

Créer des productions textes-images pour développer chez les futurs instituteurs des compétences en lecture littéraire

■Graziella Deleuze et Soledad Ferreira (HE2B — Defré)

L'activité que nous décrivons dans cet article s'inscrit dans le cursus de formation en français des bacheliers instituteurs primaires de 2^e bac à la HE2B Defré. Cet article s'articule en 6 points : après une brève introduction, nous présentons la tâche d'écriture proposée et nous la justifions. Ensuite nous analysons les supports et les albums réalisés par les étudiants avant de conclure.

Le cursus de formation en français commence par un cours composé d'activités d'apprentissage visant à apporter des savoirs narratologiques élémentaires nécessaires à une réflexion sur le rapport entre l'usage des techniques de narration et certains effets du récit sur le lecteur. Si ce cours de 1^{re} bac a le défaut de placer les étudiants dans la seule posture de récepteur, il poursuit l'objectif de les sensibiliser aux manifestations de l'intention artistique et de construire une formation littéraire. Cependant, il s'avère insuffisant tant en termes d'heures qu'en termes d'efficacité. Les étudiants de 2^e se posent des questions qui reflètent des besoins fondamentaux : qu'est-ce qui fait la qualité de l'album au-delà de l'inclination personnelle ? Sur la base de quels critères choisir et analyser des albums en vue de les proposer à des classes ? Quels objectifs de lecture poursuivre avec ces supports particulièrement proliférants (Tauveron, 1999b., 2002) ?

Pour leur permettre de répondre à ces questions, nous avons pensé le cours de maîtrise de la langue de bac 2 comme un outil de développement, par l'élaboration d'un album, de la lecture littéraire... Ce cours de maîtrise de la langue de bac 2, tel que nous l'avons construit, n'a pas pour objectif de didactiser l'exploitation de l'album : il vise à développer, par l'élaboration d'un album, la lecture littéraire entendue comme un va-et-vient entre lecture distanciative et lecture participative (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, 2015). Cette production artistique se prolonge par un moment d'oralisation où les étudiants soumettent leur récit à leurs condisciples récepteurs. La communauté de lecteurs et d'auteurs (Tauveron & Sève, 2005), ainsi créée, va échanger sur sa perception du récit. La responsabilité de l'évaluation du récit produit se déplace alors de l'enseignant vers cette communauté.

DESCRIPTION DU DISPOSITIF

1-LA TÂCHE

Nous demandons aux étudiants de produire un album destiné à des enfants de 5 à 12 ans et comportant un effet idéologique. Nous leur demandons d'en faire la lecture à leurs condisciples pour que ceux-ci identifient les valeurs promues dans leur récit. Nous avons pensé ainsi augmenter nos chances de les rendre attentifs aux facteurs potentiels de cet effet en les plaçant, alternativement, dans une posture de récepteur qui confronte son interprétation à celle de l'auteur et dans une posture d'auteur qui évalue l'(in)efficacité des effets qu'il avait espéré produire.

Il s'agit d'un récit d'apprentissage : le protagoniste fait siennes des valeurs auxquelles il ne prêtait guère attention ou il revoit sa hiérarchie de valeurs. Toutefois, aucune morale, aucune leçon de vie ne peut être explicitée. Les apprentis scripteurs ont la liberté de s'inspirer de fictions connues et d'y faire allusion.

Dans la classe de Soledad Ferreira, les étudiants *doivent* illustrer eux-mêmes le récit. Dans la classe de Graziella Deleuze, ils *peuvent* illustrer eux-mêmes ou *faire illustrer* leur récit. Dans les deux cas, ce travail n'est pas pris en compte dans l'évaluation. La première enseignante justifie cette obligation d'illustration par son objectif de faire réfléchir les étudiants à l'articulation texte-image, ce que l'illustration par autrui rend plus compliquée. La seconde enseignante, sans doute plus préoccupée par la mise en texte du récit, n'oblige pas à l'illustrer même si elle reconnaît qu'image et texte entretiennent une relation de « coopération négociée [...] dans le mouvement même de l'élaboration du récit » (Gaiotti, 2009, p. 290).

Les raisons qui justifient notre mise en lumière de l'effet idéologique sont multiples. Les créateurs d'albums « postmodernes » font preuve d'une relative audace dans le choix des thèmes et ils n'hésitent pas à présenter aux jeunes lecteurs, par le truchement de personnages qui s'écartent des stéréotypes ou qui, au contraire, s'y conforment, des conflits de valeurs — sans jouer aux donneurs de leçons, en sollicitant le jugement personnel des enfants, mais en l'orientant toutefois de manière subreptice.

L'autre raison est inhérente à notre projet de développer la compétence de lecture littéraire. L'effet idéologique, « l'effet-valeur », comme dit Jouve (2001), est produit, à l'insu du lecteur, par l'empathie que celui-ci éprouve pour le « personnage comme personne » (Jouve, 1992) grâce à sa lecture participative. L'analyse des techniques littéraires à l'origine de cette empathie attire l'attention du lecteur vers ce qu'a fait l'auteur pour susciter celle-ci et développe donc la lecture distanciative.

Enfin, ce choix nous permet d'élargir l'éventail des critères de sélection sur lesquels les instituteurs, confrontés à une abondance de productions de qualité variable, pourront s'appuyer pour choisir leurs supports de lecture. Or ce qui fait la qualité d'une publication

destinée à la jeunesse, c'est *notamment* sa vertu d'éveiller et de nourrir la réflexion sur les connaissances, les croyances, les normes de comportement, les valeurs.

Pourquoi proposer une appropriation des caractéristiques de l'album par l'écriture ? C'est parce que leur expérience scolaire de la production scripturale a été plus douloureuse qu'agréable et les a portés à croire qu'ils n'étaient pas « doués » pour écrire. Les occasions de produire ces sortes d'écrits sont d'ailleurs particulièrement rares dans les formes d'enseignement dites « de qualification » qu'a fréquentées une partie de notre public. Les futurs maîtres du primaire sont donc, pour la plupart, des jeunes gens très mal armés pour produire des spécimens des genres d'écrits factuels (compte rendu, synthèse, avis argumenté) ayant cours dans les hautes écoles et, parce que mal armés, ils s'estiment non doués. Or comment pourraient-ils étayer efficacement l'apprentissage des enfants s'ils pensent que le savoir écrire est un don (Reuter 1969, 2002) ?

2- LES SUPPORTS

Ils sont de deux types : pour aider les étudiants à s'acquitter de cette tâche, nous avons besoin d'exemples de récits d'apprentissage destinés aux enfants et susceptibles de produire un effet idéologique. Quant aux productions écrites et oralisées des étudiants, elles constituent d'autres supports soumis à l'analyse de la classe lors des dernières séances de cours.

LES ALBUMS EXPERTS

Parce que cette observation n'est pas une fin en soi mais une étape vers l'élaboration d'une synthèse théorique sur les ruses narratives utilisées par l'auteur pour faire adhérer le lecteur à sa thèse, elle n'occupe pas trop de temps ni dans nos cours ni dans cette communication.

Nous travaillons en classe des albums relevant du (sous-) genre « récit d'initiation ». Nous en présenterons deux. Ceux-ci sont représentatifs, selon nous, de l'album contemporain : ils promeuvent des valeurs diverses, de manière implicite ; ils jouent avec le patrimoine culturel et les stéréotypes littéraires et, enfin, ils créent l'empathie du lecteur en ayant recours à des techniques narratives telles que la prise en charge du récit par un narrateur-personnage.

Le premier album, *Le déjeuner des loups* (1999), de Geoffroy de Pennart, raconte comment, après avoir attrapé un cochon pour l'engraisser et pour le manger avec toute sa famille qu'il invite à déjeuner, le loup Lucas découvre un autre mode de vie grâce à ce cochon, Maurice, qui, en tentant de sauver sa peau, devient son ami. Mais Lucas doit présenter ce cochon à sa famille et notamment à son père Igor, qui, dans toutes les histoires de loup de Geoffroy de Pennart, incarne le vieux conservateur incapable de remettre son système de valeurs en question.

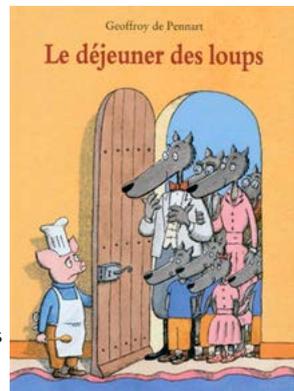


Fig. 1 : G. de Pennart, *Le déjeuner des loups*

L'intérêt de ce récit réside dans le fait que l'auteur met en scène un loup dont les conduites verbales montrent le chemin parcouru entre son envie instinctive de dévorer Maurice et celle de présenter son nouvel ami à sa famille. On voit, à travers les paroles et les pensées de Lucas, comment Maurice passe du statut de représentant de la communauté des cochons, et proie traditionnelle du loup, au statut d'un individu avec une identité, puis à celui d'ami. Maurice, en se démenant pour échapper à son sort, finit par ruiner la représentation que Lucas se faisait des cochons. Au-delà de la relation entre les personnages, ce qui est donné à entendre, c'est de considérer l'autre pour lui-même et non comme objet de satisfaction personnelle.

Autre point de marquage idéologique de ce récit : le dénouement. Dans *Le déjeuner des loups*, le dénouement heureux induit une hiérarchie de valeurs qui place l'amitié et les choix individuels au-dessus de la famille et du repli communautaire.

Dans *Le loup conteur* (2001), les auteurs semblent avoir mis tout le poids idéologique dans l'action du loup affamé, porte-parole de la thèse, qui, au début du récit, s'attaque classiquement à des animaux de la ferme pour les manger. Mais ceux-ci sont alphabétisés et ne lèvent pas un sourcil lorsqu'il se présente à eux comme « le grand méchant loup ». Dès lors, ce dernier va apprendre à lire et s'humaniser, en même temps que progressent ses capacités en lecture — comme en témoigne aussi l'image — jusqu'à se faire accepter par les animaux de la ferme et fonder avec eux une troupe de conteurs. En montrant l'évolution du statut actantiel du loup, si agressif au début du récit, les auteurs-illustrateurs ont réussi à le rendre sympathique par sa persévérance, par sa ténacité. C'est donc toute l'énergie déployée par le loup pour mériter de faire partie du cercle restreint des animaux alphabétisés qui provoque l'effet persuasif. Enfin, le récit promeut la lecture comme outil de culture et de décentrement.

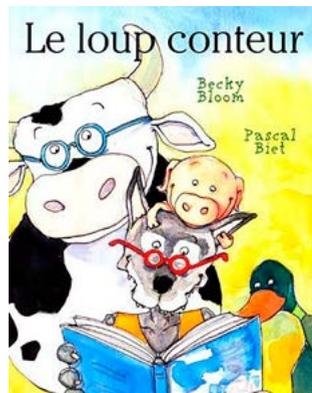


Fig. 2: B. Bloom et P. Biet, *Le loup conteur*

LES SUPPORTS CRÉÉS PAR LES ÉTUDIANTS

Lors de l'oralisation, les étudiants récepteurs s'adonnent au même type d'analyse en mobilisant les acquis et en les transférant sur les productions de leurs condisciples. L'espace nous manque pour détailler ce moment de discussion mais il constitue une composante essentielle de notre dispositif : il développe la posture de distanciation et de participation mais cette fois sur des productions non expertes.

3-LES ACTIVITÉS

À l'issue de la lecture de chaque album expert, les étudiants épinglent dans le texte les facteurs potentiels d'effet idéologique.

Pour ce faire, nous leur rappelons que ces facteurs sont inhérents au discours du narrateur, à celui des personnages, aux actions de ces derniers et à leurs résultats, à leur distribution sur les axes du bien et du mal, de la sympathie et de l'antipathie que le personnage provoque. Ce rappel montre, d'une part, que les savoirs littéraires abordés en 1re bac sont loin d'être acquis, d'autre part, qu'il est indispensable d'initier les futurs maîtres à la réception secondaire, à une lecture distanciative.

Nous avons élaboré le tableau suivant inspiré par celui de Tauveron dans *Le personnage, Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire* (1995, pp. 66-141) pour aider les étudiants dans leur production écrite, conscientes que nous ne les préparons que partiellement à cette tâche d'écriture et qu'en nous focalisant sur notre objectif de formation littéraire, nous négligeons les difficultés inhérentes à la rédaction d'un récit initiatique.

Figure 3. Planification des opérations pour la mise en texte

Il est à noter que nous n'en faisons pas le même usage : Graziella Deleuze s'en sert comme outil de planification de l'écrit et consacre un certain temps à le commenter quand Soledad Ferreira la propose comme outil de relecture dans une formulation adaptée à sa fonction. Cependant, nous ne sommes pas assurées que les étudiants en fassent l'usage attendu. Notre souhait serait que cette grille constitue à la fois un outil de planification, de relecture et d'évaluation articulant *leurs* problèmes d'écriture aux observations sur les facteurs potentiels d'un effet idéologique. Dans une formation « idéale » sans contraintes de temps, nous souhaiterions la construire avec nos étudiants afin qu'ils s'approprient cet outil et qu'ils mesurent tout l'intérêt de procéder de la sorte avec les enfants dont ils auront la charge.

Nous prévoyons aussi une séance au cours de laquelle les étudiants peuvent nous montrer une ébauche ou la version finale de leur récit. Ce dialogue entre l'étudiant-auteur et l'enseignant permet au premier de se confronter à une première réception qui questionne ses choix, sa mise en texte au regard des valeurs qu'il désire faire émerger dans son récit et, au deuxième, de proposer des possibles narratifs en le faisant réfléchir aux conséquences de ceux-ci sur l'effet idéologique. Nous pensons toutes deux aider ainsi l'étudiant à établir des liens entre les choix artistiques (d'ordre narratologique ou linguistique) et les effets esthétiques. En somme, nous poursuivons le même objectif tout en adoptant des postures d'enseignant différentes.

ANALYSE DES PRODUCTIONS

Les étudiants manifestent-ils, dans les productions écrites, qu'ils disposent des savoirs, des savoir-faire et du savoir-être propres aux modalités de la lecture littéraire de l'album contemporain ?

Pour pouvoir répondre à cette question, nous avons d'abord établi une liste d'indicateurs. Nous avons pensé judicieux de distinguer, parmi ceux-ci, ceux qui relevaient d'une lecture participative et ceux qui relevaient d'une lecture distanciative.

INDICATEURS

Nos indicateurs d'une lecture participative sont visibles ou plutôt audibles lors du partage du récit dans la communauté de lecteurs-auteurs. Les futurs enseignants expriment-ils leur appréciation de l'album ? Manifestent-ils leur participation émotionnelle à ce qui se passe dans l'histoire ? Puisque cette partie du dispositif est orale, la teneur des échanges nous permet de répondre par l'affirmative.

Les indicateurs d'une lecture distanciative peuvent être épinglés tant au moment de l'oralisation du récit que dans la production finale.

Les futurs instituteurs sont-ils capables de repérer les spécificités artistiques, génériques de l'album postmoderne : la présence d'un narrateur-personnage, les jeux de mise en

page, le traitement de thèmes audacieux ou « politiques », les procédés de distanciation — tels que la trans- ou l'hypertextualité —, le jeu récurrent de détournement des personnages des contes traditionnels ? Manifestent-ils leur perception de l'articulation texte-image au service du sens du récit ? Sont-ils capables de s'appropriier les techniques narratives par l'écriture dans leur réalisation d'un album ?

LES ALBUMS

Nous avons classé ces écrits en fonction des sous-genres qui cohabitent au sein de la production d'albums contemporains et que nous retrouvons dans les albums réalisés par les étudiants.

1- ALBUMS OÙ SE MANIFESTENT DES FORMES DE TRANSTEXTUALITÉ

Gwennaëlle, *Lucas terrifiant et méchant*

Le titre et l'image de la première de couverture annoncent l'écho à une œuvre de Pennart : le loup Lucas apparaît dans *Le déjeuner des loups* (1998) et dans *Le loup sentimental* (1998). Le récit de Gwennaëlle, qui commence par l'arrivée en classe d'un nouvel élève, fait inmanquablement penser à celui de l'album *Un monde de cochons* (2006), de Mario Ramos. La suite de l'histoire confirmera cette deuxième source d'inspiration : l'image montre que Lucas est un loup et que la classe est composée du Petit Chaperon rouge, des trois petits cochons et des sept chevreux¹. Or, dans l'album de Ramos, il est question d'intégrer un louveteau dans une classe de cochons. Le phénomène de transtextualité traverse tout l'album sous des formes diverses. Ainsi, lorsque les élèves découvrent, un peu inquiets, — et pour cause — le nouveau venu, ils reprennent à leur compte les fameuses répliques du Petit Chaperon rouge dans le conte de Perrault.

Figure 4. Les répliques des personnages de Lucas terrifiant et méchant sont celles du Petit Chaperon rouge dans le conte de Perrault.

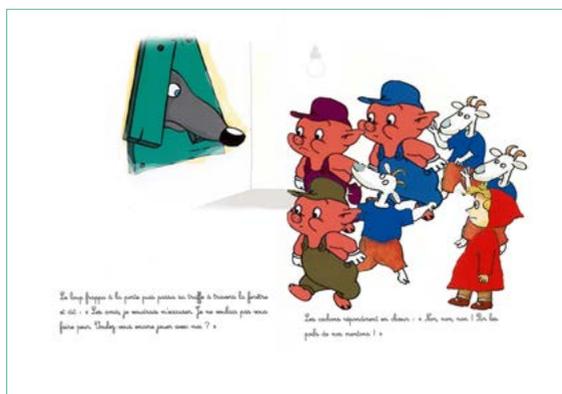


1... que le lecteur n'a aucune difficulté à reconnaître : la représentation de ces personnages est la même que celle des albums de Geoffroy de Pennart.

L'objet de la quête de Lucas sera de faire oublier sa condition de loup à ses condisciples — quête récurrente du personnage du loup dans les albums de Rascal, Solotareff, Ramos, de Pennart —, des animaux qui ont eu maille à partir avec lui dans une autre vie littéraire.

L'étudiante a intégré dans son récit deux des traits génériques majeurs de l'album contemporain : le détournement des personnages des contes traditionnels et le recours à la transtextualité dans l'image comme dans le texte. C'est parce que Lucas est l'incarnation du Grand Méchant Loup de notre patrimoine culturel que ses compagnons de classe, ses proies traditionnelles, craignent de jouer à touche-touche avec lui. La discrimination dont il est victime vient de son passé littéraire.

Figure 5. Transtextualité dans l'image



Dina, Maurice

L'album de Dina se présente comme la suite du *Déjeuner des loups* (1998), de Geoffroy de Pennart. Elle exploite la dernière image, celle où l'auteur-illustrateur a dessiné un cœur entre Maurice, le jeune cochon, et Chloé, la petite sœur du loup Lucas, laissant entendre qu'une idylle était en train de se nouer.

Figure 6. Maurice, album « continuation » du *Déjeuner des loups* de G. de Pennart



Dans « ce tome II » du *Déjeuner des loups*, Dina boucle la boucle de l'histoire du « tome I » : comme Lucas a tenté d'imposer son amitié avec Maurice à ses parents dans *Le déjeuner des loups*, Maurice va tenter d'imposer aux siens son amour pour la petite louve dans *Maurice*. La symétrie de l'album de Dina avec l'hypotexte est frappante : Maurice craint la réaction de son père comme Lucas ; comme il l'a fait avec son ami loup, il aide sa mère à préparer le repas au cours duquel il présentera sa belle ; la présentation de l'ami(e) se soldera par un échec et les propos discriminants tenus par le père de Maurice sont les mêmes que ceux qui sont tenus par Igor, le père de Lucas. Les dernières phrases du texte, quant à elles, sont inspirées par celles du *Loup est revenu!* (1994), de de Pennart.

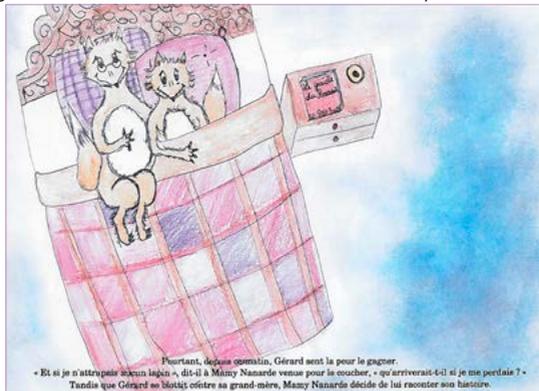
L'album de Dinare relève ce que Tauveron, à la suite de Genette, appelle « les continuations », c'est-à-dire « les albums qui prolongent, généralement sur le mode parodique, des histoires connues au-delà de leur clôture » (Tauveron, 2002, p. 62). L'effet parodique de son album sert son effet idéologique : la discrimination n'est pas l'apanage, malheureusement, d'une seule communauté ethnique.

2- ALBUM MILITANT OU « ENGAGÉ »

Romane, *La famille Goupillon*

Dans *La famille Goupillon*, Romane imagine un récit enchâssé dans lequel Gérard, un jeune renard, explique à sa grand-mère, Mamy Nanarde, son angoisse à l'idée de vivre, le lendemain, son premier jour de chasse qui marquera une étape importante dans sa vie.

Figure 7. Récit enchâssé de la lutte des renardes pour leur liberté



Sa grand-mère le rassure en lui faisant le récit de sa jeunesse et lui raconte ainsi son combat pour que les renardes femelles puissent, elles aussi, chasser à une époque

où cette pratique était réservée aux mâles. Elle raconte comment la solidarité avec d'autres renarades éprises, comme elle, de liberté a eu raison des conservatismes et comment elles ont prouvé qu'elles étaient aussi compétentes pour la chasse que leurs frères et père.

Dans ce récit, Romane met en intrigue un effet-valeur cher à quelques-uns des grands auteurs contemporains (Rascal, de Pennart, Ramos, Sther) : il faut remettre en question les ordres parentaux dictés par la tradition si ceux-ci entravent la liberté individuelle.

Figure 8. La famille Goupillon, un album militant



Comme les auteurs d'albums contemporains, Romane prend plaisir à produire un album militant qui évite, grâce à l'humour, au ton léger du récit de la grand-mère et à de très beaux dessins, la gravité ou la lourdeur d'une certaine forme de militantisme.

3 — ALBUMS AU SUJET AUDACIEUX : LA MORT

Deux de nos étudiantes montrent qu'elles ne craignent pas de traiter un thème tabou que les albums postmodernes abordent : le thème de la mort².

Francine, *Louis et la poussière de fée*

Dans son récit, Francine aborde le sujet de la mort d'un enfant et donne la parole à une petite fille, Alice, qui comprend progressivement les raisons pour lesquelles son meilleur ami Louis ne peut plus l'accompagner à l'école. Le lecteur les

² Au revoir Blaireau, en 2010, de Suzan Varley ; Bonjour madame La Mort, en 1997, de Jean-Charles Sarrazin et Pascal Teulade ; Nos petits enterrements, en 2006, d'Ulf Nilsson et Eva Eriksson ; Moi et rien, en 2000, et La visite de Petite Mort, en 2004, de Kitty Crowther ; Dans les yeux d'Henriette, en 2002, de Virginie Jamin ; Le cœur et la bouteille, en 2010, d'Oliver Jeffers.



Figure 9. Mélange de réalisme et de poésie

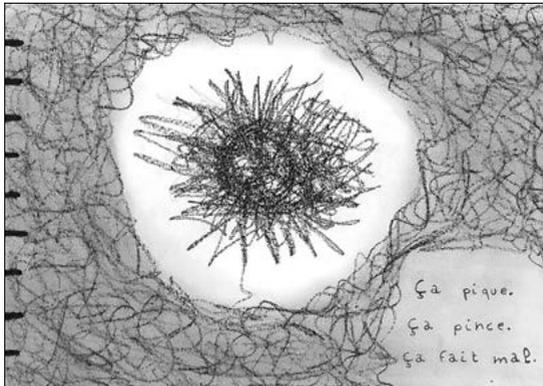
découvre en même temps que ce personnage-focalisateur mais le lecteur amateur éclairé devine, plus rapidement que la narratrice, que Louis souffre d'une maladie incurable.

Comme les auteurs contemporains, Francine aborde un sujet difficile avec franchise et tact, avec réalisme et poésie. Le caractère émouvant de son récit n'émane pas seulement du sujet mais aussi du fait d'avoir donné la parole à un narrateur-personnage enfant qui ne détient pas toute l'information et la livre au lecteur comme lui-même la découvre, par bribes... Voilà deux traits caractéristiques de l'album contemporain que Francine transfère avec succès dans son récit.

Clara, Le chas de l'aiguille

L'album de Clara intitulé *Le chas de l'aiguille* aborde également la thématique de la mort, à travers le travail de deuil de la narratrice-personnage. La mort de sa mère s'accompagne de la disparition d'une partie d'elle-même : « ça laisse un manque, un trou, un vide dans mon corps. Ça pique, ça pince, ça fait mal. »

Figure 10. Illustration du vide douloureux laissé par la disparition



La colère qui s'ensuit est prise en charge par M^{me} Flip, ainsi nommée à cause du bruit de ses chaussures sur le lino, qui initie la narratrice à la musique, mais surtout lui permet de transformer sa colère « en une mélodie plus calme », de réduire le vide en elle et de se débarrasser de sa rage. En se centrant sur les émotions ressenties par le personnage principal, le récit s'organise autour du parallélisme entre la découverte de la musique et l'acceptation de l'absence.

L'incipit fait un clin d'œil littéraire au lecteur et établit d'emblée un pacte fictionnel avec celui-ci : « Aujourd'hui, maman est morte » renvoie à l'incipit célèbre de *L'Étranger* de Camus.

L'étudiante a choisi un titre énigmatique qui fait référence au fil, à l'étroitesse du chemin mais dont le sens ne se dévoile que plus tard et d'abord par le dessin : lorsque la narratrice-personnage évoque la métamorphose de sa colère en « une mélodie plus douce », l'image montre une pelote emmêlée, celle-là même que l'on trouve sur la couverture, se transformant en une pelote prête à l'emploi, prête à passer par le chas de l'aiguille. Et donc à être tissée ? Et à reprendre le lien qui lui semblait rompu avec sa maman décédée ?

La dernière page explicite un autre lien : la colère ressentie par l'héroïne rapetisse au point de passer par le chas de cette aiguille.

Si le sujet choisi par Clara est rencontré plus fréquemment dans l'album contemporain que la mort d'un enfant, le traitement métaphorique qu'elle en propose révèle qu'elle s'est approprié un de ses traits caractéristiques.

4 — ALBUMS AVEC ARTICULATION ENTRE LES IMAGES ET LE TEXTE

Louiza, *Les petites choses de la vie*

Dans *Les petites choses de la vie*, Louiza a opté pour l'alternance de deux narrateurs-personnages, deux adolescents qui se côtoient dans un cadre scolaire. Leurs propos en miroir révèlent une divergence dans l'interprétation que chacun fait du comportement de l'autre dans des situations partagées, illustrées par les images.

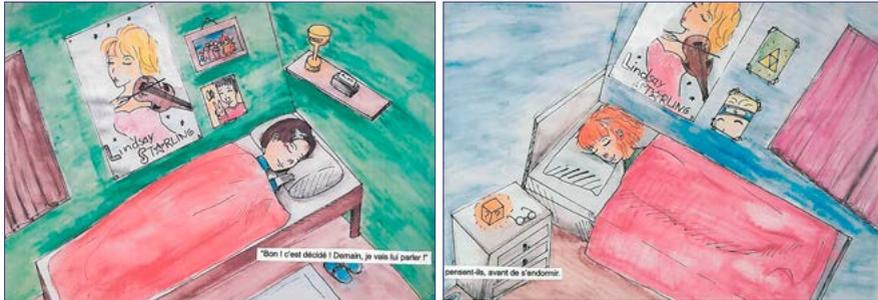
Figure 11. Parallélisme des expériences vécues par les narrateurs-personnages



L'album raconte le lent rapprochement qui s'opère entre les deux protagonistes. Cette tension narrative (Baroni, 2007) se construit par l'image qui, à certains moments, assure seule le récit. Les deux narrateurs-personnages s'effacent, dans la dernière scène, au profit d'un narrateur-auteur qui associe leurs pensées communes.

Là encore, l'image qui s'étale sur une double page complète le propos en montrant sur les murs de leur chambre des posters identiques, signes de leur passion commune.

Figure 12. L'image renforce le texte en illustrant leurs points de convergence.



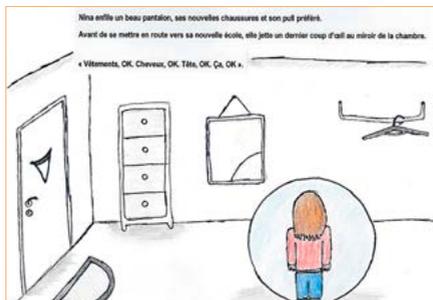
Soulignons les nombreux indicateurs de l'appropriation des techniques narratives de l'album contemporain : la grande qualité artistique, la double énonciation, une articulation subtile entre image et texte, un dénouement annoncé par le texte mais que l'image rend néanmoins surprenant.

Léa, *La bulle*

Léa choisit de mettre en scène un personnage qui sort progressivement de sa bulle en s'ouvrant aux autres. Si le titre explicite la métaphore, en revanche, la bulle est suggérée dans le texte par le démonstratif, pour le moins indéfini, « ça ». C'est l'image qui aide le lecteur à comprendre que le personnage craint d'affronter le monde qui l'entoure et qu'il se complait dans sa bulle protectrice. C'est sa passion pour le chant qui va l'aider à affronter sa peur des autres.

Ici encore le lecteur assiste à une véritable articulation texte-image. Le sens du récit est inaccessible sans la lecture attentive des images. Le dénouement se révèle d'ailleurs par une pleine page sans texte. L'excipit qui la précède « boucle la boucle » et renvoie à un détail près à l'incipit. Le caractère circulaire du texte indique que cette étudiante s'est approprié une des caractéristiques de l'album contemporain.

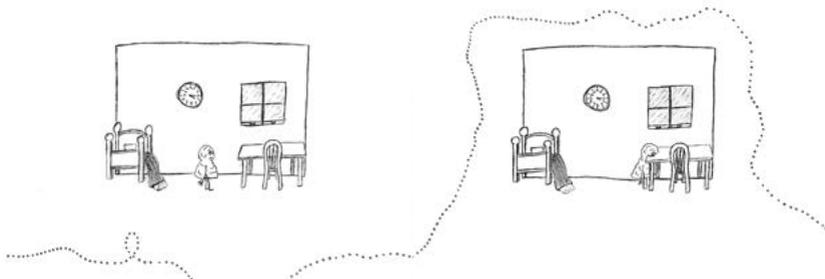
Figure 13. La bulle de Léa, le «ça» du texte, mise en images.



Irvic, *Théonie s'ennuie*

Dans son album en noir et blanc, Irvic met en scène un personnage qui s'ennuie. Or, si l'on en croit le narrateur, « s'ennuyer, c'est long ». Théonie cherche les idées, folles, grandes et petites, bonnes ou mauvaises, jusqu'à ce que la découverte d'un livre, « une idée de génie », arrête le temps. L'auteur renforce la cohérence de son récit en dessinant un chemin qui traverse les pages comme une sorte de fil conducteur.

Figure 14. *Le temps s'arrête pour Théonie quand elle s'ennuie...*



Comme les auteurs-illustrateurs contemporains, Irvic joue avec l'espace de la page et propose un découpage interne qui varie en fonction de la perception par Théonie du temps qui s'écoule : dans l'acmé de l'ennui, l'auteur multiplie les pleines pages sans texte alors qu'au climax de la quête, le protagoniste est représenté dans six scènes différentes dessinées sur la même page.

Figure 15. *Et tout s'enchaîne quand les idées surgissent*



CONCLUSION

Par l'imposition de cette tâche de production écrite partagée, nous espérons faire appréhender, par l'écriture et par l'oralisation du récit, les critères de qualité des albums postmodernes à savoir la défense ou la remise en question de valeurs, le recours à des techniques narratives plus généralement réservées à la littérature pour adultes, le traitement de sujets délicats ou polémiques, l'utilisation de procédés métaphoriques pour aborder avec tact les rigueurs de la vie. Par cette activité, nous poursuivons le double objectif de rendre nos étudiants attentifs aux facteurs potentiels d'agrément d'un récit pour enfants et de développer leurs capacités de lecture littéraire. Ce faisant nous espérons qu'à leur tour, ils auront à cœur de développer cette lecture auprès des enfants dont ils auront la charge.

BIBLIOGRAPHIE

- Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris, France : Le Seuil.
- Dufays, J-L, Gemenne, L., Ledur, D. (2005, 2015). *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gaiotti, F. (2009). *Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes (coll. Interférences).
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses universitaires de France
- Jouve, V. (2001). *Poétique des valeurs*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Reuter, Y. (1969, 2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, France : ESF.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. & Sève, P. (1999). Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. *Repères*, 19, 103-138.
- Tauveron, C., (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, France : Hatier.
- Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Paris, France : Hatier.

ALBUMS

- Biet, P. & Bloom, B. (2001). *Le loup conteur*. Namur, Belgique : Mijade.
- De Pennart, G. (1998). *Le loup sentimental*. Paris, France : l'École des loisirs.
- De Pennart, G. (1999). *Le déjeuner des loups*. Paris, France : l'École des loisirs.
- Ramos, M. (2006). *Un monde de cochons*. Paris, France : l'École des loisirs. (Coll. Pastel).