Stéphane Bonnéry,
Département des Sciences de l'éducation, Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL
stephane.bonnery@univ-paris8.fr

Les outils sémiotiques et les dispositions sollicitées dans le Père Castor (Premières lectures) et la littérature enfantine depuis 1945 : sociologie historique des "lecteurs supposés".

Communication dans le cadre du séminaire « Paul Faucher (1898-1967) : L'édition au service de l'Éducation nouvelle », co-organisé par Dynadiv, Civiic, Circeft avec les Amis du Père Castor, le 15 mars 2012

Choix d'objet de recherche, choix de corpus

Certains des albums du Père Castor, constitués sous la direction de Paul Faucher, sont encore utilisés par des enfants et avec des enfants dans les familles et dans les classes. La partie du programme de recherche que je vais présenter, si elle consiste en une étude diachronique, est orientée par la compréhension des usages actuels des livres qui sont encore utilisés, et des inégalités culturelles qui peuvent s'observer à ce sujet. C'est donc une préoccupation sociologique qui oriente les choix de recherche, conceptions que je vais d'abord présenter assez brièvement.

Mes premières recherches portaient sur les inégalités scolaires pour comprendre ce qui se joue dans la classe, entre enseignants et élèves, et notamment dans l'organisation des dispositifs pédagogiques et des supports pédagogiques tels que les manuels et les fiches d'activités (Bonnéry, 2007, 2009, 2011).
C'est avec ces préoccupations sociologiques que mon intérêt s'est porté sur les objets culturels pour l'enfance qui circulent entre différents milieux de socialisation (école, famille, médiathèques, centres de loisirs…) pour comprendre les différences d'usages dans ceux-ci, et les socialisations culturelles inégales. Les albums pour enfants ont tout particulièrement retenu mon attention. D'abord, évidemment, parce que la lecture fait l'objet d'une préoccupation sociale particulière, dans ces différents lieux de socialisation. Ensuite parce la littérature de jeunesse a connu une diffusion bien plus grande : si toutes les classes sociales, depuis 1945, possèdent davantage d'albums de littérature de jeunesse et fréquentent davantage les bibliothèques de prêt, des écarts demeurent entre enfants du même âge notamment selon la classe sociale (Octobre, 2004 ; Maresca, 2006). Au-delà de la fréquentation plus ou moins régulière de livres, on sait finalement peu de choses des réceptions potentiellement inégales des livres par les enfants, et des différences de socialisation lectorales. Or, comme l'avaient avancé les recherches de Bourdieu sur les modes de perception de la culture légitime (Bourdieu, 1979), ou plus tard celles de Jean-Claude Passeron sur la réception des œuvres par les adultes (Passeron, 2002), il ne suffit pas de mettre des oeuvres en présence de populations qui ne l'avaient jamais été pour que l'appropriation culturelle se réalise.
Si une œuvre ne se limite jamais à un seul sens possible de perception, elle est porteuse d'un certain nombre de sens possibles selon les critères de perception d'une époque (celle de la création et celles qui se sont développées au cours du temps) qui sont autant de codes, de schèmes, identifiables ou pas et donc mobilisables ou pas selon les connaissances et les dispositions du spectateur.

Ainsi, il s'agit de comprendre les conditions de cette appropriation culturelle dans le cas de la lecture. Celle-ci fait l'objet d'une attention sociale à tous les âges de l'enfance, et plus particulièrement à l'âge de l'entrée dans l'écrit, en grande section de maternelle[1], CP et CE1, pour l'acquisition du déchiffrage et de la compréhension de textes, qui sont nécessaires aux apprentissages ultérieurs comme à la vie sociale. En laissant de côté la question de l'appropriation du code alphabétique sur laquelle ne portent pas nos recherches, c'est aussi un âge où l'on s'adresse depuis plusieurs décennies au « lecteur » de textes et d'histoires avant même que l'enfant ne soit « liseur » (Poslaniec, 2002), c'est-à-dire avant qu'il ne soit autonome dans le déchiffrage. La compréhension du texte, de l'histoire, est donc l'objet d'une socialisation précoce, ce qui explique que des albums qui autrefois étaient constitués pour que les enfants les lisent seuls sont utilisés à des âges plus précoces dans une co-lecture avec leurs parents : les albums sont de plus en plus l'objet d'une « lecture partagée » (Grossmann, 1996 ; Frier, 2006) — ou « shared reading » (Heath, 1982). Ainsi, l'album devient objet de commentaires, et comme nous allons chercher à le montrer, il intègre de plus en plus cet échange possible dans la conception même de l'album. Car, comme cela a été montré, le développement du champ de la littérature enfantine a beaucoup tenu aux choix de livres impulsés par les bibliothécaires et les familles des nouvelles classes intellectualisées du salariat, catégories davantage porteuses de choix littéraires nouveaux, d'exigences culturelles plus grandes et plus précoces pour les enfants (Chamboredon & Fabiani, 1977 ; Fabiani, 1995 ; Chartier & Hébrard, 2000).
Une évolution similaire à celle des usages dans les familles a eu lieu quant aux usages à l'école. La littérature enfantine, qui était tenue il y a un siècle en suspicion par les pédagogues, a pénétré dans les classes et s'est imposée comme un support fréquent d'enseignement de la lecture et de la littérature, de façon complémentaire ou concurrentielle aux manuels et aux compilations de textes choisis (Chartier, 2008). (C'était même encore majoritairement le cas après-guerre, les précurseurs tels que la collection du « Père Castor » ne s'étant imposés que progressivement). Au fil des décennies, l'usage de l'album s'est imposé en classe, au point d'en faire une nouvelle discipline au programme (la volonté ministérielle de revenir en arrière sur ce point, à l'inverse de plusieurs organisations enseignantes, quoiqu'on en pense, confirme la fréquence de son usage). Dès les petites classes de maternelle, les enfants sont confrontés à des albums dont l'usage par les enseignants (lecture collective, échanges en grand groupe, travail sur fiche...) vise des objectifs de compréhension de l'histoire (Boiron, 2006) : identification des personnages, grandes étapes de la narration, etc. Puis, en GS, CP et CE1, les albums, s'ils continuent à être utilisés comme supports de lecture (de passages et d'oeuvres complètes), le sont aussi comme outils de découverte précoce de la littérature.

Qu'elle ait lieu dans l'école ou dans la famille, cette socialisation lectorale précoce semble très déterminante des habitudes lectorales des futurs lycéens (Renard, 2011).
En quoi consiste donc cette socialisation précoce à la littérature, indépendamment de la formation du déchiffreur ? Quelles dispositions culturelles sont sollicitées ? Et ce, dans un contexte où les albums étant utilisés avec des enfants moins âgés, cela constitue une élévation des exigences de socialisation lectorale, élévation qui, comme on cherchera à le vérifier, se retrouve peut-être aussi dans les sollicitations faites au binôme de lecteurs, enfant / adulte. En effet, comme le livre s'adresse moins à l'enfant seul qu'à la lecture partagée dans la famille avec l'adulte ou à la lecture collective en classe ou dans les structures de loisirs, il semble utile de vérifier ce qui s'adresse à l'enfant ou l'adulte pour comprendre les éventuelles complexifications.

Nous étudierons ainsi les dispositions cognitives sollicitées par l'album au travers du temps, pour mieux saisir les difficultés qui pourraient être à surmonter dans les albums d'aujourd'hui. Le choix

1 Ou « GS » dans ce qui suit.

de la tranche d'âge retenue se justifie ainsi également par le fait que l'enfant ne peut pas être considéré (par le créateur, par l'éditeur, par l'acheteur) comme entièrement autonome dans le déchiffrage et donc que les modalités de narration matérialisées dans l'album intègrent probablement les usages qui semblent « évidents » au créateur : type d'activité intellectuelle, types de connaissances culturelles pré-requises, utilisation par l'enfant seul ou accompagné… L'observation de ces « lectures partagées » est particulièrement susceptible de donner à voir des modalités différentes de socialisation littéraire et culturelle, qui par la suite sont observables de façon moins systématiques car même si les adultes et les enfants échangent sur les livres, ils lisent moins conjointement.

Nous développons donc une sociologie des pré-requis et des codes culturels, dans l'optique de Bourdieu, tout en portant une attention précise aux « réceptions » par les enfants et leur accompagnateur adulte d'œuvres qu'il faut étudier dans leur spécificité (Passeron & Pedler, 1991) : ainsi, on cherche à identifier les dispositions que l'album sollicite objectivement, ce qui permet d'identifier un « lecteur supposé » ou « lecteur implicite », à la fois en référence aux théories de la réception (Jauss, 1978 ; Iser, 1988 ; Eco, 1979) ou au travail de Roger Chartier qui identifie les formes du lire historiquement marquées dans les livres du passé (Chartier, 2003), mais pour nous dans une préoccupation d'abord sociologique. On se situe ici dans une continuité avec la volonté d'identifier les « définitions sociales » de l'enfant et de la socialisation lectorale développées par Chamboredon (Chamboredon & Fabiani, 1977).

Dans cette recherche, l'album est donc considéré bien moins sous l'angle de sa littérarité ou de ses vertus artistiques, qu'en tant que support de socialisation. Expliquons rapidement ce que j'entends par là en jouant un peu avec le terme de support. D'abord, ces dispositions sollicitées, ces définitions sociales dont il vient d'être question, sont considérées comme « déposées », matérialisées, dans le support écrit, qui, dans un premier sens lorsque l'on considère l'apprenant supposé, est un réceptacle : ce que l'apprenant est censé faire spontanément face à lui, etc. Il convient de préciser que les formules imagées d'apprenant ou d'activités « attendus », « supposés », « requis », si elles évoquent des demandes faites à l'élève, ne signifient pas un sujet pensant qui aurait formulé ces demandes. On désigne là ce qui est nécessaire pour la lecture et qui, justement, peut ne pas être conscient chez les créateurs ou les adultes accompagnateurs ni explicite, parce que ce sont des définitions sociales latentes. Par ailleurs, pour l'apprenant effectif, le support qu'est l'album « supporte » des dispositions possibles : à la fois au sens où il les tolère (on peut se saisir différemment du même album) ; et au sens où il les encourage, par exemple en conduisant les lecteurs vers la perception d'un sens de l'histoire. L'album, en tant que support est donc bien un intermédiaire, entre les influences qui se sont déposées en lui et ont pris une forme toujours spécifique, et les influences qu'il exerce à son tour en cadrant l'activité de lecture de l'enfant et de l'adulte. Et en tant que tel, il peut constituer l'un des rouages potentiels du processus de transmission-appropriation inégal.

Plus précisément, les dispositions sollicitées qui sont identifiées le sont pour les exigences littératiées dont elles sont porteuses. Très rapidement, en renvoyant à des travaux qui ont déjà mobilisé ce concept de Jack Goody (1979, 1986, 2007) dans le contexte de l'éducation (Lahire, 1993), on retiendra que la littératie est un forme spécifique de raisonnement (de techniques intellectuelles…) liées à l'invention de la culture écrite, qui sont réflexives sur les activités elles-mêmes (distance avec le flux temporel, etc.). Des recherches précédentes sur d'autres supports pédagogiques, dès la maternelle, ont montré que se sont développées des formes de littératie étendue sollicitant des « mises en relation » d'éléments de plus en plus éloignés dans le temps, dans l'espace, dans différents registres (Bautier, 2010 ; Joigneaux, 2009).

Nous ne présentons ici que les résultats relatifs à deux types de mises en relation dans les albums (qui convergent avec d'autres analysées ailleurs — Bonnéry, 2010) pour montrer l'élévation des exigences littératiées au cours du temps dans la littérature enfantine. Le choix de ces deux critères s'inspire de recherches qui ne sont pas sociologiques, mais ont montré des évolutions, résultats que nous voulons appréhender au regard de notre approche. D'abord, des travaux précédents ont pointé les jeux narratifs qui se sont développés au cours du temps entre le narrateur textuel et le narrateur iconique (Nières-Chevrel, 2009). Cela nous conduit à essayer de vérifier ce qu'il en est de la matérialisation dans l'album des mises en relation sollicitées chez le lecteur entre le texte et l'image. Ensuite, plusieurs travaux ont pointé le caractère de plus en plus « ouvert » des conclusions et des moralités possibles des albums (Ewers, 1996). D'où une potentielle invitation du lecteur enfant et de son accompagnateur à ne plus simplement « retenir » une conclusion assénée par le narrateur, mais à la formuler eux-mêmes, donc à mettre en relation les événements racontés avec la situation finale pour en tirer une ou plusieurs éventuelles conclusions.
Enfin, plus brièvement ici, on évoquera la « mise en relation » sollicitée entre l'histoire qui est lue et le patrimoine culturel enfantin (histoires, répertoire de chansons, jeux et jouets…).

Pour chacune de ces « mises en relation », on se demandera si elles sont essentielles ou accessoires dans la compréhension de ce qui fait le coeur de l'histoire, et si elles sont explicites dans l'album ou implicites, appelant dans ce dernier cas des dispositions pré-requises ou à construire lors de la lecture partagée (prélever des indices discrets, formuler ce qui est tacite, etc.).

C'est avec ce regard que nous appréhendons les outils sémiotiques que sont dans l'album le texte, l'image, la typographie, la mise en page… C'est la matérialisation dans ces outils des dispositions lectorales sollicitées qui permet d'objectiver une définition sociale de l'enfant et de son accompagnateur.

Le choix des corpus a donc été constitué par l'ensemble des questions qui viennent d'être évoquées. Mon intérêt pour le Père Castor s'inscrit dans cette perspective. Et je me propose donc de comparer maintenant certains albums créés par Paul Faucher (Paul François sous son nom d'auteur) ou supervisés par lui en tant que responsable de collection, avec ceux de la production de la même époque, et avec ceux de la production ultérieure, jusqu'à nos jours, sur les deux types de « mises en relation » d'outils sémiotiques qui ont été évoqués. Ainsi, je montrerai en quoi ces albums me semblent à la fois très originaux et précurseurs, et typiques des productions de l'époque, quant à la définition sociale de l'enfant et de l'éducation qu'ils véhiculent, et qui expliquent les façons dont ils peuvent être utilisés par les enfants d'aujourd'hui, socialement contrastés.

Un premier corpus a été constitué d'albums du Père Castor, qui sont parus (ou, pour les premiers parus, ont été regroupés après-guerre) dans la collection « Premières lectures », dont l'essentiel va se constituer à partir de 1952[2], jusqu'à la retraite en 1966 de Paul Faucher. Le choix de la collection « Premières lectures » s'explique par le fait que ce sont, pour les enfants de la tranche d'âge qui m'intéresse, entre 5 et 7 ans, ceux qui sont encore le plus diffusés dans les familles et dans les classes, comme le montre notre enquête sociologique en cours (par questionnaire et par observations). A l'intérieur de cette collection, des choix similaires ont été opérés : ce sont les albums les plus utilisés complétés de quelques autres, moins diffusés aujourd'hui, mais auxquels nous avons pu accéder (La boîte à soleil par exemple, C1954). Nous avons veillé à ce que la plupart des auteurs et illustrateurs qui ont contribué à la collection soient représentés dans ce corpus afin de travailler sur ce qui se dégage de l'ensemble de la collection dirigée par Paul Faucher, plutôt que sur les spécificités des artistes. Le nombre permet une couverture assez large de l'ensemble de la

[2] Merci à François Faucher pour cette indication sur la date de création de la collection.

collection. Dans la liste suivante des albums retenus, ceux-ci sont classés par ordre chronologique, les auteurs apparaissant à la fin. La lettre C qui précède la référence signifie « Castor » pour distinguer des albums d'autres éditeurs avec lesquels nous les comparerons. Quand la date est suivie d'une lettre, c'est pour distinguer des albums parus la même année dans la collection.
Ces albums, comme « Premières lectures » l'indique, étaient destinés à l'époque aux enfants qui commencent à lire seuls. Mais ils sont utilisés aujourd'hui fréquemment, pour la plupart d'entre eux en maternelle, au point qu'il est rare qu'un enfant scolarisé toute l'école maternelle en France n'ait pas rencontré Roule Galette (C1950) qui est très largement utilisé au mois de janvier dans les classes de moyenne et grande section sur le thème de la galette, car l'école maternelle insiste sur l'enseignement de repérages temporels dans les saisons et les mois de l'année. Et dans les familles, les contes traditionnels auxquels emprunte beaucoup cette collection, quand ils sont lus aux enfants dans cette collection ou dans d'autres, le sont fortement entre 5 et 7 ans par les adultes. Cette collection est donc aujourd'hui utilisée un peu différemment de ce qu'elle était initialement censée s'adresser à des enfants un peu plus grands, plutôt à partir de 7 ans. Les lectures partagées d'aujourd'hui sont donc alimentées des conceptions relevant plutôt de la lecture directe sollicitée autrefois : la définition sociale de l'enfant et de la situation de lecture qui peut s'objectiver dans l'étude de l'album est donc intéressante à étudier à ce titre.

20 albums de la collection « Premières lectures » du Père Castor

C1941 Michka – Colmont et Rojankovsky
C1946 La chèvre de M. Seguin – Daudet et Pecq
C1950 Roule Galette – Caputo et Belvès
C1952 Marlaguette – Colmont et Gerda
C1953a La plus mignonne des petites souris – Morel
C1953b La moitié de poulet – Jean Macé et Belvès
C1954 La boîte à soleil – Deletaille
C1955 Le chat botté Perrault – Belvès
C1956a Boucle l'or – Celli et Gerda
C1956b Poulerousse – Lida et Morel
C1958a Trois petits cochons – Telier et Gerda
C1958b Les musiciens de Brême – Grimm et Gerda
C1958c La chèvre et les biquets – A. Telier et Gerda
C1959 Les bons amis – P. François et Gerda
C1960a Trois tours de Renard – P. François et Beuville
C1960b La plume mordorée – Deletaille
C1960c Les animaux qui cherchaient l'été – Caputo et Gerda
C1961 La vache orange – Hale et Butel
C1963 Le cheval bleu – Hale et Butel
C1966 Les deux bossus – Guilcher et Gerda

On trouve ainsi des récits contemporains dont les enfants sont les héros (C1954, C1960b), ou des récits à la fois contemporains et fantastiques dont des animaux anthropomorphes sont les héros (C1961, C1963), le reste de la collection consistant en des adaptations dans le genre « conte adapté pour les enfants et pour la mise en album », que ces récits soient issus de contes traditionnels, de récits pour adultes imitant le conte (C1946), ou de créations s'inscrivant dans ce genre.

Un second corpus est composé d'au moins 25 autres albums pour chacune des sept décennies depuis l'après-guerre : 1945-1954 ; 1955-1964 ; 1965-1974 ; 1975-1984 ; 1985-1994 ; 1995-2004 ; 2005-2011). Soit 197 albums précisément au total, largement diffusés à l'époque et/ou dont la

diffusion a perduré dans les familles, les circuits scolaires ou les institutions culturelles pour l'enfance. Ce sont tous des albums publiés en français dans l'une de ces périodes (la version en française pour les albums traduits), et dont le contenu s'adresse de façon privilégiée aux enfants de la tranche d'âge qui nous intéresse, entre 5 et 7 ans. Nous avons privilégié également, dans la constitution de ce corpus, des critères qui justifient la comparaison avec la collection « Premières lectures » : ce sont tous des albums narratifs, avec nombre d'adaptation de contes, ainsi que des histoires, réalistes ou fantastiques, dont les héros sont des enfants ou des animaux (voire des machines) anthropomorphes.

Pour illustrer notre propos, nous ne citerons que certains de ces albums, ceux qui sont devenus des « best-sellers » afin de pouvoir aller plus vite sur la description des livres, en supposant qu'ils sont souvent connus de nos lecteurs et que leur évocation peut donc être rapide. Mais nos arguments sont fondés sur l'ensemble de ces corpus. Ces exemples donnent à voir les traits récurrents identifiés dans l'ensemble du corpus pour chaque période : si chaque album ne montre pas toutes les caractéristiques identifiées sur les différents critères pour une période donnée, les évolutions tendancielles sont bien présentes.
La deuxième phase de la recherche ne sera évoquée que de façon parcimonieuse : elle est encore en cours, ses résultats ne sont pas définitifs. Elle consiste en l'observation de séances de lectures partagées en classe et dans des familles, avec des populations socialement contrastées, pour identifier des usages différenciés des supports dans la sollicitation de dispositions cognitives et culturelles. Les critères d'analyse de ces lectures partagées sont les mêmes que précédemment, mais sur les « mises en relation » effectives cette fois, réalisées par les familles et dans des classes (plus de 60 observations recueillies pour l'instant), dans chacune des quelles sont lus deux albums, l'un tiré du premier corpus (C1950 ou C1958c), l'autre tiré des albums récents (moins de 25 ans) du second corpus (« Elmer » de David Mc Kee, « Loup, loup y es-tu ? » de Mario Ramos, « Le loup est revenu » de Geoffroy de Pennart).

1945-1964 : Le Père Castor, emblématique et précurseur d'une époque

Dans la plupart des albums des deux premières décennies (1945-1964) du second corpus, selon la logique de l'album, soit (le plus souvent) l'image illustre le texte, soit le texte commente l'image. L'image n'apporte généralement pas d'information supplémentaire ou complémentaire du texte, et quasiment jamais d'informations volontairement contradictoires. Elle ne remplit généralement pas la fonction d'indice narratif ou d'outil sémiotique.

Et quand c'est le cas, dans quelques albums précurseurs, ces informations ne sont pas indispensables pour accéder au noyau de sens principal de l'histoire : le lecteur qui s'attache exclusivement au texte a suffisamment d'éléments pour ne pas passer à côté de la compréhension. Le lecteur (ou le binôme enfant-adulte) peut se contenter d'oraliser le texte sans passer à côté de l'essentiel de l'histoire.
Dans la période qui va jusqu'au milieu des années soixante, le lecteur supposé est un lecteur à conduire, en le prenant par la main vers le sens qu'on veut lui faire identifier, avec une relative univocité, une cohérence donnée à voir par les outils sémiotiques, une étayage réciproque sans discordance entre le texte et l'image.

Les albums du Père Castor sont ainsi, sous un premier angle, bien dans leur époque. Par exemple, dans l'adaptation de 1958 pour la collection « Le père Castor » du conte traditionnel *La chèvre et les biquets*, de Paul François illustré par Gerda, l'image est surtout illustrative. C'est le texte qui pilote le récit, et guide le regard sur les images. Ainsi, l'histoire s'ouvre par le texte suivant où le narrateur désigne l'image qui se trouve juste au-dessus :

> II y avait une fois une chèvre blanche et trois biquets tout blancs qui habitaient cette petite maison-là.

Mais le Père Castor est précurseur, car l'image apporte, plus souvent que chez d'autres, des éléments d'informations complémentaires, en soutenant la narration du texte : les images ne sont pas de simples illustrations mais des outils sémiotiques, pour autant elles ne sont pas indispensables à percevoir comme tels pour accéder au sens de l'album. Le Père Castor n'est pas précurseur et original au sens où il serait le seul à faire cela : on le trouve dans d'autres albums publiés ailleurs. Sa spécificité tient plutôt à la systématisation de ce fonctionnement dans la collection, comme s'il s'agissait d'une réflexion progressive et tenace sur ce qui fait la qualité d'un album à destination des enfants. Pour autant, cette systématisation de l'image comme outil sémiotique n'est pas faite pour que l'auteur se donne à voir comme étant très intelligent ou pour faire passer l'expression de sa créativité artistique en priorité au détriment de l'accessibilité du propos à son destinataire ; au contraire, il s'agit de faire appel à l'intelligence de l'enfant, dans une forme de sollicitation qui le conduise à comprendre ce qui est raconté.

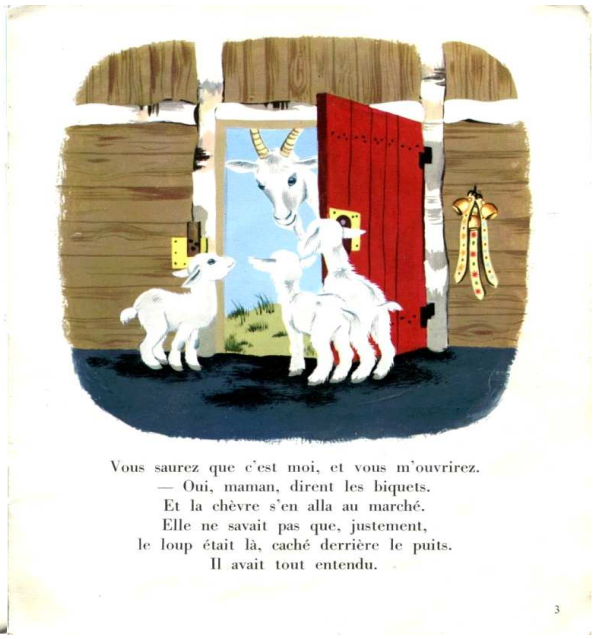
Dans l'exemple de *La chèvre et les biquets*, un aspect important de l'histoire tient dans la séparation entre l'intérieur de la maison où les chevreaux sont en sécurité, et l'extérieur marqué par le danger du loup.

Deux scènes déterminantes vont se jouer avec un dialogue entre les personnages autour de la porte de la maison. La première voit la chèvre avant qu'elle ne quitte la maison, dire aux chevreaux de n'ouvrir qu'à elle (reconnaissance de sa voix, de sa patte et d'un mot de passe *« Ouvrez biquets et foin du loup »*). Elle se tient à l'entrée de la maison, où l'on voit sur deux images en vis-à-vis la

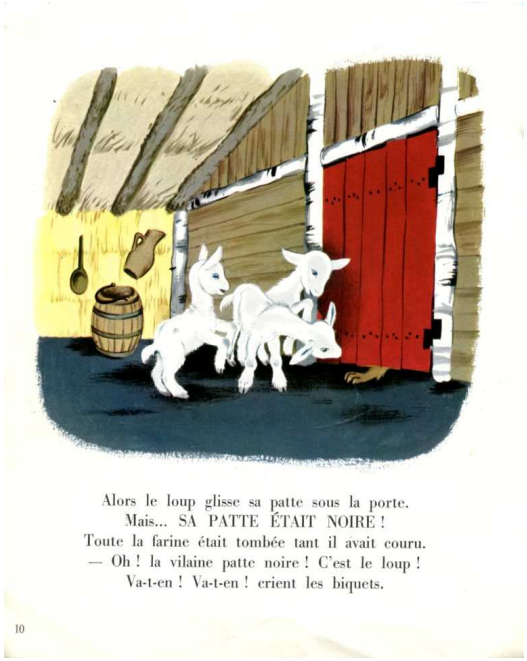
même porte une fois bien entrouverte et une fois moins, montrant successivement sa face extérieure puis intérieure, peintes respectivement en vert et en rouge.

La chèvre et les biquets, Paul François et Gerda, Flammarion, collection « Père Castor », 1958





Dans la seconde scène, le loup, à l'extérieur, cherche à se faire passer pour la chèvre afin que les biquets lui ouvrent. Les images en vis-à-vis montrent les protagonistes qui regardent dans la direction les uns des autres alors qu'ils se trouvent face à la porte, de couleur différente, indiquant qu'ils se situent à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison, ce qui est une aide pour comprendre la situation racontée.





Cet album, comme plus généralement la collection du Père Castor, est assez précurseur dans les deux décennies d'après-guerre, de l'usage calculé des images comme outils sémiotiques. Toutefois, cette caractéristique est assez limitée, le texte étant relativement auto-suffisant : ces indices narratifs sont un point d'appui, mais ne sont pas indispensables. La mise en relation entre les indices textuels et iconiques n'est pas nécessaire, ce qui ne donne pas à leur aspect implicite un effet de pré-requis. Ce sont principalement d'autres éditeurs ultérieurs qui iront plus loin.

Cet étayage de la narration textuelle par l'image se réalise dans un mouvement de clarification, pour le lecteur, de l'histoire racontée. Cette caractéristique rejoint, sur notre second critère d'analyse, ce que le livre matérialise comme modalités de désignation du sens général à dégager de l'histoire. Ainsi en va-t-il de la narration, des modifications ou simplifications de certains aspects du conte d'origine (le loup tente une seule ruse et non plusieurs pour se faire passer pour la chèvre ; ici les biquets n'ouvrent pas et aucun d'entre eux ne se fait manger ; le nombre de chevreaux est réduit de sept à trois...). Ces suppressions, au-delà de la contrainte du format réduit de l'album, vont de pair avec l'insistance sur les éléments clés que les auteurs veulent faire identifier : les conseils de la chèvre, le respect des consignes par les chevreaux, et la conclusion, énoncée par la chèvre, qui met en relation ces différents éléments et en dégage une morale :

> – Je suis bien contente d'avoir des biquets si sages et si obéissants, dit la chèvre.
> Elle les embrasse bien fort et leur prépare un bon déjeuner.

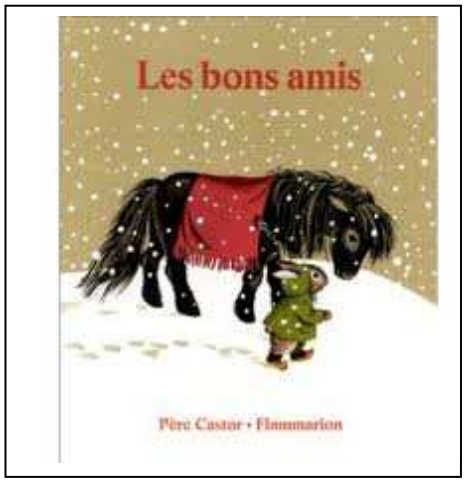
Il y a donc un effet de cumul entre une relation texte-image qui désigne une narration assez univoque et des choix sélectifs dans l'histoire de situations et rebondissements qui sont reliés explicitement vers une conclusion sans ambiguïté. Bien sûr, on peut toujours faire des lectures très intellectualisées et plurielles de cet album. Mais presque toujours chez le Père Castor comme dans les décennies 1945-1954 et 1955-1964 du second corpus, le lecteur est « pris par la main » pour être conduit vers un noyau de sens principal autour duquel les outils narratifs sont relativement mis en cohérence.

Nos conclusions valent au-delà de cet exemple.

Par exemple, dans *Les bons amis* (C1959), avec un texte de Paul François et des images de Gerda, les images étayent les textes, et les éléments narratifs sont mis en cohérence avec la conclusion. En effet, alors qu'il neige et que la nourriture est rare, un petit lapin trouve deux carottes :

> « Il fait si froid, il neige si fort que le petit cheval a sûrement faim. Je vais lui porter l'autre carotte chez lui. »

Le cheval étant sorti de son domicile, le lapin laisse la carotte chez celui-ci. Pendant ce temps le cheval a trouvé à manger, et porte donc la carotte au mouton. La même scène se répète, constituant une chaîne d'animaux différents qui se portent la carotte de peur que l'autre ait faim, jusqu'à ce que le petit lapin retrouve la carotte.



Et l'album conclut :

> « Et c'est ainsi que,
> du cheval au mouton,
> du mouton au chevreuil,
> la carotte revient au petit lapin gris.
> Ah ! Les bons, les bons amis ! »

La conclusion met ainsi en relation les éléments narratifs récapitulés et ce qu'il faut en retenir sur le plan des valeurs ou de la morale.

Le caractère précurseur du Père Castor ne s'arrête pas là sur ce sujet. En effet, dans ce périmètre où l'enfant est guidé vers un sens univoque, les albums de la collection « Premières lectures » sollicitent régulièrement la participation de l'enfant à produire le sens. Mais c'est ici dans un périmètre limité, on ne laisse pas cette recherche de sens déambuler vers l'opacité. Ou si plusieurs niveaux de lecture sont possibles, un premier sens clair et accessible est à disposition, et des co-lecteurs d'aujourd'hui sont guidés de la même façon par les indices sémiotiques à disposition, il n'y a pas de sens volontairement peu accessible aux enfants de l'âge concerné comme on verra que c'est le cas aujourd'hui.

C'est par exemple le cas de Michka (C1941), de Colmont et Rojankovsky, où la conclusion à formuler, mais elle est semi-explicite, guidée. Ainsi, Michka, un ourson en peluche, s'est enfui de chez une petite fille « impérieuse et maussade », dont l'image de la première double page nous montre qu'elle est gâtée puisque nombre de jouets sont dans la chambre, éparpillés. Il goûte la liberté, mais entend des oies sauvages (p.15) dire que chacun doit faire une bonne action puisque c'est le soir de Noël. Cette injonction, qui s'adresse à chacun, va scander explicitement le récit. Michka se dit qu'il doit faire une bonne action (p,16), il se le répète en aidant le renne de Noël à distribuer des jouets aux enfants (p,18), jusqu'à ce qu'ils arrivent à la cabane d'un enfant malade dont l'image montre qu'il est dans le dénuement matériel (pas de jouets visibles, le feu éteint alors qu'il fait froid dans un paysage enneigé). Le texte se termine ainsi :

> « Le Renne regardait Michka de se beaux yeux profonds. Alors Michka (…) pour faire sa bonne action entra dans la cabane, s'assit dans une des bottes, attendit le matin... »

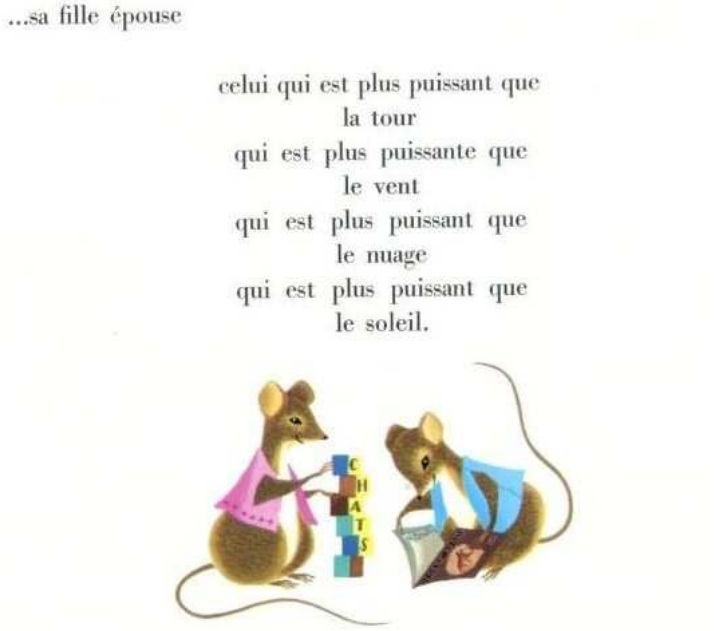
Ici, il n'est pas dit explicitement que Michka se retransforme volontairement en jouet, mais la répétition de l'idée de bonne action, accentuée par le contraste entre la première et la dernière double-pages, montrant les chambres des deux enfants, où Michka se tient bien figé dans le sabot (il y a une discordance de toute évidence involontaire, entre bottes, sabots et soulier, mais qui semble mineure) , incitant fortement à ce qu'un seul sens puisse être tiré de la conclusion.



La conclusion est donc semi-explicite, on invite l'enfant à la formuler après qu'une série d'indices concordants aient guidé dans le même sens. On voit bien ici un écho aux conceptions de l'éducation nouvelle, où la réflexion de l'enfant est sollicitée. Et contrairement à ce qui se développera quelques

décennies plus tard chez d'autres éditeurs, cette sollicitation ne repose pas sur des pré-requis très socialement marqués.

On trouve des choses proches dans d'autres albums de la collection, par exemple dans *La plus mignonne des petites souris* (C1953a), de Morel. Un père souris, M. Rongetout, veut marier sa fille avec un personnage puissant. Il va être renvoyé par différents maris possibles, chacun affirmant qu'il n'est pas le plus puissant puisqu'un autre est plus fort. A tour de rôle, M. Rongetout va donc proposer la main de sa fille au soleil, au nuage, au vent, à la tour, et à un souriceau qui ronge les poutres de cette dernière. L'histoire se termine sur le fait que M. Rongetout est très satisfait puisque…



Un sens premier de l'histoire est délivré, qui n'est pas discordant avec les interprétations complémentaires : une morale sur le fait de ne pas être trop prétentieux ? une invitation à poursuivre la liste de celui qui serait plus fort que le souriceau (voir dans la dernière image, reproduite ci-dessus, le mot « chats » formé par les cubes), et qu'il serait bien dangereux d'aller rencontrer pour marier sa fille avec ?), etc.

Il en va de même avec *La vache orange*, de Hale et Butel (C1961) : des types de lectures complémentaires sont possibles si le lecteur identifie que la vache a « sauté » la clôture et que la prévenance du renard l'invite peut-être à être coquine et se faire choyer… Mais une première interprétation est livrée, univoque, qui n'est pas contradictoire avec celles qui peuvent être élaborées en plus : une vache se retrouve ailleurs que chez son propriétaire, un renard la soigne puis la ramène chez celui-ci après avoir vu une annonce dans le journal.

Nous prendrons un dernier exemple, avec un best-seller des écoles maternelles d'aujourd'hui, à savoir *Roule Galette* (C1950), « raconté par Natha Caputo » avec une « imagerie de Pierre Belvès ». C'est l'histoire d'une galette qui se déplace en roulant et rencontre d'abord un « lapin » qui veut la manger. Elle lui chante sa chanson où elle dit qu'elle est une galette qui aime courir et qu'il ne l'attrapera pas, et elle se sauve. Elle rencontre ensuite un « loup gris », puis un « gros ours ». La même scène se répète, avec des dialogues identiques : l'animal veut la manger, elle le nargue (sans que cette intention soit explicite), lui chante sa chanson et se sauve en roulant. Enfin, elle tombe sur le renard : au lieu de montrer qu'il veut la manger, il joue la personne âgée qui n'entend rien, lui fait répéter sa chanson en s'approchant pour mieux l'entendre ; quand la galette est assez près, il

l'attrape et la dévore. (Les deux reproductions ci-dessous sont les deux dernières pages de l'histoire, la première étant le recto, l'autre le verso).





Globalement, le texte et l'image sont redondants. Par exemple : « elle rencontre un gros Ours », accompagne l'image qui montre la même chose. Mais cet album est précurseur dans quelques doubles-pages où les images contiennent des informations supplémentaires. Cependant, cet usage est circonscrit, la mise en relation étant assez explicite quand elle est nécessaire. Ainsi, après que le renard ait réussi à s'approcher de la galette d'assez près, la dernière page comprend une image où l'animal s'est redressé, a attrapé et croqué la galette qui se brise. Le texte en dessous de l'image comprend une onomatopée qui renvoie à l'image, et cette mise en relation est explicitée dans la phrase qui suit : « Mais, HAM !... le renard l'avait mangée. ».

Le caractère précurseur pour ce qui est du traitement de la relation texte-image se confirme autrement à quelques autres endroits, où des indices iconiques (d'autres recherches l'ont déjà fait remarquer – Brigaudiot, 2008) constituent des informations complémentaires : ils ne figurent pas dans le texte, la mise en relation n'est pas explicite. Ainsi, la galette « rayonne » d'éclats dorés en chantant sa chanson, ce qui constitue un indice de ce qu'elle fait la fière. Et les traits qui l'accompagnent lorsqu'elle tourne indiquent sa rapidité. Ici, ces indices sont utiles, en complément d'un texte pas forcément évident pour un enfant de GS ou CP (rappelons que ces albums étaient fait à l'époque pour des enfants plus grands que ceux avec lesquels ils sont utilisés aujourd'hui), pour comprendre que la galette ruse, provoque ses interlocuteurs en leur disant « attrape-moi si tu peux », ce qui ne signifie pas qu'elle veut vraiment être attrapée. De même, lorsque le renard trompe à son tour la galette, en la flattant puis en se faisant passer pour vieux et mal entendant afin qu'elle s'approche, l'attitude courbée de l'animal dans le dessin est accompagnée d'un oeil malicieux. Ces éléments ne sont pas nécessaires pour un niveau de compréhension minimal de l'intrigue : la galette a réussi à échapper à plusieurs animaux, mais pas au renard. Mais la mise en relation de ces indices iconiques avec des indices textuels discrets, comme le détail d'un adjectif (« Bonjour, galette, dit le *malin* renard » [souligné par nous]), est utile pour accéder à un niveau de compréhension plus complexe, qui fait écho à des «coups narratifs » (Tauveron, 2002) récurrents dans la littérature enfantine : l'identification de la ruse, du faux-semblant, et du trompeur trompé. On voit l'effet de cumul entre les différentes « mises en relations » analysées : ici, la conclusion plus élaborée n'est pas explicite, elle est à formuler en reliant les différentes péripéties de l'histoire, à partir des indices textuels et iconiques.

Cet album est très précurseur pour l'époque, et pour la collection « Premières histoires », en ce qu'il permet de découvrir des sens cachés à partir du décodage attendu, sollicitant chez le lecteur des dispositions présupposées, ou à construire dans l'accompagnement de la lecture. Mais il reste encore d'une facture générale qui matérialise des caractéristiques dominantes à l'époque de sa création, avec un premier sens accessible immédiatement et, au-delà des exemples mentionnés, un rapport texte-image qui est le plus souvent redondant et univoque. Ainsi, même les albums précurseurs de l'époque concernée ne sollicitent une mise en relation plus complexe que pour des aspects de l'histoire qui ne sont pas centraux, ou qui ne le sont que pour accéder à des sens plus élaborés, le noyau de sens principal étant soit explicite, soit semi-explicite et alors très guidé. Le lecteur supposé reste très majoritairement un enfant à prendre par la main pour le conduire vers la compréhension, et son accompagnateur a principalement pour tâche objective d'oraliser le texte où les mises en relation nécessaires sont explicites.

1965-1984 : des évolutions croissantes, un lecteur de plus en plus sollicité

Les caractéristiques qui dans la période précédente étaient très majoritaires se retrouvent encore, lors des deux décennies intermédiaires (de 1965 à 1984), dans la moitié des albums du second corpus : la relation texte-image est redondante, univoque, de l'ordre de l'illustration. Et les précédents aspects précurseurs, avec des usages limités dans les albums concernés, se retrouve entre 1965 et 1984 dans bien plus d'albums et de façon plus développée. La relation texte-image devient un terrain d'exploration en tant que procédé narratif.

En ne prenant ici pour exemple que les albums qui sont devenus des « best-sellers » et qui sont encore utilisés en classe ou diffusés dans le commerce, on peut déjà mentionner « Petit-bleu et Petit-Jaune »[3], de Leo Lionni, publié par « L'école des loisirs » en 1970. Les personnages, Petit-bleu, Petit-Jaune, leurs parents respectifs, etc., sont représentés (en papier déchiré, un peu à la manière de Matisse), par des tâches de proportions et de formes suggestives (les enfants plus petits...) de couleur distinctives, disposées de telle sorte que cela illustre tantôt le texte, et tantôt que le texte décrive l'image. Ainsi, la première page de l'album commence par « Voici Petit-Bleu », texte qui désigne assez explicitement une relation avec l'image. Cette explicitation sert d'introduction, le texte ne contient plus ensuite d'indication aussi explicite d'une relation entre texte et image telle que le signifiait les premier mots de l'ouvrage : « Voici... ». La désignation est moins directe quand le texte décrit l'image alors que précédemment c'était surtout l'image qui illustrait le texte.
La relation de complémentarité, ou de redondance seulement partielle, est de l'ordre de l'évidence, dès la page deux. Le texte « Il est à la maison avec Maman-Bleu et Papa-bleu » soutient l'image où la tâche « Petit-Bleu » est accompagnée de deux autres, bleues, plus grandes, l'une allongée l'autre plus arrondie, les trois étant disposés dans un espace marron, symbolisant la maison, lui-même reposant sur un fond blanc.
La mise en relation sollicitée entre le texte et l'image est ici permanente. La relation entre texte, motifs et mise en page figure tantôt des déplacements, tantôt des situations (maison vide, élèves disposés rigoureusement dans la classe, puis éparpillés dans la cour...), et même, au coeur de l'intrigue, une situation fantastique découlant du jeu narratif avec l'image : Petit-Bleu et Petit-Jaune s'embrassent si fort qu'ils deviennent une seule tâche verte.

Mais ici encore, contrairement à ce que l'on va voir dans les dernières périodes de ce second corpus, les informations textuelles et iconiques ne se contredisent pas : elles se complètent de façon univoque. En effet, si cet album requiert, sur le plan culturel, des dispositions à s'intéresser à une histoire surréaliste, au jeu sur les formes, à se délecter du travail sur les modalités narratives, etc., il reste sur un autre critère tout à fait conforme à ce qui se faisait à l'époque mais qui verra des évolutions ultérieures : les narrateurs, textuels et iconiques, ne soutiennent généralement pas des versions différentes ni un noyau de sens principal caché.
En effet, la compréhension des péripéties est ordonnée par la conclusion. Quand leurs parents respectifs ne reconnaissent pas leur Petit-bleu et Petit-jaune, puis que ceux-ci sont redevenus eux-mêmes, les familles émues se serrent fort de joie et deviennent partiellement verts à leur tour. Le texte et l'image ici se soutiennent de façon complémentaire pour expliciter la mise en cohérence de l'histoire :

> « Alors, ils comprennent ce qui est arrivé. »

3 Une analyse de cet album, avec des critères complémentaires, figurait déjà peu après sa sortie, dans : Chamboredon & Fabiani « Les albums pour enfants... », article cité.

La conclusion est donc bien « fermée » au sens où elle ne prête pas sujet à controverse. Mais elle montre une ouverture partielle pour poursuivre l'échange en verbalisant ce qui est suggéré, de façon univoque, en disant :

> « Tous s'embrassent avec joie. Et les enfants s'amusent jusqu'à l'heure du dîner. »

Car l'image représente alors des tâches de différentes couleurs dont une autre paire se mélange, du rouge et du jaune donnant de l'orange... ouvrant à un questionnement moins sur l'histoire que sur la composition de couleurs secondaires.

Dans les mêmes décennies intermédiaires de ce corpus, sur un autre registre, *La belle lisse poire du prince de motordu*, édité par Pef chez Folio Benjamin en 1980, montre lui aussi une sollicitation systématique des dispositions du lecteur à mettre en relation le texte et l'image pour décoder ce que l'histoire raconte. Le jeune prince, à l'instar de son nom « Motordu », déforme ce qu'il prononce, déformations qui, formulées dans les dialogues et dans les propos du narrateur textuel, s'incarnent en des jeux de mots dans les images. Ainsi, l'ouvrage commence par le texte suivant :

> « À n'en pas douter, le prince de Motordu menait la belle vie. Il habitait un chapeau magnifique au-dessus duquel, le dimanche, flottaient des crapauds bleu, blanc, rouge qu'on pouvait voir de loin. »

Et l'image attenante représente un château qui, pour avoir des tours crénelées, a la forme générale d'un chapeau à rebords. Au sommet des tours flottent des crapauds accrochés tels des drapeaux tricolores. De la sorte, chaque jeu de mots dans le texte renvoie à une curiosité dans les images qui alimente la narration. Le prince rencontre un institutrice nommée « la princesse Dézécolle » qui, voyant qu'il souffre de « mots de tête », le fait venir dans sa classe et lui apprend à parler correctement, leur relation, telle une « belle lisse poire » ou belle histoire, se concluant par un mariage.

Occasionnellement, quelques autres « mots tordus » ne sont pas formulés directement. A d'autres endroits, le jeu de mot dans le texte ne voit sa traduction iconique que dans une page ultérieure. L'album s'avère solliciter continument la recherche de l'illustration drolatique d'un jeu de mot, ou la recherche du jeu de mots correspondant à une image incongrue sans texte attenant.
Ici, la mise en relation entre texte et image est indispensable, mais elle est d'une certaine manière signifiée par leur interdépendance : le sens de la phrase ne se livre pas si l'on ne se réfère pas à l'image ; le blocage qui en découle est une invitation à regarder l'image.
Nos exemples pourraient à tort laisser penser que les procédés de narration de ce type sont omniprésents dans cette période intermédiaire. Ce n'est pas le cas, même si leur émergence est significative et va encore s'accroître dans les décennies suivantes, donnant une part importante aux publications qui jouent à entremêler situations réalistes et irréalistes (certains auteurs, tels Claude Ponti, s'en feront une marque de fabrique). De plus, tous les ouvrages de la période retenus dans le corpus ne montrent pas une telle sollicitation permanente à mettre en relation le texte et l'image pour décoder le sens de l'histoire. Mais ces exemples montrent des traits significatifs, qui sont moins concentrés dans la plupart des albums de la période.

C'est ce que montre le cas de l'album « Le géant de Zéralda », de Tomi Ungerer, publié en France en 1970 (L'école des loisirs). En résumé, il s'agit d'une petite fille, Zéralda, qui vit avec son père à la campagne et adore cuisiner, dans un pays où un ogre barbu effraie la population qui se voit contrainte à cacher les enfants. Un jour où Zéralda va à la ville vendre des produits culinaires, l'ogre veut l'attaquer, mais il tombe et s'évanouit : Zéralda le soigne et surtout lui prépare un repas copieux. Ainsi rassasié, l'ogre ne mange plus d'enfants, situation qui se pérennise quand Zéralda accepte de vivre au château de l'ogre pour devenir sa cuisinière. Les habitants du pays peuvent ainsi vivre sans peur. Telle est la situation avant la dernière double-page : jusqu'alors, les images illustraient simplement le texte, sans indices supplémentaires nécessaires à la compréhension de

l'histoire principale.

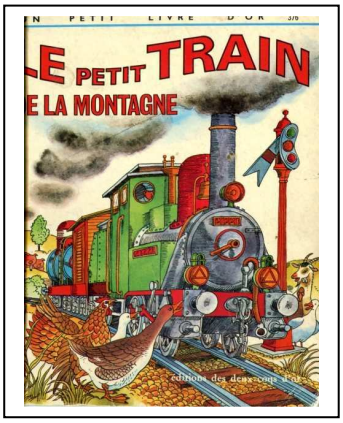
La dernière double-page marque un changement dans la relation texte-image. Le texte, seul sur la page de gauche, indique :

> « Puis les années passèrent. Zéralda devint une belle jeune fille, l'ogre, toujours aussi bien nourri, rasa sa barbe piquante, et ils devinrent amoureux l'un de l'autre. Ils se marièrent, menèrent une vie agréable et eurent un grand nombre d'enfants. On peut donc penser que leur vie fut heureuse jusqu'au bout. »

En vis-à-vis, sur la page de droite, figure une image pleine page où, dans un cadre bordé de roses, avec en arrière-plan le château, le Géant rasé et Zéralda adulte se tiennent côté à côté souriants avec dans les bras un bébé emmailloté, et tout proche d'eux deux enfants plus grands, réjouis. Un quatrième enfant, lui aussi plus âgé, se trouve de dos, dans l'angle inférieur droit de l'image. Sa posture, même si on ne voit pas son visage, indique qu'il contemple le nourrisson, et il dissimule, dans son dos, une fourchette et un couteau. On suggère, de façon non-textuelle, qu'il envisage de manger le nouveau-né, voire que la question de la domestication des pulsions anthropophages est remise en jeu à chaque génération... Le texte ne fait pas mention de cette conclusion, si ce n'est le ton hypothétique de la dernière phrase citée ci-dessus.
Il y a donc plusieurs conclusions possibles de l'histoire, des sens cachés qui conduisent à une relecture avec un sens différent, enrichi puisqu'il ne se limite pas au premier degré. Mais le phénomène est ici limité, contrairement aux dernières décennies.
Pour la période intermédiaire 1965-1984, on peut donc conclure que les albums, bien qu'encore porteurs pour la moitié d'entre eux d'une relation texte-image redondante, sollicitent davantage des lectures d'images en complément nécessaire du texte.

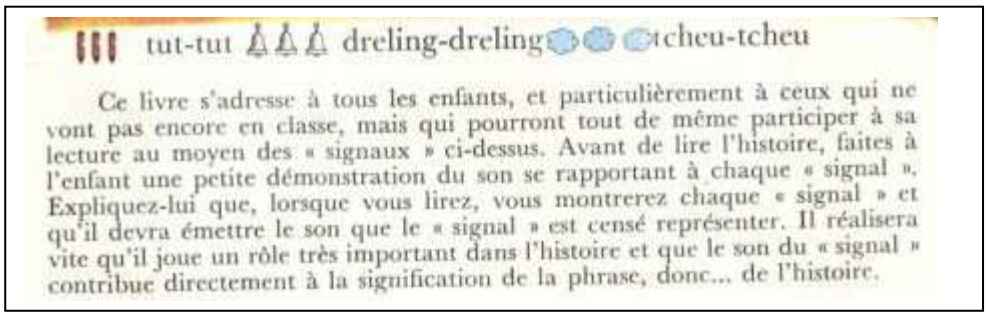
De façon très majoritaire, les indices narratifs abondent dans le même sens d'interprétation de l'histoire, qui est de plus en plus souvent à décoder. Ce n'est encore qu'occasionnellement qu'ils se contredisent ou permettent des lectures et relectures différentes. La définition sociale de l'enfant lecteur marque une évolution, sans qu'il y ait rupture, c'est ici plus souvent un enfant qui a à sa disposition un adulte qui vient étayer la réflexion ou aider à la verbaliser, sur les moments clés de l'histoire, en mettant en cohérence des indices sémiotiques pour produire un sens plus élaboré : mais pour cette double décennie intermédiaire, soit ces mises en relation sont relativement guidées par la matérialité de l'album, soit elles n'offrent qu'une signification supplémentaire sans empêcher d'accéder au cœur de l'histoire.

Un dernier exemple montre que la sollicitation de plus en plus grande de l'enfant lecteur pour participer à la lecture de façon plus précoce s'accompagne de la sollicitation de plus en plus grande de l'adulte dans la lecture partagée (Grossmann, 1996 ; Frier, 2006). Il s'agit de l'album *Le petit train de la montagne*, par Sharon Holaves[4] avec des images de Giannini, publié aux éditions des deux coqs d'Or avec un texte français de M. Le Gwen. Les éditions américaines écoulent là leurs productions traduites, en dévoilant le « shared reading » (Heath, 1982) qui s'est développé plus tôt outre-Atlantique (comme se sont développées plus tôt les bibliothèques spécialisées dans l'enfance).



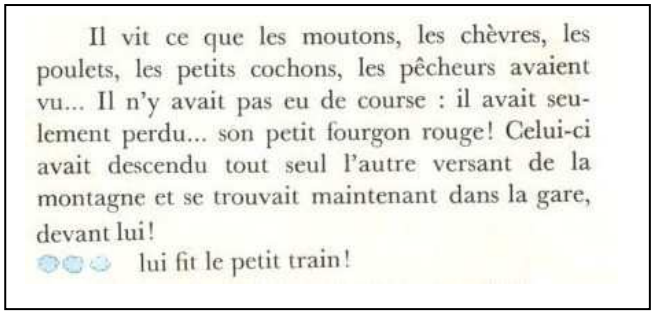
[4] Le titre original est : *Pano the train*.

Dès la première page figure une indication pour l'adulte co-lecteur, avec la légende et le texte reproduits ci-dessous :


tut-tut dreling-dreling tcheu-tcheu

Ce livre s'adresse à tous les enfants, et particulièrement à ceux qui ne vont pas encore en classe, mais qui pourront tout de même participer à sa lecture au moyen des « signaux » ci-dessus. Avant de lire l'histoire, faites à l'enfant une petite démonstration du son se rapportant à chaque « signal ». Expliquez-lui que, lorsque vous lirez, vous montrerez chaque « signal » et qu'il devra émettre le son que le « signal » est censé représenter. Il réalisera vite qu'il joue un rôle très important dans l'histoire et que le son du « signal » contribue directement à la signification de la phrase, donc... de l'histoire.

Quand les symboles du sifflet, de la cloche ou des nuages de vapeur apparaissent dans le texte, l'adulte co-lecteur est ainsi invité à solliciter l'enfant pour qu'il énonce les onomatopées. Il est rare de trouver un tel guidage des adultes dans l'accompagnement de la lecture que l'album sollicite d'eux. Mais c'est aussi parce que ces usages du livre commencent à se matérialiser dans les albums que le besoin d'explicitation existe dans cette période et qu'il disparaîtra ensuite, sous le poids de « l'évidence » de ces usages pour une partie des familles.
Mais la sollicitation de la lecture partagée dans cet album ne s'arrête pas au bruitage. Dès le début, le texte et l'image montrent que le petit train, héros de l'histoire, est composée en tête d'une locomotive, et en queue, d'un fourgon rouge, prêts à prendre la route depuis le sommet de la montagne qui culmine près de la mer. Puis, de fait, sans que cela soit dit dans le texte, les images suivantes montrent le fourgon rouge détaché, et même roulant sur la pente opposée de la montagne par rapport au reste du train. Celui-ci croisera successivement des chèvres, des poulets, des cochons, des pêcheurs, qui tous lui disent « Tu as perdu… ». Sans leur laisser le temps de finir leur phrase, le train accélère (bruitages sollicités) croyant qu'il est en train de perdre une course sans savoir contre qui. L'album se conclut en disant que fait que c'est en arrivant à la gare dans la vallée où le train, en regardant qui est le vainqueur, « soudain, il comprit… »


Il vit ce que les moutons, les chèvres, les poulets, les petits cochons, les pêcheurs avaient vu... Il n'y avait pas eu de course : il avait seulement perdu... son petit fourgon rouge! Celui-ci avait descendu tout seul l'autre versant de la montagne et se trouvait maintenant dans la gare, devant lui!

lui fit le petit train!

Au cours de l'histoire, le malentendu est cultivé, entre les personnages, comme entre le narrateur et l'enfant-lecteur, invitant à se poser des questions sur les images en complément du texte. Mais le mystère est résolu en conclusion, les éléments narratifs sont mis en relations de façon cohérente. On peut alors parcourir à nouveau le livre à la recherche d'indices non repérés dans la première lecture. Cet album est assez caractéristique de la double-décennie intermédiaire de notre corpus en ceci qu'il sollicite davantage la participation de l'enfant à l'histoire, ne donne pas le sens clé en main d'emblée, mais lève le mystère en conclusion et remet en ordre les éléments. Ces évolutions vont à nouveau s'amplifier dans les décennies suivantes.

1985-2011 : des éléments hétérogènes, voire plurivoques, à articuler pour décoder des sens cachés implicites

Durant les deux dernières décennies et celle en cours (1985-2011), s'il existe encore des albums qui matérialisent la sollicitation très guidée de « mises en relation » telles qu'elles ont été décrites pour les périodes précédentes, la plupart des ouvrages du corpus montrent des caractéristiques nouvelles.

Par exemple, dans *Loup, loup, y es-tu ?*, (Mario Ramos, L'école des loisirs, 2008), deux cochons se promènent dans la forêt en déclinant la comptine « loup y es-tu ? » sans que cela ne soit explicité. C'est seulement suggéré dans le texte par une mise en italique des phrases de la comptine. C'est un modèle de lecteur déjà informé d'une culture enfantine patrimonialisée qui est supposé. Car le fait que la structure de l'album soit basée sur la comptine constitue une clé de lecture implicite : ce sont habituellement des enfants entre eux (ou avec des adultes) qui jouent à se faire peur en jouant au loup... on doit donc se demander qui va apparaître derrière le masque du loup.
Ces deux cochons sont poursuivis par un troisième personnage qui répond, un peu comme dans la comptine, qu'il dort puis s'habille mais dont on n'entrevoit qu'une partie du visage. Jusqu'à ce qu'il « sorte ». Il faut alors un oeil très attentif pour percevoir que le visage du loup n'est qu'un masque derrière lequel se cache un personnage qui a des pattes et une queue de cochon et des bouts de peau rose autour des yeux... C'est à une série d'indices très discrets (l'air pas du tout affolé voire réjoui des « proies » quand le loup les poursuit, le fait que celui-ci leur réponde avec des formules incongrues telles que « ça va, les guignols, je me lève »...) qu'il fallait repérer des signes annonciateur d'une chute détournant la figure du loup typique qu'on s'attend à voir paraître... et qu'il s'agit en fait de trois cochons jouant à la comptine, l'un d'entre eux étant dans le rôle du loup.
Sans être le seul type d'indices narratifs, celui qui repose sur la mise en relation du texte et de l'image est l'un des plus utilisés. Ainsi, certains indices disséminés dans les images sollicitent une verbalisation non réalisée par le texte ; il faut dans notre exemple voir que la représentation de « deux » cochons, chiffre non verbalisé, est une allusion discrète aux « *Trois Petits Cochons* » : il en manque un... Ou est-il ? Que fait-il ?.. Autant de questions que l'on pose aussi bien dans l'histoire à celui qui joue le « loup » qu'à l'enfant lecteur de l'album et c'est alors simultanément le narrateur et l'adulte co-lecteur qui la lui posent. Et cette sollicitation à mettre en relation le texte et l'image, en plus d'être à l'oeuvre dans beaucoup d'albums récents, est utilisée dans beaucoup de double-pages pour nombre d'entre eux. Ici, il s'agit de chercher le loup qui se cache dans la double-page, tantôt en identifiant le bout des oreilles, du museau, etc., qui dépasse d'un taillis ou derrière un arbre.

Les clés de lecture du sens général de l'histoire ne sont pas immédiatement accessibles, elles supposent pour s'en saisir des dispositions langagières à verbaliser le non-dit, et des dispositions cognitives à mettre en relation les indices narratifs disséminés dans le texte, la typographie, les images, la mise en page. On retrouve ici ce qui a été montré pour les manuels, à savoir la disposition sollicitée à se saisir d'une pluralité d'éléments hétérogènes en suivant des réquisits qui ne sont pas explicitement formulés. En outre, il est bien plus fréquent dans les albums des dernières décennies de notre corpus que l'auteur joue sciemment à semer de fausses pistes narratives, entremêle les versions et les points de vues convergents et dissonants, et les intègre dans le procédé narratif lui-même, comme une énigme à résoudre. Cela requiert des dispositions culturelles très inégalement réparties à s'autoriser à commenter ou compléter le texte, voire le suspecter de conduire vers de fausses pistes.
Notre exemple montre de façon typique l'effet de cumul des diverses mises en relation sollicitées. Au-delà de celle entre texte et image, l'identification des indices narratifs doit conduire à formuler une conclusion qui n'est pas délivrée : le livre se termine par l'image des deux cochons poursuivis par le loup et le texte « Ha ! Ha ! Ha ! Ha ! Ha ! ».

Comme dans la plupart des albums de cette période du corpus, les liens à opérer sont nécessaires pour comprendre l'histoire, et ne pas tomber dans le contresens que constituerait une lecture au premier degré de cochons qui narguent un loup qui finit par les poursuivre sans qu'on sache s'il les mange (après la double page de poursuite, la dernière image sans texte montre la forêt sans personnages). Même la conclusion, en apparence ouverte, d'une forêt sans personnage, ne l'est pas tellement quand on montre le terrain de jeu, réel ou que l'on s'imagine en jouant avec la comptine, en même temps que le terrain d'angoisse, de ce qui symbolise les peurs enfantines...

Nos premières observations montrent que certaines familles qui découvrent l'album, quand elles sont le plus souvent peu complices des formes cultivées des pratiques artistiques et scolaires, lisent ce texte avec une grosse voix, effrayante, du loup ou avec celle, effrayée, des cochons. Alors que d'autres familles, beaucoup plus souvent initiées préalablement aux jeux habituels des albums contemporains ou aux formes littéraires et scolaires actuelles, après quelques tâtonnements, quelques retours en arrière pour prélever des indices qui étayent ou invalident des hypothèses de lecture, finissent par lire la phrase avec la voix des cochons qui rient et la voix de quelqu'un qui joue au loup... Ce faisant, ces adultes donnent de fait à voir à l'enfant qu'il y a là une pluralité de sens possibles, que l'auteur nous attire sur des fausses pistes, et sème discrètement des indices pour résoudre une énigme narrative. Ces usages différents des supports restent à confirmer et à détailler par la seconde phase de l'enquête, mais ils se dessinent assez clairement dans les premiers recueils de données. Pour autant, certaines familles peu dotées en capitaux culturels légitimes, et notamment les enfants, perçoivent que c'est un cochon déguisé en loup. Or, cela ne suffit pas, et c'est là le plus différenciateur dans nos observations : ils ne savent qu'en faire, à part un constat « à plat », car il n'est en rien évident pour eux que cette constatation doit être reliée à un jeu, narratif et culturel, avec la culture enfantine patrimonialisée (s'amuser à détourner [Connan-Pintado, 2010] le conte des trois petits cochons, à mobiliser la comptine comme une énigme narrative…). L'album sollicite une « mise en relation » entre l'histoire qu'on lit et la part de culture qui a été patrimonialisée à destination de l'enfance : celle-ci est soit pré-requise, soit à acquérir et découvrir à l'occasion de la lecture partagée quand l'adulte retrouve cet élément de culture et qu'il est inconnu de l'enfant. L'album devenant un support de transmission culturelle en parallèle à l'histoire qu'il raconte. Cette connivence de l'adulte est pré-requise, et pose donc la question de la définition sociale de l'adulte qui peut s'en saisir, ou encore la question du rôle des institutions de transmission culturelle (médiathèques, écoles, centres de loisirs…) quand il est logique de penser que la plupart des parents ne peuvent pas correspondre à cette définition socialement marquée par la connivence avec la culture cultivée.

Dans l'album pris pour exemple, et plus généralement pour cette période, on est bien là non pas dans la libre interprétation de l'histoire, contrairement aux discours relativistes à la mode, paravent à la résignation aux inégalités culturelles, selon lesquels chaque lecteur donne le sens qu'il souhaite. En effet, sans être univoque, le lecteur expert peut dégager un noyau de sens principal (où les personnages comme le lecteur jouent à la comptine, à se faire peur) faute de la compréhension duquel l'usage du livre est inadéquat. Ceci nous conduit à infléchir l'idée que les conclusions seraient aujourd'hui « ouvertes ». Elles nous semblent plutôt moins assénées et moins immédiatement disponibles, et plutôt à décoder, parfois de façon à permettre effectivement plusieurs lectures possibles, mais tout aussi souvent assez univoques et semi-implicites.

La conception du lecteur supposé qui se trouve matérialisée dans l'album est ainsi un enquêteur spontané sur le sens du récit et ses sens cachés, qui prend plaisir à résoudre des énigmes narratives. Les conceptions en vogue de la lecture « active » où le lecteur interprète le texte et n'est pas réduit à la passivité se trouvent ainsi matérialisées dans les supports, cette action d'interprétation lectorale n'étant plus seulement quelque chose d'objectivé par les chercheurs et commentateurs d'ouvrages,

mais une nécessité pour accéder au noyau de sens principal du texte qui se livre bien moins souvent d'emblée. Or, faire appel à la participation du lecteur, pose la question de son guidage pour que l'activité interprétative lui permette d'accéder au sens principal de l'œuvre : ici encore, la question du cadrage par l'album ou par l'adulte accompagnateur (et donc les dispositions culturelles de celui-ci) sont posées.

D'autres albums encore, eux aussi en nombre croissant, imposent une plurivocité : ils empêchent de trancher sur un sens unique. Il en va ainsi de notre dernier exemple, « Trois courageux petits gorilles », de Michel Van Zeveren (L'école des loisirs, 2003)[5]. Les explications de certains rouages essentiels de l'histoire ne sont pas délivrées textuellement, mais dans la relation entre texte et image. En résumé, deux parents gorilles couchent leurs trois enfants dans une cabane suspendue dans un arbre qui est éloignée par un pont de singe de leur propre chambre suspendue. Les trois enfants entendent un premier bruit dont l'onomatopée n'est pas donnée par le narrateur mais insérée dans l'image, « Houhouhouououou... » ; après s'être caché sous la couverture comme ses frères, le premier petit gorille déclare qu'il est le plus courageux et qu'il va « aller voir », puis « il sort... et ne revient pas ». Le texte enchaîne :

> « On n'est plus que deux, il fait tout noir, mais moi, je n'ai pas peur... » dit l'un des deux petits gorilles. « Moi non plus », dit l'autre.

Or, l'image au-dessus de ce texte montre le contraire : les deux petits sont à moitié cachés sous les draps. C'est ici l'un des traits qui montre une évolution nette : si auparavant existaient déjà des faux-semblants, des personnages qui mentent, le narrateur l'indiquait bien plus clairement. Ici, comme dans la plupart des albums des dernières décennies avec des formes qui varient, le faux semblant (ou l'auto-persuasion des petits gorilles) est à deviner, y compris sur des aspects centraux de l'histoire. Ces indices de décodage sont tout particulièrement disséminés dans la relation texte-image : dans notre exemple, le narrateur textuel n'indique rien, ce sont seulement des détails dans le dialogue (il fait *tout* noir...) et surtout l'image qui contredisent le premier degré des dialogues. Dans d'autres albums, le narrateur et les différents personnages donnent des points de vue dissonants.
Après « un nouveau bruit terrifiant », « Bang ! Bang ! » (onomatopée là aussi inscrite dans l'image), la scène précédente se répète : les petits gorilles se cachent sous les couvertures, l'un des deux dit qu'il est le plus courageux, qu'il « va voir », et sort sans revenir. Le dernier petit gorille, à nouveau se dit qu'il n'a pas peur seul dans le noir (l'image montre le contraire). Et après un nouveau bruit terrifiant « iiiiiiiiiiiiii ! », il se cache sous la couverture en se demandant « qu'est-ce que c'est ? », il se dit que lui aussi est « cou... coucou... courageux » et va aller voir. Sur son trajet, les bruits terrifiants déjà entendus se reproduisent, mais sans que le texte ne le mentionne, les images suggèrent ce qui produit les onomatopées (à nouveau insérées dans le dessin) : le vent souffle dans les bambous qui soutiennent le pont de singe « Houhouhouououou... » et il fait claquer les volets de la chambre des parents « Bang ! Bang ! » ; quand le troisième petit gorille ouvre la porte de cette chambre parentale, la porte grince « iiiiiiiiiiiiii ! ». Ainsi, le jeu texte-image est essentiel pour saisir quelle est l'origine du bruit qui provoque la peur, et donc pour identifier que cela ne correspond pas à un danger. Sur chacune des trois pages successives où ses bruits reparaissent, le petit gorille dit « Qu'est-ce que c'est ? », comme lorsqu'il se cachait sous la couverture. Mais cette fois, la réponse se trouve dans l'image : il ne se pose pas seulement la question à lui-même, elle est posée aux lecteurs, implicitement, comme une invitation à commenter, en sus du texte, l'image et les épisodes précédents qui sont à réinterpréter à la lumière de ces éléments. Et l'on sollicite une remobilisation de ces connaissances pour enrichir les relectures ultérieures de l'album, fréquentes à cet âge-là. Le livre dévolue de plus en plus l'explication de l'intrigue à la lecture partagée, et accroît donc les

5 Cet album, ainsi que le précédent « Loup, loup y es-tu ? », ont été à nouveau intégré en 2010-2011 à la collection vendue aux parents des élèves de GS par le biais du canal scolaire, signe que leur diffusion est large et durable.

effets des dispositions qui sont ou pas celles de l'adulte qui l'accompagne.

La pluralité des sens possibles est encouragée lorsque le troisième petit gorille découvre ses deux frères qui se sont invités dans le lit parental, et, se faisant à son tour une place, il énonce la phrase finale de l'album :

> « Haha : C'est *moi* le plus courageux de tous puisque c'est moi qui suis venu le dernier », se dit-il en s'endormant. [Le mot souligné par nous est écrit plus gros dans l'album.]

Il y a donc là une conclusion qui ouvre à la discussion, car selon le critère choisi, rester caché dans son lit, ou se réfugier dans le lit des parents, ce n'est pas le même petit gorille que l'on désigne comme étant le moins courageux. On sollicite là, simultanément, une disposition typiquement requise à l'école, à ne pas fusionner avec l'avis des personnages préférés, mais à se décentrer en se mettant successivement à la place des différents personnages pour envisager leurs points de vue. Le titre de l'album se trouve lui-même interprétable de plusieurs façons, par exemple au premier degré ou de façon ironique. Il était très rare, dans les périodes initiales de notre corpus, de voir ainsi une narration spiralaire qui conduise à réinterpréter à partir de la fin l'ensemble de l'histoire que l'on croyait être en train de lire, et ce, jusqu'au titre de l'histoire et au noyau de sens principal : c'est devenu aujourd'hui une figure de style très fréquente, comme dans l'album « Loup, loup y es-tu ? », dont le titre peut rétrospectivement être vu comme invitant les lecteurs à se demander s'il y a vraiment un loup dans cette histoire.
Il est aussi fréquent maintenant que l'auteur adresse des signes tacites de complicité avec le lecteur qui aura bien décodé les indices, mettant celui-ci en position de toute puissance, y compris par rapport aux personnages. Ainsi en va-t-il quand le narrateur dit du troisième petit gorille :

> « Il ne sait pas d'où viennent tous ces bruits. »

Nos premières observations montrent que moins les familles partagent les évidences de la culture cultivée, et plus il est rare qu'elles envisagent que les personnages et *a fortiori* le narrateur puissent mentir, dissimuler, tendre des pièges et adresser de tels clins d'oeil discrets aux « initiés ». Cela conduit à poser la question des inégalités potentielles.

Conclusion

La collection « Premières lectures » du Père Castor revêt donc des aspects précurseurs dans la systématisation de l'usage des images comme outils sémiotiques complémentaires du texte, et non plus redondants, pour étayer la cohérence de la narration afin de la rendre clairement accessible au lecteur enfant. Le Père Castor est aussi précurseur dans la sollicitation des enfants à participer à la compréhension du récit, en laissant des blancs dans le texte, mais cette sollicitation est guidée par les indices sémiotiques et par les récapitulations en conclusion. Le lecteur supposé est ici un enfant dont la réflexion peut être développée en la guidant, en sollicitant sa participation encadrée. On retrouve bien sûr les conceptions de l'éducation nouvelle, ici systématisées dans l'édition pour enfants.
Si ces caractéristiques se trouvent également dans des albums publiés à la même période dans d'autres collections, elles ne sont pas systématisées dans celles-ci : le Père Castor manifeste clairement une réflexion pédagogique cohérente et progressive à ce sujet.
Dans les périodes ultérieures, le lecteur supposé est de plus en plus dans la connivence avec la culture cultivée, ou bien l'enfant dispose d'un adulte qui accompagne et introduit à cette culture-là à l'occasion de la lecture. Ces sollicitations matérialisées dans les albums sont donc plus nombreuses, plus élaborées, alors que, justement parce que le jeu narratif consiste de plus en plus à les décoder, elles sont simultanément plus implicites et nécessaires. Le lecteur supposé des albums est de moins en moins un enfant accompagné d'un adulte dont la « lecture » s'en tient à oraliser le texte écrit. C'est de plus en plus un enfant aidé d'un adulte complice de modalités de lectures où l'on suspecte d'emblée des sens cachés. Un adulte qui conduit une « lecture partagée » en mobilisant les dispositions cognitives et lectorales déjà construites par l'enfant et guide le développement de celles qui ne le sont pas.
Or, n'y a donc rien de « naturel » à comprendre des sous-entendus. La majorité de la population ne correspond pas à cette définition sociale de connivence avec la culture cultivée. Il est utile de rappeler que 54,6% des collégiens sont répertoriés par l'éducation nationale pour avoir leur « parent référent » déclaré dans les catégories populaires6 : agriculteurs (2,1%), employés (16,8%), ouvriers (27,7%), sans activité et chômeurs n'ayant jamais travaillé (8,0%). Les statistiques ne sont pas disponibles pour la maternelle et le primaire, mais à peu de choses près, le constat ne peut qu'être le même.

Nos premières observations dans les familles valident notre hypothèse : ces évolutions, d'un côté, peuvent être l'occasion d'une lecture plus élaborée et de la formation de dispositions à une lecture experte, et sont l'occasion de développer, peu à peu au quotidien, les dispositions à appréhender une culture plus complexe ; ces évolutions représentent aussi une difficulté accrue à décoder le sens des histoires, un risque croissant de laisser des supports culturels hors de portée de toute une partie des familles.

Soyons clairs, je ne plaide pas pour éradiquer de la circulation ces albums plus élaborés. Les dispositions culturelles et cognitives réflexives à décoder et mettre en relation des outils sémiotiques pour les organiser semblent devenir indispensables pour vivre pleinement éclairé dans la société de demain. Il faut donc y préparer tous les enfants. La question est donc de penser comment faire, le choix des albums, et le type d'utilisation possible et souhaitable selon les milieux de socialisation que fréquente l'enfant.

Quand les enseignants encouragent des parents de bonne volonté à faire un effort financier pour

6 DEPP / Ministère de l'Education Nationale, *Repères et références statistiques, édition 2011,* p.99.

s'abonner à une collection diffusée par le canal scolaire, alors que le contenu de ces albums n'est accessible qu'à certains, que produit-on ? Ne faut-il pas s'astreindre à ce que ces albums soient aussi systématiquement travaillés en classe pour que l'enfant puisse rencontrer plusieurs lectures du même album ?
Quelle est la pertinence que les enfants ne soient quasiment confrontés pour certains qu'à des albums qui sollicitent des pré-requis culturels très élaborés et socialement situés dans les catégories sociales « cultivées » ? Il semble plutôt utile de leur faire rencontrer ces albums « codés » en même temps que (ou seulement si… ?) on leur fait découvrir des albums qui construisent des habitudes lectorales par leur caractère explicite, ou par leur sollicitation guidée à produire le sens de l'album.

A ce titre notamment (mais pas seulement), les albums de la collection « Première lecture » du Père Castor restent un instrument d'une socialisation importante, si l'on en juge par nos enquêtes dans le milieu scolaire. Mais leur utilisation, avec des enfants plus jeunes que ceux pour lesquels ils ont été pensés, mériteraient que l'on s'interroge sur la formation nécessaire des enseignants, ainsi que pour établir des « mises en relation » entre le type de lectures à déployer avec ces albums, et ce qui est transposable et mobilisable pour lire d'autres albums plus codés d'aujourd'hui.
Dans les familles, nos observations montrent que les albums du Père Castor étudiés sont appréciés pour des raisons différentes, soit pour leur caractère accessible, soit pour les approfondissements de lectures qu'ils sollicitent de manière guidée, soit encore comme référence à partir desquelles sont lus des albums actuels. Bien entendu, les familles lisent les livres comme elles l'entendent, et ces diverses modalités de lecture partagée sont de l'ordre de différences. Mais elles deviennent des inégalités si, à l'école les dispositifs pédagogiques qui utilisent les albums traitent comme une évidence cette connivence socialement construite au quotidien dans une minorité de familles dont les enfants bénéficient alors de pré-requis.
Dans les structures d'animation, où le livre est appréhendé sous l'angle du loisir, ou dans les institutions culturelles comme les bibliothèques, il y a aussi bien sûr à penser sur les manières de conduire les enfants vers la découverte progressive de nouveaux livres, vers la construction de dispositions lectorales sous une forme autre que scolaire. Ainsi, alors que les récits de contes traditionnels mis en album de façon explicite ou semi-explicite, comme on l'a vu dans la collection « Premières histoires », semblent tomber en désuétude relative dans la production contemporaine, il me semble qu'ils sont d'autant plus nécessaires pour se saisir des contes détournés, des récits d'aujourd'hui plein de « blancs » et de sous-entendus, qui ne peuvent être comblés par le lecteur qu'à partir d'une appropriation de codes narratifs, de types de récits, d'habitudes contractées à organiser des éléments narratifs et à repérer des indices sémiotiques pour les mettre en cohérence en conclusion.

Les dispositions que nous avons identifiées ne sont pas innées, elles sont à construire chez les élèves. Nos observations dans les classes montrent. Il semble donc nécessaire que les missions de l'école, le seul lieu fréquenté par toute une classe d'âge, ne traduisent pas un renoncement à ce que tous les élèves développent ces dispositions ; cela passe par l'enseignement, ce qui nécessite probablement du temps, de l'exercice, des formations et des outils pour mettre en oeuvre des dispositifs pédagogiques susceptibles de développer ces dispositions au lieu de les tenir pour pré-requises.

Références bibliographiques

Bautier E. (2010) – Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités scolaires. Entre littéracie étendue, segmentation et contextualisation des savoirs, in Ben Ayed Ch. (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris : A. Colin.

Boiron V. (2006) – Le développement de l'enfant apprenti-interprète : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle, *Les dossiers des Sciences de l'Education*, n°15, La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques, P.U. du Mirail.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La Dispute.

Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage, *Revue française de pédagogie*, n°167, 2009.

Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques, *Recherches en didactiques. Les cahiers Théodile*, n°12.

Bonnéry, S. (2010). "– Loup y es-tu ? – Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant…" Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse, *Actes en ligne du Congrès AREF 2010 'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation'* https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Loup%20y%20es-tu.pdf/view

Bourdieu P. (1979) – *La distinction*, Paris : éd. Minuit.

Brigaudiot Mireille, « Les difficultés de compréhension en maternelle », *Les cahiers pédagogiques*, n° 462, 2008.

Chamboredon J.-C. & Fabiani J.-L. (1977) – Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13 & 14.

Chartier A.M. (2008) – L'éclatement des références, *in* Crinon J. & Zamaron A. (dir.), *Cahiers pédagogiques*, n°462 (La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?).

Chartier A.M. & Hébrard, J. (2000) – *Discours sur la lecture (1880 – 2000)*, Paris : BPI-Centre Pompidou/Fayard.

Chartier R. (2003) – Du livre au lire, *in* Chartier R. (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris : Rivages.

Connan-Pintado C. (2010) – *Lire des contes détournés à l'école*, Paris : Hatier.

Eco U. (1979/1985) – *Lector in fabula*, Paris : LGF.

Ewers H.H. (1996) – La littérature moderne pour enfants : son évolution historique à travers l'exemple allemand du XVIIIe au XXe siècle, *in* Becchi E. & Julia D. *Histoire de l'enfance en Occident. Tome 2 : Du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris : Points Seuil.

Fabiani J.-L. (1995) – Le plaisir et le devoir : remarques sur la production et la réception de livres destinés à la petite enfance, *La revue des livres pour enfants*, n° 163-164.

Frier C. (dir.) (2006) – *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris : Retz.

Goody J. (1979) – *La raison graphique*, Paris : Minuit

Goody J. (1986) – *La logique de l'écriture*, Paris : Armand Colin

Goody J. (2007) – *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, La Dispute, 2007

Grossmann F. (1996) – *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Berne : Peter Lang.

Heath S. B. (1982) – What No Bedtime Story Means : Narrative Skills at Home and School, Language, *Society*, Vol. 11, No. 1, pp. 49-76.

Iser W. (1988) – *Le lecteur implicite*, Bruxelles : Mardaga.

Jauss H.-R. (1978) – *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard.

Joigneaux Ch. (2009b) – La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle, Revue française de pédagogie, n°169.

Nières-Chevrel I. (2009) – *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris : Didier Jeunesse.

Passeron J.-Cl. (1991) – Les trois savoirs sur le savoir. Sociologie et sciences de l'éducation, *Le raisonnement sociologique*, Paris : Nathan.

Passeron J.-Cl. & Pedler E. (1991) – *Le temps donné aux tableaux*, Marseille : IMEREC.

Poslaniec C. (2002) – *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Lyon : INRP.

Renard F. (2011) – *Les lycéens et la lecture*, Rennes : PUR.

Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école*, Paris : Hatier, 2002.