale de présenter un livre : deux parties dans le texte…passages en italique et script / ou l'écriture en lignes cursives ou qui suit le mouvement (*Galipette*) »

Dans le cas de *Chut ! Elle lit*, les analyses se font plus précises à la fois sur le dessin en creux du corps absent de la mère et sur la mise en évidence de la situation fictionnelle par le langage plastique :

- « Le corps de la mère est rendu par "l'ondulation " de l'écrit. C'est l'écrit et sa présentation qui dessine le corps de la mère. »
- « Le contraste entre le rythme de la mère (lecture) et celui des enfants qui est "évoqué" par l'illustration »

Nous sommes là au cœur même du poétique, du *ποιέιν* originel qui façonne le sens à partir d'un pétrissage de la matière visuelle, mais aussi sonore et sémantique, comme le relèvent plus de la moitié des enseignants participants qui notent «la poésie des textes », «la poésie des mots » et mentionnent leur sensibilité à une écriture en jeu :

- « Elle joue avec les mots et les sous-entendus (méfait : non-dit dans *Mes fées*). »
- « L'écriture qui est, à l'oreille, construite comme un poème, avec des rimes mais pas toujours. »

[296] Les références entre guillemets sont extraites de questionnaires.

Nous associerons là un ensemble de remarques sur la sensualité de l'écriture à la fois verbale, typographique et iconique de Béatrice Poncelet :

- « Le fait qu'elle ait essayé de reconstruire tout un univers d'enfant – avec toutes sortes de sensations (visuelles, olfactives, auditives…). »
- « L'énergie de l'ensemble, la sensualité (on peut toucher, sentir, entendre…) »
- « Le côté kaléidoscope qui reflète bien tout ce que l'œil, les oreilles et le reste peuvent capter. »

Phénomènes intertextuels et intericoniques :

Sans nécessairement l'expliciter pour l'instant, les enseignants perçoivent bien là cette maîtrise de l'écriture iconotextuelle de Béatrice Poncelet et sa capacité à créer un nouvel espace littéraire. La dimension littéraire des albums est prise en compte en fonction de leur appartenance à la Bibliothèque, de leur inscription dans un réseau culturel et de nombreux questionnaires relèvent les phénomènes d'intertextualité et d'intericonicité à l'œuvre chez notre auteur :

- « Références littéraires, allusions décelables si on cherche un peu… »
- « Le rappel de certaines histoires, chansons »
- « Les clins d'œil culturels »
- « Évocation de peintres (Modigliani…), d'auteurs (Corentin) => appel à des références. »
- « La sensibilité artistique de l'auteur. Les références à la peinture. »

Certains enseignants sont même parfois sensibles à l'inscription de la constitution de l'objet littéraire dans le propos, la forme, la conception même de l'album qui met en scène la fabrique de littérature :

- « La référence aux journaux intimes : questionnements, doutes, dessins, photos… »
- « L'idée du livre dans le livre. »
- « La mise en abîme du livre dans le livre (*Chez Elle*). »
- « L'usage du « livre » qui participe à la narration. »

Modes d'énonciation :

Les modes d'énonciations sont également relevés à plusieurs reprises comme constitutifs du plaisir de lecture :

- « Présence du je à la Butor. »
- « L'énonciation à la première personne, sa retenue, sa pudeur. »
- « Le fait que le narrateur s'adresse directement au lecteur en livrant ses pensées telles qu'elles sont. »
- « Les monologues intérieurs, le côté voyeuriste où l'on entre dans les pensées de l'autre. »

- « L'écrit à la personne "je" qui retrace très bien toutes les petites pensées des enfants. »
- « Les histoires qui ressemblent à des pensées d'enfants, un peu galopantes »
- « Le lecteur est derrière les yeux de celui qui voit, dans les pensées de l'autre avant qu'elles ne soient formulées (ou formatées) par le discours. »

Pour certains, l'énonciation en « je » fait référence littéraire et ils retrouvent là un plaisir déjà éprouvé et la référence à Butor est d'autant plus intéressante qu'elle permet cette plongée dans l'intimité du personnage, dans ses sensations, le flux de sa conscience. Ce qui est perçu là de manière intuitive, c'est la proximité de l'œuvre de Béatrice Poncelet avec le nouveau roman et la posture dans laquelle elle place son lecteur. On notera à ce titre la reprise du mot « pensées » dans les écrits des enseignants, doublée d'une réflexion sur les effets en quelque sorte mimétiques du procédé qui permet de rendre sensible les pensées « un peu galopantes » de l'enfant.

Complexité de l'écriture :

Les questionnaires mettent également en évidence une sensibilité à la complexité de l'écriture y compris dans sa dimension elliptique :

- « Le mystère des personnages »
- « Les sous-entendus de l'histoire »
- « Tout le "non-dit" → un peu comme dans *Je, le loup et moi*. »

Et dans ce tissage qui s'opère par analogie ou par contraste entre complexité du monde et complexité de l'écriture :

- « La superposition de différents discours évoque les incompréhensions, l'ambivalence des choses de la vie. »
- « La naïveté des propos de Béatrice Poncelet qui aborde des thèmes graves (la guerre, la mort, l'anxiété…) sur un ton neutre.

Thématiques existentielles :

Les enseignants interrogés se montrent par ailleurs, pour la plupart, sensibles aux thématiques travaillées par les albums, l'un d'eux parle même de « connivence » :

- « Les thèmes abordés, très sensibles, qui abordent souvent des tranches de vie, ou des relations entre personnages. »
- « La dominante du rêve heureux ou malheureux, l'oscillation permanente de l'espoir, de l'angoisse, de l'humour et du retour au concret… comme la vie »

Ce qui les frappe alors, c'est la dimension fondamentalement humaine et partagée des thématiques abordées et la manière dont l'écriture parvient à donner en quelque sorte l'illusion du vécu mais également l'atmosphère très particulière qui se dégage des albums :

- « La manière diffuse, progressive dont l'émotion s'installe »
- « La sensibilité dans les textes » ; « l'étude des sentiments »
- « La douceur de l'ambiance » ; « La chaleur des relations » ; « Les rapports enfants/parents qui sont très doux par moments »
- « Le côté intimiste » ; « Le caractère intimiste très féminin »

Les lecteurs mettent également en avant le caractère transgénérationnel des expériences transcrites :

- « Elle couvre tous les âges → on pourrait reconstruire le cheminement de l'enfant, héros de ses livres, de la petite enfance jusqu'à l'adolescence. »
- « Retrouver des éléments liés au vécu (cf. Amélie Poulain : boîte à trésors) + souvenirs, impressions liées à l'enfance. »
- « Les thèmes abordés très riches en émotions… qui renvoient les adultes//parents dans leur passé… et les enfants dans le présent ?... »
- « C'est pour le lecteur une mémoire retrouvée. […] L'enfant devenu adulte tente une remise en ordre de sa propre histoire… »

Manifestement, les thèmes traités touchent les lecteurs adultes, les renvoient à leur propre expérience, et c'est alors qu'intervient le « je », l'implication directe :

- « J'ai beaucoup aimé la façon dont a été traité le thème de la maladie d'Alzheimer dans *Les Cubes*. »
- « Ces albums me touchent. Ils me rappellent ma vie, mes relations avec mes enfants. L'auteur évoque des objets, des sentiments très humains. »
- « Les écrits en général nous donnent à réfléchir sur les moments de l'enfance, une "petite madeleine" parfois ! »

Un Lecteur Modèle :

Certaines remarques dessinent par ailleurs comme un Lecteur Modèle, l'un d'entre eux parle de « Sollicitation du lecteur », deux autres de « lecture implicite » et c'est là que vont se croiser plaisir et déplaisir. En effet si certains ont vécu cette lecture comme jubilatoire de par son ouverture et la part d'investissement qu'elle exige du lecteur…

- « Laisse une grande place à l'imagination, à l'interprétation. »
- « Les "trous" qui laissent place à l'imaginaire et font appel à une lecture devinette. »
- « Le fait de devoir jouer pour trouver une explication, mettre les différents mondes en rapport. »
- « L'idée que l'illustration puisse conduire au texte → superposition → association d'idées. »
- « La recherche / construction qu'il faut faire pour comprendre. Les ≠ interprétations. »

… à l'inverse, un tiers des enseignants interrogés voient dans cette complexité une gêne provoquée tout d'abord par cette richesse de l'image évoquée comme séduisante par d'autres plus haut :

- « Les illustrations avec leurs superpositions, les gros plans, celles qui cachent le texte, les extraits de livres me semblent donner un lourd travail de décodage. »
- « Les illustrations imbriquées, utilisant ≠ techniques → cela donne une impression de fouillis. Trop de choses à voir en même temps. »

Dans cette réticence à l'égard du « lourd travail de décodage », peut-être pouvons-nous retrouver la moindre familiarité déjà constatée des enseignants avec la lecture de l'image, les termes deviennent alors péjoratifs, il est question de « fouillis » et la complexité devient alors génératrice d'une certaine angoisse:

- « L'avalanche de textes avec cette impression de passer du coq à l'âne. Je suis toujours à la recherche d'un fil conducteur. »
- « Le risque parfois que ce soit "trop" → foisonnant, rempli… Risque de perdre le fil, de se perdre. »

Il est question là d'« avalanche », de « risque » et un des éléments les plus récurrents est précisément ce fil conducteur, ce fil d'Ariane qui permet au lecteur de suivre la narration. Or, nous l'avons vu, chez Béatrice Poncelet, pas ou peu d'histoire, des instants de vie souvent rapportés selon divers point de vue, ce « kaléidoscope» dont il était question plus haut. Ces réactions très contrastées sembleraient donc dessiner, au moins grossièrement, deux pactes de lecture et deux profils de lecteurs : ceux qui acceptent de se perdre et ceux qui exigent de l'auteur qu'il les guide. L'expérience du questionnaire, et c'est là sans doute un de ses intérêts en formation, va amener certains enseignants à revenir sur leur expérience de lecture et souvent la nécessité de reprendre, de relire, de rebrousser chemin apparaissent dans leur discours comme un obstacle à la lecture. D'ailleurs, ceux qui déclarent avoir lu « rapidement » ou même « survolé » ne sont souvent pas entrés dans les albums :

- « C'est difficile à lire. Il faut souvent faire des retours en arrière. »
- « On nous raconte deux fois la même histoire, mais je n'ai compris cela qu'au bout de la deuxième lecture. »
- « Décousu => une relecture s'avère nécessaire. »
- « J'ai eu beaucoup de mal à rentrer dans le texte car il y a deux situations narratives => il faut le lire plusieurs fois pour suivre le fil de l'histoire. »

Il y a là une prise de conscience de ce que Francis Marcoin appelle la « lecture paresseuse » et cette exigence de l'œuvre proposée qui impose son propre rythme de lecture,

vécue parfois comme une difficulté, amène certains participants à interroger leur mode de lecture :

- « Parfois des difficultés à "tout comprendre" de l'album. Mais faut-il tout comprendre ? »
- « Difficulté au départ (1er livre) : savoir par où commencer la lecture à cause des histoires dans les histoires. »
- « Pas l'habitude de lire ce type d'album => on a l'habitude de lire en linéaire, difficulté lorsque le texte est caché ou qu'il n'y a pas tout à lire. Lorsque je vois de l'écrit dans le livre je me sens "obligée de tout lire". Méconnaissance de ce type de littérature. »

Ces quelques éléments sont représentatifs d'une culture scolaire partagée, celle d'une lecture littéraire exhaustive, qui fait passer la compréhension littérale avant l'interprétation, la projection du lecteur dans l'œuvre. Cette expérience limite de la lecture contrainte les conduit de fait à approcher ce qu'est pour nous, du moins en partie, la lecture littéraire : une lecture qui opère des choix, une lecture vagabonde qui accepte de laisser des zones à explorer plus tard, qui comble les blancs. Et c'est précisément à cette lecture que Béatrice Poncelet convie son lecteur :

> « On a de la peine à accrocher à un livre comme *...et la gelée, framboise ou cassis?* Car toutes les petites portes que je construis, je les présente comme des portes ouvertes. Elles vous tentent, vous les prenez; vous ne les voulez pas, vous les laissez. Il y a une histoire linéaire à la limite – ça c'est la part traditionnelle – qui est celle du livre. Et après, savoir si on va de gauche, à droite... Je ne vois pas pourquoi on ne le ferait pas. Dans un livre documentaire, un genre qui m'intéresse très peu, tout le monde trouve normal de sauter de la page de gauche à l'explication qui va se trouver sur la page de droite. Pourquoi serait-ce impossible dans un livre qui n'est pas un documentaire? »[297]

Du point de vue de l'écriture, la gêne la plus fréquemment notée est occasionnée par l'intégration du texte dans l'image, en particulier lorsque le texte disparaît partiellement ou est imprimé de manière peu contrastée. Quelques réticences se font également jour, vis-à-vis de l'énonciation, des monologues croisés :

- « Difficulté à trouver le sujet qui parle
- Texte saccadé, haché, morceaux de textes parfois occultés par l'illustration => On perd vite le sens de l'histoire. »

[297]STOCKAR-BRIDEL (von), Denise, « Rencontre avec Béatrice Poncelet », in NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (dir.), *Op.cit.*, p.211-212.

Une littérature en écart

Les enseignants sont de même parfois troublés par le style proche de l'oral adopté par l'auteur qui leur semble mettre la norme à mal :

- « "Flots" de paroles dans *Framboise ou cassis* parfois approximatif, vocabulaire limité. »
- « Pour certains des albums, au niveau de la syntaxe, la juxtaposition des mots me dérange. Les points de suspension qui commencent l'album. »
- « Quelques fautes d'orthographe… volontaires ? »

Là encore, deux profils de lecteurs et vraisemblablement deux représentations de l'écriture littéraire se manifestent : là où certains enseignants apprécient le flux, l'entrecroisement, le caractère poétique de l'écriture de Béatrice Poncelet, en relation nous le verrons plus loin avec des références littéraires contemporaines, certains sont très gênés par cette souplesse de la langue, son oralité, sa syntaxe libre et poétique, attachés à la conception d'une écriture littéraire complexe qui offre des modèles syntaxiques et lexicaux. Ces représentations de la littérature et plus particulièrement de la littérature de jeunesse, émergent également dans le refus par certains de certaines thématiques fortes qui traversent les albums :

- « Présence très lourde du père ou absence/rapport à la féminité. »
- « Les préoccupations superficielles d'une préadolescente qui masquent d'autres plus existentielles. »
- « Les corps nus »
- « Thèmes récurrents trop appuyés (mort, maquillage, seins…). »

Comme nous le voyons dans ces quelques extraits, c'est surtout le rapport au corps, à la féminité et à l'émergence de la maturation sexuelle qui pose problème et ce que quelques enseignants mettent très clairement en cause ici, c'est précisément la liberté revendiquée par Béatrice Poncelet de pouvoir parler de tout aux enfants. Il est vrai que ces thèmes ont été peu abordés par la littérature de jeunesse, mis à part dans les titres édités par les éditions du « Sourire qui mord » et ce qui émerge ici, c'est une conception de littérature d'enfance nécessairement naïve, protégée :

- « L'ambiance ambiguë, l'atmosphère étouffante, voire inquiétante parfois. »
- « L'ambiance y est lourde, on s'enfonce. Les mots ou lettres déchirés renforcent cette image de rupture, de malaise »

De ce fait, un tiers environ des enseignants pose la question de la lisibilité, de l'adaptation des albums de Béatrice Poncelet à leur lectorat, leur reprochant avant tout leur caractère « philosophique », « intellectuel », voire « hermétique » :

- « La difficulté d'entrer dans le texte, le côté très abstrait et intellectuel qui relève plus d'une littérature d'adulte mais est-ce du domaine de la littérature de jeunesse ? la lecture " plaisir " y est-elle préservée ? »
- « Personnellement rien [ne me gêne], mais en qualité d'enseignant, je trouve que ce genre d'album s'adresse à des élèves plutôt adolescents. »
- « C'est trop intellectuel. Trop pédagoartistique. Cela ne me fait pas rêver… Les thèmes abordés sont réalistes mais… »
- « C'est plus un travail destiné à des adultes qui ont la nostalgie de l'enfance qu'à des enfants (Pour moi ce n'est pas vraiment de la littérature de jeunesse).»
- « Les textes qui ne me semblent pas correspondre à un public « jeunesse » au niveau des contenus et de la "syntaxique" ».

Ces formulations, présentes dans un cinquième des questionnaires, remettent clairement en cause l'appartenance des albums proposés au domaine de la littérature de jeunesse, se plaçant clairement dans une position de lecteurs médiateurs, qui envisagent avant tout pour l'enfant une lecture « plaisir » et de loisir. Mais ne s'agit-il pas, là encore, d'une représentation de ce que seraient les plaisirs de lecture pour l'enfant, ses besoins ? Ces interrogations seraient à mettre en écho avec cette remarque ajoutée par un des enseignants de l'enquête sur les corpus et pratiques en marge de son questionnaire :

> « La littérature oui, mais pas de manière aussi systématique. Je pense qu'il y a d'autres priorités en primaire et que la majorité des enfants n'ont pas la maturité suffisante pour s'y consacrer à ce point-là (ainsi qu'il est demandé). J'ai envie de dire de manière très générale concernant les programmes ; "Chaque chose en son temps" et on anticipe beaucoup trop sur le niveau de maturité des enfants au dépend d'acquisitions plus systématiques et fondamentales à leur âge. ».

Or nous verrons plus loin, en travaillant avec les élèves de CM2 et avec les élèves de Sixième de SEGPA, que les enfants sont très libres, très flexibles, ce sont plutôt les adultes qui sont en difficulté, très souvent parce qu'ils décident, avec un regard professionnel, que les ouvrages de Béatrice Poncelet ne sont pas destinés à un lectorat enfantin. L'enfant ne pourrait-il pas prendre plaisir à la complexité, conquérir un plaisir esthétique, se servir de la littérature pour explorer ses fantasmes, ses peurs ? Nous verrons lors de l'analyse des entretiens que ces questions de philosophie éducative seront au cœur du débat. L'observation des questionnaires des élèves apportent déjà une amorce de réponse. Ils ont opéré un retour réflexif sur leurs lectures et commencé à en verbaliser les effets avec des résultats très contrastés. La majorité des élèves de cours moyen deuxième année en 2003-2004 répondent qu'ils n'ont rien aimé et se déclarent très agacés, déstabilisés par les modes d'écriture de Béatrice Poncelet, ils font peu d'inférences. À l'inverse, les élèves de 2004-2005 entrent apparemment plus volontiers dans les albums, à quelques rares exceptions près, ils renseignent abondamment le questionnaire et chacun d'entre eux entre en résonance avec le

travail de notre auteur de manière sensible. Deux comportements collectifs presque diamétralement opposés donc, qui peuvent être le reflet de profils de classes sensiblement différents. Nous ne disposons pas d'évaluations précises quant aux compétences individuelles des élèves en matière de lecture, mais les observations que nous avons pu conduire au fil du parcours littéraire sur l'œuvre de Béatrice Poncelet et les discussions que nous avons pu avoir avec l'enseignant titulaire de la classe, montrent que les deux groupes ont travaillé pendant toute l'année de manière très différente. Si le premier groupe obtenait globalement de meilleurs résultats, il est resté beaucoup plus scolaire, moins intéressé par l'objet littéraire, tandis que le second avait un profil plus impliqué, plus enthousiaste, quel que soit le projet proposé par l'enseignant. Leur peu d'implication dans le questionnaire n'a toutefois pas empêché les élèves de la première expérimentation de participer très activement à l'échange oral comme le montreront les transcriptions. Les élèves de SEGPA, quant à eux, n'ont que très peu investi l'écrit dans sa partie réflexive, lorsqu'ils répondent c'est, le plus souvent, simplement par un mot et ce peu d'implication peut s'expliquer de diverses manières. Par la forme de l'écrit tout d'abord, dont ils n'ont sans doute pas perçu l'enjeu, ne comprenant pas bien l'intérêt de laisser pour autrui une trace de leur lecture et de leurs réflexions individuelles, une trace dont ils avaient du mal à percevoir comment elle serait ensuite utilisée. Ces élèves sont par ailleurs le plus souvent en difficulté face à l'écrit et n'acceptent de faire l'effort que pour des écrits de forme connue, des exercices destinés à vérifier des compétences clairement identifiées. Enfin, l'utilisation du support écrit comme lieu d'une réflexion individuelle leur est étranger et nous verrons qu'ils entrent beaucoup plus volontiers dans une réflexion collective à l'oral.

Nous nous baserons donc pour notre analyse des questionnaires essentiellement sur ceux des élèves de cours moyen deuxième année, sans distinguer cette fois les deux classes. Il nous a tout d'abord paru intéressant de voir comment les élèves ont interprété la question : « Qu'est-ce qui te plaît ? ». Souvent, en effet, ils l'ont comprise comme une invitation à classer les titres lus par ordre de préférence, comme le fait par exemple Aline :

- Dans le *Chez elle ou chez elle*, j'ai beaucoup aimé les illustrations et le texte. Pour *Je le loup et moi* les images sont très belles et rigolotes. *T'aurais tombé* les illustrations sont bien et le texte est moyen.

De fait, alors qu'elle a lu *Je reviendrai le dimanche 39*, *T'aurais tombé*, *Je, le loup et moi*, *Chaise et café*, *Chez eux, chez elle ou chez elle* et *Chut ! Elle lit*, elle sélectionne trois titres et les évalue soit de manière personnelle, avec des termes de l'ordre de l'affectif, - « j'ai aimé »,

« rigolotes » - ou esthétique – « belles », soit de manière scolaire en terme de niveau - « bien », « moyen ».

Jugements esthétiques :

Si nous interrogeons en termes de contenu les réponses esthétiques, nous notons tout d'abord une grande sensibilité des élèves à l'image proposée par Béatrice Poncelet et combien ils se montrent réceptifs à ses modes de traitement entre trait et peinture, mais aussi au dialogue texte-image, voire à la valeur des choix graphiques :

- Aline : J'aime bien les peintures, elles sont jolies. Le texte ça explique bien les images. Les illustrations ce sont de très beaux dessins. J'aime bien les taches
- Benoît : Les images sont belles variées parce qu'il y a à la fois de l'abstrait et du figuratif.
- Chloé : Les illustrations on dirait qu'elles sont réelles, comme dans le livre : *Je, le loup et moi*… pages 7 et 8, 9 et 10, 19 et 20
- Adèle : Dans *Les Cubes*, j'aime bien les images et l'écriture.
- Sarah : « La calligraphie des lettres »
- Paul : *Chaise et café* dans les images quand les lettres sont mangées.
- Julien : Dans *Je pars à la guerre*… un peu tout mais ce que j'adore c'est un petit texte en italique au début de l'album.

Les commentaires vont d'une moindre implication (« *j'aime bien* les images et l'écriture ») à un investissement affectif fort (« *ce que j'adore* c'est un petit texte en italique au début de l'album ») qui témoigne d'une prise de position de lecteur très affirmée. Pour ce qui est de l'image, là encore, les commentaires sont de nature diverse allant d'un jugement de valeur non argumenté et très général, susceptible de s'appliquer à n'importe quelle image (« les peintures, elles sont jolies », « ce sont de très beaux dessins ») à une tentative de caractérisation beaucoup plus spécifique (« Les illustrations on dirait qu'elles sont réelles »), voire à une sorte de préanalyse qui emprunte au vocabulaire artistique (« il y a à la fois de l'abstrait et du figuratif »). Le commentaire d'Aline (« le texte ça explique bien les images. ») témoigne d'une intuition des divers plans de l'énonciation dans les albums de Béatrice Poncelet chez une fillette qui a lu, entre autres, *Je reviendrai le dimanche 39*, *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* et *Je le loup et moi*, trois albums dans lesquels le narrateur commente, explicite, pour son destinataire, ses choix illustratifs. Pour ce qui est de la sensibilité aux choix graphiques, les élèves notent leur plaisir à repérer la variation (« un petit texte en italique au début de l'album »), décrivent et interprètent les jeux graphiques (« quand les lettres sont mangées »), cherchent à les caractériser en faisant intuitivement le lien avec le

champ poétique, comme en témoigne la modalisation par les guillemets (« "La calligraphie des lettres" »).

Certains élèves se montrent par ailleurs positivement sensibles à la manière dont la narration est menée et aux différents niveaux de textes :

- Aline : *Je reviendrai Dimanche 39*, *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter*, *Chez elle* dans ces livres j'aime comment elle raconte
- Christopher : Dans tous les livres, les histoires et leur sens.
- Valentin : Dans *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter*. C'est un petit garçon qui raconte son histoire et qui dit un commentaire sur ses jouets

Si les réponses d'Aline et de Christopher relèvent plus de l'opinion et restent très globales, les deux élèves ne précisant pas ce qui les séduit dans la manière dont Béatrice Poncelet raconte, en quoi ses histoires les touchent, on voit ici Valentin se focaliser sur la question du narrateur et expliciter la rupture énonciative entre la narration et le commentaire ajouté *a posteriori* que Julien avait simplement repérée sur un plan graphique.

Lorsqu'on demande ensuite aux élèves de se prononcer sur ce qui les a gênés dans les albums qu'ils ont lus, la réponse de loin la plus significative, présente dans les deux tiers des questionnaires, et que nous verrons resurgir au moment des entretiens, concerne, comme chez les adultes, les jeux de masque pratiqués sur les textes :

- Christopher : Dans certains livres l'écriture est couverte.
- Jérémy : Il mêle les dessins sur la lecture
- Julie : Ça me déplaît quand les illustrations cachent le texte.
- Marie : Dans *Chut, elle lit* j'aime pas trop les images des fois ça cache les paragraphes.
- Léna : C'est les illustrations qui coupent le texte.

Rapports au texte :

Certains lecteurs mettent alors explicitement leur rejet en relation avec leurs modes de lecture et leurs stratégies de construction du sens :

- Aline : Dans certains livres les dessins coupent l'écriture et c'est gênant pour lire.
- Alexandra : Parfois dans les albums de Béatrice Poncelet il y a parfois des endroits où on ne peut pas lire ce qu'on doit comprendre.
- Juliana : J'aime pas trop quand elle coupe le texte, c'est gênant surtout quand tu es parti pour comprendre.
- Quentin : Ce qui me déplaît c'est qu'on ne sait pas où lire il y a trop de choses qui coupent l'écriture.
- Mélanie : Ce qui me gêne c'est que parfois les illustrations cachent les phrases. Ce qui me déplaît c'est que j'ai l'impression que je dois deviner la fin des phrases quand elles sont cachées.

– Alexandre : C'est embêtant d'avoir les illustrations devant les lettres et du coup je comprends rien de qu'elle dit

Autres motifs de gêne pour les lecteurs de cours moyen deuxième année, moins souvent notés toutefois, les difficultés liées au mode d'écriture de Béatrice Poncelet:

– Valentin : Dans *Chez elle ou chez elle*, il y a des écritures partout donc je sais pas quoi lire.
– Charline : Elle coupe toujours les phrases.
– Mathieu : Des fois les phrases sont coupées et à la longue c'est pénible.
– Manon : On sait même pas de qui ça parle.
– Marie : Ce qui me déplaît c'est que ça raconte pas une histoire comme les contes.

Valentin note, comme beaucoup d'adultes, la gêne qu'occasionnent pour lui la profusion et l'absence de linéarité. Les deux exemples suivants font allusion à l'oralité du texte chez Béatrice Poncelet. Marie et Manon enfin portent leur attention sur ses spécificités narratives et énonciatives. Ces remarques, isolées dans les questionnaires écrits, mais que nous retrouverons dans les entretiens oraux, nous paraissent particulièrement intéressantes en ce qu'elles sont significatives à la fois de l'amorce par l'élève de cette attitude de lectant dont parle Michel Picard, d'un métadiscours et en même temps parce qu'elles dessinent pour partie les horizons d'attente de ces élèves à partir desquels ils évaluent l'œuvre.

3.2.3.2. Entrer dans l'œuvre : de premières inférences spontanées.

Les trois questions suivantes invitaient enseignants et élèves à relire les albums de Béatrice Poncelet à la lumière de leurs référents personnels, à questionner de plus près leurs échos avec leur expérience personnelle, qu'elle soit humaine ou artistique, et à s'impliquer en effectuant des choix textuels et iconographiques. Les références artistiques sont, quant à elles, plutôt présentes dans les questionnaires des adultes, très sensibles aux citations plastiques et qui font dans le champ littéraire abstraction de la frontière discutable tracée entre culture adulte et culture de jeunesse. Nous avons déjà souligné plus haut qu'une grande partie des participants et en particulier les plus réticents sont restés dans une position de repli par rapport à cette demande. Ces non-réponses sont en soi significatives mais si nous nous penchons sur les réponses formulées, nous pouvons voir se dessiner des invariants.

Analogies existentielles et artistiques adultes :

Lorsque ils sont amenés à envisager des associations, les enseignants font souvent référence au champ de l'expérience humaine, soit de manière générale, soit de manière plus personnelle en particulier dans le domaine de l'enfance et de la famille :

- « Apprivoiser certaines blessures de l'enfance. »
- « À la famille. Beaucoup d'histoires enfants/parents/grands-parents. »
- « *T'aurais tombé*, vécu personnel. Je suis vraiment rentrée dans cet album car il m'a touchée personnellement. »
- « Les thèmes, les histoires me font penser à des moments de vie vécus en tant qu'enfant ou en tant que mère. »
- « À ma fille et son questionnement (elle a 13 ans) sur le monde adulte. »

Parfois, ils font davantage écho à la forme qui les conduit à évoquer le « voyage », « un grand magasin de souvenirs » ou encore un « puzzle, jeu de construction ». D'autres enseignants, parmi les lecteurs les plus réticents, évoquent « un gouffre », « une psychanalyse sur papier », « une visite chez le psy ! » ou, enfin, le « divan du psychanalyste ». Souvent, le réseau relève du domaine plastique, et les participants, sensibles aux nombreuses citations, comparent l'œuvre de Béatrice Poncelet à « un atelier d'artiste qui empilerait ses productions », à « une galerie d'art » ou encore à « un livre d'art ». Il arrive que les références picturales soient plus précisément identifiées et justifiées :

- « Art : les œuvres de l'époque du couper/coller assembler, détourner… Epoque du Pop'art ? (je ne sais plus le nom). »
- « Collages surréalistes (*T'aurais tombé*) »
- « À un tableau de Dali (ça part dans tous les sens) »
- « Cela me fait penser à beaucoup d'artistes contemporains (Picasso, Warhol) »

Parfois, et peut-être faut-il y voir une sensibilité au mouvement, à la dynamique de l'œuvre, c'est le cinéma qui est convoqué :

- « Synopsis cinéma, scénario. »
- « Des univers de films (Lynch) »
- « Ces histoires pourraient être filmées, projetées sur écran, avec voix "off ", style *India Song*, film d'après un roman de M. Duras (le personnage principal voit son film se dérouler sous ses yeux et commente ses impressions, ses sensations…) »

Cette dernière remarque est particulièrement intéressante puisqu'elle associe la référence plastique au cinéma avec le traitement cinématographique du récit et interroge implicitement le fonctionnement iconotextuel des albums de Béatrice Poncelet par le filtre de l'écriture de Marguerite Duras en résonance avec celle de notre auteur. La plupart des associations réalisées sont d'ailleurs d'ordre littéraire. Ainsi la forme des albums provoque-t-elle des associations génériques avec le journal intime ou « l'autobiographie sous forme de souvenirs dispersés » ou des associations plus libres comme « un carnet de rêves ». Parfois, ce sont probablement les lectures scolaires qui refont surface, comme celles de Stéphane Mallarmé associé à l'hermétisme ou celles de Marcel Proust, d'autres références semblent faire davantage écho à des lectures personnelles comme celles d'Anna Gavalda ou de

Raymond Carver. Les analogies s'accompagnent parfois d'une justification, d'une analyse embryonnaire liée à l'écriture ou à la thématique :

- « À des livres de Nancy Huston qui fait des retours dans le texte »
- « Les nouvelles de Catherine Manfield ; regard aigu, impitoyable parfois. Sensibilité extrême, fragilité…. »
- « *La Chaise* : Protection du père, de l'adulte, référence douce, quiétude. *Le Cheval d'orgueil* P.J. Hélias. »
- « À F. Mauriac et son *Nœud de vipères* (pour l'ambiance familiale apparemment haute bourgeoisie). »

Les références qui précèdent semblent faire abstraction de la frontière discutable tracée entre littérature adulte et littérature de jeunesse et les adultes associent l'écriture de Béatrice Poncelet à leurs propres lectures littéraires. D'autres analogies semblent plutôt liées à la lecture d'enfance ; les références, associées soit par les biais de souvenir de lectures personnelles soit de lectures professionnelles, en côtoient d'autres du domaine des lecteurs d'enfance. Parfois, elles prennent en compte les citations nettement lisibles sur les pages, à la manière d'une bibliothèque idéale, parfois ce sont des associations d'idées plus personnelles :

- « *Je, le loup et moi* → au petit chaperon rouge. »
- « Benjamin Rabier, contes traditionnels. »
- « Petite fille espiègle à la *Max und Moritz*. »
- « À Prévert, à l'enfance. »
- « À une poésie de Prévert (Une puce sur un tabouret) ? À *Fête foraine et autres poèmes* de Prévert pour *Je pars à la guerre*. »
- « À Claude Ponti pour *la chaise et café*. »
- « À certains albums des Editions du Rouergue. »

Sélections de textes et d'images adultes :

Lorsque les participants acceptent de faire retour sur les albums pour noter une phrase qui leur plaît ou leur donne à réfléchir, on constate que certaines reviennent fréquemment, en particulier des fragments de la période finale de *Chez eux, chez elle ou chez elle* :

- « De ses mélodies, de ses couleurs, surtout de sa douceur et de son odeur… quand je serai grande… qu'est-ce qu'il me restera ? Est-ce que ça fera partie de moi, comme mes mains, mes doigts ??? »
- « et peut-être que grâce à eux, j'aimerai toujours regarder le ciel pâlir, que j'ajouterai même en cuisant du vin à la sauce du lapin… »
- « Chez elle je ne veux rien ! et pourtant il se peut que… malgré moi…enfin on verra ! »

Il semblerait que la conclusion ouverte de cet album, dont une des participantes a écrit précédemment « ne s'adresse plus aux enfants… une rupture », ait renvoyé les adultes à leurs

propres souvenirs d'enfance. Les albums les plus cités seront ensuite *Chaise et café*, que l'accent soit mis sur la complicité bienheureuse ou sur la rupture et *Et la gelée framboise ou cassis ?* Il serait néanmoins délicat d'en tirer la moindre conclusion car, mis à part *Mais, fée ?*, tous les albums sont cités au moins une fois. On remarquera simplement que ces choix, quand ils sont acceptés, ne sont pas le fruit du hasard, les participants sont retournés au cœur des albums et se sont parfois explicitement justifiés, soit en cohérence avec leurs réponses précédentes soit en écho avec leur vécu :

- « Pour moi, ce départ, c'était comme si on m'avait déchiré, coupé en deux, tranché de la tête aux pieds » (*Chaise*). C'est l'exemple qui me paraît le mieux illustrer l'angoisse et l'impression générale.
- Dans *Chez elle ou chez elle* : « On me laisse tout faire ou presque… essayer tout au moins : relever les œufs, … » cette partie me rappelle les vacances chez mes grands-parents.

La sélection d'une image se révèle plus délicate, les réponses restent globales, désignant de préférence un album à une image, d'autant que l'absence de pagination en rend la désignation difficile. Les enseignants recourent alors au texte ou à quelques éléments descriptifs, sans expliciter leur choix, à quelques exceptions près :

- Les illustrations du livre « Chaise et café ». Opposition couleurs vives/couleurs ternes, netteté/méli-mélo.
- Dans *Galipette*, l'image qui symbolise l'étourdissement après que l'enfant ait tourné sur lui-même comme une toupie. Elle symbolise la perte de repères comme le suggère, à mon avis, l'auteur dans ses sujets, ses textes, ses illustrations.

Chaise et café, *Chez eux, chez elle ou chez elle* et *Et la gelée, framboise ou cassis ?* sont de loin les albums les plus fréquemment cités pour leurs jeux de couleurs, de matières, leur graphisme. Cette question est en tout cas celle qui semble avoir le plus dérouté des enseignants sans doute plus coutumiers d'un discours sur le texte.

Observons à présent les réponses des élèves. Dès la première question, elles portent la trace des inférences qu'ils ont opérées lors de leur lecture. Certains relèvent spontanément dans les albums leur résonance avec un vécu qui les touche de près, soit parce qu'ils décrivent des expériences ludiques qui leur sont familières :

- Sonia : Dans le livre « Je reviendrai le dimanche 39 », j'ai bien aimé comment il a construit son avion.
- Nelly : Le garçon fait des constructions pour jouer.

Soit parce qu'ils provoquent des inférences à des émotions et des affects qui les renvoient à leurs propres expériences relationnelles et les amènent parfois, comme chez Valentin, à les repenser :

- Christelle : Dans *Je reviendrai le dimanche 39* c'est l'histoire car elle est passionnante et il y a beaucoup d'imagination et l'amitié en famille.
- Valentin : Quand il dit : ma grand-mère, je l'aime bien, elle nous laisse tout faire. Parce ce que il y a des (gens) qui nous laissent même pas tout faire. Et d'autres nous laissent tout faire.
- Mathieu : Dans « *Je reviendrai le dimanche 39* » le petit garçon écrit à son petit frère : je t'aime pas. Et à la fin quand il se réconcilie avec lui, allonge le mot pas, ce qui donne : Je t'aime passionnément.

Nous verrons d'ailleurs plus loin dans les entretiens combien les élèves sont nombreux à avoir apprécié ce raccourci sémantique, désigné et expliqué ici par Mathieu, ainsi que le jeu graphique et visuel avec les signifiants qui rend le retournement de situation immédiatement perceptible.

Analogies existentielles et artistiques enfantines :

Si nous observons à présent les réponses à la cinquième question, « À quoi cela te fait-il penser ? » qui visait de manière implicite l'implication du lecteur dans le texte littéraire par le biais des associations d'idées, il apparaît que cette question semble avoir considérablement dérouté les jeunes lecteurs. En effet, près de la moitié des élèves de CM2, de l'année 2003-2004 répondent : « À rien », « Je ne sais pas » ou par un blanc. Les élèves de 6ème SEGPA, quant à eux, ont éludé la question, ainsi sur les dix questionnaires analysés, seul celui de Kevin porte la trace d'une lecture par inférence.

Lorsqu'ils ont répondu à la question, les élèves font tout d'abord souvent référence à leur expérience. Ils relèvent alors la référence à une expérience collective de rituels partagés :

- John : À la fête
- Mélissa : Dans *Je, le loup et moi*, ça me fait penser un peu comme un carnaval.

Ou ils tentent d'expliciter la valeur partagée des thématiques développées dans les albums, se montrant sensibles à la justesse de l'écriture et à sa capacité à évoquer le réel:

- Paul : Ça me fait penser à une chose qui se passe tout le temps
- Julien : À une histoire qui s'est passée en vrai.

Parfois encore, ils se reconnaissent dans les miroirs tendus par l'auteur et se réfèrent explicitement à une expérience plus personnelle, plus intime, même si elle reste évoquée de manière très globale :

- Séréna : Ça me fait penser à ma chienne
- Nelly : Je y jouer quand j'étais plus petite.
- Christopher : À moi quand je lis mon frère n'arrête pas de m'embêter (*Chut, elle lit*)
- Mathieu : À moi et mon frère
- Kevin : Ils me rappellent tout ce qu'on peut faire dans une vie d'élève : aller à la pêche, lire… ma maison, mes animaux…

Si les références semblent partagées d'un questionnaire à l'autre, les modalités de réponse ne sont toutefois pas identiques. Tandis que Christopher évoque sa situation présente, Nelly renvoie explicitement à son passé. Kevin, plus âgé, un des rares élèves de SEGPA à avoir renseigné le questionnaire, paraît toutefois déjà dans une posture différente, plus détaché de ces jeux et plaisirs d'enfance : il n'écrit pas « je », mais parle d'élève, comme s'il s'inscrivait dans une représentation de l'enfance, une généralisation de l'expérience enfantine, tout en faisant sans doute référence, avec la pêche, à une expérience personnelle, le seul passage évoquant par bribes une pêche aux têtards se situant sur le coin d'une page du carnet des *Cubes*.

Il arrive enfin que l'expérience vécue soit sollicitée pour interroger les modes de lecture ou pour expliciter le propos des albums :

- Marie : À des jeux parce qu'il faut des fois deviner ce qui est écrit.
- Céline : À des nounous qui gardent la même élève.
- Cécile : Ça me fait penser à une petite fille malheureuse qui veut s'en aller de chez elle.

Céline et Cécile cherchent ainsi à combler l'implicite du texte liminaire de *Chez eux, chez elle ou chez elle* :

> « Souvent, pour des raisons de grandes personne que je ne comprends pas, on m'envoie chez les uns ou les autres, un moment, un jour, quelquefois plus longtemps. Je ne choisis pas : c'est comme ça ».

Les élèves de cours moyen font ensuite référence à l'art, soit de manière générique en relation avec la matière enseignée à l'école, soit en relation avec la matière, la texture des images, les techniques illustratives de Béatrice Poncelet :

- Manon : À l'art plastique
- Alexandre : À de la peinture
- Julie : Cela me fait penser à un artiste, un artiste et ses tableaux.
- Anna : Ça me fait penser à un album photo

Certains élèves, enfin, opèrent des associations d'idées avec le domaine littéraire :

- Fabien : À une belle histoire
- Alexandra : Cela me fait penser à des albums de Claude Ponti

- Julie : À beaucoup de livres mélangés
- Inès : Quand j'ai lu *Chez Elle ou chez Elle ?*, on aurait dit qu'on faisait toujours des allers-retours

Ces deux dernières notations nous semblent par ailleurs amorcer un commentaire sur l'écriture et laisser émerger une sensibilité à la dimension littéraire de l'album.

En individuel et, qui plus est, à l'écrit, les élèves sont donc peu prolixes et explicites quant à leur manière d'appréhender les albums qu'ils ont lus, de se saisir spontanément des scénarii proposés pour nourrir leur imaginaire, tisser des liens et réfléchir leur expérience. On peut sans doute l'imputer à la situation, voire à la formulation de la question, la situation est en effet quelque peu artificielle et peu confortable. Quelques éléments sont toutefois déjà repérables : deux champs se dessinent lorsque les élèves répondent, ce sont d'ailleurs les mêmes que sur les questionnaires des médiateurs ; le lien avec l'expérience vécue est pressenti et la dimension interculturelle de l'œuvre est perçue, même si les observations restent globales.

L'entrée dans l'œuvre de notre auteure, que ce soit par les adultes ou les enfants, semble donc comparable, tant au plan des volumes et choix de lecture que des réactions à l'œuvre, même si la forme écrite s'est avérée moins productive chez les enfants. L'analyse de ce questionnaire nous permet en conclusion de nous interroger sur les comportements de lecteurs qui font état de réactions affectives, dans l'ensemble assez tranchées, d'attirance ou de répulsion, mais également d'une activité analytique plus ou moins développée, certaines réponses restant très vagues, génériques, tandis que d'autres enseignants s'impliquent beaucoup plus dans leur lecture. Il nous semble néanmoins qu'à des degrés divers, cette activité de rédaction individuelle a participé de l'action de formation dans la mesure où elle a obligé à un retour réflexif sur la lecture initiale et a amené les enseignants concernés à se questionner sur leurs comportements de lecteurs privés et de lecteurs prescripteurs. Elle a, en quelque sorte, préparé les échanges oraux que nous nous proposons à présent de détailler.

3.3. Faire évoluer les représentations : le rôle des communautés interprétatives.

Cette seconde étape a pour but de permettre aux enseignants et aux élèves participants de développer, d'expliciter les jugements esthétiques inscrits sur les questionnaires renseignés précédemment, mais également de leur permettre à travers l'échange de faire évoluer leur lecture de l'œuvre de Béatrice Poncelet, de se questionner de manière plus approfondie sur leurs comportements de lecteurs, leurs stratégies de lecture et, partant, d'envisager d'autres pratiques. Il s'agit donc à la fois de construire des observables et d'amener les enseignants à explorer collectivement une œuvre, à collaborer lors d'une pratique de lecture littéraire et à faire évoluer leurs premières représentations de celle-ci. Pour ce qui concerne plus spécifiquement les enseignants, ces échanges oraux visent également à questionner l'accessibilité pour les élèves de l'œuvre de Béatrice Poncelet et sa pertinence en contexte d'enseignement.

3.3.1. Mise en place d'entretiens collaboratifs.

3.3.1.1. Orientations méthodologiques.

La situation de formation rend la pratique de l'entretien quelque peu périlleuse, les enseignants, polyvalents, peu confiants dans leur capacité à parler du texte littéraire, arrivent bien souvent en stage de formation continue avec des angoisses quant aux pratiques qui leur sont demandées par l'institution. Ils sont donc en attente de réponse, de pistes de travail comme le montrent les questionnaires de pratiques que nous avons analysés plus haut et pas nécessairement prêts à prendre le risque de la lecture interprétative, qui plus est en collectif. Le sujet sera d'autant plus sensible que le lieu institutionnel les place dans une posture d'experts tandis que nous attendrons d'eux, au moins pour partie, une lecture empirique. Du point de vue des enfants, l'enjeu est moindre, d'autant qu'il y a plaisir et attrait de la nouveauté dans ces discussions avec une personne hors école. Le réseau relationnel, complexe lui aussi, risque par ailleurs de fausser quelque peu l'expérience dans la mesure où des phénomènes de place et de face peuvent venir interférer dans le débat.

Le guide d'entretien a été conçu de la manière la plus ouverte possible afin de laisser les participants investir le plus librement possible cet échange oral, il devait permettre de sérier les aspects de l'œuvre de Béatrice Poncelet que nous souhaitions voir commentées, par les groupes. Il s'ouvrait sur des questions très générales sur l'œuvre, le ressenti des participants, les échos de l'œuvre avec l'expérience du lecteur, en appui sur le questionnaire pour lancer la réflexion :

- Quel album de Béatrice Poncelet avez-vous préféré parmi ceux que vous avez lus ?
- Lequel avez-vous le moins aimé ?
- Vous souvenez-vous des sujets développés dans les albums ?
- Est-ce que ces sujets vous concernent ? Est-ce qu'ils vous rappellent des situations vécues ?

Ensuite, elles devaient s'organiser par blocs convergents, prenant plus spécifiquement appui sur divers albums présentant des analogies thématiques ou formelles. Ainsi, à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, *Et la gelée, framboise ou cassis ?* et *Chaise et café*, et afin d'amener les groupes à s'interroger sur les modes d'énonciation, de narration, sur la question du narrateur, les jeux divers avec l'album et ses limites, avec les attentes du lecteur, une première série de questions envisagées :

- Qui parle dans ces albums ?
- Combien y a-t-il de personnages ?
- Ce sont des personnages féminins ? Masculins ?
- Quels sont leurs rapports, leurs liens de parenté ?
- Pouvez-vous les identifier à coup sûr ? Sinon, est-ce que cela vous gêne ?
- Quelle image vous faites-vous des personnes chez qui va le narrateur ou la narratrice dans *Chez eux, chez elle ou chez elle* ?
- Comment pourriez-vous caractériser ces différents univers ?
- Qu'est-ce qui vous y aide dans le texte ou dans l'image ?
- Comment comprenez-vous la dernière phrase de *Chez eux, chez elle ou chez elle* ? Que pensez-vous de la manière dont elle est mise en page ?
- Où commence pour vous le texte de *Et la gelée, framboise ou cassis* ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

Le second ensemble s'appuyait plutôt sur *Galipette* et *Chut ! Elle lit* pour interroger davantage les fonctionnements de l'iconotexte spécifiques chez Béatrice Poncelet et leur jeu avec les perceptions du lecteur :

- Si vous avez lu ces deux albums, qu'avez-vous ressenti ?
- Qu'est-ce qui dans l'image vous donne cette impression ?
- Ces images évoquent-elles pour vous des sensations similaires ?
- Qui voit et d'où ?

Nous envisagions ensuite de mettre l'accent sur *Je, le loup et moi* afin de poser la question de la réécriture présente dans tout l'œuvre de Béatrice Poncelet :

- À quoi vous fait penser cette histoire ?
- Vous souvenez-vous de ce conte ? Qui vous l'a raconté ?
- Qu'est-ce qui vous y fait penser, dans le texte, dans l'image ?
- Qui est cet homme que rencontre la narratrice dans le bus ?
- Connaissez-vous d'autres réécritures du *Petit Chaperon Rouge* et en quoi celle-ci est-elle particulière ?

Enfin, un dernier ensemble de questions envisageaient un retour synthétique sur les caractéristiques de l'œuvre travaillée là au sein d'un réseau centré sur l'auteur et sur le mode de lecture induit par les albums lus :

- Y a-t-il des éléments que vous avez retrouvés d'un album à l'autre ?
- Des images ? Des thèmes ? Des procédés d'écriture ?
- Vous souvenez-vous comment vous avez lu tous ces albums ? D'abord le texte puis l'image, l'inverse, les deux en même temps ?
- Avez-vous parfois eu besoin ou envie de revenir en arrière ?
- Vous a-t-il fallu beaucoup de temps ou les avez-vous lus très vite ?

Ce guide d'entretien a été dès le départ envisagé de la même manière pour les adultes et les enfants, même si, à l'évidence, la verbalisation s'est adaptée au public. Il n'a bien entendu pas été suivi à la lettre et les formulations qui suivent correspondent davantage à notre réflexion préliminaire qu'aux énoncés effectivement produits et elles n'ont jamais eu vocation à être soumises intégralement Ces faisceaux de questions n'ont pas été proposés dans cet ordre préétabli lors des entretiens, sachant qu'il s'agissait plutôt pour nous de suivre le fil des échanges, de les approfondir, de les réorienter et comme le montreront les transcriptions, une

des premières questions évoquées dès la discussion lancée est celle de la lecture spécifique et la plupart des entrées envisagées ont été investies par les groupes sans qu'il soit nécessaire de questionner les participants au préalable. Les questionnaires ont permis aux enseignants et aux élèves une première distanciation, un premier retour réflexif sur leurs lectures, nous allons à présent voir comment leur participation à des communautés interprétatives va leur permettre, par le jeu fondamental des interactions verbales, de « parler des textes, faire parler les textes, se parler sur les textes »[298], comme le dit Catherine Tauveron. Ces communautés interprétatives ont été le lieu d'échanges les plus naturels possibles, amorcés par des questions très ouvertes, autorisant un vagabondage d'un album à l'autre, pour accueillir les réactions orales spontanées des participants. Notre rôle a essentiellement été un rôle de gestion des interactions, évoluant, pour ce qui concerne les élèves, entre le premier entretien de prise de contact et l'entretien consacré à Béatrice Poncelet, ainsi qu'au cours des différentes phases des entretiens collectifs. Nous avons en effet privilégié, comme c'est généralement le cas dans les oraux intégrés, des objectifs de type relationnel de maintien de la tâche, d'aide à la circulation de la parole, d'incitation à l'écoute et donc au respect de la parole d'autrui. Mais dans la mesure où nous visons la lecture littéraire, nos interventions avaient également pour objectif, par le biais du questionnement et de la reformulation, de permettre aux élèves et aux maîtres de se positionner en lecteurs littéraires en les invitant à expliciter leurs points de vue, à problématiser et à approfondir leur lecture et enfin à dégager de premières caractéristiques des œuvres lues.

3.3.1.2. Mise en œuvre des dispositifs et problèmes d'analyse.

Une des premières difficultés rencontrées lors de la mise en place de communautés de lecteurs est liée à l'établissement de la communication au sein du groupe, à la circulation de la parole. Les dispositifs de formation continue ne nous permettant pas de travailler autrement que par groupes complets, c'est-à-dire avec une vingtaine de personnes à la fois, nous avons toutefois fait le choix d'un positionnement permettant à chaque participant de voir tous les autres, nous plaçant au sein du groupe, afin que la parole puisse circuler sans notre intermédiaire. Pour ce qui concerne les communautés interprétatives mises en place avec les élèves, nous avons choisi, en accord avec les maîtres, au lieu de nous placer en tant qu'observatrice participative, de mener nous-mêmes les séances de travail dans une perspective de cointervention plus ou moins étroite selon les classes. Ainsi, le travail avec les

[298] TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école, Op. cit*. p.160.

élèves de SEGPA s'est-il déroulé en permanence à deux voix, le chercheur ayant pour rôle de mener les séances, les interactions langagières, d'orienter les débats… tandis que l'enseignant titulaire veillait à la lisibilité du propos, reformulant parfois des interrogations hors de portée, recadrant le groupe si nécessaire en fonction des conventions qu'il avait lui-même instaurées dans la gestion de ce groupe spécifique. Dans les classes de CM2, les débats interprétatifs se sont déroulés par demi-groupe tandis que le maître titulaire menait d'autres travaux avec le reste des élèves mais la suite du parcours s'est déroulée en coprésence, le maître restant en retrait, filmant, intervenant de loin en loin pour relancer les élèves ou participer aux débats. Ce choix de mener nous-mêmes le parcours était lié au fait que les enseignants souhaitaient, ne connaissant que peu l'œuvre de Béatrice Poncelet et se sentant peu familiers du type d'activités proposées, se placer en position d'observateurs collaboratifs et profiter de l'occasion pour porter un autre regard sur leurs classes en étant en quelque sorte déchargés de leur conduite. Par ailleurs, il nous a semblé que le fait de convier une personne extérieure à la classe pour ce type de travail permettrait aux enfants de s'impliquer de manière plus spontanée, moins scolaire, comme c'est le cas quand les enseignants travaillent en partenariat avec des musiciens ou des plasticiens. Ce choix s'est avéré possible grâce à une relation de confiance établie avec les maîtres lors de leur formation initiale. Pour notre part, nous avons mené ces activités avec beaucoup d'intérêt, renouant à cette occasion le contact direct avec des enfants de primaire et issus de l'enseignement spécialisé.

Les transcriptions n'ayant pas vocation à être analysées du point de vue des variations linguistiques, les ponctuations et les élisions propres à l'oral ont été le plus souvent rétablies, de même que la ponctuation noire en lieu et place des courbes intonatives afin de faciliter la lecture. En revanche, dans la mesure où nous souhaitons pouvoir travailler sur les discours, les hésitations ont été notées par des points de suspension et la syntaxe propre à l'oral ainsi que les formulations personnelles ont été conservées. Nous avons choisi de réattribuer un prénom fictif à chaque voix, pour respecter du mieux possible les logiques de discours et la répartition entre masculin et féminin, au vu des remarques sur la tonalité « féminine » attribuée par certains enseignants à l'œuvre de Béatrice Poncelet.

Nous avons choisi, pour entrer dans l'étude de nos corpus d'entretien, de nous appuyer sur des entrées analytiques qui ont émergé au moment du dépouillement des questionnaires et de l'analyse des transcriptions, sans différencier *a priori* les groupes de stagiaires en fonction de leurs objectifs de formation, et de croiser à chaque fois que cela nous paraissait pertinent paroles d'adultes et paroles d'enfants. Il aurait sans doute été fécond de pouvoir également

croiser les discours produits lors des entretiens avec l'analyse des questionnaires. Or ceux-ci, afin de permettre aux enseignants de les renseigner plus librement ont été anonymés, ces croisements ne pourront donc intervenir que partiellement, lorsqu'un élément développé dans la réflexion individuelle ressurgit de manière développée et repérable dans le discours oral, ce qui nous permettra essentiellement de mettre en évidence le rôle préparatoire du questionnaire. Quelques passerelles entre les premières réflexions individuelles, la participation aux entretiens et les productions ultérieures, seront possibles en revanche pour ce qui concerne les élèves pour noter les écarts ou au contraire les continuités entre réflexion individuelle et collective.

Enfin, en raison de notre double posture de chercheure impliquée et de formatrice, nous sommes parfois intervenue dans les débats que nous menions de manière plus directe que nous ne le souhaitions au départ et certaines questions incitatives ou reprises de notre part on sans doute influencé leur cours. Nous renoncerons à faire la part dans le discours des participants entre ce qui pourrait être envisagé comme une parole « brute » et leur représentation des attentes du formateur et, à travers lui, de l'institution. En effet, comme nous l'avons développé plus haut, nous nous plaçons dans une perspective herméneutique qui place le langage et les discours au cœur de sa réflexion et nous nous considérons comme partie prenante de l'émergence de ces discours. Cette posture complexe n'est néanmoins pas exactement celle d'un praticien réflexif engagé dans le quotidien de sa pratique, mais bien plutôt celle d'un chercheur tentant, par la prise de distance avec la pratique de classe, d'élaborer un modèle didactique d'entrée dans les textes littéraires.

3.3.2. Circulation de la parole et construction d'un espace collectif de réflexion.

3.3.2.1. Entrer dans l'échange.

Pour observer les effets de la mise en situation d'interactions verbales, nous nous fonderons tout d'abord sur de premiers entretiens menés avec les élèves des trois classes avant même la lecture des albums de Béatrice Poncelet. En effet, pour prendre un premier contact avec les élèves, nous leur avons demandé de parler aux autres d'un album, choisi au sein d'un large corpus d'albums contemporains pour la jeunesse[299], offrant des variations importantes quant à l'articulation texte-image, aux modes de récit, d'énonciation, présents pour la plupart

[299] Annexe 3.

dans la liste de référence pour le cycle III. Ces premiers entretiens avaient pour fonction, rappelons-le, de nous permettre de voir quel type d'albums faisait réagir les enfants, si les deux albums de Béatrice Poncelet glissés dans le corpus proposé avaient retenu leur attention et si oui, qu'elles étaient les premières réactions, non spécifiquement sollicitées, des élèves face aux supports sur lesquels nous allions nous pencher avec eux par la suite. Nous souhaitions également, à cette occasion, pouvoir observer comment ils interprétaient la consigne et ce que signifiait pour eux « parler d'un album », « présenter un album », les deux termes que nous avons utilisé. Enfin, ces premiers entretiens avaient pour objet de les amener à se constituer en communautés de lecteurs, les enseignants partenaires n'utilisant pas ce type de dispositif au service de la lecture littéraire dans les classes. Nous avons choisi quelques extraits de la transcription de l'entretien mené avec les élèves de Sixième de SEGPA[300], afin de mettre en évidence les traits dominants que nous avons pu repérer lors de ces premiers entretiens collaboratifs.

Tout d'abord, et c'est une tendance largement partagée, lorsqu'on leur demande de parler de l'album qu'ils ont choisi de présenter aux autres, les élèves se lancent dans le récit, pour eux, « présenter » équivaut à « raconter », ce qui ne va pas sans poser problème vu la complexité du corpus proposé, comme le montrent ces extraits de la présentation par Cassandra.

> Cassandra : Le titre c'est *Histoire du petit tabouret*
> SD : Qui est-ce qui a écrit cet album ?
> Cassandra : Fabienne Mounier, Daniel Hénon, L'école des loisirs.

On notera tout d'abord que notre question initiale sur l'auteur, destinée à faciliter le démarrage s'est avérée modélisante, puisque, par la suite, les intervenants commenceront systématiquement par présenter ainsi leur album, prenant ainsi appui sur des données objectives pour se lancer. Cette modélisation est implicite et involontaire, puisque notre projet de départ était de solliciter la variation dans les modes d'approche, les élèves devant décider eux-mêmes de ce qu'ils entendaient par « parler de » ou « présenter », a toutefois eu quelques effets positifs. Cette prise en compte a minima de l'auteur nous a ainsi parfois permis des rapprochements d'une présentation à l'autre et les quelques confusions avec l'éditeur ou la collections seront l'occasion de rapides remises au point

[300] Annexe 4.

Cassandra : En fait, ça parle de... en fait un jour, un jour le tabouret il est chez l'ébéniste, il se met en vitrine et après il y a une dame madame Pote elle vient et elle dit « Combien il coûte le tabouret ? » et après elle l'achète pis après elle voit du monde Dans la rue et elle dit heu, elle dit heu « je », elle le prend… elle voit un monsieur est tout petit avec ses lunettes, il dit heu … et pis madame Pote elle dit heu… « J'veux bien vous prêter mon petit tabouret » et après il part le monsieur avec le tabouret et il dit heu… après… heu madame pote elle lève son parapluie… elle tient son tabouret elle rentre chez elle et c'est une maison toute minuscule et… et après…

Les points de suspension nous permettent de visualiser le rythme d'émission de la fillette, après une première pause, elle se lance dans un premier énoncé ininterrompu. Cassandra accompagne toutes ses prises de parole d'un bruit de succion, qui opère comme une ponctuation liée sans doute à sa concentration, au marquage des étapes, en renfort des « et pis », « et après ». Cet énoncé se présente sous la forme d'une longue « phrase » complexe par juxtaposition et coordination d'éléments indifféremment puisés dans l'image, dans le texte qu'elle oralise dans un même mouvement. Ce récit devient très vite haché, plus difficile, la fillette perd le fil et a manifestement du mal à se décentrer, à produire une narration compréhensible pour les autres. Elle s'en rend compte et va rapidement reprendre appui sur l'album lui-même pour réguler son récit, passant d'un récit pour soi à une présentation adressée :

Cassandra : (*Elle a repris son livre et le « lit » aux autres*) : Monsieur Barbule, il est chez l'ébéniste, avec son apprenti… Oui, il prit son tabouret et il lui dit… il le regarde sous tous les angles et il lui dit « Bravo mon garçon tu iras loin ! »

On notera ici le glissement vers le passé simple, indice peut-être de la coexistence dans son esprit de plusieurs projets ou représentations de la tâche qui entrent en concurrence : raconter, présenter et lire. Cassandra se montre d'ailleurs beaucoup plus à l'aise lorsqu'elle cite littéralement le texte. Partie tout d'abord dans un monologue, elle va à présent entrer au moins partiellement dans le jeu des interactions.

Yohan : C'est quoi ce machin ? (parle de l'histoire ou de l'objet dessiné ?) ///
Cassandra : Et après il le met en vitrine ! Il le mit en vitrine.

Nous ne saurons pas si Yohan parle-là de l'image ou plus globalement de la situation qu'évoque Cassandra et qui lui échappe, toujours est-il que d'abord déstabilisée par la remarque quelque peu provocatrice, comme le signale la longue pause, elle va reprendre son récit sans tenir compte de son intervention. Il en sera de même par la suite pour toutes les

interventions de ses pairs, en revanche elle va entrer en dialogue avec nous pour essayer de co-constuire une interprétation de l'album :

SD : Et quel est le rôle du tabouret dans l'histoire ?
Cassandra : Ben y sert à s'asseoir dessus pour manger…
SD : Oui, c'est la dame qui l'achète qui s'assied dessus pour manger… et le monsieur qui le lui emprunte, il s'en sert pour quoi faire ?
Cassandra : Y s'est mis debout là j'crois…
Sania : Il est tout petit !
SD : Tu as compris pourquoi il a besoin d'être un peu plus haut ?
Cassandra : Ben parce qu'y parle avec des gens…

Cassandra ne tient pas compte des interventions croisées de Sania et Yohan sur la taille du personnage qu'elle perçoit comme perturbatrices, alors qu'elles pourraient l'aider à expliciter la nécessité pour ce petit homme de trouver un promontoire pour haranguer la foule.

SD : Tu ne te souviens pas pourquoi il s'adresse aux autres ?
Sania : Je sais plus moi
Donovan : Les images… ça reflète pas trop
SD : Ça ne reflète pas trop quoi ?
Donovan : Ben ça… Là ça fait réaliste mais lui non… ce livre c'est pas très réaliste

L'élocution très laborieuse de Donovan rend difficile la perception par le groupe de l'intérêt de sa remarque sur l'esthétique de l'album, celle-ci étant par ailleurs divergente par rapport à l'objet de discours central pour l'instant, à savoir la compréhension du propos de l'album, elle est mise de côté et sera reprise plus loin, relayée par Fahd qui a également lu l'album.

SD : C'est vrai… alors, aucun d'entre vous ne se souvient pourquoi il a besoin de grimper sur un tabouret ce monsieur ? Pourquoi est-ce qu'ils sont tous dans la rue ?
Cassandra : Ben parce que il est en train de parler…
SD : Et de quoi est-ce qu'ils parlent… cherche… (*Cassandra feuillette*)
Cassandra : Y disent « Bravo, bravo applaudissez »…
SD : Regarde avant…/// Qui sont toutes ces personnes
Cassandra : Ce sont les ouvriers ! Ils ont interrompu leur travail et ils se rassemblent dans la cour !

Nous ne parviendrons pas à expliciter davantage le propos de l'album, mais la situation de grève et la position du « meneur » commencent à se faire jour. Par ailleurs, cet extrait nous montre l'énergie que Cassandra investit dans cette présentation, sa mobilité puisqu'elle s'appuie tantôt sur sa mémoire, tantôt sur les sollicitations orales, tantôt, comme ci-dessus, sur la recherche dans l'album. Cette prestation est d'autant plus intéressante que lors de l'établissement des projets individuels, les enseignants signalent à son propos des difficultés de concentration ainsi qu'en compréhension orale et écrite. C'est elle qui a ouvert la séance et

sa prestation va servir de modèle aux autres qui, alors qu'ils ne sont pour l'instant entrés que timidement dans l'échange, vont systématiquement participer aux débats.

3.3.2.2. Collaborer pour se décentrer.

Pour l'extrait qui va suivre, c'est Steven qui présente l'album *Zappe la guerre* de Pef, en le contextualisant grâce à son bon niveau de culture générale, mais dès le départ va s'engager une collaboration avec deux autres élèves de la classe qui l'ont également lu, Kevin, sur sollicitation de l'enseignant, puis Fahd, de manière spontanée.

> SD : Kevin c'est le livre que tu voulais présenter toi aussi… alors qu'est-ce qui t'a plu dans ce livre ?
> Kevin : Ben c'est les images de la guerre…. Les petites images avec les petits résumés à côté parce qu'on peut apprendre plein de choses…
> Fahd : Ben moi ce que j'aimais bien aussi c'est que y a l'image… les petit dessins aussi le résumé avec l'image… Ça nous dit ce qui s'est pass… C'est pour faire montrer les mêmes images mais en autre façon…

Comme on le voit ici, la présentation s'est focalisée cette fois sur la teneur explicative d'un album dont le fil narratif fictif sert le projet documentaire. Et même si les élèves sont entrés dans la discussion par l'image, ils ont beaucoup de mal à s'interroger sur les divers statuts des documents qui composent l'album, ils restent fixés sur le contenu.

> SD : Et c'est quoi cette autre manière… Kevin
> Kevin : Ben c'est des choses importantes parce qu'y nous disent…
> Steven : Là les soldats y ont le nez collé à la fenêtre et y regardent la télé…
> Fahd : Surtout le truc c'est que ça nous fait apprendre des choses… On dirait pas que c'est vrai… On dirait que c'était pas une caméra genre de M6… c'est pas eux qui l'ont filmé

C'est curieusement le détour quelque peu divergent de Fahd par la téléréalité qui va permettre à Kevin de pointer l'articulation au sein de l'album de deux modes d'illustrations accompagnant les deux niveaux de texte, la photo et le dessin fictionnel :

> Kevin : Là c'est une photo… en noir et blanc…
> SD : Une vraie photo prise à ce moment-là, donc un document d'époque… on parle d'images d'archives… donc ça c'est vraiment la réalité…
> Kevin : Aussi quand on voit les images, ça peut nous faire penser que c'est notre arrière-arrière-grand-père !

Même si c'est nous qui explicitons le statut de la photographie dans l'album par rapport au dessin, Kevin montre, dans l'intervention qui précède, qu'il a bien saisi sa valeur de témoignage et d'authentification. Le groupe, passionné par l'évocation des réalités de la

guerre va, dans la suite de l'échange, totalement délaisser le récit fantastique qui la sous-tend pour se centrer sur son aspect documentaire.

> Cassandra : Y a combien de morts ?...
> Kevin : (*Lit*) À Verdun cinq cent millions de morts… un million de blessés… la bataille…
> Cassandra : À Verdun ben dis-donc !...

Même si la lecture des grands nombres leur pose manifestement problème (cinq cent millions de morts à Verdun au lieu de cinq cent mille…), Steven, Donovan et Kevin, dans un échange que nous avons renoncé à transcrire intégralement tant la parole se chevauchait, vont tenter tour à tour de les déchiffrer :

> Kevin : Sept mille cinquante…
> Donovan : Soixante quinze mille…
> Steven : Soixante quinze millions d'alliés…
> Cassandra et Sania : Oh !!!
> Cassandra : Oh la guerre à Verdun… j'ai jamais vu ça (*Steven continue la litanie des nombres…)*
> Steven : Sept millions d'Allemands tombés pour avancer de dix kilomètres…

Les élèves se sont fortement investis dans cette évocation de l'hécatombe qui a pour mérite de fixer leur attention sur un objet commun. Le dernier fragment va permettre de réorienter le débat et de revenir au projet d'écriture de l'auteur, de donner sens à cette énumération.

> SD : À quel endroit dis-tu qu'il y a eu tous ces morts ?
> Yohan : Place Verdun (*Existe à Tours*)…
> Cassandra : Ben non c'est Verdun
> SD : Et Verdun, c'est quoi ?
> Kevin : C'est une v…
> Cassandra : C'est une ville !…
> Kevin : C'est à côté…
> Cassandra : À côté de la place Thiers… non à côté de La Nouvelle République
> Kevin : Non…Verdun la ville…
> SD : Et est-ce que vous savez où est située cette ville ?... Tu n'as rien trouvé dans le livre ?... On pourrait regarder sur une carte…
> Sania : Moi je sais où c'est… c'est à Tours…

Comme le montre cet extrait, les élèves ont énormément de mal à se décentrer, ils renvoient systématiquement à ce qu'ils connaissent, à leurs repères spatiaux familiers. Les entretiens se déroulant au CDI du collège, le maître va chercher un atlas pour leur permettre de visualiser la ville sur une carte d'Europe. Néanmoins, lorsque nous relançons la discussion pour amorcer une réflexion sur la constitution d'une mémoire historique, à laquelle participe l'album présenté, la confusion menace de ressurgir.

SD : Et alors pourquoi est-ce qu'à Tours on a un carrefour de Verdun ?
Cassandra : Ben c'est pour les bus…
Yohan : C'est pour une mémorisation…
Steven : Pour la mémoire des soldats qu'est morts…
SD : Oui, vous avez entendu ce que nous ont dit Yohan et Steven ?
Steven : C'est pour la mémoire des soldats qu'est morts

Cassandra diverge à nouveau mais son intervention ne va pas empêcher Steven et Yohan de construire à deux : proposant le terme de mémorisation, Yohan permet à Steven de suggérer un modèle explicatif qu'il va réitérer de manière affirmative après une sollicitation qui valide en quelque sorte la proposition.

Ces deux exemples montrent bien comment les élèves, et en particulier ces élèves de SEGPA à l'attention souvent très fugitive, se constituent en une communauté réflexive, acceptent de se décentrer, de se mettre à l'écoute de l'autre, pour dépasser leurs premières impressions de lecture et commencer à construire des représentations plus étayées dans une interaction avec leurs pairs et les adultes.

3.3.2.3. Trouver sa place au sein de la communauté interprétative.

La mise en place des oraux collaboratifs en littérature peut également permettre de souder le groupe autour de l'un de ses membres habituellement en retrait, de le reconnaître comme sujet et de l'intégrer au cercle de parole, de le valoriser. Ce même dispositif appliqué à d'autres objets comme l'investigation scientifique ou la lecture de textes documentaires pourrait obtenir des effets similaires, son application au domaine littéraire nous semble toutefois plus flagrant dans la mesure où l'implicite lié au discours littéraire, son lien avec le vécu, permet mieux l'implication directe du sujet et sa liberté d'interprétation. La présentation par Donovan de *Ma vallée* de Claude Ponti en est un exemple probant : il se replonge dans l'album et voit manifestement des éléments qui lui avaient échappés. Ce comportement de repli sur l'album peut sans doute s'expliquer de multiples manières. En effet, on peut penser cette attitude comme symptomatique d'un repli plus général sur soi chez un élève qui a souvent du mal à trouver sa place physiquement et vocalement dans le groupe. D'ailleurs, le maître signalera plus loin au cours de l'échange que Donovan n'a pris que cet album lors de la phase de lecture libre, reprenant patiemment sa lecture où il l'avait abandonnée, il n'en a donc peut-être pas fini avec cet album et ce qu'il peut lui apporter au plan personnel. Enfin, on peut aussi penser que Donovan oublie assez rapidement l'objectif de présentation au groupe et partant de prise en compte de l'autre, d'adresse à l'autre, et nous devrons le lui rappeler.

SD : Donc Donovan, tu nous disais qu'il présente sa famille…
Donovan : Attends… il y en douze, treize, quatorze, quinze ! Oh !!! C'est incroyable et vrai !
SD : Et qu'est-ce qu'il te présente aussi ?
Donovan : On présente leur maison…. Oh ! il y a plein de choses dedans (*Donovan en présentant se replonge dans l'album et voit manifestement des éléments qui lui avaient échappés*)
SD : Est-ce qu'elle te plaît leur maison ?
Donovan : Ben oui !!!
SD : Explique aux autres comment est faite la maison…
Fahd : Elle est sous la terre…

Malgré leurs douze ans qui les placent plutôt au seuil de l'adolescence, tous les élèves sont fascinés et retrouvent sans arrière-pensée un plaisir enfantin à explorer le monde des Touim's. Les maisons de Ponti pourraient jouer comme un refuge pour eux qui vivent parfois des situations difficiles. Donovan montre l'illustration où on voit la maison en coupe et déclenche un brouhaha admiratif qui valorise sa présentation. Ce comportement très enthousiaste du groupe est un facteur facilitant pour cet élève qui a du mal à entrer en communication au plan général et dans l'écrit en particulier. C'est comme si intuitivement le groupe le portait, l'incitant à interroger l'album proposé.

Donovan : Et ça tu l'as pas vu !!!
SD : Est-ce que la maison est entièrement sous la terre Donovan ?
Amandine : C'est dans un château
Donovan : Non ! Je sais c'est où… attends (Essaie de retrouver des indices sur la double page)/// Ah l'immeuble qui vole…
Laura : C'est vraiment imaginaire !
Donovan : Ah je trouve pas (*Il s'amuse du rire des autres et joue avec*) Ben ici on peut voir le lune et tout ça… on peut voir plein de choses
SD : Ah, il y a une pièce pour voir la lune…
Donovan : Il y a la salle de bain
Yohan : Ouais pas mal !!!
Donovan : C'est plus mieux que chez moi ici !
Cassandra : Il ya des fruits ! Il y a des poires et des pommes…
Donovan : Là c'est la piscine !
Kevin : Ah ! Trop fort !!!
Yohan : Elle est chauffée !!!
Donovan : Là on dirait un ascenseur… minuscule…
Cassandra : (*Lit le titre du chapitre*) L'arbre–maison…
Donovan : Ah c'est bon d'être un Touim…
SD : Donc une maison très agréable !
Cassandra : Ben j'aimerais bien habiter dedans moi !
SD : Et sa silhouette vous dit quelque chose ?
Cassandra : Comme un château !
Yohan : Ou comme un tronc d'arbre… ben oui t'as dit L'arbre–maison !

Ce passage montre bien qu'une communauté de lecteurs complices se constitue autour des albums, les élèves tout en restant très spontanés font preuve d'une grande patience vis-à-vis des autres, particulièrement à ce moment-là d'après leur enseignant. Il y a là un plaisir manifeste à échanger autour des livres et aussi à évoquer des sensations et plaisirs d'enfance sur lesquels nous allons pouvoir fonder par la suite notre exploration conjointe de l'œuvre de Béatrice Poncelet. Nous avons choisi de nous appuyer, pour cette première présentation des communautés interprétatives, sur la séance animée en classe de Sixième de SEGPA dans la mesure où, bien souvent, les difficultés scolaires de ces élèves sont associées à des difficultés relationnelles et qu'il nous paraissait donc d'autant plus important d'observer comment le dialogue sur la littérature pouvait leur permettre d'entrer dans une collaboration jubilatoire en sollicitant leur imaginaire et leurs capacités interprétatives. Les premiers entretiens sur le corpus d'albums issus de la liste cycle III animés auprès des deux classes de cours moyen deuxième année a permis des observations similaires que nous ne développerons pas ici pour ne pas alourdir notre propos. Quelles que soient les classes, ces premiers entretiens vagabondant d'un album à l'autre ont en quelque sorte permis de construire « un espace intersubjectif commun » et une grande partie du temps de ces premiers échanges a été consacré à « la négociation de l'espace discursif-cognitif commun, et à sa routinisation qui va rendre possible les avancées ».[301]

3.3.3. Construire une posture de sujet lecteur.

Si les élèves, comme nous l'avons décrit plus haut, sont restés peu diserts en renseignant le questionnaire réflexif qui a suivi leur lecture des albums de Béatrice Poncelet, ils se sont montrés beaucoup plus participatifs lorsqu'ils sont ensuite invités à croiser leurs points de vue au sein de communautés interprétatives. Il semblerait en effet soit que la consigne écrite les ait déstabilisés soit qu'ils y aient vu un exercice scolaire de plus ou encore que, seuls face à leur questionnaire, ils aient eu du mal à revenir sur la lecture. En revanche, les échanges oraux les ont enthousiasmés, comme s'il était beaucoup plus stimulant de s'interroger à plusieurs sur ces albums qui les avaient quelque peu déroutés, de soulever ce problème de lecture ensemble sachant qu'ils pouvaient faire part aux autres, en s'en amusant, de ces impressions de lecture mêlées. Le tout premier entretien mené auprès des élèves de CM2 nous semble avoir été de ce point de vue très révélateur. Les questionnaires recueillis la veille semblant faire apparaître un

[301] CHABANNE J.Ch. et BUCHETON D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, coll. Éducation et formation, 2002.

désintérêt des élèves face aux albums de Béatrice Poncelet, nous avions convenu avec l'enseignant titulaire d'écourter l'échange, ce à quoi se sont opposés les élèves au motif que ce n'était pas parce qu'ils n'avaient pas aimé qu'ils n'avaient rien à dire ni envie d'en parler. L'échange qui s'en est suivi a été extrêmement dynamique, les élèves allant rechercher en fonds de classe les albums pour « preuve » de ce qu'ils avançaient. Les quelques extraits d'entretiens sur la première lecture panoramique de l'œuvre qui suivent nous permettront d'approcher de plus près leurs modes de réception de l'œuvre de Béatrice Poncelet, en fonction de leurs difficultés d'entrée dans le corpus, des jugements de valeur qu'ils émettent, de la manière dont ils interprètent les albums proposés, et enfin de leur sensibilité aux modes d'écriture pratiqués par l'auteur. Se dessinent des axes récurrents aussi bien chez les lecteurs élèves qu'adultes. Ainsi, on note une difficulté évidente des élèves à entrer dans l'univers graphique et littéraire que suit une familiarisation progressive accompagnée souvent d'une envie de relecture. La difficulté d'entrée dans le corpus étant plutôt liée chez les élèves aux modalités particulières de l'écriture, avec notamment ce qu'ils ont vécu dans un premier temps comme un obstacle et qui s'est avéré par la suite comme une source d'investigation, à savoir l'occultation du texte par l'image. Si les adultes émettent les mêmes réserves, ils sont de plus empêchés par leur difficulté à dissocier lecture et médiation, à aborder les albums sans se laisser obnubiler par leurs stéréotypes littéraires, ce qui n'est pas le cas des élèves. Élèves comme adultes rencontrent et explicitent également des difficultés à développer des stratégies de lecture propres au travail de Béatrice Poncelet. La résistance stimulante des textes à l'interprétation fait que persistent certaines difficultés d'interprétation à l'issue des entretiens interprétatifs, même si les élèves ont parfois une interprétation plus « directe », plus intuitive de la situation, pour l'album *Chaise et Café* par exemple. La question de l'identité du narrateur semble, par ailleurs, passionner davantage les élèves, moins préoccupés en revanche par le questionnement sur le biographique et son lien avec l'expérience du lecteur. Une des différences essentielles entre les communautés interprétatives adultes et enfantines sera bien sûr la capacité à prendre un « recul culturel », les élèves restant, dans un premier temps du moins, essentiellement sensibles à l'intericonicité. Les débats interprétatifs vont nous permettre d'observer un croisement de lectures contrasté, voire conflictuel parfois, passionné la plupart du temps, y compris chez les élèves de SEGPA, les élèves se prenant au jeu de l'interprétation et du questionnement dynamique que provoque la rencontre avec le travail de Béatrice Poncelet.

3.3.2.1. Verbaliser ses premières impressions de lecture.

Nous allons à présent observer, à travers quelques échanges, sélectionnés aussi bien dans les entretiens menés avec les élèves qu'avec les stagiaires, quelle part prend l'oral interactif dans l'appropriation de l'œuvre et la pratique de la lecture littéraire, pour tenter d'apprécier en quoi le dispositif lui-même joue un rôle fondamental dans le module de formation et permet à la fois la construction et l'explicitation des représentations sur l'auteur et son œuvre. Un des premiers rôles de l'oral, mis en évidence par les entretiens dans la perspective de la lecture littéraire et subjective, est de permettre aux lecteurs de verbaliser leurs émotions, leur ressenti, leur cheminement et dans l'œuvre et dans l'activité de lecture/relecture :

> Martine: Et même en en parlant, moi je rentre avec une collègue qu'est dans un autre stage et on se raconte nos journées, et en lui racontant l'histoire de *Chez Elle*, enfin si on peut appeler ça une histoire, j'y ai retrouvé des choses que j'avais peut-être pas perçues juste à la lecture, rien qu'en… discutant, en essayant de lui décrire le livre.[302]

Martine évoque ici la dynamique impulsée par la lecture active et partagée, la stimulation qu'a opérée sur elle la rencontre avec un auteur problématique, qui donne envie de réfléchir avec l'autre et permet de poursuivre, hors des limites du stage, le travail herméneutique entamé. Ainsi le passage à l'oral autorise, invite, les participants à expliciter, dès le départ de l'entretien, les réticences qu'ils éprouvent pour certains à la première lecture et donc à s'en libérer pour pouvoir entrer dans l'interprétation :

> Annette: Je dirais presque tout, je n'aime ni les illustrations qui sont proliférantes, ni les textes qu'y faut chercher partout, qui sont ambigus, je n'aime pas l'atmosphère des livres, en fait j'aime rien, je me suis forcée à les lire parce qu'il fallait pour qu'on en discute aujourd'hui…
> Juliette: Moi par rapport aux textes, ça ne m'a pas du tout plu non plus, je trouve qu'on s'y retrouve pas, c'est… on dirait du délire verbal par moment ! Les illustrations oui, ça m'a plu ![303]

La vivacité, voire la violence de certaines formules utilisées, comme « se forcer à » ou « délire verbal », l'accumulation précipitée des formules négatives mettent ici l'accent sur la dimension provocatrice, déstabilisante de l'œuvre de Béatrice Poncelet et donc sa pertinence dans un module de formation destiné à pousser les enseignants à se questionner sur la littérature. Et un des mérites essentiels des entretiens en formation d'adulte sera de permettre à ces émotions fortes de se dire dès le début du travail afin de ne pas pénaliser une réflexion

[302] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2004, annexe 5.
[303] *Idem.*

plus sereine par la suite qui entraînera des formulations secondes plus pondérées, plus modulées :

> Pierre: Moi je dirais que c'est un livre-musée, il y a plein de références à la peinture, c'est un beau livre… toutes les illustrations montrent une grande sensibilité artistique, bon ce n'est pas vraiment celle qui correspond à la mienne mais… on sent que l'auteur a une grande culture artistique et elle essaie de la faire partager…. Par contre au niveau du texte, c'est vrai que c'est totalement hermétique, d'abord, moi je n'arrive pas à lire…
> Céline: Moi le seul texte dans lequel je suis entrée, c'est dans *Chez Elle ou chez Elle*… Celui-là me paraît plus limpide, et il me parle, il parle à mon enfance, il m'évoque des choses, même à moi, personnelles… Mais par contre, il y a un truc qui m'agace profondément, c'est cette… le fait que quelquefois on a des textes qui sont cachés… Voilà, ça, ça m'**énerve** ! (*Rires*) Mon côté curieux est complètement frustré là…et…
> Annette: Sur fond noir, on n'arrive pas à lire
> Céline: …ça m'agace…
> Annette: Il faut vraiment aller chercher le texte
> Juliette: C'est vrai qu'on se demande est-ce que le texte a une réelle importance
> Alexandre: Pour moi, c'est qu'il faut faire la démarche d'aller le chercher
> Marie: C'est un jeu, c'est ce qui en fait l'intérêt[304]

La question de la disparition partielle des textes cristallise ici le débat et cet extrait nous permet de voir combien elle passionne les participants : elle occulte momentanément l'intérêt exprimé par Pierre et Céline et entraîne un renchérissement, un emballement passionné des discours qui se superposent. Du coup émerge un questionnement sur la place et l'importance relative du texte par rapport à l'image dans l'équilibre de la page qui relance la réflexion sur une autre piste, qui décale le point de vue de celui de l'auteur vers celui du lecteur, dont la collaboration active est évoquée.

Le lien avec le biographique apparaît comme un trait dominant des échanges, certains albums « parlent » aux enseignants de leur vie, de leur enfance, les poussant parfois à évoquer des souvenirs très précis, voire des scénarii qui correspondent pour partie au vécu réel et la verbalisation permet à certains participants d'expliciter leurs impressions :

> Valérie: Moi je voudrais revenir à *T'aurais tombé*… parce que je me suis énormément identifiée à celui-là et d'après ce que tu dis justement, ça me fait réagir autrement parce que moi j'ai eu un accident de voiture quand j'étais petite… enfin, je me suis fait renverser par une voiture donc je me suis tout de suite identifiée à ça et en fait, d'après ce que tu dis-là, je me dis que, je me suis identifiée à ce livre-là parce que peut-être que c'est ce que j'aurais aimé qui m'arrive après avec mes parents mais c'est pas ce qui s'est passé ! Et… dans la feuille, j'ai mis « je me suis identifiée à l'enfant, alors qu'en fait, ce n'est pas tout à fait ça puisque ce n'est pas exactement

[304] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2004, annexe 5.

ce qui s'est passé, c'est peut-être parce que j'aurais aimé que peut-être ma mère revienne…[305]

Ce qui se joue, dans cette prise de parole développée, renvoie de manière explicite à une des fonctions essentielles de la littérature : nous permettre de vivre ou de revivre fantasmatiquement des événements critiques, voire de compenser émotionnellement des frustrations, des blessures. Loin de nous l'idée d'inciter à une analyse sauvage des et par les discours, il nous semble néanmoins que le fait, pour un enseignant de pouvoir verbaliser les liens entre la littérature et l'expérience, lui permettra peut-être d'envisager autrement, dans la classe, la place d'une lecture subjective engageant non seulement l'élève apprenti-lecteur mais aussi l'enfant dans l'aventure littéraire. Les groupes vont ainsi être amenés à évoquer ces nœuds affectifs, ces zones du texte qui les mettent mal à l'aise parce qu'ils les touchent de trop près :

Jacques : Je pense qu'y a des choses qu'on a vécues intérieurement mais maintenant adultes, on a enfoui tout cela en nous est-ce qu'on a vraiment envie que ça remonte…. ?
Marie : Oui, on a plus ou moins envie
Jacques: Oui, mais c'est ce qui nous construit quand même, quoi !
Simone: Une fois adulte, justement c'est peut-être le moment…. Même certainement une remise en ordre, parce qu'on a décrypté tout ce monde sensoriel qui a déferlé sur nous, et c'est pour ça que ça gêne beaucoup, c'est normal et c'est une remise en ordre en fait, c'est une réconciliation, je pense.
Juliette: Oui, d'un adulte
Simone: Je pense que c'est évident que ça gêne
Juliette: Moi, avec le recul…
Jacques: Mais y a tellement de choses qu'on a refoulées, effectivement…[306]

L'échange qui suit montre que le lien très étroit entre les albums et le vécu des lecteurs, en résonnance avec leur propre intimité va parfois provoquer un désir de revenir sur leurs lectures, de les investir et réinvestir dans une sorte de rumination, au point de déclencher une envie d'écriture :

Vanessa: Moi j'ai bien aimé dans l'ensemble. Dans le premier que j'ai lu, c'était *Je, le loup et moi*, j'ai eu un peu de mal à rentrer dedans… je me suis dit « Qu'est-ce que c'est que ce style ?... ». Et puis en fait au fur à mesure, j'en ai lu, je les ai lus presque tous… On rentre dans une autre manière de dire les choses, qui sont je suis d'accord, très terre à terre, très… Et je peux vous dire que moi j'en ai écrit un aussi depuis… ça m'a pris et ça m'a donné envie d'écrire un petit album… Un peu comme j'ai vu là mais aussi dans le style de Poncelet, la manière d'écrire les choses et en même temps à partir d'un autre livre que j'ai lu qui est… *Rien et rien*…

[305] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2005, annexe 6.
[306] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2004, annexe 5.

SD : *Rien et rien* ou *Moi et Rien*… ?
Vanessa: Il y en a un qui s'appelle *Moi et rien* ? Alors c'est ça… Moi j'ai bien aimé le fait de lire toute une grande série, parce qu'on découvre un peu qui est quelqu'un… La question que je pose maintenant c'est que j'aimerais bien connaître sa vie personnelle à cette dame-là…Non, je veux dire, ce n'est pas pour rien qu'elle écrit tout ça …[307]

Nous voyons ici comment l'échange oral permet à la stagiaire de réfléchir à voix haute en s'appuyant sur l'écoute du groupe pour formuler sa pensée. Elle explique ainsi, au sens étymologique du terme, puisqu'elle déplie, déploie sa pensée, pour dire son cheminement dans l'œuvre, avec ses réserves, et une familiarisation progressive grâce à la « grande série » proposée (plusieurs fois dans les entretiens sera mis en évidence l'intérêt exprimé ici, de se noyer dans un premier temps dans la masse de l'œuvre, pour mieux en discerner les contours). De la sorte, s'amorce une réflexion sur le style de l'auteure et sa mise en relation pertinente, tant du point de vue d'une écriture très implicite que des thématiques évoquées, avec l'album de Kitty Crowther, comme si s'amorçaient là les prémisses d'une famille littéraire.

Les élèves de CM2, de leur côté, ont évoqué, dès les premiers entretiens, les albums *Et la gelée framboise ou cassis* et *Chez eux, chez elle ou chez elle*, intégrés au corpus de départ et les ont commentés par comparaison, par contraste avec les autres. Il s'agit avant tout pour eux de dire, tout comme les enseignants, leur difficulté à entrer dans son univers et son écriture. Nous avons choisi de confronter les échanges qui se sont engagés lors de l'évocation de *Et la gelée framboise ou cassis* dans les deux groupes de la classe avec laquelle nous avons travaillé en 2003-2004. À chaque fois, l'album a tout d'abord provoqué l'étonnement et déstabilisé les élèves :

S.D. : Léna, est-ce que tu veux nous présenter ton livre, est-ce qu'il t'a plu ?
Léna : Oui !
S.D. : Qu'est-ce que c'était, tu peux nous dire ?
Léna : Ben, je sais pas comment expliquer.
Valentin : Framboise ou cassis.
S.D. : Mais tu peux peut-être nous donner le titre ?
Romain : Framboise ou cassis…
Léna : Framboise ou cassis !
Alexandre : Framboise ou cassis ?
Benoît : Ben fais voir ?... Ah ouais, *Framboise ou cassis*… Allez raconte ![308]

[307] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2005, annexe 6.
[308] Extrait d'entretien, CM2, groupe 1, janvier 2004.

Manifestement, même si nous restons-là dans l'implicite, le titre déroute les élèves qui se passent l'album de mains en mains pour vérifier, pour chercher un lien possible entre le titre et l'image. L'intervention de Benoît, après une validation quelque peu réticente de ce titre qui ne lui permet manifestement pas de construire un horizon d'attente, confirme en quelque sorte la représentation de la plupart des élèves selon laquelle un album raconte une histoire et qu'en conséquence présenter un livre, c'est forcément le raconter, habitude vraisemblablement renforcée par les pratiques scolaires incluant un résumé et par la présence dominante du récit dans les premières rencontres avec le littéraire dès l'école maternelle.. Or, dans le cas présent, l'élève va se trouver en grande difficulté face à un album pratiquement impossible à raconter, puisque plus méditatif que narratif, et nous allons, pour relancer Léna, réorienter la discussion sur les caractéristiques qui lui ont fait choisir cet album.

> Julie : Ça parle de quoi ?
> Alexandre : Allez ! ///
> SD : Est-ce que tu veux nous en dire quelques mots ?… Il t'a plu en tout cas ?
> Léna : Heu, oui…
> SD : Est-ce que tu sais ce qui t'a plu ? Ou est-ce que c'est difficile de répondre
> Léna : Ben un peu difficile, mais ce qui m'a plu c'est les images… y en a quelques unes qui m'ont plu parce qu'elles sont faites *bizarrement*, c'est pas comme les autres livres…
> SD : Ah, ça ne ressemble pas aux autres livres, c'est vrai, montre nous…
> Alexandre : Ben si hein, ça ressemble à quelque chose…
> Léna : Ben ça ressemble, mais y a des images, heu…. Là c'est une horloge, là c'est un calendrier, là c'est *bizarre*, c'est pas fait pareil que…[309]

Comme on le voit ici, Léna exprime sa difficulté à expliciter, à se saisir de l'objet du fait de son étrangeté, comme en témoignent la réitération du mot « bizarre » et ses variations. Face à la gêne de Léna, nous ne lui avons pas demandé ici d'expliciter un terme qui paraît lui servir de refuge, d'autant qu'il doit correspondre de manière assez juste à ce qu'éprouve cette élève, déconcertée par un album étrange pour elle, qui semble la sortir de l'ordinaire de ses lectures, des « scripts » de ses albums familiers, des genres narratifs qu'elle fréquente. Nous faisons l'hypothèse que ce terme « bizarre » émerge probablement de la difficulté qu'éprouve notre jeune lectrice à construire un fil narratif et qu'elle est déroutée par l'absence de linéarité dans les doubles-pages, par la complexité de la composition chez Béatrice Poncelet qui accumule et superpose les images, les manipule, les déforme parfois.

[309] Extrait d'entretien, CM2, groupe 1, janvier 2004.

L'évocation de *Et la gelée framboise ou cassis ?* va soulever un questionnement du même ordre dans la seconde demi-classe, mais c'est cette fois nous qui l'avons provoqué, plusieurs élèves, dont Sébastien, ayant manipulé et partiellement lu l'album lors de la phase de lecture sans s'y attarder :

> SD : Maintenant, il y a quelque chose que j'aimerais bien que tu m'expliques Sébastien, tout à l'heure tu as pris ce livre-là, *Et la gelée framboise ou cassis ?*, de Béatrice Poncelet et tu l'as très vite reposé sur la table, est-ce que tu peux me dire pourquoi ?
> Sébastien : Parce que je trouve qu'y a un peu trop de lecture et tout ça.
> Thibault : Je pense que vu le début, ça m'a pas l'air très passionnant, ça doit pas raconter grand chose
> Julien : La gelée framboise ou cassis
> Thibault : Oui, au début, je l'ai regardé
> Julien : Ça serait pas figuratif ?
> SD : Figuratif ? Peut-être…
> Julien : Oui, je pense
> Émeline : J'ai lu deux pages moi et j'ai pas trop aimé
> SD : Tu n'as pas trop aimé, et tu peux dire pourquoi ?
> Émeline : Non
> Thibault : Pis le titre, vu le début de l'image, ben il a pas l'air, il a pas l'air, il a pas l'air quelque chose, enfin, il a l'air rien à voir…
> SD : De ne rien avoir à voir avec quoi ?
> Thibault : Avec l'histoire.[310]

Les élèves manifestent cette fois quelques réticences à évoquer l'album et nous retrouvons ici la perplexité soulevée par le titre, tant dans la tonalité amusée de Julien lorsqu'il le déchiffre sans y croire, que dans l'embarras de Thibault lorsqu'il tente d'exprimer en quoi il le trouve en décalage avec l'horizon d'attente qu'il essaie de construire à l'aide des premières pages. Il nous paraît intéressant de noter là que les enfants émettent de manière tranchée des jugements esthétiques à partir de très peu d'éléments et que, très vite, l'aspect intrigant de l'album non seulement les déroute mais les en détourne. L'opposition qui se fait jour entre narration et « figuration » est en outre intéressante. Faut-il y voir une intuition du choix fait par Béatrice Poncelet de montrer des instantanés de vie plutôt que de raconter ? À moins que Julien, ayant déjà reconnu la matière picturale de l'album, ne réutilise là, pour se l'approprier et aborder un support, perçu comme plastique avant tout, une terminologie déjà utilisée lors des séances de sensibilisation à l'art. Cette seconde hypothèse serait cohérente avec la

[310] Extrait d'entretien, CM2, groupe 2, janvier 2004.

manière dont le premier groupe va ensuite s'investir dans le musée que leur propose notre auteure.

> Valentin : Ouais, un portrait avec des lego… des petits lego… !
> Lucie : On dirait du Van Gogh
> SD : Vous connaissez Van Gogh ?
> Fabien : C'est un peintre !
> Julie : J'aime bien cette photo-là… j'ai bien aimé cette photo-là, parce qu'y a un peu de couleur..
> Fabien : C'est la Joconde !
> Valentin : Léonard de Vinci !
> SD : Est-ce que c'est la Joconde comme vous l'avez déjà vue ?
> Alexandre : Non, c'est plus près !
> Romain : Il y a des taches de peinture !
> Alexandre : Elle s'est mis du rouge à lèvres !
> SD : Essayez de vous écouter, il y a Alexandre qui a dit quelque chose, je ne suis pas sûre qu'on l'ai entendu…
> Alexandre : J'ai dit qu'elle était un peu plus près… Et pis elle avait du rouge à lèvres
> Anna : Elle a rajouté des couleurs à la Joconde, elle l'a maquillée ![311]

Les nombreuses exclamations montrent l'enthousiasme du groupe à s'emparer de l'album présenté par Léna, qui se trouve mise en retrait. Nous les voyons alors entrer dans une démarche collaborative, s'encourageant, se questionnant. Tout à leur plaisir de reconnaître des citations de peintres qu'ils fréquentent par ailleurs, ils essaient d'interpréter les éléments fournis par l'image et l'échange sur la Joconde nous paraît à cet égard particulièrement fécond. Les « taches de peinture » évoquées par Romain sont réinterprétées par Alexandre en « rouge à lèvres » et la dernière réplique d'Anna attire l'attention du groupe sur la manipulation. Même si les enfants ne parviennent pas à l'expliciter, les lego relevés par Valentin, le gros plan évoqué par Alexandre, ainsi que le maquillage attribué par Anna à Béatrice Poncelet, glosent en quelque sorte les « bizarreries » de l'image qui avaient motivé l'intérêt de Léna.

3.3.2.3. Faciliter la compréhension/interprétation.

Ces quelques incursions dans l'univers de notre auteur ont permis aux élèves et aux maîtres d'ouvrir un questionnement sur les albums et facilité leur entrée dans le corpus complet. En effet, même s'ils ont été déroutés, les deux albums évoqués lors des premiers entretiens les ont suffisamment intrigués pour leur donner envie d'y voir de plus près. Les échanges, même

[311] Extrait d'entretien, CM2, groupe 1, janvier 2004.

très rapides, leur ont par ailleurs suggéré quelques clefs de lecture. Lors du second entretien, ils montrent que le regard des élèves sur le travail de notre auteure commence à s'affiner, à s'affirmer aussi, grâce à une lecture plus approfondie des albums. Nous avons vu plus haut que leurs questionnaires restaient assez évasifs, mais leur participation aux communautés interprétatives va leur permettre de réfléchir à nouveau l'œuvre, d'entrer dans l'interprétation et d'amorcer un jugement critique.

On notera tout d'abord que les lecteurs enfants, tout comme nous l'avons vu plus haut avec les médiateurs, ne restent pas neutres. Ils n'hésitent pas à s'impliquer, à porter des jugements de valeur du domaine à la fois de l'affectif et de l'esthétique. Cette implication est particulièrement marquée dans les débuts d'entretiens, elle est même d'entrée sollicitée par nous, puisque les élèves sont invités, comme précédemment, mais cette fois dans un corpus restreint, à choisir un album dont ils ont envie de parler parce qu'il les a touchés.

> Sébastien : Ben moi j'en ai préféré plusieurs parce que souvent les images elles sont imaginatives et j'adore.
> SD : Ah, oui, tu voulais dire quelque chose Manon ?
> Manon : Moi j'ai bien aimé *Chaise et café* parce que les illustrations elles sont belles
> SD : Tu peux dire ce que ça signifie pour toi BELLES ?
> Manon : Ben ça veut dire qu'il y a beaucoup de couleurs… c'est ça.[312]

Comme on peut le voir ici, dans cette phase de démarrage, les élèves restent très implicites dans leurs commentaires et affirment avec force leur jugement, n'hésitant pas à utiliser des termes absolus comme « belles » ou « j'adore », à jouer de la redondance pour marquer leur position, comme le fait Sébastien parlant d'images « imaginatives ». Par ailleurs, ils se montrent réactifs tout comme Manon, qui accepte de questionner le terme générique qu'elle avait utilisé d'emblée.

> SD : Oui… En revanche, est-ce qu'il y en a un que vous n'avez pas du tout aimé ? Vraiment pas ?... Oui ?
> Manon : Chez elle !
> SD : Tu ne l'as pas du tout aimé ?
> Sébastien : Moi c'était *Chaise.*
> SD : Alors tu vois, Manon, c'est celui qu'elle a préféré, toi tu ne l'as pas du tout aimé. Vous avez des goûts contrastés !
> Sébastien : Moi, c'est à cause du texte que je n'ai pas beaucoup aimé.
> SD : D'accord… Oui ?
> Manon : Moi c'est *Chut ! Elle lit.*[313]

---

[312] Extrait d'entretien, CM2, groupe 2, mars 2004.

Nous essayons-là de pointer du doigt la pluralité des goûts, marquant par là l'intérêt qu'il y a pour tout lecteur, y compris dans la classe, à assumer ses préférences. Très vite, une troisième élève entre dans la conversation et contribue à dessiner le cadre de l'échange, faisant apparaître un espace non consensuel, dynamique, pour l'échange et la pluralité des lectures possibles entre individus et au sein d'une même œuvre.

> SD : Est-ce que tu peux dire pourquoi tu ne l'as pas du tout aimé ?
> Manon : Les illustrations je n'ai pas trop aimé… et des fois ça cache le texte aussi…
> SD : Oui, c'est quelque chose que vous avez beaucoup écrit dans vos questionnaires… vous n'aimez pas qu'on vous cache le texte…
> Julien : Moi c'était dans *Et la gelée, framboise ou cassis*, il y a les images qui cachent …ici par exemple, c'est caché par ce dessin…
> Geoffroy : Et aussi on ne voit pas alors on ne sait pas ce qu'on lit…
> Thibault : Pour « Qu'est-ce qui te fait réfléchir », moi, j'ai mis les images… qui cachent le texte parce qu'il faut réfléchir pour savoir ce que c'est comme…
> Émeline : Dans Et la gelée, framboise ou cassis aussi…
> Damien : Moi je n'aime pas trop quand je ne lis pas trop le texte…[314]

Les quelques échanges qui précèdent permettent à un ressenti collectif fort de s'exprimer dès le début de l'entretien. Les élèves avaient déjà noté massivement dans leurs questionnaires leur agacement face à l'intégration/disparition du texte dans l'image comme caractéristique du travail de Béatrice Poncelet. Ils réagissent à la fois de manière collective et individuelle, puisque chacun souhaite prendre la parole à ce sujet, prenant appui sur l'autre pour affiner leur point de vue. Si nous observons ici la circulation de la parole, nous notons tout d'abord des effets de validation comme quand Julien reprend l'assertion de Manon en l'appuyant par un exemple, dont Émeline se fait l'écho. Geoffroy, et surtout Thibault, amorcent, quant à eux, une prise de conscience des stratégies de lecture induites par les albums de Béatrice Poncelet : le sens n'étant pas donné d'emblé, le texte étant partiellement masqué par l'image, le lecteur doit s'engager dans une entreprise herméneutique, il doit « réfléchir » pour construire une signification, et même écrire son propre texte. Plus loin dans le débat, Manon va aborder sous un autre angle cette question de la coopération active du lecteur avec le texte :

> Manon : Moi je n'ai pas trop aimé *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter*, parce que c'était pas du tout du tout ce que j'avais pensé, donc ça m'a vraiment déçue…
> SD : Tu avais pensé quoi toi ?

[313] *Idem.*
[314] Extrait d'entretien, CM2, groupe 2, mars 2004.

> Manon : Ben que ça serait plus… que ça ferait plus ça… ben la personne qui dit qu'il part à la guerre et qui reviendrait pour le goûter… C'est pas, ben je trouvais que le texte c'était pas vraiment la même chose que le titre…[315]

En effet, ce qu'elle tente d'exprimer là traduit, nous semble-t-il, comme une déception de l'horizon de lecture qu'elle avait construit à partir du titre, ce commentaire serait à relier avec les jeux de reconnaissance et de validation du titre *Et la gelée framboise ou cassis ?* observés plus haut. Face aux albums elliptiques et complexes de Béatrice Poncelet, les élèves vont mettre en place un processus collectif d'interprétation et cette dynamique interprétative, à l'œuvre au sein des groupes, va s'actualiser sous des modalités diversifiées.

On observe tout d'abord une collaboration à distance comme ici entre Valentin et Mathieu à propos de *Je reviendrai le dimanche 39* :

> Valentin : Ben, c'est un petit garçon… il voulait partir en Amérique avec son avion… et il a essayé de faire son avion, il l'a fait et il a pris tous ses outils et à force, y voulait plus y aller parce que c'était trop loin… donc après il est pas parti et il a laissé un mot sur sa porte « Je reviendrai le dimanche 39 » et il a pris ses outils et il est allé dans l'atelier de son père… pour se cacher, pour faire croire qu'il est parti et puis… il aimait pas trop son frère… […]
> Mathieu : En fait, au début il a demandé à ses parents de lui acheter un avion pour son mannequin et puis ses parents ils n'ont pas voulu et donc il en a construit un… avec un cageot et pis ses outils et tout ça… et pis, il l'a accroché au plafond mais son petit frère il l'a cassé alors… il a fait croire… il a dit qu'il allait partir en Amérique mais ça lui paraissait loin alors s'est caché dans l'atelier de son père… et pis après il est sorti parce que c'était pas très confortable… et pis il a vu son petit frère dormir dans son lit avec… un nouveau plan d'avion, donc après ils se sont réconciliés et pis il a construit un avion…[316]

À une douzaine de tours de parole d'écart, consacrés à l'observation du glissement sémantique entre « Je t'aime pas » et « Je t'aime passionnément », Mathieu collabore avec Valentin pour redonner forme à son récit en s'inscrivant dans les blancs laissés par ce dernier ; il le contextualise, refaisant les liens et explicitant les ressorts de la narration. En effet, Valentin a repris des éléments-clefs de l'album mais, centré sur le conflit affectif, il fait des erreurs quant à la logique événementielle, motivant par exemple la construction de l'avion par le désir de partir en Amérique, alors que c'est la destruction de l'avion qui provoque le désir de fuite loin du frère et donc, fantasmatiquement, en Amérique. S'appuyant sur cette proposition, Mathieu va reconstruire la logique du récit, selon un schéma presque canonique,

[315] Extrait d'entretien, CM2, groupe 2, mars 2004.
[316] Extrait d'entretien, CM2, groupe 1, mars 2004.

puisqu'il nous donne la situation initiale (refus d'achat par les parents et fabrication de l'avion), la perturbation (bris par le frère), les actions (fuite simulée), la résolution (retour, attendrissement sur le sommeil du petit frère) et enfin la situation finale qui propose un nouvel équilibre (construction du nouvel avion). On remarquera par ailleurs que Mathieu ne contredit pas Valentin, mais restructure le récit en se glissant dans les pas de son camarade et qu'à eux deux les enfants finissent par proposer une sorte de résumé acceptable de l'album prenant en compte à la fois sa logique narrative « édifiante » proche d'un conte initiatique et la force des affects mis en jeu ainsi que leur traduction graphique.

Dans l'exemple qui suit, la collaboration est cette fois explicite :

> Geoffroy : Dans *Chaise et café*… c'est un petit qui, à chaque fois il prend une chaise pour aller dans la chambre, dans une chambre… sûrement celle de son frère pis il s'amuse pendant que son frère il travaille et pis à un moment il part et pis après c'est lui qui a sa chambre et pis il a un autre petit qui prend sa chaise pour revenir…
> SD : Qui d'autre a lu *Chaise et café* ? Oui, Manon ? Tu as compris comme Geoffroy ?
> Manon : Oui…
> SD : OUI ? Toi aussi ?
> Alexandre : Heu, moyennement…
> SD : Tu avais compris différemment ?
> Alexandre : Non mais j'en avais compris un petit peu mais par exemple que il s'amusait, je ne savais pas que par exemple son frère il travaillait pendant ce temps-là… ce truc-là je n'avais pas compris…
> SD : Mais ça te paraît une bonne idée ou pas ?
> Alexandre : Oui.[317]

Il est à noter que les élèves sont entrés dans le propos très elliptique de l'album se montrant beaucoup plus réceptifs et intuitifs que beaucoup d'adultes médiateurs que cet album déroute et qui le jugent « déstabilisant », « opaque ». Tandis que la réponse globale de Manon peut prêter à confusion, celle d'Alexandre montre bien qu'il a écouté le discours de l'autre, qu'il l'a réfléchi pour le valider et y sélectionner l'information qui lui permet de compléter sa propre analyse.

L'exemple qui suit, quoique très long, ne représente que la moitié à peine de l'échange soutenu qui a tenu en haleine le groupe d'élèves de SEGPA à propos de *Je, le loup et moi* et que nous transcrivons en suivant le fil des échanges. Nous tenons à le souligner car il tranche, même s'il n'est pas un cas unique[318], sur d'autres phénomènes langagiers tels les prises de

[317] Extrait d'entretien, CM2, groupe 1, mars 2004.
[318] Voir l'intégralité des entretiens de SEGPA en annexe

paroles ponctuelles, remarques de détail, observations partielles d'images, déviations… qui caractérisent en partie les entretiens que nous avons menés avec eux. On notera ici que l'interprétation se construit à plusieurs, dans un va-et-vient avec le texte, oralisé par fragments, les inférences au quotidien, et surtout la référence au conte de Perrault que les élèves avaient pressentie dès le début de l'échange en identifiant et reprenant la comptine *Loup y es-tu ?*

> Steven : Elle est dans le bus… pourquoi ?
> Cassandra : Peut-être elle va à l'école....
> Fadh : Peut-être parce qu'elle veut aller chez elle (Référence au quotidien, la plupart prennent le bus pour venir au collège)
> Cassandra : Et ça on dirait que c'est son cartable…
> Sania (*Oralisation très difficile*) : « emportant le sac, les fleurs et mon panier »
> SD : À qui est-ce qu'elle porte des fleurs…
> Kevin : À sa grand-mère
> SD : Qu'est-ce que tu nous as dit tout à l'heure de sa grand-mère ?
> Cassandra : Qu'elle était malade !
> SD : Voilà peut-être pourquoi elle est dans le bus
> Cassandra : Ouais, parce qu'elle va voir sa grand-mère parce qu'elle est malade…
> SD : D'accord… et ça vous rappelle quelque chose cette histoire-là…ou pas ?
> Cassandra : Oui, mais je sais pas si…
> SD : Vous ne connaissez pas une petite fille…
> Fadh : Si, le Chaperon Rouge
> Cassandra : C'est peut-être le Chaperon Rouge
> Yohan : Le **Petit** Chaperon Rouge !
> SD : Et qui rencontre le Petit Chaperon Rouge ?
> En chœur : « C'est le loup ! »
> SD : Et on n'a pas dit qu'il était question de loup dans cette histoire ?
> Yoann : Si là regardez il y a un loup, **là** !!!
> Cassandra: Oui, il y a une image où on voit le loup
> Laura : Je le vois là… (Elle montre la page de la comptine sur laquelle l'attention avait déjà été portée), il est là loup…
> SD : Oui… Donc, ça peut nous faire penser au Petit Chaperon Rouge …
> Cassandra : Ouais ! La fille elle est là et là y a le loup…[319]

Nous voyons-là comment les élèves divergent dans un premier temps, comme précédemment à propos de Verdun, s'évadant de l'album pour évoquer leur quotidien, Cassandra utilisant l'image du cartable pour renforcer son hypothèse. Cette tendance, que nous avons déjà

[319] Extrait d'entretien, sixième SEGPA, septembre 2005.

évoquée plus haut, est très caractéristique, comme l'a montré Elisabeth Bautier [320] au sein du groupe EDUSCOL, des élèves issus des milieux populaires, en particulier des élèves de ZEP et de SEGPA. Leurs difficultés récurrentes à passer de l'implicite à l'explicite, à sortir du connu les empêchent en quelque sorte d'entrer dans une démarche exigeant de prendre du recul par rapport à sa propre expérience, de s'en abstraire pour construire des objets de savoir. Les élèves ont souvent tendance à interpréter très vite à partir d'un seul indice. Et s'il est intéressant de voir combien ils infèrent et interprètent librement, les transcriptions montrent la nécessité et la difficulté pour le médiateur de les amener à vérifier leurs hypothèses de lecture. Ils ont ensuite accepté, ce qui n'était pas toujours le cas, d'entrer avec nous dans un échange contraint pour collaborer afin de donner forme au vagabondage intuitif qui précédait et essayer de dépasser les remarques de détail, de les faire converger afin d'expliciter le rapport entraperçu avec le conte qui n'est cependant pas compris pour tous :

> SD : Alors, elle a rencontré un monsieur dans le bus…
> Amandine : Moi, aussi j'ai lu *Je, le loup et moi*. J'ai pas trop compris l'histoire enfin j'ai pas trop compris… ben, non, parce que j'ai pas trop compris l'histoire
> SD : Tu n'as rien compris du tout ?

La formulation d'Amandine est très intéressante ici, c'est comme si elle avait besoin par ces réitérations d'affirmer d'abord, de revendiquer presque, son incompréhension, pour se lancer dès la stimulation de l'adulte dans une réflexion à voix haute, une construction par l'oral de sa pensée. Au lieu de nous en tenir à la dénégation d'Amandine qui l'aurait vraisemblablement amenée à se replier, nous avons pris appui sur la modalisation de l'adverbe de négation « pas » en « pas trop » pour l'amener à sortir de l'impasse verbale dans laquelle elle menaçait de s'engager :

> Amandine : Ben, il y a juste un moment… c'est un homme… il y a… c'est un moment où elle voit un monsieur… et… elle se met à un peu tomber amoureuse de lui on dirait…
> SD : Tu as compris qu'elle tombait amoureuse d'un monsieur… pourquoi tu as compris ça ?
> Amandine : … Ben en fait dans l'histoire ils disent un peu que c'est le loup… et elle c'est le Petit Chaperon Rouge un peu aussi… parce qu'elle parle aussi qu'elle va chez sa grand-mère… Elle va chez sa grand-mère et elle rencontre un homme plutôt bizarre parce qu'il a une… veste noire une chemise blanche… il a une cravate rose bonbon avec un Dingo… dessus…
> SD : Et ça pour toi c'est bizarre…

[320] BAUTIER, Elisabeth (dir.), *Apprendre à l'école, apprendre l'école* : *des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique sociale, 2006.

Amandine : Ben oui, assez… parce que du rose bonbon avec … en plus il est très vif… avec la veste, ce genre de veste ouais ça me paraît bizarre…
SD : Il y a autre chose que tu as compris ?
Amandine : Ben… non…
SD: Alors est-ce qu'on l'avait compris comme ça nous tout à l'heure?
Sania : Non, pas du tout…
SD : Alors, dis-nous…ce que tu as compris différemment ?
Sania : On n'était pas allés *jusqu'au fond*… on n'avait pas expliqué que la petite elle était amoureuse d'un monsieur…

Cet extrait permet de voir combien l'explicitation progresse du fait même de la situation interactive à l'oral et combien des élèves réputés volatiles, disqualifiés en lecture, travaillent l'interprétation, la clarification d'un texte qui les passionne. Le discours se construit peu à peu et lorsqu'Amandine, qui n'avait jusqu'alors quasiment pas pris part au débat, prend la parole, c'est pour opérer en quelque sorte une synthèse et donner à voir, de manière toutefois encore un peu implicite, la fonction symbolique de l'hypertexte qui éclaire l'aventure de la fillette en lui donnant la valeur initiatique du conte retravaillé. Elle dépasse alors l'interprétation de surface pour amorcer une « interprétation profonde » en résonnance avec la dimension psychanalytique du conte, même si le lien avec la figure paternelle n'est pas fait à ce moment-là, et cette interprétation se trouve validée par Sania comme une lecture « jusqu'au fond ».

L'entrée en lecture littéraire se manifeste aussi chez les élèves par la verbalisation d'une lecture pour soi, l'explicitation d'une familiarité avec l'album qui fait écho avec leur propre expérience, et certains titres de notre corpus favorisent particulièrement ce genre d'investissement affectif. Nous venons de voir combien *Je, le loup et moi* avait pu passionner les collégiens de SEGPA, les CM2 se sont quant à eux beaucoup reconnus dans *T'aurais tombé, Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* ou encore, comme dans les extraits qui suivent, *Je reviendrai le dimanche 39* et *Chut ! Elle lit* :

Christèle : En fait, c'est les outils qu'il avait emportés pour aller là où son père travaillait… il a emmené son vieux jouet Mickey, j'aimais bien… les jumelles que son père appartenait pour le théâtre pour mieux voir… un bonbon à la fraise… et une boîte de thon…
SD : Et pourquoi ça te plaît ?
Christèle : Ben parce que ce qu'il emmène je trouve ça drôle…
SD : Toi tu n'aurais pas emmené ça ?
Christèle : Non
SD : Qu'est-ce que tu aurais emmené toi ?
Christèle : Ben… un couteau suisse… des trucs pour m'équiper
SD : Est-ce que vous avez compris pourquoi il va dans l'atelier ?

Valentin : Oui, parce qu'il en avait marre que son frère lui casse tout dès qu'il fait quelque chose
Julien : Il voulait faire croire qu'il était vraiment parti…
Cécile : Pour qu'ils aient de la peine
Sarah : Moi mon petit frère il fait la même chose… Ben en fait il m'énerve tout le temps alors moi je m'enferme dans le placard
SD : Et alors, qu'est-ce qu'il fait ton petit frère ?...
Sarah : Il ne me cherche pas…
SD : Mince… ça ne marche pas alors… et lui, est-ce que ça a marché ?
Julien : Oui, il avait beaucoup de peine, il s'est même couché dans le lit de son frère… [321]

Cet album est en effet très proche de l'expérience des élèves de cours moyen, souvent confrontés à des conflits au sein de leur fratrie, et chacun trouve dans l'album des échos divers, soit dans le détail de l'aventure soit dans sa portée relationnelle. Ainsi Christèle se montre-t-elle sensible au côté plus « poétique » que pragmatique des choix opérés par le narrateur lorsqu'il « s'équipe » pour sa fugue, tandis que Sarah voit dans l'album une version en quelque sorte idéalisée de son propre vécu. Alors qu'elle n'avait pas mentionné cette inférence dans son questionnaire, le débat interprétatif oral va lui offrir un espace de parole pour lui permettre de verbaliser son expérience. Christopher quant à lui avait déjà mentionné dans son écrit une inférence avec sa situation familiale mais l'oral va lui permettre de développer son propos :

Christopher : Aussi ça m'a rappelé moi et mon frère parce que quand je lis à chaque fois il m'embête... il dit « est-ce que tu veux jouer avec moi.... » à chaque fois il m'embête alors je dis « non non je finis mon livre » alors souvent c'est des petits livres parce que sinon... je dis « bon j'arrive »... [322]

À la question « À quoi cela te fait-il penser ? », Christopher se contentait de mentionner : « À moi quand je lis mon frère n'arrête pas de m'embêter (*Chut, elle lit*) ». Le passage par l'oral interactif lui permet en quelque sorte d'utiliser un public pour reprendre et partager, en la mettant en quelque sorte verbalement en scène par le jeu des reprises et de la parole rapportée, cette inférence personnelle qui le touche manifestement.

Tout autant que les élèves, les enseignants se sont investis dans l'échange au point que le débat interprétatif passionné tourne parfois au conflit interprétatif. L'œuvre de Béatrice Poncelet a, semble-t-il, le don de provoquer le lecteur. Nous avons déjà vu plus haut combien

[321] Extrait d'entretien, CM2, groupe 1, décembre 2004.
[322] Extrait d'entretien, CM2, groupe 2, décembre 2004, annexe 8.

celui-ci réagit de manière affective, ces réactions peuvent parfois donner lieu à des débats passionnés où les personnalités s'affrontent et se dévoilent :

> Jean-Louis: Moi je vais faire très, très macho là mais je ne suis absolument pas entré dans cet univers… j'ai lu… *La Chaise* et puis *T'aurais tombé*… donc même si dans *La Chaise* ça parle d'un papa… je trouve que c'est un point de vue… J'ai vraiment l'impression que c'est vu par une femme…. Une espèce de refermement… une espèce d'enfermement… Ça me fait penser à certaines émissions sur la psychologie… enfin ce qu'on entend à France Inter… comment elle s'appelle ?... à chaque fois que j'entends ça, ça me fait bondir… je trouve qu'il y a une manière de voir l'enfant, d'analyser ce qui se passe… il y a ce côté enfant-roi et on tourne autour de son petit… chuis très brrr !!!
> SD : Vous avez envie de réagir ?
> Pascal: Oui, par rapport à cet antiféminisme, moi curieusement dans *La Chaise* je me suis assimilé à Béatrice Poncelet…
> Jean-Louis: Bah ! Ce n'est pas de l'antiféminisme ! (*Rires*) C'est comme de dire « J'aime pas ça j'suis antiaméricain ! »… Non, non, ce n'est pas antiféministe, toutes les femmes ne voient pas forcément ces problèmes là comme ça.
> Pascal: T'as quand même parlé de macho
> Jean-Louis: Je me suis présenté comme ça par provocation… Je connais quelques femmes quand même… Je trouve que c'est une manière qui est très actuelle d'appréhender ce genre de problèmes comme ça… bon voilà ![323]

Comme on le voit ici, la perception par Jean-Louis du point de vue adopté par Béatrice Poncelet le fait réagir de manière très violente, sur ce qu'il considère comme un « enfermement » maternisant. Cette réaction très tranchée recoupe celle de Paul dans le groupe de formation rencontré en 2004 : « On a le sentiment d'une intimité d'adolescente parce que les souvenirs qui sont évoqués sont plus féminins que masculin, on s'y retrouve beaucoup moins, y compris lorsqu'elle évoque des souvenirs de garçons.[324] Certains enseignants hommes, ce qui n'est pas le cas de Pascal, se sentent donc exclus de cet univers jugé par eux trop féminin. L'œuvre de Béatrice Poncelet déstabilise en effet manifestement les adultes par les thématiques abordées et la manière dont elles le sont, ce sur quoi nous reviendrons en nous interrogeant sur une possible médiation. Le caractère proliférant des albums, leur ouverture, leur foisonnement, le jeu interculturel au cœur de l'œuvre, les perturbe, ce qui ne les empêche pas cependant de jouer le jeu de l'interprétation. S'engage alors une discussion très ouverte sur les albums, une collaboration active au service de la production de significations par le croisement des interprétations, Hélène, Géraldine et Julie collaborant par exemple ici pour interpréter *Chaise et café* :

[323] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2005, annexe 6.
[324] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2004, annexe 5.

Géraldine : Moi, celui qui m'a rendue le plus mal à l'aise, c'est *Chaise et café*, je ne sais pas, je n'ai pas très bien compris, je ne suis pas entrée dans le texte…
SD : Comment vous l'avez compris pour ceux qui l'ont lu…. *Chaise et café* ?
Hélène : C'est l'enfant qui rentre dans le monde d'un adulte, qui y met ses petites choses, enfin ses barbouillis, ses petites lettres, ses jouets, qui s'invente des histoires à partir de ce qu'il y a dans la pièce, avec un adulte… et puis ce qui est intéressant, c'est que quand l'adulte s'en va, ça a l'air d'être quelque chose de dramatique pour lui, puis finalement, on a changé de décor et c'est la fête ! Je crois, que c'est simple les enfants…
Géraldine : Après, c'est lui qui est devenu adulte
Julie: Oui, oui, le moment où cet enfant-là, voilà, il s'enrichit de ce qu'il a vu dans cette pièce, au contact de cet homme-là…
Hélène : Moi j'ai vu ça comme une déclaration d'amour, mais qui n'a jamais été dite quoi, je veux dire, un amour partagé mais avec… enfin, plein de pudeur, de retenue, qui n'a jamais été dit, ni d'un côté ni de l'autre mais qui a perduré jusqu'à… jusqu'à la vieillesse……[325]

Les lecteurs adultes en viennent à évoquer la lecture du corpus comme une expérience très singulière, se positionnant alors clairement comme sujets et c'est là encore la collaboration orale qui va leur permettre d'expliciter le ressenti :

Jacques : On ne peut pas les lire, avec de la distance ou très rapidement, on est obligés de rentrer dedans… (*Murmures d'approbation*)
Paul : On a le sentiment d'être à l'intérieur…
Jacques : … plonger…
Paul : Feuilleter rapidement, lire rapidement, ce n'est pas possible, on est obligés de le vivre en même temps qu'on le lit quoi, comme si c'était un…je veux dire quelque chose qu'il fallait enfiler quoi… Je veux dire, enfin, l'image que j'en avais, c'est comme si on enfilait une combinaison, quelque chose, il fallait rentrer dedans. Alors soit on y est un peu à l'aise soit on n'y est pas du tout à l'aise…[326]

Comme on le voit ici, la métaphore stéréotypée de la plongée dans le livre est totalement investie, revisitée, voire inversée par Paul qui se l'approprie pour caractériser son expérience de lecture.

3.3.2.2. Explorer l'univers d'un auteur et son écriture.

Nous avons vu, grâce aux exemples précédents, adultes et enfants participants à nos expériences de lecture amorcer une co-construction de leur compréhension/interprétation par le biais des interactions verbales et de l'inférence à l'expérience personnelle ou la référence au texte source. Nous allons à présent mettre l'accent sur ce qui a constitué dans chacun des groupes le cœur des entretiens, à savoir une sensibilité très marquée aux jeux iconotextuels

[325] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2004, annexe 5.
[326] *Idem.*

que pratique Béatrice Poncelet et observer comment enseignants et élèves explorent collectivement son univers esthétique.

> Hélène: Je n'en ai lu que trois : *Je, le loup et moi*, *Chez Elle* et puis *T'aurais tombé* et ça m'a tout de suite… je sais pas pourquoi… plu, je vais avoir une opinion un peu contraire de mes collègues, parce que j'ai retrouvé tout un univers d'enfance, c'est un univers fait de toutes sortes de sensations…. Ça m'a fait un tout petit peu parler à Proust je pourrais pas vous dire trop pourquoi… peut-être les sensations qui renvoient un tout petit peu …/// Elle construit, les trois livres que j'ai lus, j'ai eu la sensation qu'elle, qu'elle a essayé ou alors, elle l'a fait inconsciemment, de retracer tout un chemin d'enfance, chronologiquement parlant, elle a des livres pour la toute petite enfance, *Chez Elle*, et puis l'adolescente, plus tard, qui se rappelle des moments passés avec les parents et des moments forts de son enfance…/// Les images répétitives de *Chez Elle* je les ai …pas interprétées, je les ai ressenties comme l'univers de l'enfant qui l'a suivi… même si elle changeait de « chez », d'endroit où elle se trouvait… donc son univers à elle la suivait un peu partout…[327]

Le rapprochement qu'Hélène opère avec Proust nous paraît particulièrement pertinent ici, dans la mesure où il s'appuie sur un des traits dominants de l'écriture de Béatrice Poncelet : la réitération de motifs, d'albums en albums, comme traces de l'écriture d'une mémoire, constituée de fragments qui s'ordonnent peu à peu. La formulation de l'enseignante « Ça m'a fait un tout petit peu parler à Proust », que nous n'avons pu élucider au cours de l'entretien, nous semble très révélatrice de la perception du phénomène d'intertextualité à l'œuvre dans les albums de notre auteure, mais aussi de l'implication du sujet lecteur, avec ses propres référents dans l'interprétation. À l'opposé, les caractéristiques plastiques spécifiques de Béatrice Poncelet génèrent parfois un phénomène de rejet :

> Géraldine : Et puis on dirait en regardant les différents livres, qu'elle s'est enfermée dans un style présentation, elle n'en sort pas, cette prolifération d'objets, de dessins, qu'on prenne un livre, c'est une constante chez elle, on a l'impression qu'elle ne se renouvelle pas.[328]

Cette réaction de Géraldine remet en quelque sorte en cause, comme « enfermant », ce qui fait justement le style d'un auteur, ce que lecteur retrouve avec plaisir, ce qu'il cherche même habituellement chez un auteur, à savoir sa voix, ses motifs. N'ayant pas la possibilité de mettre cet extrait en relation avec le questionnaire de cette enseignante, pour les raisons évoquées plus haut, nous ne pourrons dire si ce sentiment est dû au fait qu'elle n'a lu que des albums issus d'une même période de création. Par ailleurs, cette question du renouvellement est redondante en art. Le grand artiste ne travaille-t-il pas pourtant, pendant la plus grande

[327] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2004, annexe 5.
[328] *Idem.*

partie de son œuvre sur les mêmes motifs, creusant, explorant sa palette ou ses images verbales, mentales, comme ce fut le cas de Marcel Proust ?

Si nous revenons à présent sur les échanges entre enfants, nous observons que, même dans leurs premières réactions de lecteurs, une grande partie d'entre eux se disent gênés par le « dessin » qui leur cache le texte, ils se montrent en revanche très réceptifs au pouvoir suggestif d'une image qui les implique directement, presque physiquement, dans l'album, qui leur fait « vivre » le texte. Ainsi Charline, qui ne l'avait pas mentionné dans son questionnaire, présente-t-elle *Galipette*, qui avait, semble-t-il, peu circulé et qui va faire l'objet d'une découverte collective enthousiaste.

> Charline : Moi c'est *Galipette*...
> Christopher : J'ai vu il a l'air bien!!!
> Marie : *Galipette* il est trop bien!
> SD : Alors qu'est-ce que tu as aimé dans *Galipette*?
> Charline : Déjà j'ai lu... pendant qu'elle présente les noms... ben y a déjà un peu de texte et pis après... y a encore du texte... et pis les images elles sont un peu bizarres (*Elle feuillette pour le groupe*)
> Paul : Floues... étirées
> Quentin : On dirait qu'on voit dans l'eau...
> Benjamin : Un miroir multiforme!!! On voit deux fois...
> Quentin : J'aime bien parce que les couleurs... en fond… elles ne sont pas plusieurs couleurs, elles sont uniques, ça fait...
> Charline : On dirait qu'elle dit oui avec la tête... parce qu'elle est comme ça
> Paul : Beubeubeu (*Il mime le mouvement*)
> Charline : Ben après on dirait...
> Céline : Heu !!! y a trois étages!
> Charline : ... qu'elle dit non!...
> SD : Est-ce que le texte nous permet de savoir
> Céline : Non, elle fait la folle!
> Charline : C'est que... elle est sur le trapèze!
> Quentin : Teu, teu... (*Musique de cirque*)
> Paul : Elle est au cirque!
> SD : Écoutez Charline, elle n'a pas fini
> Charline : C'est un anniversaire… c'est la petite fille je crois qui invite des amies... et elle demande à faire des jeux pour son anniversaire et son frère lui apprend à faire du trapèze.....[329]

Mis à part Marie et Charline, aucun des participants actifs de l'échange n'a lu l'album et nous observons donc ici des réactions spontanées. Elles nous intéressent d'autant plus que ce groupe, très impliqué dans le discours, voire dans une amorce de discours théorique, comme nous le verrons plus loin sur la question du point de vue, se laisse aller ici aux plaisirs du « lu », vivant le tournis, l'ivresse du jeu. Les élèves se plongent littéralement dans cette image

[329] Extrait d'entretien, CM2, groupe 2, décembre 2004, annexe 8.

à focalisation interne, mouvante et qui, par le jeu de l'anamorphose, les absorbe. Notre intervention, les ramenant au texte réduit la marge d'interprétation, recadre le lieu de l'action du cirque à la fête d'anniversaire, Charline interprétant une des voix comme celle d'un grand frère plus téméraire initiant au trapèze. Les élèves se montrent en effet très sensibles aux interactions texte/image et aux divers statuts de la parole dans ces albums à l'énonciation plurielle. Cette fois, ce sont l'hétérogénéité des textes et leur polyphonie, soulignées par les choix typographiques, qui sont observées et commentées à propos de *Galipette* :

> Alexandre : Aussi quand je lisais, ben les dessins que tu vois ben c'est un peu expliqué dans le texte
> SD : Ah, tiens, tu as un exemple en tête ou pas ?
> Damien : Moi oui Je pars à la guerre
> SD : Tu veux bien nous montrer où tu as vu que l'image explique le texte ? C'est ça que tu veux dire ?
> Damien : Oui, oui… bon c'est là…là ça explique le texte, le papillon
> Julien : Moi aussi j'ai lu celui-ci en classe et j'ai préféré les explications des illustrations que le texte… Parce que c'était intéressant les explications.[330]

Damien vient collaborer avec Alexandre en pointant un exemple concret de la coexistence sur la page de la narration et du commentaire qu'il tire de *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter*, qu'Alexandre n'a pas lu pour sa part. Il n'est pas certains que tous les trois aient la même idée en tête. Sachant qu'il a lu *Et la gelée framboise ou cassis ?*, *Les Cubes*, *Chaise et café* et *Je, le loup et moi*, Alexandre pense peut-être à des rôles du texte comme lien entre une iconographie très accumulative et la narration. Les exemples sont si nombreux dans les albums qu'il a lus que l'on comprend aisément qu'il ne puisse spontanément en citer un. Damien et Julien s'emparent pour leur propre compte de sa formulation et l'interprètent comme une allusion aux commentaires, plus ou moins explicatifs, notés par l'auteur fictif, comme après relecture. Ce trait d'écriture est à la fois très présent et très lisible dans *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* au sein duquel, dès même les premières pages, Damien se saisit d'un exemple. Le quiproquo permet donc, pour l'instant implicitement, il est vrai de pointer deux caractéristiques récurrentes dans l'écriture de Béatrice Poncelet.

Dans la classe de SEGPA, grâce au repérage des divers niveaux de textes marqués par des choix typographiques différents, les élèves ont eu l'intuition du traitement théâtral de la situation mise en scène dans *T'aurais tombé*, lorsque l'un d'entre eux montre l'adulte endormi à l'arrière-plan :

[330] Extrait d'entretien, CM2, groupe 1, mars 2004.

SD : Qui est-ce qui dort ? Que dit le texte ?
Cassandra : « Tu dors ou tu me racontes une histoire »… C'est peut-être son père
Yohan : « L'enfant demande à son père »…
SD : Voilà, c'est marqué dans le texte, Yoann… Tu as vu comment c'est marqué ?
Yohan : Un petit résumé…
Fadh : C'est dactylographié[331]

Les enfants se mettent alors spontanément à oraliser le texte avec un narrateur et un personnage : « *L'enfant demande à son père : tu dors ou tu me racontes une histoire ?* ». On voit là qu'ils ont implicitement compris ce relief du texte qui l'apparente, par des sortes de didascalies, au texte théâtral. Suit un débat sur la police de caractères… Un des élèves lit la suite qui donne des indications scéniques et cette oralisation, par le relief qu'elle donne au texte, permet de donner lui une épaisseur existentielle :

Laura : Ben c'est en fait ça me fait penser parce que moi, quand j'étais toute petite moi je demandais ça à mon papa ou à ma maman qu'ils me lisent des histoires.[332]

Attentifs aux variations typographiques fréquentes dans les albums de Béatrice Poncelet, les élèves, aussi bien ceux de Sixième SEGPA que ceux de cycle III, les ont bel et bien prises en compte comme un effet volontaire et signifiant de l'écriture et ils ont pris plaisir à les interroger, à les interpréter. Ainsi ont-ils apprécié le raccourci narratif et sémantique créé par le jeu graphique que propose parfois Béatrice Poncelet quand elle intègre le texte à l'image, quand le texte lui-même fait image, comme à la fin de *Je reviendrai le dimanche 39*.

Valentin : … il aimait pas trop son frère…
Aline : Non en fait à un moment il a marqué… « Je t'aime pas » et à la fin…
SD : Tu peux montrer la page aux autres ?
Aline : C'est marrant comme c'est écrit…
SD : Ça vous fait penser à quoi ?
Thibault : Comme de l'écriture…
Aline : Une écriture d'enfant
Thibault : De cochon…
Florian : On dirait que ça a bavé…
Valentin : Et à la fin il a rallongé le mot parce qu'il s'était réconcilié avec son frère, ça a donné « Je t'aime passionnément » en fait…[333]

Nous avons choisi cet extrait, mais tous les groupes se sont montrés très sensibles à cette écriture peu appliquée qui les concerne de près, et l'explication de Valentin à la fin de cet échange prend à la fois en compte la hâte manifestée par cette écriture maladroite et pressée

[331] Extrait d'entretien, sixième SEGPA, septembre 2005.
[332] *Idem.*

qui « bave » et l'explication psychologique tirée en partie des commentaires « manuscrits » qui accompagnent la transformation. Plus loin dans l'entretien, cette question du jeu graphique ressurgit, relayée par Cécile, une fillette qui prend souvent le temps d'écouter les autres avant de parler, qui marque parfois un temps de retard dans ses réactions :

> Cécile : Ce que j'ai bien aimé c'est qu'il a dit Valentin c'est quand y met « je t'aime pas » et pis après y rajoute !
> SD : Et qu'est-ce qui te plaît dans cette idée-là ?
> Cécile : Ben ça veut dire qu'on peut faire un peu plus de mots… avec un petit mot on peut en faire un grand…
> Florian : On peut faire un contraire !
> Valentin : Oui, parce que c'est le contraire, on n'aime pas, on aime…[334]

La reprise va alors permettre au groupe de dépasser l'aspect anecdotique du jeu graphique pour y voir un principe d'écriture poétique et ludique qui manifestement les séduit et dont ils s'empareront peut-être. À la toute fin de l'entretien, Cécile fera à nouveau référence à la valeur figurative des lettres et de la disposition du texte sur la page en attirant l'attention du groupe sur la fragmentation du mot chaise au cœur de l'album *Chaise et café.* :

> Cécile : On dirait que là les mots ils ont été à moitié dévorés… et puis on dirait que là, ça fait chaise… parce que là y a un E.
> Mathieu : Et puis là y a un S et après un C.
> Thibault : Des fois les phrases elles sont comme ça heu…
> SD : Et cette phrase-là, elle fait quel effet ? Tu dis « dévoré » ?
> Cécile : Comme si c'était quelqu'un qui les avaient mangées…[335]

L'observation de Cécile pourrait sans doute être affinée, dans la mesure où elle ne parvient pas tout à fait à faire de lien entre cette « dévoration » du mot chaise, la phrase qui le tranche et la séparation, mais elle exprime néanmoins là une intuition de la violence exprimée par la page et donne une perspective pour une éventuelle relecture par ses camarades.

Les entretiens montrent également une perception amusée d'une autre des caractéristiques essentielle de l'écriture de Béatrice Poncelet, à savoir son oralité et tous les jeux qu'elle pratique entre l'écriture d'une parole surprise et la transposition de l'oral à l'écrit. Ainsi Laura va-t-elle tenter de verbaliser l'implicite qu'elle perçoit dans la formule-titre de l'album *T'aurais tombé* :

> SD : Et est-ce que tu as aimé la façon dont c'est écrit ?

---

[333] Extrait d'entretien, CM2, groupe 1, décembre 2004.
[334] *Idem.*
[335] *Idem.*

Laura : Ben oui, c'était rigolo la façon dont c'était écrit parce que, en plus, *T'aurais tombé*, le titre, ça doit être le petit garçon qui le dit parce que c'est comme si c'était un petit garçon qui devait avoir deux trois ans qui le dit…
SD : Pourquoi tu dis ça ?
Laura : Ben parce que « T'aurais tombé », ça se dit.. ;
Fadh : Ça veut dire qu'il a eu un accident, c'est son accident
Laura : Oui, mais ça se dit de toutes façons, ça se dit pas
SD : Tu aurais dit comment ?
Laura : « J'étais tombé »… ou « tu étais tombé », j'aurais dit ça.[336]

Les élèves sont sensibles au choix stylistique d'une formule enfantine orale et à l'écart qu'elle présente avec la norme sans toutefois pouvoir l'expliciter tout à fait. Il est intéressant de voir qu'ils ne peuvent « décemment » l'attribuer qu'à un enfant de deux ou trois ans, donc en train de construire une langue normée. Cet exemple nous paraît révélateur du rapport qu'entretiennent ces élèves de SEGPA avec la norme linguistique, eux qui ont souvent été stigmatisés dans leur passé scolaire pour cause de son non-respect et dont les programmes spécifiques comportent une grande part de travail normatif. Ils se montrent là très sensibles à une variation qu'ils ne peuvent considérer que comme une erreur d'enfance, montrant par là une attitude presque rigide, vis-à-vis de ce qui « ne se dit pas », eux qui dans les échanges spontanés se laissent parfois aller à des écarts, attitude particulièrement courante comme l'a montré Claude Caitucoli[337]… Le rapport à la norme est également soulevé par les élèves de cours moyen à l'occasion d'échanges à propos de *Mais… fée ?*, cette fois dans la perspective de la correction orthographique et du passage de l'oral à l'écrit, mais, malgré la pression sociale à l'entrée en Sixième, l'écart est clairement perçu par ces élèves sans difficultés particulières comme un jeu et apprécié comme tel :

Sonia : Il est pas allé dans une pièce toute noire ?... Moi ce que j'ai bien aimé par exemple c'est que il a marqué « mais qu'est-ce qu'elle fée ? » et fée c'est marqué comme ça !
Kelly : Oui, c'est tout le temps comme ça…
Sonia : À la fin y disent « Oh j'ai fait une faute à fée ! y faut que je la corrige ![338]

La même élève, quelques échanges plus loin, fera également observer un jeu équivalent sur les homonymes :

Sonia : À la fin j'ai bien aimé « qu'est-ce qu'on me dit, j'ai fait une faute, confondu jusqu'au titre fée et fait je ne peux pas laisser ça je file chercher un stylo »…

[336] Extrait d'entretien, sixième SEGPA, septembre 2005.
[337] CAITUCOLI, Claude (dir.), *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire : "Dynamiques sociolangagières"* UMR 6065 du CNRS, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, coll. "Dyalang", 2003.
[338] Extrait d'entretien, CM2, groupe 1, décembre 2004.

SD : Oui et qu'est-ce qui te plaît là ?
Sonia : C'est qu'on fait des jeux de mots…
SD : Et qui parle à qui là ?
Kelly : Ben il parle au lecteur…[339]

Comme le montrent ces quelques exemples, les enfants manifestent de l'intérêt pour l'écriture de Béatrice Poncelet, proche de l'oral, de la parole, de la conversation. Surpris, voire choqués pour certains, ou au contraire charmés, ils manifestent là des jugements esthétiques qui recoupent ceux, tout aussi contrastés, des adultes, dont nous avons parlé plus haut à travers les questionnaires. Cette acceptation, ou non, de ce que nous sommes tentée d'appeler une licence poétique, nous paraît révélateur de rapports à la langue et à la littérature, déjà contrastés chez les enfants et qui semblent se renforcer chez les adultes, chez des adultes enseignants qui plus est, et donc confrontés à la norme et à leur propre insécurité linguistique.

Enfin, lors des entretiens, l'ensemble des participants, adultes et enfants, manifeste une attention récurrente et soutenue aux narrateurs qui les amène à tisser des liens d'un album à l'autre, à faire émerger l'emploi du pronom « je » comme masque. Nous allons voir que la question les amène à réfléchir à nouveau sur le genre. Le premier exemple, tiré d'un entretien avec les adultes, s'appuie sur l'album *Je reviendrai le dimanche 39* :

Noémie : […] elle décide de partir, enfin pas bien loin puisqu'elle va s'installer dans la cave… c'est ça ?
Claire: Dans l'atelier du papa…
Noémie: Dans l'atelier du papa… au départ c'est un sentiment de liberté énorme puisque…
Odile: Moi je crois que c'est un petit garçon…
Inès: Pour moi aussi !
SD : Est-ce que quelque chose nous permet de le déterminer au fond ?
Inès: Le départ… « *Ça c'est moi avec le casque de pompier du papa de mon copain* »
Léa: Après y a beaucoup de choses… pour une fille…
SD : Vous vous êtes posé la question de ce « je » ?
Odile: C'est pratiquement toujours « je »…
Pauline: Elle prend le lecteur à témoin « Regarde »… C'est très cinématographique, ça pourrait être un film… elle donne à voir…
Annie: Là c'est masculin… dans *Je reviendrai Dimanche*
SD : Tu t'appuies sur quoi pour l'affirmer ?
Annie: « *J'ai voulu chercher un cageot… j'étais sûr… s-u-r d'en trouver un…* » donc là c'est un petit garçon

[339] Extrait d'entretien, CM2, groupe 1, décembre 2004.

Noémie: Oui alors que moi je l'ai pas du tout vu comme ça… parce que j'avais lu un autre avant et je n'ai pas fait…
Odile: Dans d'autres aussi c'est ambigu !
Noémie: … attention à l'orthographe et j'étais partie sur…
Inès: Moi j'ai fait attention à ça justement… dans *Chut,* les deux filles quand elles observent leur maman lire, il y a un é-e-s là, ça m'a frappée, là je me suis dit « Ah, c'est des filles… » [340]

Comme on le voit ici, la question du narrateur et de son appartenance générique n'est pas l'objet de la même attention pour tous les lecteurs : Noémie a d'emblée identifié le « je » comme féminin, par assimilation. Mais ce choix implicite va faire réagir ses interlocuteurs et entraîner un débat. Les éléments de justification restent dans le flou, dans l'implicite, par allusion à des stéréotypes, des attributs traditionnellement genrés au « masculin », comme le casque pour Inès ou, plus loin, la recherche de matériaux pour bricoler pour Annie, et c'est la grammaire qui va trancher. Les élèves de CM2 vont soulever la même interrogation mais nous noterons chez eux une tentative plus marquée de rechercher des indices sémantiques ailleurs que dans le système d'accord, même si celui-ci pourrait leur permettre immédiatement de trancher :

Alexandre : Dans *Je le loup et moi* c'est la petite fille, elle parle que d'elle, aussi elle raconte sa journée avec sa grand-mère.
Damien : Il y a surtout des enfants.
Sébastien : Il y a des deux… des garçons et des filles.
Manon : Non, dans *Chez elle ou chez elle* heu, à la fin, on voit bien que c'est une fille… qui parle
SD : Essaie de nous le montrer. Tu peux nous lire le passage de texte si tu veux bien.
Manon : (*Elle feuillette l'album*) « Quand je serai grande »
Julien : GRANDE (*dit avec élan*)
Sébastien : Sinon y dirait "Quand je serai GRAND" […]
Julien : Moi, je veux revenir à l'autre question, c'était savoir si c'était un petit garçon le personnage (*Il revient sur Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter*) « Regarde ce que j'ai trouvé ! Un masque à gaz comme celui de mon grand-père quand il était à la guerre ! Celui-là, il me le fallait. Mais j'avais à peine commencé à en parler avec mon père » Donc, il a parlé avec son père, donc c'est un enfant.
Julien : C'est un garçon
SD : Qu'est-ce qui te fait dire que c'est un garçon ?
Damien : Ben c'est un garçon parce que y joue au soldat… y a pas souvent de filles qui jouent aux soldats
Nelly : Je dirais que c'est une fille parce qu'elle a invité sa copine, à la fin on dit que tout était prêt quand elle arrive
Sébastien : Moi j'invite copains et copines ![341]

[340] Extrait d'entretien, stage arts plastiques, décembre 2004, annexe 7.
[341] Extrait d'entretien, CM2, groupe 2, mars 2004.

Les élèves, sensibles à la focalisation interne (« la petite fille elle parle que d'elle »), s'interrogent donc sur ces voix narratives qu'ils tentent de caractériser de manière empirique ou, comme Julien, par le raisonnement, interprétant les détails de l'histoire et la compréhension qu'il a de ce « je » dans la hiérarchie familiale, pour délimiter la tranche d'âge à laquelle il appartient. Il s'appuie ensuite explicitement sur des stéréotypes culturels, comme l'organisation de jeux de guerre, puis enfin, sur des indices linguistiques d'accord pour déterminer le genre des narrateurs. Cette réflexion est parfois pour les élèves l'occasion de tester leurs connaissances, d'utiliser des outils d'analyse textuelle proposés par le maître. Ainsi réfléchissent-ils dans l'extrait qui suit sur la notion de focalisation interne, de « narrateur intérieur » :

SD : Et dans *Les Cubes*... Est-ce que vous avez compris qui parle ?
Christopher : C'est un narrateur de l'histoire intérieure… ou extérieure… on l'a appris
Charline : Oui, la notion de point de vue
Christopher : Justement… on a travaillé sur un livre, *Journal d'un chat assassin* et c'est Toffy un chat qui est le narrateur… au lieu que ce soit quelqu'un par exemple l'auteur…
SD : Alors justement, qu'est-ce que vous en pensez dans les albums que vous avez lus de Béatrice Poncelet ? Il y a des narrateurs intérieurs ?... Qui raconte dans *Je, le loup et moi* ? Qui dit « je » ?
Charline : C'est la petite fille…
SD : Alors, est-ce qu'elle n'est pas à l'intérieur de l'histoire ?
Christopher : Ben si c'est une narratrice intérieure
SD : Et dans *Chez eux, chez elle ou chez elle* ?
Céline : C'est la petite fille…
SD : Elle est où dedans ou dehors ?
Céline : Dedans…
SD : Dans *Je reviendrai le dimanche 39* qui raconte ?
Valentin : C'est lui, c'est l'enfant…
Adèle : À chaque fois c'est un personnage de l'histoire !
Christopher : Dans *Chut ! Elle lit*, c'est pas quelqu'un de l'histoire !...
Céline : Si !
Christopher : Soit c'est les frères soit c'est quelqu'un qu'est pas dans l'histoire parce qu'on n'a pas trop l'impression que…
Inès et Céline : Si, c'est les deux enfants qui parlent…
Christopher : Ben moi je suis pas sûr mais je pense que c'est quelqu'un qui est de l'extérieur… parce que ça raconte précisément ce qu'elle fait et pis eux ils sont pas dans la pièce à ce moment-là…. Par exemple
Céline : Si ils sont dans la pièce, ils sont en train d'observer… à chaque fois il dit « on »
Inès : À des endroits on voit leurs yeux……[342]

[342] CM2 12/04 GR2

La question de l'identification du narrateur amène les élèves à retraverser rapidement le corpus pour aboutir après vérification à une forme de généralisation qui fera apparaître le recours à un narrateur intradiégétique comme une des caractéristiques de l'écriture de Béatrice Poncelet (« À chaque fois c'est un personnage de l'histoire ! »). La discussion sur *Chut ! Elle lit* est particulièrement intéressante à ce titre puisque les deux narratrices sont effectivement dans une posture à la fois interne et externe : interne au récit cadre puisqu'elles appartiennent à cette scène familiale mais externe aussi puisqu'elles sont spectatrices puisqu'elles ne sont que témoins du cœur de l'action, ce que Christopher considère comme « l'histoire ». « À des endroits on voit leurs yeux » a bien noté Inès, prenant acte au passage du jeu théâtral du regard/regardé à l'œuvre chez Béatrice Poncelet.

Comme nous l'avons vu en parcourant ces extraits d'oraux interactifs, les élèves appuient leurs jugements esthétiques sur des spécificités plastiques ou narratives du travail de Béatrice Poncelet comme la couleur, l'insertion, voire la fusion parfois du texte dans l'image, le jeu très souple entre le titre et l'album, la dimension biographique de ces narrations en « je » qui font écho entre elles… La compréhension/interprétation des albums évoqués lors des oraux interactifs reste souvent implicite et partielle, mais au vu de la générosité, de la complexité du travail artistique que nous avons proposé de découvrir, quel lecteur pourrait penser tout embrasser ? Or, tandis que cette mise en évidence de l'impossibilité pour le lecteur littéraire de tout voir, tout lire, tout comprendre, gêne durablement nombre d'enseignants, les élèves acceptent plus volontiers, même s'ils ne sont pas toujours enthousiasmés au départ par ce travail qui les dérange de leurs habitudes de lecture, d'entrer dans une dynamique d'intercompréhension/interprétation. Nous nous centrerons donc à présent sur la question de la transmission à la fois de l'œuvre et du comportement de lecteur qu'elle sollicite à travers les échanges conduits auprès des maîtres.

3.3.4. Une possible médiation ?

Chez les adultes en effet, les réactions de lecteurs se doublent très vite d'un questionnement sur leur rôle de médiateurs, rôle qu'il est d'ailleurs, nous l'avons mentionné plus haut, difficile pour eux d'occulter dès le départ : certains ont réagi dès la découverte des albums, nous sollicitant en aparté, on en voit des traces dans les questionnaires et ce souci s'exprimait la plupart du temps dès le démarrage des entretiens. Ce fonctionnement est sans doute en partie lié au cadre dans lequel nous avons fonctionné, puisqu'il était difficile pour

des enseignants, voire inacceptable pour certains, qui plus est en situation de formation, de prendre une posture de lecteur privé.

3.3.4.1. Acceptabilité du corpus et modes d'approche.

Comme nous l'avons vu plus haut avec l'enquête menée sur les pratiques, la question se pose pour les albums de Béatrice Poncelet, comme pour les recueils de poésie ou le théâtre contemporain, de leur scolarisation possible. Les entretiens mettent ainsi en évidence l'ambivalence des points de vue entre richesse du support et complexité de la lecture, une complexité souvent perçue davantage comme une complication :

> Géraldine: Moi, je… suis assez partagée, par contre, ce que je trouve intéressant, c'est la sensualité de l'ensemble, on a l'impression que vraiment, on peut entendre, toucher, plus que voir presque, ça c'est intéressant… enfin entre nous, je trouve que c'est un peu *écrasant* parfois, il y a trop de choses et ça écrase, ça écrase…
> Bénédicte: Moi dans le même sens, je dirais qu'elle pose trop de contraintes, enfin pour moi, *trop de contraintes* de lecture, c'est très contraignant.
> SD: Est-ce que tu peux t'appuyer sur un exemple ?
> Bénédicte: Je sais pas si c'est possible, c'est une impression générale, je trouve qu'il y a une telle *prolifération de sensations*… de textes, dont on sait pas si ce sont les textes de l'histoire, des textes qu'elle cite comme exemples, il y a une *confusion* assez générale je trouve entre texte et… enfin texte de l'histoire si on veut et illustration, donc ça oblige vraiment à faire des *sélections*, c'est une *contrainte* très, très importante que… moi je ne suis pas rentrée dedans du tout, du tout, sauf dans *Chez elle*, où là je trouve que c'est plus clair.[343]

À travers les propos de ces deux enseignants transparaissent des émotions de lecteurs, ainsi dans le sentiment d'écrasement exprimé par Géraldine, et la « prolifération » sensorielle évoquée dans un premier comme une richesse oppresse et entraîne un sentiment de « confusion ». La gêne naît alors non seulement de la complexité du rapport texte-image mais aussi du fait que le texte lui-même paraît difficilement identifiable, classable (« enfin texte de l'histoire si on veut »). Ce que nous considérons comme complexité est donc vécu par certains médiateur comme une complication qui met la lecture en échec, d'autant qu'apparaît, nous semble-t-il, ici un malentendu sur ce qu'est la lecture littéraire. Bénédicte se plaint de devoir faire des « sélections », or il semblerait que ce qui fait réagir nombre de lecteurs, c'est précisément ce que nous considérons comme une mise en scène de la lecture littéraire par Béatrice Poncelet qui montre au lecteur non seulement que vouloir ou prétendre tout lire, tout comprendre dans une œuvre littéraire, n'est qu'une illusion mais que le texte et le sens se co-construisent dans et par l'expérience de lecture.

[343] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2004, annexe 5.

Les albums de Béatrice Poncelet apparaissent alors clairement comme des objets problématiques, le mode de lecture qu'ils leur semblent imposer fait débat au sein des groupes et l'enseignant se pose de ce fait la question de leur lisibilité non seulement du point de vue des compétences de lecture qu'ils leur semblent exiger, mais aussi du point de vue des thématiques et de la manière de les aborder :

> Martine : […] je trouve qu'effectivement, c'est certainement des livres qui gagnent à être lus et relus, mais… moi *Chez Elle* éventuellement, oui, dans ma classe, mais les autres, j'avoue que, ça fait appel à tellement de choses, je… suis pas persuadée d'arriver à …
> Julie: *Il y a plusieurs lectures* en fait… c'est difficile de tout comprendre
> Nicole : Est-ce que c'est *possible et souhaitable de vouloir tout comprendre aussi* ?…
> Julie: Sans tout comprendre, ce n'est pas ça qui me dérange, mais... j'ai vraiment le sentiment que ce n'est pas écrit pour… ce n'est pas pour des enfants, ça fait plus appel à l'adolescence pour moi, à toutes les questions qu'on peut se poser à ce moment-là… peut-être avec des CM ? Mais il y a quand même des sujets-là dans *Chez Elle ou chez Elle*, on a un peu l'impression d'une famille séparée, ou éclatée, enfin d'un enfant ballotté comme ça et on se dit « Attention », il y a des enfants quand même qui vivent des choses maintenant qui sont peut-être pas faciles et si on leur en remet une couche, c'est peut-être pas indispensable…[344]

Les échanges que nous venons de lire reposent sous un autre angle la question de la compréhension avec l'évocation des multiples lectures possibles. Comme nous l'avons vu plus haut dans l'échange sur l'enseignement de la poésie avec les enseignants de l'école de ZEP, affleure la crainte pour l'enseignant, exprimée ici par Julie, de ne pas tout comprendre et donc de ne pas pourvoir être garant du sens auprès de ses élèves. Interrogée sur ce point par sa collègue, Julie déplace son point de vue et la question glisse du texte au thème. De fait, déstabilisés par l'œuvre d'un auteur généralement inconnu d'eux jusqu'alors et sensibles à la manière dont l'œuvre en question s'adresse au sujet lecteur, à son intimité, les enseignants hésitent sur la place à réserver dans leur classe à ces albums qui les troublent et leur paraissent difficiles d'accès pour les élèves avec lesquels ils travaillent et cette question légitime surgit régulièrement dans leur discours : « Nous c'est notre point de vue d'adultes, moi maintenant j'aimerais savoir… comment l'enfant entre … d'emblée, quand je l'ai lu je me suis dit "*Mais comment un enfant peut*…" », « On peut se demander à qui ça s'adresse ». La question de la pertinence des albums dans la classe et celle du destinataire sont récurrentes, elles préoccupent l'ensemble des groupes et engendrent échanges et argumentations :

> Juliette: Il y a quand même quelque chose qui m'a gênée, dans *Chez Elle*, je ne sais pas, la *dernière page*, constitue vraiment une *rupture*, parce que jusqu'à… tout le

[344] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2004, annexe 5.

livre, c'est pour un enfant, on peut le lui montrer, il y a des images, enfin les images répétitives, des images déformées, ça peut *parler à l'enfant*, mais la dernière page, *elle s'adresse directement aux adultes*, l'enfant de petite enfance… *l'enfant ne se voit pas dans son… devenir.*
Hélène: *Ça nous parle à nous*
Bénédicte: En fait, moi je rejoins ce qu'elle dit, mais pour moi, c'est la manière dont c'est présenté, j'ai vraiment le sentiment que c'est plus… finalement, elle a parlé pour elle. *J'ai plus l'impression que… le livre, il est fait vraiment au travers d'yeux d'adultes que d'yeux d'enfants*… Enfin, je sais pas comment m'exprimer et c'est, moi **ça**, ça m'a dérangée, je sais pas si c'est que ça fait appel à quelque chose en moi…[345]

Ces réflexions posent de manière complexe la question tout à fait légitime, et difficilement évitable dans ce contexte de transmission littéraire à l'école qui est le notre, des motivations de l'auteur et du destinataire visé, de ce Lecteur Modèle auquel se réfèrent implicitement les enseignantes qui s'expriment ici. L'album choisi par Juliette pour amorcer la réflexion présente en effet une forme de rupture dans l'envoi final, la narratrice se projetant vers son avenir, anticipation quasi symétrique de la narration rétrospective de *Chaise et café*. Qui voit, qui parle dans les albums de Béatrice Poncelet et à qui ? Pourquoi écrit Béatrice Poncelet, pourquoi dans le domaine de la littérature de jeunesse, de quel point de vue, regard d'adulte ou d'enfant ? Mais tout artiste n'a-t-il pas conservé une part d'enfance ? « L'enfant et l'artiste habitent le même pays. C'est une contrée sans frontières. Un lieu de transformations et de métamorphoses. » a écrit Elzbieta dans *L'Enfance de l'art*[346]. De plus, la question du destinataire de l'œuvre mérite d'être posée dans l'absolu : écrit-on nécessairement pour quelqu'un ? Pour sa part, Béatrice Poncelet, si elle s'adresse aux enfants en priorité, évoque la possibilité que ses albums puissent être partagés. Juliette suggère d'ailleurs la possibilité d'un double destinataire au fil des albums. Nous verrons plus loin que la crainte qu'elle exprime par rapport au texte d'envoi de *Chez eux, chez elle ou chez elle* (« l'enfant ne se voit pas dans son… devenir ») n'est pas vraiment justifiée et nous verrons dans les écrits réactifs des élèves qu'ils perçoivent intuitivement cette projection dans l'avenir. Quoi qu'il en soit, la question reste ouverte : peut-on, doit-on tout « comprendre » à la première lecture ? Béatrice Poncelet, de notre point de vue, et c'est là pour nous une de ses qualités fondamentale, se prête non seulement à la lecture conjointe mais aux relectures. Cette question du destinataire ou double destinataire s'articule pour nous avec celle de la double posture de l'adulte comme sujet lecteur et enseignant :

[345] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2004, annexe 5.
[346] ELZBIETA, *L'Enfance de l'art*, Rodez, Éd. du Rouergue, 1997, p.9.

> Régine: Justement, moi c'est quand t'en parle que je me pose la question, mais moi quand je l'ai lu… je me suis rendue compte que je me mettais vraiment à la place de la personne qui… récitait, qui parlait c'est-à-dire que par exemple dans *Chut ! elle lit*, j'étais vraiment l'enfant, ça m'a rappelé mon enfance… avec mes frères, ma mère… à chaque fois que j'ai lu, je me suis retrouvée moi, dans des moments que j'ai vécus… et des réactions des fois… elle crie ou des fois elle sourit… je ne me suis vraiment pas posé la question, je n'ai pas transposé « En tant qu'institutrice dans la classe, qu'est-ce que j'en fais ? » je l'ai vraiment pris pour moi.[347]

Régine exprime bien ici la difficulté pour les enseignants à se positionner autrement que comme des professionnels de la lecture et dans cette perspective, ce qui touche à l'élève comme enfant, comme sujet lecteur, leur apparaît comme problématique, voire déplacé : les lectures scolaires n'ont pas à inclure des textes qui relèvent pour eux de la sphère privée. La mise cause de la légitimité des albums de Béatrice Poncelet comme supports de lecture dans la classe se double d'une difficulté à penser des scènes de lecture qui pourraient être envisagées pour en faciliter l'approche, ces albums relevant pour eux d'une lecture privée, ils peuvent les envisager dans le cadre souple et peu défini par les Instruction Officielles, du prêt et des « lectures personnelles » :

> Juliette : Moi quand c'est comme ça, je le laisse traîner mais je ne le présente pas !
> Jacques : Oui, moi je suis du même avis que ce que tu as dit tout à l'heure, j'ai l'impression que ce ne sont pas des livres qu'on peut, on va dire, lire ou aborder en groupe c'est… j'ai l'impression que c'est une écriture tellement un peu intime…
> Géraldine : …effectivement, comme tu disais tout à l'heure, lire à un enfant, que ce soit un élève ou un enfant de la famille, ses propres enfants, mais il faut … sinon, j'ai l'impression qu'on va perdre de la force du texte…
> Juliette : À la limite… le maître… chacun peut dire ce qu'il a interprété
> Jacques : Oui, voilà, après des… une lecture individuelle… plus en discuter
> Juliette : En discussion… oui… mais je trouve qu'il y a quand même deux lectures, même trois lectures à la limite… Je trouve vraiment que moi, au niveau des illustrations, tu peux rentrer dedans, te faire ta propre histoire avec les illustrations sans t'occuper du texte qu'elle a écrit… Parce que ça me fait penser à quand tu entres dans un atelier d'artiste, il a posé ses productions un peu partout, et puis tu es là, tu cherches, tu… découvres….[348]

Béatrice Poncelet invite en effet explicitement à cette lecture buissonnière, que la forme de ses albums met en scène et qui caractérise, pour nous, la lecture littéraire, elle propose à chacun de tracer ses chemins dans les albums, de se projeter. Elle place donc la communauté de lecteurs dans l'impossibilité d'avoir tous lu la même chose au même moment. Voilà qui peut perturber tout enseignant qui redoute de s'engager avec ses élèves sur les voies d'une lecture interprétative difficile à circonscrire. Cet échange permet de voir à quel point les

[347] Extrait d'entretien, stage littérature, mars 2005, annexe 6.
[348] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2004, annexe 5.

enseignants concernés sont dans l'embarras : présenter, laisser à disposition, s'impliquer dans la découverte avec les élèves.

3.3.3.2. Transmission/partage/dialogue intergénérationnel.

Nous avons vu combien chez Béatrice Poncelet se mêlent une culture d'enfant et un point de vue d'adulte, son œuvre et ses lectures permettent donc de réinterroger le paradoxe, inhérent à la littérature de jeunesse, d'adultes travaillant pour et avec les enfants. En effet, notre recherche se trouve à l'articulation de plusieurs positionnements d'adultes, ceux de l'auteur, des médiateurs, du formateur et du chercheur, ce qui place l'altérité et la question de la transmission au cœur de notre réflexion.

Pouvons-nous envisager l'œuvre de Béatrice Poncelet comme un espace possible de réinterprétation, dans la perspective de Paul Ricœur selon laquelle « se faire l'héritier de » nous permet de devenir acteur et dans celle de Jacques Hassoun[349] qui nous autorise à réinventer d'une génération à l'autre? Comment alors susciter l'investissement, le co-investissement de l'adulte en tant qu'adulte et de l'enfant en tant qu'enfant ? La transmission nous semble être la pierre angulaire du travail de notre auteur, elle la réinvente en quelque sorte, son œuvre pouvant fonctionner de notre point de vue comme une métaphore de la transmission. En effet, chez Béatrice Poncelet sont mis en scène à la fois la « transmission » d'un héritage avec les jeux, jouets, comptines… et sa réinvention par le brouillage des genres aussi bien au plan textuel que sexuel.

Les lecteurs médiateurs se montrent sensibles à cette dimension de l'écriture de Béatrice Poncelet et mettent l'accent sur l'universalité des expériences transcrites en remarquant qu'« Elle couvre tous les âges », que « Les thèmes abordés très riches en émotions… renvoient les adultes//parents dans leur passé… et les enfants dans le présent ?... ». N'ayant pas à disposition *Le panier, l'immense panier* dont le propos est en grande partie de rendre perceptible le retour à la vie que représente l'arrivée du petit enfant pour un couple vieillissant et le bonheur qu'il y a à relancer la transmission, à faire découvrir l'écrit, les participants prennent pour exemple *Semer en ligne ou à la volée*. « Je trouve que dans *Semer en ligne ou à la volée*, il y a une histoire… c'est une mère qui raconte… la vie, la naissance de son bébé jusqu'à ce qu'il devienne grand et c'est le cycle de la vie de son enfant en fait, qui est lié au cycle des saisons, des plantes et tout ça… » Certains enseignants enfin, sont particulièrement

[349] HASSOUN, Jacques, *Les contrebandiers de la mémoire*, Paris, Syros, coll. "Question d'enfance", 1994.

sensibles à la dimension biographique et d'apprentissage des albums. L'une d'entre eux voit là le projet de « de retracer tout un chemin d'enfance », pour une autre, « C'est pour le lecteur une mémoire retrouvée […] L'enfant devenu adulte tente une remise en ordre de sa propre histoire… ». Une autre enfin voit dans les albums de Béatrice Poncelet un lieu où « Apprivoiser certaines blessures de l'enfance. ». Ainsi, les enseignants avec lesquels nous avons travaillé envisagent, pour nombre d'entre eux, de partager la lecture de Béatrice Poncelet avec un enfant, dans une optique de transmission intergénérationnelle, mais dans le cadre familial, intime :

> Hélène : […] je ne me suis pas vue lire ou travailler ces livres dans une classe, par contre, je me suis tout à fait imaginé lire ces livres à mon enfant, à mes petits-enfants… Vous voyez, c'est quelque chose de plus…
> Marie : Intime, personnel (*À voix basse*) [350]

Les adultes se proposent en quelque sorte là de transposer dans la vie les scènes de lectures partagées présentes dans les albums comme *T'aurais tombé* ou encore *Chez eux, chez elle ou chez elle*, dont la narratrice évoque les plaisirs d'une lecture-écriture créative, ludique, ancrée dans la mémoire des lecteurs puisque les fragments qui servent à fabriquer les centons, sont pris *Obligatoirement au hasard, dans l'amoncellement des livres plus ou moins récents.* L'inscription temporelle est ici particulièrement intéressante puisque la technique d'écriture évoquée se pratique depuis l'antiquité, où elle a été régulée par le poète latin Ausone, et qu'en outre peuvent s'y côtoyer, s'y télescoper des écritures et donc des sensibilités d'époques différentes. « *Pas comme à l'école sérieusement, non !* » affirme par ailleurs la narratrice et c'est justement ce qui soulève question chez les enseignants, conscients de ce rôle important de transmission qui leur est dévolu par la société et les oblige en quelque sorte à dépasser leurs propres préjugés :

> Monique : On a un rôle de transmission, c'est pour sortir de l'aspect personnel, si on a un livre qui NOUS plaît pas pour des raisons X ou Y, est-ce qu'on doit bloquer ces livres-là par rapport aux enfants, est-ce que… Ce serait les priver peut-être de quelque chose parce qu'eux, ils ont eux-mêmes leur propre sensibilité[351]

Ils en viennent alors à élaborer, dans le cours de la discussion, une autre manière d'aborder la littérature à l'école, comme si la rencontre avec ces albums résistants, avec une œuvre qui leur impose de réfléchir autrement à ce qui se transmet et comment, leur permettait d'envisager une autre approche didactique, celle d'une lecture discutée, paradoxalement

[350] Extrait d'entretien, stage littérature, janvier 2004, annexe 5.
[351] *Idem*

intime et accompagnée. Nous avons décrit ici l'effet déstabilisant pour les adultes des lectures de Béatrice Poncelet et le champ ouvert par le partage des expériences de lecture que ce soit au niveau des adultes ou des enfants. La gêne observée chez nombre d'adultes médiateurs trouve sans doute naissance dans la conception qu'ils ont développée de leur rôle au sein de l'école et d'une représentation majoritaire de la transmission comme celle de savoirs finis et maîtrisables. L'œuvre de Béatrice Poncelet leur suggère une autre conception de la transmission comme recréation.

Quelle didactique privilégier alors pour permettre un approfondissement de ces expériences de lecture ? Quelle formation à la lecture littéraire des élèves, des maîtres des élèves par les maîtres, mais aussi pourquoi pas des maîtres par les élèves, ces derniers se révélant souvent des lecteurs plus pertinents d'une littérature qui leur est destinée ? Comment envisager la collaboration entre élèves, entre maître et élèves dans une écoute mutuelle de la lecture de l'autre, chacun abordant les textes avec son expérience propre ? Il convient alors d'imaginer des dispositifs complexes, directs et indirects afin de former les enseignants non pas simplement « à » mais « par » la démarche à mettre en œuvre.

Comme nous l'avons vu plus haut, les enseignants déclarent parfois avoir quelques réticences à proposer le texte poétique et, plus largement, les textes ouverts comme les albums de Béatrice Poncelet, car ils s'estiment peu familiers de cette écriture et peu formés didactiquement. Or, à la différence des adultes médiateurs qui se disent gênés par la non-linéarité des albums, les élèves en pratiquent une exploration très libre, entrant tantôt par le texte, tantôt par l'image, chacun suivant son propre parcours pour mieux collaborer ensuite au parcours collectif. S'ils montrent quelques difficultés à aborder les albums lors des lectures individuelles initiales, aucun ne refuse le jeu au prétexte que ce serait pour eux inaccessible et ils montrent un intérêt soutenu lors de l'échange dès lors que la lecture est problématisée et que le groupe adopte une posture de recherche dans un double mouvement de convergence et de divergence, construisant leur compréhension/interprétation dans l'écoute et le dialogue avec l'autre. La pratique du débat interprétatif permet ainsi de développer chez tous des compétences discursives et comportementales flexibles : les albums de Béatrice Poncelet incitant à des allers-retours dans le récit, le feuilletage, la relecture, les élèves établissent des liens, des passerelles avec d'autres lectures ou des apprentissages antérieurs. Stimulés par l'indétermination du narrateur qui leur permet de jouer de l'identification plus librement ils se lancent volontiers dans l'oralisation de ces voix seuls ou à deux, avec l'adulte en duo, quelles que soient leurs difficultés de lecture. Ainsi le travail herméneutique fonctionne dans un dialogue avec le texte, même pour les élèves de cours moyen qui, s'ils entrent volontiers d'emblée dans un métadiscours, ont besoin de s'ancrer dans la lettre du texte, de le donner à entendre pour en parler.

Il nous paraît donc possible d'avancer que c'est précisément la rencontre avec cette œuvre ouverte qui invite le lecteur adulte et enfant à se projeter dans ses pages sans programmer d'avance son parcours. Ainsi, les titres « bizarres » les interrogent aux limites de l'album, les obligent souvent à reconsidérer leur horizon d'attente et les décalages ou interstices qu'ils remarquent entre images et textes induisent une dynamique interprétative. Ces éléments nous permettent de tirer quelques conclusions provisoires quant à la capacité des élèves à entrer dans une lecture littéraire et au rôle joué par le dispositif de socialisation que représente la mise en place de communautés interprétatives. C'est pourquoi nous avons envisagé un module de formation à la lecture littéraire à partir de l'œuvre de Béatrice Poncelet qui s'adressera à des élèves de cycle III et de Sixième de SEGPA mais également, pour partie au moins, à des professeurs des écoles stagiaires de deuxième année impliqués dans la dominante théâtre. Notre travail se place dans le cadre de la didactisation de la lecture littéraire définie

par Catherine Tauveron comme « une lecture qui fait de la densité du texte son territoire de prédilection ». En effet, il s'agit là d'envisager un dispositif de formation visant à permettre aux élèves ainsi qu'aux futurs professeurs des écoles de faire collectivement l'expérience de la lecture littéraire pour prendre plus tard ce risque avec les élèves. Nous nous plaçons dans l'optique initiée par Hans Robert Jauss d'une construction de l'œuvre par le lecteur ou même, pour ce qui nous concerne, de construction de soi à travers l'œuvre mais également dans celle initiée par Michel Picard en sollicitant les trois instances que sont le liseur, le lu et le lectant dans un va et vient dialectique puisque nous intégrons dans un même module lecture ordinaire et lecture savante, exploration libre et réflexion sur les formes.

Quatrième partie

La créativité au service de l’interprétation.

4.1. Produire un discours sur l'œuvre.

Confrontés à l'ensemble de l'œuvre de Béatrice Poncelet, les élèves de CM2 et de Sixième de SEGPA, renseignant le questionnaire réflexif et participant à des débats oraux interactifs, ont donc commencé à construire une représentation de l'œuvre, entrant dans une démarche de lecteur littéraire. Les communautés de lecteurs, dont nous venons d'analyser quelques échanges, ont par la suite évolué en communautés de lecteurs-auteurs-acteurs pour les élèves et pour les stagiaires Professeurs des écoles, le seul travail d'écriture étant pour ces derniers une écriture dramaturgique à partir de fragments prélevés dans les albums. Les liens qui se sont alors créés dans le groupe-classe se sont faits autour de différentes lectures à partir des textes produits par les pairs ou appartenant à la littérature et autour des échanges et des débats qu'ils suscitent. Chacun des participants a été amené à lire, écrire, interpréter, oraliser, critiquer, débattre, interroger tout écrit circulant dans cette communauté. De plus, ces liens leur ont permis de construire une culture et des valeurs communes, éléments fondateurs de toute communauté.

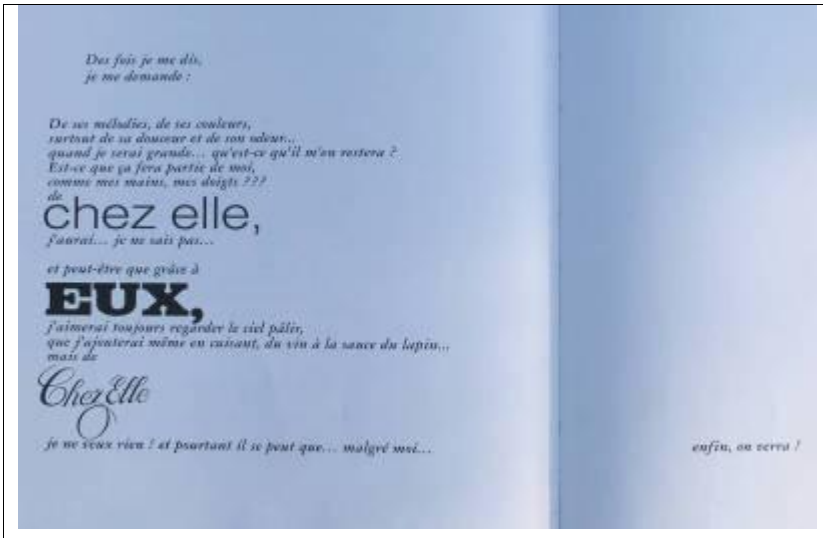
Afin d'approfondir la rencontre avec l'œuvre, nous leur avons ensuite proposé d'investir un des albums de l'auteur, au sens où l'entend Catherine Tauveron, dans la mesure où « au-delà du simple échange, la lecture littéraire exige du lecteur une véritable "occupation " des lieux, "un acte d'appropriation" : "lire, c'est prendre, ce qui n'est pas un geste simple", "c'est habiter le texte" et donc le "lotir", le soumettre à des échafaudages de toute sorte" »[352]. Jusqu'à présent, nous avons tenté de construire avec les élèves une sorte de vision panoramique de l'ensemble du corpus, chacun ayant eu la possibilité de se livrer à une lecture vagabonde et sélective de tous les albums, de les feuilleter, d'en lire certains de manière plus approfondie. Nous avons vu précédemment que cet investissement, du moins tel qu'il apparaît dans les questionnaires, est assez variable selon les classes et les élèves. Lors des entretiens interprétatifs, les analyses ont montré qu'ils entraient dans une démarche de première co-construction des caractéristiques littéraires de cette œuvre protéiforme. Les oraux, se fixant tour à tour sur tel ou tel album, ont permis aux élèves d'avoir une première idée d'ensemble du corpus, étape fondamentale de notre point de vue, car elle permet de dessiner un horizon d'attente et de motiver les lectures personnelles qui se poursuivront librement tout au long du

[352] TAUVERON, Catherine., *Op.cit.*, p.19.

parcours, l'ensemble du corpus d'album restant à disposition des élèves dans chacune des classes. Cette première représentation s'est toutefois construite par bribes, s'appuyant sur une familiarité avec les albums très variable d'un élève à l'autre, non seulement en termes de lecture ou de non-lecture, mais également de mode de lecture. La deuxième phase du parcours, proposée, dans le cadre de notre recherche, aux élèves de cours moyen de l'année scolaire 2004-2005 et de la Sixième de SEGPA en 2005-2006, va donc recentrer l'attention de tous sur le même objet littéraire, faire converger les regards sur un album que tous auront cette fois lu ou relu au préalable. Le choix de l'album *Chez eux, chez elle ou chez elle*, présent sur la liste de référence destinée aux élèves de Cycle III, se justifie en ce qu'il offre une structure par « tableaux successifs » avec des éléments d'ouverture et de clôture nettement repérables et se présente comme un condensé des caractéristiques d'écriture de l'auteur. Après relecture de l'album, l'objectif est de mettre en évidence ses principales caractéristiques (structure, jeux interculturels, exploration des univers sensibles…) et de permettre une réflexion sur sa signification, en alternant et en croisant pratiques individuelles et interactions au sein du groupe-classe. Nous proposons alors aux élèves d'entrer dans une dynamique de réception/production pour leur permettre d'agir sur et avec l'œuvre, dans un double mouvement d'immersion et de prise de distance. Dans cette perspective, ils sont tout d'abord amenés à produire un écrit réactif à partir des perspectives ouvertes par la narratrice dans les deux dernières pages de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, qui posent des questions relatives à la construction de soi, au rôle des rencontres dans cette dynamique. Ce premier écrit ouvrant sur un débat interprétatif a pour fonction de faire prendre conscience aux élèves de cette sorte d'itinéraire initiatique. Ils analysent ensuite, par groupe, l'un des « univers » proposés dans l'album pour permettre une relecture collective de l'ensemble. Les élèves produisent enfin un travail de « réception littéraire » en élaborant, seuls ou à plusieurs, une page qui mette en mots, en image, en espace, l'univers d'une personne chez qui ils aimeraient passer leurs mercredis, leurs vacances... L'analyse orale collective des travaux produits visera à mettre en évidence la résurgence de caractéristiques d'écriture propres à l'auteur dans les productions des élèves.

4.1.1. L'écriture réactive pour motiver la relecture.

Après leur lecture de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, les élèves sont donc sollicités pour produire un écrit réflexif[353] sur la dernière double-page de l'album[354]:



Des fois je me dis, je me demande : De ses mélodies, de ses couleurs, surtout de sa douceur et de son odeur… quand je serai grande… qu'est-ce qu'il m'en restera ? Est-ce que ça fera partie de moi comme mes mains, mes doigts ???
de Chez elle, j'aurai… je ne sais pas… et peut-être que grâce à **EUX**, j'aimerai toujours regarder le ciel pâlir, que j'ajouterai même en cuisant, du vin à la sauce du lapin…. Mais de *Chez elle*, je ne veux rien ! et pourtant il se peut que… malgré moi… enfin on verra !

La page en elle-même nous semble pouvoir fonctionner comme un excellent inducteur dans la mesure où, tant dans son contenu que dans sa forme, elle soulève nombre de questions tout en proposant à l'élève des éléments caractéristiques de l'œuvre dont ils peuvent se saisir pour alimenter leur réflexion. Ainsi synthétise-t-elle, dans une certaine mesure, le parcours de l'enfant narrateur, faisant référence à chaque lieu de vie, soit en termes d'initiation esthétique et artistique pour « chez lui », d'initiation aux plaisirs de la nature pour chez eux, soit en évoquant en creux les deux univers féminins simplement caractérisés et distingués par leur typographie. Cette synthèse doit permettre aux élèves de s'interroger sur la fonction et la forme de la clôture du récit littéraire, d'autant qu'ils sont confrontés là à une fin ouverte tant par la prédominance des formules interrogatives que par les blancs ménagés à divers endroits du texte qui lui donnent sa respiration, le ponctuent à la manière d'un poème, ouvrent un espace pour la réflexion du narrateur et du lecteur.

[353] L'ensemble des productions est reproduit en annexe.
[354] Nous reproduisons partiellement la dernière double page pour permettre au lecteur de visualiser la mise en espace du texte ainsi que les jeux typographiques, en l'accompagnant d'une transcription pour plus de lisibilité.

Pour lancer les élèves dans la réflexion et l'écriture, nous leur avons proposé une photocopie individuelle du texte et, suite à leur lecture silencieuse, nous l'avons oralisé sans commentaire pour leur permettre de mieux en percevoir les mouvements. L'écrit réflexif était guidé par une consigne brève reposant sur un jeu de trois questions :

- Que veut dire la personne qui parle ?
- Pourquoi est-ce qu'elle dit cela ?
- Qu'est-ce que tu en penses ?

Ces questions, relativement ouvertes, avaient pour fonction de lancer et d'orienter la réflexion des élèves sur la portée existentielle de cet envoi, de les amener à interpréter l'album de manière rétroactive et, pour la troisième, de les obliger à s'impliquer, à donner un sens personnel aux interrogations de la narratrice. Dans la formulation, nous avons utilisé une périphrase au lieu de « narratrice », certains élèves hésitant encore pour le « je » entre fille et garçon. Les deux premières questions étaient quelque peu redondantes pour permettre aux élèves de se saisir de l'une ou l'autre des formulations et les élèves n'avaient nulle obligation de répondre à chacune ni de les traiter dans l'ordre, nous globaliserons donc les réponses. Pour les élèves de SEGPA, la consigne a été globalisée et nous leur avons demandé d'écrire ce qu'ils pensaient de cette double page. Notre objectif était de laisser le champ le plus libre possible pour la réflexion des élèves, mais du fait de la présence au tableau des questions inductrices et sans doute du fait même de ces question et de leur syntaxe, les élèves de cours moyen ont traité la consigne de manière scolaire, répondant question par question, aucun n'allant vers la production d'un texte de type argumentatif, tandis que les élèves de SEGPA, répondant à une question plus globale, ont produit un texte.

Si nous nous penchons tout d'abord sur les productions des élèves de SEGPA, nous relevons deux observations récurrentes dans la majorité des textes : sur la forme poétique d'abord et sur la dimension projective du texte final. Nous avons choisi de nous attarder sur quatre des textes produits par le groupe, afin de mieux voir comment les élèves ont traité la question qui leur était soumise et de tenter d'analyser les processus de lecture que ces écrits peuvent manifester.

> « Je pense que c'est une poésie et elle est belle et j'aime quand elle dit *De ses mélodies, de ses couleurs, surtout de sa douceur*. Et *je ne sais pas* de trop et aussi *j'aimerai toujours regarder* et je ne sais pas de tout. » (Amandine)[355]

[355] Tous les écrits d'élèves reproduits dans cette partie de la thèse le sont avec une orthographe rectifiée, à l'exclusion des signes de ponctuation et d'erreurs ouvrant sur une polysémie du texte.

> « Elle pense à la *Mélodie* et aux *couleurs* et à de la *douceur* et de son *odeur*. Elle ne sait pas qu'est-ce qui lui restera et veut aussi *regarder le ciel pâlir*. Ça ressemble à une *mélodie* et bizarre parce que elle a une amie et une ennemie elle préfère l'amie elle n'aime pas l'amie parce que la nourriture n'était pas bonne et périmée. » (Kevin)

Kevin et Amandine réitèrent en quelque sorte à l'écrit une tendance que nous avions déjà repérée dans les entretiens : aux lectures à voix haute de passages entiers du texte, se substitue ici la citation de termes ou d'expressions entières intégrés au discours, que nous avons soulignés en italiques, comme si parler du texte, c'était parler avec le texte. L'utilisation que fait Amandine du « je » est à ce titre particulièrement intéressant, nous semble-t-il, puisqu'il introduit une ambiguïté énonciative, faisant cohabiter le texte de Béatrice Poncelet et celui de l'élève dans un procédé d'intégration évolutif. En effet, tandis que la première phrase porte un jugement esthétique sur le texte et le cite de manière explicite, distinguant clairement discours citant et discours cité, il est presqu'impossible de savoir qui désigne le « je » dans la seconde phrase puisqu'elle se compose de fragments extraits du texte, tronqué pour le second et réitéré pour le premier avec comme un écho entre « de trop » et « de tout » qui, s'ils reflètent sans doute la perplexité d'Amandine, n'en prennent pas moins une tonalité poétique. Elle conserve quant à elle une certaine prudence ou distance dans l'interprétation, tandis que Kevin, représentatif en cela d'une autre attitude très courante chez les élèves de SEGPA, essaie, face à l'indétermination du texte qui le trouble, de construire un schéma relationnel plus parlant pour lui, plus proche de son vécu. Il perçoit l'ambivalence entre les deux « elle » comme « bizarre » et lui substitue un système d'opposition stéréotypé entre « amie » et « ennemie ». L'explication finale pour le moins divergente de la nourriture avariée est très représentative elle aussi des dérapages constants et toujours très troublants de la classe de Kevin. Cet écart peut toutefois s'interpréter comme une mauvaise lecture et segmentation du texte, réattribuant abusivement la référence à l'univers campagnard, « j'ajouterai même en cuisant, du vin à la sauce du lapin », comme appartenant à l'univers de celle dont on ne veut rien. De ce fait, la référence est inversée, peut-être aussi en écho avec le dégoût exprimé par la narratrice à propos du sang et Kevin associe la valeur négative à l'intoxication alimentaire, plus triviale.

Fadh et Bryan vont également se lancer dans ce que nous sommes tentée de nommer une interprétation « appropriative », dans la mesure où il s'agit de faire sien le texte de l'autre, de tenter d'en atténuer l'étrangeté. Ce genre de tentative nous paraît particulièrement intéressant à observer dans la mesure où, se fondant sur les blancs du texte, il relève de la liberté du lecteur tout en risquant de malmener les droits du texte.

« Ça ressemble à une poésie et cette poésie me semble bizarre. C'est un petit peu triste et très beau à lire et ça donne des exemples et ça parle de l'avenir. Et il est amoureux d'elle mais c'est sa copine. Et on verra ce qu'il se passera. Peut-être un accident ou un bon avenir. » (Fadh)

« Ça veut dire qu'il aime bien son style mais il est un peu timide avec elle et il pense à elle il aimerait bien avoir quelque chose d'elle mais dans un sens il ne veut rien mais bon il ne sait pas on verra mais c'est assez étrange. C'est étrange mais ça ressemble à une poésie on dirait qu'il veut sortir avec elle mais on dirait qu'il pense que c'est une amie. Mais ce qui est étrange c'est qu'il trouve son odeur bien et ses couleurs belles et c'et ça qui est assez étrange. Mais ce qui est bizarre c'est qu'au fond de lui on dirait qu'il l'aime ou qu'il ne l'aime pas. Étrange. » (Bryan)

Si nous faisons tout d'abord porter notre attention sur l'identification du narrateur, nous remarquons que les deux garçons utilisent le masculin pour relayer le « je » du texte, prouvant par là que, malgré l'attention portée par le groupe lors de l'échange oral au genre du locuteur, à propos de *Je, le loup et moi* , ils n'ont pas éprouvé de gêne à se plonger dans un monologue intérieur qu'ils n'ont pas perçu comme spécifiquement féminin. Ils confirment par là la pertinence et l'efficacité, sur le jeune lecteur, du choix d'indétermination pronominale que fait Béatrice Poncelet dans ses albums pour aborder des problématiques existentielles qui dépassent le cadre d'une distinction sexuée. Il est par ailleurs intéressant de voir comment Fadh, dans une moindre mesure, et plus longuement Bryan, projettent dans leur lecture et leur analyse leurs propres préoccupations d'adolescents au sujet de la relation amoureuse. Questionnés par l'ambivalence des sentiments exprimés à l'égard de la seconde « elle », ils l'interprètent de manière assez proche comme un conflit entre amitié et sentiment amoureux qui semble leur être familier. Bryan paraît par ailleurs troublé par la référence aux couleurs et à l'odeur liées à la personne évoquée. Il n'est pas certain qu'il ait rapporté ce fragment à l'univers masculin traversé en dernier par la narratrice, ce qui supposerait une vision d'ensemble de l'album qu'il ne nous semble pas avoir construite à ce stade du travail. De ce fait, il exprime la résistance que le texte lui oppose dans la réitération à trois reprises du qualificatif « étrange » qui clôt son texte.

Enfin, trois des textes cités, nous pourrions presque dire quatre si nous interprétons ainsi la deuxième mention de « mélodie » chez Kevin, comparent la double page à une poésie, tout comme dans la plupart des écrits produits. Cette assimilation de l'écriture de Béatrice Poncelet au champ poétique sera explicitée par le groupe, en préalable à l'oral portant spécifiquement sur l'analyse de *Chez eux, chez elle ou chez elle* :

002. Cassandra : Dedans y a marqué « mélodies » alors on croit que c'est une poésie
003. Fadh : Ben moi quand j'ai lu ça m'a fait penser à une poésie genre…

004. Yohann : On dirait que « Des fois je me dis je me demande », c'est le titre et après elle parle de ses mélodies et c'est des rimes qu'y a… « de ses couleurs… surtout de sa douceur… »
005. Donovan : Madame, ça dirait comme une poésie…
006. Steven : J'en ai un « du vin à la sauce du lapin »
007. Brian : Y a des mots qui se terminent pareil…
008. S.D. : Et toi Donovan, qu'est-ce que tu voulais nous dire ?
009. Donovan : Ben c'est l'écriture… ça fait
010. Cassandra : Oui, parce que des fois ça fait « je me dis… je me demande »
011. Fadh : Oui… ça fait une poésie aussi en lisant le texte…[356]

Cet extrait d'entretien fait clairement apparaître un certain nombre de critères qui ont conduit les élèves à parler de poésie, à savoir la disposition du texte avec, en particulier, la présence d'un titre, les jeux graphiques voisins du calligramme et les effets d'écho, qu'ils se manifestent par l'assonance que relève Steven ou par la reprise syntaxique signalée par Cassandra. Ils opèrent donc là un intéressant transfert de compétence, appliquant spontanément à l'album des modes d'analyse construits à l'occasion de travaux antérieurs sur la poésie.

Si nous observons à présent les réponses des élèves de cours moyen, quelques élèves ont eu du mal à s'investir dans cet écrit et se sont contentés de réponses *a minima*, de manière littérale, descriptive ou partielle, comme le montrent ces quelques exemples :

« Elle explique comment ça se passe quand elle se fait garder par d'autres personnes. » (Juliana)
« Elle raconte sa journée en fait parce qu'elle est contente d'avoir été chez plusieurs personnes, parce qu'elle a pu visiter leurs maisons donc voir comment c'était voir leurs habitudes. » (Mélanie)
« Elle veut dire que chez lui, elle fera des petites choses agréables, alors que chez Elle, elle ne voudra pas même si elle le veut ». (Inès)
« Je pense que c'est une histoire qui commence et qui finit » (Paul)

Mais, dans l'ensemble, tous ont développé une véritable réflexion à partir de l'inducteur et nous avons choisi quelques extraits de ces productions qui montrent déjà chez les élèves une certaine intuition du texte, de sa portée et de sa forme littéraire.

Tout d'abord, certains écrits, probablement en appui à la fois sur une connaissance générale des fonctionnements de l'écrit et sur la mise en espace des différentes typographies évoquant par métonymie les différents lieux habités, prennent en compte la dimension

[356] Premier entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, Octobre 2005, Annexe 9.

conclusive et synthétique de cette double page. Ils en font comme une sorte de message final, de « morale » de l'album :

> « La personne qui parle veut expliquer que ce n'est pas pareil chez toutes les personnes comme chez elle, chez eux et chez lui. On ne vit pas tous pareil, on n'aime pas tous les mêmes choses, on n'a pas tous la même façon de penser. » (Aline)
> « Le narrateur veut dire qu'elle veut se souvenir des souvenirs qu'elle a eus lorsqu'elle était chez elle, chez lui et chez eux quand elle grandira car elle ne les verra certainement plus. » (Tristan)
> « Elle dit ça car elle a appris beaucoup de choses avec tous les gens où elle était. » (Pauline)
> « Je trouve ça bien ça fait un résumé. » (Benjamin)
> « La personne qui parle veut dire ou raconte ses moments passés avec : chez elle, chez eux et chez lui comme un résumé par exemple chez elle elle dit que c'est petit, qu'elle travaille mais pas comme à l'école et que chez eux c'est grand et c'est à la campagne donc au lieu de travailler elle trait les vaches. » (Marie)

D'autres élèves ont, semble-t-il, aperçu la dimension existentielle d'un album qui met en scène l'élaboration d'une personnalité au fil des rencontres ainsi que la dimension temporelle de cette réflexion finale par laquelle la narratrice se projette dans l'avenir :

> « Elle veut dire que quand elle sera grande est-ce que elle sera toujours la même. » (Christelle)
> « Je pense qu'elle se demande si elle sera un peu comme ces gens-là. » (Céline)

Ils sont également sensibles aux tensions qui transparaissent dans le texte entre des univers contrastés et complémentaires, entre des influences plus ou moins reconnues, acceptées, assumées, choisies, et nombre d'entre eux perçoivent la position à part du second personnage féminin ainsi que les sentiments ambivalents que sa fréquentation génère :

> « Elle veut dire que chez lui, elle fera des petites choses agréables, alors que chez Elle, elle ne voudra pas même si elle le veut. Elle dit ça parce qu'elle aimerait bien avoir la douceur et les couleurs de chez lui quand elle sera grande. » (Inès)
> « Elle veut dire qu'elle aura tout de Chez Lui, de chez elle et de Eux. Peut-être quelque chose de Chez Elle. » (Kelly)
> « Elle dit ça parce qu'elle ne veut rien d'une personne. Mais de l'autre personne elle veut quelque chose. » (Cécile)
> « Elle dit que plus tard elle sera peut-être un peu comme les gens chez qui elle va, mais ne veut pas être comme "Elle". Mais il se peut qu'elle soit un peu comme "Elle". » (Céline)

Dans certaines de leurs productions, les enfants montrent par ailleurs une sensibilité aux choix de mise en page et les investissent pour donner du sens à l'espace ménagé par la double

page, en lui attribuant par exemple une valeur psychologique en lien avec la diégèse, avec le ressenti du personnage, ses hésitations :

> « Quand elle est chez elle ou chez lui elle ressent pas la même chose. Et l'espace veut dire qu'elle ne sait pas encore si c'est bien comme ça. » (Thibault)
> « Béatrice Poncelet n'a pas écrit « Enfin on verra » à côté de l'autre texte car la petite fille réfléchit. » (Aline)

Peut-être influencés par le jeu énonciatif présent dans d'autres albums qui multiplient comme principe d'écriture les adresses directes du narrateur à son destinataire, les élèves interprètent également cette mise en espace particulière du point de vue du lecteur, de l'effet produit, à la fois sur sa lecture et sur son activité imaginative, montrant par là qu'ils ont pressenti que le texte littéraire vise par ses blancs à les faire coopérer.

> « Je pense qu'elle l'a mis sur l'autre page pour que à la lecture ça s'entende et que ça laisse du suspense et que ça laisse du blanc à la lecture du texte. » (Charline)
> « Je pense que Béatrice Poncelet a fait cet espace dans la dernière phrase pour faire du suspense. » (Tristan)
> « Je pense car ça crée du mystère car elle veut le raconter à d'autres ». (Quentin)

Le blanc typographique, interprété différemment par d'autres enfants, les amène à prendre en compte la dimension temporelle de ce parcours biographique d'initiation à l'art et à la nature, qui implique une évolution, des changements et pour lequel ils envisagent une fin ouverte :

> « Elle a peut-être laissé un blanc pour faire comme si ça commençait une nouvelle histoire ou une fin bizarre. » (Amandine)
> « Je pense que c'est pas fini. » (Alexandre)

Cette perspective d'un texte à poursuivre, ouvert comme l'est l'avenir de la narratrice et de son lecteur, participe sans doute de l'effet de réel que relèvent certains enfants, approchant intuitivement en cela la dimension biographique, voire autobiographique de l'écriture littéraire, comme peut le laisser supposer le pronom « lui » utilisé par Pauline et qui peut à la fois désigner la narratrice intradiégétique et l'auteur :

> « Je trouve qu'elle a raison parce qu'en grandissant nos goûts changent. » (Matthieu)
> « Je pense que c'est bien et ça un sens cette histoire, elle raconte la vie d'une petite fille. » (Cécile)
> « J'en pense que c'est une histoire vraie. Qui sait ? Peut-être que ça lui est déjà arrivé ? » (Pauline)
> « J'ai bien aimé ce livre mais à quelques moments je n'ai pas compris. Mais ce qui est bien dans ce livre, c'est que ça arrive en vrai. » (Aline)

Les élèves sont donc bien entrés par cet exercice dans une réflexion sur la littérature et ces quelques exemples montrent, à l'évidence, combien cet album touche les enfants, quoique les adultes puissent en penser, malgré et sans doute grâce à son ouverture et à sa complexité et qu'ils ont été en mesure de se projeter dans cette réflexion ouverte sur l'avenir de la narratrice, sur le leur. On notera toutefois que si les élèves de CM2 ont été très attentifs à produire du sens non seulement sur le contenu du texte mais sur sa forme, interprétant les blancs et la ponctuation, ils ont été moins sensibles que ceux de Sixième de SEGPA aux dimensions sonores du texte qui contribuent à en faire pour eux une poésie. Comme si les élèves les moins « scolarisés » se montraient plus réceptifs à la dimension d'écart que représente l'écriture poétique comme un espace à rêver et non à rationaliser.

4.1.2. Production d'un discours analytique.

En appui sur cette réflexion écrite qui a conduit les élèves à pressentir peu ou prou la dimension de parcours initiatique de l'album, les élèves ont donc été invités à explorer de plus près chacun des lieux de ce parcours et à en verbaliser les caractéristiques. Cette séance a été menée de manière quelque peu différente dans les deux classes, compte tenu des circonstances, sur une séance unique de près d'une heure trente, ponctuée par la récréation pour les élèves de cours moyen, tandis que si les élèves de SEGPA on travaillé sur la même durée approximative, la recherche s'est effectuée en deux séances séparées par les vacances de la Toussaint. Les élèves de CM2 ont mené au préalable une recherche par groupe, chacun ayant en charge l'observation d'un des lieux de passage de la narratrice, déterminé suite à la reprise rapide des écrits préalables, enfin, la reprise et l'analyse globale de l'album se sont déroulées au sein du collectif. Cet oral en grand groupe n'autorisant pas autant de souplesse dans la gestion de la prise de parole que les entretiens précédents réalisés par demi-classe, les transcriptions font clairement apparaître le retrait de certains élèves peu enclins à prendre spontanément la parole. La fragmentation de l'analyse pour les élèves de Sixième de SEGPA les place, quant à elle, dans une situation de remémoration et de relecture dont il pourra être intéressant d'observer des effets. Même si nous avons toujours travaillé au sein d'un groupe complet, il n'en reste pas moins très fluctuant, l'état des relations et les positions relatives et les places interactives des individus qui le composent ainsi que leur statut dans la classe étant beaucoup plus soumis à variation que dans la classe de cours moyen. Ainsi, tandis que dans la classe de cours moyen la situation collective va avoir tendance à favoriser les prises de parole des élèves déjà les plus participatifs habituellement, comme Christopher, Aline, Charline,

Benjamin et Julien, les autres, mis à part Pauline et Valentin B., intervenant essentiellement lorsque la partie qu'ils ont travaillée en groupe est concernée, le second oral avec les élèves de SEGPA verra Donovan, habituellement quelque peu inhibé, se lancer dans l'analyse avec beaucoup d'enthousiasme.

4.1.2.1. Observation des limites : l'album gigogne.

Une fois les différents univers identifiés, les élèves se sont passionnés dans les deux classes pour la question que nous avons soulevée sur les limites, les passages de l'un à l'autre :

> 012. Sarah : Y a le même dessin sur la page… C'est comme le début du livre et puis y a l'arrière de la couverture… C'est comme un journal intime
> 013. Julien : On dirait que c'est de l'autre côté de la porte…
> 014. Aline : Un peu comme la quatrième de couverture…
> 015. Paul : C'est comme si y a… avait une serrure […]
> 017. Sarah : Là on voit une feuille ou une tige qui dépasse et on la revoit après…
> 018. Valentin B : Une chaussure, on la retrouve tout le temps…
> 019. S.D. : Donc c'est comme si on ouvrait et fermait un livre… et quand on ferme, est-ce que vous voyez quelque chose qui vous annonce « chez eux » ?
> 020. Pauline : Ben ça va être la nature parce que… y a des mouches…
> 021. Benjamin : Oui, on l'a écrit nous…
> 022. S.D. : Avez-vous vu un autre endroit où on a l'impression que c'est un livre ?
> 023. Charline : Pour entrer dans « chez lui »… c'est un peu un livre […]
> 025. Charline : On dirait plutôt un carton à dessins !...
> 026. Marie : C'est un livre où y a des notes de musique dedans…
> 027. Valentin B : On dirait plutôt un carton à dessins parce qu'il y a la ficelle pour refermer… pour les dessins de l'histoire et surtout les cartons à dessin… y bien un bout, dans les angles droit, ça change bien de couleur… ma sœur fait de l'art plastique et je connais ses chemises…[357]

Les élèves de cours moyen à la suite de Sarah vont reprendre assez vite l'idée du livre dans le livre, cherchant première et quatrième de couverture, elle-même ayant dès sa première prise de parole fait glisser au journal intime, concurrencé par l'idée de la porte lancée par Julien et peut-être relayée par Paul. L'hésitation entre partition et carton à dessin sera en quelque sorte balayée par Valentin qui s'appuie sur les deux caractéristiques de l'objet les plus repérables et tranche en avançant un argument d'autorité. Ces élèves sont par ailleurs sensibles aux éléments qui dépassent, annoncent ou rappellent le lieu visité et enfin aux détails qui matérialisent un avant et un après.

[357] Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, Janvier 2005, Annexe 11.

031. Valentin B : Et pis sur les pages là on voit que le cadeau il est pas ouvert et pis là… C'est l'emballage qui reste […]
133. Paul : Et là, y une page où c'est écrit décembre et c'est la fin de l'année… et avant on dirait novembre… c'est comme si décembre c'est la fin de l'année alors on arrête de parler de chez elle…
134. S.D. : Tiens, pourquoi pas, on ferme chez elle sur la fin de l'année…
135. Sarah : Et en bas de la page y a encore des bonbons… mais y sont mangés !
136. Julien : Ça fait comme le cadeau ! […]
162. Charline : Mais on dirait au début que le vase… la fleur elle est fleurie et à la fin elle est fanée[358]

Comme le montrent ces extraits sélectionnés tout au long de l'entretien, à partir de l'observation initiale de Valentin, les élèves tentent de mettre au point un modèle transférable d'un univers à l'autre et se passent en quelque sorte le relais, montrant en cela qu'ils se sont approprié, et donc valident, la suggestion de leur camarade. Comme en témoignent les points d'exclamation, c'est un vrai plaisir pour eux de retrouver ces indices et si les exemples de l'emballage de cadeau, des papiers de bonbon et de la fleur relèvent d'une lecture précise d'indices laissés par l'auteur que les élèves interprètent symboliquement, l'interprétation par Paul de la page de décembre du recueil de conte comme élément de clôture est sans doute plus hasardeuse. Elle n'en montre pas moins l'investissement de l'élève dans cette recherche d'éléments formels signifiants.

Comme nous l'avons déjà constaté lors des autres entretiens, les élèves de SEGPA, pour leur part, vont rester davantage dans l'implicite et la manipulation de l'objet livre, ils entrent moins dans le discours, produisant des énoncés brefs qui leur suffisent la plupart du temps à communiquer entre eux :

043. Donovan : Moi j'ai un vrai livre !... c'est chez elle…
044. Cassandra : Et là chez eux…
045. Bryan : Là on a la ferme…
046. S.D. : Regardez ce que nous montre Kevin, on va essayer de voir où ça commence…
047. Fabien : Ça commence quand on ouvre la porte… […]
049. S.D. : Donc on a vu qu'à deux reprises on ouvre un livre…
050. Bryan : Et on le referme…
053. Donovan : Moi j'ai trouvé un livre… de là… à là (Il montre la couverture de l'album)
054. S.D. : Tu as raison, il y a l'album et à l'intérieur comme d'autres livres

[358] Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, Janvier 2005, Annexe 11.

055. Fadh : D'abord on entre dans le livre… après on est chez quelqu'un… après on entre chez quelqu'un d'autre… et encore après…[359]

Dès le premier entretien, les élèves ont appréhendé le fonctionnement de l'album mais se contentent tout d'abord du plaisir mécanique d'ouverture et de fermeture sans chercher d'emblée à caractériser chacun des passages. Ils sont toutefois passionnés par la tâche et Donovan découvre avec humour le phénomène d'inclusion, qu'il faudra toutefois l'aider à expliciter, mais qui montre une lecture très fine du support et une capacité de distanciation. Enfin, Fadh, qui se contente le plus souvent d'énoncés ponctuels dans le fil des échanges va en fin d'extrait reprendre à son compte la reformulation de synthèse, une des opérations les plus difficiles pour les élèves de ce groupe.

La compréhension effective du fonctionnement de l'album n'est cependant pas acquise pour autant, en particulier pour ce qui est de l'identification des deux premiers personnages, comme le montrent ces extraits issus des deux entretiens sur l'album, menés à deux semaines de distance:

056. S.D. : Et comment est-ce qu'on sait au début chez qui on va entrer ?
057. Cassandra : Chez elle parce que y a marqué « chez elle l'autre »
058. Laura : Y en a deux « chez elle » ! […]
060. S.D. : Qu'est-ce qui te fait dire qu'il y en a deux ?
061. Laura : Dans la même page y a écrit deux chez elle
062. Amandine : Deux ?!!!
063. Fadh : Ah parce qu'y reparle pas de la même personne ?
064. Steve : Ah ! C'est écrit différemment !
065. Kevin : Là c'est « chez elle » poésie… là c'est « chez elle »…
066. F.L. : Pourquoi c'est « chez elle » poésie ?
067. Kevin : Parce que c'est comme un titre de poésie… (*Il parle du second univers écrit en anglaise*)[360]

La question soulevée ici est sans doute l'une des plus complexes de l'album, puisque le jeu des pronoms entretient une certaine ambiguïté dans l'identification des personnages féminins, comme l'ont montré les écrits préalables aussi bien chez les élèves de cours moyen que chez ceux de Sixième de SEGPA. En effet, dans une classe comme dans l'autre, et y compris d'ailleurs dans les groupes de lecteurs adultes, persiste une hésitation entre l'existence de deux personnages distincts et le regard porté sur deux facettes du même. Dans ce premier extrait, la question du nombre de personnages verbalisée par Amandine et Fadh semble

[359] Premier entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, Octobre 2005, Annexe 9.
[360] Premier entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, Octobre 2005, Annexe 9.

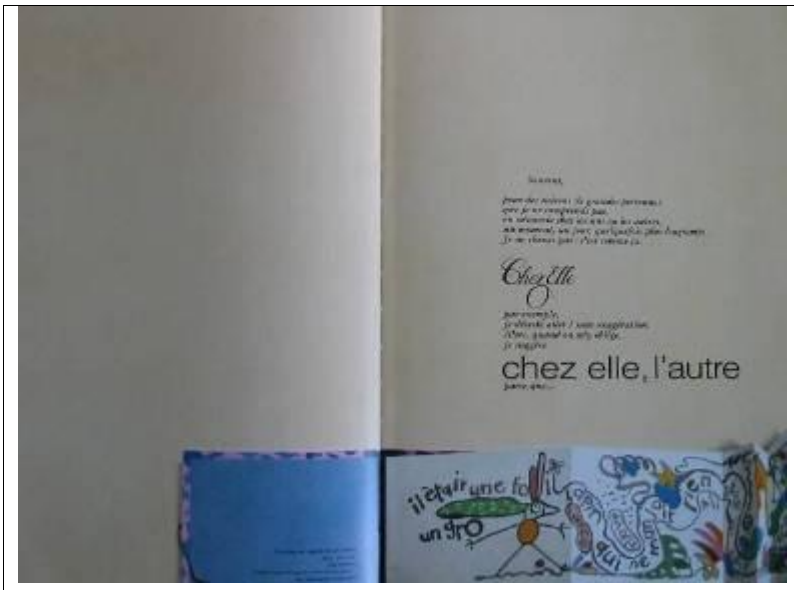
résolue grâce aux interventions de Cassandra, sur la présence de l'adjectif indéfini ainsi que celles complémentaires de Laura et de Kevin sur les deux graphies de « chez elle », perçues comme distinctives, le qualificatif de « poésie » utilisé par Kevin renvoyant à l'usage de l'anglaise. Or, deux semaines plus tard, la question se repose, sous un angle légèrement différent toutefois, mais qui montre que la situation n'est pas clairement comprise par le groupe. La question porte cette fois non plus sur l'existence ou non de deux personnages distincts, mais sur leur statut narratif et sur les sentiments qu'ils font naître chez la narratrice.

> 027. Fadh : La première page, la première phrase c'était la première maison… chez l'autre c'est la deuxième…
> 028. S.D. : Comment est écrit le premier « chez elle » ?
> 029. Fadh : Il est écrit en gros
> 030. Cassandra : En italique…
> 031. S.D. : Et cette manière d'écrire vous la retrouvez au début ?
> 032. Laura : Oui, là, dans la deuxième maison…[361]

Fadh se laisse en effet abuser, comme le montre clairement sa réitération de « première », par une convention de lecture, par une logique à la fois syntaxique et textuelle qui voudrait que les progressions thématiques soient parallèles entre le texte introductif et ses expansions. Pour lui, le premier personnage évoqué doit correspondre au premier intérieur dans lequel l'album nous fait pénétrer, d'autant qu'il s'appuie sur les deux significations de l'adjectif indéfini « autre » à la fois « différent » et « nouveau », donc venant après. Or, Béatrice Poncelet, et c'est là à la fois la difficulté et l'intérêt créatif de l'écriture littéraire, prend le contrepied de cette logique narrative et, dans un effet de chiasme, évoque d'abord le second univers présenté.

Nous avons pris le temps de nous attarder sur cette erreur, dans la mesure où elle n'est sans doute pas le fait d'un seul élève et où elle pourrait soit risquer de déconstruire des repères linguistiques à préserver, soit entretenir une confusion au plan de la compréhension de l'album. Nous proposons alors un passage par l'oralisation du texte liminaire, pour tenter d'expliquer, au sens étymologique de déplier, cette difficulté[362].

[361] Second entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, Novembre 2005, Annexe 10.
[362] Nous reproduisons partiellement la première double page pour permettre au lecteur de visualiser la mise en espace du texte ainsi que les jeux typographiques, en l'accompagnant d'une transcription pour plus de lisibilité.



Texte liminaire :

Souvent, pour des raisons de grandes personnes que je ne comprends pas, on m'envoie chez les uns ou les autres, un moment, un jour, quelque fois plus longtemps, je ne choisis pas, c'est comme ça.

Chez elle par exemple, je déteste aller ! sans exagération. Alors, quand on m'y oblige, je suggère chez elle, l'autre parce que…

033. S.D. : Oui, c'est difficile au début… Fadh tu veux bien lire le texte de la page que tu nous as montrée ? (*Il oralise le premier paragraphe*) Alors, que nous dit cette première partie du texte ?
034. Kevin : C'est une personne, elle habite dans une maison, elle a des voisines…
035. Yohann : Elle a des voisines des fois elle va chez l'une des fois elle va chez l'autre…
036. S.D. : Maintenant, Yohann, tu veux bien continuer ? (*Il oralise la suite de la page*)
037. Cassandra : Parce que quoi ?

L'oralisation fragmentée par paragraphe permet dans un premier temps à Kevin et Yohann qui complète son énoncé, de paraphraser le texte de manière interactive. Le terme de voisines proposé par Kevin et repris par Yohann explicite l'indéfini « les uns ou les autres » tout en anticipant sur la suite du texte. La question de Cassandra montre bien quant à elle combien cet incipit ouvert sollicite ses capacités interprétatives :

038. S.D. : Qu'est-ce qu'elle dit de cette « elle » en italique ?…
039. Yohann : C'est un exemple…
040. Cassandra : Elle dit qu'elle déteste y aller… sans exagération…

Yohann et Cassandra ont du mal ici à quitter la lettre du texte et restent dans la citation. Pour aller vers l'interprétation, nous allons donc progresser pas à pas dans le texte de manière accompagnée afin de tenter d'en lever les ambiguïtés :

041. F.L. : Quel mot vous dit qu'elle aime ou pas y aller ?
042. Yohann : Je « déteste »….
043. Fadh : Elle aime pas aller chez elle en italique…
044. S.D. : Et qu'est-ce qu'elle demande quand on l'oblige à partir ?
045. Laura : De pas aller… chez elle
046. S.D. : Qu'est-ce que ça veut dire pour vous, suggérer ?
047. Cassandra : Suggérer quelque chose…
048. Yohann : Ça veut dire qu'on oblige…
049. Fadh : Lui dire…
050. S.D. : Oui, le proposer…
051. Kevin : Le demander…

Comme le montre cet échange, les élèves ont besoin de travailler sur les mots du texte qui les arrêtent dans leur compréhension globale de la situation. Il s'agit de les pointer et de les définir. En effet, tous n'avaient pas nécessairement tenu compte du verbe « détester » et « suggérer » ne fait pas partie de leur vocabulaire courant.

052. S.D. : Donc, sur cette page-là, le « chez elle » en italique est en premier, mais ce n'est pas forcément la première maison dans laquelle on va entrer… La première maison dans laquelle on entre, c'est laquelle ?
053. Fabien : Celle de la bibliothèque…
054. Cassandra : De l'autre, « chez elle, l'autre »
055. Yohann : Et là on est chez la « chez elle »…
056. Cassandra : Où elle aime pas aller…

L'ensemble du groupe va d'un univers à l'autre pour clarifier sa compréhension de l'organisation du début de l'album, ainsi par « là », Yohann désigne-t-il la seconde demeure. Cet échange est très rapide mais la demande de confirmation qui suit nous permet de nous assurer que l'alternance est cette fois bien saisie :

057. S.D. : Qu'est-ce qui permet d'en être sûr ?
058. Cassandra : Oui, la dame qui se regarde dans le miroir…
059. Donovan : Chez *EEElle* !... (Donovan minaude)
060 S.D. : La façon dont tu le dis correspond bien je crois à ce qu'elle en pense ! Qu'est-ce qui t'a fait lire comme ça ?
061. Donovan : Les points d'exclamation… (Plusieurs élèves s'amusent à le redire comme Donovan)[363]

[363] Second entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, Novembre 2005, Annexe 10.

Les élèves ont été très concentrés pendant toute cette phase laborieuse, l'oralisation quelque peu théâtralisée et humoristique de Donovan va donc jouer un double rôle puisqu'elle va tout à la fois permettre au groupe de se détendre et, par la reprise, d'intérioriser les éléments de sens qui viennent d'être mis à jour.

Une fois les retrouvailles opérées avec le fonctionnement spécifique de mise en abîme de l'album, les élèves vont se passionner à nouveau pour le processus et affiner leur perception de l'album, comme ici à propos de « chez eux »[364] :

096. Laura : Aussi on voit que c'est un livre… ici ça se voit qu'y a des pages…
097. Kevin : Et ça veut dire on rentre dans la maison !
098. Yohann : En gros, tout le livre, c'est une bibliothèque !
099. S.D. : Oui, l'idée est intéressante…
100. Fadh : Ah mais oui c'est un livre, on voit la tranche et on voit les pages !
101. S.D. : Oui, et qu'est-ce qu'elles ont de particulier ces pages ?
102. Fabien : C'est un livre ancien !!!
103. Donovan : Et ça c'est quoi…. Ça dépasse de la page
104. Fadh : C'est un marque-page
105. S.D. : Nous avions fait plusieurs hypothèses tout à l'heure sur ce tissu… qu'est-ce que ça peut-être ?
106. Cassandra : Un mouchoir, un tablier…
107. Amandine : Ou un torchon
108. Fadh : Un marque-page…
109. Kevin : Oui, c'est un marque-page parce qu'il est dans le livre !
110. S.D. : Sur l'album oui, on dirait bien que ça marque la page… regardez en haut
111. Yohann : Le livre y se ferme et là c'est le marque-page ![365]

Cet échange montre le jeu plus ou moins conscient auquel se prêtent les élèves sur le nom « livre » désignant, pour Laura, Fadh et Fabien, le livre tel qu'il apparaît matériellement sur l'image commentée et, pour Yohann, la globalité de l'album. Sa formulation d'un « livre-bibliothèque » est par ailleurs particulièrement pertinente, puisqu'elle rend bien compte du fonctionnement de *Chez eux, chez elle ou chez elle* comme lieu de mise scène du livre et de la

[364] Nous avons reproduit côte à côte l'image de l'album et les commentaires qui s'y réfèrent pour faciliter la compréhension.
[365] Second entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, Novembre 2005, Annexe 10.

littérature en tant que « bibliothèque », « musée », « conservatoire » du vivant. Par ailleurs, nous voyons là combien les élèves sont capables de se passionner pour des détails et de chercher à les mettre en cohérence, ce qui n'était pas toujours le cas lors du premier entretien pendant lequel chacun pointait des éléments différents au gré de sa fantaisie. Le groupe a compris, semble-t-il, l'objectif de cette seconde séance qui vise, si ce n'est à l'exhaustivité, du moins à la mise en cohérence des indices et à leur explicitation. L'interprétation du foulard en marque-page est à ce titre assez exemplaire. Une fois l'identification du livre établie et confirmée, Yohann relance le débat en 103, s'interrogeant sur la présence incongrue de l'élément qui dépasse de la page. Fadh, comme toujours très réactif, va fonctionner par association d'idée puisque ce qui « dépasse de la page » ne peut logiquement être qu'un « marque-page » et la référence aux hypothèses antérieures sur un élément domestique ne contrariera pas la catégorisation effectuée, sa fonction prenant le pas sur la nature de l'objet. Tout ce qui marque la page devient marque page, c'est ce qu'affirme avec force Yohann pour clore cette phase du débat.

Les élèves des deux classes ont clairement identifié le fonctionnement en abîme de cet album, enfermant entre ses pages d'autres albums qui ont chacun leur cohérence et s'inscrivent dans la super-structure d'ensemble. Les élèves de cours moyen vont, quant à eux, se montrer sensibles à sa dynamique.

> 078. Valentin D : Ça défile en quelque sorte… il a bougé en bas… (*Il parle du livre Cowboy*)
> 079. Julien : Le livre y change de pages…
> 080. S.D. : Oui, tu veux dire qu'on feuillette aussi cet album-là…
> 081. Christèle : Au bout d'un moment on voit le titre… « cow-boy » […]
> 105. Mathieu : Ben y a une page, on voit un petit bonhomme sur le côté… et sur la page suivante, on voit sa jambe qui dépasse !
> 106. S.D. : Oui, le personnage va d'une page à l'autre…
> 107. Mathieu : On dirait qu'il y a son chapeau à côté ! […]
> 114. Charline : Mais aussi y a un dépliant qui suit jusqu'aux autres pages…[366]

Valentin et Charline signalent ici des éléments qui matérialisent un rythme de lecture de la narratrice, puisque certains albums sont feuilletés ou dépliés d'une page à l'autre, tandis que Mathieu note la dynamique de certains personnages eux-mêmes en mouvement sur les pages, qui traversent la bibliothèque de la lectrice dans la première section de l'album. Cette perspective temporelle va persister tout au long de l'album, un autre groupe s'employant dans

[366] Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, Janvier 2005, Annexe 11.

les échanges qui suivent à mettre en évidence une logique saisonnière entre les estampes de la dernière section :

> 328. Florian : Les estampes on dirait que ça représente les quatre saisons… à droite et avec la corneille et le héron, y neige donc c'est l'hiver…
> 329. Marie : Là où y pleut ce serait l'automne…
> 330. Julien : Les fleurs… ce serait le printemps…
> 331. Benjamin : Ben et l'été y serait où ?
> 332. Florian : Là où y a le nénuphar… [367]

Ces quelques éléments transcrits, qui reflètent bien l'intense activité heuristique qui s'est développée dans les groupes, nous semblent montrer à l'évidence que si, comme tout lecteur, ces élèves de cours moyen sont placés face à l'impossibilité de tout embrasser de ce livre-monde, ils se passionnent néanmoins pour construire des systèmes logiques partiels.

4.1.2.2. Investir les blancs du texte, interpréter la forme-sens.

Dans leurs réponses au questionnaire, les élèves des deux classes ont signalé leur gêne face à des textes qui disparaissent souvent dans l'image au point de les rendre presque illisibles. Ils vont bien entendu y revenir à propos du second univers féminin et de la section « chez eux », s'interroger aussi bien sur les choix graphiques et leurs enjeux que sur les locuteurs. Comme le montrent ces extraits d'entretiens, le texte en italiques de la section « chez elle » est attribué sans hésitation dans les deux classes à cette « Elle avec une majuscule », et même si la difficulté à oraliser est mise en avant par les deux classes, les élèves, contrairement à certains médiateurs, ne rejettent pas ce texte qu'ils traitent comme un objet d'investigation.

> 165. Aline : Le texte est beaucoup coupé
> 166. Paul : Le texte qui est coupé justement on dirait que c'est elle qui parle…
> 167. S.D. : Qui elle ?
> 168. Paul : Le elle avec une majuscule…
> 169. S.D. : Et qu'est-ce qu'elle dit ?
> 170. Aline : C'est pas facile à lire !.... On parle de l'Italie…
> 171. Charline : Elle raconte un peu sa mère, elle dit… que sa mère… elle parle d'aquarelle…
> 172. Kelly : Elle parle de ses vêtements « ce bouton… »
> 173. Sarah : Elle raconte un peu sa vie mais elle demande pas son avis à la petite fille… […]
> 181. Kelly : Ça fait un peu comme si elle était gentille, qu'elle s'appliquait… […]

[367] Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, Janvier 2005, Annexe 11.

201. Pauline : Peut-être parce qu'elle est plus chic… Oui pis cette écriture-là ça fait plus appliqué et elle aussi elle se maquille, elle se coiffe… elle passe son temps devant le miroir pis là aussi elle est appliquée…
202. Valentin B : L'écriture ça ressemble à la calligraphie
203. Christopher : De l'art aussi[368]

Les deux classes n'ont toutefois pas opéré le même traitement de la difficulté, les élèves de cours moyen essaient d'en lire des bribes qui, associées aux remarques formelles sur la calligraphie, vont conforter l'image qu'ils sont en train de construire d'un personnage sophistiqué, raffiné, « chic », comme le dit Pauline, qui en propose une caractérisation en reprenant l'idée d'application émise par Kelly vingt échanges plus haut. Mais il est également intéressant de voir qu'ils cherchent à interpréter, à inclure ce texte lacunaire dans le système des personnages avec la remarque de Sarah qui s'appuie implicitement sur l'absence de dialogue. Les élèves de SEGPA vont avoir plus de difficultés à intégrer les choix graphiques dans un système cohérent. Ils se focalisent sur l'effacement et leurs observations restent dans un premier temps très factuelles :

163. Steven : (Essaie d'oraliser le texte) C'est difficile !
164. S.D. : Vous n'aviez pas parlé du texte pour l'instant… qu'est-ce qu'il a de particulier ?
165. Yohann : Il est blanc
166. Cassandra : Il est pas écrit comme les autres…
167. Amandine : Il est un peu effacé…
168. S.D. : Oui, Éline ? Vas-y !
169. Éline : Il est pas français… parce que c'est pas écrit comme si on écrirait en français !
170. Fadh : « Juste les »… y a pas le mot après…
171. Kevin : C'est la femme qui cache le mot… comme si c'était un truc secret pour elle…
172. S.D. : Intéressant comme idée…
173. Kevin : Elle a effacé…[369]

Si Éline a manifestement une intuition sur la syntaxe particulière que crée la mise en page, elle ne parvient pas, malgré l'aide de Fadh, à expliciter ce qui la gêne ou l'intéresse dans ces phrases inachevées. Sa remarque est toutefois très intéressante en ce qu'elle rejoint nombre de commentaires d'enfants ou d'adulte sur la syntaxe orale, fragmentaire de Béatrice Poncelet, perçue comme hors norme. Ils se font également l'écho des injonctions réitérées à l'école de faire de « vraies phrases », y compris pour participer à un débat oral. Cette pratique que nous

[368] Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, Janvier 2005, Annexe 11.
[369] Premier entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, Octobre 2005, Annexe 9.

considérons comme une surnorme induit des préjugés sur la phrase qui touchent même la littérature, lieu pourtant de la liberté et de la créativité linguistique et langagière. Kevin tente enfin une interprétation qui n'est peut-être pas si loin de l'interprétation de Sarah, puisque ce « truc secret pour elle » esquisse là encore la silhouette d'un personnage autocentré.

L'observation attentive de la section de l'album consacrée à un univers rustique a également entraîné des débats sur les choix graphiques de Béatrice Poncelet dans les deux groupes qui ont, l'un comme l'autre, tenté d'investir de manière assez similaire pleins et vides, noir épais de l'égyptienne grasse et blancs typographiques :

> 242. Aline : Souvent l'écriture elle est en travers, elle prend tout le livre…
> 243. Valentin B. : C'est pour bien voir…
> 244. S.D. : Oui, et regardez sur cette page vous comprenez pourquoi les mots ne sont pas en entier ?
> 245. Benjamin : Il a bafouillé…
> 246. Inès : Ben ça fait un peu de lecture, pour apprendre…
> 247. S.D. : Non ! Demandez-vous ce que ça peut vouloir dire dans cet univers-là. D'avoir mis de gros caractères et de ne pas avoir mis les mots en entier… Béatrice Poncelet ne fait rien par hasard…
> 248. Pauline : Ben c'est à la campagne… à cause du bruit… les tracteurs… comme ils font du bruit elle essaie de parler fort mais elle y arrive pas… et on comprend qu'à moitié…
> 249. Aline : Elle a mis des petits points à la place ![370]

Chez les élèves de CM2, Benjamin et Inès tentent d'abord des explications formelles en lien direct avec la perception d'ensemble qu'ils ont de l'album comme livre-jeu, voire livre d'apprentissage. Ces deux tentatives sont par ailleurs représentatives des interventions souvent ponctuelles, rapides et par association avec des objets externes de ces deux élèves très réactifs, mais qui ont du mal à se concentrer sur un objet et à chercher une explication cohérente dans ses limites. Notre rappel à l'ordre, certes directif, a alors pour objet de recentrer la réflexion et de faire valoir les droits du texte que certains auraient tendance à oublier lors de ces entretiens très souples et ont pour effet de produire, par les voix de Pauline et Aline, une interprétation qui intègre le contexte narratif.

Lors du second entretien, les élèves de SEGPA, de leur côté, vont se passionner à nouveau pour cette question du texte lacunaire déjà évoquée quinze jours plutôt, comme s'ils la redécouvraient, mais cette fois, ils approfondiront l'analyse et réfléchiront sur la signification du jeu graphique dans la perspective d'un espace-texte spécifique, de la forme-sens :

[370] Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, Janvier 2005.

148. S.D. : Tout à l'heure, Fadh nous a dit que c'était écrit d'une façon particulière, il me semble qu'on en avait déjà parlé, vous vous souvenez ?
149. Donovan : Y faut retrouver les mots
150. Fadh : Je pense qu'où y a marqué « Pour… oi ? » y a marqué en vrai « Pourquoi le lapin est mort ?… » Peut-être…
151. Kevin : Non…
152. Fadh : Ah non ! « Pourquoi le lapin sera bon avec… »
153. Kevin : « …des champignons… »
154. Fadh : « Champagne… »
155. Donovan : Mais non « champignons… de forêt ? »…
156. Fadh : Ici on sait pas si ça continue…
157. Donovan : C'est caché derrière un arbre…
158. Cassandra : C'est clair ![371]

Le déchiffrage réitéré de cette phrase pourtant reconstituée deux semaines plutôt par Bryan et mise en relation par Laura avec le texte de clôture (209. Laura : À la fin… « J'ajouterai même en cuisant du vin à la sauce du lapin… ») semble montrer que le groupe n'avait en fait pas intégré sa découverte, ces élèves ayant parfois tendance à traiter les informations comme indépendantes et à effacer ce qui a été construit auparavant.

159. S.D. : Et à votre avis, pourquoi les mots sont écrits comme ça ?
160. Cassandra : Pour bien qu'on les voie !
161. Laura : Et en plus y sont écrits en gras !
162. Donovan : C'est un jeu…
163. S.D. : Est-ce que ça peut avoir du sens par rapport à cette maison-là ? Béatrice Poncelet a une formation de graphiste et quand elle choisit une typographie, c'est parce que ça a du sens. Alors, est-ce que vous pouvez trouver du sens pour vous ?
164. Fadh : Si ça se trouve, on est dans un restaurant ?
165. S.D. : On est dans un restaurant ici ?
166. Fadh : Comme un menu…
167. Cassandra : « Lapin sera bon avec champignons forêt »…
168. Donovan : Là on voit le lapin qu'est mort ici… et y vont faire manger pour…
169. Steven : Et là on voit les champignons… […]
172. S.D. : Et pourquoi est-ce qu'il y a des points de suspension ?
173. Bryan : Parce que la phrase elle est pas complète !
174. S.D. : Oui, mais pourquoi ?
175. Donovan : Pour retrouver les mots

La perspective du livre-jeu, très présente lors du déchiffrage, est évoquée à nouveau ici par Donovan et il faudra opérer un détour par l'expérience de Kevin pour que les choix typographiques puissent être interprétés en cohérence avec le projet de l'auteur.

[371] Second entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, Novembre 2005, Annexe 10.

176. S.D. : Et est-ce que ça peut avoir du sens par rapport à la ferme ?
177. Steven : Y faut parler fort dans la ferme
178. S.D. : Pourquoi pas… vous êtes déjà allés dans une ferme ?
179. XXX : Non !
180. Kevin : Moi, oui, en Normandie…
181. S.D. : Et alors, il y avait du bruit ?
182. Kevin : Oh oui !!! […]
184. Steven : Ben y a du bruit parce que « dedans et dehors, l'accordéon, la moissonneuse, et pour comprendre, je dois faire de gros efforts ! »
185. Fadh : Ben de toute façon y a du bruit parce que la tronçonneuse et tout…
186. Cassandra : La moissonneuse… […][372]

La référence à l'expérience individuelle de Kevin va enfin être validée par une sorte de chassé-croisé entre l'exemple extradiégétique de Fadh et les citations de Steven et Cassandra qui s'appuient sur le texte de l'album pour confirmer l'hypothèse.

190. Laura : C'était quoi l'hypothèse tout à l'heure ?
191. S.D. : Que les mots ne sont pas en entier à cause du bruit.
192. Fadh : Quand y a du bruit, on crie…
193. Cassandra : On entend mal
194. Fadh : Je sais, on entend tellement mal que le monsieur y parle et la personne qui essaie d'entendre, il entend que la moitié des mots !!!
195. F.L. : Et pour la moitié qu'on n'entend pas ?
196. Donovan : C'est à nous retrouver… Y manque plus qu'à les écrire aussi ![373]

Enfin, la question de Laura va explicitement faire entrer le groupe dans une phase conclusive de rappel et de vérification de l'hypothèse de lecture proposée plus haut par Steven, pour aboutir à la dernière intervention de Donovan verbalisant avec humour l'activité du lecteur coopératif qui doit combler les blancs du texte ouvert. Et cet exemple, que nous avons choisi de développer dans toutes ses phases, nous semble bien illustrer l'activité de co-construction interprétative à l'œuvre lors des entretiens oraux interactifs.

4.1.2.3. Perception des jeux intertextuels et intericoniques.

Élèves de cours moyen et de Sixième de SEGPA se sont enfin montrés très curieux des citations textuelles, et plus largement artistiques, à l'œuvre dans cet album caractéristique du travail de notre auteur. Nous ne développerons toutefois ici que les phénomènes intertextuels perceptibles sur les pages de la première section dans la mesure où ils ont été spontanément

[372] Second entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, Novembre 2005, Annexe 10.
[373] *Idem.*

mis en évidence dans chacun des groupes. L'arrière-plan du conte est ainsi très rapidement perçu par les élèves de l'école primaire qui ont eu, lors de leur scolarité récente, l'occasion de travailler ce corpus dont nous avons vu plus haut qu'il est très présent dans les pratiques déclarées des maîtres de cycle III et qui identifie immédiatement *Le Petit Poucet* :

046. Cécile : Pour la première page, là on voit Le Petit Poucet…
047. S.D. : En effet, on voit le texte du Petit Poucet… « Il était une fois un Bûcheron et une Bûcheronne… » Vous le connaissez ce conte ?
048. Charline : Oui, surtout qu'on l'a vu en histoire…
049. Aline : Ça continue derrière…
050. Benjamin : Moi je trouve ça bizarre, j'ai pas trop compris… y a des images dans le livre qui sont comme dans les livres
051. Christopher : Comme l'ogre par exemple… il est sur la même page…
052. S.D. : Vous savez d'où vient cet ogre ?
053. XXX : Du Petit Poucet ![374]

L'insertion d'un texte appartenant au fonds culturel commun, non seulement cité mais directement reproduit en fac-similé et accompagné d'une gravure datant d'une édition ancienne qui illustre un autre passage du conte, crée un effet de mise en abîme auquel se montre sensible Benjamin. La référence précise au conte n'est en revanche pas immédiate chez les élèves de SEGPA qui hésitent dans un premier temps sur l'identification du personnage de l'ogre, la colorisation induisant Cassandra en erreur :

076. Fadh : Je vois un dessin d'un gros monsieur avec des yeux…et un nez rouge
077. Cassandra : On dirait un clown…
078. S.D. : Est-ce qu'il vous rappelle quelqu'un ?
079. Sania : L'ogre !...
080. Steven : Oui en dessous ça y a son couteau...
081. S.D. : Elle pourrait venir de quel conte cette image ?
082. Fadh : L'ogre et les quatre enfants !
083. Laura : Y en a cinq… cinq enfants… […]
085. Donovan : Jack et le haricot magique…
086. Cassandra : Ah c'est la maman elle dort et y a le haricot qui pousse !
087. Fadh : Ah avec la chèvre !... Les moutons là !
088. S.D. : Et est-ce que vous connaissez *Le Petit Poucet* ?
089. Sania : Oui, il est là *Le Petit Poucet* !
090. S.D. : Je vous ai apporté l'illustration du conte…
091. Sania : (*Lit sur la page qui précède*) Oh ! « on… l'appela le Petit Poucet » !!![375]

[374] Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, Janvier 2005, Annexe 11.
[375] Premier entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, Octobre 2005, Annexe 09.

Comme on le voit ici, les références manquent de sûreté chez les élèves de SEGPA qui hésitent entre fable et conte, désignent de manière approximative les textes auxquels ils font allusion. Il faudra notre intervention pour les mettre définitivement sur la voie du conte de Perrault et provoquer la lecture de Sania qui valide la référence à l'aide du recueil reproduit en fac-similé.

La référence contemporaine à Corentin évoque, quant à elle, des souvenirs de lecture immédiats dans l'une comme dans l'autre des deux classes :

> 082. Christopher : Y a aussi le loup ! À un moment y a un chasseur une petite fille et un gâteau… et y sait pas comment aller de l'autre côté avec sans que la petite fille soit mangée ! Je l'ai à la maison (*L'album circule dans la classe*)
> 083. S.D. : L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau !
> 084. Christopher : Et l'ogre veut pas laisser le loup et la petite fille parce qu'elle va se faire manger… et y veut pas laisser la petite fille avec le gâteau… le loup veut la petite fille, la petite fille veut le gâteau…
> 085. Julien : Et à la fin y se fait manger…[376]

> 092. Donovan : Et moi çui là je l'ai vu, y a un ogre et un gâteau… un renard…
> 094. Donovan : C'était le loup !
> 095. S.D. : D'autres parmi vous connaissent cet album-là ?
> 096. Fabien : Ah oui moi je connais… y a un ogre qui mange des enfants et des gâteaux y veut emmener tout le monde dans le château… et pour pas que le loup mange la petite fille y met tout dans le bateau… et après l'ogre y se fait manger… je l'avais lu en CP, elle est comme ça mains dans les poches et elle est en train d'attendre la bateau…
> 097. Donovan : Y a aussi un truc dans le livre le gâteau… ben l'enfant y mange le gâteau ou sinon le loup y mange… la fille alors après à la fin y tombe avec les crocodiles…
> 099. Donovan : Même les pages elles sont deux petites (il parle des demi-pages qui permettent d'animer le livre)… « Extrait de L'Ogre, le loup, la petite fille et le gâteau » de Philippe Goratin
> 100. Sania : **Coren**tin ![377]

Comme on le voit ici, non seulement la référence est partagée, mais les souvenirs sont très vifs, Fabien peut même situer sa première lecture dans le temps, et la structure logico-narrative est immédiatement et précisément évoquée dans les deux classes, même si l'indétermination volontaire de la fin ouverte de l'album n'a, semble-t-il, pas été retenue en tant que telle. Donovan, qui a mené l'échange chez les élèves de SEGPA, fait en outre, à la fin

[376] Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, Janvier 2005, Annexe 11.
[377] Premier entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, Octobre 2005, Annexe 09.

de l'échange, une allusion à l'animation de l'album qui n'est pas sans lien avec les jeux pratiqués dans l'album de Béatrice Poncelet. Il va même trouver, aux limites de l'album, une référence explicite à la citation, comme pour valider définitivement l'intertexte. La reprise de Sania sur son erreur de déchiffrage montre combien l'ensemble du groupe est en prise sur l'évocation de cette référence partagée.

Les élèves ont par ailleurs l'intuition que la citation n'est pas un simple collage mais une assimilation, une interprétation du document source :

059. S.D. : Regardez l'ogre de Doré, vous le reconnaissez ?
060. Benjamin : Il est un petit peu différent
061. Julien : Regarde les couleurs
062. Valentin B : Le rose de ses joues et le rouge de son nez, c'est un peu exagéré je trouve…
063. S.D. : Et si tu regardes l'original…
064. Valentin B : C'est du noir et blanc…
065. S.D. : Oui, Poncelet a rajouté de la couleur… ça crée quel effet pour vous ?
066. Aline : Plus méchant… […]
068. Benjamin : Sur le livre comme on voit pas tout on dirait moins qu'il est méchant parce qu'on voit pas l'épée…
069. Charline : On voit pas ce qu'y fait !
070. S.D. : Oui, alors que chez Doré, qu'est-ce qu'il est en train de faire ?
071. Céline : On voit une tête des filles… On voit son pouce…
072. S.D. : Mais qu'est-ce qu'on ne voit pas ?
073. Christopher : Le couteau… […]
076. Benjamin : L'ogre a plein de sang sur son doigt !
077. S.D. : Oui, il a les mains pleines de sang…[378]

Enfin, les élèves de SEGPA, même s'ils ne l'explicitent pas, ont saisi le lien entre l'image accumulative et le texte qui fait référence à la lecture vagabonde pratiquée chez la lectrice, une lecture presque oulipienne qui, par le tissage qu'elle opère entre les textes, s'apparente à l'écriture littéraire en tant que réécriture, sous la forme du centon évoqué plus haut. Ils vont s'appuyer une fois de plus sur l'oralisation pour faire émerger ou valider leurs hypothèses :

112. Cassandra : Ah les pauvres y vont cramer !... (Elle essaie de lire avec difficulté)
113. Fadh : C'est de l'anglais ?
114. Laura : Non !
115. Cassandra : C'est de l'italien…
116. Kevin : Non c'est de l'allemand…

[378] Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, Janvier 2005, Annexe 11.

117. Bryan : Oui c'est de l'allemand… le « u » il a deux points, y a qu'en allemand ! […]
124. Steven : On lit à l'envers, n'importe comment !
125. S.D. : Tu peux retrouver ?
126. Steven : « Trois éléphants ça trompe ça trompe trois éléphants ça trompe énormément » c'est de travers !
127. Bryan : C'est écrit en zigzag… « il déteste le pain les gratins le thé… »
128. Laura : Ça saute
129. S.D. : C'est quoi comme type de livre, ça ?
130. Yohann : Pour les tout petits ! Pour la maternelle !
131. S.D. : Et si vous regardez le texte de gauche ?
132. Laura : « On invente des histoires, une autre à chaque fois,… faites des pages… prise à tour de rôle… obligatoire… au hasard dans l'amon…cellement… des livres plus ou moins récents »[379]

Ici, les élèves jouent en quelque sorte le même jeu que la narratrice, puisqu'ils vont s'essayer à oraliser les fragments superposés sur la page dans un va-et-vient implicite avec le texte introductif. Ainsi, la première oralisation avortée de Cassandra ouvre-t-elle le questionnement sur la présence d'histoires en langue étrangère, l'allemand étant identifié par Bryan grâce à l'Umlaut, tandis que l'oralisation par Steven et Bryan des deux livres en accordéon attire plutôt l'attention du groupe sur les modalités de ces lectures « en jouant ». Enfin, Laura a elle aussi recours à l'oralisation, du texte-cadre cette fois, pour valider le tâtonnement qui précède. Ainsi donc, c'est la citation à voix haute de fragments choisis de manière pertinente qui va se substituer à l'argumentation personnelle.

035. Cécile : Ben déjà que c'est étrange parce que y a plein de livres partout…
036. Jérémie : Et pis y disent qu'y font des livres…
039 Mathieu : « On invente des histoires…. Dans l'amoncellement des livres plus ou moins récents… »
040. Cécile : Y font des histoires en mélangeant des livres…
041. S.D. : En effet, alors chez elle, à quoi est-ce qu'on joue ?
042. Cécile : À faire des histoires…
043. S.D. : Elle dit que ce sont des livres…
044. Jérémie : Plus ou moins récents…[380]

Et cette fabrique du littéraire observée par les élèves des deux classes serait à mettre en relation avec l'observation fine que font les élèves de cours moyen de l'épaisseur de l'album, de ses effets de superposition, de son relief.

[379] Premier entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, Octobre 2005, Annexe 09.
[380] Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle* CM2 Janvier 2005, Annexe 11.

115. Benjamin : On dirait que c'est en relief, ça fait une pile de livres…
116. Aline : Ben c'est l'impression que ça m'a fait quand je l'ai regardé la première fois… […]
227. Julien : À chaque fois y a de la paille ! On dirait qu'elle est vraie et le reste c'est en peinture !
229. Charline : Oui, c'est un peu comme une maquette…
230. Julien : C'est comme le petit tracteur à un moment qu'on voit… c'est un jouet… là où c'est écrit en gros avec plein de trous…[381]

Ainsi les oraux interactifs ont-ils permis aux élèves des deux classes de se plonger dans l'œuvre de notre auteur. Il ne s'agit pas, bien entendu, de viser là à l'exhaustivité mais de commencer à prendre des repères dans l'œuvre littéraire, à découvrir que chaque nouvelle lecture et, en particulier, celle de l'autre, permet d'aller plus loin dans la justification de l'hypothèse de lecture. L'œuvre de Béatrice Poncelet nous paraît à cet égard fonctionner comme un révélateur, de par la mise en scène et en abîme du littéraire qu'elle propose.

4.1.3. Travail de « réception littéraire ».

Afin de voir comment les élèves réinvestissent les éléments d'analyse qu'ils ont dégagés lors de la séance précédente, et afin de les amener à approfondir par cercles successifs leur lecture, ils vont concevoir d'abord, puis réaliser ensuite leur texte, seuls ou à plusieurs. Il s'agit là en quelque sorte d'un exercice de réécriture dans la perspective ouverte par Roland Barthes et Julia Kristeva, c'est-à-dire celle d'une écriture seconde, en réponse à la lecture de l'album, d'une écriture « à la manière de » qui va permettre aux enfants de s'emparer des caractéristiques de l'auteur qui leur paraissent les plus en écho avec leur propre sensibilité, leur propre discours. Même si le terme de « réception littéraire » est bien ambitieux en ce qu'il suppose les résurgences plus ou moins conscientes ou volontaires de l'hypotexte dans une création personnelle et que nous n'aurons pas la naïveté de considérer les élèves comme des écrivains, mais bien comme des « auteurs en gestation »[382]qui peuvent, à leur mesure, entrer dans un jeu intertextuel.

Les conditions de production seront sensiblement différentes d'une classe à l'autre et génèreront de ce fait des écrits très différents, tout en faisant émerger dans un cas comme dans l'autre des caractéristiques repérables. En effet, les élèves de cours moyen se sont plus

[381] Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, Janvier 2005, Annexe 11.
[382] TAUVERON Catherine et SÈVE Pierre, (dir.), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école*, Paris, Hatier, coll. « Hatier pédagogie », 2005, p.14.

volontiers investis dans le montage plastique d'un texte et de son environnement iconographique, tandis que les élèves de SEGPA ont essentiellement travaillé le texte en jouant avec les ressources de l'ordinateur. Nous nous proposons de confronter notre analyse de ces productions d'élèves, à chaque fois que cela sera possible, avec leur propre discours lors de l'analyse de l'album *Chez eux, chez elle ou chez elle*, lors de l'oral préparatoire à l'écriture et lors de la phase finale de commentaire collectif des productions. Ce croisement des regards devrait nous permettre alors de mettre en évidence les points de contact, les éléments de cohérence ou de distorsion entre observation initiale, réalisation et discours second.

Si nous considérons tout d'abord les travaux de cours moyen, un des premiers éléments qui ressort est une grande homogénéité thématique, avec une répartition des centres d'intérêts entre filles et garçons assez stéréotypés, comme l'observent eux-mêmes les élèves :

> 033. Charline : En gros, c'est un peu la cuisine, la nature et le sport… […]
> 131. Charline : La plupart des garçons ils ont fait sur le vélo… […]
> 133. Christopher : Benjamin et moi aussi on a des vélos mais c'est plus sur le sport en général…
> 134. Cécile : À part le hockey, c'est Céline qui l'a fait !
> 135. Benjamin : Y a une fille sportive. […]
> 190. Charline : Je pense qu'on a tous fait en rapport avec ce qu'on aime ![383]

La dernière observation témoigne quant à elle d'un investissement personnel et affectif des élèves dans leur écriture en relation avec la consigne proposée. À l'évidence, ils ont pris plaisir à ce travail et ont utilisé l'écriture sous contrainte pour se dire, et cette implication est perçue par le groupe qui va observer l'ensemble des productions exposées avec beaucoup d'intérêt et de curiosité, tant pour les goûts exprimés que pour la forme choisie, les inventions des uns et des autres. Nous avons choisi de nous attarder sur certains travaux qui nous ont paru particulièrement riches du point de vue du dialogue qu'ils entretiennent avec l'album source et du point de vue des commentaires qu'ils ont suscités.

[383] Commentaire des écrits créatifs, CM2, février 2005, Annexe 12.

CHEZ ELLE

Je les aime bien tous mais chez elle c'est si différent elle a des fleurs partout, ça sent si bon que dans toutes les pièces c'est coloré avec ces fleurs qui font aussi le décor. Hiver, Printemps, Été ou Automne ces fleurs sont toujours présentes. Pour elle c'est une passion qui dure infiniment qui ne se finit jamais. Je l'aide à les planter à les arroser à les faire vivre c'est ça que j'aime

CHEZ ELLE

Production 1 : Aline

Ce premier exemple de réalisation[384] montre une sensibilité particulière de cette élève aux effets de chevauchement, de superposition fréquents chez Béatrice Poncelet, elle use en effet de manière systématique de collages créant des effets de matière diversifiés entre le papier glacé des catalogues, et l'aspect mat du papier translucide. Elle joue également des contrastes techniques entre la photographie et le dessin, le crayonné. La typographie a également été travaillée avec soin, puisque Aline, dans le sillage de Béatrice Poncelet, a inventé ses propres lettres pour écrire son titre. Le travail de mise en espace du texte est également recherché, elle produit en effet là une sorte de calligramme, l'univers floral évoqué s'inscrivant au cœur d'une fleur. Enfin, elle a joué des effets d'intégration des mots en gommant les lettres sur le fond crayonné, puis en les cernant en ton sur ton, elle fait en quelque sorte disparaître l'autre « chez elle », en l'inscrivant en blanc sur fond floral, et utilise le papier translucide pour estomper, masquer en partie son texte, c'est-à-dire jouer à son tour à fondre le texte dans l'image, à le cacher… ce qui avait tant indisposé le groupe chez notre auteure ! La classe va se montrer particulièrement sensible aux jeux opérés par Aline avec les divers modes de représentation des éléments choisis entre photographie, reconstitution et dessin qui créent des effets intéressants dans la prise en compte du réel :

149. Inès : On dirait que la fleur… elle est vraie…
150. S.D. : Qu'est-ce qui peut produire cet effet ?

[384] Pour plus de lisibilité, les vues d'ensemble des travaux ont été associées à une reproduction des textes.

151. Benjamin : Elle a bien découpé autour…
152. Céline : Ben elle a ressorti aussi les couleurs sur les côtés ! (*Elle désigne le bord du lis*)
153. Pauline : Moi c'est le même dessin… en haut à gauche… elle a dessiné la fleur et après elle a collé une image dessus… […]
159. Paul : Et c'est une photo…
160. Aline : Et aussi ce qui donne ça c'est que quand y prennent la photo comme la fleur elle est en relief ça donne du relief et pis c'est le cœur aussi qui donne du relief… l'impression que les pétales se relèvent un peu.[385]

La réplique d'Aline, en réponse aux observations de ses camarades, montre bien qu'elle a effectué une recherche consciente sur les modes de représentation du réel et qu'elle a opéré des choix d'images sur des critères de réalisme en s'interrogeant sur les procédés de fabrication utilisés.

165. Inès : Aussi là les deux roses… je trouve qu'elles sont bien faites…
166. Kelly : Elle a découpé et elle a fait les tiges !
167. S.D. : Oui, elle a prolongé.[386]

Ce travail permet donc l'amorce d'une discussion sur les divers statuts des images qu'il fait cohabiter. Ainsi Inès et Kelly vont-elles noter un détail dont la qualité de notre reproduction ne permet pas de rendre compte. En effet Aline prolonge les éléments construits par son propre dessin dans une tentative pour créer du lien entre les éléments, pour mieux les intégrer à l'ensemble. Enfin, le groupe note la résurgence d'effets typographiques observés au préalable chez Béatrice Poncelet, création de caractères, écriture superposée à l'image :

162. Mélanie : Y a marqué « Chez elle »…
163. S.D. : Oui, elle a réécrit par-dessus…
164. Benjamin : Oui pis le « Chez elle » elle a laissé en blanc, elle a fait le tour…[387]

Le deuxième exemple reprend en quelque sorte les mêmes procédés mais de manière moins intégrative, les éléments sont clairement positionnés dans des espaces distincts, ils ne débordent pas ou très peu du cadre. La cohérence thématique reste claire malgré une certaine diversification : l'univers évoqué est celui de la gourmandise, des jeux dans un espace libre en compagnie d'animaux, c'est-à-dire d'un certain point de vue, un univers d'enfance.

[385] Commentaire des écrits créatifs, CM2, février 2005, Annexe 12.
[386] *Idem.*
[387] *Idem.*

CHEZ ELLE

Chez elle je m'amuse beaucoup. Tous les matins je peux regarder les dessins animés. Il y a aussi beaucoup d'animaux dont je m'occupe énormément, comme de regarder si les poules ont pondu des œufs ou si les chiens et les chats ont encore à manger. Chez elle il y a des fleurs et des légumes que j'arrose et aussi là-bas je peux manger des bonbons.

Production 2 : Marie

Le travail présente cette fois d'autres caractéristiques plastiques empruntées à l'auteur : le collage d'éléments « bruts », comme les papiers de bonbons ou les plumes ou encore comme les brins de paille qui constituent le titre de la page, le matériau même de la lettre faisant sens. Le groupe s'est d'ailleurs montré très intéressé par ces choix, même si le lien n'est pas explicitement fait entre la nature des matériaux et leur usage illustratif ou graphique :

> 009. Charline : Y a des choses qu'on a pris dans des albums… des choses naturelles… ça a un peu fané
> 010. Sarah : Ça sèche…
> 011. Sonia : Y a marqué « chez elle » avec de la paille… y a aussi des plumes !
> 012. S.D. : Donc comment est-ce que vous vous êtes servi des éléments naturels ?
> 013. Mélanie : Pour décorer… pour écrire[388]

L'observation de la technique utilisée par Marie va par ailleurs entraîner chez ces élèves une réflexion sur la fabrication matérielle de l'objet, insistant sur les procédés utilisés non seulement pour fixer les éléments mais aussi pour donner cette illusion de volume repéré, avec la permanence de certains éléments comme les bonbons, comme « marque de fabrique » :

> 014. Pauline : Y en a beaucoup qui ont mis des papiers de bonbons ! […]
> 026. Pauline : Marie elle a scotché
> 027. Charline : Moi j'ai agrafé et j'ai collé…
> 028. Valentin D : Sinon, pour les bonbons pour faire croire que c'est des vrais, on les mange, on met des cailloux à l'intérieur… on replie le papier… […][389]

[388] Commentaire des écrits créatifs, CM2, février 2005, Annexe 11.
[389] *Idem.*

Si les remarques portent là sur l'image, elles nous paraissent toutefois intéressantes à mettre en relation avec le travail général de composition et nous pouvons également observer dans la proposition de Marie l'amorce d'une circulation sur la page, comme nous l'avons notée dans l'album-source, du modèle initial à ses représentations. Ainsi le chat, sur la partie gauche de la feuille, extrait d'une photographie, est-il reproduit, réinterprété, dessiné de manière très enfantine dans une vignette découpée et collée sur la droite. On attendrait presque un commentaire écrit, comme dans *Je reviendrai dimanche 39* ou *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter* qui ont peut-être inconsciemment servi également de référence à l'enfant quant à l'organisation de l'espace de la page.

Les deux exemples qui suivent présentent des caractéristiques communes qui ont fait l'objet de nombreux commentaires, puisqu'ils se basent l'un comme l'autre sur des expériences personnelles clairement identifiées et que, sur un plan plastique, ils utilisent la même technique, les deux élèves ayant l'une comme l'autre intégré et retravaillé des photocopies, colorisé des images en noir et blanc comme nous l'avions observé chez notre auteur.

Chez elle

Chez elle on est soit dans le jardin en train de soigner les poules et les cochons. Soit à l'étable en train de traire les brebis et les vaches. À la fin de la journée on court après les chiens mais il y a un défaut c'est qu'on est toujours très sale à la fin de la journée. Quand maman arrive je lui demande : C'EST QUAND QUE JE REVIENS.

Production 3 : Charline

Le projet de Charline, bien qu'elle ait lors du travail de groupe analysé la première section de l'album, semble en cohérence avec les échos qu'elle y a trouvés avec son expérience personnelle lors de sa lecture individuelle :

> 345. Charline : À traire les vaches !!! C'est marqué… « traire c'est ce que je préfère »… Ça me fait penser à chez ma tata à la campagne…

346. S.D. : Tu le fais toi aussi ?
347. Charline : Non, elle a pas de vaches… des poules… je ramasse les œufs[390]

Dès l'oral préparatoire aux écrits créatifs, elle s'était rapidement décidée pour une exploration de cet univers familier et les choix de motifs champêtres opérés dans sa production sont à mettre en relation directe avec son vécu. Dans l'esprit de l'illustration de la section consacrée à un environnement rustique, elle a joué des effets créés par la superposition cachant partiellement les dessins de vaches, citation de l'album, par les éléments naturels qui donnent à l'ensemble une certaine profondeur de champ. Sa colorisation des photocopies correspond par ailleurs à une volonté, exprimée lors de la réalisation, d'assimilation et d'insertion dans un système marqué à la fois par la recherche d'une cohérence et le refus de l'uniformité. La réussite de cette manipulation est manifeste dans les réactions du groupe qui hésitent à l'identifier comme telle :

048. Benjamin : … elle l'a fait ou c'est le coucher du soleil ?
049. Mélanie : On dirait que c'est une photocopie et le soleil il était déjà dessus…
050. Charline : Oui, j'ai pris sur un livre et après j'ai colorié le soleil !
051. S.D. : Oui, parfois, vous avez pris des éléments et vous les avez retravaillés !
052. Mélanie : Comme Béatrice Poncelet !
053. Sonia : Avec le loup ! De L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau !
054. Thibault : L'ogre !
055. Charline : On le met à notre idée… ce qu'on a pris qui nous plaisait on le retravaille… […][391]

Comme le montre cet échange, la référence à Béatrice Poncelet est clairement présente et l'observation de la production renvoie explicitement le groupe à un des éléments d'analyse qui l'avait le plus mobilisé lors des entretiens. Charline en vient alors à expliciter le travail de réécriture appropriative et la classe va associer la production de Christèle comme relevant de la même démarche.

[390] Analyse de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, Janvier 2005, Annexe 11.
[391] Commentaire des écrits créatifs, CM2, février 2005, Annexe 12.

Chez Elle

J'aime bien ma mamie, Chez Elle il y a un grand canapé où on peut s'allonger. Je fais toujours un dessin pour elle. Dehors il y a plein de montagnes et d'animaux. J'aime bien escalader les montagnes, mais je déteste les moustiques qui sont dehors. J'adore escalader les rochers et regarder les animaux.

Production 5 : Christèle

Les commentaires vont cette fois se centrer sur la visibilité du procédé employé :

061. Christèle : C'est aussi de la pastel
062. Thibault : Ça fait des montagnes bleues
063. Benjamin : L'image on dirait qu'elle l'a faite en plusieurs fois… y a du blanc
064. Christèle : C'était pas la même page ![392]

Or si la marque laissée par la pliure va focaliser l'attention et entraîner une justification quelque peu embarrassée de Christèle qui voit peut-être là le reproche fait à un travail peu abouti, les remarques sur l'utilisation du pastel qui, par la coloration en bleu, intègre véritablement dessin et photocopie n'ont pas été reprises par le groupe.

Dans la production suivante, les effets graphiques vont retenir l'attention du groupe :

Chez Lui,

Je m'amuse bien et je bricole beaucoup le vélo, il m'a même offert un BMX en plus je peux en faire car derrière chez lui il y a un skate parc mais que le samedi car le dimanche il n'est jamais là.

Production 4 : Julien et Thibault

[392] Commentaire des écrits créatifs, CM2, février 2005, Annexe 12.

Cette production à quatre mains se singularise par la cohérence de la gamme chromatique et du travail graphique dans l'invention des caractères inspirée à la fois par la lecture de Béatrice Poncelet et par la présence de tags sur les photographies insérées. Or, dès le premier entretien sur les albums de notre auteur, Thibault s'était montré intéressé, à propos de *Chaise et café*, par les jeux graphiques (« Avec le Z on dirait qu'y a une abeille qui vole !... ») et par le changement de gamme chromatique qui marque la résolution de la crise (« Moi dans *Chaise et café* j'aime bien cette image là… Y a beaucoup de couleurs… enfin y a pas beaucoup de couleurs mais c'est clair, c'est joli ! »).

112. Marie : Moi ce que j'ai bien aimé sur ce dessin c'est les tags !
113. S.D. : Et qu'est-ce qui les a inspirés ?
114. Kelly : Si ça se trouve c'est le dessin qu'y a en-dessous… l'image… la photo…
115. Quentin : C'était tagué !
116. S.D. : Je me souviens que vous avez beaucoup travaillé l'écriture…
117. Julien : Sur son cahier de brouillon Thibault y a plein de pages de mots…
118. Charline : Aussi ce qui est marrant c'est qu'au lieu de mettre leurs noms y ont mis Juju et Titi… en tag[393]

Au cours de l'analyse orale, le travail d'élaboration graphique est nettement valorisé par le groupe ainsi que les essais multiples qu'il a nécessités, en revanche la relation n'est faite qu'avec la source immédiate, sans qu'il soit fait référence aux recherches graphiques de notre auteur. Un rapprochement pertinent va toutefois s'effectuer au plan de la dynamique de l'image induite par les deux collages fragmentaires aux limites de la feuille :

106. Sarah : En fait celui où y a marqué DDP là… y en a pas beaucoup qui ont fait on voit la forme du vélo et après… on voit le début… […]
109. Thibault : Ben on a vu qu'ils avaient fait comme ça avec un bonhomme dans le livre…
110. Sonia : Qu'est pressé d'ailleurs y perd son chapeau en route !
111. Valentin B. : On voit un vélo qui arrive par là et un autre qui part de l'autre côté.[394]

Les remarques de Thibault et Sonia motiveront un retour spontané à l'album, dans un mouvement de lecture seconde induite par l'écriture, et cette nouvelle plongée dans l'univers mis en scène par Béatrice Poncelet va conduire les enfants à un inventaire jubilatoire de tous les outils dispersés sur la feuille qui les renverra aux accumulations d'objets présentes en particulier dans *Je reviendrai le dimanche 39* et *Je pars à la guerre je serai là pour le goûter.*

[393] Commentaire des écrits créatifs, CM2, février 2005, Annexe 12.
[394] *Idem.*

La dernière production que nous analyserons va amener le groupe à se questionner à nouveau sur la manipulation et l'intégration des images rapportées, sur les effets de profondeur de champ produits par la déchirure, le découpage, les espaces entre les pièces de ce puzzle et leur comblement par la couleur. Les élèves se montrent très intéressés par cette déformation de l'image qui laisse place à l'interprétation :

073. Florian : Ben en fait… on a déchiré les morceaux…
074. Benjamin : De quoi ?
075. Florian : Ben d'une photo !...
076. Paul : Sauf le bonhomme qu'on a découpé et après on a collé séparément… […]
085. Cécile : De loin quand tu regardes vaguement… on dirait que c'est une photo qu'a pas été découpée !
086. Valentin B. : Ça fait un peu des dégradés parce que ça fait vert foncé… c'est pas bleu tout de suite ! […]
092. Florian : En fait c'est une forêt… on aperçoit les montagnes…[395]

Chez lui

Chez lui, je fais du vélo à côté de la maison. Mais quand je fais la sieste, il fait plein de kilomètres sans moi. En revanche, avec lui on découvre des paysages magnifiques à la campagne ou à la montagne. Enfin Chez lui, ça ne sent pas très bon à cause de toute l'huile qu'il met sur la chaîne de son vélo.

Production 6 : Paul et Florian

Ce dernier travail va par ailleurs permettre au groupe de se focaliser sur le texte, qu'ils avaient peu pris en compte pour l'instant, captivés comme ils l'étaient par l'image. Ils s'intéresseront toutefois plus à sa forme qu'à la lettre même du texte

093. Cécile : Aussi d'écrire le texte comme ça dans du jaune…
094. Paul : Ben en fait c'est qu'on avait fait comme une route…
095. Florian : Des cols… […]
099. Cécile : On voit que c'est la montagne parce que la route elle est faite comme les cols !

[395] Commentaire des écrits créatifs, CM2, février 2005, Annexe 12.

100. Florian : C'est une route en lacets…
101. Christèle : Moi, la première fois que je l'ai vu j'ai pas vu que le jaune c'était du texte…[396]

Comme on le voit ici, l'intérêt des élèves va à la mise en espace suggestive, voisine du calligramme, qu'ils vont tenter de trouver dans d'autres productions sans toutefois faire de lien explicite avec la page liminaire de la dernière section de l'album, consacrée au personnage masculin, sur laquelle ils étaient cependant revenus lors de l'oral préparatoire, prenant comme référence possible pour leurs propres mises en espace, la silhouette du texte introductif suggérant les volutes de fumée s'échappant de la pipe.

Ainsi que le montrent ces quelques exemples de travaux, caractéristiques de l'ensemble des productions, l'attention des élèves, tant lors de la production que lors de l'échange, s'est surtout focalisée sur l'image, sur sa composition et la gestion, la mise en espace des éléments hétérogènes qui la composent. Leurs textes, dont l'intégration à l'image mériterait d'être retravaillée dans la perspective de l'iconotexte, s'inscrivent pour la plupart dans une dominante narrative ou descriptive. Un passage plus systématique par l'oral aurait peut-être permis de mettre en évidence certains traits empruntés à l'écriture de Béatrice Poncelet comme la pratique de l'énumération, la thématique de la fuite du temps, des effets de rythmes dans l'écriture, des procédés d'opposition, d'ouverture et de clôture, que nous pouvons observer en particulier dans le texte d'Aline. Il est probable que ces élèves de cours moyen qui sont, lors des entretiens, assez peu passés par l'oralisation du texte, étant à l'aise dans la production d'un discours, ont été moins sensibles à ses rythmes et à son phrasé que les élèves de SEGPA, prisonniers en quelque sorte d'une lecture à voix haute pour comprendre le texte et le commenter.

Les productions de ces derniers sont, de ce fait peut-être, bien différentes, puisqu'ils ont avant tout fait porter leur attention sur l'élaboration du texte, sa mise en forme et en espace, les choix typographiques, les variations de taille et de couleur permis par l'ordinateur. Et, sensibles à la dimension poétique de l'écriture de Béatrice Poncelet, comme nous l'avons vu plus haut dans leurs écrits réactifs, ils se sont attachés eux-mêmes à produire des poèmes qui s'appuient à la fois sur les traits spécifiques de l'album de référence et sur leurs représentations de la poésie. N'ayant pu reproduire les travaux originaux, qui intégraient les écrits à des fonds colorés, nous en présentons ci-dessous quelques exemples en respectant les

[396] Commentaire des écrits créatifs, CM2, février 2005, Annexe 12.

dispositions originales produites par traitement de texte, l'ensemble du corpus est reproduit intégralement en annexe en complément de la transcription d'entretien.

Éline a tant de mal à faire sortir sa voix lors de la présentation que ses camarades n'ont rien entendu de son texte et réclament une seconde oralisation qu'elle confie à Laura.

Cher lui on se promène,on ne s énnuie pas , pas se que , on peut couche à miant,
Production 1 : Éline

Malgré de grandes difficultés face à l'écrit, cette élève, issue d'une CLIS[397] où elle était évaluée comme de niveau cycle II, propose un texte cohérent et intéressant au plan de l'écriture. Nous avons conservé l'erreur orthographique du titre, involontaire semble-t-il, puisque non reprise à l'oral, mais qui ouvre malgré tout un espace pour le lecteur. Elle joue tout d'abord sur la mise en espace de son texte, présenté comme un poème versifié, ce qu'accentue la reprise anaphorique du « on ». En outre, le glissement énonciatif du « on » au « je » se double d'un changement de registre, avec une expression comme « faire le bazar » qui peut marquer une implication plus directe d'Éline dans son texte.

Chez lui Chez lui on mange des bonbons, ramasse les feuilles et la paille. Chez lui on joue, on ne range pas. Chez lui on fait de l'ordinateur Chez lui on fait tout ce qu'on veut quand on veut
Production 2 : Kevin

[397] Classe d'intégration scolaire.

Kevin, en grossissant la police de caractères « Pour dire que c'est le titre… » le détache volontairement, tout comme Éline, et la plupart des élèves du groupe pour qui la présence d'un titre est un des premiers critères d'identification du poème. En outre, il utilise la verticalité à gauche du texte comme appui pour des segments à la fois réguliers syntaxiquement et de longueur variable, ce qui conserve au texte une certaine souplesse, la possibilité de surprendre son lecteur, ainsi en cassant au troisième vers la régularité de la structure binaire des deux premiers. Lors de la présentation, il lit son texte de manière très posée, tenant rigoureusement compte de ses choix de mise en page, marquant bien les effets de retour en tête de ligne, ce qui va permettre à ses auditeurs de percevoir le rythme de son texte :

106. S.D. : Et « chez lui », tu le dis plusieurs fois
107. Steven : Oui comme Fabien « chez eux »
108. Donovan : Comme dans une poésie…[398]

Les auditeurs sont très sensibles à ces effets de reprise qu'ils identifient au travail poétique et tissent de ce fait des liens d'un texte à l'autre, de celui de Kevin à celui de Fabien, que nous présentons pour cette raison à la suite.

Chez eux on se promène, on mange des bonbons **Chez eux on regarde la télé tous les soirs.** **Chez eux on joue aux cartes.** **Chez eux ce n'est pas comme à la maison!**
Production 3 : Fabien

Au moment de l'écriture, Fabien est sans doute un de ceux qui a le plus réfléchi, le plus pesé les mots et l'agencement de son texte

057. Amandine : Il a mis chez eux, chez eux tout le temps !
058. S.D. : Et bien, justement, est-ce que ça vous paraît intéressant ?
059. Fadh : Ça fait poème ! […]
062. Yohann : Il a mis en gras chez eux…
063. Donovan : J'ai remarqué, à chaque fois que c'est chez eux, c'est en gras et les autres c'est pas en gras…

[398] Tous les extraits qui suivent proviennent de la séance de commentaire des écrits créatifs, 6ème de SEGPA, décembre 2005, Annexe 13.

La classe est très sensible, comme on le voit ici, aux effets de reprise qu'elle perçoit à l'oreille et apprécie de voir, à l'écrit, redoublés par l'usage du gras. Nous nous sommes appuyée sur ce choix graphique pour proposer une nouvelle oralisation du texte qui en tienne davantage compte que ne l'avait fait son auteur, ce qui va permettre l'amorce d'une réflexion sur l'interprétation à voix haute, sur la dimension vocale des choix graphiques et spatiaux dans un texte poétique.

065. Amandine : Ça fait comme du théâtre !
066. S.D. : Et oui parce que comme c'est écrit en gras, j'ai choisi…
067. Kevin : On le dit plus fort !
068. S.D. : On pourrait avoir envie de dire comment aussi ?
069. Cassandra : Chez euuuuux !
070 : S.D. : J'ai aussi essayé de décaler plus à gauche quand Fabien avait laissé un blanc plus grand. En poésie, le blanc, c'est comme le silence en musique… il est plus ou moins long.

Cassandra entre spontanément dans le jeu des interprétations autorisées par la ponctuation expressive et choisit une modulation nettement exclamative qui va amorcer une discussion sur le point d'exclamation et ses valeurs :

072. Yohann : Il a mis un point d'interrogation… non d'exclamation…
073. Donovan : Ça fait une question
074. Amandine : Non !
075. S.D. : Qu'est-ce que ça veut dire un point d'exclamation ?
076. Amandine : C'est quand on répond !
077. Laura : Ça peut être plus fort…
078. S.D. : Et toi Fabien pourquoi tu l'as mis ?
079. Fabien : Parce que c'est pas comme à la maison !

Fabien montre là qu'il a consciemment utilisé le point d'exclamation, d'une manière très personnelle, dans une optique sémantique, en l'occurrence pour souligner la différence.

Avec le travail de Laura, nous entrons dans un rapport plus ludique avec l'écriture :

Chez elle

Dans la forêt, je prends des champignons,
je cueille des fleurs,
je joue avec lui,
je prends un pique-nique
et après je vais prendre des feuilles dans la forêt
puis je rentre à la maison.

Production 4 : Laura

Dans le travail de Béatrice Poncelet, Laura a choisi pour sa part de s'emparer des jeux typographiques et de couleurs. On ressent là comme une jubilation dans cette écriture colorée qui explose parfois en très gros caractères et qui semble danser sur la page.

051. Yohann : Elle l'a bougé, centré, elle a souligné des mots…
052. S.D. : Et sur la manière dont elle l'a disposé…
053. Kevin : Ça ressemble à une poésie…
054. Donovan : On dirait comme un livre… tu as attendu à chaque ligne…
055. S.D. : Tu as raison, elle a écrit comme des vers, alors moi je m'arrête à la fin de chaque vers et vous l'avez entendu...

Le travail d'oralisation a partiellement permis de rendre ces variations graphiques qui, même si elles ne sont pas entièrement pensées ou du moins pas explicitées à l'oral par Laura, rendent visible la superstructure syntaxique du poème, mettant en évidence les divers plans de sa longue phrase, l'accumulation des propositions indépendantes et l'encadrement rhétorique de la partie centrale par la reprise du syntagme « dans la forêt »…

CHER ELLE

IL Y A UN SAPIN LE CIEL ET L'HERBE.
J' AIME BIEN ALLER A LA MONTAGNE
ET J'AIME JOUER DANS L'HERBE AVEC
MES POUPÉES ET REGARDER LES SAPINS
LE CIEL QUI EST BEAU ET LE SOLEIL QUI BRILLE BEAUCOUP

Production 5 : Amandine

Nous avons, comme pour le travail d'Éline, conservé l'erreur orthographique initiale, accident probable de clavier, mais qui ouvre, à nouveau, phonétiquement du moins, sur un espace de rêverie. Lorsqu'elle lit, Amandine supprime une partie de son texte, qu'elle a beaucoup de mal à oraliser, peut-être à cause de la police colorée, de son choix graphique exclusif de majuscules italiques qui en limitent la lisibilité. Par ailleurs, elle a choisi de disposer son texte de manière compacte, sorte de calligramme en forme de montagne, plutôt que de souligner les éléments rhétoriques qui auraient pu faciliter sa lecture : reprise anaphorique du verbe accompagné d'un infinitif et parallélisme des deux syntagmes nominaux qui constituent le dernier fragment au profit d'une mise en forme.

J'AIME BIEN REGARDER L'EAU
SURTOUT LORSQUE ELLE BRILLE ET QU'IL ME POUSSE. AVEC NOUS
JE MARCHE SUR L'HERBE ET J'ADORE PIQUE NIQUER…

Production 6. Donovan

Le texte de Donovan est peut-être le plus fort et le plus poétique de tous les textes produits par le groupe. En effet, les autres enfants semblent s'être emparés de caractéristiques d'écriture tout en restant la plupart du temps dans des inventaires ou des évocations moins impliquantes. Ici, c'est du phrasé même de l'auteur que l'enfant s'est emparé pour se dire.

121. Kevin : On voit l'eau et la terre et là c'est l'arbre qu'est dessus la terre…
122. S.D. : C'est dans ce sens là Donovan ?
123. Donovan : Non, c'est le contraire…
124. Fadh : Á l'île Balzac, vers les jeux… et après y a de la terre et après y a l'eau
125. Donovan : Moi j'ai peur de l'eau quand on plonge…. On dirait que ça tire… Ça c'est les bouts de bois… Y a des bouts de bois pour pas qu'on tombe dans l'eau…

Ces premiers échanges font allusion au fond coloré très dense qui laisse apparaître les traces de pinceau sur une peinture à peine diluée et les formes à peine esquissées prêtent, on le voit, à interprétation, Donovan proposant une focalisation à fleur d'eau, un regard inversé, de la berge, dans la mesure où ces surfaces de couleur traduisent en quelque sorte sa vision lors de la chute. Il y a donc ici un implicite très fort tant dans l'image que dans le texte que son enseignant l'incite à lever.

131. F.L. : J'aimerais que tu t'expliques Donovan. Tu mets « surtout lorsqu'elle brille et qu'il me pousse » ?
132. Donovan : C'est mon grand frère qui m'a poussé dans l'eau…
133. S.D. : Dans la Loire ?
134. Donovan : Oui
135. Cassandra : Ah !...
136. F.L. : Et tu continues avec « avec nous je marche sur l'herbe » et le nous là ?
137. Donovan : Ben c'est mon frère… moi et mon frère et… ma mère… on marche sur l'herbe…
138. S.D. : Pourquoi tu as coupé avant « pousse » ?
139. Donovan : Je voulais que ça fasse la même longueur… (Continue en aparté : « personne nous avait remarqués, c'est exprès qu'il avait fait ça »)

Comme le montre l'aparté, Donovan s'est emparé de l'écriture pour dire son propre accident, peut-être en relation avec le propos de *T'aurais tombé*, et la spontanéité avec laquelle il accepte la sollicitation de son enseignant semble montrer qu'il se saisit de

l'occasion pour partager l'événement avec les autres. Notre dernier échange nous semble montrer cependant qu'il ne s'agit en aucun cas ici d'une confession sur papier, mais bien d'un travail de la matière biographique par la forme.

Au terme de cette phase de notre recherche, nous pouvons affirmer que les classes avec lesquelles nous avons travaillé ont commencé, grâce une démarche collaborative, entre pairs mais aussi entre lecture et écriture, à entrer dans un discours sur l'œuvre proposée. Ces discours ont pris des formes diverses, les élèves de CM2 parlant « sur » les albums, développant leur propre discours, les élèves de SEGPA parlant en revanche de préférence « avec » le texte, allant lors des oraux chercher des passages pertinents au lieu de les reformuler, le citant dans leurs écrits réactifs. Ces stratégies différentes d'appropriation du texte littéraire ont eu, nous semble-t-il, des effets sur leur propre écriture, en particulier pour ce qui est de la reprise ou non des rythmes et du phrasé propres à notre auteure. Pour approfondir cette rencontre nous avons ensuite proposé à ces élèves un passage par la voix et le corps que nous allons à présent commenter.

4.2. Explorer l'œuvre par l'oralisation et par le jeu.

La crise de la lecture des années soixante-dix, mettant au banc de l'école la lecture à voix haute comme archaïque et même dangereuse pour l'apprentissage d'une lecture efficace, avait pris le risque de rompre des liens historiques et organiques entre oral et écrit[399]. Les transcriptions par les Pisistratides des poèmes homériques gardent en effet, par exemple, la marque de l'oral, le souffle de l'aède, les reprises de vers ou d'épithètes qui soulagent sa mémoire et rythment son chant. Transparente au plan phonogrammique, l'écriture grecque est là avant tout pour produire du son, du rythme si l'on songe à la métrique rigoureuse de l'épopée et de la tragédie. Les textes écrits n'étant pas ponctués, c'est au lecteur de les traduire en quelque sorte pour un auditeur lettré mais non lecteur, de redonner vie au texte, comme l'écrit le philologue helléniste Jesper Svenbro :

> Au moment de la lecture, le lecteur cède sa voix à l'écrit, au scripteur absent. Ce qui veut dire que sa voix ne lui appartient pas pendant la lecture. Au moment où elle ranime la lettre morte, elle appartient à l'écrit, pour que le texte puisse prendre corps, corps sonore. […] En réalité, pour le lecteur moyen, les lettres sont vides de sens jusqu'à leur vocalisation. Car la lecture sonore est la condition nécessaire pour que les lettres puissent constituer un texte intelligible : sons et sens coïncident dans le logos, à la fois "réson" et raison pour employer l'heureuse distinction de Ponge »[400].

Lui-même poète, il évoque là le lien essentiel entre son et sens, la nécessité de donner à entendre, pour donner à comprendre, la nécessité de faire résonner le texte, pour soi d'abord et pour l'autre ensuite. Sans exclure la lecture silencieuse, la Grèce et Rome considèrent avant tout l'écrit comme un intermédiaire destiné à conserver trace d'une voix humaine, d'une poétique et d'une rhétorique à extérioriser et actualiser par la lecture à voix haute et Quintilien, dans son art oratoire, propose déjà une pédagogie de la lecture visant la mise en œuvre d'une technique corporelle mettant le souffle et l'intonation au service du phrasé du texte. Jusqu'au XIXe siècle, le passage par l'oral restera l'outil privilégié de la rumination intime médiévale du texte qui met en jeu la mémoire corporelle, outil de la convivialité discursive prônée par Rabelais dans *Gargantua* et, encore en vigueur dans les salons de

[399] Pour toute cette partie historique, nous renvoyons pour plus de détails à la synthèse de Georges Jean, dans : JEAN Georges *La Lecture à haute voix*, Paris, Les Éditions de l'Atelier/Les Éditions Ouvrières, 1999.
[400] SVENBRO Jesper, *Phrasikleia : anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, Paris, Éditions La Découverte, coll. "Textes à l'appui" 1988, p.7 et 9.

l'époque des Lumières, la lecture à voix haute restera le plus efficace des vecteurs de transmission et de partage culturel. Or, face à la jubilation ressentie par les élèves à lire à haute voix ou à entendre lire à haute voix, l'école répondait, il y a peu encore, par l'injonction de lecture silencieuse et de compréhension, à peine tempérée par la récitation scolaire. Loin de nous de prétendre qu'il n'y a pas une expérience physique de la lecture silencieuse, qu'il n'y a pas une jubilation du sens, mais le partage oral semble avoir d'autres vertus sensibles et éducatives. Il ne s'agit pas pour nous de remettre en cause la lecture à haute voix du maître, dont nous avons largement fait usage lors des entretiens interprétatifs, car elle est une clé de voûte de l'apprentissage de l'écrit et de la littérature en particulier. Cependant, même si la diction du maître, quand elle est impliquée et déjà partiellement experte, provoque bien une motivation et une ouverture au texte, elle risque d'entrer en contradiction avec le débat interprétatif qu'on voudrait instaurer, quand le maître lit en premier, induisant le bon sens magistral du texte.

Et pour nous qui travaillons en cycle III et en SEGPA, avec des élèves qui n'ont que partiellement automatisé la lecture-déchiffrement, quels peuvent être la signification et les effets d'un récit poétique tel que le propose Béatrice Poncelet, notamment avec des élèves en difficulté ? Il y a un jeu entre une personne en construction et quelquefois en échec plus ou moins avéré d'apprentissage de la lecture, un texte achevé qui désigne et représente l'autre, dans sa différence et son abstraction, et une communauté sociale avec des pairs et le maître. Comment aller du sujet lecteur maladroit au texte clos, parole d'un auteur absent, abstrait et idéalisé ? De nombreux poètes conscients du problème répondent par la conduite d'ateliers d'écriture ou par la diction publique de leur propre poésie, assumées en propre : c'est aussi notre voie, qui se fonde sur le désir et le plaisir de l'enfant, du moins l'avons-nous souvent constaté, en particulier lors des entretiens que nous avons menés, de l'enfant de lire à haute voix.

Nous faisons l'hypothèse, reprenant en cela une réflexion menée conjointement avec Michel Favriaud,

> « que l'investissement physique dans le texte, pris comme matériau d'imaginaire, loin de rompre le texte ou d'en faire un prétexte, remet le texte de l'auteur en travail[401], dans « l'aire de jeu », au sens de Winicott[402], qu'il peut ainsi amener les élèves à construire, sur une base de sécurité et de prise de risque, une image positive d'eux-mêmes comme sujets sensibles, comme

[401] James Sacré dit que la diction du poème par lui-même ramène le texte fini à l'état de brouillon et d'expérimentation.
[402] WINNICOTT Donald Woods, *Jeux et réalités*, Paris, Gallimard, 1969.

> manipulateurs de langue, comme créateurs d'effets et de mondes et comme sujets distanciés capables d'aller vers autrui et de poser des jugements sur les textes des autres et les leurs propres. Que la diction et l'écriture, repartant d'un « magma poétique » en amont du texte, amène chacun, à quelque niveau actuel qu'il se trouve, à parcourir un chemin, de l'imaginaire archaïque au jugement esthétique, éthique, voire à un positionnement métadiscursif. Ainsi que nous le verrons, le moindre choix, la moindre répétition, la moindre hésitation, la moindre imitation, produits par les élèves, soit autant de micro-actions tenues ailleurs pour des scories, peuvent avoir une valeur de point d'appui dans cette construction existentielle et sémantique. »[403]

L'exploration de l'œuvre de Béatrice Poncelet s'appuie, comme nous l'avons montré, sur une articulation entre écrit et oral, entre production individuelle et collective. Jusqu'à présent les élèves ont participé à des oraux interactifs, afin de co-construire des repères, voire des éléments d'interprétation lors de la mise en place des communautés interprétatives. Ils ont également pratiqué des oraux que nous avons appelés réflexifs dans la mesure où ils permettaient aux élèves, lors de l'analyse des écrits réactifs élaborés à partir de la dernière double page de l'album ou lors de commentaires de leurs productions en dernière phase de la séquence consacrée à l'album *Chez eux, chez elle ou chez elle*, de revenir sur leurs productions, de se distancier par rapport à leurs écrits et, du même mouvement, d'approfondir leur perception de l'œuvre. Cette nouvelle phase qui a correspondu à la fin du travail mené sur l'approche de l'œuvre de Béatrice Poncelet s'appuie à nouveau sur l'oral, elle propose aux participants d'opérer un détour par l'oral, de passer par la voix pour donner à entendre la matière du texte dans une visée exploratoire de ses rythmes, de ses couleurs, pour mieux en réinterroger et rencontrer le sens.

Le dispositif de mise à l'épreuve du texte par la mise en voix et en jeu, dans lequel nous avons ensuite impliqué les élèves, privilégie la rencontre concrète de l'auteur, une activité « *matérielle, charnelle* » du lecteur aux prises avec l'œuvre. On a proposé aux élèves un double mouvement d'approche des albums : d'abord une lecture panoramique de l'œuvre avec un accès possible à tous les albums, puis un travail plus analytique sur un album particulier afin de mieux comprendre le fonctionnement de cette écriture particulière. L'intégralité du corpus est à nouveau présentée pour que les élèves aillent retrouver dans les albums les éléments, les fragments qui font sens pour eux, qu'ils ont envie de porter, de proférer. La première phase exploratoire permet de donner à entendre le texte, d'en interroger

[403] FAVRIAUD Michel et DARDAILLON Sylvie, « De la diction à l'interprétation de poèmes et d'albums poétiques pour les élèves en difficulté de CP et de SEGPA », in 7èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, Cédérom, Montpellier, 2006.

la « forme-sens ». Le concept de « lecteur empirique » prend là une dimension très concrète et active, puisque ce lecteur-oralisateur travaille la matière même du texte, des mots, entend et donne à entendre les associations qui se jouent dans les échos d'un album à l'autre. Ce travail « au corps du texte » se fait à plusieurs, en explorant ses blancs, en jouant sur des variables de temps et d'espace, en faisant se croiser les voix, leurs timbres, leurs intonations… en cherchant des situations concrètes, des éléments de construction de personnages... Passant de l'oralisation à l'interprétation, le lecteur décide qui dit quoi et pourquoi, dans quel contexte… et c'est justement parce que les divers groupes qui expérimentent parfois le même fragment n'ont pas fait les mêmes choix que le débat littéraire reprend.

Ce dispositif de mise en jeu alterne avec des phases réflexives : lors de présentations au groupe, les élèves sont amenés à expliciter, à justifier leurs choix interprétatifs, à réagir sur la prestation des autres. Nous retrouvons là le rôle des oraux réflexifs évoqués plus haut dans la mise à distance et donc l'amorce d'une conceptualisation à partir de l'expérience vécue. Il s'agit alors de questionner des choix de vocalisation parfois intuitifs ou simplement mécaniques pour leur donner sens soi-même ou grâce au regard extérieur des autres participants.

Enfin, le collectif élabore un projet d'oralisation et de théâtralisation : les fragments conservés sont retravaillés pour pousser plus loin le jeu de scène et d'interprétation, assemblés enfin, tissés en un parcours de lecture théâtralisée destiné à un public, en intégrant des choix plastiques pour mieux prendre en compte le dialogue texte-image spécifique des albums. La succession, la linéarité des fragments, les jeux d'échos permettent à la communauté des lecteurs d'entendre, de reconstruire la cohérence de l'œuvre tout en réactivant les lectures personnelles.

4.2.1. Enjeux de l'oralisation et de la mise en espace et en jeu du texte.

Les participants opèrent librement des choix de fragments dans les albums de Béatrice Poncelet qui seront ensuite mis en voix, en jeu, seul ou à plusieurs. Les phases de production alternent avec des phases d'écoute et des phases réflexives afin d'aller de l'implicite vers l'explicite, aller de soi, de ses choix subjectifs vers le texte, l'auteur, son projet. Lors de ce processus de distanciation, la médiation de l'autre, pair, enseignant, sera à questionner.

Le choix des fragments manifeste déjà une forme d'appropriation plus ou moins consciente de l'œuvre. Nous avons vu, lors de notre analyse de son œuvre, combien le projet même de Béatrice Poncelet est de tendre à l'autre, au lecteur, un miroir, une image fragmentaire de sa

propre expérience, de son enfance... Il faudra donc tenter d'interroger les choix opérés par les participants, en particulier et dans une optique didactique, les choix des enfants : choix de facilité, choix investis, place dans l'album ?... On peut penser parfois que le lecteur ira au plus simple, vers un fragment choisi presque au hasard pour ensuite investir ce choix et se construire à travers lui. Il reste cependant très hasardeux de caractériser ces choix, les notions de « simple » et de « facilité » restant bien sûr très relatives. Comment décider s'il s'agit pour l'enfant d'un choix opéré par « facilité » ou d'un « investissement » personnel dans l'extrait choisi pour ses résonnances avec son vécu ? Enfin, peut-on réellement parler de hasard ? L'enfant, lorsqu'il parcourt à nouveau l'œuvre pour chercher une phrase, une période qu'il aimerait dire, peut très bien être guidé par l'image, ses souvenirs de lecture ou d'échanges.

Le dispositif, proposé aux élèves de CM2 et de Sixième de SEGPA, ainsi qu'aux stagiaires professeurs des écoles de deuxième année impliqués dans la dominante consacrée au théâtre et aux pratiques théâtrales à l'école, s'appuie sur la lecture interprétative comme lecture à voix haute, mais aussi mise en voix, en jeu et en espace.

Nous nous inscrivons dans la perspective des travaux de Paul Zumthor sur la « voix lectrice » et les diverses formes « d'oralité », d'Yvan Fonagy sur la « vive voix » et le « style verbal » et, bien sûr, de Georges Jean sur les enjeux et les modalités de la lecture à voix haute en milieu scolaire. De la typologie des formes d'oralité élaborée par Paul Zumthor, l'oralité primaire sans contact avec l'écriture, des sociétés sans système de symbolisation graphique, l'oralité qui coïncide avec un système d'écriture, au sein de laquelle les cinq opérations de production, communication, réception, conservation et répétition se « réalisant » par voie sensorielle orale et auditive et, enfin, l'oralité qui prend pour support l'écriture, nous retiendrons surtout cette dernière, qu'elle s'actualise dans l'activité de lecture à haute voix ou qu'elle mette en jeu la mémorisation, puisqu'il s'agit bien pour nous, non pas d'élaborer ou de réélaborer une parole orale, mais bien de donner à entendre de l'écrit, un écrit littéraire, même s'il joue parfois à mimer l'oral. Nous invitons par ailleurs les participants, enfants et adultes, à s'impliquer comme « voix lectrices » dans les dispositifs proposés, à devenir des interprètes du texte au sens où l'entend Paul Zumthor :

> « L'interprète, (serait-il simple lecteur public), est une présence. Il est face à un auditoire concret, le « locuteur concret » dont parlent les « pragmaticiens » d'aujourd'hui; il est l'auteur empirique d'un texte dont l'auteur implicite à

> l'instant présent importe peu, car la lettre de ce texte n'est plus lettre seule, elle est le jeu d'un individu particulier incomparable. »[404]

Le lecteur-oralisateur scolaire donne alors corps au texte, l'actualise, le porte. Il devient cette « vive voix », dont parle Yvan Fonagy qui donne vie au texte, à l'origine du « style verbal » :

> « Le "style verbal" consiste en une série de manipulations de phrases engendrées par la grammaire. Manipulation des séquences de mots, de l'accentuation, de l'intonation, de la distribution des pauses, de l'ordre des éléments significatifs ; la transformation du sens des signes lexicaux, grammaticaux, y compris des signes de ponctuation. Dans tous les cas, la manière de parler, de prononcer [...]. Le style verbal est un message secondaire, engendré au moyen d'un système de communication préverbal et intégré au message linguistique proprement dit. »[405]

Le concept nous intéresse ici tout particulièrement, puisque le jeune lecteur ou le lecteur adulte en formation va, par l'oralisation, investir le texte et s'investir lui-même dans le texte, il va se l'approprier et le transformer à travers son propre prisme, puisque, comme l'affirme Georges Jean :

> « De mon point de vue, ce message "secondaire" ne doit pas être entendu comme un message de moindre importance structurelle, sémantique, émotive, conceptuelle. Car la voix vive réinvente le texte. »[406]

Lors de cette phase d'oralisation, nous avons sollicité les trois instances du lecteur ainsi définies par Michel Picard :

> « Ainsi *tout lecteur serait triple* (même si l'une ou l'autre de ces composantes est atrophiée) : le *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le *lu* s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le *lectant*, qui tient sans doute de l'idéal du moi et du surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc. » [407]

Ces trois instances ont été alternativement, voire parfois simultanément, sollicitées lors de la phase d'oralisation, à divers moments, dans une sorte de mouvement de balancier. Ainsi le

---

[404] ZUMTHOR, Paul, *La lettre et la voix : de la littérature médiévale*, Paris, Seuil, coll."Poétique", 1987, p.79.
[405] FONAGY, Yvan, *La vive voix : essais de psychogénétique*, Paris, Payot, coll. "Bibliothèque scientifique", 1991, p.25.
[406] JEAN Georges, *op. cit.*, p.66.
[407] PICARD, Michel, *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*, Paris, Les Editions de Minuit, coll. "Critique", 1986, p.214.

lu a-t-il pris le pas lors des explorations, seul ou à plusieurs, quand adultes et enfants se livrent au plaisir premier des mots, de la manducation, du cri, du jeu par et malgré le texte parfois, entrant de plain-pied dans les situations proposées par l'auteur et revivant des émotions, se disant à travers elles. Le *liseur* pour sa part émerge surtout dans la préservation du contact avec l'autre lecteur-joueur. Le *lectant*, quant à lui, sera prioritairement en jeu lorsqu'il s'agira pour les participants très attentifs à la lettre du texte de se livrer à une première exploration vocale, mais aussi en cours de travail, lorsque le lecteur devra se questionner sur le sens donné par l'auteur et/ou investi par lui-même, pour mieux s'approprier le texte, être présent physiquement et mentalement « derrière » les mots, enfin le *lectant* sera à nouveau sollicité lors des temps visant à analyser de manière interactive le plus ou moins fort degré de coïncidence entre le projet d'interprétation et sa réception par les auditeurs. Nous tentons alors de mettre en œuvre ce va-et-vient dialectique entre les trois instances du lecteur évoqué par Jean-Louis Dufays[408], à propos de Michel Picard, puisque nous intégrons dans un même module lecture ordinaire et lecture savante, en particulier pour les professeur des écoles en formation initiale, exploration libre et réflexion sur les formes, l'oralisation devant permettre de mettre en évidence l'écriture spécifique de Béatrice Poncelet faite de voix croisées, interrompues et d'explorer les dimensions proprement orales de l'écriture et du phrasé de notre auteur. En effet, il s'agit bien de porter le texte, de l'interpréter comme une partition verbale et la lecture oralisée ouvre aux jeux de l'interprétation, c'est-à-dire de l'exploration de tous les sens du texte. Les participants procèdent en quelque sorte à une mise en image sonore, spatiale, visuelle du texte dont ils donnent à voir les espaces et qu'ils investissent en tant que lecteurs littéraires. Ce travail du texte emprunte aux pratiques théâtrales dans la mesure où il s'agit d'un travail par le corps, dans l'optique de Jacques Lecoq[409], de donner corps au texte, de faire passer le texte par le corps aux limites de l'interprétation. En effet, le lecteur-joueur ne cherche pas dans ce cadre à montrer une lecture et une interprétation finalisées et closes du texte, mais il le donne à voir et à entendre en choisissant des éléments sonores, rythmiques et gestuels. Ici, ce n'est pas le jeu mais le texte à

[408] DUFAYS, Jean-Louis, GEMENE, Louis, LEDUR, Dominique, *Pour une lecture littéraire 1*, 2ème édition, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 1996.
[409] LECOQ, Jacques, en collaboration avec CARASSO, Jean-Gabriel et LALLIAS, Jean-Claude, *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, Paris, Acte Sud-Papiers, coll. "Les cahiers Théâtre/Education" n°10, 1997.

travers le jeu qui est visé, on parlera plutôt d'un recours à la théâtralisation au service de la lecture littéraire[410].

Sur les traces de Michel de Certeau considérant que « les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits »[411], les participants ont braconné des fragments de texte dans l'ensemble du corpus proposé. Ils vont servir de matériau sonore pour un travail de gammes vocales : manducation, travail sur les divers points d'articulation, variations sur la vitesse et l'intensité, exploration des états physiques et émotionnels, travail sur la dynamique des personnages... Ces gammes se pratiquent en collectif avec la plus grande liberté possible. Les participants ont le choix de lire en position assise, couchée, de se mettre en mouvement, d'utiliser le rythme de la marche, l'adresse à l'autre pour trouver un appui de jeu et explorer les intentions... L'objectif est de « travailler » la matière sonore des textes et les différents versants de l'oralisation pour soi et non pour montrer, de jouer avec les consignes, de sentir quand sa propre voix sonne juste, suivant modestement en cela les conseils de Louis Jouvet :

> « N'essaie pas de faire vivre la phrase par du sentiment d'abord, essaie de la faire vivre par la diction. Tu verras que le sentiment viendra naturellement si tu dis la phrase dans sa pulsation, dans sa respiration »[412]

Ces gammes sont entrecoupées de commentaires, si le groupe en éprouve le besoin pour exprimer son ressenti. Les participants, constitués en groupes d'affinités amicales et textuelles, sont invités à un premier travail sur les textes, grâce à des « exercices exploratoires » qui auront, selon les termes de Joseph Danan, « valeur dramaturgique dans la mesure où ils constitueront autant d'hypothèses sur le sens, l'espace, les personnages »[413]. Ils explorent par le jeu un ou plusieurs fragments en choisissant des variables d'espace et de mouvement (déplacements, occupation de l'espace de jeu, proximité/éloignement des joueurs…), des variables de temps et de rythme (accélérations/ralentis, pauses…), des variables de nombre (travail de chœur, en solo, en canon…). La séquence aboutit à la présentation des

[410] Nous reprenons là en partie notre communication lors des 8èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, en mars 2007 à Louvain et publiée sous : DARDAILLON, Sylvie, « Mettre en jeu la lecture interprétative du texte littéraire dans la formation des enseignants de l'école primaire », in DUFAYS, Jean-Louis (éd.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain, UCL, coll. "Recherches en formation des enseignants et en didactique", 2007, p.119 à 129.

[411] CERTEAU, Michel de, « Lire : un braconnage », in : *L'Invention du quotidien, 1/ Arts de faire*, Paris, Seuil, coll."10-18", 1980, p.292.

[412] JOUVET Louis, *Molière et la comédie classique*, Paris, Gallimard, 1986.

[413] DANAN, Joseph. Lectures du texte de théâtre. In : LALLIAS, Jean Claude, LASSALLE, Jacques et LORIOL, Jean-Pierre (dir.), *Le théâtre et l'école : Histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Paris : Acte Sud-Papiers, coll. "Les cahiers Théâtre/Education" n°11, 2002, p.157.

improvisations suivie d'un échange réflexif visant à expliciter les choix interprétatifs, en particulier quand deux groupes différents ont travaillé sur des fragments proches, extraits d'un même album…. Cet échange motive la reprise modificative du jeu et ce premier travail de mise à l'épreuve du texte débouchera sur l'élaboration d'un parcours de lecture théâtralisé qui permettra d'intégrer quelques éléments plastiques à la cohérence d'ensemble.

Le corpus proposé lors de cette démarche est bien sûr fondamental. Sur un plan « simplement » thématique, l'œuvre de Béatrice Poncelet est traversée par ces scènes de lecture, à voix haute, complice, entre adulte et enfant, dont Georges Jean écrit :

> La lecture à haute voix ressemble bien à ces « objets transitionnels » décrits par Winnicott, et qui font de la haute voix lectrice du père ou de la mère le lien imaginaire et vécu entre l'intimité de l'enfant et le monde extérieur. […] On constate que la lecture à haute voix, faite par l'enfant ou un adulte lecteur, conduit à la libre parole qui réinvente les histoires.[414]

Or nous sommes de plain-pied avec ce lien « imaginaire et vécu » évoqué par Georges Jean, lorsque Béatrice Poncelet met en scène le rituel du coucher qui, dans *T'aurais tombé*, convie le lecteur à entrer dans l'intimité de l'enfant narrateur prenant pour tremplin le monde imaginaire du livre, afin de faire retour sur sa propre expérience : « *L'accident d'Alexandre… et le mien, tu t'en souviens ?* ». Même puissance du rituel, même intimité, lorsque la lectrice de *Chut ! Elle lit* se plie à la volonté de l'enfant qui « l'oblige pour la trente-septième fois au moins, à plier, lire et refaire des animaux extraordinaires… ». Enfin, rappelons-le, la première section de *Chez eux, chez elle ou chez elle,* offre un exemple jubilatoire de « la libre parole qui réinvente les histoires ».

En outre, comme nous l'avons évoqué plus haut, la présence de fragments hétérogènes, de commentaires proposés par le narrateur enfant, en particulier dans *Je reviendrai le dimanche 39*, *Je pars à la guerre je serai là pour le goûter* ou encore *Je, le loup et moi*, donnent un relief aux textes de Béatrice Poncelet que la mise en jeu va permettre d'explorer pour donner à entendre ces variations énonciatives. Les commentaires extra-diégétiques peuvent même parfois, comme c'est le cas dans *Galipette*, faire exister un autre espace narratif, dans le hors-champ de l'album, celui des parents qui s'inquiètent des jeux enfantins dans lesquels nous sommes directement impliqués. Enfin, avec l'album *T'aurais tombé*, ces textes aux marges de la narration introduisent une dimension théâtrale d'aide à la mise en jeu proche des didascalies.

[414] JEAN, Georges, *op. cit.*, p. 54-55.

Enfin, bien que les iconotextes de Béatrice Poncelet ne soient *a priori* pas destinés à être joués, ils sont traversés par des voix, mises en scène en quelque sorte par la typographie sur l'espace de la page. Béatrice Poncelet, dans son œuvre complexe sur le plan énonciatif, privilégie le recours aux pronoms personnels, rarement accompagnés d'un référent explicite, ce qui entraîne une indécision quant à l'identification des protagonistes, un effacement du sujet, crée un effet de masque, en écho, par exemple, avec le bal masqué de *Mais, Fée ?* ou les maquillages récurrents. Ses albums nous donnent à entendre, à surprendre des voix, des dialogues ou du moins des fragments interrompus, des monologues, des variations mélodiques ambiguës de l'un à l'autre, comme dans *Et la gelée, framboise ou cassis ?*... Là un « tu », un « je », un « on » se répondent et prennent parfois le lecteur à partie, l'entraînent sur le terrain du jeu, comme dans *Mais, Fée ?* ou encore *Je, le loup et moi*. Parfois, l'ambiguïté des pronoms, le tissage de textes aux statuts divers cachent, comme dans *Les Cubes*, un feuilletage temporel que la lecture à voix haute et la mise en espace vont permettre de démêler. L'essentiel sera de proposer aux participants d'explorer par le jeu les albums de notre auteure en un parcours de lecture pour leur permettre une entrée sensible dans ce discours poétique et polyphonique, pour les aider à percevoir ce que Barthes appelle le « bruissement de la langue » :

> « … le bruissement de la langue forme une utopie. Quelle utopie ? Celle d'une musique du sens ; j'entends par là que dans son état utopique, la langue serait élargie, je dirais même *dénaturée* jusqu'à former un immense tissu sonore dans lequel l'appareil sémantique se trouverait irréalisé ; le signifiant phonique, métrique, vocal se déploierait dans toute sa somptuosité… »[415]

Le travail par l'oral va donc permettre de percevoir, de questionner et d'interpréter ou de réinterpréter les textes de notre auteure, leurs écarts, l'ouverture sémique de ses albums qui a troublé les lecteurs enfants et adultes peu familiers de cette écriture contemporaine, comme nous l'avons vu lors des entretiens. Il nous paraît en effet important de permettre aux enfants et aux médiateurs une approche sensible, corporelle et collective de ces textes qu'une première lecture solitaire et silencieuse risque de leur faire écarter. La constitution du corpus de fragments, même si elle est laissée à la liberté des lecteurs, est en tout état de cause sous-tendue par des objectifs spécifiques de découverte et d'exploration du champ poétique propre à notre auteure : on espère que la variété des lecteurs ouvrira sur une grande variété d'extraits,

[415] BARTHES, Roland, *Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*, Paris, Seuil, coll. "Points Essais", 1984, p. 101.

piochés dans des albums assez divers pour permettre d'explorer les thématiques récurrentes, la variation des formes pour donner à entendre les échos qui le traversent et la voix de l'auteur...

Notre travail emprunte donc aux pratiques vocales utilisées dans le cadre du chant, en particulier de la « voix parlée-chantée », mais il emprunte aussi aux pratiques théâtrales, notre dispositif s'appuyant sur une lecture interprétative, c'est-à-dire non seulement une lecture à voix haute, mais une mise en voix, en jeu et en espace. Nous jouons là sur la polysémie de l'expression puisqu'il s'agira de porter le texte, de l'interpréter, au sens où l'oralisateur, comme l'instrumentaliste ou le chanteur « interprète » le texte, comme une partition vocale. Mais nous prenons également la lecture interprétative au jeu de l'interprétation comme activité d'exploration et de construction des sens du texte. En cela, nous explorons une voie sensiblement différente de celle proposée dans les textes de référence, même si nous travaillons certains des fondamentaux qui y sont soulignés : intelligence du texte, aptitude à communiquer significations et émotions, expérimentation active de la voix et de ses effets… Nous nous appuyons également sur l'oralisation pour amener les lecteurs à s'interroger sur les voix narratives qui traversent les albums et donc rendre l'ensemble plus intelligible. Il ne s'agit toutefois pas pour nous de fixer une interprétation en vue d'une prestation, même si en tout fin de module les participants proposeront un parcours, mais plutôt d'utiliser la voix et l'appui sur les partenaires de jeu pour retravailler la signification à chaque nouvel essai, et donc renouveler l'interprétation. En outre, même si notre dispositif comporte une part de travail technique sur la voix, nous solliciteront la globalité du corps comme instrument du lecteur-joueur.

Ainsi donc, si cette pratique de lecture à voix haute est le lieu d'une entrée physique dans le texte, l'amorce d'une lecture dramaturgique, elle est également mise ici au service de la compréhension et de l'interprétation, objets de la lecture littéraire. En effet, le lecteur-médiateur qui pose sa voix sur le texte, qui le lit avec l'autre et pour l'autre, fait des choix relevant à la fois d'une attitude réflexive et préréflexive, choix qu'il donne à entendre, aidant en cela son auditeur à élucider, à développer le sens.

Le module d'oralisation, qu'il soit proposé à des adultes ou à des enfants, met tout d'abord en œuvre une pratique théâtrale en ce qu'il opère un travail de distanciation, dans la perspective étymologique du qeatron[416] antique comme lieu d'où l'on donne à voir. Cette

[416] En grec ancien, « qeÃatron » (theatron) désigne aussi bien l'espace aménagé pour permettre aux participants de voir que la représentation. La racine « qeÃa » (thea) désigne à la fois l'action de regarder, de contempler et le spectacle. Le théâtre antique grec a pour vocation de rendre visible la vie de la cité.

pratique ne relève pas à proprement parler du jeu dramatique défini par Christiane Page comme :

> « Un jeu collectif qui consiste à inventer à plusieurs une fiction en élaborant le canevas d'une action dramatique, puis à jouer cette fiction sous couvert de personnages, et ensuite à parler, échanger et réfléchir autour de l'expérience vécue dans le jeu pour enfin, rejouer »[417]

Ici, ce n'est pas le jeu mais le texte à travers le jeu qui est visé, on parlera plutôt d'un recours à la théâtralisaton au service de la lecture littéraire, de l'interprétation et de la compréhension. On peut parler ici d'une « dramaturgie de plateau » selon les termes de Joseph Danan :

> « Demeure alors une « dramaturgie de plateau » qui se constitue dans le mouvement même de la recherche théâtrale : le sens du texte n'est pas donné à l'avance, il se construit dans les tâtonnements, voire les égarements du jeu. »[418]

Toutefois, cette séquence exploratoire s'apparente au jeu dramatique non seulement par sa dimension exploratoire, mais également par sa dimension interactive à plusieurs moments de l'activité. La mise en jeu par groupe implique en effet des temps de discussion, de négociation tant pour le choix du texte travaillé que pour les options relatives à la mise en voix et en espace... Les participants sont amenés à proposer des interprétations du texte, des mises en place, à les négocier, à les mettre à l'épreuve du jeu, à les retravailler avant de les fixer un tant soit peu pour la présentation aux autres joueurs. Cette prestation s'effectue devant les joueurs en attente qui occupent alors une position complexe, à la fois spectateurs complices, lecteurs réflexifs et observateurs critiques, puisqu'ils devront faire part de leurs commentaires lors du temps d'échange qui suivra. Alors, le regard porté sur le jeu est, selon les termes de Christiane Page, celui de « pairs engagés dans le même parcours de recherche », même si pour ce qui nous concerne, ce regard visera moins l'expérience de jeu que l'explicitation croisée de la lecture faite par les joueurs en action et les joueurs en attente, la rencontre avec le texte, son interprétation.

Enfin, un temps de retour sur l'ensemble du parcours de lecture a été ménagé, avec les groupes qui ont travaillé la théâtralisation en 2005. Cette activité réflexive s'est déroulée en deux temps : une confrontation entre stagiaires Professeurs des Écoles en deuxième année et élèves de CM2 et la réponse à un second questionnaire écrit, permettant de recueillir les

[417] PAGE Christiane, *Éduquer par le jeu dramatique : pratique théâtrale et éducation*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. "Pratiques et enjeux pédagogiques", 1997, p.17.
[418] DANAN, Joseph, *op. cit.*, p.156.

réactions, réflexions des participants sur les choix de textes effectués par les uns et les autres, les choix d'interprétations et l'intérêt de cette expérience du point de vue de l'accès à l'œuvre…

4.2.2. Exploration des textes par le jeu.

Dans des conditions de réception somme toute assez contrastées, nous constatons que ce qui se joue pour les élèves, à travers l'oralisation de l'œuvre biographique de Béatrice Poncelet et sur le théâtre des émotions que constituent ses albums, apparaît sensiblement différent. L'observation des séances enregistrées conduit à se recentrer sur les micro-activités de l'élève dans des activités très différentes : diction, commentaire de diction, entretien... On vise alors la mise en place de micro-compétences différentes favorisant une implication du sujet lecteur mais aussi la prise de distance : choisir un fragment, dire, s'exercer à un discours méta-discursif. Se pose alors la question des enjeux de la littérature et de la diction pour ces élèves.

4.2.2.1. « Braconner » dans l'œuvre.

Si l'on se penche tout d'abord sur les choix de textes effectués, on note qu'ils sont pris dans divers albums de Poncelet proposés en corpus, avec, dans les deux classes, une moindre part toutefois pour *Mais, Fée ?* et *Les Cubes*. Les extraits oralisés sont par ailleurs prélevés en divers endroits des albums et non simplement en début, comme on aurait pu l'imaginer en particulier chez les élèves les plus fragiles en lecture. Il s'agit souvent de fragments très courts chez les élèves de SEGPA, du moins dans la première phase de travail individuelle, et ils ont alors tendance à choisir la phrase comme unité de sélection, tandis que les élèves de cours moyen vont au paragraphe voire à la page. La plupart des situations choisies pour l'oralisation sont par ailleurs, dans les deux classes, proches d'un quotidien réel ou fantasmé. Il est difficile de faire expliciter les critères de choix, l'essentiel étant qu'en appui sur un fragment peut-être choisi inconsciemment, les enfants cheminent, s'approprient le fragment pour faire un travail sur l'image d'eux-mêmes. Les fragments choisis les aident certainement aussi à travailler sur leurs angoisses, comme dans le cas de cet élève qui recopie soigneusement, va chercher à la pliure « *Pour moi ce départ, c'était comme si on m'avait déchiré, coupé en deux d'un coup de hache, tranché de la tête aux pieds…* », la phrase centrale de *Chaise et café*. Il la gardera tout au long du travail, la déchiffrant d'abord laborieusement, puis travaillant la fluidité, la mise à distance par le jeu. Les choix des élèves de cours moyen semblent relever davantage de

l'anecdote, du plaisir de revivre leurs jeux, mis à distance par l'écriture, ou d'explorer à plusieurs les relations au sein du cercle familial, notamment par le biais d'extraits de *Je reviendrai le dimanche 39, T'aurais tombé* ou encore *Chez eux, chez elle ou chez elle*.

Nous avons décidé de laisser les participants maîtres de leurs choix de textes lors de la plupart des séances d'oralisation, afin de leur laisser la plus grande latitude possible dans l'exploration de l'œuvre et permettre un investissement évolutif au fil du temps. Chez les élèves, les choix individuels étaient très larges du départ, en écho à la sensibilité de chacun et ils avaient tendance, en particulier ceux de Sixième de SEGPA, à tisser en quelque sorte un album avec l'autre, oralisant à la suite des phrases prélevées à travers tout le corpus. Mais lorsqu'il s'est agi de travailler à plusieurs et de manière approfondie, les enfants des deux classes ont eu tendance à se limiter, à s'accorder sur des pages entières d'albums dont ils se sont réparti les phrases, les paragraphes. De ce fait, ces textes travaillés par la suite seront moins personnels, plus consensuels. Du côté des stagiaires, les choix de départ étaient somme toute assez proches, portés sur de longues plages de textes et la variation a de ce fait porté davantage sur l'intégration de plusieurs participants pour créer des effets d'écho, sur la reprise d'un même extrait par des voix et selon des interprétations différentes.

4.2.2.2. Dire le texte et travailler son rapport à l'autre.

Ce travail met en jeu des dimensions corporelles qui sont loin d'être maîtrisées par les élèves, quels qu'ils soient. Ainsi, par exemple, lors des exercices respiratoires qui débutent chaque séance d'oralisation, ils ont quelque difficulté à prendre conscience de leur respiration, à l'amplifier, à la contrôler. Contrairement à ce que pensent certains des adultes médiateurs auxquels nous avons proposé le même type d'activité, les élèves ne sont pas spontanément à l'aise pour proférer les textes et, lorsqu'ils oralisent, même à l'abri du collectif, c'est souvent à corps « fermés », coudes rentrés, épaules crispées. Quand ils en viennent à oraliser les fragments choisis, leur voix a parfois du mal à sortir tant leurs corps sont repliés, surtout lorsqu'ils travaillent au sol, avec pour certains des changements de posture en fonction des consignes, des mouvements de balancement qui les aident à scander le texte, et même s'ils ont tendance à se grouper, les rires extériorisent une certaine gêne, quand ils doivent travailler par paires.

Les premiers exercices d'oralisation pratiqués dans les deux classes obéissent à des consignes en référence à l'apprentissage premier de la lecture, puisque les élèves doivent prendre conscience, dans une phase articulatoire forcée, de tous les phonèmes et de leurs

points d'articulation, les plus accessibles, langue, dents et lèvres, étant tour à tour bloqués volontairement. Les fragments qu'ils ont choisis sont donc d'abord travaillés, malaxés, comme des sources sonores. La plupart des élèves, lorsqu'ils acceptent d'entrer dans ce jeu de déconstruction phonétique prennent plaisir à « mâcher la pâte sonore » et dans la mesure où les textes d'appui sont de longueur variable, ils s'arrêtent de manière décalée et éprouvent alors un plaisir évident à se détendre quand ils ont fini, à écouter le magma sonore qui s'éteint peu à peu. Si leur plaisir à bloquer les points d'articulation, à sentir comment l'air et le son circulent dans ce que nous appellerons le « masque », c'est-à-dire l'ensemble des cavités résonnantes, front, nez, bouche et gorge, est évident, ils éprouvent en revanche quelque difficulté à respecter une consigne contraignante. Ainsi manifestent-ils, lors des exercices de lecture *crescendo/decrescendo*, une grande jubilation dans le *forte*, en relation sans doute avec l'aspect transgressif de l'activité qui prend le contre-pied de l'interdiction de crier dans une salle de classe ; ils connaissent en revanche certaines difficultés à baisser la voix, en particulier pour certains enfants qui ont du mal à canaliser leur énergie et tous peinent à réguler la montée et la descente en puissance sonore qui se fait la plupart du temps par paliers. Les élèves de cours moyen, à l'aise avec le déchiffrage, pour la plupart, oralisent toutefois leurs textes sur un débit continu, proposant parfois une lecture peu précise mais rapide, comme si la vitesse d'exécution comptait plus pour eux que la qualité de la lecture. Les élèves de 6ème SEGPA concernés par l'expérimentation, en revanche, disqualifiés en lecture, présentent pour la plupart des troubles dyslexiques voire dysphasiques. Pour certains enfin, ces difficultés se doublent d'un handicap visuel et de troubles comportementaux. Ils vont donc présenter pour beaucoup d'entre eux des difficultés de déchiffrage et peiner à dépasser le cadre des mots. Ils tireront de ce fait profit de cette lecture « ruminée » favorisant l'entrée matérielle dans le texte dont parle Georges Jean :

> La lecture « ruminée » peut être intelligente et, surtout, elle met en jeu ce que l'on pourrait nommer, mémoire corporelle. Mémoire absolument requise pour la mémorisation des textes poétiques dont j'ai maintes fois affirmé qu'elle pouvait être un entraînement vers, et à, la lecture silencieuse pour des enfants ayant des difficultés de déchiffrement. […] je me demande de même souvent et sur un plan purement profane si la lecture à voix haute, « murmurée », « ruminée » ne peut pas devenir pour les élèves et apprenants de toute nature une manière de concentration de l'attention. [419]

Les élèves des deux classes se montrent en outre très intéressés par la verbalisation des effets du travail articulatoire, ainsi commentent-ils avec précision les sensations produites par

[419] JEAN, Georges, *op. cit.*, p. 42-43.

le blocage de la langue (« Ça nous oblige à articuler », « Oui mais pour articuler on a besoin de la langue », « Ça nous oblige à ouvrir la bouche », « On articule mieux que quand on est la langue en bas… parce qu'il y a un peu d'air qui passe ») ou la lecture dents serrées (« C'est trop serré ça fait mal », « Ça vibre »). Il s'agit là de les pousser à prendre conscience de leur appareil phonatoire, pour développer leur agilité articulatoire, à gérer leur souffle, à utiliser les possibilités souvent inexploitées de leur voix, à apprendre à la moduler et à l'utiliser dans des registres opposé afin d'en jouer comme d'un instrument au service du texte, pouvoir mieux le proférer. Enfin, lors de cette première phase exploratoire, lorsque nous leur proposons des exercices visant davantage l'expression, les deux classes manifestent un plaisir évident à se mettre en jeu et acceptent très vite d'entrer dans les états physiques. Dès qu'ils passent sur le registre émotionnel, pour la colère notamment, certains entrent spontanément dans un embryon de jeu de rôle, une gestuelle accompagne spontanément la voix ainsi que l'amorce d'un dialogue avec l'autre. Pour la tendresse, les enfants ont tendance à grimper dans les aigus, c'est encore plus audible quand ils travaillent sur les indications visant à leur faire explorer des dynamiques en lien avec la construction de personnage en particulier aérien, sophistiqué en référence à l'album *Chez eux, chez elle ou chez elle*. À l'évidence, ils jouent là avec des stéréotypes comportementaux qu'il leur faut explorer pour un jour pouvoir s'en défaire.

L'un des premiers enjeux, en particulier pour les élèves de SEGPA, sera la capacité à dépasser le frein du déchiffrage. Ils semblent poursuivre pour la plupart d'entre eux deux objectifs essentiels : d'une part travailler une certaine image de soi et de son corps, travailler sa difficulté à dire, parvenir à s'exposer malgré une inhibition physique et émotive, d'autre part, ayant construit une image plus positive de soi, parvenir à élaborer la distance par rapport à son corps, en gagnant en fluidité, par rapport à l'autre dont on s'approprie le texte, en commentant son expérience. L'observation que nous menons de leurs prestations tend à répondre à deux questions essentielles. Quelle image d'eux-mêmes et de leur voix les enfants sont-ils en train de construire ? Quel progrès amorcent-ils vers l'autre ? Les élèves de cours moyen deuxième année, de leur côté, pourront pour la plupart se consacrer davantage au texte en tant que support littéraire à donner à entendre à l'autre, même si les questions d'écoute et d'adresse restent encore l'objet d'un travail.

4.2.2.3. La mise en voix et en jeu comme mode d'exploration du texte.

La seconde phase du travail d'oralisation invite les élèves à proposer une lecture, seuls ou à plusieurs, des extraits choisis en faisant des choix de répartition des mots, des phrases, avec la possibilité d'effectuer des reprises en écho, de créer leur propre espace de jeu, de jouer sur les silences, les accélérations… Cette phase qui doit aboutir à une présentation au reste de la classe va contraindre les élèves à surmonter de nouvelles difficultés absentes de la première exploration. Ils vont en effet devoir sortir du groupe, se placer sous le regard des autres pour tenir une parole « impliquante », tenir l'auditoire sous leur propre regard. Or ils auront bien souvent tendance à adopter des comportements de fuite, regard orienté au sol, partiellement dos au public. Ils vont devoir inscrire leur corps dans l'espace pour lui donner présence et signifiance, faire des choix de posture. Faut-il bouger ou non ? Se tenir debout face public ou tenter des variantes ?

Le travail d'exploration à plusieurs se passe de manière très autonome. Comme souvent lorsqu'une activité par groupe est proposée en contexte scolaire, les groupes se forment en fonction des affinités, ce qui nous paraît positif pour que fonctionne une certaine complicité et dynamique entre les joueurs, à condition que le jeu ne dérive pas et que l'un des membres de la classe ne se trouve pas en position d'exclusion. Plus que dans d'autres activités collaboratives en effet, nous nous appuyons là sur le ressenti, les émotions et un des aspects les plus délicats du rôle de l'enseignant est alors de les canaliser au service du jeu. Très vite cependant, les enfants dépassent se stade de la complicité quotidienne pour s'associer dans leur recherche en fonction de ce qu'ils ont entendu des textes choisis par leurs camarades pour les premières gammes. D'affinités personnelles, on passe alors à ce que nous nous risquerons à appeler des affinités textuelles. Au fil des séances, les groupes fluctuent de manière très souple en fonction des projets d'oralisation. Lors de cette phase, nous les laissons très libres, nous plaçant simplement en position d'observation, pour pouvoir, dans un second temps les aider à affiner leurs choix de mise en place, à les discuter et justifier en fonction de ce qu'ils signifient par rapport au texte, à les rendre plus lisibles pour le temps de présentation.

On observe tout d'abord, à travers les enregistrements vidéo effectués en Sixième de SEGPA, qu'au-delà des difficultés à faire « sortir » le texte sans trébucher sur le déchiffrage, il y a pour la plupart un plaisir manifeste à oraliser, même si c'est une épreuve. Ainsi Donovan, dont le corps réagit mécaniquement, dont la voix ne sort pas, se lance dans un jeu avec sa voix et ses intonations ; il sait qu'il va lire son texte en le hachant et travaille sur l'intonation à la manière d'un « robot » pour sauver la face, détournant ainsi à son profit la

remarque d'un pair. Chez Éline, la difficulté du déchiffrage se trouve redoublée par des difficultés comportementales, son élocution est rendue difficile par une tendance au repli sur soi que renforce un appareillage dentaire lourd. Or, elle s'engage malgré tout dans la tâche, longuement, manifestant une jouissance dans l'acte de lire, grâce en partie à la pratique rythmique d'une déambulation qui semble faciliter chez elle l'appropriation du texte en même temps qu'elle lui permet de délimiter son espace propre. Chez les élèves de cours moyen, l'effort portera essentiellement sur la difficulté à projeter le texte pour le donner à entendre, à le phraser, à en trouver les respirations, à maîtriser leur souffle.

L'observation d'autres travaux permet de mettre en évidence l'intérêt de l'adresse à l'autre qui oblige Amandine à quitter le texte des yeux, à essayer de le projeter, ce qui est pour elle une première distanciation. Ainsi libérée de la feuille, elle donne libre cours à sa faconde, dit le texte avec le sourire, place sa voix de manière « naturelle », montre combien compte le fait d'avoir une voix agréable et pour soi et pour autrui. On perçoit chez Sania, sa partenaire de jeu, malgré des difficultés à articuler et à faire sortir la voix, la volonté de continuer, d'aller au bout d'une expérience, le plaisir de la victoire sur le texte, et l'envie de réactiver aussitôt une certaine « jubilation » de la lecture à voix haute. Dans cette perspective, le texte sert de support à la voix que l'enfant projette vers l'autre, vers son partenaire en amorçant une gestuelle d'appui, en interaction avec l'autre. Même si ces réussites momentanées se maintiendront difficilement ensuite face au groupe qui porte sur elle un regard l'empêchant de se concentrer, même si les indications données lors du travail à deux seront reprises de manière mécanique et non investie parce que les intentions et les sensations n'ont pas été totalement intégrées, sur le moment, la recherche est là, intense, au niveau du souffle. L'enfant travaille alors sur « le geste », plus que sur la signification, le texte lui sert pour travailler sur soi avec un débit plus lent, apaisé, une intonation qui marque déjà une forme de distance.

Le passage à la présentation au groupe-classe va les pousser à tenter de maîtriser leur corps en représentation, à réfléchir à son orientation, aux attitudes et à la gestuelle à adopter, aux éventuelles mimiques. Beaucoup d'élèves adoptent alors un comportement de fermeture ou se réfugient dans des poses normées, stéréotypées et figuratives. Ainsi, Florian et Valentin, élèves de cours moyen, ont-ils choisi de travailler l'extrait de *Je, le loup et* moi qui évoque la maladie de la grand-mère :

> Valentin : *Il ya quelque temps, elle est tombée malade ma grand-mère. Oh, pas gravement ! Elle s'est soignée à sa façon : de la tisane et des fruits uniquement.*
> *Elle dit que c'est meilleur que de prendre des tas de médicaments.*

Florian : *Au lit, elle a brodé un coussin très rigolo : elle a copié la forme du chat sur une vieille carte postale.*
Valentin et Florian : *Pas mal le résultat, non ?*

En soit le découpage opéré sur le texte est intéressant, il suit en quelque sorte la progression logique du texte, chacun des deux garçons prenant en charge une unité de sens : la maladie et son traitement d'un côté, le dérivatif choisi par la malade d'autre part. Enfin, ils ont choisi de dire à deux le commentaire adressé par la narratrice au lecteur, marquant intuitivement par leur choix qu'ils ont perçu là une dénivellation du texte. En outre, ils vont faire un choix de dissociation du récit et de l'action puisqu'ils vont alterner diction du texte et tricotage « mimé » (à moins qu'il ne s'agisse de broderie, comme dans le texte…), endossant tour à tour le rôle du narrateur et celui de la grand-mère, changeant de position à mi-parcours, le narrateur occupant le devant de l'espace de jeu, face au public, le personnage de la grand-mère s'asseyant en fond de plateau. Enfin, entrés en toussant dans l'aire de jeu dans une forme d'anticipation sur le contenu de leur texte, ils vont se rejoindre face au public pour le prendre à témoin. Comme on le voit ici lors du travail d'interprétation du fragment choisi, ces deux élèves ont tenté de mettre en scène, de traduire par des images corporelles, plus ou moins figuratives, la situation évoquée, ils se sont donné des éléments de jeu qui, s'ils restent à optimiser, la gestuelle restant peu développée, témoignent déjà d'une première appropriation du texte. Proposant une autre approche de la mise en image corporelle du texte, Céline, Christopher, Julien et Tristan, eux aussi élèves de cours moyen, ont choisi un extrait de *T'aurais tombé* qu'ils vont dire en mouvement, décrivant en ligne des arabesques sur le plateau, prenant la tête de la file qu'ils composent à leur tour de parole :

Julien : *N'importe quand, qu'on joue aux dés ou au mikado, qu'on fasse des ombres, le Pierrot comme ça ou le chat,*
Christopher : *Tu apportais tes bandes et alors, aux doigts, aux mains, aux bras, tu nous faisais des pansements.*
Céline, Christopher, Julien et Tristan : *Elle sourit…*
Tristan : *Combien j'ai dû en enrouler de ces bandes, tu n'arrêtais pas de les lâcher !*
Céline : *Un jour, c'était la fête, tu as reçu un gros paquet. Tu t'en rappelles ?*

L'image des bandes, de leurs enroulements-déroulements incessants s'est très rapidement imposée au groupe qui l'a immédiatement adoptée et a passé tout le temps consacré à cet extrait à améliorer la fluidité du mouvement, la circulation dans l'espace, l'alternance des voix. Le jeu se construit sur la base des deux répliques de Christopher et Tristan, le groupe s'effondrant en fin de texte, comme si la bande corporelle qu'il constituait était lâchée à son tour. L'idée de cette déambulation répétitive est par ailleurs très intéressante de notre point de

vue pour rendre l'aspect rituel et envahissant du jeu évoqué. La « didascalie » (*Elle sourit*…) fait en outre l'objet d'un traitement particulier par le groupe qui rompt l'alternance des voix pour faire le choix du chœur.

Ces deux exemples choisis montrent bien la prise en compte par les élèves de l'hétérogénéité textuelle présente et perçue dans les albums et la recherche de moyens vocaux ou scéniques pour en rendre compte, les mettre en évidence pour soi et, dans un second temps, pour les joueurs en attente. Il s'agit pour eux de rendre « lisible » cette épaisseur, cette complexité du texte, mais aussi de jouer dans l'espace de jeu avec les différents plans et degrés de réalité qu'il propose.

L'activité de lecture à voix haute, puisque très longtemps les élèves vont garder leur texte en main, va également leur demander un effort pour maîtriser leur voix, essayant par là de prendre conscience de sa réalité, de sa plasticité, de ses couleurs et de ses reliefs. Ils vont devoir se faire entendre des autres, tenter de faire porter leur voix pour donner à entendre leur texte, en faire varier le volume en alternant les degrés d'intensité. Ils devront enfin réguler leur débit, ne pas parler trop vite, jouer des silences, des pauses, chercher leur phrasé… Or, si lors des phases de travail entre soi, avec l'adulte, les élèves vont être capables de moduler, de jouer avec leur voix et leur souffle, cet aspect du travail vocal restera néanmoins le plus inabouti, du moins lors des prestations collectives, puisqu'il n'est possible que si la situation de présentation est intérieurement acceptée, ce qui permet le relâchement corporel et une installation sereine dans la durée.

4.3. Réfléchir l’œuvre et la reconstruire par le jeu.

4.3.1. De la mise à distance à la réflexivité.

Certains essais permettent par ailleurs de déceler une pré-réflexivité à l'œuvre, dans la mesure où il s’agit en quelque sorte de la marque d’un en-deçà, d’une proposition vocale qui ne passe pas par une conceptualisation et que les enfants auront parfois du mal à expliciter **:** parfois, par exemple, sans en avoir clairement conscience, ils accentuent, dégagent certains mots, ainsi, Laura détachant très nettement le mot « rouge » dans sa lecture de *Je, le loup et moi*’ redonnant intuitivement au mot la place symbolique qu’il occupe au sein de la narration. Les activités réflexives de commentaire sur les prestations orales voient, quant à elles, émerger des remarques sur l’articulation, des recherches sur les intentions, des discussions sur les choix interprétatifs, des réflexions sur les instances narratives. Ce travail de mise à distance conduit alors à une vérification dans le texte, à une perception intuitive de la grammaire, de la phrase. Et si, le plus souvent, les enfants en restent à la citation, s'ils ne peuvent tout à fait expliciter, ils participent néanmoins à l'élaboration argumentative collective. Ces lieux de débat et de réflexion sur les acteurs, sur le texte, fonctionnent également comme des lieux de reformulation, d’évaluation par les pairs, de régulation par le groupe.

Ainsi, comme dans un dispositif de jeu dramatique, les élèves sont-ils amenés à commenter leurs prestations et, du coup, à justifier leurs choix interprétatifs. Pour les enfants de SEGPA, cette attente ne va pas de soi, comme le montre cet extrait transcrit des commentaires à propos de la lecture par Bryan, puis par Kevin, de deux paragraphes issus de *Je pars à la guerre je serai là pour le goûter* :

	« **Tu as vu ces plumes ? Je les ai gardées exprès pour te les montrer.** *Oh ! Encore un jouet que mon petit frère a laissé traîner dans mes affaires* ».

Bryan a lu les deux paragraphes du texte rapidement, d'une seule traite, produisant une oralisation conforme aux exigences minimales de la lecture scolaire telle qu'il la conçoit, sans hésiter sur l'identification des mots, en respectant la segmentation en syntagme et la ponctuation. Kevin de son côté change de modulation lorsqu'il passe au texte de commentaire typographié en italiques, ce qui va entraîner des commentaires lors de l'oral qui suit.

001. S.D. : Parlons un peu de ce que vous venez de faire. Kevin et Brian ont choisi le même texte... est-ce qu'ils l'ont dit de la même façon ?
002. Fadh: Kevin à un moment il l'a dit un tout petit peu grave j'crois ... et aigu après.
003. S.D. : Voilà, il a changé de voix en cours de route. Pourquoi est-ce que tu as changé de voix ?...
004. Kevin: C'était pour changer ... […]
009. S.D. : Et pourquoi est-ce que tu dis plus fort ?
010. Kevin: Parce que c'est plus en gras...
011. S.D. : Comment tu pourrais le dire alors ?
012. Kevin: Plus grave...[420]

On voit ici que la modulation de la voix reste motivée dans un premier temps par la nécessité de varier par plaisir vocal, par jeu, hors de toute interprétation. Il faudra solliciter la réflexion de manière insistante pour que s'opère un retour au texte qui permettra d'expliciter le changement de tonalité que Kevin propose. Il s'en tient alors à une justification quelque peu « mécanique », et peut-être en écho à la réflexion menée en groupe lors de l'analyse de l'album *Chez eux, chez elle ou chez elle*, qui mettait en rapport le choix de l'égyptienne grasse

[420] Tous les extraits qui suivent sont tirés de l'entretien réflexif sur les prestations orales, SEGPA, mai 2006, Annexe 15.

et la nécessité de crier en plein champ. Il ne s'appuie pas explicitement en revanche sur la rupture énonciative pour valider plus sûrement son choix interprétatif. L'exemple est en cela significatif de la difficulté qu'ont les élèves à mettre au service du sens et d'une interprétation cohérente du texte les explorations vocales qui leur ont été proposées en début d'activité.

L'extrait de transcription suivant porte sur la lecture à voix haute par Laura, Cassandra et Céline[421], d'une part, par Fabien et Fadh d'autre part, d'un même passage de *Je, le loup et moi* :

	« Ma grand-mère, je l'aime bien, elle nous laisse tout faire ! Elle coud souvent avec une machine, vieille mais vieille ! Elle m'a fait plein d'habits supers, rouges. Je n'aime que le rouge, moi. *Les animaux d'Afrique l'hippopotame a des dents qui fournissent l'ivoire ainsi que les défenses des éléphants. Le rhinocéros a le nez armé de deux cornes La girafe a un long cou pour attraper ce qui est haut perché* ».

Tandis que Fadh et Fabien ont lu alternativement les phrases d'un bout à l'autre de l'extrait, dans le second groupe, Laura a pris en charge l'intégralité de la partie narrative tandis que Cassandra et Céline se sont réparti les textes descriptifs des animaux d'Afrique. Interrogés sur les pauses marquées dans leur débit et sur l'alternance des voix, les élèves vont peu à peu glisser de la restitution des règles de base de la ponctuation vers une observation des niveaux de textes et de l'énonciation pour justifier leurs choix interprétatifs :

> 017. S.D. : […] Laura, Cassandra, Céline, Fabien et Fadh, vous avez choisi le même texte. Avez-vous remarqué des différences dans la façon dont vous avez dit le texte?
> 018. Fadh: Ben nous on avait chacun une phrase et eux ils avaient plusieurs phrases chacun
> 019. S.D. : Oui, essaie d'être plus précis. Est-ce que tu as remarqué comment elles avaient fait leur découpage ? Qui a dit quoi ?

[421] Ce sera la seule fois qu'elle aura l'occasion de travailler sur les albums avec le groupe, arrivée dans la classe la semaine précédente, elle repartira très rapidement.

020. Fadh : Par exemple, Cassandra, elle avait un paragraphe, Laetitia, elle a fait un paragraphe et Laura aussi.
021. S.D. : Je ne suis pas sûre que ce soit tout à fait comme ça... Les filles, dites-nous.
022. Cassandra: Non, en fait Laura, elle s'est arrêté à un mot… à un point et Laetitia aussi... […]
025. S.D. : Oui, vas-y, Laura, dis-nous comment tu as vu les choses toi, jusqu'où tu as lu?
026. Laura : Ben jusqu'à « moi »...
027. S.D. : C'est-à-dire ?... Qu'est-ce que c'est « jusqu'à moi » dans le texte ? Pour quelle raison tu t'es arrêtée là ?
028. Cassandra : Ben parce que comme on est trois, il faut que chacun lise un peu...
029. S.D. : D'accord, mais est-ce qu'il y avait une autre raison ?
030. Laura : Aussi, moi, je m'arrête aux virgules...
031. S.D. : Oui, bien sûr, à quoi elles servent les virgules ?
032. Fadh : Ben parce qu'à chaque fois y faut reprendre son souffle...
033. S.D. : Oui, et puis aussi, on passe à autre chose.
034. Cassandra : Quand y a un point, c'est que la phrase est finie.

Le début de l'entretien fait apparaître des divergences dans les choix de répartition du texte entre les deux groupes, mais les justifications restent en quelque sorte d'ordre économique, c'est le volume du texte qui guide, les participants ayant à cœur de le répartir équitablement, comme le signale Cassandra. Et, alors que la répartition s'est faite chez les fillettes en relation avec les mouvements du texte, relancées par les questions, elles vont expliquer leurs choix par les règles de ponctuation réglant le souffle. Nous avons là en quelque sorte des justifications générales de ce que pourrait être une régulation de la parole dans l'absolu, mais qui ne sont en rien appliquées au texte spécifique et à sa lecture propre, ce qui est tout à fait représentatif de savoirs appris, mais non encore intégrés. La suite de l'oral réflexif va conduire les élèves à s'interroger sur les locuteurs et donc sur la rupture énonciative à l'œuvre dans ce passage :

035. S.D. : Oui, mais, regardez comment est écrit votre texte...
036. Cassandra : Ben là en fait ça fait tout le long et pis après, ça... Y a des dessins... C'est comme des étiquettes...
037. Fadh : Moi je crois que ça raconte... c'est comme si c'était dans un livre de découverte par exemple. […]

Fadh et Cassandra ont, semble-t-il, l'intuition que les choix de découpage pourraient être liés à l'hétérogénéité des discours présents sur la page, ils ne peuvent néanmoins pas à ce moment-là désigner les paragraphes relevant de l'explicatif, nous allons donc tenter un détour par le locuteur :

040. S.D. : Qui parle dans le premier paragraphe ?
041. Fadh : Ma grand-mère, c'est la grand-mère...
042. S.D. : C'est la grand-mère qui parle ?...
043. Fadh : Heu... c'est quelqu'un

045. Cassandra : C’est la grand-mère
046. S.D. : « Ma grand-mère, je l'aime bien... »
047. Cassandra : Non, c'est lui là, le personnage qui parle...
048. S.D. : Est-ce que vous vous souvenez de quel album vient cette page-là ?...
049. Cassandra : *Chez Elle*
050. Laura : Non !
051. Cassandra : Je sais pas
052. Fadh : Je sais pas, non...
053. Cassandra : Dans *La Chaise*, je crois, *Chaise* là, le livre...

Pour plus de commodité, pour faciliter les déplacements et les mouvements, les élèves travaillent l’oralisation à partir de photocopies des pages qu’ils ont choisies, agrandies pour une meilleure lisibilité. Or ce choix pragmatique sert ici de révélateur, puisque, manifestement, les élèves ont perdu la mémoire de l’album d’origine, comme si la page sur laquelle ils travaillent désormais avait gagné son autonomie. Ceci pourrait expliquer en partie la difficulté qu’ils éprouvent alors à identifier l’origine des discours et même l’album dont le texte, support d’oralisation, est extrait. Cette expérience nous semble montrer la nécessité de revenir au support d’origine pour faire travailler la mémorisation, ancrer l’extrait dans l’album et l’album dans l’œuvre.

054. S.D. : Personne ne se souvient ?... C'est dans *Je, le loup et moi*... Qui est-ce qui parle dans cet album ?...
055. Cassandra : C'est quelqu'un... c'est l'aut...
056. Laura : Le loup
057. Cassandra : Pas le loup ! C'est... ah je sais plus...
058. Laura : Le Petit Chaperon Rouge....
060. Fadh : Pas mal vu Laura !...
062. Cassandra : Ah oui, la petite fille, là, au début, elle se maquille... je sais pas comment elle s'appelle...
063. S.D. : Qui dit « je » dans ce texte ?
064. Cassandra : C'est la fille !

La manière dont se construit ici la réponse, par hésitation et glissements successifs, nous paraît à souligner. En effet, l’hésitation de Cassandra qui semble désigner l’auteur renvoie aux questionnements antérieurs sur ce « je » potentiellement autobiographique. Laura va assez rapidement rejoindre l’hypotexte du conte, elle qui avait, lors de sa lecture, comme nous l’avons signalé plus haut, appuyé sur « rouge ». Et pas à pas va émerger la narratrice féminine par la voix de Cassandra qui l’avait lors des oraux précédents, identifiée sur les photographies qui jalonnent l’album, ce qui explique sans doute en partie son usage de l’article défini.

065. S.D. : Jusqu'où est-ce qu'elle parle, la fille dans le texte ?
066. Laura : Au deuxième paragraphe la petite fille elle dit « les animaux d’Afrique »
067. S.D. : Est-ce qu’elle le dit ?
068. Laura : Ben oui…

069. Fadh : Non, elle lut le livre !
070. S.D. : Peut-être bien qu'elle est en train de lire un livre à ce moment-là, jusqu'où est-ce qu'elle parle elle en s'adressant à nous ?
071. Kevin : « Je n'aime que les habits rouges moi »…
072. S.D. : Oui, « Je n'aime que le rouge, moi. »

La situation énonciative n'est pas encore tout à fait comprise par les élèves qui ont quelques difficultés à prendre le temps de clarifier les différents statuts de texte, à prendre en compte le destinataire de la première partie, et c'est précisément l'articulation entre temps d'essais oraux et temps d'analyse qui va permettre de faire mieux sentir aux élèves l'alternance sur une même page entre parole directe et écrit différé :

073. Sania : Ah madame, ça me rappelle quelque chose… « j'ai plein d'habits super rouges. Je n'aime que le rouge, moi »… comme dans le *Chaperon Rouge*
074. S.D. : Bien sûr, tout à fait… le rapprochement est intéressant Sania. Donc, dans ce passage-là, vous avez deux éléments… c'est ce que vous me dîtes ? Ce que la petite fille dit et puis quoi ?

L'intervention de Sania est tout à fait représentative de cette tendance qu'ont les élèves de SEGPA à réagir de manière différée et à ramener le débat sur une question de contenu, déjà largement commentée, plutôt que de s'intéresser à la forme du texte, à son mode d'énonciation, sans doute plus abstrait pour eux, même s'ils modalisent spontanément leur propre discours dans la conversation ordinaire.

075. Fadh : Ce que dit la grand-mère…
076. Kevin : Et puis le livre
077. Fadh : Ah, j'croyais que c'était la grand-mère qui le disait
078. S.D. : Alors, c'est peut-être la grand-mère qui le lui a lu, pourquoi pas mais en tout cas, c'est un livre, alors moi j'aimerais que vous fassiez une différence entre les moments où la petite fille parle et quand c'est le livre, qu'on se rende compte que vous êtes en train de lire un livre ou que c'est écrit dans un livre. D'accord ? Dîtes moi, ce livre, il s'appelle comment, il est question de quoi ? […]
081. Fadh : Ben elle découvre que les rhinocéros y sont armés de deux cornes…
082. S.D. : Oui, il est question de rhinocéros… de quoi aussi
083. Fadh : La girafe… les éléphants… l'hippopotame….
084. S.D. : Oui, et tous ces animaux-là ?
085. Fadh : Ben y viennent d'Afrique
086. S.D. : Oui, ce sont des animaux d'Afrique, est-ce que c'est marqué quelque part dans le texte ?
087. Cassandra : Oui, là !
088. S.D. : Alors ce fragment de texte, ça pourrait être quoi ? Sur la couverture ou ailleurs…
089. Laura : Le titre !
090. S.D. : Alors, j'aimerais bien l'entendre que c'est un titre, qu'on sent quand vous vous adressez à quelqu'un et quand vous êtes en train de lire, ou quand c'est le texte du livre…

La notion de titre a du mal à émerger ici, d'autant plus que la mise en page de l'extrait travaillé le noie en quelque sorte dans le corps du texte. Il s'agit donc là pour l'adulte de donner des éléments de jeu dont les élèves vont s'emparer par la suite pour marquer corporellement les ruptures, marquer les blancs, ralentir leur débit pour permettre à ceux qui les écouteront de mieux saisir le relief du texte et, à eux, de mieux en comprendre les mouvements et le phrasé. Toutes ces indications vont être reprises par les élèves qui vont garder cette idée des deux niveaux d'énonciation, mais en interprétant parfois la situation, ainsi Fadh « jouant » à expliquer comme s'il s'agissait d'un documentaire télévisé, dirigeant son regard vers l'auditoire, faisant porter sa voix.

Nous avons rencontré le même type de difficultés en CM2 ; en effet, dans un groupe comme dans l'autre, les élèves semblent prisonniers des gammes sur lesquelles ils ont travaillé précédemment, sans doute trop perçues comme des propositions de jeu et non comme des modes d'exploration des possibilité du souffle et de la voix permettant la mise en voix du texte, à mettre à son service. Les oraux réflexifs sont donc là pour permettre le retour au texte et pour mettre la voix, la distance, la gestuelle au service de la lecture. Ils sont là aussi pour réorienter la reprise, nourrir le rapport au texte, lui donner du volume.

4.3.2. Le parcours de lecture théâtralisée comme discours sur l'œuvre.

La dernière phase a essentiellement été travaillée avec les élèves de cours moyen, les élèves de SEGPA ayant pour moitié des difficultés à fixer, tant leurs choix de texte que d'interprétation, et s'ils ont montré jusqu'en fin d'année beaucoup d'enthousiasme pour ces séances de lecture à voix haute, ils sont plutôt restés dans la phase exploratoire et d'appropriation des textes choisis, d'approfondissement de leur interprétation, sans pouvoir aller jusqu'à l'élaboration d'une cohérence d'ensemble. Par ailleurs, la conception d'un parcours de lecture théâtralisé à travers l'œuvre de Béatrice Poncelet supposait au moins l'amorce d'un discours synthétique qui dépassait leurs compétences collectives, ce qui constitue, nous le verrons plus loin, une des limites de notre travail avec cette classe. Le passage de l'exploration des textes à la mise au point d'un discours collectif théâtralisé supposait également des capacités de distanciation, la prise en compte d'un spectateur virtuel puis effectif, or, pour les élèves de Sixième de SEGPA avec lesquels nous avons travaillé, l'effort de prise en compte de l'autre et d'acceptation du regard de l'autre au sein du groupe se sont avérés très positifs sans qu'il soit absolument nécessaire ou même souhaitable, vu leur

instabilité comportementale, de passer à des spectateurs extérieurs, bien que nous l'ayons envisagé au départ.

Nous nous centrerons donc à présent sur l'analyse croisée de deux parcours réalisés et qui ont pu être confrontés, à savoir celui de la classe de CM2 et celui des stagiaires professeurs des écoles, qui se sont déroulés durant l'année scolaire 2004-2005. Ces stagiaires, participant à la dominante théâtre, ont travaillé avec nous pendant le premier semestre de l'année universitaire dans le cadre d'un atelier personnel de pratique artistique comportant un travail sur l'espace, la voix, la création de personnages, le chœur… Ils ont ensuite découvert les albums de Béatrice Poncelet courant mars et après un débat interprétatif et de premières tentatives d'oralisation, le travail de plateau a réellement débuté après leur troisième stage en responsabilité. Comme nous l'avons précisé plus haut, nous ne sommes une fois encore intervenue en rien dans les choix de texte, dans les choix interprétatifs de départ, que ce soit pour les adultes ou pour les enfants, notre intervention a plutôt été seconde : écouter leurs propositions, les questionner, afin de les pousser plus loin, de les obliger à donner de l'ampleur à leur travail. Toutefois, cette intervention, même si elle est restée la moins invasive possible a sans doute participé à l'évolution des interprétations.

À partir des choix opérés individuellement dans le corpus d'album et d'une première présentation, les extraits vont être repris, travaillés à plusieurs, redécoupés, mis en écho et, au final, tissés en un parcours, assemblés dans ce qui est devenu comme un texte, une mémoire collective élaborée à partir des albums. Nous pouvons considérer qu'il s'agit là d'un discours sur l'œuvre, non seulement dans les choix opérés au sein de l'œuvre, mais également en raison des choix interprétatifs assumés sur scène pour présenter, donner à voir et à entendre, faire vivre l'œuvre de notre auteure. À ce stade nous pouvons considérer qu'il y passage du jeu dramatique à la théâtralisation, puisqu'il y a la construction volontaire d'un point de vue cohérent sur l'œuvre et recherche des moyens dramaturgiques pour le rendre lisible. La réalisation sera bien entendu très différente entre adultes et enfants, ces derniers ayant plus de difficultés à avoir conscience de ce que représentent pour eux les extraits qu'ils ont choisis, ils sont sans doute trop directement et immédiatement concernés par ce discours sur l'enfance. Les élèves de cours moyen ont par ailleurs quelques difficultés à sortir du jeu d'improvisation dans lequel ils se sont plongés pour mettre à distance leur prestation, la faire évoluer et, s'ils acceptent volontiers de rejouer, ils restent en permanence dans la recherche sans toujours parvenir à fixer la base. Ce comportement est très habituel chez des enfants de cet âge qui vivent avant tout dans l'instant et éprouvent quelques difficultés à se concentrer sur la durée.

Il n'est pas contradictoire avec notre objectif, qui n'était de proposer une mise en scène proposant un discours abouti sur l'œuvre, mais plutôt une mise en jeu des textes, considérée comme encore en travail, pour mieux les questionner et, s'il était nécessaire de fixer *a minima* les improvisations, c'était surtout en vue de la présentation aux stagiaires professeurs des écoles pour pouvoir ensuite dialoguer avec eux.

Dans leurs choix de textes pour construire un parcours de lecture, les deux groupes ont exclu *Mais, Fée ?* et *Les Cubes*, seuls les stagiaires professeurs des écoles ont travaillé sur de larges extraits de *...et la gelée framboise ou cassis ?* Les autres albums ont été abondamment sollicités avec la plupart du temps une préférence pour les mêmes moments. La différence essentielle entre les parcours d'enfants et ceux des professeurs des écoles en formation initiale réside dans le découpage des textes et leur répartition ou non sur plusieurs voix, comme en témoigne l'exemple que nous avons choisi de détailler et qui nous semble donner une image assez fidèle de la différence d'approche.

Texte des CM2	Texte des PE2
Scène 7 : *T'aurais tombé.* *Cécile, Christopher, Julien et Tristan forment comme une bande qui va se déplacer dans l'espace de jeu, comme ces bandes que l'enfant enroule par jeu.* Julien : N'importe quand, qu'on joue aux dés ou au mikado, qu'on fasse des ombres, le Pierrot comme ça ou le chat… Christopher : tu apportais tes bandes et alors, aux doigts, aux mains, aux bras, tu nous faisais des pansements. Tous les quatre : Elle sourit Tristan : Combien j'ai dû en enrouler de ces bandes, tu n'arrêtais pas de les lâcher ! Cécile : Un jour, c'était ta fête, tu as reçu un gros paquet. *Ils s'effondrent comme les bandes lâchées.*	**Scène 2 : *T'aurais tombé.*** *Géraldine et Marie assises dos à dos en milieu de plateau. Sylvain debout derrière elles en position de metteur en scène ou de manipulateur de marionnettes.* Sylvain : Sa mère le prend tout contre elle, lui caresse le bras, l'épaule, le cou, tout doux… Elle raconte. Géraldine : Tu étais petit et on t'appelait… Marie : …notre roi. Géraldine : Tu portais tout le temps une couronne de papier, c'est pour ça. Marie : À ce moment-là… Géraldine et Marie : Majesté… Marie : … tu jouais sans cesse au malade… Géraldine : … au docteur surtout. Tu avais aussi des autos… Marie : La bleue… Géraldine : … et la jaune. Marie : C'étaient les plus rapides… Géraldine : … mais il n'y avait que l'ambulance qui comptait : ça n'était pourtant pas un bolide ! Marie : N'importe quand… Géraldine : … qu'on joue aux dés ou au mikado… Marie : … qu'on fasse des ombres… Géraldine : … le Pierrot comme ça ou le chat… Marie : … tu apportais tes bandes.

	Géraldine : Et alors, aux doigts… Marie : … aux mains… Géraldine : … aux bras… Marie : … tu nous faisais des pansements. Sylvain : Elle sourit… (*Il les tourne face public*) Géraldine : Combien j'ai dû en enrouler de ces bandes, tu n'arrêtais pas de les lâcher ! (*Pause*) Un jour, c'était ta fête, tu as reçu un gros paquet.

Enfants et adultes ont choisi la même scène même si elle n'est pas découpée de la même manière. En effet, les enfants se sont centrés sur le jeu avec les bandes qui les avait intrigués et leur avait immédiatement inspiré une idée dans l'espace. Si nous observons la matérialité de l'album, l'extrait choisi est inscrit au bas de la même page, comme un bloc cohérent et autonome au plan discursif, en revanche, du point de vue narratif, et la mise en page est de ce point de vue ambiguë, l'enchaînement avec la dernière réplique, celle de Céline est peu pertinent et semble plutôt dû, comme nous l'avons déjà évoqué avec les élèves de SEGPA, à l'envie de donner un volume de texte équivalent à chacun de membres du groupe, d'autant que l'élément de jeu qui clôt la scène illustre en quelque sorte la réplique de Tristan. Les adultes ont, quant à eux, découpé dans l'album une scène beaucoup plus longue qui, sans reprendre l'évocation par l'enfant qui va susciter le récit rétrospectif, démarre sur sa mise en scène et l'englobe jusqu'à la résolution de la crise : « *On a passé la nuit ton père et moi à te regarder* ». Du point de vue de la distribution de la parole, les enfants ont pris la parole tour à tour, chacun travaillant sur une unité de paragraphe, tandis que les deux voix féminines adultes s'entremêlent sur des unités variables qui peuvent aller de la phrase au syntagme, pour rappeler le souvenir, construisant à deux le personnage de la mère, plus loin dans la scène[422], Marie prendra en charge les énoncés relevant d'une sorte de commentaire, de parenthèse. On voit en outre dans ce parallèle qu'enfants comme adultes ont fait le choix d'un traitement particulier des didascalies, les enfants la disant en chœur, les adultes créant un personnage, narrateur ou metteur en scène, qui va les dire presque comme une voix off et qui va par son jeu donner corps à la théâtralité du texte. Enfin, les enregistrements vidéo montrent combien les enfants ont privilégié le jeu, tandis que les deux jeunes femmes ont intériorisé les répliques comme leur propre récit. On peut signaler ici en outre que, dès son questionnaire, Géraldine, qui a proposé l'extrait, s'était déclarée particulièrement touchée par l'album, explicitant l'analogie avec sa relation à son fils et elle avait porté son attention sur une des phrases de son

[422] L'intégralité de la scène est présentée en Annexe 16.

texte : « *Ta main serrait la mienne. Comme je t'aimais à cet instant !* ». Nous pouvons extrapoler rétrospectivement que toute la scène s'est construite autour de cette phrase, pour y arriver. À l'image de cet exemple, les stagiaires professeurs des écoles, plus systématiquement que les élèves, notamment pour les scènes construites à partir d'extraits de *Je reviendrai le dimanche 39* ou *Je pars à la guerre je serai là pour le goûter,* ont choisi de différencier voix narrative et commentaire en attribuant à chacun de ces plans du texte une voix propre tout en les croisant la plupart du temps, faisant le choix de lire les commentaires comme appartenant à un plan différent mais simultané de la conscience et non comme le produit d'une relecture.

La perspective du parcours de lecture suppose par ailleurs que, pour éviter un effet de collage trop criant, les participants tentent d'homogénéiser en quelque sorte leur jeu et trouvent des moyens de glisser d'une scène à l'autre. Les allers-retours entre recherche par le jeu et présentation commentée permettent et favorisent une circulation et des emprunts d'un groupe à l'autre, en particulier chez les enfants. Ainsi, les élèves de CM2 ont-ils choisi leurs activités enfantines comme appui de jeu pour dire leur texte et construire la plupart des scènes mises en place : corde à sauter, jeux de cow-boys et d'indien, pratique sportive… Le jeu devient alors l'armature qui inclue tout naturellement le texte comme lorsque Marie, Inès, Éloï et Aline s'approprient la comptine *Une Puce un pou*, extraite de *Galipette*, scandant le texte à cloche-pied. Parfois le texte est traité comme partie intégrante d'une conversation enfantine qui accompagne le jeu, ainsi que le font Christelle, Kelly et Sonia, se racontant la découverte du petit frère endormi à la fin de *Je reviendrai le dimanche 39*, tout en jouant à la corde. Les enfants entrent là de plain-pied dans les textes de Béatrice Poncelet qui font directement écho à leur présent. Les stagiaires, quant à eux, s'ils reprennent également leurs jeux et attitudes d'enfant comme appui de jeu, développent sans doute davantage cette vision nostalgique de l'enfance propre au travail de notre auteure. Ils revisitent leurs souvenirs de manière distanciée, avec parfois un grossissement burlesque, à travers lequel ils prennent un plaisir évident à repousser les limites, comme Anne-Claire et Noémie s'emparant d'*Une Puce un pou* pour faire une entrée fracassante à la manière des Augustes. Mais ils se placent naturellement aussi en tant que futurs enseignants et jeunes parents, comme nous l'avons vu dans la scène détaillée précédemment. Pour ce qui est des transitions, les enfants s'en tiennent aux comptines fredonnées en chœur, tandis qu'elles seront plus intégrées au jeu chez les adultes : comptines et chansons enfantines là aussi, boîtes à musique ou jeux traditionnels, rangements ou folles courses-poursuites qui permettent de réorganiser le plateau.

Restait une difficulté de taille qui aurait nécessité un travail de plus grande ampleur et en collaboration étroite avec un collègue d'arts plastiques, celui de l'image, qui occupe une place essentielle dans l'album, le fonde pour ainsi dire. Et c'est là sans doute une des lacunes de ce travail et un révélateur de cette difficulté qu'éprouvent des enseignants formés au texte (comme nous-mêmes) à intégrer jusqu'au bout l'image. Dans le cadre de notre expérience, il n'a pas été possible de travailler la transposition de l'univers graphique de Béatrice Poncelet sur la scène avec les enfants, hormis pour une recherche de pièces de vêtements aux couleurs vives pour rendre un tant soit peu les impressions colorées produites par les albums. Du côté des adultes, pour donner une dimension plus complète au travail et tenter d'approcher la dimension pluri-sensorielle de la représentation théâtrale, nous avons choisi très modestement trois axes de recherche qui paraissaient essentiels aux yeux du groupe de stagiaires : les images d'enfance, l'univers plastique très coloré et contrasté, les collages et enfin la présence de musique dans la plupart des albums. Ces pistes de recherche se sont traduites, pour ce qui est de l'univers d'enfance, par la présence, fixées sur le mur de scène, d'agrandissements photocopiés en noir et blanc de photographies des stagiaires-enfants, puisqu'eux-mêmes revisitaient dans une certaine mesure leur enfance sur le plateau, et le choix pour les jeunes femmes de coiffures et de maquillages enfantins alliant souvenirs de cours de récréation et outrances de la bande dessinée : tresses, couettes, chignons en tout genre, rouge à lèvre débordant en imitation maladroite de la figure maternelle. La couleur et le collage se sont essentiellement traduits dans des costumes créés en empilant des pièces de vêtements disparates, à la recherche du choc visuel plutôt que de l'harmonie, enfin, pour plonger les spectateurs dans l'atmosphère des albums de Béatrice Poncelet, des images d'albums choisies par le groupe ont été projetées sur un écran en fonds de scène avant et pendant l'entrée des acteurs.

Dans la mesure où, pour ce qui concerne les élèves de SEGPA, il n'y a pas eu à ce sujet de verbalisation spécifique par le groupe, nous nous appuierons sur la parole aux élèves de cours moyen pour conclure sur les bénéfices dont ils ont pris conscience liés au travail oral, et à la présentation de leur parcours, croisée avec celle des futurs médiateurs. Lors de l'échange qui a suivi les deux prestations, ils se sont montrés particulièrement intéressés par les échos et les écarts entre leur travail et celui des stagiaires, dans le même esprit que lors des échanges entre pairs, portant un regard réflexif sur la pratique des « maîtres-étudiants »[423], pour un temps partenaires de jeu. Leur attention s'est en particulier portée sur les choix et la longueur des

[423] La formule est de Christopher.

textes, ils ont été particulièrement à l'écoute de ceux qui leur étaient familiers, repérant les erreurs, sans doute heureux de voir que même des adultes, futurs enseignants qui plus est, se confrontaient aux faiblesses de la mémoire. Ils se sont par ailleurs montrés très intéressés par les choix interprétatifs divergents qui leur ont donné leurs textes à voir sous un autre jour, et par les capacités de concentration, d'oralisation et de profération du texte développées par les stagiaires :

> 074. Amandine : Ce que je voulais dire, c'est que eux, ils mettaient bien le ton…
> 075. Jérémie : Nous aussi on le mettait bien !
> 076. Alexandre : Et eux ils rigolaient jamais […]
> 078. Kelly : J'ai trouvé que leurs regards étaient bien... et si y fixaient quelque chose, y le fixaient vraiment, ils partaient pas[424]

Les enfants, reprenant une expression utilisée au moment du travail, se montrent ici sensibles à la manière dont les stagiaires ont assumé leurs choix d'interprétation et conçoivent, après avoir vu les adultes sur scène, les effets de la concentration, qu'ils ont pour l'instant encore du mal à maintenir, l'importance des jeux de regards pour la projection du texte vers le public. Ils commentent également les choix de « mise en scène » effectués par le groupe d'adultes :

> 047. Christopher : Ça faisait une bonne impression aussi parce qu'en même temps qu'ils arrivaient, ils faisaient des petits bruits...
> 048. S.D. : Alors, est-ce que vous avez compris ce que c'étaient ces petits bruits ?
> 050. Sarah : Ils disaient leur texte
> 052. Valentin : Nous aussi on a fait ça avec *La souris* dans la salle de musique…
> 053. Quentin : On disait notre texte en tournant !
> 055. Christopher : C'est comme s'ils arrivaient en s'échauffant sur la scène… ça fait une bonne impression […]
> 121. Aline : Moi, ce que j'ai bien aimé, c'est leur façon de se déplacer entre les textes... par exemple « Un, deux, trois... Soleil ! »
> 149. S.D. : Et les petites boîtes à musique ? Vous en parliez tout à l'heure.
> 150. Florian : Je sais pas parce que la musique on sait pas trop à quoi elle correspond… par exemple, si y aurait une petite boîte à musique qui fait la vache, et ben ça ferait « Chez eux »

Les élèves se sont montrés particulièrement attentifs à l'entrée en scène qui, entre bribes de textes murmurées ou lancées, costumes fait de pièces disparates et images projetées à l'écran, les a replongés dans l'atmosphère des albums. Ils ont également apprécié l'intégration des jeux qui permettent de rendre plus fluides les mouvements sur le plateau. La remarque de Florian montre en outre une prise de conscience que l'ajout d'un élément sonore devrait se penser sur scène dans un rapport métaphorique ou symbolique avec le texte ou la situation,

[424] Tous les extraits qui suivent proviennent de l'entretien suite à la rencontre CM2/PE2, juin 2005, Annexe 17.

même si lui s'en tient pour l'instant à une fonction illustrative. Le jeu de scène à trois que nous avons analysé plus haut leur a en outre permis de mieux percevoir l'hétérogénéité textuelle qu'ils avaient eux-mêmes tenté de rendre perceptible :

143. Christelle : À un moment, y a un monsieur qui est venu leur toucher l'épaule...
144. S.D. : Comme s'il était quoi ?
145. Christelle : Un magicien
146. Valentin : Le narrateur
147. Jérémie : Aussi quand ils se battent et qu'il les pousse
148. Cécile : Ou l'hypnotiseur

Enfin, les élèves explicitent spontanément en quoi jouer, entendre et voir le texte entrent dans cette démarche de mise en jeu au service de la compréhension et fonctionnent comme une incitation à la relecture :

021. Inès : Moi, je préfère jouer les textes que lire en fait
022. S.D. : Tu préfères les jouer toi-même ?
023. Inès : Non, pas forcément, ou un autre du groupe... que les lire…
024. S.D. : C'est plus facile ?
025. Inès : Ben, je trouve, je sais pas… que je comprends mieux
026. Kelly: Quand on lit le texte et quand on les entend qui sont joués, ben, on les comprend pas de la même façon
027. S.D. : Est-ce qu'il y avait des choses que tu n'avais pas bien comprises et que tu as comprises différemment ?
028. Kelly : *Cassis et Framboise*... Il était dur à comprendre. […]
072. Christopher : Moi, je l'ai écrit dans le questionnaire, ça m'a servi à beaucoup de choses ce qu'on a fait avec toi, les séances ça m'a servi à articuler, à augmenter le son de ma voix... et à développer ma mémoire aussi et à prendre de nouveaux livres...
073. Valentin : Et à avoir moins le trac
080. Christelle : Ça m'a aidée pour les mêmes raisons que Valentin et Christopher mais quand on lit un livre, ça m'a aussi aidée à me mettre dans la peau du personnage […]
102. Pauline : On a relu des textes, aujourd'hui, quand on avait fini, moi y a un texte que j'ai relu et ... je trouve que je l'ai pas lu pareil que la première fois..
103. Julien : Moi j'ai relu *Galipette* aujourd'hui […] j'ai pas compris pareil
106. S.D. : Et tu pourrais expliquer ?
107. Florian : On n'a pas la même idée dans la tête
108. Aline : On l'a vu jouer et on le voit différemment
109. Christopher : Ça nous a aidés à lire
123. Florian : Et ça fait plein de textes d'un auteur... là je connais Béatrice Poncelet
124. Christelle : Y a des livres qu'il faudrait que tu ramènes parce qu'on les a plus tous dans la classe

Même s'ils ne sont pas nécessairement capables de préciser leur propos, les élèves réitèrent spontanément au fil de l'entretien leur sentiment d'une meilleure compréhension des textes grâce au travail d'oralisation, leur sentiment d'une familiarité avec l'œuvre d'un auteur, construite par une appropriation vocale des textes et qui génère un désir de relecture. Nos

observations ainsi que les propos des élèves nous permettent donc d'affirmer que le travail sur le corps et la voix, dans un climat d'écoute et de sécurité autorisant la prise de risque, a participé à la construction subjective des lecteurs enfants et adultes. Tous se sont engagés avec énergie dans la tâche, osant des propositions vocales, spatiales et gestuelles très libres, qui leur ont permis d'abord un travail sur eux-mêmes, sur l'image de soi, par une confiance accrue dans leur voix, leur diction, leurs choix interprétatifs. Du point de vue de la construction de l'interprétation et de l'image de l'autre, ils ont cheminé de leur imaginaire propre à l'interprétation par l'autre et avec lui, pour mieux prendre en compte et rencontrer l'altérité du texte de l'auteure. Le dispositif fonctionne donc bien comme une incitation à la relecture, à la réinterprétation, et il montre à l'évidence l'intérêt de la mise en jeu dans l'appropriation de l'œuvre dont le travail scénique permet de voir la cohérence. La démarche, empruntée au jeu d'acteur, permet en effet d'« expliquer », de « déplier » les images fortes et complexes de l'album de Béatrice Poncelet ainsi que ses jeux de superposition du texte. Il s'agit globalement d'une même démarche de formation dont l'objectif est de conduire l'élève et le futur enseignant à faire l'expérience d'une lecture « de l'intérieur », d'une lecture approfondie, questionnée à plusieurs pour mieux s'approprier le corpus littéraire et, en ce qui concerne les futurs médiateurs, pour envisager autrement l'activité en classe. D'autant que le travail mené s'inscrit dans la perspective d'un projet à long terme, puisqu'après un temps d'exploration du jeu dramatique et une lecture libre du corpus sur plusieurs semaines, les textes choisis dans tous les albums de Béatrice Poncelet mis à disposition des groupes, ont été longuement questionnés, travaillés, mis en regard et théâtralisés pour aboutir à la présentation d'un parcours de lecture devant les pairs. La lecture littéraire active aboutit alors à une sorte de discours sur l'œuvre. On note un lien entre le jugement esthétique et l'adhésion subjective, réalisée ou rejetée : le jugement esthétique engage un rapport à la fois réflexif et sensible au texte, il ne coupe pas le jugement du sentiment et du corps, le rationnel de l'imaginaire.

Conclusion

Ancrée par son histoire dans un projet éducatif, la littérature de jeunesse s'inscrit néanmoins de plain-pied dans l'aventure littéraire : paradoxalement, la contrainte pédagogique y ouvre un espace de liberté. La littérature de jeunesse a été et reste en effet un terrain d'expérimentation pour les artistes**,** qu'ils soient producteurs de textes ou d'images. Elle apparaît comme un lieu d'élaboration de styles, d'autant plus que l'image l'ouvre sur le monde de l'art qui lui est contemporain, et auquel elle se montre perméable. C'est tout particulièrement le cas dans les albums de Béatrice Poncelet, où dialoguent le texte et l'image, dans un double rapport à la littérature (tout court) et à l'art (en général). Aussi la jeunesse du lecteur n'y apparaît-elle nullement incompatible avec une ambition littéraire et artistique ; bien au contraire, le pari d'une réception exigeante, constitutive de cette littérature de jeunesse, est manifeste dans son œuvre.

C'est pourquoi le travail qui se conclut provisoirement ici se situe à la croisée entre deux logiques disciplinaires interreliées : les études littéraires et la didactique de la littérature. En effet, s'il s'agit bien d'étudier littérairement une œuvre littéraire, le fait qu'il s'agisse d'albums pour la jeunesse soulève d'emblée, de manière plus aiguë que pour d'autres genres, la question du destinataire, et plus précisément d'un public qui est constitué par la médiation d'une transmission. C'est vrai des albums en général, notamment destinés aux tout-petits, pour qui la lecture passe d'abord par les adultes, parents (ou grands-parents), ou enseignants. C'est vrai en particulier, de manière un peu différente, pour ce qui concerne les albums de Béatrice Poncelet : en effet, ces livres exigeants, même s'ils peuvent être proposés à de tous jeunes enfants, s'adressent également à un public d'enfants plus grands, lecteurs du cycle III de l'école primaire et des premières années du collège. Ces albums ne présupposent pas la compétence des jeunes lecteurs : en réalité, ils contribuent à former par la lecture, surtout si elle est accompagnée par l'école, des lecteurs compétents. En ce sens, on peut dire qu'une telle œuvre participe de la constitution de son propre public.

Toutefois, malgré leur âge plus avancé, dans la plupart des cas, ils ne les découvriront pas seuls, mais avec l'aide de médiateurs. Leur difficulté, réelle ou supposée, investit ceux-ci – qu'il s'agisse de libraires, de bibliothécaires, ou d'enseignants – d'un rôle déterminant dans le choix même de l'ouvrage : on ne s'y risque pas seul. C'est pourquoi cette étude s'est attachée à analyser, dans ces œuvres et dans les médiations auxquelles elles ont donné lieu, les mécanismes de la transmission. Les choix de corpus littéraire et pratiques enseignantes font apparaître des habitudes quelque peu figées, liées à des corpus connus et amplement partagés, soit des textes considérés comme « faciles » d'accès et pour lesquels les enseignants pensent

pouvoir trouver un sens pré-construit. Ceci nous semble moins présager de l'élaboration d'une culture commune que d'un resserrement de la culture scolaire sur des titres-phares, dotés souvent d'une importante littérature pédagogique. Ce comportement pédagogique qui doit moins à des références personnelles qu'à la volonté de se conformer à une convention héritée révèle de notre point de vue un manque de confiance en soi, en ses compétences de lecteur-expert, voire un certain manque de curiosité vis-à-vis de la littérature en général et de la littérature de jeunesse en particulier.

Nombre d'enseignants éprouvent en effet un malaise à l'idée de prendre le risque de l'interprétation avec les élèves, en évitant des textes jugés trop difficiles pour eux. C'est sans doute pour des raisons sociologiques : si ces textes d'abord malaisé apparaissent éloignés des besoins immédiats des apprentis-lecteurs, ne risque-t-on pas de faire de la littérature un produit de luxe, qui ne serait pas dans leurs moyens ? Mais cette sociologie parfois explicitée renvoie à une théorie herméneutique implicite. Si le texte littéraire, et en particulier poétique, déroute ainsi les enseignants, c'est qu'il semble résister à la construction du sens, d'un sens ; il échappe… Prisonniers parfois du « mauvais réflexe - façonné par l'école – d'une lecture scientiste de la poésie » évoqué par Jean-Pierre Siméon dans sa lettre aux comédiens de Reims, nombre d'enseignants de cycle III n'osent alors pas se lancer dans l'aventure :

> « Trop de lecteurs sont vis-à-vis du poème dans une attitude qui ruine d'emblée leurs chances : ils espèrent recevoir le sens, un sens, si complexe soit-il, complet, prévu et ficelé par le poète dans le travail de l'écriture. C'est là une grande naïveté : il faut admettre que le sens d'un poème ne préexiste pas à la lecture et qu'il déborde toujours l'intention du poète. »[425]

Ces mots de Jean-Pierre Siméon ont accompagné notre cheminement et résonnent pour nous : c'est qu'ils invitent à penser ce rôle de passeur de littérature que nous souhaitons pour nous-mêmes et pour les enseignants avec lesquels il nous est donné de travailler, afin de les aider à s'affranchir de leurs réticences, à se faire confiance et à faire confiance aux élèves. À ce titre, l'œuvre de Béatrice Poncelet semble aussi bien activer chez les adultes des lectures d'enfance, que le regard des enfants sur leur propre enfance, les seconds abordant avec simplicité et malice ces textes dont les premiers redoutent la polysémie, sensibles à l'univers baroque qu'elle leur propose. La plupart des enfants sont entrés avec bonheur et passion dans ces albums-poèmes à investir, cheminant à leur gré et entreprenant une démarche herméneutique de co-élaboration du sens. La rencontre avec cette œuvre exigeante et

[425] SIMÉON, Jean-Pierre, *Algues, sable, coquillages et crevettes. Lettre d'un poète à des comédiens et à quelques autres passeurs*, Le Chambon-sur-Lignon, Cheyne, 1997, p.13 et 20.

proliférante, jugée par nombre de médiateurs comme trop complexe et élitiste pour être accessible à leur public scolaire, nous semble donc paradoxalement permettre aux élèves, y compris les plus disqualifiés, d'entrer dans l'aventure de la lecture et de changer de posture pour adopter celle du lecteur littéraire par la médiation de l'adulte et la coopération avec les pairs. Ils entrent dans une démarche à la fois personnelle et interactive d'appropriation du texte, d'interprétation de ses blancs, d'exploration de ses résistances, pour mieux goûter le plaisir esthétique de la lecture comme jeu.

Cette expérience de lecture partagée nous permet de réfléchir à une pédagogie de la lecture littéraire : nous avons tenté de proposer quelques pistes permettant de développer de telles pratiques, à partir de l'exemple des albums de Béatrice Poncelet, proposant un parcours qui articule des activités de réception et de production, qui mette en jeu la sensibilité et le jugement esthétique des participants, leur activité cognitive et métacognitive mais également leur voix, leur corps pour mieux interroger l'œuvre littéraire. Les communautés interprétatives, par le va-et-vient à l'intérieur de l'ensemble du corpus, permettant aux participants d'aborder cette œuvre polymorphe par les albums qui les touchent le plus, et l'album choisi, parce que représentatif de l'œuvre, ont mis en jeu la réflexivité, et amené les participants à élaborer à plusieurs un discours analytique, à verbaliser et partager leur réception de l'œuvre. Ces échanges révèlent toutefois des difficultés récurrentes à passer de l'implicite à l'explicite, à dépasser ce qu'Umberto Eco appelle « l'utilisation » du texte, dans laquelle le lecteur exerce librement son imagination pour aller vers une réelle interprétation et appropriation de l'œuvre. Ce qui nous conduit à ce moment de notre réflexion à reposer la question de la communauté interprétative et de l'étayage. Le débat mutualisé, s'il permet aux élèves de mieux appréhender les textes ne nous paraît toutefois pas être suffisant pour qu'ils approfondissent au mieux leur réflexion sur eux-mêmes dans, avec, contre, par les textes. La part personnelle ne se joue pas totalement dans le débat collectif où les prises de rôle empêchent parfois le point de vue strictement subjectif de s'exprimer. Certains élèves, individuellement aidés par le maître ou par des pairs choisis par eux-mêmes, peuvent aller beaucoup plus loin en production et en réflexion que dans un groupe. Or il s'agit bien pour nous d'amener, au sein de la communauté, le sujet-lecteur à se construire. Le passage par l'écrit de réception littéraire, le plus souvent individuel, va permettre de ce point de vue un retour à la réflexion personnelle, la recherche d'une voie propre au sein de la consigne imitative, la sélection au sein d'une œuvre protéiforme des moyens de se dire. Et les élèves de SEGPA, par le choix du poétique, sont sans doute allés plus loin dans l'exploration de soi par l'écriture. L'activité de lecture-déchiffrement préalable au travail de mise en voix n'est pas

neutre, elle met en jeu une activité de sélection et de prélèvement, qui entraîne des activités psychiques peu ou pas conscientes, une activité d'appropriation, de rumination du texte et d'imagination vocale et corporelle, reproductrice et créatrice, divergente ou convergente. Travail d'imagination et regard porté sur l'autre mettent en jeu une activité méta-cognitive et « méta-physique ». Rien de tout cela n'est étanche et c'est, de notre point de vue, le passage de l'un à l'autre, l'alternance entre la lecture et le passage à l'écrit, entre le regard et la voix, le groupe et l'activité solitaire, l'ensemble de l'œuvre et la reprise d'un texte, voire d'un fragment qui a permis d'approfondir le lecture, de dépasser la lecture utilisatrice, émotionnelle pour amener le lecteur empirique à éprouver et partager un plaisir intellectuel.

On s'aperçoit tout au long de ce travail que la transmission n'est pas seulement une pratique pédagogique de lecture ; c'est aussi la clé de la lecture littéraire : qu'est-ce qui se transmet dans les albums de Béatrice Poncelet ? Et, selon une logique de mise en abyme, quelle est la place du thème de la transmission dans ces volumes ?... De cette manière, l'œuvre de Béatrice Poncelet prend une épaisseur existentielle qui permet à ses lecteurs de s'investir dans un monde habité, ramifié qu'ils peuvent investir pour y retrouver des échos avec leur propre histoire. Dans ses albums, le lecteur réel est interpelé par le livre grand ouvert que lit le lecteur fictif et, de ce fait, invité à le lire lui aussi. Alors, deux narrations s'entremêlent et se nourrissent mutuellement : celle de l'album et celle d'un récit déjà là, dans la mémoire ou dans la bibliothèque personnelle des deux lecteurs, celui de la fiction et celui de la réalité. Dans ses albums se joue la transmission de gestes humains, mais aussi celle d'une culture artistique, d'une culture littéraire en mouvement. Ce qui se transmet là, ce n'est pas un regard construit sur une culture élaborée mais un mode de lecture et d'approche des textes toujours à refaire, une lecture appropriative et créative. Ses albums relèvent profondément de ce que nous reconnaîtrons avec Cécile Boulaire comme des albums subversifs :

> « Les albums véritablement subversifs sont ceux qui changent en profondeur l'image que le lecteur a de *lui-même*. Ce sont ceux qui, par l'art du verbe et du dessin, le troublent, l'égarent, le réjouissent, ceux qui le reposent différent de ce qu'il était avant d'être pris, plus mûr, plus sage, plus incertain. Ceux qui lui donnent confiance tout en l'ébranlant, dans cet incessant va-et-vient propre à toute expérience esthétique. »[426]

[426] BOULAIRE, Cécile, « La littérature en album est-elle (encore) subversive ? », in CONNAN-PINTADO, Christiane, GAIOTTI, Florence, POULOU, Bernadette (dir.), *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?*, Modernités 28, 2008, p.250.

L'objet littéraire n'est plus étranger pour les communautés de lecture mises en place : la lecture n'est plus une pratique isolée, privatisée, réservée à certains (y compris selon des critères de classe sociale), mais elle devient une pratique sociale, socialisée, également socialisante (à travers l'expérience de la classe scolaire). Il ne s'agit pas de suggérer que cette pratique sociale effacerait l'individualité de la lecture : pour être collective, la lecture n'en est pas moins personnelle. C'est le fait de lire ensemble qui fait qu'on lit ; mais chacun lit à sa façon. C'est toute une écologie de la réception du texte littéraire de l'interprétation, de la production, de la mutualisation et de la construction du sujet en propre qui se fait jour à travers nos expériences de lecture, en même temps que la remise en jeu, par la littérature, de la question difficile de la professionnalisation des maîtres. C'est alors que nous esquissons la question de la professionnalisation ; faut-il la penser uniquement en termes de « gestes professionnels » ou la poser en termes plus artistiques et philosophiques, l'un n'excluant pas l'autre ?

Dimension philosophique d'abord, puisque la littérature et la formation à la littérature permet un questionnement sur soi, sur l'autre, sur la langue, qui représente un investissement primordial pour l'enseignant. Il s'agit de faire prendre conscience aux maîtres que la littérature permet de penser soi et le monde et donc de les habituer à penser la littérature. Il s'avère donc fondamental de former les maîtres à lire et interpréter la littérature par eux-mêmes, pour éviter cette sclérose provoquée par l'utilisation répétée de matériels pédagogiques prêts à l'emploi visant souvent des aspects littéraux ou grammaticaux du texte. La grammaire si particulière du texte littéraire se construit par la voix, dans une exploration par le souffle, et dans l'écriture.

Dimension artistique ensuite, car il s'agit pour nous de former enfants et enseignants à une pratique vivante du texte, d'« apprendre à entendre le murmure des textes »[427], selon les termes de Catherine Tauveron que nous prenons au mot. Une des dimensions les plus fructueuses en effet de notre travail avec les élèves et stagiaires de formation initiale a sans doute été le travail de théâtralisation qui oblige le lecteur-oralisateur à s'investir dans le texte en faisant siens les mots du texte, en en interprétant les ponctuations et les espaces, en investissant sa dimension existentielle. Un des enjeux premiers d'une formation réussie des maîtres à la littérature serait sans doute de prendre le temps de la lire, relire, partager en

[427] TAUVERON, Catherine, *Apprendre à entendre le murmure des textes*, congrès de l'ANCP, Blois, 1999, transcription lisible sur http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/Portals/12/Repository/Murmure-des-textes-Tauvenon.pdf, consulté le 20/07/2008.

passant en particulier par la voix pour donner à entendre la voix de l'auteur, oraliser pour soi, oraliser pour l'autre. Les textes littéraires, en particulier ceux de Béatrice Poncelet, ont besoin d'être donnés à entendre et il faut, de notre point de vue, renouer d'urgence avec la dimension physique et orale de la littérature. Cela nous paraît d'autant plus vrai chez une auteure perçue comme « trop intellectuelle » par certains médiateurs, mais dont le passage des textes par la voix fait percevoir la dimension physique de respiration, d'émotions… Il ne s'agit pas simplement là d'entraîner les maîtres à *l*'oralisation juste d'un texte, dans l'esprit de l'épreuve du concours, ce qui serait déjà un atout, une première entrée intéressante dans l'œuvre littéraire, pour la donner à entendre, à entendre sa dimension théâtrale pour ce qui concerne notre auteure, mais de former les maîtres à l'exploration des textes, par la voix et le corps, pour qu'ils les fassent vivre à leurs élèves, qu'ils en approchent mieux ce que nous appellerons la « fluctuance », la « non-finitude ».

La particularité de notre travail est sans doute à chercher dans l'articulation entre les différents volets rarement mis en jeu de manière aussi explicitement collaborative. La théorie de la lecture qui sous-tend ce travail de thèse, développée à partir d'une pratique de lecture, renvoie à une expérience qui n'est pas seulement celle des élèves et des enseignants qui ont fait l'objet de nos enquêtes ; elle est inscrite dans notre propre expérience. Autrement dit, la communauté de lecture n'est pas seulement une proposition théorique, pour rendre compte de l'expérience des autres ; c'est aussi une manière de comprendre notre propre pratique, à la fois en tant qu'enseignante, et dans le cadre de cette thèse. Pas plus que l'enseignement, la recherche n'est une activité solitaire ; elle suppose une communauté. La réflexivité suppose donc de comprendre aussi le « je » comme un « nous ». Si les enfants prennent plaisir à lire ces albums, si les enseignants prennent plaisir à les enseigner, et si nous avons nous-même pris plaisir à les partager avec ceux-ci comme avec ceux-là, c'est aussi que le plaisir de lire naît de cet échange. C'est pourquoi la circulation de la lecture crée l'envie de reproduire l'expérience (« *C'est jamais trop quand c'est bien.* »[428]) : plus on est de nous, plus on lit…

Enfin, ce travail est consacré à la question du genre, au sens littéraire ; il laisse délibérément de côté la question du genre dans un second sens, qui tient à l'organisation sociale de la différence des sexes. Or la question du genre (sexué) traverse la littérature et du côté de l'écriture (autour de la figure longtemps problématique de l'écrivaine qui fait ressortir la spécificité masculine de l'écrivain), et du côté de la lecture (les travaux historiques soulignent en effet l'inquiétude sexuée mais aussi sexualisée, qui accompagne, en particulier

[428] Ponti, Claude, *Blaise et le robinet*, Paris, L'École des Loisirs, 1994.

dans la modernité, la lectrice), sans oublier l'enjeu contesté d'une écriture « féminine ». Cette question ancienne a trouvé une actualité nouvelle, sous le double effet des discours féministes et des transformations de la place occupée par les hommes et les femmes dans la société, par exemple en France, et pas seulement dans la littérature mais dans la représentation tant politique (avec la parité qui remet en cause l'évidence d'une neutralité trop souvent masculine) qu'artistique (comme l'atteste le nouvel accrochage des collections du Musée d'art moderne du Centre Beaubourg, consacré aux artistes femmes).

De fait, Béatrice Poncelet n'est pas seulement un auteur ; elle est aussi *une* auteure. En quoi prendre en compte ce fait peut-il amener à poser des questions pertinentes pour notre propos ? On pourrait en effet être tenté de répondre que le sexe de l'auteur ne fait rien à l'affaire : qu'importe que l'album soit écrit par un homme, ou par une femme ? D'ailleurs, l'auteure elle-même semble parfois partager ce point de vue, indifférent à la différence des sexes. Il n'en reste pas moins que cette différence travaille les albums : les personnages n'en sont pas neutres ; bien au contraire, le corps qui s'y donne à voir est sexué et singulièrement féminin. Aussi peut-on également reconsidérer la question du genre, dans deux autres directions, complémentaires, selon les termes qui viennent d'être évoqués. D'une part, le sexe de l'auteur n'est peut-être pas indifférent : Béatrice Poncelet ne reconnaît-elle pas elle-même, par ailleurs, qu'elle est mieux placée pour traduire les émois d'une adolescence féminine ? D'autre part, le genre n'est pas seulement celui de l'auteure, c'est aussi celui de la lectrice, ou du lecteur, et, plus généralement, de la réception. Garçons et filles lisent-ils la même chose, et de la même manière ? On peut en douter. Et les médiateurs, à l'école et dans la famille font-ils lire pareillement et réagissent-ils, ou elles, de manière indifférenciée aux albums de Béatrice Poncelet ? Une fois encore, rien n'est moins sûr. Notre travail pourrait donc être poursuivi dans ce sens, c'est-à-dire en prêtant attention à cette différence.

Sans doute pourra-t-on trouver qu'il est artificiel de passer d'un genre à l'autre, du registre littéraire à l'ordre sexuel, comme si l'on ne faisait que jouer sur les mots. On peut toutefois renverser la perspective, et prendre au sérieux l'homonymie que le français propose, à la différence de l'anglais par exemple qui distingue *genre* (littéraire) et *gender* (sexué). La question du genre littéraire doit en effet se comprendre en termes de légitimité : il est des genres majeurs et des genres mineurs. Dès lors, si la littérature de jeunesse reste considérée, aujourd'hui encore, comme un genre mineur, et jusque dans l'école, ne serait-il pas intéressant de réfléchir à la place du genre minoré, à savoir le genre féminin, dans le rapport à la littérature et à l'école ? L'album serait donc un genre littéraire genré.

La question n'est donc pas seulement de rappeler que Béatrice Poncelet est une femme, ou que ses lecteurs et médiateurs sont parfois des lectrices et des médiatrices, ou encore que ses personnages sont incarnés dans des corps sexués ; c'est aussi de penser la hiérarchie des genres littéraires, qui est fondamentale pour le statut de la littérature de jeunesse. Ce pourrait être enfin d'aborder la question de la légitimité de la littérature elle-même dans l'école, et au-delà dans la société, où elle est parfois minorée. Si *La Princesse de Clèves* est aujourd'hui devenue un emblème de cette remise en cause, il n'est peut-être pas indifférent de noter que cette œuvre, que certains jugent mineure et d'autres majeure, nous la devons à une écrivaine, Madame de Lafayette. Il est vrai que ces perspectives de réflexion débordent largement du cadre, non seulement d'une thèse, mais aussi de l'institution scolaire, ou universitaire.

Bibliographie

Corpus d’albums analysés

PONCELET, Béatrice. *Je reviendrai le dimanche 39*. Paris : Albin Michel, 1983, non paginé [30] p.

PONCELET, Béatrice. *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter*. Paris : Centurion Jeunesse, 1985, non paginé [32] p.

PONCELET, Béatrice. *Je, le loup et moi*. Genève : Éditions La joie de lire, 1988, non paginé [36] p.

PONCELET, Béatrice. *T’aurais tombé*. Paris : Syros Alternatives, 1989, non paginé [28] p.

PONCELET, Béatrice. *Mais, Fée ?*. Rennes : Ouest-France, 1991, non paginé [23] p.

PONCELET, Béatrice. *Galipette*. Paris : Albin Michel jeunesse, 1992, non paginé [26] p.

PONCELET, Béatrice. *Chut ! Elle lit*. Paris : Seuil jeunesse, 1995, non paginé [36] p.

PONCELET, Béatrice. *Chez eux, chez elle ou chez elle*. Paris : Seuil jeunesse, 1997, non paginé [42] p.

PONCELET, Béatrice. *Chaise et café*. Paris : Seuil jeunesse, 2000, non paginé [41] p.

PONCELET, Béatrice. *Et la gelée, framboise ou cassis ?*. Paris : Seuil jeunesse, 2001, non paginé [42] p.

PONCELET, Béatrice. *Les cubes*. Paris : Seuil jeunesse, 2003, non paginé [42] p.

PONCELET, Béatrice. *Semer en ligne ou à la volée*. Paris : Seuil jeunesse, 2006, non paginé [42] p.

PONCELET, Béatrice. *Le panier, l'immense panier*. Paris : Seuil jeunesse, 2008, non paginé [40] p.

Monographies et articles de périodiques

ABRIC, Jean-Claude (éd.). *Les Représentations sociales*. Paris : PUF, coll. "Psychologie sociale", 1994, 251 p.

ADAM, Jean-Michel. *Linguistique et discours littéraire : théorie et pratique des textes.* Paris : Larousse, coll. "Collection L", 1975, 351 p.

ADAM, Jean-Michel. *Le Récit.* Paris : PUF, coll. "Que sais-je ?", 1984, 125 p.

ADAM, Jean-Michel. *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga, coll. "Philosophie et langage", 1990, 265 p.

ADAM, Jean-Michel. *Langue et littérature: analyses pragmatiques et textuelles*. Paris : Hachette, coll. "F. Références", 1991, 221 p.

ADAM, Jean-Michel. *La description*. Paris : PUF, coll. "Que sais-je ?", 1993, 127 p.

ADAM, Jean-Michel et REVAZ, Françoise. *L'analyse des récits*. Paris : Seuil, 1996, 91 p.

ADAM, Jean-Michel. *Pour lire le poème*. Bruxelles : De Boeck, coll. "Formation continuée" 1996, 250 p.

ADAM, Jean-Michel et CORDONIER, Noël. Enseigner aujourd'hui la littérature. *Le Français aujourd'hui*, 1998, n°121, 6-11

ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan, coll. "Fac. Linguistique", 1999, 208 p.

ADAM, Jean-Michel. *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : A. Colin, coll. Cursus, 2005, 234 p.

ADORNO, Theodor Wiesendgrund. *Théorie esthétique*. Traduit [de la 2A éd. allemande] par Marc Jimenez. Paris : Klincksieck, "Collection d'esthétique", 1974, 347 p.

ARISTOTE. *Poétique*. (Nouv. éd., rev. et corr.) / Trad. française par Ch. Batteux Paris : J. Delalain, 1874, 47 p.

ARON, Paul, SAINT-JACQUES, Denis et VIALA Alain (dir.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, coll. "Quadrige. Dicos poche", 2004-2008, 654 p.

ARTAUD, Antonin, *Lettres à Jean-Louis Barrault*, Paris : Bordas, p.31.

BACHELARD, Gaston, *La Poétique de l'espace,* Paris, PUF, coll. "Quadrige. Grands textes", [1959], 2009, 214 p.

BAKHTINE, Mikhaïl. *Esthétique et théorie du roman*. Trad. du russe par Daria Olivier ; préf. de Michel Aucouturier. Paris : Gallimard, [1978], 1993, 488 p.

BAKHTINE, Mikhaïl. *Esthétique de la création verbale*. Trad. du russe par Alfreda Aucouturier ; préf. de Tzvetan Todorov. Paris : Gallimard, 1984, 400 p.

BARBOTIN, Edmond (dir.), *Qu'est-ce qu'un texte ? Éléments pour une herméneutique*. Paris : Corti, 1975, 205 p.

BARON, Christine. Imaginaire, visualité, fiction. In : GRALL, Catherine (éd.), *Récit de fiction et représentation mentale*. Mont-Saint-Aignan : Universités de Rouen et du Havre, 2007, 108 p.

BARTHES, Roland. *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris : Seuil, 1953, 127 p.

BARTHES, Roland. *S/Z*. Paris : Seuil, 1970, 254 p.

BARTHES, Roland, *Sade, Fourier, Loyola*. Paris: Seuil, 1971, 191 p.

BARTHES, Roland. *Le Plaisir du texte*, précédé de *Variations sur l'écriture*, préface de Carlo Ossola, trad. de l'italien par Nadine Le Lirzin. Paris : Seuil, 2000 [1973 ; 1994], 129 p.

BARTHES, Roland. Littérature et enseignement. *Pratiques*, *Pratiques*, 1975, n°5, p.15-21

BARTHES, Roland, KAYSER, Wolfgang, BOOTH, Wayne C, HAMON, Philippe. *Poétique du récit*. Paris : Seuil, coll. "Points ; 78" 1976, 180 p.

BARTHES, Roland. *La Chambre claire : note sur la photographie*. Paris : Gallimard : Seuil, 1981, 193 p.

BARTHES, Roland. *Le Bruissement de la langue, Essais critiques IV*. Paris : Seuil, coll. "Points Essais", 1984, 439 p.

BARTHES, Roland. *Le texte et l'image* : Exposition, Paris, Pavillon des arts, 7 mai-3 août 1986. Paris : la Ville, 1986, 142 p.

BATT, Noëlle. Complexité et complexification. *La Revue des livres pour enfants*, 1997, n°115-116, 71-81.

BAUTIER, Elisabeth (dir.). *Apprendre à l'école, apprendre l'école* : *des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique sociale, 2006, 256 p.

BÉGUERY, Jocelyne. *Une esthétique contemporaine de l'album de jeunesse*. Paris, Budapest, Torino : l'Harmattan, 2002, 256 p.

BERTUCCI, Marie-Madeleine. Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales. *Cahiers de sociolinguistique*, à paraître, n°14.

BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan, coll. "128", 1992, 125 p.

BONARDI, Christine et ROUSSIAU, Nicolas. *Les Représentations sociales*. Paris : Dunod, coll. "Les topos : psychologie", 1999, 124 p.

BOULAIRE, Cécile. Le beau et le moche dans l'album pour enfants. In : NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (éd.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. [Actes du] Colloque de Cerisy La Salle, [5-11 juin 2004]. Paris : Gallimard jeunesse, 2005, 329 p.

BOULAIRE, Cécile (dir.). *Le livre pour enfants: regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006, 239 p.

BOULAIRE, Cécile. "La littérature en album est-elle (encore) subversive ?". In : CONNAN-PINTADO, Christiane, GAIOTTI, Florence POULOU, Bernadette, *Modernités*, n°28, *L'Album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs?* Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2008, 314 p.

BOULAIRE, Cécile. " Sur les usages de l'album en milieu scolaire." Communication. In : *Images et pédagogie : discours, débats, polémiques, pôle scientifique de l'INRP-Rouen*, 18 mars 2009. À paraître.

BOURGUIGNON, Jean-Claude, GROMER, Bernadette, STOECKLE, Rémy, *L'Album pour enfants, pourquoi ? Comment ?* Paris : Colin-Bourrelier, collection "Pratique pédagogique", 1985, 111 p.

BRILLANT-ANNEQUIN, Anick et MASSOL, Jean-François (dir.). *Le pari de la littérature : quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP Académie de Grenoble, 2005, 270 p.

BUCHETON, Dominique et BAUTIER, Élisabeth. Interaction : co-construction du sujet et des savoirs. *Le Français aujourd'hui*, 1996, n°113, 24-32

BUNBURY, Rhonda et RISA, Gunvor. Glace et soleil : les codes graphiques et la culture dans l'album. In : PERROT, Jean (éd.), *Culture, texte et jeune lecteur*: actes du Xe Congrès de l'International Research Society for Children's Literature. Paris, [16-19] septembre 1991 Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1993, 318 p.

CABET, Jean-Louis et LALLIAS, Jean-Claude. *Les Pratiques théâtrales à l'école*. Bobigny : CDDP de Seine-Saint-Denis, 1985, 167 p.

CAILLOIS, Roger. *Les Jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Paris : Gallimard, 1958, 306 p.

CASTELLOTTI, Véronique. Réflexivité et pluralité : parcours, posture, notions. *Cahiers de sociolinguistique*, à paraître, n°14.

CASTELLOTTI, Véronique. Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ?. *Le français aujourd'hui*, 2009, n° 164, 113-123.

CASTELLOTTI, Véronique. L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? In : CHISS, Jean-Louis (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*. Paris : Didier, coll. "langues et didactique", 2008, 303 p.

CAUSSE, Rolande. *Guide des meilleurs livres pour enfants*. Paris : Calmann-Lévy, 1986, 270 p.

CAUSSE, Rolande. *Qui a lu petit lira grand* ; préface d'Albert Jacquard. Paris : Plon, collection "La Grande ourse", 2000, 273 p.

CAUSSE, Rolande ; avec la collaboration d'Arlette Calavia pour la bibliothèque idéale *Qui lit petit lit toute la vie : comment donner le goût de lire aux enfants de la naissance à l'adolescence*. Paris : Albin Michel, 2005, 345 p.

CERTEAU, Michel de. Lire : un braconnage. In : CERTEAU, Michel de, *L'Invention du quotidien, 1/ Arts de faire*. Paris : Seuil, coll."10-18", 1980, 349 p.

CEYSSON, Pierre et QUET, François. Leçon de lecture, construction de sens, construction de soi. *LIDIL*, 2006, n°33, 135-159

CHABANNE, Jean-Charles, DUNAS Alain et VALDIVIA Jean. Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. *Le Français aujourd'hui*, 2004, n°145, 76-83

CHABANNE, Jean-Charles. La *lecture* avant la lecture. *Le Français aujourd'hui*, 1998, n°121, 28-37

CHARLES, Michel. *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil coll. « Poétique », 1977, 297 p.

CHELEBOURG, Christian et MARCOIN, Francis. *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin, coll. " 128. Lettres, linguistique", 2007, 126 p.

CIURANA, Émilio-Roger, MOTTA, Raúl Domingo et MORIN, Edgar. *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Textes espagnols trad. par Edwige Cohen. Paris : Balland, 2003, 157 p.

COMPAGNON, Antoine. *La Seconde Main ou le Travail de la citation*. Paris : Seuil, 1979, 407 p.

CONNAN-PINTADO, Christiane, Des lectures pour tous : les « bouquins » de Béatrice Poncelet. In : CONNAN-PINTADO, Christiane, GAIOTTI, Florence POULOU, Bernadette, *Modernités*, n°28, *L'Album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs?* Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 2008, 314 p.

DANAN, Joseph. Lectures du texte de théâtre. In : LALLIAS Jean-Claude, LASSALLE Jacques et LORIOL Jean-Pierre (dir.), *Le théâtre et l'école : Histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Paris : Acte Sud-Papiers, coll. "Les cahiers Théâtre/Education" n°11, 2002, 219 p.

DARDAILLON, Sylvie. Mettre en jeu la lecture interprétative du texte littéraire dans la formation des enseignants de l'école primaire. In : DUFAYS, Jean-Louis (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : UCL, coll. "Recherches en formation des enseignants et en didactique", 2007, 471 p.

DILTHEY, Wilhelm. *Ecrits d'esthétique* ; suivi de *La Naissance de l'herméneutique* ; éd. et annotation par Sylvie Mesure ; présentation par Danièle Cohn ; trad. par Danièle Cohn et Evelyne Lafon. Paris : Cerf, 1995, 318 p.

DEMOUGIN, Françoise. Lecture d'images et (re)positionnement du lecteur. In : ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard, *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004, 361 p.

DEMOUGIN, Françoise. L'album, entre lisible et visible. In : GONDRAND, Hélène et MASSOL, Jean-François (dir.), *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants, Les cahiers du Lire écrire à l'école,* CRDP de l'Académie de Grenoble, 2007, 186 p.

DEMOUGIN, Patrick. Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture. In : ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard, *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004, 361 p.

DEMOUGIN, Patrick et MASSOL, Jean-François (dir.). *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP de Grenoble, coll. "Documents, actes et rapports pour l'éducation", 1999, 186 p.

DEVANNE, Bernard. Littérature de jeunesse et apprentissages de la langue écrite à l'école élémentaire. In : PASA, Laurence, RAGANO, Serge et FIJALKOW, Jacques (éd.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF, 2006, 174 p.

DOLZ, Joachim, REY, Nathalie, SURIAN, Marc. Le débat, un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le Français aujourd'hui*, 2004, n°146, 5-15

DUBOIS-MARCOIN, Danielle, LE MANCHEC, Claude et DELAHAYE, Christa. Le paradoxe du lecteur. *Le Français aujourd'hui*, 2005, n°149, 35-44

DUBOIS-MARCOIN, Danielle. Entrer en lecture littéraire avec l'album. *Le Français aujourd'hui*, 2002, n°137, 72-80

DUCROT, Oswald et SCHAEFFER, Jean-Marie. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil, coll. « Points Essais », 1995, 668 p.

DUFAYS, Jean-Louis, GEMENE, Louis, LEDUR, Dominique *Pour une lecture littéraire 1*, 2ème édition. Bruxelles : De Boeck & Larcier, 1996, 302 p.

DUFAYS, Jean-Louis. Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. In : BRILLANT-ANNEQUIN, Anick et MASSOL, Jean-François (éd.), *Quelles littératures de l'école au lycée ?*. Grenoble : SCÉRÉN, CRDP Académie de Grenoble, 2005, 270 p.

ECO, Umberto. *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Traduit de l'italien par Myriem Bouzaher. Paris : Grasset, coll. "biblio essais", 1985, 315 p.

ECO, Umberto. *Les limites de l'interprétation*. Traduit de l'italien par Myriem Bouzaher. Paris : Grasset, 1992, 406 p.

ECO, Umberto, RORTY, Richard, CULLER, Jonathan, BROOKE-ROSE, Christine. *Interprétation et surinterprétation*. Traduit de l'anglais par Jean-Pierre Cometti. Paris : PUF, coll."Formes sémiotiques", [1996], 2001, 140 p.

ECO, Umberto. *De la littérature*. Traduit de l'italien par Myriem Bouzaher Paris : Grasset, 2003, 425 p.

ELZBIETA. *L'Enfance de l'art*. Rodez : Rouergue, 1997, 250 p.

FAVRIAUD, Michel. *La Ponctuation : la phrase- dans la poésie contemporaine*. Thèse de littérature française, Université de Paris VIII, 2000, 607 p (vol. 1 et 2).

FAVRIAUD, Michel. DARDAILLON, Sylvie. « De la diction à l'interprétation de poèmes et d'albums poétiques pour les élèves en difficulté de CP et de SEGPA », in 7èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*. [cédérom], Montpellier : IUFM de Montpellier.

FEUSSI, Valentin. *Une construction du français à Douala-Cameroun*. Thèse de linguistique, université François-Rabelais de Tours, 2006, vol.1, 703 p., vol.2 annexes, 324 p.

FISH, Stanley. *Quand lire c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives* ; traduit de l'anglais (américain) par Étienne Dobenesque ; préface de Yves Citton ; postface inédite de Stanley Fish. Paris : les Prairies ordinaires, coll. "Penser/Croiser", 2007, 137 p.

FOUCHER, Pascal, PÉCHOIN, Daniel et SCHUWER, Philippe (dir). *Dictionnaire encyclopédique du livre*. Paris : Cercle de la libraire, T.1, cop. 2002, 900 p. T.2, 2005, 1074 p.

FONAGY, Yvan. *La vive voix : essais de psychogénétique*. Paris : Payot, coll. "Bibliothèque scientifique", 1991, 346 p.

FRANÇOIS, Frédéric. Fiction-imagination-écrit-école : quelques remarques. *Repères*, 2006, 33, 197-221

FRANÇOIS, Frédéric. Communication, interaction, dialogue : remarques et questions. *Le Français aujourd'hui*, 1996, 113, 11-23

GADAMER, Hans Georg. *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. (1960) [traduit de la 2ème éd. allemande par Étienne Sacre et Paul Ricœur] Paris : Seuil, 1976, 346 p.

GENETTE, Gérard. *Figures I*. Paris : Seuil, collection " Points Essais", 1976 [Première édition, 1966], 265 p.

GENETTE, Gérard. *Figures II*. Paris : Seuil, collection " Points Essais", 1979 [Première édition, 1969], 293 p.

GENETTE, Gérard. *Figures III*. Paris : Seuil, collection " Poétique", 1972, 288 p.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes, La Littérature au second degré*. Paris : Seuil, collection " Points Essais", 1992 [Première édition, 1982], 573 p.

GENETTE, Gérard. *Fiction et diction*. Paris : Seuil, collection " Poétique", 1991, 150 p.

GENETTE, Gérard. *Figures IV*. Paris : Seuil, collection " Poétique", 1999, 364 p.

GENETTE, Gérard. *Métalepse : de la figure à la fiction*. Paris : Seuil, collection " Poétique", 2004, 131 p.

GERVAIS, Bertrand. *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB, Collection "Essais critiques" ; 5, 1993, 238 p.

GERVAIS, Bertrand. Trois personnages en quête de lecteurs – Une fable. In : ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard, *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004, 361 p.

GIBELLO-BERNETTE, Corinne. Brève(s) histoire(s) du livre pour enfants en France : de l'*Orbis sensualium pictus* aux *Trois brigands*, 1658-1968. In : PIFFAULT, Olivier (éd.), *Babar, Harry Potter & Cie : livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui* : [catalogue de l'exposition, Paris, Bibliothèque nationale de France, site François Mitterrand, du 14 octobre 2008 au 11 avril 2009]. Paris : Bibliothèque nationale de France, 2008, 580 p.

GLAUDES, Pierre (dir). *La Représentation dans la littérature et les arts. Anthologie*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, coll."Cribles", 1999, 635 p.

GOFFMAN, Erving. *Les Rites d'interaction*. Paris : Minuit, coll. "Le Sens commun", 1974, 230 p.

GOIGOUX, Roland. *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés : rapport de recherche / étude réalisée à la demande de la Direction de l'enseignement scolaire, DESCO, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie*. Suresnes : Éd. du CNEFEI, Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée, 2000, 200 p.

GOUREVICH, Jean-Paul. *La littérature de jeunesse dans tous ses écrits : anthologie de textes de référence : 1529-1970*. Le Perreux : CRDP de l'Académie de Créteil, coll. " Argos. Références", 1998, 352 p.

GOUX, Jean-Paul, *La fabrique du continu : Essai sur la prose*, Seyssel : Champ Vallon, 1999, 187 p.

GOUX, Jean-Paul. *La Voix sans repos*. Paris : Éd. Du Rocher, 2003, 142 p.

GRALL, Catherine. Le jeu de l'émotion dans la réception de l'œuvre littéraire de fiction. In : GRALL, Catherine (éd.), *Récit de fiction et représentation mentale*. Mont-Saint-Aignan : Universités de Rouen et du Havre, 2007, 108 p.

GROMER, Bernadette, Tête à tête avec Béatrice Poncelet. *La Revue des livres pour enfants*, , été 1990, n°13, p.34-37.

GROSSMANN, Francis. Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 1999, n°19, 139-166

GUMPERZ, John Joseph. *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Paris : l'Harmattan, 1989, 243 p.

GUSDORF, Georges. *Dialogue et vérité*. Minneapolis, Augsburg, Paris: Éd. du cerf, 1969, 93-119 p.

GUSDORF, Georges. *Les origines de l'herméneutique*. Paris : Payot, "Bibliothèque scientifique Payot", 1988, 428 p.

HASSOUN, Jacques. *Les contrebandiers de la mémoire*. Paris : Syros, coll. "Question d'enfance", 1994, 123 p.

HAZARD, Paul. *Les Livres, les Enfants et les Hommes*. Paris : Flammarion, 1932, 278 p.

HÉNAULT, Anne. Image et texte au regard de la sémiotique. *Le Français aujourd'hui*, 2008, 161, 11-20

ISER, Wolfgang. *L'acte de lecture* : *théorie de l'effet esthétique*. Traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer. Bruxelles : P. Mardaga, coll. "Philosophie et langage", 1985, 405 p.

JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Trad. de l'allemand par Claude Maillard, préf. de Jean Starobinski. Paris : Gallimard, Collection "Tel", 1990, 305 p.

JEAN, Georges. *La Lecture à haute voix*. Paris : Les Éditions de l'Atelier/Les Éditions Ouvrières, 1999, 175 p.

JOOLE, Patrick et PLU, Christine. Entendre la littérature à l'école et au collège. *Le Français aujourd'hui*, 2005, n°150, 55-70

JOUVE, Vincent. *La Lecture*. Paris : Hachette, collection "Contours littéraires", 1993, 110 p.

JOUVE, Vincent. La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. In : ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard, *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004, 361 p.

JOUVET, Louis. *Molière et la comédie classique*. Paris : Gallimard, coll. "Pratique du théâtre", 1986, 300 p.

JODELET, Denise. Les Représentations sociales : un domaine en expansion. In : JODELET Denise (éd.), *Les Représentations sociales*. Paris : PUF, coll. "Sociologie d'aujourd'hui", 1999 [1989], 424 p.

LALLIAS, Jean-Claude, LASSALLE, Jacques et LORIOL, Jean-Pierre (dir.), *Le théâtre et l'école : Histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Paris : Acte Sud-Papiers, coll. "Les cahiers Théâtre/Education" n°11, 2002, 219 p.

LALLIAS, Jean-Claude. *Les fondamentaux du théâtre à l'école primaire*. Paris : SCÉRÉN, 2003, 103 p.

LANGLADE, Gérard. Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. In : ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard, *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004, 361 p.

LANGLADE, Gérard. Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le Français aujourd'hui*, 2004, n°145, 85-96

LECOQ, Jacques, en collaboration avec CARASSO, Jean-Gabriel et LALLIAS, Jean-Claude *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*. Paris : Acte Sud-Papiers, coll. "Les cahiers Théâtre/Education" n°10, 1997, 171 p.

LITAUDON, Marie-Pierre. Face à faces : pour une poétique du jeu dans l'album *Les cubes* de Béatrice Poncelet. In : BOULAIRE, Cécile, *Le Livre pour enfants. Regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll."Interférences", 2006, 243 p.

LOUVEL, Liliane. *L'œil du texte. Texte et image dans la littérature de langue anglaise*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. Coll. Interlangues, littératures, 1998, 386 p.

MARCOIN, Francis. *À l'école de la littérature*. Paris : Ed. ouvrières, coll. "Apprendre-comprendre", 1992, 208 p.

MARCOIN, Francis. *L'enfance de la lecture : Perrault, Fénelon, Carraud, Ségur, Fleuriot, Desnoyers, Figuier, Dickens, Carroll, Kipling, Lewis, Morgenstern*. Villeneuve d'Ascq : Université Charles de Gaulle-Lille 3, 1992, 235 p.

MARCOIN, Francis et THUMEREL, Fabrice (dir.). *Manières de critiquer*. Arras : Artois presses université, 2001 p.

MARCOIN, Francis. L'Auteur pour la jeunesse, écrivain ou littérateur. In : LOUICHON, Brigitte et ROGER Jean-Michel, *L'auteur entre biographie et mythographie*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, coll. Littérature Enseignement Recherche, Modernités, n°18, 2002, 298 p.

MARCOIN, Francis. Former des lecteurs ou former des lettrés ?. *Le Français aujourd'hui*, 1998, n°121, 18-27

MARTIN, Serge. Qu'est-ce qui se lit quand on lit ? *Le Français aujourd'hui*, 2002, n°137, 91-101

MARTIN, Serge. Faire œuvre avec les œuvres. *Le Français aujourd'hui*, 2005, n°149, 67-74

MARTIN, Serge. Donner la voix aux sans voix. *Le Français aujourd'hui*, 2005, n°150, 79-92

MARTIN, Serge. Vers le sujet du poème dans les lectures/écritures. *Le Français aujourd'hui*, 2006, n°153, 53-60

MARTIN, Serge. La littérature de jeunesse : inventer sa critique en zone critique. *Le Français aujourd'hui*, 2008, n°160, 31-42

MASSOL, Jean-François, *De l'institution scolaire de la littérature française, 1870-1925*, Grenoble : ELLUG, 2004, 312 p.

MASSOL, Jean-François et QUET, François (dir.), *Littérature de jeunesse : épreuve orale*, Paris, Hatier, coll. " Hatier concours : concours de professeur des écoles », 2006, 237 p.

MASSOL, Jean-François, Genres, séries, médiums. À propos des albums de BD et pour enfants d'Yvan Pommaux. In : GONDRAND, Hélène et MASSOL, Jean-François (dir.), *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, *Les cahiers du Lire écrire à l'école,* CRDP de l'Académie de Grenoble, 2007, 186 p.

MAUSS, Marcel et DURKHEIM, Émile. *Œuvres.... 2, Représentations collectives et diversité des civilisations.* Présentation de Victor Karady. Paris : Minuit, 1969, 740 p.

MESCHONNIC, Henri. *Pour la poétique… 1*. Paris : Gallimard, coll. "Le Chemin", 1970, 184 p.

MESCHONNIC, Henri. *La rime et la vie*. Lagrasse : Verdier, 1989, 365 p.

MESCHONNIC, Henri. *Critique du rythme : anthropologie historique du langage*. Lagrasse : Verdier, 1982, 713-[15] p.

MESCHONNIC, Henri. *Modernité modernité*. Lagrasse : Verdier, 1988, 316 p.

MESCHONNIC, Henri. *Politique du rythme : politique du sujet*. Lagrasse : Verdier, 1995, 615 p.

MESCHONNIC, Henri. *De la langue française* : *essai sur une clarté obscure*. Paris : Hachette, 1997, 356 p.

MESCHONNIC, Henri. *Pour sortir du postmoderne*. Paris : Klincksieck, 2009, 175 p.

MOISE, Claudine. L'intérêt de la réflexivité en sociolinguistique. *Cahiers de sociolinguistique*, à paraître, n°14

MONTANDON, Alain (dir.). *Signe, texte, image*. Publié par le Centre de recherches en communication et didactique de l'Université Blaise-Pascal à Clermont-Ferrand, Lyon: Césura Lyon, 1990, 211 p.

MONTANDON, Alain. *Iconotextes*. Actes du colloque international tenu à Clermont-Ferrand, 17-19 Mars 1988, organisé par le Centre de recherches en communication et didactique, sous la direction d'Alain Montandon : Gap, CRCD, Paris, Orphys, 1990, 304 p.

MONTANDON, Alain. *Poétique des lieux*. Journées d'études organisées dans le cadre du DEA de littératures modernes et contemporaines / par le Centre de recherches révolutionnaires et romantiques, CRRR, et le Centre de recherches sur les littératures

modernes et contemporaines, CRLMC ; études rassemblées par Pascale Auraix-Jonchière et Alain Montandon, Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, Centre de recherches sur les littératures modernes et contemporaines. Coll. Cahiers de recherches du CRLMC-Université Blaise Pascal, 2004, 347 p.

MORIN, Edgar. *Le Paradigme perdu, la nature humaine.* Paris : Seuil, coll. "Points. Sciences humaines", 1979, 246 p.

MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, coll. "Points. Essais", 2005, 158 p.

MORIN, Edgard. Entretien. *Philosophie Magazine*, n°15, Déc.07-Janv.08, 54

MORIN, Edgar. *La complexité humaine ; textes rassemblés avec Edgar Morin et présentés par Heinz Weinmann*. Paris : Flammarion, coll. "Champs. Essais", 2008, 380 p.

MOSCOVICI, Serge. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In : JODELET, Denise (éd.), *Les Représentations sociales*. Paris : PUF, coll. "Sociologie d'aujourd'hui", 1999 [1989], 424 p.

MOSCOVICI, Serge. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF, coll. "Bibliothèque de psychanalyse", 2004 [1976], 506 p.

MOUGIN, Pascal et HADDAD-WOTLING, Karen (dir.). *Dictionnaire mondial des littératures*. Paris : Larousse, 2002, 1017 p.

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. Faire une place à la littérature de jeunesse. *La Revue des livres pour enfants*, 2002, n°206, 51-68

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. Narrateur visuel, narrateur verbal. *La Revue des livres pour enfants*, 2003, n°214, 69-81

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. La transmission des valeurs et les ruses de la fiction : petite mise en perspective historique. In : NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (éd.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. [actes du] Colloque de Cerisy La Salle, [5-11 juin 2004]. Paris : Gallimard jeunesse, 2005, 329 p.

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. Et l'image me fait signe que le livre est fini. In : PERROT, Jean (présentation), *Culture, texte et jeune lecteur*: Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1993, 318 p.

NONNON, Élisabeth. Interactions et apprentissages. *Le Français aujourd'hui*, 1996, 113, 55-63

NONNON, Élisabeth. Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? *Le Français aujourd'hui*, 2004, 146, 75-84

PAGE, Christiane. *Éduquer par le jeu dramatique : pratique théâtrale et éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, coll. "Pratiques et enjeux pédagogiques", 1997, 126 p.

PARMEGIANI, Claude-Anne, Être ou ne pas être un art : l'illustration pour enfants. *La Revue des livres pour enfants*, n°125, printemps 1989, 80-89.

PARMEGIANI, Claude-Anne. *L'illustration pour enfants*. Paris : CNDP, 1993, 31 p.

PÉREC, George. *Espèces d'espace*. Paris : Galilée, coll. "L'Espace critique", 1974, 124 p.

PERROT, Jean. *Du jeu, des enfants et des livres*. Paris : Éd. du Cercle de la librairie, 1987, 348 p.

PERROT, Jean. *Art baroque, art d'enfance*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1991, 348 p.

PERROT, Jean. *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*. Paris : Éd. du Cercle de la librairie, 1999, 414 p.

PERROT, Jean. Recherche et littérature de jeunesse en France. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1999, n°3, 13-24

PERROT, Jean. Approches théoriques du livre pour enfants. In : PASA Laurence, RAGANO Serge et FIJALKOW Jacques (éd.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF, 2006, 174 p.

PETIT, Michèle. *Éloge de la lecture : la construction de soi*. Paris : Belin, coll. "Nouveaux mondes" 2002, 159 p.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. "Critique", 1986, 319 p.

PICARD, Michel. *Lire le temps*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. "Critique", 1989, 188 p.

PIQUARD, Michèle. *L'édition pour la jeunesse en France de 1945 à 1980*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques, 2004, 391 p.

PLATON. *La République*, livre I-III. Texte établi et traduit par Emile Chambry, avec introduction d'Auguste Diès Paris : Les Belles Lettres, 1959, 140 p.

PROUST, Marcel. *À la recherche du temps perdu*. Publié sous la direction de Jean-Yves Tadié. Paris : Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 4 volumes, 1987-1989, 1447 p., 1991 p., 1934 p., 1707 p.

RIFFATERRE, Michael. *La production de texte*. Paris : Seuil, coll. "Poétique", 1979, 284 p.

RIFFATERRE, Michael. L'illusion référentielle. In : GENETTE, Gérard et TODOROV, Tzvetan (éd.), *Littérature et réalité*. Paris : Éditions du Seuil, collection "Points", 1982, 181 p.

RICŒUR, Paul. *La Métaphore vive*. Paris : Seuil, coll. "L'ordre philosophique", 1975, 413 p.

RICŒUR, Paul. *Temps et récit. 1*. Paris : Seuil, coll. "L'ordre philosophique", 1983, 319 p.

RICŒUR, Paul. *Temps et récit. 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil, collection "L'ordre philosophique", 1988, 426 p.

RICŒUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, collection "L'ordre philosophique", 1990, 424 p.

RICŒUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil, collection "L'ordre philosophique", 2000, 675 p.

ROBILLARD, Didier de. *Perspectives alterlinguistiques*. Vol. 1, Démons, vol. 2, Ornithorynques. Paris : l'Harmattan, coll."Espaces discursifs", 2008, 302, 204 p.

ROBILLARD, Didier de. Réflexivité : sémiotique ou herméneutique, comprendre ou donner sens ? *Cahiers de sociolinguistique*, à paraître, n°14.

ROGER, Jérôme. En attendant le texte. *Le Français aujourd'hui*, 2002, n°137, 81-90

ROUQUETTE, Michel-Louis. *Sur la connaissance des masses : essai de psychologie politique*. Grenoble : Presses universitaires, 1994, 223 p.

ROUSSET, Jean. *Forme et signification*. Paris : José Corti, 1995, 194 p.

ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard (dir.). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. Didact Français, 2004, 361 p.

SARTRE, Jean-Paul. *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard, 1964, 389 p.

SARTRE, Jean-Paul. *Les Mots*. Paris : Gallimard, coll. "Folio" [1964], 1972, 223 p.

SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernest. *Herméneutique* (1805-1829), tard. Christian Berner. Paris : Cerf, coll. Passages ; 9, 1989, 202 p.

SIMÉON, Jean-Pierre. *Algues, sable, coquillages et crevettes. Lettre d'un poète à des comédiens et à quelques autres passeurs.* Le Chambon-sur-Lignon : Cheyne, 1997, 37 p.

SORIANO, Marc. *Guide de littérature pour la jeunesse : courants, problèmes, choix d'auteurs*. Paris : Flammarion, 1974, 568 p.

SORIANO, Marc. *Guide de littérature de la littérature enfantine*, préface d'Henri Wallon. Paris : Flammarion, 1959, Delagrave, cop. 2002, 568 p.

SORIANO, Marc. *Littérature pour la jeunesse*. [en ligne], [référence du 23/09/08]. http://www.universalis.fr

SVENBRO, Jesper. *Phrasikleia : Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*. Paris : Éditions La Découverte, coll. "Textes à l'appui », 1988, 266 p.

TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 1999, n°19, 9-37

TAUVERON, Catherine. Écriture et créativité, constantes et glissement en trente ans de recherches dans les équipes français premier degré de l'INRP. *Repères*, 1999, n°20, 57-78

TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM2*. Paris : Hatier, coll. " Hatier pédagogie ", 2002, 351 p.

TAUVERON, Catherine. De jeunes chasseurs sur le pied de guerre. *Le Français aujourd'hui*, 2002, n°137, 19-28

TAUVERON, Catherine. Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable. In : ROUXEL, Annie et LANGLADE, Gérard, *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004, 361 p.

TAUVERON, Catherine. Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Le cas des élèves en difficulté. *Repères*, 2005, n°31,

TAUVERON, Catherine. Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse. *Repères*, 2006, n°33, 177-196

TAUVERON, Catherine. Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le Français aujourd'hui*, 2007, n°157, 73-82

TAUVERON, Catherine, SEVE, Pierre (dir.). *Vers une écriture littéraire ou Comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*. Paris : Hatier, coll. " Hatier pédagogie ", 2005, 216 p.

TOURSEL Nadine et VASSEVIERE Jacques. *Littérature, textes théoriques et critiques* : *110 textes d'écrivains et de critiques classés et commentés*. Paris : Nathan, coll. "Fac. Littérature", 1994, 304 p.

VAN DER LINDEN, Sophie. L'album, le texte et l'image. *Le Français aujourd'hui*, 2008, 161, 51-58

VAN GOGH, Vincent. *Lettres à son frère Théo*. Paris : Gallimard, coll. "L'Imaginaire", [1888], 1988, 566 p.

VON STOCKAR-BRIDEL, Denise. Rencontre avec Béatrice Poncelet (interview). In : NIÈRES-CHEVREL, Isabelle (éd.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. [actes du] Colloque de Cerisy-La-Salle, [5-11 juin 2004]. Paris : Gallimard jeunesse, 2005, 329 p.

WEINRICH, Harald. *Le Temps : le récit et le commentaire*. Paris : Seuil, collection "Poétique", 1973, 333 p.

WINNICOTT, Donald Woods. *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Traduit de l'anglais par Claude Monod et J.-B. Pontalis ; préface de J.-B. Pontalis, Paris : Gallimard, 1975, 218 p., Paris : Gallimard, coll. "Folio Essais", 2002, 276 p.

ZOUGHEBI, Henriette (dir.). *Guide européen du livre de jeunesse*. Paris : Cercle de la librairie, 1994, 490 p.

ZUMTHOR, Paul. *La lettre et la voix : de la littérature médiévale*. Paris : Seuil, coll."Poétique", 1987, 346 p.

Sites web consultés

Bibliothèque nationale de France. www.bnf.fr

Bulletin des bibliothèques de France. www.bbf.ensib;fr

Centre national de littérature pour la jeunesse. www.lajoieparleslivres.com

Charte des auteurs. www.la-charte.fr

EDUSCOL. www.eduscol.education.fr

Encyclopédie Universalis. www.universalis.fr

IBBY. www.ibby.org

Éditions Mémo. www.editionsmemo.fr

Fleurs de rhétorique. www.hatt.nom.fr

Ministère de l'Éducation nationale. www.education.gouv.fr

Ricochet. www.ricochet-jeunes.org

The Hockliffe Project. www.cts.dmu.ac.uk

Annexes

Annexe 1 Questionnaire de choix de corpus et de pratiques.

Quelques questions à propos de nos pratiques en matière de littérature...

Ou pour voir en quoi elles ont éventuellement changé depuis les nouvelles IO

Niveau

Ecoles

Choix du corpus travaillé

Vous est-il possible de citer les ouvrages lus avec les élèves ces trois dernières années?

Romans et récits illustrés

Contes

Albums

Bandes dessinées

Théâtre

Poésie

Ces choix de corpus ont-ils beaucoup évolué depuis les nouvelles instructions officielles ?

Un peu Beaucoup Pas du tout

Si oui, en quoi ? (diversité des genres proposés, auteurs...)

Comment choisissez-vous les titres proposés? (Vous pouvez proposer plusieurs réponses possibles que vous classerez par ordre de priorité et prendre des exemples)

❑ Par intérêt personnel

❑ En fonction des centres d'intérêts des enfants

❑ Pour leurs qualités littéraires

❑ En fonction du thème sous-jacent

❑ À cause de l'auteur

❑ En fonction du recrutement de votre école

❑ En fonction des disponibilités de l'école, de la bibliothèque de la circonscription...

❑ En raison de leur lisibilité

❑ Par rapport à la liste cycle III

❑ Autres

Commentaires :

Avez-vous une préférence pour l'un des différents genres proposés ? (Essayez d'expliquer pourquoi)

Avez-vous des réticences pour l'un des différents genres proposés ? (Essayez d'expliquer pourquoi)

Dispositifs pédagogiques

Quels sont les dispositifs que vous pratiquez le plus ou le moins souvent

	jamais	parfois	Souvent	très souvent	presque à chaque séance de lecture
La lecture à voix haute					
Les questionnaires de sens					
Le débat interprétatif					
La lecture en réseau					
La mise en voix, en espace					
L'analyse des procédés littéraires					
L'écriture d'imitation					
La théâtralisation					
Le travail sur les caractéristiques d'un auteur					
Le carnet de lecture					

Autres :

Quelles difficultés vous arrive-t-il de rencontrer dans l'enseignement de la littérature ?

Quelles aides utilisez-vous et/ou aimeriez-vous trouver ?

Autres commentaires :

Annexe 2 Entretien avec une équipe de ZEP sur les choix de corpus et les pratiques, mai 2007.

SD : Quand j'ai lu vos questionnaires, j'ai vu qu'il y avait beaucoup de romans dans ce que vous avez l'habitude de proposer aux enfants, l'une de vous écrit : « moi j'aime bien le roman parce que ça leur permet de faire leurs propres images »…
Valérie : Oui, quand il n'y a pas d'illustrations, je trouve que chacun se fait une image... du texte, c'est pour ça que c'est intéressant, il peut y avoir plusieurs points de vue… par exemple sur un personnage, sur un lieu…. la lecture, c'est forcément se faire une image mentale d'une chose, donc… pour moi le roman…c'est plus libre

SD : Et vos romans, vous les choisissez comment ?
Isabel : En fonction de ce qui est disponible, on évite si on fait une lecture suivie de travailler sur photocopie… parce que les gamins sont beaucoup moins intéressés … et puis comme on a des effectifs assez chargés là en cycle III, on a un nombre de titres réduit pour pouvoir travailler en lecture suivie donc après ça devient un critère prioritaire !
SD : Et alors, ces séries quand vous les renouvelez… Sur quel critère vous allez choisir ?
Valérie : Là c'est plus sur des critères personnels… ce qu'on préfère, ce qu'on aime et puis ce dans quoi on se sent à l'aise…c'est surtout ça !
Christophe : Il faut que ce soit d'abord un livre qu'on connaisse… et puis y faut qu'on y trouve aussi un intérêt.
Barbara : Et puis aussi par rapport à ce qu'on a, par exemple on a des livres genre romans historiques… si on n'a pas beaucoup de policiers on va prendre un policier…
Christophe : Oui…
Barbara : On essaie de faire en sorte qu'ils essayent de voir un maximum…
Isabel : Qu'il y ait un panel…assez étendu
Barbara : …de choses différentes quoi… pas toujours le même genre de romans quoi
SD : Tu viens de dire, « le même genre de romans », et parfois, tu parles de « livres ». Vous investissez surtout dans des romans pour les séries ?
Isabel et Barbara (*en riant*) : Surtout dans des romans oui !
Isabel : Le problème des autres séries, c'est que le coût n'est pas le même quoi ! Si vous voulez même acheter ne serait-ce qu'une série d'albums, c'est pas du tout le même prix qu'une série…
Christophe : Oui… je ne sais pas si c'est le critère vraiment qui fait…
Valérie : Oui mais regarde ! … L'année dernière, les séries qu'on a achetées… on s'est dit, on prend des séries de romans parce qu'on en prend deux ou trois
Barbara : Oui après, c'est l'histoire du nombre.
Christophe : Oui c'est vrai on a une série… on a une bande dessinée ici, *Les Acadiens*... on ne l'utilise pas…
Valérie : Oui mais elle n'est pas bien, je ne sais pas qui a acheté ça mais…
Barbara : Moi j'avoue que je ne l'ai jamais étudiée
Isabel : Moi j'ai essayé une année … histoire qu'ils voient le genre justement mais j'ai vraiment été vite dessus parce que ça ne m'intéresse… enfin, c'est historique… c'est assez

compliqué, c'est l'histoire du Canada, je trouve que ça n'intéresse tout le monde, ce n'est pas très proche d'eux…
Valérie : Sinon par contre l'année dernière, j'avais pris à l'OCCE *Le cadet des Soupetard* et ça c'était très, très bien… ça c'était intéressant
Christophe : Moi y a deux ans j'avais pris *Le Tour de Gaule* d'Astérix et Obélix… à l'OCCE aussi et c'est vrai que ça avait été intéressant…
Barbara : Oui et là j'pense qu'ils doivent être vraiment intéressés les gamins
Christophe : Oui et c'est lié à l'histoire parce qu'en CE2, on parle de l'Antiquité, tout ça…
SD : Oui, ça peut être intéressant pour travailler sur la distance humoristique, le jeu avec la bande dessinée historique… Donc les bandes dessinées, vous semblez les travailler peu… dans vos questionnaires, j'ai vu peu de références…
Barbara : Moi j'ai du mal à voir ce que je peux en tirer d'une bande dessinée, donc je crois que je n'ai jamais travaillé… enfin, sur une planche, oui, mais sur une BD complète, je ne l'ai jamais fait…
Isabel : C'est vrai que sur une planche… on peut travailler les codes de la bande dessinée, les bulles… enfin voilà, on travaille plus sur la forme peut-être que sur le fond.
Barbara : J'avoue que je ne sais pas trop…
Christophe : On décortique une page, justement tout le vocabulaire qui en découle et puis sur le sens, plus sur la compréhension globale de l'histoire…
Isabel : Moi je travaille, la production d'écrit avec parce que je trouve que c'est facile avec les bulles… et puis les points de vue, comment lui il va s'adresser à un tel et sinon… ce qu'il y a d'une planche à l'autre, d'une vignette à l'autre, qu'est-ce qui n'apparaît pas, qu'est-ce qui s'est passé ?
SD : Ça me paraît essentiel parce que dans la bande dessinée, on a une succession d'images séquentielles, mais il y a une forme de discontinuité… Par ailleurs, c'est une nouveauté des IO au cycle III que de nous inviter à l'école à travailler d'un petit peu plus près la bande dessinée… Est-que vous savez si dans l'école les enfants lisent beaucoup de bandes dessinées ?
Isabel : Elles ne sont pas empruntées tant que ça je trouve…
Valérie : Au bibliobus ou en BCD, ce n'est pas forcément ça qui sort le plus
Christophe : Parce qu'on en a plein …
Valérie : Et puis s'il y en a un qui emprunte, ce sera toujours le même…
Christophe : C'est vrai que ça ne tourne pas beaucoup.
Valérie : Y a pas de partage effectivement entre élèves, y en a un qui va en prendre tout le temps et pis voilà c'est tout… Les Tom Tom et Nana… les Titeuf…Et puis c'est assez court !
Barbara : Oui, c'est vrai ce n'est pas des histoires… longues
Christophe : Oui, une page
SD : Justement, les séries auxquelles vous faites allusion tous les deux sont des séries où l'histoire se déroule sur une page simplement, alors que là (*Les Acadiens*) vous avez un récit long presque… Sinon quand j'ai regardé vos questionnaires, j'ai eu l'impression que vous travailliez également assez peu sur des recueils de poésie…
Valérie : Oui, oui, enfin en ce qui me concerne, oui
Christophe : Moi je travaille avec des extraits… jamais un recueil
SD : Et vous n'avez pas de recueils de poésies à l'école ?

Isabel : On en a très peu
Barbara : Si, il doit y en avoir quelques-uns en BCD, quatre ou cinq…
Valérie : Je me souviens que je les avais pris l'année dernière, pour faire une séance, j'avais pris tout ce qu'y avait et je n'avais pas beaucoup (rires)
Barbara : Oui, c'est pauvre
Isabel : Et puis comme on travaille uniquement sur des …
Valérie : … poèmes « à part » entre guillemets, on en trouve toujours dans les livres, dans les manuels, les recueils de textes, les choses comme ça donc c'est vrai qu'on n'a pas de recueils… Moi je ne suis jamais allée voir à la BCD s'il y avait un recueil de poésies par exemple !
SD : Dans vos questionnaires, vous écrivez pourtant que vous travaillez assez peu sur la poésie… pourquoi ?
Isabel : Moi c'est parce que ce n'est pas un genre dans lequel je me sens à l'aise… donc pour ne pas… dire n'importe quoi entre guillemets, comme je me sens pas du tout à l'aise là dedans, je… je fais peu mais…
Valérie : Moi je dois avouer que ce n'est pas un genre avec lequel je suis très à l'aise, j'en ai peu parlé à l'IUFM… le découpage s'est fait de telle manière que je ne le fais pas en fait, ça m'arrange ! (*Rires*)
Barbara : Moi c'est un peu comme Isabel je ne me sens pas tellement à l'aise je ne sais pas comment le faire passer…
SD : Vous êtes lecteurs de poésie ?
Barbara : J'en lis un peu oui, pas beaucoup…
Christophe : Moi je ne suis pas trop lecteur de poésie, après je trouve qu'un recueil entier d'un même auteur, ça fait long, je préfère prendre des petits extraits, de manière à avoir un panel plus large… en variant à la fois les auteurs, à la fois la forme…
Isabel : Et puis un recueil c'est souvent long enfin il y a quand même une banque de poèmes assez importante vaut mieux en sélectionner peut-être une dizaine…
Barbara : Et qu'ils travaillent à retrouver « comment je sais que c'est une poésie ? » parce que…on reconnaît la mise en page…
Christophe : … les comparaisons…
Barbara : … et après les thèmes, parce qu'en poésie, c'est souvent des thèmes… particuliers… En première période dans le manuel de lecture que j'utilise il y a toute une partie sur les textes poétiques donc là on en a fait sur un mois ou deux…
SD : Sous forme d'une séquence consacrée à la poésie ?
Barbara : Oui mais c'est pareil, c'est un poème d'un tel, un poème d'un tel… C'est plus en fonction de la production d'écrit puisqu'après on aboutit aux acrostiches, on aboutit aux poèmes rimés avec une seule rime… et puis aussi sur la notion de « en poésie je joue avec les mots.. ». Voilà !
Barbara : En fait, la finalité c'est l'écriture, alors il y a de l'écoute, il y a de la lecture… il y a un CD parce que pas mal de textes sont à écouter… Et puis en lecture à voix haute… toi tu avais aussi fait un peu ça avec les tiens l'an dernier… un peu en slam, c'est vrai que souvent les textes poétiques surtout de la poésie contemporaine s'y prêtent très bien... enfin, il y a tout un travail là-dessus qui est aussi très intéressant...

SD : Oui, une relation au corps, à la voix, au mouvement, au déplacement… c'est sans doute un type de textes très porteur pour des enfants qui ne sont peut-être pas tellement attirés par l'écrit par ailleurs… Est-ce que ça plaît aux élèves quand vous travaillez la poésie avec eux ?
Valérie : Pas tous, il y en a qui de toute façon… ils sont hermétiques à ça, oui mais en général, ça leur plaît.
Isabel : Oui, ils aiment bien en général trouver les sonorités… et puis comment c'est découpé avec les différentes strophes… ça ne leur pose pas de souci.
Christophe : Ce qui est souvent difficile, c'est au niveau du sens, mettre du sens sur les textes poétiques, c'est….
Barbara : Oui, ça me gêne… Je sais que même moi, le sens me pose problème … je ne vois pas forcément où l'auteur voulait en venir… On ne peut pas lire, on comprend mal…
SD : Et est-ce que ça te gêne ?
Barbara : Oui, ça me gêne moi…
Isabel : Si c'est juste une question de ne pas être sûr… mais enfin bon…
Valérie : Si tu t'es fait quand même une image, ça va…
Isabel : C'est si vraiment ça ne me parle pas du tout…
Barbara : Ça te touche ou ça ne te touche pas …
Christophe : Oui et puis parfois on peut réussir à mettre du sens qui sera différent selon les personnes
Isabel : Oui voilà
Christophe : Mais parfois il y a des textes sur lesquels on n'arrive même pas à mettre du sens
Barbara : Et ça peut être aussi simplement le jeu sur les sonorités, parce qu'il y a vraiment des auteurs… qu'on a travaillés, c'est vraiment une association de syllabes !
Christophe : Sans vraiment…de sens
Barbara : « Mouche ta mouche, poche ta poche… », des trucs comme ça où vraiment le sens est…
SD : Le théâtre n'est pas très représenté non plus dans vos choix de texte…
Isabel : Moi je sais que c'est uniquement des textes de temps en temps pour mettre en voix, pour jouer un peu la scène, c'est plus dans la mise en voix que je peux m'en servir, mais pas comme une œuvre complète…
SD : Personne parmi vous ?…
Valérie : Si moi, j'ai fait *Le petit violon* il y a un an… parce que c'est plus facile aussi parce que c'est assez court… ils ont beaucoup aimé… mais c'est vrai que c'est toujours…
Barbara : Jouer à plusieurs…
Valérie : Oui, dès qu'ils peuvent mettre en voix… c'est plutôt agréable et puis je pense qu'ils ont été touchés par l'histoire, je pense que c'est assez poignant comme histoire enfin c'est… touchant donc je pense que ouais… ça leur avait bien plu… un petit peu triste…

Annexe 3 Liste des albums proposés pour le premier entretien.

BERNARD, Frédéric, ROCA, François (ill.), *La Reine des fourmis a disparu*, Paris, A. Michel jeunesse, 1996.
BARBEAU, Philippe, CINQUIN, Fabienne (ill.), *Le Type, pages arrachées au journal intime de Philippe Barbeau*, Le Crest, l'Atelier du poisson soluble, 1999.
BUCHHOLZ, Quint, *Le Collectionneur d'instants*, Toulouse, Milan, 1998.
COX, Paul, *Mon amour*, Paris, le Sourire qui mord, diff. Gallimard jeunesse, 1992.
CROWTHER, Kitty, *Moi et rien*, Paris, Pastel-l'École des loisirs, 2000.
ERLBRUCH, Wolf, *Remue-ménage chez madame K*, Toulouse, Milan, 1995.
GODARD, Alex, *Maman-dlo*, Paris, A. Michel jeunesse, 1998.
LEGAUT, Charlotte, SIX, Yolande (photos), *Ré-création*, Rodez, Éd. du Rouergue, 2000.
LEGRAND-EDDY, Edouard Léon Louis, *Macao et Cosmage ou l'Expérience du bonheur*, Paris, Circonflexe, [1919], 2000.
MEDDAUGH, Susan, *Le Loup, mon œil !,* Paris, Autrement, 1998.
MÜLLER, Jörg, STEINER, Jörg, *L'Île aux lapins*, Paris, Duculot, 1976.
MORPURGO, Michael, BIRMINGHAM, Christian (ill.), *Le Cygne argenté*, Paris, Kaléidoscope-l'École des loisirs, 2003.
NOGUÈS Jean-Côme, ROMBY, Anne (ill.), *Le Génie du pousse-pousse*, Toulouse, Milan, 2001.
NOTTET, Pascal, GIREL, Stéphane (ill.), *La Princesse de neige*, Bruxelles, Pastel, Paris, l'École des loisirs, 1997.
PLACE, François, *Les Derniers Géants*, Paris, Casterman, 1982.
POMMAUX, Yvan, *L'Île du Monstril*, Paris, l'École des loisirs, 2000.
PONCELET, Béatrice, *Chez eux, chez elle ou chez elle*. Paris, Seuil jeunesse, 1997.
PONCELET, Béatrice, *Et la gelée, framboise ou cassis ?* Paris, Seuil jeunesse, 2001.
PONTI, Claude, *Georges Lebanc*, Paris, l'École des loisirs, 2001.
PONTI, Claude, *Ma vallée*, Paris, l'École des loisirs, 1998.
RAPAPORT, Gilles, *Grand-père*, Paris, Circonflexe, 1999.
RASCAL, GIREL, Stéphane (ill.), *La Route du vent,* Bruxelles, Pastel, Paris, l'École des loisirs, 1997.
SCARBOROUGH, Kate, KELLY John (ill.) *La Fabuleuse découverte des îles du Dragon : avril-juin 1819, à bord de l'"Argonaute" : journal de bord de Lord Nathaniel Parker,* Paris, Gründ, 1997.
SIS, Peter, *Les Trois Clés d'or de Prague*, Paris, Grasset jeunesse, 1995.
VAN ALLSBURG, Chris, *Jumanji*, Paris, l'École des loisirs, 1983.
WAECHTER, Friedrich Karl, *Le Loup rouge*, Paris, l'École des loisirs, 1998.
WIESNER, David, *Les Trois Cochons*, Paris, Circonflexe, 2001.

Annexe 4 Entretien liminaire à propos des albums, Sixième de SEGPA, septembre 2005.

S.D. : Pour commencer, tous ceux qui le souhaitent vont prendre la parole pour présenter un album et puis vous réagissez si vous avez envie … Cassandra, tu veux nous présenter ton livre ?
Cassandra : Le titre c'est *Histoire du petit tabouret*
S.D. : Qui est-ce qui a écrit cet album ?
Cassandra : Fabienne Mounier, Daniel Hénon, L'école des loisirs. En fait, ça parle de... en fait un jour, un jour le tabouret il est chez l'ébéniste, il se met en vitrine et après il y a une dame madame Pote elle vient et elle dit « Combien il coûte le tabouret ? » et après elle l'achète pis après elle voit du monde dans la rue et elle dit heu, elle dit heu « je », elle le prend… elle voit un monsieur est tout petit avec ses lunettes, il dit heu … et pis madame Pote elle dit heu… « J'veux bien vous prêter mon petit tabouret » et après il part le monsieur avec le tabouret et il dit heu… après… heu madame pote elle lève son parapluie… elle tient son tabouret elle rentre chez elle et c'est une maison toute minuscule et… et après… (*Elle a repris son livre et le « lit » aux autres*) : Monsieur Barbule, il est chez l'ébéniste, avec son apprenti… Oui, il prit son tabouret et il lui dit… il le regarde sous tous les angles et il lui dit « Bravo mon garçon tu iras loin ! »…
Yohan : C'est quoi ce machin ? (parle de l'histoire ou de l'objet dessiné ?) /…/
Cassandra : Et après il le met en vitrine ! Il le mit en vitrine.
S.D. : Tu ne vas peut-être pas nous raconter toute l'histoire… est-ce que tu peux nous dire pourquoi tu as choisi cet album ?
Cassandra : Ben en fait, c'est que cet album… c'est que j'aimais bien lire et j'ai bien aimé cette histoire…
Yohan : Pourquoi t'as pas choisi un autre livre ?
Cassandra : Ben parce que lui il était bien ce livre /…/
S.D. : Tu aimes cette histoire de tabouret alors… Est-ce que quelqu'un d'autre l'a lu cet album ?
Kevin : Oui, moi un petit peu
S.D. : Est-ce que toi tu l'avais aimé ?
Kevin : Non…
Fahd : Moi, c'était l'histoire que j'aime pas
S.D. : Pourquoi ?
Fahd : Ben parce que j'aime pas les images…
Kevin : Ça fait vieux… le graphisme… les images elles font vieux…
Cassandra : Non, je trouve pas…
Yohan : Elles font vieux mais en plus c'est mal fait !
S.D. : Et toi, Cassandra, tu aimes bien l'histoire de ce petit tabouret… ce n'est pas commun d'avoir un tabouret comme héros d'une histoire !
Cassandra : Et là y tombe même !
S.D. : Et quel est le rôle du tabouret dans l'histoire ?

Cassandra : Ben y sert à s'asseoir dessus pour manger…
S.D. : Oui, c'est la dame qui l'achète qui s'assied dessus pour manger… et le monsieur qui le lui emprunte, il s'en sert pour quoi faire ?
Cassandra : Y s'est mis debout là j'crois…
Sania : Il est tout petit !
S.D. : Tu as compris pourquoi il a besoin d'être un peu plus haut ?
Cassandra : Ben parce qu'y parle avec des gens…
S.D. : Tu ne te souviens pas pourquoi il s'adresse aux autres ?
Sania : Je sais plus moi
Donovan : Les images… ça reflète pas trop
S.D. : Ça ne reflète pas trop quoi ?
Donovan : Ben ça… Là ça fait réaliste mais lui non… ce livre c'est pas très réaliste
S.D. : C'est vrai… alors, aucun d'entre vous ne se souvient pourquoi il a besoin de grimper sur un tabouret ce monsieur ? Pourquoi est-ce qu'ils sont tous dans la rue ?
Cassandra : Ben parce que il est en train de parler…
S.D. : Et de quoi est-ce qu'ils parlent… cherche… (*Cassandra feuillette*)
Cassandra : Y disent « Bravo, bravo applaudissez »…
S.D. : Regarde avant…/// Qui sont toutes ces personnes
Cassandra : Ce sont les ouvriers ! Ils ont interrompu leur travail et y se rassemblent dans la cour !
S.D. : Ah oui, est-ce que tu sais pourquoi ?
Cassandra : Pour parler parce qu'il a besoin d'un tabouret le monsieur, l'ouvrier…///
S.D. : C'est peut-être un peu difficile… les gens se rassemblent et manifestent pour pouvoir vivre mieux… Alors, qui veut prendre le relais ? Toi Fadh ?
Fahd : Ben le titre c'est *Le nuage immobile* l'auteur c'est Michèle Ferri, sur la tranche nous retrouvons le titre et l'auteur et l'histoire ça parle d'un monsieur qu'attendait de la pluie et il y en avait jamais et en fait le ciel il était orange et il y avait jamais de pluie… et il avait vu un bateau qui était en train de passer devant chez lui et il naviguait le bateau et il y avait une vague juste en face de lui ! Et la vague elle s'approchait du bateau et la vague elle l'engloutit et le monsieur avec ses lunettes il voit qu'il y avait plus de bateau et il restait de la fumée et après… il attendait toujours la pluie, il avait peint son bateau… il était le voir puisqu'il y avait un nuage qui était immobile à la mer il est allé le voir, il a regardé comme ça le nuage et il y avait une goutte qui était tombée et après il avait commencé à pleuvoir et dans sa barque il était en train de dormir dans la pluie… Voilà !
S.D. : Dis-nous ce qui t'a plu dans cet album.
Fahd : Ben les images… (*Il feuillette pour l'ensemble du groupe*)
Cassandra : Wouah ! Trop beau la tête !... La vague !!!
Yohan : Oh dis donc !///
Cassandra : Où il est le nuage immobile ? Ah, c'est ça !... Continue encore…
Fahd : J'ai commencé à regarder les images et après j'ai commencé à lire…
S.D. : Tu peux nous dire ce que tu trouves beau ?
Fahd : La couleur ! Ce que j'aime bien aussi c'est que c'est fait en pastel… J'aime l'histoire aussi
S.D. : Comment tu as compris cette histoire de ce bateau qui se fait engloutir, il venait d'où ?

Fahd : En fait quand j'ai vu les images j'avais déjà compris l'histoire…
S.D. : Est-ce que tu avais compris la même histoire quand tu as lu les images et après quand tu as lu le texte ?
Fahd : Oui…
S.D. : Bien, on va passer à un autre album… Steven ?
Steven : Ben moi mon livre c'est *Zappe la guerre* l'éditeur chais pas c'est quoi… Pef
S.D. : Pef, c'est l'éditeur ? (*Plusieurs élèves se penchent sur la question*)…
Amandine : Non ! C'est l'auteur, l'éditeur est marqué tout à fait en bas, c'est Rue du monde…
S.D. : Pourquoi as-tu choisi celui-ci ?
Steven : Parce que j'aime bien la guerre…
Sania : Malade !...
Fahd : T'as qu'à t'inscrire à l'école militaire !
Yohan : Y va faire la guerre en Irak !
S.D. : De quelle guerre est-ce qu'il s'agit ?
Steven : La première guerre mondiale, 14-18 !
S.D. : Oui… Qu'est-ce que vous savez sur cette guerre de 14-18 ?
Kevin : Ben c'est une guerre mondiale…
S.D. : Oui, c'est la première fois qu'on a parlé de guerre mondiale, c'est vrai… Pourquoi guerre « mondiale » ?
Steven : Parce qu'il y a plein de pays réunis qui font la guerre…
S.D. : Regardez le personnage là…
Sania : Il saigne !
Steven : C'est des poilus…
Steven : Il y a des traces rouges… là
Cassandra : Ici… du rouge… beurk !
S.D. : Oui, on voit une trace rouge sur sa tempe… Qui est ce personnage Steven ?
Steven : C'est ceux qui étaient dans les tranchées…
S.D. : Voilà deux mots, les poilus, les tranchées qu'on a utilisés pour parler de cette guerre. Est-ce que tu te souviens pourquoi on les a appelés comme ça ?
Steven : Parce qu'y se rasaient jamais…
S.D. : À part ces deux noms, les poilus et les tranchées, est-ce que vous en savez autre chose et est-ce que tu en as appris autre chose à travers le livre ?
Steven : Ben oui, parce qu'en CM2 on a appris la première et la deuxième guerre mondiale ! Et aussi ce que j'ai bien aimé dans ce livre… c'est l'histoire et les images avec… les tranchées…
S.D. : Montre-nous justement… il y a quelque chose de particulier dans ton album…
Steven : Ici ça raconte l'histoire qu'est-ce qu'il y a sur la photo ici…
Yohan : Ça raconte les anciennes choses avant, ce qui s'est passé avant…
Steven : Ça c'est des soldats qui font le mur… pour s'évader…
S.D. : Et qui sont ces soldats, tu les connais, on t'en parle ? Regarde, est-ce qu'on leur donne des noms ?
Steven : Non… si… Saura, Monier et Lourde… je sais pas c'est…
S.D. : Lis-nous la phrase qu'on te comprenne mieux

Steven : « À Saura, Monier et Boulderevin, le carré autour de l'ancienne école »… (*Le déchiffrage est laborieux*)
S.D. : Est-ce que ça veut dire que Pef raconte leur histoire ? il les dessine et à côté, qu'est-ce qu'il te montre aussi ?... Est-ce que quelqu'un d'autre l'a lu ?
Kevin : Oui…. Il était très bien … parce qu'y raconte l'histoire du passé…
S.D. : Kevin c'est le livre que tu voulais présenter toi aussi… alors qu'est-ce qui t'a plu dans ce livre ?
Kevin : Ben c'est les images de la guerre…. Les petites images avec les petits résumés à côté parce qu'on peut apprendre plein de choses…
Fahd : Ben moi ce que j'aimais bien aussi c'est que y a l'image… les petit dessins aussi le résumé avec l'image… Ça nous dit ce qui s'est pass… C'est pour faire montrer les mêmes images mais en autre façon…
S.D. : Et c'est quoi cette autre manière… Kevin
Kevin : Ben c'est des choses importantes parce qu'y nous disent…
Steven : Là les soldats y ont le nez collé à la fenêtre et y regardent la télé…
Fahd : Surtout le truc c'est que ça nous fait apprendre des choses… On dirait pas que c'est vrai… On dirait que c'était pas une caméra genre de M6… c'est pas eux qui l'ont filmé
Kevin : Là c'est une photo… en noir et blanc…
S.D. : Une vraie photo prise à ce moment-là, donc un document d'époque… on parle d'images d'archives… donc ça c'est vraiment la réalité…
Kevin : Aussi quand on voit les images, ça peut nous faire penser que c'est notre arrière-arrière-grand-père !
Steven : Aussi ce que j'ai vu dedans c'est qu'y a eu beaucoup de morts
Donovan : Ouais… y en a eu cinq millions !
Kevin : C'est marqué les nombres de morts, de blessés et survivants… quelque part j'avais vu…
Cassandra : Y a combien de morts ?...
Kevin : (*Lit*) À Verdun cinq cent millions de morts… un million de blessés… la bataille…
Cassandra : À Verdun ben dis-donc !...
Kevin : Sept mille cinquante…
Donovan : Soixante quinze mille…
Steven : Soixante quinze millions d'alliés…
Cassandra et Sania : Oh !!!
Cassandra : Oh la guerre à Verdun… j'ai jamais vu ça (*Steven continue la litanie des nombres…)*
Steven : Sept millions d'Allemands tombés pour avancer de dix kilomètres…
S.D. : À quel endroit dis-tu qu'il y a eu tous ces morts ?
Yohan : Place Verdun (*Existe à Tours*)…
Cassandra : Ben non c'est Verdun
S.D. : Et Verdun, c'est quoi ?
Kevin : C'est une v…
Cassandra : C'est une ville !…
Kevin : C'est à côté…
Cassandra : À côté de la place Thiers… non à côté de La Nouvelle République

Kevin : Non…Verdun la ville…
S.D. : Et est-ce que vous savez où est située cette ville ?... Tu n'as rien trouvé dans le livre ?... On pourrait regarder sur une carte…
Sania : Moi je sais où c'est… c'est à Tours…
S.D. : Et alors pourquoi est-ce qu'à Tours on a un carrefour de Verdun ?
Cassandra : Ben c'est pour les bus…
Yohan : C'est pour une mémorisation…
Steven : Pour la mémoire des soldats qu'est morts…
S.D. : Oui, vous avez entendu ce que nous ont dit Yohan et Steven ?
Steven : C'est pour la mémoire des soldats qu'est morts
Kevin : Pour apprendre les autres qu'est-ce qui s'est passé pour cette guerre 14-18…
S.D. : Oui, mais il insiste beaucoup sur le nombre de morts… quand vous dîtes Zapper, qu'est-ce que vous voulez dire ?
Yohan : Passer la guerre
Cassandra : C'est arrêter la guerre…
Yohan : On enlève la guerre…
S.D. : Quelque chose comme ça oui… On passe à un autre album ? Qui présente son livre maintenant ?
Laura : Donovan…
Donovan : Moi c'est *Ma vallée*… de Claude Pon… ti (*Donovan a du mal à déchiffrer et à s'exprimer*)…
Cassandra : Ah oui… les petits poussins…
Sania : Les poussins…
Yohan : Blaise le poussin masqué !
S.D. : Vous avez raison, c'est le même auteur… On t'écoute !
Donovan : Ben il présente sa vallée… (*Il feuillette l'album*)
Amandine : Oh !!!
Cassandra : Oh le beau ciel ! Jaune et rose !
Amandine : Et orange… et bleu !
Donovan : Y présente … sa famille et bon ben encore sa vallée…///
S.D. : Tu nous dis « il » présente sa vallée, c'est qui ce « il » ?
Donovan : Chais pas !!!
S.D. : Qui parle ?
Donovan : Chais pas…
Laura : On dirait que c'est des singes qui parlent…
Cassandra : Des ouistitis ?
Fahd : Des hamsters !
Amandine : Des castors !
S.D. : Ils portent un nom dans l'album… Cherche Donovan c'est marqué dans le texte…
Donovan : Là on voit leurs prénoms…
Yohan : C'est une grande famille !
Donovan : /// Ah je sais c'est qui maintenant qui présente sa famille ! C'est marqué « Moi Trisse Fei.. nieur »
Fahd : T'arrives pas à le lire ?

Donovan : Non vas-y lis !
Fahd : Tresse-Finouillé
Cassandra : Finouille !
Donovan : Oui c'est marqué…
S.D. : Celui qui parle est à côté de Tresse-Finouille !... Ces petits bonshommes s'appellent des Touim's !... Vous en avez déjà rencontrés ?... (*Rires*)
Cassandra : Dans mes rêves !
S.D. : Donc Donovan, tu nous disais qu'il présente sa famille…
Donovan : Attends… il y en douze, treize, quatorze, quinze ! Oh !!! C'est incroyable et vrai !
S.D. : Et qu'est-ce qu'il te présente aussi ?
Donovan : On présente leur maison…. Oh ! il y a plein de choses dedans (*Donovan en présentant se replonge dans l'album et voit manifestement des éléments qui lui avaient échappés*)
S.D. : Est-ce qu'elle te plaît leur maison ?
Donovan : Ben oui !!!
S.D. : Explique aux autres comment est faite la maison…
Fahd : Elle est sous la terre…
Donovan montre l'illustration où on voit la maison en coupe et déclenche un brouhaha admiratif
Donovan : Et ça tu l'as pas vu !!!
S.D. : Est-ce que la maison est entièrement sous la terre Donovan ?
Amandine : C'est dans un château
Donovan : Non ! Je sais c'est où… attends (Essaie de retrouver des indices sur la double page)/// Ah l'immeuble qui vole…
Laura : C'est vraiment imaginaire !
Donovan : Ah, je trouve pas (*Il s'amuse du rire des autres et joue avec*)
Donovan : Ben ici on peut voir le lune et tout ça… on peut voir plein de choses
S.D. : Ah, il y a une pièce pour voir la lune…
Donovan : Il y a la salle de bain
Yohan : Ouais pas mal !!!
Donovan : C'est plus mieux que chez moi ici !
Cassandra : Il y a des fruits ! Il y a des poires et des pommes…
Donovan : Là c'est la piscine !
Kevin : Ah ! Trop fort !!!
Yohan : Elle est chauffée !!!
Donovan : Là on dirait un ascenseur… minuscule…
Cassandra : (*Lit le titre du chapitre*) L'arbre–maison…
Donovan : Ah c'est bon d'être un Touim…
S.D. : Donc une maison très agréable !
Cassandra : Ben j'aimerais bien habiter dedans moi !
S.D. : Et sa silhouette vous dit quelque chose ?
Cassandra : Comme un château !
Yohan : Ou comme un tronc d'arbre… ben oui t'as dit L'arbre–maison !

Les enfants ont du mal à ne pas se laisser entraîner par les détails, ils pointent ce qui les frappe sans chercher à construire un sens global.
S.D. : Et ce monde des Touims, Donovan, as-tu compris où il se trouve ?
Donovan : Il est dans une forêt… Il est perdu…
S.D. : Montre-nous la fin
Yohan : Ah ! C'est un arbre !!!
S.D. : Lis-nous le texte s'il te plaît… ou quelqu'un d'autre… (*Laura oralise le texte de manière très compréhensible pour une première découverte*) Alors où est la vallée des Touims ?
Yohan : Dans un arbre !
S.D. : Et oui, tout ce monde immense se loge entre les racines d'un arbre !
Cassandra : Dans les racines !
Fahd : Ben ça n'existe pas en vrai !...
Donovan : En fait c'est une cachette secrète !
S.D. : Tu ne nous as pas dit pourquoi tu avais choisi ce livre-là…
Donovan : Oh non, j'ai pas envie de dire… parce que ça fait rigoler c'est tout
D'après le témoignage du maître, Donovan n'a pris que ce livre-là emprunté, réemprunté, encore et toujours, à chaque fois il repartait de la page où il était arrivé et il a continué sa lecture jusqu'au bout…
S.D. : Yohan, tu veux nous présenter ton livre ?
Yohan : Il est bien voilà !
S.D. : Ton livre s'appelle *Le type*
Yohan : C'est un type qui se promène… la tête dans les étoiles, les pieds dans le bonheur… (*Il donne le texte de mémoire*) et il est différent des autres puisqu'y jette des cailloux à la tête des gens…
S.D. : Et pourquoi il jette des cailloux à la tête des gens ? En voilà une idée !
Yohan : Parce qu'il y a des gens qui le critiquent…
Donovan : Il les aime pas peut-être…
Cassandra : Ou peut-être qu'ils lui ont fait du mal !
Yohan : Il sait pas rêver, il sait pas sourire…
S.D. : Qui « Il » ?
Yohan : Ben le type…
Kevin : Peut-être aussi qu'on se moque de lui (*Nullement gênés par le caractère elliptique de l'album, les élèves vont se passionner pour ce type à part…*)
Yohan : Ça rime !...
S.D. : « J'étais vraiment très bien et puis tout à coup, j'ai remarqué un type à une trentaine de mètres de moi, il m'a immédiatement paru bizarre et en le regardant avec attention, j'ai deviné ce qui clochait chez lui… il ne savait pas sourire… »
Yohan : Y avait une autre page…
S.D. : Oui, tu veux lire ?
Yohan : Non
S.D. : « Moi, rien ne m'énerve plus qu'un type qui ne sait pas sourire ! »
Cassandra : Oh il va s'étaler dans…
S.D. : « Alors j'ai ramassé un caillou… »

Yohan : Un caillou comme une noix
S.D. : « Oh ! pas plus gros qu'une noix…. Et je le lui ai jeté ! » (*Yohan ne souhaite pas proposer lui-même une lecture mais il est très présent, il anticipe et commente*)
Cassandra : Ah parce que c'est un garçon qui lui a jeté une pierre !
Yohan : Mais non ! C'est le type qui a jeté une pierre à la tête des gens ! (*Rires*)
S.D. : Et pourquoi il leur jette des pierres ?
Yohan : Parce qu'il ne sait pas sourire !...
S.D. : Et alors moi j'ai lu Lundi… Qu'est-ce qui se passe après ?
Yohan : Après c'est mardi, mercredi… après c'est jeudi, vendredi…
Amandine : Jusqu'à dimanche…
Yohan : Non, ça va pas jusqu'à dimanche !
S.D. : « Vendredi… dimanche… À quoi ça vous fait penser cette façon d'écrire ?
Laura : Dans un journal !///
Donovan : C'est les jours des semaines…
Yohan : « Pages arrachées au journal intime de Philippe Barbeau »
Cassandra : Ouais ben voilà…
Amandine : C'est un journal intime !
S.D. : C'est quoi un journal intime ?
Cassandra : Un journal intime c'est où on écrit des lettres d'amour…
Fahd : On peut marquer ce qu'on aime bien
Laura : Ce qu'on a volé…
Steven : Si on est moche ou pas !
Éline : Si par exemple on n'aime pas les gens…
S.D. : Tu avais pris cette page-là, tu voulais nous en dire quelque chose ?
Yohan : Oui, ben à la fin… y marque « À partir de demain je ne jetterai plus de pierres à la tête des gens, je leur raconterai des histoires, c'est bien plus malin pour les aider à sourire, à rêver et à aimer »
S.D. : Donc il a changé d'avis, est-ce que tu as compris pourquoi ?
Yohan : Non…
Cassandra : Parce que peut-être il en avait marre !
Yohan : Il en avait marre de jeter des pierres à la tête des gens… Parce qu'un jour il y a quelqu'un… je crois que c'est ça… y a quelqu'un un jour qui était avec lui…. J'ai pas trop compris…
S.D. : Un jour il rencontre une vieille dame…
Yohan : Oui, c'est ça avec un chapeau bizarre… le chapeau qui s'envole (*Nous oralisons la fin du texte à deux voix*)
S.D. : Donc, celui qui jette les pierres, c'est qui ?
Laura : Un petit garçon ?
Yohan : Non
S.D. : Qui est ce « je » qui parle ?
Sania : C'est moi !
Yohan : C'est celui qui écrit le journal
Cassandra : C'est le type ?
Sania : Mais non ça peut pas

Yohan : Non… Philippe Barbeau…
S.D. : Oui, c'est comme si l'auteur nous offrait là des fragments de son propre journal intime… Et toi Laura ?
Laura : Moi c'est *Je cherche les clefs du paradis*, l'auteur c'est Florence Hirsch et l'illustration de Philippe Dumas. Ça raconte en fait il y a ses amis qui dit que la maison de la petite fille c'est un château… et…
Cassandra : Oh ouais, trop joli le château mais elle est toute seule ! Elle est avec sa mère ou pas ?
Laura : Avec ses frères et sœurs… et pis après y a les enfants, la petite fille elle fait de la peinture et pis aussi elle fait ///
Yohan : Pourquoi y ont mis ça en noir et blanc ?
S.D. : Est-ce que ça t'a gênée toi Laura que ce soit du noir et blanc ?
Laura : Ben j'aurais bien aimé que ce soit en couleur…
S.D. : À ton avis, pourquoi est-ce que le dessinateur, Philippe Dumas, a fait en noir et blanc ?
Yohan : Ça fait ancien…
S.D. : Mais est-ce que c'est pour autant un livre ancien… où est-ce qu'on peut chercher ?
Yohan : À la fin, tout à la fin !
Steven : Je sais parce qu'il avait envie de faire au crayon de papier !
Laura : En octobre 2002…
S.D. : Alors est-ce que c'est un vieux livre ?
Yohan : Ça fait trois ans qu'il est édité !
S.D. : En revanche, peut-être qu'effectivement, Philippe Dumas a fait un choix, un peu comme tu le disais au début….
Kevin : En fait, peut-être que l'auteur a voulu faire… dire de chercher les couleurs qu'on veut…
S.D. : Peut-être, pour qu'on imagine les couleurs qu'on veut…

Annexe 5 Entretien à propos des albums de Béatrice Poncelet, stage « littérature au cycle III », janvier 2004.

SD: Est-ce que tu peux essayer d'expliquer ce qui ne te plaît pas ?

Annette: Je dirais presque tout, je n'aime ni les illustrations qui sont proliférantes, ni les textes qu'y faut chercher partout, qui sont ambigus, je n'aime pas l'atmosphère des livres, en fait j'aime rien, je me suis forcée à les lire parce qu'il fallait pour qu'on en discute aujourd'hui…

Juliette: Moi par rapport aux textes, ça ne m'a pas du tout plu non plus, je trouve qu'on s'y retrouve pas, c'est… on dirait du délire verbal par moment ! Les illustrations oui, ça m'a plu !

Pierre: Moi je dirais que c'est un livre-musée, il y a plein de références à la peinture, c'est un beau livre… toutes les illustrations montrent une grande sensibilité artistique, bon ce n'est pas vraiment celle qui correspond à la mienne mais… on sent que l'auteur a une grande culture artistique et elle essaie de la faire partager…. Par contre au niveau du texte, c'est vrai que c'est totalement hermétique, d'abord, moi je n'arrive pas à lire…

Céline: Moi le seul texte dans lequel je suis entrée, c'est dans *Chez Elle ou chez Elle*… Celui-là me paraît plus limpide, et il me parle, il parle à mon enfance, il m'évoque des choses, même à moi, personnelles… Mais par contre, il y a un truc qui m'agace profondément, c'est cette… le fait que quelquefois on a des textes qui sont cachés… Voilà, ça, ça m'**énerve** ! (*Rires*) Mon côté curieux est complètement frustré là…et…

Annette: Sur fond noir, on n'arrive pas à lire

Céline: …ça m'agace…

Annette: Il faut vraiment aller chercher le texte

Juliette: C'est vrai qu'on se demande est-ce que le texte a une réelle importance

Alexandre: Pour moi, c'est qui faut faire la démarche d'aller le chercher

Marie: C'est un jeu, c'est ce qui en fait l'intérêt

Hélène: Je n'en ai lu que trois : *Je, le loup et moi, Chez Elle* et puis *T'aurais tombé* et ça m'a tout de suite… je sais pas pourquoi… plu, je vais avoir une opinion un peu contraire de mes collègues, parce que j'ai retrouvé tout un univers d'enfance, c'est un univers fait de toute sorte de sensations…. Ça m'a fait un tout petit peu parler à Proust je pourrais pas vous dire trop pourquoi… peut-être les sensations qui renvoient un tout petit peu …/// Elle construit, les trois livres que j'ai lus, j'ai eu la sensation qu'elle, qu'elle a essayé ou alors, elle l'a fait inconsciemment, de retracer tout un chemin d'enfance, chronologiquement parlant, elle a des livres pour la toute petite enfance, *Chez Elle*, et puis l'adolescente, plus tard, qui se rappelle

des moments passés avec les parents et des moments forts de son enfance…/// Les images répétitives de *Chez Elle* je les ai …pas interprétées, je les ai ressenties comme l'univers de l'enfant qui l'a suivi… même si elle changeait de « chez », d'endroit où elle se trouvait… donc son univers à elle la suivait un peu partout …//// Mais, je ne me suis pas vue lire ou travailler ces livres dans une classe, par contre, je me suis tout à fait imaginé lire ces livres à mon enfant, à mes petits-enfants… Vous voyez, c'est quelque chose de plus…

Marie : Intime, personnel (*À voix basse*)

Hélène: En classe, je le vois, enfin, y a peut-être des pistes de travail, mais…////

Juliette: Il y a quand même quelque chose qui m'a gênée, dans *Chez Elle*, je ne sais pas, la dernière page, constitue vraiment une rupture, parce que jusqu'à… tout le livre, c'est pour un enfant, on peut le lui montrer, il y a des images, enfin les images répétitives, des images déformées, ça peut parler à l'enfant, mais la dernière page, elle s'adresse directement aux adultes, l'enfant de petite enfance… l'enfant ne se voit pas dans son… devenir.

Hélène: Ça nous parle à nous

Bénédicte: En fait, moi je rejoins ce qu'elle dit, mais pour moi, c'est la manière dont c'est présenté, j'ai vraiment le sentiment que c'est plus… finalement, elle a parlé pour elle. J'ai plus l'impression que… le livre, il est fait vraiment au travers d'yeux d'adultes que d'yeux d'enfants… Enfin, je sais pas comment m'exprimer et c'est, moi **ça**, ça m'a dérangée, je sais pas si c'est que ça fait appel à quelque chose en moi…

Géraldine: Moi, je… suis assez partagée, par contre, ce que je trouve intéressant, c'est la sensualité de l'ensemble, on a l'impression que vraiment, on peut entendre, toucher, plus que voir presque, ça c'est intéressant… enfin entre nous, je trouve que c'est un peu écrasant parfois, il y a trop de choses et ça écrase, ça écrase…

Bénédicte: Moi dans le même sens, je dirais qu'elle pose trop de contraintes, enfin pour moi, trop de contraintes de lecture, c'est très contraignant.

SD: Est-ce que tu peux t'appuyer sur un exemple ?

Bénédicte: Je sais pas si c'est possible, c'est une impression générale, je trouve qu'il y a une telle prolifération de sensations… de textes, dont on sait pas si ce sont les textes de l'histoire, des textes qu'elle cite comme exemples, il y a une confusion assez générale je trouve entre texte et… enfin texte de l'histoire si on veut et illustration, donc ça oblige vraiment à faire des sélections, c'est une contrainte très, très importante que… moi je ne suis pas rentrée dedans du tout, du tout, sauf dans *Chez elle*, où là je trouve que c'est plus clair.

Marie : Il faut les lire plusieurs fois en fait, ils se donnent pas tout de suite

Martine: Et même en en parlant, moi je rentre avec une collègue qu'est dans un autre stage et on se raconte nos journées, et en lui racontant l'histoire de *Chez Elle*, enfin si on peut appeler ça une histoire, j'y ai retrouvé des choses que j'avais peut-être pas perçues juste à la lecture, rien qu'en… discutant, en essayant de lui décrire le livre, je trouve qu'effectivement, c'est certainement des livres qui gagnent à être lus et relus, mais… moi *Chez Elle* éventuellement, oui, dans ma classe, mais les autres, j'avoue que, ça fait appel à tellement de choses, je… suis pas persuadée d'arriver à …

Julie: Y a plusieurs lectures en fait… c'est difficile de tout comprendre

Nicole : Est- ce que c'est possible et souhaitable de vouloir tout comprendre aussi ?…

Julie: Sans tout comprendre, c'est pas ça qui me dérange, mais... j'ai vraiment le sentiment que c'est pas écrit pour… c'est pas pour des enfants, ça fait plus appel à l'adolescence pour moi, à toutes les questions qu'on peut se poser à ce moment-là… peut-être avec des CM ? Mais il y a quand même des sujets-là dans *Chez Elle ou chez Elle*, on a un peu l'impression d'une famille séparée, ou éclatée, enfin d'un enfant ballotté comme ça et on se dit « Attention », y a des enfants quand même qui vivent des choses maintenant qui sont peut-être pas faciles et si on leur en remet une couche, c'est peut-être pas indispensable…

Géraldine : Et puis on dirait en regardant les différents livres, qu'elle s'est enfermée dans un style présentation, elle n'en sort pas, cette prolifération d'objets, de dessins, qu'on prenne un livre, c'est une constante chez elle, on a l'impression qu'elle ne se renouvelle pas.

SD: Est-ce que qu'on peut y voir un trait d'auteur ?

Bénédicte: Un univers…

Juliette: Ça fait fatras, à un moment donné elle emploie le terme de fatras, je sais plus dans lequel

Jacques: Oui, dans *Chaise*, dans *Chaise et Café*… On ne peut pas les lire, avec de la distance ou très rapidement, on est obligés de rentrer dedans… (*Murmures d'approbation*)

Paul : On a le sentiment d'être à l'intérieur…

Jacques : … plonger…

Paul : Feuilleter rapidement, lire rapidement, ce n'est pas possible, on est obligés de le vivre en même temps qu'on le lit quoi, comme si c'était un…je veux dire quelque chose qu'il fallait enfiler quoi… Je veux dire, enfin, l'image que j'en avais, c'est comme si on enfilait une combinaison, quelque chose, il fallait rentrer dedans. Alors soit on y est un peu à l'aise, soit on n'y est pas du tout à l'aise… […]

Monique : On a un rôle de transmission, c'est pour sortir de l'aspect personnel, si on a un livre qui NOUS plaît pas pour des raisons X ou Y, est-ce qu'on doit bloquer ces livres-là par

rapport aux enfants, est-ce que… Ce serait les priver peut-être de quelque chose parce qu'eux, ils ont eux-mêmes leur propre sensibilité

Juliette : Moi quand c'est comme ça, je le laisse traîner mais je ne le présente pas !

Jacques : Oui, moi je suis du même avis que ce que tu as dit tout à l'heure, j'ai l'impression que ce ne sont pas des livres qu'on peut, on va dire, lire ou aborder en groupe c'est… j'ai l'impression que c'est une écriture tellement un peu intime…

Géraldine : …effectivement, comme tu disais tout à l'heure, lire à un enfant, que ce soit un élève ou un enfant de la famille, ses propres enfants, mais il faut … sinon, j'ai l'impression qu'on va perdre de la force du texte…

Juliette : À la limite… le maître… chacun peut dire ce qu'il a interprété

Jacques : Oui, voilà, après des… une lecture individuelle… plus en discuter

Juliette : En discussion… oui… mais je trouve qu'il y a quand même deux lectures, même trois lectures à la limite… Je trouve vraiment que moi, au niveau des illustrations, tu peux rentrer dedans, te faire ta propre histoire avec les illustrations sans t'occuper du texte qu'elle a écrit… Parce que ça me fait penser à quand tu entres dans un atelier d'artiste, il a posé ses productions un peu partout, et puis tu es là, tu cherches, tu… découvres…

Géraldine : Moi, celui qui m'a rendue le plus mal à l'aise, c'est *Chaise et café*, je sais pas, j'ai pas très bien compris, je ne suis pas entrée dans le texte…

SD : Comment vous l'avez compris pour ceux qui l'ont lu…. *Chaise et café* ?

Hélène : C'est l'enfant qui rentre dans le monde d'un adulte, qui y met ses petites choses, enfin ses barbouillis, ses petites lettres, ses jouets, qui s'invente des histoires à partir de ce qu'il y a dans la pièce, avec un adulte… et puis ce qui est intéressant, c'est que quand l'adulte s'en va, ça a l'air d'être quelque chose de dramatique pour lui, puis finalement, on a changé de décore et c'est la fête ! Je crois, que c'est simple les enfants…

Géraldine : Après, c'est lui qui est devenu adulte

Julie: Oui, oui, le moment où cet enfant-là, voilà, il s'enrichit de ce qu'il a vu dans cette pièce, au contact de cet homme-là…

Hélène : Moi j'ai vu ça comme une déclaration d'amour, mais qui n'a jamais été dite quoi, je veux dire, un amour partagé mais avec… enfin, plein de pudeur, de retenue, qui n'a jamais été dit, ni d'un côté ni de l'autre mais qui a perduré jusqu'à… jusqu'à la vieillesse… […]

SD: Qui parle pour vous ? Qui sont les narrateurs ?

Céline: Dans *Les Cubes*, ça me semblait être son journal intime, ses vacances, tout ce qu'elle écrit pendant ses vacances, et elle parle d'une autre personne qui est en train de… enfin on

peut penser à la maladie d'Alzheimer, qui me semble très proche, peut-être sa mère, ils sont tous là réunis dans… ce qui semble être la maison de vacances de tout le monde…

Hélène: Il y a peut-être sa mère qui parle dans *Cubes*…

Étienne : Dans ce livre *Les Cubes*, j'ai aussi vu sa fille, c'est-à-dire, elle, elle raconte dans son journal intime l'histoire qui arrive à sa mère, enfin, c'est comme ça que je l'ai analysé… la déchéance mentale et puis sa fille en parallèle qui le raconte […]

Jacques : Je pense qu'y a des choses qu'on a vécues intérieurement mais maintenant adultes, on a enfoui tout cela en nous est-ce qu'on a vraiment envie que ça remonte…. ?

Marie : Oui, on a plus ou moins envie

Jacques: Oui, mais c'est ce qui nous construit quand même, quoi !

Simone: Une fois adulte, justement c'est peut-être le moment…. Même certainement une remise en ordre, parce qu'on a décrypté tout ce monde sensoriel qui a déferlé sur nous, et c'est pour ça que ça gêne beaucoup, c'est normal et c'est une remise en ordre en fait, c'est une réconciliation, je pense.

Juliette: Oui, d'un adulte

Simone: Je pense que c'est évident que ça gêne

Juliette: Moi, avec le recul…

Jacques: Mais y a tellement de choses qu'on a refoulées, effectivement…

Simone: Mais c'est des sensations d'enfant…

Juliette: Mais d'enfants de quel âge ? C'est des non-dits quand on est jeune et est-ce que ce n'est pas perturbant, pour un jeune justement de le voir écrit, alors que c'est quelque chose souvent qui est intériorisé. Nous adultes, maintenant on le voit avec du recul, donc on peut se permettre de le dire, de le lire mais un jeune qui le vit au même moment…

Simone: Ça peut aider l'enfant à mettre des mots

Hélène: Et puis j'ai pensé pour celui-ci, *Galipette*… Il y a un mot qui m'est venu à l'esprit, genre livre-jouet, livre à laisser traîner, à faire découvrir par des enfants non-lecteurs, simplement, voir que de temps en temps y a parfois des écrits sur des images, on ne sait pas trop ce que ça veut dire, mais on peut peut-être demander à un adulte… mais livre-jouet quoi.

Simone: Un vertige continu. Et là, c'est un regard assez heureux parce que ça fait écho à des choses pas douloureuses, aucune blessure, c'est un monde sensoriel bien apprivoisé…

Hélène: Ça pourrait dire à un enfant qu'un livre, c'est intéressant à lire, enfin…

SD: Moi, j'aimerais bien reparler un peu de *Je, le loup et moi*, il y en a beaucoup parmi vous qui l'ont lu celui-ci ?

Bénédicte : Je ne sais pas, ça me paraît bourré de références entre la machine à coudre chez les surréalistes, et les symboles dans tous les sens

Julie: Il y a le Chaperon Rouge en filigrane évidemment, elle y fait référence même carrément

SD: Pour ceux qui l'ont lu, le loup c'est qui ?

Jacques : C'est le père…

Annette : C'est un homme

Jacques : C'est le père

Annette : C'est un homme dans le bus

Jacques: C'est le père, y a de l'Œdipe là, fort… au niveau de l'illustration, c'est… c'est repris avec l'illustration, c'est les deux mêmes photos… on voit le père et l'homme du bus

Hélène: Mais c'est peut-être son idéal… parce qu'elle dit j'aurais voulu être une dame… et je m'imaginais un monsieur

Juliette: Il y a quand même une phrase, elle fait référence à son père, à un moment donné. Je ne sais pas comment la comprendre… Son père avec ses deux mains, il fait le tour de sa taille, donc…

Jacques: C'est vrai que oui, c'est limite… […]

Simone: Dans *Chez elle*, elle voyage à travers les différents univers où elle est plongée, et elle retranscrit

Géraldine : Il y a le monde de la campagne hein…

Simone: Au fur et à mesure, elle se construit comme ça… un patrimoine

Marie: Le luxe, le raffinement…

Simone: C'est très sensuel de toute façon, c'est un monde tellement…

Jacques: Ça sent la rose

Simone: Elle le dit dans un univers que le nez ne sert pas seulement à se moucher… Moi j'aime bien, ça a un côté sucré… des boîtes en carton… avec des fleurs…

Marie: Oui, moi ça me renvoie à des odeurs d'enfance…

Simone: Il y a la famille là sûrement mais d'un certain milieu, culturellement certainement… du raffinement…

Hélène: Y a des traces de pas chez eux…

Étienne : Les lapins

Géraldine : C'est la campagne

Hélène: Tout est clair, bien carré, les lettres bien… Ils parlent peu et fort

Juliette: On les entend les mouches là

Céline: Moi je les avais même pas vues moi les mouches…

Juliette : Elles commencent là…

Céline: Moi j'étais tellement concentrée sur le texte, que la première fois je n'ai pas vu les illustrations

Simone: Et puis c'est un monde, vivant, l'autre il est plus froid, il est esthétique

Hélène : Y a plus d'espace, on a la sensation d'un espace plus grand… elle dit que là on voit le ciel

Juliette: D'ailleurs c'est marrant que c'est à ce moment-là que dans le texte y manque des lettres… comme à la campagne ont parle pas beaucoup, y a pas besoin de dire les choses, ça se sent…

Pierre (*En aparté)* : Le pire c'était le boucher qui venait égorger… ça hurlait… […]

Simone: C'est des univers retrouvés

Monique: Littéraire et musical aussi, elle est complète…

Paul : On se disait que c'était très féminin… On a le sentiment d'une intimité d'adolescente parce que les souvenirs qui sont évoqués sont plus féminins que masculin, on s'y retrouve beaucoup moins, y compris lorsqu'elle évoque des souvenirs de garçons… Je pars en guerre par exemple, moi je m'y suis pas retrouvé du tout ! Dans sa façon de voir l'univers des garçons, elle est peut-être encore trop féminine et puis c'est une question aussi d'époque parce que les souvenirs qu'elle évoque ne sont pas forcément des souvenirs qui correspondent à nos époques. Par exemple il y a des petits cow-boys, moi je sais que j'ai jamais joué aux cow-boys, je jouais aux lego… Ça correspond à une époque, ça correspond à un univers, c'est pas forcément notre enfance…

SD: Est-ce que c'est une impression partagée ?

Pierre : Non, moi j'aime bien cet univers, on s'y perd, non moi j'aime bien au contraire… mais c'est vrai qu'il y a quand même une dominante féminine, mais bon c'est intéressant pour nous…

Étienne : Je vois dans ma classe, au niveau du CE2, y a déjà des gamines qui commencent à construire des petits albums, en découpant et en collant des éléments… c'est vraiment les filles qui font ça, les gars ça les concerne absolument pas, c'est pas leur truc du tout…

SD: Oui, à certains moments, on peut se demander s'il n'y a pas quelque chose du carnet de lecture… la mise en scène de ce que peut être un carnet de lecture…

Hélène : Oui, ou un journal intime…c'est ce que j'ai pensé avec des photos, des petits rajouts…

SD: Quand tu lisais tout à l'heure, tu avais placé l'album devant toi, debout

Hélène : Oui, comme un tableau…

SD: Du coup on pourrait envisager de lire ailleurs qu'à la table, ailleurs que dans la classe… pour changer de position

Marie : Oui, comme chez eux…

SD: Tu as parlé de délire verbal tout à l'heure… on a des voix qui se croisent… ce serait intéressant de faire oraliser… Est-ce que vous avez été sensibles dans les textes au nombre de points de suspension ?

Hélène : Ça fait penser à des pensées…

SD: Et par rapport à ce qu'on disait l'autre jour sur la présence de l'oral dans le texte, il y a quelque chose d'une parole transcrite… avec des fragments juxtaposés, des éléments de reprise…

Juliette : Moi ça m'a fait penser aussi à Christine Angot… les phrases ne sont pas terminées… comme un dialogue de film…

Marie : Ou Annie Ernaux… […]

SD: J'avais intitulé la matinée Béatrice Poncelet à la croisée des genres, qu'est-ce que vous en pensez ?

Marie : On est dans le journal intime…

Simone : Est-ce qu'il faut absolument cataloguer ?...

SD: Justement, pas nécessairement…

Jacques: Pourquoi est-ce qu'on veut le faire entrer dans la littérature jeunesse ?... Après tout, c'est un objet, un livre…

Annexe 6 Entretien à propos des albums de Béatrice Poncelet, stage « littérature au cycle III », janvier 2005.

Patrick: Je n'ai pas aimé l'ensemble, aussi bien l'illustration que je trouve « abracadabrante », dans tous les sens, je suis peut-être habitué à des albums classiques… bien délimités… le texte aussi il part dans tous les sens… Ça me gêne !

Sonia: Moi je suis d'accord pour l'illustration, j'ai pas du tout aimé… trop de détails, trop gros, trop… enfin je n'ai pas du tout aimé les illustrations par contre j'ai bien aimé la mise en page du texte, qui change, sauf quand le texte est caché partiellement… (*Rires*)

Josette: Moi, j'ai commencé par *Les Cubes*, c'est le premier que j'ai lu et je suis restée interloquée parce que je ne savais pas quoi lire, je ne savais pas comment lire… du fait que le texte soit tronqué par moment et…mais en même temps ça… je ne sais pas… ça m'a touchée… dans les autres on le retrouve un petit peu moins le texte tronqué donc ça a été mieux après… *Les Cubes*, je me suis dit « Ouhlàlà !!! Qu'est-ce que c'est que ça ?... »

Valérie: Moi c'est pareil, au départ j'avoue que j'ai lu *Et la gelée framboise*, je ne suis pas du tout rentrée dedans… et puis c'est en lisant plusieurs que j'ai compris le système et que ça m'a intéressée… surtout les thèmes qui étaient abordés… en particulier l'adolescence… dans *Je le loup* on voit son corps changer *et caetera* et puis les rapports entre frères… dans *Je reviendrai*… Après j'ai bien aimé mais au départ…

Gisèle: Moi je suis rentrée d'abord dans l'illustration de Béatrice Poncelet avec *Chez elle*, les images… les illustrations m'ont emmenée dans des univers différents à chaque fois, j'ai eu envie de lire… c'est vrai qu'au départ, ça choque un peu la façon dont elle écrit et je trouve que quand on rentre dans son univers, dans sa façon de faire… on ressent plein d'émotions et notamment les textes tronqués comme dans *Chaise et café*… le texte quand il est tronqué, il y a une cassure chez l'enfant, il y a une séparation, je trouve que ça correspond à quelque chose, le texte parle… il n'est pas cassé pour rien, il s'ajoute au sujet, à ce qui est dit… tout fait corps en fait, l'illustration, le texte et ce qui est dit…

Jean-Louis: Moi je vais faire très, très macho là mais je ne suis absolument pas entré dans cet univers… j'ai lu… *La Chaise* et puis *T'aurais tombé*… donc même si dans *La Chaise* ça parle d'un papa… je trouve que c'est un point de vue… J'ai vraiment l'impression que c'est vu par une femme…. Une espèce de refermement… une espèce d'enfermement… Ça me fait penser à certaines émissions sur la psychologie… enfin ce qu'on entend à France Inter… comment elle s'appelle ?... à chaque fois que j'entends ça, ça me fait bondir… je trouve qu'il y a une

manière de voir l'enfant, d'analyser ce qui se passe… il y a ce côté enfant-roi et on tourne autour de son petit… chuis très brrr !!!

SD : Vous avez envie de réagir ?

Pascal: Oui, par rapport à cet antiféminisme, moi curieusement dans *La Chaise* je me suis assimilé à Béatrice Poncelet…

Jean-Louis: Bah ! Ce n'est pas de l'antiféminisme ! (*Rires*) C'est comme de dire « J'aime pas ça j'suis antiaméricain ! »… Non, non, ce n'est pas antiféministe, toutes les femmes ne voient pas forcément ces problèmes là comme ça.

Pascal: T'as quand même parlé de macho

Jean-Louis: Je me suis présenté comme ça par provocation… Je connais quelques femmes quand même… Je trouve que c'est une manière qui est très actuelle d'appréhender ce genre de problèmes comme ça… bon voilà !

Michèle: Moi je voulais juste dire que j'avais ressenti comme une intériorisation, j'avais ressenti justement ces différents écrits comme très libres d'interprétation à la fois… vraiment très libres d'interprétation….

Pascal: Moi je me suis mis à la place de la petite fille…

Michèle: On pourrait imaginer une… une psychanalyse, quelque chose qui… vraiment va fouiller… Ça peut être interprété de différentes manières et justement, c'est ce qui fait la richesse de certains écrits. Je trouve que l'image si elle est fouillée, si elle est aussi bien travaillée, c'est pour qu'on puisse en voir beaucoup pour certains, peu pour d'autres, on est libres… de choisir sur quoi on veut s'arrêter dans l'image.

Pascal: Moi j'ai beaucoup aimé le graphisme, parce qu'il est tellement complexe qu'on a envie d'y revenir… on n'a pas achevé sa lecture du premier jet…

Nadège: Moi c'est l'inverse, l'illustration m'a gênée dans ma lecture, je suis pas très… spécialiste en lecture d'image et je trouve que le texte procède tellement par touches, ça diffuse une émotion petit à petit qui prend sa place en nous par rapport à notre vécu, je trouve ça dommage que l'illustration m'emmène là où je n'ai pas envie d'aller… je trouve que je ne suis plus libre de construire mes images à moi… donc ça me dérange…

Patricia: Nous c'est notre point de vue d'adultes, moi maintenant j'aimerais savoir… comment l'enfant entre… Mais c'est ma question d'emblée, quand je l'ai lu je me suis dit « Mais comment un enfant peut… »

Régine: Justement, moi c'est quand t'en parle que je me pose la question, mais moi quand je l'ai lu… je me suis rendue compte que je me mettais vraiment à la place de la personne qui… récitait, qui parlait c'est-à-dire que par exemple dans *Chut ! elle lit*, j'étais vraiment l'enfant,

ça m'a rappelé mon enfance… avec mes frères, ma mère… à chaque fois que j'ai lu, je me suis retrouvée moi, dans des moments que j'ai vécus… et des réactions des fois… elle crie ou des fois elle sourit… je ne me suis vraiment pas posé la question, je n'ai pas transposé « En tant qu'institutrice dans la classe, qu'est-ce que j'en fais ? » je l'ai vraiment pris pour moi.

Sophie: Je rebondis sur ce qu'elle dit, parce que c'est de la vie quotidienne et c'est rare qu'on ait ça dans des albums ! La vie quotidienne mais vraiment, je dirais, ras-les-pâquerettes presque… Après on peut dégager de la poésie … mais à la première lecture, on se retrouve replongé dans son quotidien, mais avec un certain recul quand même… je trouvais ça assez intéressant…

Vanessa: Moi j'ai bien aimé dans l'ensemble. Dans le premier que j'ai lu, c'était *Je, le loup et moi*, j'ai eu un peu de mal à rentrer dedans… je me suis dit « Qu'est-ce que c'est que ce style ?... ». Et puis en fait au fur à mesure, j'en ai lu, je les ai lus presque tous… On rentre dans une autre manière de dire les choses, qui sont je suis d'accord, très terre à terre, très… Et je peux vous dire que moi j'en ai écrit un aussi depuis… ça m'a pris et ça m'a donné envie d'écrire un petit album… Un peu comme j'ai vu là mais aussi dans le style de Poncelet, la manière d'écrire les choses et en même temps à partir d'un autre livre que j'ai lu qui est… *Rien et rien*…

SD : *Rien et rien* ou *Moi et Rien*… ?

Vanessa: Il y en a un qui s'appelle *Moi et rien* ? Alors c'est ça… Moi j'ai bien aimé le fait de lire toute une grande série, parce qu'on découvre un peu qui est quelqu'un… La question que je pose maintenant c'est que j'aimerais bien connaître sa vie personnelle à cette dame-là…Non, je veux dire, ce n'est pas pour rien qu'elle écrit tout ça …

SD : La question que tu poses l'est régulièrement quand on travaille sur la littérature, c'est-à-dire celle du statut de l'auteur… Un auteur écrit toujours avec ce qu'il est, sans qu'on soit pour autant dans l'autobiographie… Ces albums posent la question du biographique en général… Tu as parlé tout à l'heure de passage à l'adolescence…

Michèle: Je vais essayer de renouer avec ce que je voulais dire au départ… je voulais dire que les thèmes traités sont des thèmes universels donc l'intérêt de la biographie dans l'universalité… est-ce que c'est important ? Et je voulais dire que d'emblée, je me suis située en tant que lecteur adulte, jamais en tant que lecteur enfant.

Yolande: C'est à se demander si ce sont des albums pour adultes ou pour enfants ?...

je me suis replacée en tant qu'enfant dans ma vie d'enfant

SD : Oui, c'est-à-dire que l'adulte lecteur va chercher des éléments de son enfance évoqués par le texte…

Régine : Moi dans *Chut ! Elle lit*, j'étais l'enfant qui observait et des fois la mère qui avait envie de temps en temps de pouvoir se poser… je n'en ai pas lu beaucoup mais dans ceux que j'ai lus, j'étais parfois l'un parfois l'autre…

Michèle: Bien sûr mais on peut le faire en tant qu'adulte !

Valérie: Moi je voudrais revenir à *T'aurais tombé*… parce que je me suis énormément identifiée à celui-là et d'après ce que tu dis justement, ça me fait réagir autrement parce que moi j'ai eu un accident de voiture quand j'étais petite… enfin, je me suis fait renverser par une voiture donc je me suis tout de suite identifiée à ça et en fait, d'après ce que tu dis-là, je me dis que, je me suis identifiée à ce livre-là parce que peut-être que c'est ce que j'aurais aimé qui m'arrive après avec mes parents mais c'est pas ce qui s'est passé ! Et… dans la feuille, j'ai mis « je me suis identifiée à l'enfant, alors qu'en fait, ce n'est pas tout à fait ça puisque ce n'est pas exactement ce qui s'est passé, c'est peut-être parce que j'aurais aimé que peut-être ma mère revienne… […]

Patricia: J'ai peut-être trop pris mon rôle de mère à cœur en me disant… comment est-ce que j'aurais pu lire ce genre d'albums le soir avec mes enfants ?... Comment est-ce qu'un enfant peut recevoir ça ? Est-ce que c'est vraiment pour les enfants ? C'est ma grande question…

SD : C'est vraiment une question qui se pose avec certains albums de littérature de jeunesse… où sont les limites ?... Tu disais quelque chose d'assez juste tout à l'heure, il faut que le livre trouve un écho… Il y aurait alors des points de rencontre, de complicité parce qu'on est touché, pas forcément par les mêmes choses… Pour vous qui parle dans les albums et de qui on parle ?... Avez-vous tous interprété de la même manière ?

Annie: C'est une femme dans *Cubes*…

Claudine: C'est une adulte…

SD : Combien de personnes prennent la parole dans *Cubes* ?

Claudine: Ah !... C'est une affaire de famille !

Annie: Je n'ai pas réussi à déterminer… enfin je ne suis pas sûre en fait

Gisèle: Il y en a deux au moins...

Claudine: Oui, parce qu'il y a aussi le livre japonais...

Michèle: C'est une sœur qui parle du livre japonais et l'autre raconte sa vie... qui ressemble à celle que l'autre lui raconte du livre... c'est ça ?

SD : Disons qu'il y a des croisements entre le livre et ce qui est raconté comme étant vécu... Il y a des points de contacts... Donc, il y aurait deux voix.... et cet écrit-là?... (*Je montre le carnet)*

Valérie : Il y a l'écriture de la mère.... la maladie de la mère...

Michèle: C'est pour ça qu'on a des personnages à casquette qui font comme une autre époque... là, y en a un à côté de sa lettre... c'est par rapport à son vécu... ce qui m'a impressionnée, c'est les images de cubes qui mélangent des images du vingtième siècle, avec des images des années cinquante...

Gisèle: Moi j'ai aimé l'abécédaire... ça fait un abécédaire tout le long du livre...

Valérie: Je pense que l'album est totalement déstructuré... et dans l'image... l'image se déstructure... la femme malade se déstructure et donc la narration... est déstructurée, on a du mal à s'y retrouver, c'est normal...

Patricia: Mais celui-ci pour le coup, c'est vraiment... un album d'adulte, pour adultes...

Michèle: On peut en parler aux enfants peut-être...

Gisèle: Un enfant qui est confronté à ça...

Michèle: Mais en lui racontant... lui faire regarder les images, point...

SD : L'une de vous se demandait tout à l'heure comment le lire et peut-être que ce genre d'album nous oblige en quelque sorte à inventer des stratégies de lecture...

Yolande: Un peu comme les enfants qui ont des problèmes à l'école... pour lire et pour entrer dans un texte et moi à ce moment-là je me suis dit que je savais pas très bien comment le prendre et donc je me suis retrouvée à la place d'un enfant qui apprend à lire... enfin j'avais l'impression... Ça me paraissait intéressant...

Gisèle: Moi en fait, j'ai fait des allers-retours entre l'image et le texte, je relisais parfois plusieurs fois...

Patricia: Moi je me dis que je ne comprends pas tout...

SD : Oui, on peut renoncer à l'illusion que l'on peut tout lire, tout comprendre... vous avez évoqué la relecture... à chaque lecture son parcours, le journal par exemple…

Patricia: Ah moi j'ai beaucoup aimé le journal...

Michèle: Cet ancrage dans la réalité...

Yolande: C'est la mère qui écrit ce petit journal ?

Michèle: Oui, c'est la mère... enfin pas la malade...c'est la narratrice...

Patricia: Non mais pour nous la mère c'est la malade

Yolande: Ah! Peut-être la grand-mère serait malade... et que nous on a compris que c'était la mère de la narratrice qu'était malade!...

Michèle: Il y aurait trois générations...

Gisèle : Moi je reste sur les deux sœurs qui parlent des enfants....

SD : Bien sûr le lecteur est libre d'interpréter la relation mise en place... cette relation que vous avez perçue... Et dans les autres albums ?

Françoise: Moi *Chez elle*, je n'ai pas su si c'était un garçon ou une fille...

Yolande: Moi je ne me suis pas posé la question... […]

SD : Il me semble qu'il y a chez Poncelet une sorte de mise en scène de la littérature... Dans *Chez eux, chez elle ou chez elle*, dès la couverture...

Yolande: On voit deux univers différents…

Gisèle: Plusieurs ressentis...

SD : Tout à l'heure, nous avons parlé de narrateurs... mais est-ce que les albums de Poncelet racontent des histoires ?

Gisèle : Moi je dirais plutôt des tranches de vie...

Michèle: Des histoires de vie...

Yolande: Des relations...

Patricia: Un parcours dans la mémoire...

Yolande : Des ambiances aussi... des personnes...

SD : Avez-vous remarqué comment on passe d'un univers à l'autre ?

Nadège: Avec la graphie différente...

Gisèle: Une écriture manuelle... cursive

Michèle: Mais alors eux, quand elle passe chez eux...

SD : À votre avis, est-ce que ça rajoute du sens ?

Claudine : Moi, ça me permet de mieux me situer dans l'album, savoir exactement où je suis dans l'album

Yolande: Ça reflète la personnalité

Michèle: Là on est dans l'esthétique, on est dans le beau... dans les arts

Gisèle: Je trouve que l'écriture... évoque la personne...

Michèle: On sait bien chez qui on est...

Gisèle: Là c'est le cocon...

Yolande: Ce qu'est raffiné... le théâtre...

Géraldine: Y a des portes...

SD : Regardez, il y a comme un fermoir...

Patricia: Un livre…

SD : Et regardez maintenant quand on passe à l'autre univers...

Patricia: Ah oui! C'est comme si on refermait...

SD : Quand on passe chez lui, regardez...

Claudine: Ça je l'avais vu... un carton à dessin...

SD : Du coup on peut s'interroger sur le lien de ces procédés d'ouverture et de fermeture avec l'univers que l'on découvre...

Claudine: Oui, y a des peintres, il s'intéresse... aux estampes...

Michèle: Un journal intime... du cuir

Patricia: Du marocain...

SD : Avez-vous remarqué autre chose qui vous permet de passer d'un univers à l'autre?...

Patricia: Des mouches... (*Le reste du groupe les découvre*)

Michèle: Les chaussures aussi, y a toujours des chaussures...

Claudine: Les tentures... un peu léopard... c'est beau

[*Projection des doubles pages avec accumulation d'albums*]

Michèle: On voit bien le relief...

Patricia: Quelque chose qui rentre dans le livre...

Pascal: Des contes de l'enfance... des extraits...

Patricia: L'oie... C'est pas chez Rabier ça ?..

Géraldine: Gédéon le Canard... je l'ai lu

Yolande: Il y a le loup de Corentin...

Géraldine: Il y a le martin pêcheur, c'est les albums du Père Castor... enfin ce n'est pas tout à fait le même...

Patricia: Les bottes de sept lieues

Michèle: Oui, *Le Petit Poucet*.... c'est l'ogre du *Petit Poucet*

SD : Oui, on est dans la citation et par moments, c'est un peu détourné...

Claudine : Oui, d'ailleurs, elle le fait dans *Je, le loup et moi*... […]

Yolande: Elle a fait une mise en réseau là… totale

Régine : Ben ce qu'il fait là !... Il va avaler les enfants, l'ogre…

Vanessa : Le couteau ! On ne voit pas le couteau…

Sophie : On le voit dans d'autres, dans *Cubes*…

SD : Si on passe à présent à l'autre univers, qu'est-ce qu'il évoque pour vous ?

Pascal: Le luxe…

Patricia: Le célibat aussi… elle s'occupe beaucoup d'elle, seulement d'elle !

Yolande: Et il ne faut rien déranger, rien toucher, tout est fragile…

SD : Est-ce que cela vous évoque des sensations ?

Michèle: Oui, moi, des odeurs… du parfum, de la poudre…

Yolande: Là on voit quelque chose de feutré, de silencieux !

Michèle: L'idéal féminin dans beaucoup de têtes… le bijou…

Pascal: Ça fait très Vogue…

Michèle: Les chaussures en peau de lézard alors beaucoup de chaussures !... La chaussure à talon, le verre de champagne sans doute… Moi ça me fait penser aux années 20… rétro quelque part quand même, c'est le raffinement mais bon…

Claudine : C'est Modigliani le peintre ?...

SD : Oui, on peut penser à Modigliani, à Picasso aussi…

Michèle: Très cultivé… quelqu'un de très…

Patricia: C'est le culte de l'apparence…

Michèle: On est dans le XVIe à Paris je trouve… sac en croco aussi c'est sûr…

SD : Est-ce que vous avez essayé de lire un peu ?

Claudine : L'astrakan…

Géraldine: Ça peut-être un dialogue avec une amie sur les courses… les matières…

Patricia: C'est aussi chez elle qu'il trouve toutes ces références à la littérature de jeunesse ?...

Michèle: Est-ce que c'est la même ? Je me suis posé la question ?

Yolande: Parce que ça commence là… non… c'est chez l'autre…

SD : Et quand on passe à cette page là ?

Claudine : C'est la ferme…

Géraldine: La campagne… la nature… du bruit… c'est lui qui le dit ou elle « il y a toujours de bruits dedans, dehors… » Elle entend la moissonneuse…

Patricia: Pourquoi… lapin… le fait qu'il manque des lettres dans les gros… mots…

Claudine : C'est la façon de parler ça !

Patricia: C'est qu'elle ne retranscrit que ce qu'elle entend…

Yolande: La vache… on voit son pis

Michèle: Animal on est dans du poil

Claudine : … Avec la cloche…

Yolande: Quelque chose de rugueux…

Michèle: La clarine qui donne une sensation de bruit aussi quand même…

SD : Donc un changement total de matières et même de dimensions, vous avez vu qu'il faut tourner l'album… Et chez lui, qu'elle est l'ambiance ?

Michèle: Elle est horizontale… elle est rangée…

Pascal: Des odeurs de tabacs… le piano

Michèle: Le carton à dessin et les estampes…

Annexe 7 Entretien à propos des albums de Béatrice Poncelet, stage « arts plastiques », janvier 2005.

SD : Qu'est-ce que vous en pensez de cet auteur, vous en tant que lectrices dans un premier temps… on va essayer de séparer les deux. Est-ce qu'il y a des choses qui vous intéressent, qui vous ont plu ou l'inverse ? Qui veut bien lancer le débat ?

Alex: Moi je veux bien, j'ai beaucoup aimé, j'ai trouvé ça très humain, ça m'a beaucoup touchée… il y a des albums dans lesquels j'ai eu du mal à rentrer mais… y en a qui m'ont vraiment touchée…

Gaëlle: Oui, ce sont des sujets forts pour les enfants…

Vera: Disons qu'elle fait référence à plein de sentiments… qu'on peut éprouver ou non, c'est pour ça que y a des livres qu'on mange littéralement alors que y en a d'autres… enfin moi, y en a d'autres qui m'ont posé tellement de questions que je … y a des phrases que j'ai relues plusieurs fois… donc qui m'ont… dérangée !… je me suis posé des questions aussi par rapport au corps, je me suis posé des questions par rapport à la place du papa !

Inès: Moi aussi, c'est ce qui m'a gênée, je l'ai retrouvé dans un autre livre…

Léa: *Chaise et café*… le départ du papa ?

Pauline: *Je, le loup et moi*…

Inès: Là où ça m'a gênée, la phrase qui m'a gênée… c'est à propos des seins, elle parle des seins… « Le ventre bedonnant… non parce qu'avec ses deux mains, mon père… » enfin, voilà moi, ça, ça m'a gênée, je l'ai retrouvé dans un autre livre… *Chez elle,* où elle parle de cet homme avec les doigts jaunis qui lui caresse le visage, le cou…

Pauline: C'est la même chose dans *Je, le loup et moi*… c'est gênant… mais ce qui la révèle dans sa féminité, c'est un regard masculin… de quelqu'un qui ressemble à son père !

Léa: Le regard !... là, on ne parle plus de regard…

Gaëlle: Là, ça évoque plus l'inceste…

Inès: Parce que là on parle des mains… on parle des seins…

Julie: Dans également *Chut*…. Pour continuer ce que tu disais « allongés l'un contre l'autre, étroitement serrés leurs jambes, leurs corps sont dans le même creux du même coussin… caresser son bras, effleurer, l'air de rien, du nez ses seins, rire, baiser mince ! il y en a tout de même qui ne se privent de rien ! »

SD : Là, la situation est un peu différente, non ?

Odile: Oui, c'est elle… Elle rentre dans sa lecture, c'est la mère qui rentre dans sa lecture ! Et l'enfant qui imagine ce que ressent la mère… Moi je l'ai ressenti comme ça… Et par rapport à ce que tu disais Béatrice, moi ça me fait penser peut-être à…. un petit garçon dont la sensualité se développe…

Julie: Moi j'ai eu du mal à le comprendre celui-là… Mais là par rapport à ce que tu dis… je vois mieux

SD : Et par rapport à ces phrases d'une grande sensualité que tu as relevées… c'est quelque chose qui vous parle ? Les mots sont très forts, tu ne les a pas tous lus d'ailleurs avec la même intensité… Vous êtes choquées ?

Inès: Peut-être dans le style du livre, je sais pas, y a peut-être un a priori pour certains livres, on est peut-être plus à même de lire ce genre de chose dans des formats différents, dans des présentations différentes… Dans un album, peut-être… je parle par rapport à moi, pas du tout par rapport aux enfants… c'est autre chose..

SD : Essaie de creuser… pourquoi ça te gêne dans un album ?

Inès: Je suis très surprise de trouver ça dans ce genre d'album… enfin dans un album de jeunesse…

Julie: Parce que les albums, c'est destiné aux enfants !

Inès: Oui, c'est destiné aux enfants d'habitude, ce genre de vocabulaire et d'idée…

Gaëlle: Mais y a rien de vulgaire dans tout ça…

Inès: Non, mais je dirais que c'est plus sensuel… ça m'a plus surprise qu'autre chose, ça ne m'a pas choquée à la limite…

Julie: Ce sont des propos naïfs et même poétiques, moi je la sens très, très imprégnée de Prévert cette femme. Moi j'ai lu des livres qu'avaient peut-être d'autres dominantes notamment par rapport à la guerre… mais j'ai vraiment l'impression de lire des poésies de Prévert, *Fête foraine* et tout ça… tout est remonté

Annie: Moi Mallarmé… l'hermétisme… Moi je n'ai pas senti tout… je trouve que c'est « pédago-artistique »… intellectuel, y a toutes les pistes pédagogiques que je trouve intéressantes au niveau du graphisme, à étudier ou des textes de la littérature… enfin je veux dire, c'est bourré d'idées, mais, ça me fait pas rêver du tout…

SD : Tu n'es pas du tout entrée ?

Annie: Si je suis entrée mais je suis ressortie quoi ! (*Rires*)

SD : Tu parles de Mallarmé, c'est un auteur que tu apprécies, qui te fais rêver ?

Annie: Oui, l'hermétisme, c'est un mouvement que je peux aimer… Mais…

SD : Quand tu dis qu'il y a du poétique chez Poncelet, justement une des façons d'entrer dans ce genre d'album, c'est d'accepter de se laisser flotter, d'entrer entre deux eaux…

Julie: Et de pas tout comprendre non plus…

Léa: C'est agréable de pas tout comprendre aussi !

Inès: Ça c'est personnel

Annie: C'est pour ça que je dis que je suis entrée et que j'en suis sortie… Je suis rentrée dedans, j'ai lu, j'ai accepté de me laisser flotter… à un moment donné, j'ai arrêté les textes, j'ai flotté dans les images, mais voilà !... J'ai fermé le livre et…

Reine: Oui, il peut être dérangeant ce décalage…

Annie: Je ne suis pas paisible… là, je suis plutôt travaillée à l'intérieur… mais… voilà !

Claire: On ne rentre pas facilement dans ce genre d'album mais c'est vrai que moi je trouve… soit on veut bien faire l'effort… Moi y se trouve que j'ai commencé par *Chez elle*… au début je me suis dit Oh làlàlàlà !!! Elle nous en met partout ! Et puis finalement j'ai trouvé ça … enfin vraiment, je me suis laissée embarquer par le propos et ce que je trouve extraordinaire… je ne comprenais pas le projet de départ, je me disais « on a chez elle, on voit bien qu'on a une différence d'écriture… mais « chez elle l'autre », je me disais mais qu'est-ce qu'elle nous raconte là ?... après quand on suit, y a chez eux et y a chez lui… et là soudain, on a quatre univers totalement différents, qu'on distingue parfaitement… et en fait, moi, ce que j'ai trouvé hypertouchant, c'est qu'il y a des doutes, il y a des questionnements… oui, il y a les textes, il y a la mise en page, il y a les différents choix d'écriture… les différentes techniques plastiques, alors c'est vrai que c'est très, très foisonnant et je trouve que finalement, c'est une espèce de concrétisation… alors, ça fait, je veux pas être pédante et je vais finir mais… j'ai trouvé que c'était un peu ce qu'on a dans la tête quoi..

Inès: Oui, des fantasmes un peu…

Claire: Des pensées… des souvenirs… moi ça m'a fait beaucoup penser à des journaux intimes, alors on colle des photos, un bout de bazar qu'on a ramassé… c'est très proustien en même temps, on respire des choses… et moi vraiment, c'est un album qui m'a vraiment… au début, je ne le sentais pas et à la fin, ça m'a vraiment beaucoup émue et ça m'a fait pensé, dans Amélie Poulain, quand elle trouve la boîte à souvenirs, je trouve que c'est ça, on ouvre une boîte à souvenirs… il y a des parfums d'enfance, des choses qui font plaisir de retrouver et d'autres qui sont douloureuses… et moi, il y a une phrase, je trouve… justement je trouvais que la question était pas anecdotique ou anodine « Note une phrase que tu aimes ou qui te donne à réfléchir »… c'est à la fin de *Chez elle*, quand elle dit… elle énumère et elle reprend tous les univers… et elle dit « *Chez elle je ne veux rien et pourtant il se peut que malgré*

moi… » et là on va sur l'autre page : « *Enfin on verra* » et ce qui est très drôle c'est que dans l'album, le Chez elle en question, c'est plutôt un univers qui peut faire rêver les petites filles, c'est très doux, ça sent le parfum, on voit qu'y a des tableau, c'est très artistique et en même temps, c'est d'une froideur terrible. Je me dis que c'est une petite fille qui parle, enfin qui se souvient et il n'y a pas de place pour elle, donc… alors en contraste avec Chez eux alors… là on change de mise en page, on change de technique plastique… ça sent pas forcément bon, c'est un peu… on a les pieds dans le purin, enfin moi je le projette comme ça… et pourtant, là y a de la générosité y a des choses à prendre et j'ai trouvé que c'était l'air de rien comme ça, c'était vraiment… un univers qu'il y avait là. Moi j'ai trouvé que c'était vraiment un album très fort quoi !...

SD : Quelqu'un veut réagir ? /// Sur les autres albums ?...

Clara: Sur *Je pars à la guerre je serai là pour le goûter* et *Je reviendrai Dimanche 39* aussi, c'est un peu la même période… On voit que… enfin je trouve que ça fait un peu daté années 80 ! Mais c'est pareil je trouve que malgré ça, on s'y replonge quoi, ça pourrait être nous ! C'est des histoires quelque part que plus ou moins on a tous vécues.

SD : Et du point de vue de la construction ?...

Noémie: Moi, *Je reviendrai Dimanche*, je le trouvais plus facile à lire… On rentre plus facilement dans la lecture et ces questionnements par rapport aux relations frère/sœur, le droit aussi de ne pas aimer… plus léger à lire

SD : Tu peux nous en dire plus sur le propos ?

Noémie: Oui, les relations frère-sœur, à partir… d'un avion qui l'a fait rêver, qu'elle a construit, au début elle voulait un avion… elle n'a pas pu l'avoir, donc le refus des parents, donc elle s'invente son avion, elle construit son avion à partir d'une cagette et puis… le petit frère veut y mettre son nounours et casse son jouet, et puis… donc elle décide de partir, enfin pas bien loin puisqu'elle va s'installer dans la cave… c'est ça ?

Claire: Dans l'atelier du papa…

Noémie: Dans l'atelier du papa… au départ c'est un sentiment de liberté énorme puisque…

Odile: Moi je crois que c'est un petit garçon…

Inès: Pour moi aussi !

SD : Est-ce que quelque chose nous permet de le déterminer au fond ?

Inès: Le départ… « *Ça c'est moi avec le casque de pompier du papa de mon copain* »

Léa: Après y a beaucoup de choses… pour une fille…

SD : Vous vous êtes posé la question de ce « je » ?

Odile: C'est pratiquement toujours « je »…

Pauline: Elle prend le lecteur à témoin « Regarde »… C'est très cinématographique, ça pourrait être un film… elle donne à voir…

Annie: Là c'est masculin… dans *Je reviendrai Dimanche*

SD : Tu t'appuies sur quoi pour l'affirmer ?

Annie: « *J'ai voulu chercher un cageot… j'étais sûr… s-u-r d'en trouver un*… » donc là c'est un petit garçon

Noémie: Oui alors que moi je l'ai pas du tout vu comme ça… parce que j'avais lu un autre avant et je n'ai pas fait…

Odile: Dans d'autres aussi c'est ambigu !

Noémie: … attention à l'orthographe et j'étais partie sur…

Inès: Moi j'ai fait attention à ça justement… dans *Chut,* les deux filles quand elles observent leur maman lire, il y a un é-e-s là, ça m'a frappée, là je me suis dit « Ah, c'est des filles… »

SD : Alors, selon que vous portez une attention plus ou moins soutenue à la grammaire…

Inès: Non, ce n'est même pas de la grammaire non… C'est savoir si c'est une fille qui parle… c'est plutôt ça…

Noémie: Moi je ne me la posais pas !

Clara: Moi j'ai hésité… je suis passée de l'un à l'autre, le garçon, la fille et le garçon, comme ça…

SD : Est-ce qu'il y en a en revanche pour lesquels vous étiez sûres d'emblée ?

Inès: Oui, *Framboise ou cassis*…

Annie: Quoique…

Gaëlle: *Je, le loup et moi* c'est une fille là, ce n'est pas un garçon, c'est sûr !...

SD : Qu'est-ce que te permet de l'affirmer ?

Léa: Des photos, il y a des photos… d'une petite fille « *là c'est moi*… »

Inès: « *On dit que je ressemble à la photo… les seins en moins* »…

Julie: Oui et puis la situation, c'est vrai…

Claire: « Il m'a serrée » é-e…

Annie: Ça fait penser à Picasso…

SD : C'est sûr que Picasso fait partie de ses références

Inès: Benjamin Rabier aussi…

Léa: Et puis y a Corentin aussi … tout un univers…

SD : Tout un univers qui se construit et à partir de quoi ?

Clara: D'un patrimoine…

Noémie: Culturel…

Inès: La peinture… c'est très pictural

Julie: La musique

Claire: Des extraits différents de livres ! Parce qu'elle le fait aussi dans *Chez elle* justement où on a le début du *Petit Poucet*, après on retrouve *Barbe Bleue*…

Annie: D'ailleurs ça va puisqu'elle raconte qu'on lui raconte des histoires et puis qu'on remet un morceau d'une et puis après…des morceaux d'une autre… c'est assez curieux d'ailleurs cette mise en abîme…

Léa: Mais elle explore tout moi ça enfin… me gêne terriblement ça ! Le chut, on est en train de voir tout près tout doucement pour pas faire de bruit, elle explore vraiment à fond les choses !

SD : C'est fondamental chez Poncelet : comment la matérialité de l'album fait percevoir ce que dit, ce que joue le texte

Annie: Trop forte… elle est épuisante…

Inès: Je trouve que c'est un univers très imaginaire ! On avance dans la rêverie…

SD : Et pour vous elle raconte des histoires ?

Julie: Des amorces d'histoires…

Léa: Des tranches de vie

Inès: Moi j'ai l'impression que ça suit la pensée d'un enfant, c'est comme un enfant pense…

Annie: Des flashes…

Claire: Des bribes

Inès: Y a un détail et puis hop il repart sur autre chose !

Odile: Moi je dirais pas que ça suit la pensée d'un enfant… pour moi ça suit la pensée d'un adulte qui se souvient de son enfance En fait, tu vois parce que y a quand même beaucoup de choses…

Inès: Les adolescents ont un peu ce fonctionnement là…

Odile: … d'adultes quand même dans ses livres

Clara: Moi je crois que ça dépend des albums…

Inès: Quelque fois ça peut-être très enfantin au niveau des sons… des rimes… elle est super forte cette femme, elle a exploité les graphies plus petites, plus grosses… répété, caché… déplacé… dans les techniques, elle est…

Annie: Dans *Chez elle*, il me semble qu'il y a un texte comme la fumée de la pipe…

Reine: Dans *Chut elle lit* aussi… le texte qui suit la musique…

Alex: Dans *Galipette*, ça reprend… ça reproduit tous les mouvements

Julie: On a l'impression qu'elle fait d'abord l'illustration et qu'ensuite elle met le texte…

Léa: Non, des fois elle fait le texte… caché par l'illustration !

Julie: C'est pour ça que j'ai l'impression qu'elle donne priorité aux illustrations… et ensuite elle case son texte, même s'il est caché, comme elle veut…

SD : Pour l'album, le texte fait partie en quelque sorte de l'image… quand tu nous parles de la fumée, le texte peut même faire image…

Inès: Oui comme les calligrammes

Claire: Comme là moi ça m'a fait hésiter « T'aurais tombé », « J'aurais tombé »… je peux le voir comme un J et je pense que si elle l'a calligraphié comme ça… j'ai rarement vu chez un auteur autant de cohérence dans toute une œuvre. Moi j'ai l'impression, je dirais que tous les livres racontent son histoire à elle… c'est bien que tu nous les aies donnés à lire plein comme ça et pas un seul… parce que vraiment, ça éclaire…

SD : Ces éléments de cohérence, vous les voyez à quel niveau justement ?...

Odile: Graphique, illustration…

Pauline: Mélange des techniques…

Noémie: Les sujets, les questionnements…

Clara: Mais c'est normal aussi parce que nous on est habituées à lire des albums où y a un auteur et un illustrateur, donc ils font chacun leur travail dans leur coin alors que là, c'est plus facile pour elle…

Odile: Sa marque de fabrique, c'est quand même ces poupées vieillies, bébé cadum, les sucettes, les chupa qu'on voit dans les magasins de la Scellerie, très roses… on le retrouve partout, cet espèce de vieilli…

SD : Oui, comme si ces superpositions avaient la profondeur du souvenir et de la mémoire

Vera: Quel âge elle a ?

SD : Elle est née en 1947

Vera: Je la voyais plus jeune… Elle fait référence à des sensations qu'on peut avoir donc du coup…

SD : Les jeunes femmes de la dominante théâtre avec lesquelles je travaillais l'an dernier la pensaient aussi de leur âge !

Gaëlle: Ah c'est marrant ça !

SD : Oui, ce qui signifie que cette mémoire sur laquelle elle travaille nous est proche… En tout cas, je n'ai rencontré personne jusqu'à présent qui me dise que rien dans ces albums ne fait écho avec leur vécu… hommes ou femmes…

Odile: Moi *Chaise et café*, ça m'a confortée dans l'idée que cette femme avait un problème avec son père… ou l'absence de son père…

Pauline: Moi je n'ai pas vu ça comme ça… J'ai pas vu le père… moi j'ai vu… comme un espèce de grand-père, ou quelqu'un qui avait toujours été là… ami… et voilà et un jour il doit déménager et alors après, ma grosse question ça été à la fin les dernières images en me disant « Mais est-ce que ce n'était pas un personnage imaginaire ? Est-ce que ce n'était pas une sorte de Doudou ?... ». Pour moi ce n'était pas le père… Une personne aimée…

SD : Qu'est-ce que vous percevez à coup sûr ?

Pauline: Un déménagement… une séparation…

Noémie: Un départ… la souffrance…

SD : Est-ce qu'on reste sur cette souffrance-là ?

Inès: Non parce qu'à la fin… on a l'impression que lui aussi est devenu adulte et que les choses…

Léa: Les rôles sont inversés…

Inès: … Se rejouent, un enfant… dessous… sous la chaise à nouveau… et voilà !

Julie: Oui, on sent les choses qui se rejouent plutôt…

Gaëlle: Un vent qui tourne…

Pauline: Et moi j'ai pas vu quelque chose qui se rejoue à la fin… moi j'ai vu ce personnage pour des raisons… j'ai pas réussi à les lire ou je suis pas rentrée… ou j'ai pas vu… qui en fait restait là ! Qui devait partir et qui n'est pas parti…

Claire: « *La journée il était ailleurs* » et même à la fin « *il apporte sa chaise* »… l'histoire se réécrit…

SD : Avez-vous repéré un moment de bascule entre douleur et joie… à partir d'où ça se rejoue ?

Claire: La couleur… il dit « *Ça a été la fête* » donc c'est clair mais même là, « *on est allés acheter… c'est moi qui ai choisi la peinture… elle brillait… ensemble tous les deux…* »

Inès: Il y a le petit bonhomme aussi… les couleurs sont tristes avant… (*On revient à la page de la rupture*)

Pauline: C'est un cri !

Annie: La chaise est cassée…

SD : Vous avez une phrase qui vient couper la page « *Pour moi, ce départ c'est comme si on m'avait déchiré, coupé en deux d'un coup de hache, tranché de la tête aux pieds…* »

Clara: Ça saigne !

Inès: Y a comme une espèce de déménagement dans les lettres… ça bouge tout !

Pauline: Et y a le « enfin » juste après, c'est la fête et le « e » devient « enfin »…

Annexe 8 Entretien à propos des albums de Béatrice Poncelet, CM2, groupe 2, décembre 2004.

Inès : *Je reviendrai dimanche 39*… ça parle d'un petit garçon qui… son petit frère, non… il prend un avion… un plan d'avion et pis après il décide de le faire… et après quand il l'a fini son petit frère il vient, il prend un ours qu'il jette de force sur son avion après c'est tout cassé donc le garçon qui l'a construit il s'est énervé… alors il fait sa valise et il voulait partir de la maison… il voulait aller en Amérique et après il a regardé sur sa mappemonde et il a trouvé que c'était loin alors il a décidé d'aller dans l'atelier de son papa… puisqu'il l'utilisait plus.

S.D. : Et pourquoi est-ce qu'il part ?

Inès. : Parce qu'il en a marre de son petit frère… chaque fois qu'il fait quelque chose et ben il casse tout… il l'énerve…

S.D. : Et qu'est-ce qu'il fait quand il part ?

Inès : Il fait sa valise…

Christopher : Et il s'est rendu compte qu'il avait oublié quelque chose…. Un bonbon à la fraise, des jumelles…

Inès : Et des noix !... après il a décidé d'aller en bas comme ça il dit « personne me trouvera »… Pis il mange et tout, il s'ennuie pas mais après la nuit il dort mal parce que il a plein de miettes partout qui le piquent… il dit « ah je serais tellement mieux dans mon lit… »

Christopher : Et puis aussi sa gourde elle s'est renversée sur son pull alors il est tout mouillé son pull…

Marie : Après il revient et il voit son petit frère qui l'attendait dans son lit

Christopher : Avec un nouveau plan d'avion…

Paul : Mais est-ce qui reste à chaque fois en bas jusqu'à la fin du livre ou il revient…

Inès : Non, il reste qu'une après-midi et le soir… il est revenu dans son lit quoi !

Paul : Et, en cachette comme ça ?

Inès + Christophe : Ouais en cachette !

Christopher : Et aussi il a dit que quand sn frère il dormait il ressemblait à un ange

Inès : À un petit ange et après il avait tout oublié, sa grogne… l'avion cassé…

S.D. : Et comment on le voit ça ?

Céline : Là il y a un dessin où il montre que c'est un diable ! Après qu'il ait cassé !

Christopher : Il avait fait un papier où il avait écrit « je reviendrai le dimanche 39 »… il l'a marqué sur la table pour pas qu'ils s'inquiètent

Marie : Sur la porte… Il le dit là…

Christopher : Après quand il revient il le dessine en ange…

Marie : Et pis à la fin il y a « j't'aime bien ! »…

Christopher : « Je t'aime passionnément » il a écrit !...

Inès : C'est en pensant à son frère qu'il a écrit ça…

S.D. : Qu'est-ce que vous pensez de la façon dont c'est écrit ?

Céline : C'est écrit vite…

Marie : C'est comme s'il avait renversé de l'eau et il avait bougé !

Inès : C'est parce qu'il avait trouvé un pinceau… alors il a écrit « je t'aime pas ! »…

Christopher : Oui après il dessine un ange…

Marie : Après il le trouve dans son lit et il dit « regarde on dirait un petit ange quand il dort » et là, c'est là qu'il marque « ça m'a fait si plaisir que j'ai tout oublié, l'avion cassé, ma grogne et mon voyage manqué »

Christopher : Du coup il transforme « je t'aime pas » en « je t'aime passionnément » là on le voit là… et il a dessiné un cœur aussi… […]

Inès : Mais moi quand j'avais vu les nouveaux albums, je me suis dit « ah non, ils ne doivent pas être très bien… pis après quand on les lit…

Christopher : Quand on est dedans, ça nous intéresse !...

S.D. : Est-ce que d'autres parmi vous ont éprouvé cela ?

Benjamin : Oui… y en a que je n'aimais pas et puis y en a que j'aime bien …

Inès : On se disait au début qu'ils n'étaient pas bien et pis après quand on les a lus… […]

Alexandre : *T'aurais tombé*… c'est l'histoire d'un enfant, il veut jouer au docteur alors il construit une ambulance avec son vélo et il tombe donc après ils l'emmènent à l'hôpital, il est tout défiguré… Par contre on ne voit pas son visage … On voit son œil…

S.D. : Oui et qu'est-ce qui t'a plu dans cet album ?

Alexandre : Les images, je trouve qu'elles sont bien…

S.D. : Tu peux nous dire ce que tu entends par là ?

Alexandre : Elles sont bien faites…

S.D. : Tu veux dire qu'elles sont bien dessinées ?

Jérémie : C'est surtout enrichi de couleur

Quentin : C'est plutôt comme une photo on dirait…

Christopher : Comme on voit les veines…

Marie : En fait les mains des humains, on a l'impression… elles sont en noir et blanc… et le reste on a l'impression que c'est en couleur…

Céline : Son ambulance il l'a construite avec une mallette de docteur qu'il a eue pour son anniversaire

S.D. : Au fait, vous pensez que c'est un garçon ou une fille ?

Alexandre : Un petit garçon

Céline : Oui un garçon

Inès : Un garçon parce que on dirait qu'il a les mains plus épaisses, une fille ça a les mains plus fines

S.D. : Ah bon tu crois ?

Inès : Oui et pis par contre là ça peut être une fille qui lui serre la main…

Alexandre : Là c'est sa mère !

Inès : Y a un bracelet…

S.D. : Est-ce que c'est dit dans le texte qu'elle lui tient la main ?

Alexandre : Oui, y ont pas cessé de le regarder tout le long du chemin… « ta main serrait la mienne »…

S.D. : Oui, voilà, à toi Valentin ?

Valentin D : (*Il présente Je, le loup et moi*) En fait c'est un petit garçon au début il dit qu'il a enlevé son masque et il voulait se maquiller et après il dit que… //

Christopher : Moi j'ai bien aimé, vers la fin… ça faisait comme si c'était le *Petit Chaperon Rouge* un peu… (*Murmures d'approbation*) parce qu'à un moment sa grand-mère elle tombe malade, bon pas gravement et pis le… normalement je pense que c'est une petite fille qui veut lui emmener des… galettes et puis de la confiture je crois bien… et puis alors ça m'a fait penser au *Petit Chaperon Rouge*… et puis comme y avait le loup en titre, ça m'a un peu assuré le coup de ce que je pensais !

Juliana : Il y avait homme qui était dans le bus… elle ne voyait pas son visage

Christopher : En fait c'est… pour aller voir sa grand-mère… elle prend le bus et pis dans le bus, y a quelqu'un qui arrête pas de la… de la regarder… enfin… et puis à un moment, elle descend et pis elle change de vêtements… et pis elle voit son père… donc alors ça j'ai pas trop compris l'alternation… et pis à la fin il y a écrit « je l'adore », ça doit être son père…

S.D. : Tout à l'heure, Valentin nous a dit que c'était un garçon…

Alexandre : C'est une fille !

Christopher : Sur l'image on voit que c'est une fille

S.D. : Tu peux nous lire ce que dit le texte ?

Valentin D : « Je suis content… contente, mon copain m'a écrit, tu me vois en photo »

Christopher : C'est écrit contente !

Céline : Y a les adjectifs… en fait quand elle était dans le bus, elle voulait… elle voyait un journal par terre et elle voulait le ramasser et c'était le pied de l'homme qui la bloquait. Donc elle a regardé et elle pouvait plus détacher son regard donc c'est pour ça qu'elle est descendue…

Alexandre : Aussi là y a la chanson du Petit Chaperon Rouge…

Charline : Du loup !...

Plusieurs commencent à chantonner : « Promenons dans les bois pendant que le loup y est pas… »

Christopher : C'est sa grand-mère qui lui chantait à chaque fois et pis maintenant la fille elle le chante à son petit frère…

S.D. : Votre lecture a été précise, merci. Qui enchaîne sur un autre album maintenant ?

Adèle : Moi j'ai bien aimé *Les Cubes* …

Benjamin : Moi aussi je l'ai lu et… aussi j'ai bien aimé parce que ça fait penser à des cubes mélangés un peu, faut remettre dans l'ordre… à l'écriture…

S.D. : Et ces jeux de cubes, ils vous rappellent quelque chose ?

Céline : Oui, on en avait quand on était petit…

Valentin D : Dans le grenier…

Inès : C'est des carrés en volume avec des espèces de lettres…

Jérémie : Avec des dessins !

Alexandre : Souvent y a des dessins, ça fait comme un puzzle…

S.D. : Et dans *Les cubes*... Est-ce que vous avez compris qui parle ?

Christopher : C'est un narrateur de l'histoire intérieure… ou extérieure… on l'a appris

Charline : Oui, la notion de point de vue

Christopher : Justement… on a travaillé sur un livre, *Journal d'un chat assassin* et c'est Toffy un chat qui est le narrateur… au lieu que ce soit quelqu'un par exemple l'auteur…

S.D. : Alors justement, qu'est-ce que vous en pensez dans les albums que vous avez lus de Béatrice Poncelet ? Il y a des narrateurs intérieurs ?... Qui raconte dans *Je, le loup et moi* ? Qui dit « je » ?

Charline : C'est la petite fille…

S.D. : Alors, est-ce qu'elle n'est pas à l'intérieur de l'histoire ?

Christopher : Ben si c'est une narratrice intérieure

S.D. : Et dans *Chez eux, chez elle ou chez elle* ?

Céline : C'est la petite fille…

S.D. : Elle est où dedans ou dehors ?

Céline : Dedans…

S.D. : Dans *Je reviendrai le dimanche 39* qui raconte ?

Valentin D : C'est lui, c'est l'enfant…

Adèle : À chaque fois c'est un personnage de l'histoire !

Christopher : Dans *Chut ! elle lit*, c'est pas quelqu'un de l'histoire !...

Céline : Si !

Christopher : Soit c'est les frères soit c'est quelqu'un qu'est pas dans l'histoire parce qu'on n'a pas trop l'impression que…

Inès et Céline : Si, c'est les deux enfants qui parlent…

Christopher : Ben moi je suis pas sûr mais je pense que c'est quelqu'un qui est de l'extérieur… parce que ça raconte précisément ce qu'elle fait et pis eux ils sont pas dans la pièce à ce moment-là…. Par exemple

Céline : Si ils sont dans la pièce, ils sont en train d'observer… à chaque fois il dit « on »

Inès : À des endroits on voit leurs yeux…

Juliana : Moi c'est *Framboise ou cassis*

Marie : …*et la gelée framboise ou cassis*…

Juliana : Ben j'ai bien aimé cette image…

Par ce qu'il y a des fruits qui sont dessinés…

S.D. : Oui, et ça vous fait penser à quelque chose ?

Juliana : Une corbeille de fruits… le petit déjeuner… Je me souviens un peu du début, c'est une fille et sa sœur je crois qui sont en train de déjeuner… et ça raconte que au petit déjeuner les parents sont pas là enfin je crois… et que elle dit à sa sœur de manger des fruits… et elle dit aussi que son lait elle va pas le boire vu que maintenant il est froid…

Charline : À un moment y a un puzzle et y a un portrait…

Plusieurs enfants en même temps : C'est Modigliani ! On en avait déjà parlé la dernière fois ! (*L'album avait été choisi parmi les autres lors du premier entretien*)

Céline : Y a la Joconde aussi

Christopher : Peinte par Léonard de Vinci, lui-même !...

S.D. : Est-ce que c'est la Joconde telle que vous la connaissez ?

Paul : Non ! Elle a du rouge à lèvres !

Quentin : Aussi elle a du fard à paupières !

S.D. : Quentin par exemple, qu'est-ce que tu as compris, toi ? Est-ce que tu as compris pourquoi elle avait mis du maquillage sur la Joconde ?

Quentin : Ben c'est pour voir un peu que y a une bouche…

Charline : Avec les fruits elle fait des couleurs… parce qu'à un moment elle dit « avec la pèche pour me faire le teint… (*TU VEUX UNE PECHE ?? pour me faire le teint ?...*)…

S.D. : Alors, c'est un petit déjeuner. Est-ce qu'on est en train de discuter ?

Charline : Je pense plutôt qu'elle pense dans sa tête…

S.D. : Et à quoi pense-t-elle ?

Christopher : En fait elle pense à autre chose, elle est dans sa tête, elle regarde puisque y a quelque chose qui l'intéresse, c'est comme si elle avait un walk-man aux oreilles et que ce qu'on lui disait ça passait là et ça ressortait là directement…

Marie : On dirait que sa maman elle lui demande cassis ou framboise, enfin ce qu'elle veut et elle pour l'instant elle est en train de se regarder… et pis elle se demande comment elle va devenir…

Charline : Je trouve que c'est un peu bizarre parce que la dame qui lui demande à chaque fois « qu'est-ce que je te mets et tout ça » elle, elle s'en fiche carrément elle préfère son teint...

S.D. : Oui, tu dis « elle se regarde », dans quoi est-ce qu'elle se regarde ?

Charline : Dans son bol de lait.

Christopher : Quand on l'a fait chauffer ça devient froid, ça fait comme une petite peau…

S.D. : Ah, vous avez déjà vu ça ?

Christopher : Oui, moi… j'aime pas

Valentin D : Pourtant c'est très bon, ça fait grandir !

Christopher : À chaque fois je prends la… je sais plus comment ça s'appelle

Valentin D : La passoire

Christopher : Oui, je verse mon chocolat dedans…

Céline : Oh c'est délicieux !

S.D. : Revenons au sujet… à notre album. Du coup, qu'est-ce que vous comprenez ?

Céline : Elle croit qu'elle est comme ça…

S.D. : Pourquoi tu dis « il » ?

Charline : Ben celui qui l'a fait…

S.D. : Et comment s'appelle l'auteur ?

Charline : Béatrice Poncelet… c'est une femme…

Céline : C'est pas forcément elle qui fait les illustrations !

S.D. : Vérifie sur la couverture….

Céline : Ah oui, y a qu'un nom…

Inès : Ah le gourmand!

Quentin : Alors là, c'est un calendrier... moi j'aime bien dans les livres, comme Benjamin, les carnets, c'est intéressant !

Charline : Moi j'ai trouvé bizarre dans le calendrier c'est que... y a des mois ou que y a marqué la fête, les jours sauf que si on regarde dans le mois de septembre c'est pas...

S.D. : Qu'est-ce que tu vois dans le mois de Septembre?

Céline : C'est pareil pour le mois de février...

Charline : C'est ce qui se passe

S.D. : Quentin, puisque tu l'as sous les yeux, tu veux bien nous le lire?

Quentin : « *Le temps passe, hanches arrondies, maillot trop petit, taille toujours aussi fine... et oui de ses deux mains mon père en fait le tour encore et encore j'adore! Personne en profite essayer sa robe... déplacer... à toi te le couper, fines bretelles tombées dos dévoilé mais je rêve! C'est déjà la rentrée*! »

Charline : En fait, c'est ce qui se passe dans le mois de septembre

Paul : Oui parce que c'est un calendrier...

Quentin : Alors, « maillot trop petit »

S.D. : Tu voulais aussi nous parler du calendrier Juliana? Je vois que tu avais choisi cette page

Juliana : C'était quand Benjamin a dit que ça ressemblait à un agenda... ça m'a fait penser au calendrier

Christopher : Parce qu'elle grandit !

Christopher : Je trouve que le calendrier ça lui permet d'écrire ce qu'elle pense, enfin ce qu'elle veut faire....

Charline : Ça lui fait des points de repère...

S.D. : Oui... à votre avis, la narratrice a quel âge ?

Céline : Au collège...

Charline : Adolescente... (*Les deux propositions semblent faire l'unanimité*)

S.D. : Donc un tout petit peu plus grande que vous ?

Paul : L'année prochaine nous c'est le grand pas !... C'est le temps !

Christopher : Le temps qui s'écoule !... les jours

Inès : Si ça se trouve le livre c'est un marqueur... on va dire

Paul : Un marqueur de temps...

Inès : Partout dans le livre, y a des choses qui nous marquent le temps !

Christopher : À mon avis le calendrier ça marque le temps... la pendule ça marque le temps...

Céline : Après le visage, comment elle sera !

Christopher : À mon avis, y sont toujours à table parce qu'on voit tout le temps les pots de confiture, les bols...

S.D. : Oui, pendant qu'elle prend son petit déjeuner... Bon, on va s'arrêter là sur cet album... Charline tu voulais nous présenter quel album ?

Charline : Moi c'est *Galipette*...

Christopher : J'ai vu il a l'air bien !!!

Marie : *Galipette* il est trop bien !

S.D. : Alors qu'est-ce que tu as aimé dans *Galipette* ?

Charline : Déjà j'ai lu... pendant qu'elle présente les noms... ben y a déjà un peu de texte et pis après... y a encore du texte... et pis les images elles sont un peu bizarres (*Elle feuillette pour le groupe*)

Paul : Floues... étirées

Quentin : On dirait qu'on voit dans l'eau...

Benjamin : Un miroir multiforme !!! On voit deux fois...

Quentin : j'aime bien parce que les couleurs... en fonds… elles sont pas plusieurs couleurs, elles sont uniques, ça fait...

Charline : On dirait qu'elle dit oui avec la tête... parce qu'elle est comme ça

Paul : Beubeubeu (*Il mime le mouvement*)

Charline : Ben après on dirait...

Céline : Heu !!! y a trois étages !

Charline : ... qu'elle dit non !...

S.D. : Est-ce que le texte nous permet de savoir

Céline : Non, elle fait la folle !

Charline : C'est que... elle est sur le trapèze !

Quentin : Teu, teu... (*Musique de cirque*)

Paul : Elle est au cirque!

S.D. : Écoutez Charline, elle n'a pas fini

Charline : C'est un anniversaire… c'est la petite fille je crois qui invite des amies... et elle demande à faire des jeux pour son anniversaire et son frère lui apprend à faire du trapèze...

Annexe 9 Premier entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, octobre 2005.

001. S.D. : Vous avez tous lu *Chez eux, chez elle ou chez elle* et j'ai été très intéressée par vos écrits. Beaucoup parmi vous ont dit que ça leur avait fait penser à de la poésie, est-ce que vous pouvez me dire pourquoi ?

002. Cassandra : Dedans y a marqué « mélodies » alors on croit que c'est une poésie

003. Fadh : Ben moi quand j'ai lu ça m'a fait penser à une poésie genre…

004. Yohann : On dirait que « Des fois je me dis je me demande », c'est le titre et après elle parle de ses mélodies et c'est des rimes qu'y a… « de ses couleurs… surtout de sa douceur… »

005. Donovan : Madame, ça dirait comme une poésie… (*Il montre le second « chez elle* »)

006. Steven : J'en ai un « du vin à la sauce du lapin »

007. Brian : Y a des mots qui se terminent pareil…

008. S.D. : Et toi Donovan, qu'est-ce que tu voulais nous dire ?

009. Donovan : Ben c'est l'écriture… ça fait

010. Cassandra : Oui, parce que des fois ça fait « je me dis… je me demande »

011. Fadh : Oui… ça fait une poésie aussi en lisant le texte…

012. S.D. : Certains d'entre vous ont écrit « ça parle d'avenir »…

013. Fadh : Ben ça parle d'avenir puisque y disait… j'ai la le texte et y a marqué « enfin on verra »… ça parle de l'avenir parce qu'on sait pas ce qui va arriver…

014. Brian : L'avenir est à nous !

015. Cassandra : Peut-être que quand on dit « enfin on verra, c'est qu'y a quelque chose qui va se passer…

016. Yohann : Là aussi c'est presque pareil que là… là c'est chez lui et là c'est chez elle… c'est presque pareil… presque deux poésies… (*Il montre la page où le texte s'inscrit dans la fumée*)

017. Sania : On dirait un serpent…

018. Laura : Du feu…

019. Cassandra : De la fumée !

020. S.D. : Tiens, qu'est-ce que vous en pensez de cette idée-là ?... Regardez dans la page ce qui pourrait vous faire penser à de la fumée…

021. Steven : C'est la forme…

022. Yohann : Et la couleur du dessin à côté…

023. Fadh : Moi ça me fait penser à de la fumée parce que y a une pipe juste en-dessous !

024. Cassandra : Ah oui ! (*Ils se mettent à chercher toutes les pipes*)

025. Yohann : Y en a une ici avec les paroles de la musique

026. Fadh : Sur cette image on voit la pipe avec le tabac et sur l'autre on voit la pipe avec le paquet de tabac…

027. Laura : Comme mon grand-père

028. Kevin : Si ça se trouve ça parle d'un grand-père !

029. S.D. : Regardez bien l'image-là… (*Il s'agit de la page d'ouverture de chez lui avec le carton à dessin*)

030. Fadh : On est chez lui…

031. Brian : Y a des rubans ! Ya un cadeau !... Ya de la peinture !

032. S.D. : Regardez de plus près…

033. Yohann : Ah non, c'est la couverture d'un livre…

034. S.D. : Ce serait quel livre ?

035. Kevin : Le livre de chez lui… dès qu'on ouvre cette page…

036. S.D. : Est-ce que vous êtes d'accord pour dire qu'à partir de là on ouvre le livre de « chez lui » ?

037. Cassandra : Oui !

038. S.D. : Et est-ce qu'on le referme à un moment donné ?

039. Fadh : Oui, on le referme là !...

040. S.D. : Et oui, à la fin on le referme… (*Je manipule le livre pour leur montrer la présence matérielle d'un livre dans le livre)* Est-ce que vous avez remarqué un autre moment où ça se passe comme ça ?

041. Cassandra : Oui !

042. Fadh : Et on voit toujours une pipe chez lui…

043. Donovan : Moi j'ai un vrai livre !... c'est chez elle…

044. Cassandra : Et là chez eux…

045. Brian : Là on a la ferme…

046. S.D. : Regardez ce que nous montre Kevin, on va essayer de voir où ça commence…

047. Fabien : Ça commence quand on ouvre la porte…

048. Cassandra : Un miroir !

049. S.D. : Donc on a vu qu'à deux reprises on ouvre un livre…

050. Brian : Et on le referme…

051. S.D. : Maintenant comment est-ce qu'on sait qu'on arrive chez eux ?

052. Fadh : Là… ici…

053. Donovan : Moi j'ai trouvé un livre… de là… à là (*Montre la couverture de l'album*)

054. S.D. : Tu as raison, il y a l'album et à l'intérieur comme d'autres livres

055. Fadh : D'abord on entre dans le livre… après on est chez quelqu'un… après on entre chez quelqu'un d'autre… et encore après…

056. S.D. : Et comment est-ce qu'on sait au début chez qui on va entrer ?

057. Cassandra : Chez elle parce que y a marqué « chez elle l'autre »

058. Laura : Y en a deux « chez elle » !

059. Amandine : Hein ?

060. S.D. : Qu'est-ce qui te fait dire qu'il y en a deux ?

061. Laura : Dans la même page y a écrit deux chez elle

062. Amandine : Deux ?!!!

063. Fadh : Ah parce qu'y reparle pas de la même personne ?

064. Steve : Ah ! C'est écrit différemment !

065. Kevin : Là c'est « chez elle » poésie… là c'est « chez elle »…

066. F.L. : Pourquoi c'est « chez elle » poésie ?

067. Kevin : Parce que c'est comme un titre de poésie… (*Il parle du second univers écrit en anglaise*)

068. S.D. : Et où on entre en premier ?

069. Amandine : Dans une chambre…

070. Sania : Dans des livres !

071. Cassandra : On dirait une carte avec des animaux… y a que des livres !

072. S.D. : Et est-ce que parmi ces livres vous en reconnaissez ?

073. Fadh : Un policier

074. Cassandra : Ici dans ce livre là… Mar… Moritz

075. S.D. : Mar und Moritz…

076. Fadh : Je vois un dessin d'un gros monsieur avec des yeux…et un nez rouge

077. Cassandra : On dirait un clown…

078. S.D. : Est-ce qu'il vous rappelle quelqu'un ?

079. Sania : L'ogre !...

080. Steven : Oui en-dessous ça y a son couteau...

081. S.D. : Elle pourrait venir de quel conte cette image ?

082. Fadh : L'ogre et les quatre enfants !

083. Laura : Y en a cinq… cinq enfants…

084. S.D. : Vous connaissez beaucoup de personnages qui ont rencontré des ogres ?

085. Donovan : Jack et le haricot magique…

086. Cassandra : Ah c'est la maman elle dort et y a le haricot qui pousse !

087. Fadh : Ah avec la chèvre !... Les moutons là !

088. S.D. : Et est-ce que vous connaissez Le Petit Poucet ?

089. Sania : Oui, il est là Le Petit Poucet !

090. S.D. : Je vous ai apporté l'illustration du conte…

091. Sania : (*Lit sur la page qui précède*) Oh ! « on… l'appela le Petit Poucet » !!!

092. Donovan : Et moi çuilà je l'ai vu, y a un ogre et un gâteau… un renard…

094. Donovan : C'était le loup !

095. S.D. : D'autres parmi vous connaissent cet album-là ?

096. Fabien : Ah oui moi je connais… y a un ogre qui mange des enfants et des gâteaux y veut emmener tout le monde dans le château… et pour pas que le loup mange la petite fille y met tout dans le bateau… et après l'ogre y se fait manger… je l'avais lu en CP, elle est comme ça mains dans les poches et elle est en train d'attendre le bateau…

097. Donovan : Y a aussi un truc dans le livre le gâteau… ben l'enfant y mange le gâteau ou sinon le loup y mange… la fille alors après à la fin y tombe avec les crocodiles…

099. Donovan : Même les pages elles sont deux petites (*il parle des demi-pages qui permettent d'animer le livre*)… « Extrait de *L'Ogre, le loup, la petite fille et le* gâteau » de Philippe Goratin

100. Sania : **Coren**tin !

101. S.D. : Oui, très bien observé, Béatrice Poncelet écrit à qui elle a emprunté le loup… je vous ai apporté l'album

102. Cassandra : « Extrait de Brun l'ours » de Samivel… page 11

103. Sania : Ah oui, il est là !...

104. Steven : Le cow-boy c'est très très vieux parce que c'est en noir et blanc !

105. S.D. : J'aimerais bien revenir à Max et Moritz, regardez, je vous ai trouvé le livre… vous savez de quoi ça parle…

106. Fadh : Y a un ogre…

107. S.D. : Pas tout à fait, c'est un boulanger…

108. Fadh : Un boulanger qui fait des gâteaux avec des gens !...

109. S.D. : Max et Moritz font des bêtises… ils tombent dans la pâte et le boulanger va les faire cuire…

110. Sania : Sans savoir c'est qui…

111. S.D. : Oui, sans savoir qu'ils sont dedans

112. Cassandra : Ah les pauvres y vont cramer !... (Elle essaie de lire avec difficulté)

113. Fadh : C'est de l'anglais ?

114. Laura : Non !

115. Cassandra : C'est de l'italien…

116. Kevin : Non c'est de l'allemand…

117. Bryan : Oui c'est de l'allemand le « u » il a deux points, y a qu'en allemand !

118. S.D. : Très juste… ça vous étonne qu'il y ait des livres en allemand chez elle ?

119. Sania : Non… l'allemand on l'a déjà fait !

120. S.D. : Qu'est-ce qu'on fait quand on est chez elle ?

121. Yohann : On lit !

122. S.D. : Et est-ce que vous avez vu comment on lit ?

123. Cassandra : Oui !...

124. Steven : On lit à l'envers, n'importe comment !

125. S.D. : Tu peux retrouver ?

126. Steven : « *Trois éléphants ça trompe ça trompe trois éléphants ça trompe énormément* » c'est de travers !

127. Brian : C'est écrit en zigzag… « *il déteste le pain les gratins le thé*… »

128. Laura : Ça saute

129. S.D. : C'est quoi comme type de livre ça ?

130. Yohann : Pour les tout petits ! Pour la maternelle !

131. S.D. : Et si vous regardez le texte de gauche ?

132. Laura : « *On invente des histoires, une autre à chaque fois,… faites des pages… prise à tour de rôle… obligatoire… au hasard dans l'amon…cellement… des livres plus ou moins récents* »

133. S.D. : C'est intéressant ce que tu viens de trouver (*Je relis l'ensemble du passage car tous n'ont pas entendu*)… alors comment on lit chez elle ?

134. Sania : N'importe laquelle langue !

135. S.D. : Elle parle aussi de livres plus ou moins récents… tu peux nous lire à quel moment Max et Moritz a été édité ?

136. Fadh : 1865 !...

137. Kevin : Ça fait plus de cent ans !

138. S.D. : Alors vous voyez, sur cet album, il y a un album de Corentin que vous avez lu quand vous étiez au CP et puis un album qui date du XIXe siècle, donc effectivement, c'est plus ou moins récent…

139. Fadh : Moi j'ai lu *Max et Moritz*… le monsieur y les fait cuire et y les mets contre le mur et après les garçons y sont pas morts y mangent ce qui les ont recouverts !

140. S.D. : Très bien Fadh ! Regardez, je vous ai aussi apporté cet album de Sendak qu'on voit sur l'image…

141. Cassandra : Il est dans un truc à gâteaux lui aussi ! (J'oralise le début de l'album « *In the night kitchen* »)

142. Laura : Oh c'est de l'anglais !...

143. Donovan : C'est l'histoire de Mickey ! (*Nous feuilletons l'album ensemble*)

144. Laura : Y le mettent à cuire eux aussi !

145. S.D. : Si on continue à tourner les pages… qu'est-ce que vous voyez

146. Laura : Moi je voudrais parler de cette image-là… parce qu'on voit des pots de fleurs, un sac à main, un foulard blanc… des photos

147. Yohann : Des seins (*Rires*)

148. Laura : Une chaussure à talon et trois photos de la jeune fille

149. Cassandra : Il est tout nu !

150. Sania : Des tableaux !!!

151. Fadh : Y se regarde dans le miroir !... C'est un portrait !

152. Amandine : C'est pas vrai…

153. Donovan : Là y en a quatre images ! […]

154. Brian : Ça peut pas être elle parce que normalement ses seins y sont plus en haut, là y sont en bas !

155. Laura : On dirait un livre…

156. S.D. : Un livre d'art peut-être…

157. Kevin : Un livre de photos !

158. Laura : On dit un album…

159. S.D. : Est-ce que vous retrouvez des éléments pareils sur les autres pages ?

160. Cassandra : Là y a des talons ! Y a toujours des chaussures à talons !

161. Steven : Là y a un vase…

162. Cassandra : Y à la femme ici aussi…

163. Steven : (*Il essaie d'oraliser le texte*) C'est difficile !

164. S.D. : Vous n'aviez pas parlé du texte pour l'instant… qu'est-ce qu'il a de particulier ?

165. Yohann : Il est blanc

166. Cassandra : Il est pas écrit comme les autres…

167. Amandine : Il est un peu effacé…

168. S.D. : Oui, Éline ? Vas-y !

169. Éline : Il est pas français… parce que c'est pas écrit comme si on écrirait en français !

170. Fadh : « *Juste les* »… y a pas le mot après…

171. Kevin : C'est la femme qui cache le mot… comme si c'était un truc secret pour elle…

172. S.D. : Intéressant comme idée…

173. Kevin : Elle a effacé…

174. Bryan : La noire et la blanche c'est la même femme… elle a le chignon et elle fait les mêmes gestes !

175. Steven : La même tête… les mêmes yeux ! Les seins pointus comme là…

176. Cassandra : Elle est toute nue parce qu'elle est pas encore habillée…

177. S.D. : Tout à l'heure, Fadh nous a dit qu'elle se regardait dans un miroir…

178. Amandine : Elle regarde sa ligne !

179. Laura : Elle est demi-nue

180. Fadh : Là on la voit plus grosse ! (*Il parle de la vache*)

181. S.D. : Tout à l'heure Bryan nous a dit qu'on était dans une ferme, vous êtes d'accord ?

182. Fadh : Elle a une ceinture…

183. Donovan : Y a plein d'animaux

184. Bryan : Là y a le coq, la paille… un cochon… une vache… les mamelles… des mouches… (*Il énumère tous les éléments des images qui se rapportent à la ferme tout en feuilletant*)…

185. Sania : Des poules !

186. Bryan : Des grillons… des papillons… un lézard…

187. Laura : Y a aussi une souris…

188. Bryan : Y a la cloche et la ceinture de la vache aussi…

189. S.D. : La ceinture ?

190. Kevin : Non c'est pas la ceinture de la vache… c'est un collier…

191. Fabien : Et aussi y avait une abeille…

192. S.D. : Et dans ce qui est écrit, il y a quelque chose qui vous permet de dire que vous êtes à la ferme ?

193. Cassandra : (*Elle essaie de déchiffrer le texte mais sa voix est masquée par le bruit*)

194. Sania : Madame ! Écrit en gros…

195. Cassandra : Et en petit !

196. S.D. : Vous pouvez deviner pourquoi ?

197. Cassandra : Parce que c'est une question ?...

198. Kevin : C'est peut-être des mots à compléter !

199. S.D. : Pourquoi ?

200. Brian : C'est un jeu…

201. S.D. : Qu'est-ce qu'on entend dans une ferme ? On est dehors… il est question de tracteur…

202. Donovan : (*Il essaie de reconstituer les mots*…) Champ…ignon… on est dans la forêt…

203. Cassandra : Le « on » est derrière l'arbre !

204. Steven : Oh c'est une tête ! Un lapin !...

205. Bryan : Madame j'ai trouvé la phrase : « Pourquoi ? Le lapin sera bon avec de champignons de la forêt ! »...

206. S.D. : Tiens ! On cuisine du lapin chez eux alors ! Et avec quoi ?

207. Laura : Du vin !

208. S.D. : Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

209. Laura : À la fin… « *J'ajouterai même en cuisant du vin à la sauce du lapin*… »

210. S.D. : Tu as raison c'est ce qu'elle dit à la fin…

211. Steven : Ah ! C'est pas une pelle ! C'est les trucs que les charcutiers ils ont pour couper !

212. S.D. : Vous avez bien travaillé, nous allons devoir nous arrêter là, nous reprendrons la prochaine fois.

Annexe 10 Second entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, SEGPA, novembre 2005.

001. S.D. : Nous allons reprendre notre discussion sur l'album *Chez eux, chez elle ou chez elle*… est-ce que vous vous souvenez ce que nous en avions dit avant les vacances ?

002. Steven : En fait c'est quand t'ouvres le livre, tu rentres dans une maison et après tu rentres dans une autre maison… dans une autre pièce…

003. S.D. : Vous vous souvenez dans combien de maisons on entre ? Réfléchissez bien…

004. Donovan : Je regarde…. Je regarde… Une… (*Il feuillette l'album*)

005. Cassandra : Deux madame !

006. Fadh : On en a trouvé trois !... quatre !

007. S.D. : Essaie de tout reprendre Fadh…

008. Fadh : La première maison, c'est chez elle et chez l'autre…

009. S.D. : Est-ce qu'elles vivent toutes les deux ensemble ?

010. Fadh : Oui…

011. Cassandra : Non deux parce que là aussi tu rentres…

012. Fadh : Non en fait c'est des voisins…

013. S.D. : Est-ce qu'il y a plusieurs « elle » ou pas ? Oui, Éline ?

014. Éline : Y a deux personnes parce que y a deux maisons… et y en a quatre, alors comme y en a quatre… si elles habitaient ensemble ça ferait que trois…

015. S.D. : Là tu nous fais un raisonnement logique, mathématique…. On va essayer de retrouver tous ensemble… (*Les élèves ayant chacun leur album, nous feuilletons au même rythme*)… Là, est-ce qu'on entre chez une personne ? À quoi ressemble cette maison-là ? Vous vous souvenez ?

016. Donovan : À des livres…

017. Laura : À une bibliothèque…

018. S.D. : Oui, bonne idée… et jusqu'où va cette maison-là ?

019. Cassandra : Jusqu'ici…

020. Steven : Ça ressemble à une porte !

021. Yohann : Jusqu'à chez elle, la deuxième…

022. Donovan : Une porte ?

023. Steven : Ah non en fait c'est un livre qui s'ouvre et qui se ferme !

024. Fadh : Chez elle, c'est la première maison et chez l'autre, c'est la deuxième !

025. Yohann : On ouvre la porte…

026. Cassandra : Y a un talon…

027. Fadh : La première page, la première phrase c'était la première maison… chez l'autre c'est la deuxième…

028. S.D. : Comment est écrit le premier « chez elle » ?

029. Fadh : Il est écrit en gros

030. Cassandra : En italiques…

031. S.D. : Et cette manière d'écrire vous la retrouvez au début ?

032. Laura : Oui, là, dans la deuxième maison…

033. S.D. : Oui, c'est difficile au début… Fadh tu veux bien lire le texte de la page que tu nous as montrée ? (*Il oralise le premier paragraphe*) Alors, que nous dit cette première partie du texte ?

034. Kevin : C'est une personne, elle habite dans une maison, elle a des voisines…

035. Yohann : Elle a des voisines des fois elle va chez l'une des fois elle va chez l'autre…

036. S.D. : Maintenant, Yohann, tu veux bien continuer (*Il oralise la suite de la page*)

037. Cassandra : Parce que quoi ?

038. S.D. : Qu'est-ce qu'elle dit de cette « elle » en italique ?…

039. Yohann : C'est un exemple…

040. Cassandra : Elle dit qu'elle déteste y aller… sans exagération… (*Cassandra s'appuie beaucoup sur la lecture à voix haute du texte*)

041. F.L. : Quel mot vous dit qu'elle aime ou pas y aller ?

042. Yohann : Je « déteste »….

043. Fadh : Elle aime pas aller chez elle en italique…

044. S.D. : Et qu'est-ce qu'elle demande quand on l'oblige à partir ?

045. Laura : De pas aller… chez elle

046. S.D. : Qu'est-ce que ça veut dire pour vous suggérer ?

047. Cassandra : Suggérer quelque chose…

048. Yohann : Ça veut dire qu'on oblige…

049. Fadh : Lui dire…

050. S.D. : Oui, le proposer…

051. Kevin : Le demander…

052. S.D. : Donc, sur cette page-là, le « chez elle » en italique est en premier, mais ce n'est pas forcément la première maison dans laquelle on va entrer… La première maison dans laquelle on entre, c'est laquelle ?

053. Fabien : Celle de la bibliothèque…

054. Cassandra : De l'autre, « *chez elle, l'autre* »

055. Yohann : Et là on est chez la chez elle …

056. Cassandra : Où elle aime pas aller…

057. S.D. : Qu'est-ce qui permet d'en être sûr ?

058. Cassandra : Oui, la dame qui se regarde dans le miroir…

059. Donovan : Chez *EEElle* !... (*Donovan minaude*)

060 S.D. : La façon dont tu le dis correspond bien je crois à ce qu'elle en pense ! Qu'est-ce qui t'a fait lire comme ça ?

061. Donovan : Les points d'exclamation… (*Plusieurs élèves s'amusent à le redire comme Donovan*)

062. S.D. : Et ensuite, une fois que la porte s'est refermée, chez qui on arrive ?

063. Cassandra : Chez eux !

064. S.D. : Vous vous souvenez ce qui nous permet de le savoir ?...

065. Bryan : Ben parce que c'est écrit en gros…

066. Laura : C'est écrit en gras !

067. Donovan : En gras et en gros !

068. Fadh : Chez eux… y a d'autres voisins, c'est une ferme…

069. Kevin : Là on entre dans une autre maison !

070. Yohann : Y marque « *alors chez eux* »

071. S.D. : Vas-y Éline, qu'est-ce que tu veux dire, on t'écoute !

072. Éline : Ya écrit chez eux… la porte s'est refermée…

073. Donovan : C'est une ferme…

074. S.D. : Est-ce qu'on peut déjà sur cette page-là se douter qu'on entre dans une ferme ?

075. Steven : Oui, les mouches !

076. Donovan : Oui, y a des mouches là…

077. Fadh : La personne qui raconte elle est déjà allée chez eux…

078. S.D. : Vous vous souvenez, on s'était interrogés pour savoir qui raconte…

079. Yohann : C'est une personne qui raconte à une autre personne…

080. S.D. : Oui et à qui ?

081. Yohann : Ben à moi…

082. Cassandra : Sa copine…

083. Laura : À nous quand on lit !

084. S.D. : D'accord… Comment est cet univers-là ?

085. Cassandra : Y a plein de couleurs…. Là on dirait un drap

086. Kevin : Un mouchoir

087. Donovan : Oui… un mouchoir…

088. Laura : Un mouchoir avec un bâton…

089. Cassandra : C'est un mouchoir peut-être !

090. Steven : Y a un hamster !

091. Donovan : C'est plutôt une souris…

092. Fadh : Un tablier !

093. Laura : Des fleurs…

094. Fadh : Ah on sait tout de suite que c'est la campagne puisque y a des fleurs et on voit des vaches et un rat !

095. Steven : Et là on voit la maison…

096. Laura : Aussi on voit que c'est un livre… ici ça se voit qu'y a des pages…

097. Kevin : Et ça veut dire on rentre dans la maison !

098. Yohann : En gros, tout le livre, c'est une bibliothèque !

099. S.D. : Oui, l'idée est intéressante…

100. Fadh : Ah mais oui c'est un livre, on voit la tranche et on voit les pages !

101. S.D. : Oui, et qu'est-ce qu'elles ont de particulier ces pages ?

102. Fabien : C'est un livre ancien !!!

103. Donovan : Et ça c'est quoi…. Ça dépasse de la page

104. Fadh : C'est un marque-page (*À la fois association d'idée et observation de la page*)

105. S.D. : Nous avions fait plusieurs hypothèses tout à l'heure sur ce tissu… qu'est-ce que ça peut-être ?

106. Cassandra : Un mouchoir, un tablier…

107. Amandine : Ou un torchon

108. Fadh : Un marque page…

109. Kevin : Oui, c'est un marque page parce qu'il est dans le livre !

110. S.D. : Sur l'album oui, on dirait bien que ça marque la page… regardez en haut

111. Yohann : Le livre y se ferme et là c'est le marque-page !

112. Laura : Le livre il est dans une ferme…

113. S.D. : Et si on tourne les autres pages, est-ce qu'on entre dans le livre ?

114. Cassandra : Ben on est dans le livre ! (*Ce jeu de cadrage est particulièrement complexe*)

115. Donovan : On est déjà entrés ! Y a un papillon tiens ! (*Donovan se montre particulièrement actif sur cette séance, comme s'il se libérait de certaines inhibitions dues*

aux rapports de force avec Bryan et Yohann notamment sur cette séance, pratiquement aucun débordements, les élèves sont très concentrés)

116. S.D. : À quoi vous voyez qu'on est entrés dans le livre de la ferme ?

117. Fadh : Chez eux on voit un lapin mort !...

118. S.D. : Oui mais, vous avez le souci du détail, j'aimerais que vous me disiez comment vous savez que vous êtes dans un livre !

119. Fadh : Ben c'est marqué en gras…. Y manque des phrases… (*Il travaille sur ses souvenirs*)

120. Cassandra : Oui là madame (*Elle montre la pliure du milieu*)

121. Donovan : Ici, là… c'est bizarre !

122. Laura : Ici ça dépasse et ici y a une autre page qui dépasse !

123. Yohann : C'est comme une feuille de papyrus !

124. S.D. : En tout cas, un papier ancien… Tout à l'heure Yohann parlait d'un livre ancien…

125. Kevin : Du papier kraft !

126. S.D. : Quand on tourne, on tourne la page…

127. Laura : Laura on voit toujours le milieu du livre

128. Cassandra : Ah on voit la vache et la cloche ! La petite cloche de la vache !

129. S.D. : Vous vous souvenez si on avait parlé de la manière dont c'est fait ? Parce que la dernière fois, nous nous étions surtout arrêtés sur les deux premiers univers…

130. Fabien : Y a quelque chose qui est pendu à un crochet…

131. Cassandra : C'est un lapin !

132. Steven : Ben elle est où la tête ?

133. Fadh : Je sais moi !... Là c'est la tête et là les oreilles !

134. Cassandra : On voit son œil !

135. Donovan : C'est pas évident… on dirait un cerf, une tête de cerf !

136. S.D. : Et qu'est-ce qui lui est arrivé à ce lapin ?

137. Fadh : Il est mort !

138. Kevin : Il a été chassé !

139. Steven : On l'a tué !!! On l'a pendu !

140. Bryan : Ouais, il a un crochet aux pattes et il a du sang dessus…

141. S.D. : Dans une ferme qu'est-ce qu'il y d'autre que des vaches ?

142. Yohann : Des poules, des coqs…

143. Fabien : Des champignons, ça c'est dans la forêt !

144. Laura : Des lapins…

145. S.D. : Et oui, on élève des lapins dans la basse-cour…

146. Laura : C'est mon animal préféré !... C'est inhumain !

147. Donovan : Ben oui mais si tu veux manger…

148. S.D. : Tout à l'heure, Fadh nous a dit que c'était écrit d'une façon particulière, il me semble qu'on en avait déjà parlé, vous vous souvenez ?

149. Donovan : Y faut retrouver les mots

150. Fadh : Je pense qu'où y a marqué « *Pour… oi* ? » y a marqué en vrai « Pourquoi le lapin est mort ?… » Peut-être…

151. Kevin : Non…

152. Fadh : Ah non ! « *Pourquoi le lapin sera bon avec…* »

153. Kevin : « *…des champignons…* »

154. Fadh : « Champagne… »

155. Donovan : Mais non « *champignons… de forêt* ? »…

156. Fadh : Ici on sait pas si ça continue…

157. Donovan : C'est caché derrière un arbre…

158. Cassandra : C'est clair !

159. S.D. : Et à votre avis, pourquoi les mots sont écrits comme ça ?

160. Cassandra : Pour bien qu'on les voit !

161. Laura : Et en plus y sont écrits en gras !

162. Donovan : C'est un jeu…

163. S.D. : Est-ce que ça peut avoir du sens par rapport à cette maison-là ? Béatrice Poncelet a une formation de graphiste et quand elle choisit une typographie, c'est parce que ça a du sens. Alors, est-ce que vous pouvez trouver du sens pour vous ?

164. Fadh : Si ça se trouve, on est dans un restaurant ?

165. S.D. : On est dans un restaurant ici ? (*Les élèves ont parfois tendance à traiter les informations comme indépendantes et à effacer ce qui a été construit auparavant*)

166. Fadh : Comme un menu…

167. Cassandra : « *Lapin sera bon avec champignons forêt* »…

168. Donovan : Là on voit le lapin qu'est mort ici… et y vont faire manger pour…

169. Steven : Et là on voit les champignons…

170. S.D. : Oui, ils vont peut-être le manger

171. Kevin : Le lapin on dirait un tronc d'arbre !

172. S.D. : Et pourquoi est-ce qu'il y a des points de suspension ?

173. Bryan : Parce que la phrase elle est pas complète !

174. S.D. : Oui, mais pourquoi ?

175. Donovan : Pour retrouver les mots

176. S.D. : Et est-ce que ça peut avoir du sens par rapport à la ferme ?

177. Steven : Y faut parler fort dans la ferme

178. S.D. : Pourquoi pas… vous êtes déjà allés dans une ferme ?

179. XXX : Non !

180. Kevin : Moi, oui, en Normandie…

181. S.D. : Et alors, il y avait du bruit ?

182. Kevin : Oh oui !!!

183. Donovan : Et ça pue !

184. Steven : Ben y a du bruit parce que « *dedans et dehors, l'accordéon, la moissonneuse, et pour comprendre, je dois faire de gros efforts* ! »

185. Fadh : Ben de toute façon y a du bruit parce que la tronçonneuse et tout…

186. Cassandra : La moissonneuse…

187. S.D. : Tu nous disais « ça pue », Donovan, est-ce qu'il en est question du fait que ça sent fort dans le texte ?

188. Yohann : Ben, ça sent fort puisque tous les animaux ça sent fort, ils sont presque tous sales en fait…

189. Fabien : Les cochons mangent dans la boue…

190. Laura : C'était quoi l'hypothèse tout à l'heure ?

191. S.D. : Que les mots ne sont pas en entier à cause du bruit.

192. Fadh : Quand y a du bruit, on crie…

193. Cassandra : On entend mal

194. Fadh : Je sais, on entend tellement mal que le monsieur y parle et la personne qui essaie d'entendre, il entend que la moitié des mots !!!

195. F.L. : Et pour la moitié qu'on n'entend pas ?

196. Donovan : C'est à nous retrouver… Y manque plus qu'à les écrire aussi !

197. S.D. : Donc c'est un univers où les sensations sont fortes. Je vous propose maintenant de passer à la maison suivante

198. Donovan : C'est un livre !

199. F.L. : Et pour passer de chez elle à chez eux, vous avez réussi à lire sans rien faire vous ?

200. Donovan : Ben y faut retourner le livre ! Faut pencher

201. F.L. : Et maintenant ?

202. Donovan : Y faut refaire comme ça ! Et on est enfin chez lui… Ah, c'est un chinois ça !

203. Cassandra : « *Elle* en aurait la tête à l'envers ! C'est tout le contraire… »

204. Amandine : C'est un fanatique des trucs chinois !

205. Kevin : C'est un écrivain… non, quelqu'un qui fait des dessins sur les livres là… comment ça s'appelle

206. Fadh : À côté y met les images et à côté y met les écritures…

Annexe 11 Entretien à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, CM2, janvier 2005.

001. S.D. : Bien, on va arrêter le travail de groupe… Alors, qu'est-ce que vous avez trouvé ? Est-ce que pour commencer vous avez trouvé des éléments qui permettent de voir qu'on passe d'un monde à l'autre ?

002. Sarah : C'est quand c'est pas écrit pareil…

003. Mélanie : À chaque fois y a marqué chez elle …

004. Benjamin : Ou chez eux… ou chez lui… au début…Et quand ça finit ben y a chez lui après …. Tout en haut de la page...

005. Christopher : À un moment y a écrit chez elle et après c'est l'autre chez elle…

006. Charline : Ben là y a marqué « Alors que chez eux…. » au début y a aussi parce que… alors que… Mais…

007. Benjamin : Ben par exemple quand y a chez eux… là y a du jaune…

008. S.D. : Oui et est-ce que vous voyez les limites d'un monde à l'autre…

009. Christopher : On voit que ça change beaucoup d'écriture…

010. S.D. : Oui, qu'est-ce qu'on voit d'autre ?

011. Aline : C'est écrit beaucoup plus gros

012. Sarah : Y a le même dessin sur la page… C'est comme le début du livre et puis y a l'arrière de la couverture… C'est comme un journal intime

013. Julien : On dirait que c'est de l'autre côté de la porte…

014. Aline : Un peu comme la quatrième de couverture…

015. Paul : C'est comme si y avait une serrure

016. Julien : Après pour chez eux, c'est un peu la nature…

017. Sarah : Là on voit une feuille… ou une tige qui dépasse et on la revoit après…

018. Valentin B : Une chaussure, on la retrouve tout le temps…

019. S.D. : Donc c'est comme si on ouvrait et fermait un livre… et quand on ferme, est-ce que vous voyez quelque chose qui vous annonce « chez eux » ?

020. Pauline : Ben ça va être la nature parce que… y a des mouches…

021. Benjamin : Oui, on l'a écrit nous…

022. S.D. : Avez-vous vu un autre endroit où on a l'impression que c'est un livre ?

023. Charline : Pour entrer dans « chez lui »… c'est un peu un livre que ça fait rose…

024. Quentin : Et à la fin c'est là…

025. Charline : On dirait plutôt un carton à dessins !...

026. Marie : C'est un livre où y a des notes de musique dedans…

027. Valentin B : On dirait plutôt un carton à dessins parce qu'il y a la ficelle pour refermer… pour les dessins de l'histoire et surtout les cartons à dessin… y bien un bout, dans les angles droit, ça change bien de couleur… ma sœur fait de l'art plastique et je connais ses chemises…

028. S.D. : Oui, les coins sont renforcés…

029. Benjamin : Ça fait penser un peu à du papier cadeau aussi !

030. Aine : Sur toutes les pages dans « chez lui », y a une pipe en bas !

031. Valentin B : Et pis sur les pages là on voit que le cadeau il est pas ouvert et pis là… C'est l'emballage qui reste…

032. S.D. : Ah oui, si vous comparez les deux pages qui ouvrent et ferment « chez lui », le cadeau en bas et fermé et à la fin, il est ouvert…

033. Charline : On a dit que y avait une pipe et on a vu dans l'extrait « ses doigts jaunis par le tabac »… À mon avis c'est pas des cigarettes qu'y fume mais c'est de la pipe…

034. S.D. : Maintenant nous allons prendre maison par maison…. Ceux qui ont travaillé sur le premier « chez elle », qu'est-ce que vous avez à en dire ? Cécile, Florian et Jérémie…

035. Cécile : Ben déjà que c'est étrange parce que y a plein de livres partout…

036. Jérémie : Et pis y disent qu'y font des livres…

037. S.D. : Où es-tu allé cherche ça ?

038. Jérémie : Ben y a

039Mathieu : « On invente des histoires…. Dans l'amoncellement des livres plus ou moins récents… »

040. Cécile : Y font des histoires en mélangeant des livres…

041. S.D. : En effet, alors chez elle, à quoi est-ce qu'on joue ?

042. Cécile : À faire des histoires…

043. S.D. : Elle dit que ce sont des livres…

044. Jérémie : Plus ou moins récents…

045. S.D. : Il y en a que vous avez reconnus ?

046. Cécile : Pour la première page, là on voit Le Petit Poucet…

047. S.D. : En effet, on voit le texte du Petit Poucet… « Il était une fois un Bûcheron et une Bûcheronne… » Vous le connaissez ce conte ?

048. Charline : Oui, surtout qu'on l'a vu en histoire…

049. Aline : Ça continue derrière…

050. Benjamin : Moi je trouve ça bizarre, j'ai pas trop compris… y a des images dans le livre qui sont comme dans les livres

051. Christopher : Comme l'ogre par exemple… il est sur la même page…

052. S.D. : Vous savez d'où vient cet ogre ?

053. XXX : Du Petit Poucet !

054. S.D. : Je l'ai retrouvée cette image, et quand elle dit que ce sont des livres plus ou moins récents… regardez, cet ogre vient du recueil illustré au XIXe siècle par Gustave Doré… vous en avez déjà entendu parler ?

055. XXX : Oui

056. Mathieu : On dirait qu'il y a Tintin là !

057. S.D. : Ou un personnage qui lui ressemble…

058. Aline : Le Vilain Petit Canard…

059. S.D. : Regardez l'ogre de Doré, vous le reconnaissez ?

060. Benjamin : Il est un petit peu différent

061. Julien : Regarde les couleurs

062. Valentin B : Le rose de ses joues et le rouge de son nez, c'est un peu exagéré je trouve…

063. S.D. : Et si tu regardes l'original…

064. Valentin B : C'est du noir et blanc…

065. S.D. : Oui, Poncelet a rajouté de la couleur… ça crée quel effet pour vous ?

066. Aline : Plus méchant…

067. S.D. : Est-ce que vous avez reconnu d'autres personnages ?

068. Benjamin : Sur le livre comme on voit pas tout on dirait moins qu'il est méchant parce qu'on voit pas l'épée…

069. Charline : On voit pas ce qu'y fait !

070. S.D. : Oui, alors que chez Doré, qu'est-ce qu'il est en train de faire ?

071. Céline : On voit une tête des filles… On voit son pouce…

072. S.D. : Mais qu'est-ce qu'on ne voit pas ?

073. Christopher : Le couteau…

074. Charline : Y a un petit cochon aussi… Y vient des trois petits cochons…

075. Aline : Y a aussi l'étalon noir…

076. Benjamin : L'ogre a plein de sang sur son doigt !

077. S.D. : Oui, il a les mains pleines de sang…

078. Valentin D : Ça défile en quelque sorte… il a bougé en bas… (Il parle du livre *Cowboy*)

079. Julien : Le livre y change de pages…

080. S.D. : Oui, tu veux dire qu'on feuillette aussi cet album-là…

081. Christèle : Au bout d'un moment on voit le titre… « cow-boy »

082. Christopher : Y a aussi le loup ! À un moment y a un chasseur une petite fille et un gâteau… et y sait pas comment aller de l'autre côté avec sans que la petite fille soit mangée ! Je l'ai à la maison (L'album circule dans la classe)

083. S.D. : *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau* !

084. Christopher : Et l'ogre veut pas laisser le loup et la petite fille parce qu'elle va se faire manger… et y veut pas laisser la petite fille avec le gâteau… le loup veut la petite fille, la petite fille veut le gâteau…

085. Julien : Et à la fin y se fait manger…

086. Kelly : Mais là il est pas habillé pareil…

087. S.D. : Bien observé, vous voyez, Béatrice Poncelet reprend l'image mais elle change toujours quelque chose !

088. Benjamin : On dirait aussi que sa bouche est plus rouge !

089. S.D. : Et ce petit personnage, vous le connaissez ? (Je désigne Mickey de Sendak)

090. Christèle : Ça me dit quelque chose… mais

091. S.D. : Il vient de *Cuisine de nuit* de Maurice Sendak…

092. Paul : C'est en anglais… (Je présente l'album)

093. Mathieu : Y a des boulangers…

094. Florian : On dirait Laurel et Hardy y font plein de bêtises !

095. Céline : Mickey il est dans la pâte ! Ils le voient pas

096. S.D. : Et oui on le met au four !... […] Regardez sur la page, vous avez deux autres personnages… ce sont les héros de *Max et Moritz*… un des plus anciens albums de littérature de jeunesse, écrit par Wilhelm Bush à la fin du XIXe siècle… et vous voyez, sur l'image, ils sont en train de tomber, vous le voyez ?... Là il leur arrive presque la même aventure (Je lis le texte de Cavanna)

097. Christopher : Ça rime… on dirait un poème

098. S.D. : Oui, et puis surtout, c'est un peu la même histoire que celle qui arrive à Mickey… donc sur la même page, vous avez deux personnages qui vivent un peu la même chose…

099. Charline : C'est peut-être fait exprès !

100. Julien : C'est organisé…

101. Aline : À côté de l'ogre, on dirait Le Vilain Petit Canard !

102. S.D. : En fait, pas tout à fait, c'est Gédéon le Canard de Benjamin Rabier, un autre grand illustrateur de jeunesse, du début du XXe siècle… il a illustré les *Fables* de La Fontaine aussi… Donc vous voyez, quand le texte dit…

103. Benjamin : Ça date du début du XXe siècle les livres alors…

104. S.D. : Pas tous, Corentin, c'est plus récent, vous le connaissez…

105. Mathieu : Ben y a une page, on voit un petit bonhomme sur le côté… et sur la page suivante, on voit sa jambe qui dépasse !

106. S.D. : Oui, le personnage va d'une page à l'autre…

107. Mathieu : On dirait qu'il y a son chapeau à côté !

108. S.D. : Et oui, donc, vous voyez, plein de personnages, de plein d'histoires différentes… vous pourrez vous amuser en relisant à en retrouver…qu'est-ce que tu nous as lu tout à l'heure Mathieu ?

109. Cécile : Qu'y mélangeaient les livres

110. Céline : Et qu'y avait des livres plus ou moins récents…

111. Florian : Ya un documentaire en-dessous… de pêcheur… de martin-pêcheur

112. Julien : Et à chaque fois en-dessous de chaque page y a des bonbons

113. Inès : Chez elle elle peut manger des bonbons…

114. Charline : Mais aussi y a un dépliant qui suit jusqu'aux autres pages…

115. S.D : Tu as raison, il y est depuis le début… Regardez l'image, on dirait que c'est en relief, que vous avez une pile de livres entre les mains…

116. Aline : Ben c'est l'impression que ça m'a fait quand je l'ai regardé la première fois…

117. Christopher : Elle varie beaucoup les couleurs Béatrice Poncelet… parce que pratiquement à chaque page, par exemple là, y a beaucoup de couleurs

118. Mathieu : En haut là, y a Dragon Ball Z …

119. S.D. : Tu vérifieras…

120. Benjamin : En haut on dirait des inventions…

121. S.D. : Oui, regarde, il y a une date

122. Céline : 1678 !

123. S.D. : C'est comme si c'étaient de vieux croquis…

124. Mathieu : 1532 à côté du chevalier…

125. Aline : C'est les moyens de transports on dirait…

126. Marie : Ou plutôt d'aller sous l'eau…

127. Christopher : « En plongeant une cloche dans l'eau….une certaine quantité d'air »

128. S.D. : Ça ressemble à quel type de texte ça ?

129. Quentin : Aux documentaires

130. S.D. : Oui, donc quand on raconte des histoires, c'est en se servant d'autres histoires, mais aussi avec des textes qui expliquent…

131. Jérémie : Y a une épée aussi…

132. Quentin : « Appareil destiné au levage des charges lourdes »… c'est rigolo, c'est pas une épée en fait

133. Paul : Et là, y une page où c'est écrit décembre et c'est la fin de l'année… et avant on dirait novembre… c'est comme si décembre c'est la fin de l'année alors on arrête de parler de chez elle…

134. S.D. : Tiens, pourquoi pas, on ferme chez elle sur la fin de l'année…

135. Sarah : Et en bas de la page y a encore des bonbons… mais y sont mangés !

136. Julien : Ça fait comme le cadeau !

137. Florian : Ça fait un peu comme le calendrier de l'avant…

138. Pauline : Là y a un morceau de rideau et quand on tourne, y a un autre morceau !

139. Inès : Moi ça me fait penser à un dessin animé que je regarde, y a un gars qui rejoint une fille dans un livre et à chaque fois que l'épisode est terminé on ferme le livre…

140. S.D. : Oui, mais si voulez bien, on va changer de maison maintenant, si vous voulez bien… si on reprend le passage de l'un à l'autre…

141. Kelly : Ben en fait c'est une dame qu'est un peu maniaque… parce que dès qu'on fait du bruit ça la dérange… elle prend son temps… elle se regarde dans la glace

142. S.D. : Regardez le texte (J'oralise le texte introductif)

143. Pauline : Aussi, faut pas parler, faut pas bouger… en gros la fille elle s'ennuie un peu et c'est pour ça qu'elle n'aime pas…

144. Mélanie : Là y a un sac…

145. Inès : Des fois quand elle est obligée d'y aller elle se plaint qu'elle a mal au ventre, à la tête…

146. Tristan : Moi je pense que la petite fille qui raconte c'est pas un enfant parce qu'au début de la page, elle dit… « on n'est pas deux enfants »…

147. S.D. : Oui , mais elle dit « on »… qui n'est pas un enfant… il y en a peut-être un sur les deux…

148. Valentin B : À toutes les pages, y a une chaussure…

149. Cécile : Une fleur

150. Céline : On dirait que cet univers-là c'est un peu la mode…

151. S.D. Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

152. Céline : À chaque fois on voit des chaussures, des fois des statuettes… dans le sac quand on le voit en grand y a une espèce de châle…

153. Kelly : Non… un voile…

154. S.D. : Oui, ou un foulard… et il vous paraît comment ?

155. Pauline : Transparent…

156. Juliana : De mariée…

157. Adèle : Y a une statuette noire…. des beaux rideaux… des belles fleurs

158. Christopher : Ça montre qu'un peu elle est riche…

159. Charline : Ça se voit qu'elle aime bien la mode parce qu'elle a des chaussures à talons…

160. S.D. : Oui et vous avez lu le texte ?

161. Céline : Elle parle un peu comment elle fait ses journées, elle essaye… elle se regarde tout le temps dans son miroir…

162. Charline : Mais on dirait au début que le vase… la fleur elle est fleurie et à la fin elle est fanée

163. S.D. : Peut-être oui…

164. Céline : En fait, la narratrice, elle dit « super c'est la mode » enfin y a plein de trucs bien sauf qu'après elle voit que faut pas toucher faut pas jouer, faut pas parler…

165. Aline : Le texte est beaucoup coupé

166. Paul : Le texte qui est coupé justement on dirait que c'est elle qui parle…

167. S.D. : Qui elle ?

168. Paul : Le « elle » avec une majuscule…

169. S.D. : Et qu'est-ce qu'elle dit ?

170. Aline : C'est pas facile à lire !.... On parle de l'Italie…

171. Charline : Elle raconte un peu sa mère, elle dit… que sa mère… elle parle d'aquarelle…

172. Kelly : Elle parle de ses vêtements « ce bouton… »

173. Sarah : Elle raconte un peu sa vie mais elle demande pas son avis à la petite fille…

174. S.D. : Elle parle aussi d'astrakan… c'est une fourrure… donc les voilages, les fourrures… Vous avez remarqué comment c'est écrit sur ces pages-là ?

175. Céline : C'est en italiques comme… chez elle

176. Julien : Y en a un en lettres d'imprimerie et l'autre en italiques…

177. S.D. : Et à votre avis, ça veut dire quelque chose ?...

178. Kelly : Ben je pense que quand on s'applique bien, on écrit chez elle en italiques…. Jolies et quand on s'applique mal, on fait des lettres comme ça rapidement…

179. Paul : On a vu que le sac on le voyait de plus en plus et que y a un soulier qu'on voit de moins en moins sur le côté gauche…

180. Céline : Le premier chez elle il est écrit comme le texte et le deuxième il est aussi écrit comme le texte, en italiques…

181. Kelly : Ça fait un peu comme si elle était gentille, qu'elle s'appliquait…

182. Christopher : Là c'est écrit en blanc…

183. S.D. : Oui et ça crée quel effet ?

184. Christopher : Ben quand c'est écrit en noir c'est la narratrice qui nous explique… enfin… et quand c'est en blanc c'est la personne du lieu…

185. S.D. : Oui… et c'est quoi comme technique ?

186. Pauline : De la peinture…

187. S.D. : La dernière fois, vous en aviez parlé…

188. Pauline : Oui, Modigliani…

189. S.D. : Donc tout à l'heure vous avez parlé de la mode mais qu'est-ce qu'il y a aussi ?

190. Marie : La peinture, l'art !...

191. Mélanie : Quand on regarde les photos elles sont toutes presque comme ça…

192. S.D. : C'est-à-dire ?

193. Pauline : Elles posent, on dirait des femmes qui posent

194. Julien : Elle se regarde souvent dans la glace, à toutes les pages

195. Christopher : On voit bien que c'est l'art parce que y a des statues… et de la coiffure…

196. Valentin B : Les femmes, elles ont toutes un chignon…

197. S.D. : Si on revient à l'écriture…

198. Tristan : C'est une écriture ancienne

199. Christopher : Ouais et avec le blanc ça ressort…

200. S.D. : En tout cas on n'écrit pas de la même manière dans un monde et dans l'autre…

201. Pauline : Peut-être parce qu'elle est plus chic… Oui pis cette écriture-là ça fait plus appliqué et elle aussi elle se maquille, elle se coiffe… elle passe son temps devant le miroir pis là aussi elle est appliquée…

202. Valentin B : L'écriture ça ressemble à la calligraphie

203. Christopher : De l'art aussi

204. Julien : je sais pas vraiment ce que c'est mais y a comme un vêtement orange qui revient tout le temps derrière… un tissu…

205. Christopher : Y a beaucoup de orange dans ce monde-là... c'est du pastel

206. Julien : C'est joli…

207. Christopher : On dirait pas c'est bien fait…

208. S.D. : Oui et c'est très doux en même temps…. Bien si on passait à chez eux maintenant pour avancer un peu ?

209. Sonia : Ben on dirait que c'est pas toujours de la pastel

210. Tristan : Non pas du tout

211. Benjamin : C'est plus foncé…

212. Thibault : Plus coloré

213. Valentin B : L'écriture… elle est en noir… c'est écrit gros

214. Charline : En gras !

215. S.D. : Oui, en très gras… j'ai lu dans une interview de Poncelet que c'est de l'égyptienne grasse

216. Sonia : Elle aime bien la nature on dirait parce que y a des animaux…

217. Benjamin : Moi ça me fait penser à un livre de ferme…

218. Thibault : On voit une vache…

219. Sonia : Y a un petit papillon !

220. Aline : On dirait que c'est plus sale que chez les autres !

221. S.D. : Qu'est-ce qui te fait dire ça

222. Quentin : Ben les animaux, c'est pas forcément propre !

223. Pauline : C'est la campagne… y a plus de fleurs et d'animaux qu'en ville

224. Sonia : Là c'est des fleurs mais c'est pas des roses, c'est…

225. Benjamin : Des pissenlits…

226. Quentin : Non, des tournesols !

227. Julien : À chaque fois y a de la paille ! On dirait qu'elle est vraie et le reste c'est en peinture !

228. S.D. : Oui, très juste, vous aviez vu ?

229. Charline : Oui, c'est un peu comme une maquette…

230. Julien : C'est comme le petit tracteur à un moment qu'on voit… c'est un jouet… là où c'est écrit en gros avec plein de trous…

231. S.D. : Effectivement les pages de Béatrice Poncelet ressemblent un peu à des maquettes, en relief… après, elles sont photographiées…

232. Charline : Et aussi en dessous on dirait que c'est comme du carton…

233. S.D. : Oui, regardez le bord…. Du carton ou….

234. Christopher : Ah ouais… du papier assez… rugueux…

235. Kelly : Du Canson…

236. S.D. : Oui, ou un papier fait artisanalement… vous en avez déjà vu ?

237. Christopher : Oui… un peu marron ou du papier recyclé…

238. Thibault : Sur la première page y a marqué « Tout est immense et il y a des mouches, des mouches partout »… ça se voit que c'est la campagne !

239. S.D. : Et où vont les mouches à la campagne ?

240. Sonia : Sur les vaches

241. Tristan : Sur les chevaux…

242. Aline : Souvent l'écriture elle est en travers, elle prend tout le livre…

243. Valentin B. : C'est pour bien voir…

244. S.D. : Oui, et regardez sur cette page vous comprenez pourquoi les mots ne sont pas en entier ?

245. Benjamin : Il a bafouillé…

246. Inès : Ben ça fait un peu de lecture, pour apprendre…

247. S.D. : Non ! Demandez-vous ce que ça peut vouloir dire dans cet univers-là. D'avoir mis de gros caractères et de ne pas avoir mis les mots en entier… Béatrice Poncelet ne fait rien par hasard…

248. Pauline : Ben c'est à la campagne… à cause du bruit… les tracteurs… comme ils font du bruit elle essaie de parler fort mais elle y arrive pas… et on comprend qu'à moitié…

249. Aline : Elle a mis des petits points à la place !

250. Thibault : À un moment là on dirait une ceinture…

251. Tristan : C'est pas une ceinture… c'est cloche !

252. Christopher : On dirait un Saint-Bernard !

253. Aline : C'est une cloche de vache !

254. Quentin : Là y a un cafard et un papillon et à la fin ils y sont aussi !

255. Sonia : Y a beaucoup de vert et des couleurs qui vont bien avec…

256. Julien : C'est pas la même peinture où y a la cloche…

257. S.D. : Tu crois ? Regarde de près… Comment est présentée la vache ? Vous la voyez toute entière ?

258. Charline : Non, juste son cou ! Là où y la cloche…

259. Mélanie : Et après quand on tourne la page, on voit le reste de l'animal…

260. Christopher : On dirait un peu que la cloche elle fait du bruit et que la poule son œuf…. y résiste pas au bruit…. Et il est cassé

261. S.D. : C'est amusant ton idée… Regardez la façon dont l'image est travaillée…

262. Marie : Soit c'est le papier qu'est un peu froissé soit c'est que le pinceau fait de plus gros traits

263. Benjamin : Y a des poils

264. Quentin : Ça fait un peu comme des petits patés…

265. Mathieu : Ça me fait penser aux murs, des fois on voit comme ça…

266. Sonia : Je crois que c'est à la brosse à dents que ça a été fait…

267. Mélanie : C'est qu'elle a mis de la paille, elle a collé, elle a peint…

268. Julien : L'éponge…

269. Marie : On a l'impression que c'est à l'ombre…

270. S.D. : En fait elle dit que cette page-là, elle l'a peinte à l'acrylique et au couteau…

271. Christopher : Oui on voit les traces

272. S.D. : Oui et l'épaisseur de la peinture…

273. Tristan : Si y a plus d'épaisseurs à certains endroits qu'à d'autres, c'est pour montrer… là où y a du cuir y a moins de relief et les poils y a plus de coups de pinceau…

274. Christopher : Et sinon le mot cassé ça signifie peut-être la cloche parce qu'on dirait qu'elle est cassée vu comment s'est fait… ressoudé

275. S.D. : Qu'est-ce que vous pouvez dire d'autre sur ce monde-là ?

276. Céline : Là où y a une mamelle on voit d'autres vaches

277. S.D : Oui, on les voit dans le fonds… on est où là ?

278. Julien : Dans une ferme…

279. Valentin B : Dans une étable !

280. Paul : Et aussi dans certaines pages on voit des sapins… on dirait des montagnes

281. S.D. : Et qu'est-ce qui lui plaît dans ce monde-là ?

282. Mélanie : La campagne…

283. Cécile : Elle est libre !

284. Charline : Y sont simples alors ça lui plaît…

285. Christopher : Elle peut faire un peu ce qu'elle veut donc elle est libre et elle préfère ce lieu parce que c'est la campagne, on y va pas souvent et c'est bien…

286. Pauline : Et pis y sont pas toutes les cinq minutes en train de se tripoter devant un miroir…

287. S.D. : Non, ils font quoi ?

288. Céline : Ils s'occupent des animaux…

289. S.D. : Oui et puis il est question de champignons, de lapin…

290. Valentin B : Y récoltent !

291. Christopher : L'agriculture !

292. S.D. : L'heure avance, on va passer au dernier univers…

293. Valentin D : Moi j'aime bien quand c'est écrit « enfin, chez lui »…

294. Benjamin : Ça veut dire que ça va passer chez lui

295. Marie : Y a une plante, ça fait un peu comme un serpent

296. Pauline : C'est un lézard !

297. Thibault : À chaque fois elle trouve toujours quelque chose qu'elle aime pas chez les personnes

298. S.D. : Peut-être oui, et alors qu'est-ce qui ne lui plaît pas chez eux d'après toi ?

299. Aline : Quand y tuent les animaux pour les manger…

300. Christopher : À la page où y a le lézard, c'est amusant par ce que d'abord c'est écrit de côté et ça se redresse pour chez lui…

301. Aline : Le… enfin, ça fait plus doux, l'italique

302. S.D. : Alors, maintenant, qu'est-ce que vous avez à dire sur « chez lui » ?

303. Marie : Ben on voit tout le temps une pipe…

304. S.D. : Oui, c'est quelqu'un qui fume la pipe…

305. Mélanie : Et pis au début y a des pages sur la Chine… des images…

306. S.D. : Comment est-ce qu'on appelle ces images-là ?

307. Mathieu : De la calligraphie…

308. S.D. : Non, ce sont des estampes plutôt, des estampes japonaises, mais tu as raison, sur certaines, il y a des textes calligraphiés, regarde….

309. Benjamin : Oui, en bas y a une grenouille et à côté qu'est-ce que c'est ?

310. S.D. Justement, c'est un poème calligraphié !

311. Aline : C'est écrit en hauteur

312. Valentin D : Verticalement…

[Je montre à la classe, les estampes dont s'est inspirée Béatrice Poncelet]

313. S.D. Donc, vous voyez, c'est comme tout à l'heure avec les livres

314. Valentin B : Et c'est quoi qu'y a à côté de la grenouille ?

315. S.D. : C'est un kyôka… écrit par Utamaro, dans *Le livre des insectes*, ça date de la fin du XVIIIe siècle… j'essaierai de vous trouver une traduction…

316 Christopher : On dirait qu'il aime bien la musique parce que déjà à côté de la grenouille y a de la musique et à la page suivante on voit qu'y fait du piano

317. Aline : La dame sur l'estampe on dirait un Modigliani…

318. S.D. : Oui, l'ovale de son visage peut faire penser à Modigliani

319. Christopher : Sur une des partitions y a marqué La puce… c'est une chanson

320. Charline : Sur l'image on voit le carton à dessins

321. Aline : Au début elle dit que chez lui elle apprend autant de choses mais sans comparaison… quand elle dit comment c'est chez lui…

322. S.D. : Est-ce qu'elle aime aller chez lui ?

323. Tristan : Oui mais y a quelque chose qui lui plaît pas

324. Valentin B : Là à cette image on voit une boîte de tabac et une pipe… et y a marqué « ses doigts jaunis par le tabac… »

325. S.D. : Et ça vous pensez que ça la gène ?

326. Christopher : Ben oui parce qu'elle aime pas le tabac…

327. Inès : En haut de la page aussi y a des lunettes… y doit être un peu vieux…

328. Florian : Les estampes on dirait que ça représente les quatre saisons… à droite et avec la corneille et le héron, y neige donc c'est l'hiver…

329. Marie : Là où y pleut ce serait l'automne…

330. Julien : Les fleurs…ce serait le printemps…

331. Benjamin : Ben et l'été y serait où ?

332. Florian : Là où y a le nénuphar…

333. Jérémie : Sur toutes les pages y a quelque chose qui montre qu'y fume…

334. Thibault : Sa pipe elle est décorée…

335. Aline : Elle aime bien être chez lui parce qu'à la fin du livre elle dit « Tout ça c'est à moi et c'est chez lui »

336. S.D. : Oui, alors si on reprend tout l'album…

337. Charline : Elle va chez toutes ces personnes… elle aime bien

338. Christopher : Dans chaque maison y des choses qu'elle aime et qu'elle aime pas

339 : S.D. : Vous pourriez essayer de retrouver…

340. Valentin D. : Ouais elle apprend… à aimer la peinture… la musique…

341. Sonia : À faire cuire le lapin !... Non ça elle aime pas…

342. S.D. : Et pourquoi ?

343. Sonia : À cause du sang !

344. Quentin : À conduire le tracteur.

345. Charline : À traire les vaches !!! C'est marqué… « traire c'est ce que je préfère »… Ça me fait penser à chez ma tata à la campagne…

346. S.D. : Tu le fais toi aussi.

347. Charline : Non, elle a pas de vaches… des poules… je ramasse les œufs

348. Céline : Elle s'est amusée avec les livres chez la première dame… Elle a appris à faire des histoires

349. S.D. : Là vous avez dit ce qu'elle a appris chez la lectrice, chez eux, chez lui… et chez la deuxième elle, alors ?

350. Benjamin : Ben elle aime pas y aller…

351. Julien : Ouais mais c'est beau… pis ça doit sentir bon…

352. Pauline : Peut-être qu'elle apprend à aimer les beaux tissus… les parfums…

353. S.D. : Peut-être en effet… nous allons nous arrêter là pour aujourd'hui, on en reparlera… La prochaine fois que je viens je vous proposerai de faire une page… seuls ou à plusieurs… pour présenter une personne chez qui vous aimeriez passer votre temps libre… vos Mercredi, vos vacances… Vous la ferez à la manière de Béatrice Poncelet dans *Chez eux, chez elle ou chez elle*…

Annexe 12 Commentaire des productions, CM2, février 2005.

001. S.D. : C'est quoi votre première impression ?

002. Benjamin : Tout est différent…

003. Pauline : Y a des idées différentes…

004. Cécile : C'est coloré…

005. Mélanie : Sauf celui-là…. Il a un fond blanc *(Travail de Benjamin*)… Ça fait vide

006. S.D. : Benjamin a fait le choix de garder du blanc, alors que la plupart d'entre vous ont fait des fonds colorés…

007. Aline : Y a des fois où on a dessiné et y a des fois où on a collé des choses !

008. S.D. : Si on regardait de plus près les collages…

009. Charline : Y a des choses qu'on a pris dans des albums… des choses naturelles… ça a un peu fané

010. Sarah : Ça sèche…

011. Sonia : Y a marqué « chez elle » avec de la paille… y a aussi des plumes *(Travail de Marie*)

012. S.D. : Donc comment est-ce que vous vous êtes servi des éléments naturels ?

013. Mélanie : Pour décorer… pour écrire

014. Pauline : Y en a beaucoup qui ont mis des papiers de bonbons !

015. Valentin : Marie elle a mis des papiers de Malabar

016. Florian : Où y a les vélos, y a des papiers de Carambar (*Travail de Valentin*)

017. Charline : C'est artificiel…

018. S.D. : Oui, des objets du quotidien… vous auriez pu en mettre d'autres ?

019. Pauline : Des mouchoirs…

020. Charline : Des morceaux de tissu.

021. S.D. : Oui, est-ce qu'il y en a qui l'ont fait ?

022. Paul : Non, y a de la laine !

023. Benjamin : On aurait pu mettre du carton, du sable…

024. Thibault : Des cailloux !

025. S.D. : Mais vous avez vu que ce n'était pas facile à fixer…

026. Pauline : Marie elle a scotché

027. Charline : Moi j'ai agrafé et j'ai collé…

028. Valentin : Sinon, pour les bonbons pour faire croire que c'est des vrais, on les mange, on met des cailloux à l'intérieur… on replie le papier…

029. Florian : Si on mettait des bonbons ça pourrirait !

030. S.D. : Et oui, l'art, c'est parfois périssable...

031. Adèle : Ça peut se décomposer !

032. S.D. : C'est se qui se passe avec certaines œuvres d'art, en particulier quand les artistes travaillent dans la nature…

033. Charline : En gros, c'est un peu la cuisine, la nature et le sport…

034. S.D. : Oui, tout à l'heure, vous avez dit : « Ils sont tous différents ». Mais là on retrouve des thèmes communs…

035. Mélanie : Le dessin aussi !

036. Pauline : Les fleurs…

037. Charline : Les animaux…

038. Benjamin : La mode !

039. S.D. : Alors qui a parlé de la mode dans son travail ?

040. Florian : Juliana… ça se voit pas très bien mais là-haut je crois qu'y a un prix…

041. Thibault : - 40%

042. Paul : Prix promo… les soldes !

043. S.D. : Mais il y a autre chose qui vous indique qu'elle parle de la mode ?…

044. Thibault : C'est un magasin !

045. Julien : C'est la vitrine qu'on voit dehors… enfin…

046. Mélanie : Ça pourrait être chez un fleuriste !

047. Julien : On peut regarder dans le texte !

[Oralisation : « *Chez eux. C'est le week-end, on s'amuse, on fait des jeux de société, on joue au badminton, on écoute de la musique, on fait les magasins et on se promène. Mais le dimanche c'est triste parce qu'ils savent que je dois partir, mais c'est comme ça et c'est "chez eux"* »]

048. Benjamin : L'image où y a les feuilles… elle l'a fait ou c'est le coucher du soleil ? (*Travail de Charline*)

049. Mélanie : Déjà on dirait que c'est une photocopie et le soleil il était déjà dessus…

050. Charline : Oui, j'ai pris sur un livre et après j'ai colorié le soleil !

051. S.D. : Oui, parfois, vous avez pris des éléments et vous les avez retravaillés !

052. Mélanie : Comme Béatrice Poncelet !

053. Sonia : Avec le loup ! De *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau* !

054. Thibault : L'ogre !

055. Charline : On le met à notre idée… ce qu'on a pris qui nous plaisait on le retravaille…

056. Valentin : C'est comme Kelly enfin je crois parce que… au début on aurait dit que c'était pris dans un livre, pas une photocopie…

057. Kelly : Ben oui, le chien c'était une photocopie que j'ai recoloriée un peu avec de la pastel…

058. S.D. : Est-ce qu'il y en a d'autres qui ont collé un élément et qui l'ont retravaillé ?

059. Mélanie : Les dauphins aussi c'est des photocopies

060. Aline : Avec les montagnes à Christèle !

061. Christèle : C'est aussi de la pastel

062. Thibault : Ça fait des montagnes bleues

063. Benjamin : L'image on dirait qu'elle l'a faite en plusieurs fois… y a du blanc

064. Christèle : C'était pas la même page !

065. S.D. : C'est intéressant, on voit la marque de la manipulation…

066. Charline : Y en a qu'ils ont rien collé, ils ont fait que des dessins à la main… comme Valentin !

067. Valentin : Ben en fait j'ai fait sur le cahier de brouillon, j'ai fait des dessins et après je les ai découpés et je les ai collés.

068. Thibault : Il a collé mais il a pas pris dans les magazines !

069. S.D. : Donc il a réutilisé des éléments qu'il avait lui-même travaillés… et tu t'es servi du même outil pour colorier les éléments collés et pour faire le fond ?

070. Valentin : Oui…

071. Thibault : C'est pas colorié pareil… on a l'impression qu'y a du relief…

072. S.D. : Tout à fait, la surface n'est pas la même et le papier n'a pas le même grain… donc même avec le même outil, ça ne crée pas le même effet… Et ça ce serait peut-être à retravailler à l'occasion, la manière dont vous intégrez les éléments ajoutés à votre fonds…. Ici, par exemple, les garçons, comment avez-vous fait ?

073. Florian : Ben en fait… on a déchiré les morceaux…

074. Benjamin : De quoi ?

075. Florian : Ben d'une photo !...

076. Paul : Sauf le bonhomme qu'on a découpé… et après on a collé séparément…

077. S.D. Et au début, il y avait quoi entre les morceaux ?

078. Paul : Du blanc…

079. Florian : On a mis de la pastel entre…

080. S.D. : Et qu'est-ce que vous en pensez ?

081. Benjamin : C'est bien moi je trouve

082. Julien : Ouais c'est joli

083. Thibault : Le vert ça fait comme si c'était une haie… le bleu ça fait comme le ciel…

084. Paul : Non justement c'était exprès pour faire le ciel… et la forêt

085. Cécile : De loin quand tu regardes vaguement… on dirait que c'est une photo qu'a pas été découpée !

086. Valentin : Ça fait un peu des dégradés parce que ça fait vert foncé… c'est pas bleu tout de suite !

087. Pauline : Moi je trouve que c'est pas mal ce qu'ils ont fait parce que… on reconnaît la photo comme si c'était… pas déchiré

088. S.D. : Oui, les éléments sont plus intégrés dans le fonds

089. Sonia : Ça fait une haie…

090. Benjamin : Non on dirait une forêt avec le ciel au-dessus

091. Inès : On voit bien que c'est une haie parce que y a le sol à un moment donné… on voit le sol…

092. Florian : En fait c'est une forêt… on aperçoit les montagnes…

093. Cécile : Aussi d'écrire le texte comme ça dans du jaune…

094. Paul : Ben en fait c'est qu'on avait fait comme une route…

095. Florian : Des cols…

096. P.A. : Les virages sont raides !

097. Charline : Alors ça c'est original parce qu'y a pas de documents qui ont fait comme ça…

098. Mélanie : Si, y a la mosaïque…

099. Cécile : On voit que c'est la montagne parce que la route elle est faite comme les cols !

100. Florian : C'est une route en lacets…

101. Christèle : Moi, la première fois que je l'ai vu j'ai pas vu que le jaune c'était du texte…

102. Paul : On a collé du papier crépon dessus…

103. Florian : Non, c'est du papier de soie !

104. Paul : Et en plus on a un petit peu colorié avec de la pastel !

105. S.D. : Vous avez retravaillé par-dessus alors !

106. Sarah : En fait celui où y a marqué DDP là… y en a pas beaucoup qui ont fait on voit la forme du vélo et après… on voit le début… (*Travail de Thibault et Julien*)

107. XXX : Ah ouais !

108. S.D. : Vous pouvez nous dire pourquoi vous avez fait comme ça ?

109. Thibault : Ben on a vu qu'ils avaient fait comme ça avec un bonhomme dans le livre…

110. Sonia : Qu'est pressé d'ailleurs y perd son chapeau en route ! (*Reprise de l'album*)

111. Valentin B. : On voit un vélo qui arrive par là et un autre qui part de l'autre côté

112. Marie : Moi ce que j'ai bien aimé sur ce dessin c'est les tags !

113. S.D. : Et qu'est-ce qui les a inspirés ?

114. Kelly : Si ça se trouve c'est le dessin qu'y a en-dessous… l'image… la photo…

115. Quentin : C'était tagué !

116. S.D. : Je me souviens que vous avez beaucoup travaillé l'écriture…

117. Julien : Sur son cahier de brouillon Thibault y a plein de pages de mots…

118. Charline : Aussi ce qui est marrant c'est qu'au lieu de mettre leurs noms y ont mis Juju et Titi… en tag

119. Cécile : Et aussi y avait… des choses pour monter les roues…

120. Florian : Des outils !

121. Cécile : Une pompe pour réparer…

122. P.A. : En liaison avec le vélo

123. Valentin D : Là y a de l'huile !

124. Quentin : Une clef !

125. XXX : Un marteau…

126. Christèle : Un tournevis…

127. Kelly : Ça sert à quoi le marteau pour le vélo ?

128. Paul : Pour remettre le guidon…

129. Adèle : Le texte est en plusieurs couleurs…

130. Julien : Oui chaque phrase est d'une différente couleur… d'ailleurs c'est Thibault qu'a écrit… on sait plus comment c'est venu…

131. Charline : La plupart des garçons ils ont fait sur le vélo…

132. S.D. : On va vérifier… tu as raison…

133. Christopher : Benjamin et moi aussi on a des vélos mais c'est plus sur le sport en général…

134. Cécile : À part le hockey, c'est Céline qui l'a fait !

135. Benjamin : Y a une fille sportive...

136. P.A. : Et est-ce que Paul et Florian sont les seuls à avoir donné une forme à leur texte ?

137. Pauline : Aline c'est dans une fleur…

138. Mélanie : Florian on dirait un V

139. Valentin : Alexandre ça fait comme des vagues…

140. Sonia : Dans le ballon aussi

141. Thibault : Au-dessus du vélo de Valentin…

142. Valentin : Au début, je voulais faire un cadre et j'ai colorié tout le haut, y restait un coin alors j'ai mis le texte dedans…

143. S.D. : Tu ne cherchais pas à représenter quelque chose de particulier ?

144. Valentin : Non…

145. Céline : Moi je l'ai fait aussi en forme de crosse…

146. Quentin : En fait c'est souvent en rapport avec le texte…

147. S.D. : Vous avez déjà vu des poèmes, des calligrammes ?

148. XXX : Oui !!!

149. Inès : On dirait que la fleur… elle est vraie… (*Travail d'Aline*)

150. S.D. : Qu'est-ce qui peut produire cet effet ?

151. Benjamin : Elle a bien découpé autour…

152. Céline : Ben elle a ressorti aussi les couleurs sur les côtés ! (*Elle désigne le bord du lis*)

153. Pauline : Moi c'est le même dessin… en haut à gauche… elle a dessiné la fleur et après elle a collé une image dessus…

154. S.D. : Aline a fait un travail de superposition.

155. Benjamin : On met plusieurs choses les unes par-dessus les autres…

156. Pauline : On fait une couche, puis une autre puis une autre…

157. Kelly : En fait le papier rouge c'est comme le jaune du papier crépon…

158. P.A. : Du papier de soie

159. Paul : Et c'est une photo…

160. Aline : Et aussi ce qui donne ça c'est que quand y prennent la photo comme la fleur elle est en relief ça donne du relief et pis c'est le cœur aussi qui donne du relief… l'impression que les pétales se relèvent un peu.

161. Charline : Aussi c'est joli les fleurs qui sont à côté…

162. Mélanie : Y a marqué « Chez elle »…

163. S.D. : Oui, elle a réécrit par-dessus…

164. Benjamin : Oui pis le « Chez elle » elle a laissé en blanc, elle a fait le tour… (*Il parle du titre*)

165. Inès : Aussi là les deux roses… je trouve qu'elles sont bien faites…

166. Kelly : Elle a découpé et elle a fait les tiges !

167. S.D. : Oui, elle a prolongé.

168. Charline : Moi ça me fait penser à Benjamin on dirait qu'y a des traits qui relient le texte au panneau de basket… en action

169. Benjamin : C'est ce que je voulais faire !

170. S.D. : Un peu comme dans les bandes dessinées, des traits qui marquent le mouvement…

171. Quentin : Oui, quand on saute…

172. Charline : On a l'impression que le ballon y sort de l'image…

173. Christèle : Mais moi j'ai cru que c'était du dessin parce qu'y a une différence par rapport à ceux du bas…

174. Julien : Des fois avec le papier de soie on voit que c'est froissé comme là où y a les deux chiens…

175. S.D. : C'est volontaire ?

176. Kelly : Oui je voulais faire du relief.

177. Thibault : Moi ce que je trouve rigolo chez Benjamin c'est le gros ballon et le petit goal…

178. Benjamin : Ben oui, je voulais déborder… j'ai pas trouvé de grands buts.

179. S.D. : Ceci dit, dans une image d'album tout n'est pas forcément proportionné…

180. Cécile : On dirait que c'est plus loin...

181. Valentin D : Et Christopher il a mis son vélo de travers, on dirait qu'y se soulève comme quand on fait du deux roues.

182. Céline : Je sais pas si c'est ce qu'y voulait faire mais Christopher il a mis les choses dans l'ordre, d'abord le pied, après y a la ballon et y a le but…

183. Christopher : En fait y avait un enchaînement c'était sur mon autre texte… y sort de la piscine, il enfile des chaussures y tire dans le ballon y prend ses skis pour aller sur le terrain de tennis…

184. Cécile : Des skis !!!

185. Benjamin : Moi je lui avais dit… qu'y pousse

186. S.D. : Et est-ce que vous avez l'impression en regardant tous vos travaux qu'on est content d'aller « chez eux »… « chez lui »… ?

187. XXX : Oui…

188. Pauline : En fait on montre des choses qu'on aime bien !

189. Benjamin : Moi je voulais faire y tire dans le panier y marque y retombe y tire dans le ballon dans le but… et après …

190. Charline : Je pense qu'on a tous fait en rapport avec ce qu'on aime !

191. Mélanie : Mais c'est pas comme dans l'album pour un univers on n'avait qu'une seule feuille…

192. Charline : Elle, ses épines ont pas le temps de s'en aller…

193. Thibault : Avec les moyens qu'on avait… c'est pas mal…

194. Mélanie : On pourrait reprendre un autre livre l'étudier comme on a fait et reprendre la même méthode… parce que sur chaque livre, elle change de méthode…

195. S.D. : Oui et reprendre vos textes… il faudrait les lire à voix haute (*J'oralise le texte d'Aline)*… Hiver… Printemps, on sent comme un rythme dans le texte d'Aline… parfois on a des inventaires… On essaiera de les travailler à l'oral.

196. Christopher : On pourrait prendre aussi plusieurs pages pour faire un univers… on les agrafe…

197. S.D. : À la rentrée je vous proposerai de travailler sur des textes… à voix haute, dans l'espace… un peu comme au théâtre. J'aimerais vous faire travailler à partir des textes que vous, vous avez envie de dire… alors d'ici là pourriez-vous choisir des pages, partout dans les albums ?

Annexe 13 Montage des productions, SEGPA, février 2005.

Cher lui

on se promène,on ne s énnuie pas , pas se que ,

on peut couche à miant,

(Eline)

Cher elle

Il y a un sapin le ciel et l'herbe.

J' aime bien aller à la montagne

Et j'aime jouer dans l'herbe avec

Mais poupée et regarder les sapin

Le ciel qui est beau et le soleil qui bille beaucoup

amandine.

J'aime bien regarder l'eau surtout lorque ça brille et qu'il me pousse. avec nous je mache sur l'herbe et j'adore pique niquer

(Donovan)

Chez elle

ON A MIS LES POTS DE FLEURS PRESQUE PARTOUT

DES ROSES . JADORE JOUER DORMIR ET MANGE.

JE PEUX MEME ME SERVIR DE SORTIR BONBONS DES LE MATIN CHEZ ELLE

(Fadh)

Chez moi , je joue avec

mes frére et ma soeur surtout dans

Ma chambre que j' adore , tout le monde fait des jeux de socité est des

Gouters chez moi , c' est ma qui décore et qui choisit les couleurs

cassandra

Chez eux on se prommème, on manges des bonbons

Chez eux onregad la télè tous les soirs.

Chez eux on joue aux cartes.

Chez eux ce n'est pas comm à la maison!

Fabien.B

Cherz lui

Cherz lui on mange des bonbon,ramasse les feuille et la paille.

Cherz lui on joue ,on ne range pas.

Cherz lui on fait del ordinateur

(Kevin)

Chez elle

Dans la forêt, je prends des champignons,

je cueille des fleurs,

je joue avec lui,

je prends un pique-nique

et après je vais prendre des feuilles dans la forêt

puis je rentre à la maison.

(Laura)

Avec lui

Avec lui je m'amus je nage , jéme me détemdre

En regardant les mouettes . Mêmes si il est petit, avec

Moi pour nagai et ramé sur le batos.

Steven

Chez lui

Il y a un ordinatur

Il y a une play station

Il y a une bibliotéque

Mais ce qui est mieux

C'est qu'on s'amuse bien

On fait du vélo

Avec ses parent et lui on fait des activité

Chez lui ce n'est pas pareil que chez moi

Par ce que chez lui nous

Faisons beaucoup plus de voiyage

Nous faison des balades ent vélo

Dent la foret moi avec lui

Nous somme les mailleurs amis du monde.

(Yohan)

(Brian)

Annexe 14 Commentaire des productions, SEGPA, février 2005.

001. S.D. : Aujourd'hui nous allons parler de vos productions, j'aimerais que vous me disiez ce que vous en pensez, ce qu'on y retrouve du travail de Béatrice Poncelet…

002. F.L. : Est-ce que vous vous souvenez de ce qui était demandé ?

003. Fadh : Y fallait faire un dessin de chez quelqu'un où on va…

004. Bryan : Parce qu'on l'aime bien…

005. Fadh : Où aussi ce qu'on aime pas…

006. S.D. : Le plus simple serait peut-être que chacun présente son travail à tour de rôle… En commençant par lire votre texte à voix haute si vous voulez bien

Steven oralise son texte :

007. Cassandra : C'est beau, y a des couleurs dessus

008. Yohann : On voit pas les vagues…

009. Fadh : C'est comme si y en avait… c'est quoi le truc rose qu'y a sur la mouette ?

010. Steven : C'est la fumée du bateau…

011. S.D. : Et par rapport au travail de Béatrice Poncelet, vous retrouvez des choses ?

012. Cassandra : Oui, les mots écrits en plus gros

013. S.D. : Moi j'aime bien ce que tu as rajouté là…

014. Yohann : C'est un papier de gâteau !

015. S.D. : Ça crée un relief…

016. Cassandra : Moi c'est chez moi, dans ma chambre… j'ai décoré sur mon mur… C'est du papier peint que j'ai dessiné avec de la peinture… j'aimerais qu'y soit comme ça !

Lorsqu'elle oralise, Cassandra ne tient pas compte de la disposition de son texte

017. Amandine : C'est beau !

018. S.D. : En quoi est-ce que ça vous fait penser au travail de Béatrice Poncelet ?

019. Yohann : Tu manges comme ça chez toi, parce qu'y a plein de papiers de bonbons partout !

020. S.D. : Il me semble qu'on avait vu des papiers de bonbons dans certains albums

021. Fadh : Je trouve que c'est le bazar en tout cas chez elle…

022. Cassandra : Ouais, on range jamais…

023. S.D. : Essayez de penser à la technique…

024. Yohann : Déjà elle a pris des magazines…

025. S.D. : Moi j'aime bien le fait que tu aies repeint le papier aluminium, on voit les traces…

026. Amandine : C'est à la montagne…

Amandine oralise son texte.

027. Donovan : C'est une poésie…

028. Amandine : Je me suis trompée, y a pas de soleil…

029. S.D. : Moi je parlais plutôt de la forme… il y a des éléments qui reviennent dans ton texte, comment est-ce que tu aurais pu le mettre en forme pour qu'on le voit ?

030. Yohann : On aurait pu le voir au dessin…

031. S.D. : Tu aurais pu les mettre les uns sous les autres… Et pourquoi as-tu choisi l'italique gras souligné ?

032. Amandine : C'est parce que j'aime bien !

033. S.D. : Ça ne veut rien dire de particulier alors ?

034. Amandine : Ben non !

035. S.D. : Et qu'est-ce qu'elle a ajouté ?

036. Amandine : De l'herbe !

037. S.D. : On n'a pas vu ça chez Béatrice Poncelet ?

038. Amandine : Non, c'était de la paille…

Laura oralise son texte.

040. Amandine : J'ai pas compris quand elle dit « Je joue avec… »

041. Laura : « Je joue avec lui »

042. Amandine : Ça pourrait être avec les champignons !

043. S.D. : Non, ce serait « avec eux » !

044. Yohann : Moi y a quelque chose qui me plaît pas mais c'est avec le tronc du sapin… c'est vert…

045. S.D. : Quand un artiste peint, est-ce que c'est toujours exactement comme dans la réalité ?

046. Cassandra : Non… c'est marron…

047. S.D. : C'est ce que disait Yohann, c'est pour ça que je lui pose la question

048. Laura : Moi j'ai vu un artiste qu'a peint une tête en bleu…

049. S.D. : Si on reprend *Et la gelée framboise ou cassis*, les portraits ne sont pas forcément réalistes… parfois ce sont des silhouettes… parfois les corps sont déformés… Et son texte, comment l'a-t-elle disposé ?

050. Fadh : Normal…

051. Yohann : Elle l'a bougé, centré, elle a souligné des mots…

052. S.D. :Et sur la manière dont elle l'a disposé…

053. Kevin : Ça ressemble à une poésie…

054. Donovan : On dirait comme un livre… tu as attendu à chaque ligne…

055. S.D. : Tu as raison, elle a écrit comme des vers, alors moi je m'arrête à la fin de chaque vers et vous l'avez entendu...

056. Fabien : Moi c'est chez ma grand-mère

Fabien oralise son texte.

057. Amandine : Il a mis chez eux, chez eux tout le temps !

058. S.D. : Et bien, justement, est-ce que ça vous paraît intéressant ?

059. Fadh : Ça fait poème !

060. Cassandra : Y a même pas ça chez sa grand-mère !

061. Fabien : Ben si on se promène !

062. Yohann : Il a mis en gras chez eux…

063. Donovan : J'ai remarqué, à chaque fois que c'est chez eux, c'est en gras et les autres c'est pas en gras…

064. S.D. : Oui et moi j'aurais envie de le lire autrement (*Je relis en modulant la voix pour détacher les mots en gras*)

065. Amandine : Ça fait comme du théâtre !

066. S.D. : Et oui parce que comme c'est écrit en gras, j'ai choisi…

067. Kevin : On le dit plus fort !

068. S.D. : On pourrait avoir envie de dire comment aussi ?

069. Cassandra : Chez euuuuux ! (*Modulation nettement exclamative*)

070 : S.D. : J'ai aussi essayé de décaler plus à gauche quand Fabien avait laissé un blanc plus grand. En poésie, le blanc, c'est comme le silence en musique… il est plus ou moins long.

071. Donovan : Il a pas souligné lui

072. Yohann : Il a mis un point d'interrogation… non d'exclamation…

073. Donovan : Ça fait une question

074. Amandine : Non !

075. S.D. : Qu'est-ce que ça veut dire un point d'exclamation ?

076. Amandine : C'est quand on répond !

077. Laura : Ça peut être plus fort…

078. S.D. : Et toi Fabien pourquoi tu l'as mis ?

079. Fabien : Parce que c'est pas comme à la maison !

080. S.D. : Qu'est-ce que vous observez d'autre ?

081. Sania : Des fleurs… non des feuilles…

082. Fadh : Il aurait pu mettre des feuilles où y s'est promené…

083. S.D. : Oui, comme ça l'image en dirait plus que le texte… Tu les as trouvées où ces feuilles ?

084. Fabien : Dans mon jardin…

085. Cassandra : C'est un platane…

086. Amandine : Mais si y se promène, y a pas la télé !

087. Laura : Oui mais y fait pas que se promener !

088. F.L. : Fabien avait beaucoup travaillé la disposition de son texte…

089. S.D. : Tu te souviens de ce que tu voulais faire

090. Fabien : Je voulais les mettre les uns en-dessous des autres…

091. F.L. : Et la répétition était volontaire…

092. Sania : C'est chez ma cousine

Sania oralise son texte :

093. S.D. : Tu as changé les écritures, tu peux nous dire pourquoi ?

094. Sania : C'était pour faire beau !

095. Laura : Poncelet elle fait ça aussi grand, petit moyen !

096. Steven : On avait du mal à lire !

097. Yohann : Moi j'avais eu l'idée de couper les mots mais je l'ai pas fait

098. Fadh : C'est chez ma grand-mère !

Fahd oralise son texte :

099. Cassandra : Y a du gras au début et à la fin

100. S.D. : Oui, comme si on ouvrait et fermait le texte, on le voit tout de suite

101. Yohann : Le « j » est en gras aussi « JJ'adore »

102. S.D. : Et tu t'es servi d'une peau d'orange pour faire une fleur.

Kevin : Lit son texte de manière très posée, en marquant bien les effets de retour.

104. S.D. : Merci Kevin, c'était une lecture très agréable, tu nous as bien donné ton texte à entendre, en fonction de ce que tu avais écrit… Pourquoi as-tu écrit « chez lui » si gros ?

105. Kevin : Pour dire que c'est le titre…

106. S.D. : Et « chez lui », tu le dis plusieurs fois

107. Steven : Oui comme Fabien « chez eux »

108. Donovan : Comme dans une poésie…

109. S.D. : Et l'illustration ?

110. Kevin : J'ai mis du bois, des feuilles…

111. Laura : Des papiers de bonbons…

112. S.D. : Oui, vous avez repris l'idée des papiers de bonbons, les éléments naturels…

113. F.L. : Et tu pensais à qui Kevin ?

114. Kevin : C'est une personne imaginaire… Y a une barre qu'est tombé… c'était encadré…

Donovan oralise son texte avec difficulté mais tient à le faire lui-même

115. S.D. : Voilà un travail différent de ce qu'on a vu jusqu'à présent… tu as choisi d'écrire ton texte…

116. Donovan : En gras…

117. Yohann : Y a du double souligné

118. Amandine : Il a rien collé…. Il a peint

119. Laura : Y a la mer

120. Donovan : C'est la Loire

121. Kevin : On voit l'eau et la terre et là c'est l'arbre qu'est dessus la terre…

122. S.D. : C'est dans ce sens là Donovan ?

123. Donovan : Non, c'est le contraire…

124. Fadh : Á l'île Balzac, vers les jeux… et après y a de la terre et après y a l'eau

125. Donovan : Moi j'ai peur de l'eau quand on plonge…. On dirait que ça tire… Ça c'est les bouts de bois… Y a des bouts de bois pour pas qu'on tombe dans l'eau…

126. S.D. : Ce qui est très intéressant, c'est que tu as varié aussi les matières… Ce n'est pas une forme mais plein de couleurs qui se mélangent.

127. Donovan : C'est normal parce que j'ai pas mis dans l'eau, j'ai peint tout ça en jaune après j'ai mis ça en vert et après j'ai mis le truc dans le bleu là…

128. Fadh : Et pourquoi t'as fait ces couleurs ?

129. Donovan : Ben c'est la peinture qu'a fait ça…

130. S.D. : Peut-être aussi que tu as choisi ces couleurs parce que tu les avais en tête, elles te rappelaient tes promenades. Moi j'aime beaucoup le fait qu'on voit les traces de ton pinceau…

131. F.L. : J'aimerais que tu t'expliques, Donovan. Tu mets « surtout lorsqu'elle brille et qu'il me pousse » ?

132. Donovan : C'est mon grand frère qui m'a poussé dans l'eau…

133. S.D. : Dans la Loire ?

134. Donovan : Oui

135. Cassandra : Ah !...

136. F.L. : Et tu continues avec « avec nous je marche sur l'herbe » et le nous là ?

137. Donovan : Ben c'est mon frère… moi et mon frère et… ma mère… on marche sur l'herbe…

138. S.D. : Pourquoi tu as coupé avant « pousse » ?

139. Donovan : Je voulais que ça fasse la même longueur… (*Continue en aparté : « personne nous avait remarqués, c'est exprès qu'il avait fait ça*)

140. S.D. : Bryan, à toi…

141. Bryan : C'est pas beau !

142. S.D. : Tu n'aimes pas ce que tu as fait ? Qu'est-ce que ne te plaît plus dans ton travail ?

143. Bryan : Parce que ça a séché…

144. S.D. : Oui, c'est ce qui se passe avec les éléments naturels… Explique-nous ce qui t'avait plu en les mettant sur ton travail.

145. Bryan : Là y a des écorces… c'est chez ma sœur… là c'est le couloir, là, la salle à manger… là c'est la pièce à mon beau-frère… là c'est la cuisine… là c'est la chambre à ma petite nièce… c'est pas un château… en fait… y a des armoires où on range ses affaires en forme de château… aussi ça c'est l'ordi… j'sais pus c'est quoi…

146. S.D. : Tu nous as fait…

147. Bryan : Une bande dessinée…

148. S.D. : Et elle se lit comme tu nous l'as montré, comme si on se promenait chez ta sœur, en passant d'une pièce à l'autre…

149. Fadh : C'qu'est intéressant c'est qu'il a fait un couloir…

150. Bryan : Là y a les WC

151. Cassandra : Elle est où ta douche ?

152. Bryan : La pièce qui concerne tout ça…

153. Steven : La salle de bains…

154. Bryan : Là c'est où y a le congélateur… là y a la chambre de ma sœur…

155. Cassandra : Là celle de ta mère…

156. Bryan : Ma sœur elle habite pas chez moi ! Elle a trente ans ! Et là c'est la chambre à mon petit neveu…

157. Amandine : Et sinon les autres c'est quoi ?

158. Cassandra : Ton jardin, ton garage ?...

159. Bryan : Les voitures là c'est…. Je vais mettre des posters…

160. S.D. : Pour l'instant, tu n'as pas écrit de texte, tu penses en écrire un ?

161. Bryan : J'en ai déjà écrit un…

162. F.L. : Il a fait un premier jet… il a fait tout de suite le choix de la bande dessinée…

Éline a tant de mal à faire sortir sa voix que les autres n'ont rien entendu et réclament une seconde oralisation, Éline confie alors son texte à Laura

163. S.D. : Il est écrit tout petit ton texte…

164. F.L. : C'est brut, y a pas la mise en page…

165. S.D. : Tu n'as pas eu le temps de la travailler…

166. Éline : Si mais je l'ai perdue…

167. Laura : Y a un baladeur, une télé…

168. Donovan : Dommage qu'elle fait pas des bosses là sur la télé… avec la peinture

169. Laura : Elle a pris du papier dans le journal

170. S.D. : Oui, quelque chose qu'on peut lire et qu'on froisse après… à toi Yohann

Yohann oralise son texte

171. Cassandra : C'est chez qui ?

172. Yohann : Un copain…

173. Donovan : Il a fait pareil que moi… les trucs gris là…

174. S.D. : Tu vois, ton idée lui a plu et il l'a reprise… vous aussi vous avez repris des éléments que vous avez aimés dans les albums et vous les avez mis dans votre propre texte… écrire c'est ça… au début Yohann a écrit plusieurs fois « il y a » et puis il casse avec le « mais », comme chez Sania… les jeux sur « parfois », « toujours », « quand », « mais »… la conclusion aussi est intéressante…

175. F.L. : Le texte de Yohann c'est presque un premier jet, il a écrit automatiquement…

176. S.D. : Vous vous êtes bien inspirés du travail de Poncelet pour écrire…

177. Fabien : C'était pas vraiment un travail de Poncelet…

Annexe 15 Commentaire des productions orales, SEGPA, mars 2005.

001. S.D. : Parlons un peu de ce que vous venez de faire. Kevin et Brian ont choisi le même texte... est-ce qu'ils l'ont dit de la même façon?

002. Fadh : Kevin à un moment il l'a dit un tout petit peu grave j'crois ... et aigu après.

003. S.D. : Voilà, il a changé de voix en cours de route. Pourquoi est-ce que tu as changé de voix ?...

004. Kevin : C'était pour changer ...

005. S.D. : J'aimerais que maintenant, vous essayiez de donner un sens à ces changements, pas seulement « pour changer », est-ce que, par exemple, c'est la même personne qui dit les deux textes pour toi ?

006. Kevin : Oui

007. S.D. : Est-ce que tu les dis à la même personne ?

008. Kevin : Oui

009. S.D. : Et pourquoi est-ce que tu dis plus fort ?

010. Kevin : Parce que c'est plus en gras...

011. S.D. : Comment tu pourrais le dire alors ?

012. Kevin: Plus grave...

013. S.D. : Oui, peut-être plus grave, plus fort... Mais pense aussi à ce que cela peut vouloir dire. Est-ce que tu vas le chuchoter, parce que tu vas le dire à l'autre dans le creux de l'oreille, est-ce que tu vas changer de voix, parce que cette fois tu es en colère... d'accord ? Essayez de mettre du sens dans ces changements. Brian, toi, tu as changé de voix ou pas?

014. Brian : Non

015. S.D. : Alors, est-ce que tu peux envisager un changement de voix aussi, entre les deux ?.... Par exemple, tu dis l'un des textes à tout le monde et l'autre, juste à quelqu'un, comme si c'était en cachette...

016. Brian : J’arrive pas !

017. S.D. : Je te donne une piste, si tu veux, on essaiera de le travailler tous les deux. Peut-être que si tu as quelqu'un en face de toi, ça t'aidera. Laura, Cassandra, Céline, Fabien et Fadh, vous avez choisi le même texte. Avez-vous remarqué des différences dans la façon dont vous avez dit le texte ?

018. Fadh : Ben nous on avait chacun une phrase et eux ils avaient plusieurs phrases chacun

019. S.D. : Oui, essaie d'être plus précis. Est-ce que tu as remarqué comment elles avaient fait leur découpage ? Qui a dit quoi ?

020. Fadh : Par exemple, Cassandra, elle avait un paragraphe, Laetitia, elle a fait un paragraphe et Laura aussi.

021. S.D. : Je ne suis pas sûre que ce soit tout à fait comme ça... Les filles, dites-nous.

022. Cassandra : Non, en fait Laura, elle s'est arrêtée à un mot… à un point et Laetitia aussi...

023. S.D. : Alors, vous avez dit des phrases à ce moment-là... Mais, comment est-ce que c'était découpé ?

024. Laura : Moi...

025. S.D. : Oui, vas-y, Laura, dis-nous comment tu as vu les choses toi, jusqu'où tu as lu?

026. Laura : Ben jusqu'à « moi »...

027. S.D. : C'est-à-dire ?... Qu'est-ce que c'est « jusqu'à moi » dans le texte ? Pour quelle raison tu t'es arrêtée là ?

028. Cassandra : Ben parce que comme on est trois, il faut que chacun lise un peu...

029. S.D. : D'accord, mais est-ce qu'il y avait une autre raison ?

030. Laura : Aussi, moi, je m'arrête aux virgules...

031. S.D. : Oui, bien sûr, à quoi elles servent les virgules ?

032. Fadh : Ben parce qu'à chaque fois y faut reprendre son souffle...

033. S.D. : Oui, et puis aussi, on passe à autre chose.

034. Cassandra : Quand y a un point, c'est que la phrase est finie.

035. S.D. : Oui, mais, regardez comment est écrit votre texte...

036. Cassandra : Ben là en fait ça fait tout le long et pis après, ça... Y a des dessins... C'est comme des étiquettes...

037. Fadh : Moi je crois que ça raconte... c'est comme si c'était dans un livre de découverte par exemple.

038. S.D. : Oui, et c'est quel passage du texte qui est comme dans un livre de découverte ? À partir d'où est-ce que c'est comme dans un livre de découverte ?... Regarde ton texte... Quels sont les passages où vous pensez que vous êtes dans un livre de découverte ?...

039. Fadh : Ben, au premier paragraphe, ça parle pas des... pas trop d'un livre, on peut dire...

040. S.D. : Qui parle dans le premier paragraphe ?

041. Fadh : Ma grand-mère, c'est la grand-mère...

042. S.D. : C'est la grand-mère qui parle ?...

043. Fadh : Heu... c'est quelqu'un

044. S.D. : Qui parle dans le premier paragraphe Cassandra ?....

045. Cassandra : C'est la grand-mère

046. S.D. : « Ma grand-mère, je l'aime bien... »

047. Cassandra : Non, c'est lui là, le personnage qui parle...

048. S.D. : Est-ce que vous vous souvenez de quel album vient cette page-là ?...

049. Cassandra : *Chez Elle*

050. Laura : Non !

051. Cassandra : Je sais pas

052. Fadh : Je sais pas, non...

053. Cassandra : Dans *La Chaise*, je crois, *Chaise* là, le livre...

054. S.D. : Personne ne se souvient ?... C'est dans *Je, le loup et moi*... Vous vous en souvenez un peu? Qui est-ce qui parle dans cet album ?... Oui, Cassandra, tu te souviens ? Qui est-ce qui parle dans *Je, le loup et moi* ?

055. Cassandra : C'est quelqu'un... c'est l'aut...

056. Laura : Le loup

057. Cassandra : Pas le loup ! C'est ... ah je sais plus...

058. Laura : *Le Petit Chaperon Rouge*....

059. S.D. : C'est peut-être un peu l'image du Petit Chaperon Rouge....

060. Fadh : Pas mal vu Laura !...

061. S.D. : En tout cas, c'était une petite fille, vous vous souvenez, au début, elle se maquille...

062. Cassandra : Ah oui, la petite fille, là, je sais pas comment elle s'appelle...

063. S.D. : Qui dit « je » dans ce texte ?

064. Cassandra : C'est la fille !

065. S.D. : Jusqu'où est-ce qu'elle parle, la fille dans le texte ?

066. Laura : Au deuxième paragraphe (*Exact*) la petite fille elle dit « les animaux d'Afrique »

067. S.D. : Est-ce qu'elle le dit ?

068. Laura : Ben oui…

069. Fadh : Non, elle lut le livre !

070. S.D. : Peut-être bien qu'elle est en train de lire un livre à ce moment-là, jusqu'où est-ce qu'elle parle elle en s'adressant à nous ?

071. Kevin : « Je n'aime que les habits rouges moi »…

072. S.D. : Oui, « Je n'aime que le rouge, moi. »

073. Sania : Ah madame, ça me rappelle quelque chose… « j'ai plein d'habits super rouges. Je n'aime que le rouge, moi »… comme dans le *Chaperon Rouge*

074. S.D. : Bien sûr, tout à fait… le rapprochement est intéressant, Sania. Donc, dans ce passage-là, vous avez deux éléments… c'est ce que vous me dites ? Ce que la petite fille dit et puis quoi ?

075. Fadh : Ce que dit la grand-mère…

076. Kevin : Et puis le livre

077. Fadh : Ah, j'croyais que c'était la grand-mère qui le disait

078. S.D. : Alors, c'est peut-être la grand-mère qui le lui a lu, pourquoi pas, mais en tout cas c'est un livre, alors moi j'aimerais que vous fassiez une différence entre les moments où le petite fille parle et quand c'est le livre, qu'on se rende compte que vous êtes en train de lire un livre ou que c'est écrit dans un livre. D'accord ? Dîtes moi, ce livre, il s'appelle comment, il est question de quoi ?

079. Cassandra : Que c'est quelqu'un qui parle…

080. S : Non, excuse-moi, dans le livre qu'elle est en train de lire ? Dans ce livre de découverte dont nous parlait Fadh ?

081. Fadh : Ben elle découvre que les rhinocéros y sont armés de deux cornes…

082. S.D. : Oui, il est question de rhinocéros… de quoi aussi

083. Fadh : La girafe… les éléphants… l'hippopotame….

084. S.D. : Oui, et tous ces animaux-là ?

085. Fadh : Ben y viennent d'Afrique

086. S.D. : Oui, ce sont des animaux d'Afrique, est-ce que c'est marqué quelque part dans le texte ?

087. Cassandra : Oui, là !

088. S.D. : Alors ce fragment de texte, ça pourrait être quoi ? Sur la couverture ou ailleurs…

089. Laura : Le titre !

090. S.D. : Alors, j'aimerais bien l'entendre que c'est un titre, qu'on sent quand vous vous adressez à quelqu'un et quand vous êtes en train de lire, ou quand c'est le texte du livre…

091. Laura : Peut-être que le titre « les animaux d'Afrique » on peut le lire comme ça

092. S.D. : Essayez, marquez bien la rupture, détachez-le davantage…

Annexe 16 Parcours théâtralisé, PE2, juin 2005.

Scène 2 : ***T'aurais tombé.*** *Géraldine et marie assises dos à dos en milieu de plateau. Sylvain debout derrière elles en position de metteur en scène ou de manipulateur de marionnettes.*

Sylvain : Sa mère le prend tout contre elle, lui caresse le bras, l'épaule, le cou, tout doux… Elle raconte.

Géraldine : Tu étais petit et on t'appelait…

Marie : … notre roi.

Géraldine : Tu portais tout le temps une couronne de papier, c'est pour ça.

Marie : À ce moment-là…

Géraldine et Marie : Majesté…

Marie : … tu jouais sans cesse au malade…

Géraldine : … au docteur surtout. Tu avais aussi des autos…

Marie : La bleue…

Géraldine : … et la jaune.

Marie : C'étaient les plus rapides…

Géraldine : … mais il n'y avait que l'ambulance qui comptait : ça n'était pourtant pas un bolide !

Marie : N'importe quand…

Géraldine : … qu'on joue aux dés ou au mikado…

Marie : … qu'on fasse des ombres…

Géraldine : … le Pierrot comme ça ou le chat…

Marie : … tu apportais tes bandes.

Géraldine : Et alors, aux doigts…

Marie : … aux mains…

Géraldine : … aux bras…

Marie : … tu nous faisais des pansements.

Sylvain : Elle sourit… (*Il les tourne face public*)

Géraldine : Combien j'ai dû en enrouler de ces bandes, tu n'arrêtais pas de les lâcher ! (*Pause*) Un jour, c'était ta fête, tu as reçu un gros paquet.

Marie : Tu t'en rappelles ?

Géraldine : Tu étais si excité que le papier qui l'emballait, tu l'as presque déchiré !

Marie : C'était une valise de docteur !

Géraldine : Une vraie avec une étiquette pour écrire ton nom !

Marie : Tu étais tellement content que, sans même l'ouvrir, tu l'as prise avec ton ballon et grimpant sur ton vélo encore un peu trop grand, tu as filé en nous criant que tu revenais dans un instant…

Sylvain : Elle lui caresse encore la main, le bras… tout doucement.

Géraldine : (*Géraldine reste assise, Marie se tient debout, comme si elle parlait*) Tu ne revenais pas. Comme on avait à faire, on ne s'est pas inquiétés, nous, on pensait que tu jouais.

Marie : (*Marie s'assied, Géraldine se tient debout, comme si elle parlait*) Ce n'est que plus tard, bien après l'accident, qu'on a compris ce qui s'était passé.

Sylvain : Elle lui donne un bisou, vers l'oreille, là, juste derrière le cou. (*Il relève Marie et les place face à face*)

Géraldine : Pour jouer

Marie : au docteur

Géraldine : la valise c'était le plus important !

Marie : Alors, puisque tu l'avais,

Géraldine : tu as pensé que ton vélo, en le bricolant, tu en ferais une ambulance super.

Marie : D'abord

Géraldine : tu as remplacé le klaxon à deux tons en dévissant la sonnette et en suspendant le couvercle au guidon.

Marie : Puis, pour aller plus vite,

Géraldine : tu as retiré avec un tournevis les câbles de freins, derrière d'abord, ensuite devant.

Marie : Ça maintenant tu le sais que c'est une bêtise sans nom !

Sylvain : Elle écarte ses doigts, glisse lentement sa main dans les cheveux de l'enfant, d'arrière en avant, une fois… deux fois…

Géraldine et Marie : (*Elles murmurent*) La valise on l'a retrouvée quand tu es tombé, ouverte comme ça, à côté de toi.

Sylvain : Ensemble ils tournent la page (*Il les place dos à dos*)

Marie : Tout à coup, on a entendu hurler ton père et moi… Tu le sais puisque c'était toi

Géraldine et Marie : notre roi était tombé.

Marie : Le temps de courir, te voir à peine et malgré l'envie énorme, surtout ne pas te porter.

Géraldine : Surtout ne pas te porter. On a attendu le médecin à qui on venait de téléphoner : il ne fallait plus te quitter.

Géraldine : Plus te quitter. (*Pause*) Enfin l'ambulance est arrivée…

Marie : … la vraie cette fois…

Géraldine : … et deux messieurs t'ont tout doucement soulevé et mis sur un brancard…

Marie : … tu sais, le lit pour les blessés.

Géraldine : Ton visage abîmé…

Marie : … je ne pouvais plus le regarder.

Sylvain : Elle effleure du doigt son nez.

Géraldine : Ton vélo bricolé, tu avais voulu l'essayer. Mais quand, dans la descente, tu as voulu t'arrêter pour éviter l'ange que tu avais oublié de ranger, tu as eu beau…

Géraldine et Marie : … freiner, freiner…

Marie : Le pire c'était tes yeux, pouvait-on encore les soigner ? (*Pause*) Dans l'ambulance ton père et moi on n'a pas cessé de se regarder…

Géraldine : On se comprenait très bien sans se parler.

Marie : On était là près de toi…

Géraldine : … tu n'avais pas à t'inquiéter…

Marie : … à l'hôpital, c'était sûr…

Géraldine et Marie : … notre roi…

Géraldine : … on allait nous le réparer ! (*Pause*) Quand tu as dit que tu commençais à ne plus bien voir, que tout devenait gris…

Marie : … presque noir…

Géraldine :… un des messieurs qui t'avait porté…

Marie : … pas celui qui conduisait, l'autre…

Géraldine : … t'a mis tout doucement dans l'avant-bras une petite aiguille.

Marie : Goutte à goutte avec ça, tu restais fort même en t'endormant.

Géraldine : Ta main serrait la mienne. Comme je t'aimais à cet instant !

Sylvain : Elle renverse un peu sa tête, embrasse ses paupières légèrement… (*Il les remet face à face*)

Géraldine : À l'hôpital tu étais toujours inconscient. Le docteur t'a fait les soins les plus urgents, pris des radios…

Marie : … tu sais ces espèces de photos pour voir sous la peau l'état des os.

Géraldine : Malgré les blessures, rien n'était cassé, on pouvait être rassuré !

Géraldine et Marie : On a passé la nuit ton père et moi à te regarder

Annexe 17 Entretien avec les CM2, suite à la rencontre avec les PE2, juin 2005.

001. S.D. : Alors, qu'est-ce que vous avez pensé du travail des PE ?

002. Valentin D : Je trouve qu'Alex elle imitait un peu Inès.

003. S.D. : Qu'est-ce que tu veux dire par là ?

004. Quentin : Ben, comme si elle avait des lunettes de star et pis elle marchait comme ça...

005. Christopher: J'avais remarqué que notre texte de notre classe à nous, le dernier et ben c'était le même que le dernier des maîtres-étudiants...

006. Valentin D : C'était fait exprès.

007. Charline : Moi je trouve que dans notre classe y en a qui ont dit leur texte un peu vite.

008. S.D. : C'est vrai que c'est un peu resté, la rapidité.

009. Juliana : Moi je trouve que quand on a terminé notre pièce de théâtre et ben... en fait, on n'avait pas dit de solution comment sortir et on est sortis un peu ben...

010. Christopher : On avait fait juste le salut.

011. Benjamin: Y a des livres qu'ils ont pas été empruntés par les enseignants...

012. S.D. : Vous vous souvenez desquels ?

013. Quentin, Christopher : *Mais...fée ?*

014. Paul : Vous avez travaillé en combien de temps ?

015. S.D. : Une fois par semaine en atelier et sur les albums, à partir des vacances de Pâques.

016. Paul : Non, combien de temps dans le théâtre ?

017. S.D. : Ils ont commencé cette année, presque personne n'avait fait de théâtre avant….

018. Paul : Vous avez travaillé combien de temps ?

019. S.D. : C'était des séances de deux heures, à peu près comme vous

020. Kelly: Moi j'ai bien aimé quand on voyait des scènes que nous on a fait, parce que ça donnait plusieurs façons, le mouvement, la voix, le geste...

021. Inès : Moi, je préfère jouer les textes que lire en fait

022. S.D. : Tu préfères les jouer toi-même ?

023. Inès : Non, pas forcément, ou un autre du groupe... que les lire…

024. S.D. : C'est plus facile ?

025. Inès : Ben, je trouve, je sais pas… que je comprends mieux

026. Pauline: Ben moi j'ai pas trop aimé le deuxième texte parce que c'était triste… dans *T'aurais tombé*, l'accident

026. Kelly: Quand on lit le texte et quand on les entend qui sont joués, on les comprend pas de la même façon

027. S.D. : Est-ce qu'il y avait des choses que tu n'avais pas bien comprises et que tu as comprises différemment ?

028. Kelly : *Cassis et Framboise*... Il était dur à comprendre.

029. Christopher : Mais aussi, c'était intéressant de voir ce qu'ils ont fait sur nos textes

030. Valentin D : Ils étaient beaucoup plus longs que les nôtres… parce qu'ils sont plus grands...

031. Quentin : Un enfant c'est plus dur à mémoriser

032. S.D. : C'est peut-être aussi parce que vous n'avez pas eu le même temps pour le faire, vous auriez peut-être aussi retenu des textes très longs si vous aviez eu le temps.

033. Juliana : Moi j'ai trouvé qu'ils s'exprimaient bien, qu'ils disaient bien leurs textes... Avec leur ton...

034. Sarah : Moi, ça m'a surprise quand ils sont arrivés parce que nous, quand on est arrivés, on n'avait qu'une couleur d'habits et eux, ils avaient plein de couleurs, et ça faisait penser à Béatrice Poncelet.

035. Cécile : C'était une bonne idée les pétards... Ça changeait de nous... Déjà, on savait pas ce que c'était…

036. Matthieu : Ça venait par derrière.

037. Juliana : Ben eux, ils avaient plus de textes mais ils avaient moins de gestes.

038. Quentin : C'qu'était bien aussi, c'est quand il y en avait une qui parlait et l'autre qui faisait du play-back.

039. Inès : Oui, ça faisait une bonne impression.

040. Tristan : Moi, ça m'a donné envie de relire tous les livres, par exemple, comme *Framboise ou Cassis*, parce que je l'avais pas du tout aimé, ça m'a donné envie de le relire.

041. Jérémie : Eux, ils avaient des sortes de petits jouets, nous, on n'en avait pas...

042. Alexandre : On n'avait pas d'accessoires, eux, ils en avaient…

043. Charline : Moi, j'aimais bien comment ils sont entrés par derrière… on voyait pas leurs têtes…

044. Matthieu : Ils faisaient les suites de nos textes, un peu après...

045. S.D. : Oui, tu veux dire qu'ils avaient choisi le même texte mais qu'eux prolongeaient votre texte, qu'ils en disaient plus, c'est ça ?

046. Matthieu : Oui!

047. Christopher : Ça faisait une bonne impression aussi parce qu'en même temps qu'ils arrivaient, ils faisaient des petits bruits...

048. S.D. : Alors, est-ce que vous avez compris ce que c'étaient ces petits bruits ?

049. Aline : Leur texte.

050. Sarah : Ils disaient leur texte.

051. S.D. : Exactement, c'étaient en fait des phrases de leur texte.

052. Valentin D : Nous aussi on a fait ça avec *La souris* dans la salle de musique…

053. Quentin : On disait notre texte en tournant !

054. S.D. : Oui, en échauffement... c'est presque comme si on intégrait à la mise en scène un élément d'échauffement.

055. Christopher : C'est comme s'ils arrivaient en s'échauffant sur la scène… ça fait une bonne impression.

056. Juliana : Ça m'a donné envie de faire du théâtre.

057. Pauline : Moi aussi.

058. Sarah : Quand ils ont fait du play-back, moi je me demandais qui c'était au début.

059. S.D. : Qu'est-ce qui fait que vous aviez du mal à savoir laquelle parlait ? Vous avez repéré laquelle des deux parlait ?

060. Mélanie : Celle qui était assise...

061. S.D. : Et qui pensiez-vous qui parlait ?

062. Thibault : Celle qui était debout.

063. S.D. : Voilà, celle qui était dans une position plus dynamique. Et du coup, on a inversé les choses. Ça a été changé au dernier moment, au départ, il n'y avait pas d'ordre et on a inversé pour créer un effet supplémentaire.

064. Florian : Et aussi, ils nous montraient souvent du doigt.

065. S.D. : Et alors, ça te plaît ou pas... ?

066. Florian : Non, c'est pas bien...

067. Julien : C'est malpoli !

068. S.D. : Oui, mais sur scène, ça peut créer un effet.

069. Thibault : Aussi des fois, ils fixaient quelqu'un dans le public...

070. S.D. : Vous aussi vous l'avez fait, ça a bien marché, d'ailleurs, ce que Sarah faisait...

071. Benjamin : Souvent y montraient du doigt ceux qu'étaient en bas… pas ceux qu'étaient en haut au troisième ou quatrième rang.

072. Christopher : Moi, je l'ai écrit dans le questionnaire, ça m'a servi à beaucoup de choses ce qu'on a fait avec toi, les séances ça m'a servi à articuler, à augmenter le son de ma voix... et à développer ma mémoire aussi et à prendre de nouveaux livres...

073. Valentin : Et à avoir moins le trac.

074. Adèle : Ce que je voulais dire, c'est que eux, ils mettaient bien le ton…

075. Jérémie : Nous aussi on le mettait bien !

076. Alexandre : Et eux ils rigolaient jamais.

077. S.D. : Je ne sais pas si c'était LE ton qu'ils mettaient, mais en tout cas, la façon dont ils avaient choisi de dire le texte, ils essayaient de la pousser jusqu'au bout.... Vous, pour l'instant, vous avez parfois une intention, une interprétation, mais vous n'allez pas toujours jusqu'au bout... par timidité, ou parce que vous allez un peu vite... je suis sûre que vous pourriez aller encore plus loin.

078. Kelly : J'ai trouvé que leurs regards étaient bien... et si y fixaient quelque chose, y le fixaient vraiment, ils partaient pas.

079. S.D. : Ah oui, tu as vu... l'autre jour, je vous disais: « Si vos regards flottent, c'est moins intéressant... ». Tu as vu comme c'est fort un regard quand on le dirige vraiment... en particulier quand les trois regardent vraiment dans la même direction...

080. Christelle : Ça m'a aidée pour les mêmes raisons que Valentin et Christopher, mais quand on lit un livre, ça m'a aussi aidée à me mettre dans la peau du personnage.

081. S.D. : Comme si quand vous disiez le texte, c'était VOTRE texte !

082. Valentin B : Aussi, avant qu'ils aillent sur scène, on voyait des images qui défilaient.

083. Christopher : C'était *Chez Elle* … le livre *Chez Elle*.

084. S.D. : Vous avez reconnu ces images ? On aurait pu les mettre nous aussi...

085. Thibault : Y avait un monstre...

086. Cécile : Y avait *Fée* aussi...

087. S.D. : Un monstre ?

088. Julien : Non, l'ogre !

089. Thibault : Le loup là…

090. S.D. : Oui, l'ogre de *Chez Elle* et de *Cubes*. C'étaient des images qu'on avait mises pour créer une ambiance.

091. Mélanie : Alex, elle s'est trompée… elle a dit qu'elle oublie d'oublier ses lunettes.

092. S.D. : Vous l'aviez tous remarqué ?

093. Sarah : Oui, moi au début, je croyais que c'étaient des ombres derrière, des ombres de couleur... sur le mur

094. S.D. : Ah oui, avec les éclairages...

095. Sonia : Ça nous apprend à nous exprimer…

096. Juliana : Ce qui aurait été bien aussi, ç'aurait été qu'on mélange nos textes avec les leurs...

097. S.D. : Oui, c'aurait été une bonne idée d'arriver à jouer ensemble.

098. Valentin B : Y avait aussi un gars qui s'avait trompé.

099. Christopher : Hervé! Il a inversé deux mots…

100. Mélanie : C'était bien quand y passaient tous ensemble, on aurait dit que ça balayait…

101. S.D. : Oui, quand ils se croisaient sur la scène.

102. Pauline : On a relu des textes, aujourd'hui, quand on avait fini, moi y a un texte que j'ai relu et ... je trouve que je l'ai pas lu pareil que la première fois…

103. Julien : Moi j'ai relu *Galipette* aujourd'hui.

104. S.D. : Déjà aujourd'hui ?

105. Julien : Oui et j'ai pas compris pareil.

106. S.D. : Et tu pourrais expliquer ?

107. Florian : On n'a pas la même idée dans la tête.

108. Aline : On l'a vu jouer et on le voit différemment.

109. Christopher : Ça nous a aidés à lire.

110. Adèle : Y a une fille avec les couettes blondes… Je sais pas comment elle s'appelle...

111. Kelly : Mélanie !

112. Adèle : C'était bien, elle forçait bien la voix.

113. Kelly : Oui mais des fois ça déraillait…

114. Alexandre : Y en a qui sont passés plein de fois, y en a, on dirait qu'ils sont passés moins...

115. S.D. : Oui, mais tu sais, j'ai fait comme pour vous, je les ai laissés complètement libres de savoir quels textes ils voulaient prendre, combien ils voulaient en travailler... donc il y en a qui sont passés plus de fois...

116. Quentin : J'aimais bien, Frédéric il était drôle je trouve... avec les pétards...

117. Jérémie : On aurait dit Jonigno... c'est un joueur de foot.

118. Inès : Et moi aussi ça m'a aidée parce que moi aussi on fait du théâtre avec Christelle et Matthieu et je trouve que ça m'a aidée pour le regard… et sur le ton… on va être sur scène dans bientôt et moi… j'aurai plus de facilités…

119. Cécile : Et eux, ils rigolaient pas...

120. S.D. : Non, ils ont beaucoup ri en répétition... mais pas sur scène, c'est encore plus drôle pour le spectateur.

121. Aline : Moi, ce que j'ai bien aimé, c'est leur façon de se déplacer entre les textes... par exemple « Un, deux, trois... Soleil ! »

122. Alexandre : Ils se mélangent; ils changent les sièges…

123. Florian : Et ça fait plein de textes d'un auteur... là je connais Béatrice Poncelet.

124. Christelle : Y a des livres qu'il faudrait que tu ramènes parce qu'on les a plus tous dans la classe.

125. S.D. : D'accord, qu'est-ce qui vous manque ?

126. Aline : *Galipette* et *T'aurais tombé...*

127. Sonia : Y manque aussi *Je pars à la guerre, je serai là pour le goûter...* […]

128. Christopher : Ben moi je voudrais te remercier pour tout ce que tu nous as apporté… ça m'a fait découvrir beaucoup de choses donc merci…

129. Cécile : Oui… merci

130. S.D. : Moi aussi je vous remercie parce que vous m'avez aussi beaucoup apporté, vous avez fait preuve de beaucoup de bonne volonté… vous avez toujours très bien réagi.

131Thibault : Et c'est la première fois qu'on faisait ça nous !

132. S.D. : Maintenant, autre chose, si vous reprenez le spectacle pour les autres classes […] est-ce que vous le reprenez comme vous l'avez joué ce matin, en le retravaillant, ou est-ce que vous avez envie de rajouter des éléments qui vous ont plu de la façon dont les PE ont travaillé et que vous voudriez réutiliser...

133. Julien : Moi, je prendrais bien la suite de *Je, le loup et moi.*

134. Pauline : Moi je crois qu'y faudrait retravailler la fin et le début, comment on arrive.

135. Mélanie : Ou sinon, on peut rajouter un peu de texte.

136. Julien : On pourrait prendre des pétards...

137. S.D. : Oui, vous pourriez reprendre l'idée.

138. Cécile : Pour notre texte, on avait eu l'idée de se faire des avions en papier et on peut utiliser du matériel...

139. S.D. : Oui, mais attention, vous avez vu, pas trop d'accessoire, il ne faut que des choses essentielles...[…]

140. Mélanie : On pourrait mettre autre chose qu'*Une souris verte*, on pourrait aussi chanter.

141. S.D. : Oui, on pourrait choisir d'autres transitions... qu'est- ce qui vous plairait ?

142. Florian : « Un, deux, trois... Soleil! »

143. Christelle : À un moment, y a un monsieur qui est venu leur toucher l'épaule...

144. S.D. : Comme s'il était quoi ?

145. Christelle : Un magicien.

146. Valentin B : Le narrateur.

147. Jérémie : Aussi quand ils se battent et qu'il les pousse.

148. Cécile : Ou l'hypnotiseur.

149. S.D. : Et les petites boîtes à musique ? Vous en parliez tout à l'heure.

150. Florian : Je sais pas parce que la musique on sait pas trop à quoi elle correspond… par exemple, si y aurait une petite boîte à musique qui fait la vache, et ben ça ferait « Chez eux »

151. S.D. : Oui, c'est une bonne idée… merci beaucoup à vous.

Sylvie DARDAILLON

LES ALBUMS DE BEATRICE PONCELET A LA CROISEE DES GENRES :

expériences de lecture, enjeux littéraires et éducatifs, implications didactiques.

Résumé

LES ALBUMS DE BEATRICE PONCELET À LA CROISEE DES GENRES : EXPERIENCES DE LECTURE, ENJEUX LITTERAIRES ET EDUCATIFS, IMPLICATIONS DIDACTIQUES.

Cette thèse s'inscrit dans une problématique générale de la littérature de jeunesse comme lieu d'exigence et d'émergence des formes. L'étude porte sur l'album contemporain, plus spécifiquement sur l'œuvre de Béatrice Poncelet, novatrice tant par ses modes de dialogue « texte-image » que par ses choix énonciatifs. À la croisée des genres, narratif, poétique et théâtral, l'album complexe ouvre à des expériences de lecture et des interprétations plurielles, du fait de sa plasticité, de ses jeux avec la matérialité de la langue, comme autant d'indices de la modernité de cette littérature contemporaine.

Dans une perspective didactique nous nous interrogeons ici sur la réception par les enfants et les adultes des albums de cette auteure, sur les formes de la nécessaire médiation de l'adulte, sur la vocation de l'école à amener les enfants vers ce genre de production et sur les dispositifs de formation à la littérature et par la littérature à mettre en place.

Mots clés : Littérature française, enseignement de la langue et de la littérature françaises, album de jeunesse, énonciation, intertextualité, intericonicité, iconotexte, oralité, théâtralité, poésie, formation d'enseignants, Béatrice Poncelet.

Abstract

BEATRICE PONCELET'S PICTUREBOOKS AT THE CROSSROADS OF GENRES: READING EXPERIENCES, LITERARY AND EDUCATIONAL ISSUES, DIDACTIC IMPLICATIONS

This dissertation is situated within a general approach of youth literature not only as a first entry into literature for children, but also as the site of emerging forms of exacting standards. The study concerns contemporary picturebooks, especially the prolific works of Beatrice Poncelet, whose innovations concern both the modes of dialogue between text and image and her choices in terms of enunciation. While at first sight the picturebooks seem more narrative, they are equally poetic, even theatrical; along with the plasticity of their games with the materiality of language, these all point to the modernity of this contemporary writing.

In a didactic perspective, this study focuses on the reception by adults as well as children of this author's picturebooks, and on the necessary mediation by adults: the school context is required to introduce this type or genre of literary production to the children. This leads to a need for programs training both students and teachers in literature and through literature.

Keywords : French literature, teaching of French language and literature, youth albums, enunciation, intertextuality, intericonicity, orality, theatricality, poetry, interdependence, iconotexte, teachers' training, Béatrice Poncelet.