

THÈSE

Pour obtenir le grade de :

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Littérature française

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par :

Christine BOUTEVIN

Thèse dirigée par :

Monsieur Jean-François MASSOL

Unité de Recherche : Traverses 19-21 (EA 37-48)

École doctorale Langues, Littératures et Sciences humaines

**LE LIVRE DE POÈME(S) ILLUSTRÉ : ÉTUDE D'UNE
PRODUCTION LITTÉRAIRE EN FRANCE DE 1995 À
NOS JOURS ET DE SA RÉCEPTION PAR LES
PROFESSEURS DES ÉCOLES**

Volume 2

Thèse soutenue publiquement le **samedi 06 décembre 2014**

Devant le jury composé de :

Monsieur Daniel LANÇON

Professeur, Université Stendhal, Grenoble 3

(Membre du jury)

Madame Anne LECLAIRE-HALTÉ

Professeur, Université de Lorraine

(Rapporteur)

Madame Brigitte LOUICHON

Professeur, Université de Montpellier

(Rapporteur)

Monsieur Francis MARCOIN

Professeur, Université d'Artois

(Membre du jury)

Monsieur Jean-François MASSOL

Professeur, Université Stendhal, Grenoble 3

(Directeur de thèse)



LE LIVRE DE POÈME(S) ILLUSTRÉ. ÉTUDE D'UNE PRODUCTION LITTÉRAIRE EN FRANCE DE 1995 À NOS JOURS ET DE SA RÉCEPTION PAR LES PROFESSEURS DES ÉCOLES.

RÉSUMÉ

Livre illustré, livre d'artiste, livre de dialogue, livre de peintre autant de dénominations pour désigner les œuvres dans lesquelles l'image est associée à la poésie. Or, ces images accompagnent également le plus souvent les publications pour la jeunesse relevant du genre poétique. Comment se construit la relation entre poésie et art (peinture, dessin, photographie, pastel...) dans ces livres pour les jeunes lecteurs et quelles lectures peuvent en faire les professeurs des écoles en classe aujourd'hui sont les deux questions qui nous intéressent. Notre réflexion porte tout d'abord sur les ouvrages eux-mêmes, publiés entre 1995 et 2012. Après avoir analysé les approches de la poésie pour l'enfance et la jeunesse que proposent la critique littéraire, l'institution scolaire et la recherche en littérature, nous établissons une typologie de cette nouvelle catégorie littéraire que nous appelons « livre de poème(s) illustré » et nous étudions le rapport entre poème et illustration dans ces œuvres. Des interrogations didactiques sont nées de cette première réflexion. Tout d'abord, dans l'enseignement au niveau élémentaire, quel usage les maîtres font-ils de ces œuvres doubles ? Ensuite, quelles compétences de lecture littéraire et de lecture d'images cette production permet-elle de développer et quel rapport à la poésie et à l'art un professeur des écoles peut-il faire construire à ses élèves grâce à ces œuvres ? Cette partie de notre étude présente une recherche exploratoire en didactique de la littérature de type qualitatif qui se fonde sur une description du discours des enseignants, d'analyses de pratiques et de dispositifs de lecture subjective expérimentés dans le cadre de la formation de maîtres. Ainsi notre cheminement général nous conduit-il de la production vers la réception du livre de poème(s) illustré par des lecteurs critiques et savants, ou moins expérimentés.

Mots-clés

Livre illustré / poésie / poème / art / lecture / réception littéraire / didactique / enseignement

POETRY AND ART: GLANCES CROSSED IN CONTEMPORARY CHILDREN'S BOOKS. STUDY OF A LITERARY PRODUCTION AND ITS RECEPTION AT SCHOOL.

ABSTRACT

Book Illustrated, artistic book, dialogue book, painter's book so many designations when, in literary works, picture is combined with poetry. But most of the time, those pictures can be found in children books then regarded as poetry ones. How is this relation between poetry and art (painting, drawing, photography, Pastel drawing...) built in books for young readers? What readings of these books school teachers might set up today in their class? These two questions are our concern. At first, our work concerns books themselves published between 1995 and 2012. After exploring how literature criticism and research, as well as didactic and pedagogy have studied poetry for children, we will set a typology up of a new literary genre we call " Illustrated book of poems". Therefore, we will study relations between poems and pictures in these books. No doubt didactic issues will arise from this first thought. At first, how teachers use these dual books? Which skills of readings text and pictures does this new literary genre develop and thanks to these books, which relationship to poetry and art can a teacher help his pupils build? This part of our work is a qualitative type research in didactics of literature based on a description of teachers' speeches, pedagogy practices analysis and subjective readings set-up tested in professional teachers training. Thus, our general concern about illustrated poem(s) book is leading us from production to reception by critical and learned readers, as well as by less experimented ones.

Keywords

Book Illustrated / Poetry / poem / art / reading / literary appreciation / didactic / teachers

UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

THÈSE

Pour obtenir le grade de :
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Littérature française
Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par :
Christine BOUTEVIN

Thèse dirigée par :
Monsieur Jean-François MASSOL

Unité de Recherche : Traverses 19-21 (EA 37-48)
École doctorale Langues, Littératures et Sciences humaines

**LE LIVRE DE POÈME(S) ILLUSTRÉ : ÉTUDE D'UNE PRODUCTION
LITTÉRAIRE EN FRANCE DE 1995 À NOS JOURS ET DE SA RÉCEPTION
PAR LES PROFESSEURS DES ECOLES**

Volume 2

Thèse soutenue publiquement le **samedi 06 décembre 2014**
Devant le jury composé de :

Monsieur Daniel LANÇON
Professeur, Université Stendhal, Grenoble 3
(Membre du jury)

Madame Anne LECLAIRE-HALTÉ
Professeur, Université de Lorraine
(Rapporteur)

Madame Brigitte LOUICHON
Professeur, Université de Montpellier
(Rapporteur)

Monsieur Francis MARCOIN
Professeur, Université d'Artois
(Membre du jury)

Monsieur Jean-François MASSOL
Professeur, Université Stendhal, Grenoble 3
(Directeur de thèse)

Troisième partie

La réception de quelques livres de poème(s) illustrés par les enseignants

Chapitre 1

Cadre théorique

« FISSURE »

Je me brouille
Dans mes couleurs

Où résonne
Nul bruit

Ma palette accroche
Au fil de mon œil

L'éclat de la lumière
En sa poudre d'or

Tâche solitaire

Aurélie de la Selle, *Sans la miette d'un son*, Tarabuste, 2001

Dès 1996, une rubrique « poésie » et un corpus de livres apparaissent dans *La bibliothèque des mille et un livres*¹. Puis, en 2002, la poésie est introduite comme genre littéraire, dans la littérature, au sein des programmes du cycle 3. Comme nous l'avons vu plus haut, depuis, plusieurs dizaines de titres de livres de poème(s) illustrés ont été préconisés dans les listes officielles². C'est cette situation nouvelle dans l'enseignement primaire qui justifie tout d'abord notre question de départ : comment un enseignant lit-il un livre de poème(s) illustré et quel usage en fait-il en classe ? En effet, il ne s'agit plus de lire des poèmes isolés, extraits de leur recueil d'origine, mais des œuvres à part entière mêlant textes et illustrations.

Cette question paraît intéressante pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle met en jeu la formation des maîtres et des élèves à la lecture littéraire de la poésie. Cela concerne aussi le développement de la sensibilité, du rapport personnel au livre de

¹ Voir supra (I^{ère} partie, chap. 2). Les références de ce corpus sont données dans l'annexe 2-1.

² Listes de référence pour le cycle 3 en 2002 et 2004. Listes de référence pour le cycle 2 et le cycle 3 en 2007 et en 2012 (annexes 2-4 à 2-9).

poésie dans lequel l'image a une importance. Ensuite, il s'agit de faire connaître un répertoire d'auteurs et d'artistes classiques et contemporains, des œuvres dans lesquelles poètes et peintres sont présents. Cet enjeu culturel intéresse également l'enseignement secondaire du français, ainsi que celui de l'histoire des arts. Enfin, les deux modes d'expression (poésie et art) permettent la construction du sujet et inscrivent cette réflexion dans une problématique plus large liée à l'anthropologie et à la psychologie de la lecture. Pour toutes ces raisons, avant de définir notre projet de lecture de livres de poème(s) illustrés, il nous faut rappeler les principaux axes d'un parcours théorique qui sous-tendra l'analyse de la lecture des enseignants et des futurs enseignants.

1. Lecture de la poésie et théories de la réception

Depuis *Pour une esthétique de la réception* de H. R. Jauss³, les théories de la réception ont montré que l'analyse critique s'était trop longtemps focalisée sur le texte et ses conditions sociales de production et ont orienté les études littéraires vers le rôle du lecteur, « lecteur modèle » pour U. Eco⁴, « lecteur réel et empirique » pour M. Picard⁵. Or, les théories de la poésie n'ont pas accordé beaucoup d'intérêt à ces recherches. On en trouve un bref écho dans *La Poésie moderne et la structure d'horizon*⁶, ouvrage issu d'une thèse soutenue en 1986. Michel Collot, son auteur, construit un modèle théorique de la poésie dans lequel il rejette tout d'abord une conception structuraliste centrée sur le texte et le langage poétique, et démontre ensuite que tout poème engage, du côté de l'auteur, un sujet, un monde et un langage. L'étude de ces trois composantes de l'expérience poétique convoque diverses disciplines universitaires (philosophie, psychanalyse, linguistique). L'intérêt de M. Collot pour le lecteur de poème n'apparaît que dans la conclusion de l'ouvrage et se centre principalement sur le lecteur critique littéraire.

Faisant référence aux travaux phénoménologiques de W. Iser⁷, dont il s'inspire lui-même, M. Collot veut démontrer que la lecture poétique, en tant qu'activité herméneutique, est programmée par le texte lui-même. Il appelle « horizon de sens⁸ », la signification du poème qui ne se donne pas telle qu'elle, mais est élaborée par le lecteur confronté aux zones d'indétermination du texte (« c'est parce qu'il ne dit pas que le

³ H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 1978.

⁴ U. Eco, *Lector in fabula ou la coopération interprétative des textes narratifs*, Grasset, 1985.

⁵ M. Picard, *La Lecture comme jeu*, Minuit, 1986.

⁶ M. Collot, *La Poésie moderne et la structure d'horizon*, PUF, 2005 (1^{ère} éd. 1989).

⁷ W. Iser, *L'Acte de lecture, théorie de l'effet littéraire*, Mardaga, 1985.

⁸ M. Collot, *op. cit.*, p. 252.

poème donne à voir⁹ »). Plus que tout autre texte, selon M. Collot, le poème permet à l'imagination du lecteur d'agir : celle-ci le prolonge, le complète ou invente même des éléments. Pour ce théoricien, il existerait une lecture libre, déformante, voire erronée, une lecture subjective, personnelle, qu'il faudrait remettre en question. Tout se passerait comme si la première expérience de lecture poétique, fautive, parce que libre et subjective, était assaillie puis vaincue par une seconde lecture plus conforme aux exigences du texte. Cette conception paraît proche de celle que développera plus tard U. Eco¹⁰ à propos des limites de l'interprétation du récit.

Paradoxalement, M. Collot reconnaît la multiplicité des significations possibles, même pour le critique littéraire qui fixe par écrit ce que l'œuvre lui suggère ; mais il ne parvient pas à accepter la légitimité d'une lecture personnelle. Selon lui, aucune lecture n'est légitime en dehors de celle qui mène à comprendre et/ou à interpréter le poème. Il ne fait pas de distinction de sens entre ces deux termes et considère que le lecteur doit se conformer aux exigences du texte : « s'il joue le jeu de la lecture jusqu'au bout, il devra remettre en question l'expérience personnelle qu'il y avait investie au départ, reconnaître que son point de vue n'était pas pertinent¹¹ ». Il faut dégager des significations et lever progressivement « les indéterminations du sens¹² ».

Cette conception de la lecture de la poésie correspond à celle des récits fictionnels. Elle nous intéresse dans une certaine mesure parce qu'elle est en adéquation avec les préconisations du *Document d'application* : « Les poèmes se lisent (ou s'écoutent) comme la prose ou le théâtre. Ils supposent le même travail de compréhension et conduisent aux mêmes débats interprétatifs¹³ ». Mais ce modèle de lecture n'est pas le seul que nous convoquerons, car il ne prend pas en compte la subjectivité du lecteur et semble même la rejeter.

2. Lecture du poème et théories du sujet lecteur

En effet, la finalité de la lecture de la poésie ne peut se réduire à la compréhension. D'autres approches sont envisageables. Christian Doumet, écrivain, poète et professeur de littérature, pose ainsi la question : « Faut-il comprendre la

⁹ *Ibid.*, p. 253.

¹⁰ U. Eco, *Les Limites de l'interprétation*, Grasset, 1992.

¹¹ M. Collot, *op. cit.*, p. 256.

¹² *Ibid.*

¹³ *Document d'application*, « La littérature au cycle des approfondissements », *op. cit.*, p. 10.

poésie?¹⁴ ». « La poésie, c'est autre chose », dirait E. Guillevic, parce qu'elle nous fait perdre nos repères linguistiques et sémantiques. Ainsi devrions-nous peut-être nous débarrasser de la croyance du sens ? « Le sens est en effet un miroir tendu aux choses : elles s'y reflètent avec une si grande intensité, une si forte autorité, qu'elles en viennent à y perdre, pour ainsi dire, leur chose¹⁵ ». Mais s'il ne s'agit pas de comprendre, de quoi s'agit-il ?

Le terme « comprendre », dans le domaine de la lecture, est généralement défini comme construire un sens, une représentation mentale, élaborer des significations. Cela ne correspond qu'à l'une des acceptions du mot. Étymologiquement, « comprendre » vient du latin *comprehendere*, dérivé à l'aide du préfixe *cum* (avec) de *prehendere* qui signifie « saisir », le sens de *comprehendere* étant « saisir ensemble, embrasser¹⁶ ». En français, l'acception « avoir en soi » est reconnue par les dictionnaires généralistes. Dans ce sens, comprendre la poésie signifierait la saisir, l'embrasser, la faire sienne, l'habiter, la contenir en soi. Il nous faut donc nous tourner vers les théories du sujet lecteur pour mieux cerner comment ce dernier construit ce rapport aux poèmes parce que, comme le dit Nathalie Rannou : « La lecture de la poésie impose [...] de repenser notre acceptation des limites de la lecture raisonnée et d'intégrer paradoxalement l'incompréhension aux gestes de l'interprétation. Selon le poète, ne pas comprendre, ce n'est pas nier le sens ; et trouver un sens n'annule pas la fascination première¹⁷ ».

Dans les années 2000, les ouvrages de Michèle Petit¹⁸ proposent une réflexion d'ordre anthropologique sur la construction de soi par la lecture. Ils présentent comment le « lecteur réel¹⁹ », en bibliothèque, dans des quartiers défavorisés, ou dans des comités de lecture, dans les pays d'Amérique du Sud où règnent pauvreté et violence, trouve dans le livre « un viatique pour se découvrir ou se construire, pour élaborer son intériorité, sa subjectivité²⁰ ». S'intéressant à l'école, M. Petit affirme que, dans les entretiens qu'elle a menés, beaucoup de jeunes s'accordent pour dire que l'enseignement a eu un effet dissuasif sur le goût de la lecture ; mais elle reconnaît qu'il

¹⁴ C. Doumet, *Faut-il comprendre la poésie ?*, op. cit.

¹⁵ *Ibid.*, p. 33.

¹⁶ F. Gaffiot, *Dictionnaire latin-français*, Hachette, 1934, p. 365.

¹⁷ N. Rannou, « Des lycéens et des poètes aujourd'hui lecteurs de poésie », in J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?*, op. cit., p. 376.

¹⁸ M. Petit, *Éloge de la lecture : la construction de soi*, Belin, 2002 ; *L'Art de lire ou comment résister à l'adversité*, Belin, 2008.

¹⁹ M. Picard, *La Lecture comme jeu*, op. cit.

²⁰ M. Petit, *Éloge de la lecture*, op. cit., p. 7.

faut relativiser ces propos même si l'école a du mal à intégrer la lecture personnelle dans ses activités. Dans la même période, les théoriciens de la littérature et les didacticiens²¹ font le constat de cette difficulté. M. Petit conclut son analyse en disant :

Il appartient aux enseignants d'introduire les élèves à une plus grande familiarité, à une plus grande aisance dans l'approche des textes. Il leur incombe de leur faire sentir que parmi tous ces écrits, d'aujourd'hui et d'hier, d'ici ou d'ailleurs, il y en aura certainement qui sauront leur parler, à eux en particulier – en faisant retrouver la voix singulière d'un poète, l'étonnement d'un savant ou d'un voyageur qui peuvent s'offrir aux plus larges partages, mais en nous touchant un par un²².

Conscients de cette nécessité, à partir de 2004, les chercheurs en didactique de la littérature²³ vont s'intéresser à la subjectivité du lecteur, parce que, comme l'affirme J. F. Massol :

Dans le parcours qu'il entreprend de ligne en ligne et de page en page, le lecteur s'engage personnellement derrière différentes instances textuelles qu'il transforme en figures fantasmagiques, les personnages avant tout dans le cas du récit, les figurations de l'auteur dans le cas du poème, de l'essai, mais aussi du récit. Il nourrit le monde du texte de ses propres figurations, souvenirs et fantasmes, jusqu'à construire son texte du lecteur [...]²⁴

Une place de plus en plus importante est accordée à la notion de sujet dans les discours didactiques, sujet défini, selon Marie-Madeleine Bertucci²⁵, comme individu se caractérisant à la fois par sa subjectivité (intérieurité, intimité) et par sa relation aux autres (réflexivité, expérience sociale), ce qu'il nous paraît important d'affirmer puisque nos expériences de lecture s'effectuent dans un espace collectif.

Le concept de « lecteur subjectif » émerge alors, notamment des recherches de Gérard Langlade qui propose de le définir ainsi :

lecteur modelé par des expériences de lectures fondatrices – oserais-je dire « archaïques » ? – lectures de l'enfance qui restent actives que l'on dit privées [...] lectures étroitement solidaires du dialogue inter-fantasmagique instauré par les œuvres, lectures aux forts investissements affectifs qui témoignent de goûts hétéroclites²⁶.

²¹ T. Todorov, *La Littérature en péril*, Flammarion, 2006 ; A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le Sujet lecteur; lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR, 2004.

²² M. Petit, *Éloge de la lecture*, *op. cit.*, p. 132-133.

²³ A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *op. cit.* ; M.-F. Bishop et A. Rouxel (coord.), « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique », *Le Français aujourd'hui*, Armand Colin, n° 157, 2007 ; C. Mazauric et alii (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Peter Lang, 2011.

²⁴ J.-F. Massol, « Apparitions et essayages : des figures de l'auteur aux postures du lecteur », in K. Gros (dir.), *Costumes, reflets et illusions. Les habits d'emprunt dans la création contemporaine*, PUR, p. 152.

²⁵ M.-M. Bertucci, « La notion de sujet », *Le Français aujourd'hui*, n° 157, 2007, p. 11-18.

²⁶ G. Langlade, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *op. cit.*, p. 84-85.

Il démontre surtout que la lecture objective, savante, lettrée n'est pas la seule légitime et que la lecture subjective n'est pas antinomique de la lecture distanciée, parce que « les réactions subjectives loin de faire tomber les œuvres "hors de la littérature" seraient en fait des catalyseurs de lecture qui alimenteraient le trajet interprétatif jusque dans sa dimension réflexive²⁷ ». C'est pourquoi l'implication du sujet lecteur est indispensable à la lecture littéraire et les éléments de la subjectivité produits par l'activité de lecture sont à prendre en considération dans l'enseignement de la littérature.

Afin d'examiner le processus à l'œuvre dans l'activité de lecture des livres de poème(s) illustrés, nous serons donc amenée à nous appuyer sur les cinq opérations déterminées par G. Langlade et l'équipe de « Lettres, Langages et arts » de l'Université de Toulouse-Le Mirail²⁸. L'activité de lecture subjective, selon eux, peut être déclinée ainsi :

- 1- « La concrétisation imageante » : la lecture engage un processus de représentations mentales visuelles et auditives.
- 2- « La cohérence mimétique » : le lecteur prolonge ce qu'il lit en fonction de la manière dont il se représente le monde et de ses lectures antérieures.
- 3- « L'activité fantasmatique » : la lecture fait surgir des émotions. Le lecteur s'y projette en fonction de ses désirs et de ses fantasmes.
- 4- « L'activité axiologique » : le lecteur attribue des valeurs appréciatives ou dépréciatives à ce qu'il lit en fonction de ses propres jugements.
- 5- « L'impact esthétique » : le lecteur est sensible aux éléments formels du texte.

Ce cadre théorique nous paraît particulièrement intéressant pour analyser la lecture des livres de poème(s) illustrés, dans le contexte scolaire, car si les instances officielles ne recommandent pas explicitement la lecture subjective, elles privilégient dans le *Document d'application* de 2002 la lecture sensible d'œuvres capables de « créer des émotions », « de provoquer un choc » (*Le René Char*), « de faire sentir la nature » (M. Butor, *Vergers d'enfance*), « de retentir dans l'imagination, de la nourrir » (R. Desnos,

²⁷ *Ibid.*, p. 85.

²⁸ N. Lacelle et G. Langlade, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », in J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?*, Presses Universitaires de Louvain, 2007, p. 55-64 ; G. Langlade et M.-J. Fourtanier, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », in É. Falardeau et alii (dir.), *La Didactique du français. Voies actuelles de la recherche*, Presses Universitaires de Laval, 2007, p. 101-123.

Chantefables et Chantefleurs)²⁹... De plus, cette théorie a été avancée sans distinction générique, on peut donc examiner sa pertinence pour la lecture de la poésie ; mais surtout Nathalie Lacelle³⁰ s'est appuyée sur ces opérations pour étudier la réception d'images dans le cas d'adaptations littéraires audiovisuelles. Il ne nous paraît donc pas incohérent d'envisager de nous référer à ce cadre pour l'analyse de la lecture des illustrations dans les livres de poème(s).

Cependant, il faut souligner que la figure du lecteur de livres de poème(s) à l'école élémentaire n'apparaît absolument pas dans ces recherches sur le sujet lecteur. En 2004, deux articles des Actes du colloque de Rennes évoquent la question du lecteur de poésie, celui de J. Roger, « Le ravissement du lecteur : Michaux lectomane³¹ », et celui de S. Martin, « Irréversible, imprévisible. Petites histoires d'un chroniqueur en poésie contemporaine³² », mais il s'agit soit d'un poète soit d'un critique sujets lecteurs, pas de maîtres ni d'élèves.

De 2004 à 2008, une équipe de l'INRP³³, dans le cadre d'une vaste recherche intitulée « littérature et enseignement » et coordonnée par Danièle Dubois-Marcoin, a proposé un travail sur le texte poétique de la maternelle à l'université³⁴. Celui-ci a révélé l'intérêt progressif des acteurs du projet pour le sujet lecteur singulier. Limitée à l'étude de deux poèmes isolés, « La même néant » de J. Tardieu et « Les effarés » d'A. Rimbaud, l'expérience portait sur un dispositif de mise en voix, en classe de CE2, pour le premier poème, et de débat littéraire, en CM1/CM2, pour le second. Dans les deux cas, le choix du texte a été déterminant pour que les élèves puissent s'exprimer personnellement, ainsi que la mise à distance de la parole de l'enseignant qui a privilégié les compétences liées à la formation de la personne et du citoyen plus que les aspects formels du texte poétique. Cette étude, même si elle ne porte pas sur le livre, ni sur l'association poème/image, nous intéresse, car elle met en évidence l'effet important

²⁹ Ces citations sont extraites des notices du *Document d'application*.

³⁰ N. Lacelle, *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, thèse soutenue à L'Université du Québec à Montréal, 2009 [en ligne]. Disponible sur Internet : <http://www.archipel.uqam.ca/2537/1/D1852.pdf>. Consulté le 18/09/2013.

³¹ A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *op. cit.*, p. 51-60.

³² *Ibid.*, p. 197-209.

³³ Aujourd'hui Institut français de l'éducation (IFÉ).

³⁴ D. Dubois et C. Delahaye, « Le texte poétique à l'école », in Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, Braga: Universidade do Minho, Outubro 2006 [en ligne]. Disponible sur Internet : http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/ba/documentos/ot_texte_poetique_ecole_a.pdf. Consulté le 18/09/2013.

des dispositifs didactiques et pédagogiques sur l'émergence de la subjectivité des élèves dans la lecture de poèmes.

Enfin, depuis 2006, les publications de Nathalie Rannou aident à mieux cerner les enjeux du questionnement concernant le sujet lecteur de poésie dans l'enseignement secondaire. Cette chercheuse interroge les démarches de lecture en classe, lors des rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à Montpellier en 2006³⁵ ; puis en 2007, à Louvain, elle étudie des discours de lycéens et de poètes sur la lecture de la poésie³⁶. D'autres perspectives ont été ouvertes trois ans plus tard avec une contribution à la réflexion sur le corpus³⁷, démontrant le lien ténu que font les élèves du secondaire entre genre poétique et corpus personnels. Les lycéens se réfèrent bien souvent davantage à leur expérience, à leur goût, à leur intimité lorsqu'on leur demande d'évoquer leur lecture.

3. Lecture du recueil de poèmes

Dernièrement, l'article de N. Rannou, « Questions sur le texte du lecteur de poésie³⁸ », analyse, à partir d'une enquête menée auprès d'une cinquantaine d'élèves, le devenir d'un recueil de haïkus. Il retient notre attention, car il concerne la lecture d'un livre de Philippe Jaccottet³⁹. Cette œuvre a été donnée à lire dans le but d'observer comment les lycéens s'approprient personnellement un recueil. L'analyse des réponses à un questionnaire phénoménologique met en évidence trois configurations. Alors que les lycéens ne possèdent pas de connaissance sur le genre du haïku, l'observation révèle qu'ils sont capables tout d'abord de configuration imageante et auditive. La lecture des haïku secrète également du récit : pour certains élèves, les poèmes racontent une histoire. N. Rannou souligne d'ailleurs que cette configuration narrative est propre à la lecture du recueil : « En effet, c'est souvent au niveau d'un ensemble de textes que s'organise la structure minimale d'un récit. Dans ce cas, alors que le haïku isolé est

³⁵ N. Rannou, « Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation des poèmes par les élèves de lycée », *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre*, 7^{èmes} Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006 [en ligne]. Disponible sur Internet : <http://chabanne.jeancharles.perso.neuf.fr/didlit/Rannou.pdf>. Consulté le 21/12/2011.

³⁶ N. Rannou, « Des lycéens et des poètes aujourd'hui lecteurs de poésie », art. cit., p. 368-377.

³⁷ N. Rannou, « Une configuration du corpus scolaire par les genres : une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? Le cas de la poésie », in B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *La Littérature en corpus. Corpus implicites, explicites, virtuels*, op. cit., p. 187-200.

³⁸ N. Rannou, « Questions sur le texte du lecteur de poésie », in C. Mazauric et alii (dir.), op. cit., p. 139-150.

³⁹ P. Jaccottet, *Haïku*, Fata Morgana, 1996.

propice à la sensation de « scènes [...], la combinaison de plusieurs haïku donne un effet narratif⁴⁰ ». Nous verrons nous aussi comment les maîtres et les étudiants parlent de leur lecture du livre de poème(s) illustré comme d'une histoire ou d'un album narratif. Enfin, la troisième configuration est dite « énonciative » : « le lecteur intériorise [...] l'énonciation poétique en s'inaugurant lui-même comme point-source de cette énonciation, sans filtre fictionnel ni mise en scène quelconque de la parole⁴¹ ». En revanche, on note que l'enquête laisse de côté des dimensions qui nous auraient intéressée : le recueil de P. Jaccottet est illustré de huit dessins, le premier en couleur sur la couverture et les sept autres au crayon noir ou au fusain, réalisés par l'épouse peintre du poète, et il est édité par Fata Morgana, une maison d'édition soucieuse de la collaboration entre écrivains et artistes et de la matérialité de ses publications (papier, typographie). On peut donc affirmer qu'aujourd'hui, il n'existe aucune étude en didactique de la littérature portant sur la lecture de la poésie en livre accompagnée d'images, dans le contexte scolaire.

En effet, même si, depuis plus de quinze ans, certains spécialistes de la poésie à l'école préconisent la lecture du recueil et si les recommandations ministérielles ont adopté ce point de vue, on observe une absence d'intérêt de la part des chercheurs. Serge Martin, depuis 1996, insiste sur le fait que le poème est rarement publié seul et qu'il appartient à un ensemble, à « un livre qui offre à son lecteur un dispositif, des allers et retours, des ressemblances et des dissemblances, des alternances⁴² ». C'est pourquoi, il conseille de montrer aux élèves que les poésies ne se réduisent pas au poème isolé sur la page. Mais ses recherches n'ont jamais porté sur cette lecture. De même, Jean-Pierre Siméon⁴³ considère que, pour lier lecture personnelle et intime de la poésie avec une approche analytique et réflexive, le support du recueil est le plus approprié. Il relate deux expériences menées en classe de CE1 et de CM1 suivant une démarche empirique qui repose sur des savoirs littéraires et linguistiques (champ lexical, structure, figures de rhétorique...). J.-P. Siméon est conscient des dérives technicistes d'une telle approche qui peut faire oublier que la lecture d'une œuvre complète doit prendre en considération l'appropriation affective du livre. Malheureusement, ce pédagogue, militant de la poésie, s'en est tenu à ces deux

⁴⁰ N. Rannou développe cette analyse dans sa thèse : *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, soutenue à Rennes le 23/10/2010, p. 354.

⁴¹ *Ibid.*, p. 356.

⁴² M.-C. et S. Martin, *Les Poésies, l'école*, op. cit., p. 220.

⁴³ J.-P. Siméon, « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète », art. cit.

expériences relativement anciennes, et à la réitération de cette préconisation⁴⁴, sans étayage théorique supplémentaire.

Enfin, en 2002, Jean-Yves Debreuille avance l'hypothèse « qu'en matière de poésie contemporaine, la lecture d'un poème hors du livre dont il est un élément n'a littéralement pas de sens. Et que, plus encore, un poème est illisible si l'on ne fait pas intervenir les autres poèmes qui constituent, avec lui, le recueil⁴⁵ ». Pour étayer sa démonstration, il propose l'analyse d'une œuvre de Dominique Sampiero, *Terre pour une légende qui n'en a plus*⁴⁶. Il justifie ce choix par le travail de l'éditeur, soucieux de la mise en page et de la typographie, et par le statut de l'écrivain qui, en sa qualité d'instituteur, revendique sa connaissance du champ éducatif. J.-Y. Debreuille présente une démarche didactique et met également en évidence ses outils d'analyse.

Dans cette approche, il pose tout d'abord la question pertinente de l'entrée dans l'œuvre. Il s'interroge alors sur l'accessibilité et affirme que la difficulté n'est pas dans l'œuvre elle-même, puisque certaines expériences qu'il a menées lui-même – et celles de l'équipe de l'INRP évoquées ci-dessus – prouvent qu'un même poème peut être lu de l'école élémentaire à l'université. Ce qui importe surtout, c'est le choix didactique. Cependant un même poème ne signifie pas, à notre sens, tous les poèmes. La première étape consiste donc pour le professeur à faire le choix de quelques poèmes « qui ne sollicitent pas des codes étrangers à notre expérience usuelle de lecteurs⁴⁷ ». Mais quels sont ces codes ? Et question corollaire, quels sont les codes qui nous seraient familiers ? De plus, de quels lecteurs parle J.-Y. Debreuille ? Cette interrogation constitue un élément problématique de sa démonstration : la démarche didactique et la lecture proposée n'ont pas de destinataire spécifique. Or, un professeur de français, enseignant en collège ou en lycée, spécialiste de sa discipline n'a pas les mêmes usages ni les mêmes pratiques, ni les mêmes compétences de lecture qu'un professeur des écoles. De même, le niveau des élèves à qui l'on pourrait apprendre à lire un recueil de poésie contemporaine n'est pas précisé. Cela signifierait-il que cette démarche est valable quel que soit le niveau scolaire ?

⁴⁴ Notamment encore récemment dans *La Vitamine P : la poésie, pourquoi, pour qui, comment ?*, op. cit.

⁴⁵ J.-Y. Debreuille, « La question du recueil en poésie contemporaine », art. cit., p. 130.

⁴⁶ D. Sampiero, *Terre pour une légende qui n'en a plus*, Cheyne, 1991.

⁴⁷ J.-Y. Debreuille, art. cit., p. 131.

La lecture de ces premiers poèmes bien choisis permet, selon J.-Y. Debreuille, de découvrir des liens thématiques et typographiques entre les textes, ainsi que l'ordonnancement du recueil. Il s'agit de procéder par choix et rapprochement dans une étape de lecture qu'il qualifie d'« initiation », puis de poursuivre par une lecture suivie « informée par les acquis précédents ». Le chercheur déploie alors sa propre lecture de l'œuvre intégrale dans « un texte de lecteur⁴⁸ » qui laisse de côté la subjectivité. L'objectif en effet est de repérer et de nourrir « un certain nombre d'isotopies qui par leur récurrence deviennent à leur tour des outils de lecture⁴⁹ ». L'intérêt de la démonstration n'est pas tant, pour nous, dans le brillant commentaire de l'œuvre que dans l'exposé des moyens qui permettent de dégager des significations de l'ensemble du recueil. J.-Y. Debreuille nomme les premiers des « structures thématiques », identifiées par des jeux d'échos, des reprises, des analogies ou des oppositions ; les seconds des « éléments structurels » (caractères, lignes, position des textes, titres) ; enfin un « discours sur l'écriture » car la poésie moderne développe toujours, dit-il, un propos métapoétique et donc « le livre de poèmes donne son code de lecture⁵⁰ ». J.-Y. Debreuille esquisse ici les éléments constitutifs d'un genre, le recueil poétique, qui nous intéresse dans la mesure où les documents officiels inscrivent « la poésie » et plus précisément le livre de poème(s) en tant que genre. Nous verrons comment les enseignants du cycle 3 abordent cette problématique dans leur didactisation de ce livre, qu'ils aient fait le choix d'un recueil de poésie contemporaine, comme dans le cas des œuvres de Michel Besnier en classe de CM1, ou de divers types de livres de poème(s) illustrés, comme dans une classe de CE2. De plus, ces outils concernent la formation aux codes et aux compétences « littéraires » parmi lesquelles, selon J.-L. Dufays⁵¹, les compétences architextuelles sont indispensables afin que le lecteur puisse développer des hypothèses de lecture⁵². Or, notre analyse de la lecture de livres de poème(s) illustrés par des maîtres expérimentés vise à mettre en évidence, entre autres, les compétences que ces professionnels mobilisent et les modèles de lecture qu'ils sollicitent. Nous pourrions ainsi nous appuyer sur les éléments développés par J.-Y. Debreuille.

⁴⁸ C. Mazauric, et *alii* (dir.) *op. cit.*

⁴⁹ J.-Y. Debreuille, art. cit., p. 139.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 140.

⁵¹ J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*, *op. cit.*, p. 69-70.

⁵² *Ibid.*, p. 73.

4. Lecture du texte-image

La sémiologie s'est intéressée au rapport entre le texte et l'image sous l'angle de la signification, c'est-à-dire de son mode de production de sens. Les diverses analyses de l'album en littérature de jeunesse⁵³ s'appuient sur les apports de l'analyse de l'image fixe, en relation ou non avec un texte, analyse initialement conceptualisée par R. Barthes⁵⁴ et vulgarisée par Martine Joly⁵⁵. Cependant, cette science des signes laisse de côté l'émotion et le plaisir esthétique⁵⁶, car l'analyse porte essentiellement sur l'objet et non sur le sujet. Sa méthodologie et ses concepts nous sont donc utiles en tant qu'outils à enseigner, mais non pour l'étude de la réception des livres de poème(s) illustrés.

En 1990, dans son introduction à un recueil de contributions sur *Signe, texte, image*, Alain Montandon mentionne que « le genre de l'iconotexte génère des processus de lectures plurielles, puisque l'extensivité spatiale de la figure diffère de la linéarité typographique, en provoquant des effets iconotextuels, qui sont des effets de lecture⁵⁷ ». Mais on constate qu'aucun article n'aborde la réception des œuvres littéraires mêlant texte et image. Or, la question qui nous concerne est bien de savoir ce qui se passe lorsqu'un sujet lit et observe, sur la même double page ou sur plusieurs, un ou des poèmes, une ou des images.

Force est de constater que les théoriciens de la réception de la littérature se sont encore peu intéressés à cette « double » lecture, alors que les didacticiens, spécialistes des sciences du langage ou de la littérature, ont produit des études sur des lecteurs réels de la maternelle à l'université, lecteurs d'albums⁵⁸, de bandes dessinées⁵⁹ ou de publicité⁶⁰. Seul Michel Picard, après *La Lecture comme jeu*, a poursuivi sa réflexion

⁵³ Voir les essais de F. Grossmann, *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Peter Lang, 1996 ; S. Van der Linden, *Lire l'album*, *op. cit.* ; A. Lorant-Jolly et S. Van der Linden, *Images des livres pour la jeunesse : lire et analyser*, Thierry Magnier, 2006.

⁵⁴ R. Barthes, « Rhétorique de l'image », art. cit. et « Éléments de sémiologie », art. cit.

⁵⁵ M. Joly, *op. cit.*

⁵⁶ *Ibid.*, p. 23.

⁵⁷ A. Montandon (dir.), *Signe, texte, image*, *op. cit.*, p. 9.

⁵⁸ Voir notamment la cinquième partie, « Lire l'album en formation et à l'école » de C. Connan-Pintado et alii (coord.), *L'Album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?*, *op. cit.*, p. 251-304 ; A. Leclaire-Halté, « Lecture formelle ou participative ? Première réception d'*Histoire à quatre voix* par des élèves de cycle 3 », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2006, n° 33, p. 117-134 ; E. Canut et A. Leclaire-Halté (éd.), *L'élève et la lecture d'albums : quelle compréhension du texte et des images ?*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2009.

⁵⁹ H. Gondrand et J.-F. Massol (coord.), *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, Scéren/CRDP de Grenoble, 2007.

⁶⁰ J.-L. Tilleuil, « La lecture des messages mixtes de la théorie à la pratique : une histoire de parcours », in J.-L. Dufays et alii (dir.), *Pour une lecture littéraire 2*, De Boeck Duculot, 1996, p. 120-132.

théorique en abordant l'image dans *La Tentation : essai sur l'art comme jeu*⁶¹, en 2002. Nous voudrions désormais revenir sur ces deux publications et exposer en quoi elles nous semblent intéressantes pour répondre à notre questionnement.

En 1986, M. Picard se centre sur le lecteur réel dans une perspective psychanalytique fondée sur la théorie du jeu. Il veut démontrer que la lecture littéraire correspond aux deux aspects du jeu désignés en anglais par « playing » et « game ». Le premier terme renvoie aux jeux de rôles, le second aux jeux de règles. Par certains aspects, la lecture consiste à endosser des rôles que nous propose la fiction (*playing*). Par d'autres aspects, elle est un jeu avec des règles parfois complexes qu'il faut connaître (*game*). Deux instances chez le lecteur correspondent chacune à l'un de ces aspects. Lorsque le lecteur joue un jeu au sens de *play*, c'est l'instance du *lu* : il s'abandonne à son plaisir, s'identifie aux personnages, croit en la fiction. Lorsqu'il joue un jeu au sens de *game*, c'est l'instance du *lectant* qui adopte une attitude critique, s'intéresse à la complexité formelle de l'œuvre et manifeste une lecture distanciée qui ressemble à un jeu de stratégie. Enfin, il existe une troisième instance, le *liseur*, qui est du côté du réel, c'est-à-dire que pendant la lecture, le lecteur continue de percevoir la réalité du monde et reste en contact avec ce qui l'entoure : il ne joue pas. La lecture comme jeu est un va-et-vient constant entre ces trois instances, l'une n'empêchant pas l'autre car tout lecteur est triple⁶².

Cette théorie nous paraît tout à fait intéressante pour une analyse de l'activité de lecteurs (adultes) confrontés à un corpus précis de livres de poème(s) illustrés, lecteurs qui s'approprient le/les textes en faisant de ce dernier le lieu d'un investissement personnel, mais aussi d'une réflexion critique. Elle nous servira d'appui pour les raisons suivantes. Les didacticiens de la littérature dans le 1^{er} degré lui ont donné un écho favorable, si bien que les programmes de 2002 s'en inspirent profondément. En effet, dans notre première partie, l'analyse du discours du *Document d'accompagnement* en ce qui concerne les prescriptions de la rubrique « poésie », a révélé l'intérêt de l'institution scolaire pour les diverses instances du lecteur. L'école veut former, certes, un lecteur de poésie lettré, sensible aux genres et aux formes, capable d'apprécier des jeux avec la

⁶¹ M. Picard, *La Tentation : essai sur l'art comme jeu*, J. Chambon, 2002.

⁶² En 1992, Vincent Jouve a repris cette théorie et proposé deux aménagements. Il distingue tout d'abord « dans le lecteur participant une part passive, le *lu*, et une part active, le *lisant*. Le premier renvoie à l'investissement pulsionnel, le second à l'investissement affectif ». D'autre part, le *lectant* est dédoublé : « un *lectant* jouant (qui essaye de deviner la stratégie narrative du romancier) et un *lectant* interprétant (qui vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre) » : *L'Effet-personnage dans le roman*, op. cit., p. 84.

langue, mais elle ne nie pas l'investissement émotionnel et psycho-affectif du lecteur. Elle parie même sur la poésie pour développer l'imaginaire, les sensations, les réactions affectives. Enfin, comme nous allons le voir maintenant, le prolongement de cette théorie du côté de l'image implique que le même jeu existe que l'activité porte sur un texte ou sur des images artistiques.

En effet, M. Picard propose à partir de la gravure de Jacques Callot, *La Tentation de Saint Antoine* (1637), une réflexion sur l'activité artistique, non pas celle de l'artiste, mais celle de celui qui regarde l'œuvre. Cette approche théorique sur l'activité de lecture d'une œuvre gravée reprend les principes de *La Lecture comme jeu*. Il faut d'ailleurs insister sur le fait que l'œuvre choisie est une image accompagnée d'un texte en vers latin. M. Picard consacre un chapitre à la relation entre texte et image en affirmant que la légende écrite fait partie intégrante de l'estampe⁶³. De plus, nous ajoutons qu'il s'agit d'une gravure littéraire puisque l'artiste puise son sujet dans le récit de la *Vie d'Antoine* d'Athanase d'Alexandrie, donc d'une œuvre en lien très étroit avec un texte qui l'a précédée et inspirée. Par conséquent, l'analyse proposée par M. Picard porte bien sur un texte/image, deux éléments constitutifs de l'œuvre elle-même, mais aussi sur une représentation artistique dépendante d'un texte qui est sa source.

Dans son introduction, le théoricien de la littérature constate l'absence de terminologie pour désigner celui qui regarde une œuvre d'art, qu'on ne peut appeler ni amateur, ni spectateur. Il propose d'étudier cette activité en accord avec les philosophes de l'esthétique (Panofsky, Francastel et Gombrich) et les théoriciens de la réception de l'École de Constance pour qui l'art et l'œuvre littéraire ne se réduisent pas à leur objet et réclament une participation indispensable de celui qui regarde ou du lecteur. *La Tentation : essai sur l'art comme jeu* a un triple objectif, certes produire une brillante monographie sur la gravure de J. Callot, mais surtout mettre en évidence les opérations à l'œuvre dans l'activité artistique du côté du récepteur et en déduire une théorie de l'art. En sept chapitres, M. Picard développe ainsi un commentaire de l'estampe et une auto-analyse de son « expérience artistique ».

Il démontre tout d'abord que son étude de l'œuvre prend en compte toutes les dimensions du sujet qui regarde et lit : ses émotions, ses réflexions, ses procédures, ses comportements. Le rapport entre un objet d'art et un sujet est aussi bien affectif

⁶³ M. Picard, *La Tentation : essai sur l'art comme jeu*, op. cit., p. 105.

qu'intellectuel, psychologique que physique, émotionnel que cognitif. M. Picard assimile cette expérience à un jeu qui implique une attention particulière comme lorsque l'enfant est absorbé par une activité ludique. Mais dans ce jeu, le sujet est dédoublé :

À l'excitation émotionnelle mettant en jeu l'agressivité des premiers âges, impliquant une régression profonde à des stades archaïques de l'évolution psychique, s'adjoignent, s'opposent, se mêlent l'effervescence intellectuelle des enquêtes, une intense curiosité herméneutique et une attention visuelle soutenue, au service d'un puissant besoin de maîtrise⁶⁴.

On retrouve ici *playing* et *game* : lorsque celui qui regarde s'identifie aux personnages du tableau, vit la situation représentée, projette ses propres fantasmes dans l'œuvre, il est *joué* (correspondant du *lu*), tandis que, dans le *game*, domine le *jouant* (*liseur* et *lectant*), attentif et réfléchi, en contact avec le réel. L'art comme jeu réclame ces instances. L'activité artistique telle que la conçoit M. Picard, comme la lecture littéraire qu'il a définie une quinzaine d'années auparavant, est un jeu « hautement sophistiqué, l'aboutissement non seulement d'un apprentissage à tous points de vue privilégié mais aussi d'expériences ludiques innombrables et de toute sorte, de tout niveau⁶⁵ ». Ce qui diffère donc entre la lecture du texte et l'analyse de l'image, ce n'est pas l'activité elle-même, mais les règles du jeu. M. Picard conclut d'ailleurs en affirmant que l'art comme jeu rend compte de tous les arts, pas uniquement d'une activité artistique spécifique (littérature ou peinture). Dans le cas de l'estampe de J. Callot, ces règles relèvent de la sémiologie, de l'histoire de l'art et de la littérature, de la sociologie, de la philosophie de l'art etc., c'est-à-dire de diverses branches des sciences humaines.

Certes, nous voyons quelques limites à cette théorie pour notre analyse, notamment les deux suivantes. L'étude de M. Picard porte sur une œuvre d'art ancien, isolée, alors que notre corpus présente des illustrations dans un livre dont le statut d'images d'art pourrait être contesté. Deuxièmement, si M. Picard affirme que ce jeu s'apprend, il ne dit pas de quelle manière. Consciente de ces limites, nous verrons donc comment se joue ce jeu dans le cas d'œuvres qui mêlent poèmes et illustrations dont nous acceptons qu'elles puissent être reconnues comme images d'art. Partant du principe, affirmé par M. Picard, qu'il existe une différence de degré, non de nature, entre l'activité du lecteur expert et celle de l'apprenti, nous nous interrogerons aussi sur les règles à maîtriser et sur la manière dont les lecteurs, adultes et enseignants,

⁶⁴ *Ibid.*, p. 170.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 173.

investissent leur affectivité, leurs savoirs, leur vécu personnel, leurs valeurs... dans leur approche du livre de poème(s) illustré.

Ainsi, dans le chapitre suivant, l'analyse des réceptions portera-t-elle sur des lecteurs enseignants expérimentés, puis dans un deuxième temps sur la didactisation de quelques livres par deux professeurs des écoles. Nous terminerons par l'étude de la lecture des futurs maîtres en formation au niveau master.

Chapitre 2

Lectures de quatre maîtres expérimentés

Un enfant sage comme une image regarde une image qui représente un enfant sage comme une image qui représente un enfant sage comme une image qui représente...

Mais l'enfant en a assez de cette unique représentation, il veut que le décor change et toute la pièce avec. "Cette image que je regarde, j'en fais ce que je veux, ça me regarde." Il détache la page avec soin, la déchire, lance les morceaux en l'air et attend que ça retombe, en désordre.

Et il ordonne ce désordre à sa guise, et bientôt découvre une autre image qui représente un enfant turbulent, comme il l'est lui-même souvent, secrètement et qui transforme, en souriant, le langage des images, comme il réforme et reforme les images du langage qu'on lui apprend habituellement, quand elles lui semblent être, et c'est souvent, les messages du mensonge⁶⁶.

Jacques Prévert, *Imaginaires*, Skira, 1970

1. Choix méthodologiques

Pour étudier la lecture de certains livres de poème(s) illustrés, par des enseignants de l'école élémentaire, et l'approche de ces livres en classe, nous avons choisi l'entretien semi-directif à visée de recherche. Il s'agit de proposer une analyse de contenu thématique, à partir d'un matériau qualitatif. Cette analyse s'intéressera aux discours de quelques professeurs des écoles qui ont choisi, lu et fait lire ces livres. L'objectif général est donc d'observer, dans l'institution scolaire du premier degré, la relation entre la lecture des ouvrages de poésie par les maîtres et leur pratique professionnelle déclarée.

Pour mieux cerner notre questionnement, il convient de dire que les professeurs des écoles n'ont pas de formation spécifique à la didactique de la poésie. Par ailleurs,

⁶⁶ Texte cité dans B. Marchon (sélection de), *Poèmes et chansons de Jacques Prévert*, Bayard, 2008.

des enquêtes⁶⁷ montrent qu'ils ne lisent pas eux-mêmes de livres de poèmes. Face à cette méconnaissance du genre poétique et à la pénurie de formation, comment abordent-ils la lecture de ces livres avec les élèves ? Reprenant les résultats de l'équipe « Littérature et enseignement » de l'INRP qui, en 2008, avait mis en évidence certains obstacles à la conception et à la mise en œuvre de l'enseignement de la littérature, dans le premier degré, notamment la manière dont les enseignants lisent eux-mêmes les œuvres préconisées⁶⁸, notre hypothèse est la suivante : la lecture personnelle du maître est déterminante dans l'approche didactique et pédagogique. Le choix du livre, la manière dont les professeurs ont lu les textes, dont ils ont observé les illustrations, le lien qu'ils ont établi entre les deux modes d'expression par leur lecture personnelle, tout cela influence leur enseignement. Autrement dit, ce serait moins les prescriptions officielles (programmes, listes de référence, *Documents d'accompagnement*) qui détermineraient leur enseignement des livres de poème(s) illustrés que leur subjectivité et leur expérience. Le corollaire de cette hypothèse est le suivant : les modifications de l'enseignement de la poésie que peut entraîner l'expérience didactique que nous proposons aux professeurs des écoles, vont dépendre de cette lecture et révéler à leur tour des conceptions du livre de poème(s) illustré construites au cours de l'expérience.

L'échantillon a été constitué, après un appel lancé dans le département des Landes, en juin 2011, par l'adjoint à l'inspecteur d'Académie⁶⁹, à la suite d'un rendez-vous où nous avons évoqué notre projet. Il s'agissait d'abord de trouver quelques terrains d'expérience pour notre recherche. En effet, les entretiens ne constituent qu'une partie des données. En dehors de ceux-ci, le protocole de recueil de données comporte les observations directes en classe, les écrits professionnels des maîtres et des recueils

⁶⁷ Nous détaillerons plus loin les deux enquêtes suivantes : J.-L. Gaudet, « La poésie à l'école, à quoi ça rime ? », in J.-Y. Debreuille (dir.), *Enseigner la poésie*, op. cit., p. 38-65 et M.-T. Denizéau, « La poésie dans les mémoires professionnels des professeurs d'école stagiaires », in M.-T. Denizéau et D. Lançon, *La Poésie à l'école*, op. cit., p. 103-111.

⁶⁸ M. Butlen et alii, « De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire », *Repères*, n° 37, 2008, p. 197-226.

⁶⁹ À la suite du rendez-vous avec cet adjoint, le courriel suivant a été envoyé dans les circonscriptions, par l'Inspection académique : « Chers collègues, Madame BOUTEVIN, Professeure de français à l'IUFM de Mont-de-Marsan, prépare une thèse dont l'entrée didactique sera « L'approche du livre illustré de poèmes en classe ». Elle cherche un terrain d'expérience et a pensé aux enseignants des cycles 2 et 3 des Landes. Elle souhaite étudier l'approche du recueil en classe et le lien entre la lecture d'image et la lecture du texte. Le temps d'expérience devrait avoir lieu entre septembre et décembre 2011. En échange, elle propose des temps d'échanges sur la poésie qui seront comptabilisés dans le quota des animations pédagogiques 2011-2012. Si vous vous engagez dans ce projet, il vous faudra donner vos supports de travail (projet/ séquences/ séances). Il se peut également que vous soyez filmés en classe mais il n'y aura aucune diffusion, ni à l'IUFM, ni dans les formations. La séance filmée reste un outil de travail pour le chercheur et un appui pour l'analyse des actions menées et la rédaction de la thèse. D'autre part, ni le nom des enseignants, ni le nom des élèves n'apparaîtront, afin de protéger les participants de tout jugement de valeur par les pairs. Si vous êtes intéressés, vous pouvez contacter Madame Christine BOUTEVIN... »

de productions d'élèves. Quatre maîtres ont répondu favorablement, deux enseignants au niveau du cycle 2 et deux au niveau du cycle 3. La commande était de choisir un livre de poème(s) illustré parmi les œuvres des listes de référence de 2007 et d'aborder ces livres, en classe, en privilégiant le texte-image. La proposition de répondre à un entretien a été faite ultérieurement. Tous les quatre ont accepté sans aucune hésitation.

Trois remarques sur l'échantillon s'imposent. À la suite d'un premier rendez-vous avec les professeurs volontaires, nous avons constaté qu'aucun d'entre eux, jusqu'alors, n'avait proposé la lecture de livres de poème(s) illustrés à ses élèves, malgré les préconisations ministérielles qui recommandent ces ouvrages depuis 2002. La curiosité et la nouveauté motivaient la participation de ces maîtres à notre expérience. Deuxièmement, il faut observer que peu de volontaires se sont manifestés. L'appel de l'Inspection académique s'est révélé inefficace. Les maîtres qui ont répondu favorablement se trouvent être, pour l'un d'entre eux, maître formateur, exerçant dans la circonscription dirigée par l'adjoint à l'inspecteur d'Académie, et les trois autres, des maîtres, enseignant dans une autre circonscription, qui nous ont contactée par l'intermédiaire d'une conseillère pédagogique. Troisièmement, le contexte géographique a pu jouer un rôle : les Landes connaissent une pénurie de maîtres-formateurs. Or ceux-ci sont souvent porteurs d'une dynamique professionnelle et prêts à des innovations pédagogiques. En 2011, une dizaine de maîtres-formateurs seulement étaient présents dans le département, sans cesse sollicités par l'inspection et l'IUFM. Notre projet de recherche, qui plus est sur la poésie, « un genre mineur », a pu paraître secondaire parmi la multitude de demandes institutionnelles.

Cette situation nous a amenée à adopter une attitude particulière, celle qui consistait à privilégier la rencontre avec le chercheur et avec les œuvres. En effet, il nous a semblé nécessaire de ne pas décourager les volontaires, peu nombreux, en les surchargeant d'informations ou de discours théoriques avant l'expérience, et d'installer un climat de confiance et de respect puisque nous souhaitions que ces maîtres s'exposent. Le choix de ne pas nous présenter en tant que formatrice, mais en tant que chercheuse en expliquant notre sujet de thèse, notre objet d'étude, le type de recherche envisagée... lors de notre premier rendez-vous, a contribué à engager un travail avec les enseignants, dans lequel le questionnement primait sur les connaissances. Enfin, la rencontre avec les œuvres était essentielle pour nous. Puisque les livres de poème(s) illustrés n'avaient jamais été abordés par les maîtres en classe, ils ont été mis à leur

disposition durant quinze jours. Nous n'avons pas fait de séance de formation et seules les ressources suivantes ont été signalées : les listes de référence, le *Document d'accompagnement* « Littérature au cycle 3 » et le dossier « La poésie à l'école ». Les professeurs des écoles, pensions-nous, pouvaient ainsi être rassurés sur la sélection des œuvres, étant donné que celles-ci constituaient un corpus recommandé par l'institution. En outre, les maîtres bénéficiaient d'un temps d'appropriation personnelle. Enfin, sachant qu'ils étaient motivés par la curiosité et attirés par la nouveauté du projet, nous avons misé sur la lecture de livres, certes inconnus, mais variés du point de vue des auteurs, des illustrateurs, des formats, des formes poétiques, des époques, des éditeurs... de manière à ce que chacun de ces professeurs puisse sélectionner une œuvre susceptible de lui plaire et considérée par lui comme pouvant faire l'objet d'une lecture en classe.

D'autre part, la méthode de l'entretien semi-directif nous a paru pertinente pour plusieurs raisons. Avant de les exposer, il faut souligner que ce choix ne va pas de soi pour mettre à jour la lecture personnelle des maîtres. En effet, actuellement, en didactique de la littérature, les supports sur lesquels s'appuient les chercheurs pour analyser la lecture subjective de lecteurs réels sont des écrits : autobiographies de lecteurs⁷⁰, carnets de lecture⁷¹, questionnaires⁷², « recueil à quatre mains⁷³ ». Ces écrits ont été produits par des personnes en situation d'apprenant.

Or, les quatre enseignants participant à notre expérience ne sont ni des élèves, ni des étudiants, ni des stagiaires en formation. De plus, les maîtres de l'école élémentaire ont un rapport à l'écrit difficile. Des recherches⁷⁴ montrent qu'ils utilisent l'écriture

⁷⁰ A. Rouxel, « Autobiographie de lecteur et identité littéraire » in A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, op. cit., p. 137-152. N. Rannou, « Questions sur le texte du lecteur de poésie », in C. Mazauric et alii (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, op. cit., p. 139-150.

⁷¹ J.-F. Massol, « Le carnet de lecture, un outil de formation des enseignants de littérature ? », in Actes des 12^{ème} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, 7, 8, 9 avril 2011 à Rabat, à paraître ; « Apparitions et essayages : des figures de l'auteur aux postures du lecteur », art. cit. ; D. Dubois-Marcoïn, « Diversifier les dispositifs d'écriture pour mieux accompagner et évaluer la lecture de la littérature à l'école - le cas de la poésie : écrire sur la littérature - de l'écrit critique à la réponse littéraire », *Repères*, n° 40, 2009, p. 137-154.

⁷² G. Langlade et N. Lacelle, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », art. cit. ; N. Rannou, « Questions sur le texte du lecteur de poésie », art. cit.

⁷³ N. Rannou, *Le Lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*, Thèse de doctorat soutenue en 2010 à Rennes 2 (CELAM), II^e partie, « Le "recueil à quatre mains" comme moteur de lecture de poésie au lycée, Université Rennes 2 (CELAM), p. 357-367.

⁷⁴ D. Colin et alii, « Le rapport à l'écriture d'enseignants du primaire (CM2) et du secondaire (6e) : perspective curriculaire », in J.-L. Dumortier et alii (dir.), *Curriculum et progression en français*, in Actes

principalement, voire uniquement, pour leur travail de classe (écrits professionnels et archivage). Pour notre recherche, il se serait agi d'un écrit personnel et individuel qui ne pouvait pas être produit dans un contexte de formation, étant donné l'impossibilité de réunir ces enseignants exerçant dans des circonscriptions et des établissements différents. De plus, les enseignants devaient déjà formaliser, à l'écrit, leur approche didactique et pédagogique (fiches de séquence, de séances, fiches pédagogiques pour les élèves, etc.), car ils ne bénéficiaient d'aucun matériel pédagogique pour aborder les livres de poème(s) illustrés qu'ils avaient choisis. En effet, le dossier officiel « La poésie à l'école » n'évoque que des pistes très générales, pratiquement aucun manuel scolaire⁷⁵ n'envisage ce travail et les ouvrages de pédagogie pratique⁷⁶ abordent seulement l'étude du poème⁷⁷.

Nous avons donc choisi l'oral, sous forme d'entretien semi-directif, car ce dispositif nous semblait constituer un mode d'accès privilégié aux pratiques de lecture et à la lecture personnelle des maîtres, mais aussi à la conception et à l'analyse des pratiques professionnelles de la lecture du livre de poème(s) en classe. En effet, l'entretien semi-directif est la méthode recommandée par les chercheurs en sciences sociales⁷⁸ pour étudier l'individu ou un groupe restreint d'individus et pour mettre en évidence les représentations et l'analyse de sa pratique. Ces chercheurs n'évoquent pas, il est vrai, l'expérience de lecture. Mais dans la mesure où l'entretien permet aux interviewés de reconstruire un processus d'expérience, il nous a paru pertinent. Nous adhérons ainsi à la position d'Y. Reuter⁷⁹ qui affirme que les méthodes de recherche en didactique ne s'inscrivent pas en dehors de celles des sciences humaines et sociales, mais présentent certaines singularités ou spécifications qui doivent être remarquées.

du 11^e colloque de l'AiRDF, Liège, 26-28 août 2010, Presses universitaires de Namur, n° 23, 2012, p. 299-314.

⁷⁵ À notre connaissance, seules, la méthode de lecture des éditions Retz, *À l'école des albums*, 2007, propose les *Histoires naturelles* de Jules Renard en CP et la collection « Que d'histoires CE2 » publiée chez Magnard, la lecture d'un livre de poèmes contemporain, intitulé *Que sais-tu des rêves du lézard* de P. Joquel (2004).

⁷⁶ Pour n'en citer que quelques-uns : J. Jolibert (coord.), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Hachette, 1992 ; P. Joquel, *Poésie cycles 2 et 3*, Magnard, 2001 ; C. Poslaniec, *Aborder la poésie autrement à l'école : cycle 2*, Retz, 2011. Le même titre a été publié pour le cycle 3 et la 6^e en 2012.

⁷⁷ Excepté l'ouvrage récent : J.-P. Siméon (coord.), *La Poésie au quotidien de la maternelle au cycle 3*, Scéren/CRDP de l'académie de Montpellier, 2013, « Entrer dans un recueil poétique », p. 96-98.

⁷⁸ Nous avons utilisé les ouvrages méthodologiques suivants : L. Bardin, *L'Analyse de contenu*, PUF, 2001 (1^{ère} éd. 1977) ; A. Blanchet et A. Gotman, *L'Enquête et ses méthodes. L'Entretien*, Armand Colin, 2007 (1^{ère} éd. 1992) ; A. D. Robert et A. Bouillaguet, *L'Analyse de contenu*, PUF, 1997.

⁷⁹ M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (éd.), *Les Méthodes de recherche en didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, 2006, p. 20-22.

Deux arguments supplémentaires confirment le bien-fondé de ce dispositif. Cette méthode a été choisie par des chercheurs en didactique de la littérature pour connaître les représentations de la poésie en classe de 6^{ème} et de 1^{ère}. Il s'agissait d'interroger des professeurs de français du second degré, spécialistes de leur discipline, et leurs élèves. L'objectif du groupe de recherche en « didactique de la poésie », dirigé par D. Lançon, était de comparer les conceptions des deux publics⁸⁰. Enfin, recueillir par la parole les impressions, les pensées, les émotions, les jugements d'un lecteur, à propos d'une œuvre littéraire, renvoie à des pratiques sociales contemporaines que l'école s'est appropriées. En effet, le comité de lecture ou l'interview de lecteurs dans des émissions littéraires constituent des genres oraux scolarisés qui sont connus des enseignants même si tous ne les enseignent pas. Ces pratiques sont proches de l'entretien de recherche par leur forme. Nous avons donc supposé que cette méthode ne serait pas déstabilisante pour les quatre enseignants volontaires et nous avons fait l'hypothèse que demander à l'oral à ces maîtres de s'exprimer sur la manière dont ils avaient lu les poèmes et observé les images qui les accompagnent, serait bien plus productif que de leur commander d'écrire un « texte de lecteur⁸¹ ».

Cela étant dit, nous avons structuré notre guide d'entretien (annexe 3-1) selon quatre thèmes principaux qui permettent de vérifier nos hypothèses : 1- les pratiques personnelles de lecture, y compris celles de la poésie ; 2- la lecture des livres de poème(s) illustrés choisis ; 3- le dispositif didactique et pédagogique mis en œuvre ; 4- l'analyse *a posteriori* de l'approche du livre de poème(s) illustré en classe. Les questions, pour chacun des thèmes, visent à mettre au jour, tout d'abord, la place de la poésie parmi les lectures régulières des maîtres, ensuite, la manière dont ceux-ci ont choisi et lu les livres retenus. Nous souhaitons aussi comprendre les éléments déterminant les choix de l'enseignement (modèles de lecture, expériences professionnelles antérieures, théories implicites). Enfin, les dernières questions cherchent à éclairer la perception par l'enseignant de l'intérêt, ou non, pour les élèves, de la lecture de ces livres, ainsi que les modifications sur l'enseignement de la poésie auxquelles ces œuvres ont contribué.

Les entretiens ont été réalisés, entre janvier et mars 2012, dans le cadre de l'école des enseignants. La passation a eu lieu un mois après la mise en œuvre en classe.

⁸⁰ M.-T. Denizéau et J.-C. Nony, « Représentations de la poésie en 6^{ème} et en 1^{ère} », *Cahiers Robinson*, n°11, 2002, p. 161-175.

⁸¹ C. Mazauc et alii (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, op. cit.

Les modalités ont été explicitées avant le début de l'entretien : but (la recherche), durée (une heure) et conditions (un enregistrement audio, pas de prise de notes, avec le guide d'entretien sous les yeux de l'interviewer et une interaction sous forme de question-réponse). D'autres contraintes, implicites pour les enseignants, existaient : le temps de parole par thème était d'une quinzaine de minutes, car nous voulions que les maîtres répondent aux mêmes questions, dans le même ordre et que la durée d'expression sur un thème soit identique pour tous. L'entretien était donc structuré et deux types d'intervention ont été envisagés : la formulation d'une consigne introduisant un thème nouveau et des relances permettant de recadrer, d'approfondir, d'éclaircir les propos des maîtres interviewés.

Avant de commencer l'analyse, il faut ajouter quelques remarques qui peuvent expliquer certaines difficultés rencontrées lors de la passation. Malgré les précautions prises, dès la première rencontre, la confusion entre formatrice et chercheuse a pu apparaître. En effet, les professeurs des écoles savent que nous enseignons à l'IUFM, sur le site de Mont de Marsan, sur lequel seulement deux professeurs de français exercent. L'un des interviewés est maître-formateur donc un collègue, même si nous n'avions jamais travaillé ensemble auparavant. Il ne faut pas oublier que les participants ont pensé d'abord tirer un bénéfice de cette expérience pour eux-mêmes en tant que maîtres. Par ailleurs, le statut des interviewés par rapport à celui de l'interviewer limite, dans une certaine mesure, la prise de parole. Il s'agit de professeurs des écoles, polyvalents, non spécialistes de littérature, face à un professeur de lettres. On ne peut pas négliger qu'ils aient eu peur parfois d'être jugés. Enfin, lors des entretiens, nous avons déjà établi une relation étroite : rencontres en amont, observations dans les classes, échanges informels entre les cours. Trois professeurs volontaires sur quatre avaient été filmés lors des mises en œuvre en classe, seul le maître-formateur ne l'a pas été. Nous avons également recueilli leurs écrits professionnels et les écrits des élèves. Il était donc parfois difficile de maintenir une distance lors de l'entretien et de faire comme si nous ne nous connaissions pas.

2. Analyse des entretiens

Nous proposons une analyse de contenu thématique transversale. Les interviewés sont identifiés par les prénoms suivants : Françoise, Pierre, Sonia et Luc⁸². Les entretiens ont été retranscrits littéralement (annexes 3-2 ; 3-3 ; 3-4 et 3-5) en

⁸² Ces prénoms ne correspondent pas à l'identité réelle des enseignants.

utilisant les signes conventionnels de la ponctuation pour traduire la parole orale en texte écrit. Nous avons conservé la syntaxe de l'oral, mais nous n'avons pas noté les éléments parasites (« ben », « bon », « euh ») ni les éléments non verbaux. Les points de suspension indiquent un silence prolongé au milieu ou à la fin d'une phrase. L'essentiel de notre analyse porte sur le contenu sémantique. Pour faciliter la lisibilité, nous utilisons l'italique lors des citations présentes dans l'analyse.

a) Portraits des enseignants lecteurs

i. Les pratiques de lecture

Le tableau ci-dessous présente la synthèse des réponses fournies à la question : « Que lis-tu, de manière régulière, pour toi-même ? ».

	Livres, magazines, journaux, textes cités
Françoise	Romans, biographies, romans historiques, témoignages, récits, biographies d'artistes Témoignages de vie, de combats de gens Carole Martinez, <i>Du Domaine des murmures</i> Des livres pédagogiques
Pierre	Romans Essais politiques Des policiers, Fred Vargas, <i>L'Armée des ombres</i> La presse, <i>Sud-Ouest, Le Monde, Le canard, Politis</i>
Sonia	Romans policiers Des BD, les contes gascons de Félix Arnaudin en BD Un livre sur l'architecture des Landes et du pays basque Des histoires pour enfants
Luc	Des livres didactiques et pédagogiques Edgar Morin, Albert Jacquard, Boris Cyrulnik, Meirieu Des livres philosophiques, psychologiques Magazines, <i>Géo</i>

Les professeurs répondent aisément à cette première question et sont capables de citer des auteurs, des titres ou des genres. Ils affirment tous lire beaucoup, excepté Sonia qui précise, malgré tout, qu'elle lit quasiment tous les jours des histoires pour enfants avec sa fille. Deux sortes de lectures se distinguent, privées et professionnelles. Les premières concernent des genres littéraires et plus précisément de la fiction (romans de catégories différentes, policiers, historiques, biographiques). Un seul maître (Luc) n'évoque pas ce type de lecture. On note aussi des lectures documentaires correspondant à divers types d'écrits (journaux, magazines, livre sur l'architecture). Ce sont des textes d'informations sur l'actualité ou sur la connaissance du monde. Enfin, dans la sphère privée, Pierre évoque un attrait particulier pour les essais politiques et

Luc pour les lectures philosophiques. On observe donc une certaine variété dans les choix personnels.

Les lectures professionnelles ont pour particularité de ne jamais concerner de genres littéraires. Aucun des quatre maîtres ne cite de livres de littérature lorsqu'il parle de leur lecture personnelle en relation avec leur métier. La formulation de la question a pu induire cela. Les deux enseignants qui parlent de livres pédagogiques s'opposent par la fréquence de leurs lectures. Tandis que Françoise précise qu'elle en lit peu et hors temps scolaire, Luc insiste sur l'abondance de ce type de lectures qu'il explique par son projet professionnel, puisqu'il souhaite devenir maître-formateur.

Enfin, ces enseignants rattachent la lecture à des finalités différentes : le plaisir (Françoise et Sonia), la découverte (Françoise et Luc), le partage (Sonia et Luc). Françoise et Luc n'hésitent pas à étayer leur propos sur l'intérêt qu'ils trouvent à cette activité. La première évoque volontiers des effets produits par la lecture (« *éblouissement* », « *sensations* ») et le deuxième insiste sur les apports cognitifs (« *mieux comprendre* », « *réfléchir* »). Sonia affirme y rechercher le plaisir du jeu et un moment d'échange avec son enfant. Luc parlera aussi de sa relation paternelle lorsque sera abordée la question du choix d'un livre de poème(s) illustré. Pierre est le seul à ne pas parler des avantages qu'il trouve à lire.

ii. La lecture de la poésie

Plusieurs questions ont dû être posées pour pouvoir dégager des éléments constituant le portrait de ces lecteurs. En effet, lors du premier entretien avec Pierre, à la question « De la poésie, tu en lis ? », le maître n'a pas répondu, mais a parlé de la manière dont il avait découvert ce genre. Il a fallu recadrer l'interviewé, mais son propos est resté laconique. Il nous a donc semblé pertinent de ne plus poser la question directement, mais de passer par l'évocation d'expériences personnelles pour permettre aux maîtres d'évoquer leur lecture de la poésie.

On note alors une certaine homogénéité dans les réponses, puisque quatre points saillants apparaissent.

1. Aucun n'en lit pour lui-même et tous l'avouent ouvertement.
 - Françoise préfère la narration.

- Pierre affirme ne pas avoir d'attrance et en lire par obligation. Il relie ce constat à ses études scientifiques.
 - Sonia dit ne pas avoir beaucoup de relations avec la poésie.
 - Luc reconnaît honnêtement qu'il n'en lit plus trop. Il relie ce constat à ses études d'histoire et de géographie.
2. Tous évoquent des souvenirs, bons ou mauvais, d'écolier, de collégien ou de lycéen :
- a. Françoise se souvient de textes hermétiques, pas enthousiasmants, mais pouvant avoir une saveur à force d'être digérés.
 - b. Pierre évoque la récitation jusqu'au CM2.
 - c. Sonia mentionne le cahier de poésie avec ses illustrations et la bonne note qui allait de pair et précise que les textes suivaient les saisons et qu'il s'agissait d'auteurs classiques.
 - d. Luc se rappelle en avoir lu beaucoup au lycée et il se dit fasciné par la poésie durant cette période.
3. Leur bibliothèque est relativement pauvre :
- a. Françoise mentionne Rimbaud et Verlaine, ne peut pas réciter un poème en entier, ne connaissait aucun album de poésie et dit posséder les classiques de ses études dans sa bibliothèque.
 - b. Pierre cite Prévert, *Lettres des îles Baladar*, Obaldia, Tardieu et Norge.
 - c. Sonia évoque de manière générale des livres pour enfants, cite Maurice Carême, « *la fameuse poésie avec le bonhomme de neige de Jacques Prévert* », quelques bribes de poèmes pour enfants, *Comptines en forme d'alphabet* et les comptines sur Noël.
 - d. Luc signale « les vieux auteurs du XIX^e, XVIII^e siècle ».
4. Tous rattachent la lecture de la poésie à leur métier :
- a. Françoise a lu ce qu'elle fait en classe, mais n'a jamais fait de recherche personnelle. Elle dit seulement avoir photocopié un livre avec des tableaux comme illustration.
 - b. Pierre a découvert la poésie à l'École normale et l'évoque dans le cadre de sa formation. Il en lit pour le travail, pas par goût.
 - c. Sonia développe l'écriture de la poésie « à la manière de » en classe, évoque le tri de textes parmi lesquels se trouvaient des textes poétiques,

dans sa formation. Elle mentionne un gros classeur avec des poèmes rangés thème par thème, dans sa classe.

- d. Luc dit que la poésie est un moyen de travailler la mémorisation et parle d'activités poétiques de différents styles.

On peut donc affirmer que la poésie ne fait pas partie des lectures personnelles de ces quatre enseignants. Un très petit nombre d'auteurs sont cités, les classiques du XIX^e siècle, par deux d'entre eux, et les poètes de l'école, M. Carême et J. Prévert, mentionnés une fois chacun. Pierre donne le titre d'une œuvre et le nom de deux poètes contemporains. Il est le seul à nommer des poètes recommandés dans les listes de référence sans dire explicitement que ces auteurs s'y trouvent. De manière générale, les indicateurs de genre sont absents. À part Sonia qui parle de comptines, et Luc qui identifie la poésie comme n'étant « pas vraiment une histoire », aucun maître n'utilise dans son discours de termes permettant de dire qu'il se représenterait la poésie comme un genre. Trois maîtres, en revanche, expriment leurs impressions de lecture liées à la poésie : fascination et sentiment d'étrangeté pour l'un, absence d'enthousiasme et de goût pour les deux autres. Se trouve ainsi confirmée la méconnaissance du champ littéraire de la poésie, mais aussi une relation aux livres de poème(s) illustrés qui n'a pas encore été construite.

Dernière remarque concernant le portrait de ces lecteurs : la lecture de la poésie est, pour eux, une lecture de l'école. En effet, la poésie ne fait pas partie de leur univers familial ni amical, mais de leur univers scolaire passé et professionnel actuel. Sonia décrit une expérience liée à sa scolarité, Pierre évoque la récitation en classe lorsqu'il était enfant, Françoise et Luc situent leurs souvenirs au moment de l'adolescence, lors de lectures au lycée. Ensuite, deux maîtres relient la poésie à leur formation d'enseignants. Pierre et Sonia sont capables d'expliquer assez précisément comment ils ont appris à enseigner la poésie, le premier par des activités de mise en voix et le jeu dramatique, la seconde par le tri de textes et l'écriture « à la manière de... ». On comprend donc que la poésie constitue bien une lecture professionnelle. Elle est vécue comme une « obligation » par Pierre, et Françoise ne cache pas que ses lectures de poésie se sont limitées à ce qu'elle trouvait par hasard dans son école. Dans ces conditions, comment ont-ils choisi les livres de poème(s) illustrés ?

b) Les critères de choix des livres de poème(s) illustrés

Les livres choisis sont les suivants :

- Françoise (CP) :
 - o M. Butor, *Zoo*, Ill. O. Tallec, Rue du monde, 2001 (Ill. 59, 60 et 61)
 - o C. Alline, *Dans Paris*, Didier, 1998
 - o T. Cazals, *Le Petit Cul tout blanc du lièvre*, Ill. Zaü, Møtus, 2003
 - o F. David, *La Tête dans les nuages*, Ill. M. Solal, 1998
- Luc (CE1) :
 - o M. Butor, *Zoo*, Ill. O. Tallec, Rue du monde, 2001
 - o C. Alline, *Dans Paris*, Didier, 1998
- Sonia (CE2) :
 - o P. Éluard, *Liberté*, Ill. C. Goiran, Père Castor-Flammarion, 1997
 - o J. Renard, *Histoires naturelles (quelques)*, Ill. Y. Grigorov, La Joie de lire, 2001 (Ill. 62, 63 et 64)
- Pierre (CM1) : quatre recueils de M. Besnier
 - o *Le Verlan des oiseaux*, Ill. Boiry, Møtus, 1995 (Ill. 65, 66 et 67)
 - o *Le Rap des rats*, Ill. H. Galeron, Møtus, 1999 (Ill. 68, 69 et 70)
 - o *Mes poules parlent*, Ill. H. Galeron, Møtus 2004 (Ill. 71, 72 et 73)
 - o *Mon kdi n'est pas un kdo*, Ill. H. Galeron, Møtus, 2008 (Ill. 74, 75 et 76)

On observe une assez grande variété des choix puisque les catégories nommées « patrimoine » et « classique » sont représentées ainsi que les poètes contemporains. On trouve également de la poésie versifiée ou non, des recueils d'auteurs ou des anthologies, des illustrations en couleur et en noir et blanc, réalisées selon diverses techniques (dessin, peinture, photographie...), des types d'échanges entre poètes et illustrateurs différents (un poète classique et un illustrateur contemporain, un poète et un artiste contemporains). Il faut souligner également que tous les maîtres ont choisi plusieurs livres alors que la commande n'en demandait qu'un. Nous interprétons cela comme un signe de leur intérêt pour le corpus qu'ils ont découvert à l'occasion du projet, et comme une preuve de la réussite de la rencontre sur laquelle nous avions parié.

À présent, nous mettons en évidence l'adéquation ou non entre les critères institutionnels étudiés dans notre première partie et les réponses des maîtres à la

question : « Comment as-tu choisi ces livres ? ». Il s'agit d'examiner l'importance des motivations personnelles et leur primauté sur les justifications professionnelles. Tout d'abord, nous reprenons les sept critères de choix des instances officielles afin de décrypter leur présence dans le discours des enseignants.

i. Les critères officiels

1- « Le meilleur de la poésie d'hier et d'aujourd'hui »

Force est de constater que ces professeurs des écoles n'accordent aucun intérêt à la sélection d'œuvres selon qu'elles sont patrimoniales, classiques ou contemporaines. Ils ne citent jamais les auteurs dans leur réponse ; aucun indice ne permet de dire que les livres ont été retenus afin d'envisager des échos entre des œuvres anciennes et des œuvres plus récentes. L'objectif de transmission d'une œuvre reconnue par l'école n'est jamais évoqué. Ce critère de choix est complètement absent.

2- La poésie comme genre

Trois enseignants affirment que la structure des poèmes a été déterminante. Françoise et Luc indiquent ce critère pour *Dans Paris*. Sonia dit avoir choisi *Liberté* pour la même raison et ajoute que c'est une forme rassurante avec une structure répétitive. Elle est la seule à donner deux autres indices génériques concernant son choix des *Histoires naturelles (quelques)* de J. Renard : la brièveté et des poèmes en prose.

On peut donc affirmer que le critère du genre est très peu présent, ce qui ne nous paraît pas étonnant puisque les maîtres ont tous entre trente-cinq et cinquante-cinq ans et qu'aucun n'a fait d'études universitaires littéraires. Leurs connaissances génériques sont donc pour eux très lointaines. De plus, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, l'approche des genres poétiques n'est pas explicitement recommandée dans les textes officiels de l'école élémentaire et celle-ci ne définit nulle part les contours génériques et formels de la poésie.

En revanche, la récurrence de la notion de structure correspond à une conception de la poésie véhiculée par l'école, conception influencée par les travaux linguistiques des années 1980-1990 sur la typologie des textes et les fonctions du langage⁸³. Un

⁸³ Voir à ce propos, M.-C. et S. Martin, *Les Poésies, l'école, op. cit.*, p. 109-114.

ouvrage didactique a particulièrement contribué à la diffusion de cette conception : *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, publié en 1992 constitue toujours une référence dans les IUFM, en l'absence d'outils didactiques plus récents, étayés au niveau théorique et diffusés par un grand éditeur. La structure constitue, comme la brièveté évoquée par Sonia, un stéréotype scolaire de la poésie.

3- Des stéréotypes sécurisants

Nous avons vu plus haut qu'afin que les élèves puissent entrer facilement dans les textes, les rédacteurs des listes de référence recommandaient des œuvres proches des jeunes lecteurs et que deux stéréotypes de la poésie pour l'enfance et la jeunesse, les bestiaires et les jeux de mots, se retrouvaient dans le corpus scolaire. Or, les quatre maîtres reconnaissent avoir choisi des œuvres en fonction d'un thème, celui des animaux et deux d'entre eux à cause des jeux de mots. Ce critère est le seul mentionné par tous les enseignants.

Les bestiaires diffèrent par les auteurs, les périodes, les formes poétiques, les illustrateurs... mais le thème des animaux semble primer sur tout autre élément. Les maîtres le citent en premier. Plusieurs livres sélectionnés par un même enseignant peuvent appartenir à la catégorie des bestiaires (Françoise : *Zoo* et *Le Petit Cul tout blanc du lièvre* ; Pierre : *Le Verlan des oiseaux* et *Mes poules parlent*). Ainsi, on peut penser que, face à un corpus de livres illustrés méconnus, les maîtres utilisent un critère usuel dans le choix des textes isolés, critère qu'ils ont pu également rencontrer dans des anthologies de poésie pour les enfants. Celles-ci en effet, de manière traditionnelle, présentent souvent une partie sur les animaux. Les enseignants imaginent peut-être aussi que les élèves adhéreront à leur proposition de lecture, car l'animal est un personnage récurrent de la littérature de jeunesse.

Le second stéréotype qui concerne les jeux de mots, comme nous l'avons souligné, a été introduit dans les instructions officielles dans les années 1970. Pierre et Sonia mentionnent l'intérêt ludique des œuvres sélectionnées. L'expression « jeux de mots » est utilisée pour caractériser les recueils de M. Besnier et les *Histoires naturelles* de J. Renard. Pour ce dernier ouvrage, Sonia précise même qu'elle considère que les textes peuvent être lus comme des devinettes. Pierre s'appuie sur ce critère pour dire que le recueil, *Le Verlan des oiseaux*, est « sympathique ». Aucun d'eux ne perçoit les

difficultés que recèlent ces « bestiaires au second degré⁸⁴ » pour reprendre l'expression de P. Ceysson.

En effet, l'œuvre de M. Besnier risque bien de ne pas être si facile d'accès pour des élèves de neuf ans. « Verlan », le terme du titre qui annonce, implicitement, une poésie du jeu de mots pourrait constituer un élément sur lequel s'appuyer pour construire l'horizon d'attente, mais, même si les jeunes lecteurs connaissent « keum » ou « meuf », le nom du procédé a bien des chances de leur être inconnu et le verlan ne sera pas rattaché à la poésie. Il appartient au langage oral familier que traditionnellement le poète ne s'accorde pas la liberté d'utiliser dans la poésie pour l'enfance. En effet, comme l'explique P. Ceysson⁸⁵, il arrive que la poésie contemporaine pour les enfants et la jeunesse s'autorise quelques familiarités avec la langue, mais elles sont rares et correspondent à un jeu d'imitation de l'énonciation enfantine. De plus, *Le Verlan des oiseaux* est un recueil où les jeux avec la langue sont d'une grande variété (anagramme, palindrome, paronomase, néologisme...). La multiplicité des procédés rhétoriques en fait une œuvre savante, de même que les références littéraires. Certes, La Fontaine est cité, mais avec la fable des « Deux pigeons » qui n'est pas lue à l'école élémentaire. Pour l'album de J. Renard, on observe d'autres difficultés ignorées par l'enseignante qui l'a choisi : l'indétermination générique (poésie, prose poétique, poèmes en prose), les métaphores abondantes, les homophonies amusantes entre un mot et le cri d'un animal et également les références culturelles, par exemple celle qui, dans la poésie romantique, associe le papillon à un messager de l'amour. Finalement, le stéréotype des jeux de mots, qui rassure les enseignants sur l'intérêt que les œuvres peuvent susciter chez les élèves, risque bien d'être une source de difficulté mal évaluée par ces deux maîtres.

4- Textes résistants

Nous avons montré que ce critère paraissait inadéquat pour la sélection de la commission ministérielle de livres de poème(s), dans la conception définie par M. Butlen. Mais nous le reprenons, car deux maîtresses évoquent la difficulté des textes comme critère de choix. Françoise parle même de texte « difficile » pour *Zoo* et de « textes tellement délicats » pour *Le Petit Cul tout blanc du lièvre*, auxquels elle souhaitait donner accès aux élèves. Sonia reconnaît que même si dans *Liberté*, « le

⁸⁴ P. Ceysson, *op. cit.*, p. 476.

⁸⁵ P. Ceysson, *op. cit.*, p. 221-222.

contenu, l'histoire et le vocabulaire étaient difficiles », ce livre ne lui a pas paru impossible à lire avec une classe de CE2. La première ne précise pas les difficultés, mais le mot « *délicat* » est renforcé par « *subtil* » pour qualifier les poèmes. On peut peut-être dire que cette maîtresse envisage par là une lecture littéraire de la poésie où les compétences liées à la compréhension et à l'interprétation pourraient être mise en jeu. Quant à Sonia, elle évoque les difficultés lexicales du poème de P. Éluard, alors que seul un très petit nombre de mots n'est pas courant pour un jeune lecteur. Quant à la difficulté du « *contenu* », rien dans son propos ne permet d'éclairer cet élément. Finalement, le critère de résistance ou de complexité soit n'est pas cité, soit ne correspond pas à la conception des chercheurs, soit aurait éventuellement un lien avec celle-ci mais il n'est pas possible de le vérifier dans le discours de l'enseignant. Seule l'analyse de la mise en œuvre en classe le permettra.

5- Image textuelle et visuelle

Aucun professeur des écoles ne parle d'image pour le texte. Les poèmes choisis ne sont pas explicitement rattachés à un langage particulier, ni à des figures de rhétorique à moins que la délicatesse et la subtilité mentionnées par Françoise ou la difficulté du vocabulaire par Sonia ne soient interprétées comme des indices de ce langage. Ce critère de choix n'est pas cité par les enseignants alors qu'il est explicite dans le *Document d'accompagnement* ou le dossier « la poésie à l'école » qui affirme en introduction, par exemple, « qu'avec la poésie, on aborde une dimension plus libre de l'usage de la langue dans laquelle la syntaxe peut être bousculée et les règles enfreintes, le lexique recréé, la matérialité sonore et visuelle des mots très largement mobilisée⁸⁶ ». Il paraît même étonnant que le discours institutionnel antérieur aux années 2000 qui définissait la poésie en termes d'image ne soit pas présent dans les paroles des maîtres les plus âgés (Françoise et Pierre). On note aussi un paradoxe : lorsque Jean-Charles Nony⁸⁷ fait l'étude de quelques représentations de la poésie chez les professeurs des écoles stagiaires, il met au jour que la conception de la poésie comme « forme imagée du langage » est majoritaire. Il semblerait donc qu'un décalage soit ici présent, décalage entre ce que les enseignants choisissent comme définition de la poésie lorsqu'on leur fait diverses propositions et ce qui motive concrètement leur choix de livres pour la classe, puisque dans cette situation, ils ne parlent pas de l'image verbale.

⁸⁶ Dossier « La poésie à l'école », p. 1.

⁸⁷ J.-C. Nony, « Les représentations de la poésie chez les professeurs d'école stagiaires et dans les manuels », in M.-T. Denizéau et D. Lançon, *op. cit.*, p. 85-102.

D'autre part, trois maîtres sur quatre évoquent l'illustration. Cela correspond d'abord à la commande qui leur a été faite. Les professeurs ont été particulièrement sensibles à ce critère puisque la lecture de livres de poème(s) illustrés était quelque chose de nouveau pour eux. On peut penser que cet élément est majoritairement cité pour cette raison et non parce que les documents officiels le mentionnent. D'ailleurs, les maîtres indiquent l'intérêt des techniques d'illustration (Françoise et Sonia, la couleur ; Françoise, la photographie ; Sonia, le montage de différents papiers), mais jamais le rôle de l'image dans le livre, ni la relation entre le texte et l'image. Les illustrations sont « *sympathiques* » pour Françoise, « *vraiment très jolies* » pour Sonia, et Pierre ne les qualifie pas. Ce critère de choix reste extrêmement vague et a été fortement induit par le projet lui-même.

6- Imaginaire, émotion, sensation

À aucun moment, les discours des enseignants n'évoquent ces notions. Or, on observe le même décalage que pour le langage imagé entre les représentations de la poésie et les critères de choix. En effet, l'étude menée par Marie-Thérèse Denizeau, à partir de quatorze mémoires professionnels, rédigés par des professeurs des écoles stagiaires entre 1996 et 1999, montre que tous « mettent en avant les liens de la poésie avec l'imaginaire⁸⁸ » et que « la poésie à l'école serait de libérer et susciter des sensations et des émotions⁸⁹ ». L'absence de ce critère s'explique tout d'abord par l'ignorance, par les maîtres interviewés, des préconisations officielles dans lesquelles il est dit qu'il s'agit « de choisir délibérément qu'à travers des pratiques et grâce à des rencontres avec des œuvres et avec des créateurs, l'école "fasse culture", sollicite le, les et des sens⁹⁰ » ou que « la diversité de l'offre présente cet avantage qu'elle est susceptible de rencontrer la diversité des enfants, de leurs sensibilités, de leurs aspirations et de leurs besoins⁹¹ ». Mais on peut aussi penser que, dans le cas de l'étude de J.-C. Nony et de M.-T. Denizeau, il s'agit de déclarations qui ne sont pas mises à l'épreuve des faits. Or, comme l'explique C. Gambart⁹², dans une étude sur les lectures des enseignants, quand on pose une question, certains interviewés proposent des réponses déterminées par le discours habituel du groupe auquel il appartient. Il ne serait

⁸⁸ *Ibid.*, p. 105.

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ Dossier « La poésie à l'école », p. 1.

⁹¹ *Ibid.*, p. 4.

⁹² C. Étévé et C. Gambart, *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*, INRP, 1992.

donc pas impossible de dire que les enseignants stagiaires montrent qu'ils adhèrent à une conception de la poésie habituellement revendiquée par l'école comme art du langage et source d'émotions. Mais d'après les discours analysés, les quatre enseignants interviewés ne choisissent pas les livres de poème (s) illustrés pour ces raisons.

7- Réflexion philosophique

Ce dernier critère est quasiment absent des quatre entretiens. Seule Sonia évoque que l'album *Liberté* et ses illustrations ont été retenus parce qu'ils « *suscitent un travail d'abstraction, d'analyse intéressant* » et que l'on pouvait « *dégager du sens, abstraire* », ce dernier mot signifiant, selon nous, dans son propos, « tirer des significations ». Sans correspondre parfaitement au critère que nous avons dégagé ci-dessus où l'activité réflexive et axiologique du lecteur était sollicitée par la lecture des livres de poème(s) illustrés, les paroles de cette maîtresse révèlent un intérêt pour un texte et des illustrations qui doivent susciter chez les élèves une activité herméneutique ou une réflexion philosophique. Le choix d'un poème engagé et d'illustrations peu réalistes correspond à ce critère.

L'analyse de ces sept points permet donc d'éclairer un élément de notre hypothèse : les quatre maîtres se sont très peu appuyés sur les critères officiels pour choisir les livres. Aucun ne cite les programmes, ni le *Document d'accompagnement* ni le dossier sur « la poésie à l'école » pour justifier son choix, alors que les deux derniers documents avaient explicitement été mentionnés comme supports utiles pour la mise en œuvre, lors de notre première rencontre. Seul le critère des stéréotypes est vraiment présent et partagé, ce qui signifie qu'il ne suffit pas de changer de support pour que le corpus de poésie change, que l'école primaire est le lieu de diffusion des stéréotypes de la poésie pour l'enfance et la jeunesse et que les enseignants ont besoin de ces stéréotypes pour être rassurés dans leur approche d'un genre qui leur est peu familier.

Les critères de complexité, quant à eux, ne relèvent pas de savoirs explicites et les maîtres ne s'intéressent pas aux difficultés que le livre choisi pourrait receler. D'ailleurs, si ces enseignants avaient cherché à évaluer professionnellement cette complexité, ils se seraient heurtés à une absence d'outil puisque la grille proposée par le *Document d'accompagnement* « Lire et écrire au cycle 3 », comme nous l'avons souligné plus haut, est inopérante pour la poésie. Les choix ne sont donc pas motivés

par une analyse professionnelle des œuvres. Par conséquent, nous examinons désormais les critères personnels.

ii. Les critères personnels

Trois indicateurs permettent de définir les critères personnels : la conception de la poésie et le goût personnels, les représentations que les maîtres se font des enfants et leur expérience professionnelle (critère pédagogique).

Françoise, Pierre et Luc s'impliquent fortement lorsqu'ils expliquent leur choix. La première dit : « *Moi, ça m'a bien plu* », « *c'est le plus subtil à mon goût* » ; le second, « *je trouvais ça marrant* » et le troisième « *c'était pour moi les plus parlants, les plus concrets* », « *c'est quelque chose qui me parlait beaucoup plus* ». Deux d'entre eux ajoutent à l'expression de ce jugement de goût des éléments qui éclairent leur représentation de la poésie : pour Françoise, « *une autre dimension, pour moi, c'est ça un peu la poésie* », pour Pierre, « *la poésie c'est un plaisir* ». On peut comprendre dans les propos de la première qu'elle conçoit la poésie comme un texte au second degré qui nécessite une lecture herméneutique. Le poème ne se livrerait pas à la première lecture. Il semblerait donc qu'apparaît ici l'instance de lecture nommée par M. Picard ou par V. Jouve le « lectant ». En revanche, Pierre met en avant la notion de plaisir, c'est-à-dire ce que procure cette lecture, un sentiment de satisfaction, de bien-être. Nous serions plutôt du côté du « lisant » de V. Jouve ou de l'activité fantasmagorique définie par G. Langlade. Dans les deux cas, c'est bien le rapport personnel à la poésie qui détermine le choix des œuvres.

Lorsque les maîtres affirment avoir pris en compte le public pour qui ils faisaient ce choix, ce qui est le cas de trois d'entre eux, ils ne parlent jamais d'élèves, mais utilisent toujours le mot « enfants ». Françoise dit : « *ça plairait aux enfants* », Luc, « *on s'est dit que les enfants accrocheraient* » et Sonia, « *le thème [...] était parlant pour les enfants* ». Ils expriment ainsi qu'ils ont retenu certains titres en s'appuyant sur l'idée qu'ils se font des goûts ou des capacités des jeunes lecteurs : la couleur pour les illustrations (Françoise), le thème (Luc) et les jeux de mots pour les poèmes (Sonia). Ces représentations ne s'appuient sur aucun savoir théorique, mais relèvent d'idées préconçues, de l'intuition ou de l'expérience.

Enfin, tous les maîtres mentionnent que leur expérience professionnelle a fortement contribué à leur sélection. Un point commun est à souligner : la nouveauté. Ils ont choisi les livres qui étaient nouveaux pour eux, qu'ils n'avaient pas l'habitude d'aborder en classe. Même si certains stéréotypes ont contribué à des choix sécurisants, les quatre enseignants mettent en avant la volonté de faire quelque chose qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire, principalement la lecture du texte-image en poésie (Françoise, Pierre et Sonia). Pierre précise ainsi : « *ça sort de ce que l'on peut faire* ».

En même temps, ils précisent que les livres ont été choisis parce que dans leur classe, la lecture de ces ouvrages est cohérente avec leur pratique. Françoise a retenu *Dans Paris* mis en images par C. Alline, à cause de la technique d'illustration qu'elle rapproche d'un film d'animation, visionné avec les élèves, quelques semaines auparavant. Sonia sélectionne *Histoires naturelles (quelques)*, illustré par Y. Grigorov, dont les « *montages de différents papiers* » lui rappellent la chanson de Régine, « Les petits papiers », qu'elle a fait apprendre à ses élèves. Pour Pierre, le choix de quatre recueils du même auteur correspond à ce qu'il fait en classe. Luc rejette, quant à lui, deux livres parce qu'il ne voit pas « *comment faire un travail avec les élèves* » ni « *comment monter une séquence complète là-dessus* ».

Finalement, l'analyse de ces critères de choix révèle que la dimension subjective prime sur la dimension institutionnelle. Si certaines études tendent à prouver que la liste de référence de littérature est un outil de sélection dont l'usage est devenu une habitude pour les maîtres⁹³, les quatre enseignants, pour leur part, l'ignorent complètement et laissent même de côté les documents émanant du Ministère qui auraient pu les aider dans leur choix. De ce fait, lorsqu'on leur pose la question de leur motivation, leurs propos n'évoquent jamais les enjeux liés à l'apprentissage, ni l'intérêt culturel, ni les apports linguistiques, ni la construction du lecteur de poésie. Leurs critères se fondent essentiellement sur leur lecture personnelle, une expérience professionnelle et une vision de l'enfant qui leur est propre.

⁹³ Voir M. Butlen et P. Joole, « Usages de la littérature de jeunesse à l'école », in Recherches et formations en littérature de jeunesse, Actes du colloque organisé le 22 juin 2011, BnF / Centre national de la littérature pour la jeunesse – La Joie par les livres en partenariat avec le Centre de recherches textes et francophonies de l'université de Cergy-Pontoise, 2012, p. 87-100.

c) La lecture personnelle des livres de poème(s) illustrés

La formulation de notre hypothèse concernant l'importance de la lecture personnelle dans l'approche didactique de la poésie en classe nous a amenée à interroger les maîtres sur la manière dont ils avaient lu les livres choisis en vue d'une didactisation. Avant de commencer l'analyse, nous voudrions préciser le concept problématique de lecture personnelle à côté de celui de lecture professionnelle dans le contexte scolaire.

La lecture est définie par l'anthropologie⁹⁴ comme une expérience singulière qui, *a priori*, est individuelle, silencieuse, faite pour soi et permet de se construire soi-même, en tant que sujet. Elle appartient au domaine privé. En didactique de la littérature, M. Butlen parle de lecture personnelle, pour les professeurs des écoles stagiaires, comme d'un « un acte singulier d'appropriation du texte, préalable à tout autre questionnement professionnel⁹⁵ ». Il s'agit d'une étape préparatoire à la conception d'une mise en œuvre en classe. Elle mène à la lecture professionnelle. Donc, d'emblée, cette lecture personnelle est biaisée puisque les livres de poème(s) illustrés n'ont pas été choisis pour soi, mais pour sa classe, à partir de listes institutionnelles et à la suite de notre commande qui concerne explicitement la recherche en didactique de la littérature. De plus, les quatre maîtres ont lu des livres de poèmes écrits pour les enfants ou adaptés par des éditeurs pour les jeunes lecteurs, dans un but de médiatisation. Ces lectures n'auraient, sans doute, pas été faites sans perspective didactique. Or, cette perspective nuit à la lecture personnelle. M. Butlen en fait le constat ainsi : « La préoccupation professionnelle surdétermine l'activité du lecteur, éliminant ses appréciations spontanées, ses éventuelles interrogations sur les enjeux du texte ou ses rapprochements avec d'autres éléments de sa propre culture⁹⁶. Dans l'analyse de la lecture personnelle des maîtres, il faudra donc prendre en compte ces difficultés liées au projet didactique ainsi que celles, évoquées par G. Langlade⁹⁷, concernant la dimension intime de la lecture : il est délicat de parler de sa lecture personnelle dans un contexte qui n'est pas intime, car elle met en jeu des éléments de la personnalité profonde.

⁹⁴ Voir M. Petit, *Éloge de la lecture*, *op. cit.* et *L'Art de lire ou comment résister à l'adversité*, *op. cit.*

⁹⁵ M. Butlen et alii, « De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire », *Repères*, n°37, 2008, p. 201.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 205.

⁹⁷ G. Langlade et M.-J. Fourtanier, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire » in É. Falardeau et alii (dir.), *op. cit.*, p. 101-123.

Enfin, le contexte de l'entretien n'a certainement pas facilité l'expression personnelle. Le lieu de passation était l'école, c'est-à-dire un espace de travail, fort peu intime. L'interviewer, professeur de lettres et formateur à l'IUFM, a pu paraître comme une personnalité intimidante. De plus, il s'est écoulé un mois entre la mise en œuvre en classe et l'entretien : les souvenirs de lecture étaient lointains même si les livres étaient disponibles au moment de la passation. Enfin, dans l'entretien, la place des questions : « Que dirais-tu personnellement de ces livres ? », « Qu'en as-tu pensé personnellement ? », « Quel intérêt as-tu trouvé personnellement à l'association entre le texte et l'image ? », après la question qui concernait le choix pour la classe, a pu induire une réponse professionnelle.

Malgré toutes ces difficultés, après avoir exposé les stratégies d'évitement des interviewés, nous proposons de mettre en évidence les modèles et les outils mis en jeu puisque une lecture personnelle préalable est indispensable à toute didactisation et que son importance est mentionnée par les maîtres eux-mêmes, parmi les critères de choix des livres. Nous verrons ensuite les indices de l'implication et l'appréciation personnelle des quatre enseignants dans leur lecture. Nous souhaitons ainsi connaître la valeur qu'ils accordent à ces livres. Nous rappelons que ces enseignants n'ont bénéficié d'aucune étude universitaire littéraire. De plus, nous avons constaté ci-dessus que la lecture de la poésie ne faisait pas partie de leur pratique culturelle et que les documents officiels sur la poésie n'avaient pas été utilisés pour choisir les livres. On peut donc faire l'hypothèse d'une approche floue et très aléatoire empruntant ses modèles et ses outils à des savoirs anciens ou importés de la narratologie puisque tous pratiquent la lecture de la fiction narrative dans leur lecture privée.

i. La pratique de l'évitement

Les quatre maîtres sont concernés : ils trouvent tous, de manière plus ou moins fréquente, des moyens de ne pas parler de leur lecture. Il est très difficile d'obtenir des réponses étayées de la part de Pierre qui revient sans cesse au travail que l'on peut faire avec les élèves et parle d'autre chose (son goût pour la photographie ou son intérêt pour un album de B. Vian). Il est peu loquace et ses phrases restent souvent suspendues. Luc, quant à lui, dévie également en permanence le propos vers la lecture des élèves (*« je trouve que c'est ludique pour les enfants »*, *« Et les enfants qui n'adhèrent pas forcément au poème, ont adhéré peut-être plus aux illustrations. Donc, ils sont entrés dans le livre soit par l'intermédiaire du texte soit par l'intermédiaire des illustrations.*

Je trouve que c'est super intéressant »). Malgré les relances (« Et toi en tant que lecteur ça t'intéresse aussi ça ? », « Tu dis que tu les as trouvés originaux, toi ? »), on n'obtient presque jamais d'éléments sur sa lecture personnelle et ce maître en arrive même à évoquer la lecture de sa fille à propos de Zoo : « Moi, je les ai lus à ma fille. Elle a que 5 ans. Elle a adoré Zoo, même si elle a pas forcément tout compris, elle a adoré pour les images notamment. Après la lecture, elle avait compris que sur la couverture, il y avait des barreaux ».

Sonia, dans une moindre mesure, cherche parfois à esquiver de manière identique, en évoquant son travail avec la classe, ou bien en décrivant une expérience passée sans rapport avec la poésie : « Pour te dire quand j'avais des CP, la première année, j'avais des CP et des CE1, j'avais une méthode de lecture qui s'appelle Gafi, bon ça se discute, ça fait 12 ans, maintenant peut-être que j'utiliserais pas ce livre-là. En fait, je lisais les textes au fur et à mesure, je découvrais pas la page suivante, je me mettais dans la peau de l'enfant... ». Elle poursuit ainsi sans revenir à la question de l'intérêt personnel pour le texte-image. Néanmoins, contrairement aux deux enseignants précédents, cette maîtresse est capable d'explicitier sa lecture personnelle comme sa collègue Françoise. Cette dernière, pour sa part, utilise très peu de stratégies d'évitement. Elle n'y a recours qu'une seule fois au moment où elle parle de « la subtilité du texte » qu'elle a perçue dans *Le Petit Cul tout blanc du lièvre*. Les souvenirs de cette lecture en classe lui font dire : « Et plus je le travaillais avec les enfants, plus moi j'y prenais aussi plaisir à cause du plaisir qu'ils prenaient et parce qu'ils avaient compris ou saisi un certain nombre de choses. Par contre, ça a été très ingrat, parce que quand il a fallu faire l'explication de texte ça a été... ».

Malgré l'évitement et grâce aux relances ou au recadrage, nous avons pu obtenir des paroles qui traduisent des expériences de lecture.

ii. Les modèles et les outils de lecture

Recherchant les modèles théoriques sous-jacents dans les discours des quatre maîtres concernant leur lecture des livres de poème(s) illustrés, nous utilisons trois indicateurs : les savoirs scolaires traditionnels, la typologie des textes et la lecture littéraire.

1- Les savoirs scolaires traditionnels (biographie, forme, genre...)

On constate très peu d'indices. Seule Françoise parle de haïku avec hésitation pour *Le Petit Cul tout blanc du lièvre* (« *je suis pas spécialiste alors j'y connais rien, mais pour moi, ça fait très haïku* »). Aucun n'utilise le vocabulaire de la versification, si ce n'est Sonia qui parle de poèmes en prose à propos des *Histoires naturelles*. Pour lire *Liberté*, cette enseignante fait appel également à des savoirs sur le contexte de production. Elle a besoin de se documenter sur l'auteur et la période pour comprendre le sens. Mais la ressource utilisée est très peu fiable : « *en l'occurrence pour celui-là j'ai cherché une dissertation, pas un commentaire composé, en tout cas le travail de quelqu'un qui devait être en première ou en terminale* ». Enfin, on peut dire que Pierre s'appuie sur un savoir traditionnel : le thème. Il n'évoque pas l'analyse thématique théorisée par G. Poulet ou J.-P. Richard, mais la notion de thème, au sens large de sujet, et identifie pour chacun des recueils de M. Besnier un thème : « *les rats, les poules, les caddies, la balade en supermarché* ».

Ces rares savoirs sont très flous et rendent la lecture peu efficace. Certes, ils sont lointains, mais ils ont pu également ne pas paraître pertinents pour lire un livre de poème(s) illustré constitué soit d'un seul poème dont le découpage de page en page détruit la disposition visuelle traditionnelle, soit d'un ensemble de poèmes. Dans ce cas, les maîtres ne disposent pas d'outils pour lire un recueil.

2- La typologie des textes théorisée et didactisée par J.-M. Adam⁹⁸

Les quatre enseignants ont eu accès à cette théorie soit dans leur parcours scolaire soit dans leur formation professionnelle. De plus, les programmes scolaires ont largement contribué à la diffusion de celle-ci, dans les années 1980-2000. C'est pourquoi les indices qui révèlent une approche textuelle de la poésie apparaissent chez tous les maîtres. On peut les regrouper en deux catégories : le texte comme structure (Françoise, Sonia et Luc) et la poésie comme langue (Pierre, Sonia et Françoise).

La notion de structure est citée pour *Dans Paris*, *Zoo* et *Liberté*. Seule Françoise précise, pour l'album de M. Butor et d'O. Tallec, « *qu'on est dans une espèce d'énumération avec un phénomène de répétition* » et Sonia que *Liberté* présente une

⁹⁸ Sur la poésie en particulier, l'ouvrage didactique suivant : J.-M. Adam, *Pour lire le poème*, De Boeck-Duculot, 1989.

« *structure répétitive* ». Dans les représentations des enseignants, cette notion de structure paraît donc limitée à la répétition syntaxique : « Dans... il y a » (*Dans Paris*), un nom d'animal suivi de l'objet de son rêve (*Zoo*) et « Sur... sur... sur... j'écris ton nom » (*Liberté*). Cette simplification excessive ne permet à aucun d'eux d'étayer sa lecture, mais elle révèle comment la théorie de la typologie des textes a pu être vulgarisée et appauvrie à l'école. En effet, lorsque J.-M. Adam parle de structure, il s'intéresse non seulement à la redondance, mais aussi à « la structure tabulaire du poème », à la forme versifiée, aux règles de la prose poétique, au rythme⁹⁹, autant d'éléments ignorés par les quatre professeurs des écoles.

Par ailleurs, quand ceux-ci parlent de la poésie comme langue, ils n'évoquent que les « jeux de mots » (Françoise et Pierre) ou « les jeux de langue » (Sonia). Il est difficile de savoir ce que les maîtres entendent par là. Pierre identifie la présence de jeux de mots dans *Le Verlan des oiseaux* sans donner d'exemple ; Sonia fait de même pour *Histoires naturelles*. Quant à Françoise, elle tente l'explication suivante pour un poème du *Petit Cul tout blanc du lièvre* : « *le choix des mots, les petits clins d'œil avec le lézard...je sais plus mettre les mots... "qui chauffe au soleil"...je sais plus...je trouve qu'il y a des jeux de mots sans jeux de mots, je dirais c'est presque des jeux d'idées en fait, pas des jeux de mots, mais des jeux d'idées* ». Sans qu'on puisse l'affirmer avec certitude, il semblerait que la poésie soit perçue ici comme travail sur la langue, réduit à une dimension ludique. Ce modèle de lecture ne s'appuie peut-être pas tant sur la typologie des textes que sur une conception scolaire et des modèles pédagogiques de la poésie, fondés sur l'écriture. J.-H. Malineau est l'un des représentants de cette conception, lorsqu'en 1973, il propose un dossier, dans la revue *Poésie 1*¹⁰⁰, où il défend l'approche de la poésie par toutes sortes de jeux. Même si plusieurs spécialistes¹⁰¹, et ce poète pour enfants lui-même, ont déploré les dérives de cette conception, on voit que la lecture des maîtres se réfère toujours à cette notion sans pouvoir véritablement en tirer parti, même si Pierre et Françoise parlent vaguement de plaisir.

⁹⁹ *Ibid.*, chap. 2, p. 23-71.

¹⁰⁰ J.-H. Malineau, « Enseigner la poésie ? » *Poésie 1*, *op. cit.*, p. 123-179.

¹⁰¹ M.-C. et S. Martin, *Les Poésies, l'école*, *op. cit.* p. 114-119. L'ouvrage cite les propos de J.-H. Malineau en 1985, qui déplore ce qu'on a pu faire de la poésie en la réduisant à des jeux d'écriture ludiques. Il fait aussi référence à l'article de L. Jenny, « Écrire à l'école : jeux et enjeux », in D. Delas (dir.), *Aimer / enseigner la poésie*, Syros, 1990, p. 15-24, qui regrette la gratuité des jeux poétiques à l'école. On peut ajouter J.-Y. Debreuille (dir.), *Enseigner la poésie ?* Presses universitaires de Lyon, 1995, p. 6, qui dénonce les dérives des jeux verbaux dans les classes comme dans les ouvrages de poésie pour l'enfance et la jeunesse.

3- La lecture littéraire

Bien que cette théorie, didactisée par A. Rouxel¹⁰² et C. Tauveron¹⁰³, ne se soit pas particulièrement intéressée à la poésie, il est possible que son influence dans les programmes, depuis 2002, se manifeste dans la lecture des maîtres, et on peut en rechercher les indices. Pour cela, nous nous appuyons sur les cinq éléments de définition de la lecture littéraire déterminés par A. Rouxel et diffusés lors d'une université d'automne de la direction de l'enseignement scolaire. En effet, destinées à accompagner les nouvelles orientations scolaires de 2002, les communications des Actes ont connu une large diffusion grâce à une publication imprimée et à une mise en ligne sur le site eduscol.education.fr. Ces contributions constituent toujours des textes didactiques de référence « pour enseigner la littérature dans l'esprit des nouveaux programmes de l'école¹⁰⁴ ».

A. Rouxel définit la lecture littéraire comme une pratique ayant les caractéristiques suivantes :

- « Premièrement, c'est une lecture qui engage le lecteur dans *une démarche interprétative* mettant en jeu culture et activité cognitive¹⁰⁵. »

On observe que globalement, les maîtres convoquent très peu leur culture personnelle pour parler de leur lecture des livres de poème(s) illustrés. Quand ils font référence à d'autres œuvres, les propos restent très vagues. Pierre trouve les recueils de M. Besnier originaux « *par rapport à d'autres livres* » ; Françoise fait mention des haïku et de la peinture japonaise avec beaucoup d'hésitation. Sonia cite des ouvrages supplémentaires découverts à l'occasion de cette expérience et révèle ainsi une culture en cours de construction. Malgré tout, cette maîtresse mentionne explicitement une intense activité cognitive, nous semble-t-il, lorsqu'elle dit « *j'essaie de creuser* » ou « *ça fait travailler le cerveau* », mais on ignore si cette activité aboutit à une interprétation des poèmes de P. Éluard ou de J. Renard. En revanche, pour les

¹⁰² A. Rouxel, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Actes de l'université d'automne, Clermont-Ferrand – Royat 28 au 31 octobre 2002, CRDP de l'académie de Versailles, 2004, p. 19-30.

¹⁰³ Notamment dans l'ouvrage didactique et pédagogique intitulé *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM2*, Hatier, 2002.

¹⁰⁴ *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, op. cit., quatrième de couverture.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 26.

illustrations, Sonia prend plusieurs exemples précis. Elle s'appuie sur les codes de l'image, iconiques (« moutons », « fourmis »...), et plastiques (les couleurs, les plans) ainsi que sur les techniques artistiques pour interpréter la relation entre le texte et l'illustration, notamment dans l'analyse suivante :

Ici, dans Liberté, « Sur le ciel des oiseaux / sur le moulin des ombres », on a l'aile d'un oiseau mais ça peut faire penser, ça peut aussi représenter l'aile du moulin qui tourne, donc y a peut-être les différents sens du mot aile, y a l'histoire de l'horizon...un effet de plusieurs plans, donner cette distance à chaque fois dans les illustrations...

Même si l'expression est maladroite et le propos difficile à comprendre, la démarche interprétative ne fait pas de doute.

- « Deuxièmement, c'est une lecture sensible à la forme, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique¹⁰⁶. ».

Trois enseignants (Françoise, Pierre et Sonia) parlent des mots du poème et révèlent une certaine sensibilité au texte lui-même. Si Pierre s'en tient à l'affirmation : « des jeux de mots, c'est quand même assez sympathique », Françoise, quant à elle, développe l'attention portée au « phénomène de répétition » et « aux mots ». Elle précise pour *Zoo* qu'« il y a une inversion dans le cheminement du livre » qu'elle a trouvée intéressante. En revanche, pour Sonia, bien qu'elle affirme que, de manière générale, elle essaie de chercher les métaphores et les comparaisons, sa lecture des livres de poème(s) ne se réfère jamais à ces figures. Les éléments concernant la forme sont donc peu nombreux.

- « Troisièmement, c'est une lecture à régime relativement lent, faite parfois de pauses ou de relecture permettant de goûter, de savourer le texte¹⁰⁷ »

On note, dans les entretiens, que deux maîtresses expliquent clairement qu'elles ont fait plusieurs lectures. Françoise, lorsqu'elle relate son expérience de lecture de ces livres qui étaient nouveaux pour elle, analyse les apports successifs de ces relectures. Lors d'une première approche, le texte de *Dans Paris* lui a paru « limpide », ensuite, elle finit par lui trouver une certaine « subtilité ». La relecture lui permet donc de modifier son appréciation et de faire émerger des significations nouvelles. Sonia mentionne la même expérience avec *Liberté* puisqu'elle affirme : « en fait, c'est souvent

¹⁰⁶ *Ibid.*

¹⁰⁷ *Ibid.*

en le reprenant au calme, que je me suis aperçue de certaines choses ». Pour les deux autres enseignants, on ignore s'ils ont effectué plusieurs lectures.

- « *Quatrièmement, le rapport au texte est distancié*, ce qui n'exclut pas un investissement psycho-affectif et même s'en nourrit¹⁰⁸. »

Il est extrêmement difficile d'évaluer cet élément. Certes, les maîtres évoquent tous la relation affective qu'ils ont nouée avec les livres de poème(s) illustrés. Ils sont notamment capables de citer celui qu'ils ont préféré, voire d'établir un classement entre les œuvres choisies. Mais aucun n'explicite vraiment l'émotion ressentie. Ensuite, l'analyse critique n'apparaît vraiment que dans le discours de Françoise qui compare les œuvres, mentionne une évolution de son jugement et montre qu'elle peut trouver des raisons à une première réaction émotionnelle. En effet, la lecture de *La Tête dans les nuages* lui a fait éprouver une sensation de gêne :

Je trouvais que l'image, je dirais pas qu'elle n'était pas assez subtile par rapport au texte, mais si un peu. C'est un peu mon sentiment. Elle est très peu à tiroirs, c'est-à-dire j'ai vu tout du premier coup, même si pour les enfants elle a été à tiroirs. Mais moi, j'ai lu le texte avec l'image. Donc, j'ai vu l'image et j'ai tout de suite vu dans l'image ce qu'il y avait dans le texte. Et puis, j'aime la photo, mais là j'ai pas trouvé ça terrible. C'était réaliste en étant pas réaliste. C'était une photo très réaliste sans mise en scène, mais en même temps, je pense que ce côté trafiqué m'a gênée. J'avais l'impression que c'était construit pour illustrer le texte. Voilà, c'était ça, c'était construit pour illustrer le texte et pas forcément deux univers.

On voit comment Françoise parvient à expliquer son embarras face à ce livre à cause des photographies et de la relation texte-image qui ne lui ont pas paru satisfaisantes par rapport à ses attentes de lectrice qu'elle résume dans l'emploi récurrent de « *subtilité* », dans toute cette partie de l'entretien.

En dehors de cet exemple, on réussit rarement à comprendre la lecture distanciée des maîtres. Mais la situation de l'entretien permettait-elle réellement l'expression d'une analyse critique des œuvres ? La question amorçant le thème et les relances insistaient sur la dimension personnelle. Même si, dans les discours, on observe des éléments constitutifs d'une démarche herméneutique, les lecteurs interviewés n'explicitent pas vraiment leur interprétation symbolique ni des textes ni des illustrations. Des jugements de valeur sont formulés, des jeux formels sont mentionnés sans être véritablement étayés par une lecture critique. On voit peut-être ici l'une des limites de la méthodologie choisie : une situation de production écrite aurait davantage

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 27.

favorisé l'expression d'une lecture distanciée. Nous essayerons de le vérifier auprès d'étudiants en formation par la suite.

- « *Cinquièmement* enfin, caractéristique essentielle, *le plaisir esthétique* entre dans la définition de la lecture littéraire¹⁰⁹. »

Dans cette partie de l'entretien, tous les maîtres utilisent le mot « plaisir », entre une et quatre fois. Comme le souligne A. Rouxel, ce plaisir « intervient à tous les niveaux, du simple plaisir des mots au plaisir subtil lié à l'élaboration d'une signification dans ses formes savantes, lettrées¹¹⁰ ». Le plaisir des mots est mentionné par Françoise et Pierre, et celui qui consiste à construire du sens par Françoise et Sonia. Luc, quant à lui, parle plutôt du plaisir de la lecture des livres de poème(s) illustrés à cause de la présence des illustrations. Il reconnaît même être surpris par ce plaisir parce que d'ordinaire il apprécie les « *livres qui font 300 ou 400 pages [...] écrits petit* » et sans image.

Finalement, les appuis théoriques répertoriés apparaissent de manière ponctuelle, floue et superficielle. Les maîtres ne maîtrisent pas un modèle en particulier et leur lecture paraît difficile à cerner. Nous pourrions dire qu'il s'agit d'une « bricolecture », fondée sur des savoirs de l'école auxquels ils ont eu accès soit en tant qu'élève soit en tant que maître par l'intermédiaire des programmes ou de discours didactiques dont ils ont une connaissance peu assurée, transmise par le bouche à oreille. Cette « bricolecture » s'oppose à la lecture experte. C'est la lecture d'un enseignant qui tente de se débrouiller sans formation en mobilisant des savoirs incertains et des expériences de lecture variées. Cependant, malgré cette absence de lecture approfondie visible, les maîtres ont construit un rapport personnel aux livres de poème(s) illustrés. Voyons de quelle manière.

i. L'appréciation personnelle

À cette étape, il apparaît nécessaire de faire une analyse de l'énonciation pour deux raisons. Tout d'abord la notion de subjectivité est au cœur des théories de l'énonciation¹¹¹ et la linguistique étudie, dans l'énoncé, les marques de l'inscription du

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 28.

¹¹⁰ *Ibid.*

¹¹¹ G.-E. Sarfati, *Éléments d'analyse du discours*, Nathan, 1997, p. 18.

sujet parlant, c'est-à-dire « la subjectivité dans le langage¹¹² ». Deuxièmement, du point de vue méthodologique, certes, A. Blanchet et A. Gotman distinguent l'analyse de contenu de l'analyse de discours qui seule prend en compte les « structures formelles du langage¹¹³ » en s'appuyant sur les théories linguistiques. Cependant, les méthodes d'analyse de contenu n'écartent pas l'énonciation. L. Bardin affirme que l'analyse de l'énonciation « s'applique particulièrement bien à un type de discours habituellement délaissé par les techniques précises : l'entretien non directif¹¹⁴ ». Elle précise que l'analyse de l'énonciation est complémentaire de l'analyse de contenu thématique – que nous avons choisie ici – et démontre l'intérêt, pour la psychologie, de la théorie linguistique de C. Kerbrat-Orecchioni¹¹⁵ concernant l'étude de l'implicite.

Pour notre part, nous nous en tiendrons à une analyse de l'expression de la subjectivité dans le langage, en nous appuyant sur les critères établis par cette linguiste. Notre objectif est d'éclairer l'implication et l'appréciation personnelles des maîtres, lors de l'évocation de leur lecture. Le matériel linguistique utilisé est celui qui est présenté dans l'ouvrage de la spécialiste de l'énonciation. Il ne s'agit pas pour nous de discuter la théorie, mais de montrer que celle-ci permet de dégager des éléments saillants à propos de la subjectivité des enseignants.

C. Kerbrat-Orecchioni veut décrire les traces linguistiques de la présence du locuteur au sein de son énoncé, ce qu'elle appelle, avec É. Benvéniste, « la subjectivité dans le langage ». Cette subjectivité, reconnaît-elle, est présente partout, mais la chercheuse en isole les marques les plus frappantes. Ainsi propose-t-elle un inventaire des « unités subjectives¹¹⁶ » que nous présentons dans le tableau ci-dessous.

¹¹² É. Benvéniste, « De la subjectivité dans le langage », in *Problèmes de linguistique générale*, 1, Gallimard, 1966, p. 258-266.

¹¹³ A. Blanchet et A. Gotman, *op. cit.*, p. 89.

¹¹⁴ L. Bardin, *op. cit.*, p. 223.

¹¹⁵ C. Kerbrat-Orecchioni, *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, 1997 (1^{ère} éd. 1980).

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 36-118.

Les déictiques		
Définition : « unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains éléments constitutifs de la situation de communication ¹¹⁷ . »		
Les substantifs subjectifs¹¹⁸		
Affectifs et évaluatifs	Axiologiques	
Dérivés de verbes ou d'adjectifs : amour/aimer, accusation/accuser, beauté/beau...	Péjoratifs ou laudatifs	
Les adjectifs subjectifs¹¹⁹		
Affectifs	Évaluatifs non axiologiques	Évaluatifs axiologiques
Ils énoncent en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de l'objet.	Cette catégorie comprend tous les adjectifs qui, sans énoncer de jugement de valeur, ni d'engagement affectif du locuteur [...] impliquent une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent.	Ils portent un jugement de valeur sur l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent.
Les verbes subjectifs¹²⁰		
L'analyste doit s'intéresser à : - celui qui porte le jugement évaluatif - ce sur quoi porte l'évaluation - la nature du jugement évaluatif		
Les adverbess évaluatifs¹²¹		
Ils signalent le degré d'adhésion (forte ou mitigée/incertitude/rejet) du sujet d'énonciation aux contenus énoncés. Ils offrent tous les types d'unités subjectives (affective, évaluative, axiologique ou non).		

Nous tentons d'appliquer cette grille à notre corpus d'entretiens pour mettre à jour la subjectivité des lecteurs, subjectivité entendue comme « la capacité des locuteurs à se poser comme sujet¹²² ». Parmi les déictiques, les pronoms personnels de première personne sont le premier élément intéressant. Voici comment ils se présentent selon la durée de la prise de parole des maîtres :

- Françoise : environ 11 min. 40 « je » ; 8 « moi » ; 12 autres déictiques de première personne
- Pierre : environ 8 min. 26 « je » ; 2 « moi » ; 2 autres déictiques de première personne
- Sonia : environ 15 min. 66 « je » ; 4 « moi » ; 21 autres déictiques de première personne

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 36.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 73.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 84.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 100.

¹²¹ *Ibid.*, p. 118.

¹²² É. Benveniste, *op. cit.*, p. 260.

- Luc : environ 10 min. 53 « je », 4 « moi » ; 14 autres déictiques de première personne

Très présents dans les discours, ils révèlent que tous les maîtres s'impliquent fortement. La forme de l'entretien lui-même explique cette présence. La situation de communication mettant face à face l'interviewé et l'interviewer, la question adressée à la deuxième personne et l'adverbe « personnellement » utilisé sciemment, dans cette partie de l'entretien, contribuent à ce que le locuteur s'engage dès le début de sa réponse. Les quatre maîtres commencent tous en employant « je », utilisent parfois le pronom renforcé « moi » et conservent ce déictique lors des relances.

Cependant, deux remarques s'imposent pour nuancer ce premier constat. La première concerne Pierre dont l'implication, au moment de l'évocation de sa lecture personnelle des livres de poème(s) illustrés, est beaucoup moins importante que celle de ses collègues, puisque la durée de l'entretien pour cette question ne parvient pas à atteindre les dix minutes et qu'il abandonne le « je » à trois reprises pour utiliser le « on » impersonnel. Ci-dessus, nous avons noté les stratégies d'évitement dont celle-ci fait partie, mais il faut dire également que Pierre est maître formateur. Cette situation professionnelle implique une relation particulière avec l'interviewer, situation qui a certainement eu un effet lors de l'entretien. Par ailleurs, Pierre est le premier interviewé. La réalisation de cet entretien manquait, sans doute, d'assurance et les relances n'ont peut-être pas suffisamment permis à l'interlocuteur de s'exprimer librement.

Deuxièmement, nous voulons souligner que Sonia utilise le pronom « on » à plusieurs reprises pour parler d'elle et d'une de ses collègues. Effectivement, cette enseignante en CE2 a choisi *Liberté* avec une autre maîtresse de CM1¹²³. Elles ont travaillé ensemble pour mettre en œuvre une même séquence didactique, dans leur classe respective. De fait, Sonia évoque maintes fois une lecture partagée (« on a passé les pages comme ça... »; « on est arrivées à construire du sens autour de l'image », « on n'avait pas vu la vitre par exemple »). La lecture s'est construite dans l'échange.

En outre, l'étude du lexique subjectif (annexe 3-6) permet de caractériser ainsi la subjectivité de chacun de ces lecteurs :

¹²³ Cette maîtresse n'a pas souhaité participer à la recherche.

- Pierre : une subjectivité retenue dont témoignent la rareté du lexique subjectif, l'usage de la répétition des mots « *original* » et « *intéressant* », qui ne font l'objet d'aucun développement, et des verbes d'opinion plutôt que de sentiment. Il est difficile de caractériser l'implication de ce lecteur. Même s'il est capable de dire qu'il a préféré *Mon kdi n'est pas un kdo*, les raisons de ce choix ne sont pas formulées.
- Luc : une subjectivité émotionnelle et axiologique vide d'interprétation. Ce professeur peut évoquer ses émotions en utilisant des termes excessifs (« *ahurissant* », « *extraordinaire* »). Celles-ci sont mentionnées avec des adverbes intensifs (« *vraiment* », « *super* »...) et concernent la surprise et la joie. De nombreux verbes montrent qu'il n'est pas impossible à ce maître d'affirmer sa pensée (« *trouver que* » apparaît treize fois). Luc n'hésite pas à qualifier, à plusieurs reprises, les livres de manière laudative (« *géniaux* », « *excellent* », « *intéressant* »). Mais ces propos ne sont pratiquement jamais étayés. Il se contente de citer le livre (textes et illustrations) sans en dire quoi que ce soit. Finalement, on ignore la source de ses émotions et de son jugement. On connaît l'effet produit par la lecture, mais pas les causes. Ce lecteur ne revient jamais sur le poème et ne mentionne aucun élément iconique particulier lorsqu'il parle de sa propre lecture.
- Sonia : une subjectivité émotionnelle et axiologique avide de connaissances. Cette lectrice, comme la suivante, sait dire pourquoi elle a éprouvé des émotions et sur quoi repose son évaluation du livre. Il est cependant difficile d'identifier ses affects. À propos des poèmes, elle emploie des adjectifs subjectifs dans lesquels l'émotion n'apparaît pas nécessairement (« *courts* », « *compliqué* », « *difficile* »). Ce qui lui importe prioritairement, c'est l'activité cognitive rendue possible par ces livres. C'est pourquoi son discours est émaillé de nombreux verbes tels que « *creuser* », « *comprendre* », « *expliquer* », « *savoir* », « *progresser* »... Elle est la seule à employer ce lexique. La récurrence du verbe « *enrichir* » et la présence des mots comme « *riche* », « *recherché* », « *culture* », « *différent* » indiquent que la lecture des livres de poème(s) illustrés a contribué à ouvrir des horizons à cette lectrice qui accorde une importance particulière aux connaissances que la lecture va lui apporter. Cet apport entraîne un jugement

positif dont témoignent des termes tels que « intéresser », « plaisir » ou « satisfaction ».

- Françoise : une subjectivité émotionnelle et axiologique qui demande à être surprise. Plusieurs substantifs tels que « couches », « millefeuille », « tiroir » sont présents dans le discours de Françoise pour qualifier les livres de poème(s). Cette maîtresse qui emploie quatre fois le mot « plaisir » relie cet état affectif à la possibilité de lectures plurielles. La poésie, selon elle, ne doit pas être « simple » mais « subtile ». La difficulté à la saisir génère chez cette lectrice une satisfaction. Françoise n'hésite pas à évoquer un livre qui ne lui a pas plu. Il s'agit de *La Tête dans les nuages* : « j'ai vu tout du premier coup », dit-elle. Elle est la seule à oser un jugement négatif : « j'ai pas trouvé ça terrible ». Ce rejet vient d'une lecture qui a dévoilé immédiatement son sens alors que Françoise apprécie la surprise des poèmes qui ne se livrent pas d'emblée. Contrairement aux autres maîtres, elle emploie divers verbes affectifs (« aimer », « prendre du plaisir », « plaire », « gêner ») et lorsqu'elle évoque ses préférences, ce professeur hiérarchise les livres. *Le Petit Cul tout blanc du lièvre* vient en premier car il est « foisonnant ». Quelques mots d'un poème de ce recueil reviennent à la mémoire de cette lectrice. Ils lui permettent d'explicitier son plaisir. Elle utilise alors les mots d'« oscillation », de « limite », d'« états différents » pour évoquer ses sensations.

Finalement, malgré les difficultés à exprimer sa lecture personnelle, les stratégies d'évitement, le manque de méthode et d'outils pour lire le livre de poème(s) illustré, l'implication des lecteurs est bien réelle. Les modèles de lecture sont peu efficaces mais la lecture personnelle existe effectivement. Ces lecteurs ne sont pas toujours capables d'émettre des jugements esthétiques approfondis et leur lecture personnelle est très loin d'une lecture experte. Reste – et c'est essentiel, qu'ils ont construit une relation personnelle aux livres qui modifie leur approche antérieure de la poésie, évoquée dans la première partie de l'entretien, mais aussi l'enseignement lui-même comme nous allons le voir ci-dessous.

d) Les modifications de l'enseignement de la poésie

i. Les pratiques habituelles déclarées

Depuis 1995, deux études ont été publiées sur les pratiques de la poésie des enseignants du premier degré. Celle de Jean-Luc Gaudet¹²⁴ a été réalisée à partir d'une vaste enquête. Elle met en évidence des pratiques assez homogènes. Tout d'abord, la poésie est présente dans toutes les classes et les enseignants proposent plusieurs textes. Le nombre de poèmes appris par cœur reste élevé, alors que, paradoxalement, le public interrogé indique que la récitation est vécue comme un exercice purement scolaire qui ne permet pas la sensibilisation ni l'imprégnation, deux objectifs que les enseignants citent en priorité. L'enquête met également en évidence beaucoup d'activités prises dans les manuels qui débouchent sur des poèmes d'élèves. De plus, de manière contradictoire, tandis que les maîtres disent que la poésie est destinée à développer la sensibilité, ils ne font pas d'activités pluridisciplinaires.

La seconde étude de M.-T. Denizeau¹²⁵, publiée en 2000, a été menée à partir des mémoires professionnels des professeurs des écoles stagiaires. Elle souligne « la place restreinte accordée à la lecture et à la diction¹²⁶ ». C'est une conséquence des représentations négatives que les stagiaires ont de la récitation. Ces derniers privilégient l'imprégnation par une écoute ou une lecture ritualisée sans objectif d'enseignement-apprentissage clairement défini. Une deuxième approche est celle qui consiste à faire écrire des jeux considérés comme poétiques à partir des sonorités des mots, des connotations, d'associations d'idées... L'écriture d'un poème est « toujours guidée, soit par la structure, soit par le thème, la plupart du temps par les deux ensemble¹²⁷ ». Enfin, six mémoires se sont intéressés au lien entre poésie et arts plastiques. M.-T. Denizeau observe alors que le poème est choisi comme élément inducteur de l'activité plastique et qu'il s'agit toujours d'illustrer le cahier de poésie.

Certaines pratiques des enseignants interviewés correspondent à cet état observé entre 1995 et 2000. Tout d'abord, les quatre maîtres déclarent que l'exercice de la

¹²⁴ J.-L. Gaudet, « La poésie à l'école, à quoi ça rime ? », in J.-Y. Debreuille (dir.), *Enseigner la poésie*, *op. cit.*, p. 38-65.

¹²⁵ M.-T. Denizeau, « La poésie dans les mémoires professionnels des professeurs d'école stagiaires », in M.-T. Denizeau et D. Lançon, *op. cit.*, p. 103-111.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 106.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 108.

récitation leur est familier et citent cette activité en premier lorsqu'on leur demande comment ils faisaient la poésie en classe avant l'expérience du livre de poème(s) illustré. Le travail de mémorisation et l'apprentissage par cœur constituent une approche du poème, celui-ci pouvant être choisi par les élèves, comme l'indiquent Pierre, Sonia et Luc. Cette particularité est une conséquence des préconisations de 1972, comme le prouve la référence donnée par J.-L. Gaudet : « Il lui [le maître] appartient de présenter à la classe des poèmes susceptibles d'entrer dans la vie de celle-ci, et parmi lesquels il laissera à chaque élève la possibilité de choisir¹²⁸ ». Cette recommandation paraît être toujours appliquée, trente ans plus tard. Certains maîtres (Pierre et Sonia) précisent que ce choix s'effectue parmi des textes sur un même thème.

En 1995, J.-L. Gaudet notait que « la mémorisation des textes et l'association traditionnelle poésie/mémoire fonctionn[ait] de façon importante et incontestable », alors qu'en 2000, les professeurs stagiaires préféraient laisser de côté ce type d'exercice. Les quatre maîtres interviewés perpétuent donc la tradition qui, à l'école, unit poème et récitation depuis des décennies¹²⁹. M.-C et S. Martin¹³⁰, dans leur approche historique de la poésie à l'école, mentionnent l'exercice de la récitation comme l'un des piliers de l'enseignement de la poésie dès 1923. On voit que celle-ci est toujours présente dans les classes des maîtres interviewés, en adéquation avec les textes en vigueur d'ailleurs, puisqu'en 2008, la rubrique « récitation » qui n'était pas présente dans les programmes en 2002, a été réintroduite, au cycle 2, de la manière suivante :

La pratique de la **récitation** sert d'abord la maîtrise du langage oral, puis elle favorise l'acquisition du langage écrit et la formation d'une culture et d'une sensibilité littéraires. Les élèves s'exercent à dire de mémoire, sans erreur, sur un rythme ou avec une intonation appropriés, des comptines, des textes en prose et des poèmes¹³¹.

Au cycle 3, cet exercice est défini comme « mémorisation » et « diction¹³² ».

Or, cette pratique ne donne pas forcément satisfaction aux enseignants interviewés. Françoise en parle comme d'une routine peu attractive et n'hésite pas à dire : « *la récitation ça ne me satisfait pas* ». Pierre avoue franchement : « *je n'y passais pas forcément beaucoup de temps* » et « *je fais apprendre des poèmes parce que c'est*

¹²⁸ J.-L. Gaudet, art. cit., p. 43.

¹²⁹ Voir à ce propos J.-F. Massol, *De l'institution scolaire de la littérature française : 1870-1925*, op. cit., p. 38-52.

¹³⁰ M.-C. et S. Martin, *Les Poésies, l'école*, op. cit., p. 54.

¹³¹ *Bulletin officiel* n°3 du 19 juin 2008, p. 17.

¹³² *Ibid.*, p. 21.

dans les programmes ». Sonia utilise un verbe péjoratif pour l'évoquer (« *et puis le jour de la récitation tombe* ») et Luc regrette que l'institution oblige les maîtres à faire apprendre « *des poésies aux élèves* ». Autrement dit, cet exercice, auquel ils ont tous recours, est vécu comme quelque chose de négatif. L'enquête de 1995 montrait aussi que la récitation restait un « *exercice purement scolaire lié à un ensemble de finalités que l'on retrouve dans les autres activités de français*¹³³ ». De la même manière, les professeurs stagiaires dont M.-T. Denizéau a étudié les mémoires en 2000, émettaient un jugement péjoratif à propos de la récitation¹³⁴.

Deuxièmement, le travail sur le sens du texte est mentionné par Françoise qui parle d'« *explication de texte* » et Sonia d'« *analyse de poèmes* ». Luc dit qu'« *on explique la poésie* » et Pierre qu'on a « *tendance à expliquer parce qu'on veut qu'ils comprennent tout* ». Contrairement à ce que l'enquête de J.-L. Gaudet¹³⁵ met en évidence, l'activité cognitive est ressentie, par les quatre maîtres, comme quelque chose d'essentiel. Tous indiquent qu'une lecture de poème passe par la construction du sens. On ignore cependant sur quoi porte l'analyse si ce n'est pour Françoise qui essaye « *de leur [les élèves] faire sentir une deuxième dimension par rapport à ce qu'ils n'avaient pas forcément compris* ». Cette enseignante semble ainsi évoquer un travail sur l'implicite. On peut penser que le souci d'aborder les significations d'un texte poétique, ce qui intéressait peu dans la période 1995-2000, est une conséquence des programmes de 2002. En effet, ceux-ci ont introduit officiellement la littérature à l'école et inclus la poésie parmi les genres littéraires à étudier et le premier *Document d'application* des programmes indique ceci :

Les poèmes ont une place à part dans ces activités de mise en voix. Toutefois, il ne faudrait en aucun cas réduire la lecture de la poésie au moment de récitation. Les poèmes se lisent (ou s'écoutent) comme la prose ou le théâtre. Ils supposent le même travail de compréhension et conduisent aux mêmes débats interprétatifs¹³⁶.

Troisièmement, parmi les activités d'écriture, il faut distinguer la copie et la création poétique. Seule Françoise ne cite pas ces activités, peut-être parce qu'elle enseigne en classe de CP. Les deux enseignants en cycle 3 (Pierre et Sonia) reconnaissent pratiquer la copie de poèmes alors qu'elle n'est préconisée actuellement qu'au niveau du CE1 (classe de Luc). La création poétique, quant à elle, apparaît à

¹³³ J.-L. Gaudet, art. cit., p. 50.

¹³⁴ M.-T. Denizéau, art. cit., p. 106.

¹³⁵ J.-L. Gaudet, art. cit., p. 46.

¹³⁶ *Document d'application, op. cit.*, p. 10.

travers deux sortes d'activités, la production d'écrit « à la manière de » (Sonia et Luc) et les « jeux poétiques » (Pierre), toutes deux mentionnées dans les enquêtes précédentes. J.-L. Gaudet indique que le nombre d'occurrences est le plus élevé pour ces activités avant l'écriture d'un texte à partir d'une phrase inductrice ou d'un thème¹³⁷. Donc, dans ce domaine, les pratiques des enseignants interviewés restent conventionnelles et correspondent à une conception de la poésie à l'école qui date des Instructions officielles de 1972 à 1995. Les programmes de 2002 à 2008, quant à eux, n'ont pas abandonné l'écriture de texte poétique et le dossier « La poésie à l'école », en vigueur, préconise toujours la création poétique en ces termes :

Le jeu poétique est à la fois une pratique fantaisiste et insouciante de la langue, et aussi la liberté au sein de la langue elle-même de travailler celle-ci, dans les jeux de mots par exemple. Les consignes de jeux poétiques qu'on peut proposer aux élèves visent à leur autoriser un usage de la langue découplé des usages utilitaires habituels. Les écritures à contrainte, comme l'OULIPO a pu les pratiquer, les écritures d'imitation (« à la manière de... ») ont pour objectif principal que les élèves acquièrent de la liberté dans leur langue, loin des formules toutes faites¹³⁸.

Les activités d'écriture proposées par les maîtres correspondent aux préconisations institutionnelles.

En revanche, pour l'illustration, citée par Françoise et Luc, l'approche ne paraît pas prendre en compte ce que dit le document publié sur eduscol.education.fr. En effet, les propositions sont les suivantes :

L'illustration plastique, sonore... est un travail intéressant pour approfondir la réception d'un poème. Le choix des moyens, le choix de ce qu'on décide d'illustrer incitent à explorer en profondeur ce qu'on a lu dans le poème. On peut avoir recours à des matériaux déjà élaborés (le maître apporte un ensemble de reproduction d'images ou de musiques entre lesquelles il faudra choisir) ou bien les élèves peuvent élaborer eux-mêmes l'illustration en utilisant telle ou telle technique plastique ou musicale. On peut alors, bien sûr, travailler étroitement avec les intervenants en musique ou arts plastiques si l'école en reçoit¹³⁹.

Les deux maîtres ne développent pas leur conception de l'illustration, mais on peut affirmer, sans risque, qu'ils n'envisagent pas de relation avec la musique, sinon cela serait précisé. J.-L. Gaudet indique d'ailleurs que les activités pluridisciplinaires prenant en compte la poésie sont rares en 1995 et qu'elles concernent surtout les arts plastiques¹⁴⁰. M.-T. Denizeau explique, pour sa part, que les stagiaires qui ont choisi d'aborder cette discipline, en lien avec les textes poétiques, restent dans l'activité

¹³⁷ J.-L. Gaudet, art. cit., p. 56.

¹³⁸ Dossier « La poésie à l'école » en ligne sur eduscol.education.fr, p. 13. Consulté le 03/05/2013.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 12.

¹⁴⁰ J.-L. Gaudet, art. cit., p. 59-60.

d'illustration du cahier de poésie¹⁴¹. Les maîtres volontaires pour notre expérience reconnaissent donc s'en tenir à des activités relativement traditionnelles qui « associent le poème recopié au dessin à vocation illustrative réalisé par l'enfant¹⁴² ».

ii. Changements dus à l'expérience

Or, le livre lui-même modifie les pratiques enseignantes de la poésie. On peut observer qu'en prenant ce support, les maîtres changent leur manière d'aborder les textes poétiques. Le premier effet est une mise à distance des pratiques antérieures et, premièrement, de la récitation. Aucun professeur ne parle de cet exercice quand on lui demande d'évoquer comment il a conçu son approche du livre de poème(s) illustré, ou d'expliquer l'intérêt de ce travail pour les élèves. Françoise dit même explicitement : « *par rapport aux textes officiels...j'ai pas envie de leur faire apprendre derrière et en fait je fais pas ce que je suis censée faire officiellement. Depuis que j'ai fait ça, j'ai dû faire...un ou deux poèmes...un appris. Et j'ai pas envie de retomber là-dedans et en même temps je me dis que je dois* ». Ensuite, individuellement, chacun reconnaît avoir abandonné une habitude. Françoise se dit qu'elle ne pourra pas reprendre son cahier de poésie. Luc n'a pas abordé le vocabulaire traditionnel de la poésie (rime, strophe, vers). Sonia ne s'est pas contentée d'un travail sur la structure et a renoncé à « *la poésie figée en colonnes avec la majuscule au début* ». Pierre a mis de côté, temporairement, les jeux d'écriture. Après avoir lu un article de J.-P. Siméon¹⁴³, il insiste surtout sur l'explication de texte qu'il a cessé de vouloir faire à tout prix. Le deuxième effet porte sur des modifications profondes au niveau du choix des poèmes et des démarches (approches, activités, exercices retenus)

- Choix de poèmes

Deux caractéristiques majeures sont ressorties de l'analyse des lectures poétiques des maîtres : leurs souvenirs des auteurs du XIX^e siècle et la lecture des poètes de l'école pour la classe. L'enquête de J.-L. Gaudet ne dit pas autre chose : « Au-delà des grandes figures de la culture classique légitimées par l'institution [...], on découvre dans la suite du palmarès un certain nombre d'auteurs consacrés par l'école

¹⁴¹ M.-T. Denizeau, art. cit., p. 108.

¹⁴² M.-C et S. Martin, *Les Poésies, l'école*, op. cit., p. 225-226.

¹⁴³ J.-P. Siméon, « La lecture de la poésie à l'école primaire. Un démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète », art. cit.

élémentaire¹⁴⁴ ». Or, les quatre enseignants indiquent, de manière plus ou moins implicite, que la commande qui leur a été faite de sélectionner un livre de poème(s) illustré, parmi les préconisations officielles, a modifié leur choix. Les auteurs classiques retenus (M. Butor, P. Éluard et J. Renard) n'avaient jamais été proposés dans leur classe. Excepté P. Éluard, ces poètes ne font pas partie du palmarès cité par les enseignants de l'enquête de J.-L. Gaudet. Sonia reconnaît qu'elle aborde pour la première fois les poèmes en prose. Luc s'est intéressé à M. Butor et à d'autres auteurs classiques, grâce à la collection « Petits géants » de Rue du monde, sans laquelle les élèves n'auraient pas eu accès au *Poisson d'avril* de B. Vian, par exemple, album dont Luc évoque la lecture par une élève, alors qu'il avait mis à disposition les œuvres de cette collection dans sa classe.

La poésie contemporaine, quant à elle, pratiquement jamais citée dans les pratiques de lecture des maîtres interviewés et « quasi méconnue¹⁴⁵ » des enseignants de l'enquête de J.-L. Gaudet, est proposée par deux d'entre eux, Françoise qui a retenu *Le Petit Cul tout blanc du lièvre* et *La Tête dans les nuages* et Pierre, quatre recueils de M. Besnier. Ce maître dit explicitement que son choix s'est porté sur de la poésie dite « contemporaine » en excluant « la poésie traditionnelle ». Il faut ajouter que ces deux maîtres ont sélectionné des poètes contemporains qui écrivent pour les adultes et les enfants d'aujourd'hui.

Le support lui-même permet ce changement et certains maîtres évoquent les spécificités du livres de poème(s) : l'illustration (Françoise, Pierre et Luc), le format (Luc), le papier (Pierre), le texte découpé page par page (Luc). Ces éléments ont contribué à des propositions de textes difficiles (Françoise et Sonia) et plus longs que d'habitude (Françoise). Le support apparaît donc comme un médium pour les maîtres eux-mêmes : il les aide à faire des choix audacieux par rapport à leur pratique antérieure. Leur sélection des illustrateurs ne repose pas sur la facilité, car les univers des artistes retenus sont d'une grande richesse esthétique. Enfin, Sonia souligne que, désormais, elle peut choisir des textes qui ne l'auraient pas attirée auparavant. Grâce à l'album, non seulement ces professeurs des écoles ont franchi l'obstacle du choix de poèmes nouveaux et ont modifié le corpus présent dans leur classe, mais ils ont aussi proposé des séances et des activités nouvelles.

¹⁴⁴ J.-L. Gaudet, art. cit., p. 62.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 64.

- Démarche, activités, exercices

Les modifications se situent principalement du côté de la lecture, du langage oral et de la création. Avant de détailler les approches retenues, nous voulons souligner un changement radical de conception de l'enseignement de la poésie. Il semblerait qu'auparavant les maîtres n'aient pas conçu la poésie comme appartenant à la littérature. En effet, Pierre explique que depuis dix ans, il a mis en place un « *projet littéraire* », dans son secteur, pour aborder les œuvres des listes de référence, mais que la poésie n'y a jamais eu de place. Il reconnaît explicitement la nouveauté de ce travail : « *c'est la première fois que je concevais quelque chose sur la poésie [...] j'ai essayé de faire ce qu'on sait faire en littérature* ». Sonia, quant à elle, a inscrit « littérature » sur l'emploi du temps de la semaine pour les élèves et dit qu'elle a souhaité « *travailler des compétences qui n'étaient pas forcément dans le domaine de la poésie : lecture, compréhension de texte* », c'est-à-dire ce qu'elle abordait jusque-là avec les textes narratifs en littérature. Dans l'évocation des modifications à venir, elle mentionne ceci : « *je laisserai une grande place aux livres de poésie dans les années à venir, dans la programmation* ». Cette maîtresse semble implicitement affirmer que la poésie est entrée dans sa classe parmi les œuvres littéraires programmées sur l'année et que ses élèves sont entrés dans la littérature par la poésie. Enfin, Françoise pense avoir « *approché un autre type de littérature* » et, Luc, même s'il ne prononce jamais le mot littérature, en disant : « *J'ai utilisé la même approche qu'un album de jeunesse à la base* », indique, sans doute, que poésie et album ainsi rapprochés, constituent, pour lui, des genres littéraires.

Ces différents propos posent une question didactique : l'enseignement de la poésie est-il un enseignement à part, isolé des autres textes littéraires ou la poésie doit-elle s'enseigner comme un genre littéraire parmi d'autres, ce que proposent les programmes de l'école élémentaire depuis 2002 ? Mais les paroles des maîtres interrogent aussi la place de la poésie au sein de la littérature elle-même et pas seulement au sein de l'enseignement : peut-on considérer la poésie comme un genre ? La réponse est claire pour J.-L. Joubert qui affirme ainsi :

Si l'on s'accorde aujourd'hui à considérer que la poésie constitue une forme majeure de la littérature (qu'elle est donc ce qu'il est convenu d'appeler un genre littéraire), c'est

dans la mesure où elle s'oppose à d'autres types d'œuvres (à d'autres genres littéraires) dont l'existence en tant qu'ensembles cohérents semble bien assurée¹⁴⁶.

S'oppose-t-elle à la narration comme le répète Françoise (« lire un livre qui n'est pas un livre avec un texte narratif », « un livre de poésie [...] parce c'était pas linéaire ») ? Ce questionnement est bien celui de D. Combe dans *Poésie et récit*¹⁴⁷ qui, rappelant les affirmations de S. Mallarmé ou de P. Valéry, explique comment le récit a été exclu du champ de la poésie. La poésie appartient-elle à la littérature ou est-elle confondue avec elle ? Toutes ces questions théoriques sont formulées implicitement dans les entretiens et les approches didactiques et pédagogiques y apportent quelques réponses.

- La lecture

F. Marcoin souligne que les prescriptions de 2002 ont innové en proposant la lecture de « recueils d'auteurs et non pas seulement une sélection de noms ou d'anthologies¹⁴⁸ ». Dans les quatre classes où a été menée une expérience de lecture de certains de ces recueils, cela a pour conséquence que les maîtres n'enseignent pas la poésie avec les poèmes, pour reprendre le titre d'un numéro du *Français aujourd'hui*¹⁴⁹, mais avec des livres de poème(s). Ainsi certains maîtres s'interrogent-ils sur la nature de cet objet. Sonia affirme : « il était incontournable de travailler le genre du livre, c'est-à-dire la séance où on a travaillé sur le livre de poésie et l'album-poème ». Pierre précise son idée en disant qu'il voulait « casser l'image de la poésie traditionnelle » et que « c'était une occasion [de le faire] à travers un livre, un recueil qui est beau, qui est illustré, qui est avec du beau papier ». L'introduction des livres de poème(s) comme supports de lecture entraîne des pratiques nouvelles de la poésie elle-même, dans la classe. Les élèves feuilletent, manipulent les ouvrages (Pierre, Sonia et Luc), cherchent un fil conducteur au sein du recueil (Pierre). On leur présente une collection (Luc). Ces livres sont identifiés en tant que catégorie littéraire au « coin des poètes » (Sonia), dans un bac (Luc) ou dans la bibliothèque de la classe (Pierre).

Une conséquence nous paraît essentielle : la lecture de la poésie n'est plus une pratique purement scolaire, mais devient un enseignement référencé à des pratiques sociales. En effet, certaines activités scolaires mises en œuvre par ces maîtres présentent des points communs avec ce que J.-L. Martinand a défini comme « pratique sociale de

¹⁴⁶ J.-L. Joubert, *Genres et formes de la poésie*, op. cit., p. 13.

¹⁴⁷ D. Combe, *Poésie et récit*, J. Corti, 1989.

¹⁴⁸ F. Marcoin, « Poésie à l'école, poésie de l'école », art. cit., p. 125.

¹⁴⁹ S. Martin (coord.), « Enseigner la poésie avec les poèmes », *Français aujourd'hui*, n°169, juin 2010.

référence¹⁵⁰ ». Cette notion, comme l'explique Y. Reuter, présente trois aspects : « les *pratiques* renvoient aux activités "réelles" d'un groupe *social* identifié, qui peut servir de *référence* pour la conception ou l'analyse d'activités scolaires¹⁵¹ ». Ainsi, les professeurs des écoles ont mis en place des activités où la poésie entre dans des pratiques sociales de la lecture mais aussi dans des pratiques artistiques. Nous traiterons de ces dernières plus loin.

Deux pratiques sociales de référence sont citées, explicitement ou non, lors des entretiens : l'achat d'un livre et le prêt en bibliothèque. La première de ces pratiques est souhaitée par Pierre. Lorsqu'on lui demande ce qui lui paraissait important pour les élèves, lors de cette expérience, ce maître affirme, comme deuxième élément, « *leur donner envie d'acheter, de faire acheter un livre de poésie* ». Mais cette pratique reste une finalité vaine car aucune activité n'est conçue pour atteindre ce but. Pierre aurait pu amener les élèves dans une librairie ou dans un salon du livre. Certes, cela n'était pas facile étant donné la situation géographique de son école située dans un petit village. Mais il lui était possible d'apprendre aux enfants à lire un catalogue d'éditeur ou à consulter le site des éditions Møtus qui publient les livres de M. Besnier, pour acheter, par correspondance ou en ligne, des livres de poème(s). En l'absence d'activités pédagogiques de ce type, la pratique de référence reste totalement ignorée des élèves.

En revanche, la deuxième pratique a donné lieu à plusieurs activités scolaires dans les classes de Sonia et de Luc. La première maîtresse remarque que certains enfants « *n'aiment pas beaucoup lire des livres* » et que « *le coin des poètes* » a pu les « *aider à aller vers le livre* ». Il s'agissait en fait d'une table avec un présentoir, installée dans la classe, où se trouvaient vingt-six livres de poème(s) illustrés. Durant les sept semaines de la deuxième période de l'année scolaire, les élèves ont pu emprunter ces ouvrages, en indiquant, sur une feuille, leur prénom, le titre emprunté et la date du prêt qu'il devait barrer lors du retour¹⁵². Tous les élèves ont participé à cette activité avec un écart de six livres empruntés au minimum et jusqu'à vingt-et-un au maximum, et en moyenne, 14,5 livres ont fait l'objet d'un prêt. Ces livres ont été choisis librement et lus (ou non) dans la sphère privée, puisque les élèves pouvaient les emporter chez eux. Alors que Sonia ne mentionne pas cette pratique comme un élément prioritaire dans son approche du livre de poème(s) illustré, elle est enthousiaste face aux réactions

¹⁵⁰ J.-L. Martinand, *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, 1986, p. 137.

¹⁵¹ Y. Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, 2007, p. 181.

¹⁵² La maîtresse a mis à notre disposition ces informations, à l'issue de notre expérience.

des élèves puisqu'elle constate que « *le coin des poètes, ça marchait du tonnerre* ». Cette activité scolaire, dans son fonctionnement, est proche des pratiques sociales des lecteurs en bibliothèque. Elle est fondée sur la mise à disposition gratuite de livres, pour une certaine durée. Ces livres ont circulé dans les familles. Le système de prêt et de retour imite celui que les enfants rencontrent dans les bibliothèques municipales. Le but est la fréquentation de biens culturels qu'on ne possède pas soi-même et la familiarisation avec les livres de poème(s) illustré en dehors de ceux choisis par la maîtresse et étudiés en classe.

De la même manière, Luc, quant à lui, a proposé des lectures complémentaires aux deux livres qu'il avait retenus pour sa séquence, dans un bac où se trouvaient en nombre les « Petits géants » de Rue du monde. Ces livres pouvaient être lus silencieusement lorsque les élèves avaient un moment de liberté et être empruntés en dehors de l'école. Contrairement à sa collègue, le prêt n'était pas systématisé et l'activité scolaire est plus éloignée de la pratique de référence. On observe, en revanche, le même enthousiasme lorsqu'on lui demande ce que cela a apporté aux élèves. Sa réponse : « *l'envie de lire !* » est étayée de quelques anecdotes significatives que voici :

Je le sais avec les prêts de livres. J'ai plusieurs bacs de livres en classe : un bac poésies, un bac livres documentaires etc. Quand on regarde, le seul bac qui est en bazar, c'est le bac poésies. Je le prends bien, dans le sens où c'est le bac où les livres sont le plus empruntés, de loin. Même les albums de jeunesse, les récits, sont empruntés, mais pas autant et c'est là où je dis que ça leur a apporté. Ça leur a au moins donné l'envie d'aller lire des poésies, ce dont on a pas forcément envie quand on est enfant, parce qu'a priori, la poésie c'est quand même quelque chose d'assez abstrait, d'assez compliqué, et présentée de cette manière, ça leur a au moins donné envie d'aller lire. J'en ai qui les ont emportés, qui les ont lus à leurs parents. J'ai un parent qui a dit qu'il connaissait la poésie mais qu'il n'avait jamais vu le poème illustré, présenté de cette manière, donc il était très content que sa fille reparte à la maison avec et le lise parce qu'il m'a dit qu'il n'aurait jamais cru qu'un jour son enfant à 7 ou 8 ans lise de la poésie.

Pierre, pour sa part, qui n'a pas proposé d'activité de ce genre, malgré tout, a fait circuler les recueils de M. Besnier, en dehors de la classe et note, lui aussi, que « *les parents ont agréablement accueilli ces livres* ». Nous observons donc que pour trois maîtres sur quatre, l'entrée du livre de poème(s) illustré dans la classe aboutit à sa lecture dans la sphère privée avec la volonté, plus ou moins réfléchie, que cette lecture devienne une pratique sociale.

La dernière modification de l'enseignement de la poésie concernant la lecture tient explicitement à notre commande : l'approche du texte-image. On constate tout

d'abord que tous les maîtres justifient les situations didactiques proposées par leur lecture des livres eux-mêmes. Françoise affirme avoir fait de nombreuses lectures des ouvrages sélectionnés et ensuite avoir réfléchi à ce qu'elle pouvait faire avec les élèves. Sonia dit explicitement : « *Je t'avouerai que quand on a préparé notre unité avec S on a passé les pages comme ça, regardé les illustrations en listant les techniques, en faisant des relations texte-image* » et, lorsqu'on lui demande comment elle a choisi ses axes de travail, elle précise ainsi : « *Parce que quand on a lu le poème, on a regardé le livre, ce sont ces axes-là qui sont venus à nous* ». Luc, pour sa part, l'affirme moins clairement, mais lorsqu'il aborde sa lecture personnelle de *Zoo* et de *Dans Paris*, ses propos suggèrent ce lien : « *ces deux albums, ça m'a permis de trouver d'autres solutions pour l'apprentissage de la lecture, mais aussi le travail sur la poésie* ». Pierre, quant à lui, commence par dire : « *j'ai conçu tout ça comme je sais faire le reste* » sans donner de précision, puis cite deux ressources didactiques, C. Tauveron, en disant : « *j'ai essayé de faire ce qu'on sait faire en littérature, ce que préconisait Tauveron, appliqué à la poésie* », et J.-P. Siméon en s'interrogeant sur la pratique quotidienne de la poésie et sur le travail de compréhension. Donc, la lecture du texte-image, effectivement travaillée en classe par les quatre maîtres relève, pour tous, d'une approche empirique puisque Pierre ne s'est pas appuyé sur les deux spécialistes cités pour réfléchir sur les relations entre poésie et illustration.

Malgré tout, la perspective d'enseigner conduit les professeurs des écoles à s'interroger sur l'objet d'étude lui-même et sur sa didactisation. Ils se posent alors des questions d'ordre littéraire et d'ordre didactique sur le texte-image. Nous avons reformulé, listé et classé ces interrogations dans le tableau ci-dessous.

Maîtres	Les questions littéraires
Françoise	Quel est l'apport de l'illustration au poème ?
Françoise et Pierre	L'illustration est-elle plus riche que le texte ou l'inverse ?
Françoise et Sonia	Quelle est l'organisation des illustrations dans l'album ?
Françoise et Pierre	Pourquoi telle illustration pour tel poème ?
Françoise	En quoi poème et illustration constituent-ils un ensemble, un livre ?
Pierre et Luc	Qu'est-ce qu'illustrer un poème ?
Pierre et Sonia	Quels sont les moyens de l'image ?
Sonia	Dans quelle catégorie littéraire classer le livre de poème(s) illustré ?
Luc	Quelle variété de livres de poème(s) illustrés existe-t-il ?

Les questions didactiques	
Françoise, Pierre, Sonia et Luc	Quel point de départ choisir, le poème ou l'illustration ?
Françoise et Pierre	Comment faire associer un poème et une illustration ?
Pierre	L'illustration permet-elle d'anticiper, de faire des hypothèses sur le poème ?
Sonia	Comment travailler le genre du livre ?
Sonia	Faut-il faire produire des illustrations ?
Sonia et Luc	Qu'apporte la lecture d'image dans l'approche de ces livres ?
Pierre et Luc	Comment transposer une démarche concernant le récit à la poésie, l'album de jeunesse au livre de poème(s) illustré ?

On voit bien que leur lecture personnelle ne leur permet pas un questionnement riche. En effet, même si les questions sont intéressantes, cette liste montre que l'articulation entre l'objet d'étude et le questionnement didactique est rarement réfléchi. Certaines questions essentielles – Quel est l'apport de l'illustration au poème ? Comment travailler le genre du livre ? – ne sont formulées que par un seul maître. Par ailleurs, au lieu de s'interroger sur la manière de transposer une démarche concernant le récit à la poésie, il conviendrait d'abord de se demander si cela est pertinent.

En ce qui concerne le texte-image dans les livres sélectionnés, si tous les maîtres se posent la question de l'entrée dans le livre, aucun ne rattache cette interrogation à la nature même de ce texte-image. F. Grossmann¹⁵³ propose, par exemple, une catégorisation intéressante en distinguant les textes écrits non autonomes, les textes écrits semi-autonomes et les textes écrits autonomes. Peut-on entrer de la même manière dans *Liberté* qui est une adaptation sous forme d'album d'un poème classique de la littérature générale, publié à l'origine sans illustration, et dans *La Tête dans les nuages* où les poèmes ont été écrits par F. David, à partir des photographies de M. Solal ? Comme l'affirme A. Leclaire-Halté à propos de l'album, la « médiation présuppose une prise de conscience de la nature du texte-image¹⁵⁴ ». Les démarches de création sont différentes d'un livre à l'autre et l'interaction entre langage verbal et langage iconique en dépend.

¹⁵³ F. Grossmann, *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, op. cit., p. 99.

¹⁵⁴ A. Leclaire-Halté, « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? » art. cit., p. 509.

Par ailleurs, on observe qu'aucune question ne porte sur les compétences spécifiques à travailler avec les élèves lors de la lecture de ces livres au double langage sémiotique. Lors de l'entretien, Sonia est la seule à utiliser le mot « compétence ». À juste titre, elle affirme : « *dans les programmes, c'est pas très détaillé ce qu'on doit travailler par rapport à la poésie* » et ajoute : « *c'était un moyen de travailler la poésie autrement et travailler des compétences du programme qui n'étaient pas forcément dans le domaine de la poésie* ». Mais ce qu'elle évoque ensuite ne concerne pas le texte-image. Il est vrai que les programmes de 2008 n'abordent jamais cette question. Les maîtres ne disposent donc que des *Documents d'accompagnement* pour les aider à mettre en œuvre la lecture du texte-image. De manière très générale, « La culture littéraire à l'école » développe un paragraphe sur les compétences : « Lire et interpréter l'image¹⁵⁵ », et les notices des œuvres de poésie, comme nous l'avons analysé dans notre première partie, abordent diverses fonctions de l'image dans les livres de poème(s). Dans le dossier « La poésie à l'école », il est fait mention de « familles d'expérience [...] à vivre » parmi lesquelles « Regarder – produire ». On peut lire ceci : « dans les ouvrages destinés à la jeunesse, la place des illustrations mérite largement d'être observée, analysée (redondance, parallélisme, dialogue, ...) et utilisée dans les productions personnelles¹⁵⁶ ». Les maîtres ne se sont jamais reportés à ces outils qui sont pourtant destinés à les aider à mettre en œuvre leur enseignement. Mais s'ils avaient lu ces documents officiels, ils n'auraient pas trouvé, on le voit, de compétences spécifiques, car les discours institutionnels sur le rapport texte-image, malgré l'introduction massive des albums dans les listes de référence, comme l'a souligné C. Connan-Pintado¹⁵⁷, sont très généraux, utilisent une terminologie confuse pour désigner la partie iconique et plastique de l'album, ou « instrumentalisent [les images] au service d'autres apprentissages¹⁵⁸ ».

En outre, on s'aperçoit que, dans la description de l'approche des maîtres, le texte poétique prime sur le livre de poème(s) illustré. Françoise affirme ainsi : « *je me suis dit : "Mais est-ce que j'ai besoin d'un livre de poésie ou est-ce que je peux continuer à aborder la poésie comme ça ?". Je n'ai pas résolu ce problème parce que pour moi la poésie, le texte est quand même un cran au-dessus.* ». Sonia, quant à elle, ne

¹⁵⁵ Document d'accompagnement, *op. cit.*, p. 4-5.

¹⁵⁶ « La poésie à l'école », *op. cit.*, p. 12.

¹⁵⁷ C. Connan-Pintado, « Corpus officiel d'albums pour le cycle 3. "Une littérature informée par l'image" », *art. cit.*, p. 13-24.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 20.

parle pas du tout des images lorsqu'on l'interroge sur ses séquences, mais se souvient tout à coup « *qu'il y avait la contrainte de travailler le texte en relation avec les images* ». Elle ne donne aucun détail sur la lecture du texte-image avec les élèves lors de l'entretien, alors qu'elle y a consacré de nombreuses séances. Par ailleurs, dans le dispositif choisi par Pierre, bien que ce maître mette en avant que l'une de ses priorités était de faire découvrir la relation texte-image, les poèmes constituent le point de départ. Les écrits professionnels rédigés par ce professeur des écoles (annexes 6-1) montrent que quatre séances sur les textes ont été conçues avant d'aborder les illustrations. Lors de l'analyse de ses choix au moment de l'entretien, ce maître en arrive à douter de la pertinence de cette entrée dans la lecture des recueils de M. Besnier. Enfin, seul Luc ne hiérarchise pas le poème et l'image et parle fréquemment d'albums pour désigner les livres de poème(s) illustrés qu'il a choisis. Il détaille ainsi sa démarche :

J'ai présenté la couverture, les élèves l'ont décrite, ils ont expliqué ce qu'on voit sur la couverture, de quoi ça pouvait parler. Ça, c'est une approche que j'utilise aussi sur des albums de jeunesse, les albums avec des récits. Ensuite, on passe à la quatrième de couverture pour voir ce qu'il y a. Est-ce qu'il y a un résumé ? Ça parle un peu de l'histoire ou pas ? Pareil, on reste sur de la description en fait. Et ensuite on travaille sur l'intérieur de l'album où on décrit ce qu'on voit, on explique le texte et lorsqu'on a fini, on travaille sur tout ce qui est structure du poème et de quoi ça parle.

Dans leur discours, les enseignants ont du mal à développer leur réflexion didactique sur la lecture du texte-image. Les observations directes révèlent, en effet, qu'ils ont fait beaucoup plus qu'ils ne disent, comme nous allons le voir en détail, dans le chapitre suivant. Cela signifie, sans doute, que leurs représentations du livre de poème(s) illustré donnent priorité à l'écrit et que l'image est secondaire. Françoise et Luc expliquent notamment que l'image sert à éliminer le côté rébarbatif de la poésie. Une explication peut se trouver dans l'inscription de la poésie elle-même au sein des programmes de l'école élémentaire puisqu'elle se situe dans la rubrique « lecture, écriture ». Le texte y apparaît donc comme primordial et l'image accessoire. De plus, cette « réduction fréquente de l'album à son texte » correspond à des pratiques observées ailleurs et à une vision de certains didacticiens de la littérature comme le souligne A. Leclaire-Halté¹⁵⁹.

En outre, cette dernière s'interroge sur la manière dont l'enseignant choisit les albums qu'il propose en classe et se demande « s'il pense ce choix en termes de corpus

¹⁵⁹ A. Leclaire-Halté, « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? », art. cit., p. 510.

génériques¹⁶⁰ ». Luc évoque implicitement un questionnement sur le genre, nous semble-t-il, lorsqu'il dit qu'il souhaitait faire comprendre aux élèves qu'il existait « énormément de livres [...] énormément de poésies qui sont illustrées » et leur faire découvrir une grande variété d'albums de poésie. Par ailleurs, cette question du « genre du livre » est soulevée, plus explicitement, par Sonia. Sa séquence sur *Liberté* indique qu'elle y a consacré une séance entière et elle reprend la notion lors de la lecture des *Histoires naturelles*. Pourtant cette maîtresse ne l'aborde nullement du point de vue du texte-image. Selon elle, deux catégories littéraires existent : « le livre de poésies », qui correspond en fait à l'anthologie, et « l'album-poème¹⁶¹ » qui ne présente qu'un seul texte poétique. On le voit, seul le texte sert de critère. La question du corpus iconotextuel n'est pas traitée : les raisons qui ont présidé à la réunion des œuvres en tant que texte-image ne sont pas abordées. Comment ces livres de poème(s) illustrés se différencient-ils ou se répondent-ils au niveau du texte-image ? Sur quoi se fondent ces corpus ? Même Sonia, qui s'intéresse aux caractéristiques génériques, n'a pas constitué un ensemble de livres permettant de construire des compétences prenant en compte le double langage sémiotique des œuvres.

Finalement, on voit à travers le discours des enseignants que, pour les élèves, les changements essentiels en lecture sont bien l'entrée en poésie par le livre de poème(s) illustré et l'initiation à une pratique sociale de la lecture, ces livres en étant exclus auparavant. Du côté des maîtres eux-mêmes, malgré leur enthousiasme quant aux résultats de l'expérience – tous se disent satisfaits lorsqu'on les interroge sur les apports pour les élèves – la lecture personnelle ne parvient pas à combler l'absence de formation ni les lacunes des documents officiels sur la lecture du texte-image. La lecture du livre de poème(s) illustré invite à associer des éléments littéraires et des formes plastiques, à mettre en relation codes linguistique, iconique et plastique. Force est de constater que les compétences requises pour cela n'ont pas été véritablement envisagées par les quatre enseignants. En tout cas, dans l'analyse que les professeurs des écoles font de leur pratique, lors de l'entretien, ils ne parviennent pas à les expliciter. Nous verrons plus loin que les observations directes nuancent ce constat.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 514.

¹⁶¹ Nous pensons qu'elle a repris cette expression que nous avons nous-même utilisée, lors de notre première rencontre, au moment de la présentation du corpus scolaire.

- Le langage oral

Dans ce domaine, des changements sont également à noter. Trois maîtres (Pierre, Sonia et Luc) développent explicitement les liens qu'ils ont établis, lors de cette expérience, entre poésie et oral. Auparavant, comme nous l'avons vu ci-dessus, cette relation tenait aux exercices de récitation et d'explication de texte. Dans les situations didactiques évoquées par les enseignants, nous proposons d'analyser les différentes fonctions de l'oral selon la typologie établie par S. Plane et C. Garcia-Debanc¹⁶² : l'oral moyen d'expression, moyen d'enseignement, objet d'apprentissage, moyen d'apprentissage et objet d'enseignement.

Nous observons tout d'abord que l'oral comme moyen d'apprentissage apparaît dans les propos de Pierre qui parle de « *tout un travail sur l'oral* » et de « *beaucoup de questionnements oraux* ». Dans son discours, on peut repérer qu'à quatre reprises, il mentionne la formulation d'hypothèses et la participation des élèves à ce moment-là, et qu'il indique qu'il a pu « *discuter* » des textes avec la classe. Nous pensons qu'il s'agit bien de « situations de pratique interactionnelle du langage¹⁶³ ». Les élèves apprennent à lire les livres de poème(s) illustrés par des interactions entre eux. L'entretien de Sonia est beaucoup plus explicite à ce sujet. Cette enseignante évoque, elle aussi, l'émission d'hypothèses, mais précise qu'il s'agit d'un travail sur l'implicite et qu'elle a été très attentive au développement des compétences orales : l'écoute et le respect de la parole d'autrui, mais surtout la co-construction lors des séances sur les livres de poème(s) illustrés. Cette maîtresse n'hésite pas à souligner son étonnement : « *j'étais vraiment surprise du résultat, de l'analyse fine que la classe pouvait faire, et en fait on a démontré qu'en s'écoutant, en prenant en compte l'idée de l'un, puis l'idée de l'autre, en rebondissant, on arrivait ensemble à construire des choses intéressantes* ».

On voit que Sonia s'intéresse à certains aspects cognitifs de l'oral ; elle a été sensible au travail intellectuel qui s'est opéré à l'occasion des échanges sur le livre de poème(s) illustré. Elle inscrit en cela la poésie dans l'approche de la littérature par le débat, recommandée dans les programmes, depuis 2002¹⁶⁴. Donc cette modification de l'enseignement de la poésie confirme la conception de celle-ci comme littérature. Il ne

¹⁶² S. Plane et C. Garcia-Debanc, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Hatier, 2004, p. 32-36.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 33.

¹⁶⁴ B. Louichon analyse les conséquences de cette conception de l'enseignement de la littérature dans « L'oral au risque de la littérature (au cycle 3) », in P. Clermont et A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, Scéren/CRDP Alsace, 2006, p. 321-328.

s'agit plus de réciter, ni de dire le poème. La relation entre poésie et oral s'est déplacée vers la discussion, l'échange, le débat.

Le deuxième type d'oral, conçu comme moyen d'expression, est présent dans l'entretien avec Luc et Sonia. En effet, le premier décrit une séance où les élèves ont été invités, individuellement, à parler, face à leurs camarades, d'un livre choisi parmi un certain nombre mis à disposition dans la classe. Le maître se remémore ainsi la situation lorsqu'une élève a parlé du *Poisson d'avril* de B. Vian :

Donc elle est venue au tableau, elle a pris le livre, elle l'a ouvert et elle a raconté ce qu'elle avait compris. Là, je leur avais bien demandé de ne pas relire le livre, parce que ce n'était pas ce qui était intéressant, mais ce qui était intéressant c'était de transmettre ce qu'on avait compris et de donner envie de le lire puisque après il était encore à disposition. Et ça a fonctionné, puisque Le Poisson d'avril, qui n'avait été lu par personne d'autre, était très souvent en prêt. Il était souvent parti.

Plus tard dans l'entretien, Luc revient sur cet oral où l'important pour lui est de « transmettre » des informations sur le livre, mais aussi des impressions de lecteur. Par ailleurs, « *le coin des poètes* » dont parle Sonia, même si cette maîtresse ne développe pas cette dimension de l'oral lors de l'interview, donnait lieu chaque matin à une présentation orale d'un livre choisi dans cette bibliothèque temporaire.

Pour Luc comme pour Sonia, cet oral se fonde sur le choix personnel d'un livre de poème(s) illustré – Luc mentionne cela explicitement : « *Ce sont des livres qui ont vraiment été choisis par les élèves, je ne leur ai pas imposé de prendre ce livre-là* » –, et sur une prise de parole dans laquelle c'est davantage la personne que l'élève qui s'exprime, bien que cette communication s'effectue dans le contexte de la classe. Les finalités sont d'ordre communicationnel (parler devant le groupe classe), mais cet oral a aussi pour fonction d'extérioriser sa pensée et ses affects et d'affirmer son identité de lecteur. Pour ces deux enseignants, cette pratique apparaît comme nouvelle dans l'approche de la poésie. Contrairement à Sonia, elle n'a pas été pensée par Luc comme une situation ritualisée, puisque ce maître explique qu'il envisageait cet oral comme « *un interlude entre deux séances* » et que finalement « *ça a fait une séance quasi complète puisqu'elle a duré pas loin de 45 minutes* ». En tout cas, dans les deux classes de ces enseignants, le poème n'est pas récité. Par ailleurs, nous voudrions souligner que, lors des entretiens, aucun maître n'évoque la lecture à haute voix, ni la mise en voix des poèmes. Même si Pierre en parle, il n'aborde pas ce travail dans ses séquences et

délèguera cela à un intervenant extérieur. Si la poésie reste ici une activité de l'oral, elle se situe essentiellement du côté du parler plutôt que du dire ou du lire.

- La création poétique

Nous avons vu ci-dessus que, pour ces quatre enseignants, dans leurs pratiques traditionnelles, l'écriture poétique se limitait principalement à l'imitation d'une structure. Même s'ils n'abandonnent pas cette activité, ils la reconfigurent à cause du nouveau support que constitue le livre de poème(s) illustré. Ainsi Pierre et Luc parlent-ils, pour le premier, d'un « projet de faire un recueil », pour le second de « faire son petit livre ». Sonia dit qu'elle envisage d'arriver à « l'élaboration d'un livre », mais ne donne aucun autre détail. Pour les deux premiers enseignants, ces choix de création correspondent aux livres qu'ils ont fait lire : pour Pierre, les recueils de M. Besnier, et, pour Luc, *Dans Paris* de C. Alline et *Zoo* de M. Butor dans la collection « Petits géants ». Dans les deux cas, il s'agit de réinvestir des connaissances abordées en lecture (assemblage/découpage ; illustrations ; couverture et quatrième de couverture ; des poèmes/un poème, mise en page du texte-image...) dans un projet d'écriture. Dans les deux classes, les maîtres soulignent la motivation des élèves qu'ils ont perçue lors de ce travail.

En CE1, Luc a fait produire un petit livre illustré par des photographies, intitulé *Dans Tartas*, production qu'il intègre dans une pratique de fabrication de livres initiée depuis le début de l'année scolaire. Il affirme ainsi : « *Mais pour moi, ça reste quelque chose de classique parce qu'ils [les élèves] sont coutumiers des petits livres. Je les ai en exposition depuis le mois de septembre. Ils en ont déjà fait quelques-uns, donc pour eux ça n'a rien d'exceptionnel* ». Le poème créé reprend la structure en emboîtement de la comptine initiale :

Dans Tartas, il y a une rue.
Dans cette rue, il y a une école.
Dans cette école, il y a un couloir.
Et au bout de ce couloir, il y a une classe...
Dans cette classe, il y a une table.
L'élève casse la table !
La table casse la classe !
L'école casse la rue !
La rue casse la ville de Tartas !

La reconfiguration de l'activité d'écriture tient à la réalisation du livre¹⁶⁵ illustré par des photographies et à la mise en page du texte qui prend en compte la dimension visuelle des phrases, puisque, au centre du livre, les lignes verbales cassées ne sont plus écrites sur un plan horizontal, mais oblique. Le rapport texte-image est également pensé en termes de redondance : la photographie, elle aussi, se brise comme un miroir. Des compétences paratextuelles ont été mises en jeu. Les élèves ont réalisé une couverture avec les mentions du titre, de l'auteur, de la collection et une quatrième de couverture avec un texte explicatif et le nom de l'éditeur.

On le voit, la création reste guidée non seulement par la structure et le thème, mais désormais par le livre. Les aspects plastiques et iconiques correspondent au choix de C. Alline : la photographie de lieux (la ville, l'école, la classe) et la typographie. Mais ils se trouvent appauvris puisqu'aucun travail plastique en arts visuels n'a été envisagé : les photographies n'ont pas été prises par les élèves et la dimension visuelle du texte se contente d'un jeu avec les lignes, laissant de côté la taille et la couleur des caractères. On peut donc dire que la part de création des élèves est très limitée. Cette activité paraît correspondre à l'injonction ministérielle d'une articulation entre lecture et écriture. Elle a, sans doute, permis une appropriation du livre de poème(s) illustré, sans pour autant aborder les dimensions artistiques et esthétiques de l'œuvre. Il ne s'agit que d'une « petite fabrique » pour reprendre une expression récurrente dans les ouvrages de pédagogie ou de littérature de jeunesse¹⁶⁶ consacrés à l'écriture.

En ce qui concerne les autres créations en lien avec les arts plastiques, il est difficile de comprendre ce que les trois autres maîtres ont fait. Sonia parle seulement des illustrations qu'elle a fait faire à partir du poème *Liberté*. Seuls ses écrits professionnels et l'observation directe des séances menées en classe permettent de comprendre que chaque élève a dû proposer une illustration pour une strophe, qui a servi ensuite de comparaison avec la création de l'illustrateur de l'album, C. Goiran. Nous reviendrons plus loin sur cette pratique, lors de l'analyse de la séquence.

Pierre, pour sa part, évoque des poèmes-affiches, mais ne développe pas son propos. On peut penser que cette activité a été induite par la carte postale dont il parle

¹⁶⁵ Ce livre nous a été offert en fin d'année scolaire, ce qui permet d'étayer l'analyse.

¹⁶⁶ Pour ne citer que quelques exemples : S. Benini Pietromarchi, *Ma petite fabrique de livres*, Milan, 2008 ; B. Gibert, *Ma petite fabrique à histoires*, Autrement, 2004 ; G. Vermeersch, *La Petite Fabrique d'écriture*, Magnard, 1994

au début de l'entretien, présentant *Le Rap des rats*. L'idée a pu venir aussi de la production de poèmes-affiches par l'éditeur puisqu'à côté de la collection « Pommès Pirates Papillons », dans laquelle les recueils de M. Besnier sont édités, François David propose des poèmes sous forme d'affiches. Cette activité présente l'intérêt de faire référence à une pratique artistique liée au développement, au cours du XX^e siècle, de la poésie visuelle dont témoignent par exemple les expositions du centre international de la poésie à Marseille¹⁶⁷ ou *L'Affiche, revue murale de poésie*¹⁶⁸. En littérature de jeunesse, l'initiative de F. David est unique en France.

Françoise, la maîtresse de CP, quant à elle, suggère un projet à venir mettant en relation la poésie et les arts visuels. Mais son discours reste extrêmement confus à ce moment-là de l'année. Voici ce qu'elle explique :

C'est-à-dire que là j'ai mis la poésie dans un classeur, tout ce qu'on a fait sur la poésie, à la fin du classeur, il y a un truc qui s'appelle « art » et j'ai mis là-dedans. Mais pour moi c'est pas satisfaisant parce qu'il y a toutes les feuilles A4 que j'ai faites, mais il y a des choses que j'ai faites sur des feuilles de dessin... Je voudrais créer un objet poésie, mais comme je ne sais pas quelle forme ça peut envisager, et en même temps, il faut que ce soit pratique parce que s'il faut que je relie des choses... je sais pas.

La réflexion pédagogique que suscite la lecture du livre de poème(s) illustré, nous paraît intéressante, même si elle n'est pas aboutie, car cette enseignante, jusqu'à présent, n'envisageait que l'activité traditionnelle d'illustration. On observe un déplacement dans sa conception de l'approche de la poésie en lien avec les arts visuels, puisqu'elle affirme qu'elle ne reprendra plus le « cahier de poésie ». Au moment de l'entretien, la question d'un prolongement de la lecture, par la création d'un objet unissant poésie et art constitue un « dilemme » pour cette maîtresse.

Enfin, malgré un nouvel intérêt porté à la création, il est à noter qu'aucun maître, n'a envisagé l'illustration dans les livres de poème(s) dans ses dimensions artistiques et esthétiques. Si certains maîtres se sont intéressés aux techniques employées par l'illustrateur (Françoise, Pierre, Sonia) lors de leur lecture personnelle, pourtant, ils n'évoquent pas cet aspect lors de l'analyse de leur pratique professionnelle. L'art d'illustrer n'est pas abordé et l'approche de l'image sert à décrire ce qu'on voit (Luc). L'analyse sémiologique est limitée à l'identification des éléments iconiques et à

¹⁶⁷ Une exposition intitulée « 20 ans de l'affiche » s'est déroulée au premier trimestre 2010. On peut lire « 20 ans de l'affiche. Revue murale », *Le cahier du refuge*, 186, cipM, janvier 2010.

¹⁶⁸ *L'Affiche, revue murale de poésie* a été créée en 1990 par Didier Vergnaud ; elle réunit poésie et arts plastiques sur un grand format et se trouve exposée dans les bibliothèques, les universités, les écoles d'art... voir le site <http://editionlebleuduciel.free.fr/10.html>. Consulté le 12/05/2013.

quelques caractéristiques plastiques, semble-t-il. L'entretien ne parvient pas à expliciter si les maîtres ont pu accorder de l'importance à l'interprétation symbolique de l'illustration ou à ses dimensions culturelles. Seule Sonia parle d'un peintre, car elle a présenté le tableau *La Chambre de Van Gogh* lors d'une séance, pour faire comprendre le phénomène de l'intericonicité, étant donné que C. Goiran fait référence à cette œuvre dans l'une de ses illustrations. Le questionnement sur la valeur esthétique des images n'apparaît pas au cours des interviews. L'explication peut se trouver dans une conception implicite de l'illustration, par les maîtres, comme art secondaire, mais aussi dans le cloisonnement disciplinaire qu'impliquent les programmes. L'approche de ces images se situe, pour eux, dans le domaine de la lecture et non des arts visuels.

Pour terminer, il faut aborder une création liée aux arts du spectacle, évoquée par Pierre qui affirme qu'il va y avoir « *un prolongement avec l'atelier de pratique artistique* » et que les poèmes vont être dits avec un artiste. Bien sûr c'est une reconfiguration de la récitation, mais qui demande une réflexion sur la mise en voix et un travail en partenariat inséré dans un dispositif institutionnel. Le langage oral est en jeu, dans un genre socialisé. Au moment de l'entretien, la forme du projet n'est pas encore complètement définie, mais le choix du dispositif induit une nouvelle dimension dans l'enseignement de la poésie : celle-ci est ici conçue comme un art de la voix. Curieusement c'est le livre qui mène à cela, ce qui signifie implicitement que le maître, grâce au livre, a pris conscience de cette dimension de la poésie que la récitation de poèmes isolés ne lui avait pas permis d'envisager jusque-là. Cela se comprend par la formation du maître qui avait raconté, au début de l'entretien, comment il avait appris à enseigner la poésie à l'École normale par l'art dramatique. Mais la lecture des recueils nous paraît pouvoir fournir une autre explication : le maître y a sans doute entendu un univers de poète. Cette lecture rend le projet de mise en voix cohérent, dans une forme qui se révélera spectaculaire¹⁶⁹. Il s'agit donc d'une activité scolaire en lien avec des pratiques artistiques de référence (lectures publiques, spectacles poétiques, mises en scène de poèmes...).

On voit donc quelles modifications de l'enseignement de la poésie en lien avec les disciplines artistiques sont apparues au cours de cette expérience. Deux domaines ont été investis : les arts visuels et les arts du spectacle. Ce faisant, la poésie intègre,

¹⁶⁹ En fin d'année scolaire, ce maître nous a invitée à assister à la dernière répétition et au filage avant la représentation.

nous semble-t-il, « la culture humaniste », même si les maîtres n'évoquent jamais cet aspect. Certains élèves ont été initiés au dialogue entre poème et peinture (la photographie pouvant être considérée comme un substitut de la peinture) au sein du livre ou sur des affiches, par la création de textes ou d'images. La diction de poèmes est devenue une pratique artistique : elle a permis la rencontre avec un artiste, compositeur, interprète et, certainement, la construction de nouvelles représentations de la poésie comme art du spectacle.

En guise de conclusion, rappelons que l'analyse de ces quatre entretiens montre une implication personnelle forte dans le choix des livres de poème(s) illustrés. Les lecteurs, enseignants, même s'ils ne sont pas habitués à lire de la poésie, se sont investis pleinement dans l'expérience que nous leur avons proposée. On a pu voir que leurs critères de sélection reposaient bien plus sur des raisons personnelles que sur des directives officielles. De plus, les supports enseignés font l'objet d'une lecture subjective qu'il est difficile de cerner. Cependant, en tant qu'objets nouveaux, ils modifient profondément les pratiques déclarées de la poésie. Il faut néanmoins nuancer cet effet par la motivation issue de l'originalité de l'expérience vécue. Désormais, nous allons approfondir l'analyse de ces pratiques par l'étude particulière de trois séquences portant sur trois types de livres de poème(s) illustrés différents.

Chapitre 3

Du devenir des livres de poème(s) illustrés dans deux classes de cycle 3

« LES PIGEONS »

Les deux pigeons : viens mon grrros...,
viens, mon grrros... viens, mon grrros.

« LE CORBEAU »

-Quoi ? Quoi ? Quoi ?
-Rien.

« LA PIE »

La pie : Cacacacacaca
La grenouille : Qu'est-ce qu'elle dit ?
La pie : je ne dis pas, je chante.
La grenouille : Couac !
La taupe : Taisez-vous donc là-haut, on ne
s'entend plus travailler !

Jules Renard, *Histoires naturelles*, 1894

Deux pigeons s'aimaient d'amour tendre
Deux corbeaux s'aimaient d'amour noir
Deux mésanges s'aimaient d'amour bleu
Deux pies s'aimaient d'amour bavard
Deux autruches s'aimaient d'amour lourd
Deux pinsons s'aimaient d'amour gai
Deux vautours s'aimaient eux aussi

Michel Besnier, *Le Verlan des oiseaux et autres jeux de plume*, Môtus, 1996

Bien que la lecture des maîtres soit première, les livres de poème(s) illustrés préconisés officiellement constituent bel et bien un corpus scolaire pour l'enseignement-apprentissage¹⁷⁰ de la lecture, de l'écriture et du langage oral dans la discipline français. Par conséquent, nous allons consacrer ce chapitre de notre étude qualitative à l'analyse de la didactisation de quelques livres de poème(s) illustrés, par deux professeurs des

¹⁷⁰ Nous comprenons cette expression dans une acception large : « l'ensemble des activités déployées par les maîtres, directement ou indirectement, afin qu'au travers de *situations formelles* (dédiées à l'apprentissage, mises en place explicitement à cette fin, des élèves effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de *contenus spécifiques* (prescrits par l'institution, organisés disciplinairement...). Mais il est vrai que certains préfèrent distinguer enseignement et apprentissage, car « l'articulation entre ces deux phénomènes n'a rien de systématique. » (Y. Reuter (éd.), *op. cit.*, p. 95-98.

écoles. Notre observation prendra ici en compte les conditions inhérentes au contexte didactique et pédagogique dans lequel se réalise l'approche de ces livres. Deux questions retiendront particulièrement notre attention : comment les deux enseignants participant à la recherche ont-ils conçu la lecture des livres de poème(s) illustrés, pour leur classe de cycle 3 (niveau CE2 et CM1) ? Dans quelle mesure leurs conceptions (représentations, savoirs littéraires et didactiques, connaissances des textes officiels, lecture personnelle, implication dans la recherche) peuvent-elles permettre aux élèves d'apprendre à lire ces livres et de se construire en tant que lecteurs de poésie ?

1. Questions de méthode

a) Démarche, contexte, objectifs, acteurs

Nous nous concentrerons sur ces deux axes en examinant le travail effectué par Sonia (l'une des enseignantes dont nous avons analysé l'entretien dans le chapitre précédent) et Frédéric (un enseignant sollicité par Pierre, notre collègue maître formateur), dans deux classes du département des Landes, l'une au niveau CE2 à Tartas, et l'autre au niveau CM1 à Laglorieuse. Ce travail concerne la lecture d'un poème-album (*Liberté* de P. Éluard¹⁷¹), d'une anthologie individuelle illustrée (*Histoires naturelles (quelques)* de J. Renard¹⁷²) et de quatre recueils illustrés de M. Besnier¹⁷³. Deux raisons nous ont conduite à faire cette sélection au sein de notre corpus : d'une part, nous souhaitons étudier la didactisation des œuvres pour des élèves déjà lecteurs, même si nous savons que l'apprentissage de la lecture est loin d'être achevé au cycle 3 ; d'autre part, les données concernant ces classes constituent un ensemble important et cohérent¹⁷⁴.

Il faut rappeler que, depuis plus de dix ans, les instances officielles préconisent la lecture de livres dans la rubrique « poésie » des listes d'œuvres de référence et l'analyse de l'image en lien avec les textes d'albums, à tous les niveaux de l'école primaire. Cependant, la réception de ces ouvrages de poésie, dans le premier degré, n'a fait l'objet d'aucune recherche en didactique de la littérature, et les travaux qui

¹⁷¹ P. Éluard, *Liberté*, Ill. C. Goiran, *op. cit.*

¹⁷² J. Renard, *Histoires naturelles (quelques)*, Ill. Y. Grigorov, *op. cit.*

¹⁷³ M. Besnier, *Le Verlan des oiseaux*, Ill. Boiry, *op. cit.* ; *Le Rap des rats*, Ill. H. Galeron, *op. cit.* ; *Mes poules parlent*, Ill. H. Galeron, *op. cit.* ; *Mon kdi n'est pas un kdo*, Ill. H. Galeron, *op. cit.*

¹⁷⁴ Pour la lecture des recueils de M. Besnier, nous avons observé deux autres classes de CE2 à Saint Gien et à Saint Cricq, et une autre classe de CM1 à Laglorieuse. Mais, dans ces classes, nous n'avons pas pu enregistrer l'ensemble de la séquence.

concernent la lecture de l'album ont révélé les difficultés, tant de l'institution¹⁷⁵ que des maîtres eux-mêmes¹⁷⁶, à considérer cet objet dans sa dualité et dans son dialogisme sémiotiques. C'est pourquoi, quoique nous ayons laissé les enseignants choisir les œuvres abordées en classe, dans la limite du corpus scolaire préconisé officiellement, et concevoir leur dispositif didactique, nous leur avons imposé la contrainte de travailler explicitement la relation texte-image.

Ces précisions données, notre étude aura pour objectif d'analyser les éléments concernant les conceptions des maîtres de l'approche du/des poème(s) et de l'illustration, au sein d'un livre, et de mettre en rapport ces éléments avec des pratiques de classe. Nous allons tout d'abord distinguer les approches des deux enseignants engagés dans l'expérience, étant donné la spécificité des livres de poème(s) illustrés retenus et des dispositifs mis en œuvre ; puis, pour le travail de chacun d'eux, nous établirons une conclusion intermédiaire. Ensuite, nous tenterons des comparaisons lors d'un bilan d'analyse en fin de chapitre. Nous optons pour une méthode descriptive suivant une démarche inductive : nous ne cherchons pas à vérifier des hypothèses, mais à éclairer la spécificité et la singularité des pratiques et des activités¹⁷⁷ en matière d'enseignement-apprentissage de la poésie.

C'est pourquoi nous nous arrêtons sur deux classes différentes quoique situées dans le même département. Sonia et Frédéric présentent également des profils d'enseignants distincts. L'analyse s'appuie sur des situations scolaires ordinaires, quoique nous ne considérons pas ces maîtres eux-mêmes comme ordinaires. À l'instar d'A. Leclaire-Halté¹⁷⁸, il convient de nuancer ce terme. En effet, quoique n'étant pas PEMF, Sonia et Frédéric sont volontaires pour participer à la recherche. On a vu plus haut les difficultés rencontrées pour trouver des terrains d'observation. De plus, ils n'ont aucune pratique de lecture des livres de poème(s) illustrés en classe : ils ne sont pas du tout familiarisés avec cet objet, ni avec sa didactisation. L'expérience impulsée

¹⁷⁵ C. Connan-Pintado, « Corpus officiel d'albums pour le cycle 3. "Une littérature informée par l'image" », art. cit.

¹⁷⁶ A. Leclaire-Halté et *alii*, « Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes », art. cit.

¹⁷⁷ Nous utilisons ces deux termes selon la définition qu'en a proposée Y. Reuter : « [...] l'activité désigne ce que fait le sujet dans un contexte précis de travail ; les pratiques renvoient aux activités entendues dans un contexte plus large que celui du travail et qui inclut les déterminations sociales et personnelles des activités elles-mêmes. Les activités et les pratiques [...] concernent le sujet didactique, c'est-à-dire aussi bien, en situation scolaire, l'élève que l'enseignant ». Cf. Y. Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, op. cit., p. 11.

¹⁷⁸ A. Leclaire-Halté et *alii*, art. cit., p. 115-116.

par la recherche constitue pour eux une pratique nouvelle. Enfin, ces enseignants ont accepté d'être filmés. Or cette condition ne va pas de soi¹⁷⁹ et modifie plus ou moins la pratique. Tous ces éléments les distinguent des maîtres dits « ordinaires ». Ce qualificatif nous paraît même presque inadéquat pour qualifier ces enseignants.

Enfin, même si ces deux enseignants travaillent sur un même objet littéraire (le livre de poème(s) illustré) et s'ils ont bénéficié tous deux d'échanges préparatoires avant l'expérience, ils diffèrent par leur implication. Sonia qui exerce dans une classe à simple niveau (CE2), a choisi elle-même deux ouvrages et conçu deux unités d'apprentissage¹⁸⁰ différentes. Son expérience a duré quatre semaines, du 17 novembre au 13 décembre 2011. Elle nous a fourni tous ses documents écrits et a participé à une réunion de bilan à la fin de l'année scolaire. Frédéric qui exerce dans une classe à double niveau (CM1-CM2), n'a pas choisi seul les recueils de M. Besnier puisque le projet de lecture d'un livre de poème(s) illustré a été proposé par Pierre, notre collègue PEMF, à l'ensemble des neuf classes de son secteur. Frédéric n'a pas construit d'unité d'apprentissage, mais a bénéficié du travail de préparation de Pierre, qu'il a adapté de manière empirique. Son expérience s'est déroulée du 3 avril au 7 mai 2012, soit deux semaines puisque quinze jours de vacances scolaires ont séparé la pénultième et la dernière séance. Si ce maître a participé à une animation pédagogique organisée par le PEMF avant la mise en œuvre, il n'était pas présent lors du bilan, pour des raisons matérielles. Mais comme Sonia, il a accepté d'être interviewé, pendant une heure, un mois après la réalisation de l'expérience en classe.

Cette situation permet de prendre en compte deux enseignants différents et expérimentés (plus de dix ans d'ancienneté). Nous insistons sur le fait que la didactisation de Sonia et de Frédéric porte sur le même objet générique, un livre de poème(s) illustré. De plus, tous les deux visent pour les élèves une compétence commune des programmes de 2008 : « lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge¹⁸¹ ». Mais disons tout de suite qu'il n'est pas question pour nous de valider des pratiques, ni de proposer un modèle. Notre but est d'éclairer scientifiquement la conception et la mise en œuvre de ces maîtres et de déduire de cette analyse des perspectives pour la recherche.

¹⁷⁹ Rappelons que nous n'avons pas pu filmer la classe de Pierre, le PEMF volontaire pour la recherche, ni celle de la collègue de Sonia à Tartas, qui a pourtant conçu et mis en œuvre une unité d'apprentissage pour la lecture de *Liberté* d'Éluard.

¹⁸⁰ C'est le nom qu'elle donne à son travail préparatoire.

¹⁸¹ *Bulletin officiel, op. cit.*, p. 27.

Un dernier élément reste à expliquer : notre posture de chercheuse face à cette expérience avant, pendant et après l'observation. Le travail de préparation a toujours été réalisé par l'enseignant, mais un entretien préparatoire collectif s'est déroulé, avec les maîtres de cycle 2 volontaires également pour participer à la recherche, à Tartas, et avec les neuf enseignants du secteur de Villeneuve-de-Marsan impliqués dans le projet par le PEMF. Nous avons mis les livres à leur disposition et choisi une posture de collaboration bienveillante si le maître le demandait, tout en insistant sur la nouveauté de l'expérience et le caractère tâtonnant de la lecture du livre de poème(s) illustré dans le premier degré. Lors de l'observation directe non participante, certains échanges informels ont pu avoir lieu avant la classe et lors des temps de récréation. Même si nous ne sommes intervenue que très rarement lors des séances filmées pour nous présenter ou féliciter globalement les élèves, notre présence n'était pas neutre dans la classe ni au sein de l'école. Ainsi, en classe de CE2, avons-nous prêté de nombreux livres pour le « coin des poètes ». Les maîtres des deux classes ont manifesté le besoin d'une aide ponctuelle. Celle-ci a été réduite à des encouragements permanents, non pas parce que nous étions d'accord avec les choix opérés par l'enseignant, mais pour rassurer et dire l'intérêt de l'expérience pour la recherche. Enfin, après l'observation, l'entretien semi-directif a permis aux deux professeurs des écoles d'exprimer leurs impressions, d'expliquer leur choix, de donner leur point de vue sur l'expérience. Tout en nous maintenant à distance lors de la passation, nous leur avons proposé un espace d'écoute qui, au-delà de l'intérêt pour la recherche, était un lieu d'expression sur la pratique professionnelle propre à chacun.

b) Corpus : données recueillies et données construites

Le corpus que nous allons traiter est constitué de deux types de données : des données recueillies et les données construites. Contrairement à Y. Reuter qui rejette le mot « recueil » de données parce que ce terme drainerait « des connotations de naturalité¹⁸² », et considère que les données dans leur ensemble sont le fruit d'une construction, nous préférons faire une distinction. En effet, notre étude de cas prend appui sur des données discursives : des écrits professionnels d'enseignants, des travaux d'élèves et des scénarii de séances observées. Or si les deux premières ont été rédigées

¹⁸² Y. Reuter, « Penser les méthodes de recherches en didactique(s) », in M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (éds), *Les Méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005 / organisé par IUFM Nord-Pas-de-Calais ; DIDIREM ; THEODILE*, Presses universitaires du Septentrion, 2006, p. 18.

par les acteurs de l'expérience sans que nous les ayons modifiées, les troisièmes ont été produites pour les besoins de la recherche par nous-même. Elles forment un outil méthodologique que nous appelons « scénario didactique et pédagogique de la séance observée » et dont nous allons expliquer l'élaboration, après avoir présenté l'ensemble du corpus traité dans les tableaux ci-dessous.

1- Tartas : classe de CE2, lecture d'un poème-album (*Liberté* de Paul Éluard)

Données recueillies	<ul style="list-style-type: none"> - Écrits professionnels : <ul style="list-style-type: none"> o L'unité d'apprentissage conçue par l'enseignante (annexe 4-1) o Un document complémentaire intitulé « Rencontres quotidiennes avec la poésie » (annexe 4-3) - Productions plastiques des élèves : 21 illustrations (annexe 4-4)
Données construites	Scénarii didactiques et pédagogiques des séances observées : <ul style="list-style-type: none"> o 17/11/11 : séance 1 (annexe 4-5) o 25/11/11 : séance 3 (annexe 4-6) o 28/11/11 : séance 4 (annexe 4-7) o 29/11/11 : séance 5 (annexe 4-8)

2-Tartas : classe de CE2, lecture d'une anthologie illustrée (*Histoires naturelles (quelques)* de Jules Renard)

Données recueillies	<ul style="list-style-type: none"> - Écrits professionnels : <ul style="list-style-type: none"> o L'unité d'apprentissage conçue par l'enseignante (annexe 5-1) o Trois fiches d'exercices (annexes 5-2-1 ; 5-3-1 ; 5-5-1) - Rédaction de poèmes par les élèves (annexe 5-7)
Données construites	Scénarii didactiques et pédagogiques des séances observées : <ul style="list-style-type: none"> o 06/12/11 : séance 1 (annexe 5-2) o 08/12/11 : séance 2 (annexe 5-3-2) o 09/12/11 : séance 3 (annexe 5-4-2) o 12/12/11 : séance 5 (annexe 5-5-2) o 13/12/11 : séance 6 (annexe 5-6)

3-Laglorieuse : classe de CM1, lecture de quatre recueils illustrés de Michel Besnier

Données recueillies	<ul style="list-style-type: none"> - Écrits professionnels : <ul style="list-style-type: none"> o Deux unités d'apprentissage conçues par Pierre, maître-formateur (annexe 6-1) intitulées : <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Poésie Michel Besnier » ▪ « Lire les illustrations associées aux poèmes Michel Besnier » o Une fiche d'exercice (annexe 6-5-1)
------------------------	---

Données construites	Scénarii didactiques et pédagogiques des séances observées : <ul style="list-style-type: none"> ○ 03/04/12 : séance 1 (annexe 6-2) ○ 05/04/12 : séance 2 (annexe 6-3) ○ 10/04/12 : séance 3 (annexe 6-4) ○ 07/05/12 : séance 4 (annexe 6-5-2)
------------------------	---

Ce que nous appelons « scénario » est l'adaptation d'un outil méthodologique spécialisé nommé « synopsis », conçu par une équipe de recherche suisse, travaillant sur l'analyse du français enseigné¹⁸³. Le synopsis de séquence d'enseignement des chercheurs genevois est élaboré à partir de données filmées et transcrites en verbatim. Il se présente sous forme tabulaire et vise à reconstruire l'objet effectivement enseigné. Pour ce faire, il s'agit de découper la transcription de la séquence sur la base des activités scolaires, afin de dégager des « unités englobantes¹⁸⁴ ». Ces unités sont étiquetées de manière à renvoyer « à l'action que l'enseignant propose aux élèves¹⁸⁵ ». Un texte rédigé sous la forme d'un récit résume chaque unité, dans le but de fournir une description synthétique de chacune d'entre elles et de restituer au lecteur une vision d'ensemble de la séquence. Le synopsis permet de réduire énormément les données transcrites et de pouvoir comparer plusieurs séquences d'une même collection.

Partant de ce modèle, nous avons construit un scénario de séance observée. Disons tout d'abord quelques mots sur la désignation de cet outil. Nous n'avons pas conservé le mot « synopsis », car il ne s'agissait pas de proposer une vision synthétique. Or, le synopsis est un résumé de la séquence. Le terme de « scénario », emprunté comme celui de « synopsis » au champ de l'audiovisuel, présente, dans le cas d'un film, à la fois « les séquences numérotées, assorties d'éléments descriptifs [...] et des dialogues¹⁸⁶ ». Notre scénario propose le découpage de la séance, complété d'un certain nombre d'informations permettant de comprendre le déroulement de celle-ci, ainsi que les répliques des acteurs. Mais contrairement au scénario filmique, il est rédigé, comme le synopsis, à la suite du recueil de données enregistrées.

L'adaptation du synopsis de séquence en scénario de séance s'explique par la nécessité d'élaborer un outil opérationnel dans le cadre de notre étude. En effet, il s'agit pour nous de décrire et de comprendre les pratiques de deux enseignants entourant les

¹⁸³ B. Schneuwly et *alii*, « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés », in M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (éd.), *op. cit.*, p. 175-189.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 183.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 186.

¹⁸⁶ F. Vanoye (dir.), *op. cit.*, p. 312.

activités de lecture des élèves, lors de séances consacrées à la littérature au cycle 3. Le passage de l'objet enseigné à l'articulation entre conception des enseignants et pratique de la lecture en classe nous a conduit à construire ce « scénario » qui nous semble adéquat pour, premièrement, la mise en évidence des activités de lecture des poèmes et des illustrations, et, deuxièmement, l'analyse de la pratique professionnelle des maîtres lors des interactions verbales.

De quelle manière s'est opérée cette adaptation ? Tout d'abord, le scénario a des points communs avec le synopsis. Il est rédigé à partir de données filmées transcrites et met en évidence la logique de l'observation en rendant visible le découpage de la séance et en étiquetant les différentes unités selon la notion d'activité scolaire.

[Celle-ci] se caractérise fondamentalement par une consigne qui définit un but ; elle instaure un environnement matériel a priori favorable à l'atteinte de ce but ; elle s'effectue grâce à des reprises éventuelles de la consigne et surtout une série d'actions et d'interactions, notamment sur le support matériel, exécutées par les élèves et régulées par l'enseignant afin d'atteindre le but poursuivi¹⁸⁷.

En revanche, l'unité du scénario est la séance et non la séquence, à cause des conditions matérielles d'observation qui ne nous ont pas toujours permis d'enregistrer l'ensemble et de l'existence des unités d'apprentissage conçues par Sonia et Pierre, le maître-formateur. Ces dernières pourront être utilisées ponctuellement pour éclairer la cohérence de la séquence. Enfin, nous avons écarté la transformation des activités en récit et préféré conserver la transcription des interactions verbales, plus adéquate à l'analyse des pratiques et des activités effectives.

Pour conclure sur l'outil élaboré que nous appellerons désormais « scénario », disons qu'il présente trois niveaux :

- 1- l'entête contenant tous les éléments pour identifier le scénario : l'intitulé de la séquence, le prénom de l'enseignant (arbitraire mais respectant le sexe), la commune, le niveau de classe, le nombre d'élèves présents, la date, le numéro de la séance dans la séquence et la durée. Voici un exemple :

Intitulé de la séquence : Lecture du poème-album de Paul Éluard, <i>Liberté</i> , Ill. Claude Goiran, Paris : Père Castor-Flammarion, 1997, 44 p.		
Enseignante : Sonia		Commune : Tartas
Niveau de classe : CE2		Nombre d'élèves présents : 21
Date : 17/11/2011	Numéro de la séance : 1	Durée : 41'45

¹⁸⁷ B. Schneuwly et *alii*, art. cit., p. 184.

- 2- L'étiquetage de l'activité scolaire : le numéro de l'activité dans la séance, l'intitulé de l'activité correspondant à « ce qui est fait » par l'élève, le matériel, les supports utilisés par l'élève et par l'enseignant, la durée de l'activité. Voici un exemple :

Activité 2 Ranger le poème-album dans la bibliothèque de la classe	
Matériel : 1- Le poème-album 2- Divers livres de catégories génériques différentes 3- Les livres rangés dans « le coin des poètes » 4- Le tableau	Durée : 10'30

- 3- La transcription de l'activité : le numéro des tours de parole dans l'ensemble de l'interaction, l'identité de l'intervenant (M pour le maître, le prénom arbitraire, mais correspondant au sexe de l'élève, é pour un élève non identifié, « plusieurs » lorsque les élèves s'expriment ensemble) et les paroles rapportées de chacun. Pour l'enseignant, le texte est rapporté en italiques tandis que les éléments décrivant parfois ce qu'il fait sont transcrits entre parenthèses sans italique. La convention est inversée pour les élèves. Notre transcription prend en compte essentiellement la dimension verbale et supprime les éléments non verbaux (sauf exception), ce qui déforme nécessairement la réalité observée. Elle élimine les marques lexicales spécifiques de l'oral (« ben », « euh ») et utilise les codes de l'écrit pour indiquer les pauses, de manière à faciliter la compréhension du lecteur.

Ainsi, pour l'analyse des pratiques de classe en cycle 3, avons-nous construit treize scénarii didactiques et pédagogiques correspondant à treize séances observées.

2. Le traitement du livre de poème(s) illustré dans les séquences des enseignants

a) Lecture du poème-album, *Liberté*, de P. Éluard

i. Description de la séquence de Sonia

La présentation de la séquence prend appui sur l'écrit de travail de l'enseignante (annexe 4-1), les scénarii des séances 1, 3, 4 et 5 (annexes 4-5 ; 4-6 ; 4-7 ; 4-8) et les échanges informels entre deux observations qui ont fait l'objet d'une prise de notes, dans notre journal d'observation¹⁸⁸. Le poème d'Éluard est reproduit dans l'annexe 4-2. La séquence s'est déroulée du 17 novembre au 2 décembre 2011, sur huit séances dont

¹⁸⁸ À partir du mois de mai 2011, nous avons tenu un journal d'observation selon les recommandations de A.-M. Arborio et P. Fournier, *L'Enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Nathan, 1999.

quatre exclusivement consacrées à la lecture du poème-album *Liberté*¹⁸⁹, d'une durée de quarante minutes à plus d'une heure. Les quatre autres ont concerné la production plastique de l'illustration d'une strophe, le classement des mots du poème selon des relations sémantiques, la rédaction d'une strophe « à la manière de... », et l'approche du tableau intitulé *La Chambre de Van Gogh*.

La formulation des compétences et des objectifs n'est pas toujours claire dans le travail de préparation. C'est pourquoi nous reconstruisons la logique de la séquence en mettant au jour les éléments suivants :

- La compétence¹⁹⁰ au niveau de classe précisée dans les tableaux de progressivité¹⁹¹ des programmes 2008.
- L'objectif¹⁹² de la séquence, c'est-à-dire la finalité pour l'enseignant reliée à un contenu qui s'exprime en termes de connaissances, de capacités ou d'attitudes.
- Les objectifs par séance¹⁹³, c'est-à-dire le but de chaque séance, selon le professeur des écoles, défini en prenant en compte la progression de l'apprentissage au cours de la séquence.
- Les activités des élèves par séance et par objectif.

Compétence en littérature au niveau CE2 « Lire une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre longue »		
Objectif de la séquence Initier les élèves à la lecture d'un poème-album : P. Éluard, <i>Liberté</i> , illustré par Claude Goiran, Père-Castor-Flammarion, 1997		
Séance	Objectif de la maîtresse	Activités des élèves
1	Faire découvrir le poème-album	<ol style="list-style-type: none"> 1. Émettre des hypothèses sur le titre du poème après la lecture magistrale de la maîtresse 2. Ranger le poème-album dans la bibliothèque de la classe 3. Définir ce qu'est une poésie 4. Se préparer à la lecture à haute voix d'une strophe
2	Faire produire une illustration par strophe	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lire à haute voix le poème strophe par strophe 2. Sur un papier canson (25 x 25 cm), réaliser une illustration correspondant à sa strophe en choisissant ses matériaux 3. Associer les strophes 1 à 4 aux illustrations 1 à 4

¹⁸⁹ Nous écrivons désormais *Liberté* pour désigner le poème-album et « Liberté » le poème d'Éluard, extrait du recueil *Poésie et vérité* (1942).

¹⁹⁰ Le terme « compétence » est défini ainsi dans le texte officiel concernant le socle commun : « Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie », *Bulletin officiel*, n° 29 du 20/07/2006, p. III.

¹⁹¹ *Bulletin officiel*, Hors-série, n° 3 du 19/06/2008, p. 35.

¹⁹² Pour la définition de ce terme, nous renvoyons à F. Raynal et A. Rieunier, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, ESF, 2012 (1^{ère} éd. 1997), p. 256 et 351-354. L'objectif de séquence est un objectif intermédiaire et l'objectif de séance un objectif spécifique.

¹⁹³ Nous utiliserons ci-dessous l'initiale O pour objectif, S pour séance et A pour activité, suivie du numéro de l'objectif, de la séance ou de l'activité concernée. Par exemple O1, S1, A3 signifiera : objectif 1 de la séance 1, 3^{ème} activité.

		4. Comparer la production plastique d'un élève à l'illustration de l'artiste (1 à 4)
3	Traiter le rapport entre strophe et illustration	1. Relire les quatre premières doubles pages du poème-album 2. Associer les strophes 5 à 11 aux illustrations 5 à 11 3. Comparer la production plastique d'un élève à l'illustration de l'artiste (5-11) 4. Classer un corpus de livres de poésie en deux catégories (livre de poésies et album-poème)
4	Traiter le rapport entre strophe et illustration	1. Relire les onze premières doubles pages du poème-album 2. Associer les strophes 12 à 16 aux illustrations 12 à 16 3. Comparer la production plastique d'un élève à l'illustration de l'artiste (12 à 16)
5	Traiter le rapport entre strophe et illustration	1. Relire les seize premières doubles pages du poème-album 2. Associer les strophes 17 à 21 aux illustrations 17 à 21 3. Comparer la production plastique d'un élève à l'illustration de l'artiste (17 à 21)
6	Développer la connaissance de la relation sémantique des mots entre eux	1. En groupe, collecter les mots du poème relevant des domaines suivants : les couleurs, l'enfant, le corps, la guerre, les constructions de l'homme, la nature 2. Présenter et expliquer son affiche de mots à la classe
7	Faire produire une strophe « à la manière de »	1. Écrire une strophe en utilisant les mots d'un champ lexical travaillé lors de la séance 6 en respectant la structure du poème d'Éluard
8	Approfondir la connaissance d'une œuvre picturale	1. Comparer l'illustration 13 et <i>La Chambre de Van Gogh</i> 2. Colorier une reproduction en noir et blanc de l'œuvre

Pour compléter, cette présentation, il faut préciser trois points. Premièrement, Sonia a inscrit « la littérature : poésie » pour la première fois de l'année, dans l'emploi du temps affiché dans la classe, dont les élèves prennent connaissance tous les matins. Il faut donc souligner qu'elle débute son enseignement de la littérature, en 2011, par la poésie. Les deux remarques suivantes tiennent à l'écrit de travail de cette enseignante, intitulé « Rencontres quotidiennes avec la poésie. Familiarisation avec le livre de poésie » (annexe 4-3). Dans sa classe, Sonia a organisé un coin lecture, une table sur laquelle sont présentées une vingtaine de livres que les élèves peuvent emprunter. Ce « coin des poètes », comme l'a nommé l'enseignante, a été mis en place une dizaine de jours avant le début de la séquence. Troisièmement, une situation didactique ritualisée a lieu quotidiennement. C'est ce qui est appelé « le quart d'heure poétique » : chaque matin, un ou deux élèves viennent lire à haute voix ou réciter un poème de leur choix, recopié dans un petit carnet. Les auditeurs expriment leur point de vue sur le texte et la manière de dire, évaluent la performance et formulent des conseils pour les élèves suivants. Un planning organise les passations. Le poème retenu est ensuite affiché, au « coin des poètes », par la maîtresse.

ii. Analyse de la séquence

L'analyse portera sur trois points clés de notre recherche : la lecture de la poésie, du livre et du texte-image. Mais signalons tout d'abord que même si la séquence

travaille une compétence en lecture, d'autres rubriques du français sont convoquées : l'étude de la langue (S6), l'écriture (S7) et surtout le langage oral dans toutes les séances. À plusieurs reprises dans son travail de préparation, l'enseignante a noté : « se justifier » (S1), « oser s'exprimer à l'oral, argumenter, donner son avis » (S3 et 4), « prendre la parole devant les autres » (S5). Comme l'a souligné B. Louichon¹⁹⁴ trois ans après la mise en œuvre des programmes de 2002, les différentes dimensions de l'oral sont particulièrement sollicitées dans les séances consacrées à la littérature au détriment de l'écrit, d'autant plus que durant longtemps la poésie a été considérée comme « une discipline de l'oral¹⁹⁵ ». On verra que cela est confirmé par la séquence de Sonia. Cependant, certaines activités d'écriture rééquilibrent la place occupée par l'oral, conçu essentiellement ici comme une conduite discursive argumentative. Là encore, il s'agit d'une pratique récurrente des enseignants de l'école primaire¹⁹⁶.

Un dernier élément : afin de permettre de retrouver, dans les annexes des scénarii, les répliques concernées, et de faciliter la lecture de notre analyse, nous faisons référence aux paroles transcrites en utilisant le codage suivant : initiales du titre du livre¹⁹⁷, numéro de la séance, numéro du ou des tours de parole concernés. L signifie donc *Liberté* (annexes 4). L-1-3 désigne le troisième tour de parole de la première séance consacrée à la lecture de *Liberté*. L-3-25 à 32 fait référence aux tours de parole 25 à 32 de la troisième séance. Dans la transcription des paroles, nous utilisons M pour « Maître/Maîtresse », é pour un élève non identifié, des prénoms respectant le sexe lorsque les élèves ont été identifiés et « Plusieurs » quand des élèves interviennent simultanément¹⁹⁸.

(a) La lecture de la poésie

Que nous dit cette séquence reconstituée sur la conception de la lecture de la poésie ? Deux éléments la caractérisent : la poésie est considérée comme une catégorie éditoriale et littéraire et son enseignement-apprentissage articule lecture et écriture.

¹⁹⁴ B. Louichon, « L'oral au risque de la littérature (au cycle 3), in P. Clermont et A. Schneider (dir.), *op. cit.*, p. 321-328.

¹⁹⁵ L'expression est de M.-T. Denizeau, art. cit., in P. Clermont et A. Schneider (dir.), *ibid.*, p. 261-268.

¹⁹⁶ Voir C. Garcia-Debanc et S. Plane (coord.), *op. cit.*, p. 63.

¹⁹⁷ L : *Liberté* ; HN : *Histoires naturelles* ; MB : recueils de Michel Besnier.

¹⁹⁸ Nous utiliserons le même type de codage pour les deux séquences suivantes.

(i) La poésie : une catégorie éditoriale et littéraire

Selon cette enseignante, il paraît indispensable de catégoriser la littérature, tout d'abord selon une logique extra-scolaire, celle des bibliothécaires, dans la première séance (O1, A2). Sonia cherche d'emblée à étiqueter *Liberté* parmi un ensemble de livres pris dans sa bibliothèque de classe dont elle énumère les catégories (L-1-75 à 195) : roman, documentaire, conte, bande dessinée, dictionnaire, poésie¹⁹⁹. Faisant référence au rangement dans la bibliothèque, l'enseignante renvoie implicitement à une pratique sociale de la lecture dont la poésie n'est pas exclue ; son classement ressemble à celui que l'on trouve dans les bibliothèques municipales par exemple, ou dans les catalogues des éditeurs. La maîtresse semble bien ainsi vouloir initier les élèves à la lecture de la poésie en dehors de la classe. Elle enseigne implicitement une attitude qui consiste à se repérer parmi une offre de lecture, dans un espace dédié au livre. La mise à disposition de livres, dans l'espace appelé « coin des poètes », est cohérente par rapport à cette conception. Ce faisant, Sonia initie les élèves à la lecture de la poésie à l'école, dans l'espace de la BCD (Bibliothèque Centre Documentaire) et plus tard au CDI (Centre de Documentation et d'Information).

Quoique cette enseignante ne l'indique pas dans son travail de préparation, son activité de classement correspond aux préconisations des programmes au niveau CE2, puisque, dans la rubrique « lecture », la capacité suivante est mentionnée : « Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre²⁰⁰ ». L'expérience que nous avons proposée permet donc à cette maîtresse d'inclure la poésie parmi les autres livres et donc de donner une nouvelle existence et une nouvelle forme de présence, dans la classe, à la poésie : celle d'un objet éditorial, culturel et littéraire à part entière.

La poésie entre aussi dans une programmation annuelle en littérature²⁰¹, le risque étant qu'on ne lui consacre plus qu'une séquence didactique dans l'année, comme cela arrive souvent au collègue. En dépit de ce risque, on ne peut que se réjouir que la poésie fasse ainsi partie d'un parcours de lecture, tout d'abord parce que cela est en adéquation avec ce que réclament les instances officielles :

¹⁹⁹ Nous les citons suivant l'ordre de leur apparition dans la séance.

²⁰⁰ *Bulletin officiel, op. cit.*, p. 34.

²⁰¹ Voir supra l'analyse de l'entretien (III, 2).

Les enseignants du cycle 3 choisiront les œuvres qu'ils feront lire à leurs élèves en prenant appui sur une large bibliographie afin de construire un trajet de lecture, certes ambitieux, mais qui leur soit aussi véritablement adapté. Ce trajet doit être varié et permettre la rencontre des différents genres littéraires et éditoriaux habituellement adressés à l'enfance (albums, bandes dessinées, contes, poésie, romans et récits illustrés, théâtre)²⁰².

À côté de cette raison institutionnelle, disons aussi que nous sommes d'accord avec cette conception didactique à l'instar de S. Martin :

Les séquences permettent la rencontre authentique et profonde avec un livre de poèmes pour réentendre une voix nouvelle, parfois même étrange, chacun à son rythme par des échanges structurés et progressifs qui d'un livre à l'autre vont engager chacun et la classe dans un véritable apprentissage, une aventure littéraire reposant sur une programmation et ouvrant à bien d'autres découvertes²⁰³.

La séquence propose aussi un classement selon des caractéristiques littéraires : la poésie comme forme d'écriture (O1, A3 ; O2, A1) et la poésie comme livre de poème(s) (O3, A4). Dès la première séance, Sonia s'intéresse aux composantes formelles du poème « Liberté », à partir desquelles elle cherche à définir la poésie. Lire la poésie, c'est lire un texte qui possède une structure répétitive dont elle notera au tableau la silhouette (L-1-259 à 267). La présence de cette organisation aboutit à la comparaison entre le texte poétique et la chanson (L-1-269). Puis, pour pouvoir mettre en évidence la notion de strophe et de vers, la maîtresse est obligée de passer par le poème photocopié sur une feuille blanche (L-1-295 à 322) et d'abandonner le poème-album. Ainsi fait-elle en sorte que les élèves puissent visualiser l'ensemble du texte et constater concrètement la longueur du poème, ce qui est important puisque la classe n'a jamais été confrontée à un poème aussi long.

Par ailleurs, le choix d'un poème sans rime limite les remarques formelles : l'unité la plus importante dans ce texte est la strophe. C'est pourquoi la lecture sera ensuite envisagée strophe par strophe (O2, A1), chaque élève ayant une strophe particulière qui lui sera attribuée, selon un tirage au sort. On voit ici à l'œuvre une analyse formaliste qui permet d'aborder le vocabulaire descriptif et technique de la poésie en tant que forme d'écriture. En l'absence de préconisations précises dans les programmes, comme nous l'avons souligné dans notre première partie, concernant ces savoirs formels, Sonia se réfère à des savoirs certainement acquis durant sa propre scolarité. Dans son écrit de travail, elle relie ces éléments à la notion de « type de

²⁰² « La culture littéraire à l'école », *op. cit.*, p. 1.

²⁰³ S. Martin (coord.), « Enseigner la poésie avec les poèmes », *Le Français aujourd'hui*, n° 169, 2010, p. 10.

texte ». On constate donc qu'elle s'appuie sur une construction didactico-linguistique en vigueur dans les années 1990 pour opérer la transposition didactique d'un savoir linguistique problématique. Nous entendons transposition didactique au sens qu'Yves Chevallard a donné à cette expression :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives, qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé *la transposition didactique*²⁰⁴.

Mais pour réaliser cette transposition, Sonia ne se réfère pas aux programmes de 2008 puisque la notion de « type de texte » n'apparaît pas en lecture, mais seulement en rédaction et au niveau du CM2²⁰⁵. De plus, dans les typologies textuelles, le type poétique est loin de faire l'unanimité. S'il fait partie de la première liste des huit types textuels de base, proposée par J.-M. Adam, il n'apparaît plus dans la typologie séquentielle²⁰⁶ de ce linguiste. De fait, la transposition didactique effectuée par l'enseignante ne s'intéresse pas à cette problématique et réduit la notion complexe de « type de texte » à quelques stéréotypes formels.

D'autre part, Sonia aborde la notion de genre littéraire poétique. La poésie comme genre citée dans son travail de préparation correspond à la conception des programmes de l'école élémentaire, à partir de la publication officielle d'une liste de référence en 2002. En effet, le découpage en rubriques génériques et l'énumération de titres à l'intérieur de chaque catégorie vont de pair avec la disparition dans le texte officiel des programmes de la rubrique « l'usage poétique de la langue ». Le critère générique, comme l'a dit M. Butlen²⁰⁷, est essentiel dans la constitution des listes. Cependant, nous l'avons démontré, dans le cas du genre poétique, il est difficilement définissable en dehors d'une opposition aux autres genres²⁰⁸. Or, Sonia en use ainsi : la poésie ce n'est ni le roman, ni le conte, ni la bande dessinée, etc. Par exemple, dans l'extrait suivant du scénario de la première séance (L-1-75 à 93), on voit comment elle conduit les élèves à rejeter la catégorisation de *Liberté* dans le roman :

²⁰⁴ Y. Chevallard cité par Y. Reuter (éd.), *op. cit.*, p. 227.

²⁰⁵ *Bulletin officiel*, *op. cit.*, p. 35 : « Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises ». Cette compétence est formulée dans les tableaux de progressivité.

²⁰⁶ Nous nous référons à l'analyse de K. Canvat, *op. cit.*, p. 70-72.

²⁰⁷ M. Butlen, art. cit.

²⁰⁸ Voir supra I, 2.

75	M	<i>Alors, dites-moi, j'aimerais bien ranger ce livre dans notre bibliothèque de classe. Ce qu'il y a c'est que je ne sais pas où le ranger. Est-ce que je le mets ici avec les romans ? Voyons, dites-moi.</i>
76	Plusieurs	Non.
77	M	<i>Je sais pas moi, alors il va falloir que vous m'aidiez. Pourquoi est-ce qu'on ne le mettrait pas dans les romans ? Vincent.</i>
78	Vincent	Si, on peut, c'est comme une histoire, un rêve !
79	M	<i>Ça raconte une histoire, donc ça peut être un roman nous dit Vincent. Qu'est-ce que vous en pensez ? Bruno.</i>
80	Bruno	Je suis pas d'accord parce que toujours il dit : « J'écris ton nom ». Un roman ça raconte une histoire.
81	M	<i>Un roman ça raconte une histoire, c'est-à-dire qu'on va raconter ce qui arrive à un personnage avec un début...</i>
82	Plusieurs	Une fin
83	M	<i>Un milieu, une fin, et puis des péripéties, un problème. On va trouver une solution au problème, et à la fin, en général...</i>
84	é	Tout se finit bien.
85	M	<i>Tout se finit bien et quand ça se finit mal, ça arrive aussi. Donc voilà. Donc pour vous ce livre-là, Liberté, n'est pas un roman ?</i>
86	Plusieurs	Non.
87	M	<i>On est d'accord. Il y a une autre raison ? Là, Bruno me parle de l'histoire. Donc l'histoire n'est pas l'histoire d'un roman. Et sinon, par rapport à la forme ? Émilie. (Silence) Oui Tom.</i>
88	Tom	La forme elle est trop grosse. Elle peut pas aller avec les romans.
89	M	<i>Oui ce livre est trop grand. Est-ce qu'en général les romans sont de ce format-là ? (Elle montre le poème-album Liberté.)</i>
90	é	Non.
91	M	<i>Non. Vous êtes d'accord avec lui ?</i>
92	Plusieurs	Oui.
93	M	<i>Alors ce n'est pas un roman. [...]</i>

Deux critères sont convoqués pour exclure le poème-album du genre romanesque : la dimension non narrative et le format.

De plus, à l'instar des programmes en vigueur, dans ce travail d'enseignante, le genre est défini comme corpus, non de textes, mais de livres. Il est inscrit dans la préparation de la première séance : « quel genre de livre ? Argumenter afin d'établir que c'est un livre de poésie (et non pas un roman, un conte,...) ». Lors de la troisième séance (O3, A4), Sonia envisage une activité de classement des livres de poésie en deux catégories, intitulées livre de poésies et album-poème. Le critère de classification est le nombre de textes contenus dans l'ouvrage, soit plusieurs, soit un seul (L-3-275 à 362). Sonia note dans son écrit de travail : « Mise en évidence de deux groupes : les recueils de poésies présentent une poésie par page, un album poème²⁰⁹ ne contient qu'une seule poésie et beaucoup d'illustrations²¹⁰ ». Elle définit donc la poésie en se référant à des concepts littéraires, celui de recueil, sans distinguer le recueil autographe de

²⁰⁹ Comme nous l'avons dit plus haut, nous pensons que Sonia utilise cette expression, parce que nous avons dû nous-même l'employer au cours des entretiens préparatoires. Cependant, nous n'avons jamais explicité ce concept et Sonia s'est emparée du terme pour en faire un usage personnel.

²¹⁰ Elle avait prévu ce travail en séance 7, mais l'a réalisé en séance 3.

l'anthologie, et celui de l'album caractérisé comme texte-image, concepts auxquels la recherche en littérature s'est particulièrement intéressée depuis les années 1990²¹¹. Mais son travail correspond également aux préconisations de la brochure, « La culture littéraire à l'école²¹² » et du dossier²¹³ « La poésie à l'école » qui invitent à la lecture de livres de poésie et à la découverte de la « diversité des formes d'ouvrages²¹⁴ ».

On voit donc à l'œuvre plusieurs logiques dans la conception de la lecture de la poésie comme type et comme genre. La première notion, héritée de la linguistique textuelle qui a beaucoup influencé les rédacteurs des programmes entre 1972 et 1995 apparaît presque vide, en tout cas réduite à un tout petit nombre de caractéristiques liées à la versification (strophe et vers) et à la structure (répétition). Aujourd'hui, cette notion de type est absente des programmes et des *Documents d'accompagnement* en ce qui concerne la lecture. Sonia semble donc s'y référer en tant que savoir à enseigner correspondant à une période antérieure à celles des préconisations contemporaines. C'est un acquis de sa pratique antérieure qu'elle n'oublie pas.

La deuxième notion sollicitée, le genre, montre que Sonia pense qu'on ne peut pas lire la poésie sans avoir construit des compétences architextuelles. Cela apparaît dans le geste qui consiste à classer et à comparer les livres. Ce professeur des écoles s'appuie tout d'abord sur ce que Nathalie Denizot appelle « le classement des lecteurs "ordinaires"²¹⁵ », celui des bibliothécaires ou des libraires, utilisé aussi par les instances officielles dans la constitution des listes de référence. Mais tandis que, dans le champ social, ce classement a une fonction pragmatique, dans les programmes, il vise à la construction des compétences en lecture. En effet, le genre n'est pas enseigné comme un savoir savant, le classement générique n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour mieux lire, et surtout pour entrer dans la lecture littéraire. Or à aucun moment dans la séquence, cela n'apparaît explicitement. Pour quelles raisons Sonia conduit-elle les élèves à s'interroger sur le genre si ce n'est pour se repérer dans un espace dédié au livre ? À quoi sert la distinction livre de poésies/album-poème ? Elle n'évoquera jamais les modifications de la réception liées à cette distinction qui, ainsi, pour les élèves, demeure sans lien avec la lecture elle-même.

²¹¹ Voir notre deuxième partie.

²¹² « La culture littéraire à l'école », *op. cit.*, p. 8 et 9.

²¹³ Pourtant au cours de l'entretien semi-directif (voir supra), elle n'a jamais mentionné ces documents.

²¹⁴ Dossier « La poésie à l'école », *op. cit.*, p. 6.

²¹⁵ N. Denizot, *La Scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Peter Lang, 2013, p. 67.

(ii) De la lecture de la poésie articulée à l'écriture poétique

La deuxième remarque concerne la lecture de la poésie en lien avec l'écriture dans les sixième et septième séances (O6, A1 et 2 et O7, A1). À la fin de la séquence, Sonia envisage le travail d'écriture d'une strophe « respectant la structure » de « Liberté », qu'elle a modélisée ainsi au tableau, lors de la première séance (L-1-255 à 267) :

Sur.....

Sur.....

Sur.....

J'écris ton nom.

Les deux séances d'écriture correspondent à la démarche suivante : rédaction d'une liste de mots prélevés dans le poème et regroupés autour de six thèmes (les couleurs, l'enfant, le corps, la guerre, les constructions de l'homme, la nature), puis écriture d'une strophe utilisant les mots d'une de ces listes.

Il s'agit d'un exercice d'écriture d'imitation préconisé par les programmes :

Le « à la manière de... » est ici, certainement, beaucoup plus efficace que toute désignation complexe des procédés d'écriture, dans la mesure où ce sont des œuvres qui deviennent les points de repère des différentes modalités d'écriture. En poésie, le pastiche est souvent une amorce efficace : écrire à partir d'une structure formelle répétitive, à la manière de, etc²¹⁶.

Ce type d'exercice n'est pas nouveau et correspond à un usage scolaire de la poésie depuis la pratique scripturale des jeux poétiques que l'on trouve illustrée dans les années 1970 par J.-H. Malineau²¹⁷, puis vingt-ans plus tard par J. Jolibert²¹⁸. Le poème sert ici à l'écriture non seulement en tant que structure, mais aussi en tant que réservoir de mots. Ce deuxième élément est intéressant, car ce travail montre que Sonia a conscience que le vocabulaire s'acquiert grâce à la lecture²¹⁹, mais aussi que l'étude de la langue, et plus particulièrement celle du vocabulaire, est au service de l'écriture. En effet, la maîtrise du sens des mots est déclinée en capacité dans les tableaux de progressivité et on peut lire au niveau CE2 : « Dans un texte, relever les mots d'un

²¹⁶ « La culture littéraire à l'école », *op. cit.*, p. 9.

²¹⁷ J.-H. Malineau, art. cit., p. 158 : « À la manière de... Raymond Devos ».

²¹⁸ J. Jolibert (coord.), *op. cit.*, p. 69-124.

²¹⁹ Voir à ce propos M. Sénéchal, « Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire », *Enfance*, Tome 53 n°2, 2000, p. 169-186 [en ligne]. Disponible sur Internet : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_2000_num_53_2_3175. Consulté le 30/03/2014.

même domaine²²⁰ ». La constitution d'un champ lexical n'est pas réalisée par Sonia pour lui-même, mais dans le but d'écrire un fragment de texte poétique.

Par ailleurs, quels modèles d'écriture observe-t-on à l'œuvre dans cette séquence ? En mettant tout d'abord l'accent sur les mots appartenant à un champ lexical et sur la structure, l'enseignante semble centrer son apprentissage sur les caractéristiques textuelles de l'écrit à produire. On retrouve l'influence de la linguistique et des typologies de textes. Mais la situation d'écriture s'intéresse aussi aux opérations scripturales : on peut reconnaître une phase de planification qui repose sur la constitution d'un répertoire de mots puisés dans le poème, puis une phase de mise en mots. Il s'agit là de la transposition didactique des modèles psychologiques élaborés par les anglo-saxons Hayes et Flower dans les années 1980²²¹ et diffusés, dans les programmes scolaires, au début des années 1990, via la brochure intitulée *La Maîtrise de la langue à l'école*²²². La phase de révision n'est pas formalisée dans l'écrit de travail de Sonia. Il semble que l'activité 1 (S7) englobe les deux opérations scripturales (formulation et révision).

Enfin, la finalité de cette situation d'écriture est difficile à comprendre dans la séquence. Écrire « à la manière de », mais pour quoi faire ? L'écriture est liée à un genre littéraire. S'agit-il d'écrire pour créer ? pour comprendre le travail du poète ? Pour mieux lire le poème d'Éluard ? Le travail d'écriture poétique après la lecture du poème-album s'impose comme une évidence. Il apparaît comme un usage scolaire de la poésie à l'instar de la description pour les romans balzacien, si on suit la démonstration de N. Denizot²²³. Mais ici le sens de l'activité d'écriture reste obscur pour les élèves qui ne devraient y voir qu'un pur entraînement.

(b) La lecture du livre de poème

Notre deuxième point d'analyse portera sur la lecture du poème-album. Tout d'abord intéressons-nous à la présence du livre *Liberté* durant la séquence. La maîtresse n'en possède que deux exemplaires et, pendant toute la durée du travail, les élèves n'auront jamais le poème-album entre les mains. Deux raisons à cela : économique et didactique. Le livre de grand format est cher. De plus, Sonia a créé une séquence durant

²²⁰ *Bulletin officiel, op. cit.*, p. 35.

²²¹ Nous nous référons à la synthèse de J. Crinon et B. Marin, *La Production écrite entre contraintes et expression*, Nathan, 2014, p. 25-28.

²²² *La Maîtrise de la langue à l'école*, Savoir lire/CNDP, 1992, p. 83.

²²³ N. Denizot, *op. cit.*, p. 242-243.

laquelle le titre doit faire l'objet d'hypothèses (O1, A1) et le poème-album être dévoilé page après page (O2, A3 ; O3, A2 ; O4, A2 et O5, A2). Ces choix font que les élèves ne sont jamais placés en situation de lecture autonome de l'œuvre. A. Leclaire-Halté a montré que cela correspondait à une pratique récurrente de l'album en classe de cycle 3²²⁴. Cependant, le poème-album est mis à disposition, après la séquence, dans le « coin des poètes », à côté d'autres livres de poème(s) illustrés.

Ensuite, lors de la première séance, la lecture du livre est une lecture magistrale, réalisée par la maîtresse qui restitue oralement l'intégralité du texte, sans donner le titre, sans montrer les illustrations et en taisant le dernier mot du poème. Les deux exemplaires du livre sont présents l'un entre les mains de l'enseignante, l'autre posé sur le rebord du tableau, avec un cache sur le titre (L-1-1 à 3). Les élèves ont un premier aperçu du poème-album par l'écoute et le regard puisqu'ils voient, malgré tout, la maîtresse tourner les pages de l'ouvrage. Cela correspond à une manière habituelle d'aborder l'album²²⁵, mais ce choix trouve aussi sa justification dans la nature même du livre. En effet, il s'agit d'un texte autonome avant sa mise en album, puisque le poème-album est une « seconde formulation²²⁶ ». La maîtresse distingue le temps de la lecture du poème par les élèves de celui du livre de poème, lecture qui ne commence qu'à la fin de la deuxième séance. Son parti pris de lire à haute voix le poème sans donner le titre correspond aux préconisations du *Document d'accompagnement* : « Si le maître dit le poème sans les images et sans le titre Liberté en préambule, les élèves pourront repérer d'emblée le leitmotiv « j'écris ton nom » et faire des propositions sur ce qui s'écrit là²²⁷ ». C'est seulement après l'écoute que les élèves réalisent la lecture du texte, sur une feuille autonome (L-1-295) qui leur permet de visualiser la disposition typographique telle qu'elle a été conçue à l'origine.

On note donc l'adéquation entre la réception médiatisée par l'enseignante et la nature de l'album dont la genèse de création fait que le poème est premier et l'illustration seconde. Cependant, à aucun moment, cela n'est expliqué aux élèves, lesquels peuvent très bien penser que texte et image ont été conçus ensemble, même si, dès la première séance (L-1-38 à 46 et 325 à 331), l'enseignante fait identifier l'auteur et l'illustrateur. La démarche de création est tue. Or, en mettant à disposition dans le

²²⁴ A. Leclaire-Halté et *alii*, art. cit., 118.

²²⁵ *Ibid.*

²²⁶ C. Connan-Pintado et C. Tauveron, *op. cit.*, p. 94.

²²⁷ « Littérature au cycle 3 », *Document d'accompagnement, op. cit.*, p. 58.

« coin des poètes » d'autres livres reproduisant le poème d'Éluard²²⁸, cette réflexion sur le processus de patrimonialisation par la création d'adaptations, « objets discursifs secondaires » de type 1, pour reprendre la typologie de B. Louichon²²⁹, aurait pu être intéressante à mener avec des élèves de cycle 3. En effet, une publication récente²³⁰ a montré l'intérêt de proposer la lecture d'un même poème, « L'ogre de Moscovie » de V. Hugo, dans des formes éditoriales différentes. Le dispositif didactique expérimenté montre que, lorsque des élèves de CM2 prennent conscience qu'un texte peut se trouver dans un poème-album ou dans une anthologie, ils interrogent leur réception en fonction du type de livre au sein duquel le poème est publié.

Mais il est vrai que la question de la didactisation des œuvres patrimoniales²³¹ est récente au sein de la recherche²³². Elle est le fait de l'introduction dans les listes de référence en 2004, d'un certain nombre de titres accompagnés d'un logo « patrimoine ». Or, Sonia qui a conçu cette séquence n'a pas été formée à cette problématique de la transmission de la littérature en tant que bien culturel commun. Même si elle pense qu'il est important d'évoquer auprès des élèves la célébrité du poème, le seul moyen qu'elle trouve pour cela, et ce n'est pas sans intérêt bien sûr, est de faire référence au contexte de production, au moment où les élèves découvrent le titre du poème-album (L-1-57 à 74).

57	M	<i>Le titre du livre c'est Liberté. Qu'est-ce que l'auteur veut écrire partout ? Il veut écrire...</i>
58	Plusieurs	Liberté.
59	M	<i>Il veut écrire la liberté. C'est pas une personne la liberté. Bien sûr, vous avez pensé au prénom de sa copine, à écrire le prénom d'une personne. Mais avec l'idée « mes rêves », on était pas mal par rapport à l'idée de l'auteur. À votre avis, pourquoi l'auteur veut-il écrire liberté ?</i>
60	Plusieurs	Parce que, parce que il rêve.
61	M	<i>Il veut la liberté. Vas-y Tom.</i>
62	Tom	Il veut avoir ce rêve. Il veut que ça se passe. C'est un rêve pour lui.
63	M	<i>Il veut que ça se réalise. C'est ça que tu veux dire ?</i>
64	é	Comme un rêve.
65	M	<i>Oui. Et à votre avis, pourquoi veut-il la liberté ?</i>
66	Tom	Pour qu'il soit en sécurité, qu'il y ait pas la guerre.
67	M	<i>Eh, oui ! et vous savez, ce poème, il a été écrit en 1942.</i>

²²⁸ Plusieurs ouvrages publiés en édition pour la jeunesse reproduisent le poème : *Le Éluard, op. cit., Paul Éluard, choix de poèmes, op. cit.*, J.-M. Henry (poèmes sélectionnés par), *Poèmes à crier dans la rue, op. cit.* etc.

²²⁹ B. Louichon, « Définir la littérature patrimoniale », art. cit., p. 46.

²³⁰ M.-C. Javerzat, « Influence de la forme éditoriale dans la réception d'un poème en cycle 3 : quelles pratiques littéraires ? », *Spirale*, n° 53, 2014, p. 33-44.

²³¹ Même si *Liberté* est présenté avec le logo « classique », car son auteur n'est pas mort depuis plus de soixante-dix ans, il s'agit bien d'une œuvre patrimoniale au sens que lui donne B. Louichon, « production passée et réception présente » (« Définir la littérature patrimoniale », art. cit., p. 41).

²³² Voir B. Louichon, « La littérature patrimoniale : un objet à didactiser », art. cit.

68	Plusieurs	Ouh !
69	M	<i>Et Tom parle de guerre. On n'a pas parlé l'autre jour de la date des guerres quand on a parlé du 11 novembre ?</i>
70	Plusieurs	Si.
71	M	<i>Vous vous rappelez les dates des guerres ?</i>
72	Plusieurs	Non.
73	M	<i>Non ? Personne ne se souvient ? La première guerre mondiale, c'était 1914 jusqu'à 1918. Donc ce n'est pas pendant cette période-là. Et la deuxième guerre mondiale, c'était de 1939 jusqu'à 1945. Donc ce poème a été écrit pendant la guerre, et vous savez, ce poème, il a été distribué, si on peut dire, parmi les soldats pour leur donner du courage, pour les faire rêver à la...</i>
74	Plusieurs	Liberté

Sonia rappelle ce lien entre le poème et la guerre lors de la cinquième séance. Il s'agit de commenter une illustration qui fait référence à une photographie du camp d'Auschwitz. Les élèves ne possèdent pas cette connaissance, mais voici ce que certains interprètent (L-5-161 à 176) :

161	Joanna	Non, là ça fait penser à des rails et là ça passe comme ça...
162	M	<i>Donc toi, ça te fait penser à des rails. Après l'idée de manège, l'idée de joie, est-ce qu'on est dans cette idée là ?</i>
163	Plusieurs	Non !
164	M	<i>Est-ce que Nathan tu as avancé sur ton idée de marche ?</i>
165	Nathan	On dirait plutôt l'enfer... et y a du sang qui coule.
166	M	<i>Ça te fait plutôt penser à l'enfer et ça serait les marches pour aller en enfer ou les rails qui conduisent...</i>
167	é	Au malheur.
168	M	<i>Les rails qui conduisent au malheur, à l'enfer, et à quoi ?</i>
169	Plusieurs	À la mort.
170	M	<i>Oui. Rappelez-vous les soldats à qui on envoyait...</i>
171	é	Au danger !
172	M	<i>Oui, ils sont en danger et qu'est-ce qui les guette ?</i>
173	é	Les Allemands.
174	M	<i>Oui, les Allemands, la peur et donc ?</i>
175	é	La tristesse.
176	é	La mort.

Les éléments que nous avons soulignés en gras montrent comment le contexte de production réapparaît et de quelle manière Sonia insiste sur cet élément.

Enfin, de la deuxième à la cinquième séance, le livre est lu par les élèves, dans son intégralité, sur écran puisque la maîtresse projette toutes les pages du poème-album grâce à un visualiseur. La lecture linéaire fragmentée ainsi conçue suit le découpage de l'édition retenue, laquelle présente une strophe et une illustration par double page. Les modalités de lecture sont la lecture silencieuse et la lecture à haute voix : à chaque fois que la maîtresse dévoile la page de texte, les élèves lisent silencieusement, puis un élève lit à haute voix ; parfois la strophe est répétée par le groupe classe. Cette lecture suit toujours une analyse d'image, comme nous allons le voir ci-dessous. Lors de chaque

nouvelle séance, tous relisent à haute voix les pages analysées précédemment. Par conséquent, les principes qui régissent cette lecture du livre sont le découpage et la répétition. Les fragments lus sont déterminés par la versification (l'organisation en strophe) et la mise en page du poème-album. On peut supposer qu'une autre disposition éditoriale aurait déterminé un mode de lecture différent²³³. Là encore, le travail de découpage du poème pour sa mise en album et les effets sur la réception ne sont pas pensés par l'enseignante, malgré les indications du *Document d'accompagnement* :

Se poser la question de la mise en espace du poème, c'est découvrir d'autres pistes interprétatives. Une consigne de réécriture demandant de présenter autrement le poème, pour montrer ce que chaque lecteur considère comme le plus important, conduira vers la production de poèmes affichés dans lesquels le parcours visuel donnera à voir une interprétation (écriture rayonnante par exemple)²³⁴.

En dehors de la séquence, Sonia fera refaire le poème-album à l'identique par la classe²³⁵, chaque élève recopiant une seule strophe, mise en page face à une seule illustration à droite. L'exercice d'imitation ne permet pas la réflexion sur le poème-album en tant que livre de poème illustré, créé après le texte et mettant en œuvre des choix éditoriaux et picturaux particuliers. Quoique certains éléments constitutifs du livre (paratexte éditorial, mise en page de la double page) fassent l'objet d'observations, le dispositif de lecture du poème-album ne soulève aucune interrogation de cette nature.

Pour terminer sur ce point, il faut dire qu'en dehors de la séquence, ou plutôt à la marge, les livres de poèmes sont manipulés, lus, empruntés. Il semblerait qu'on voie à l'œuvre ici la conception de l'enseignante de ce que les textes officiels appellent des « lectures cursives ». Celles-ci sont mentionnées pour la première fois dans les programmes de l'école primaire en 2008, à la rubrique « littérature » de la discipline français, au cycle 3 :

Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. **Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire.** Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles²³⁶.

²³³ Rappelons que le poème-album animé d'Anouck Boisrobert et de Louis Rigaud découpe le texte tout autrement.

²³⁴ *Document d'accompagnement, op. cit.*, p. 58.

²³⁵ Ce travail n'est pas conçu dans la séquence mais constitue un prolongement.

²³⁶ *Bulletin officiel, op. cit.*, p. 21. C'est nous qui soulignons.

Le texte ministériel nous paraît très ambigu puisque le paragraphe « littérature » ne cite aucun autre type de lecture²³⁷. S'agit-il de lectures faites en classe ou/et à la maison ? Le terme cursif signifie d'une manière rapide, d'une seule traite. De ce point de vue-là, ces lectures s'opposeraient à la lecture littéraire qui réclame du temps, un régime lent, des relectures. La compréhension des textes littéraires n'apparaît pas dans cette rubrique, mais dans celle qui la précède, intitulée « lecture ». L'accent est mis ici sur le plaisir de lire et d'échanger. Mais le travail d'interprétation évoqué ressemble à celui qui est pratiqué lors de la « lecture littéraire ».

En ce qui concerne la conception de Sonia, on peut dégager les caractéristiques suivantes de l'analyse du travail de préparation :

- ces lectures complètent la lecture en classe ;
- elles portent sur un corpus de livres sélectionné par l'enseignante ;
- elles entrent en relation avec des pratiques sociales de référence de la lecture ;
- elles font l'objet de courtes présentations orales ritualisées.

De manière générale, ces lectures ont pour objectif l'acculturation aux livres de poème(s) illustrés.

On voit donc bien que la lecture du livre de poème(s) illustré entre dans un dispositif complexe conçu comme une unité mêlant séquence, prolongement de la séquence et lectures cursives. Dans ce dispositif, la lecture du texte-image constitue un élément spécifique comme nous allons le voir maintenant.

(c) La lecture du texte-image

Nous présentons tout d'abord les éléments qui permettent de cerner l'enseignement-apprentissage de la lecture du texte-image au niveau institutionnel ; puis nous montrons comment, dans la séquence de Sonia, la conception de cette lecture interroge la notion d'interdisciplinarité.

²³⁷ Les programmes du second degré mentionnent la lecture analytique à côté des lectures cursives.

(i) Le cadre institutionnel

Les éléments de compréhension au niveau institutionnel sont les suivants. Les programmes de l'école élémentaire de 2008 relient l'image au livre, dans l'enseignement du français, seulement à partir des tableaux de progressions pour le CP et le CE1. On note donc une absence totale d'explication à ce sujet dans la description des programmes. Aucune compétence dans le premier palier pour la maîtrise du socle commun ne se rapporte explicitement à la lecture du texte-image. De plus, aux cycles 2 et 3, dans les tableaux, celle-ci est rattachée, premièrement, au langage oral : « raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations ; décrire des images (illustrations et photographies...) »²³⁸. Deuxièmement, au cycle des approfondissements, en littérature, il est indiqué, au niveau du CE2 seulement : « Raconter de mémoire, ou en s'aidant de quelques images des histoires lues dans les années ou les mois antérieurs »²³⁹.

Ce relevé en dit long sur l'indigence des préconisations officielles en matière d'approche du texte-image. Même si les livres qui présentent ce double langage sémiotique sont en nombre important dans les listes de référence, les orientations didactiques et pédagogiques font défaut. L'analyse des notices des albums dans le *Document d'accompagnement* réalisée par C. Connan-Pintado²⁴⁰ révèle la pauvreté des pistes de travail proposées. Seul le dossier « La culture littéraire à l'école » donne quelques précisions : « Il convient de découvrir les relations de l'image et du texte en prenant conscience des diverses modalités de cette relation dans la construction du sens de l'œuvre : effets de redondance, complémentarité, juxtaposition, récits parallèles, divergence, etc. »²⁴¹. Si on prend le verbe « découvrir » au sens d'« apprendre à connaître », on peut comprendre que la relation texte-image est définie ici en termes de connaissances pour les élèves. À ces connaissances qui ne sont pas maîtrisées au niveau de l'école élémentaire, sont corrélées les capacités de compréhension et d'interprétation du texte-image, définies comme « élaboration de la signification »²⁴². Or, outre les difficultés de décryptage de ce paragraphe du dossier sur « La culture littéraire à

²³⁸ *Bulletin officiel, op. cit.*, p. 31.

²³⁹ *Ibid.*, p. 35.

²⁴⁰ C. Connan-Pintado, « Corpus officiels d'albums pour le cycle 3. Une littérature informée par l'image », art. cit.

²⁴¹ « La culture littéraire à l'école », *op. cit.*, p. 4.

²⁴² *Ibid.*

l'école », les compétences sont censées se trouver prioritairement dans les programmes et non dans les ressources pour faire la classe.

Face à cette opacité des programmes sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir dans notre bilan d'analyse, on note pourtant que, pour les titres de poésie, l'un des critères importants de sélection des instances officielles est la présence de l'image visuelle et la relation que cette dernière entretient avec le texte. Nous l'avons montré dans notre première partie. La notice consacrée à *Liberté* préconise d'ailleurs cette approche :

Les images proposées ici ne sont pas des illustrations mais donnent une interprétation toujours symbolique des différentes strophes du poème. On gagnera à travailler cette symbolique en écrivant des listes de mots ou d'expressions que les élèves associent à chaque image et en les confrontant au texte en regard. Plusieurs pistes se révèlent pertinentes : les couleurs (rouge cerné de noir, bleu, jaune, vert), les emblèmes, les icônes (tête de mort, étoile, Terre...), l'aspect graphique lié au geste, aux supports ou aux techniques... ne pas oublier de regarder l'image de la couverture. On pourra alors produire ses propres images ou en associer d'autres aux strophes du poème que l'on aura choisies ; voir par exemple les cartons des tapisseries de Jean Lurçat portant le même titre²⁴³.

La partie visuelle du poème-album n'est pas du tout négligée dans le *Document d'accompagnement*, puisque plus d'un tiers de la notice lui est consacré. Celle-ci s'intéresse aux dimensions iconiques, plastiques et techniques. Elle met l'accent sur l'aspect symbolique de l'image, rejetant, pour cette raison, le terme d'illustration. La relation entre texte et image dans le poème-album n'est envisagée que sur la double page et sur la couverture : l'image en tant qu'interprétation d'une strophe et en tant que paratexte iconographique. Sa fonction comme élément constitutif de l'œuvre à part entière, qui fait que *Liberté* est une recreation, n'est pas évoquée, ni sa valeur syntaxique – l'image organise le livre, comme nous l'avons montré ci-dessus²⁴⁴ – ni les jeux d'échos entre les illustrations. Du point de vue pédagogique, le texte de la notice propose une pratique artistique en adéquation avec les préconisations des programmes pour les arts visuels :

Les arts visuels regroupent les arts plastiques, le cinéma, la photographie, le design, les arts numériques. Leur enseignement s'appuie sur une pratique régulière et diversifiée de l'expression plastique, du dessin et la réalisation d'images fixes ou mobiles²⁴⁵.

²⁴³ *Document d'accompagnement*, op. cit., p. 58.

²⁴⁴ Voir supra (II, 4).

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 19.

Il faut ajouter qu'une approche culturelle de la poésie et des arts est mentionnée avec la référence à l'œuvre de Jean Lurçat. Mais la lecture du texte-image en elle-même est réduite à un geste : associer des mots à des images, des images et à des mots.

Nous allons désormais analyser comment, à partir de ces quelques éléments, l'enseignante a conçu cette lecture, en nous arrêtant sur deux points qui structurent la séquence : la réalisation d'illustrations (O2, A2) et l'analyse des strophes et de leurs illustrations (O3, 4 et 5). Nous montrerons ainsi que la lecture du texte-image met en jeu et interroge la notion d'interdisciplinarité.

(ii) Une conception de l'interdisciplinarité entre littérature et arts visuels

Dès la deuxième séance, une autre discipline scolaire²⁴⁶ est convoquée, celle des « arts visuels », puisque l'enseignante propose à chaque élève de réaliser l'illustration d'une strophe. Elle suit en cela les préconisations des instances officielles qui suggéraient de « produire ses propres images » dans le *Document d'accompagnement* consacré à l'enseignement de la littérature. Mais surtout, quoique cela ne soit pas indiqué dans son travail de préparation, Sonia travaille la compétence 5 des programmes, c'est-à-dire « La culture humaniste ». Deux items sont concernés :

- **pratiquer le dessin** et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques (formes abstraites ou images) **en se servant de différents matériaux, supports, instruments et techniques** ;
- inventer et réaliser des textes, des **œuvres plastiques**, des chorégraphies ou des enchaînements, **à visée artistique ou expressive**²⁴⁷.

De plus, à partir de la fin de la deuxième séance et dans les trois suivantes, la lecture de chaque double page du poème-album est organisée, en groupe classe, selon trois phases :

- 1^{ère} phase : projection de l'illustration de Claude Goiran, observation et commentaire des élèves qui doivent trouver quelle est la strophe en regard.
- 2^{ème} phase : lecture à haute voix de la strophe correspondante et commentaire sur la relation entre cette strophe et l'illustration.
- 3^{ème} phase : comparaison entre l'illustration de l'artiste et celle de l'élève.

²⁴⁶ Pour cette notion, nous renvoyons à Y. Reuter (éd.), *op. cit.*, p. 85-89.

²⁴⁷ *Bulletin officiel, op. cit.*, p. 28. C'est nous qui soulignons.

Ce schéma se répète vingt-et-une fois. La compétence 1 apparaît liée à la compétence 5 puisque la lecture d'une œuvre intégrale est articulée à la lecture du langage iconographique²⁴⁸. On peut entendre le terme « iconographie », utilisé dans les programmes, comme l'ensemble des illustrations d'un ouvrage. De plus, la production plastique de l'élève est au service de la lecture du poème-album.

Nous voudrions souligner ici que la lecture du texte-image interroge la polyvalence du maître et la notion d'interdisciplinarité, deux éléments liés, caractéristiques du métier d'enseignant du premier degré et problématiques. Nous entendons « polyvalence » tout d'abord au sens institutionnel, définie comme capacité à « enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire²⁴⁹ ». Si la polyvalence se trouve illustrée, dans la séquence de Sonia, par la mise en œuvre de deux disciplines (le français et les arts visuels), la conception de la lecture du texte-image, rapportée à l'organisation des programmes, selon des disciplines, présente certaines difficultés des arts visuels à cohabiter avec la littérature. On le voit dans le travail de préparation de l'enseignante, puisque le français et la littérature dominent dans l'ensemble de la séquence. La lecture du texte-image est implicitement rattachée au français. Seule la huitième séance, durant laquelle les élèves abordent le tableau de Van Gogh, est identifiée comme relevant des arts visuels. La deuxième séance, consacrée à la production d'une illustration par les élèves, ne l'est pas, peut-être parce que cette création n'est pas conçue comme une fin en soi dans la séquence, mais aussi parce qu'elle correspond à un usage scolaire traditionnel de la poésie.

En effet, la réalisation d'une illustration en regard du texte dans un « cahier de poésie » est une pratique récurrente à l'école élémentaire. Cette pratique se trouve ici reconfigurée puisque le support est une feuille de papier Canson dont les dimensions (25 x 25) ont été déterminées en fonction de celles des feuilles du poème-album lui-même. De plus, le texte qu'il s'agit d'illustrer n'est pas un poème, mais une strophe seulement. L'ensemble du poème est donc mis en images par vingt-et-un élèves. L'illustration devient ainsi une œuvre collective. En revanche, même si la production plastique permet de comprendre ce qu'est « illustrer » au sens de « créer une image plastique à partir d'un texte, qui accompagne celui-ci dans un livre », dans la séquence, le temps consacré à la pratique est très court et la dimension artistique de l'illustration

²⁴⁸ *Ibid.* : « lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie ».

²⁴⁹ Référentiel de compétences : <http://eduscol.education.fr/cid48004/referentiel-de-competences-et-capacites-caracteristiques-d-un-professeur-des-ecoles.html>. Consulté le 04/04/2104.

des enfants est laissée de côté. En effet, quoique les élèves aient la liberté du choix des matériaux, des motifs, de l'organisation de l'espace de la feuille, du rapport avec la strophe, de l'introduction ou non de mots dans leur image, l'usage qui est fait de cette illustration en réduit la portée artistique. La fonction finale de cette production n'est pas d'accompagner la strophe, mais d'être comparée à l'œuvre de C. Goiran. Sa place en troisième et dernière phase de la lecture du texte-image, après l'analyse de l'illustration de l'artiste, lui confère un statut d'outil et non d'objet. La discipline des arts visuels semble donc assujettie à celle du français aussi bien dans les activités d'illustration que d'analyse du texte et de l'image. Ce constat dans la pratique d'une enseignante correspond également à l'oscillation de la place de l'image dans les programmes, depuis 1995, comme l'a montré J.-F. Massol :

De 1995 à 1999, une évolution s'observe donc. Objet de lecture, d'analyse puis d'éducation, l'image se voit intégrée différemment dans l'architecture des disciplines de l'école élémentaire. Alors que sa lecture est d'abord très logiquement une composante des arts plastiques et se trouve de ce fait étroitement liée à la production d'autres images, elle dérive ensuite partiellement vers la discipline Français lorsqu'elle se trouve intégrée dans le cadre de la maîtrise du langage²⁵⁰.

Enfin, quand les arts visuels sont convoqués pour eux-mêmes, dans la séquence, lors de la huitième séance, les activités proposées restent problématiques. La comparaison entre l'œuvre de Van Gogh et l'illustration de C. Goiran s'en tient à un constat général : l'artiste s'est inspiré d'un tableau célèbre. Le phénomène d'intericonicité, concept dérivé de l'intertextualité, n'est pas observé dans l'ensemble du poème-album²⁵¹. Il n'apparaît que de manière anecdotique en fin de séquence. L'activité de coloriage, quant à elle, proposée en conclusion de l'enseignement-apprentissage du poème-album, ne correspond à aucun apprentissage au niveau d'une classe de CE2. Apparaît certainement ici le déficit de formation aux arts visuels qui nuit à l'exercice de la polyvalence. Ce déficit a également pour conséquence la mise en œuvre de pratiques professionnelles qui tendent à négliger certaines disciplines considérées par l'école elle-même comme mineures²⁵². La discipline des « arts visuels » est la seule, en effet, pour laquelle le Ministère ne propose aujourd'hui aucune progression des apprentissages.

²⁵⁰ J.-F. Massol, « Une thématique récente d'enseignement : la lecture de l'image à l'école élémentaire », art. cit.

²⁵¹ Référence à la peinture rupestre avec chevaux et cavaliers, à une photographie d'Auschwitz, au chien rouge du tableau de Gauguin *Arearea*.

²⁵² Voir à ce propos, G. Baillat et alii, « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *Revue française de pédagogie*, n° 134, 2001, p. 123-136.

La deuxième notion qu'interroge la lecture du texte-image est l'interdisciplinarité, associée, bien sûr, à la polyvalence. Le texte officiel de 2008 précise bien que « la présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales ». Dans notre analyse, le terme d'interdisciplinarité est préféré à ceux de transdisciplinarité ou de pluridisciplinarité parce que le préfixe inter- indique bien la dimension de relation entre les disciplines que nous voulons décrire. Nous n'ignorons pas cependant l'existence de ces autres termes qui traduisent l'ambiguïté du concept d'interdisciplinarité. Sans prétendre résoudre une telle ambiguïté, nous posons tout d'abord que l'interdisciplinarité peut être définie comme « une fertilisation mutuelle de plusieurs disciplines. Elle s'appuie fortement sur les disciplines et, loin de les nier, tente de les enrichir dans trois directions : par un travail sur des notions communes, par un travail de méthodologie commune, par des objectifs cognitifs communs²⁵³ ».

On peut dire que la lecture du texte-image est conçue par Sonia comme relation entre les disciplines « français » et « arts visuels ». Mais de quelle nature est cette relation ? Nous tentons de la caractériser à partir des éléments suivants :

- Les deux disciplines sont convoquées dans la même séquence et ensemble dans plusieurs séances (S2, 3, 4, et 5).
- Un même objet (le poème-album) est enseigné dans les deux disciplines.
- Un objectif spécifique réunit ces deux disciplines : « traiter le rapport entre strophe et illustration ».
- Deux activités sont mises en œuvre pour atteindre cet objectif : associer une strophe du poème de P. Éluard et une illustration de C. Goiran ; comparer la production plastique d'un élève et l'illustration de l'artiste.
- Une démarche alternant analyse de l'image et lecture du texte est retenue.
- Un même concept est en jeu : comprendre/interpréter.
- Une même capacité liée au langage oral est sollicitée : expliquer et argumenter

On observe tout d'abord que cette relation est floue dans le travail de préparation puisque les disciplines ne sont pas obligatoirement citées, ni même les compétences 1 et 5 du deuxième palier. Cela est révélateur du fait que l'interdisciplinarité n'est pas inscrite dans les programmes de cycle 3 (excepté en histoires des arts), et qu'elle ne

²⁵³ P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, 2005 (3^{ème} éd.), p. 535.

peut-être que le fait d'une pratique professionnelle. Or, « les observateurs font le plus souvent remarquer que les pratiques de classe s'inscrivent davantage dans une logique de juxtaposition que dans une logique d'intégration²⁵⁴ » et la formation des enseignants du premier degré est en grande partie assurée par des enseignants spécialistes d'une discipline.

En outre, dans la conception de la séquence, il est explicite que l'interdisciplinarité se révèle être un type de pratique adéquate à l'objet enseigné. C'est parce que le poème-album est un objet hybride que la maîtresse construit une séquence interdisciplinaire. Il nous semble aussi que l'intégration des disciplines « français » et « arts visuels » se trouve facilitée par le fait que le nom « lecture » ou le verbe « lire » sont associés, dans les programmes, au texte et à l'image, et l'un et l'autre désignés par le même terme « langage ». Cela explique également qu'un même objectif et seulement deux activités différentes suffisent à penser le traitement du texte-image.

De plus, cela est possible parce que la maîtresse n'envisage que la lecture de la double page. Si le texte est lu dans son ensemble lors de la séquence, d'abord sur une feuille, puis de manière fragmentée, strophe par strophe, lors des séances de lecture du texte-image, en revanche l'illustration n'est pas conçue comme un tout. À aucun moment, la séquence ne s'intéresse à la cohérence de l'ensemble iconographique, ce que confirme le choix de la réalisation de l'illustration d'une seule strophe par élève, et l'analyse des vingt-et-une illustrations de C. Goiran comme des œuvres juxtaposées.

Enfin, nous voudrions commenter la représentation de la lecture du texte-image comme liant « français » et « arts visuels » autour d'un (de deux ?) concept fondamental, la compréhension/interprétation et d'une capacité liée au langage oral, expliquer et argumenter. Nous hésitons à choisir entre compréhension et interprétation et même à les distinguer ici, si tant est que celles-ci puissent l'être, parce que l'enseignante parle de « comprendre » pour la lecture du poème dans son écrit de travail et d'« interpréter » les illustrations lors de l'entretien (annexe 3-4). En fait, à y regarder de près, pour Sonia, comprendre/interpréter le texte-image dans le poème-album met en jeu l'observation (on passe beaucoup de temps dans la séquence à observer les illustrations), la sélection d'indices (signes linguistiques et signes iconiques) similaires et la capacité à expliquer la ressemblance entre éléments verbaux et éléments iconiques,

²⁵⁴ G. Baillat et J.-P. Renard (éd.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*, CRDP Champagne-Ardenne, 2001.

cette ressemblance pouvant relever de la dénotation ou de connotations. La finalité de ce travail est bien la formulation à l'oral de ce que ces éléments peuvent signifier ensemble. Plusieurs significations seront débattues sans que la maîtresse attende nécessairement un consensus entre les élèves. Cette conception repose sur l'idée que la littérature et l'illustration considérée comme œuvre d'art sont des objets de connaissances polysémiques. Dans l'extrait suivant, on observe ainsi les différentes interprétations auxquelles la maîtresse accorde toute son attention. Il s'agit de la lecture de la dix-huitième double page (L-5-98 à 129) : Mélinée en observant seulement l'illustration pense avoir reconnu la strophe qui est en regard.

98	Mélinée	« Sur mes refuges détruits / Sur mes phares écroulés / Sur les murs de mon ennui / J'écris ton nom ».
99	Plusieurs	Oui, c'est ça.
100	M	« Sur mes refuges détruits / Sur mes phares écroulés / Sur les murs de mon ennui / J'écris ton nom ». C'est pas ce qu'on avait imaginés. Alors pourquoi, à votre avis, l'illustrateur a fait cette illustration-là ? Joanna.
101	Joanna	Peut-être qu'au début c'était tout blanc, le blanc c'était le mur et il a peut-être, c'était une tapisserie, ou il a peut-être dessiné sur les murs.
102	M	Peut-être que cela représentait un mur, nous dit Joanna, le mur était blanc. Et on peut penser qu'on a dessiné des choses sur le mur jusqu'à ce qu'on arrive à ce résultat-là. « Sur le mur de mon ennui », donc on peut imaginer qu'on a dessiné sur le mur parce qu'on s'est ennuyé, pour s'occuper. C'était ton idée Joanna. Florin.
103	Florin	Il a mis des gouttes d'eau.
104	M	Oui, c'est ce qu'on a dit tout à l'heure, la technique des gouttes d'eau sur l'encre. Les cœurs noirs et gris ont été faits avec de l'encre et en mettant de l'eau ça a provoqué ces coulures. Peut-être que ces coulures, ça représente l'ennui ?
105	é	Ah, d'accord !
106	Caroline	Pourquoi il y a écrit « Sur mes phares écroulés » et y a pas de phares.
107	M	Oui. Jérôme.
108	Jérôme	Peut-être que les cœurs ça représente les phares écroulés.
109	M	Peut-être que les cœurs représentent les phares écroulés. Pourquoi seraient-ils écroulés ?
110	é	Parce qu'ils sont dans tous les sens les cœurs.
111	M	Les cœurs sont dans tous les sens donc c'est peut-être ça l'idée des « phares écroulés ». Et pour quoi des phares avec le cœur ?
112	é	Le cœur jaune
113	M	Oui, le jaune la lumière. Joanna tu parlais d'amour tout à l'heure.
114	Joanna	Peut-être qu'il est amoureux.
115	M	Oui, le cœur ça sert à vivre et pour vivre il lui faut de la...
116	é	Lumière.
117	M	Oui, le cœur, est-ce que c'est pas un peu notre lumière ? Est-ce que c'est pas lui qui nous fait vivre ?
118	é	Ba si !
119	M	Alors est-ce que c'est pas un peu un phare dans la vie ? Peut-être ? Oui, Clément.
120	Clément	Les cœurs ça me fait un peu penser à quelque chose... Je sais pas comment ça s'appelle... (Il va au tableau). Là quand tu vois ça là c'est comme s'il y avait un petit labyrinthe... ça fait comme si...
121	M	Tu peux peut-être redire le premier vers : « Sur mes refuges détruits » et le relier à ton idée ?
122	Clément	« Sur mes refuges détruits »... Mais là ça faisait un cœur entier mais

		comme il est détruit, ça fait peut-être enlever de la peinture.
123	Vincent	Ah, oui, mais c'est parce qu'il est triste, c'est un cœur, comme tu as dit, et après il pleure, voilà, il est malheureux.
124	M	<i>Oui. Bruno.</i>
125	Bruno	Je voudrais montrer quelque chose. Aussi pour « écroulés » là où l'encre à couler, ça fait penser à quelque chose qui s'écroule parce qu'il reste des petits bouts.
126	M	<i>À quelque chose qui s'écroule, qui est détruit. D'accord.</i>
127	Joanna	Là ça peut faire penser, les gouttes d'eau ça peut faire penser... les pleurs.
128	M	<i>Tout à l'heure vous me disiez que les cœurs c'est l'amour, c'est la joie. Mais ici est-ce qu'on est pas plutôt dans quelque chose de triste comme dit Joanna.</i>
129	Plusieurs	Si.

Ces élèves manifestent un haut niveau d'interprétation symbolique du texte-image et Sonia les conduit à produire une multiplicité de sens. En revanche, elle n'envisage pas l'approche de la spécificité des outils de l'analyse de l'image, en dehors de la variété des techniques employées par l'artiste. Elle fait décrire les procédés, nommer les matériaux utilisés et reconnaître ces matériaux parmi un stock proposé, ce qui nous fait dire qu'elle cherche ainsi à sensibiliser les élèves à l'art de l'illustration. Mais les signes plastiques et iconiques ne font l'objet d'aucun enseignement. Couleurs, compositions en plan, perspective, cadrage, lumière, motifs sont mentionnés au cours de la séquence comme si leur identification allait de soi ainsi que leur capacité à signifier quelque chose.

Examinons maintenant la deuxième séquence conçue par Sonia afin d'observer si les éléments d'analyse concernant la lecture de *Liberté* se vérifient et comment le choix d'un autre type de livre de poème(s) illustré modifie la conception de l'approche de la lecture de la poésie.

b) Lecture de l'anthologie illustrée, *Les Histoires naturelles*, de J. Renard

i. Description de la séquence de Sonia

Dans la programmation de littérature de l'enseignante, cette séquence se situe après celle réalisée à partir de *Liberté* au mois de novembre. Les élèves ont été initiés à la lecture du livre de poème(s) illustré par l'approche du poème-album. Sonia poursuit l'apprentissage en introduisant un autre type de livre : l'anthologie illustrée. La séquence s'est déroulée durant le mois de décembre 2011 sur sept séances dont cinq ont été observées, d'une durée de quarante-cinq minutes à une heure environ. Le tableau ci-dessous présente la reconstruction de cette séquence didactique à partir du travail de

préparation de l'enseignante (annexe 5-1) et des scénarii de séances observées (annexes 5-2 ; 5-3 ; 5-4 ; 5-5 ; 5-6).

Compétence en littérature au niveau CE2 « Lire une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre longue »		
Objectif de la séquence Initier les élèves à la lecture d'une anthologie individuelle illustrée : Jules Renard, <i>Histoires naturelles (quelques)</i> , Ill. Yassen Grigorov, La Joie de lire, 2001		
Séance	Objectif du maître	Activités des élèves
1	Construire l'horizon d'attente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rédiger la fiche d'identité du livre à partir de la couverture 2. En binôme, à l'écrit, formuler des hypothèses sur le contenu du livre 3. Justifier les hypothèses sur le contenu et déterminer le genre littéraire du livre 4. Lire des extraits de l'anthologie illustrée pour déterminer le genre littéraire 5. Recopier une phrase de résumé
2	Entrer dans la lecture des poèmes de l'anthologie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se remémorer la séance précédente 2. En binôme, à l'écrit, trouver et justifier le titre de quatre poèmes 3. Expliquer son choix de titres 4. Comprendre les procédés d'écriture des quatre poèmes 5. Lire les quatre poèmes dans l'anthologie illustrée pour vérifier le titre choisi par l'auteur
3	Approfondir l'analyse du rapport texte-image dans un livre de poèmes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se remémorer la séance précédente 2. Associer quatre poèmes et quatre illustrations 3. Expliquer les associations poèmes/illustrations et comprendre les choix de l'illustrateur
4	Faire produire des listes de mots à partir d'une illustration	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se remémorer la séance précédente 2. Donner ses impressions personnelles à propos de trois illustrations 3. En groupe, écrire une liste de mots correspondant à l'une des illustrations
5	Introduire un travail d'écriture de poème « à la manière de » à partir des illustrations	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se remémorer les deux séances précédentes 2. Compléter les listes de mots correspondant aux trois illustrations 3. En groupe classe, écrire en dictée à l'adulte des poèmes suivant les procédés employés par J. Renard 4. Individuellement, écrire un poème suivant l'un des procédés d'écriture employés par J. Renard et correspondant à l'une des trois illustrations
6	Amener les élèves à améliorer leurs premiers jets	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se remémorer le travail d'écriture de la séance précédente et les caractéristiques d'un poème 2. Collectivement, écrire en dictée à l'adulte des poèmes « à la manière » de Jules Renard correspondant aux trois illustrations
7	Approfondir la lecture de l'anthologie illustrée par la comparaison avec les productions écrites	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faire correspondre les poèmes écrits lors de la séance précédente et les illustrations 2. Lire les doubles pages correspondantes dans l'anthologie illustrée 3. Comparer la création poétique de J. Renard et les productions écrites des élèves

Précisons que « le coin des poètes » reste en place ainsi que la situation didactique ritualisée de lecture à haute voix de poèmes en début de séance.

ii. Analyse de la séquence

La séquence articule différentes rubriques de la discipline « français » : la littérature, le langage oral et la rédaction. Notons que la moitié de cette séquence est consacrée à l'écriture poétique (O4, A1, 2, 3 ; O5, A1, 2, 3, 4 ; et O6, A1 et 2). Cette caractéristique était déjà présente dans le travail précédent. En revanche, il n'est plus question ici des arts visuels. L'inscription dans une seule discipline institutionnalise la lecture du texte-image dans le « français ». Cela est en parfaite cohérence avec « La culture littéraire à l'école », document dans lequel la capacité « Lire et interpréter les images » est rattachée à la compétence 1, « maîtrise de la langue française », même s'il est indiqué que l'« on peut se reporter au programme et au *Document d'application* du champ disciplinaire "Arts visuels" pour aborder les illustrations des œuvres lues²⁵⁵ ». Pour l'analyse, nous reprenons les trois axes précédents : la lecture de la poésie, du livre et du texte-image.

(a) La lecture de la poésie

Nous nous attacherons tout d'abord à montrer que la conception de la séquence repose sur les principes didactiques de la lecture littéraire, à partir des trois premières séances. Nous aborderons ensuite l'articulation entre lecture et écriture poétiques telle qu'elle est représentée dans les quatre dernières.

(i) Une lecture littéraire de la poésie

Sonia propose une lecture littéraire des poèmes de J. Renard, bien qu'elle n'évoque jamais ce modèle théorique lors de l'entretien semi-directif (annexe 3-4) et n'utilise pas l'expression dans son écrit professionnel (annexe 5-1). Cela s'explique en partie par l'absence de la formule dans les textes officiels en vigueur²⁵⁶. Deux éléments nous font dire que cette maîtresse s'appuie sur des principes didactiques propres à la lecture littéraire : le choix des poèmes et l'activité de lecture.

Selon A. Rouxel, la lecture littéraire porte sur « un objet : le texte littéraire²⁵⁷ » qui présente des traits spécifiques. « Ces [traits] fondent la polysémie du texte

²⁵⁵ « La culture littéraire à l'école », *op. cit.*, p. 4.

²⁵⁶ Ni le socle commun de connaissances et de compétences, ni les programmes de 2008 pour l'école primaire n'emploient cette expression.

²⁵⁷ A. Rouxel, « Qu'entend-on par lecture littéraire », *art. cit.*, p. 17.

littéraire²⁵⁸ » et engagent le lecteur dans une activité interprétative. C. Tauveron préconise pour sa part des textes « résistants », « des textes qui posent des problèmes de compréhension et d'interprétation²⁵⁹ ». Nous nous référons à ces deux chercheuses parce que la première a contribué à la diffusion de la lecture littéraire, en 2002, lors de l'université d'automne organisée par la direction de l'Enseignement scolaire²⁶⁰ et que, la même année, la seconde a publié *Lire la littérature à l'école* dans une même perspective de vulgarisation. De plus, les programmes de 2002 ont largement été influencés par les travaux de cette dernière. On peut donc penser que l'enseignante connaît, d'une manière ou d'une autre, les conceptions de ces deux chercheuses.

Son choix des textes de Jules Renard correspond tout d'abord à une difficulté liée au genre : le poème en prose. Sonia note dans son travail de préparation « découvrir la poésie en prose » et dit dans l'entretien²⁶¹ (annexe 3-4) :

Là, on aborde une autre sorte de poésie. Alors ça me faisait un petit peu peur de travailler ça, mais en fait, ils [les élèves] ont découvert une manière d'écrire qui était différente aussi de toutes les poésies qu'ils peuvent lire habituellement, une manière de présenter qui n'est pas la poésie figée, toujours en colonnes, avec la majuscule au début, aussi l'idée de rime.

Parmi les poèmes sur les animaux, abondamment représentés dans la poésie pour l'enfance et la jeunesse, elle retient des textes écrits dans un genre méconnu des élèves. L'absence du vers risque de dérouter la classe, c'est pourquoi elle fait de cette forme nouvelle un objet d'apprentissage par la lecture et l'écriture. La dimension culturelle est importante également, tant par la forme choisie que par l'auteur, car J. Renard appartient au corpus scolaire de l'enseignement secondaire²⁶². Les élèves risquent donc de rencontrer cet écrivain à un niveau supérieur de leur scolarité.

D'autres traits caractérisent ces poèmes comme textes « résistants ». Arrêtons-nous sur ceux qui constituent les supports d'apprentissage lors de la première séance (O1, A4) :

²⁵⁸ *Ibid.*

²⁵⁹ C. Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école*, *op. cit.*, p. 37.

²⁶⁰ Les Actes de ce colloque sont toujours en ligne sur le site du Ministère : <http://eduscol.education.fr/cid46330/actes-universite-automne-lecture-culture-litteraires-cycle-des-approfondissements.html>. Consulté le 07/04/2014.

²⁶¹ Voir supra III, 2.

²⁶² J. Renard est au programme de la classe de 5^{ème} : « une comédie courte choisie par exemple parmi celles des auteurs suivants : Georges Feydeau, Georges Courteline ou Jules Renard », *Bulletin officiel spécial n° 6* du 28 août 2008, « Programmes du collège. Programmes de l'enseignement du français », p. 8.

Les fourmis. Chacune d'elles ressemble au chiffre 3. Et il y en a ! il y en a ! il y en a 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3... jusqu'à l'infini.

La baleine. Elle a bien dans la bouche de quoi se faire un corset, mais avec ce tour de taille !...

Le cafard. Noir et collé comme un trou de serrure.

Il semble qu'on voie là illustré l'incipit du dossier « La poésie à l'école » :

La poésie, c'est la « *capacité de faire parler la langue comme personne pour tout le monde* » (Alain Borer). La poésie sollicite la langue là où personne ne le fait, elle récuse les parlars ordinaires et utilitaires, les stéréotypes, les formules usées... La langue poétique peut ainsi paraître inhabituelle, étrange²⁶³.

Mais cette étrangeté ne vient pas du vocabulaire. Seul le mot « corset » est inconnu d'un élève de CE2. La langue est inhabituelle par sa brièveté, sa densité et surtout parce qu'elle nous propose une vision du monde singulière, celle du « chasseur d'images²⁶⁴ » qui manie avec brio l'humour. Le *Document d'accompagnement* propose d'ailleurs d'explorer « l'univers singulier d'un auteur [...] fin observateur des êtres et des choses [qui] saisit chaque créature dans un bruit, un mouvement, une trajectoire, une posture...pour réaliser un instantané et épingler chacune, avec le sourire²⁶⁵ ».

Venons-en maintenant à l'activité de lecture. Sonia écrit dans son travail préparatoire de la deuxième et de la troisième séance : « Lire et comprendre. Prélever des indices. Adopter une stratégie de lecture fine ». Ces trois expressions concernent aussi bien la lecture des poèmes que celle du texte-image. La première correspond clairement aux attendus du document officiel de 2008, « La culture littéraire à l'école », qui, rappelons-le, est la reproduction des pages du *Document d'application*, « La littérature au cycle des approfondissements » de 2002 : « La lecture débouchant sur une compréhension assurée du texte est l'objectif premier²⁶⁶ ». L'enseignante inscrit donc la lecture des poèmes dans l'enseignement d'une certaine lecture des textes littéraires en général, celle du texte officiel.

L'expression « adopter une stratégie de lecture fine » réclame quelques éclaircissements. Tout d'abord l'emploi de « stratégie » renvoie à une vision de la lecture et de l'art « comme jeu²⁶⁷ » et à une attention centrée sur le lecteur empirique²⁶⁸.

²⁶³ « La poésie à l'école », *op. cit.*, p. 1.

²⁶⁴ Titre du texte incipit des *Histoire naturelles* de Jules Renard.

²⁶⁵ *Document d'accompagnement*, *op. cit.*, p. 63.

²⁶⁶ « La culture littéraire à l'école », *op. cit.*, p. 3.

²⁶⁷ M. Picard, *op. cit.*, 1985 et 2002.

²⁶⁸ Pour approfondir la notion de « stratégie de lecture », on pourra lire : B. Rui, « Exploration de la notion de "stratégie de lecture" en français langues étrangère et maternelle », *Acquisition et interaction en*

Le terme est abondamment cité dans le numéro de la revue *Repères*²⁶⁹, fondateur de la didactique de la littérature dans le premier degré. Par ailleurs, les programmes de 2002 visaient « le développement de stratégies de compréhension des textes longs et complexes ». L'emploi de ce mot est récurrent dans les rubriques du texte officiel consacrées à la lecture et à la littérature. Ce que Sonia formule ici semble donc se rapporter à une vision de l'enseignement de la littérature en adéquation avec les théories de la réception et de la didactique de la lecture littéraire.

Cependant, « lecture fine » est plus problématique. Le vocable n'existe dans aucun texte institutionnel depuis 2002. En revanche, dans la brochure *La Maîtrise de la langue à l'école* en 1992, il est fait référence à « la compréhension "fine" d'un texte » définie comme « la capacité d'utiliser le texte pour le dépasser, c'est-à-dire pour tirer les conséquences des propositions qu'il comporte effectivement²⁷⁰ ». C. Tauveron, quant à elle, regrette que les programmes de 1995 opposent « compréhension globale » et « compréhension fine entendue comme capacité à faire des inférences simples²⁷¹ ». Elle affirme qu'une telle distinction ne repose sur aucune justification théorique. Mais là n'est pas le débat. On voit surtout dans le travail de préparation de Sonia²⁷² comment se superposent, s'imbriquent, se nouent les différents textes officiels et de quelle manière les concepts que ceux-ci véhiculent en matière d'enseignement de la lecture des textes littéraires sont assimilés, mêlés, parfois édulcorés.

Examinons maintenant les compétences mises en œuvre lors de la deuxième séance afin de montrer qu'elles correspondent à celles de la lecture littéraire définies par A. Rouxel²⁷³. Cette lecture porte sur les quatre poèmes suivants :

La puce. Un grain de tabac à ressorts.

Le corbeau. - Quoi ? Quoi ? Quoi ? - Rien.

Le vert luisant. Que se passe-t-il ? Neuf heures du soir et il y a encore de la lumière chez lui.

Le serpent. Trop long.

Bien que ces compétences ne soient pas identifiées par Sonia, la fiche de l'exercice de la deuxième séance (annexe 5-3-1) et le scénario (annexe 5-3-2) permettent de les

langue étrangère [en ligne], 13 | 2000, mis en ligne le 15 décembre 2005. Disponible sur Internet : <http://aile.revues.org/387>. Consulté le 08/04/2014.

²⁶⁹ *Repères*, 19, 1999.

²⁷⁰ *La Maîtrise de la langue à l'école*, op. cit., p. 68.

²⁷¹ C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », art. cit., p. 10.

²⁷² Cette enseignante a débuté sa carrière au moment où les programmes de 1995 étaient en vigueur.

²⁷³ A. Rouxel, « Qu'entend-on par lecture littéraire? », art. cit., p. 20.

distinguer. Tout d'abord, cette enseignante choisit de donner les poèmes sans titres. Les élèves doivent retrouver de quel animal il s'agit, à partir des indices du texte correspondant à certaines caractéristiques de ces animaux. Par exemple, l'échange suivant (HN-2-201 à 242) porte sur « Un grain de tabac à ressort » :

201	Vincent	« Un grain de tabac à ressort ».
202	M	<i>Alors à quoi ça te fait penser ?</i>
203	Vincent	Au lapin parce qu'il fait que sauter.
204	M	<i>Alors qu'est-ce qu'il y a dans ce court poème... il n'y a pas écrit qu'il saute. Comment tu le sais Vincent ?</i>
205	Vincent	Parce qu'il y a ressort. Le lapin ça saute et le lapin c'est comme un ressort.
206	M	<i>Ah ! le lapin c'est comme un ressort. Et ici j'entends le kangourou qui saute. Donc le kangourou et le lapin ont un point commun, ils sautent. Ils sont comme des ressorts. Florin.</i>
207	Florin	Mais dans la poésie, il y a grain. C'est tout petit.
208	M	<i>Et alors ça t'a fait penser à quel animal ?</i>
209	Florin	Les poux.
210	é	Oui c'est comme un petit grain.
211	M	<i>C'est comme un petit grain qui...</i>
212	Plusieurs	Saute.
213	M	<i>D'accord. Autre chose. Tom.</i>
214	Tom	La punaise c'est le même principe que la puce parce qu'elle est toute petite, c'est petit et ça saute.
215	M	<i>C'est petit comme ...</i>
216	Tom	<i>C'est petit comme... pas comme une puce mais ça saute alors c'est peut être comme une graine de tabac.</i>
217	M	<i>Avez-vous quelque chose à lui dire ?</i>
218	Jean	Une punaise ça saute pas mais ça peut voler.
219	M	<i>Est-ce qu'une punaise ça saute ?</i>
220	Plusieurs	Non !
221	M	<i>Une punaise ça vole. Et un grain de tabac ? Tout le monde sait ce que c'est le tabac ?</i>
222	Plusieurs	Oui.
223	é	C'est ce qu'on met dans une cigarette.
224	M	<i>Si on ouvre une cigarette et qu'on regarde le tabac à l'intérieur, les petits grains que l'on voit, ont-ils la taille d'un lapin, d'un kangourou, d'une puce, d'une punaise ?</i>
225	Plusieurs	Une puce.
226	M	<i>Alors « un grain de tabac à ressort » qu'est-ce que ça veut dire ? Ça veut dire que l'animal est comme...</i>
227	é	Un grain de tabac
228	M	<i>Et en plus qu'est-ce qu'il a de particulier cet animal ?</i>
229	Plusieurs	Il saute.
230	M	<i>Donc c'est un animal qui est petit, tout petit, même on pourrait dire minuscule et qui saute. Alors y a-t-il des réponses qu'on peut éliminer ?</i>
231	Plusieurs	La punaise.
232	Plusieurs	Le lapin.
233	M	<i>Alors qu'est-ce qu'il resterait ?</i>
234	é	On pourrait dire la sauterelle.
235	M	<i>Pourquoi ?</i>
236	é	Elle saute.
237	é	Elle est petite.
238	é	Non elle est grande.
239	M	Bon alors on serait plutôt vers un animal qui ressemble à...
240	Plusieurs	Une puce.
241	M	<i>Alors on est presque sûr que c'est la puce. D'accord ?</i>
242	Plusieurs	Oui.

La compétence encyclopédique est sollicitée puisque certains savoirs sur le monde doivent être mobilisés : la puce est un insecte minuscule qui se déplace par sauts. Plus loin dans l'interaction, il faudra comprendre que le ver luisant est visible la nuit parce qu'une partie de son corps est lumineuse, que le corbeau croasse et que le serpent se distingue par sa longueur. Ensuite, la compétence logique est nécessaire pour comprendre les analogies entre la petitesse du grain de tabac et la puce, mais également la compétence rhétorique, car il s'agit ici d'une métaphore. Les élèves doivent donc saisir l'implicite : le texte n'est pas une description documentaire.

La suite de la séance montre que le texte du corbeau devra être identifié comme dialogue (compétence linguistique). La maîtrise de certains savoirs littéraires intervient également dès la première séance : la notion de genre poétique (O1, A3) fait l'objet d'un apprentissage. La première activité de la deuxième séance consiste à se remémorer cela. Le bestiaire même s'il n'est pas abordé explicitement comme catégorie littéraire est évoqué dans la fiche d'exercice : il est demandé de remplir la phrase suivante : « Nous savons que ce livre contient des poèmes qui parlent des..... ». La maîtresse fait écrire le mot manquant avant que les élèves ne réfléchissent aux titres des poèmes (HN-2-52 à 65). La compétence idéologique correspond au regard porté sur les animaux, regard sensible, bienveillant, amusé surtout puisque la maîtresse insiste sur les jeux de mots et emploie le terme de « devinette » pour qualifier certains poèmes (HN-2- 243 à 271).

On le comprend, la lecture littéraire des poèmes est conçue ici comme « lecture distanciée » portant sur des textes « résistants ». Sonia laisse de côté « l'investissement psycho-affectif²⁷⁴ » du lecteur dont la créativité ne sera explicitement sollicitée que lors des séances d'écriture auxquelles désormais nous allons nous intéresser.

(ii) L'articulation entre lecture et écriture poétiques

Nous l'avons dit, plus de la moitié de la séquence est consacrée à l'écriture de poèmes. Si l'articulation entre lecture et rédaction²⁷⁵ a été soulignée lors de l'analyse de la première séquence sur *Liberté*, il faut ajouter que deux éléments diffèrent ici : les élèves écrivent des poèmes, même très brefs, et pas seulement une strophe et l'écriture est clairement au service de la lecture.

²⁷⁴ A. Rouxel, « Qu'entend-on par lecture littéraire? », art. cit., p. 19.

²⁷⁵ Ce terme a remplacé « production d'écrit » dans les programmes de 2008. C'est pourquoi nous l'employons ici.

Voici comment est pensée cette articulation. Tout d'abord, l'apprentissage de la lecture des poèmes en relation avec les illustrations qui les accompagnent dans l'édition de *La Joie de lire*, précède celui de l'écriture. L'enseignante réinvestit en rédaction une connaissance et une capacité travaillées en lecture. La connaissance a été institutionnalisée²⁷⁶ au cours de la deuxième séance (O2, A4). Il s'agit des procédés d'écriture présents dans les quatre poèmes étudiés, procédés inscrits sur une affiche qui sert de référence lors de la rédaction. L'affiche se présente ainsi :

Une devinette	_____ ? _____ _____ _____
Deux mots	_____
Un dialogue avec le cri d'un animal	- _____ - _____
Comme	(C'est comme) _____

Deux remarques à propos de cette généralisation du savoir : premièrement en lecture, cette institutionnalisation se rapproche d'un modèle formaliste car elle apparaît en fin de séance comme une finalité. Il est difficile d'y voir ici une composante de la lecture littéraire dans laquelle l'attention à la forme est un moyen de développer le plaisir esthétique, et non une fin. Certes, le *Document d'accompagnement* propose qu'on s'intéresse à la forme : « On pourra relever les techniques d'écriture et les procédures de description du monde animal et végétal²⁷⁷ », mais il précise l'objectif : « pour s'interroger sur les effets de l'œuvre, en tentant de comprendre par quels moyens elle agit sur les lecteurs²⁷⁸ ». Deuxièmement, cette institutionnalisation nous semble pensée comme anticipation à l'écriture. L'enseignante ne l'aurait certainement pas envisagée si elle n'avait pas organisé sa séquence de lecture articulée à la rédaction.

En ce qui concerne, la capacité réinvestie dans l'écriture poétique, elle a été mise en œuvre au cours des trois séances précédentes. Il s'agit de : « décrire une image ». Elle est énoncée au niveau du CE2 dans le langage oral²⁷⁹ et sollicitée pour atteindre le

²⁷⁶ Nous entendons « institutionnalisation » au sens de « moments de l'étude singularisés par l'instauration dans la classe d'un rapport "officiel" à un savoir ou à un savoir-faire : certains contenus de l'enseignement sont alors rendus publics, mis en forme et nettement soulignés en tant que savoirs importants, en conséquence de quoi ils doivent être appris par les élèves et peuvent devenir des objets d'évaluation » : Y. Reuter (éd.), *op. cit.*, p. 123.

²⁷⁷ *Document d'accompagnement*, *op. cit.*, p. 63.

²⁷⁸ *Ibid.*

²⁷⁹ *Bulletin officiel*, *op. cit.*, p. 34.

troisième objectif de la séquence : « approfondir l’analyse du rapport texte-image dans un livre de poèmes ».

Pour mieux comprendre le travail d’écriture poétique, nous mettons d’abord en évidence les différentes phases de l’apprentissage présentes dans la séquence :

- 1^{ère} phase : en groupe, rédaction d’une liste de mots ou d’expressions à partir de l’observation d’une illustration de Yassen Grigorov, extraite de l’anthologie. Chaque groupe a une illustration différente (trois au total sont décrites : celles du papillon, du lézard et des moutons).
- 2^{ème} phase : en dictée à l’adulte, écriture collective de poèmes sur un animal choisi par les élèves, en respectant l’un des procédés d’écriture mis au jour lors de la lecture.
- 3^{ème} phase : individuellement, écriture d’un poème (premier jet) à partir de l’une des trois illustrations décrites lors de la première phase, en utilisant la liste de mots ainsi qu’un procédé d’écriture, et en s’aidant des exemples créés à l’oral collectivement lors de la deuxième phase.
- 4^{ème} phase : réécriture collective à partir de certains premiers jets sélectionnés par l’enseignante.
- 5^{ème} phase : comparaison des poèmes écrits collectivement avec ceux de Jules Renard, lus accompagnés des illustrations de Y. Grigorov.

On reconnaît les modèles déjà identifiés, mais transposés en prenant en compte, cette fois-ci, les trois grandes opérations rédactionnelles (planification, mise en mots et révision). Mais nous nous intéresserons en particulier à la manière dont la lecture nourrit l’écriture et dont l’écriture permet d’améliorer la lecture.

Tout d’abord, l’enseignante utilise trois illustrations (celles du papillon, du lézard et des moutons) comme inducteurs de mots. Elle puise donc dans l’œuvre lue, partiellement – lors de la quatrième séance, les élèves ont en mémoire sept pages de l’anthologie illustrée –, les supports de son apprentissage. Or, elle donne à observer des créations artistiques qui sont des interprétations iconographiques des poèmes de Jules Renard et donc déjà des réceptions singulières des poèmes. D’une part, il nous semble qu’un risque de confusion est possible pour les élèves : dans ces conditions que signifie,

pour eux, illustrer le poème, si l'illustration est première dans le processus d'écriture poétique ?

D'autre part, le poète écrit, il est vrai, à partir d'images, mais des images du monde qu'il a observées lui-même, conservées dans sa mémoire, transformées par son imaginaire. Ces images, Jules Renard les évoquent au début de son recueil :

Dociles, elles renaissent au gré du souvenir. Chacune d'elles en éveille une autre, et sans cesse leur troupe phosphorescente s'accroît de nouvelles venues, comme des perdrix poursuivies et divisées tout le jour chantent le soir, à l'abri du danger, et se rappellent au creux des sillons.

Le travail écrit proposé aux élèves ne prend pas en compte le fait que l'écriture poétique est une expérience. Faire cette remarque, c'est interroger, en littérature, cette expérience, tel que le fait, par exemple, M. Collot qui distingue trois moments essentiels : l'appel, l'attente et l'errance : « Appel du monde énigmatique, attente des mots encore inédits, errance de l'écriture entre les lignes du poèmes et celles du paysage²⁸⁰ » ; c'est aussi, en didactique, à l'instar de C. Tauveron et de P. Sève, se questionner sur la manière de construire une posture d'auteur à l'école²⁸¹.

Malgré ces réserves, nous montrerons l'intérêt de ce travail d'écriture qui s'appuie sur des contraintes et met en jeu la collaboration entre pairs. Tout d'abord, la maîtresse pense qu'il est nécessaire de dégager des règles d'écriture caractéristiques du genre poétique pour que les élèves puissent imiter le poète. M.-C. et S. Martin ont condamné cette pratique à plusieurs reprises en critiquant l'ouvrage dirigé par J. Jolibert²⁸², puis en rejetant le terme « production » employé dans cet ouvrage, mais surtout dans les programmes de 2002 :

L'utilisation du verbe « produire » devrait interroger sur l'inattention au langage et à l'enfant des didacticiens promoteurs de telles propositions, mais également sur le conservatisme de ces propositions qui s'inscrivent dans une rhétorique imitative oubliant que l'imitation des rhétoriques traditionnelles ne va pas sans l'invention, la composition et la mémoire²⁸³.

M.-C et S. Martin ne récusent pas complètement l'écriture imitative, à partir du moment où celle-ci n'est pas une pure « production de syntagmes (voir de mots) calqués sur des

²⁸⁰ M. Collot, *op. cit.*, p. 156.

²⁸¹ C. Tauveron et P. Sève, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Hatier, 2005.

²⁸² J. Jolibert (coord.), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, *op. cit.*, 1992. Cet ouvrage est violemment critiqué dans M.-C et S. Martin, *Les Poésies, l'école*, *op. cit.*, p. 121-127.

²⁸³ S. Martin, « À trop chercher la poésie, les poèmes se perdent », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 417, 2003, p. 24.

"bouts" de poèmes qu'on lirait comme l'application d'une règle syntaxique, sémantique ou prosodique²⁸⁴ ». Ils reprochent à l'équipe coordonnée par J. Jolibert de mener des activités d'écriture à partir d'un seul poème dont l'appartenance à un ensemble est ignorée et qui est réduit à quelques faits de langue, ce qui nuit à sa lecture, mais empêche aussi toute écriture singulière. Selon eux, l'imitation doit prendre en compte l'ensemble du texte et n'a d'intérêt que si elle est une véritable activité de réécriture²⁸⁵.

On peut faire observer que le travail d'écriture proposé par Sonia n'isole pas un poème, puisqu'il se fonde sur un corpus de textes. La rédaction de poèmes est reliée à un univers d'auteur, celui de Jules Renard et des *Histoires Naturelles*, et à une forme éditoriale, l'anthologie illustrée. Les élèves ont la possibilité de se référer à plusieurs textes littéraires qui forment un ensemble. Après la rédaction, ils pourront confronter leur réalisation scolaire à la création d'un auteur (O7, A3). Cette « démarche analogique d'appropriation des modèles²⁸⁶ » n'est pas une simple imitation, mais elle s'appuie sur des allers et retours entre les productions d'un poète et la réalisation des élèves.

De plus, si certains procédés d'écriture sont mis en évidence, ils ne réduisent pas les poèmes à quelques stéréotypes formels (strophe, vers ou rime). L'écriture poétique en prose contredit l'usage scriptural de la poésie à l'école. Les élèves doivent inscrire leur rédaction dans la catégorie littéraire du bestiaire. L'observation directe montre que la maîtresse conduit, à l'oral, avec le groupe classe, le travail d'écriture bien au-delà du réemploi de faits de langue, en sollicitant les connaissances encyclopédiques des élèves et leur compétence logique. Par exemple, un élève propose d'écrire un poème sur le taureau (HN-3-135 à 202). L'étayage de l'enseignante amène la classe à penser au mot « matador » et à l'interjection « olé » qui signifie l'admiration du public dans les arènes. N'oublions pas que l'école se situe à Tartas, un haut lieu de la tauromachie dans les Landes. Par analogie, un autre élève propose de mettre en relation « olé » et « haut les mains ». Le jeu de mots repose sur une homophonie. Finalement, le poème écrit collectivement suivant le procédé d'écriture désigné sur l'affiche comme « dialogue », est celui-ci : « **Le taureau.** - Olé ! Olé ! Olé ! / -*Quoi haut les mains ? Je ne suis pas un humain !* ». On le voit, la rédaction ne relève pas seulement de l'imitation d'un procédé d'écriture. Sont en jeu l'imaginaire des élèves en lien avec leur expérience personnelle,

²⁸⁴ M.-C. et S. Martin, *op. cit.*, p. 205.

²⁸⁵ *Ibid.*

²⁸⁶ Nous empruntons cette expression à J. Crinon, « L'écriture littéraire et les genres », *Le Français aujourd'hui*, n° 153, 2006, p. 23.

leur capacité à jouer avec les mots et leur culture littéraire en cours de construction. Cette écriture très exigeante, même si elle n'est pas individuelle ici, et peut-être même parce qu'elle est collective, s'exerce dans le plaisir : la transcription montre la joie des élèves au moment de la création (HN-3-191 à 213).

Enfin, la conception de l'écriture n'est ni rigide ni fermée puisque, pour un même animal, on peut écrire des poèmes différents²⁸⁷. Sonia permet plutôt aux élèves de « se glisser dans le tissu textuel²⁸⁸ » d'un poète. La relation entre lecture et écriture n'est pas originale en soi, mais l'imitation des textes ne nuit pas à l'écriture littéraire, nous sommes d'accord sur ce point avec C. Tauveron et P. Sève. Dans le cas du travail de Sonia, cet enseignement-apprentissage montre également une véritable appropriation des poèmes de J. Renard, mais aussi une lecture interprétative des illustrations. En voici deux exemples :

Le lézard. Vingt-et-une heures, il est toujours au soleil, comme un pacha.

Le lézard. Un tatouage sur le mur ensoleillé.

Ces deux poèmes imitent « Le ver luisant » pour le premier, « La puce » pour le second. Mais les élèves ont puisé dans les images visuelles d'Y. Grigorov leurs images textuelles. Au moment de la confrontation avec le poème de J. Renard (« **Le lézard.** Le mur. – Je ne sais quel frisson me passe sur le dos. / **Le lézard.** – C'est moi »), non seulement ils peuvent se rendre compte que leurs poèmes ne démeritent pas, mais surtout que le poète a fait un tout autre choix et que l'écriture poétique est bien une expérience singulière.

Finalement, ce travail d'écriture poétique nous semble particulièrement intéressant. Tout d'abord, la séquence de littérature manifeste des rencontres entre poèmes extraits du livre, poèmes au sein du livre, poèmes rédigés dans la classe, illustrations extraites du livre. L'élève a la possibilité de mettre en dialogue les poèmes écrits collectivement et l'objet éditorial et littéraire que représente l'anthologie, c'est-à-dire de lier sa rédaction à la création littéraire. Deuxièmement, ce travail rompt avec certaines représentations de l'écriture littéraire qui font obstacle à l'apprentissage, représentations mises en évidence par F. Tourigny : pour certains élèves, « écrire avec

²⁸⁷ Par exemple : « **Le mouton.** Une boule de coton frisée herbivore » ; **Le mouton.** Mé ! Mé ! Mé ! - Je ne suis pas ta mémé ! ; **Le papillon.** Vole, petit facteur. **Le papillon.** Un livreur de cartes de la Saint-Valentin » (voir tous les textes en annexe 5-7).

²⁸⁸ C. Tauveron et P. Sève, *op. cit.*, p. 110.

des appuis, c'est encore d'une certaine façon copier, donc tricher avec la règle scolaire²⁸⁹ », et ensuite, « l'écriture littéraire à l'école serait une affaire individuelle, dans le meilleur des cas, un échange entre l'adulte et l'élève. [...] Alors qu'il faut rappeler que le sujet-scripteur se construit dans l'intersubjectivité²⁹⁰ ». Les élèves ont besoin de modèles pour écrire et les travaux des chercheurs²⁹¹ ont montré que l'écriture collaborative à l'école est bénéfique.

(b) La lecture d'un type de livre : l'anthologie illustrée

M.-C. Javerzat²⁹² a montré l'influence de la forme éditoriale dans la réception d'un poème au cycle 3. Nul doute que l'anthologie choisie ici oriente la lecture des élèves. La maîtresse disposait de trois anthologies individuelles, deux en édition pour la jeunesse et une troisième publiée sans distinction d'âge et recommandée par les instances officielles. Son choix s'est porté sur l'édition de *La Joie de lire. Essayons de comprendre* pour quelles raisons étant donné que Sonia ne l'explique pas vraiment dans l'entretien. Pour cela, nous proposons ci-dessous une analyse synthétique à partir des critères étudiés dans notre deuxième partie : les textes sélectionnés, l'organisation et l'illustration.

Références	Textes	Organisation	Illustrations
J. Renard, <i>Le Sourire de Jules</i> , Alternatives, 1999 (format : 10 x 19)	Nombre : 24 Longueurs variées Répartis sur 79 pages	Incipit « Le chasseur d'images » Cohérence thématique : les animaux, sauf deux textes Présentation de l'auteur, de l'illustratrice et du calligraphe à la fin Pagination Lettrine pour le début de chaque poème	Illustrations de M. Daufresne : technique mixte Calligraphies de P. Cutté Titres et parfois bribes de textes calligraphiés à l'encre noire Présence de doubles pages en couleurs Disposition variée
J. Renard, <i>Histoires naturelles (quelques)</i> , La Joie de lire, 2001 (format : 30 x 20,5)	Nombre : 10 Longueur : très courts Répartis sur 26 pages	Cohérence thématique : les animaux Extrait de l'incipit à la fin Dimension plastique des titres Absence de pagination	Illustrations en couleurs d'Y. Grigorov Chaque texte sur une double page est illustré Techniques variées : crayon, collage, peinture Disposition variée Mots dans les illustrations

²⁸⁹ F. Tourigny, « Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège », *Le Français aujourd'hui*, n° 153, 2006, p. 11.

²⁹⁰ *Ibid.*

²⁹¹ Voir à ce propos J. Crinon et B. Marin, *op. cit.*, p. 38.

²⁹² M.-C. Javerzat, art. cit.

J. Renard, <i>Histoires naturelles</i> , Milan, 2009 (format : 26 x 32)	Nombre : 23 Longueurs variées Répartis sur 49 pages	Sommaire 5 parties sans titre Cohérence thématique : les animaux sauf un texte Titre des textes en couleurs Pagination	Illustrations en couleurs de M. A. C. Quarello Technique : peinture Disposition variée
---	---	--	--

L'édition retenue par les instances officielles est la première dans le tableau. Le *Document d'accompagnement* préconise d'accorder un intérêt particulier aux images visuelles :

L'illustratrice Michelle Daufresne nous donne à voir par ses tableaux légers et raffinés sa représentation de l'univers évoqué. Le calligraphe Patrick Cutté met en scène insectes, arbres et oiseaux en mêlant la danse de la calligraphie arabe à la calligraphie latine. Chaque mot se rapproche alors d'un idéogramme. Cette recherche pourra s'étendre en réseau à d'autres créations des artistes et à d'autres textes de la collection « Pollen », sans omettre la version des *Histoires naturelles* illustrée par Yassen Grigorov (La Joie de lire)²⁹³.

Sonia ne retient pas cette édition, mais celle de La Joie de lire, c'est-à-dire la deuxième (Ill. 62, 63 et 64), pour trois raisons à notre avis : le nombre de textes réduit, ce qui permet de faire une lecture intégrale de l'œuvre, la brièveté des poèmes, homogène dans cette anthologie et indispensable pour l'identification d'un procédé d'écriture par poème, et la cohérence thématique. Cette dernière caractéristique offre la possibilité d'inscrire l'œuvre parmi les bestiaires poétiques. Le choix de l'édition nous paraît donc essentiellement motivé par le texte. L'objet lui-même, les illustrations et leur lien avec les poèmes sont secondaires. Lorsque l'enseignante s'exprime d'ailleurs à ce sujet dans l'entretien (annexe 3-4), elle minimise l'intérêt des images :

Dans Histoires naturelles, même si c'est recherché, on a envie de regarder, la relation texte-image quand même beaucoup plus simple. On parle de moutons, on voit des moutons ; on parle de fourmis qui ressemblent au chiffre 3, y a des fourmis, y a le chiffre 3, les deux éléments sont présents.

Cela explique peut-être que le livre soit peu présent au cours de la séquence : les élèves n'ont jamais accès à l'anthologie en lecture autonome. Nous avons fait la même remarque lors de l'analyse du travail sur le poème-album *Liberté*. La maîtresse sélectionne les poèmes et l'ordre dans lequel ils vont être lus. Elle ne fournit qu'une seule photocopie, sinon la lecture s'effectue sur écran, mais le livre n'est pas complètement dématérialisé puisqu'elle utilise à nouveau le visualiseur. Les autres éditions des *Histoires naturelles* sont mises à disposition dans la classe, au « coin des poètes », après le travail d'écriture.

²⁹³ *Document d'accompagnement, op. cit.*, p. 63.

Analysons maintenant la démarche de lecture de l'anthologie :

- 1^{ère} phase : construction de l'horizon d'attente à partir de la couverture
- 2^{ème} phase : validation par la lecture de trois doubles pages
- 3^{ème} phase : recherche du titre de quatre poèmes extraits de l'anthologie
- 4^{ème} phase : validation des titres par la lecture des doubles pages de l'anthologie
- 5^{ème} phase : écriture de poèmes à partir de trois illustrations extraites de l'anthologie
- 6^{ème} phase : comparaison entre les productions écrites des élèves et les poèmes de J. Renard lus dans l'anthologie

Lors de la première séance, trois activités sont consacrées à la découverte du livre. Dans la construction du sens, J. L. Dufays a montré l'importance de « l'orientation préalable de la lecture²⁹⁴ » et expliqué que le lecteur s'appuie notamment sur les éléments paratextuels et des lectures antérieures, pour projeter, sur un nouveau texte, un certain nombre d'hypothèses sur le genre, le contenu, les valeurs... Il fait référence à la notion d'« horizon d'attente » définie par H. R. Jauss comme « l'ensemble des connaissances et des attentes qui conditionnent les lecteurs à l'échelle collective²⁹⁵ ». Or, cette notion se trouve bien représentée dans les préconisations officielles :

Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une œuvre n'est pas intangible). L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une **attente** par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette curiosité-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature. En classe, les **attentes** des jeunes lecteurs peuvent être explicitées selon les spécificités des œuvres rencontrées et en fonction du projet pédagogique du maître. Par exemple, l'attention sera attirée sur les premiers mots de l'ouvrage, la présentation, l'accompagnement et la configuration éditoriales de l'œuvre qui tiennent compte des **attentes** des lecteurs ou les surprennent, les confortent ou les déçoivent²⁹⁶.

Cela explique ce choix d'entrée dans la lecture.

En effet, dans la séance 1, par la confrontation à la couverture de l'album (annexes 5-2), les élèves disposent du support, dans une certaine mesure, du titre, des noms de l'auteur, de l'illustrateur et de l'éditeur, ainsi que de l'illustration. Après avoir repéré et identifié les éléments écrits (HN-1-25 à 58), dans un deuxième temps, ils peuvent formuler les attentes programmées par l'image de la couverture et le titre. Les

²⁹⁴ J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*, *op. cit.*, p. 117.

²⁹⁵ *Ibid.*, p. 119.

²⁹⁶ « La culture littéraire à l'école », *op. cit.*, p. 5. C'est nous qui soulignons.

différentes propositions sont les suivantes : la figure représentée mi-homme, mi- insecte serait un personnage (peut-être un enfant déguisé) qui chante, étant donné la présence d'une bulle avec des portées musicales, et raconte peut-être des histoires d'animaux puisque le mot « nature » suppose un contexte (HN-1-75 à 143).

L'illustration est considérée ici comme périphrase donnant des informations sur le thème, un personnage, narrateur ou non, donc comme signe important pour construire l'horizon d'attente. Mais elle n'est pas prise comme un élément unificateur : isolé dans cet exercice d'entrée dans la lecture, le motif de l'animal anthropomorphisé, récurrent dans l'ensemble de l'anthologie, que ce soit pour l'illustration du « papillon », du « cafard », de « La puce », ou du « corbeau »..., n'est pas envisagé comme constitutif de l'œuvre. Or, ce motif inscrit les *Histoires naturelles* de J. Renard dans le champ de la poésie pour l'enfance et la jeunesse. C'est bien l'illustration et le choix de ce motif qui reconfigurent l'œuvre du poète. Dans le prolongement de la réflexion de P. Ceysson²⁹⁷ sur les régulations de la poésie pour l'enfance et la jeunesse, nous dirons que l'illustration constitue une forme de régulation qui, avec la sélection des poèmes, transforme l'œuvre originale de J. Renard en bestiaire poétique pour les enfants. Tout cela est ignoré au cours de la séquence.

En effet, la maîtresse cherche à développer les compétences architextuelles ou génériques, c'est-à-dire les « connaissances des conventions et des stéréotypes propres aux différents genres littéraires²⁹⁸ » uniquement par les textes (O1, A4). À la fin de la première séance, on l'a vu, les élèves procèdent à une lecture à voix haute de trois poèmes : « Les fourmis », « La baleine » et « Le cafard ». Lorsque les pages sont projetées, on ne s'intéresse quasiment pas à l'illustration. Au moment où les élèves découvrent la page des « fourmis », l'attention se porte essentiellement sur les caractéristiques textuelles, comme on peut l'observer dans ce passage du scénario de la première séance (HN-1-209 à 242) :

209	M	<i>Bon je vous montre un petit extrait. On va fermer les rideaux et je vais installer le visualiseur pour projeter les pages du livre et nous aurons la réponse. Alors, que je ne me trompe pas de page. J'ai pas prévu de tout vous montrer ? Tout le monde fait la lecture silencieuse de la page. Qui veut lire ? Jean.</i>
210	Jean	(Avec beaucoup de difficulté) Les fourmis. Chacun d'elles ressemble...
211	M	<i>Chacune d'elles ressemble au chiffre 3.</i>
212	Jean	Et il y en a...

²⁹⁷ P. Ceysson, *op. cit.*, p. 20-28.

²⁹⁸ J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture, op. cit.*, p. 70.

213	M	<i>Et il y en a ! point d'exclamation.</i>
214	Jean	Et il y en a 3 3 3 3.
215	M	<i>Oui, on pourrait dire trois, trois, trois ou bien trois cent trente-trois milliards trois cent millions trois cent mille etc... jusqu'à l'infini. (Grand silence)</i>
216	Vincent	Ça fait des millions !
217	M	<i>Alors je vous ramène à notre problème, à notre question de quoi parle le livre et quel est le genre du livre ? Vas-y Marc.</i>
218	Marc	Ça parle de fourmis.
219	M	<i>Ici ça parle de fourmis.</i>
220	é	Ça parle des animaux.
221	é	Des nombres.
222	M	<i>On est d'accord sur l'idée des animaux. Et puis, Corinne.</i>
223	Corinne	Pour moi « Les fourmis » c'est un titre.
224	M	<i>« Les fourmis », c'est un titre et c'est le titre du texte qui est en dessous et oui, on a dit qu'il y avait plusieurs histoires. Donc ici on voit une...</i>
225	Plusieurs	Histoire.
226	M	<i>Est-ce que cette histoire ultracourte est un conte ?</i>
227	Plusieurs	Non.
228	M	<i>Est-ce que le livre va être un roman fantastique ?</i>
229	Plusieurs	Non.
230	M	<i>Est-ce que c'est une BD ?</i>
231	Plusieurs	Non !
232	Plusieurs	Un livre de poésie !
233	M	<i>Alors tout nous ramène à la poésie, mais j'ai pas de preuve. Vous me dites que c'est un livre de poésie, mais qu'est-ce qui, dans cette histoire ultra courte, vous ferait dire que c'est de la poésie ? Émilie.</i>
234	Émilie	Parce que la BD on peut pas, parce que c'est une écriture normale.
235	M	<i>Oui, d'accord, mais je repose ma question. On se dirige tous vers le livre de poésie. Qu'est-ce qui ferait dire que ce texte... Corinne a dit qu'il y a un titre et une poésie ça a un titre, mais autre chose. Joanna.</i>
236	Joanna	Moi, je pense que c'est un livre de poésie parce qu'il y a un titre et elle est pas très longue.
237	M	<i>Oui, il y a des poésies qui peuvent être courtes. D'accord. Autre chose.</i>
238	é	C'est imaginaire.
239	M	<i>C'est imaginaire. Qu'est-ce qui est imaginaire.</i>
240	é	Elle ressemble à trois.
241	M	<i>Oui ! de mettre en relation l'animal et le chiffre. Ça c'est une idée, la fourmi ressemble à un chiffre, c'est une idée un peu...</i>
242	é	Bizarre.
243	M	<i>Un peu bizarre que l'on pourrait avoir dans une poésie. Caroline.</i>
244	Caroline	Après en regardant les autres, on dirait qu'il va y en avoir plusieurs animaux.
245	M	<i>Peut-être qu'on pourrait regarder d'autres pages et voir si ça parle aussi d'un autre animal.</i>
246	Caroline	Et le dessin avec les pattes, c'est comme sur la couverture.
247	Tom	C'est peut-être des petits insectes qui sont bizarres, qui parlent, qui volent.
248	M	<i>Oui c'est ce qu'on a dit tout à l'heure, mais dans un livre qui serait un livre...</i>
249	Tom	De poésie, mais ça se peut pas.
250	M	<i>Pourquoi ?</i>
251	Tom	Parce que « chacune d'elles ressemble au chiffre 3 » c'est pas une poésie.
252	M	<i>Toi, ça ne te fait pas penser à une poésie. Alors c'est quoi ? Est-ce qu'on fait ce qu'a dit Caroline, on regarde une autre page ?</i>
253	Plusieurs	Oui !

L'anthologie est conçue seulement comme un support pour le genre poétique. La typographie particulière du titre qui forme comme une cohorte de fourmis en marche, n'est pas soulignée. On n'accorde aucun intérêt à la mise en page du texte encadré par deux motifs de fourmis qui marquent les seuils du poème... Néanmoins, avant la lecture

du livre, la maîtresse ne donne pas les poèmes sur une photocopie et les élèves visualisent le livre puisqu'il est projeté. Ainsi, même si l'anthologie ne fait pas ici l'objet d'un réel apprentissage, ils peuvent voir les pages tournées et les illustrations qui accompagnent les poèmes.

Lors des séances suivantes, Sonia aborde les autres poèmes de l'anthologie, si bien qu'à l'issue de la séquence, celle-ci est lue intégralement, même si la lecture des dix poèmes sélectionnés par l'éditeur est fragmentée et ne suit pas la logique du livre (séance 1 : « Les fourmis », « La baleine » ; séance 2 : « La puce », « Le corbeau », « Le vert luisant », « Le serpent » ; séance 3 : « Le cafard » ; séance 7 : « Le papillon », « Le lézard » et « Les moutons »). Le lecteur ne connaît pas l'ordre retenu par l'anthologie. Par ailleurs, toutes les illustrations font l'objet au minimum d'une observation. Mais la lecture de l'album arrive toujours en second pour confirmer quelque chose. Le questionnement n'émerge pas de l'anthologie illustrée qui n'est jamais problématisée. Le livre est la solution à un questionnement situé en dehors de lui-même. On ne se pose pas de questions sur l'anthologie illustrée, mais sur les textes seulement. Les élèves ignorent complètement qu'ils ont lu une œuvre intégrale présentant un certain nombre de critères configuratifs. Nous sommes d'accord avec E. Fraisse, l'anthologie « présente comme naturels et évidents les modes de regroupements qu'elle opère²⁹⁹ », alors qu'il faudrait interroger les différentes configurations. Or, le travail sur la notion de bestiaire poétique, amorcé lors de la première séance, ne fait l'objet d'aucun apprentissage bien que d'autres bestiaires anthologiques soient présents dans le « coin des poètes » et souvent empruntés. De plus, au début de la première séance, lors du « quart d'heure poétique » qui précède l'étude de l'anthologie, deux élèves ont lu des poèmes extraits de recueils sur les animaux. Mais, aucun lien entre ces différentes situations n'est opéré.

Or, il nous semble pertinent de faire des anthologies de véritables objets d'étude à l'école élémentaire, non seulement parce qu'elles font partie des listes d'œuvres de référence, mais aussi parce que les élèves peuvent avoir la chance de rencontrer ces livres dans les bibliothèques municipales ou familiales. Enfin, la pratique concomitante de la lecture et de l'écriture d'anthologies est préconisée par les instances officielles,

²⁹⁹ E. Fraisse, *Les Anthologies en France, op. cit.*, p. 222.

précisément pour le bestiaire³⁰⁰. Si l'on veut que les élèves puissent constituer leur « anthologie personnelle » comme il était indiqué dans le *Document d'accompagnement*³⁰¹, « Lire et écrire au cycle 3 », il convient de travailler « le geste anthologique³⁰² ». Encore faut-il apprendre à lire des anthologies, en mettant en évidence la sélection, la cohérence d'ensemble et l'agencement, en distinguant recueil autographe et anthologie, en abordant le rôle des illustrations et leur impact dans l'œuvre... autant d'éléments laissés de côté par cette maîtresse, pourtant soucieuse d'aborder les éléments textuels et iconiques dans *Les Histoires naturelles* de J. Renard, à partir de la troisième séance : nous allons examiner ce point maintenant.

(c) La lecture du texte-image

Dans la séquence, l'approche du texte-image est envisagée aussi bien en lecture qu'en rédaction, mais contrairement au travail mené sur *Liberté*, les arts visuels ne sont pas convoqués. On pourrait penser que ce choix correspond à la lecture de la maîtresse qui ne considère pas les illustrations de Yassen Grigorov comme des œuvres d'art³⁰³. Dans cette séquence, son désintéret pour les techniques et les matériaux mis en œuvre par l'artiste peut, sans doute, être interprété dans ce sens.

Lors de la troisième séance, les élèves ont déjà observé la couverture et la quatrième de couverture du livre et six pages. Ils ont en mémoire le format, quelques motifs, des couleurs, la disposition des poèmes sur la page même si aucun apprentissage particulier n'a concerné ces éléments. À ce moment-là de la séquence, la maîtresse introduit la lecture de quatre poèmes en lien avec les illustrations qui les accompagnent. Deux activités sont définies : associer un texte et une image et expliquer la relation entre le poème et son illustration. Sonia reprend trois extraits de l'anthologie lus antérieurement (« Les fourmis » (Ill. 64), « Le vert luisant », « Le serpent ») et ajoute « Le cafard ». Il faut souligner que, pour le travail de correspondance entre texte et

³⁰⁰ Voir dans le *Document d'accompagnement*, la notice de J. Roubaud, *Les Animaux de tout le monde*, p. 64 : « Le recueil permet de faire découvrir la poésie comme jeu, mais incite également à faire des rapprochements avec d'autres poèmes qui évoquent les mêmes animaux, et à constituer ainsi des anthologies ».

³⁰¹ *Document d'accompagnement*, « Lire et écrire au cycle 3 », *op. cit.*, p. 29. Il est également préconisé de pratiquer « dans la classe de littérature, les écrits anthologiques » (p. 42-43). Même si ce *Document* n'a pas été réactualisé avec la publication des programmes de 2008, cette pratique scripturale ne nous semble pas en contradiction avec les textes officiels en vigueur.

³⁰² M. Lebrun, *Posture critique et geste anthologique*, EME, 2005.

³⁰³ L'œuvre a pourtant reçu le prix de la critique à Bologne en 2002 pour le travail de l'artiste. Voir en ligne : <http://www.ricochet-jeunes.org/illustateurs/recherche/2256-yassen-grigorov>. Consulté le 15/04/2014.

image, elle a choisi de donner une photocopie sur laquelle les textes sont reproduits tels qu'ils se présentent dans l'anthologie (annexe 5-4-1) : leur aspect visuel et plastique est respecté, ce qui est important puisque l'album accorde une attention particulière à la typographie et à la disposition des lettres sur la page.

En revanche, les procédures permettant d'associer les deux éléments, textuel et iconique, n'apparaissent pas dans le travail de préparation : Sonia n'anticipe aucune réponse des élèves et ne travaille pas explicitement cet apprentissage, lequel ne donne lieu à aucune institutionnalisation. Seul le résultat compte, c'est-à-dire l'association. D'ailleurs, la consigne de l'activité 2 (S3) est explicitée ainsi : « *il faut mettre la bonne illustration avec le bon poème et inversement le bon poème avec la bonne illustration* » (HN-3-15). Mais de quelle manière réussir ? Cette question, tout à fait légitime, suit immédiatement l'intervention de la maîtresse (HN-3-16). Voici la séquence d'échanges :

15	M	[...] <i>Donc vous allez découper, coller etc. Je vais vous donner une feuille blanche. D'un côté vous allez coller une illustration et à côté le poème qui correspond. (Elle met un modèle au tableau.) En fait on reconstitue un petit peu le livre. Attention, il faut mettre la bonne illustration avec le bon poème et inversement le bon poème avec la bonne illustration.</i>
16	é	Et si on se trompe.
17	M	<i>Eh bien, c'est pas grave. Mais comment on peut faire pour ne pas se tromper ?</i>
18	é	On réfléchit.
19	M	<i>Oui, on réfléchit. On étale tout sur la table...</i>
20	Martine	On voit de quoi ça parle.
21	M	<i>Et surtout de quel...</i>
22	Plusieurs	Animal.
23	M	<i>Et puis on essaie de chercher des preuves, des indices dans le texte, dans l'illustration pour voir qui on met ensemble. [...]</i>

Face à la peur d'un élève d'échouer, Sonia explicite une procédure : se demander de quel animal « ça parle ». Autrement dit les élèves devront lire le titre du poème et trouver dans quelle illustration se trouve représenté l'animal nommé. La seconde explication (tour de parole 23) demeure très vague : de quelle preuve s'agit-il ? De quels indices parle-t-elle ?

L'association entre titre et motif ne fonctionne que pour une double page : la fourmi est le seul motif animalier correspondant au poème éponyme. Les trois autres illustrations sélectionnées ne représentent ni de cafard, ni de serpent, ni de ver luisant. La lecture du titre ne suffit pas pour pouvoir établir la correspondance. Pour l'un des poèmes, un signe linguistique se retrouve sous la forme d'un signe iconique dans

l'image : la « serrure » est représentée dans l'illustration du « cafard ». Pour « Le ver luisant », le complément de temps « neuf heures du soir » est évoqué par une nuit étoilée, c'est-à-dire un signe iconique (les étoiles) et un signe plastique (le noir). La correspondance se joue entre représentation du temps (l'heure) et de l'espace (le ciel). Par ailleurs, « il y a encore de la lumière chez lui » est à mettre en relation avec un cadre urbain (un immeuble) et une fenêtre éclairée. Les élèves devront repérer et interpréter des indices iconiques et plastiques (couleur et lumière, contraste noir et jaune). Enfin, pour « Le serpent », l'illustrateur a dessiné des animaux (chiens et oiseaux) et des humains, en choisissant un cadrage très serré, de façon à attirer le regard sur un détail surdimensionné : museau, bec, nez ou pieds apparaissent dans des proportions inadéquates à la nature des êtres représentés. La difficulté n'est pas tant d'associer, car par élimination, les élèves peuvent trouver facilement les paires (poème et illustration), que de comprendre sur quel élément explicite ou implicite repose l'association et ce qu'apporte l'illustration au poème (un imaginaire et de l'humour).

Sans avoir anticipé ces obstacles explicitement par écrit, la maîtresse va s'y trouver confrontée lors de la justification des associations texte-image (S3, A3) et devoir traiter ces obstacles intuitivement et empiriquement. En effet, l'analyse du scénario de séance montre des attentes bien plus complexes de sa part que le seul repérage du nom et de la représentation d'un animal. Voici les caractéristiques de la relation texte-image prises réellement en compte par Sonia (HN-2-24 à 180) :

- Le nom de l'animal dans le titre se trouve représenté : c'est le cas pour « les fourmis ».
- Un (ou plusieurs) signe linguistique trouve son (leur) équivalent dans un (ou plusieurs) signe iconique : on a « trois » dans le texte des « fourmis » et l'on voit des trois dans l'image. Le mot « lumière » du « ver luisant » est représenté par le motif d'une fenêtre éclairée contrastant avec celui d'une nuit noire ; « neuf heures du soir » par celui de la nuit. Enfin, dans « Le cafard », le mot « serrure » trouve un équivalent iconique dans l'illustration.
- Un signe iconique est la métonymie d'un signe linguistique : pour « Le cafard », la représentation de clés et d'une poignée de porte fait écho au mot « serrure ».
- L'illustrateur se fonde sur un jeu entre des homophones : le « ver » du titre devient la couleur verte dominant dans l'image.

- L'animal du titre est transformé en personnage anthropomorphisé par l'illustrateur : le cafard devient un personnage en forme de clé.
- Le poème (sans son titre) trouve son équivalent par un trait démesuré par rapport au corps qui le supporte : « Trop long » est représenté par des nez, des pieds, des becs de taille disproportionnée. Pour Sonia, l'illustration est une « devinette ».

Tous ces éléments propres à la relation texte-image dans l'anthologie illustrée des *Histoires naturelles* de J. Renard sont mentionnés au cours de cette troisième séance, mais jamais véritablement expliqués ni formalisés. En l'absence de construction et d'institutionnalisation, on peut craindre que la lecture autonome des élèves, à laquelle aspire l'institution scolaire, reste ici, pour le cas de l'anthologie illustrée, au mieux, à approfondir. Même dans la perspective d'une initiation à la lecture du texte-image dans un album, il nous paraît indispensable que l'apprentissage soit explicité. Sans formalisation, ni évaluation d'ailleurs, que peut-on savoir de l'efficacité de cet apprentissage ?

Malgré cela, la maîtresse accorde une vraie place au texte-image dans sa séquence, puisque, ne l'oublions pas, la rédaction de poèmes suit l'analyse de trois illustrations extraites de l'anthologie. Même si l'attention n'est pas toujours approfondie, toutes les séances s'intéressent à cette dimension. Cependant, il est vrai, les poèmes semblent prioritaires et les illustrations à leur service : avant l'entrée dans la lecture, celle de la couverture permet de formuler des hypothèses sur le contenu verbal ; durant la lecture, à plusieurs reprises les images demeurent tout à fait secondaires (séances 1 et 2). Il faut reconnaître que lors de la troisième séance et des deux suivantes, elles font l'objet d'une analyse, mais leur dimension esthétique n'est pas envisagée et leur cohérence dans l'ensemble de l'œuvre est ignorée. Cela nous paraît dommageable, d'autant plus que les élèves n'ont pas la possibilité de s'approprier l'œuvre personnellement, puisque le dispositif pédagogique élaboré, peut-on dire, la leur confisque.

c) Pour conclure sur le travail de Sonia

L'élaboration des scénarii et la reconstruction des séquences nous ont permis d'éclairer le travail de classe de Sonia, ainsi que les approches de cette enseignante, d'une part de la lecture d'un poème-album, d'autre part d'une anthologie illustrée, toutes deux articulées à l'écriture poétique.

L'analyse des deux séquences aboutit tout d'abord à la mise en évidence d'une conception de la lecture littéraire des poèmes, laquelle s'intéresse au genre éditorial et littéraire, à la forme poétique et à certains effets de style. Lors de cette lecture, les activités, essentiellement orales, privilégient la réflexion et laissent de côté l'expression de soi. La réception distanciée prime sur la construction du sujet lecteur. L'appropriation singulière des œuvres est envisagée à la marge des séquences, par des lectures cursives qui font rarement écho à celles des œuvres retenues pour l'enseignement-apprentissage conçu dans les séquences.

En outre, il faut retenir que l'analyse des illustrations en lien avec la lecture des textes est présente principalement dans la séquence consacrée à l'album qui reconfigure le poème d'Éluard. Il semble que la dimension peu figurative des images, l'utilisation d'un grand nombre de matériaux différents par l'artiste et l'absence de redondance entre les mots du poème et les signes iconiques et plastiques favorisent une approche prenant en compte l'illustration comme art à part entière.

Enfin, d'une séquence à l'autre, on passe de la lecture d'un long poème de vingt-et-une strophes versifiées, accompagnées d'un ensemble de vingt-deux illustrations, à celle d'une dizaine de poèmes en prose très brefs, chacun associé à une illustration spécifique. Dans les deux cas, Sonia s'est arrêtée sur des poèmes de la littérature générale, considérés par les instances officielles, comme patrimoniaux pour ceux de J. Renard, et classique pour celui de P. Éluard, dans une perspective culturelle et cognitive. Ce sont des textes denses et difficiles pour des lecteurs de huit ans. Mais le support de l'album, avec tous ses moyens, permet à cette maîtresse de les aborder en classe. Cependant, il faut souligner que la complexité de ces objets au double langage sémiotique n'est pas explicitement anticipée par l'enseignante : les livres ne sont pas présentés comme des ensembles cohérents et l'univers des illustrateurs n'est jamais interrogé en tant que tel, si bien qu'on note une absence totale de questionnement sur l'art d'illustrer la poésie.

Voyons désormais la troisième séquence mise en œuvre par Frédéric. Elle révèle d'autres orientations intéressantes.

d) La lecture des recueils de M. Besnier illustrés par Boiry et H. Galeron

i. Profil du maître en lecteur

Frédéric fait partie des maîtres du secteur de Villeneuve-de-Marsan qui, sous l'impulsion de Pierre, maître formateur, ont accepté d'introduire la lecture du livre de poème(s) illustré, dans leur programmation annuelle de littérature au cycle 3. Il n'est pas à l'initiative du projet, c'est pourquoi nous n'avons pas inclus l'entretien semi-directif réalisé avec ce maître, dans le corpus analysé ci-dessus³⁰⁴. En revanche, nous avons désormais la possibilité de nous appuyer sur le discours de Frédéric (annexe 3-6) pour mettre en évidence quelques éléments caractéristiques de son implication, dans notre expérience, très liée à son identité de lecteur. L'entretien a eu lieu un mois après la mise en œuvre de la séquence en classe, dans les mêmes conditions que celles qui ont été retenues pour les quatre maîtres dont les entretiens ont fait l'objet d'une analyse dans le chapitre précédent³⁰⁵.

Frédéric se définit comme un lecteur vorace (*Le Monde, Libération, Sud-Ouest*, des romans et des livres divers, des livres politiques, Murakami, un auteur finlandais, *Le Lièvre de Vatanen*). Il évoque d'autres lectures en faisant le lien avec son parcours scolaire et universitaire (licence en histoire), ainsi qu'avec ses débuts dans la carrière d'enseignant. Il se présente donc comme un lecteur passionné (« *Dans l'année, je lis entre 10 et 25 livres* ».)

Lorsqu'on l'interroge sur la poésie, il dessine une sorte d'autobiographie depuis son enfance à l'école, jusqu'à l'exercice actuel de son métier d'enseignant, sans relance de la part de l'interviewer. Frédéric cite plusieurs noms de poètes (Carême, Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé, Ronsard, Du Bellay, Villon) lus durant sa scolarité, se remémore avec plaisir la découverte de ces auteurs pendant son adolescence et mentionne des initiatives de mémorisation et d'écriture de poèmes.

Ce professeur des écoles manifeste donc un véritable intérêt pour la littérature. Même si la poésie ne fait plus partie de ses lectures ordinaires, et il l'avoue ouvertement (« *Mais oui, j'ai des livres de poésie, mais je dois t'avouer que je ne les ai pas ressortis* ».)

³⁰⁴ Dans l'analyse des entretiens (3^{ème} partie, chap. 2), nous n'avons retenu que les maîtres volontaires pour concevoir et mettre en œuvre cette lecture.

³⁰⁵ Nous avons utilisé le même guide d'entretien. L'interview a eu lieu dans l'école de l'enseignant et a duré une heure. L'enregistrement est retranscrit en annexe (3-6).

depuis longtemps »), ce genre constitue un souvenir agréable et même un élément structurant de son identité de lecteur. On peut donc affirmer qu'apparaît ici une motivation à sa participation à notre expérience de recherche.

Le deuxième point concerne la manière dont il a lu les recueils de Michel Besnier, choisis, rappelons-le, par son collègue. Son discours insiste sur l'échange et le partage. Frédéric rappelle le contexte dans lequel s'est fait le choix des livres :

Je me souviens de les avoir eus dans les mains, les avoir regardés, avoir donné mon avis sur ceux que j'aimais bien et ceux qui me paraissaient plus intéressants que les autres... Mais je sais pas si on en a éliminé certains...C'était une réunion qu'on avait fait à Saint Gein, je m'en souviens nettement, on en avait discuté. Je me souviens du Kdi n'est pas un kdo parce que faire la poésie sur le thème, (je vais faire la même remarque qu'ont fait mes élèves), faire une poésie sur le thème de la consommation, j'avais trouvé ça vraiment, à la fois étonnant et intéressant.

Quand il les a eus à disposition un mois avant la mise en œuvre en classe, il poursuit :

Je les ai lus à la maison, je les avais emportés et je les ai échangés avec ma compagne. On avait les quatre livres, c'était un soir. Moi je bossais, je les lui faisais passer et on a discuté comme ça. Je m'en souviens très bien. On a discuté, on a eu les mêmes remarques, la même discussion que j'ai eue avec elle qui est aussi enseignante que celle que j'avais eue à Saint Gein quand on en avait discuté avec les autres enseignants du regroupement...c'est-à-dire lequel nous paraissait le plus intéressant, le moins intéressant. Il y avait ce Kdi n'est pas un kdo qui détonait par rapport aux autres, les autres qui étaient plus classiques, avec celui des rats qui étaient plus dans le jeu de mots, les autres qui étaient dans l'exercice de style. Voilà, on les a comparés. On a aussi évoqué les illustrations...

Le plaisir d'échanger et de partager ses impressions de lecteur semble essentiel pour ce professeur des écoles. Nous allons voir que ce trait caractéristique est déterminant dans sa conception didactique de la lecture des recueils illustrés.

ii. Description de la séquence de Frédéric

La transcription de l'entretien, les unités d'apprentissage conçues par Pierre, le maître formateur exerçant dans le même secteur (annexe 6-1), les scénarii des séances 1, 2, 3 et 4 (annexes 6-2 ; 6-3 ; 6-4 et 6-5) et les échanges informels entre deux observations constituent les supports de la description de la séquence. Celle-ci s'est déroulée sur quatre séances, d'une durée de quarante minutes à plus d'une heure, portant toutes, en même temps, sur les quatre recueils de Michel Besnier. Frédéric ne nous ayant fourni aucun document de travail personnel, nous avons entièrement reconstruit sa séquence.

Compétence en littérature au niveau CM1 « Lire au moins un ouvrage par trimestre et en rendre compte »		
Objectif de la séquence Initier les élèves à la lecture de recueils contemporains illustrés		
Séance	Objectif du maître	Activités des élèves
1	Susciter la curiosité pour les recueils de M. Besnier	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individuellement, écrire deux mots qui font penser à la poésie 2. Expliquer les choix des deux mots 3. Présenter le livre attribué par le maître et émettre des hypothèses sur son contenu à partir de la couverture et de la quatrième de couverture 4. Comparer les quatre recueils à partir des couvertures et des quatrièmes de couverture 5. Choisir personnellement l'un des recueils 6. S'exprimer spontanément à propos du recueil choisi après l'avoir feuilleté
2	Introduire une réflexion sur quelques spécificités du recueil poétique	<ol style="list-style-type: none"> 1. En petit groupe, répondre à trois questions portant sur un recueil de M. Besnier 2. Échanger sur la nature des livres observés : l'objet et le genre littéraire
3	Approfondir la réflexion par l'analyse du rapport poème-illustration dans le recueil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se remémorer les points communs entre les quatre recueils de M. Besnier 2. En groupe, associer huit illustrations aux recueils dont elles ont été extraites 3. Expliquer ce qui a permis d'associer une illustration à un recueil 4. Expliquer pourquoi on voit deux styles d'illustrations différents 5. Dans un recueil, individuellement, trouver les deux poèmes correspondant aux deux illustrations et réfléchir à leur association 6. Lire à haute voix les poèmes et dire ce qu'on pense de l'association avec l'illustration
4	Développer la pratique de lecture personnelle du recueil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lire silencieusement les quatre recueils de M. Besnier, donner son avis sur chacun d'eux et choisir un poème qu'on a aimé 2. Donner son appréciation à propos des recueils

Il faut dire que les élèves de cette école bénéficient d'une programmation de lecture d'œuvres littéraires, depuis le CE2. Durant la première année scolaire du cycle 3, ils ont lu *La Maison qui s'envole* de Claude Roy, *Le Joueur de flûte de Hamelin*, *Yakouba* de Thierry Dedieu et *Clifton, ce cher Wilkinson* de Bob De Groot et Turk. En CM1, avant la lecture des recueils de M. Besnier, les œuvres littéraires suivantes ont également fait l'objet de séquences : *Fantastique maître renard* de Roald Dahl, *Little Lou* de Jean Claverie, et *Le Hollandais sans peine* de Marie-Aude Murail. Les œuvres sont prises dans la liste officielle de référence. L'approche retenue est centrée sur une œuvre en lecture intégrale et sur le genre (roman, conte, album et bande dessinée). On note aussi la volonté de mêler littérature classique et littérature de jeunesse contemporaine. Malgré cette mise en œuvre importante de la littérature à l'école, la poésie n'a jamais fait partie de cette programmation. Ce travail est donc tout à fait inédit pour le maître comme pour les élèves.

iii. Analyse de la séquence

(a) D'une séquence à l'autre

Examinons tout d'abord comment Frédéric s'est approprié et a modifié le travail de Pierre. Nous mettons au jour les changements opérés à partir des écrits professionnels élaborés par le maître formateur (annexe 6-1).

D'un point de vue formel, la préparation des maîtres présente les caractéristiques suivantes :

	Pierre (PEMF)	Frédéric
Objets d'étude	Quatre recueils de M. Besnier publiés chez Møtus	Quatre recueils de M. Besnier publiés chez Møtus
Unités d'apprentissage/séquences	Deux La première est centrée sur les textes ; la seconde sur les illustrations	Une seule abordant les textes et les illustrations
Nombre total de séances	Onze	Quatre
Compétences du socle commun	C1 : la maîtrise de la langue française C5 : la culture humaniste	C1 : la maîtrise de la langue française
Disciplines scolaires	Le français et les arts visuels	Le français

Tout en conservant le même nombre de livres, Frédéric réduit la durée de la séquence et ne dissocie pas la lecture des poèmes de celle des illustrations. Son approche ne s'inscrit que dans une seule discipline scolaire, tandis que Pierre avait choisi une démarche interdisciplinaire. De plus, Frédéric fait disparaître « la culture humaniste ». Enfin, alors qu'un travail de rédaction de poèmes après la lecture avait été conçu par le maître formateur, son collègue abandonne l'articulation entre lecture et écriture poétiques.

La conception de la littérature et de son enseignement est fortement marquée dans le travail de préparation de Pierre par la linguistique textuelle : il sélectionne un petit nombre de poèmes (douze en tout pour la première unité d'apprentissage) et analyse leurs caractéristiques formelles et génériques. Il joint un tableau, intitulé « questionner un texte », qui est une reproduction de « la grille des sept niveaux de lecture » proposée par J. Jolibert et le groupe d'Écouen³⁰⁶. Les objectifs (« découvrir les caractéristiques des textes » et « mettre en évidence des points communs afin d'écrire »

³⁰⁶ J. Jolibert (coord.), *Former des enfants lecteurs de textes*. Tome 2 Des outils pour apprendre à questionner les textes, Hachette, 1994, p. 20.

montrent que ce maître veut sensibiliser les élèves à des techniques et au matériau textuel et les amener à comprendre que ces poèmes appartiennent à une catégorie. Parmi les conceptions à l'œuvre dans l'enseignement de la littérature identifiées par J.-L. Dufays, celle-ci « considère la littérature comme un jeu avec les formes³⁰⁷ ». Mais contrairement à la plupart des approches dites « formalistes », celle de Pierre laisse pratiquement complètement de côté le sens des textes : le maître ne s'intéresse qu'au thème.

À ce premier élément d'analyse, il faut en ajouter un second : l'influence des théories de la réception et de la didactisation de la lecture littéraire à l'école élémentaire. Trois composantes des unités d'apprentissage conçues par Pierre nous permettent d'affirmer cela : le souci de faire émerger les représentations de la poésie chez les élèves, la prise en compte de l'émission d'hypothèses des jeunes lecteurs à partir des couvertures des recueils et la mise en réseau des recueils. Les deux premières correspondent à la notion d'« orientation préalable de la lecture » mentionnée plus haut. En effet, Pierre prend en compte les deux éléments énoncés par J.-L. Dufays³⁰⁸ : les stéréotypes que le lecteur connaît et qu'il va projeter sur le livre, et le paratexte qui donne des informations sur le genre, le contexte d'énonciation, le contenu...

La troisième composante est issue des travaux de C. Tauveron dont Pierre cite d'ailleurs le nom dans son entretien. Sans toutefois identifier « la lecture en réseau » comme dispositif, ses unités d'apprentissage semblent s'inspirer de ce modèle. Plus particulièrement, en faisant le choix d'un corpus d'œuvres de M. Besnier, on peut penser que ce maître formateur envisage une lecture en réseau intratextuel. Cependant aucun objectif ni aucune activité ne correspond à la définition de ce réseau. En effet, lorsque C. Tauveron et P. Sève présentent ce type de réseau à partir de l'exemple de l'œuvre de Rascal, ils précisent :

Il s'agit certes, à travers le réseau, de découvrir que Rascal, comme tout écrivain, possède un univers mental, des valeurs, un style propres, qui dès lors qu'ils sont devenus familiers, servent de signes de reconnaissance, favorisent l'anticipation et fondent une connivence entre œuvre et lecteur. Il s'agit aussi, surtout, de provoquer dans la confrontation des textes des mouvements ondulatoires, de se servir d'un élément élucidé

³⁰⁷ J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, op. cit., p. 8.

³⁰⁸ J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*, op. cit., p. 117-118.

là pour élucider un autre élément ailleurs, et ainsi de proche en proche, et d'apprendre ce faisant que lire littérairement c'est mettre en relation³⁰⁹.

Or, le dispositif de lecture de Pierre n'est pas pensé en termes de problème à résoudre. Il ne cherche pas à caractériser l'univers du poète ni à problématiser la lecture du recueil illustré. Seul l'univers d'Henri Galeron qui a illustré trois des recueils retenus fait l'objet d'un réel apprentissage lors des trois dernières séances de la deuxième unité d'apprentissage. Pourtant, même si les recherches de C. Tauveron n'ont pas porté sur des livres de poème(s) illustrés, le choix de la lecture en réseau intratextuel autour de l'œuvre de M. Besnier paraissait intéressant pour mettre en lumière la dimension humoristique voire satirique de cette œuvre, ses liens avec la fable, des procédés d'écriture, des valeurs. On aurait pu alors envisager comment l'illustrateur faisait écho aux mots du poète.

On voit donc ici quel usage un maître formateur fait de divers modèles de lecture. Ces modèles se succèdent chronologiquement dans les programmes scolaires. Mais l'un ne chasse pas l'autre ni dans les textes officiels, ni dans les usages des maîtres comme on peut l'observer dans ce travail de préparation. Ils se trouvent ici imbriqués, mais leur finalité paraît mal maîtrisée.

Lorsque Frédéric prend connaissance de ce travail de préparation, tout en reconnaissant à quel point il est confortable d'en bénéficier, il émet certaines réserves :

En fait, je trouvais qu'il n'y avait pas assez de manipulation du livre, d'appropriation des livres. Ça devenait vite scolaire : on regarde les strophes, on regarde les rimes. On rentrait vite dans quelque chose de scolaire et il n'y avait pas assez de place pour l'émotion, le partage, j'aime, j'aime pas et puis ce qui m'apparaît être la raison pour laquelle on va lire de la poésie.

Les représentations personnelles de la lecture de la poésie conduisent ce maître à ne pas traiter les activités sur le texte poétique et ses caractéristiques comme une fin en soi. Même si Frédéric reconnaît qu'il est nécessaire de connaître un certain vocabulaire technique pour décrire les poèmes, il n'en fait pas un objet d'apprentissage dans cette séquence. Il le dit : « Ça n'a été que dans un second temps où on est revenu à s'interroger de manière plus objective...je sais pas le mot...plus technique, sur la construction de ces poèmes, les strophes, les rimes ». En fait c'est le sujet lecteur qui intéresse particulièrement ce maître :

³⁰⁹ C. Tauveron et P. Sève, « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école », *Repères*, n°19, *op. cit.*, p. 112.

Mais moi ce que je voulais faire émerger, je sais pas si j'ai réussi, mais c'était des réactions, des interrogations : c'est écrit bizarrement ? Il y a des fautes ? C'est des fautes ? Est-ce que c'est de la poésie ? Est-ce qu'on peut écrire comme ça ? Est-ce que c'est possible d'écrire un poème qui parle de ces choses-là ? C'était toute cette réflexion.

On peut lire, dans ces propos, la volonté de Frédéric de provoquer une activité réflexive et de rattacher la dimension esthétique des poèmes à une réflexion métapoétique. Par conséquent, d'une part, la finalité de la séquence est l'initiation à une pratique personnelle de la lecture des recueils ; d'autre part les activités, dans le domaine du langage oral, privilégie l'expression de soi et le partage des impressions, des opinions, des interrogations. Lorsque le maître analyse l'apport de son travail pour les élèves, il cite d'emblée le mot « plaisir » et il est capable d'objectiver cette remarque :

Je sais qu'ils ont eu du plaisir parce que je connais mes élèves et que je vois l'intérêt qu'ils ont pris avec ces livres. Tout de suite ça leur a plu, ils ont voulu ouvrir les livres, ils ont voulu les voir. Ensuite les temps de lecture, connaissant mes élèves, ça a été des temps intenses de lecture. Ils n'étaient pas la tête en l'air, ils n'attendaient pas que ça se passe, ils ne regardaient pas l'heure... D'une manière globale, je pense que tous ont apprécié de lire ces textes. Ils se les sont montrés entre eux, ils tournaient les pages, ils comparaient, ils communiquaient, ils échangeaient autour de ce qu'ils lisaient...

Ainsi le feuilletage, la concentration, les discussions sont, pour Frédéric, autant de signes objectifs de l'intérêt des élèves pour ces recueils. Ce maître évalue l'expérience positivement au regard du plaisir qu'il pense avoir suscité chez ces derniers. Mais concrètement, dans la pratique, comment son approche manifeste-t-elle cet intérêt pour le sujet lecteur ? Comme pour les deux séquences précédentes, nous examinerons les conceptions de la lecture de la poésie, du livre et du texte-image.

(b) La question de la poésie

En ce qui concerne la poésie, les objectifs et les activités montrent que Frédéric envisage d'amener les élèves à se questionner sur la nature de celle-ci, tout d'abord en recueillant et en faisant expliciter les représentations individuelles initiales (O1, A1 et 2), puis en débattant à partir du paratexte et des textes des recueils (O1, A3 et 4 ; O2, A1 et 2).

(i) Les représentations de la poésie des élèves

Premièrement, la consigne : « *Écris deux mots qui te font penser à la poésie* », correspondant à un exercice conçu par Pierre, le maître formateur, introduit une activité langagière qui permet de « parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement

ou pas³¹⁰ ». Telle est la définition du concept de « représentation » en didactique, selon Y. Reuter. Cette activité peut aboutir à la mise en évidence de représentations mentales de la poésie communes à plusieurs élèves, c'est-à-dire à des stéréotypes qui permettront au maître de cerner les savoirs partagés sans négliger certaines conceptions singulières. Le maître sait dire ce qu'il a déjà fait lire et à quelle culture de la poésie il a initié les élèves de sa classe :

Mes élèves avaient quelques prérequis là-dessus parce que quand on travaille sur un thème et que je leur propose plusieurs poésies sur un thème, je m'arrange pour qu'on ait par exemple une poésie du XVI^e siècle et que ça aille jusqu'au XX^e siècle. C'est ce que je fais habituellement : je leur donne des poèmes sur un thème avec des époques différentes.

Mais, en interrogeant les élèves sur leurs représentations de la poésie, il peut vérifier s'ils sont capables de mobiliser leurs connaissances antérieures pour introduire un nouvel objet d'enseignement, non plus le poème, mais le recueil illustré. Il pourra également s'appuyer sur ce relevé pour mener ce nouvel enseignement-apprentissage.

Treize mots³¹¹ sont mentionnés, par neuf élèves sur treize, au cours de l'interaction (MB-1-3 à 19). Tout d'abord, il nous paraît significatif qu'aucun élève ne cite d'éléments formels auxquels on pourrait s'attendre (rime, strophe, vers). Cela correspond bien au peu d'attention que ce maître avoue porter, en général, à la forme poétique. Ensuite, le maître cherche à faire émerger la présence d'un stéréotype, le thème, en faisant regrouper certains mots et en tentant de les catégoriser. Dans le court extrait suivant, on voit que les questions du maître sont orientées de manière à étiqueter le stéréotype :

26	Victoire	Moi, je trouve que nature et campagne ça va ensemble parce que c'est de la nature.
27	M	<i>Ouais. Alors d'une manière générale, à quoi vous avez associé le mot poème ? Est-ce que vous pouvez dire d'une manière plus générale ? Il y a eu différentes associations. Julie.</i>
28	Julie	On a associé au poème parce que...
29	M	<i>Excuse-moi je te coupe. Elle a dit joie et tristesse ça va ensemble, nature et campagne ça va ensemble. Donc le mot « poème » vous l'avez associé à des choses qui peuvent aller ensemble. Est-ce que vous pouvez dire, d'une manière plus générale, à quoi vous l'avez associé ?</i>

Frédéric s'arrête sur les regroupements de termes liés aux sentiments et à la nature pour faire émerger l'idée que la poésie aborderait des thèmes lyriques, dirons-nous.

³¹⁰ Y. Reuter (éd.), *op. cit.*, p. 197.

³¹¹ L'amour, la tristesse, la nature, la gloire, le pouvoir, la joie, cristal d'argent, perle d'or, répétition, cahier, lettre, chanson, campagne.

Lorsqu'une élève affirme que certains pensent à tort que tous les sujets ne peuvent pas être traités en poésie, il relance en demandant : « *D'accord. Tu penses qu'il n'y a pas de thème, qu'on peut faire de la poésie avec n'importe quel thème ?* ».

Cette interrogation métapoétique nous paraît intéressante par rapport au corpus de recueils retenus et plus largement à la notion de thème dans la poésie pour l'enfance et la jeunesse. Comme l'a montré P. Ceysson, pendant plusieurs décennies la production pour les enfants a privilégié une « série de thèmes déterminés par la tradition³¹² » dont le classement de plusieurs anthologies historiques est le reflet (les jeux, le bonheur, les saisons, les animaux...). Bien souvent, les anthologies pédagogiques, produites par un maître ou publiées par un éditeur, – et celle de G. Jean³¹³, recommandée depuis 2002, n'y échappe pas, retiennent un classement thématique usuel. Or, dans les recueils de M. Besnier la mise en scène des animaux et les jeux de mots sont au service d'un humour au second degré. Le poète explore une thématique originale dans *Mon kdi n'est pas un kdo*, celle des courses au supermarché, qui lui permet de critiquer, avec une certaine malice, notre société de consommation. La nouveauté des thèmes dans ces œuvres a retenu l'attention de Frédéric. On comprend pourquoi il s'arrête sur les remarques des élèves qui évoquent cette représentation de la poésie : non seulement cela correspond à une entrée en poésie qu'il pratique régulièrement, mais il s'agit aussi d'un centre d'intérêt personnel. Lorsqu'on lui demande d'expliquer sa préférence pour *Mon kdi n'est pas un kdo*, voici ce qu'il dit :

Disons que c'était celui qui m'avait le plus attiré au départ parce que c'était un thème inattendu par rapport à ce que l'on a habituellement. Le thème des animaux était un thème plus fréquent en poésie à toutes les époques, alors que la consommation, c'était la première fois que je rencontrais des poésies sur ce thème-là ; des poésies avec des chats, des rats, surtout dans les livres de poésie pour enfants, c'est quelque chose qu'on a l'habitude de rencontrer.

Cette lecture personnelle et le stéréotype thématique repéré lors du recueil des représentations initiales des élèves conduiront Frédéric à interroger les élèves sur la notion de thème au moment de la deuxième séance (MB-2-120 à 147).

(ii) La poésie en débat

Deuxièmement, le questionnement sur la nature de la poésie s'effectue à partir de la lecture du paratexte des quatre recueils pendant la première séance, puis des textes

³¹² P. Ceysson, *op. cit.*, p. 37.

³¹³ G. Jean, *Nouveau trésor de la poésie pour enfants*, *op. cit.*

de M. Besnier eux-mêmes lors de la deuxième. Il vise tout d'abord à susciter la curiosité des élèves pour ces livres d'un genre nouveau, ensuite à interroger ceux-ci sur les moyens dont on dispose pour reconnaître le texte poétique. En effet, le maître n'a pas pour objectif de définir le genre par un certain nombre de caractéristiques, mais de développer l'intérêt personnel des élèves, leur motivation à la lecture de la poésie. Il cherche également à construire une posture réflexive face aux poèmes refusant d'enfermer les jeunes lecteurs dans des représentations figées. Ainsi Frédéric se remémore-t-il son approche :

Voilà, je me rappelle d'un débat assez conséquent pour savoir si c'était de la poésie ou non, sans leur apporter forcément de réponse, mais les amener à s'interroger sur un type d'écriture qu'ils n'avaient que très très rarement rencontré.

Examinons tout d'abord comment, à partir du paratexte textuel et iconique, Frédéric peut donner l'envie de lire ces recueils. La modalité de travail en elle-même est assez banale, puisque le maître demande d'analyser la couverture et la quatrième de couverture. Mais cette banalité est amoindrie par le fait que chaque élève a un livre entre les mains, avec l'interdiction de l'ouvrir – nous y reviendrons ci-dessous. En dehors de cette sorte de mise en scène, Frédéric parie sur les titres, les illustrations et l'extrait d'un poème situé au dos de certains livres pour amener les élèves à se dire que la poésie qu'ils vont rencontrer là est bizarre, étrange, inattendue, curieuse.

En effet, les titres, *Le Verlan des oiseaux* et *Mon kdi n'est pas un kdo*, peuvent surprendre par l'emploi d'un mot inconnu et l'écriture de deux mots utilisant le nom de la lettre et une retranscription phonétique. La poésie sera alors assimilée à des jeux de mots ou à des jeux d'écriture. On connaît le succès de cette dimension ludique de la poésie pour l'enfance et la jeunesse, à l'école et dans l'édition. L'illustration qui représente le sous-titre (*et autres jeux de plume*) du premier recueil, sous la forme d'une devinette puisque le dernier mot n'est pas écrit mais dessiné, participe de cet aspect ludique. *Le Rap des rats* et, sur la quatrième de couverture, l'extrait du texte initial dans lequel la syllabe « ra » est récurrente, peuvent provoquer de la surprise, non pas tant par l'animal anthropomorphisé, fréquent dans la littérature de jeunesse et la fable, que par la référence à un type de musique et de danse, difficile à assimiler, pour un enfant de neuf ans, à de la poésie. Enfin, la présence d'un personnage stéréotypé dans le titre *Mes poules parlent* ne devrait pas étonner le jeune lecteur. En revanche, le poème au dos du livre qui commence par « Ce n'est pas toujours rose / d'être les poules d'un powète » devrait attirer l'attention sur la déformation phonique du mot « poète ». L'illustration

déforme, elle aussi, la réalité, visuelle cette fois-ci, puisqu'une poule de profil est transformée en être hybride, mi-homme mi- gallinacée (Ill. 71).

Frédéric semble donc parier sur ces divers éléments, non pas pour construire des connaissances sur le genre poétique, mais un comportement de lecteur de poésie, ce qu'il résume au moment de l'entretien lorsqu'on l'interroge sur ses intentions :

Voilà, si j'avais deux mots, c'était découvrir les livres et puis c'était avoir des émotions par rapport à ça. C'est-à-dire on aime, on n'aime pas, on a envie d'en lire plus, on a envie d'en lire moins, ça on peut le rejeter... Je vais pas citer Pennac « Les droits du lecteur », mais enfin ça serait plus dans cet esprit-là que dans l'instrumentalisation du livre, dans une activité scolaire, surtout sur ces supports. On a des jolis livres. Voilà ça a été ma première idée : leur donner envie d'avoir les livres et de les lire.

Ce faisant, il travaille une attitude énoncée dans le « socle commun » pour la compétence 1, « La maîtrise de la langue française » : « L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe : [...] - le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ; - l'intérêt pour la lecture³¹⁴ ».

Enfin, ce maître choisit le débat pour interroger les élèves sur la question suivante : comment reconnaît-on un texte poétique (O2, A1 et 2) ? Nous utilisons le terme de « débat », tout d'abord parce que c'est ainsi que le maître lui-même nomme l'activité lors de l'entretien. Récurrent dans les textes officiels depuis 2002, en relation avec l'enseignement de la littérature, le débat a connu un essor particulier dans le contexte scolaire³¹⁵, ce dont témoigne la pratique de Frédéric dans le cas de la lecture de la poésie. Il ne s'agit pas, pour lui, de traiter un problème de compréhension ni d'interprétation, mais d'utiliser ce genre oral pour discuter des limites d'un genre littéraire. Or, on le sait, tenter une définition de la poésie, en donner les caractéristiques est chose vaine. Néanmoins, l'école ne peut pas renoncer à cerner cet objet. Ainsi, pour répondre à ce paradoxe, le choix du débat littéraire à partir d'un important corpus de textes (chaque recueil comporte une trentaine de poèmes) nous semble intéressant : il devrait permettre de poser certains indices comme représentatifs de la poésie

³¹⁴ *Bulletin officiel, op. cit.*, p. V.

³¹⁵ Voir, à ce propos, A. Dias-Chiaruttini, « Émergence d'un genre disciplinaire, le débat interprétatif : quels effets sur le format de la leçon de lecture ? », *11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Enseigner les littératures dans le souci de la langue, Genève, 25, 26 et 27 mars 2010* [en ligne]. Disponible sur Internet : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Dias-Chiaruttini%202010.pdf. Consulté le 23/04/2014. A. Dias-Chiaruttini, « Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants », *Repères* [en ligne], 44 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013. Disponible sur Internet : <http://reperes.revues.org/182>. Consulté le 23/04/2014.

contemporaine de M. Besnier, tout en mettant en évidence que les frontières génériques sont instables.

Ensuite, le terme de « débat » nous paraît légitime parce que nous reconnaissons, dans la deuxième séance, lors de la première activité durant laquelle les élèves sont en petits groupes et disposent d'un même recueil de M. Besnier, une situation d'oral réflexif. Cet oral permet « réellement de penser ensemble³¹⁶ ». Frédéric adhère à cette conception de l'enseignement et serait certainement d'accord avec J.-C. Chabanne et D. Bucheton : « La construction de la pensée est avant tout une co-construction : penser, apprendre, se construire, se font dans l'interaction de bout en bout³¹⁷ ». C'est pourquoi, la deuxième phase (O2, A2) met en jeu également la réflexivité : les lecteurs au sein du groupe classe vont devoir justifier leur conception de la poésie à partir des poèmes lus. Cette situation d'oral mène à des interactions verbales qui permettent aux élèves d'exposer leur point de vue sur des textes choisis par eux-mêmes, dans le recueil. Les jeunes lecteurs commencent également à élaborer ensemble une réflexion métapoétique, en choisissant des indices textuels qui leur semblent pertinents. Le maître retient donc un modèle didactique qui postule « la littérature comme pratique pour dire, penser, construire son rapport au monde et à l'écrit³¹⁸ », non comme outil pour acquérir des connaissances sur la littérature.

Dans la mise en œuvre du débat, trois éléments font l'objet d'échanges :

- Les textes de M. Besnier sont des textes inventés (MB-2-94 à 102), mais ils font référence à des réalités quotidiennes du monde rural ou urbain (MB-2-94 à 97 ; 118 ; 140 à 146). La poésie s'autorise-t-elle à aborder des sujets triviaux ?
- La langue écrite est particulière : rimes, néologismes, jeux de mots, orthographe erronée (MB-2-112 ; 119 ; 131 à 134). Cette langue difficile à comprendre est-elle caractéristique de la poésie (MB-2-105 à 110 ; 139 à 141) ? Est-il vrai qu'on ne comprend pas la poésie et que cette incompréhension est propre à la langue poétique ?

³¹⁶ J.-C. Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre, se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, PUF, 2002, p. 8.

³¹⁷ *Ibid.*

³¹⁸ D. Bucheton, *La Littérature en débats. Discussion à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, Scéren-CRDP Montpellier, 2008, p. 13.

- Les textes parlent de la poésie elle-même. Le poème est un discours sur le poème (MB-2-116 à 119). Cette dimension métalinguistique est-elle une constante dans les recueils de M. Besnier ?

Toutes ces questions sont d'un haut niveau de réflexion. Malheureusement, dans le débat, le maître ne sait pas quoi en faire, tout d'abord parce que les objectifs du débat ne sont pas clairs pour lui-même, ensuite parce qu'il maîtrise mal les gestes professionnels³¹⁹ qui permettraient un réel apprentissage. Deux éléments montreront ces difficultés à mener un débat constructif : un étayage souvent inefficace et un tissage peu présent.

La notion d'étayage, prise à J. Bruner, désigne « l'action centrale dans la classe [qui] vise à aider les élèves à réaliser les tâches demandées, à apprendre, à comprendre, à se comporter en élèves³²⁰ ». Rappelant les travaux de synthèse de D. Bucheton, J.-C. Chabanne précise cette notion :

L'enseignant peut ainsi être amené à enseigner, expliquer, ou simplement mettre sur la voie en localisant la difficulté, en « soufflant », le début de la réponse. Il peut reformuler pour faire écho à la pensée de l'élève, faire commenter ou reverbaler une réponse, montrer soi-même, être le gardien du cap de l'exploration, valider ou suspendre momentanément la validation, lâcher prise, déléguer à un tuteur, autoriser des controverses, etc³²¹.

Or les interventions de Frédéric manifestent parfois une validation problématique, comme dans l'extrait suivant (MB-2-108 à 111):

108	Roland	Et aussi on voit que on voit... y a des mots (<i>il lit</i>) : « L'hyper je m'y perds ». Tu comprends rien à ce qu'il dit.
109	M	<i>Tu comprends rien à ce qu'il dit. Est-ce que les mots sont choisis au hasard ? Est-ce qu'il a fait attention quand il a écrit : « l'hyper je m'y perds » ?</i>
110	R	Non, il a écrit comme ça. Il a trouvé un mot et tac il l'a écrit, après il en a rajouté et ça a fait une poésie.
111	M	<i>D'accord. [...]</i>

Ailleurs, lorsqu'une élève remarque que les poèmes parlent de poésie, Frédéric lui demande d'expliquer son propos. Or, la réponse de cette élève s'écarte complètement de la question du maître et ce dernier ne recadre pas l'échange. Il aurait pu lui demander, par exemple, de lire le texte qui pouvait éclairer cette remarque. Enfin, au moment où

³¹⁹ Pour le concept de « gestes professionnels » dans le débat, nous renvoyons à J.-C. Chabanne, « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation », *Repères*, n° 37, 2008, p. 227-260.

³²⁰ *Ibid.* p. 230.

³²¹ *Ibid.*

Yoan dit que le texte qu'il a lu ne veut rien dire, le maître le contredit : « *Tu trouves que ça ne veut rien dire ? Mais il est intéressant ce poème. Moi, je ne suis pas tout à fait d'accord avec toi Yoan. On peut quand même faire des réflexions* » (MB-2-140). Une camarade tente de prouver que le poème a du sens : « *Si, ça veut dire quelque chose parce ces mots tous les mots qu'il a dits ça veut dire quelque chose par exemple saucisson, beurre, c'est des aliments que le monsieur il achète* » (MB-2-141). Mais le maître coupe court à l'échange. Aucune confrontation n'est engagée. Il y a fort à parier que Yoan reste sur son idée.

Le deuxième geste professionnel examiné est le tissage. « Par tissage, nous nous référons à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon³²² ». On peut remarquer que le maître ne fait jamais référence à la lecture de poèmes antérieure, alors que nous sommes au mois d'avril et que la classe a déjà un répertoire de textes en mémoire. Il ne fait donc pas appel à la bibliothèque mentale scolaire des élèves. Avant de commencer l'activité 1 (S2), il évoque la première séance : « *Et la troisième question que je vais vous poser c'est comment vous identifiez les textes, c'est-à-dire de quel type de textes il s'agit dans ces livres-là. On a un peu répondu déjà à cette question la semaine dernière. Qu'est-ce qu'on avait dit ?* » (MB-2-1). Une élève rappelle alors un indice, la présence de jeux de mots. Mais là encore, le maître n'approfondit pas et en l'absence de formalisation de ce qui a été construit lors de la séance précédente, il ne peut pas aller plus loin. Pourtant, les activités de la séance initiale, le recueil des représentations, le travail sur le paratexte et l'entrée dans la lecture d'un recueil par élève constituent une expérience de lecture sur laquelle Frédéric aurait pu s'appuyer pour faire progresser l'apprentissage. Enfin, le maître ne pense pas non plus à l'après de la séance : ce qui émerge du débat, ce qu'il est important de retenir, ce qui pose question au cours des échanges, rien de tout cela n'est noté. Aucune trace écrite ne permet de garder en mémoire la richesse de la réflexion. Ce trait est d'ailleurs caractéristique de l'ensemble de la séquence.

Du point de vue didactique, cette absence nous semble préjudiciable à l'enseignement-apprentissage envisagé. Les critères de définition de la poésie étant relatifs, il est nécessaire que l'on note leur diversité, leur variation, leur modification

³²² D. Bucheton, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, 2009, p. 35.

comme autant de propriétés mouvantes selon les époques, les auteurs, les pays. Le maître aurait pu envisager de donner à certains élèves un rôle de secrétaire durant le débat ; la prise de notes aurait fait l'objet d'une relecture. Elle aurait pu être réorganisée pour constituer la mémoire de l'échange. Ainsi cet écrit pourrait-il avoir un rôle important dans le tissage entre les séances. En son absence, on peut penser que ce qui s'apprend ici demeure très éphémère pour la plupart des élèves.

(c) La lecture des recueils illustrés

Frédéric retient l'ensemble du corpus proposé par Pierre. Du point de vue institutionnel, il faut dire que *Le Verlan des oiseaux* est présent depuis 2001, dans la sélection pour l'école élémentaire publiée sur le site du Ministère. Dans les listes de référence, M. Besnier n'apparaît pas avant 2012. *Mes poules parlent* est alors recommandé pour le cycle 2. Ce choix offre la possibilité d'une rencontre avec la poésie contemporaine publiée par un éditeur de jeunesse, reconnu aujourd'hui par l'institution scolaire et la critique. Il permet aussi de faire le lien avec l'enseignement secondaire puisque la lecture du recueil poétique y est préconisée.

La démarche d'appropriation des ouvrages suit la progression suivante au cours de la séquence :

- 1^{ère} phase : lecture de la couverture et de la quatrième de couverture d'un recueil
- 2^{ème} phase : comparaison des paratextes des quatre recueils
- 3^{ème} phase : lecture-feuilletage individuelle d'un recueil choisi parmi les quatre
- 4^{ème} phase : lecture débat sur le recueil en tant qu'objet-livre
- 5^{ème} phase : lecture débat sur l'association entre les poèmes et les illustrations au sein des quatre recueils
- 6^{ème} phase : approfondissement de la lecture individuelle autonome des quatre recueils
- 7^{ème} phase : formulation d'une appréciation personnelle à propos de chacun des recueils

On observe tout d'abord que les livres sont entre les mains des élèves durant toute la séquence, de la première à la dernière séance. Frédéric indique d'ailleurs dans

l'entretien que contrairement à son collègue maître formateur, il a tenu à cette présence dès le début :

On a des jolis livres. Voilà ça a été ma première idée : leur donner envie d'avoir les livres et de les lire. Donc la première séance, on avait regardé les livres, on les avait échangés, on avait émis des hypothèses sur ce qu'il y avait à l'intérieur, si on avait envie de les ouvrir. Je crois que la première séance prévue par P., on ne les ouvrait pas et nous on les avait ouverts parce qu'ils en avaient trop envie et on avait commencé à les lire.

L'enseignant fait appel à la subjectivité du lecteur dès la fin de la première séance et crée un rapport personnel au livre de poèmes. Il cherche à faire émerger l'expression d'un goût individuel et travaille l'oral en tant que moyen d'expression. La dernière activité de la première séance permet à six élèves de donner leur avis, après un premier feuilletage. Voici l'extrait concerné :

202	M	[...] <i>Bon vous avez ouvert le livre. Qui a des remarques à faire sur le livre par rapport à ce qu'il imaginait ? Marielle, je t'écoute.</i>
203	Marielle	C'est trop bien parce que, en fait, il y a beaucoup de choses rigolotes par exemple ça là : « Un oiseau / qui mange trop / de granulés / devient / gras / nul / et laid » ; c'est rigolo parce que...enfin voilà...et aussi parce que j'aime bien comment il parle en verlan.
204	Victoire	Moi, je trouve ce livre rigolo, <i>Mes poules parlent</i> , parce que je l'aime bien c'est rigolo comme par exemple « Il ne faut pas le lundi / faire un œuf du mardi ». Ça continue comme ça jusqu'à dimanche et c'est rigolo. Puis il y a les images aussi elles sont rigolotes, elles sont pas vraies puisqu'il y a des poules avec des béquilles.
205	M	<i>D'accord. Marjorie.</i>
206	Marjorie	J'aime bien ce livre parce qu'on dirait qu'il est ancien, parce que dans les poèmes c'est tout...il y a que des poèmes et c'est tout à l'envers, mais on comprend quand même...mais si il dit des choses vraies.
207	M	<i>D'accord. Tu as un exemple.</i>
208	Marjorie	Là il dit : « Dans trois cents ans / les gens qui parleront en verlan / ne diront pas Kanlipé / mais pélican / Ils ne diront pas kéropé / mais perroquet / comme avant ».
209	Romain	<i>Le Rap des rats</i> c'est rigolo parce que des fois ils ont un masque, à chaque fois ils répètent le rat et je trouve que c'est quand même intéressant de savoir ce qu'ils font.
210	Julie	<i>Mes poules parlent</i> c'est rigolo parce que, à un moment, sur une feuille, à la page 20-21, il y a une question d'un poussin à sa mère. Il dit : « Est-ce que tu me câlines assez ? ». C'est rigolo parce qu'ils ont comme les humains, le poussin, il a un biberon et un doudou, il a une poussette. Il a un peu de tout comme les humains.
211	M	<i>D'accord, ils ont fait comme si c'était des hommes. Thomas</i>
212	Thomas	C'est bien <i>Le Rap des rats</i> parce que ça dit leur mode de vie.
213	M	<i>Tu penses que c'est un texte documentaire sur les rats ? Ça dit leur mode de vie ?</i>
214	Plusieurs	Non ! Mais ...
215	M	<i>Est-ce qu'il y a d'autres élèves qui ont des remarques à faire ? Marielle.</i>
216	Marielle	En fait, on dirait que c'est Picasso qui a créé...les dessins...pas trop mais un peu...qui a créé les oiseaux, par exemple là (<i>Elle montre l'illustration du troisième poème</i>) il y a des oiseaux qui ont tout d'emmêlé.
217	M	<i>D'accord. Il nous reste trois minutes. Je vous laisse trois minutes pour lire et quand on ressortira vous les reposerez sur la table.</i>

On observe qu'à l'issue de cette première séance, les élèves se montrent sensibles aux mots, aux effets comiques, aux illustrations et à l'aspect matériel du livre. Certains choisissent de dire un extrait pour illustrer leur émotion ; d'autres montrent des images qui ont suscité leur curiosité. Le maître semble bien avoir créé une certaine motivation chez ces élèves pour la lecture du recueil poétique, qui est tout à fait nouvelle dans cette classe.

Plusieurs élèves lors de la deuxième activité avaient fait l'hypothèse que ces livres allaient raconter une histoire (MB-1-64 et 70) et que la quatrième de couverture présentait un résumé (MB-1-66 et 83) parce qu'ils sont habitués à lire des textes narratifs sous forme d'albums ou de récits illustrés. La programmation en littérature ne leur a proposé jusqu'à présent que ce type de lecture. Le maître rappelle ainsi le sentiment d'étrangeté qu'il a perçu parmi les élèves :

Lors de la première séance, ces livres leur ont vraiment posé souci, enfin pas souci, le terme est mal choisi, mais enfin, il y avait quelque chose qu'ils ne connaissaient pas. C'était des OVNI. Le premier réflexe en regardant la quatrième de couverture a été de dire que ça racontait une histoire donc ils sont partis pour la majorité avec cette idée préconçue. Ils se sont demandé de quoi ça allait parler. Ils ont fait des hypothèses sur l'histoire. Ils étaient quand même toujours dans le schéma narratif.

En leur donnant accès immédiatement aux recueils, Frédéric permet à certains de s'interroger sur ces œuvres qui ne racontent pas vraiment d'histoires, mais qui ne ressemblent pas non plus à la poésie que ces élèves connaissent.

Ensuite, la séquence d'enseignement-apprentissage alterne lecture autonome personnelle et lecture dirigée par un questionnement émanant du maître. Lors de la séance suivante, Frédéric propose de réfléchir sur le livre. Il formule une consigne très ouverte : « *Que pouvez-vous dire du livre ?* » afin d'attirer l'attention sur l'objet, sa matérialité, son aspect physique. Ce faisant, les éléments unificateurs éditoriaux (la collection, la typographie, la mise en page) devraient faire l'objet de recherches de la part des élèves qui, pour la plupart, vont découvrir que le poème n'est pas isolé d'autres textes. De fait, les échanges mettent en évidence quelques spécificités des recueils en tant que livres (MB-2-11 à 68). Les élèves repèrent les caractéristiques suivantes : le nom de la collection et de l'éditeur, le papier et son épaisseur, la couleur pour la couverture, le noir et blanc pour les feuillets, le prix. Ils comprennent que tous ces éléments constituent des traits importants pour donner une identité éditoriale au recueil. En effet, lorsque le maître les interroge sur les raisons de ces choix, Thomas émet cette

hypothèse (MB-2-55) : « *Peut-être que c'est simplement pour faire différent des autres livres* » et Victoire reprend plus loin (MB-2-67) : « *Ils [l'éditeur, l'auteur et l'illustrateur] ont réfléchi pour changer des autres livres, parce que les autres livres c'est toujours pareil, des histoires, des enquêtes...Voilà quoi faut changer un petit peu !* ».

Mais surtout, lors de cette interaction, on voit à l'œuvre certaines modifications des représentations de la poésie et du livre de poésie chez certains élèves (MB-2-69 à 82). Marielle affirme : « *Aussi, on dit que c'est un livre, mais c'est pas trop des livres, ou plutôt c'est un livre de poésies, mais d'habitude un livre de poésies c'est gros et c'est des poésies qu'on connaît, toutes connues. Mais là c'est des poésies inventées* ». Cette élève fait référence à sa culture et à ses lectures de poèmes dans des anthologies. Le recueil autographe contemporain ne lui est pas familier, contrairement à cet autre type de livre. Julie comprend, quant à elle, que le livre est un moyen de communication de la poésie et qu'il sert à faire connaître les poèmes d'un auteur, ce qui est tout à fait surprenant pour cette élève. Enfin, Roland apprend lors de ce travail que « *les poésies* » peuvent avoir un auteur et un éditeur, mais surtout un « *prix imprimé derrière* », car qui dit livre dit objet commercial.

Frédéric est tout à fait conscient que cette lecture des recueils a permis d'élargir les représentations de la poésie chez les élèves :

Pour eux, il y a le livre scolaire et, en gros, il y a le roman. Certains ont fait la remarque que le livre de poésies n'existait pas, que quand c'était des poésies c'était forcément vieux, que quand on avait un livre de poésies, c'était forcément différents auteurs qui les avaient écrites et qu'on les mettait ensemble. Ils avaient l'image de l'anthologie. Donc ce travail a cassé un certain nombre d'idées préconçues qu'ils avaient par rapport à la poésie.

Même s'il ne s'agissait pas pour ce maître d'introduire un métalangage pour nommer les différents types de livres de poème(s) illustrés, ces deux séances conduisent la classe à mener une réflexion intéressante sur un objet éditorial et littéraire jusqu'alors inconnu et donc à enrichir la culture du livre et de la poésie des élèves. En privilégiant une approche directe, le maître a confronté la classe à un objet nouveau, dont l'exploration guidée a fait émerger des questions pertinentes : pourquoi donne-t-on tel aspect à un livre de poème(s) ? Quelles sortes de livres de poème(s) existe-t-il ? Quel impact les choix de présentation et de mise en page ont-ils sur le lecteur ?

Enfin, Frédéric accorde un temps important à la lecture autonome des recueils lors de la dernière séance. Près de trente-cinq minutes sont consacrées à l'approfondissement de cette lecture qui doit aboutir à l'expression d'un jugement personnel sur chacun des ouvrages. Sur une fiche d'exercices (annexe 6-5-1), chacun doit indiquer, à l'aide d'un pictogramme, son niveau de satisfaction, justifier son jugement et mentionner un poème qui lui a particulièrement plu. Les élèves ont ainsi la possibilité de construire une relation personnelle avec les œuvres de M. Besnier et le maître leur reconnaît le droit de s'impliquer ou non affectivement et intellectuellement dans cette lecture. En leur proposant cette approche, Frédéric conçoit que chacun s'investisse différemment et donne une certaine liberté de lire à chaque élève.

Or, l'observation directe montre un très fort engagement de l'ensemble de la classe dans la lecture autonome. Essayons de voir ce qui se passe lorsque le maître n'impose pas un mode de cheminement dans l'œuvre. On note des comportements de lecteurs très variés et des circulations singulières dans les ouvrages. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous essayons ci-dessous de mettre en évidence ce que l'enregistrement audiovisuel permet d'observer :

- certains, peu nombreux, font une lecture linéaire ;
- la plupart des élèves butinent, c'est-à-dire qu'ils ne suivent pas l'ordre du recueil ;
- un élève commence par la table des matières, puis choisit quelques poèmes ;
- un élève commence par le volet intérieur de la couverture ;
- un poème sélectionné est lu intégralement ou non ;
- le va et vient entre le poème et l'illustration est excessivement variable selon les lecteurs : soit on observe l'image puis on lit le texte, soit l'inverse, soit on alterne la lecture d'un fragment de texte, l'observation de l'illustration et l'on revient au texte ;
- l'illustration est observée sans lire le texte ;
- certains lecteurs montrent à leur camarade une double page et font un commentaire...

Ces remarques mettent au jour que le cheminement dépend de la subjectivité des lecteurs, sensibles à certains motifs illustratifs, à la longueur des poèmes, aux jeux de mots... Le degré de concentration sur le texte à lire est certainement aussi en relation avec le désir plus ou moins important de chacun de comprendre le poème, l'envie

personnelle d’approfondir la lecture amorcée lors des séances précédentes. En tout cas, tout cela intéresse particulièrement Frédéric pour qui l’attention au sujet lecteur est visible également lors du dernier échange concernant l’opinion personnelle des élèves à propos des recueils (MB-4-16 à 45).

Afin d’atteindre son dernier objectif, le maître demande à la classe d’exprimer un jugement de goût. Voici les résultats obtenus :

	Pas du tout	Beaucoup	Entre les deux
<i>Mon kdi n’est pas un kdo</i>	2	7	4
<i>Le Rap des rats</i>	3	5	5
<i>Le Verlan des oiseaux</i>	3	7	3
<i>Mes poules parlent</i>	6	3	4

Les arguments formulés concernent tout d’abord l’émotion ressentie au cours de la lecture des poèmes. Si le recueil a suscité le rire, le lecteur éprouve une forte satisfaction. C’est pourquoi, *Le Verlan des oiseaux* qui présente un grand nombre de jeux de mots, ainsi que *Mon kdi n’est pas un kdo* dont la thématique a fortement surpris les lecteurs, arrivent en tête. *Le Rap des rats* est plébiscité principalement par quatre élèves masculins sur cinq et Léna explique qu’elle ne l’a pas aimé parce que « *c’est pour les garçons* ». On voit apparaître ici un préjugé culturel lié à la chanson et à la musique rap qui fait obstacle au plaisir de la lecture, même si ce jugement n’est pas partagé par toutes les lectrices de la classe. Par ailleurs, il faut souligner que l’argument de la compréhension est formulé à plusieurs reprises : soit certains élèves n’ont pas apprécié l’œuvre, parce qu’ils n’ont pas compris les textes ; soit certains sont passés outre la compréhension et l’ont aimée, malgré des zones d’ombre au niveau du sens. Enfin, une seule élève parle des images pour dire que celles-ci ont contribué à son appréciation favorable de *Mon kdi n’est pas un kdo*, parce qu’elles ajoutent quelque chose aux poèmes (MB-4-20) :

20	Marielle	Moi, j’ai trouvé que c’était un peu rigolo parce que les images vont bien avec les textes, enfin les poèmes, mais il rajoute des choses, par exemple il se balade pas dans le magasin, quelquefois il se balade dans des paysages.
----	----------	--

On peut s’étonner du peu de formulations à propos de l’iconographie des recueils. Cela peut s’expliquer non seulement par la manière donc a été conçue la fiche d’exercices qui n’attire pas l’attention des élèves sur l’illustration, mais seulement sur le poème, mais aussi par le fait que dans l’ensemble de la séquence, le texte-image ne fait l’objet d’un

enseignement-apprentissage que lors d'une seule séance. Voyons désormais de quelle manière.

(d) La lecture du texte-image

Dans cette séquence, l'approche du texte-image n'est envisagée qu'en lecture, d'abord dans la perspective générale de découvrir les recueils (O2, A1). L'illustration est alors considérée comme un élément constitutif des ouvrages. Puis, lors d'une lecture plus approfondie, l'association entre certains poèmes et leur illustration est questionnée (O3, A1, 2, 3, 4, 5 et 6).

La deuxième séance commence par une activité orale. L'une des consignes est la suivante : « *Que pensez-vous des illustrations ? Quel rapport ont-elles avec les textes ?* ». La première question fait appel à la subjectivité du lecteur en l'invitant à émettre une opinion personnelle sur l'iconographie. Les élèves réfléchissent par petits groupes, à partir d'un seul recueil. La deuxième question, plus précise, les interroge sur le texte-image. Or, dans l'activité qui suit le travail de groupe, le maître abandonne complètement ce questionnement, comme si cet aspect des ouvrages ne l'intéressait plus. Autrement dit, on voit bien que, dans la mise en œuvre de la séquence, cette dimension paraît secondaire.

Pourtant, lors de la séance, nous avons observé le travail d'un petit groupe de quatre élèves (MB-2-1 à 27) et, lors de la lecture du *Verlan des oiseaux*, plusieurs interventions montrent l'intérêt pour les motifs animaliers humanisés. Or, cela constitue un élément récurrent dans l'œuvre et donne une cohérence visuelle à celle-ci. On note aussi combien la représentation anthropomorphisée des oiseaux suscite la curiosité des élèves qui comprennent l'apport de l'illustration au poème. Ainsi Marielle affirme-t-elle : « *Et aussi les dessins c'est pas des vrais. Ils disent Le Verlan des oiseaux, mais c'est pas des oiseaux, c'est des oiseaux humains parce que...regarde, c'est comme s'ils vivaient. Ils ont des voitures ; ils ont un corps, des robes, des chaussures à talons. C'est pas des oiseaux* ». Mais en l'absence de débat en groupe classe, nous ne pouvons savoir quelle réception des illustrations, pour les autres recueils, les élèves ont commencé à construire lors de cette approche générale.

Nous nous arrêterons donc sur la troisième séance entièrement consacrée à la relation entre poème et illustration. Rappelons les différentes phases de l'enseignement-apprentissage tel que l'a conçu Frédéric :

- 1^{ère} phase : rappel de deux points communs entre les quatre recueils, un même auteur, le même genre poétique
- 2^{ème} phase : recherche du recueil dans lequel se trouvent huit illustrations sélectionnées par le maître (deux par recueil)
- 3^{ème} phase : explication des procédures d'appariement
- 4^{ème} phase : recherche des poèmes correspondant à ces illustrations dans les recueils
- 5^{ème} phase : explication et expression personnelle à propos de la relation entre un poème et une illustration

Au début de la séance, on ne s'étonnera pas que le maître omette de rappeler que l'illustration est un trait caractéristique de l'ensemble du corpus, puisqu'il n'a pas traité cet élément lors de la séance précédente, alors qu'il l'avait prévu. Le premier travail consiste à associer au recueil adéquat huit illustrations sélectionnées ainsi :

- *Le Verlan des oiseaux* : illustration du poème « L'hirondelle » et de « Dans mon jardin se posent... » (Ill. 66 et 67)
- *Le Rap des rats* : illustrations p. 23 et p. 65 (Ill. 69 et 70)
- *Mes poules parlent* : illustrations p. 19 et p. 37 (Ill. 72 et 73)
- *Mon kdi n'est pas un kdo* : illustrations p. 17 et 27 (Ill. 75 et 76)

À partir de cette sélection, nous pouvons éclairer les procédures d'appariement auxquelles le maître peut s'attendre. Premièrement, l'association est possible car un élément du titre du recueil est représenté dans l'illustration. On peut proposer le tableau synthétique suivant :

Titre du recueil	Motifs représentés
<i>Le Verlan des oiseaux et autres jeux de plume</i>	- Des oiseaux en train de voler et de se poser dans un champ - Une plume - Le mot « plume » dans l'illustration
<i>Le Rap des rats</i>	- Un rat
<i>Mes poules parlent</i>	- Une poule
<i>Mon kdi n'est pas un kdo</i>	- Un caddie

Seules deux illustrations ne peuvent pas être associées au recueil suivant ce principe. La première représente un coq, face à un pupitre, en train de chanter. Les élèves devront faire l'analogie entre la poule et le coq, c'est-à-dire le féminin et le masculin, pour un animal de la même espèce. Les compétences encyclopédiques sont ici en jeu. Une cohérence entre le titre du recueil et l'illustration apparaît, car un signe verbal (« poules ») et un signe iconique (dessin du coq) sont liés à la même espèce (les gallinacées, un hyperonyme). La seconde appartient au recueil *Mon kdi n'est pas un kdo* : un homme pêche dans une boîte de sardine flottant sur des vaguelettes. Bien sûr les élèves trouveront par élimination ou grâce à leur mémoire, puisque certains ont déjà feuilleté l'ouvrage dans les séances précédentes. Sinon, cela leur demandera de faire des inférences comme celle qui consiste à mettre en relation la boîte de sardines qui sert de barque ici, avec un aliment vendu en supermarché. Il faudra ensuite relier le supermarché au mot « kdi », c'est-à-dire faire un lien entre le contenu et contenant : le caddie peut contenir une boîte de conserve de sardines.

Finalement, nous pouvons dégager trois niveaux de complexité : premièrement un signe iconique correspond à un signe linguistique (dénotation) ; deuxièmement, un signe iconique a un lien direct avec un signe linguistique par analogie ; troisièmement, un signe iconique a un lien indirect avec un signe linguistique. Ce cas réclame des inférences complexes. Un élément intéressant est à souligner : ici, c'est la dimension unificatrice du titre du recueil qui est privilégié, ainsi que le lien entre motifs des illustrations et titres. Le motif en tant que figure réitérée avec des variations, dans le recueil, est issu du titre.

Enfin, l'activité langagière des troisième et cinquième phases est intéressante : les élèves explicitent les styles différents des deux illustrateurs des ouvrages et la notion de correspondance entre poème et illustration. Dans le scénario de la séance 3, on observe que le maître saisit l'énoncé d'une élève, Marjorie, (« *J'ai remarqué que dans les dessins du livre Le Verlan des oiseaux on dirait que les dessins ont été faits à la plume ou au stylo* »), pour interroger la classe sur les deux manières d'illustrer les quatre recueils. En effet, les dessins de Boiry accompagnent *Le Verlan des oiseaux*, tandis que les trois autres livres ont été confiés à Henri Galeron.

A priori, la remarque soulève la problématique de l'univers d'un illustrateur et de l'illustration d'un livre de poème(s) : à quoi reconnaît-on un illustrateur et la poésie

s'illustre-t-elle de manière particulière ? Mais le maître envisage-t-il réellement ce questionnement ? On peut en douter car il n'avait pas prévu l'intervention de Marjorie et le scénario montre que les réponses des élèves qui s'intéressent à la technique, au style graphique, aux motifs retenus par l'un et l'autre illustrateur ne sont pas mises en valeur par Frédéric. Pour ce dernier, seule compte la remarque concernant l'identité de chacun des artistes associée à chacun des recueils. Or cela avait été dit lors de la première séance (MB-1-166 à 170). Il s'agissait d'analyser le paratexte des quatre recueils qui permettait de mettre en évidence qu'un même auteur avait écrit tous les poèmes du corpus, tandis que les illustrateurs étaient différents. Revenir sur cette question lors de la troisième séance n'est intéressant que si on approfondit la réflexion sur l'univers de ces illustrateurs et la fonction de l'image dans les recueils en tant qu'élément unificateur.

Les élèves, eux, ne s'y trompent pas lorsqu'ils cherchent à qualifier les illustrations. Voici quelques extraits du scénario qui montrent de quelle manière une élève en particulier tente de définir l'univers de Boiry :

(1) **Marielle** : En fait elle est à part parce qu'il y a beaucoup d'oiseaux et aussi dans les autres livres, c'est plutôt colorié, c'est-à-dire... Par exemple dans *Mes poules parlent*, la poule elle est coloriée dedans, que celui-là non, c'est pas colorié, c'est que dessiné. (MB-3-60)

(2) **Marielle** : En fait *Le Verlan des oiseaux et autres jeux de plume* ça veut dire aussi que c'est écrit avec des plumes. Les autres c'est pas écrit avec des plumes, c'est des feutres... (MB-3-62)

(3) **Marielle** : *Le Verlan des oiseaux* c'est abstrait parce que c'est pas les vrais ; les oiseaux ils sont pas bien faits. (MB-3-74)

(4) **Marielle** : Si ça représente quand même une scène avec des oiseaux comme des vaches, ils ont des barrières et ils volent. Donc voilà ça représente une scène. (MB-3-78)

Dans le premier exemple, Marielle relève deux indices : le motif des oiseaux propre au recueil et une spécificité graphique de l'artiste. Elle oppose « colorié » et « dessiné » pour signifier que Boiry privilégie le trait et le contour dans son dessin. L'extrait 2 précise la technique utilisée que cette élève met en relation avec le titre du recueil. Elle établit donc un lien entre l'esthétique des poèmes (« jeux de plume ») et le choix d'un outil pour illustrer. Enfin, les deux exemples suivants (3 et 4) indiquent que Marielle comprend que l'illustrateur ne recherche pas la précision documentaire dans la représentation des oiseaux, contrairement à H. Galeron dans *Mes poules parlent*, recueil dans lequel on peut reconnaître les races de poules grâce aux détails du dessin. Lorsque

Marielle parle de « scène », on peut dire qu'elle voit également que l'illustration est un tableau qui implique un travail de composition. Son analyse de l'image qui accompagne « Dans mon jardin se posent... » met au jour l'autonomie relative de chaque illustration.

On peut regretter que l'étayage du maître non seulement ne valorise pas ces remarques, mais qu'il ne mène pas la classe à comparer l'univers de Boiry à celui d'H. Galeron. La caractérisation des illustrations de ce dernier est pourtant très intéressante, car l'utilisation du noir et blanc diffère en bien des points. Comme le dit Jean Perrot, cet illustrateur « sait faire miroiter avec humour les travers de l'humaine nature dans *Mes poules parlent* de Michel Besnier³²³ ». Frédéric a pourtant conscience de la richesse des illustrations d'H. Galeron qu'il compare aux dessins de Serre³²⁴ pour leur humour et leur noirceur, lors de l'entretien. Cependant il ne s'arrête pas vraiment sur l'univers des artistes dans cette troisième séance, mais uniquement sur la relation entre l'illustration et le poème (MB-3-93 à 153).

En effet, la notion de correspondance entre élément verbal et élément iconique est abordée lors des activités 5 et 6. Dans un premier temps, le maître demande aux élèves de retrouver, dans les recueils, les poèmes qui sont en rapport avec les illustrations sélectionnées ci-dessus. Cela réclame de mettre en œuvre une stratégie de feuilletage. Les élèves poursuivent leur appropriation du livre par une manipulation autonome. Ils trouvent rapidement en mettant en jeu leur perception visuelle.

Dans un deuxième temps, ils doivent répondre oralement à la consigne suivante : « *Est-ce que l'illustration correspond bien au poème ou non ?* », puis donner leur sentiment sur cette association. Le maître n'explicite pas le verbe « correspondre », mais tente d'impliquer personnellement les élèves ainsi : « *C'est-à-dire, si l'auteur du poème, il vous avait demandé à vous de faire un dessin pour illustrer ce poème, est-ce que vous auriez fait le même type ? Est-ce que vous auriez eu la même idée de dessin ou non ? Est-ce que vous trouvez que l'idée de dessin est bonne ou pas assez bonne ?* ». Frédéric s'appuie sur une pratique scolaire de l'illustration dans le cahier de poésie pour mener une réflexion sur les partis pris artistiques de Boiry et d'H. Galeron. Mais l'intérêt pour lui n'est pas tant de faire comprendre ce que signifie la notion de

³²³ J. Perrot, « Galeron, Henri », in J. Perrot et I. Nières-Chevrel (dir.), *Dictionnaire du livre de jeunesse*, op. cit., p. 395.

³²⁴ Claude Serre (1938-1998) est connu notamment pour ses dessins humoristiques. Voir son site : <http://www.serre-humour.com/>

correspondance que d'amener les élèves à la formulation d'un jugement esthétique sur le texte-image autorisant l'expression de la subjectivité, puis de confronter les points de vue afin de faire évoluer ce premier jugement. On le voit dans l'exemple suivant (c'est nous qui soulignons) :

104	M	[...] <i>Qui a une illustration qui, selon lui, correspond complètement ou pas du tout au poème qu'il y a à côté ? Léna.</i>
105	Léna.	C'est l'illustration avec le coq. « Avec mon truc en plumes / ma crête rouge / mon bec verni / mon œil bleu / cerclé de noir / mon foulard moiré / ma démarche de star / je vis sur du fumier / et rêve de grands boulevards ».
106	M	<i>Alors qu'est-ce que tu penses de l'illustration par rapport au texte ?</i>
107	Léna	Je trouve que ça va pas trop ensemble parce qu'il est en train de chanter sur...sur un tas de fumier et...
108	M	<i>Qui a la même illustration et a un avis différent ? Victoire.</i>
109	Victoire	Moi, je suis d'accord avec elle et pas d'accord . Je suis d'accord avec elle parce que déjà le coq il est en train de chanter et aussi la « crête rouge », « bec verni », « œil bleu »...mais « ma démarche de star » on le voit pas marcher.
110	Marielle	Si ! Mais non ça veut pas dire...
111	M	<i>Est-ce qu'il y a quelque chose dans l'image, regardez tous, qui peut, il y a le mot « star », qui peut faire penser à une star ? Léna.</i>
112	Léna	Ça là. (Elle montre le costume queue de pie.)
113	M	<i>Regardez bien comment il est ce coq. Est-ce que vous pouvez l'expliquer ?</i>
114	Léna	Il a une tenue.
115	M	<i>Et cette tenue, elle rappelle la tenue de qui ou de quoi ?</i>
116	Léna	De star !
117	M	<i>Plus précisément, c'est pas de star de pop star.</i>
118	Marielle	De roi.
119	Léna	De chanteur.
120	M	<i>Pas tout à fait de chanteur.</i>
121	é	De pianiste.
122	M	<i>Oui de pianiste ou de chef d'orchestre.</i>
123	Victoire	Maître aussi il est une star parce que déjà il est levé, comme ça (elle bombe le torse), il a les habits. Comme c'est un coq, le coq a beaucoup d'allure, alors que les poules elles en n'ont pas trop, elles sont toutes pliées, alors que lui il est droit.
124	M	<i>Le coq est plus fier que la poule. [...]</i>

Léna émet tout d'abord un jugement négatif, car, selon elle, le coq ne chante pas dans le poème alors qu'il est représenté en train de chanter dans l'image. Mais elle reconnaît que le « tas de fumier » se retrouve dans les deux composantes de la double page. Ce point de vue est nuancé par Victoire qui s'appuie sur la description du coq dans le texte pour dire que la représentation est fidèle. Ces élèves s'intéressent d'abord à des correspondances directes : signes linguistiques et signes iconiques correspondent à un même référent. Dans ce cas, la valeur de la relation est jugée positivement.

L'étayage du maître consiste alors d'une part à remettre en question la remarque de Victoire (« *mais "ma démarche de star" on le voit pas marcher* ») et d'autre part à

analyser un détail de l'illustration qui, par analogie, correspond au mot « star ». Léna et Victoire prennent alors conscience que l'illustrateur a choisi un détail du poème et qu'il lui a associé un objet particulier, le costume queue de pie, culturellement référencé au pianiste ou au chef d'orchestre, comme le souligne Frédéric. Le maître a donc le souci de mettre au jour que la correspondance n'est pas uniquement un rapport d'identité entre signe verbal et signe iconique, mais qu'il peut s'agir aussi d'une relation d'analogie. Ce faisant, dans l'approche du texte-image, il apprend aux élèves à ne pas s'en tenir à l'évidence. Cet aspect lui semble particulièrement important, comme il le dit lors de l'entretien :

Ensuite, ils ont réfléchi sur le sens des images, sur la relation qu'on pouvait faire entre une illustration et un texte. Là aussi généralement, ils rencontrent des illustrations qui illustrent simplement le texte. Il n'y a pas d'informations supplémentaires ou en moins. Là, le dessin pouvait dire davantage de choses que le texte ou inversement.

Cependant, globalement, dans le reste de la séance, le scénario montre que l'analyse des apports de l'illustration reste superficielle, même si l'intérêt des élèves est manifeste dans les échanges observés.

ii. Pour conclure sur le travail de Frédéric

Pour conclure cette analyse des données construites à partir de l'observation directe du travail de Frédéric, nous dégagons trois points importants concernant le corpus retenu, la notion de recueil et l'appropriation des livres par les élèves.

Premièrement, l'enseignant retient les quatre recueils illustrés de M. Besnier, publiés dans la collection « Pommes Pirates Papillons », des éditions Møtus. Il faut noter le caractère inédit de ce choix, d'une part parce que Frédéric introduit pour la première fois la poésie dans sa programmation de lecture d'œuvres littéraires ; d'autre part parce que la séquence ne porte pas sur une unique œuvre intégrale, approche récurrente lorsqu'il aborde le roman, la bande dessinée, le conte ou l'album. Ici, il opte pour une démarche comparative : le choix des recueils d'un seul poète, publiés dans la même collection dont les éléments éditoriaux permettent d'éclairer un aspect de la cohérence d'ensemble des ouvrages, paraît pertinent pour faire comprendre aux élèves l'unité du corpus.

Par ailleurs, même s'il s'agit des poèmes du même auteur, les textes présentent des niveaux de difficultés différents. Or, l'école de Laglorieuse fait partie d'un réseau

de réussite sociale (RRS) et accueille donc des élèves de niveaux scolaires hétérogènes. On remarque donc qu'en lien avec cette spécificité de l'école, le maître propose à la classe, dans la même séquence, *Mes poules parlent* qui met en scène un personnage récurrent de la littérature de jeunesse, présent dans de nombreuses comptines de la maternelle, un recueil sélectionné par la commission officielle pour le cycle 2, et *Mon kdi n'est pas un kdo* recommandé dans la sélection pour le collège au niveau de la classe de 6^{ème}, dont la thématique est plus inattendue et les jeux de langage plus complexes. Chaque lecteur, dans cette classe de CM1, à l'issue de la séquence, devrait pouvoir lire de manière autonome l'un ou l'autre des recueils du corpus.

Enfin, l'iconographie des ouvrages est exploitée tout d'abord pour initier les élèves à la lecture du péri-texte iconique : l'image de couverture ou/et de quatrième de couverture comme élément permettant de construire un horizon d'attente. Ensuite, l'enseignant attire l'attention sur l'omniprésence de l'illustration en regard des poèmes : chaque texte possède sa propre image en vis-à-vis. Mais, si l'existence de deux illustrateurs pour un même poète est observée au cours des séances, on ne s'arrête pas sur l'univers des artistes plasticiens.

Deuxièmement, à propos de la notion de recueil, l'entretien et la séquence réalisée montrent que l'enseignant s'est emparé personnellement des recueils illustrés et en a fait des supports d'apprentissage pour la lecture en CM1. Cependant, la notion de recueil en elle-même, bien que Frédéric consacre quatre longues séances aux œuvres, toujours toutes présentes lors des différentes activités, n'est pas véritablement travaillée. L'enseignement de savoirs littéraires ne prévaut pas dans cette séquence : toutes les remarques faites sur les caractéristiques éditoriales, génériques, iconiques et plastiques auraient gagné à être formalisées comme autant d'indices pouvant être confirmés, contredits ou relativisés par d'autres lectures, cursives ou lors de séquences à venir ; cette dernière possibilité étant facilitée par le double niveau (CM1 et CM2) de la classe de Frédéric. Ainsi ce maître pourrait-il envisager une programmation de lecture de livres de poème(s) illustrés sur deux ans.

Troisième et dernière remarque : on a vu combien cet enseignant manifestait le souci que les élèves parviennent à s'approprier personnellement les recueils. Cela s'est traduit par le feuilletage individuel, le choix de l'un des ouvrages par chaque lecteur, dès la première séance, la lecture d'un poème préféré en fin d'apprentissage,

l'expression d'une opinion personnelle à propos de chacune des œuvres... Les objectifs du maître paraissent ainsi centrés sur l'apprentissage d'une attitude, la curiosité pour les livres de poème(s) illustrés, curiosité allant de pair avec le rire. En effet, Frédéric a également cherché à susciter cette réaction comme expression de la surprise ou de la gaieté ressentie au cours de la lecture des poèmes et des illustrations.

Mais il faut souligner que la dimension satirique des recueils est complètement ignorée. La poésie d'humour de M. Besnier n'est pas abordée dans sa complexité et aucune activité axiologique n'est suscitée par le maître, ni à propos des textes ni en ce qui concerne les illustrations. Alors que dans l'entretien, Frédéric compare les dessins d'Henri Galeron à ceux de Serre, ce qui montre qu'il perçoit chez les deux artistes la même volonté de critiquer les travers de notre vie quotidienne et de notre société contemporaine, il n'engage, avec la classe, aucune réflexion sur les valeurs³²⁵. Peut-être considère-t-il que cette réflexion est inaccessible à des enfants de neuf ou dix ans ?

3. Bilan général et perspectives

Dans ce chapitre, nous nous sommes focalisée sur la manière dont deux enseignants de cycle 3 ont conçu la lecture de quelques livres de poème(s) illustrés. Quels éléments saillants ressortent de cette analyse ? Nous retiendrons trois points qui concernent la spécificité de notre recherche : la conception de l'illustration, les modes de réception des livres envisagés et les compétences liées à la lecture du texte-image. En nous limitant à ces trois éléments, nous savons que nous mettons de côté d'autres aspects intéressants. Nous justifions ce parti pris par l'orientation particulière de notre questionnement centré sur le travail des deux enseignants auxquels nous avons proposé une expérience inédite d'enseignement-apprentissage de la lecture de livres de poème(s) illustrés, prenant en compte le rapport texte-image. Enfin, pour chacun des points soulignés, nous évoquerons quelques pistes didactiques à explorer qui pourraient intéresser la recherche.

a) La conception de l'illustration

Dans l'étude des entretiens, nous avons remarqué que les professeurs des écoles ne développaient pas leurs propos sur les illustrations. Mais l'analyse des séquences

³²⁵ Cette remarque vient nourrir la réflexion proposée par A. Leclaire-Halté, « Lecture formelle ou participative ? Première réception d'*Histoire à quatre voix* par des élèves de cycle 3 », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2006, n° 33, p. 117-134.

permet de relativiser ce manque d'intérêt manifeste dans les discours. En effet, lorsqu'on demande explicitement à ces deux enseignants de traiter le rapport texte-image, dans une séquence de littérature, fondée sur la lecture de livres de poème(s) illustrés, l'expérience montre que l'illustration n'est pas considérée comme superflue, ni seulement comme une aide à la compréhension. La contrainte donnée à Sonia et à Frédéric modifie certaines représentations mises en évidence par l'équipe d'A. Leclaire-Halté³²⁶ lors d'observations de pratiques ordinaires de la lecture de l'album.

En effet, les deux professeurs des écoles tentent d'aborder la relation entre le/les poème(s) et l'illustration par des activités de création et d'analyse de l'image en lien avec les différentes composantes du français (le langage oral, la lecture, la rédaction, l'étude de la langue). Ils y consacrent du temps et observent une motivation importante chez les élèves en activité, donnant pour indice la richesse des échanges au sein de la classe : les deux extraits des entretiens suivants en témoignent (c'est nous qui soulignons) :

Sonia :

*Qu'est-ce que ça leur a apporté? Beaucoup de **travail oral très constructif** : s'écouter et ensemble on arrive à démontrer, à découvrir des choses, à se poser des questions, émettre des hypothèses, s'écouter. Et c'est important pour eux, pour cette classe, de leur montrer qu'ensemble, ils étaient capables de faire des choses de qualité, [...] et là **je pense que je les ai entraînés, initiés à écouter, à rebondir sur ce que l'autre enfant a dit, à construire par rapport à ce qu'il avait dit juste avant et à leur faire comprendre que c'est ensemble qu'on construit quelque chose d'intéressant.** [...]. Donc ce travail-là à l'oral, c'est des enfants qui avaient beaucoup de mal en début d'année, tout ce qui était activité orale, au tableau, collectif, beaucoup se mettaient en retrait et **là ils ont été pertinents, intéressés** sur des séances de 45 minutes qui étaient tout à l'oral.*

Frédéric :

*Sur ma répartition de classe, j'avais 3 ou 4 filles qui participent à tout et accrochent à tout et donc, j'étais pas étonné qu'elles aient des millions de choses à dire. **Ce qui m'a davantage étonné, c'est que j'ai treize élèves et que les treize ont participé, ce qui est rarissime.** À un moment, **tous avaient participé à l'oral.** [...], mais les treize élèves à un moment ont eu quelque chose à dire sur ces textes-là. C'est-à-dire qu'il y a eu une adhésion par rapport à ce qu'on leur proposait à ce moment-là. **Cette participation, c'était inédit surtout par rapport à une situation par rapport à laquelle on n'a pas trop de certitude.** C'est pas une activité courante de la classe. Quand je leur propose quelque chose de beaucoup plus ludique, à ce moment-là, oui, j'ai l'adhésion de tout le groupe, mais sur un livre ou sur la lecture d'un livre ou sur une discussion autour d'un livre, généralement non, [...]. J'ai mon groupe moteur qui participe toujours, **mais là des élèves qui sont beaucoup plus effacés ont eu des remarques et des ressentis** sur ce type d'écrit et sur ce type de séance.*

³²⁶ A. Leclaire-Halté et alii, « Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes », art. cit.

Même si les remarques ne portent pas uniquement sur l'illustration, nous faisons l'hypothèse que celle-ci contribue fortement à la motivation des élèves, hypothèse qu'il faudrait vérifier par une analyse approfondie³²⁷ des interactions verbales retranscrites pour ces deux classes.

D'autre part, si l'illustration n'est pas considérée comme inutile, en revanche, elle est traitée dans un rapport de subordination aux poèmes. En ce sens, elle demeure secondaire comme pour les enseignants observés par le groupe de recherche de l'IUFM de Lorraine. Nous l'avons constaté à partir des trois éléments suivants :

- L'illustration a été traitée après la lecture du poème d'Éluard et des poèmes de J. Renard par Sonia. Malgré quelques velléités en début de séquence, Frédéric a laissé de côté la problématique de l'illustration jusqu'à la troisième séance. Cela correspondait à la volonté de son collègue maître formateur de traiter d'abord les textes de M. Besnier, puis l'illustration d'H. Galeron, dans deux unités d'apprentissage successives³²⁸.
- Les objectifs définis sont plus nombreux pour la lecture des poèmes. Le travail envisagé est réduit à l'association de l'illustration avec des fragments de poèmes ou avec des poèmes entiers.
- L'illustration n'est jamais traitée comme un art à part entière, même si Sonia inscrit quelques activités dans les arts visuels.

Ces éléments peuvent trouver une explication tout d'abord dans la genèse des livres de poème(s) illustrés eux-mêmes. On ne peut pas nier que, dans la chronologie de la création, les illustrateurs interviennent en second, pour chacun des titres choisis, qu'il soit patrimonial, classique ou contemporain. Or, il semblerait que cette condition entraîne une vision de l'illustration comme secondaire, au sens de moindre. L'image, parce qu'elle est réalisée à partir des poèmes est sans doute considérée d'une valeur moins importante que les textes. Par conséquent, il faudrait former les enseignants pour qu'ils modifient ce regard et s'interrogent sur l'apport de l'illustration au(x) poème(s).

³²⁷ Lors d'une séquence menée en CP par Françoise, l'une des maîtresses dont nous avons analysé l'entretien dans le chapitre précédent, une activité a été consacrée à cette question : sélectionner parmi quatre livres de poème(s) illustrés celui qu'on a particulièrement aimé et dire ce que l'on a préféré du texte ou des illustrations. Ce corpus reste à analyser.

³²⁸ Dans l'entretien semi-directif, Pierre, le maître formateur, revient d'ailleurs sur ce choix (annexe 3-2) : « Donc, ça serait à refaire, je sais pas si je démarrerais sur le texte, ça je sais pas, parce que je trouve que les séances de fin d'unité d'apprentissage sur les illustrations ont été plus riches que les séances sur le texte, sur les poèmes ».

En effet, par son intervention iconique et plastique, Claude Goiran recrée l'œuvre de Paul Éluard ; Yassen Grigorov poursuit la longue tradition de la réception des *Histoires naturelles* par l'image. Les textes de Michel Besnier n'existent pas avant d'avoir été publiés dans une édition illustrée. Boiry et H. Galeron participent pleinement de l'œuvre du poète, même s'ils interviennent après celui-ci.

La deuxième explication de cette place secondaire des illustrations dans les séquences tient, sans doute, au rattachement de la lecture de l'image à la discipline français. Or, la lecture des textes est prioritaire à l'école élémentaire, dans cette discipline, quel que soit le cycle. Ce traitement montre donc aussi le rapport des enseignants au « français ». Dans les livres de poème(s) illustrés, Sonia et Frédéric privilégient l'aspect linguistique et littéraire, et on ne peut pas le leur reprocher, d'une part parce qu'en 2002, la poésie a été rattachée à l'enseignement de la littérature, d'autre part parce qu'aucune compétence concernant la lecture de l'illustration en relation avec les textes n'est définie dans les programmes. Il paraît donc logique que les maîtres soient conduits à l'usage de modèles de lecture, pour ces œuvres hybrides, ne prenant pas en compte, ou quasiment pas, l'image, modèles tels que la typologie des textes ou la lecture littéraire définie par les didacticiens de la littérature dans le premier degré.

C'est pourquoi nous en arrivons à faire l'hypothèse que la contrainte didactique qui demanderait d'inscrire la lecture de livres de poème(s) illustrés, dans l'enseignement de l'histoire des arts, modifierait le traitement de l'illustration. Cela entraînerait aussi un autre jugement de valeur. En effet, une telle contrainte obligerait les professeurs des écoles à construire une séquence fondée sur la compétence 5, « La culture humaniste », à mener une réflexion sur l'histoire de l'illustration de la poésie, à prendre en considération les dimensions artistiques et culturelles du livre de poème(s) illustré : choix des formats, des papiers, des typographies, aspect visuel des poèmes, rapport à l'espace de la page, dialogue entre les artistes et les poètes, lieux d'exposition de ces « œuvres doubles »...

Cette perspective nous paraît tout à fait intéressante pour l'enseignement de la poésie. Inscrire celle-ci dans l'histoire des arts n'est pas seulement un moyen de donner des repères chronologiques et géographiques pour que les élèves situent les grands

noms du patrimoine littéraire³²⁹. Rappelons que la liste d'exemples d'œuvres pour l'histoire des arts, à l'école élémentaire, propose d'étudier, en poésie, des extraits de *La Chanson de Roland* (Moyen-Âge) et les auteurs suivants : Du Bellay et Ronsard (Temps modernes), Hugo, Baudelaire, Verlaine et Rimbaud (XIX^e siècle), Apollinaire, Éluard, Desnos, Prévert et Queneau (XX^e siècle). Cela permet surtout de considérer l'illustration comme art à part entière en lien avec la poésie parce que de grands artistes ont accompagné de grands poètes (Fernand Léger et Éluard ; Toulouse-Lautrec et Jules Renard), que les poètes eux-mêmes s'adonnent à la peinture ou au collage (Hugo, Prévert) ou que les artistes écrivent des poèmes en regard de leurs œuvres plastiques (William Blake, André François). Parfois même la frontière entre poésie et arts visuels est difficile à cerner (Jean-François Bory, Ilse et Pierre Garnier). Reste aussi à envisager une étude comparée entre des séquences portant sur un même objet littéraire, inscrites en français et en histoire des arts. Que deviendrait le poème-album, *Liberté*, de P. Éluard et C. Goiran, si on le regardait comme une œuvre double appartenant à la fois aux arts du langage et aux arts plastiques du XX^e et du XXI^e siècle ?

b) Les modes de réception des livres

L'analyse comparée des trois séquences nous permet de souligner un deuxième élément : le rapport entre le type de livre de poème(s) illustré choisi par l'enseignant et la réception médiatisée retenue. Premièrement, pour le poème-album, Sonia propose une lecture linéaire intégrale. Logiquement, la présence d'un seul poème dans l'album entraîne une lecture de la totalité du livre suivant l'ordre des pages. Cela fait qu'il est possible pour cette maîtresse de lire un long poème. Or, souvent les enseignants s'en tiennent à de courts textes poétiques parce qu'ils assimilent poésie et récitation. Nous sommes d'accord avec S. Martin qui déplorait cette pratique dans son premier ouvrage didactique publié en collaboration avec M.-C. Martin : « L'école primaire sous le sceau de la récitation se devait de réduire le poème à une quantité mémorisable pour ses jeunes élèves³³⁰ ». Le poème-album nous paraît donc particulièrement intéressant comme support pour la lecture intégrale de longs poèmes. Il ne s'agit pas d'exclure les poèmes brefs du corpus scolaire, mais l'approche d'autres textes peut être envisagée, grâce à une forme éditoriale au sein de laquelle le découpage du poème en texte

³²⁹ Voir les items de la compétence 5 « La culture humaniste », dans le *Bulletin officiel* n° 3 du 19 juin 2008, p. 28.

³³⁰ M.-C. et S. Martin, *Les Poésies, l'école*, op. cit., p. 220.

d'album et la présence de l'illustration favorisent la lecture, pour des élèves encore apprentis lecteurs.

Nous voyons un autre avantage à l'utilisation de ce support : le poème-album rend accessible des poèmes du patrimoine. Il allie transmission de textes poétiques considérés comme majeurs et adaptation par l'illustration et par la forme album, à de jeunes lecteurs. Or, on regrette, avec Isabelle Olivier et Gersende Plissonneau³³¹, depuis la publication d'un répertoire de littérature pour la jeunesse, le peu d'intérêt que l'institution scolaire a accordé aux « Petits géants » de Rue du monde, une collection qui vise les mêmes objectifs que ceux de l'école. Dans l'analyse des entretiens, nous avons vu les avantages que cette collection avait pour des élèves de CE1. On pourrait alors recommander un corpus de poèmes-albums du cycle 2 au cycle 3, en commençant par la collection « Petits géants » de Rue du monde, sans se restreindre aux deux titres de la liste officielle³³².

Au cycle 3, certes *Liberté* et *L'Ogre de Moscovie* sont recommandés, mais la découverte de poèmes longs ne paraîtrait plus si difficile pour les enseignants, si ceux-ci connaissaient également les poèmes-albums des éditions Courtes et longues : *Le Crapaud* de V. Hugo et *Le Bateau ivre* d'A. Rimbaud³³³. « Les effarés », un autre texte de ce poète, est accessible en album aux éditions Mouck³³⁴. *Le Pont Mirabeau*³³⁵ et *Il y a*³³⁶, peut-être d'ailleurs parce que G. Apollinaire est entré dans le domaine public en 2013, ont également été récemment publiés en poème-album : ils allongent la liste des réceptions du poète en édition pour la jeunesse³³⁷. Il serait dès lors intéressant de comparer les réceptions des élèves selon que des poèmes identiques sont lus sur une page sans illustration ou dans des versions illustrées en album.

³³¹ I. Olivier et G. Plissonneau, « Les collections "Petits géants" et "Petits géants du Monde" ou la réinvention d'un genre », in C. Connan-Pintado et G. Béthotéguy (coord.), *La Littérature de jeunesse au présent. Questions de genres / Genres en question*, PUB, à paraître.

³³² M. Butor, *Zoo*, op. cit. et Norge, *On peut se tromper*, op. cit.

³³³ V. Hugo, *Le Crapaud*, Courtes et longues, 2010 ; A. Rimbaud, *Le Bateau ivre*, Courtes et longues, 2010.

³³⁴ A. Rimbaud, *Les Effarés*, Mouck, 2009.

³³⁵ G. Apollinaire, *Le Pont Mirabeau*, Bulle de savon, 2013.

³³⁶ G. Apollinaire, *Il y a*, Rue du monde, 2013.

³³⁷ Voir notre article « Adapter les calligrammes à un jeune public : un défi pour l'édition et la création contemporaines pour la jeunesse », *Actes du colloque international « Les nouvelles tendances de la création calligrammatique, Nice, Université de Nice-Sophia Antipolis, 5 et 6 octobre 2012, Loxias*, à paraître.

Le deuxième mode de réception retenu par les deux professeurs des écoles correspond à l'anthologie et au recueil autographe. Il s'agit d'une lecture non linéaire, c'est-à-dire qui ne suit pas l'ordre de présentation voulu par l'éditeur et/ou l'auteur. Cette lecture est intégrale pour *Histoires naturelles (quelques)*, partielle pour les recueils de M. Besnier. Ce choix révèle que les enseignants ne perçoivent pas d'organisation logique pour ces livres de poème(s) illustrés. Ils prélèvent des textes selon des besoins pédagogiques. Ce faisant, ils construisent certainement dans l'esprit des élèves une représentation de ce type de livre fondée sur la liberté du lecteur de sélectionner, de regrouper, d'extraire, de ne pas tout lire, de lire sans marque-page, de reprendre à n'importe quel endroit, c'est-à-dire de construire un parcours singulier. Cependant on n'observe pas de questionnement autour de cette problématique : les élèves n'apprennent pas à lire un recueil ou une anthologie. Pour *Histoires naturelles (quelques)*, ils suivent le parcours voulu par Sonia et ignorent qu'ils ont lu ce type de livre de poèmes. Si l'œuvre est lue intégralement, cela s'explique par le tout petit nombre de textes retenu par l'éditeur. Mais les élèves ont-ils conscience d'avoir fait une lecture intégrale ?

Pour les recueils de M. Besnier, malgré la possibilité qu'ont eue les élèves de lire de manière autonome, le maître n'interroge jamais le parcours des lecteurs et ne mène pas de réflexion sur les éléments unificateurs du recueil. Finalement, le choix de la lecture dirigée, non linéaire et intégrale par la première maîtresse, autonome et partielle par le second maître, est présenté comme allant de soi, car les enjeux d'un tel apprentissage ne sont pas perçus par ces enseignants. En tout cas, on voit bien ici que la réception médiatisée dépend du type de livre et ce résultat mériterait une expérimentation plus importante.

c) Les compétences liées à la lecture du texte-image

Un dernier point reste à aborder : on observe chez les deux enseignants la même difficulté à définir l'enseignement-apprentissage du texte-image en termes de compétences. Les données recueillies ne formulent ni savoir ni capacité pour la lecture des poèmes en relation avec des illustrations : les élèves associent des textes et des images, mais n'apprennent pas à apprendre à associer ces éléments. De plus, l'analyse des scénarii a révélé le caractère tout à fait empirique de l'approche des maîtres : aucun appui théorique spécifique n'apparaît explicitement comme soubassement pour la conception des séquences d'enseignement-apprentissage du texte-image. Nous trouvons

deux explications à cela : l'absence de préconisations dans les programmes et l'usage d'un même terme « lecture » pour le texte et pour l'image.

La première remarque, déjà évoquée ci-dessus, mérite quelques précisions. Nous avons noté que la compétence 1, « La maîtrise de la langue française », pour l'item « Lire », ne s'intéresse qu'au texte. Les indices pour l'évaluation proposés dans les grilles de référence³³⁸, de ce point de vue, sont tout à fait significatifs : l'image en est totalement absente. Pourtant, en lecture, au niveau primaire, les élèves rencontrent tout au long de leur scolarité des textes-images que ce soit dans les manuels scolaires, les documentaires, les œuvres de littérature, les ressources numériques, etc. Quant à la compétence 5 concernant « La culture humaniste » citée explicitement dans le travail de préparation de notre collègue maître formateur et présente implicitement dans la séquence de Sonia, les items « Lire des œuvres majeures du patrimoine et de la littérature pour la jeunesse » et « Établir des liens entre les textes lus », formulés dans « Avoir des repères littéraires », ne mentionnent pas la dimension iconographique de la littérature, même pour l'évaluation de la capacité à décrire les différentes caractéristiques des œuvres³³⁹. Pour la compétence 5, seul l'item « Lire et utiliser textes, cartes, croquis, graphiques » pour « Lire et pratiquer différents langages » propose comme indication pour l'évaluation : « dégager les idées essentielles d'un texte (rapports texte/image dans des documents, des albums...) »³⁴⁰, indication pour le moins obscure.

Par conséquent, pour les enseignants, il est très compliqué de se référer aux programmes pour concevoir cet enseignement-apprentissage. On comprend donc que les maîtres soient démunis lorsqu'il leur faut apprendre à lire des albums aux élèves. Pourtant, la lecture de l'image a intégré le système éducatif, depuis les programmes de 1995 et, comme le mentionne Y. Reuter³⁴¹, la notion de compétence depuis 1992, via la *Charte des programmes*. Alors comment enseigner la lecture du texte-image si aucune compétence à ce sujet n'est mentionnée par les textes institutionnels ?

³³⁸ Ces grilles se trouvent sur le site du ministère : <http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-references.html>. Consulté le 06/05/2014.

³³⁹ Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2 : « décrire les principales caractéristiques des œuvres (auteur, thème, personnages, tonalité...) », p. 47.

³⁴⁰ *Ibid.*, p. 49.

³⁴¹ Y. Reuter (éd.), *op. cit.*, p. 47.

La deuxième explication aux difficultés liées à cet enseignement pourrait également venir de l'utilisation du mot « lecture » pour le texte comme pour l'image. Cela induit que ce qui vaut pour l'un vaut pour l'autre, et donc peut-être que les mêmes compétences sont en jeu sans nécessité de distinction. Comprendre et interpréter un texte littéraire équivaldrait à comprendre et interpréter un texte-image littéraire. En disant « lecture », l'image est assimilée au texte, comme si l'un et l'autre relevaient du même système sémiologique. Or, en reprenant les cinq compétences de la lecture littéraire définies par A. Rouxel³⁴², on peut montrer que la lecture de l'image diffère de celle du texte. Si les compétences logique, encyclopédique et idéologique sont semblables, les compétences linguistique et rhétorique diffèrent. Le système de signes qu'utilise l'image n'est pas linguistique, mais iconique et plastique. La compréhension et l'interprétation de l'image supposent des savoirs dans les domaines de l'histoire des arts visuels, des connaissances sur les genres iconographiques, le fonctionnement de certains types d'image. De plus, savoir lire un texte et savoir lire une image n'induit pas la maîtrise de la lecture du texte-image qui demande de mettre en relation les deux composantes.

Certes, le même mot en grec (*graphein*) signifie écrire et dessiner ; texte et image ont en commun un vocabulaire analytique (rhétorique, point de vue, narration, genre...) et tous les deux mettent en jeu la perception. Néanmoins, cela ne doit pas occulter leur spécificité. Le langage verbal est linéaire et impose un ordre de lecture : l'écrit suppose un déroulement et une progression dans le temps. Il nécessite aussi l'apprentissage d'un code pour mettre en relation signifié et signifiant : le lecteur doit être capable de déchiffrer l'écrit. L'appréhension de l'image se fait de manière synthétique. Elle est vue d'abord dans sa totalité, même si cette observation est superficielle, si bien qu'une illusion de la comprendre immédiatement est donnée à celui qui la regarde.

Pour toutes ces raisons, nous proposons donc de dire « lire-observer le texte-image » et pensons qu'il serait bon d'introduire cet item dans la compétence 1 « La maîtrise de la langue française », dès le cycle 2. L'emploi de deux verbes réunis par un tiret nous semble mieux dire le caractère double et dialectique de ce qu'on appelle communément « lecture du texte-image ». Il permet de signifier la spécificité de l'approche de l'image tout en indiquant que le texte aussi se regarde, notamment

³⁴² A. Rouxel, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », art. cit.

lorsqu'il s'agit d'un poème. Notons qu'il est difficile de trouver un terme satisfaisant pour désigner l'action qui consiste à regarder une image fixe de manière à l'appréhender visuellement, à la situer dans le temps et dans l'espace, à en dégager des significations, à éprouver des émotions, à émettre des jugements... autant d'attendus formulés dans les programmes de l'école élémentaire³⁴³. M. Picard commence d'ailleurs son *Essai sur l'art comme jeu* ainsi : « Il n'existe pas de mot pour désigner, en tant que telle, la personne qui regarde une œuvre d'art avec intérêt, plaisir, compétence³⁴⁴ ». Nous préférons le terme « observer » à celui de « voir », parce qu'on comprend facilement l'inconvénient qu'il y aurait à désigner l'élève comme « lecteur/voyeur ». De plus, nous rejetons le mot « spectateur » pour les mêmes raisons que M. Picard et bien que, dans une perspective didactique, il ait été retenu par Françoise Demougin³⁴⁵, « car sa seconde acception, qui se réfère au spectacle proprement dit, prédomine tout à fait aujourd'hui³⁴⁶ ». De plus, aucun verbe ne correspond à ce nom. Enfin, nous pourrions utiliser le verbe « regarder », mais contrairement à « observer », il n'induit pas nécessairement la notion de durée. Or, l'attention que l'on va porter à l'image dans le livre, si l'on envisage véritablement de s'y intéresser dans sa relation avec le texte, réclame du temps, celui « du lent émerveillement. Celui de l'urgence d'aimer³⁴⁷ », comme le dit Jean-François Manier pour les recueils qu'ils publient chez Cheyne.

Que requiert cette lecture-observation en termes d'enseignement-apprentissage dans le cas de la littérature et d'une approche par compétences ? En l'absence d'éléments dans les préconisations institutionnelles, les réalisations des enseignants impliqués dans notre recherche permettent de s'en faire une idée, certes partielle, mais intéressante dans la perspective d'une recherche exploratoire. On peut dresser la liste des tâches que les deux maîtres donnent à faire aux élèves, car celles-ci permettent « d'observer comment les objets d'enseignement sont mis en scène dans la classe par

³⁴³ Voici deux items de la compétence 5, « La culture humaniste », attendus à la fin du CM2 :
« - reconnaître et décrire des oeuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées : savoir les situer dans le temps et dans l'espace, identifier le domaine artistique dont elles relèvent, en détailler certains éléments constitutifs en utilisant quelques termes d'un vocabulaire spécifique ; - exprimer ses émotions et préférences face à une oeuvre d'art, en utilisant ses connaissances », *Bulletin officiel* n° 3 du 19 juin 2008, p. 28.

³⁴⁴ M. Picard, *La Tentation. Essai sur l'art comme jeu*, op. cit., p. 7.

³⁴⁵ F. Demougin, *Voir ou lire : pour une éducation du regard*, L'Harmattan, 2003.

³⁴⁶ M. Picard, *La Tentation. Essai sur l'art comme jeu*, op. cit., p. 7.

³⁴⁷ Cheyne, *30 ans, 30 voix*, op. cit., p. 178.

l'enseignant ou dans les manuels qui prescrivent un travail à faire aux élèves afin qu'ils construisent des connaissances et des savoir-faire³⁴⁸ ».

Voici la liste des tâches données par Sonia (S) et Frédéric (F) pour construire la compétence « lire-observer le texte-image » en littérature. Nous présentons d'abord les tâches communes aux deux enseignants, puis celles qui sont particulières à chacun d'eux :

- Observer l'illustration de la couverture et lire le titre pour émettre des hypothèses sur la nature ou le contenu de l'œuvre (S et F)
- Observer une illustration et trouver la strophe ou le poème correspondant (S et F)
- Expliquer les correspondances entre ce que dit un texte et ce que représente une illustration (S et F)
- Écrire un poème correspondant à une illustration (S)
- Créer une illustration pour accompagner une strophe (S)
- Comparer le texte-image de différentes couvertures d'œuvres (F)
- Lire à haute voix un poème et donner son avis personnel sur l'illustration en regard (F)

Deux points sont à souligner. Le premier concerne le support de l'objet enseigné. La lecture-observation s'effectue sur la couverture et la double page isolée de l'ensemble du livre. Cela s'explique d'une part parce que, dans la classe, la lecture-observation de la couverture est devenue une activité stéréotypée de la lecture de l'album, voire des œuvres littéraires en général ; d'autre part, parce que la double page constitue l'unité fondamentale des livres de poème(s) illustrés retenus par ces enseignants. Par conséquent, cette double page est considérée comme autonome. Cependant sa lecture-observation est réduite à la recherche d'un lien sémantique entre les signes linguistiques et les signes iconiques, voire plastiques. Les enseignants ne s'intéressent ni à la mise en page, ni à l'apport de l'illustration au texte, ni à la dimension esthétique du texte-image, ni à l'interdépendance sémantique, c'est-à-dire au fait que texte et image font sens ensemble.

³⁴⁸ Y. Reuter (éd.), *op. cit.*, p. 217.

La deuxième remarque porte sur les compétences : Sonia et Frédéric n'envisagent jamais l'acquisition de savoirs sur le texte-image, qu'ils soient sémiologiques ou littéraires. Tous les deux se concentrent sur des capacités d'ordre cognitif (savoir expliquer, dire ce qu'on pense, mettre en relation verbalement). Il s'agit pour les élèves de mettre en œuvre un raisonnement dans des situations d'oral réflexif. L'écrit n'est jamais sollicité pour ces capacités. Enfin, Sonia est la seule à aborder la lecture-observation du texte-image en mettant en jeu la créativité des élèves, au niveau plastique et scriptural. Sans l'explicitier, elle construit ainsi des représentations sur le poème comme source d'inspiration pour des artistes et sur l'illustration comme œuvre d'art accompagnant un texte poétique. Finalement, ce que J.-L. Dufays³⁴⁹ observe pour la lecture littéraire en Belgique, semble trouver un écho dans la pratique de ces enseignants : l'introduction de la logique des compétences conduit à privilégier les capacités sur les savoirs. Or peut-on être compétent sans la maîtrise d'un certain nombre de connaissances sur lesquelles repose toute culture ? Il faudrait donc au mieux que les maîtres situent l'illustration parmi les arts plastiques, connaissent mieux les albums dans leur variété générique et enrichissent leurs savoirs sur les codes de l'image et les discours pluricodes.

Cependant, et pour conclure sur cette question des compétences, nous dirons avec J.-L. Dufays qu'« en matière de lecture et de littérature, l'essentiel n'est peut-être pas tant de devenir "compétent" que de trouver du plaisir et de l'intérêt à lire et à s'appropriier les textes et les savoirs qui les concernent³⁵⁰ ». Frédéric semble lui aussi convaincu de cela. Reste à savoir comment susciter le plaisir de la lecture-observation de livres de poème(s) illustrés chez les étudiants en formation pour que ces futurs enseignants puissent développer le goût des élèves pour ces œuvres. Tel sera l'objet de notre dernier chapitre.

³⁴⁹ J.-L. Dufays, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des "compétences" ?, *Pratiques*, n° 149/150, juin 2011, p. 227-248.

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 245.

Chapitre 4

Le sujet lecteur de livres de poème(s) illustrés en formation d'enseignants

Dans le jardin,
la libellule est morte.

Elle repose
sous les reines-marguerites.

Les fourmis se rassemblent
pour célébrer ses funérailles.

Devant, les petites fourmis
marchent en cadence.

Derrière, les grandes fourmis.
chantent un chant funèbre.

En ce jour d'automne
Rayonne un doux soleil.

Le long cortège de la libellule
s'étire sans fin.

**Jeong-Cheol Cheon, *Dans le jardin,
la libellule est morte*, Picquier, 2010**

En 2010, dans un contexte de formation, à l'Université Bordeaux 4 - IUFM d'Aquitaine, nous avons proposé la réalisation d'un carnet de lecture et d'écriture de poèmes illustré³⁵¹, à des étudiants inscrits en master 2 « Sciences pour les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », dans une option facultative de vingt-quatre heures, intitulée « Atelier d'écriture de haïku et de calligrammes ». La réalisation de ce carnet constituait une partie de l'évaluation de cette option à laquelle avaient participé dix étudiants, durant un semestre. Notre hypothèse était que ce carnet pouvait constituer, dans certaines conditions, un outil efficace de formation à la lecture

³⁵¹ Voir notre article, « Identité personnelle et construction professionnelle : quelle réalité dans un carnet de lecture de poèmes ? » à paraître aux Presses Universitaires de Grenoble, ELLUG.

de poèmes et permettre l'émergence d'un texte de lecteur de poésie³⁵². Les étudiants avaient pour consigne de recueillir des poèmes de leur choix, en nombre illimité, et d'ajouter des avis personnels en regard des textes lus et reproduits. Cette consigne ouverte devait nous donner les moyens d'observer quels modèles les lecteurs adoptaient véritablement quand ils n'étaient pas orientés.

L'analyse de ces carnets a montré une méconnaissance de la poésie contemporaine et une absence d'intérêt personnel pour les livres de poème(s) illustrés, publiés en édition pour la jeunesse. De plus, les modèles de lecture retenus privilégiaient soit une approche techniciste soit pré-didactisante, les deux s'appuyant sur des outils d'analyse mal maîtrisés. Les difficultés à évoquer des émotions, des goûts ou des réactions personnels se sont révélées saillantes. Le contexte de formation ne nous paraît pas être la seule explication possible.

De plus, les entretiens avec quatre maîtres expérimentés, volontaires pour participer à notre recherche, ont permis de faire le même constat. Lors de nos échanges, de nombreuses stratégies d'évitement ont été mises en place pour ne pas parler de soi et maintenir à distance sa lecture. Même si ces professeurs ont exprimé leur plaisir d'avoir découvert des livres de poème(s) illustrés, ils s'en sont bien souvent tenus à une lecture professionnelle des textes et des illustrations, relativement superficielle. En outre, dans le corpus d'œuvres qui leur avait été présenté, aucun album-poème n'a été retenu.

Ces deux situations nous ont donc amenée à interroger la formation initiale des professeurs des écoles, d'autant plus que la plupart des futurs maîtres n'ont connu que la lecture de la poésie dans l'enseignement primaire et secondaire, avec des approches centrées sur les genres, les formes et l'histoire littéraire. Or, depuis 2002, la lecture littéraire préconisée dans les programmes ne s'intéresse pas seulement au « lectant » picardien ou à la distanciation, mais articule cette instance à celle du « lu » ou à la participation. Par ailleurs, la lecture de la poésie, selon les instances officielles, nous l'avons démontré, réclame particulièrement la mobilisation des sens, des émotions, de l'imagination.

Au cours de notre travail, nous avons donc décidé de nous orienter vers la lecture subjective en situation empirique, dans le cadre de la formation des enseignants

³⁵² N. Brillant-Rannou, « Questions sur le texte du lecteur de poésie », in C. Mazauric et alii (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, op. cit., p. 141.

du premier degré, car la lecture professionnelle dépend de la lecture personnelle, comme l'a démontré la recherche sur « Littérature et enseignement », menée par l'INRP (aujourd'hui Ifé) durant trois ans³⁵³. Il nous semble qu'un enjeu idéologique fort sous-tend notre propre travail, car il pose comme principe, tout d'abord, que le livre de poème(s) illustré appartient à la littérature même, ensuite que la lecture subjective est légitime dans l'enseignement de la littérature, au niveau primaire comme dans le supérieur. Mais, et ce sera notre hypothèse, l'objet lui-même ne suffit pas : la lecture subjective du livre de poème(s) illustré s'apprend et certains dispositifs didactiques nous semblent plus adéquats que d'autres. Bien qu'il n'existe assurément pas un seul dispositif favorable, ceux qui privilégient l'expression personnelle partagée, par la voix, le débat, l'écriture, l'expression artistique, peuvent certainement amener les lecteurs à « comprendre » le poème et son illustration, c'est-à-dire à les embrasser, à les habiter. Cependant, la lecture subjective que nous envisageons s'effectue au sein du groupe-classe, en présence d'un formateur et de pairs. Il conviendra donc de se demander ce que devient le sujet lecteur lorsqu'il confronte sa subjectivité à celle des autres, dans un contexte d'enseignement.

Afin d'éclairer ce questionnement, nous avons expérimenté quelques dispositifs didactiques en retenant tout d'abord la méthode de l'observation directe participante : nous avons mené nous-même des activités lors d'un séminaire. Puis nous avons proposé à deux formateurs de mettre en œuvre un dispositif de lecture que nous avons observé sans participer aux activités. L'objet du présent chapitre est donc l'analyse de ces dispositifs et plus particulièrement la recherche, dans les productions langagières écrites et orales des lecteurs observés, des adultes en formation, des indicateurs de l'activité subjective, lors de la lecture des livres de poème(s) illustrés, et des modifications ou des évolutions de cette activité, au moment de la relecture et des échanges.

1. Lecture de livres de poème(s) illustrés en séminaire de recherche

Tout d'abord, notre terrain d'expérience a été celui du master « Sciences des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », spécialité « enseignement auprès des enfants », en 2012, à l'Université Bordeaux 4 - IUFM d'Aquitaine. Ce master, mis en place seulement depuis un an, a permis d'introduire

³⁵³ M. Butlen et *alii*, « De quelques points de résistance dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire », art. cit., p. 197-225.

dans la formation des maîtres du premier degré, un dispositif de séminaire de recherche consacré à la littérature de jeunesse. Il s'agissait pour nous d'y aborder en master 2, les notions théoriques nouvelles de sujet lecteur et de lecture subjective de livres de poème(s) illustrés, notions dont les étudiants n'avaient jamais entendu parler auparavant étant donné, entre autres raisons, la reconfiguration récente du concours³⁵⁴ en 2010. La première année de séminaire avait été consacrée à la lecture littéraire des contes et des albums. Sur les seize heures réparties sur deux semestres, huit ont permis à six étudiants, sur le site de Mont de Marsan, dans les Landes, de s'initier à ces notions, par des expériences de lecture, des analyses réflexives et des lectures théoriques.

Nous ne considérons pas cet échantillon de six étudiants comme représentatif. Dans le cadre de notre étude qualitative, il s'agissait d'explorer modestement un phénomène nouveau et peu documenté : la lecture de certains livres de poème(s) illustrés, dans un contexte particulier de formation. En effet, la lecture de la poésie, étudiée par la recherche en didactique, a été restreinte la plupart du temps, à un objet, le poème isolé, comme nous l'avons exposé ci-dessus³⁵⁵. Nous souhaitons donc mener et analyser des expériences inédites de réception de textes-images afin de formuler quelques pistes didactiques qu'il conviendrait d'expérimenter plus systématiquement et qui nous paraissent pouvoir constituer des perspectives pour des recherches à venir.

a) Description du séminaire de recherche

Le dispositif présenté dans le tableau ci-dessous avait pour objectifs d'initier les étudiants à la lecture des différents types de livres de poème(s) illustrés (objectif culturel) et de les amener à s'interroger sur les apports, pour eux-mêmes (objectif cognitif), d'une approche subjective aussi bien des textes que des illustrations.

³⁵⁴ Disparition de l'épreuve optionnelle de littérature de jeunesse et concentration des épreuves écrites sur les savoirs théoriques non didactiques et l'étude de la langue.

³⁵⁵ Voir le cadre théorique de notre troisième partie.

Dispositif didactique

Séance / Intitulé / Date/	Activités	Matériel/Support	Durée
1. Lecture d'un poème-album (12/01/2012)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lecture silencieuse individuelle du texte tapuscrit 2. Rédaction d'un écrit de travail 3. Échange oral en groupe 4. Lecture silencieuse individuelle du poème-album 5. Rédaction d'un écrit de travail 6. Échange oral en groupe 	<p>Tapuscrit de <i>Zoo</i> de M. Butor Le livre scanné en PDF TBI</p>	2h
2. Lecture d'un album-poème (16/02/2012)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Découverte du livre par une lecture silencieuse sur écran 2. Réponse à un questionnaire subjectif 3. Deuxième lecture silencieuse individuelle sur imprimé et choix d'une double page lue à haute voix 4. Discussion sur les choix personnels à partir des activités précédentes 5. Rédaction d'un écrit de travail portant sur trois questions problématiques 6. Échange oral en groupe 	<p>F. David et A. Propeck, <i>Les Étoiles sont tombées</i>, Møtus, 2007 : livre scanné en PDF TBI L'album-poème imprimé en nombre (un par étudiant)</p>	1h30
3. Comité de lecture poétique (12/04/2012)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lecture silencieuse individuelle de 10 livres de poème(s) illustrés 2. Réponse à un questionnaire subjectif 3. Choix individuel de 3 livres sur les 10 4. Débat pour sélectionner les 3 livres définitifs du groupe 	<p>D. Dumortier et M. Mellinette, <i>Mehdi met du rouge à lèvres</i>, Cheyne, 2006 F. Bouchet et Y. Grigorov, <i>Les Nuages</i>, La Joie de lire, 2011 I. Damotte et E. Aguelon <i>Frère</i>, Cheyne, 2011 F. David et A. Gauthier, <i>Est-elle Estelle ?</i>, Møtus, 2002 B. Gibert, <i>Paradis</i>, Autrement, 2007 G. Herbreteau et A. Campe, <i>Mots, je te vois</i>, Soc & Foc, 2010 J. Rivet et A. Léonard, <i>Le Soleil meurt dans un brin d'herbe</i>, Møtus, 2007 Coline Irwin, <i>C'est autant d'amour que je t'envoie</i>, MeMo, 2010 Jeong-cheol Cheon et Gwang-Ick Lee, <i>Dans le jardin, la libellule est morte</i>, Picquier, 2010 A. Boudet et A. Rainjonneau, <i>Rêves de la main</i>, Donner à voir, 2011</p>	1h30
4. Bilan (19/04/2012)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rédaction d'un écrit de travail 2. Échange oral en groupe 	Tous les livres précédents	1h

Dans ce dispositif, les pratiques langagières ont pour fonction l'expression de soi et le développement d'un discours explicatif mettant en jeu sa culture, son expérience, son imaginaire. Nous avons conçu l'ensemble afin de permettre aux étudiants d'entrer

dans une activité subjective et identitaire, mais aussi cognitive parce que réflexive. Les écrits comme les oraux visent à construire un point de vue personnel sur l'œuvre, en se confrontant à la fois aux textes-images et à la lecture de ses pairs, donc à prendre conscience de la singularité de sa lecture et à interroger celle-ci au regard d'autres singularités.

b) Justification du dispositif

Il s'agissait donc de construire un dispositif favorisant la formulation de la subjectivité du sujet lecteur, individuellement et collectivement, ainsi que le partage des points de vue sur les œuvres littéraires. Or, lors de l'analyse des carnets de lecture de poèmes, nous avons observé combien le dispositif lui-même, parce qu'il est lié à l'espace social de la salle de classe, bride ces subjectivités. Il fallait envisager les conditions et les principes didactiques qui libéreraient quelque peu la parole et permettraient une activité de lecture à la fois personnelle et réflexive. Nous avons ainsi élaboré un dispositif conçu, selon la définition de Marc Weisser, comme « une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques [...] un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur³⁵⁶ ». M. Weisser précise : « Le Dispositif est le résultat, virtuel, d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux [...] à mettre à la disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage³⁵⁷ ». Notre dispositif repose sur les notions théoriques suivantes et définies ci-dessous :

- la lecture silencieuse individuelle ;
- l'écrit de travail ou intermédiaire ou réflexif ;
- l'échange de points de vue littéraires.

Avant de détailler chacune de ces notions, voici de quelle manière nous avons sélectionné les œuvres poétiques lues durant ce séminaire.

i. Le choix des œuvres

Trois critères ont présidé au choix des livres de poème(s) illustrés. Le premier, essentiel, correspond spécifiquement à la lecture envisagée et a été défini par l'équipe

³⁵⁶ M. Weisser, « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », *QuestionsVives* [En ligne], Vol. 4 n°13, 2010, p. 292, mis en ligne le 26 janvier 2011. Disponible sur Internet : <http://questionsvives.revues.org/271>. Consulté le 01/12/2013.

³⁵⁷ *Ibid.*

de Toulouse le Mirail : pour la lecture subjective, l'enseignant doit choisir des œuvres susceptibles de faciliter l'implication des lecteurs, qui puissent les faire réagir personnellement, provoquer des lectures plurielles, c'est-à-dire des œuvres qui s'attachent moins au jeu sur les codes littéraires qu'aux enjeux humains (éthiques, fantasmatiques, esthétiques)³⁵⁸. Ce critère a prévalu pour les deux premières œuvres qui allaient faire l'objet d'une lecture particulière isolée. Ainsi dans le poème-album *Zoo* (tapuscrit annexe 7-1), il est question des valeurs (la liberté, l'espace contre l'enfermement, la soumission, la coercition), des rêves et des désirs (nourriture, breuvage, sensations fortes) et du beau (dans le nom des animaux eux-mêmes, l'énumération de leur rêve, dans les couleurs, la mise en page du texte, la composition de l'image...). *Les Étoiles sont tombées* (tapuscrit, annexe 10-1), quant à lui, a été retenu pour des raisons esthétiques : un long poème en prose avec une structure répétitive, des photographies en noir et blanc avec des jeux d'ombre et de lumière, une forte présence du vide... Tout concourt à faire de ce livre un bel objet. De plus, l'activité fantasmagorique nous a semblé possible à cause de l'émotion liée au thème de la guerre (peur, compassion, dégoût, révolte...), de l'indétermination du personnage « elle », de la part importante d'implicite dans les images comme dans le texte. Enfin, ce livre pouvait faire émerger des réactions axiologiques : le lecteur trouverait positif qu'un poète et qu'une photographe s'engagent pour dévoiler les horreurs de la guerre ; a contrario, il pourrait juger que l'œuvre est trop soignée pour une dénonciation. L'esthétique primerait sur l'éthique et le livre n'inciterait pas à agir.

Deuxièmement, pour enrichir la culture des étudiants et mener une réflexion sur la variété des relations entre texte et illustration, dans le livre de poème(s), il paraissait important que différentes coprésences poètes-artistes soient représentées, ainsi que divers types de livres de poème(s) illustrés ; c'est pourquoi, notre choix s'est arrêté sur deux poèmes-albums unissant un poète classique et un artiste contemporain (*Zoo* et *Dans le jardin, la libellule est morte*), des recueils illustrés (*Les Nuages*, *Mots, je te vois*, *Rêves de la main*, *Mehdi met du rouge à lèvres*) et des albums-poèmes (*Les Étoiles sont tombées*, *Frère*, *Est-elle Estelle ?*, *Paradis*) dans lesquels des poètes et des artistes contemporains ou bien un artiste poète (*C'est autant d'amour que je t'envoie*) se sont exprimés par les mots et les images.

³⁵⁸ G. Langlade et M.-J. Fourtanier, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », art. cit. p. 101-123.

Troisièmement, nous ne voulions pas négliger le critère institutionnel. Puisque nous avons constaté à quel point le corpus scolaire préconisé, depuis la mise en place d'une liste d'œuvres littéraires de référence, était méconnu des enseignants, il semblait nécessaire que le séminaire fasse découvrir quelques titres de la rubrique « poésie ». Nous avons sélectionné des œuvres contemporaines, car elles se trouvent majoritaires dans le corpus scolaire de poésie : *Zoo* de M. Butor (C2), – deux maîtres l'ayant également choisi pour leur classe de CP et de CE1, comme nous l'avons dit précédemment –, *Est-elle Estelle ?* de F. David (C2), *Le Soleil meurt dans un brin d'herbe* (C3). Sans nous restreindre au corpus préconisé, nous avons malgré tout retenu des éditeurs appréciés par les instances officielles : Rue du monde, Møtus, Cheyne (*Mehdi met du rouge à lèvres* de D. Dumortier et *Frère* d'I. Damotte).

ii. La lecture silencieuse

La première notion théorique sur laquelle s'appuie notre dispositif est la lecture silencieuse. Les chercheurs, quelle que soit leur spécialité (didactique de la littérature, sciences de l'éducation, poésie contemporaine)³⁵⁹, s'accordent à dire que le premier contact avec l'œuvre est crucial. La question de l'entrée dans la lecture est donc bien une question didactique. Le choix dépend de l'œuvre elle-même, des objectifs pédagogiques et des compétences du lecteur. La lecture silencieuse a été retenue comme élément du dispositif et non comme objectif d'apprentissage parce que le public formé était constitué d'adultes maîtrisant les compétences nécessaires à la lecture d'œuvres intégrales. Mais surtout, elle est la seule qui nous a semblé convenir à une réception singulière des œuvres. Tout d'abord restreinte à une seule œuvre, cette lecture initiale est envisagée progressivement comme appropriation personnelle d'un poème-page pour *Zoo*, puis d'un album-poème lu sur écran pour *Les Étoiles sont tombées* ; lors de la troisième séance, elle aboutit à une activité de lecture intégrale ou partielle, au choix du lecteur à qui on a présenté un panel plus important de livres de poème(s) illustrés.

L'entrée dans l'activité de lecture se voulait directe et intime sans intermédiaire, car toute lecture à haute voix, même sans intention interprétative explicite, modifie le premier rapport du lecteur au poème. Une expérience de lecture menée par Nathalie

³⁵⁹ C. Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM2*, op. cit., p. 99 ; D. Bucheton et alii, *La Littérature en débats*, Scérén/CRDP académie de Montpellier, 2008, p. 16 ; J.-Y. Debreuille, « La question du recueil en poésie contemporaine », art. cit., p. 131.

Rannou³⁶⁰, dans une classe de lycée, à partir d'un poème intitulé « Congère » d'André Du Bouchet montre l'influence de la présentation du texte sur la lecture des élèves. En effet, si la découverte se fait par l'écoute, la sensibilité au rythme, à la musicalité, à la prosodie est plus importante. En revanche, la lecture silencieuse confronte davantage les lecteurs aux difficultés de l'écriture poétique. Même si N. Rannou préconise l'oral comme aide à l'entrée dans l'œuvre difficile d'A. Du Bouchet, elle pose une question essentielle : s'agit-il vraiment de lecture ?

La lecture silencieuse parce qu'elle est individuelle non seulement confronte le lecteur au texte, mais le met aussi face à lui-même. Cependant, il faut reconnaître que la situation pédagogique limite la liberté : les étudiants n'ont pas choisi les œuvres, ils disposent d'un temps précis pour les lire et savent que ce premier contact sera suivi d'autres activités, en lien avec leur formation de futurs enseignants. Il s'agit donc bien d'une lecture silencieuse scolaire qui entre dans un ensemble d'activités en relation avec le contexte d'enseignement-apprentissage. Quoiqu'individuelle, elle ne s'effectue pas dans la solitude, dans la mesure où tous les étudiants lisent les mêmes œuvres. Cette lecture est déjà, d'une certaine manière, un moment de partage. Il faut ajouter, avec Christa Delahaye, que « la recherche a peu éclairé la place de la lecture silencieuse dans la réception des textes et la construction du sujet lecteur, en raison sans doute de l'aspect abstrait difficilement quantifiable de l'activité³⁶¹ ». Cette activité est sans aucun doute difficile à observer, mais surtout à analyser : que sait-on vraiment de ce qui se joue au moment de la première rencontre avec une œuvre ?

Contrairement à l'expérience dont rend compte C. Delahaye, nous ne cherchions pas à étudier les processus à l'œuvre durant cette lecture silencieuse, mais à installer une atmosphère, à laisser chaque sujet se concentrer ou vagabonder, à créer les conditions d'une rencontre qui pourrait ensuite s'exprimer à l'écrit.

³⁶⁰ N. Rannou, « Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation des poèmes par les élèves de lycée », *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre*, 7^{èmes} Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006 [en ligne]. Disponible sur Internet : <http://chabanne.jeancharles.perso.neuf.fr/didlit/Rannou.pdf>. Consulté le 21/12/2011.

³⁶¹ C. Delahaye, « Lire silencieusement la littérature. Réception et impulsion », *Repères*, n° 37, 2008, p. 157.

iii. L'écrit de travail, intermédiaire ou réflexif

L'expression « écrits de travail » apparaît en 2003, dans le *Document d'accompagnement des programmes*, « Lire et écrire au cycle 3 ». Ces écrits constituent l'une des quatre catégories³⁶² produites par les élèves, dans la classe de littérature. Ils sont définis comme « provisoires, généralement courts [...] toujours personnels [...] jalonnent un parcours de lecture en offrant au lecteur des traces personnelles de sa démarche³⁶³ ». Deux fonctions principales leur sont assignées : ce sont soit des outils d'évaluation formative pour le maître, utilisés pour « repérer les erreurs de compréhension et les mauvaises postures de lecteurs³⁶⁴ », soit des supports de l'activité herméneutique pour l'élève, servant « d'ancrage dans le débat interprétatif³⁶⁵ ».

Cette définition institutionnelle est issue des recherches en didactique de la littérature, en particulier celles menées par le groupe « littéraire » de l'INRP, à la fin des années 1990. Dans la revue *Repères*, C. Tauveron qui a rendu compte du programme intitulé « Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école, cycles 2 et 3 », écrit :

De nombreux dispositifs que la recherche a répertoriés utilisent l'écriture comme moyen de construire la compréhension ou l'interprétation. Les écrits sont, en la circonstance, conçus comme des écrits de travail, transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions³⁶⁶.

Dans un deuxième article du même numéro, Fabienne Calame-Gippet et Danielle Marcoin³⁶⁷ proposent un classement des activités écrites qui amèneront les élèves à questionner leur lecture et distinguent ces écrits selon leur modalité, leur fonction et les tâches discursives qu'ils suscitent. Les écrits élaborés dans notre dispositif relèvent à la fois des écrits dits « libres [qui] correspondent à une consigne large, permettant à l'élève de réagir personnellement³⁶⁸ » et des « écrits de réaction au texte³⁶⁹ », supports de réflexion dans le débat interprétatif. Cependant, la distinction entre des deux catégories ne nous semble pas très pertinente et le lexique le prouve puisque « réagir » et « réaction » appartiennent au même champ sémantique. De plus, il est dit que les

³⁶² Les trois autres sont : les projets d'écriture, les écrits anthologiques et les écrits d'entraînement.

³⁶³ *Document d'accompagnement*, « Lire et écrire au cycle 3 », *op. cit.*, p. 41.

³⁶⁴ *Ibid.*

³⁶⁵ *Ibid.*

³⁶⁶ C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *art. cit.*, p. 31.

³⁶⁷ F. Calame-Gippet et D. Marcoin, « Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école », *Repères*, n° 19, 1999, p. 61-101.

³⁶⁸ *Ibid.*, p. 85.

³⁶⁹ *Ibid.*

« écrits libres » peuvent être dialogués entre pairs et donner lieu à des confrontations. Enfin, cette catégorisation repose sur l'idée d'une dichotomie entre l'activité herméneutique que visent, selon la définition de l'équipe de l'INRP, les écrits « de réaction au texte », et l'activité subjective c'est-à-dire l'expression d'une opinion, d'une sensation, d'une émotion à propos du texte, ce qui constitue l'objectif des « écrits libres ». Or, on peut envisager une relation de cause à effet entre l'interprétation et la réaction et lorsque le lecteur décrit l'effet produit par le texte sur lui, il peut rattacher cela aux significations qu'il a construites.

Malgré cette réserve, les écrits que nous avons proposés peuvent être caractérisés suivant les quatre critères définis par C. Tauveron³⁷⁰ et repris partiellement par F. Calame-Gippet et D. Marcoin :

1. Le moment où ils interviennent :
 - a. Après la lecture silencieuse
 - b. Après un échange entre pairs
2. La forme qu'ils prennent :
 - a. Paragraphes rédigés
 - b. Liste de mots
 - c. Choix parmi plusieurs propositions
 - d. Notes de lecture
3. La tâche discursive :
 - a. Rendre compte de ses impressions, de ses émotions, de ses sensations, de ses réactions de lecteur
 - b. Expliquer des éléments problématiques de l'œuvre
4. Le destinataire visé :
 - a. Soi-même
 - b. Les pairs et le formateur

Ces écrits appartiennent donc à ce que Dominique Bucheton, quant à elle, a appelé « des écrits intermédiaires³⁷¹ » qui favorisent la réflexivité et permettent de prendre la parole. En effet, ils ne sont pas seulement le lieu d'une expression personnelle et intime. Certes, nous les avons recueillis comme données pour la

³⁷⁰ C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », art. cit., p. 31.

³⁷¹ D. Bucheton, « Les écrits intermédiaires », *La Lettre de l'association DFLM*, n°26, 2000, p. 23-27.

recherche, cependant, a priori, ils ne sont pas destinés à être diffusés en tant qu'écrits, mais constituent un support pour des interactions verbales, dans un espace social particulier. Les activités d'écriture proposées impliquent la construction du sujet, puisque les consignes engagent les étudiants à l'élaboration d'un point de vue singulier. Ces écrits induisent l'usage de la première personne, de verbes et d'adverbes modalisateurs, de substantifs et d'adjectifs subjectifs³⁷². Il s'agit donc d'y mettre en scène une image de soi. Mais cette écriture met aussi en jeu la réflexivité, définie comme « prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage³⁷³ », puisqu'elle va « permettre réellement de penser ensemble³⁷⁴ ».

Nous avons donc utilisé ce concept didactique dans le cadre d'une expérience de lecture subjective de livres de poème(s) illustrés, à l'instar de Gérard Langlade et de Nathalie Lacelle, lors de leur recherche exploratoire sur la lecture/spectature³⁷⁵. En effet, ces chercheurs ont mis en évidence que l'activité d'écriture à partir d'un « questionnaire subjectif » était propice à l'émergence du sujet lecteur/spectateur. Sans nous restreindre, pour notre part, à cette forme, nous avons proposé des écrits réflexifs favorisant, selon les moments de la séance, la formulation de réactions spontanées face aux œuvres, puis une reprise, un retour, une continuation. Notre observation peut ainsi porter sur l'évolution des approches subjectives en fonction, premièrement, d'une deuxième lecture du poème avec les images, et deuxièmement, des échanges entre pairs.

Nous récapitulons ci-dessous les trois écrits qui constituent notre corpus d'analyse :

Écrit n°1 (annexe 7-2)

Séance/moment	1 Après l'entrée dans l'œuvre par la lecture et la relecture silencieuses
Consigne	Quelles réactions suscite en vous la lecture de ce texte littéraire ?
Support de lecture	de Texte tapuscrit de <i>Zoo</i> de M. Butor
Durée	De 19 à 25 min. environ

³⁷² Il s'agit des catégories définies par C. Kerbrat-Orecchioni, *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, op. cit., que nous avons présentées ci-dessus.

³⁷³ D. Bucheton et J.-C. Chabanne, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, op. cit., p. 5.

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 8.

³⁷⁵ N. Lacelle et G. Langlade, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », in J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?*, op. cit., p. 55-64.

Écrit n°2 (annexe 7-3)

Séance/moment	1 Après un échange de points de vue littéraires
Consigne	Quelles réactions suscite en vous la lecture de cet album ? Qu'est-ce qui a changé par rapport à la lecture du tapuscrit ?
Support de lecture	Le poème-album <i>Zoo</i> de M. Butor et d'O. Tallec projeté sur écran
Durée	De 8 à 13 min. environ

Écrit n°3 (annexe 9-1)

Séance/moment	4
Consigne	Quel bilan de ce séminaire faites-vous en tant que lecteur de poésie ?
Supports de lecture	Tous les livres lus durant le séminaire
Durée	De 20 à 23 min. environ

iv. L'échange de points de vue littéraires

L'articulation entre écrit et oral a été permanente dans notre dispositif. Tout d'abord éclairons les termes de débat, de discussion et d'échange. À la fin des années 1990, le débat émerge comme genre oral formel, pouvant faire l'objet d'un enseignement-apprentissage, dès l'école primaire³⁷⁶. Au début du XXI^e siècle, le « débat interprétatif », quant à lui, occupe une place importante dans les programmes scolaires et dans les recherches en didactique de la littérature. Il porte essentiellement sur des textes narratifs (rarement sur l'image) et sur les significations de l'œuvre, et met en jeu une conduite discursive argumentative et des négociations interpersonnelles. Nous préférons laisser de côté cette expression pour deux raisons. Premièrement, le mot « débat » induit l'idée d'une joute intellectuelle et des modèles culturels et sociaux (débat philosophique ou politique) qui nous paraissent relativement éloignés de la plupart des activités orales présentes dans notre dispositif. Deuxièmement, notre objet n'est pas nécessairement ni exclusivement l'étude de l'interprétation des étudiants dans laquelle, si on suit J.-L. Dufays, C. Tauveron, A. Rouxel, l'instance du « lectant » prime et qui met à distance les émotions, les fantasmes, l'identification du lecteur.

L'expression « discussion à visée littéraire » ou « DVL » est choisie par certains professeurs en sciences de l'éducation dont D. Bucheton³⁷⁷. Le terme « discussion »

³⁷⁶ Voir J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, ESF, 1998.

³⁷⁷ D. Bucheton et alii, *op. cit.*

convient, selon eux, pour désigner des interactions dans lesquelles « l'interlocuteur est considéré comme un partenaire³⁷⁸ » et où « il n'y a pas lieu de le convaincre ni même de le persuader, mais de construire avec lui un raisonnement³⁷⁹ ». Malgré cela, la discussion ici, comme le débat, est envisagée comme un échange d'arguments, ce qui n'est pas forcément le cas dans notre expérience. Par ailleurs, on ne peut pas omettre le sens péjoratif que le mot « discussion » peut avoir dans le contexte scolaire. Il est peu recommandé de discuter en classe. Cette valeur négative, quoique relevant d'une connotation, nous conduit également à rejeter ce terme.

Nous préférons donc choisir « échange », tout d'abord parce que le terme dénote une relation de réciprocité plutôt que de lutte, et implique de donner et de recevoir. Ensuite, l'échange n'induit pas nécessairement l'opposition de l'interlocuteur ni l'argumentation. Il peut s'agir d'exposer, de mettre en partage, de proposer. Par ailleurs, dans ce dispositif, la lecture des livres de poème(s) ne vise pas la compréhension ni l'interprétation en soi, mais la formulation de l'effet provoqué par le texte. Cela peut bien sûr résulter d'une sensibilité à la forme, au genre, au contenu thématique, aux signes de l'œuvre et être en relation avec la culture du lecteur, de quelque nature que soit celle-ci, littéraire, artistique, historique etc. Les enjeux de ces échanges sont la conscientisation de l'expérience singulière de lecture, la capacité à mettre en partage cette lecture, à la questionner, voire à la faire évoluer en fonction de l'écoute d'autres lectures singulières : nous pensons que les interactions langagières ont un rôle à jouer dans la construction du sujet lecteur. Enfin, l'objet des échanges est bien un point de vue littéraire. Le terme « point de vue » indique précisément le lieu d'où l'on regarde : soi-même, ou bien l'autre, si on se déplace. Le regard change selon le point de vue, lequel peut être subjectif, argumenté, singulier, partagé. Il nous semble qu'en utilisant « échange de points de vue littéraires », nous renvoyons à des pratiques sociales de référence telles que le comité de lecture en bibliothèque ou l'émission littéraire audiovisuelle, qui correspondent mieux à l'activité orale mise en œuvre dans notre dispositif que le débat ou la discussion.

Pour terminer, évoquons quelques éléments caractéristiques essentiels, nous semble-t-il, pour que ces échanges soient efficaces. Ils sont toujours situés après un écrit individuel. Le formateur, animateur des échanges, n'oriente pas les points de vue et

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 9.

³⁷⁹ *Ibid.*

reste à distance de ce qui se dit. La prise de parole a lieu sur la base du volontariat des étudiants. L'organisation de l'espace en U favorise la circulation des regards. La durée envisagée est d'une vingtaine de minutes environ.

Pour notre étude, dans l'ensemble du dispositif du séminaire de recherche, nous avons sélectionné trois temps : la séance de lecture du poème-album, *Zoo*, la séance du comité de lecture et le bilan de l'ensemble des lectures. Ces trois moments nous permettront d'approcher la réception médiatisée d'un livre isolé, puis d'un corpus de livres de poème(s) illustrés, enfin de cerner l'impact du dispositif sur nos six lecteurs. Nous avons laissé de côté volontairement la deuxième séance concernant la lecture de l'album-poème, *Les Étoiles sont tombées*, tout d'abord parce que les conditions matérielles ne nous ont pas permis d'enregistrer les échanges, mais surtout parce que nous analysons en détail l'expérience de lecture de ce livre lors de deux séances menées par nos collègues formateurs. Le corpus retenu pour l'analyse est donc constitué des écrits de travail mentionnés ci-dessus et des transcriptions des interactions verbales, enregistrées au moyen d'un caméscope soit quatre échanges oraux : les deux premiers concernent la lecture de *Zoo* (annexe 7-4) ; le troisième, le comité de lecture ; le quatrième, le bilan du séminaire. Nous utilisons les mêmes codes que ceux présentés dans les chapitres précédents, mais F signifie « formateur/trice » et é « étudiant/e ».

c) La lecture du poème-album, *Zoo*, de M. Butor

La première séance du séminaire a été consacrée à la lecture du poème-album de Michel Butor, illustré par Olivier Tallec et publié dans la collection « Petits géants » de Rue du monde. Les six étudiants, identifiés ici par des prénoms arbitraires (Julie, Corinne, Lucile, Bastien, Alexandra et Pauline), ne disposaient pas du livre. Le texte tapuscrit (annexe 7-1) a été distribué avec la mention du titre et de l'auteur dont les étudiants ignoraient certainement qu'il s'agissait d'un poète. La présentation du texte sous la forme d'un poème-page a été retenue pour ce début, car il s'agit de la forme traditionnelle sous laquelle les élèves rencontrent généralement la poésie à l'école. Alors que les activités proposées par la suite nous semblaient pouvoir déstabiliser les lecteurs, le choix d'entrer dans l'œuvre par un texte reproduit sur une page et par la lecture silencieuse était censé rassurer les étudiants.

i. La lecture subjective du poème-page

(a) Premières lectures : ce que disent les écrits de travail

Le premier écrit (annexe 7-2) nous sert à recueillir la réception individuelle du poème après la lecture silencieuse. Il a été rédigé à partir de la consigne ouverte suivante : *Quelles réactions suscite en vous la lecture de ce texte littéraire ?* Cette consigne a été donnée avant la première lecture. L'expression « texte littéraire » nous permettait d'indiquer explicitement que nous nous situions dans le domaine de la littérature, mais pas de la littérature de jeunesse. En effet, nous craignons que les étudiants envisagent une lecture pré-didactisante et réagissent en fonction de la réalisation d'un éventuel projet pédagogique, s'ils avaient su que ce texte était publié dans une collection pour enfants.

Par ailleurs, le terme de « poème » a été exclu pour deux raisons : d'une part, parce que nous pensions qu'en n'identifiant pas d'emblée le texte comme tel, nous pouvions éviter une lecture purement formelle qui aurait nui à l'expression de soi. Stanley Fish rapporte en effet cette expérience vécue avec ses étudiants : alors qu'il avait inscrit au tableau une liste de noms propres de chercheurs sans lien avec la poésie, il a demandé à son auditoire d'analyser « ce poème ». D'emblée, les étudiants ont reconnu dans cette liste toutes les marques distinctives du poème. S. Fish conclut donc ainsi : « Dès que mes étudiants furent conscients que ce qu'ils voyaient était de la poésie, ils commencèrent à regarder avec des yeux "qui voient de la poésie", c'est-à-dire avec des yeux qui voient tout en relation avec les propriétés qu'ils savent que les poèmes possèdent³⁸⁰ ».

Or, et c'est la seconde raison qui nous a poussée à ne pas dire « poème », il s'agissait d'évaluer si les étudiants reconnaissent par eux-mêmes le poème. Même s'ils n'ignoraient pas notre intérêt personnel et professionnel pour la poésie puisqu'ils fréquentaient notre séminaire depuis un an et demi et qu'ils avaient eu l'occasion de lire des albums fictionnels, documentaires, narratifs, poétiques etc., durant cette période,

³⁸⁰ S. Fish, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Les Prairies ordinaires, 2007. Extrait intitulé « Comment reconnaît-on un poème quand on en voit un » [en ligne]. Disponible sur Internet : <http://www.vox-poetica.org/t/articles/fish.html>. Consulté le 15/11/2013.

étaient-ils capables de lire « Zoo » comme un poème sans indication générique extérieure. Pour cela, selon nous, ils disposaient des éléments suivants :

- La brièveté du texte
- La mise en page, la disposition (blocs verbaux, blancs typographiques)
- La présence de métaphores : « oasis tintants », « océan d’herbes », « canyon de nuages », « archipels mouvants de la banquise disloquée »
- Une structure syntaxique répétée quatorze fois (nom de l’animal suivi de l’objet de son rêve introduit par la préposition « à ») et une chute (« Les enfants du gardien...à la plage »)
- L’usage de la majuscule au début de chaque groupe nominal désignant l’animal et l’absence de ponctuation en dehors des points de suspension après « gardien » et du point final
- La thématique du rêve, un stéréotype poétique censé connu par la lecture des poètes du XIX^e siècle au lycée
- La mention de l’auteur éventuellement
- Le bestiaire poétique comme stéréotype de la poésie pour l’enfance et la jeunesse

Enfin, dans la consigne, le mot « réaction » a été choisi, car il correspondait le mieux à ce que nous souhaitions observer : l’effet personnel produit par le poème. Ce terme incluait les émotions, les désirs, les jugements personnels.

À la demande des étudiants, la consigne a été longuement commentée avant le passage à l’écriture. Nous y avons consacré une quinzaine de minutes. A posteriori, cela nous est apparu indispensable pour établir un climat de confiance au sein du groupe qui a immédiatement souligné la dimension intime du travail d’écriture. L’étayage a permis de cerner cet écrit comme étant « *subjectif*³⁸¹ », dans lequel il allait falloir « *s’impliquer* », « *donner son avis, son opinion, ses impressions* », où l’on pourrait « *dire des choses différentes de ce que les autres auront pu dire* ». Cet écrit a été comparé à « *un journal intime* » et à un « *texte pour soi* », bien qu’il soit apparu d’emblée comme « *faux* » puisqu’il allait faire l’objet d’un échange oral. Les étudiants ont également renvoyé le nom « réactions » au verbe « agir » (« *c’est fort* », « *pas*

³⁸¹ Les expressions entre guillemets correspondent aux formulations des étudiants. Elles ont été écrites au tableau lors de la passation de la consigne.

seulement les impressions » ; « *On peut dire ce que l'on ferait, ce que ça nous incite à faire. Pas seulement ce que l'on ressent, pas seulement le ressenti* »). Enfin, le commentaire de l'expression « *texte littéraire* » a mis l'accent sur la valeur esthétique et les étudiants ont demandé s'ils pouvaient, quand même, s'intéresser à l'auteur et au genre. Dans la mesure où ces éléments leur permettaient une lecture personnelle, ils n'étaient pas exclus. Aucune limite de temps n'a été imposée et le poème tapuscrit restait à disposition des lecteurs durant le travail d'écriture qui a duré entre 19 et 25 minutes, selon les étudiants.

(i) La reconnaissance du texte comme poème

La première question qui nous intéresse est la suivante : les étudiants reconnaissent-ils le texte de « Zoo » comme un poème lors de leur réception singulière ? Le tableau ci-dessous répertorie le vocabulaire utilisé pour désigner l'œuvre de M. Butor :

	Les termes servant à désigner « Zoo » de M. Butor
Julie	<ul style="list-style-type: none"> • <i>texte littéraire</i> • <i>texte</i> (5 fois) • <i>dernière ligne</i> • <i>une telle fin</i> • <i>un passage</i>
Corinne	<ul style="list-style-type: none"> • <i>poème</i> (4 fois) • <i>deux dernières lignes</i> • <i>chute</i>
Lucile	<ul style="list-style-type: none"> • <i>texte</i> (3 fois) • <i>derniers vers</i> • <i>disposition du texte</i> • <i>poème</i>
Bastien	<ul style="list-style-type: none"> • <i>texte</i> • <i>poème</i>
Alexandra	<ul style="list-style-type: none"> • <i>texte littéraire</i> • <i>structure poétique</i> • <i>le genre même de la poésie</i> • <i>texte</i> (2 fois) • <i>structure de ce texte poétique</i>
Pauline	<ul style="list-style-type: none"> • <i>texte</i>

Seulement quatre étudiants sur six nomment le texte « poème » ou utilisent l'adjectif « poétique » pour le qualifier. Corinne dont l'écrit présente quatre occurrences reconnaît d'emblée le genre et précise que, pour elle, « Zoo » est un poème descriptif. Elle s'intéresse particulièrement « aux deux derniers vers » identifiés comme « une chute ». Si Alexandra utilise les termes « poétique » et « poésie », c'est pour décrire la structure du texte. Son approche s'appuie sur ses connaissances scolaires de la typologie

textuelle. Lorsqu'elle détaille la « structure poétique du texte », son activité de lecture subjective cesse, comme si cette marque suffisait à dire ce qu'est le poème. On voit ici que la reconnaissance structurelle nuit à la réception, car elle fige la lecture. Enfin, cette étudiante parle du « genre même de la poésie » comme évasion. Elle trouve alors une adéquation entre le contenu thématique de « Zoo », c'est-à-dire le rêve de liberté des animaux, et la catégorie générique du texte. Enfin, Lucile et Bastien ne font référence qu'une seule fois au « poème ». La première précise qu'elle est sensible à « la disposition du texte » et aux « derniers vers », tandis que le second ne manifeste aucun intérêt pour ces caractéristiques. Il faut souligner que tous les deux parlent de « poème » au moment où ils pensent avoir identifié le sentiment qui se dégage de « Zoo » : la nostalgie. Il semblerait qu'ils mettent alors en relation poème et lyrisme.

À côté des six occurrences du mot « poème », « texte » ou « texte littéraire » apparaissent de manière plus fréquente (quatorze fois au total). Julie et Pauline se contentent de ce terme pour nommer « Zoo ». Même si ces deux lectrices accordent un intérêt particulier à la chute et mentionnent la thématique du rêve, ces éléments ne sont pas rattachés au genre poétique. On pourrait penser qu'elles ne reconnaissent peut-être pas « Zoo » comme un poème, parce le texte de M. Butor ne présente pas les stéréotypes formels de la versification classique³⁸² et que son auteur appartient au répertoire de la poésie contemporaine (même s'il est identifié comme « classique » par les instances officielles). Cependant, il ne faut pas négliger que la formulation de notre consigne explique aussi en partie la fréquence du mot « texte ».

Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement à l'expression de la subjectivité de ces six lecteurs en nous demandant ce que devient le modèle de lecture subjective construit par G. Langlade et M.-J. Fourtanier³⁸³, lorsqu'on l'applique à la poésie. On interrogera donc les cinq notions (concrétisation imageante, cohérence mimétique, activité fantasmatique, construction axiologique et impact esthétique) dans le cadre de l'analyse de la lecture didactisée d'un poème-page. En effet, nous souhaitons mettre à l'épreuve ce modèle dans le cas de la réception de la poésie par des lecteurs adultes en formation, en faisant l'hypothèse qu'à côté de ces cinq opérations, le texte poétique peut générer une activité de lecture plus spécifique.

³⁸² La disposition du poème sur le tapuscrit ne montre pas visuellement la forme tabulaire régulière comme celle de l'œuvre originale.

³⁸³ G. Langlade et M.-J. Fourtanier, art. cit.

Notre analyse prend appui sur le premier écrit de travail des étudiants (annexe 7-2) et s'intéresse à chacun de ces lecteurs. Dans les six textes, nous essayons de relever les indices qui pourraient être rattachés à l'une ou l'autre de ces cinq opérations et nous présentons ces relevés dans un tableau récapitulatif. Notre but est d'essayer d'observer de quelle manière l'activité du sujet lecteur s'opère à partir d'un texte poétique, alors que G. Langlade et M.-J. Fourtanier étudient cette question à partir de textes narratifs.

(ii) La concrétisation imageante

Quelles sont les images produites par les lecteurs de « Zoo » ? Quelles figurations mentales la lecture du poème fait-elle surgir ? Il faut reconnaître que nous rencontrons certaines difficultés pour identifier ces images, dans le discours subjectif des étudiants, certainement parce que la question, pour cet écrit de travail, ne demandait pas explicitement ce que les lecteurs voyaient. Une autre raison tient peut-être aussi au texte lui-même qui ne figure ni les animaux, ni le zoo, mais se contente de les nommer. Le tableau ci-dessous répertorie les indices qui nous ont paru relever de la concrétisation imageante. Certains sont clairement annoncés par le verbe « imaginer », mais la plupart demande à être interprétés.

Les indices de concrétisation imageante	
Julie	??
Corinne	<ul style="list-style-type: none"> • [...] <i>des enfants se sentent emprisonnés dans ce zoo, voire dans cette ville. Je les imagine livrés à eux-mêmes et privés d'une liberté à laquelle ils aspirent.</i> • [...] <i>j'imagine leur tristesse et leur mal être</i>
Lucile	<ul style="list-style-type: none"> • [...] <i>ce qui me permet de m'imaginer comment pourrait être ce zoo « à la tombée de la nuit »</i> • [...] <i>ceci laisse imaginer que le gardien et sa famille sont prisonniers de ce zoo et par conséquent, privés de plaisirs personnels tels que les vacances</i>
Bastien	<ul style="list-style-type: none"> • [...] <i>une impression de calme provoquée par « la tombée de la nuit » et la fermeture des grilles</i> • <i>Cette ambiance contraste avec le titre « Zoo » synonyme de foule, de bruit</i> • <i>La nuit</i>
Alexandra	<ul style="list-style-type: none"> • [...] <i>l'emprisonnement des animaux et la liberté dont ils rêvent. Ils ne peuvent s'évader physiquement du zoo puisqu'ils sont enfermés</i>
Pauline	<ul style="list-style-type: none"> • [...] <i>je m'imagine que les animaux du zoo rêvent d'un ailleurs. Ils sont privés de choses qu'ils auraient s'ils vivaient libres en pleine nature, dans leur habitat naturel</i> • <i>Et c'est à ce moment-là qu'ils rêvent (quand les grilles sont fermées) et qu'ils sont seuls.</i>

On remarque que les images visuelles dominent, mais qu'elles restent très floues. Quel aspect la tristesse des animaux prend-elle dans l'imagination de Corinne ? Comment Pauline se représente-t-elle cet « ailleurs » dont rêvent les pensionnaires du zoo ? Quelles images du parc zoologique, « à la tombée de la nuit », Lucile se figure-t-

elle ? Par ailleurs, seul Bastien manifeste une concrétisation auditive. Alors que le poème présente un travail sur le rythme fondé sur la répétition et la régularité, aucun lecteur ne dit entendre quelque chose, même si le « calme » est évoqué par deux d'entre eux. Les images visuelles quoiqu'imprécises mettent l'accent sur l'enfermement, le malheur, la solitude. C'est une vision, semble-t-il, relativement sombre ; aucun lecteur ne voit, n'entend, n'imagine les rêves des animaux. Les termes du poème référentiels ou métaphoriques qui évoquent l'activité onirique, ne trouvent pas d'écho dans la réception de ces six étudiants. Les images poétiques du texte ne sembleraient donc pas faciliter la figuration mentale ni la concrétisation auditive, malgré des termes comme « tintants », « craquements », « océan » ou « cascades ». On constate donc ici que ce que dit le poème n'a pas forcément de lien avec la concrétisation imageante de ces lecteurs-là.

(iii) La cohérence mimétique

Pierre Bayard, après U. Eco³⁸⁴, a bien démontré que « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet³⁸⁵ » et que « de ce fait, le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime, par exemple en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de détails qui ne lui sont pas directement fournis³⁸⁶ ». L'activité de cohérence mimétique repose donc sur la notion de zones d'indétermination du texte littéraire, comblées par le lecteur. P. Bayard, comme U. Eco, envisage ainsi que, dans le roman, les personnages qui présentent de nombreux éléments tus, font l'objet d'ajouts de la part du lecteur. Mais qu'en est-il pour le poème de M. Butor ? Où se situent les indéterminations du texte poétique qui ne fonctionne pas sur un mode narratif, mais suggestif ? De quelle nature peut être l'activité de cohérence mimétique dans un texte où il est difficile de parler de personnages pour les animaux, où il ne s'agit pas d'histoire, ni de déroulement chronologique ? Comment les étudiants donnent-ils de la vraisemblance au poème et construisent-ils une cohérence en référence à leurs propres représentations du monde ? Voici les indices sur lesquels nous nous appuyons pour l'analyse :

Les indices de cohérence mimétique	
Julie	?
Corinne	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tous veulent s'échapper afin de ressentir de nouveau une sensation de bien-être. Ils ne sont pas en colère, ne veulent pas s'enfuir ou chasser de la</i>

³⁸⁴ U. Eco, *Lector in fabula*, op. cit..

³⁸⁵ P. Bayard, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Minuit, 1998, p. 127.

³⁸⁶ *Ibid.*

	<i>nourriture, ils veulent uniquement retrouver leurs souvenirs les plus profonds afin de les revivre de nouveau.</i>
Lucile	<ul style="list-style-type: none"> • [...] tous ces animaux sont malheureux. • <i>La plage</i> [...] les vacances
Bastien	<ul style="list-style-type: none"> • [...] une impression de calme provoquée par « la tombée de la nuit » et la fermeture des grilles • Cette ambiance contraste avec le titre « Zoo » synonyme de foule, de bruit
Alexandra	<ul style="list-style-type: none"> • [...] l'emprisonnement des animaux et la liberté dont ils rêvent. Ils ne peuvent s'évader physiquement du zoo puisqu'ils sont enfermés • [le zoo] qui représente un loisir pour les enfants s'avérerait être une prison pour les animaux privés de leur liberté de leur milieu naturel
Pauline	<ul style="list-style-type: none"> • [...] ils sont malheureux dans ce zoo lorsqu'il n'y a plus personne

On constate que la cohérence est établie par Corinne, Lucile, Bastien, Alexandra et Pauline en créant des logiques explicatives. Deux zones d'indétermination sont particulièrement investies : ce qui motive le rêve des animaux et l'apparition énigmatique des « enfants du gardien », dans les derniers vers. Tout d'abord, les lecteurs (excepté Julie) cherchent à expliquer l'activité onirique, en créant un lien de causalité entre rêve et enfermement, entre plaisir du rêve et tristesse de l'enfermement. Le rêve est alors conçu comme la compensation hallucinatoire d'un désir de liberté, nous semble-t-il, selon une interprétation plus ou moins issue de la psychanalyse freudienne. Les étudiants ne mobiliseraient-ils pas ici une notion rencontrée dans le cours de philosophie lors de leurs études secondaires ? On peut éventuellement faire aussi l'hypothèse qu'il s'agit d'un stéréotype littéraire ou plus largement culturel : les animaux retenus par les hommes rêvent de retrouver la liberté des grands espaces comme dans *La Chèvre de M. Seguin*. Certaines lectures antérieures implicites sembleraient donc ici mobilisées pour combler les blancs du poème. Les lecteurs ne s'appuieraient pas tant sur le réel pour expliquer le rêve, que sur des souvenirs de lecture, des représentations symboliques. Mais cette explication resterait à vérifier par des entretiens individuels avec les lecteurs eux-mêmes.

Le second point qui mobilise l'activité de cohérence mimétique concerne les deux derniers vers du poème : « les enfants du gardien... / ...à la plage ». La recherche d'une logique amène les étudiants à s'interroger sur cette chute qui perturbe leur compréhension du poème. Alexandra convoque ses connaissances du monde pour mettre au jour un paradoxe : le zoo « qui représente un loisir pour les enfants s'avérerait être une prison pour les animaux privés de leur liberté de leur milieu naturel ». Elle s'interroge ensuite sur la chute : « Les enfants pourraient-ils être considérés aussi comme des prisonniers ? ». Lucile fait également référence au réel en interprétant « la plage » comme « les vacances ». Bastien, quant à lui, parle de « rêve

récréatif » pour les enfants. La lecture cherche une explication par rapport à une réalité extérieure au poème.

Il nous semble donc avoir repéré deux procédés qui permettent à ces six lecteurs d'assurer une cohérence mimétique à ce poème : tout d'abord, des références à des lectures lointaines qui ressurgissent implicitement sans que l'on puisse être sûr de leur origine (lecture d'enfance, lecture scolaire ?). On peut même douter qu'il s'agisse de lecture. Deuxièmement, une connaissance du monde extérieur permettant d'expliquer un élément qui perturbe la compréhension, le sentiment d'étrangeté n'étant pas pour autant éliminé.

(iv) L'activité fantasmatique

D'après l'équipe de Toulouse-Le Mirail, « le dialogue interfantasmatique avec une œuvre met en action les scénarios imaginaires à travers lesquels un sujet exprime ses désirs de façon plus ou moins déformée³⁸⁷ ». Il s'agit donc d'observer dans les écrits de travail comment les étudiants font intervenir leurs émotions, leurs sentiments, leurs imaginaires individuels.

Nous relevons les indices concernant essentiellement les sentiments et les émotions, ainsi que les fantasmes d'action, parce qu'ils nous semblent les plus évidents :

	Les indices de l'activité fantasmatique
Julie	<ul style="list-style-type: none"> • [...] <i>l'idée de bien-être et de calme</i> • [...] <i>une sorte de malaise</i>
Corinne	<ul style="list-style-type: none"> • [...] <i>je ressens de la tristesse</i> • [...] <i>c'est aussi de la tristesse que je ressens à la lecture des deux dernières lignes</i> • <i>La personnification des animaux qui se mettent à rêver me met donc mal à l'aise car j'imagine leur tristesse et leur mal être</i>
Lucile	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mais cela me donne l'impression que tous ces animaux sont malheureux</i> • <i>On pourrait avoir envie de leur rendre leur liberté</i> • [...] <i>je trouve ce texte encore plus triste à la lecture des derniers vers</i> • [...] <i>le sentiment dégagé par ce poème est la nostalgie</i>
Bastien	<ul style="list-style-type: none"> • <i>une impression de calme</i> • [...] <i>le lecteur peut ressentir plus qu'une impression de nostalgie, une impression de manque, de malheur</i> • <i>Cette tristesse est révoltante et même irritante</i>
Alexandra	<ul style="list-style-type: none"> • ?
Pauline	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cela donne envie de les libérer et de les remettre dans leur habitat naturel (l'éléphant retrouve son troupeau, la girafe, ses fougères, le gorille, les bananiers...).</i> • <i>J'ai l'impression qu'ils sont malheureux dans ce zoo lorsqu'il n'y a plus personne</i>

³⁸⁷ G. Langlade et M.-J. Fourtanier, art. cit., p 107.

Il faut souligner que, dans les textes des étudiants, il est parfois délicat de distinguer les émotions du lecteur de celles que ce dernier prête aux animaux ou aux enfants. On peut penser que le phénomène d'identification est à l'origine de cette confusion, c'est en tout cas ainsi que nous interprétons les propos de Corinne : « *La personnification des animaux qui se mettent à rêver me met donc mal à l'aise car j'imagine leur tristesse et leur mal être* ». Corine, Lucile, Bastien n'éprouveraient-ils pas de la tristesse par empathie ? Ces lecteurs projettent peut-être un sentiment de malheur, de tristesse, sur les êtres vivants de ce poème et partagent avec eux cette émotion. Lucile et Bastien utilisent même le terme de « nostalgie » pour désigner précisément le sentiment de tristesse lié à l'éloignement du pays natal. Par ailleurs, la frustration et le manque déclenchent la tristesse, et singulièrement, Bastien exprime sa colère et son irritation vis-à-vis du rêve des enfants qu'il considère comme futile par rapport à ceux des animaux pour qui l'évasion est « *quasiment vitale* ». Pour deux étudiantes, Lucile et Pauline, l'émotion aboutit à une envie d'agir : l'activité fantasmatique est alors dynamique puisque ces lectrices voudraient pouvoir libérer les animaux sauvages du zoo.

Nous sommes surprise par l'homogénéité des émotions exprimées. Aucun lecteur n'évoque la joie de rêver, même si Julie et Bastien parlent d'un sentiment de « *bien-être* » et de « *calme* ». On pourrait expliquer cette absence de variété par une certaine pauvreté du vocabulaire des émotions dont disposent les étudiants peu habitués à exprimer ce qu'ils ressentent dans un contexte universitaire. Leur répertoire lexical pour dire, décrire, expliquer des affects n'est peut-être pas très riche. Une seconde explication nous est suggérée par J.-L. Dufays lorsqu'il parle de « stéréotypie de la culture contemporaine³⁸⁸ » qui permet de construire des significations convergentes. On pourrait peut-être penser que le discours médiatique actuel sur la protection des animaux sauvages a focalisé l'activité fantasmatique sur la tristesse et la compassion, au détriment de la joie et du sentiment de bonheur qu'aurait pu susciter l'évocation des rêves. C'est pourquoi, la lecture manifeste également une activité axiologique allant de pair avec l'émotion retenue : la tristesse.

³⁸⁸ J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture, op. cit.*, p. 30.

(v) L'activité axiologique

Quels jugements les étudiants portent-ils sur les animaux, le zoo et les enfants du gardien par rapport à leur propre système de valeurs ? Ce poème ne transmet pas explicitement de valeurs idéologiques, contrairement à d'autres créations contemporaines pour les enfants³⁸⁹. Mais il est lu comme porteur de valeurs et l'activité interprétative des étudiants dépend de leurs jugements.

Les indices de l'activité axiologique	
Julie	?
Corinne	<ul style="list-style-type: none">• <i>Enfin, je ressens aussi un sentiment d'immoralité et d'injustice tout au long de la lecture de ce poème. Je trouve anormal d'oser enfermer des êtres vivants dans un milieu aussi éloigné que leur milieu naturel.</i>
Lucile	<ul style="list-style-type: none">• <i>Mais cela me donne l'impression que tous ces animaux sont malheureux. En effet, tous rêvent ou pensent à leur milieu naturel. On pourrait avoir envie de leur rendre leur liberté.</i>
Bastien	<ul style="list-style-type: none">• <i>[...] ces animaux qui n'ont pas à être là où ils sont</i>
Alexandra	<ul style="list-style-type: none">• <i>Ce texte pourrait également montrer le « mauvais côté » du zoo. Ce dernier qui représente un loisir pour les enfants s'avèrerait être une prison pour les animaux privés de leur liberté de leur milieu naturel et dont personne ne se préoccupe lorsque le zoo ferme ses portes.</i>
Pauline	<ul style="list-style-type: none">• <i>Cela donne envie de les libérer et de les remettre dans leur habitat naturel (l'éléphant retrouve son troupeau, la girafe, ses fougères, le gorille, les bananiers...).</i>

Tout d'abord, d'après le relevé ci-dessus, cinq lecteurs condamnent violemment l'enfermement des animaux. Corinne n'hésite pas à dire : « *je ressens aussi un sentiment d'immoralité et d'injustice tout au long de la lecture de ce poème. Je trouve anormal d'oser enfermer des êtres vivants dans un milieu aussi éloigné que leur milieu naturel* ». Le zoo est qualifié de « *prison* » par Alexandra. Lucile et Pauline veulent libérer les animaux et Bastien insiste sur « *ces animaux qui n'ont pas à être là où ils sont* ». Ces lecteurs conçoivent le parc zoologique comme un lieu de privation et de solitude : ils ne voient que les « *mauvais côtés* », comme le dit Alexandra. Aucun n'envisage le zoo comme un espace de survie dans lequel les animaux sont en sécurité, et, par conséquent, presque tous ces étudiants se représentent le milieu naturel comme un lieu idéal, car symbolique de la liberté perdue. Le poème permet pour Corinne et Alexandra d'interroger également l'existence même des zoos puisque la première indique : « *Ce poème m'interpelle donc sur la mise en place de zoos qui se permettent de couper des dizaines d'animaux de leur milieu naturel* », et que la seconde semble

³⁸⁹ Notamment certains recueils de J.-P. Siméon ou d'A. Serres.

trouver insupportable que « *personne ne se préoccupe [des animaux] lorsque le zoo ferme ses portes* ».

Le corollaire de cette condamnation est la défense de la valeur « liberté ». Ainsi Corinne explique-t-elle le fait que les enfants du gardien rêvent de la plage comme étant le symbole d'une « *liberté à laquelle ils aspirent* », tandis que, pour Bastien, le rêve des animaux est « *une évasion quasiment vitale* ». Certes, ce jugement axiologique, opposant, de manière forte, liberté contre enfermement, a été induit par la consigne qui incitait les étudiants à exprimer des « réactions » ; mais il nous semble trouver surtout son origine dans la relation que les étudiants ont pu faire entre ce texte et les valeurs de l'école, les valeurs humanistes aujourd'hui défendues par la littérature de jeunesse et celles de l'écologie dont les médias diffusent les opinions. Pour autant, la lecture des étudiants ne réduit pas le poème à cette dimension puisque plusieurs d'entre eux s'intéressent à la forme du texte.

(vi) L'impact esthétique

G. Langlade et N. Lacelle³⁹⁰, dans leur analyse d'une expérience de lecture/spectature, précisent que, dans l'activité fictionnalisante, le lecteur réagit aux caractéristiques formelles de l'œuvre que celle-ci soit littéraire ou cinématographique. Mais une chose est de repérer des éléments formels, une autre est d'en dégager des significations ou de s'appuyer sur ces éléments pour exprimer sa subjectivité. Il s'agit donc pour nous d'observer quelles sont les caractéristiques du poème qui ont retenu l'attention des étudiants, sachant que certains n'ont pas identifié le texte poétique comme tel et que « Zoo » ne correspond pas à une forme traditionnelle de la poésie. Il nous faut également voir si ces éléments formels produisent des effets sensoriels, sémantiques ou esthétiques sur le lecteur.

Notre analyse de l'impact esthétique s'appuie sur les éléments suivants :

	Les indices de l'impact esthétique
Julie	<ul style="list-style-type: none"> • [...] j'ai été surprise par ce texte jusqu'à la dernière ligne. Je ne m'attendais pas à une telle fin
Corinne	<ul style="list-style-type: none"> • [...] c'est aussi de la tristesse que je ressens à la lecture des deux dernières lignes • La fin de ce poème apparaît comme une chute : même des enfants se sentent emprisonnés dans ce zoo, voire dans cette ville • La personnification des animaux qui se mettent à rêver me met donc mal à

³⁹⁰ N. Lacelle et G. Langlade, art. cit., p. 55.

	<i>l'aise car j'imagine leur tristesse et leur mal être.</i>
Lucile	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Je trouve ce texte particulièrement imagé, ce qui me permet de m'imaginer comment pourrait être ce zoo « à la tombée de la nuit »</i> • <i>En ce qui me concerne, je trouve ce texte encore plus triste à la lecture des derniers vers « les enfants du gardien...à la plage »</i> • <i>[...] la disposition du texte, tout en longueur, me donne une impression de lassitude. Le fait que les enfants du gardien soient cités à la fin me conduit à penser que ce sont eux qui éprouvent cette lassitude.</i>
Bastien	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La lecture de ce texte provoque tout d'abord une impression de calme provoquée par « la tombée de la nuit » et la fermeture des grilles. Cette ambiance contraste avec le titre « Zoo » synonyme de foule, de bruit...et semble rendre le lecteur attentif à la lecture du poème. L'auteur semble vouloir provoquer cette sérénité pour lier l'ambiance de la scène au sujet de la description : la rêverie des animaux du zoo.</i>
Alexandra	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cette grande envie de liberté est renforcée par la structure poétique du texte car le genre même de la poésie aide le lecteur à s'évader mentalement et l'amène à lâcher prise du monde réel pour entrer dans un imaginaire poétique créé par l'univers du texte</i> • <i>La fin de ce texte est assez particulière. Cette impression est renforcée par les points de suspension qu'on trouve à deux reprises. Serait-ce une chute ? Les enfants pourraient-ils être considérés aussi comme des prisonniers ?</i> • <i>Au niveau de la structure de ce texte poétique, on retrouve la même construction GN + à/aux + GN dans les strophes qui sont elles-mêmes à chaque fois composées de la même manière sauf au début et à la fin où au début on remarque un vers isolé qui situe l'action. À la fin, les deux derniers vers sont également isolés et séparés entre eux.</i>
Pauline	<ul style="list-style-type: none"> • <i>À la fin, on peut voir qu'il n'y a pas que les animaux qui rêvent d'évasion mais aussi les enfants du gardien comme s'ils étaient emprisonnés aussi dans le zoo. Ils veulent aller à la plage, comme s'ils n'y avaient jamais été. L'usage des points de suspension permet d'appuyer cela.</i>

Nous repérons six sortes de données formelles :

- La matérialité du poème, sa mise en page (Lucile)
- La structure d'ensemble (Alexandra) et la chute (Julie, Corinne, Lucile, Alexandra, Pauline)
- La ponctuation : uniquement les points de suspension (Alexandra, Pauline)
- Les images poétiques (Corinne, Lucile)
- Le type de texte : la description (Bastien)
- La construction des phrases (Alexandra)

De manière générale, on peut souligner un intérêt restreint pour la forme. La dimension visuelle est laissée de côté par cinq étudiants sur six. Aucun ne prend en compte la prosodie. Seule Corinne identifie une image textuelle en parlant de « personnification » pour les animaux qui rêvent, mais elle omet toutes les métaphores. Quant à Lucile, elle reconnaît que le poème est « imagé » sans développer davantage cette remarque. Si Alexandra décrit la structure, néanmoins cette description ne produit pas d'effet. Cette lectrice s'en tient à des considérations purement formelles sauf pour la ponctuation. Elle

formule alors une interprétation sous forme d'interrogation. Les deux derniers vers qui ne sont pas nécessairement nommés ainsi, constituent, quant à eux, un centre d'intérêt partagé par six étudiants sur six. Il nous semble que l'activité d'écriture qui n'était ni une lecture analytique, ni un commentaire de texte, deux exercices pratiqués par ces étudiants lorsqu'ils étaient lycéens, a induit une mise à distance des outils formels de l'analyse littéraire. De même, la consigne, même si l'on avait indiqué qu'il n'était pas exclu de s'intéresser au genre, a certainement contribué à négliger la forme.

Par ailleurs, qu'en est-il des effets de ces éléments formels sur les lecteurs ? La majorité des étudiants ne s'en tient pas à un repérage, mais s'appuie sur les données observées pour dégager une signification, interpréter le sens, exprimer une émotion, expliquer la logique du texte. Autrement dit, on remarque que les effets sont en relation avec les opérations de l'activité fictionnalisante étudiées ci-dessus. Les images poétiques et la description mentionnées respectivement par Corinne et Bastien contribuent à la manifestation d'images mentales (concrétisation imageante) ; la fin des deux derniers vers crée une surprise (Julie), un dégoût (Bastien), une tristesse renforcée (Corinne) : on voit là l'activité fantasmatique. La lassitude qu'éprouve Lucile en raison de « *la disposition tout en longueur* », lassitude qu'elle attribue ensuite aux enfants des gardiens, par analogie, nous semble relever de l'activité de cohérence mimétique. Les éléments formels constituent donc des points d'appui pour la lecture subjective. Ils ne servent pas seulement à la lecture objectivante. Ce constat, nous semble-t-il, interroge la didactique de la littérature : comment faire en sorte que le repérage d'éléments formels n'induisse pas uniquement une lecture formelle ?

(b) Bilan et questionnement sur le modèle de la lecture subjective

Appliqué à la lecture de ce poème et dans le cas, certes limité, de six étudiants, le cadre théorique de G. Langlade et de M.-J. Fourtanier nous paraît donc d'une certaine efficacité. Néanmoins il faut reconnaître qu'il est parfois difficile de dire si les propos des lecteurs relèvent de l'une ou de l'autre des cinq opérations, un même propos pouvant d'ailleurs être retenu pour plusieurs d'entre elles. Mais surtout, ce cadre ne rend pas suffisamment visible deux éléments importants de la lecture du poème : les stéréotypes mobilisés par les lecteurs et le sentiment d'étrangeté ressenti par certains d'entre eux. Nous voudrions montrer en quoi les premiers contribuent à l'activité fictionnalisante et pourquoi le second nous paraît propre à la lecture de la poésie.

(i) Les stéréotypes

Dans l'analyse de son propre carnet de lectrice de poésie, N. Rannou indique que « comme pour toute réception littéraire, lire de la poésie active chez le lecteur, la mise en réseau de représentations préacquises plus ou moins partagées par la communauté des lecteurs et l'auteur lui-même³⁹¹ ». Qu'en-est-il donc des stéréotypes dans la réception subjective du poème « Zoo » ? Nous entendons « stéréotypes » au sens que J.-L. Dufays a donné à ce terme : « des codes généraux, très stables, fréquemment réitérés et massivement répandus³⁹² » présents dans la mémoire collective et transmis de génération en génération. Or, dans les écrits de travail des lecteurs de « Zoo », on observe que les stéréotypes rendent possibles la concrétisation imageante, la cohérence mimétique ou les jugements axiologiques. Prenons trois exemples.

Corinne écrit : « *Ce poème m'interpelle donc sur la mise en place de zoos qui se permettent de couper des dizaines d'animaux de leur milieu naturel* ». Alexandra affirme également : « *Ce texte pourrait également montrer le « mauvais côté » du zoo* ». Comme nous l'avons analysé plus haut, on voit à l'œuvre, nous semble-t-il, le discours médiatique sur la protection des animaux. Ce « stéréotype de la culture contemporaine³⁹³ » sera d'ailleurs explicité par Bastien lors de l'échange qui suivra ce travail d'écriture. Le stéréotype, implicite dans les écrits, extérieur au texte lui-même, ou repris par lui, influence fortement l'activité axiologique, puisque le jugement des lecteurs se conforme à un discours écologique militant, pris en compte, dans une certaine mesure, par les programmes de sciences de l'école élémentaire qui « contribuent [...] à l'éducation au développement durable³⁹⁴ ».

Le deuxième exemple concerne le passage suivant, rédigé par Alexandra :

Cette grande envie de liberté est renforcée par la structure poétique du texte car le genre même de la poésie aide le lecteur à s'évader mentalement et l'amène à lâcher prise du monde réel pour entrer dans un imaginaire poétique créé par l'univers du texte.

Cette lectrice mobilise une représentation du genre poétique pour affirmer que le poème invite à l'évasion. On peut voir ici un stéréotype véhiculé par l'école, notamment via les

³⁹¹ N. Rannou, *Le Lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée* », *op. cit.*, p. 445.

³⁹² J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*, *op. cit.*, p. 30.

³⁹³ *Ibid.*

³⁹⁴ *Bulletin officiel*, n°3 du 19/06/2008, p. 24 et 26.

anthologies de poésie qui proposent des berceuses³⁹⁵, des poèmes sur le thème du rêve³⁹⁶ ou du voyage³⁹⁷. Le *Document d'application* de 2002, lui-même, lorsqu'il relie poésie, image et imaginaire perpétue, d'une certaine manière, ce stéréotype, contre lequel des poètes qui écrivent (aussi) pour les enfants s'insurgent. Ainsi J.-P. Siméon prévient-il les jeunes lecteurs : « La poésie ne veut pas vous distraire ou vous divertir, c'est-à-dire vous aider à oublier les choses graves [...] Soyez-en sûr, la poésie n'est pas une berceuse, elle n'a pas de précautions, elle va droit au but et met les pieds dans le plat de l'existence³⁹⁸ ». S'adressant aux adultes, le poète met en garde contre les « fausses représentations de la poésie » transmises à et par des générations successives de lecteurs, notamment celles qui assimilent poésie, rêve et évasion :

La plupart des enfants comme des adultes disent que la poésie c'est le rêve, l'évasion, une manière d'échapper au monde [...] cette idée reçue explique en partie que l'on ne va pas lire spontanément des poèmes, car cela ne représente pas une urgence ou quelque chose d'essentiel. En effet, le poème ne peut retenir vraiment, s'il représente le rêve, l'évasion, le hors-monde. Comme si le poème échappait au poids de l'existence, à sa gravité, à sa complication, à tout drame personnel ! C'est un grand contresens³⁹⁹.

On pourrait donc parler ici plus de cliché que de stéréotype, car le cliché, comme le précise N. Rannou « retient la subjectivité du lecteur en dehors du texte⁴⁰⁰ » et « détourne le lecteur vers des représentations préconstruites, inaptes à motiver un mouvement d'interlecture⁴⁰¹ ».

Le troisième exemple concerne presque tous les étudiants qui opposent enfermement et liberté, le zoo dans lequel règne la souffrance et le malheur, et le milieu naturel, symbole d'un bonheur idéal. Pour Lucile, « *tous ces animaux sont malheureux* » et éprouvent de la « *nostalgie* ». Julie considère le rêve comme un moment de « *bien-être* ». Le zoo est un espace de privation pour Pauline. Il s'agit ici d'un lieu commun, c'est-à-dire d'une idée partagée par tous, vivante depuis longtemps. On se situe sur le plan idéologique, donc au niveau des valeurs. En effet, l'activité axiologique des étudiants repose sur ce lieu commun.

³⁹⁵ A. Got, *La Poèmeraie*, op. cit.

³⁹⁶ *Poèmes à la lune*, Casterman, 2009.

³⁹⁷ *Voyages*, Gautier-Languereau, 2004.

³⁹⁸ J.-P. Siméon, *Aïe, un poète !*, op. cit., non paginé.

³⁹⁹ J.-P. Siméon, « Les représentations de la poésie », in *Aux passeurs de poèmes : approches multiples de la poésie, conférences, témoignages, repères et ressources*, SCÉRÉN-CNDP, 2008, p. 10-11.

⁴⁰⁰ N. Rannou, op. cit., p. 447.

⁴⁰¹ *Ibid.*

Les stéréotypes apparaissent donc comme des points d'appui à la réception de ce poème. Les lectures qui émergent dans les écrits de travail mettent en évidence ces points d'ancrage à l'activité fictionnalisante. La présence des stéréotypes explique que dans un dispositif de lecture subjective apparaissent des émotions similaires, des réactions identiques, des jugements communs, car, comme le dit J.-L. Dufays, « la prégnance de la stéréotypie dans le langage limite fortement les possibilités de produire une parole neuve et personnelle⁴⁰² ».

(ii) Le sentiment d'étrangeté

Le second élément sur lequel il faut insister est le suivant. Les cinq opérations définies par l'équipe de Toulouse le Mirail ne s'intéressent pas à une dimension qui nous semble spécifique de la lecture subjective de la poésie : le sentiment d'étrangeté qu'éprouve le lecteur déstabilisé par le poème.

Le texte de Julie développe essentiellement ce sentiment :

Après ma lecture du texte littéraire Zoo de Michel Butor, j'ai ressenti une impression d'inachevé et d'incomplet. En effet, j'ai été surprise par ce texte jusqu'à la dernière ligne. Je ne m'attendais pas à une telle fin qui m'a amenée à relire une nouvelle fois le texte. Cette relecture me semblait nécessaire pour comprendre ce texte. J'avais l'impression d'avoir lu trop vite peut-être, ou d'avoir oublié un passage.

De plus, à la lecture de ce texte, le doute s'installe et surtout une interprétation me semble s'imposer. Je ne sais pas si tous les animaux font partie du rêve des enfants ou non. Ces incertitudes font place à une sorte de malaise qui contraste avec l'idée de bien-être et de calme et de rêve, suggérée tout au long du texte.

Le poème apparaît comme un texte que Julie ne comprend pas ; des « incertitudes » et un sentiment de doute mettent mal à l'aise cette étudiante, et la relecture creuse cette perplexité. Peut-être s'agit-il d'une lectrice non experte qui exprime ici l'inconfort de sa position.

Ce sentiment se traduit chez Alexandra par des questions laissées sans réponses : « *La fin de ce texte est assez particulière. Cette impression est renforcée par les points de suspension qu'on trouve à deux reprises. Serait-ce une chute ? Les enfants pourraient-ils être considérés aussi comme des prisonniers ?* ». D'autres hésitations sont perceptibles dans l'énonciation du texte de Bastien qui utilise l'impersonnel (« on peut penser que ») ou se retranche derrière l'autorité de l'auteur : « *L'auteur semble vouloir provoquer cette sérénité* », « *on peut considérer que l'auteur décrit la nuit*

⁴⁰² J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*, op. cit., p. 35.

comme étant un moment propice à l'évasion pour tous ». Bastien donne l'impression de ne pas vouloir prendre à son compte ce que le poème produit sur le lecteur. Cette mise à l'écart de sa subjectivité peut être le signe d'une difficulté à prendre en charge les blancs du texte. Cette attitude, certainement construite par l'école, explique que les zones d'indétermination ne font pas l'objet d'une lecture personnelle.

Pourtant, ce poème n'est pas difficile en lui-même pour un étudiant en master 2. Le texte utilise un lexique peu complexe ; la syntaxe de la phrase est simple malgré l'ellipse du verbe « rêver » ; l'univers de référence du zoo est connu de ces lecteurs adultes ; les images textuelles (« oasis tintants », « océan d'herbes », « canyons de nuages ») sont relativement faciles à comprendre ou à interpréter. L'exemple de « Zoo » illustre bien les propos de J. Roubaud :

La poésie est difficile, oui ; mais cette difficulté ne réside pas dans le fait d'employer des mots inconnus des présentateurs de télévision, ou une syntaxe des journaux.

La difficulté de la poésie est une et indivisible. Elle tient à ce qu'elle est poésie⁴⁰³.

Cette difficulté peut venir aussi du lecteur, comme l'écrit F. Marcoin à propos de la lecture d'un texte de Reverdy :

Texte facile ou difficile ? En fait la question n'a pas de sens, car c'est d'abord le lecteur qui décide ou non d'accepter de coopérer au texte, ou, comme dirait Ricoeur, "de se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture"⁴⁰⁴.

Le poète C. Doumet ajoute que le contexte de réception peut aussi jouer : « un poème n'est jamais difficile, illisible ou obscur en lui-même, mais relativement à la compétence d'un lecteur, ou d'une classe de lecteurs, ou – ce qui revient au même – d'une époque⁴⁰⁵ ».

Si les étudiants éprouvent une impression d'obscurité, ne serait-ce pas, premièrement, à cause de la nature même du texte, deuxièmement en raison de leur inexpérience de la lecture de la poésie ? Les pratiques des quatre enseignants, étudiées ci-dessus, révèlent, il est vrai, une fréquentation quasi nulle de la poésie contemporaine et des livres de poème(s) illustrés pour la jeunesse. Mais, il nous semble surtout que ce sentiment d'étrangeté prend sa source dans le fait que les étudiants ne parviennent pas à déterminer de significations stables. Ces hésitations à formuler un sens qui satisfasse le

⁴⁰³ J. Roubaud, *Poésie, etcetera : ménage*, op. cit., p. 274.

⁴⁰⁴ F. Marcoin, « La lecture littéraire : une didactique invisible », art. cit., p. 140.

⁴⁰⁵ C. Doumet, *Faut-il comprendre la poésie ?*, op. cit., p. 126.

lecteur, aboutissent à un sentiment de malaise chez Julie. On verra que cette impression est partagée par d'autres, au moment des échanges oraux. Ainsi, comme le dit J.-P. Siméon :

Tout le paradoxe du sens est là : un poème n'a de conséquence fertile en vous que s'il ne signifie pas ce que vous saviez déjà, s'il est d'abord un objet imprévu, une loi ignorée, un sens à venir, donc à construire, bref s'il apparaît dans un premier temps comme un non-sens⁴⁰⁶.

Dans le poème, le sens est problématique. Aussi, le poème conduit-il à une lecture, pourrions-nous dire, comme expérience du vide. Le lecteur ne peut pas combler certains blancs, il est envahi par les zones d'indétermination. Ainsi N. Rannou explique-t-elle dans son autolecture certaines difficultés de lecture face aux ambiguïtés du poème : « La lecture ne fait plus office de remplissage, d'accumulations d'images, de sensations, de mots : la compensation des espaces d'indéterminations du sens par le lecteur n'opère plus⁴⁰⁷ ». Le lecteur peut être désemparé parce qu'il n'est plus maître du jeu et qu'il se perçoit alors comme ignorant, incompetent ou dépassé.

On comprend que cette lecture fasse naître un sentiment d'incertitude, surtout chez un futur maître qui sera amené à enseigner la compréhension. Ici, ne faudrait-il pas renoncer à comprendre et choisir ce que J.-L. Dufays appelle la « lecture suspensive », dans laquelle « les lieux d'indétermination sont maintenus et interrogés⁴⁰⁸ ». Ainsi, Julie et Alexandra renoncent-elles à rationaliser leurs hésitations et laissent-elles planer le doute. Mais ce que ne dit pas J.-L. Dufays, c'est le sentiment que cette lecture produit sur le lecteur et qui peut rompre, selon nous, toute relation avec la poésie, parce qu'on n'apprend pas à ne pas comprendre. Cette capacité à assumer la suspension du sens n'est enseignée à aucun niveau de la scolarité. En revanche, le dispositif de lecture subjective permet à certains lecteurs d'exprimer leur malaise face à cette évidente hésitation des significations à donner au poème. Le moment des échanges, nous allons le voir, paraît alors essentiel pour que les lecteurs prennent conscience que ce sentiment d'étrangeté n'est pas le signe d'une incompetence personnelle, mais peut être une caractéristique de la lecture de la poésie.

⁴⁰⁶ J.-P. Siméon, *Algues, sable, coquillages et crevette : lettre d'un poète à des comédiens et à quelques autres passeurs*, op. cit., p. 25.

⁴⁰⁷ N. Rannou, op. cit., p. 452

⁴⁰⁸ J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture*, op. cit., p. 158.

(c) Les premiers échanges de points de vue littéraires

Il s'agit maintenant de mettre en évidence les modifications de la lecture subjective individuelle que nous venons d'analyser, à partir du corpus des écrits de travail. Nous tenterons de répondre à la question suivante : que devient la subjectivité du lecteur de poésie dans les échanges de points de vue littéraires (annexe 7-4, tours de parole 1 à 67). L'analyse s'attardera donc sur le passage de la lecture singulière à la lecture collective, dans une situation d'oral polygère⁴⁰⁹. Elle prendra appui sur les apports de la linguistique et des sciences du langage à la didactique, apports présentés par Robert Bouchard⁴¹⁰ et Marc Weisser⁴¹¹, dans deux documents synthétiques.

Selon R. Bouchard, « la performance orale est une activité "distribuée" – elle s'appuie sur les autres – et "située" – elle prend en compte son environnement et les modifications de celui-ci »⁴¹². Dans sa globalité, elle est constituée d'un matériau sémiotique à trois dimensions : verbale, paraverbale (intonation, débit, accent...) et non verbale (geste, mimique, attitudes corporelles...) ⁴¹³. En ce qui nous concerne, nous limitons l'analyse à la dimension verbale puisqu'il s'agit d'échanges de points de vue littéraires à dominante verbale.

Par ailleurs, l'oral est décrit par R. Bouchard comme un phénomène illocutoire, linguistique (syntaxique et lexical), discursif, dialogal, interactionnel et situationnel. Nous ne nous intéresserons que ponctuellement aux deux premiers aspects. La dimension illocutoire (éléments physiques) est laissée de côté puisqu'elle permet d'analyser principalement les éléments paraverbaux et non verbaux. Nous pourrions la prendre en compte seulement si nous notons des remarques métalocutoires pertinentes dans certaines interventions. L'aspect linguistique, d'autre part, ne nous intéresse pas en soi. L'usage de la langue sera rattaché aux quatre dimensions restantes.

La première envisage l'oral en tant que phénomène textuel/discursif. L'échange de points de vue littéraires analysé est rapproché d'un genre oral scolaire, le « débat »,

⁴⁰⁹ Nous empruntons le terme à C. Golder, « Justification et négociation en situation monogérée et polygérée », *Enfance*, n° 1-2, 1992, p. 99-112. Ce terme désigne les situations d'oral dans lesquelles le discours se construit à plusieurs.

⁴¹⁰ R. Bouchard, « L'oral : différents niveaux d'organisation et d'analyse », in C. Garcia Debanc et S. Plane, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, op. cit., p. 81-116.

⁴¹¹ M. Weisser, « Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée », *Revue Française de Pédagogie*, n° 158, 2007, p. 103-115 [en ligne]. Disponible sur Internet : http://hal.inria.fr/docs/00/49/31/21/PDF/RFP2_Weisser.pdf. Consulté le 05/12/2013.

⁴¹² R. Bouchard, chap. cité, p. 82.

⁴¹³ C. Kerbrat-Orecchioni, *Les Interactions verbales*, Tome 1, Armand Colin, 1990, p. 133-157.

dans lequel les conduites langagières orales observées correspondent, pour simplifier, aux grands types de discours, explicatif et argumentatif. Deuxièmement, cet échange constitue un oral « dialogal » prenant en compte les unités suivantes, définies par C. Kerbrat-Orecchioni⁴¹⁴ et reprises par R. Bouchard :

- L'interaction : « l'ensemble des événements verbaux qui se déroulent entre le moment où les interactants se rencontrent et celui où ils se quittent ». C'est par définition « l'unité de rang supérieur⁴¹⁵ ».
- La séquence d'échanges : « un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique⁴¹⁶ ».
- L'échange : la « plus petite unité dialogale [...] c'est avec cet "échange" que commence l'échange, c'est-à-dire le dialogue au sens strict⁴¹⁷ ». La polysémie du terme « échange » nous obligera à préciser dans notre analyse, au risque d'une certaine lourdeur, si nous l'entendons en tant que genre oral (échange de points de vue littéraires) ou en tant qu'unité du dialogue (échange).
- L'intervention : chaque échange donne lieu à une ou plusieurs interventions qui sont des « unités monologiques, émises en principe par un seul locuteur⁴¹⁸ ».

Le troisième angle sous lequel l'échange de points de vue littéraires sera analysé est interactionnel. De fait, ici l'oral est « polylogal », car il y a plus de deux locuteurs. Le terme « interaction » indique la dimension collective de cet oral et l'idée de co-construction de la pensée. Chaque participant construit son énoncé en prenant plus ou moins en compte celui des autres. Ainsi des représentations partagées peuvent émerger. M. Weisser⁴¹⁹ indique qu'il convient, comme C. Kerbrat-Orecchioni, de parler de « polylogue », lorsque la conversation constitue un « texte collectif » présentant un certain nombre de particularités comme le remodelage d'une proposition initiale, l'adressage direct ou indirect, la position périphérique de certains locuteurs qui ne souhaitent pas participer.

⁴¹⁴ R. Bouchard (chap. cit., p. 102-104) reprend les unités du dialogue présentées par C. Kerbrat-Orecchioni, *Les Interactions verbales*, op. cit., p. 210-229.

⁴¹⁵ C. Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*, p. 214.

⁴¹⁶ *Ibid.*, p. 218.

⁴¹⁷ *Ibid.*, p. 224.

⁴¹⁸ *Ibid.*, p. 225.

⁴¹⁹ M. Weisser, art. cit., p. 110-111.

Enfin la dernière dimension à laquelle nous nous intéresserons est celle qui conçoit l'oral comme « un phénomène situationnel⁴²⁰ » : on ne peut pas négliger dans notre analyse les aspects matériels et sociaux. Les étudiants sont dans l'espace de la classe. La disposition en U est censée faciliter les échanges. Ils ont à leur disposition le texte de « Zoo » et leur écrit de travail. La consigne de départ évoque clairement cet aspect ainsi que le but de l'échange de points de vue littéraires :

1	F	<i>Je rappelle la consigne : parler aux autres personnellement de ce texte en vous appuyant sur ce que vous avez écrit. Vous prenez la parole quand vous voulez. Vous pouvez vous adresser particulièrement à l'un de vos camarades. Allez, qui se lance ? Lucile.</i>
---	---	--

Le petit nombre de participants rend possible la prise de parole de chacun. Mais le groupe est hétérogène du point de vue du genre puisqu'un seul garçon sur six étudiants participe à l'échange de points de vue littéraires. Par ailleurs, nous avons choisi de ne pas participer, nous-même, à cet échange, si ce n'est en demandant des précisions ou en relançant certaines propositions, cela afin de ne pas influencer la lecture des étudiants. Cet oral a duré une vingtaine de minutes et la transcription⁴²¹ comporte 67 tours de parole.

Ces éléments méthodologiques ayant été présentés, examinons désormais ce que les interactions verbales révèlent de la lecture du poème « Zoo ». Quatre éléments importants paraissent ressortir de notre analyse : le partage social des émotions et des jugements personnels, l'explicitation des stéréotypes, la prise en compte de la subjectivité d'autrui et l'acceptation de la lecture suspensive.

(i) Le « partage social des émotions » et des jugements personnels

Nous empruntons au psychologue Bertrand Rimé le concept de « partage social des émotions⁴²² » pour désigner l'expression verbale qui consiste à évoquer, face à un interlocuteur, une expérience émotionnelle, des sentiments, des réactions liées à l'exposition à un événement éprouvant ou non. Ce spécialiste a mis en évidence que

⁴²⁰ R. Bouchard, chap. cité, p. 111.

⁴²¹ Nous avons conscience que notre transcription déforme la réalité, puisqu'elle supprime les caractéristiques vocales et comportementales. Nous avons retenu une transcription simple, à la fois lisible, et relativement fidèle à ce qui s'est dit du point de vue sémantique et syntaxique. Nous avons fait le choix de la ponctuation, tout en sachant que d'autres systèmes de transcription existent, car ce choix correspond aux normes utilisées par les chercheurs en didactique de la littérature (C. Tauveron, F. Demougin, G. Langlade...)

⁴²² B. Rimé, *Partage social des émotions*, PUF, 2005.

« partager une émotion constitue une opportunité que les gens recherchent volontiers⁴²³ ». Qu'en est-il pour nos six lecteurs ?

Nous retenons deux séquences d'échanges, l'une portant sur l'émotion de la tristesse l'autre sur le jugement axiologique de l'injustice.

2	Lucile	Moi, je voulais dire que je trouvais ce texte assez triste. J'ai une impression de tristesse⁴²⁴ parce que, pour moi, quand je lis le début, on parle d'animaux enfermés par des grilles et qui rêvent tous à leur milieu naturel, ça me donnait l'impression que ces animaux étaient malheureux et qu'ils n'avaient qu'une seule envie, c'était de s'en aller. Donc en plus, je trouvais cette image assez renforcée avec la mention des enfants du gardien, parce que, pour moi, c'était peut-être le fait que le gardien, lui aussi, devait rester dans le zoo et que, du coup, il était privé de moments de plaisir, et par conséquent sa famille.
3	Corinne	Moi, j'ai mis pareil, par rapport à la tristesse. C'est aussi la première sensation que j'ai eue, à cause des animaux qui sont enfermés. Je les trouve personnifiés avec l'idée qu'ils rêvent et ce dont ils rêvent. Donc du coup ça va aussi dans ce sens. J'ai ressenti ça. Mais pour les enfants, je l'ai pris dans le sens où ils sont aussi enfermés dans le zoo, peut-être même dans la ville... Je sais pas trop... Ils rêvent aussi de nature, en fait.
4	Bastien	Pour moi, il y a la tristesse au début et ça passe presque à l'irritation, parce que j'ai trouvé que les rêveries des animaux c'était presque une évasion vitale pour eux, pour supporter leur condition et finalement, on arrive à la fin, et on a une rêverie récréative des enfants qui pensent à la plage, pas à cause d'une nécessité... J'ai eu l'impression qu'il y avait une opposition entre la tristesse des animaux, le manque ...et avec à la fin...

Tout d'abord, ces trois interventions successives, en début d'interaction, montrent que l'activité fantasmatique, mise en évidence lors de l'analyse des écrits personnels, s'exprime ici au sein du groupe et trouve un écho chez plusieurs lecteurs. Ces derniers prennent conscience qu'ils constituent une communauté émotionnelle, ou bien choisissent eux-mêmes d'en constituer une. L'oral permet cette conscientisation ainsi que le partage des émotions. Si chaque sujet commence par « moi », ce qui traduit une affirmation de soi en tant que sujet lecteur, la tristesse qui est évoquée par Lucile, dès le premier échange, est reprise par Corinne pour indiquer une similitude (« c'est pareil »), puis par Bastien qui concède la même émotion, tout en faisant part d'une autre impression, l'irritation. On se trouve face à ce que Sylvie Bruxelles et Catherine Kerbrat-Orecchioni⁴²⁵ appellent des « coalitions », ici d'étudiants. Ces trois lecteurs adoptent une position commune face au poème. L'interaction permet également à Bastien de se singulariser : son irritation n'est partagée par personne. Cette émotion distingue ce garçon au sein du groupe. La situation d'oral donne l'occasion d'exposer ce

⁴²³ *Ibid.*, p. 87.

⁴²⁴ C'est nous qui soulignons.

⁴²⁵ S. Bruxelles et C. Kerbrat-Orecchioni, « Coalitions in polylogues », *Journal of Pragmatics*, vol. 36, n° 1, (2004), p. 75-113, citées par M. Weisser, art. cit., p. 111.

ressenti particulier et de faire prendre conscience aux autres locuteurs que les effets du poème sont différents selon le lecteur.

On remarque le même phénomène pour l'activité axiologique lors d'un échange sur le sentiment d'injustice face à l'enfermement des animaux et des enfants du gardien :

39	Alexandra	Moi, je pense aussi que ce texte, ça pourrait être autre chose, de montrer le mauvais côté du zoo qui est considéré comme un loisir pour les enfants alors que les animaux sont enfermés. Pour les enfants, c'est un loisir, une liberté. Ils vont se promener au zoo alors que les animaux sont enfermés, emprisonnés. Mais eux, ils rêvent de leur liberté. Ils ne peuvent pas s'évader physiquement, mais seulement mentalement. J'ai mis aussi qu'une fois que le zoo fermait ses portes, plus personne s'en préoccupait. Donc, c'était un peu une impression, pas d'injustice, mais un côté un peu futile. Ces animaux sont enfermés pour le plaisir d'enfants, c'est pas non plus un pays idéal.
40	F	<i>Donc, vous ça vous a fait penser à une expérience, des enfants qui vont au zoo voir les animaux.</i>
41	Alexandra	Oui, même si je ne vais pas au zoo. C'est vrai qu'ils rêvent à leur milieu naturel, même l'éléphant, à sa famille, par exemple.
42	F	<i>Vous avez pensé que le troupeau c'était la famille ?</i>
43	Laurence	Oui, c'est ça. C'est la famille, ou alors c'est la nourriture vitale. On voit vraiment chaque animal dans son milieu naturel, alors qu'en réalité ils sont enfermés pour le petit plaisir des enfants. Ça montre un peu l'injustice, je trouve, un petit peu.
44	Corinne	Moi aussi j'ai parlé d'injustice et de moralité aussi. Je l'ai vraiment pris comme une réflexion sur les zoos, le fonctionnement des zoos et l'idée que c'est injuste. Après c'est ce que je pense moi aussi et je l'ai pris dans ce sens-là, que c'était injuste. C'est ce que j'ai ressenti parce que c'est ce que je pense moi. J'ai mis que ça me mettait mal à l'aise comme si je pouvais ressentir si j'étais enfermée.

Ce qui se joue dans cette interaction, c'est bien le partage au sein de la communauté discursive puisque les participants se positionnent par rapport à l'intervenant précédent. Cela indique que les émotions et les valeurs, quoique subjectives, prennent une dimension collective lors de l'échange de points de vue littéraires : les lecteurs se regroupent en fonction de leurs émotions ou de leurs jugements. D'une séquence d'échanges à l'autre, les coalitions sont différentes. Le sentiment d'injustice face à l'enfermement dans le zoo réunit trois lectrices et certaines précisent leur jugement, comme Corinne, en mentionnant son empathie pour les animaux. L'interaction ne gomme pas la spécificité de son activité axiologique.

(ii) L'explicitation des stéréotypes

On voit apparaître dans l'échange de points de vue littéraires plusieurs interventions sur les discours extérieurs qui ont pu influencer la lecture du poème. Dans

le premier cas, il s'agit, au sein d'une intervention, d'un fragment de discours laconique et implicite :

25	Alexandra	[..] Mais c'est peut-être aussi... nous en Europe, les animaux ...Non, je sais pas... [...]
----	-----------	--

En revanche, la séquence suivante développe l'explication :

51	Bastien	Alors c'est peut-être aller un petit peu loin dans l'interprétation, mais on est baignés dans cette idée de la protection de l'environnement alors c'est quelque chose qui nous révolte, alors que l'intention de l'auteur était juste de décrire une atmosphère un petit peu protectrice pour décrire l'évasion par le rêve de tous les êtres vivants.
52	Corinne	Mais enfin « quand se sont refermées les grilles »...
53	Bastien	Oui, mais c'est pour aller ailleurs. On est quand même terriblement imprégnés de l'idée de la protection des animaux, donc on a tous convergés vers l'idée de malheur des animaux alors que c'est pas tout à fait l'intention de l'auteur... Je sais pas...

L'intervention très implicite d'Alexandra semblait amorcer une explication prenant en compte une vision de la condition animalière partagée par une communauté. Mais son discours n'explicitait pas sa pensée, tandis que, vingt-et-un tours de parole plus loin, Bastien mentionne l'influence d'un discours écologique sur la lecture du poème. Ce lecteur met en évidence que l'interprétation du texte de « Zoo » par les étudiants présente des similitudes, à cause de l'existence d'un stéréotype contemporain. Cependant aucun locuteur ne réagit à cette proposition. On note à nouveau ici la position singulière de Bastien au sein du groupe.

Il nous semble que notre rôle d'animatrice aurait dû nous conduire à relancer la discussion sur les stéréotypes à ce moment-là de l'interaction, afin de faire comprendre aux lecteurs quel rôle jouent ces éléments communs dans la construction de nos significations d'un texte littéraire. De plus, nous avons laissé de côté les conceptions de la poésie des étudiants : Bastien s'interroge sur la forme versifiée et sur l'espace visuel correspondant à l'évocation de chaque animal (tour de parole 34), Lucile et Alexandra sur la disposition du texte sur la feuille (tours de parole 19 à 25). Il est sans doute regrettable que les stéréotypes génériques n'aient pas été développés au cours de cette interaction, car cela a pour conséquence une absence de questionnement sur le genre lui-même.

(iii) La prise en compte de la subjectivité d'autrui

À plusieurs reprises, certains intervenants manifestent un intérêt pour l'activité fictionnalisante d'autrui. Ils s'étonnent alors de la diversité des lectures et peuvent accepter ou rejeter le point de vue exprimé. Ainsi, lors de la première séquence d'échanges sur la tristesse, Bastien évoque-t-il une émotion singulière, l'irritation, et interprète-t-il la fin du poème comme ironique, sans toutefois utiliser le terme. L'intonation (dimension illocutoire) et l'exclamation (dimension linguistique) permettent d'affirmer cette position énonciative :

6	Bastien	L'irritation , oui parce que j'ai trouvé la réplique des enfants tellement futile par rapport à toutes les rêveries des animaux... Je sais pas si ça a été écrit dans ce but, mais...
7	Corinne	Moi, à la première lecture, ça m'a fait ...je me suis dit : « Mince, eux aussi, ils sont enfermés ».
8	Bastien	Alors que moi je me suis dit : « Ah ! quel malheur ! ils rêvent à la plage ! »

Alors que l'intervention de Bastien n'a été reprise par aucun lecteur à ce moment-là de l'échange, vingt-cinq tours de parole plus loin, Lucile indique qu'elle accepte de prendre à son compte cette interprétation à laquelle elle n'avait pas pensé :

33	Lucile	Les animaux sont enfermés là et ils rêvent à des choses dont ils ont vraiment besoin. Ils sont vraiment attristés. Et « les enfants du gardien à la plage »... On peut lire le poème, de la façon dont je le lirais à haute voix, j'aurais tendance à lire les deux derniers vers, un peu d'une façon ironique ... Je sais pas comment dire. Pour montrer justement que, eux, ils rêvent à quelque chose d'accessoire, comme Bastien .
----	--------	--

Au début de l'interaction, Bastien avait manifesté un rejet catégorique à propos de l'interprétation des deux derniers vers, par Lucile, comme le montre la séquence d'échanges suivante :

10	Lucile	C'est vrai qu'au début, je me suis concentrée sur les animaux, puis après quand même, je me suis dit qu'il y avait des enfants. Donc, il faudrait quand même parler des enfants aussi. Le fait que justement, ça a été mis à la fin pour que...on parte sur les animaux, qu'on se dise « les pauvres » et qu'à la fin on a les enfants...Moi, j'ai ressenti ça comme si c'était pour nous faire un choc en fait. Pour dire qu'eux aussi ils ont un manque ...
11	Bastien	Un manque de plage !
12	Lucile	Oui, mais c'est peut-être aussi parce que leurs copains, ils vont à la plage et que eux n'y sont peut-être jamais allés.

En revanche, contrairement à Bastien, Lucile se montre capable de remettre en question sa lecture et envisage que la fin du poème puisse être polysémique. Alors que la première lecture de chacun fait émerger une interprétation unique, on voit comment, dans l'échange de points de vue littéraires, un désaccord peut apparaître et donner lieu

ou non à la modification de sa propre lecture. Ce changement n'intervient pas nécessairement tout de suite : cet exemple montre, sans doute, l'importance de la durée dans un polylogue. À d'autres moments de l'interaction, peut-être aurait-il fallu revenir sur la lecture subjective individuelle. Par exemple, lorsque Julie parle de son sentiment d'étrangeté (tour de parole 29), nous avons, nous semble-t-il, maladroitement repris la remarque de l'intervention d'Alexandra à propos de l'envie de libérer les animaux, sans jamais revenir sur l'impression de malaise de Julie.

(iv) L'acceptation de la lecture suspensive

Pourtant, dans l'échange de points de vue littéraires, le positionnement de Julie est singulier. En effet, on remarque que cette lectrice dont l'écrit de travail dit essentiellement ses difficultés à comprendre le poème, comme nous l'avons souligné ci-dessus, reste un long moment sans intervenir. Dans l'interaction, elle se maintient à distance et se situe donc à la périphérie. Ce positionnement périphérique signifie-t-il pour autant, comme le pense C. Kerbrat-Orecchioni⁴²⁶, que Julie ne se sent pas concernée par l'échange ? Rien n'est moins sûr. Son silence peut être interprété comme la manifestation d'une difficulté à exprimer son incompréhension du poème, alors que les autres lecteurs n'hésitent pas à faire part de leurs émotions, de leurs impressions, de leurs jugements. D'ailleurs, Julie n'intervient qu'une seule fois spontanément, rassurée, semble-t-il, par les propos d'Alexandra. En effet, celle-ci mentionne, elle-même, avant l'intervention de Julie, ses doutes sur le sens du poème. Voici la séquence d'échanges sur ce thème :

25	Alexandra	Un petit peu. Je me suis...C'est surtout la fin qui m'a interpellée parce qu' au début j'ai pas réussi à la comprendre. Même maintenant, je ne suis pas sûre d'avoir compris non plus. On dirait une sorte de chute avec ces points de suspension, c'est assez mystérieux. Surtout qu'il y ait des points de suspension à la fin, puis on les reprend au début du vers. Et au niveau de la disposition aussi, c'est comme une routine, parce que c'est toujours construit de la même façon avec le groupe nominal sur les animaux, la girafe, qui rêve à...donc on a toujours « à » et « au » après, et un groupe nominal aussi. Mais au début, il y a un seul vers qui est tout seul et à la fin, la disposition, elle est pas...Il y a les deux vers qui sont séparés... Je sais pas...Après, j'ai pris dans le sens que eux ils étaient peut-être considérés comme prisonniers et que c'est eux qui se sentaient comme ça. Mais c'est peut-être aussi...nous en Europe, les animaux... Non, je sais pas... Au niveau de la structure du texte juste... je sais pas, c'est peut-être trop délicat à comprendre...je sais pas...
----	-----------	---

⁴²⁶ C. Kerbrat-Orecchioni, « Introducing polylogue », *Journal of Pragmatics*, vol. 36, n° 1, 2004, p. 1-24 : article cité par M. Weisser : « Signalons pour finir un dernier trait distinctif des polylogues : certains locuteurs se situent fréquemment à la périphérie, sont peu concernés, ou se sentent peu concernés » (art. cit., p. 111).

26	F	<i>Alors peut-être que vous pourriez poser une question à vos collègues concernant vos propres interrogations ?</i>
27	Alexandra	Qu'est-ce que ça vous a fait à vous ?
28	Pauline	Si, je sais moi que j'ai sauté le dernier paragraphe pour aller, savoir où il voulait en venir. Sur le coup, ça m'a attristée et ensuite on se rend compte que la plage...
29	Julie	Moi, j'ai eu un peu l'impression, quand je l'ai lu la première fois, que j'étais allée trop vite. J'ai eu l'impression d'avoir sauté un passage. J'avais l'impression soit qu'il était pas fini soit qu'il avait été abrégé à la fin. Voilà, j'ai trouvé la fin étrange. Et après c'est que la dernière phrase, « les enfants du gardien... à la plage », ça met un doute. Ils rêvent eux aussi, mais... en fait j'avais l'impression que tous les animaux, tout le début faisait partie du rêve... Je savais pas... Je savais pas... Il faut lire plusieurs fois... Étrange, moi j'ai trouvé étrange.

Ces deux lectrices évoquent ce que produit sur elles-mêmes une zone d'indétermination du texte : interrogation, hésitation, trouble. Mais, pour Alexandra, cette ouverture du poème arrive à créer du plaisir, comme elle l'exprime à la fin de l'interaction :

59	Alexandra	Moi ça me dérange. J'arrive pas à savoir si ça me plaît ou pas. Je sais pas le dire. Je trouve ça tellement étrange... je sais pas. Peut-être que je vais chercher trop loin, mais du coup... oui du coup ça me plaît, parce que je trouve ça intéressant.
----	-----------	--

En revanche, pour Julie, cette suspension du sens demeure un obstacle à la délectation de la lecture :

62	Julie	Non, moi, pas trop, parce que, comme je disais, il me laisse perplexe. Ça ne me plaît pas parce que j'aime bien savoir. Pas trop savoir ce qu'il me fait ressentir vraiment, ça ne me plaît pas.
----	-------	---

Quoi qu'il en soit, l'oral polygéré a permis à ces deux lectrices de se retrouver face à la question du sens, ou plutôt du non-sens, et de pouvoir constituer une « coalition », avec une troisième lectrice, autour de cette incompréhension. En effet, la conclusion de l'échange de points de vue littéraires, au cours de laquelle nous avons souhaité que les lecteurs disent ouvertement si ce texte leur avait plu (tour de parole 54), fait apparaître que Pauline partage cette impression de doute sur la fin de « Zoo ». Bien que l'écrit de travail de cette étudiante ne mentionne pas ses incertitudes, ni aucune intervention lors de l'oral avant cette conclusion, Pauline finit par reconnaître sa difficulté à déterminer un sens stable pour les deux derniers vers :

60	Pauline	C'est pareil qu'Alexandra. La fin... d'un côté ça me plaît et d'un côté non, parce que comment interpréter la fin ? J'ai toujours un doute.
----	---------	---

On voit bien ici d'une part que les coalitions ont pour effet de donner de l'assurance aux étudiants dans le regroupement, d'autre part que les notions de plaisir et

de compréhension sont très liées. L'équipe de Michel Favriaud⁴²⁷ a d'ailleurs démontré cette corrélation pour des élèves de CP et de sixième et noté que, pour certains stagiaires en formation, l'incompréhension déclarée d'un poème de James Sacré allait de pair avec un sentiment déceptif et une perception négative de soi. Mais, cette étude met en évidence qu'« *a contrario*, dans beaucoup de cas d'adultes, le plaisir du poème est relié à un jugement d'incompréhension⁴²⁸ », d'une partie du texte seulement : « L'incompréhension partielle est vue comme une stimulation, voire un droit du lecteur, à interpréter, sentir, réagir⁴²⁹ ». On peut donc penser que notre étayage lors de cet échange de points de vue littéraires aurait dû amener les lecteurs à s'interroger davantage sur cette suspension de sens, non seulement pour mettre en évidence, certainement une coalition d'étudiants plus importante, mais également pour approfondir ce que suscite cette spécificité de la lecture poétique chez le lecteur : perturbation de l'image de soi ou délectation esthétique.

ii. La lecture subjective du poème-album

Dans cette séance, nous avons distingué l'activité de lecture du poème de l'activité de lecture du poème-album, donc la lecture du texte de celle du texte-image. Au moment de la deuxième activité, les lecteurs ont en mémoire une première approche du poème par la lecture silencieuse et par l'écrit de travail, ainsi que par l'échange oral. Désormais, ils sont mis en contact avec un poème reconfiguré par l'illustration et le support (Ill. 59, 60 et 61). Lors de cette étape, les lecteurs eux-mêmes sont amenés à se forger une nouvelle représentation de leur lecture, en confrontant ce qu'ils ont construit au cours de leur appropriation singulière et de l'interaction verbale, à la création picturale et éditoriale de l'album.

(a) Le poème-album, support de la lecture

Les étudiants ont lu un texte seul, linguistiquement autonome⁴³⁰. Ils ne s'attendent pas à la lecture du poème sous la forme d'un album tel que l'a conçu Rue du monde dans la collection « Petits géants ». Le texte a été extrait d'un recueil⁴³¹ et n'a pas été écrit pour les enfants. Ainsi, par le passage dans une collection destinée à la

⁴²⁷ M. Favriaud et *alii*, « Le poème du lecteur », in C. Mazauric et *alii* (dir.), *op. cit.*, p. 175-190.

⁴²⁸ *Ibid.*, p. 187.

⁴²⁹ *Ibid.*, p. 188.

⁴³⁰ F. Grossmann, *op. cit.*, p. 99.

⁴³¹ Le poème est extrait du recueil de M. Butor, *Chantier*, D. Debou, 1985.

jeunesse et l'illustration, le poème est-il transformé en une adaptation⁴³². Le texte se déploie sur neuf doubles pages dans une typographie aux couleurs variées. Imprimés sur l'image, les mots sont confondus aux figures, aux choix chromatiques, aux compositions de l'artiste, dans un album carré de petite taille qui induit une relation intime avec l'objet.

Dans ce poème-album, la couleur et la lumière dominent. Chaque double page présente une variation chromatique et figurative qui empêche la monotonie. Les gros plans sur les animaux renforcent la proximité avec le lecteur. Le zoo n'est pas très présent : tantôt situé en arrière-plan, tantôt représenté par de rares indices visuels (la projection de l'ombre des barreaux sur le pelage de la panthère) ou linguistiques (le mot « zoo » écrit sur une pancarte à l'entrée du parc et sur une casquette de gardien), l'illustration ne l'expose pas. On note cependant la présence récurrente de signes iconiques métonymiques (barrière, barreaux, cage), mais qui demeurent, soit en arrière-plan, soit en très gros plan, laissant, par exemple, la cage de l'éléphant, du rhinocéros et de l'hippopotame hors cadre. L'espace du zoo n'est donc pas facilement perceptible. La construction de l'image rend confuse la vision du dedans et du dehors et semble indiquer ainsi l'ambiguïté du rêve, représentation d'un ailleurs présent dans l'esprit des animaux et de l'enfant.

De plus, l'orientation axiologique des illustrations n'est pas celle de la critique écologique, mais plutôt une vision du bonheur, du plaisir, de la joie que procure l'activité onirique. En effet, aucun indice explicite n'apparaît pour représenter le sentiment de malheur des animaux, excepté peut-être quelques expressions dans le regard, mais cela relève de l'interprétation. De plus, les animaux, dans les dessins, ne sont jamais seuls, contrairement à ce que dit le texte dans lequel chacun est nommé individuellement et fait un rêve singulier. Sur la double page, ils se rencontrent ainsi que leur rêve : hippopotame et rhinocéros se font face et partagent le même espace vert et bleu. Ils semblent vivre ensemble dans une forêt imaginaire. La solitude des animaux dans le texte est contrebalancée par cette représentation picturale en binôme. À cela s'ajoute un signe iconique propre à l'artiste : l'oiseau. Dès la couverture, puis sur la page du dessin de l'hippopotame et enfin sur les deux dernières doubles pages, ce motif récurrent connote la valeur de la liberté.

⁴³² L'édition et l'illustration sont des modalités d'adaptation définies par B. Louichon dans « L'adaptation : grandeur et misère du patrimoine littéraire », art. cit., 18-20.

On peut donc dire que les choix chromatiques, la composition des images et certains éléments iconiques ajoutés par l'artiste proposent, semble-t-il, une interprétation du poème ne correspondant pas forcément aux lectures du texte par les étudiants. Donc, les lecteurs rencontrent ici un nouveau poème, relecture de l'artiste Olivier Tallec. Nous supposons ainsi qu'ils vont reconstruire leur approche de la première lecture à travers le parcours de la deuxième, en faisant appel à des opérations cognitives et subjectives semblables à celles mises en œuvre dans un premier temps. Mais, la question qui nous semble importante, est de savoir, d'une part, comment ils acceptent l'interprétation iconique et plastique, d'autre part, de quelle manière celle-ci modifie leur propre lecture du poème.

Notre analyse porte sur deux corpus : le deuxième écrit de travail (annexe 7-3) et la transcription de l'échange de points de vue littéraires qui a suivi (annexe 7-4, tours de parole 68 à 120). La consigne d'écriture était la suivante : « *Quelles réactions suscite en vous la lecture de cet album ? Qu'est-ce qui a changé par rapport à la lecture du tapuscrit ?* ». Elle postule que l'album-poème, un texte-image, produit les mêmes effets affectifs, émotionnels, fantasmatiques, sur le lecteur, que le poème seul : la nature de l'objet lu change, mais pas les opérations. Les outils de la lecture peuvent être différents, mais pas ce qu'ils activent au sein du sujet lecteur. Il est également explicitement posé que cette relecture entraîne des modifications que l'écrit de travail et l'interaction verbale vont faire émerger. On interroge ainsi le lecteur sur l'impact de l'illustration sur la lecture du poème. Il faut ajouter qu'on n'envisage pas ici d'étudier l'effet du support, car, quoique présent lors de la séance, le livre a été lu sur écran (un tableau blanc interactif). Cette dématérialisation, nous en avons conscience, nuit à la lecture puisque le format est modifié par la projection, que les lecteurs ne tournent pas eux-mêmes les pages et qu'ils n'ont pas la possibilité de revenir en arrière quand ils le souhaitent. Même si le poème-album circule parmi les étudiants durant la séance, ce choix pédagogique constitue une limite de l'expérience. L'analyse portera sur quatre points : l'intérêt suscité par l'imagerie mentale de l'illustrateur, la complexification des émotions et des sentiments des lecteurs, la reconfiguration des valeurs et la sensibilité à la forme du poème-album.

(b) Intérêt pour l'imagerie mentale d'O. Tallec

Dans le poème-album, l'illustration est seconde. L'artiste met en images un texte, il le transpose dans un autre langage sémiotique. Le poème devient un message

autant verbal que visuel. L'illustration choisie est figurative et représente l'imagerie mentale d'un sujet lecteur, bien particulier, puisqu'Olivier Tallec est formé à une discipline artistique et qu'il répond à une commande. Nous cherchons donc à savoir quel rôle ou quelle influence les représentations visuelles ont sur l'activité de lecture des étudiants.

Les six lecteurs notent tous l'impact de cette vision subjective dans leurs écrits. Julie mentionne le fait que, contrairement à ce qu'elle avait pensé, lors de la première approche, les animaux ne font pas partie du rêve de l'enfant, mais que ce dernier « observe tous les animaux qui, dans leurs rêves, semblent libres et paisibles ». Corinne retient que « l'album renforce l'idée de rêverie », de même que Lucile pour qui l'image « illustre le rêve de chaque animal ». Bastien et Alexandra insistent sur la représentation de l'enfant : le premier relève certains signes iconiques présents sur la dernière double page (« des oiseaux », « un bateau », « un carré de sable ») ; l'observation de la seconde balaye plusieurs pages de l'album et note qu'« on voit dans l'image que quand le petit garçon est dans le zoo, il semble triste alors que quand il pense à la plage, il est heureux ». Pauline est également sensible à cette représentation au cours de l'album et pas uniquement à la fin, alors que, dans le poème, l'arrivée des « enfants du gardien » constitue une chute. Les illustrations confirment la première lecture de Pauline qui notait qu'elle imaginait que les enfants du gardien étaient emprisonnés. Ainsi écrit-elle dans son second texte : « Je pense que l'enfant est lui aussi enfermé, on peut y voir des indices (la main de l'enfant qui mange une glace sur l'image des rhinocéros, on y voit sa glace à terre sur l'image du bison et du lion) ».

On observe donc que l'imagerie mentale de l'illustrateur a un impact fort sur les lecteurs puisque ces derniers s'arrêtent davantage sur la représentation des rêves. Alors que les étudiants avaient négligé les images verbales décrivant l'activité onirique, la représentation iconique et plastique qu'en propose O. Tallec retient leur attention. Bastien indique même une opposition entre l'imaginaire sombre qu'il s'était représenté et le monde coloré du peintre :

Lorsque j'ai lu le texte, j'ai pensé que l'auteur décrivait une scène aux couleurs sombres, une ambiance qui rappelait la nuit, le rêve, le calme...lorsque j'ai vu les illustrations, j'ai été surpris par le choix des couleurs (nuit verte par exemple). Finalement chaque animal est représenté dans le décor qui lui convient (le milieu naturel dans lequel il évolue à l'état naturel). L'impression d'enfermement est beaucoup moins ressentie lorsqu'on observe les illustrations.

On le voit, ce lecteur accepte de confronter sa propre concrétisation imageante à celle d'Olivier Tallec et de modifier sa lecture au regard des illustrations de l'artiste.

(c) Complexification des émotions et des sentiments

L'émotion ressentie est beaucoup plus complexe que lors de la lecture du poème seul. Deux éléments contribuent à cette complexification : la couleur des illustrations et la représentation picturale des rêves des animaux.

Corinne écrit :

Ici encore, je ressens un sentiment de tristesse, car ces animaux ont une expression apaisée tandis qu'ils s'imaginent ailleurs. (cf. le lion). Il en est de même pour l'enfant (page finale).

Une séquence d'échanges lui permet d'éclairer cette complexité. L'interaction avec la formatrice aboutit à distinguer la tristesse du sentiment d'apaisement.

73	Corinne	Moi aussi, j'ai reparlé du sentiment de tristesse qu'on avait dit tout à l'heure. Justement, dans l'album, sur les représentations, je trouve qu'ils ont une expression apaisée ...et l'enfant aussi, sur la première image, il a l'air un peu triste et sur l'image d'après, quand il imagine la plage, il a un sourire . Du coup, j'ai retrouvé cette idée qu'on a dit tout à l'heure.
74	F	<i>Mais l'idée de tristesse et d'apaisement ne sont pas tout à fait du même type...</i>
75	Corinne	Ils ont l'air apaisé quand ils s'imaginent ailleurs et du coup ça paraît triste que les animaux soient enfermés. Par la rêverie...
76	F	<i>Vous voulez dire que ce qui est nouveau, c'est l'apaisement que vous n'aviez pas tout à l'heure.</i>
77	Corinne	Oui, voilà, parce que ça leur fait du bien d'imaginer. Ils ont l'air bien , quand ils s'imaginent ailleurs. C'est pas précisé dans le texte.

On ne sait pas vraiment si Corinne a de la peine pour les animaux représentés, ni si elle partage le sentiment de bien-être lié aux rêves qu'elle imagine. En revanche, les deux états affectifs sont imbriqués dans son explication orale et elle a conscience que cette complexité est due à la présence de l'illustration.

Au cours de l'interaction verbale, deux lectrices développent cette complexité dans la séquence suivante :

78	Alexandra	Moi, j'ai eu le même sentiment. J'ai parlé de... J'ai pas employé le terme apaisement , mais j'ai évoqué le fait que les couleurs de l'album et les images nous donnaient quelque chose de moins noir...
79	Lucile	Parce qu'on voit les animaux s'imaginer là où ils voudraient être. Donc du coup, ça peut renforcer ce sentiment de tristesse dans le zoo. Je trouve que l'image , quand même permet, m'a permis d'être moins...pas moins triste , je sais pas comment dire. Ça donnait un peu de gaieté , on va dire, au texte. Mais après , on a quand même un sentiment de tristesse .

L'émotion de la tristesse se transforme en sensation de calme issue du contact avec la couleur et de la description par l'artiste du milieu naturel des animaux. Cette concrétisation imageante, réalisée plastiquement, modifie l'activité affective de ces lectrices. L'oscillation entre sentiment d'apaisement et impression de malheur semble plus subtilement perçue lors de la deuxième approche. Mais pour d'autres, la tristesse reste inchangée voire renforcée à cause de certains signes iconiques notamment les barreaux ou barrières.

(d) La reconfiguration des valeurs

Corinne indique dans son écrit de travail :

L'album me paraît alors plus tourné vers la rêverie que vers la révolte. Le texte seul m'est apparu comme une remise en cause du fonctionnement des zoos. Ici, l'album me semble davantage tourné vers l'imagination, le rêve et l'ailleurs (couleurs, paysages, expressions des personnages...).

Dans l'échange de points de vue littéraires, Alexandra mentionne son accord avec l'opinion de sa camarade :

80	Alexandra	Moi, c'est pareil. Je suis tout à fait d'accord avec Corinne. Si on se plonge juste dans l'univers de l'album, l'image montre vraiment qu'ils sont heureux , mais on voit qu'ils sont enfermés. Il y a juste des petits indices, comme la glace du petit garçon qui est dans l'univers du lion et les grilles qui se reflètent dans le pelage de la panthère. Mais à part ces indices-là, on peut croire qu'ils sont heureux. [...]
----	-----------	---

Dans son écrit de travail, sa pensée va dans le même sens : « *Le texte serait enfin moins moralisateur qu'il me semblait auparavant et invite à pouvoir s'évader par la pensée* ». Alexandra réitère ce point de vue dans l'interaction (tour de parole 100). Seules deux lectrices (Corinne et Lucile) observent la présence des signes iconiques des barreaux et de la cage. Les autres, même s'ils parlent d'enfermement, ne rattachent pas leur remarque à des éléments concrets de l'illustration. Lors de l'interaction, il n'est plus question de prendre la défense des animaux. Au contraire, Alexandra et Corinne forment une coalition autour de ce point de vue :

100	Alexandra	Par rapport à ce que j'avais dit auparavant, le côté moralisateur du texte, ça n'y est plus du tout dans l'album.
101	Corinne	Oui, j'ai mis aussi que, autant dans le texte ce qui m'avait frappée c'était la remise en cause des zoos, autant là, c'est plutôt tout ce qui est imagination, rêverie, ailleurs. C'est autre chose dans l'album.
102	Alexandra	Surtout que l'enfant est mis vraiment... Comme on pouvait se poser la question tout à l'heure s'il était prisonnier ou pas...Là l'enfant, il est clairement prisonnier aussi. On regarde pas l'enfant comme dans le texte, le côté moralisateur du texte. Là plus du tout.

Mais lors de l'intervention transcrite ci-dessus (tour de parole 80), Alexandra s'insurge contre l'interprétation de l'artiste et considère que l'image est trompeuse :

80	Alexandra	[...] Mais nous en tant que lecteurs, on sait que c'est faux . Donc c'est triste. Donc, moi, je trouve que c'est plus triste du coup avec l'album et d'avoir cette fausse impression de bonheur . Parce qu'on sait très bien qu'ils peuvent pas. [...]
----	-----------	--

Au moment de la conclusion, ce sentiment d'avoir été trompée par l'illustration, aboutit à un jugement global négatif sur le poème-album :

113	Alexandra	Moi, personnellement, par rapport au texte qui m'intriguait, que je trouvais intéressant du coup, l'album ne me plaît plus parce que c'est trop trop ... Oui ça aide à l'imagination mais en réalité, mais c'est pas ça. Oui les animaux sont enfermés et c'est vraiment triste.
-----	-----------	---

On voit apparaître ici un cliché : l'image est trompeuse parce qu'elle déforme, donne une orientation fautive. Alexandra pense que l'image abuse le lecteur. Certes, le dispositif induit cette position, à notre avis : la première lecture sans les illustrations a donné lieu à une approche que la lectrice n'accepte pas de remettre en question. Mais on peut penser aussi qu'Alexandra ne veut pas changer son point de vue initial.

(e) Une sensibilité à la forme du poème-album

Le texte de Corinne se termine ainsi : « *Je trouve la longueur du texte moins pesante, on attend moins la « chute » que dans le texte seul, car notre attention est aussi tournée vers les images, les couleurs...* ». Elle développe ce point de vue lors de l'interaction :

93	Corinne	Moi, j'ai noté que la mise en forme du texte est beaucoup moins pesante . Tout à l'heure, on a dit que c'était lourd ... Enfin, moi, j'ai sauté la fin pour arriver à la fin. Là avec les images, notre attention est portée sur les couleurs, les personnages, les expressions, et du coup le texte nous porte d'une page à l'autre et il y a moins cette attente. Je sais pas si je m'exprime bien.
94	F	<i>Vous voulez dire que vous aviez moins envie d'aller vite à la fin ?</i>
95	Corinne	Oui, c'est ça. C'était beaucoup plus... parce qu'il y a les couleurs. On a envie d'y rester, de regarder alors qu'avec le texte seul du coup, y a que ça, donc on attend...

Corinne est la seule lectrice qui aborde la mise en album du texte et l'effet produit par son découpage et l'adjonction des images sur sa lecture. Sa posture de lectrice a changé et elle prend davantage le temps de contempler l'œuvre.

Bastien, quant à lui, modifie son jugement final en disant : « les illustrations viennent rajouter de la qualité au texte » (tour de parole 108). Alors que le poème lui

avait paru « pauvre », le poème-album est apprécié et l'image perçue comme un supplément d'âme. Contrairement à d'autres lecteurs, l'illustration perçue par Bastien comme ajoutant de la complexité, n'est pas dévalorisée. Ce lecteur semble trouver plus de plaisir dans cette deuxième approche même si le texte-image lui paraît confus :

85	Bastien	Le coup de l'enfermement, moi...De toute façon, la dernière double page...enfin, l'illustration pour l'enfant, ça m'a apporté énormément de confusion. Je ne savais plus du tout quoi penser au début. Et je me suis demandé si c'était la vue des oiseaux qui provoquait le besoin d'évasion. Alors après je me suis demandé pourquoi la plage, parce que je vois pas trop la symbolique du carré de plage au bout d'un bateau. Alors, je me demandais si le besoin de l'enfant est plus lié à un besoin de jeu, plus un besoin récréatif que... ou je sais pas ...une lassitude du spectacle aussi offert par les oiseaux derrière la cage... Je suis un petit peu perdu en fait.
----	---------	---

Alors que lors de la lecture du texte et du premier échange de points de vue littéraires, cet étudiant avait manifesté avec certitude que le rêve des enfants était futile par rapport à ceux des animaux, et avait adopté un ton très ironique vis-à-vis de ses camarades qui n'avaient pas le même point de vue que lui, lors de l'interaction sur le poème-album, il manifeste un changement radical. L'œuvre illustrée devient énigmatique. Les choix énonciatifs de Bastien rendent compte de ses hésitations. Sa lecture du texte-image des deux dernières doubles pages reste en suspens.

Enfin, pour Lucile, le dispositif qui commençait par la lecture du poème sans les illustrations et se poursuivait par la lecture du poème-album a généré un malaise :

96	Lucile	Moi, personnellement ça m'a troublé d'avoir fait le texte avant et d'avoir débattu sur ce qu'on pensait du texte, parce que du coup, je me suis trouvée un peu enfermée par les idées qu'on avait eues et j'ai eu l'impression que même les images renforçaient vraiment tout ce qu'on avait dit. Alors, je sais pas si c'est le fait qu'on ait déjà donné des idées dessus. J'ai eu du mal à sortir de ce qu'on avait dit. [...]
----	--------	---

En revanche, cette étudiante note le changement que procure la lecture de l'album :

96	Lucile	[...] Par contre, par rapport au texte, l'impression de lassitude ne venait plus du tout. En fait, on a l'impression de s'évader un peu avec les animaux, donc on n'est plus dans le même rapport au texte.
----	--------	---

Cette expérience semble avoir mis en évidence que le modèle de la lecture subjective défini par l'équipe de Toulouse le Mirail pouvait s'appliquer, dans une certaine mesure, au genre poétique. Cependant certains éléments comme les stéréotypes ou la lecture suspensive permettent quelques adaptations à ce modèle. Par ailleurs, l'analyse du dispositif de la séance permet d'observer que la subjectivité des lecteurs

évolue grâce aux échanges entre pairs et à la relecture reconfigurée par la présence des illustrations. Mais qu'en est-il finalement de la valeur que chacun accorde à l'œuvre lue ? À deux reprises au cours de la séance, nous avons souhaité interroger les étudiants sur le plaisir qu'ils avaient éprouvé lors de leur lecture.

iii. Plaisir et déplaisir de la lecture de *Zoo*

Selon nous, le plaisir de lire justifie la lecture subjective. À propos de ce plaisir, Violaine Houdart-Merot⁴³³ propose de distinguer cinq aspects : « l'émotion esthétique » reposant notamment sur le jeu des formes littéraires, « le plaisir de comprendre », « le plaisir de l'identification », « le plaisir de l'évasion » et « le plaisir de la lecture en tant qu'activité créatrice ». On peut se demander de quelle manière ces catégories apparaissent lors de la lecture du poème, puis du poème-album.

En effet, dans notre dispositif, il nous a semblé pertinent d'introduire cette valeur du plaisir, mentionnée, dans la rubrique « littérature » au cycle 3, par les textes institutionnels, à partir de 2002. D'ailleurs, ce n'est pas sans réserve que l'école parle de plaisir : celui-ci n'est pas convoqué dans le cas de séquences didactiques ou de lectures en réseau menées en classe, mais pour les « lectures autonomes » :

Les lectures autonomes doivent relever d'abord du plaisir de la découverte d'une œuvre. Elles ne doivent déboucher sur aucune activité susceptible de décourager les élèves mais peuvent faire une large place à des rituels qui développent les sociabilités de la lecture : signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes, etc⁴³⁴.

Le plaisir semble convié lors de pratiques de lecture qui ne constituent pas le cœur de l'apprentissage, mais des moments à la marge. Cette conception est confirmée, voire radicalisée, en 2008, puisque le mot « plaisir » apparaît en lien avec les « lectures cursives », c'est-à-dire extérieures, en partie, à l'espace de la classe. De plus, dans les discours programmatiques, le plaisir est sans cesse rattaché à la diction, à la mise en voix ou à la récitation⁴³⁵ des textes et notamment des poèmes, c'est-à-dire à des exercices de langage oral. L'institution n'envisage pas explicitement de travailler la

⁴³³ V. Houdart-Merot, « Le statut du plaisir dans la notion de littérature », in E. Fraisse et alii, *Lieux de littérature*, 2002, CRTH de l'Université de Cergy-Pontoise et Encrage, p. 21-26.

⁴³⁴ *Bulletin officiel*, numéro hors-série, n° 1 du 14 février 2002, p. 73.

⁴³⁵ « Dire un poème reste cependant un plaisir pour beaucoup d'élèves. Il doit le devenir pour tous » : « Une culture littéraire à l'école », *op. cit.*, p. 8 ; « [...] oraliser des textes (connus, sus par cœur ou lus) devant la classe pour en partager collectivement le plaisir et l'intérêt » : *Bulletin officiel*, numéro hors-série, n°1 du 14 février 2002, p. 68.

lecture littéraire pour développer le plaisir, parce qu'elle considère implicitement que la priorité est l'instance du « lectant » et non celle du « lu » ou du « lisant », quoique certains didacticiens de la littérature, notamment A. Rouxel⁴³⁶ ou G. Langlade⁴³⁷, insistent sur le rôle de l'affectivité dans la construction du lecteur.

Comment expliquer les hésitations des concepteurs des programmes scolaires ? Tout d'abord, la priorité donnée à l'école élémentaire à l'apprentissage de la lecture, dans la continuité des deux cycles, induit le déchiffrage et la compréhension. Deuxièmement, l'enseignement de la poésie lui-même n'a pas toujours privilégié les émotions et le plaisir : l'orientation a longtemps été la morale et la récitation⁴³⁸. Enfin, le cliché opposant plaisir et travail, futilité et sérieux, ne serait-il pas toujours très vivace à l'école ? Pourtant, on l'a vu dans l'analyse des entretiens, les maîtres n'hésitent pas à dire que leur choix de livres de poème(s) illustrés dépend du plaisir qu'ils ont ressenti eux-mêmes à la lecture. Certains insistent aussi sur le plaisir des élèves lors de l'approche de ces livres en classe.

Il nous est donc apparu nécessaire d'aborder explicitement le plaisir de la lecture dans notre dispositif afin de mettre en évidence les éléments qui procurent ce plaisir dans le cas d'un poème. Nous souhaitons également nous rendre compte du rôle des illustrations comme vecteur de plaisir ou non, c'est-à-dire savoir si le plaisir ou le déplaisir évolue selon que les étudiants lisent un poème-page ou un poème-album.

Quoique, dans *Le Plaisir du texte*, Roland Barthes⁴³⁹ évoque principalement la lecture du roman, cet essai constitue pour nous une référence théorique importante. En effet, même si ce discours est ancien, il présente une théorie de la lecture conçue comme expérience individuelle au cours de laquelle le lecteur goûte, sent, éprouve le texte. À ce titre, il nous paraît pertinent pour tenter d'apercevoir, chez les six lecteurs de « Zoo », l'effet produit par la rencontre avec ce poème, car, chez R. Barthes, comme le dit Marielle Macé, la lecture « est pensée selon le modèle éthique de la rencontre et de la

⁴³⁶ A. Rouxel, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », *art. cit.* p. 27.

⁴³⁷ G. Langlade, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR, 2005, p. 81-91.

⁴³⁸ Voir le texte fondateur de Félix Pécaut dans *Le Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, 1911. Article « Poésie » [en ligne]. Disponible sur Internet : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>. Consulté le 31/01/2013. Voir aussi l'ouvrage de J.-F. Massol, *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, *op. cit.*, en particulier le chapitre intitulé « Transformation des pratiques scolaires de poésie à la fin du XIX^e siècle », p. 29-52.

⁴³⁹ R. Barthes, *Le Plaisir du texte*, Le Seuil, 1973.

reconnaissance, où l'œuvre d'art est avant tout considérée, à la manière phénoménologique, comme un objet et non comme un processus de communication⁴⁴⁰ ».

Le Plaisir du texte repose sur la distinction entre le plaisir et la jouissance :

Texte de plaisir : celui qui contente, emplit, donne de l'euphorie ; celui qui vient de la culture, ne rompt pas avec elle ; est lié à une pratique *confortable* de la lecture. Texte de jouissance : celui qui met en état de perte, celui qui déconforte (peut-être jusqu'à un certain ennui), fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques, du lecteur ; la constance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage⁴⁴¹.

R. Barthes oppose deux types d'effets affectifs, le premier est de l'ordre de l'agréable, du réconfort, du bien-être. Il ne bouleverse pas le lecteur, mais le met dans un état de satisfaction, de contentement. En revanche, le second le déstabilise, lui fait perdre ses repères. L'état de jouissance n'est pas simplement agréable. Ce plaisir-là ébranle le lecteur, le transporte ailleurs. C'est un dépaysement. Selon, Roland Barthes, à l'origine de cette jouissance, se trouve le « nouveau absolu » :

[...] celle-ci [ma jouissance] n'a de chance de venir qu'avec le *nouveau absolu*, car seul le nouveau ébranle (infirmes) la conscience (facile ? nullement : neuf fois sur dix, le nouveau n'est que le stéréotype de la nouveauté)⁴⁴².

Le lecteur jouit du texte, s'il est capable d'accepter cette nouveauté qui l'ébranle.

Cependant, A. Rouxel souligne que l'approche de R. Barthes concerne le lecteur individuel qui maîtrise le choix du livre, le temps consacré à la lecture, les modalités de parcours de l'œuvre lue... Dans le cadre des activités scolaires, la dimension collective est essentielle et modifie le plaisir :

C'est un plaisir d'un autre ordre qui doit autant au texte qu'au jeu de construction du sens par l'échange collectif. Le principe de reconnaissance entre pour beaucoup dans ce plaisir qui se nourrit d'échos multiples issus des expériences singulières des élèves et de l'enseignant. Ce plaisir qui se construit en classe est une propédeutique à la lecture de plaisir décrite par R. Barthes. C'est aussi un plaisir qui naît en se disant, qui se cerne par les mots⁴⁴³.

C'est pourquoi, dans notre expérience, le passage par l'oral, après les écrits de travail individuel nous a semblé pertinent pour que les étudiants puissent exprimer leur plaisir

⁴⁴⁰ M. Macé, « C'est ça ! ». *Expérience esthétique et pensée de l'effet, à propos de Barthes* » [en ligne]. Disponible sur Internet : http://www.fabula.org/atelier.php?C'est_%26ccedil%3Ba. Consulté le 02/01/2014.

⁴⁴¹ R. Barthes, *op. cit.*, p. 25-26.

⁴⁴² *Ibid.*, p. 65.

⁴⁴³ A. Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, PUR, 1996, p. 53.

ou leur déplaisir. Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons les réponses formulées à la demande suivante : « *Je voudrais que vous disiez chacun si ce texte, après en avoir débattu, vous plaît* » (première interaction, annexe 7-4, tours de parole 54 à 67).

Lecteur/ lectrice	Réponses
Lucile	Il n'y a rien qui me pousse à le relire ou à l'étudier. Même si, j'aimerais vraiment connaître la signification ou vraiment savoir ce qu'a voulu dire l'auteur.
Alexandra	Moi ça me dérange. J'arrive pas à savoir si ça me plaît ou pas. Je sais pas le dire. Je trouve ça tellement étrange...je sais pas. Peut-être que je vais chercher trop loin, mais du coup...oui du coup ça me plaît, parce que je trouve ça intéressant.
Pauline	La fin... d'un côté ça me plaît et d'un côté non, parce que comment interpréter la fin ? J'ai toujours un doute.
Corinne	Moi, il me plaît parce que je pense qu'il pourrait être intéressant à étudier avec la mise en forme, les mots... Je le trouve poétique, mais après, je suis pas sûre, à la fin, d'arriver à une interprétation...mais oui, il me plaît en restant sur la fin sans trop savoir.
Julie	Non, moi, pas trop, parce que, comme je disais, il me laisse perplexe. Ça ne me plaît pas parce que j'aime bien savoir. Pas trop savoir ce qu'il me fait ressentir vraiment, ça ne me plaît pas.
Bastien	Je sais pas...j'aime bien quand il y a un peu plus d'allitérations, d'images...Là, je trouve ça...pas pauvre mais... [...] Je sais pas. Je suis pas convaincu... J'aime mieux quand il y a des jeux de mots. Là, il y en a un petit peu, mais ça reste très léger.

Plusieurs commentaires s'imposent. Tout d'abord, on reconnaît qu'il est difficile de distinguer le plaisir de la jouissance barthésienne. Par exemple, Corinne ne semble pas complètement déstabilisée par sa lecture, quoique la fin du poème reste énigmatique. Elle évoque son « émotion esthétique », pour reprendre la catégorisation de V. Houdart-Merot, c'est-à-dire le plaisir qu'elle a trouvé dans les mots eux-mêmes et la forme du poème. Bastien, à l'inverse, insiste sur cette absence d'émotion qui nuit à l'expression de son plaisir.

Par ailleurs, jouissance et déplaisir paraissent parfois très proches. Il est difficile de trancher pour Pauline d'autant plus que cette étudiante n'étaye pas son point de vue. R. Barthes avait lui-même conscience des hésitations qu'engendrait le choix de ses termes. Dès le début de son essai, il écrit :

(Plaisir/jouissance : terminologiquement, cela vacille encore, j'achoppe, j'embrouille. De toute manière, il y aura toujours une marge d'indécision ; la distinction ne sera pas source de classements sûrs, le paradigme grincera, le sens sera précaire, révocable, réversible, le discours sera incomplet.)⁴⁴⁴

En revanche, il semblerait que le sentiment d'étrangeté, analysé plus haut, devienne explicitement source de jouissance pour Alexandra. L'incertitude du sens crée une

⁴⁴⁴ R. Barthes, *op. cit.*, p. 10.

« secousse »⁴⁴⁵ : « *je trouve ça tellement dérangent* », dit-elle. D’ailleurs, si le poème déplaît à Lucile, c’est parce qu’elle n’a pas eu « le coup de cœur » (tour de parole 55). L’emploi de cette expression amoureuse paraît définir le plaisir, selon Lucile, comme une décharge, un ébranlement maximum, donc une jouissance en l’absence de laquelle cette lectrice affirme son déplaisir. On peut ajouter que Lucile suggère que « le plaisir de comprendre » pourrait motiver une relecture. Enfin, nous observons que le même sentiment de perplexité à l’origine de la jouissance d’Alexandra engendre du déplaisir chez Julie. Là encore, on note le lien étroit entre plaisir et compréhension.

Examinons désormais ce que devient ce plaisir après la lecture du poème-album. Quelles modifications, les illustrations et la mise en page du texte produisent-elles sur le lecteur ? Nous supposons d’emblée une évolution, car le plaisir du texte lui-même est incertain, volatile, éphémère :

Tout le monde peut témoigner que le plaisir du texte n’est pas sûr : rien ne dit que ce même texte nous plaira une seconde fois ; c’est un plaisir friable, délité par l’humeur, l’habitude, la circonstance, c’est un plaisir précaire (obtenu par une prière silencieuse adressée à l’Envie de se sentir bien, et que cette Envie peut révoquer) [...] La jouissance du texte n’est pas précaire, elle est pire : *précoce* ; elle ne vient pas en son temps, elle ne dépend d’aucun mûrissement. Tout s’emporte en une fois. Cet emportement est évident dans la peinture, celle qui se fait aujourd’hui : dès qu’il est compris, le principe de la perte devient inefficace, il faut passer à autre chose. Tout se joue, tout se jouit *dans la première vue*⁴⁴⁶.

Bien que R. Barthes distingue plaisir et jouissance, tous les deux par leur caractère fugace et passager semblent voués à la transformation, voire à la disparition. Le tableau suivant présente la synthèse des réponses concernant le plaisir de la lecture du poème-album, à la fin de la deuxième interaction (annexe 7-4, tours de parole 107 à 120) :

Lecteur/ lectrice	Réponses
Lucile	J’ai un avis un peu partagé, parce que je trouve l’album très beau justement par rapport au texte, je suis pas tout à fait d’accord avec Alexandra, personnellement, je trouve, amusant et puis intéressant à travailler ce rapport texte-image dans cet album ; et c’est tout l’implicite qu’il y a dans le texte et dans les images aussi qui me plaît. L’album me plaît davantage que le texte seul.
Alexandra	Moi, personnellement, par rapport au texte qui m’intriguait, que je trouvais intéressant du coup, l’album ne me plaît plus parce que c’est trop trop ... Oui ça aide à l’imagination mais en réalité, mais c’est pas ça. Oui les animaux sont enfermés et c’est vraiment triste.
Pauline	Moi, je pense que je n’aime plus, mais c’est toujours avec l’enfant parce que j’ai vraiment l’impression qu’il est emprisonné alors ça me donne moins envie de le lire. J’aime pas.
Corinne	J’ai aimé parce qu’il est beau, il est coloré. On a envie de s’y plonger. Et en même du coup on oublie le texte.

⁴⁴⁵ *Ibid.*, p. 34.

⁴⁴⁶ *Ibid.*, p. 83-84.

Julie	Moi, je l'ai trouvé plus agréable à lire. Les illustrations aident peut-être, à interpréter, à mieux comprendre. Mais après je peux pas dire que j'ai aimé l'album parce que le doute reste. Je reste incertaine sur ce qui est dit par le texte.
Bastien	Le côté graphique, les illustrations viennent rajouter de la qualité au texte. Du coup, j'aime bien.

L'effet est modifié pour tous les lecteurs, ce qui peut s'expliquer dans un premier temps par la relecture en elle-même et certainement aussi par la situation d'échanges de points de vue littéraires. Le partage des opinions a certainement influencé l'évolution de l'état affectif des lecteurs. Mais on note surtout que trois étudiants (Lucile, Corinne et Bastien) insistent sur l'aspect esthétique du poème-album. Pour eux, ce sont les illustrations qui confèrent sa beauté à l'œuvre et donnent à « Zoo » de la valeur. Ainsi, à leurs yeux, le poème gagne-t-il en supériorité esthétique grâce à l'image, notamment par des signes plastiques (couleur et graphisme).

En revanche, il est important de souligner que cet avis ne fait pas consensus. L'idée préconçue selon laquelle l'illustration donne de la valeur au texte est remise en question par Alexandra qui, entre la lecture du texte et celle du poème-album, passe de la jouissance au déplaisir. La représentation proposée par O. Tallec est complètement rejetée par cette étudiante au point de générer un sentiment désagréable vis-à-vis de l'ensemble de l'œuvre. Même si Corinne, une autre lectrice, admet que l'illustration fait oublier le texte, elle n'adopte pas le point de vue radical de sa camarade. Lucile, quant à elle, manifeste son opposition à Alexandra et évolue vers le plaisir à cause de l'implicite du texte et des images. Il semble qu'elle apprécie à ce moment-là le jeu interprétatif que lui permet le poème-album, aussi bien au niveau linguistique qu'iconique et plastique. On reconnaît ici « le plaisir de la lecture en elle-même en tant qu'activité créatrice⁴⁴⁷ ». Enfin, Pauline, comme Alexandra, n'éprouve plus de plaisir à cause de l'image, mais son explication concerne exclusivement un élément, la représentation de l'enfant qui fait disparaître la polysémie du poème : alors que le texte n'évoque jamais cette figure avant les derniers vers, les illustrations décrivent l'enfant dans le zoo sur diverses doubles pages. Ces dessins figurent avec certitude, selon Pauline, l'enfermement tout au long de l'album et cela nuit à son plaisir de lecture.

Notre dernière remarque concerne l'effet produit sur Julie pour qui nous avons identifié du plaisir lors de cette seconde approche. Il faut avouer que sa position n'est pas franche, mais nous notons une évolution vers l'expression d'un sentiment plus

⁴⁴⁷ V. Houdart-Merot, « Le statut du plaisir dans la notion de littérature », art. cit.

positif que celui évoqué lors de la lecture du seul poème. Pour autant, les illustrations en elles-mêmes ne sont pas véritablement en cause : c'est davantage l'album en tant qu'objet qui a plu. Même si cette étudiante dit que « *les illustrations aident peut-être, à interpréter, à mieux comprendre* », nous voyons, dans cette affirmation, la convocation d'un cliché sur la fonction de l'image dans l'album. En effet, le Groupe de Recherche en Didactique du Français (IUFM de Lorraine Université Henri Poincaré)⁴⁴⁸ a montré que, dans les pratiques observées comme lors d'entretiens menés avec des enseignants, cette représentation de l'image comme aide à la compréhension était récurrente et qu'elle nuisait à une analyse fine du rapport texte-image dans l'album et à la lecture de ce dernier, en classe, avec les élèves. Or, si on considère le deuxième écrit de travail de Julie, on voit comment cette lectrice tente d'analyser les images dans une perspective cognitive (compréhension-interprétation) :

À la lecture de l'album, j'ai finalement l'impression que la tendance s'inverse. À l'avant-dernière page, j'ai l'impression que l'enfant se retrouve dans la même situation que les animaux en cage.

L'enfant observe tous les animaux qui, dans leurs rêves, semblent libres et paisibles. Finalement, l'enfant semble être envieux de cette liberté.

Les illustrations permettent d'interpréter différemment. La situation semble s'inverser tout au long de l'album. Pourtant, à la fin, le doute s'installe de nouveau. Il m'est difficile de comprendre et d'interpréter l'album.

Julie ne parvient pas à lever cette incertitude qui fait obstacle au plaisir de la lecture du poème-album. Dans l'interaction verbale, elle réitère son sentiment de gêne (« *je peux pas dire que j'ai aimé l'album parce que le doute reste* »), malgré une concession au début de son intervention (« *Moi, je l'ai trouvé plus agréable à lire* »).

Pour conclure sur la lecture de *Zoo* de M. Butor et d'O. Tallec, nous dirons que, s'il ne s'agissait pas pour nous d'enseigner le plaisir, cependant nous souhaitons donner une place à celui-ci dans la formation à la lecture de la poésie. Nous avons situé nos interrogations sur cet effet à la fin des deux interactions verbales, ce qui pourrait vouloir dire que nous considérons le plaisir comme postérieur à l'activité cognitive. Or, il n'en est rien, puisque les questionnements antérieurs privilégiaient bien l'expression des émotions. On a pu observer que plaisir affectif (émanant des désirs et des fantasmes du lecteur) et plaisir esthétique (émanant de la forme du poème ou du poème-album) étaient interdépendants. Il nous semblait cependant essentiel dans le dispositif de la

⁴⁴⁸ A. Leclaire-Halté et alii, « Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes », art. cit.

séance que le plaisir soit convoqué explicitement, en conclusion, comme finalité de la lecture de ce poème-album, lecture axée sur le partage des subjectivités.

Nous poursuivons maintenant notre analyse en nous focalisant sur la troisième séance du séminaire qui ne concerne plus la lecture d'un unique poème-album, mais d'un corpus de livres de poème(s) illustrés.

d) La séance de comité de lecture

Cette séance s'est déroulée sous la forme d'un comité de lecture, selon les modalités présentées ci-dessous.

i. Description du dispositif de la séance

Les étudiants ont à leur disposition dix ouvrages :

- D. Dumortier et M. Mellinette, *Mehdi met du rouge à lèvres*, Cheyne, 2006
 - F. Bouchet et Y. Grigorov, *Les Nuages*, La Joie de lire, 2011
 - I. Damotte et E. Aguelon, *Frère*, Cheyne, 2011 (Ill. 47 et 48)
 - F. David et A. Gauthier, *Est-elle Estelle ?*, Møtus, 2002 (Ill. 54, 55 et 56)
 - B. Gibert, *Paradis*, Autrement, 2007
 - G. Herbreteau et A. Campe, *Mots, je te vois*, Soc & Foc, 2010
 - J. Rivet et A. Léonard, *Le Soleil meurt dans un brin d'herbe*, Møtus, 2007
 - Coline Irwin, *C'est autant d'amour que je t'envoie*, MeMo, 2010 (Ill. 45 et 46)
 - Jeong-cheol Cheon et Gwang-Ick Lee, *Dans le jardin, la libellule est morte*, Picquier, 2010
 - A. Boudet et A. Rainjonneau, *Rêves de la main*, Donner à voir, 2011
- **1^{ère} étape : choix personnel d'un ou de deux livres de poème(s) illustrés (45 min.)**

La séance commence par une lecture silencieuse individuelle. Les six étudiants parcourent les livres comme ils le souhaitent et doivent en retenir un ou deux. Leur choix est motivé par la possibilité de lectures subjectives qu'offriront les œuvres. Le CRD⁴⁴⁹ s'est engagé à faire l'acquisition des livres retenus. Lorsque les étudiants se

⁴⁴⁹ Centre des ressources documentaires.

sont déterminés, ils doivent remplir une fiche qui servira d'écrit réflexif pour le comité de lecture. Cet écrit⁴⁵⁰ se présente ainsi :

Références du livre retenu :

Quelles réactions ?
Quelles émotions ?
Quel jugement esthétique ?
Quel lien avec votre culture personnelle ?
Votre appréciation générale ?

○ **2^{ème} phase : participation à un comité de lecture (35 min.)**

Les étudiants débattent en s'appuyant sur leur fiche pour sélectionner trois ouvrages parmi ceux qu'ils ont retenus individuellement.

ii. Justification du dispositif

Pourquoi avons-nous mis en œuvre un comité de lecture dans un dispositif de lecture subjective ? Ce choix s'appuie à la fois sur les recherches en anthropologie de la lecture de Michèle Petit⁴⁵¹ et les travaux en didactique du français sur les cercles de lecture⁴⁵². Tout d'abord, dans *L'Art de lire*, M. Petit analyse la relation entre la construction du sujet lecteur et des dispositifs de lecture dans lesquels les principes de l'écoute, du partage, du débat sont présents, notamment auprès de populations confrontées à des situations politiques, économiques, psychologiques extrêmement difficiles. Son étude des « clubs de lecture⁴⁵³ », en Europe, montre comment les expériences de lecture qui s'y jouent, permettent aux lecteurs, des enfants, des

⁴⁵⁰ Les différentes notions convoquées dans cet écrit (réactions, émotions, jugement esthétique, lien avec la culture personnelle) ont été abordées lors des deux séances précédentes.

⁴⁵¹ M. Petit, *L'Art de lire ou comment résister dans l'adversité*, op. cit.

⁴⁵² S. Terwagne et alii, *Les Cercles de lecture*, De Boeck, 2003 ; J. Giasson-Lachance, *Les Textes littéraires à l'école*, De Boeck, 2005 ; D. Bucheton et alii, op. cit.

⁴⁵³ M. Petit, *L'Art de lire ou comment résister dans l'adversité*, op. cit., p. 115-117.

adolescents ou des adultes, d'être actifs dans la construction de leur culture et de leur pensée. Les participants aux dispositifs qu'elle décrit se retrouvent d'abord pour un moment d'exploration personnelle, d'intimité avec les livres, avant de commenter leurs impressions, de dire leurs préférences, d'évoquer leur histoire singulière de lecteur. Cette situation d'intersubjectivité paraît profondément gratifiante. Selon l'anthropologue, le rôle de la rencontre avec un animateur qui a fait des choix de livres de qualité est également essentiel, dans cet échange :

De la naissance à la vieillesse, nous ne pensons qu'en réponse à ce qui nous est lancé par d'autres, plus encore, quand nous supposons qu'ils savent quelque chose, un secret, auquel nous n'avons pas accès. **Sans l'autre, il n'est pas de sujet.** Autrement dit, le geste de partage, ou de l'échange, la relation sont au principe même de l'intériorité, qui n'est pas un puits où l'on plonge, mais qui se constitue dans un entre-deux, à partir d'un mouvement⁴⁵⁴.

Du côté de la didactique de la lecture, des pratiques de « cercles de lecture », expérimentées dans les classes, ont été étudiées notamment en Belgique et en France. Les élèves, rassemblés en petit groupe, confrontent leur avis sur des lectures individuelles. Les échanges leur permettent à la fois d'exprimer leur goût et d'interroger leur propre sentiment. Dans ce dispositif, une grande importance est accordée à l'interaction sociale pour la construction des compétences en lecture, ainsi qu'à l'articulation entre lecture, écriture et langage oral : les élèves doivent lire, prendre des notes à propos de leur lecture et s'en servir au moment de l'échange dont le but a été fixé auparavant. Cette conception de « la lecture comme cercle⁴⁵⁵ » s'appuie sur l'idée d'« une complicité entre le texte, chacun des lecteurs impliqués et la communauté des lecteurs constituée⁴⁵⁶ ». Elle revendique une posture fortement socialisée en référence à des pratiques sociales existantes telles que celles du comité de lecture dans les bibliothèques⁴⁵⁷ ou dans les revues qui, par exemple, critiquent, la littérature de jeunesse⁴⁵⁸.

Précisons que, dans notre dispositif, contrairement à la séance sur *Zoo*, on peut ici parler de débat, car il va falloir négocier, argumenter, convaincre les autres de la pertinence de son choix, se rallier à la proposition d'un camarade, abandonner sa propre sélection de livres. Contrairement au « cercle de lecture », les échanges ne portent pas sur la compréhension ou l'interprétation littéraire, même si celles-ci sont convoquées, la

⁴⁵⁴ *Ibid.*, p. 38. C'est nous qui soulignons.

⁴⁵⁵ D. Bucheton et *alii*, *op. cit.*, p. 78.

⁴⁵⁶ *Ibid.*

⁴⁵⁷ Voir S. Rayna et O. Baudelot (dir.), *On ne lit pas tout seul. Lectures et petite enfance*, Érès, 2011.

⁴⁵⁸ Nous pensons à *La Revue des livres pour enfants*, à *Griffon*, à *Nous Voulons lire !*, à *Citrouille*.

question étant de savoir si l'objet lu permet un investissement subjectif et offre la possibilité au lecteur de s'impliquer personnellement dans sa lecture du livre de poème(s) illustré, d'un point de vue affectif, cognitif, idéologique. Ce dispositif nous paraît intéressant dans le cadre de la formation des enseignants, puisque la sélection d'une œuvre en classe est un geste professionnel. Il ne s'agit pas ici d'invoquer uniquement ses goûts personnels, mais de choisir parmi un corpus reconnu par l'institution – ou relevant des critères de légitimation des livres de poème(s) illustrés formulés par les instances officielles – en fonction de concepts récents définis par la recherche en didactique de la littérature. Enfin, pour notre recherche, l'analyse de cette troisième séance s'attachera à deux éléments principaux : l'approfondissement du fonctionnement des interactions verbales au sein du comité de lecture et l'observation de ce que les futurs enseignants ont compris de la lecture subjective de ces livres. Le corpus analysé est constitué de la transcription de l'échange (annexe 8-1).

iii. Analyse du comité

D'après les écrits de travail, voici les choix initiaux des lecteurs :

- Bastien et Corinne : *Dans le jardin, une libellule est morte*
- Julie, Alexandra, Corinne et Pauline : *Paradis*
- Bastien : *Nuages*
- Lucile et Pauline : *Frère*
- Lucile : *C'est autant d'amour que je t'envoie*
- Julie et Alexandra : *Est-elle Estelle ?*

Nous nous proposons d'étudier l'oral réflexif qui a suivi les choix individuels comme précédemment, en nous référant aux méthodes d'analyse linguistiques des interactions verbales, appliquées à des situations didactiques⁴⁵⁹. Notre objectif est tout d'abord de mieux cerner ce qui est en jeu dans le groupe lorsqu'il s'agit de défendre des choix personnels. En effet, au cours de ce comité, les interlocuteurs vont mettre en avant des arguments en relation avec l'objectif de la séance : retenir des livres de poèmes illustrés favorisant la lecture subjective. Comment concilient-ils lecture personnelle et choix collectif ?

⁴⁵⁹ M. Weisser, art. cit.

(a) Les caractéristiques du débat

Nous commencerons par l'étude de la « logique interlocutoire⁴⁶⁰ » c'est-à-dire de l'organisation de l'interaction en retraçant le « scénario conversationnel⁴⁶¹ », sa structure et sa cohérence sur le plan sémantique (thème) et pragmatique (but). Ensuite, nous observerons les « actes de langage⁴⁶² » du côté des énonciateurs (Qui parle et combien de fois ? Quelle est la place de chacun ? Quels rapports sociaux se manifestent-ils entre les interlocuteurs ?), et du côté des contenus (Quels arguments sont-ils produits ? Quels éléments font-ils l'objet d'un débat ?).

La consigne de départ est formulée ainsi : « *Je vous laisse débattre, maintenant que chacun a fait ses choix personnels. Il s'agit de vous mettre d'accord pour en garder trois. Je n'interviendrai pas dans ce débat* » (tour de parole 1). Nous avons choisi de rester complètement à l'écart de manière à ne pas influencer les choix et à ne pas contribuer à l'organisation du débat. Les étudiants sont libres de la structure conversationnelle. Ainsi observe-t-on que le comité a duré un peu plus de trente minutes (114 tours de paroles au total) et que deux grands temps constituent la logique du débat. Le premier est caractérisé par six séquences d'échanges, portant chacune sur un livre en particulier (tours de parole 2-70), dans l'ordre suivant :

- Séquence 1, tours de parole 2-14 sur *Paradis*
- Séquence 2, tours de parole 15-33 sur *Frère*
- Séquence 3, tours de parole 34-45 sur *Est-elle Estelle ?*
- Séquence 4, tours de parole 46-58 sur *Dans le jardin, la libellule est morte*
- Séquence 5, tours de parole 59-60 sur *Nuages*
- Séquence 6, tours de paroles 61-70 sur *C'est autant d'amour que je t'envoie*

Le second temps est une séquence d'échanges (tours de parole 71-115) durant laquelle les étudiants débattent à propos de quatre livres qui n'ont pas fait l'unanimité : *Est-elle Estelle ?*, *C'est autant d'amour que je t'envoie*, *Nuages* et *Paradis*.

On voit donc apparaître l'organisation schématique suivante : présentation des choix personnels, mise en évidence de deux livres qui font l'unanimité (*Frère* et *Dans le jardin, la libellule est morte*) et débat pour la sélection du dernier ouvrage (*Paradis*).

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 107.

⁴⁶¹ *Ibid.*

⁴⁶² *Ibid.*

Dans le premier temps, le nombre total de tours de parole est à peu près similaire pour chaque livre (entre douze et treize), sauf pour *Frère*, plus long (dix-neuf) qui est gardé d'emblée, et *Nuages* (deux) qu'un seul lecteur a sélectionné.

Essayons maintenant de comprendre le rôle de chacun dans ce comité, les négociations de place et de contenus qu'opèrent les six interlocuteurs. Nous commencerons par récapituler les interventions dans le tableau ci-dessous :

Étudiant	Nombre des interventions	À propos de quels livres ⁴⁶³ ?
Corinne	29	P, F, E, D, C
Lucile	27	P, F, E, D, C
Alexandra	20	P, F, E, D, C
Bastien	17	P, F, E, D, N
Pauline	9	F, D, C
Julie	7	E, D

Tous les sujets lecteurs ont eu l'occasion de s'exprimer sur leur choix individuel, mais deux lectrices apparaissent dans un positionnement dominant : Lucile et Corinne. Elles occupent des « positions discursives hautes⁴⁶⁴ », tout en assumant des fonctions différentes.

La première ouvre et ferme la conversation en proposant des méthodes de travail :

2	Lucile	On peut commencer par <i>Paradis</i> de Bruno Gibert. On est plusieurs à l'avoir gardé ?
13	Lucile	Alors, on le laisse de côté, on voit les autres et on y reviendra après ?
115	Lucile	Alors on vote entre ces deux. (Ils gardent <i>Paradis</i>).

Au cours de l'interaction, elle propose une nouvelle thématization (tour de parole 52) et interroge en permanence les autres (tours de parole 15, 33, 54, 58, 73, 82). On peut dire qu'elle joue le rôle d'animatrice. La seconde s'impose d'emblée comme opposante face à Bastien, dans la première séquence d'échanges, à propos de *Paradis* :

5	Bastien	Au niveau de l'interprétation, on sait où ça mène, mais c'est surtout la façon dont on l'a reçu qui peut être différente. Mais, je trouve que ça laisse peu de...peu de diversité dans l'approche.
---	---------	--

⁴⁶³ Nous utilisons les initiales P (*Paradis*), F (*Frère*), E (*Est-elle Estelle ?*), D (*Dans le jardin, la libellule est morte*), C (*C'est autant d'amour que je t'envoie*) et N (*Nuages*).

⁴⁶⁴ M. Weisser, art. cit., p. 111.

6	Corinne	Non, je suis pas d'accord, parce que je trouve que ce qu'il y a après la mort au final on sait toujours pas, il est là sans être là...Il y a plein de choses où tu peux te faire ta propre opinion et encore plus les enfants qui auront connu ça...Parce qu'il parle...
7	Bastien	Il parle de paradis quand même et de dieu.
8	Corinne	Oui, mais on est pas sûr. Il y en a qui disent qu'il y a un dieu, d'autres pas, qu'il peut y avoir de la réincarnation, ça serait bien, on sait pas...Enfin, je trouve.
9	Bastien	Oui, mais peut-être qu'il a juste oublié de dire qu'il n'y a juste rien du tout.
10	Alexandra	Non, mais c'est bien parce qu'il fait un peu rêver. Même s'il n'y a plus de religion...notre religion c'est d'être tous ensemble...
11	Corinne	En tout cas, moi, je trouve que ça fait beaucoup réfléchir.
12	Bastien	Ouais, mais je suis pas convaincu. Je l'ai trouvé sympa, mais sans plus.

On observe à plusieurs reprises ce positionnement : Corinne n'hésite pas à exprimer son désaccord, même face à plusieurs avis contraires au sien. Elle n'est jamais la première à donner son opinion et préfère réagir. Ses propos sont parfois hésitants, mais le plus souvent catégoriques.

À l'opposé, Pauline et Julie constituent des membres périphériques⁴⁶⁵. Elles interviennent lorsqu'il s'agit de présenter leur choix personnel, et encore pas toujours. Ni Pauline ni Julie ne participent à la conversation lors de la présentation de *Paradis*, dans la séquence d'échanges 1. Même si elles ont retenu ce livre, aucune ne parvient à s'immiscer entre les interventions qui opposent Bastien et Corinne. Elles préfèrent attendre un moment plus calme, la présentation de leur second choix. Dans le deuxième temps du comité, alors que *Paradis* reste en lice, à aucun moment, elles ne prennent la parole pour défendre l'œuvre. Implicitement, elles ont sans doute compris que ce livre ayant été sélectionné par Corinne, l'argumentation de celle-ci suffirait face à *Nuages*, le choix de Bastien. On voit donc que la situation d'oral pose un certain nombre de difficultés à des sujets lecteurs qui dans le groupe demeurent en retrait. Leur point de vue sur les œuvres reste alors ignoré parce qu'ils ne réussissent pas à occuper une position de membre actif.

Ces différents rôles soulignés, on peut donc s'interroger sur la manière dont le dernier livre est finalement sélectionné et sur l'identité des lecteurs qui interviennent pour défendre leur choix, lors du second temps de l'interaction. Rappelons, qu'à l'issue de la présentation, *Frère* et *Dans le jardin, la libellule est morte* ont été choisis. Par conséquent, quatre livres sont potentiellement éligibles. : *C'est autant d'amour que je t'envoie*, *Est-elle Estelle ?*, *Nuages* et *Paradis*. Lucile prend l'initiative d'éliminer le premier (tour de parole 82). Or, elle était la seule à l'avoir gardé. Autrement dit, cette

⁴⁶⁵ *Ibid.*

lectrice, dans la situation de débat, n'impose pas son choix personnel. À l'inverse, Bastien tient à défendre vivement *Nuages*, bien qu'aucun autre lecteur n'ait retenu cette œuvre et que la présentation de ce livre n'ait fait l'objet d'aucune autre intervention que la sienne.

En effet, au moment de la sélection finale, Bastien tente d'amorcer le débat en s'affirmant personnellement (tour de parole 74 « *Moi, je défendrai Les Nuages !* »), mais l'intervention suivante oriente la discussion vers *Est-elle Estelle ?* sur la proposition de Lucile dont le rôle d'animatrice est reconnu par tous. Plusieurs interlocuteurs donnent à nouveau leur avis sur ce livre retenu au départ par Julie et Alexandra. Cependant l'opposition récurrente de Corinne (tours de parole 92, 96, 100, 103) aboutit à la disparition de cet album-poème lors de la sélection. À ce moment-là du débat, demeurent encore en lice *Paradis* et *Nuages*. Ce dernier, sans le positionnement très fort de Bastien se serait vu éliminé, car à deux reprises, Corinne insiste en disant tout d'abord sous forme interrogative « *Bon, on l'enlève ?* » (tour de parole 108), puis assertive « *Alors on l'enlève* » (tour de parole 112). Elle-même avait retenu personnellement *Paradis*. La position de Bastien est intéressante car son implication et sa force illocutoire paient, puisque *Nuages* demeure présent jusqu'au vote qui permet de garder *Paradis*. Le choix de ce moyen démocratique pour la sélection du dernier livre permet à Bastien d'accepter sans amertume que *Nuages* soit éliminé.

(b) Les représentations de la lecture subjective

Voyons maintenant quelles représentations de la lecture subjective, les étudiants ont construites au cours des séances précédentes. Quatre arguments sont mis en avant : des sujets forts, la variété des interprétations possibles tant des textes que des images, la possibilité d'une activité réflexive et un impact psycho-affectif important.

(i) Des sujets forts

Le thème apparaît comme essentiel dans le choix des étudiants puisque les trois livres retenus abordent celui de la mort. Ce mot revient dans les trois séquences d'échanges durant lesquelles les œuvres sont présentées. Les lecteurs décrivent leurs visions de la mort à travers le livre. Corinne apprécie *Paradis* en invoquant la raison suivante : « *je trouve que ce qu'il y a après la mort au final on sait toujours pas, il [le grand-père] est là sans être là... [...] Il y en a qui disent qu'il y a un dieu, d'autres pas,*

qu'il peut y avoir de la réincarnation, ça serait bien, on sait pas... » (tours de parole 6 et 8). Dans son écrit de travail, Julie justifie son choix en invoquant « *la façon dont est abordé un thème particulier : la mort [...] vue à travers les yeux d'un enfant* ». Alexandra parle d'un thème difficile abordé avec simplicité et tendresse. À propos de *Frère*, Lucile apprécie ce sujet qui déroute :

18	Lucile	[...] parce qu'au début on ne comprend pas vraiment si le frère est mort ou pas, parce qu'il y a une phrase qui dit : « Le petit frère est mort », ensuite d'un petit garçon qui attend l'arrivée de son frère avec impatience...Il doit arriver et on voit une phrase : « Le petit frère est mort », mais tout de suite on reparle d'un enfant qui est arrivé dans la famille, donc du coup on ne sait plus trop où on en est. Mais finalement, il est mort [...]
----	--------	--

Enfin, Bastien a éprouvé du plaisir à la lecture de *Dans le jardin, la libellule est morte* parce que le thème est abordé avec simplicité et pudeur, tandis que Corinne y voit un hommage rendu à la libellule. Pour tous, il semble donc que la lecture subjective sera d'autant plus riche que le sujet interroge de grandes questions philosophiques et humaines.

(ii) Des supports pour des lectures plurielles

Deuxièmement, il faut que le texte et l'image puissent permettre des lectures plurielles. La possibilité d'interprétations multiples est un argument avancé par Lucile pour le texte de *Paradis* (tour de parole 4) et les illustrations de *Frère* (tour de parole 31). Bastien manifeste également son accord sur ce critère pour cet ouvrage (tour de parole 25). Corinne rejette *Est-elle Estelle ?* parce que, selon elle, même si les jeux de mots sont intéressants, l'interprétation ne peut pas être variée (tours de parole 35 et 96) et donne cette même raison pour *C'est autant d'amour que je t'envoie* (tour de parole 68). En revanche, Alexandra retient *Est-elle Estelle ?* pour la double interprétation du texte et de l'image qui proposent des sens différents (tour de parole 45). Lucile sélectionne *Dans le jardin la libellule, est morte* pour la même raison : « *Après la lecture subjective, c'est pas forcément que sur le texte. C'est-à-dire que si on lit le texte et si on regarde les images, par exemple ces deux doubles pages, si tu les associes, tu peux avoir une lecture différente* » (tour de parole 52). Enfin, Bastien voit « *un jeu d'interprétation poétique* », entre le texte et les images, dans *Nuages* (tour de parole 59) Quoique ce mot « interprétation » soit utilisé à plusieurs reprises lors du comité de lecture, il n'est pas facile de savoir ce qu'il recouvre pour les étudiants. Malgré tout, on comprend que la lecture subjective est celle qui permet nécessairement une activité

herméneutique et l'émergence de points de vue personnels. Elle serait donc obligatoirement polysémique. Les étudiants semblent dire qu'il faut accepter la liberté d'interprétation du sujet lecteur, c'est ce que nous retenons de l'argument de Lucile lorsqu'elle avance qu'un livre est retenu parce qu'il « laisse pas mal de liberté » (tour de parole 54).

(iii) Des supports pour la réflexion

Troisièmement, l'interaction met en avant un argument concernant l'activité réflexive du lecteur. Les livres sont choisis parce qu'ils offrent la possibilité de se poser des questions. Corinne dit à propos de *Paradis* : « je trouve que ça fait beaucoup réfléchir » (tour de parole 11). Lucile se demande si l'auteur de *Frère* ne nous invite pas à nous poser des questions « comme l'enfant dans l'histoire qui se pose des questions pour savoir pourquoi son petit frère est mort » (tour de parole 20). Alexandra a particulièrement apprécié la valeur symbolique du point d'interrogation dans *Est-elle Estelle ?* et essaye de convaincre Corinne en affirmant : « Mais c'est ça qui est intéressant. On se pose plein de questions » (tour de parole 89). Et Julie de surenchérir : « C'est comme avec le titre » (tour de parole 90). Pour pouvoir pratiquer une lecture subjective, mieux vaut choisir des objets qui suscitent l'activité réflexive.

(iv) L'impact psycho-affectif

Quatrièmement, dans l'interaction, on observe la présence de mots tels que « déroutant », « perplexe », « surprenant », « plaisir », « émotions », « triste »...qui éclairent les choix du côté de l'impact psycho-affectif de ces livres. Ainsi Lucile explique-t-elle très bien ce qui l'a poussé à sélectionner *C'est autant d'amour que je t'envoie* :

62	Lucile	[...] Après au niveau de la subjectivité, je pense qu'il aurait sa place. Chacun s'identifie...ressent le texte en fonction de ses souvenirs. Et ça n'est pas du tout le thème de la mort. C'est le père qui demande à son fils au téléphone s'il se souvient de différentes choses qu'ils ont faites ensemble. Donc, les émotions qui sont suscitées par le texte sont différentes certainement en fonction des souvenirs de chaque lecteur.
----	--------	---

Malgré un choix de livres différents, Corinne reconnaît que « ça touchera tout le monde » (tour de parole 70). Pourtant, cet album-poème n'est pas dans la sélection finale, parce que, lors du comité, il faut que plusieurs lecteurs aient ressenti les mêmes émotions. Or comme l'a très bien compris Lucile, « les émotions suscitées ne sont pas les mêmes selon le vécu du lecteur » pour ce livre. Il n'en est pas de même pour *Frère* :

l'émotion dénotée de la tristesse trouve un écho chez les lecteurs qui s'accordent alors pour garder cette œuvre.

Une dernière remarque nous paraît intéressante à formuler. À divers moments, les lecteurs commentent des éléments d'ordre esthétique concernant soit le livre lui-même (la couverture, les espaces blancs, le format...), soit la typographie (le rouge du texte dans *Frère* par exemple), soit les illustrations (les couleurs, la mise en page, la technique...), soit le poème (la personnification dans *Nuages*, la structure énigmatique d'*Est-elle Estelle ?*). Mais ils relient toujours ces caractéristiques à l'un des quatre arguments précédents. Par exemple Lucile met en relation certains aspects esthétiques de *Frère* avec son sentiment de tristesse (tour de parole 18) ; Julie mentionne que la répétition du texte dans *Est-elle Estelle ?* crée de la surprise (tour de parole 34) ; la longueur de l'album-poème *Les Nuages* énerve Alexandra (tour de parole 107). Ainsi l'impact esthétique retenu par le groupe de Toulouse-Le Mirail dans sa description de l'activité fictionnalisante, s'il existe sans aucun doute, ne suffit pas pour nos six lecteurs. Pour eux, les caractéristiques esthétiques sont au service des autres dimensions de la lecture subjective. Mais peut-être est-ce induit par le dispositif d'ensemble dont les étudiants devront faire le bilan à la fin du séminaire ?

e) Bilan du séminaire

Lors de la dernière séance, nous avons proposé aux six étudiants de réfléchir sur l'expérience qu'ils avaient vécue au cours des trois séances précédentes. La consigne d'écriture était la suivante : « *Quel bilan de ce séminaire faites-vous en tant que lecteur de poésie ?* ». Du point de vue générique, cet écrit réflexif oscille entre des genres scolaires tels que le carnet de lecture⁴⁶⁶ ou le journal des apprentissages⁴⁶⁷, et un genre littéraire, l'autobiographie de lecteur⁴⁶⁸. Dans le prolongement des écrits intermédiaires précédents, il a une visée métacognitive. Les étudiants sont invités à prendre du recul par rapport aux expériences de lectures poétiques vécues dans le cadre du séminaire afin de comprendre quelles modifications les œuvres lues et le dispositif de lecture proposé ont opérées sur eux-mêmes en tant que lecteurs.

⁴⁶⁶ Document d'application, *op. cit.*, p. 12.

⁴⁶⁷ J. Crinon, « Écrire le journal de ses apprentissages », in J-C. Chabanne et D. Bucheton, *op. cit.*, p. 123-143.

⁴⁶⁸ P. Dumayet, *Autobiographie d'un lecteur*, Pauvert, 2000 ; A. Manguel, *Journal d'un lecteur*, Actes Sud, 2004 ; M. Petit, *Une Enfance au pays des livres*, Didier, 2007.

De même que l'autobiographie de lecteur scolarisée⁴⁶⁹, cet exercice a des limites : brièveté du texte écrit, contexte universitaire peu propice à l'expression de soi, relation avec le groupe et le formateur... Cependant, cette pratique d'écriture, comme l'affirme A. Rouxel à propos de l'autobiographie, « en faisant advenir à la conscience une image de soi-même, [...] constitue bien souvent le geste fondateur d'une identité de lecteur en train de se construire ou de s'affirmer ». Lors de la passation de la consigne, nous avons insisté sur l'expression « en tant que lecteur de poésie » pour que les étudiants comprennent que notre intérêt se portait sur la relation aux livres de poème(s) illustrés, relation qu'ils avaient pu créer personnellement au cours du séminaire. Il s'agissait donc de percevoir à travers ces écrits et l'échange qui allait suivre, l'impact sur ces six lecteurs des livres proposés et du dispositif de lecture subjective retenu, sachant que nous avons un double objectif de formation, culturel et cognitif. Le corpus que nous analysons est composé des écrits de travail des étudiants (annexe 9-1) et de la transcription du bilan oral (annexe 9-2). Il nous servira à mettre en évidence quelques éléments communs.

i. Rejet de la récitation et de la lecture formelle

On constate tout d'abord une remise en question des stéréotypes formels du genre poétique et l'expression d'un rejet des modes de lecture scolaires. Bien souvent, la poésie apparaissait comme pure versification. Les propos de Bastien : « *Pour moi la poésie était un texte qui devait avoir obligatoirement des rimes, des strophes et des vers bien distincts* », résumant les représentations de deux autres lectrices (écrits de Corinne et de Julie). Mais surtout, une certaine approche des textes poétiques à l'école est condamnée, que ce soit l'apprentissage par cœur ou la lecture « méthodique », « analytique » « techniciste ». Ces adjectifs ne sont pas prononcés, mais on reconnaît ce modèle dans les discours des étudiants. Ainsi, quoique seul l'écrit de Lucile rejette explicitement la conception scolaire de la récitation (« *En effet, j'avais des représentations de ce genre littéraire. Je le voyais comme un texte long, à apprendre par cœur ; la poésie telle que je l'ai connue et apprise à l'école. [...] ce genre (qui je l'avoue, m'a souvent énervée quand j'étais à l'école !* »)), lors de l'échange, Julie et Alexandra émettent, elles aussi, un jugement péjoratif sur cet exercice (tours de parole 16 et 17). On observe également toute une séquence d'échanges durant laquelle les

⁴⁶⁹ A. Rouxel, « Autobiographie de lecteur et identité littéraire » in A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *op. cit.*, p 137-152.

étudiants manifestent leur réprobation à propos d'une expérience de lecture poétique qui a eu lieu le matin même dans un autre contexte d'enseignement :

30	Lucile	Par exemple, ce matin, on a travaillé sur la poésie avec un autre professeur, sur Aragon, « Les yeux d'Elsa ». J'étais dégoûtée parce que j'ai rien compris en fait, ou pas grand-chose. Il fallait calculer le mètre... Après, j'étais dégoûtée au lycée parce que je ne m'y suis pas intéressée...
31	F	<i>Mais qu'est-ce qui fait, parce que moi je ne sais pas, que par exemple, l'expérience de ce matin, de lecture de poème, nous aussi on a fait des expériences de lectures de poèmes, qu'est-ce qui fait que dans un cas vous dites que vous n'avez pas accroché et dans l'autre que ça vous a intéressé ?</i>
32	Lucile	Je pense que c'est la façon dont on l'aborde. Parce que ce matin c'était chercher à expliquer le texte, pourquoi là il y a une répétition, pourquoi là il y a une allitération, et c'est différent du travail qu'on a fait ici où chacun pouvait dire ce qu'il pensait. Il n'y avait pas de vérité. C'est l'approche.
33	Bastien	Le travail qu'on a fait en séminaire, c'était d'abord une découverte du texte, un ressenti, puis on se complétait. Il y avait un dialogue. On essayait de mettre des mots sur ce qu'on ressentait vraiment. Et au fur et à mesure, chacun avait un ressenti. Mais ce matin, c'était le poème en lui-même, analysé point. C'est différent.
34	F	<i>Laurence, est-ce que ça ressemble à ce que vous avez vécu à l'Université ?</i>
35	Laurence	Oui, tout à fait. C'est aussi ce qui a fait que c'était pas intéressant.
36	Julie	C'est vrai que l'approche, jusqu'au lycée... En primaire et collège c'était vraiment l'apprentissage par cœur et au lycée, c'était plus de l'analyse qui ne s'intéressait pas vraiment à nous, pas à comment on l'avait compris ou ressenti nous. C'était dire que l'auteur avait écrit ça pour telle et telle raison. Mais c'était pas ce que nous on a ressenti à la lecture. C'était une analyse du texte mot après mot, ligne après ligne, pas de la poésie dans son ensemble. Moi, je l'ai vécu comme ça la poésie jusqu'au lycée.

Lucile explicite le manque d'intérêt pour une lecture de la poésie qui s'en tient à la forme. Bastien précise que, dans ce cas, seule l'analyse du texte importe. Julie ajoute que cette lecture cherchait les intentions de l'auteur. Ainsi résumée, la séquence semble presque représenter un modèle de lecture de la poésie caricatural. C'est en tout cas ce qu'en ont retenu ces lecteurs et ce qu'ils rejettent dans leur grande majorité.

ii. Apports culturels

Il faut noter que ces étudiants ne montrent pas d'aversion pour les textes poétiques eux-mêmes. Bien au contraire, tous notent l'intérêt pour les livres que nous leur avons proposés et le bénéfice culturel qu'ils en ont tiré. Ils font porter leurs remarques sur trois éléments : le livre lui-même, les thèmes et les images. L'album en tant que forme au sein de laquelle le poème peut se déployer est apprécié par Bastien qui écrit : « *j'ai appris que la poésie allait plus loin, qu'il pouvait y avoir des vers qui filent au fur et à mesure des pages* ». Lucile évoque son « *plaisir à découvrir les albums de poésie* ». Julie indique qu'elle a compris grâce à « *l'album Les Étoiles sont tombées, que la poésie n'est pas forcément un texte* ». Pauline affirme clairement au cours de l'échange : « *Donc, je pense que le séminaire a développé ma culture de la poésie parce*

que je ne connaissais pas les albums » (tour de parole 11). Certains vont plus loin en disant que ces livres les ont amenés à se poser des questions sur le genre poétique. Même si la réflexion métapoétique n'était pas l'objet explicite du dispositif, Lucile s'interroge sur la nature de l'objet lu : « *j'ai, tout de même, eu du mal à intégrer le fait que certains de ces albums sont des ouvrages de poésies (Les Étoiles sont tombées, Zoo ou Frère, par exemple, me font penser à des histoires) ; donc ceci a été pour moi une grande découverte* ». Corinne note que le choix des livres a modifié sa conception du genre : « *J'ai donc pu croiser des ouvrages que je n'aurais pas forcément considérés comme poétiques, et mon regard sur la poésie a évolué* ».

Par ailleurs, trois lectrices écrivent qu'elles ont été particulièrement intéressées par les thèmes choisis qu'elles qualifient de « *forts (la guerre, la mort)* » (écrit de Corinne), de « *variés et difficiles* » (écrit de Julie). Alexandra développe cet élément : « *Ce séminaire m'a permis de constater que la poésie s'exerce sur n'importe quel sujet en passant par les sujets les plus difficiles à aborder, les plus tristes, ceux qui peuvent paraître "tabous" dans notre société* ». La relation entre la poésie et les thèmes graves, sérieux n'allait pas de soi pour Julie et Alexandra comme si certains sujets n'étaient pas concevables dans ce genre. Julie évoque même sa surprise. Il semble que le séminaire ait réussi à remettre en question une représentation stéréotypée de la poésie et à faire comprendre implicitement ce qu'elle n'est pas : « *Une consolation, une "berceuse de l'âme", un bel objet à admirer dans l'extase, une chose molle, une évasion, un rêve, UN divertissement*⁴⁷⁰ ». Mais cet élément n'a fait l'objet d'aucun échange lors de l'interaction verbale.

Le troisième élément concernant la culture porte sur les images. Les étudiants semblaient ignorer l'existence des albums pour la jeunesse comme supports de la poésie et surtout l'apport de l'iconographie dans ces livres. Alexandra avoue lors de l'échange : « *Après ça m'est arrivé de lire des textes poétiques, mais dans des albums jamais. Des albums avec les illustrations...* » (tour de parole 19). Corinne précise : « *j'ai aussi marqué qu'il y a certaines images que j'aurais pu croiser et que j'aurais pas forcément associées à de la poésie* » (tour de parole 4). Julie a compris l'interdépendance texte-image dans l'iconotexte comme le montrent les deux interventions suivantes :

⁴⁷⁰ Propos de J.-P. Siméon rapportés dans « Transmettre. Cheyne, 30 ans d'édition de poésie », *Terre d'encre*, numéro hors-série, Presses Universitaires Blaise Pascal et Cheyne, 2010, p. 36.

12	Julie	Je suis assez d'accord avec tout ce que vous avez dit, même si c'était arrivé que j'aïlle plus loin, si je devais résumer la poésie avant c'était un texte, en vers, avec un thème. C'était surtout des contraintes stylistiques plus qu'autre chose. Là, par les albums, les images, j'ai vu qu'on pouvait voir...faire de la poésie par un autre... d'une autre manière, qu'un album illustré, que des photos pouvaient constituer de la poésie. Ça c'était assez nouveau pour moi.
13	M	<i>Vous pensez, si j'ai bien compris, que les photos, c'est aussi de la poésie ?</i>
14	Julie	Pour moi, elles participent de la poésie dans le cas des <i>Étoiles sont tombées</i> . Dans ce cas-là en tout cas, mais je pense que je ne l'aurais pas lu de la même façon en dehors du séminaire. Donc, pour moi c'est surtout la nouvelle approche de la poésie, en plus par un médium pour les enfants.

Enfin, Bastien et Alexandra reviennent sur la lecture de l'album-poème de François David et d'Agnès Propeck en évoquant leur découverte de la démarche qui consiste pour un poète à écrire à partir d'œuvres. Le premier écrit : « *Ce séminaire m'a aussi montré qu'un texte n'est pas forcément l'inspiration de l'illustration, mais comme dans Les Étoiles sont tombées que c'est l'illustration qui a inspiré le poème* ». La seconde intervient au cours de l'interaction pour dire : « *Des albums avec les illustrations... Et de voir aussi qu'il pouvait y avoir les illustrations avant l'écriture des textes poétiques, c'est intéressant* » (tour de parole 19).

On peut donc dire que l'objectif culturel du séminaire a été atteint. Le dispositif a été l'occasion d'une rencontre avec le livre de poème(s) illustré, une catégorie littéraire jusque-là méconnue. Pour certains, cette catégorie apparaît comme problématique du point de vue du genre. Elle est perçue comme pouvant accueillir un dialogue différent entre poète et artiste, qui ne relève pas uniquement de la démarche d'illustration. Enfin, plusieurs lecteurs ont été sensibles aux sujets abordés par les œuvres et ont compris que la poésie, qui plus est, éditée pour la jeunesse, peut être intense, troublante, prenante et ébranler le lecteur parce qu'elle est une « étrange entreprise assurément », Gérard Pfister l'affirme :

Quelques pas dans le poème et déjà le sol se dérobe, on perd pied, le silence vous entre par le nez et par la bouche, et n'essayez pas de nager : il n'y a rien qui fasse résistance, rien qui puisse vous porter, plus vous vous débattrez, plus vite vous coulerez⁴⁷¹.

Les étudiants ont également fait cette expérience comme nous allons le voir maintenant.

iii. Émotion, partage et réflexion

On observe aussi la relation établie entre la lecture de ces livres et les émotions ressenties : dans leurs écrits, Lucile, Corinne, Pauline et Alexandra abordent

⁴⁷¹ G. Pfister, « *La poésie, c'est autre chose* » 1001 définitions de la poésie, op. cit., p. 107.

explicitement l'importance de la dimension affective dans la construction du sujet lecteur de poésie. On peut dire que ces lectrices ont noué une relation personnelle avec les livres de poème(s) illustrés : elles n'hésitent pas à le reconnaître comme Lucile dans les propos suivants : « *J'ai été, au passage, touchée par bon nombre d'albums présentés lors de ce séminaire* ». Le même mot « touchée » apparaît dans l'écrit de Pauline. Corinne évoque des albums « *qui ne peuvent pas nous laisser indifférents* » et Alexandra des émotions ressenties. Deux lectrices (Lucile et Corinne) disent leur satisfaction générale en parlant de « plaisir de lire ».

De plus, dans tous les cas, il ne s'agit pas seulement d'une émotion ramenée à soi-même, car dans les écrits et dans l'échange, le plaisir d'avoir partagé ses émotions semble aussi important que l'expression affective individuelle. La rencontre avec d'autres lecteurs des mêmes livres de poème(s) illustrés compte autant, si ce n'est plus, que celle avec les objets lus. Voici quelques extraits qui le montrent :

Écrit de Lucile :

J'ai trouvé très intéressant de confronter nos émotions et nos réactions.

Écrit de Corinne :

Grâce à ce séminaire, j'ai donc appris à m'exprimer sur mes réactions et mes ressentis face à des poèmes inconnus. J'ai aussi pu parler de mes impressions et les faire évoluer en les comparant à celles d'autrui.

Écrit de Pauline :

Les expériences réalisées étaient intéressantes, cela m'a permis de m'exprimer à l'oral pour donner mon avis sans crainte.

Écrit d'Alexandra :

Il m'a également permis de m'exprimer sur mes lectures de poésie, d'affirmer mes goûts et mes préférences, de parler de mes émotions et de les justifier. J'ai pu ainsi voir en débattant avec mes collègues que certaines interprétations semblaient contradictoires avec les miennes mais aussi, quelquefois, j'avais pu omettre certaines choses dans la lecture.

Au cours de l'interaction, Bastien et Julie qui n'ont pas abordé cet élément dans leur écrit reconnaissent l'intérêt de l'échange pour la confrontation des points de vue, des sentiments ou des émotions. Le premier, sans s'impliquer vraiment personnellement, décrit ainsi le dispositif : « *Le travail qu'on a fait en séminaire, c'était d'abord une découverte du texte, un ressenti, puis on se complétait. Il y avait un dialogue. On essayait de mettre des mots sur ce qu'on ressentait vraiment. Et au fur et à*

mesure, chacun avait un ressenti » (tour de parole 33) ; la seconde explicite ce qu'elle pense avoir appris, lors de ces séances, dans deux interventions :

47	Julie	Moi, c'est plus le fait d'avoir mon idée sur le livre et que tout peut changer à partir du moment où on écoute les avis des autres parce que j'avais pas vu la même chose...De voir les lectures multiples en fait. Pas forcément changer d'avis mais voir que chacun peut avoir son avis.
48	F	<i>Et ça, ça vous était déjà arrivé ?</i>
49	Julie	Non, au niveau de la littérature, j'ai pas de souvenir de ça. C'était nouveau d'échanger avec les autres à propos d'un livre.

Ces lecteurs semblent avoir trouvé dans le dispositif qui leur était proposé un espace de convivialité. Par conséquent nous sommes d'accord avec l'affirmation de M. Petit :

Et il ne faut pas opposer intimité et sociabilité. Ce qui est en question dans le droit d'élaborer une intériorité, c'est peut-être le passage à d'autres formes de lien social, d'autres partages, d'autres pactes, d'autres façons de vivre ensemble, d'autres façons de se parler. Et ce, non pas d'une seule voix, en poussant tous ensemble, au même moment, un même cri dans un stade, mais à partir de voix plurielles, d'une écoute mutuelle⁴⁷².

L'expression de soi mais aussi la socialisation de sa subjectivité ont été rendues possibles par les œuvres elles-mêmes, par l'articulation entre écrits personnels et interactions verbales, mais aussi par le nombre réduit de participants, par la confiance établie entre les étudiants et le professeur. Dans le cas d'une lecture didactisée, le sujet n'est pas seul et, dans certaines conditions, la classe vécue comme « espace intersubjectif », pour reprendre l'expression d'A. Rouxel, peut devenir le lieu d'une rencontre qui « admet [...] une réception plurielle où le lecteur peut s'exprimer en tant que sujet⁴⁷³ ».

Enfin, à plusieurs reprises, les étudiants parlent du plaisir lié à l'activité intellectuelle engendrée par la lecture des livres de poème(s) illustrés. Ainsi Lucile dit-elle : « *J'aime maintenant pouvoir "entrevoir entre les lignes" des choses qui peuvent me toucher ou me faire rêver* » ; Bastien précise : « *J'ai pu découvrir qu'un poème peut avoir un sens caché, et donc j'ai appris à faire plus attention aux détails du texte, mais surtout à me poser des questions sur le sens du texte* ». Les propos de Pauline vont dans le même sens : « *Grâce à la lecture subjective, je me suis posée de nombreuses questions sur les poésies rencontrées qui restent pour certaines toujours sans réponses. Alors qu'avant, cela ne m'était jamais arrivé lors de lecture de poésies⁴⁷⁴* ». Le

⁴⁷² M. Petit, *Éloge de la lecture : la construction de soi*, op. cit., p. 124.

⁴⁷³ A. Rouxel, *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, Scéren CRDP Midi-Pyrénées, Delagrave, 2005, p. 25.

⁴⁷⁴ C'est Pauline qui souligne dans son texte.

développement de la capacité à s'interroger sur une œuvre poétique semble tout à fait nouveau pour ces lecteurs et contribue à l'intérêt qu'ils ont éprouvé pour les œuvres. Ainsi, lors de l'échange, Lucile et Pauline avouent-elles ne s'être jamais intéressées à la poésie auparavant (tours de parole 10 et 11) et n'avoir jamais exercé d'activité réflexive personnelle à partir d'un texte poétique. Bastien ne pensait pas que la littérature de jeunesse puisse susciter chez les adultes un important travail cognitif :

46	Bastien	<i>Quand on lit un album pour enfants, bon on se dit que c'est pour les enfants, alors on ne se pose pas beaucoup de questions. Alors qu'en fait, si on se pose des questions, on voit que c'est pas si évident. Il y a un sens, il y a une création. Avant, je lisais comme ça, sans vraiment comprendre qu'on pouvait se poser des questions. Voilà, donc moi, j'ai appris que même si c'est de la littérature de jeunesse, il faut se poser des questions, il y a un sens caché derrière.</i>
----	---------	--

On voit finalement que le dispositif de lecture subjective en mettant en œuvre une lecture participative, mais aussi distanciée a favorisé un rapport sensible aux œuvres poétiques tout en développant des capacités herméneutiques. Les étudiants ont pris conscience que la lecture subjective telle qu'elle a été conçue ici permet d'accueillir les lectures singulières, mais aussi d'argumenter sa réception, de confronter son point de vue sur l'œuvre, de prendre en compte les autres lectures individuelles et de questionner le poème, l'illustration, le livre et la lecture elle-même.

iv. Découverte de soi lecteur

Les écrits étaient susceptibles de faire apparaître le jugement esthétique des étudiants à propos des livres qui leur avaient été présentés. Même si la situation d'enseignement pouvait rendre difficile l'expression personnelle de ses goûts, au cours des séances précédentes, le dispositif lui-même avait incité les lecteurs à dire leur plaisir ou leur déplaisir et à faire des choix justifiés personnellement parmi un corpus d'ouvrages. On s'attendait à ce que ce dernier exercice d'écriture fasse apparaître la notion de goût.

On a noté ci-dessus le plaisir de la découverte des albums en général. Mais l'écrit de Pauline nous paraît intéressant à analyser en particulier parce que cette étudiante réfléchit à son identité de lectrice de poésie :

J'ai été touchée par de nombreux ouvrages (Les Étoiles sont tombées, Frère, Paradis...). J'ai été très triste lors de la lecture de ces ouvrages. J'ai pu aussi découvrir que je n'aimais pas lorsque les ouvrages laissent trop de place à la subjectivité. Dans Les Étoiles sont tombées principalement avec « elle » qui reste problématique. Je ne sais toujours pas de qui il s'agit et cela m'intrigue.

Ou encore dans Zoo, je ne sais toujours pas où se trouve le garçon, il rêve de plage mais on a l'impression qu'il est enfermé et qu'il n'a jamais vu la plage, car il rêve à un tout petit tas de sable.

On voit tout d'abord qu'il n'y a pas de contradiction entre émotion et déplaisir. On peut ne pas aimer, mais être touché. D'autre part, la liberté que le livre de poème(s) illustré offre au lecteur de s'impliquer personnellement dans la signification du texte ou de l'image est source d'insatisfaction pour Pauline, car elle se sent déstabilisée. Les incertitudes, les zones d'indétermination laissent perplexes cette lectrice.

Cette question des goûts littéraires est approfondie au cours de l'activité orale durant laquelle Pauline intervient en premier lorsque la discussion porte sur l'identité du lecteur. Voici le début de la séquence d'échanges concernée :

38	F	<i>Et pour vous en tant que lecteur, y a-t-il des choses qui se sont construites lors de ce séminaire ? Votre identité de lecteur ?</i>
39	Pauline	Moi, j'ai pu découvrir, par exemple, que, dans <i>Les Étoiles sont tombées</i> et dans <i>Zoo</i> , ça laissait beaucoup de place à la subjectivité. Donc, moi, je n'aime pas beaucoup ça, parce que moi, j'ai quand même besoin de savoir. Ça veut dire que « Elle » pour moi, elle reste toujours énigmatique et que dans <i>Zoo</i> , à la fin, le garçon qui rêve à la plage, on a l'impression que c'est lui qui est enfermé dans la cage, mais on sait pas. J'aime bien qu'il y ait un peu de subjectivité, mais il ne faut pas que ce soit trop libre.
40	F	<i>Et ça vous l'avez découvert ?</i>
41	Pauline	Oui, parce qu'avant je ne l'avais jamais lu.
42	Lucile	Moi, c'est complètement l'inverse. J'ai bien aimé pouvoir me faire mon histoire à partir du livre et des illustrations. Ça me plaît parce que suivant, par exemple, le moment où je le lis, je peux y mettre ce que je veux derrière et c'est ça qui me plaît. Mais je ne le savais pas avant, parce que je ne m'étais jamais posé de questions en lisant. C'est ça que j'ai apprécié : me poser des questions sur le texte, voir ce que j'en comprends, ce que je veux en comprendre. C'est ça qui me plaît.
43	F	<i>Ça vous l'avez appris ? C'est ce que vous avez appris sur vous-même ?</i>
44	Lucile	Oui, c'est ça.

On observe une opposition radicale entre Pauline et Lucile. Si l'une redoute la lecture suspensive, l'autre y trouve du plaisir. Curieusement la première impute la subjectivité à l'œuvre elle-même et non au lecteur. Elle semble confondre blancs, silences, indéterminations de l'œuvre et capacité du lecteur à investir personnellement ces éléments. En revanche, Lucile dit, avec force, son plaisir à construire elle-même le sens de l'œuvre. Ses goûts se portent sur des livres qui lui permettent ce jeu, comme elle l'affirme plus loin dans la discussion :

50	Lucile	Moi, ça m'a fait penser à ce que j'avais vécu l'an dernier pour mon TER ⁴⁷⁵ avec les contes détournés. Ce sont des livres pour enfants et quand on les lit nous, on arrive à ressentir quelque chose et à y voir des choses entre les lignes que des
----	--------	---

⁴⁷⁵ TER : Travail encadré de recherche. Il s'agit de l'exercice demandé en M1 pour l'UE d'initiation à la recherche.

	<p>enfants peut-être ne verraient pas. C'était le sentiment que j'avais eu en lisant les contes détournés qui, moi, m'amusaient. Je me demandais pourquoi c'était pour les enfants. Moi aussi j'aimerais bien avoir ces livres. En fait ça dépend vraiment du lecteur et ça laisse vraiment une place pour l'interprétation du lecteur. C'est ça qui m'a plu dans ce séminaire et du coup, ça m'intrigue encore plus par rapport à la question que je m'étais posée l'année dernière. Alors finalement, il me faudrait un an de plus pour faire un autre mémoire ! C'est vrai que c'est des choses auxquelles je ne pensais pas pouvoir m'intéresser. Je trouve que c'est bizarre de se remettre comme ça en question autant, d'arriver à la fin de ses études et de se dire que tout autre chose aurait pu m'intéresser. Il y a peut-être des choses à côté desquelles on est passé, parce que moi, je ne me suis pas du tout intéressée à la lecture ni au lycée ni après. Finalement je suis peut-être passée à côté de pas mal de choses et ça me donne envie d'approfondir.</p>
--	--

Ne voit-on pas apparaître dans ces propos non seulement une identité de lectrice en formation, mais aussi une réflexion plus générale sur le rôle de la lecture et de la littérature dans la construction du sujet. Les livres de littérature de jeunesse lus au cours des deux années de séminaire apparaissent pour Lucile comme des supports pour se découvrir soi-même, s'interroger sur ses choix de parcours universitaires, percevoir des centres d'intérêt jusque-là ignorés, se porter ailleurs que sur des chemins qui pouvaient sembler tout tracés.

Lors de l'analyse de trois séances de ce séminaire, on a pu observer que les éléments liés à la personnalité n'étaient pas nécessairement antagonistes d'une lecture approfondie des livres de poème(s) illustrés. Les six étudiants se sont appropriés des œuvres hybrides complexes et ont renoué avec la poésie, grâce à un nouveau corpus. Dans un contexte particulier, certes, ils se sont initiés à une approche où leur implication personnelle dans la lecture des poèmes et des images ainsi que les échanges entre pairs, au sein du groupe-classe, leur ont permis de mieux comprendre les effets de certains livres de poème(s) illustrés sur eux-mêmes. Mais cette lecture pouvait-elle se réaliser dans un contexte de formation plus ordinaire ? Tel est le questionnement que nous avons souhaité explorer après la mise en œuvre du dispositif de notre séminaire.

2. Une séance de lecture d'un album-poème, *Les Étoiles sont tombées* de F. David

Nous nous sommes adressée à deux enseignants en IUFM de notre entourage, impliqués dans la formation des professeurs des écoles, le premier (Lionel) dans les Landes, le second (Sylviane) dans les Pyrénées-Atlantiques. Ce sont des formateurs de français, spécialistes de leur discipline, qui ne font pas de recherche. Nous leur avons

proposé de lire l'album-poème, *Les Étoiles sont tombées*, sans indication préalable. L'œuvre a été mise à leur disposition durant deux semaines. Puis nous avons mené un entretien préparatoire avec les deux formateurs afin de leur présenter et de leur expliquer le dispositif de la séance de lecture que nous avons construit et expérimenté nous-même lors de notre séminaire. Bien que les formateurs n'aient pas été libres de leur démarche, certaines variables dans l'étayage et la conduite de la séance peuvent être observées.

En procédant ainsi, nous avons pu adopter une position d'observatrice extérieure à la mise en œuvre pour ces deux groupes, dans deux contextes d'enseignement légèrement différents : les onze étudiantes dans les Landes étaient en deuxième année de master. La lecture des *Étoiles sont tombées* a eu lieu le 16 mai 2012, dans le cadre d'une unité d'enseignement consacrée à la didactique du français, comprenant plusieurs séances de didactique de la littérature. Dans les Pyrénées-Atlantiques, il s'agissait d'un cours optionnel sur la littérature de jeunesse, en première année. Quatorze étudiantes y participaient. Nous avons observé cette séance le 25 mai 2012. Au total vingt-cinq lectrices sont concernées.

Cette observation directe non participante nous paraissait utile pour notre recherche exploratoire pour quatre raisons. Du côté des étudiants, nous voulions augmenter l'échantillon : nous avons mis en évidence ci-dessus l'influence du groupe dans l'expression de la subjectivité. Nous souhaitons approfondir l'analyse du fonctionnement d'un dispositif de lecture subjective dans un contexte plus ordinaire de formation, étant donné que notre séminaire n'avait été suivi que par six étudiants. Par ailleurs, il s'agissait d'expérimenter de manière plus fine la lecture d'un album-poème, un type de livre problématique du point de vue générique et complexe du point de vue de l'interdépendance du texte et de l'image. Du côté des formateurs, il semblait intéressant de voir comment des enseignants pouvaient s'appropriier un dispositif expérimental de lecture subjective de livres de poème(s) illustrés. Enfin, grâce à cette seconde expérience, nous pourrions éclairer et comparer quelques gestes professionnels, dans le cas des échanges de points de vue littéraires.

a) Retour sur le choix de l'album-poème

En dehors de la richesse de l'œuvre étudiée ci-dessus (2^{ème} partie, chap. 4), trois éléments nous ont paru essentiels pour justifier la présence de cet objet sémiotique

particulier dans un dispositif de lecture subjective : l'étrangeté du livre lui-même et de son genre littéraire, le caractère « résistant⁴⁷⁶ » du texte et des images et la capacité de cet album-poème à susciter des émotions fortes (Ill. 49, 50 et 51).

Tout d'abord, la complexité des *Étoiles sont tombées* tient, nous semble-t-il, à l'impossibilité de faire entrer ce livre dans les catégories définies par certains spécialistes de l'album. Si l'on suit la démonstration de F. Grossmann⁴⁷⁷, il faudrait classer cet album parmi ceux dont le texte est autonome puisqu'on peut tout à fait lire et comprendre le poème indépendamment des images. Mais ce serait nier la genèse de l'œuvre et l'interdépendance visuelle, sémantique et structurelle du texte et des images. Pour Dominique Alamichel, en ce qui concerne la poésie, l'album n'est que le support du genre : il se contente d'accueillir une catégorie littéraire existante⁴⁷⁸. Or, l'alliance entre poésie et peinture dans le livre reconfigure le genre poétique lui-même. Enfin, on a vu que la relation définie par S. Van der Linden⁴⁷⁹, entre les configurations de mise en page de la double page et la lecture, ne nous paraissait pas pertinente. En effet, dans *Les Étoiles sont tombées*, quoique les photographies et le texte soient dissociés, le lecteur peut très bien passer du texte à l'image pour une double page, de l'image au texte pour une autre, ou alterner lecture d'un fragment de texte et observation de l'image. Cette dissociation ne détermine donc pas le mode de lecture⁴⁸⁰.

Deuxièmement, cet album-poème est une œuvre résistante au sens que C. Tauveron⁴⁸¹ a donné à ce terme, c'est-à-dire « réticente » et « proliférante ». En effet, il est impossible d'identifier qui parle dans le dialogue initial. Le pronom « elle » dont le discours est rapporté sur une vingtaine de pages reste, lui aussi, anonyme page après page. Aucun indice ne permet de dire de qui il s'agit. Cette étrangeté rend le poème fortement polysémique. Par ailleurs, le texte de F. David est très elliptique puisque l'indéfini domine (« plus rien ne tient en équilibre », « il ne faut plus rien montrer », « tout est noir »...). Les images verbales sont nombreuses (« les ballons légers des jeux

⁴⁷⁶ Voir C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », art. cit., p. 9-38.

⁴⁷⁷ F. Grossmann, *op. cit.*, p. 99.

⁴⁷⁸ D. Alamichel, *op. cit.*, p. 79.

⁴⁷⁹ S. Van der Linden, *op. cit.*

⁴⁸⁰ À ce propos, A. Leclaire-Halté (« Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes », art. cit.) analyse quelques stratégies de lecture des élèves qui révèlent la variété de circulation dans les albums. Elle indique que ces stratégies dépendent de « critères subjectifs : quantité de texte, désir de prise de contact par les images, présence de couleurs... » (p. 128).

⁴⁸¹ C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », art. cit.

sont attrapés comme des rats », « les luges grincent avec des bruits de casseroles », « les étoiles sont tombées du ciel »...). Ces éléments offrent la possibilité au lecteur d'engager sa sensibilité, son vécu personnel, ses lectures antérieures pour « jouer » avec le texte et éprouver de la jouissance telle que l'a définie R. Barthes⁴⁸². On peut également appliquer le concept de « résistance » à l'image. Les photographies ne présentent aucun personnage. Des objets inattendus se retrouvent dans une composition insolite (une corde traverse les manches d'une veste ; un ballon se trouve à terre près d'un piège à souris). Des jeux d'ombre créent des atmosphères mystérieuses. Tout semble fait dans cet album-poème pour que le lecteur investisse personnellement les mots du poème et les images de l'artiste photographe.

Troisièmement, cette œuvre nous a paru susceptible de faire éprouver des émotions fortes tant sur le plan affectif qu'esthétique. La participation et la distanciation du lecteur pouvaient, semble-t-il, être mises en jeu. En effet, la gravité du sujet même de la guerre ne devait pas laisser les étudiants insensibles. Le traitement verbal, iconique et plastique de ce thème, dans l'album, pouvait susciter de nombreuses interrogations et déstabiliser les lecteurs. Le choix artistique de la photographie noir et blanc, inattendu dans un album pour la jeunesse, éveillerait sans doute la curiosité. L'aspect matériel et visuel (régularité de la mise en page, répétition du bord noir, sobriété de la typographie, luminosité contrastée entre le noir et le blanc) amènerait certainement à des réactions singulières qui feraient l'objet d'échanges de points de vue littéraires riches et variés. En tout cas, telle était notre hypothèse en faisant le choix de cet album-poème.

b) Description du dispositif de la séance de lecture

Le dispositif présente les caractéristiques suivantes :

- **1^{ère} étape : découverte du livre (5 min.)**

Les étudiants lisent une fois, silencieusement, en même temps et au même rythme, l'album-poème projeté sur un écran.

- **2^{ème} étape : expression de ses premières impressions (5 min.)**

Les étudiants répondent aux consignes suivantes sur une feuille distribuée à cet effet :

⁴⁸² R. Barthes, *op. cit.*

A- Notez les 5 mots que vous avez retenus :

- 1-.....
- 2-.....
- 3-.....
- 4-.....
- 5-.....

B- Dans la liste d'émotions qui suit, choisissez-en une ou deux (en les numérotant selon l'ordre d'importance pour vous) qui correspondent le mieux à ce que vous avez éprouvé lors de cette première lecture.

Colère
Dégoût
Joie
Peur
Surprise
Tristesse

- **3^{ème} étape : relecture, choix d'une double page et lecture à haute voix (10 min.)**

Chaque étudiant a un exemplaire du livre imprimé et le relit à son rythme, dans l'ordre qu'il souhaite, pendant cinq minutes. Puis il choisit la double page qui a particulièrement retenu son attention. Ensuite chacun lit à haute voix le texte choisi en montrant la double page sélectionnée.

- **4^{ème} étape : première échange de points de vue littéraires (20 min.)**

L'échange porte sur les choix personnels à partir des activités 1 (2^{ème} étape) et 2 (3^{ème} étape).

- **5^{ème} étape : approfondissement de sa lecture personnelle (20 min.)**

Les étudiants répondent individuellement par écrit au questionnaire suivant :

Répondez aux questions suivantes tout en feuilletant et en lisant à nouveau le livre.

- 1- **Pour vous**, quel rôle les images jouent-elles dans ce livre ?
- 2- Qui est « elle » **selon vous** ? Comment vous la représentez-vous ?
- 3- Comment percevez-vous **personnellement** la guerre dans ce livre ?

○ **6^{ème} étape : deuxième échange de points de vue littéraires (30 min.)**

L'échange porte sur le questionnaire de la 5^{ème} étape.

Le corpus que nous allons analyser, est composé pour chaque groupe de deux écrits de travail (annexe 10-4) et de deux transcriptions d'oral (annexes 10-2 et 10-3).

c) Analyse des premières réactions écrites

Pour l'entrée dans la lecture, notre parti pris était de ne pas réduire l'album à son seul texte à cause de sa nature même d'iconotexte et de ce qu'est la pratique ordinaire de la lecture de l'album. L'image fait partie intégrante de l'œuvre. De plus, dans le cas des *Étoiles sont tombées*, le texte a été écrit à partir des photographies. Il ne s'agit pas d'une adaptation iconographique comme pour *Zoo*. L'ensemble mixte a été donné à lire tel quel et sans explication sur la genèse de l'œuvre : aucun élément paratextuel ne permet de savoir que François David a été inspiré par les œuvres d'Agnès Propeck.

Dans le cadre de cette expérience, il faut indiquer que la lecture personnelle est limitée par le support de diffusion, un écran qui dématérialise l'œuvre, par le temps (la durée de lecture est imposée) et par le défilé linéaire des pages. Pour recueillir les premières impressions, nous souhaitons que les étudiants soient dans les mêmes conditions matérielles de lecture.

i. Quelques mots du poème en mémoire

Notre objectif était ici de mettre en jeu la mémoire du lecteur après un temps de lecture bref, en nous référant, d'une part, au propos de Jacques Roubaud :

- La poésie est mémoire. La poésie est mémoire d'une langue. La poésie est mémoire d'une langue pour quelqu'un.
- Qui ça, quelqu'un ?
- Vous.
- La poésie dans votre langue est mémoire de votre langue à vous.
- Comment ?
- Par ce qu'elle suscite en vous, en votre mémoire. La poésie s'effectue dans une mémoire. Elle est un effet de mémoire⁴⁸³.

La mémoire de la poésie est donc d'abord quelque chose de personnel et d'incommunicable, parce que la poésie est elle-même mémoire par « ses constituants,

⁴⁸³ J. Roubaud, *Poésie, etcetera : ménage*, op. cit., p. 103.

ses sons, sa syntaxe, ses accents, ce qui s’y ressent, ce qui s’y dit⁴⁸⁴ ». Avant de discuter du « sens », si sens il y a, il convient d’accueillir le poème et de le reconnaître comme étant sa propre langue.

D’autre part, ce qui nous reste d’un poème, ce sont bien souvent des bribes, des fragments, des éclats de texte. Ainsi C. Doumet fait-il le constat suivant :

Pour exister, lui [le poème], il doit sortir des livres : être lu et relu indéfiniment ; mémorisé afin de se rendre immédiatement disponible, même sous une forme lacunaire, fautive ; même de manière imperceptible. Mieux encore, il doit être en travail dans les zones les moins maîtrisables où la mémoire, l’inconscient et le corps s’articulent et interagissent⁴⁸⁵.

Les poèmes existent dans la mémoire du lecteur à l’état de morceaux verbaux, de bouts de vers, de refrains, d’associations verbales ou de « simples mots souvenirs⁴⁸⁶ ». Et C. Doumet de souligner l’importance de la transmission par la « rumeur poétique⁴⁸⁷ », c’est-à-dire par la circulation de bouche à oreille, des mots du poème, certes transformé et même déformé, mais vivant dans les mémoires. Le poème existe si le lecteur en garde quelque chose en lui-même. Peu importe que cette mémoire soit lacunaire ou fragmentaire.

Après la première lecture silencieuse de l’album-poème, sur les deux groupes, nous avons donc obtenu les mots suivants :

Nombre d’occurrences	Mots retenus
23	guerre
22	étoiles
7	Nuages, noir
5	Valise, fantômes, plus
4	Elle, mines
3	Quand, bougies, chaussures
2	Amoureux, tombées, feuilles, rires, bonheur, gâteaux, dit
1	Équilibre, galoper, anniversaire, luge, amour, vent, neige, ciel, piège, sable, mouchoir, tout, ombre, ballon, triste, drapeau blanc, maison

Dans les deux groupes, « guerre » et « étoiles » sont les deux mots majoritairement cités : 23 fois sur 25 pour le premier et 22 fois sur 25 pour le second. En effet, la guerre constitue le thème du poème et le terme est répété trente fois par l’auteur. Sa mémorisation est certainement due aussi au rythme du texte : le syntagme « quand il y a

⁴⁸⁴ *Ibid.*, p. 102.

⁴⁸⁵ C. Doumet, *op. cit.*, p. 158.

⁴⁸⁶ *Ibid.*, p. 159.

⁴⁸⁷ *Ibid.*

la guerre, elle m'a dit » revient à chaque page comme un refrain. Cette répétition joue sur la mémoire. On peut cependant noter que le mot « elle » n'est cité que quatre fois et « dit » seulement deux, alors qu'ils appartiennent à l'anaphore. Si le terme « guerre » a un impact, ce n'est sans doute pas uniquement à cause de sa répétition : l'effet psychologique du mot et ses connotations dans l'imaginaire des lecteurs expliquent aussi la récurrence de la citation.

Le mot « étoiles », quant à lui, n'est pas très présent dans le poème : on relève uniquement trois occurrences, la première dans le titre, les deux autres dans les derniers fragments du texte :

Quand il y a la guerre, elle m'a dit, tout est noir.
Les étoiles sont tombées du ciel.

Elles voudraient remonter, galoper vers leur voie lactée.
Mais elles sont blessées aussi, les étoiles.

Dans les trois cas, les places occupées par ce mot facilitent certainement la mémorisation : au début, dans le titre, et dans deux vers situés à la fin du livre. Mais le participe passé « tombées » se trouve également sur la couverture et à l'avant-dernière page. Or, il n'est mentionné que par deux étudiantes. Nous pensons donc que la représentation figurée des étoiles sur la photographie de la couverture, reproduite à nouveau sur la dernière double page, a favorisé la mémorisation.

Il en est de même pour « nuages », le terme cité ensuite par le plus grand nombre de lecteurs (7 au total). La même photographie à l'intérieur de l'album et sur la quatrième de couverture représente, au moyen de morceaux de coton, quatre petits nuages comme sortis d'une bouteille de gaz. L'image vue à deux reprises ainsi que la valeur symbolique des nuages ont pu contribuer à la mise en mémoire du mot. En effet, ces nuages ont peut-être été rattachés aux connotations sombres de la guerre ou à la concrétisation imageante d'un nuage de poussière formé après l'explosion d'une bombe (ici la bonbonne de gaz).

Par ailleurs, « noir » a également été retenu par sept étudiants, alors que le mot n'apparaît qu'une seule fois dans le texte. Du point de vue du sens symbolique, on peut dire qu'il forme un ensemble avec « guerre » et « nuage ». Il est logique par rapport au thème du poème que « noir » ait été mémorisé. Mais, il nous semble que la technique de l'artiste a certainement eu aussi une influence : les photographies noir et blanc sont

visuellement très présentes. La nuit, la pénombre, des zones sombres en arrière-plan créent une ambiance particulière à laquelle ces lectrices semblent avoir été sensibles. De plus, le large cadre qui borde toutes les images sur la page de gauche est noir lui aussi. Élément linguistique, iconique et plastique paraissent donc responsables ensemble de cette sélection.

Enfin, en dehors de ces quatre mots, une grande variété domine. Dix-sept termes sont cités une seule fois. Chaque lectrice a donc pu retenir ce qu'elle voulait sans que l'on comprenne vraiment les raisons de la sélection. Cependant, la plupart des mots choisis sont représentés explicitement dans les photographies (« étoiles », « luge », « feuilles », « valise », « bougies », « chaussures », « mouchoir », « fantôme », « ballon », « piège », « sable », « drapeau blanc »). Il arrive plus rarement qu'un terme sélectionné trouve une correspondance indirecte dans l'image (« amoureux » face à une figurine de mariés au sommet d'une pièce montée, « anniversaire » en vis-à-vis d'une crêpe surmontée de bougies...). On voit peut-être ici que la mémorisation relève à la fois du lisible et du visible, sans qu'on sache ce qui a primé pour le lecteur. En revanche, aucun mot n'a été inventé ; aucun non plus n'est issu de la seule lecture de l'image. Les étudiantes semblent bien avoir lu un iconotexte. On aperçoit donc un peu comment le lecteur ancre les mots du texte dans sa mémoire. Ce que l'image figure et ce que le texte nomme y demeurent plus facilement, semble-t-il. Une certaine mémorisation paraît donc facilitée par la forme et le thème du poème ainsi que par la présence des signes iconiques et plastiques.

ii. « Les émotions de base »

Le premier exercice consistait à choisir une émotion parmi une liste. Nous avons réduit le choix à six possibilités en nous référant aux « émotions basales », reconnus par les spécialistes, comme l'explique Jacques Cosnier :

Pour résumer ce que l'on peut considérer aujourd'hui comme la doctrine officielle de la quasi-totalité des spécialistes, il existe un nombre déterminé d'émotions "discrètes" (c'est-à-dire différenciées les unes des autres) appelées émotions basales ou primaires ("basic emotions"). Elles sont caractérisées par des éprouvés spécifiques (affects), des expressions comportementales spécifiques et des manifestations physiologiques tout aussi spécifiques. Ces trois composants forment la classique triade émotionnelle qui caractérise chaque émotion [...]. Certaines émotions sont admises par tous, d'autres sont plus discutées. Les plus communes : peur, tristesse, joie, surprise, dégoût, colère⁴⁸⁸.

⁴⁸⁸ J. Cosnier, *Psychologie des émotions et des sentiments*, Retz, 1994, p. 17 [en ligne]. Disponible sur Internet : <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/>. Consulté le 25/11/2013.

De plus, l'expérience de la lecture de *Zoo* avait révélé une certaine confusion entre émotions, sentiments et sensations. Le terme « réactions » choisi dans la formulation de la consigne du premier écrit de travail, lors de la séance de lecture du poème de M. Butor, permettait le flou. Remarquons d'ailleurs que la distinction entre ces différents vocables n'est pas aisée et les spécialistes, psychologues, philosophes, neurophysiologistes⁴⁸⁹ ont contribué à enrichir ces notions en montrant les relations qu'elles entretiennent entre elles. Dans cette séance de lecture, il s'agissait donc de ne conserver que les « émotions de base » « qui sont simplement réaction à un événement extérieur réel ou imaginaire⁴⁹⁰ ». Ainsi, les premières réactions analysées concernent-elles la subjectivité émotionnelle. Les lectrices étaient invitées individuellement à une prise de conscience personnelle de l'effet émotionnel de l'œuvre sur elles en tant que sujets lecteurs.

Or, l'ensemble des étudiantes citent la tristesse. On observe donc une homogénéité. De plus, la tristesse est le premier choix de 21 lectrices sur 25. La surprise est cochée 8 fois, la peur 4, le dégoût et la colère 3 fois et la joie n'est jamais retenue. Pourquoi la même émotion ressentie par tous ? Vincent Jouve nous fournit un cadre théorique intéressant pour expliquer ce phénomène. En effet, il distingue émotion manifestée par le texte et émotion ressentie par le lecteur :

L'émotion *manifestée* est celle représentée dans l'œuvre – ou, plus précisément, à laquelle l'œuvre *se réfère* : on peut l'identifier comme composante du texte sans nécessairement la partager. [...] L'émotion *ressentie*, en revanche, n'est pas celle que le texte dénote ou exprime, mais celle qu'il génère chez le lecteur. Elle dépend moins du texte que de celui qui lit⁴⁹¹.

Mais, dans notre expérience de lecture, ne percevons-nous pas l'adéquation entre ces deux émotions ? L'album-poème possède une « coloration émotionnelle⁴⁹² », car il met en scène un texte-image qui exemplifie la tristesse, par le biais d'un réseau lexical et de signes iconiques et plastiques interdépendants. Sans parler explicitement des effets émotionnels de la guerre, les connotations sombres du lexique (« guerre », « barbelés », « pièges », « prisonniers », « gris », « lourds », « mouchoirs »...) évoquent une situation de malheur et de douleur ; de même l'usage récurrent de termes négatifs (« il n'y a plus », « rien », « ce ne sont plus », « il ne faut plus »...) décrit un monde dépourvu de tout. Du point de vue plastique, le choix du noir et blanc, d'une composition épurée,

⁴⁸⁹ *Ibid.*, p. 3-5.

⁴⁹⁰ R. Dantzer, *Les Émotions*, PUF, 2002 (1^{ère} éd. 1988), p. 9.

⁴⁹¹ V. Jouve, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Armand Colin, 2010, p. 125-126.

⁴⁹² *Ibid.*, p. 126.

d'un éclairage qui met en évidence les ombres, et du point de vue iconique, l'absence de vie humaine et la présence d'objets sales et abandonnés expriment, symboliquement et relativement au poème, la tristesse qu'apporte la guerre. Cette « émotion *dénotée*⁴⁹³ » se confond avec celle que les lecteurs retiennent tous. Ainsi l'émotion ressentie par l'ensemble des étudiants est-elle effectivement générée par l'album-poème dont la « coloration émotionnelle⁴⁹⁴ » générale n'est pas ambiguë.

En revanche, et c'est pourquoi nous avons proposé de faire deux choix, en dehors de cette émotion *manifestée*, dont nous faisons l'hypothèse d'une adéquation avec l'émotion *ressentie*, d'autres émotions plus singulières sont possibles et nous éclairent un peu sur la relation affective particulière que les lectrices nouent avec cette œuvre hybride. Seules 7 étudiantes sur 25 ne proposent aucune autre réponse que la tristesse. Le choix de la surprise qui arrive en seconde position, révèle un effet déstabilisant dont les causes demeurent encore inconnues : rupture avec l'horizon d'attente ? Incertitude déconcertante liée au pronom « elle » anonyme ? Interrogation sur le sens des photographies ? Effet du dispositif didactique ? On ignore également si cette émotion est agréable ou désagréable. Par ailleurs, la peur, le dégoût et la colère sont autant d'émotions retenues qui soulèvent nombre de questions : pour qui ? Pour quoi ? À cause de quoi ? Quelle est l'origine de l'émotion : le texte, l'image, le texte-image, le vécu personnel, la culture de chacun ? Un seul élément nous paraît à peu près certain : le rejet par tous de la joie nous laisse penser que ces lectrices n'ont pas réagi aux images seules, construites, pour nombre d'entre elles, sur un procédé de détournement d'objets, qui peut susciter le sourire ou le rire (un tapis volant surmonté d'une cheminée ondulant au-dessus d'une plaine de sable ; une horloge dont les aiguilles sont constituées d'une tartine de pain beurrée ; une crêpe avec des bougies allumées en lévitation sur une nappe blanche...).

d) La lecture à haute voix d'une double page

Après la lecture sur écran, le feuilletage de l'album-poème est le moment d'établir une relation individuelle plus intime avec l'œuvre littéraire. Chaque étudiante a entre les mains une reproduction du livre. Quoique le temps du feuilletage soit limité à cinq minutes, l'ordre de lecture n'est plus imposé. Cependant, une consigne oriente cette lecture : « *Vous choisissez la double page qui a particulièrement retenu votre*

⁴⁹³ *Ibid.*

⁴⁹⁴ *Ibid.*

attention ». Dans la conception du dispositif, nous avons évité volontairement le verbe « plaire » qui induit fortement les motivations du choix et un effet nécessairement positif du texte-image sur le lecteur. Nous voulions que les étudiants se déterminent en fonction d'un ressenti agréable, désagréable, satisfaisant ou déstabilisant. Or les formateurs ont modifié la consigne. Lionel demande de choisir une double page « *qui vous tient particulièrement à cœur, une qui vous arrête, qui vous interpelle particulièrement* ». Il offre ainsi la possibilité d'une sélection liée soit au plaisir avec la mention du « cœur », soit à la jouissance : nous entendons le verbe « arrêter » comme « être saisi » et résonnant, de plus, avec l'expression « arrêt sur image » qui donnerait une certaine importance à la photographie. Enfin le verbe « interpeller » induit une relation plus problématique à l'œuvre et invite à un choix dépendant d'un questionnement. Ce faisant, le formateur ouvre des possibles qui ne nuisent pas à l'objectif. Sylviane, pour sa part, demande de choisir une double page, « *celle que vous préférez, celle qui a retenu votre attention* », et induit le plaisir.

Dans le déroulement du dispositif, alors que l'album-poème a été donné à voir et à lire, désormais il est donné à voir et à dire. L'espace du livre ne signifie pas l'absence de voix. Ce n'est pas parce qu'il est album que le poème ne peut pas s'entendre. Jean-Louis Chrétien insiste sur ce point : le développement de la poésie visuelle n'entraîne pas la disparition de la dimension sonore du poème : « l'espace du livre n'emporte pas, dans la plupart des cas, l'extinction de la voix⁴⁹⁵ ». De même, d'un point de vue didactique, M. Favriaud préconise une mise en voix d'un *Homme sans manteau*, qui prendrait en compte la mise en page des poèmes et les mailles d'encre de Martine Mellinette⁴⁹⁶. Lors de notre expérience, l'objectif n'était pas de travailler ce point, mais de donner une/des voix au poème.

En effet, ce poème est voix par différents aspects. Tout d'abord, il commence par un dialogue :

- Alors, elle t'a dit ?
- Elle m'a dit et elle ne m'a pas dit.
- Elle t'a dit comment c'est ?
- Elle m'a dit : « Il n'y a plus la guerre depuis très longtemps ici. Heureusement ! »
- Alors, elle ne t'a pas dit !
- Elle ne m'a pas dit comment c'est.
Elle m'a dit comment ce n'est plus, quand il y a la guerre.

⁴⁹⁵ J.-L. Chrétien, « Voix », in M. Jarrety (dir.), *op. cit.*, p. 881.

⁴⁹⁶ M. Favriaud, « Le continu des ponctuations noire, blanche et des figures colorées - dans la poésie de jeunesse de Siméon-Mellinette », art. cit., p. 217.

Deux voix anonymes s'entendent ainsi que celle d'une tierce personne dont les propos ensuite vont être rapportés sur une vingtaine de pages. Locuteur, interlocuteur et tierce personne sont des voix sans identité, des voix qui retentissent sans représentation linguistique. La situation d'énonciation est, elle aussi, mystérieuse. Selon Michèle Aquier, il s'agit d'un trait caractéristique de la poésie du XX^e et du XXI^e siècle :

Telle est l'étrangeté du statut de l'énonciation dans la poésie moderne et contemporaine : on a un contexte soit implicite soit absent, une communication dont tous les éléments – locuteur, destinataire, message, référent, et même code – sont détournés de leur commun usage dans le discours courant⁴⁹⁷.

De plus, le discours poétique présente des traits d'oralité : la répétition de « quand il y a la guerre, elle m'a dit... », la cataphore, dans le vers « Mais elles sont blessées aussi, les étoiles », la récurrence du « il y a » et du « il n'y a plus ». Ce « il y a » nous rappelle d'ailleurs le poème éponyme d'Apollinaire⁴⁹⁸ publié dans *Calligrammes. Poèmes de la paix et de la guerre*, et on pourrait lire *Les Étoiles sont tombées* en enlevant l'anaphore « quand il y a la guerre elle m'a dit », pour n'entendre que la voix dire « il y a » et « il n'y a plus ». Alors une accumulation d'images se ferait entendre dans un poème qui resterait cohérent.

Enfin, cette voix est plutôt brève et murmurée si elle est celle du poète, François David, qui a donné à sa maison d'édition le nom de Møtus (un mot familier pour signifier à quelqu'un de garder le silence). Si elle est effectivement voix, et ici voix du monde, la poésie, pour F. David, acquiert une densité, non pas par sa longueur ni par sa force d'élocution :

CHUCHOTEZ !
Doucement
à toute petite voix
tentez
ôtez des sons
des lettres
des syllabes
jusqu'à ce qu'il ne reste
plus que :
CHU T !⁴⁹⁹

⁴⁹⁷ M. Aquier, « Énonciation », in M. Jarrety (dir.), *op. cit.*, p. 241.

⁴⁹⁸ F. David cite lui-même Apollinaire et ses poèmes sur la guerre dans un entretien publié dans *La Revue des livres pour enfants* (n°258, avril 2011). Il explique la création de la collection « Pommes Pirates Papillons » : « Notre idée générale pour cette collection tourne autour de la formule d'Apollinaire : "J'émerveille". C'est-à-dire que la poésie peut transformer le quotidien en quelque chose de beau, de passionnant et de joyeux. Apollinaire dans les tranchées a écrit "Merveille de la guerre". Alors qu'il était menacé par les éclats d'obus, comme celui à cause duquel il a été trépané, il écrivait encore : "Que c'est beau ces fusées qui illuminent la nuit". C'est toute la force, la beauté de la poésie. » (p. 92)

⁴⁹⁹ F. David, *Bouche cousue*, *op. cit.*, p. 6.

Il n'était pas question dans notre dispositif didactique d'imposer cette modalité aux lecteurs, mais on comprend mieux, en lisant l'œuvre du poète, la place que la voix occupe dans sa conception de la poésie.

Nous avons donc pris le parti d'une lecture à haute voix pour donner une réalisation sonore à « la voix écrite du poème⁵⁰⁰ », à travers une sorte de polyphonie désordonnée. En effet, notre conception de l'activité consistait à écouter la strophe choisie par chaque lecteur : le poème ainsi prononcé n'était pas l'original puisque les fragments étaient dits dans le désordre, pouvaient être redits, réentendus et que le texte ne serait pas entendu dans son intégralité. Mais ce passage du texte dans le corps des lecteurs nous importait de manière à donner aux mots une présence sonore, dans l'espace de la classe et dans un temps éphémère. L'expérience d'audition du poème nous semble ainsi renvoyer à une pratique sociale de référence : l'écoute de poèmes dits par les poètes eux-mêmes⁵⁰¹, des comédiens professionnels de la voix⁵⁰² ou des chansonniers célèbres⁵⁰³.

Ainsi, lors de cette activité, chaque étudiante assumait-elle alternativement quatre fonctions. Tout d'abord celle de la lectrice/diseuse : elle donnait sa voix au texte, ce qui était une manière d'incorporer un fragment poétique, de l'habiter, de le comprendre, de lui donner le timbre de sa voix. Contrairement aux préconisations ministérielles, il n'était pas question de dire les strophes « en les interprétant par l'intonation⁵⁰⁴ », mais de nous intéresser à la qualité spécifique du son de la voix qui l'émet, c'est-à-dire à des éléments physiques et non psychologiques et affectifs. Notre parti pris correspond aux préconisations de S. Martin :

Lire les poèmes en cherchant leur oralité, en cherchant sa voix, ses voix, accepter le risque des historicités conflictuelles qu'ils ouvrent dès qu'on les écoute ; mais aussi saisir la chance d'une subjectivation (propre au sujet pensant), action de subjectiver, rendre subjectif, personnel) qui ne peut passer que par son activité pour un passage des voix, une transsubjectivité : la vie des poèmes devenant des poèmes de la vie, de la vie scolaire aussi !⁵⁰⁵

⁵⁰⁰ C. Doumet, *op. cit.*, p. 39.

⁵⁰¹ Par exemple, G. Apollinaire, *Le Voyageur, Le Pont Mirabeau, Marie*, Université de Paris, archives de la parole, 1913.

⁵⁰² Voir par exemple la programmation de la Maison de la poésie : www.maisondelapoesieparis.com.

⁵⁰³ La collection pour enfants, « Le paradisier », dirigée par J. Charpentreau, pour les éditions Studio SM, avait pris le parti de faire appel à des compositeurs et interprètes reconnus pour mettre en musique des poèmes célèbres.

⁵⁰⁴ *Bulletin officiel*, hors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 31.

⁵⁰⁵ S. Martin, « Faire poésie, faire récitation, produire un poème : chercher le ton ou chercher la voix ? », *Cahiers Robinson*, n°11, 2002, p. 94.

Ce faisant, la lectrice/diseuse remplit une deuxième fonction, celle de communiquer son choix à l'auditoire, sans explication ni argumentation. La troisième fonction est celle d'auditrice : la lectrice qui connaît l'œuvre, écoute les voix, goûte les mots, prend petit à petit conscience de la multiplicité des choix personnels et se remémore l'album-poème. L'écoute se déroule en même temps que les images défilent. Chaque étudiante montre sa double page : c'est là sa quatrième fonction. Ce moment était conçu comme un moment pour écouter/voir (revoir en fait) l'album-poème.

Dans les faits, lors de la mise en œuvre, l'observation directe de cette activité montre des variables intéressantes. Lionel désigne les lectrices tandis que Sylviane n'intervient pas et laisse le texte remplir l'espace. Dans le premier cas, chaque fragment est entrecoupé de la voix du formateur, une voix masculine, la seule puisque le groupe est féminin, et d'une brève intervention de la lectrice qui situe sa double page (tours de parole 6 à 27), ce qui rompt l'écoute du poème. Le second choix nous paraît faciliter l'appropriation personnelle car chaque lectrice intervient quand bon lui semble : elle choisit sa place. L'absence d'intervention entre les fragments de poème entendus permet de se concentrer sur l'écoute. Le silence qui occupe l'espace entre la diction des strophes, correspond bien, nous semble-t-il, au blanc de la page et au temps nécessaire pour passer à une autre double page. Ce silence est inhérent à l'album-poème : il est la traduction orale du blanc typographique. On pourrait dire qu'il donne voix aux blancs. Pour l'auditoire, il est un temps de ressaisissement, de respiration et inscrit l'écoute dans un rythme qui alterne voix et silence.

e) Analyse du premier échange de points de vue littéraires

i. Groupe des Landes

L'échange a duré seize minutes environ (annexe 10-2, tours de parole 28 à 109). Après avoir constaté que personne n'a choisi la même double page, le formateur intervient et lance ainsi la discussion :

30	F	<i>Personne n'a choisi la même. Bon alors, voyons, est-ce que vous êtes prêtes à défendre vos choix ? Voyons. Quelqu'un voudrait-il essayer de justifier son choix... de prendre la parole devant les autres ? Vous essayez de dire en toute honnêteté les raisons qui ont fait que votre choix s'est arrêté sur telle ou telle page.</i>
----	---	---

L'échange semble donc être conçu comme oral réflexif à visée argumentative. Le formateur oriente la prise de parole vers la sélection de la double page de l'album-poème. Il fait ainsi le choix du fragment comme support à l'argumentation, laissant de

côté la lecture à haute voix. Les étudiantes doivent communiquer aux autres leurs motivations personnelles.

Suivant la méthodologie définie par Catherine Kerbrat-Orecchioni⁵⁰⁶, dans cette interaction, nous déterminons les séquences d'échanges selon des caractéristiques sémantiques (changement de thème) et/ou pragmatiques (par exemple, intervention du formateur pour conclure). Même si cette organisation en séquences reste relativement floue⁵⁰⁷, elle nous semble intéressante pour comparer les deux interactions et mettre en évidence les différents enjeux de cet oral réflexif.

Dans l'échange de points de vue littéraires mené par Lionel, on distingue cinq séquences d'échanges :

- 1- La justification du choix de la double page (tours de parole 28-62)
- 2- Le choix des mots du poème retenus (tours de parole 34-49)
- 3- Les émotions citées (tours de parole 51-72)
- 4- La dimension esthétique de l'œuvre (tours de parole 73-86)
- 5- La fonction des images (tours de parole 87-109)

Neuf lectrices sur onze interviennent. Deux restent extérieures et se situent donc volontairement à la périphérie de l'interaction. Le thème des trois premières séquences d'échanges est initié par le formateur qui, de manière pragmatique, interroge les étudiantes (tours de parole 28, 34 et 51). En revanche les deux derniers sont à l'initiative des lectrices, incitées à réagir plus librement par le formateur (tour de parole 73). Enfin, d'un point de vue structurel, on remarque l'imbrication de la séquence d'échanges durant laquelle sont formulées les justifications du choix des doubles pages et de celles qui abordent la mémorisation des mots et le choix des émotions. Cela montre, d'une part, que dans l'interaction, les séquences d'échanges ne sont pas forcément linéaires : les intervenants peuvent laisser de côté un thème durant quelques tours de parole et le reprendre. D'autre part, on explique cela par la relation que les lectrices ont établi entre les deux activités (écrit de travail sur les mots et les émotions et choix d'une double page).

⁵⁰⁶ C. Kerbrat-Orecchioni, *Les Interactions verbales, op. cit.*, p. 218-219.

⁵⁰⁷ *Ibid.*, p. 220. Selon la linguiste, ce flou semble inhérent aux interactions verbales.

Reprenons les cinq séquences. Lors de la première, seules quatre étudiantes sur onze justifient leur choix :

31	Amélie	Moi, je veux bien. Je rappelle que c'est celle où il y a la petite tente. J'ai choisi celle-là parce que tout est noir et pour moi ça résumait un peu le tout. Ça posait l'ambiance de la guerre, du livre. Je trouvais que c'était assez général. C'est pour ça que je l'ai choisie.
32	F	<i>Un résumé en quelque sorte. L'impression générale que vous avez.</i>
33	Amélie	Oui, c'est une sorte de conclusion. À la fin même les étoiles sont tombées du ciel.

37	Marjorie	<i>(Elle montre la double page avec la figurine des mariés).</i> J'avais l'impression qu'il avait besoin de définir ce qu'est la guerre et j'ai trouvé que ça montrait à quel point la guerre rentrait dans l'intimité et que c'est pas que matériel... voilà... que ça allait même jusqu'à l'intimité des personnes.
----	----------	---

50	Stéphanie	<i>(Elle montre la double page avec le tas de mouchoirs [...])</i> c'est un peu dans l'idée que ça rentre dans l'intimité, que la guerre c'est pas que sur le champ de bataille, ça touche un peu tout, puisque là dans celui-là, c'est sur le fait qu'il n'y a plus de rires joyeux, ça touchera un petit peu les enfants, au bonheur des enfants.
----	-----------	---

56	Nathalie	<i>(Elle montre la double page du coussin blanc avec le petit cheval et les étoiles)</i> Parce que ça parlait d'étoiles et de scintillements. Je trouvais que ça atténuait un peu l'idée de tristesse.
----	----------	--

La première étudiante s'est arrêtée à un signe plastique, le noir, et a sélectionné la photographie la plus sombre. Elle interprète ce signe de façon symbolique, la guerre. Amélie a voulu délibérément retenir un élément correspondant à une vision synthétique du monde représenté dans le texte et au thème présent dans le poème. Quoiqu'elle ne l'explique pas, c'est bien l'interdépendance sémantique entre texte et image qui est en jeu ici : le noir de la photographie symbolise la guerre évoquée dans le poème. La couleur est donc interprétée comme symbole de l'atmosphère générale de l'album.

Comme elle le précise pour le formateur qui lui pose la question (tour de parole 39), Marjorie, la seconde lectrice, a choisi un texte-image en fonction d'une interprétation. Le paroxysme de la guerre, pour elle, est l'atteinte à l'intimité. Rose (tour de parole 40) exprime son accord avec l'interprétation de Marjorie sans présenter son choix. Puis, Stéphanie s'allie également à Marjorie quoiqu'ayant choisi une autre double page et faisant uniquement référence au texte lorsqu'elle parle de « rires joyeux⁵⁰⁸ ». Enfin Nathalie, elle aussi, a sélectionné une double page en fonction des mots (« étoiles » et « scintillement »). Cette variété d'indices sur lesquels les choix reposent, bien que les remarques soient en nombre insuffisant pour en tirer des

⁵⁰⁸ « Quand il y a la guerre, elle m'a dit, il n'y a plus de tendres rires. / Rien que des pleurs et des mouchoirs. »

conclusions, laisse penser que l'attention de chacune est retenue par des éléments tout à fait singuliers qui résonnent de manière particulière en chaque lectrice. Mais l'échange de points de vue littéraires permet à trois d'entre elles (Marjorie, Rose et Stéphanie) de prendre conscience que leur choix est motivé par un sens perçu qui leur est commun. Par ailleurs, on voit que l'activité affective et l'activité cognitive herméneutique ne sont pas distinctes. Il serait donc sans doute faux de hiérarchiser dans le temps les deux activités.

Ensuite, deux séquences d'échanges reposent sur la première activité d'écriture. L'une éclaire ce qui contribue à la mémorisation des mots du texte. La « guerre » et les « étoiles » ont été citées par la majorité, comme le dit Stéphanie, « *parce que ce sont les premiers qui m'ont marquée... et puis le mot « guerre » est dans tout le texte, à toutes les pages* ». La seconde porte sur les émotions : le formateur (tour de parole 51, 53, 55, 67, 71) tient à mettre en évidence la variété retenue puisque seule « la joie » est laissée de côté. Toutes les étudiantes s'accordent là-dessus (tour de parole 72). Le choix de la surprise est explicité par Henriette : « *Je ne m'attendais pas à ce que le livre parle de la guerre quand j'ai regardé la couverture ; c'est pour ça que j'ai mis en premier "surprise"* » (tour de parole 54). Le décalage entre l'horizon d'attente et la lecture mène à ce choix. Enfin, la sélection d'une double page est expliquée par la volonté d'une lectrice de contrecarrer l'émotion de la tristesse : Nathalie s'est arrêtée sur la double page répétant la photographie de la couverture pour apaiser cette tristesse. Ces deux séquences éclairent un peu l'exercice écrit, mais laissent en suspens plusieurs éléments : toutes les étudiantes n'ont pas justifié leur choix de double page ; la singularité des mots retenus n'est pas explorée ; les émotions choisies trouvent peu d'explications.

Enfin, les deux dernières séquences d'échanges à l'initiative de Laura et de Rose amorcent une réflexion qui se poursuivra dans la deuxième interaction après le second écrit de travail. Cette réflexion porte tout d'abord sur la dimension esthétique de l'œuvre. Laura amorce un nouveau thème : « *C'est joli quand même.* » Trois autres lectrices (Marjorie, Agnès et Amélie) forment avec elle une « coalition de points de vue » :

74	Laura	C'est joli quand même.
75	F	Ah !
76	Marjorie	C'est un thème lourd mais... le vocabulaire est accessible.
77	Mélanie	Les images sont importantes aussi.
78	F	Vous trouvez que c'est un bel ouvrage ?

79	Plusieurs	Oui.
80	Marjorie	Les images, on dirait des œuvres d'art.
81	Agnès	Oui, ce sont des métaphores.
82	F	<i>Des métaphores ? Bon bref. Des images, des images dans le texte. Il y a des images qui vous ont frappées ?</i>
83	E	Oui, avec les chaussures.
84	F	<i>Les chaussures ? C'est joli les chaussures ?</i>
85	Amélie	Non, mais les photographies, on sent qu'il y a un travail artistique derrière.
86	F	<i>D'accord, c'est la dimension artistique.</i>

On voit apparaître un début de réflexion sur l'album-poème comme œuvre d'art. Mais il semble que comme pour *Zoo* ce soient les images essentiellement qui contribuent pour ces lectrices à ce qualificatif. Il y aurait donc peut-être un questionnement à mener avec les étudiants de ce master : le poème est-il une œuvre d'art, et plus généralement la littérature ?

La seconde réflexion porte sur les fonctions de l'image. Le formateur reformule les propositions de manière à ce que les étudiantes gardent en mémoire, pour l'écrit et l'interaction à venir, ce qui s'est dit à la fin de cet échange de points de vue littéraires, à savoir que les images ajoutent du poids à ce que dit le texte, qu'elles donnent le sens profond du texte, que les images sont au service du texte et que l'ordre des images importe peu. Le formateur met alors fin à l'interaction.

ii. Groupe des Pyrénées-Atlantiques

L'échange a duré dix minutes environ (annexe 10-3, tours de parole 5 à 59). La formatrice ne fait aucun commentaire sur le choix des doubles pages ni sur la lecture à haute voix et s'adresse ainsi aux étudiantes :

5	F	<i>[...] Bon, alors après cette première partie, j'aimerais que là, entre vous, moi je n'interviendrais pas, j'aimerais qu'entre vous, vous discutiez de tout ce qui vient de se passer : depuis le tout début jusqu'à maintenant. J'aimerais que vous échangiez sur cette expérience que vous venez de vivre. Vous échangez sur tout ce que vous voulez, sur le livre, le dispositif... C'est parti.</i>
---	---	---

Sylviane choisit de se mettre en retrait : en dehors des interventions de lancement et de conclusion, elle n'intervient que trois fois. Elle utilise les verbes « discuter » et « échanger », privilégiant l'expression personnelle et le partage des points de vue. L'objet de l'échange est ouvert : l'expérience, l'événement de lecture, l'objet lu et/ou sa didactisation. Les activités précédentes ne sont pas mentionnées : la formatrice les met de côté et n'oriente pas l'échange de points de vue littéraires ni sur les mots retenus, ni sur les émotions ressenties, ni sur le choix ou la lecture à haute voix d'une double page. Les étudiantes ainsi ont une grande liberté d'expression.

Onze lectrices sur quatorze interviennent. Trois choisissent donc de se maintenir à la périphérie. On note que l'ensemble de l'échange de points de vue littéraires porte sur l'iconotexte avec un aparté sur le pronom « elle ». On peut distinguer cinq séquences d'échanges :

1. Une prise de conscience de la complexité de l'iconotexte (tours de parole 6-26)
2. Une interrogation sur le pronom « elle » (tours de parole 27-39). Nous ne commenterons pas cette séquence ici puisque cette indétermination du texte fait l'objet d'une question dans l'écrit de travail que nous analyserons plus loin.
3. Les effets des images sur les lectrices (tours de parole 40-45)
4. L'interdépendance texte-image (tours de parole 46-49)
5. La co-construction d'interprétations d'une photographie (tours de parole 50-59)

Quoique la distinction entre les séquences ne soit pas aisée, on note que l'interaction commence par un constat de Mélodie : « *On a lu un livre très particulier qui parle d'un sujet grave* ». Ce constat est immédiatement repris par Anne avec la suggestion d'un lecteur destinataire de l'œuvre, sur lequel les intervenants suivants s'accordent : les enfants. Ainsi cette première séquence d'échanges évoque-t-elle la complexité de l'iconotexte en tant qu'œuvre pour la jeunesse. Pourtant à aucun moment, la formatrice n'a mentionné ce destinataire. On peut supposer que le contexte d'enseignement, un cours optionnel consacré à la littérature de jeunesse, explique ce fait. Mais cette raison ne nous paraît pas expliquer complètement cette orientation puisque le groupe des Landes, dans le cadre d'un TD sur la didactique de la littérature dans le premier degré, n'a jamais évoqué ce lecteur éventuel. En revanche, c'est un moyen pour les étudiantes de ce deuxième groupe de mettre à l'écart leurs propres émotions. D'ailleurs, en l'absence d'intervention de la part de la formatrice, cette interaction n'abordera aucune des émotions citées dans l'exercice de la première activité. Consciente de la difficulté à dévoiler des affections profondes, la formatrice ne force pas l'expression et les lectrices s'en tiennent à des impressions : « c'est bien » (tour de parole 8), « il m'a gêné » (tour de parole 11), « ça choque » (tour de parole 21). Dans cette première séquence, les étudiantes n'emploient presque jamais le pronom personnel sujet « je » et préfèrent s'intéresser à l'objet lu plutôt qu'aux émotions ressenties. Ainsi Cathy (tour de parole 8)

mentionne-t-elle son intérêt pour la technique photographique qui aiderait à comprendre les métaphores ; en revanche, Dany (tour de parole 17) note que les images sans le texte lui paraissent énigmatiques. Enfin, Ninon (tour de parole 26) explique sa démarche de lectrice du texte-image et semble percevoir le caractère dialogique de l'œuvre.

On pourrait considérer que les trois dernières séquences d'échanges forment un tout puisque la question débattue porte sur l'image, dans sa relation ou non avec le texte. Cependant, les six premières interventions isolent les photographies au sein de l'album-poème. La prise en compte du texte et de l'interdépendance avec les images n'arrive qu'au tour de parole 42. Il ressort de la première séquence sur l'image un intérêt pour la technique et le contraste entre le noir et le blanc (Isabelle, tour de parole 41) et pour les objets et leur agencement (Joëlle, tour de parole 42). Ces signes plastiques et iconiques sont mis en relation avec un effet produit sur le lecteur. Enfin, dans les trois dernières interventions de la séquence sur les effets des images, deux lectrices évoquent le rapport entre image et imagination :

43	Dany	Moi, je trouve, le fait qu'il n'y ait que ça justement, on peut tout imaginer derrière. C'est même pire, je trouve.
44	Anne	Quand j'ai vu certaines images, j'imaginai quelqu'un à la rue, qui vit dans une situation difficile. Il a tout perdu.
45	Dany	Puis l'enfant est présent et c'est encore plus touchant quand il s'agit des enfants, je pense.

On voit bien ici que la photographie n'empêche pas la concrétisation imageante du lecteur : Anne voit un piéton égaré et dépourvu de tout, Dany un enfant. Pourtant, ni l'un ni l'autre ne sont présents dans l'image. Enfin durant cette séquence, certaines lectrices répondent à l'invitation de la formatrice (tour de parole 40) en évoquant l'impact affectif des images. Elles réussissent alors à mettre en partage leurs émotions (« c'est ce qui m'a frappé », « c'est même pire », « c'est encore plus touchant ») en les reliant à des outils de l'image.

Les cinq interventions suivantes formant la quatrième séquence s'accordent pour dire que le texte et l'image signifient ensemble. Fabienne et Dany exemplifient leur propos en renvoyant à des photographies précises. L'album-poème leur paraît d'emblée comme un lieu de dialogue entre texte et image. Mais la formatrice, à ce moment-là, rompt l'échange en revenant sur les images seulement. La dernière séquence porte alors à nouveau exclusivement sur l'œuvre photographique et une image énigmatique, « proliférante », pourrait-on dire. La polysémie artistique est mise au jour par des

propositions de significations qui s'accumulent au cours de la séquence. Cinq interprétations sont proposées à propos de la photographie où l'on voit de vieilles casseroles accrochées à une luge :

52	Dany	C'est les prisonniers, non ?
53	Géraldine	Tu crois ?
54	Dany	C'est le bruit des chaînes, non ?
55	Ninon	Ou alors c'est plutôt les jeux d'enfants qui ne sont plus comme avant. Ils jouent avec un poids sur les épaules, le malheur, l'insouciance envolée.
56	Anne	Peut-être qu'il n'y a plus personne qui joue... Elles grincent parce que la rouille, elles sont plus utilisées.
57	Ninon	Ah, oui, peut-être.
58	Hélène	Moi ça me fait penser à une image un peu plus sombre. Quand la voiture démarrait faisant le bruit derrière, par rapport à l'amour ; et là du coup c'est de l'amour, mais un peu rouillé.

La formatrice n'intervient pas : il s'agit certainement pour elle de l'amorce d'une réflexion à venir.

Quels éléments retenir de ces premières analyses ? Du côté des formateurs, malgré un dispositif identique, on voit deux manières de conduire un échange de points de vue littéraires. Lionel choisit de diriger fermement les interventions même s'il ne formule pas lui-même de point de vue. Il reprend systématiquement les activités précédentes, excepté celle de la lecture à haute voix : l'expression personnelle des émotions et de sa subjectivité constituent une fin en soi. Sylviane préfère une ouverture très large du questionnement dès le départ. Contrairement à son homologue masculin, elle laisse les interventions des lectrices se dérouler. Ses relances sont très ponctuelles et elle ne reformule pas les propos des étudiantes. Cette formatrice ne fait pas explicitement référence aux activités précédentes qui apparaissent alors comme un moyen de faire émerger des réflexions.

Du côté des étudiantes, dans le premier cas, certaines prennent essentiellement conscience des effets émotionnels variés qu'a produits l'album-poème, et de l'impact affectif de l'œuvre sur elles-mêmes. Elles construisent en quelque sorte une communauté autour du partage de leur subjectivité, ce qui n'empêche pas l'émergence de deux questions importantes, émanant des lectrices, sur la fonction de l'image et sur la valeur esthétique de l'œuvre, questions qui, par la suite, pourront être mises en relation avec les émotions ressenties. Dans le deuxième cas, les lectrices éprouvent des difficultés à exprimer leurs émotions et adoptent d'emblée une posture d'évitement. Quand l'étayage du formateur ne conduit pas à parler de sa subjectivité, on reste sur

l'objet. C'est pourquoi, dans ce groupe, nous semble-t-il, les interrogations sur l'album-poème apparaissent plus rapidement ainsi que le lien entre la complexité de l'objet et la réception des lecteurs.

f) Analyse des réponses au questionnaire subjectif

La cinquième étape de cette séance de lecture avait pour objectif d'approfondir l'approche de l'album-poème en tant qu'iconotexte. Nous avons conçu un questionnaire progressif, de l'image, au poème, puis à l'iconotexte. C'est pourquoi, les questions portaient tout d'abord sur le rôle des images, puis sur un élément polysémique du poème, le pronom « elle », enfin sur la perception de la guerre dans le texte-image. Nous analysons les réponses des vingt-cinq lectrices à ces trois questions (annexe 10-4) :

- 1- **Pour vous**, quel rôle les images jouent-elles dans ce livre ?
- 2- Qui est « elle » **selon vous** ? Comment vous la représentez-vous ?
- 3- Comment percevez-vous **personnellement** la guerre dans ce livre ?

Les numéros donnés entre parenthèses correspondent aux numéros des réponses par question.

i. Le rôle des images

Dans la consigne, nous avons utilisé le mot « image » et non « illustration », premièrement parce que cette dernière peut être envisagée comme une fonction de l'image. Ensuite, dans le contexte du livre, le terme « illustration » induit l'intervention de l'artiste illustrateur en second. Or, dans *Les Étoiles sont tombées*, le texte a été écrit après la création des photographies. Cette question avait pour but d'interroger les lecteurs sur leur perception de l'image dans l'album et d'éclairer ce que ces conceptions généraient comme lecture de l'album-poème.

Elle nous semble intéressante à la fois pour la recherche sur l'album lui-même et sur la lecture de l'iconotexte. En effet, S. Van der Linden induit une lecture de cet objet hybride à partir de sa création. La lecture dépendrait du type de disposition du texte-image réalisé par les créateurs. Il existerait donc une relation étroite entre dispositif de l'album et lecture. Mais nous avons déjà posé la question : que sait-on vraiment de cette lecture ? Si, comme le démontre V. Jouve⁵⁰⁹, il peut y avoir un écart entre le sens voulu

⁵⁰⁹ V. Jouve, *Pourquoi étudier la littérature ?*, op. cit., p. 65-87.

d'un texte et le sens perçu par le lecteur, pourquoi n'en serait-il par ce même pour un iconotexte ? De plus, l'analyse de S. Van der Linden, qui, rappelons-le, fait autorité dans la formation des enseignants, ne dit rien du rapport sensible que les lecteurs construisent autour des images et du texte de l'album. Les stratégies des lecteurs, difficiles à observer chez les élèves, comme le démontre A. Leclaire-Halté⁵¹⁰, sont tout aussi méconnues chez les enseignants eux-mêmes. L'analyse des réponses à la première question mettra donc en évidence les représentations de vingt-cinq lectrices à propos du rôle des images dans *Les Étoiles sont tombées*. Nous envisagerons tout d'abord les conceptions du côté de la production puis de la réception.

- Que disent les lectrices du rôle des images dans la création de l'œuvre ?

Deux fonctions sont envisagées : l'illustration et l'interprétation. 14 étudiantes sur 25 utilisent « *illustration* » ou « *illustrer* » pour définir la fonction des images et 8 autres « *complément* » ou « *compléter* ». Ces lectrices conçoivent l'iconographie comme seconde dans la chronologie supposée de la création. Aucune d'entre elles n'imagine que le texte puisse illustrer l'image, ni que les créateurs aient pu réaliser l'œuvre ensemble, dans un projet simultané. On peut penser qu'elles ignorent cette démarche de création ainsi que toute la production d'écrits littéraires sur la peinture ou en relation avec d'autres arts plastiques.

Par ailleurs, le vocable « *complète* » indique que l'image est perçue comme un ajout. Il nous semble que le terme « *complément* » est le corollaire de celui d'« *illustration* ». Il s'ensuit que le texte serait incomplet sans la part iconographique. Assujetties aux mots, les images contribueraient aussi à parfaire ou à achever le texte. Différentes expressions expliquent de quelle manière. Premièrement, « *représenter ce qui est dit* » (11) signifie une correspondance de l'ordre de la dénotation entre texte et image. Cela est juste pour certains signes verbaux référentiels. Mais on ne saurait parler de redondance, car le mot qui désigne une chose et sa figuration dans l'image ne sont jamais seuls, sinon nous serions dans un imagier au sein duquel signifiant et signifié sont mis en correspondance. Les autres formulations telles que « *permettent une véritable illustration des conséquences de la guerre* » (4), « *décrivent la guerre sans trop en dire* » (6), « *mettre en scène concrètement les images évoquées dans le texte* » (9), montrent que les mots du poème déforment fortement la perception des

⁵¹⁰ A. Leclaire-Halté et *alii*, art. cit., p. 125.

photographies. En effet, la guerre n'est jamais présente dans les images, mais la présence concomitante du texte et de l'image conduit les lectrices à voir dans celle-ci ce qui est dit dans le texte, sans que les étudiantes aient conscience de cette déformation.

Deuxièmement, l'image est conçue comme « *interprétation* » du texte. Quatre étudiantes citent ce mot ou le verbe « *interpréter* » ; deux autres utilisent l'adjectif « *symbolique* » pour qualifier cette image. On trouve aussi les expressions suivantes : « *dimension métaphorique* » (12), « *donner du sens* » (16) et « *apporter un sens* » (24). Enfin, une lectrice précise que les images « *ne sont pas de simples illustrations banales* » (11). Toutes ces remarques semblent signifier que l'artiste reconfigurerait le poème. La création photographique est perçue comme prenant sa source dans les mots et comme étant une transposition iconographique du texte. Les photographies d'Agnès Propeck proposeraient une lecture personnelle, le regard subjectif d'une plasticienne et artiste du visuel, sur le poème de François David. Aucune lectrice ne parle d'image décorative. Une seule (6) envisage celle-ci comme médium (« *aider les enfants à comprendre la guerre* »).

Comment expliquer l'existence de cette représentation de l'image comme interprétation d'un texte au sein du livre ? Il semblerait que les discours contemporains sur l'album qui tendent à valoriser le rôle de l'illustrateur en tant qu'artiste trouvent un écho auprès des futures enseignantes. Cependant ces lectrices ne mentionnent pas la valeur que constitue l'œuvre d'art en soi – le mot « *artistique* » n'est utilisé qu'une seule fois à propos des images (20) – mais la capacité de l'artiste à signifier autre chose. Une seconde explication pourrait venir de la fréquentation des albums contemporains et notamment de ceux qui sont recommandés par les instances officielles. La complexité de la relation entre texte et image y relève notamment du regard singulier de l'artiste dans le livre. Enfin, le discours institutionnel et celui des didacticiens de la littérature et des spécialistes du livre pour la jeunesse valorisent l'illustration interprétative⁵¹¹ : les lectrices n'y sont peut-être pas indifférentes.

- Que disent les lectrices du rôle des images dans la réception de l'œuvre ?

Selon ces vingt-cinq étudiantes, quelles activités les images génèrent-elles ? Nous en avons distingué quatre, répertoriées dans le tableau suivant :

⁵¹¹ Voir supra, I^{ère} partie.

	Le numéro des écrits de travail correspondant
Activité émotionnelle	3, 4, 10, 11, 18, 19, 21, 23
Activité imageante	4, 7, 8
Activité réflexive	12
Activité physiologique	3

Une seule lectrice mentionne que les images « attirent l'œil » et se révèle sensible à la dimension perceptive des photographies. Elle comprend combien le corps est en jeu dans cette lecture, notamment du côté du visuel, sans échapper pour autant à un stéréotype de l'image : la séduction. Ce faisant, le jeu entre lectrice et image se dit comme un désir. L'une est attirée par l'autre. On trouve plusieurs fois aussi le mot « impact » pour qualifier l'image, comme si le corps du lecteur se trouvait ébranlé au contact de cette image.

Mais c'est principalement le cœur, siège symbolique des émotions, qui est touché par les photographies d'Agnès Propeck. Huit lectrices notent une influence des images sur leur ressenti. On observe trois effets émotionnels différents :

- soit l'image renforce l'émotion suscitée par le texte, donne du poids, ajoute une intensité (4, 11, 19) ;
- soit elle atténuée, adoucit cette émotion (18, 21) ;
- soit elle fait « vivre des émotions différentes » (10).

Certaines lectrices précisent les éléments de l'image qui contribuent à ces effets : le noir et blanc ainsi que les objets représentés. Mais la nature des émotions n'est quasiment jamais décrite. Enfin, il est intéressant de souligner des effets émotionnels diamétralement opposés selon les lectrices, puisque, pour certaines, les images rendent le texte plus pesant, alors que, pour d'autres, elles créent un soulagement.

Par ailleurs, une seule étudiante mentionne une activité réflexive en disant que les images « induisent un questionnement (sur le choix de leur composition) après la lecture du texte ». On voit peut-être décrit ici une stratégie de lecture de l'album qui commencerait par le texte, se poursuivrait par l'observation de l'image et conduirait à une interrogation sur l'agencement des signes iconiques (plastiques ?) dans la photographie. Cette réflexion semblerait porter sur la démarche de l'artiste vu comme illustrateur. On peut s'étonner qu'aucune autre lectrice n'évoque l'image comme source

de réflexion, alors que ces photographies nous paraissent extrêmement polysémiques. Peut-être que l'activité réflexive ne dépend pas de l'œuvre elle-même. C'est une attitude vis-à-vis du texte et de l'image à apprendre. Peut-être aussi que la situation d'écriture et la consigne n'incitent pas à évoquer ce rôle.

Enfin, les images génèrent chez trois étudiantes d'autres images. Apparaissent alors dans leur discours les mots « imagination » et « imaginer ». Voici les citations :

Écrit 4 :

« C'est un peu comme si l'on revenait dans une ville après qu'elle a été ravagée par une tornade ».

Écrit 7 :

« Elles permettent d'imaginer ce que la guerre a pris aux gens, comme la joie d'avoir un vrai gros gâteau d'anniversaire avec sa famille réunie autour ».

Écrit 10 :

« Elles apportent une imagination presque sans limites pour le lecteur qui imagine des moments précis dans la guerre selon sa propre connaissance ».

On peut suggérer que la première lectrice fait référence à des images médiatiques. On voit peut-être ici l'influence de l'information visuelle, diffusée par la télévision, qui sert de comparaison pour l'analyse des photographies d'Agnès Propeck. La deuxième s'arrête sur une double page en particulier et, pour en dire la portée, convoque un souvenir qui appartient à notre culture populaire. Pourtant la photographie de l'artiste ne présente ni gâteau ni famille. Ces motifs sont issus de l'imagination de l'étudiante en relation avec les mots du texte. La dernière étudiante explique, de manière générale, l'activité imageante et indique le lien entre culture personnelle et imagination. Dans ces trois écrits, on voit à nouveau que la présence d'image n'empêche pas la concrétisation imageante, mais les deux images mentales (les destructions après une tornade et l'anniversaire en famille) semblent fortement influencées par l'œuvre.

ii. Le pronom « elle » dans le poème

Rappelons la consigne d'écriture : « *Qui est "elle", selon vous ? Comment vous la représentez-vous ?* ». Il s'agissait d'interroger les étudiants sur un élément problématique du poème. Ce pronom peut permettre de multiples interprétations, ce qui fait que *Les Étoiles sont tombées* est un texte « proliférant⁵¹² ». Cependant, le poème

⁵¹² C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », art. cit., p. 20 : « Les textes proliférants sont des textes ouverts, présentant de nombreux éléments

lui-même, quoique répétant sans cesse ce « elle », ne fournit quasiment aucun indice pour construire, à partir de lui, une interprétation, car il a été créé de manière à obscurcir la signification, à désorienter, à déstabiliser le lecteur par un élément indécidable récurrent.

Trois sortes de représentations émergent des écrits : « *une grand-mère* », « *un enfant* » ou « *une entité* » abstraite. Premièrement, 12 lectrices identifient le pronom comme évoquant une grand-mère. Les deux acceptions du terme sont présentes. Cette « grand-mère » est définie soit familièrement comme une vieille dame « *originale* » (5), « *une personne âgée, vieillie par la dureté de la guerre et triste* » (11), « *une personne d'un certain âge* » (12), « *une très vieille femme* » (17), « *une vieille femme* » (21) ; soit, plus fréquemment, comme une aïeule. Elle est alors inscrite dans un système de relations avec d'autres éléments du texte, identifiés à leur tour comme « *petit enfant* » au singulier (1, 15 et 19) ou au pluriel (3, 7, 18 et 20). Des relations familiales entre le locuteur, lui aussi anonyme (ou entre les interlocuteurs de la première double page) et celle dont ce dernier rapporte le discours, sont ainsi créées. Par cohérence mimétique, une lectrice imagine même toute une famille potentielle : « *Selon moi, "elle" est une grand-mère qui a raconté à un de ses petits-enfants comment c'était quand il y avait la guerre en insistant plus sur ce que l'on perdait. Le ou la petit fils ou petite fille en discute ensuite avec un de ses cousins, frères ou sœurs ou amis* » (7).

Ce faisant, ces lectrices semblent construire leur image de ce « elle » en cohérence avec une réalité sociale, la famille, et une valeur, la transmission du passé au sein d'une lignée. Elles activent aussi un stéréotype culturel : la vieille dame qui raconte à des enfants ce qu'elle sait. On pourrait peut-être parler de lieu commun. Enfin, cette grand-mère apparaît aussi comme un témoin de la guerre. Une lectrice précise : « *une survivante de la guerre [...] (telle la Seconde Guerre mondiale) en étant une enfant à cette époque-là. Peut-être une enfant juive, peut-être une résistante de 14 ans* » (8). Contrairement à d'autres, cette étudiante propose un contexte temporel pour la guerre évoquée dans le texte. C'est pourquoi, sa vision de « elle » s'inscrit dans un univers historique. Elle pense peut-être à Anne Franck ou à Lucie Aubrac, et à d'autres bien sûr. En tout cas, tout un réseau référentiel paraît ainsi être activé pour permettre aux lectrices de créer une image cohérente autour de ce pronom à l'identité incertaine.

potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables ».

La deuxième représentation mentale construite par les lectrices est celle d'un enfant ou d'une petite fille. Trois écrits (19, 23 et 24) sont concernés, mais un seul donne des détails sur cette figure : « *assez rêveuse et en même temps triste* » (24). Il semblerait que cette étudiante projette sa propre émotion sur le personnage qu'elle imagine. Les deux autres écrits précisent les raisons de cette concrétisation imageante. On peut lire : « *la façon dont le texte est raconté ressemble aux images d'un enfant* » (19) ; puis, dans un second écrit : « *une petite fille qui a connu la guerre et qui la décrit avec ses mots d'enfant* » (23). Dans les deux cas, les lectrices cherchent des indices dans le texte lui-même. Elles s'appuient sur l'énonciation, narration et description, pour identifier qui parle, et voient une petite fille parce qu'elles entendent les mots, les phrases, les énoncés d'une enfant. On peut penser que le rythme, l'anaphore, la brièveté des phrases et l'oralité du texte contribuent à générer cette image. Il nous paraît aussi probable que certains objets des photographies (jeu de ficelle, château de cartes, main réalisant une ombre d'animal, ballon, corde, figurines de moutons) présents dans l'imaginaire des lectrices au moment où elles écrivent, participent de cette figuration mentale.

Enfin, la troisième représentation n'est pas humaine. Une lectrice identifie « elle » comme « *la guerre elle-même* » (2), une autre écrit qu'elle « *ne représente pas quelqu'un de vivant* », mais une « *entité* » abstraite (6) ; enfin deux autres pensent qu'il s'agit d'une « *étoile* » (10 et 25). On peut dire que les étudiantes identifient une allégorie et se réfèrent donc à un savoir littéraire. Sans nommer la figure de rhétorique qui consiste à faire parler une abstraction, elles semblent reconnaître dans le poème une image linguistique, la prosopopée. Il n'est pas impossible que des représentations lointaines de la guerre en déesse gréco-romaine, Athéna ou Minerve, issues des savoirs scolaires, aient été inconsciemment réactivées. Par ailleurs, l'identification à une étoile trouve une explication par la métaphore. La première lectrice écrit : « *Elle voit le monde de là-haut et peut témoigner de tout ce qui s'y passe. Elle raconte la guerre de façon décalée et anecdotique car elle ne la vit pas réellement, elle est seulement témoin* » (10) ; la seconde voit « *Une étoile représentant une personne qui a vécu la guerre* » (25). Cette conception est issue de l'album-poème lui-même dans lequel le texte et l'image renvoient explicitement aux « étoiles ». Cette identification peut être aussi extérieure au texte. Les lectrices feraient référence à des métamorphoses de personnages en étoiles qu'elles auraient pu rencontrer au cours de leurs lectures de récits mythologiques (le mythe de Pégase et de son fils Cérélis) ou de contes comme celui de

La Petite Sirène ou de *La Petite Fille aux allumettes*. Plus largement, l'étoile est le symbole de l'âme humaine dans diverses traditions religieuses. Cette image récurrente expliquerait cette concrétisation des lectrices.

iii. Les représentations de la guerre

La dernière question concernant la perception de la guerre par le lecteur dans ce livre trouve sa justification dans la création littéraire pour la jeunesse et l'intérêt que lui porte la recherche, ainsi que dans les préconisations officielles. Tout d'abord, il faut noter que la guerre fait partie des sujets graves voire tabous que la littérature de jeunesse, et plus particulièrement la création poétique, a longtemps mis de côté. Dans le corpus paru entre 1970 et 1995, Pierre Ceysson⁵¹³ note la présence exceptionnelle d'un recueil, *La Complainte du petit garçon*, dans lequel Jean Rivet⁵¹⁴ revient sur son enfance, en donnant vie, à l'enfant qu'il a été, dans les années 1940. Le poète y évoque les événements, parfois douloureux, d'une période tragique de notre histoire. Cependant, dans la préface, J. Rivet s'excuse presque d'aborder certains moments tristes de la vie :

Au demeurant, je ne voudrais pas qu'on me taxât, à la lecture de ces textes, de pessimisme exagéré ou de vouloir à l'enfance retirer le royaume enchanté qui est sa propriété exclusive.

*Nul plus que moi, je crois, n'aime la vie sur cette terre et proclame qu'elle est belle.*⁵¹⁵

Mais aujourd'hui, comme le dit Catherine Milkovitch-Rioux⁵¹⁶, la production pour les enfants a acquis une légitimité et une complexité qui l'autorise à aborder des thèmes difficiles. Il faut pourtant reconnaître que les recueils de poèmes ne sont pas nombreux parmi les publications qui traitent de la guerre. Un récent colloque intitulé « Enfances en guerre et littérature de jeunesse » proposait des communications sur les albums, le roman, la bande dessinée et le théâtre mais omettait la poésie. Il y a donc là un lieu méconnu par la recherche qui serait à explorer.

En effet, depuis quelques décennies, certains petits éditeurs, refusant une conception mièvre de la poésie pour enfant, n'hésitent pas à proposer aux jeunes lecteurs de véritables créations poétiques dont les thèmes peuvent être sérieux voire

⁵¹³ P. Ceysson, *op. cit.*, p. 275-280.

⁵¹⁴ J. Rivet, *La Complainte du petit garçon*, *op. cit.*

⁵¹⁵ *Ibid.*, p. 5.

⁵¹⁶ C. Milkovitch-Rioux et alii (dir.), *Enfances en temps de guerre et littératures de jeunesse (XX^e-XXI^e siècles)*, Presses Universitaires Blaise Pascal et BNF, 2013, p. 10-13.

graves. Celui de la guerre est représenté dans les œuvres de Jean-Louis Maunoury⁵¹⁷, Tristan Cabral⁵¹⁸, Sylvie Latrille⁵¹⁹ ou de François David. La majorité de ces recueils met en scène l'état de guerre en général – seul celui de T. Cabral présente le contexte précis de la guerre du Kosovo – dans des configurations alliant poèmes et illustrations.

Or dans ce répertoire, *Les Étoiles sont tombées* est une œuvre singulière à plus d'un titre. Tout d'abord, il ne s'agit pas d'un recueil de guerre illustré, contrairement aux autres publications citées. Par ailleurs, les photographies noir et blanc d'une artiste plasticienne constituent un choix unique. Lorsque cette technique a été retenue dans certains albums poétiques pour enfants, ce sont des photographies documentaires⁵²⁰ représentant des témoignages réels. Enfin, l'œuvre s'inscrit dans une logique, celle de F. David éditeur, qui accepte de publier des textes-images dans lesquels le deuil, la faim, la mort constituent des motifs récurrents, à côté d'œuvres plus joyeuses.

Enfin notre question au lecteur était induite par l'orientation du discours institutionnel sur la poésie elle-même. Comme nous l'avons démontré dans notre première partie, plusieurs titres sélectionnés dans les listes d'œuvres de référence s'intéressent à la figuration de la guerre en poésie : certains textes de Victor Hugo représentent les conflits du XIX^e siècle ; les poèmes classiques d'Apollinaire, d'Éluard ou de Char évoquent les guerres du XX^e siècle. La littérature de jeunesse contemporaine aborde également ce thème dans *Un Homme sans manteau*⁵²¹ et dans *Sur le chemin des merles*⁵²². À propos de ces œuvres, les *Documents d'application et d'accompagnement* recommandent de mener des activités à la fois sensibles et réflexives.

La formulation de notre consigne visait à interroger la relation établie entre le lecteur et le texte-image, ce qui explique l'usage du mot « livre ». Nous cherchions à savoir quelles réflexions personnelles sur la guerre elle-même une telle œuvre pouvait susciter chez les sujets lecteurs. Cette question venait en dernier dans le dispositif de la séance de lecture, après que les étudiantes ont travaillé sur les premières réactions

⁵¹⁷ J.-L. Maunoury, *Guerre et paix*, Môtus, 1997.

⁵¹⁸ T. Cabral, *Mourir à Vukovar*, *op. cit.*

⁵¹⁹ S. Latrille, *Sur le chemin des merles*, *op. cit.*

⁵²⁰ Voir Le poème-album *Liberté* d'Anouck Boisrobert et de Louis Rigaud (Flammarion, 2012) que nous avons analysé supra (II, 4), ou l'anthologie de J.-M. Henry, *On n'aime guère que la paix* (Rue du monde, 2003) qui fait le choix d'une importante iconographie de guerre empruntée au catalogue photographique de l'agence Magnum.

⁵²¹ J.-P. Siméon, *Un homme sans manteau*, *op. cit.*

⁵²² S. Latrille, *op. cit.*

affectives et se sont interrogés sur la forme iconotextuelle, ainsi que sur l'étrangeté de la langue du poème.

Nous proposons donc d'examiner plus particulièrement ici le positionnement énonciatif des lectrices. Dans quelle mesure, dans cet écrit, celles-ci parviennent-elles à développer un point de vue personnel ? Nous nous arrêterons ensuite sur les différents aspects de la guerre évoqués. Quelles dimensions affectives et cognitives les étudiantes privilégient-elles dans leur lecture ?

Intéressons-nous tout d'abord à la présence du sujet dans ces vingt-cinq réponses pour comprendre si ces lectrices parviennent à adopter un positionnement subjectif. Dans les premiers mots de la réponse, on observe que seulement 6 d'entre elles utilisent les pronoms « je » ou « me » (5, 6, 10, 11, 18, 19) ; 5 le pronom impersonnel « on » (2, 7, 14, 22, 25) et 14 ne manifestent aucune implication personnelle dans leur choix énonciatif (1, 3, 4, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 24). Or, si on compare ce positionnement avec celui adopté dans les réponses à la deuxième question sur le pronom « elle », on note une différence de taille. En effet, presque la totalité des réponses dans ce cas-là présente le pronom « je », voire le pronom renforcé « moi ». On peut donc supposer que lorsque le texte est opaque et volontairement polysémique, les étudiantes s'autorisent plus facilement à écrire à la première personne. Sans doute se perçoivent-elles comme réellement responsables de la construction du sens.

En revanche, l'interrogation sur les perceptions de la guerre, malgré l'implication du « vous » et l'usage de l'adverbe « personnellement » dans la consigne ne permet qu'à un tout petit nombre de prendre la parole en son nom propre. La plupart de celles qui ne s'impliquent pas se retranchent derrière le livre lui-même, c'est-à-dire derrière l'objet lu, influencées certainement par notre formulation (« Comment percevez-vous personnellement la guerre dans ce livre ? »). Chez deux lectrices, le livre domine dans sa dimension iconique :

Écrit 1 :

C'est un sujet triste, grave, difficile à aborder. Les images en noir et blanc accentuent l'horreur. La guerre est montrée sans humains ou personnes qui auraient vécu la guerre, comme s'ils étaient tous morts.

Écrit 12 :

La guerre est cruelle. Elle implique le malheur pour tous. L'image qui est la plus évocatrice est la scène du mouchoir (il n'y a plus de rire, plus de joie) les personnes

vivent un cauchemar (image du mouton) ; d'autre part, elle implique souvent trop d'innocents qui ne désiraient pas la guerre et qui auraient souhaité voir apparaître un drapeau blanc (image du livre) pour mettre fin au conflit. On ne peut pas vivre heureux dans un pays en guerre. C'est un épisode dramatique de l'histoire.

Le texte et l'image sont rarement présents dans la même réponse, sauf dans l'écrit 13 :

Dans ce livre, la guerre enlève tous les bonheurs. Elle transforme les événements joyeux en tristesse. Par contre, on ne parle pas des personnes elles-mêmes mais que des sentiments ou de certaines étapes précises comme les anniversaires, la nuit... Les images ne sont pas des images réelles mais une mise en scène d'objets ce qui peut laisser place à l'imagination.

Parmi les six réponses qui adoptent un positionnement énonciatif impliqué personnellement, voyons maintenant quelles dimensions de la guerre leur lecture privilégie. On distingue trois aspects importants. Tout d'abord, la relation entre guerre et émotions douloureuses demeure (11 et 19). Une lectrice (19) explique même ce « *sentiment de souffrance et de tristesse* » en faisant un lien avec la Seconde guerre mondiale. Peut-être convoque-t-elle implicitement un vécu personnel en rapport avec sa famille ou des connaissances historiques. Finalement, le sujet lui-même de la guerre, comme nous l'avons vu lors des premières réactions, suscite cette émotion de la tristesse. Mais celle-ci n'apparaît que très peu dans les écrits. Donc lorsqu'il s'agit de développer un point de vue par l'écriture, la tristesse paraît mise à distance.

En revanche, et ce sera notre deuxième remarque, la notion de « privation » est mentionnée dans 3 des 6 écrits (5, 11 et 18). Ces lectrices sont sensibles à l'état de manque représenté dans ce livre. Si on ignore la nature de ce manque dans l'écrit 18, pour la lectrice de l'écrit 6, la perte est autant physique que symbolique :

Dans ce livre, je perçois la guerre comme une privation. Ce qui est évoqué, c'est la perte de l'insouciance, l'enfermement au sens de privation de liberté, la peur, les conditions de vie qui deviennent précaires.

Quant à la troisième étudiante (11), elle évoque les conséquences de la privation :

[La guerre] n'apporte que mort et chagrin et enlève le bonheur dans la vie des gens. Rien ne l'arrête et elle ne laisse derrière elle que fantômes et chaos. Elle emprisonne les gens et leur liberté.

Il s'agirait donc d'une lecture à la fois fantasmatique et axiologique, puisque ces écrits mettent en avant l'impression d'insatisfaction que crée la guerre telle qu'elle est

évoquée dans le livre, mais aussi les valeurs (bonheur et liberté) dont elle prive ceux qui la subissent.

La troisième remarque concerne l'aspect esthétique. 5 des 6 écrits lient les dimensions précédentes à la forme du livre. En effet, on note une sensibilité aux images poétiques (5) et visuelles (notamment aux signes iconiques dans l'écrit 19), à la description et à la narration (5 et 6), au choix énonciatif (5 et 18) et au genre (18). De manière plus générale, une lectrice (6) évoque le caractère épuré de l'ensemble. Ces étudiantes trouvent donc un intérêt aux propriétés formelles de l'œuvre. Celles-ci ne sont pas mentionnées pour elles-mêmes, mais pour ce qu'elles éveillent chez le lecteur.

g) Analyse du deuxième échange de points de vue littéraires

Au terme de ce parcours de lecture, les points de vue évoluent, se transforment. Les activités subjectives se croisent. L'album-poème est l'occasion pour le groupe de confronter ses représentations sur un sujet fort, la représentation de la guerre dans un texte-image qui réclame l'engagement personnel du lecteur. C'est pourquoi, nous analysons quelques évolutions des points de vue littéraires, lors de la sixième étape. L'échange oral permet de partager sa subjectivité, mais aussi de construire ensemble une réflexion d'ordre esthétique. L'implication subjective n'empêche pas la distanciation. L'oral polygéré met au jour des réceptions singulières qui font l'objet d'un questionnement pour que les lecteurs prennent conscience de la variété de leurs réceptions et d'une modification possible de la lecture de chacun. Notre intérêt se portera essentiellement sur les remarques concernant l'iconotexte, afin d'éclairer la lecture de cet objet complexe par les étudiantes, dans chacun des deux groupes.

i. Groupe des Landes

Dans le groupe de Lionel (annexe 10-2, tours de parole 110 à 205), nous retenons deux éléments particulièrement intéressants : tout d'abord une remise en cause de l'image comme illustration et une discussion sur la réception des photographies en relation avec le poème ; ensuite une réflexion sur le livre en tant qu'objet d'art. Dans cette situation d'oral collectif, nous allons voir comment la relation esthétique à l'œuvre (c'est-à-dire la sensibilité à la forme de l'album-poème) s'entrelace à la relation affective et éthique construite précédemment. Cela nous indique bien sûr qu'un dispositif de lecture subjective, tout en s'intéressant à l'identité du sujet lecteur, ne nuit pas à la réflexion cognitive.

Examinons la séquence d'échanges suivante (tour de parole 149-159) :

149	Agnès	Si ça s'adresse à des enfants, c'est des images qui sont là aussi pour ne pas les choquer. Forcément si on représente la guerre comme on l'apprend en histoire au collège ou au lycée, pour eux, je pense pas que ce soit une bonne méthode de l'aborder comme ça. Ça reste des images qui peuvent faire comprendre la tristesse et les douleurs que les gens ont pu ressentir pendant la guerre, tout en, finalement, en leur donnant des images dans lesquelles eux ils peuvent comprendre cette douleur. Par exemple l'anniversaire, si... moi pour moi elle est là pour montrer que... aux enfants, si on ne leur souhaite pas leur anniversaire, pour eux... la plupart des enfants serait très triste. À mon avis, c'est des images comme ça qui sont employées pour faire comprendre la tristesse ou les sentiments que les gens ont eu pendant la guerre...
150	Mélanie	Mais l'image du gâteau, moi je ne suis pas... l'image du gâteau... dans le texte, ils disent que les bougies ne peuvent pas tenir parce qu'il n'y a pas de gâteau. Mais dans l'image, les bougies sont bien debout. Elles tiennent bien.
151	é	Sur une crêpe !
152	Mélanie	Oui, mais dans le texte : « Il n'y a plus de gâteau pour faire tenir les bougies » et de l'autre côté l'image qu'on voit, les bougies sont bien debout, elles tiennent bien.
153	F	<i>Moi, je suis assez d'accord. Là c'est pas illustratif. Au contraire, l'image démentirait la lettre du texte.</i>
154	Mélanie	Là, sur celle-là, oui.
155	F	<i>Donc ça serait pas illustratif.</i>
156	Marjorie	Oui, mais en même temps ça a l'air très triste quand même !
157	Laura	Enfin y a plus de gâteau ! C'est une crêpe.
158	F	<i>J'sais pas trop c'que c'est.</i>
159	Mélanie	On dirait juste un plat.

Agnès s'arrête sur une double page pour exemplifier sa conception de l'image dans cette œuvre comme un moyen efficace pour que les enfants comprennent les émotions ressenties par les victimes de la guerre. Même si elle ne parle pas de sa propre réception de la photographie, son implication personnelle est importante dans l'énonciation (« moi, pour moi », « à mon avis »). Elle affirme un point de vue qui met en relation une double page et l'impact émotionnel sur le lecteur qu'elle imagine. Mais ne s'agirait-il pas de sa propre réception affective ? Une intervention antérieure de sa part semble le confirmer : « Parce que moi, je trouvais que les images utilisées dans le texte, c'est vraiment... D'habitude, la guerre est représentée par sa violence, des choses comme ça. Là c'est des choses du quotidien, qui sont... » (tour de parole 133). Les hésitations dans son discours ne traduisent-elles pas une difficulté à formuler l'impact émotionnel de l'image sur cette lectrice ? En tout cas, Marjorie (tour de parole 156) paraît prendre à son compte cette émotion avec force. Cependant l'intervention de Mélanie sur la relation entre la photographie et le fragment de texte correspondant vient déplacer le questionnement sur la fonction de l'image et interroger l'activité fantasmatique de ses camarades. Cette étudiante s'appuie sur une citation du poème pour montrer l'inadéquation entre les mots et les éléments iconiques de l'image. Le formateur (tours

de parole 153 et 155), dont le rôle ici est essentiel, profite alors de cette remarque pour faire avancer la réflexion : il remet en question la conception de l'image comme illustration, ce dont convient finalement Mélanie. L'intervention de cette étudiante focalise la réception sur l'iconotexte : texte et image fonctionnent ensemble et créent un impact sur le lecteur de concert à cause de leur interdépendance. Mélanie reprend cette remarque plus loin à deux reprises (tours de parole 172 et 174).

Le deuxième point qui nous paraît remarquable, dans cet échange de points de vue littéraires, concerne la réflexion sur l'objet lu (tours de parole 177-205). On note que dans cette partie de l'échange, les interventions du formateur sont plus longues. Il s'agit pour Lionel d'aboutir à une conclusion qui dépasse l'album-poème lui-même et porte plus largement sur la littérature. Il reprend la remarque de l'échange de points de vue littéraires précédent à propos de la valeur esthétique de l'œuvre. Lionel n'interroge pas les étudiantes sur la question de savoir si l'œuvre suscite le sentiment du beau, jugement purement subjectif comme l'a démontré Kant :

Il ne peut y avoir de règle objective du goût qui détermine par un concept ce qui est beau. Car tout jugement issu de cette source est esthétique, c'est-à-dire : son principe déterminant est le sentiment du sujet, non un concept de l'objet. Chercher un principe de goût, qui indiquerait par des concepts déterminés le critérium universel du beau, est une entreprise stérile, car ce que l'on cherche est impossible et en lui-même contradictoire⁵²³.

Mais, le formateur reprend les termes de Marjorie « *joli* », « *artistique* », ainsi que la réception des images qui a mis au jour qu'on n'était pas « *dans un ouvrage historique* », pour interroger ainsi le groupe : « *Alors, on est en face de quoi, selon vous ? Qu'est-ce que c'est que la chose que je vous ai présentée initialement, si ce n'est pas un livre d'histoire ?* ». Il déplace la réflexion du jugement de goût vers le livre. Voici la séquence d'échanges que génère cette question :

180	é	Un album ?
181	F	<i>Un album ? Allez-y, un album, pourquoi pas ? Ensuite ? ... Sur quelle dimension êtes-vous en train d'insister depuis tout à l'heure ?</i>
182	Stéphanie	Les sentiments... tout ce qui pourrait être littérature de jeunesse, l'imaginaire... l'imaginaire mais... réel. C'est pas... on n'imagine pas un éléphant rose qui vole dans le ciel ! C'est quelque chose qui existe...
183	F	<i>Bon, moi maintenant, je me tais, c'est à vous... j'ai lancé la question. C'est un album, vous dites. Ça s'adresse aux enfants... C'est ce que vous avez l'air de dire.</i>
184	Marjorie	Y a plusieurs lectures possibles. Les adultes peuvent le lire aussi. Ça peut s'adresser à un adulte. Comme le disait Mélanie tout à l'heure, il y a plusieurs

⁵²³ E. Kant, *Critique de la faculté de juger*, Vrin, 1974, p. 100, cité par V. Jouve, *Pourquoi étudier la littérature*, op. cit., p. 142.

		lectures possibles. Peut-être qu'un enfant ne va peut-être pas interpréter comme nous, l'aspect psychologique.
185	Mélanie	En fait, les choses sont dites sans les dire... sans dire le fond de la pensée.
186	F	<i>Alors comment ? Les choses sont dites sans les dire ?</i>
187	é	Suggérées.
188	F	<i>Suggérées oui, implicitement. Votre lecture n'était pas celle d'un enfant tout à l'heure, excusez-moi !</i>
189	é	Moi ?
190	F	<i>Oui, c'était parfaitement cohérent avec votre propre discours. Lorsque vous avez parlé de la seconde guerre mondiale... Je suppose qu'un enfant n'a pas toujours la connaissance précise de ce qui s'est passé sur la deuxième guerre mondiale. Donc vous l'avez lu avec vos yeux d'adulte vous, même si vous mettez en scène des enfants. [...]</i>

La présence des termes « album » et « littérature de jeunesse » indique que ces deux étudiantes catégorisent l'objet lu dans le champ de la littérature en général, mais elles ne s'intéressent pas à des caractéristiques génériques formelles. L'échange de points de vue littéraires oriente leur explication vers la relation au lecteur, adulte ou enfant, et vers l'activité fictionnalisante (« l'imaginaire » et « l'aspect psychologique »). *Les Étoiles sont tombées* est un album de littérature de jeunesse qui intéresse des lecteurs de tous âges, permet de développer l'imagination, de ressentir des émotions et des sentiments et réclame un investissement cognitif et affectif de la part du lecteur. Telle est la vision qui se dégage dans ces interventions, somme toute fortement guidées par le formateur.

ii. Groupe des Pyrénées-Atlantiques

Dans les Pyrénées-Atlantiques (annexe 10-3, tours de parole 60 à 149), le groupe de Sylviane est amené à une interrogation similaire sur la nature de l'objet lu, dans la séquence d'échanges ci-dessous :

75	Laura	En fait, quand on regarde la couverture avec le coussin, le petit cheval, on s'attend pas du tout du tout à quelque chose sur la guerre. On se demande ce que ça va être, mais pas du tout la guerre.
76	Ninon	On s'attend à un livre, je sais pas, à un conte imaginaire.
77	Ophélie	Rien que le titre déjà ça fait pas du tout penser à la guerre. On pense pas que c'est un livre qui va parler de la guerre.
78	é	C'est un peu traître, je trouve. On s'attend pas.
79	Ophélie	On se dit peut-être qu'à la fin ça se finit bien comme un conte.
80	é	Ç'est pas vraiment un conte.
81	Ophélie	Non, là non, mais le titre me faisait penser à un conte.
82	F	<i>Et alors c'est quoi ? Vous interrogez le genre là.</i>
83	Ninon	Le genre ?
84	Anne	Moi ça me fait plus penser à de la poésie.
85	Ninon	C'est un texte poétique sur la guerre, mais après, au niveau du genre ?
86	Anne	C'est un texte poétique qui nous permet d'en parler aux enfants.
87	F	<i>Pour les enfants, mais pour vous ?</i>
88	Anne	Pour moi sachant qu'il y a des romans historiques, des films documentaires sur la guerre, là c'est différent.
89	Ninon	Ce que tu veux dire, c'est que là c'est abordé de manière originale.
90	Anne	Oui, c'est ça.

La question du genre littéraire est introduite implicitement par une étudiante, à partir de son approche de la couverture. Dans le prolongement des théories de la réception, J.-L. Dufays parle de l'« orientation préalable de la lecture ». Dans le discours de Laura, ainsi que dans l'intervention d'Ophélie à propos du titre, on voit à l'œuvre la réflexion du chercheur :

Le lecteur s'appuie sur un certain nombre d'informations ou d'indices dont il dispose ou croit disposer pour projeter sur le texte un certain nombre d'hypothèses relatives soit au genre, soit au contexte d'énonciation, soit aux contenus spécifiques (thèmes, structure, messages), soit encore aux valeurs (émotionnelles, esthétiques ou autres) du texte⁵²⁴.

Les interrogations des lectrices concernent à la fois le contenu (« *On se demande ce que ça va être, mais pas du tout la guerre* », « *On se dit peut-être qu'à la fin ça se finit bien* ») et la catégorie générique (« *On s'attend à un livre, je sais pas, à un conte imaginaire* »). La formatrice pointe alors ce dernier élément qui fait réagir deux lectrices, Ninon et Anne. La première a évoqué, elle-même, la notion de « conte ». Elle remet en question sa conception après la proposition de sa camarade : « *Moi ça me fait plus penser à de la poésie* ». L'échange entre ces deux étudiantes ne fournit pas beaucoup d'éléments sur leur représentation du genre. Mais Ninon semble douter que la poésie en soit un. Enfin, deux mots retiennent notre attention : « *différent* » et « *original* ». Il semblerait que les lectrices confèrent par là une valeur à cet album-poème.

Le dernier élément sur lequel nous souhaitons nous arrêter concerne les représentations de la guerre dans ce groupe (tours de parole 119-149). Contrairement à ce qui a pu être analysé dans les écrits, l'échange de points de vue littéraires va mettre en lumière l'influence de la culture commune des étudiantes sur leur lecture subjective. En effet, l'histoire de la Seconde guerre mondiale que le groupe est en train d'étudier au moment de l'expérience de lecture des *Étoiles sont tombées* est introduite comme référence. Les étudiantes parlent tout d'abord d'un état de guerre en général : les civils, témoins de la guerre (tour de parole 116), les massacres de personnes (tour de parole 128) ou d'enfants (tour de parole 125) et le temps de la guerre qui revient sans cesse (tour de parole 129). Alors que Fabienne semble proposer une conclusion, plusieurs interventions vont venir modifier cette perception :

⁵²⁴ J.-L. Dufays, *Stéréotype et lecture, op. cit.*, p. 118.

130	Fabienne	D'ailleurs, on ne sait pas du tout de quelle guerre il parle. Il y a des guerres qui sont différentes d'autres guerres, mais là on sait pas.
131	Hélène	Mais avec les barbelés, il y a peut-être une référence, je sais pas.
132	Fabienne	Je sais pas.
133	Ninon	C'est un peu universel.
134	Anne	Rien n'est défini dans le texte ; ça raconte de manière générale pour pas rester sur un événement, une personne en particulier.
135	F	<i>C'est intéressant ça. Vous essayez de voir avec les images, est-ce qu'on peut identifier cette guerre ou est-ce que ce sont toutes les guerres ? Est-ce qu'il y a des indices ?</i>
136	Dany	La bouteille de gaz ! Moi ça me fait penser aux camps !
137	Cathy	Et puis les vêtements aussi.
138	F	<i>Est-ce que vous savez pourquoi vous avez tout de suite pensé à ça ?</i>
139	Dany	On est en train de travailler là-dessus.
140	F	<i>Donc si vous n'aviez pas été en train d'étudier la Seconde guerre mondiale...</i>
141	Plusieurs	Oui quand même.
142	Anne	Après, il y a eu des camps de concentration pas que pendant la Seconde guerre. Il y a d'autres guerres où il y avait des camps.
143	Ninon	Mais je pense qu'on est tous marqués par la Seconde guerre mondiale même si on l'a pas vécue.
144	F	<i>Alors est-ce que certains veulent encore dire autre chose, certains qui n'ont peut-être pas encore osé trop intervenir jusqu'à présent, pour être plus dans l'écoute d'abord, et qui maintenant on envie...</i>
145	Mérodie	Moi, je pense que la guerre, elle est pas... on dit pas quelle guerre c'est. Alors nous on pense à la Seconde guerre mondiale, mais on est peut-être dans un autre pays et si quelqu'un d'autre lisait, ça leur ferait penser à leur guerre que eux ils ont connue. Finalement c'est un peu par rapport à sa vie personnelle aussi. Si on a des grands-parents qui ont fait la guerre...
146	Ninon	Oui, c'est sûr.
147	F	<i>Qu'est-ce que vous avez l'air de nous dire finalement, que votre manière de recevoir dépend...</i>
148	Mérodie	Dépend de notre vécu. Si on n'a jamais vécu, enfin nous on ne l'a pas vécu, mais on nous l'a dit, quand même on a vu des images... C'est pas pareil que des enfants qui n'ont pas vu d'images, qui ne connaissent rien de la guerre, ils ne peuvent pas le voir de la même façon. C'est une première approche de ce qu'est la guerre, sans justement les brutaliser.
149	F	<i>Bon alors s'il n'y a pas d'autres remarques, on va s'arrêter là.</i>

Trois indices iconiques font l'objet d'une contextualisation et d'une interprétation symbolique liée à la guerre de 1939-1945 : les barbelés, les vêtements et la bouteille de gaz. Or l'analyse montre que la perception de ces signes est déformée par la culture historique des lectrices. En effet, premièrement, aucun fil barbelé, au sens dénoté, n'est représenté dans la photographie. Un château de cartes entrelacé de fils de fer noués qui en forment la charpente métallique, se dresse sur une table recouverte d'une nappe blanche. Deuxièmement, pour la bouteille de gaz, Dany fait appel à un univers de référence extérieur à la photographie et au texte lui-même qui pourtant n'évoque pas ce détail de l'image, mais seulement les nuages. Elle associe le mot « guerre » à la bouteille de gaz, ce qui engendre une interprétation liée au camp. Troisièmement, pour Cathy, « les vêtements » sont également liés à l'univers concentrationnaire. Cette lectrice établit une corrélation mentale entre le mot « prisonniers » et l'image d'une veste, à la texture grossière, traversée par une corde au

niveau des manches. Aucun signe caractéristique (étoile jaune, rayures) des vêtements des prisonniers des camps durant la Seconde guerre mondiale n'apparaît ici. Les questions de la formatrice (tour de parole 135, 138 et 147) permettent alors aux lectrices de formuler certaines explications de ce phénomène : leurs représentations de la guerre lors de la lecture sont influencées non seulement par leur culture historique, scolaire, universitaire ou médiatique, mais aussi par leur vécu personnel c'est-à-dire plus spécifiquement par le discours de « *grands-parents qui ont fait la guerre* ».

Deux remarques générales pour conclure temporairement l'analyse de ce dispositif. Tout d'abord, nous cherchions à saisir le retentissement d'un iconotexte particulier chez ces lectrices. Or, nous avons pu observer qu'en l'absence d'étayage du formateur, celles-ci choisissaient de s'appuyer sur des modalités de lecture scolaire. Elles privilégient alors les outils de l'analyse littéraire et sémiologique qui leur permettent une observation objective de l'œuvre. On peut donc s'interroger sur la place et le rôle de l'enseignant dans ce type de dispositif, et plus particulièrement sur l'étayage et sur la posture distante de l'animateur. En effet, ne serait-il pas envisageable que le formateur assume, lui aussi, une posture de lecteur empirique ? Si on considère ici que le partage est un moyen de former le sujet lecteur, force est de constater que, dans notre expérience, le formateur reste en dehors des échanges. Il nous semble qu'une réflexion reste à mener sur cette posture. De plus, la lecture de poèmes accompagnés d'images artistiques qui réclame et autorise, peut-être plus que toute autre, un investissement personnel, ne rendrait-elle pas plus aisée cette posture participante ?

La seconde remarque concerne le primat du texte sur l'image : bien souvent l'album-poème a été lu comme un album illustré. Le texte est alors considéré comme premier et préexistant à l'image. Au cours de l'expérience, les lectrices commentent les photographies en fonction du texte et jamais l'inverse, ce qui ne les empêche pas d'interpréter l'image. Lors des échanges, certaines prennent conscience de l'importance de l'association texte-image, mais rarement de l'interdépendance de l'un et de l'autre. Il faut souligner ici que cette primauté accordée au texte, comme dans le cas des séquences analysées dans le chapitre précédent, est sans doute due, en partie, à la discipline dans laquelle s'inscrit le dispositif : la littérature. En effet, le cadre joue un rôle essentiel sur la lecture. On peut penser que ces étudiantes n'ont pas eu beaucoup

l'occasion de lire des iconotextes au cours de leurs études secondaires en français, même si l'analyse de l'image est présente depuis quelques décennies dans les programmes de cette discipline.

3. Quelques pistes didactiques pour la formation et pour la recherche

Nous avons bien conscience des limites des expériences menées. Il s'agissait pour nous-même et pour nos deux collègues, ainsi que pour les étudiants, d'une approche didactique inhabituelle. L'intérêt et l'implication de tous ont pu être influencés par la nouveauté. Il faut bien sûr prendre en compte cet élément. Il conviendrait donc de poursuivre par des expérimentations plus systématiques et mieux intégrées aux programmations des enseignements-apprentissages de la formation des enseignants. Cependant, en guise de conclusion provisoire, nous voudrions formuler quelques pistes de réflexion pour la formation et la recherche.

a) Interrogations sur la lecture subjective

Cette expérience montre tout d'abord que le modèle de la lecture subjective est efficace lorsqu'on l'applique non seulement à la poésie⁵²⁵, mais aussi au livre de poème(s) illustré, c'est-à-dire à la lecture de textes poétiques accompagnés d'images, que celles-ci soient des illustrations ou des œuvres ayant inspiré le poète. Tout en s'intéressant à la part intime du sujet lecteur, à ses émotions, à ses désirs, à ses valeurs, dans un contexte d'enseignement, la lecture subjective n'interdit en rien l'interprétation. Bien au contraire, elle allie activités psychoaffectives et herméneutiques. En cela, elle nous paraît enrichir la lecture littéraire telle que la définit A. Rouxel, qui, en tant qu'activité cognitive et culturelle⁵²⁶, met l'accent sur les compétences linguistiques, logiques, encyclopédiques, idéologiques et rhétoriques⁵²⁷.

Dans le cas du livre de poème(s) illustré, il ne faut pas négliger les stéréotypes du genre littéraire et de l'image, qui surgissent comme éléments sur lesquels les lecteurs en formation peuvent s'appuyer pour comprendre et interpréter l'œuvre. Il nous semble nécessaire de se saisir de ces stéréotypes lorsqu'ils apparaissent dans les discours des étudiants. Que le stéréotype nuise à la lecture personnelle ou qu'il participe d'un

⁵²⁵ Voir N. Rannou, *op. cit.*

⁵²⁶ Voir C. Tauveron, *op. cit.*, p. 40 et suivantes.

⁵²⁷ Voir A. Rouxel, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », art. cit., p. 19-30.

jugement esthétique, on a tout intérêt en formation à pointer ces diverses fonctions au sein du groupe de lecteurs. En effet, la lecture subjective en situation d'enseignement-apprentissage a ceci de spécifique que le lecteur n'est pas un sujet isolé. Si, dans certaines conditions, notamment par l'articulation entre écrit personnel et oral réflexif, l'espace de la classe permet le partage des émotions, l'écoute de points de vue littéraires divergents, les modifications des réactions premières à la lecture du poème, il pourrait être aussi le lieu où se discuteraient les stéréotypes.

Enfin, la lecture de la poésie a cette faculté de rendre le lecteur perplexe⁵²⁸, de le mettre dans l'embarras, de le déstabiliser. Les images qui accompagnent le(s) poème(s), en elles-mêmes ou par leur interdépendance sémantique avec le texte, ébranlent aussi le lecteur. Cet état peut conduire à un rejet de la poésie. Or, au cours de notre expérience, il est apparu que la lecture subjective collective offrait la possibilité à cette perplexité de s'exprimer. Mettre en évidence « l'étrangèreté⁵²⁹ » du poème et des images ainsi que l'effet de leur réception sur un lecteur singulier pourrait être un objectif spécifique de cette lecture, dans le cadre de la formation des maîtres. La question de la compréhension serait alors posée autrement. Il ne s'agirait plus de se représenter mentalement ce que signifie le poème, ni de chercher uniquement à dégager les significations de l'image, sous prétexte qu'il y aurait des sens cachés, mais de faire émerger ce qui rend ce texte-image incompréhensible ou plutôt inacceptable et, en suivant C. Doumet, de mettre au jour ce « noyau de nuit que nous portons en nous, qui pèse sur nos destins sans qu'il nous soit possible jamais de le nommer, de l'isoler ni de le reconnaître⁵³⁰ ».

b) La culture du livre de poème(s) illustré

Le deuxième élément que nous voudrions aborder concerne la connaissance du livre de poème(s) illustré. L'analyse du dispositif du séminaire comme les entretiens des maîtres expérimentés révèlent l'intérêt culturel que ces lecteurs ont trouvé à la lecture de ces livres. Loin de laisser les adultes indifférents, ces œuvres littéraires ont suscité la curiosité, l'intérêt, le plaisir, voire la jouissance. On aurait donc tout intérêt à les présenter en formation, ne serait-ce que pour réconcilier les étudiants avec le genre poétique. En effet, les recueils illustrés ou les albums-poèmes que nous avons retenus contribuent à une initiation à la lecture de la poésie contemporaine qui interroge le

⁵²⁸ À l'image du *Poète perplexe* de J.-M. Maulpoix (Corti, 2002).

⁵²⁹ C'est le terme qu'invente C. Doumet pour nommer ce « qui inquiète, et qui doit inquiéter la lecture du poème », *op. cit.*, p. 17.

⁵³⁰ *Ibid.*, p. 178.

monde d'aujourd'hui et qui s'écrit dans le champ de la création du XXI^e siècle. Jean-François Manier le dit bien :

Créée en 1985 par Martine Mellinette, la collection « Poèmes pour grandir » se veut un éveil à la création contemporaine. Les textes choisis d'abord pour les jeunes lecteurs, touchent également de très nombreux adultes, d'où l'incontestable succès de cette collection⁵³¹.

Les petites maisons d'édition de poésie pour la jeunesse publient aujourd'hui de plus en plus des textes de qualité de poètes et d'artistes qui ne renient pas leurs exigences sous prétexte de s'adresser aux enfants. C'est pourquoi les lecteurs adultes y trouvent un intérêt personnel.

De même, on aurait tout intérêt en formation à sortir des stéréotypes du bestiaire et des jeux de mots qui sont en rupture avec les lectures de l'enseignement du second degré orientées vers le lyrisme et la poésie moderne. Comme l'écrit D. Dubois-Marcoïn : « Certes, la poésie est un jeu avec la langue, mais il faut se garder de vider ce jeu de sa gravité et de son poids⁵³² ». Les listes scolaires proposent de nombreux exemples d'œuvres contemporaines écrites pour la jeunesse, ou d'œuvres anciennes, capables de susciter chez le lecteur des réactions vives, correspondant à cette conception de la poésie de J.-P. Siméon que nous partageons :

La poésie ne veut pas vous distraire ou vous divertir, c'est-à-dire vous aider à oublier les choses graves. Au contraire, elle ne vous parle que de choses graves, elle vous parle les yeux dans les yeux, de ce dont personne n'ose vous parler, sauf peut-être vos meilleurs amis, parce que justement c'est trop grave : la mort qui rôde autour de vous, le désir qui fait trembler les doigts, le terrible silence du ciel dans la nuit, le rêve d'un baiser, la solitude dont on ne sort pas, ce grand silence au fond de soi dont on ne sait que faire, la joie étrange, stupéfiante, de se sentir soudain heureux pour rien dans le soleil⁵³³.

Dans le prolongement de cette pensée de poète, P. Ceysson analyse un corpus de poésie contemporaine pour l'enfance et la jeunesse et montre qu'à côté d'une production dans laquelle domine l'humour et le jeu de mots faciles, sous l'impulsion de Cheyne, se développe une poésie à destination des enfants ambitieuse, « une expérience verbale qui est en rupture avec les panachages et les thématiques en usage⁵³⁴ ». Le poète choisit alors de communiquer son expérience du monde qui est une expérience d'adulte sans

⁵³¹ Cheyne, *trente ans, trente voix*, *op. cit.*, p. 18.

⁵³² D. Dubois-Marcoïn, « Formation des professeurs des écoles à la poésie. Sur quels corpus prendre appui ? Pour quoi faire ? », in B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *La Littérature en corpus. Corpus implicites, explicites, virtuels*, *op. cit.*, 2009, p. 219.

⁵³³ J.-P. Siméon, *Aïe ! un poète*, *op. cit.*, non paginé.

⁵³⁴ P. Ceysson, « La poésie pour l'enfance et la jeunesse (ppej) : la production des années récentes, les choix de lectures et les valeurs », *art. cit.*, p. 67.

adaptation particulière. C'est le cas d'Alain Serres dans *Il y a le monde*⁵³⁵, de Jacqueline Held dans *Ton chat t'écoute*⁵³⁶ ou encore de Jean-Pascal Dubost dans *C'est corbeau*⁵³⁷. P. Ceysson constate que ces recueils sont très proches de la création poétique contemporaine et note qu'une des limites à l'introduction de ces œuvres en classe est la lecture ou plutôt la non-lecture des maîtres parce que « la multiplicité des voix "poétiques" nécessite de la part de l'enseignant médiateur un risque personnel de lecture et un investissement spécifique, du moins si on admet que chaque recueil et toute écriture neuve exigent une réception et une appropriation particulières⁵³⁸ ». Mais quelle chance ces maîtres ont-ils de rencontrer ces livres dans leur master ou en formation continue ? Certainement très peu. Cela explique peut-être ce que l'enquête sur les usages de la littérature de jeunesse à l'école réalisée par M. Butlen et P. Joole⁵³⁹ révèle : une méconnaissance des livres de poème(s) illustrés et leur absence totale dans les classes tandis que la lecture du poème isolé demeure.

Une dernière remarque à propos de la culture du livre de poème(s) illustré en tant qu'objet hybride : l'expérience a montré une ignorance des relations au sein du livre entre poésie et arts plastiques. L'intérêt que les poètes ont accordé aux œuvres d'art et la place que celles-ci occupent parfois dans le processus de création, sont totalement méconnus. Pascal Dethurens évoque longuement, par les textes et les images, la fascination des écrivains pour la peinture. Après avoir rappelé la légende des oiseaux de Zeuxis, il écrit :

Les écrivains sont tous à l'image de ces oiseaux gourmands, pris au piège de la beauté des formes et des couleurs du tableau, et désireux de s'emparer des raisins pour en faire leur secrète délectation. Fable terrible, à la vérité : elle renvoie dos à dos le peintre et l'écrivain, celui-là trouvant toujours plus fort que lui, celui-ci bien mal récompensé de sa curiosité. [...] Les œuvres des peintres, les plus belles œuvres des peintres, celles dont l'éclat à faire venir à elles les écrivains, n'ont pas connu pour destin de rester lettres mortes, elles ont au contraire sans cesse soulevé l'enthousiasme, devenant à leur tour sujet à part entière de la littérature⁵⁴⁰.

Ce qui est à l'œuvre dans *Les Étoiles sont tombées* se retrouve dans d'autres livres de poème(s) illustrés⁵⁴¹ à destination des enfants. De plus, d'un point de vue scolaire, le

⁵³⁵ A. Serres, *Il y a le monde*, op. cit., 2001.

⁵³⁶ J. Held, *Ton chat t'écoute*, op. cit., 1994.

⁵³⁷ J.-P. Dubost, *C'est corbeau*, Cheyne, 1998.

⁵³⁸ P. Ceysson, art. cit., p. 76.

⁵³⁹ M. Butlen et P. Joole, « Usages de la littérature de jeunesse à l'école », art. cit., p. 87-100.

⁵⁴⁰ P. Dethurens (dir.), *Écrire la peinture*, op. cit., p. 7.

⁵⁴¹ Les albums de la collection « Dialogue » de L'École des loisirs ; O. Bourdelier, *La Poésie est facile (peintres)*, op. cit., (vingt-et-un poèmes portant le titre d'un artiste) ; F. David et O. Thiébaud, *Les Hommes n'en font qu'à leur tête*, op. cit., (le poète écrit à partir des œuvres de l'artiste) ; T. Scotto, *Dans*

domaine de l'histoire des arts invite à faire connaître des œuvres dans lesquelles le lien entre poète et artiste plasticien se révèle sous des formes diverses.

Le geste pictural qui consiste à reconfigurer un poème, lui non plus, n'a pas toujours été apprécié à sa juste mesure lors de la lecture de *Zoo*, ni considéré comme véritablement artistique. Il nous semble aussi important d'aborder en formation l'illustration comme relecture iconographique, car ces « secondes formulations » pour reprendre la notion définie par C. Tauveron et largement illustrée par C. Connan-Pintado⁵⁴², dans un ouvrage récent sur les Contes de Grimm, constituent un élément caractéristique des poèmes-albums, dans lesquels l'illustration « ne recouvre pas le texte-source, mais dans le meilleur des cas, bien au contraire le découvre⁵⁴³ ». La découverte est tout à fait réelle pour *Zoo*, car sans l'adaptation iconographique d'Olivier Tallec et la mise en album dans la collection « Petits géants », ce poème n'aurait certainement jamais rencontré les futurs enseignants. Enfin, la relation entre poète et illustrateur contemporains parce qu'elle fait l'objet d'un dialogue particulier, semble-t-il, mériterait qu'on s'y arrête. Ce n'est certainement pas sans raisons que Martine Bourre⁵⁴⁴, Henri Galeron⁵⁴⁵ ou Zaï⁵⁴⁶ se sont exprimés sur l'art d'illustrer la poésie.

c) Le partage comme moyen de former le sujet lecteur

Un dernier point nous paraît important. Parfois les enseignants du premier degré que nous avons rencontrés lors d'animations pédagogiques, nous ont dit qu'ils ne pouvaient pas faire de la poésie en littérature parce que c'était trop personnel. A. Rouxel souligne la méfiance des enseignants de Lettres, dans le second degré, à l'égard de la subjectivité⁵⁴⁷. Pourtant, l'implication personnelle est nécessaire pour qu'une expérience esthétique soit vécue par le lecteur. Dans le cadre scolaire, on ne lit pas tout seul. La lecture des livres de poème(s) illustrés peut s'organiser autour d'une communauté de

ma maison..., La maison est en carton, 2010 (soixante-seize illustrateurs ont dessiné leur maison et T. Scotto accompagne chacune de ces images d'un court texte poétique)...

⁵⁴² C. Connan-Pintado et C. Tauveron, *Fortune des contes des Grimm en France*, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2003.

⁵⁴³ *Ibid.*, p. 94.

⁵⁴⁴ A. Armengaud et M. Bourre, « Comment illustratrice et poète travaillent ensemble pour les enfants » [en ligne], *Enfances & Psy* 2, n° 35, 2007, p. 102-114. Disponible sur Internet : www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2007-2-page-102.htm. Consulté le 30/01/2014.

⁵⁴⁵ « Présence de la poésie », journée de réflexion organisée par la Maison des Écrivains et de la Littérature et le CNLJ/BNF, le 10/05/2011 : H. Galeron dialogue avec M. Besnier.

⁵⁴⁶ Nous avons organisé un dialogue avec Zaï lors de la journée d'études Médiacquoise, IUFM d'Aquitaine, équipe TELEM Université Bordeaux 3, intitulée « Des mots et des images : poésie contemporaine pour la jeunesse », le 21 novembre 2012.

⁵⁴⁷ A. Rouxel, *Lectures cursives : quel accompagnement ?*, op. cit.

lecteurs de manière à mettre en dialogue les approches singulières. Il nous semblerait intéressant de développer en formation les pratiques de socialisation de la lecture de la poésie.

Dans le dispositif du séminaire, nous avons montré l'intérêt des échanges : les réactions premières et singulières deviennent un matériau de discussion, les interprétations évoluent dans le groupe, les doutes et les hésitations s'exposent, le plaisir ou le déplaisir finissent par se dire. Le comité de lecture a révélé des compétences professionnelles en cours d'élaboration. On peut fonder le choix d'un livre de poème(s) illustré sur la lecture subjective, à partir du moment où le corpus discuté correspond aux critères des instances officielles, et où le comité est devenu un espace intersubjectif. Peut-être que cette pratique de référence est un moyen d'appriivoiser la peur de la subjectivité d'autrui en classe. Les étudiants ont pu discuter des livres de poème(s) illustrés en envisageant un modèle de lecture nouveau pour eux, dans une pratique de lecture qui, sans renier la part individuelle de la lecture, leur a permis de faire des choix collectifs.

Sur le modèle des comités de lecture théâtrale expérimenté dans le second degré et à l'Université⁵⁴⁸, le comité de lecture poétique en formation d'enseignants du premier degré pourrait prendre appui prioritairement sur les livres de poème(s) illustrés présents dans les listes officielles, en faisant la part belle aux œuvres contemporaines. Il aurait pour objectifs de mettre en contact les lecteurs avec un nombre important d'ouvrages, de favoriser l'expression personnelle et la confrontation collective et de motiver l'acte de lire en sélectionnant des œuvres pour sa classe (la bibliothèque de classe, la BCD, la programmation de cycle, le projet de lecture de la circonscription...).

Toutes ces propositions issues de notre recherche exploratoire mériteraient sans doute d'être prises en compte afin que nous approfondissions notre connaissance de la relation entre le/les poèmes, les illustrations/les images d'art et les lecteurs.

⁵⁴⁸ A. Brillant-Annequin et M. Bernanoce, *Enseigner le théâtre contemporain*, Scéren/CRDP de l'académie de Grenoble, 2009, p. 229-237.

Conclusion

Voilà, les poubelles sont triées, le couvercle est fermé, les vacances se terminent. Ces poèmes ne sont pas allés beaucoup à la mer.

David Dumortier, *La Clarisse*, Cheyne, 2000

Poésie, art, enfance : quels enjeux pour l'édition, la littérature, l'enseignement ? Finalement après avoir développé notre réflexion sur le livre de poème(s) illustré et sur sa réception, revenons sur ce que chacun gagne à l'essor de ce nouvel objet littéraire et à sa diffusion au sein de l'institution scolaire, mais aussi en dehors. Au moins cinq grands enjeux ressortent de notre recherche : économique, symbolique, esthétique, éducatif et didactique.

Bien que nous n'ayons pas beaucoup abordé cet aspect, ne le négligeons pas, le livre illustré est un objet commercial. Déjà au début du XX^e siècle, comme l'explique Gérard Bertrand⁵⁴⁹ dans une étude qui a marqué l'histoire du livre, la poésie et l'illustration se trouvent associées pour des raisons économiques. Cet enjeu est important quand on sait que le tirage moyen d'un livre de poésie contemporaine se situe entre 300 et 700 exemplaires, 2000 pour les poètes les plus reconnus⁵⁵⁰. Or, certaines maisons d'édition qui publient aussi pour la jeunesse présentent des chiffres bien plus élevés : Rue du monde annonce un tirage moyen de 5000 exemplaires⁵⁵¹ pour ses collections de poésie, les premières éditions de la collection « Pommes Pirates Papillons » chez Møtus sont tirées à 2000 exemplaires et plusieurs titres des « Poèmes

⁵⁴⁹ G. Bertrand, *L'illustration de la poésie à l'époque du cubisme 1909-1914*, Klincksieck, 1971.

⁵⁵⁰ Ces chiffres proviennent de J.-M. Bailleu, « L'argent de la poésie », *Le Magazine littéraire*, n° 396, mars 2001, p. 57. Ils sont confirmés par C. Brendlé, « La poésie, en vers et contre tout », *Le Magazine littéraire*, n° 499, juillet/août 2010, p. 16.

⁵⁵¹ Cette information est donnée sur le site du printemps des poètes : http://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/editeurs_fiche.php&cle=140. Consulté le 15/09/2014.

pour grandir » des éditions Cheyne atteignent en réédition plus de 10 000. Même si l'illustration, bien sûr, n'est pas le seul facteur de la réussite économique, nul doute que le nom de l'artiste et la part imagée dans l'œuvre donnent de la valeur au livre et contribuent à son succès commercial. Nous avons ainsi eu l'occasion de dire que l'intervention de Zaü dans les nouveaux albums des éditions Bulles de savon nous paraissait être un argument de vente important.

Mais l'édition n'est pas qu'un commerce et l'enjeu économique est accessoire à côté du symbole que représente pour un éditeur l'association entre poésie et peinture au sein du livre. Faire ce choix, c'est tout d'abord s'inscrire dans la lignée des fondateurs étudiés par P. Chapon et Y. Peyré : Vollard, Maeght et Kahnweiler. L'impulsion que ces éditeurs illustres ont donnée au « livre de dialogue », en soutenant des projets poétiques et artistiques novateurs ou en étant à l'initiative de rencontres entre poètes et peintres qui ont abouti à des créations doubles, a fait des émules. Par conséquent, pour certains aujourd'hui, cette association constitue une véritable ligne politique éditoriale : sous l'égide de R. Char, E. Jabès et C. Dotremont, Alain Blanc, fondateur de Voix d'encre en 1990, ne publie que des livres de poésie abondamment illustrés⁵⁵² ; depuis plus de trente ans, les éditions Soc & foc éditent les œuvres essentiellement poétiques qui privilégient la rencontre entre auteur et artiste illustrateur. Jean-François Manier considère qu'il exerce « un métier de création au service des auteurs, des traducteurs, des artistes⁵⁵³ ». Tous les recueils chez Cheyne ne proposent pas d'illustrations, mais comme le dit l'éditeur, qui est aussi poète :

Il peut arriver aussi que le poème suscite d'autres désirs, provoque d'autres rencontres, avives d'autres talents. Autour du poète et du typographe, ce sont alors des peintres, des relieurs, des ébénistes ou des céramistes, tous hommes et femmes d'art et de métiers, qui ont à cœur de travailler de concert pour créer ces grands « livres de dialogue », comme les a si justement nommés Yves Peyré⁵⁵⁴.

À partir des œuvres de Jean-Pierre Siméon publiées chez cet éditeur, nous avons montré le rôle unificateur que les mailles d'encre, les découpages et les collages de Martine Mellinette jouaient dans la poétique du recueil, mais aussi, dans l'album-poème, *C'est corbeau*, l'interdépendance entre le poème de Jean-Louis Dubost et les images de Katy Couprie.

⁵⁵² Lire à ce propos : P. Castells, « Voix d'encre et de désirs », *Le Matricule des anges*, n° 51, mars 2004, p. 12-13.

⁵⁵³ *Cheyne, trente ans, trente voix : 1980-2010, op. cit.*, p. 11.

⁵⁵⁴ *Ibid.*, p. 23.

Effectivement, dans ce travail de collaboration, l'éditeur agit comme un passeur entre les créateurs car ces « différents solistes doivent s'écouter, puis tour à tour s'affirmer et s'effacer, pour offrir au livre ce visage juste et singulier dont l'évidence finale ravit l'œil et comble le lecteur⁵⁵⁵ ». Dans les livres que nous avons étudiés, l'éditeur joue ce rôle de passeur d'arts. H. Bernard et A. Faure pour les anthologies publiées chez Mango ne se définissent pas autrement en appelant leur collection « Album Dada. Il suffit de passer le pont ». Leurs publications avaient à cœur de créer des liens entre des époques décalées dans le temps, des genres artistiques différents, des poètes célèbres et des illustrateurs moins connus, des lecteurs adultes et des enfants. Le livre, grâce à l'éditeur, est bien le lieu privilégié de la rencontre, parfois unique, entre poète et artiste. Bruno Doucet l'a bien compris, lui qui vient tout juste de créer une nouvelle collection « Passage des arts⁵⁵⁶ » pour les éditions qui portent son nom. Ne pourrait-on pas espérer que certains de ses titres parce que cette entreprise, quoique créée depuis quatre ans seulement, a déjà été saluée par l'institution littéraire⁵⁵⁷ et scolaire⁵⁵⁸, se retrouvent sous peu entre les mains des jeunes lecteurs, par l'intermédiaire d'autres passeurs de poèmes ?

Le troisième enjeu est esthétique et concerne la littérature elle-même. Même si notre étude n'est pas diachronique, n'oublions pas que les échanges entre peinture et poésie appartiennent à la tradition littéraire. L'ouvrage coordonné par Lise Sabourin rend bien compte de l'évolution de l'art d'illustrer la poésie au cours des siècles. Deux ans après sa parution, un colloque à Rouen⁵⁵⁹ intitulé : « Vers en images : l'iconographie de la poésie occidentale (manuscrits enluminés, imprimés illustrés, livres de dialogues » proposait un parcours à travers les siècles des rapports entre les deux arts, notant le tournant majeur avec la modernité qui a fait du livre le lieu de leur rencontre, « la peinture et la poésie frémissant de nouveau à l'unisson dans [ce] livre sous le regard ravi de qui voit⁵⁶⁰ ». Le livre de poème(s) illustré dont nous avons proposé une typologie, vient donc aujourd'hui enrichir cette histoire et cette création. Le

⁵⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁵⁶ Deux titres sont publiés en septembre 2014 : J. Benameur, *De bronze et de souffle, nos cœurs*, avec les gravures de Rémi Polack ; R. Mestokosho, *Née de la pluie et de la terre*, avec les photographies de Patricia Lefebvre.

⁵⁵⁷ Voir la revue de presse sur le site : <http://www.editions-brunodoucey.com/revue-de-presse/> Consulté le 16/09/2014.

⁵⁵⁸ Lire *InterCDI, revue des centres de documentation et d'information*, n° 248, mars-avril 2014, p. 44-46.

⁵⁵⁹ Ce colloque qui s'est déroulé du 14 au 16 octobre 2010 et auquel nous avons assisté, réinterrogeait la relation texte-image dans le livre de poèmes dans une perspective diachronique.

⁵⁶⁰ Y. Peyré, *op. cit.*, p. 9.

recueil illustré renouvelle la tradition typographique par l'invention de nouveaux types d'ornements qui structurent la double page, comme ceux des premiers titres de la collection « Poèmes pour grandir », ou encore dans les œuvres de M. Butor, de J. Sadeler ou de D. Schmitt chez Lo País (collection « d'Enfance »). Par ailleurs, Henri Galeron et Michel Besnier, chacun à leur manière chez Møtus, montrent que la poésie contemporaine peut interroger des thèmes nouveaux liés à la société de consommation ou aux dangers du racisme.

De plus, dans l'anthologie illustrée ou le poème-album, nous avons mis en évidence de quelle manière l'illustration, véritable recreation du/des poème(s) permettait de lire autrement les productions du passé, voire de rendre visibles des poèmes ignorés du public malgré la notoriété de l'auteur. Le texte de « Zoo », sorti du recueil *Chantier*⁵⁶¹, et revisité par l'intervention plastique d'Oliver Tallec devient une autre œuvre à part entière. L'illustration n'a pas seulement un intérêt d'actualisation, même s'il faut reconnaître qu'elle permet au poème de trouver un plus large public. Elle donne également à saisir le poème sous l'angle d'un autre mode d'expression. Quand un illustrateur dans des adaptations pour la jeunesse intervient à côté d'un poète, il ne renie pas ses exigences artistiques : par ses motifs, ses techniques, ses choix chromatiques, ses références... Claude Goiran transforme « Liberté » d'Éluard ; il éclaire autrement, au sens étymologique du verbe « illustrer », le poème.

Enfin, l'album-poème, notre dernier type, le plus inventif aussi bien dans la partie picturale que verbale, continue de questionner les frontières génériques et formelles de la poésie, mais surtout le livre lui-même. Les poètes qui publient en édition pour la jeunesse ou non, Bernard Friot, Benoît Jacques, François David, partagent les mêmes interrogations que celles des poètes contemporains reconnus par l'institution littéraire, comme Claude Royet-Journoud, dont J.-M. Gleize rapporte les propos : « Ce que j'écris c'est un livre. Et je crois que le genre masque le livre en tant que tel⁵⁶² ». Contre le genre « poésie » et contre le recueil poétique, C. Royet-Journoud choisit ainsi le livre. B. Friot manifeste un positionnement moins radical et préfère interroger la relation entre poète, livre de poésie et lecteur, en ces termes :

Le déploiement du poème sur tout l'espace du livre permet un découpage qui donne rythme à la lecture. Tourner la page, c'est respirer avec le texte, et le mettre en mouvement. Fondamentalement, c'est cela le problème : quand on écrit, le texte est en

⁵⁶¹ M. Butor, *Chantier*, *op. cit.*

⁵⁶² J.-M. Gleize, « Objets verbaux mal identifiés », art. cit., p. 43.

mouvement, physiquement ; une fois imprimé, il est fixe, figé, comme un papillon épinglé par l'entomologiste, et c'est la lecture qui doit lui rendre vie⁵⁶³.

On le voit, dans sa variété typologique, le livre de poème(s) illustré contribue à élargir la réflexion littéraire et artistique.

Venons-en au quatrième enjeu qui est lié à la présence de ces œuvres dans des corpus scolaires et qui ressortit donc au temps et au lieu de diffusion de ces livres mêlant poèmes et images artistiques. Il n'est pas rare que les poètes eux-mêmes évoquent l'enfance ou l'adolescence comme moments privilégiés de la rencontre avec la poésie. Y. Bonnefoy rappelle ainsi : « Où commence la poésie, comment ? Dans la solitude de l'enfance, par des expériences qui nous agitent bien avant que nous ne sachions les poètes chez qui nous retrouverons un jour des intuitions de même nature⁵⁶⁴ ». Bernard Chambaz, quant à lui, confie à Françoise Ballanger :

J'ai d'abord lu des poètes contemporains. Mon goût pour la poésie s'est forgé dans la lecture des livres contemporains, de Deguy justement. Ça a été un moment très important pour moi, les années 65-67, j'avais 16-18 ans.... *Où-dire* (des poèmes versifiés) et *Actes* qui mélangeait, « confusait » selon le terme qu'employait Deguy, quelques poèmes en vers, des poèmes en prose et une réflexion sur la poésie - donc une poétique - qui était aussi une réflexion sur la langue, sur les voyages et sur toute une tradition poétique, à mes yeux humaniste, depuis la poésie antique. Ça a constitué pour moi une expérience majeure⁵⁶⁵.

Or, nous pensons que l'école a un rôle à jouer dans cette rencontre et le livre de poème(s) illustré nous semble particulièrement intéressant pour que la poésie n'y soit pas réduite à la récitation ni au poème bref, mais qu'elle s'inscrive véritablement dans les pratiques de lecture. La lecture des poèmes, voilà donc un enjeu éducatif essentiel. S. Martin, J.-P. Siméon ou H. Meschonnic en conviennent : trop souvent les exercices d'écriture poétique, sous forme de jeux ou d'imitation précèdent la lecture, voire écartent les enfants de la rencontre avec le poème ou le livre. Or, le poète le dit bien : « C'est lire qui contient tout l'écrire, et qui seul importe, pour savoir ce qu'écrire veut dire⁵⁶⁶ ». De plus, par la présence des illustrations, souvent d'une grande richesse, ces œuvres sont propices à l'initiation des enfants au dialogue des arts. À l'école

⁵⁶³ *La Revue des livres pour enfants*, « Vous avez dit poésie pour la jeunesse ? », n° 258, avril 2011, p. 96.

⁵⁶⁴ D. Lançon et S. Romer (dir.), *Yves Bonnefoy. L'amitié et la réflexion*, Presses universitaires François-Rabelais, 2007 [en ligne]. Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pufr/768>. Consulté le 15/09/2014.

⁵⁶⁵ *La Revue des livres pour enfants*, « Voix et voies de la poésie », n° 165, septembre 1995, p. 50.

⁵⁶⁶ H. Meschonnic, « Pour une poétique négative », *Le Français aujourd'hui*, n° 114, p. 37.

élémentaire, il n'est pas trop tôt pour une telle découverte, car « Pour l'enfant, amoureux de cartes et d'estampes, / L'univers est égal à son vaste appétit⁵⁶⁷ ».

Réaffirmons donc que si école et poésie ne font pas toujours bon ménage, nos expériences ont pour le moins montré que la classe peut être le lieu de la rencontre. Rencontre avec des êtres, des paysages, des objets à condition que les poèmes soient d'une voix profonde comme celle des poètes « lyrico-imaginaires » dont parle P. Ceysson⁵⁶⁸. Rencontre avec des formes sans cesse renouvelées, pourvu que l'on ne cantonne pas les poèmes à des petites devinettes, voire à de la « parapoésie », c'est-à-dire qu'on aille des rondeaux de J. Roubaud à la poésie visuelle de J.-F. Bory ou de Pierre et Ilse Garnier en passant par le poème en prose de J.-P. Dubost et de D. Dumortier. Rencontre avec des images visuelles qui séduisent, égayent mais aussi effraient, ébranlent, interrogent le lecteur qui pourra participer pleinement par sa lecture-observation à l'échange entre le poète et l'artiste tel que l'a mis en évidence la réception des *Étoiles sont tombées*⁵⁶⁹. Rencontre avec soi-même, car comme le dit James Sacré : « La poésie en somme est comme la vie en nous : mélange inextricable de doutes et de convictions plus organiques que véritablement pensées⁵⁷⁰ ». Poèmes et illustrations révèlent ainsi parfois à soi-même la part d'acceptable ou d'inacceptable de l'autre, à condition qu'on initie les enfants à des pratiques de lecture variées, ouvertes, audacieuses voire déstabilisantes.

Enfin notre recherche a mis au jour un cinquième et dernier enjeu du côté de la didactique, non seulement au niveau des disciplines scolaires, mais aussi des méthodologies. Tout d'abord, revenons brièvement sur la nécessaire articulation entre le français et les arts visuels que réclame l'approche du livre de poème(s) illustré. Dans l'analyse des séquences, on a vu que le choix d'un support « pluricodé » n'implique pas nécessairement la mise en œuvre d'une démarche interdisciplinaire. Cela dépend de la manière dont les enseignants, lecteurs, conçoivent l'illustration, mais aussi la polyvalence dans leur métier. Peut-être que le lieu des programmes scolaires le plus adéquat à la lecture-observation des livres de poème(s) illustrés serait finalement

⁵⁶⁷ C. Baudelaire, « Le voyage », *Les Fleurs du Mal*, v. 1 et 2.

⁵⁶⁸ P. Ceysson, « La poésie pour l'enfance et la jeunesse (ppej) : la production des années récentes, les choix de lectures et les valeurs », art. cit.

⁵⁶⁹ F. David, *Les Étoiles sont tombées*, op. cit.

⁵⁷⁰ J. Sacré, *Parler avec le poème*, La Baconnière, 2013, p. 112.

l'histoire des arts qui ne constitue pas une discipline⁵⁷¹ en soi. En effet, le cloisonnement disciplinaire dans l'enseignement secondaire et dans la formation des professeurs des écoles rend difficile la mise en œuvre de démarches interdisciplinaires qui nous paraissent intéressantes pour la lecture des œuvres à la fois littéraires et picturales. L'introduction de l'histoire des arts dans les programmes de l'école primaire en 2008 et la possibilité pour les candidats au concours du CRPE de choisir désormais cette option ne devraient-elles pas favoriser de telles approches et développer la culture des maîtres concernant la littérature accompagnée d'images ?

Enfin, nous voudrions nous attarder sur cet enjeu didactique, mais du côté des méthodologies. En effet, à notre manière, nous avons souhaité répondre à ceux qui reprochent à la didactique de la littérature son manque de rigueur. Ainsi, dans la partie exploratoire de notre recherche, la première analyse emprunte-t-elle son cadre méthodologique à l'entretien semi-directif utilisé dans les recherches en sciences sociales et humaines. Son originalité tient tout d'abord à l'un de ses objectifs : permettre aux enseignants d'explicitier leur lecture personnelle des œuvres poétiques choisies pour leur classe. Cela a nécessité la mise en confiance de l'interviewé, une écoute bienveillante et l'utilisation de techniques de recentrage et de relances face aux stratégies d'évitement des enseignants. En effet, la relation aux livres relève pour une part essentielle de l'intime et non de critères professionnels comme nous l'avons montré. Ensuite, même si cette méthode a à voir avec l'entretien d'explicitation dans un contexte d'enseignement, le but explicite n'était pas la formation des maîtres, mais le recueil de données sur l'expérience proposée par le chercheur et mise en œuvre par l'enseignant. L'analyse ne peut pas négliger cette caractéristique.

Notre deuxième analyse portant sur la didactisation de trois livres de poèmes illustrés s'appuie sur les travaux des spécialistes en ingénierie didactique. Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz et Christophe Ronveaux ont élaboré un outil méthodologique, « le synopsis ». Notre adaptation sous forme de « scénario didactique et pédagogique » nous a permis de comprendre grâce au découpage des séances par activités et à la transcription des interactions verbales, les conceptions de deux enseignants concernant la poésie, le livre de poème(s) illustré et le texte-image. Mais pour cela, il a fallu aussi croiser ces données avec celles fournies par les enseignants, la

⁵⁷¹ Voir le dossier « Histoire des arts : de la notion à la discipline », *Le Français aujourd'hui*, n° 182, 2013.

reconstruction des séquences et la transcription des entretiens. On voit là toute la complexité de la démarche analytique du chercheur en didactique de la littérature.

Enfin, dans notre dernier chapitre, le modèle théorique de la lecture subjective élaboré dans un contexte scolaire a été interrogé dans le cas particulier de la lecture de poèmes à partir de « textes de lecteurs en formation⁵⁷² ». Mais les dispositifs expérimentés articulant écrit et oral, expression individuelle et échanges dans l'espace intersubjectif de la classe, nous avons tenu à nous appuyer aussi rigoureusement que possible sur l'apport de la linguistique et des sciences du langage à la didactique. Ce faisant, nous avons réussi à mettre en évidence ce qui se jouait, dans nos expériences, pour un certain nombre de lecteurs, au niveau personnel et collectif lors de la lecture de livres de poème(s) illustrés.

Après avoir évoqué ces divers enjeux, au moment de la synthèse générale, d'autres questions émergent, liées aux deux aspects de notre recherche. Elles concernent tout d'abord la spécificité des livres de poème(s) illustrés recommandés par l'École, ensuite la réception elle-même de ces objets littéraires.

Depuis douze ans, par l'inscription dans des listes de référence, l'institution scolaire promeut un répertoire poétique particulier, premièrement à cause de l'omniprésence des images visuelles ; deuxièmement en raison de la prépondérance du recueil contemporain ; troisièmement parce que les dispositifs iconotextuels manifestent une richesse et donc une complexité de plus en plus grande. Nous proposons de montrer que cela est confirmé par les exemples des listes de référence renouvelées en 2012, car nous avons conscience que nous n'avons pas suffisamment pris en compte cette révision, dans les chapitres précédents. Nous ne retenons que les nouveaux titres présentés dans le tableau ci-dessous.

Cycle	Auteur/illustrateur	Titre	Éditeur, année
Cycle 2	Billet, Julia	<i>Noémie lit et crie</i>	Motus, 2006
	Christien, Marie-Josée Gloaguen, Jean-Yves	<i>Conversation de l'arbre et du vent</i>	Tertium, 2008
	Dumortier, David Mellinette, Martine	<i>Cligne-musette</i>	Cheyne, 2008
	Mathy Mellinette, Martine	<i>L'Atelier des saisons</i>	Cheyne, 1999

⁵⁷² C. Mazauric et alii, *op. cit.*

	Norac, Carl Crowther, Kitty	<i>Petits poèmes pour passer le temps</i>	Didier jeunesse, 2009
	Vian, Boris Ungerer, Tomi	<i>Abécédaire en 26 chansonnettes de Boris Vian</i>	Formulette production, 2011
Cycle 3	Baron, Marc Zaü	<i>Petits poèmes en rang par trois</i>	Bulles de savon, 2012
	Blake, Quentin	<i>Promenade de Quentin Blake au pays de la poésie française</i>	Gallimard jeunesse, 2003
	Chedid, Andrée Corvaisier, Laurent	<i>Le Chedid</i>	Mango jeunesse, 2012
	Cosem, Michel Degain, Marie	<i>Plumes tièdes du matin</i>	Tertium, 2009
	David, François Thiébaud, Olivier	<i>Les Hommes n'en font qu'à leur tête</i>	Sarbacane, 2011
	Ferlay, Jacques Saint-Jurs (de), Sidali	<i>Sablier palmipède</i>	L'Amourier, 2007
	Herbaults, Anne	<i>Sans début ni fin</i>	Esperluète, 2008
	Hugo, Victor Pef	<i>L'Ogre de Moscovie</i>	Quiquandquoi, 2008
	Neruda, Pablo Ferrer, Isidro	<i>Le Livre des questions</i>	Gallimard jeunesse, 2008
	Prévert, Jacques Bloch, Serge	<i>Poèmes et chansons de Jacques Prévert</i>	Bayard jeunesse, 2008
	Rivet, Jean Léonard, Aude	<i>Le soleil meurt dans un brin d'herbe</i>	Møtus, 2007
	Siméon, Jean-Pierre Mellinette Martine	<i>Ici</i>	Cheyne, 2009

Les nouvelles listes valident l'intérêt pour l'image dans les livres de poèmes : tous les titres inédits sont illustrés, y compris celui de J. Ferlay, publié par un éditeur qui ne possède pas de secteur pour la jeunesse. La variété des interventions artistiques est bien réelle : la photographie pour les deux titres des éditions Tertium et le recueil de J. Rivet ; le collage pratiquée par M. Mellinette, le lavis par S. de Saint Jurs. O. Thiébaud, quant à lui, s'adonne avec jubilation au plaisir de créer des portraits à partir de toutes sortes de matériaux.

De plus, le recueil emprunte désormais volontiers à l'album son format et ses matières (papier couché épais, couverture cartonnée) afin que les illustrations se déploient, dans un espace important : à côté des fascicules de taille modeste des éditeurs spécialisés, on publie ce que l'on pourrait appeler des recueils-albums dans lesquels Zaü, par exemple, dessine, à l'encre, de grands paysages colorés, en contrepoint des *Petits poèmes en rang par trois* de M. Baron. La poésie pour l'enfance et la jeunesse ne peut plus se passer des images des illustrateurs : les titres ajoutés en 2012 en témoignent parfaitement.

Cette caractéristique reconfigure désormais le champ littéraire de la poésie. Cela a pour conséquence remarquable que, dans les analyses portant sur la littérature de

jeunesse, les discours sur le genre poétique, semblent, depuis peu, ne plus pouvoir se dispenser d'un regard croisant texte et image : pour preuve le récent *Dictionnaire du livre de jeunesse* dont l'une des rubriques de l'entrée « Poésie » s'intitule « le poème et l'illustration : du compagnonnage à la séduction⁵⁷³ », ou les articles de chercheurs⁵⁷⁴ qui s'intéressent particulièrement à cet aspect, dans des collections publiées à l'étranger. Nous allons contribuer, nous-même, à enrichir la réflexion sur la poésie et l'illustration dans l'édition contemporaine, dans un ouvrage sur les genres de la littérature de jeunesse⁵⁷⁵.

Par ailleurs, parmi les nouveautés, le recueil autographe illustré est représenté par onze titres sur dix-huit. La poésie contemporaine pour la jeunesse est donc toujours majoritaire dans le corpus scolaire. L'album-poème reste à la marge : Anne Herbauts est sélectionnée avec un livre d'artiste et l'opuscule de Julia Billet, ni poète, ni artiste, s'inscrit parmi les « objets verbaux mal identifiés⁵⁷⁶ » que l'on trouve aujourd'hui dans le champ poétique bien au-delà de celui de la littérature pour la jeunesse. En outre, soulignons que les trois anthologies retenues, l'une collective (celle de Q. Blake) et les deux autres individuelles, consacrées à B. Vian et A. Chedid, confirment l'intérêt des instances officielles pour l'image. En effet, de grands noms de l'illustration, Tomi Ungerer, Quentin Blake et Laurent Corvaisier, prennent en charge la partie visuelle de ces livres. Enfin, on peut regretter qu'un seul poème-album (*L'Ogre de Moscovie* de V. Hugo) ait été choisi. Alors que nous avons montré les avantages de ce type de livres pour l'initiation aux grands textes poétiques classiques et patrimoniaux, la commission de sélection semble négliger cette forme éditoriale au point de n'ajouter aucun titre de la collection « Petits géants » parmi les œuvres préconisées au cycle 2.

⁵⁷³ J. Perrot et I. Nières-Chevrel (dir.), *op. cit.*, p. 753.

⁵⁷⁴ C. Pérès, dans « L'album de jeunesse au service des grands auteurs », (*in* V. Alary et N. Chabrol Gagne (coord.), *op. cit.*, p. 101-108), décrit les quatre premiers albums, publiés en Espagne, par Versos y trazos, dans la collection « Poetas para todos », albums « qui visent à initier l'enfant à la poésie, grâce au pouvoir des images, à travers la découverte de plusieurs univers poétiques, livrés par fragments incomplets, comme pour encourager l'enfant à poursuivre leur exploration. » (p. 108). Voir aussi M.-M. Bossiroy, « Quelles conceptions de la poésie sont véhiculées par l'édition de poésie pour la jeunesse au Québec (1993-2007) ? », *Revue pour la recherche en éducation, actes de colloque, « Les Genres Littéraires en Littérature pour la Jeunesse* [en ligne], Ottawa, 2013, p. 1-22. Disponible sur Internet : <http://revue-recherche-education.com/actes/LeGenre/acte1.pdf>. Consulté le 18/08/2014. La chercheuse analyse la collection « Poésie » des éditions La courte échelle qui ont fait appel à des artistes graveurs réputés pour accompagner les textes des poètes contemporains reconnus dans le pays.

⁵⁷⁵ C. Boutevin, « Le poème et son illustration dans le recueil contemporain pour la jeunesse », *in* C. Connan-Pintado et G. Béhotéguy (coord.), *La Littérature de jeunesse au présent. Questions de genres / Genres en question*, PUB, à paraître. Cet ouvrage proposera également des analyses sur la collection « Petits géants » de Rue du monde par I. Olivier et G. Plissonneau ou sur l'œuvre de Chantal Aubin (une artiste qui revisite les contes dans des poèmes en prose accompagnés de gravures) par C. Connan-Pintado.

⁵⁷⁶ J.-M. Gleize, « Objets verbaux mal identifiés », art. cit.

La primauté du recueil illustré, quoique très intéressante, demeure problématique. En effet, le recueil, véritable création, permet d'entrer dans des univers de poètes et d'illustrateurs singuliers et de découvrir des écritures qui font une place à des thématiques contemporaines et au lyrisme, longtemps ignorés par les poètes pour la jeunesse⁵⁷⁷. En tant que forme canonique de diffusion de la poésie, il constitue aussi un support de lecture authentique. Cependant, au collège, le recueil illustré contemporain n'est présent que dans la sélection de lectures cursives. Autrement dit, à ce niveau, les séquences de poésie risquent bien d'être exclusivement consacrées à la lecture de poèmes puisés dans le répertoire patrimonial et classique, isolés ou regroupés par catégories génériques ou thématiques. Cette rupture avec l'enseignement secondaire cantonne le recueil illustré contemporain au niveau de l'école primaire et peut-être le dévalorise en tant qu'œuvre à part entière, puisque son approche pourrait bien apparaître seulement comme une propédeutique à la « vraie » lecture de la poésie, par la connaissance des genres, des formes et de l'histoire littéraire.

Dernier élément à propos de la spécificité de ce corpus : la variété et la complexité des dispositifs mêlant texte et image. Dans sa conclusion, P. Ceysson rappelait l'existence de trois courants, dans le répertoire des années 1990 : la poésie des jeux de mots, la poésie d'humour et la poésie lyrico-imaginaire. Il soulignait que le premier, caractérisé par une écriture très adaptée aux jeunes lecteurs, et correspondant aux besoins de l'enseignement de la maîtrise de la langue à l'école, gommait toutes les aspérités du langage poétique. Seuls les deux derniers proposent un vrai projet esthétique et de réelles difficultés de lecture. P. Ceysson mettait alors en évidence une évolution de la production pour la jeunesse vers une expression lyrique se fondant sur une poétique du symbole et des images, difficilement accessible sans la médiation d'un enseignant.

Aujourd'hui, l'image ajoute un niveau de complexité. L'exemple des *Petits poèmes pour passer le temps* de Carl Norac et de Kitty Crowther peut illustrer le caractère « composite⁵⁷⁸ » de ce livre en tant que support pour la lecture, en cycle 2. En effet, ce recueil en album, publié en 2009, est représentatif de la tendance à la complexité croissante des œuvres pour la jeunesse, mise au jour par la sociologie⁵⁷⁹ et

⁵⁷⁷ P. Ceysson, *op. cit.*, p. 521-531.

⁵⁷⁸ É. Bautier et alii, « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignés ? », art. cit.

⁵⁷⁹ Stéphane Bonnery, « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse », [en ligne] in S. Octobre et R. Sirota (dir.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des*

problématisée dans des recherches en éducation⁵⁸⁰. Même s'il faut dire qu'on ne s'est pas encore intéressé aux critères qui permettraient de caractériser la complexité d'une œuvre poétique, destinée à des élèves de cycle 2 – ce travail tout à fait intéressant et utile pour l'enseignement reste à faire – nous pouvons signaler que *Petits poèmes pour passer le temps* recèle un haut niveau de complexité en observant les éléments suivants :

- la variété des genres et des formes poétiques : comptine, fable, haïku, pastorale ;
- la présence d'une double énonciation : des indications pour dire le texte sont situées entre le titre et le poème lui-même et ne s'adressent pas nécessairement aux enfants ;
- Pour la mise en page de la double page texte-image, l'absence de logique organisationnelle récurrente : dissociation du texte et de l'image, recours à une mise en page proche de la bande dessinée, texte et image entremêlés ;
- la multiplicité des dispositions spatiales des textes : horizontale, verticale, oblique, courbe ;
- l'absence de motif pictural unificateur...

Cette liste non exhaustive nous permet de dire que ce recueil est loin d'être homogène. Cette hétérogénéité qui se situe à de multiples niveaux interdit de classer ce livre de poème(s) illustré parmi les œuvres faciles (niveau de difficulté 1), contrairement à ce qu'indique la liste officielle de 2012.

Les nouveaux titres proposés par la commission institutionnelle confirment donc les choix antérieurs. Le niveau élevé des œuvres poétiques, tant pour les textes que pour les images, invite à s'interroger sur la réception en contexte scolaire. À ce propos, deux réflexions encore avant d'aborder quelques pistes pour la recherche. Tout d'abord face aux diverses réactions des maîtres expérimentés et des étudiants, nous devons revenir sur la « compréhension » des poèmes. Ensuite, malgré tout l'intérêt que les divers lecteurs ont manifesté pour les livres que nous leur avons proposés, nous ne pouvons pas omettre qu'ils n'ont pas vraiment considéré ces ouvrages comme des œuvres d'art doubles.

sciences humaines et sociales, Paris, 2010. Disponible sur Internet : <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf>. Consulté le 18/08/2014.

⁵⁸⁰ F. Quet, « Qui résiste aux albums résistants ? », in E. Canut et A. Leclaire-Halté (éd.), *op. cit.*, p. 97-113 ; P. Richard-Principalli et M.-F. Fradet, « Complexité littéraire, albums composites et littératie au début de l'école élémentaire », art. cit.

Que signifie pour nos lecteurs « comprendre la poésie » ? Avant d'aborder cette question, rappelons que la poésie ne cherche pas toujours à signifier quelque chose et qu'elle revendique même parfois le non-sens. Les études médiévistes soulignent ainsi :

Par ailleurs, le non-sens langagier apparaît comme une donnée fondamentale de la littérature orale ou des formes littéraires populaires. Il caractérise à des degrés divers à peu près tous les genres de l'oralité traditionnelle, culminant dans les enfantines - comptines, chansonnettes, formules de jeu -, au point qu'aujourd'hui encore, toute initiation au monde passe par l'univers du non-sens⁵⁸¹.

P. Ceysson, lui-même, montre que dans une certaine poésie pour l'enfance et la jeunesse, « les fatrasies, "nom donné au Moyen Âge à des pièces de vers incohérents et amphigouriques", sont nombreuses⁵⁸² », notamment dans l'œuvre de Maurice Carême. La poésie du « nonsense », qui n'est pas tout à fait synonyme⁵⁸³ de « non-sens », est aujourd'hui présente dans l'édition pour la jeunesse⁵⁸⁴. Cependant, les instances officielles n'ont retenu aucun titre permettant aux jeunes lecteurs de s'initier aux genres nonsensiques⁵⁸⁵. Il en est de même pour la poésie spatialiste qui considère la langue comme une matière visuelle et exploite la dimension formelle des lettres non pour créer des significations mais des sensations. Les choix de l'institution orientent donc le lecteur vers la recherche du sens, voire des sens, du poème.

Par conséquent, notons tout d'abord que la question de la compréhension est apparue au cours de nos analyses seulement pour certains poèmes : Sonia, ce professeur des écoles en classe de CE2, ne l'évoque pas pour les *Histoires naturelles* de J. Renard, mais uniquement pour « Liberté » de P. Éluard. Dans les Landes, les étudiants se sont longuement interrogés sur la signification problématique des derniers vers de « Zoo », tandis que le sens des strophes des *Étoiles sont tombées* ne leur ont pas semblé énigmatiques.

Par ailleurs, tous les lecteurs ne posent pas la question de la compréhension dans les mêmes termes : pour Françoise, maîtresse en classe de CP, cela relève du texte qui

⁵⁸¹ M.-G. Grossel et S. Mougin, *Poésie et rhétorique du non-sens. Littérature médiévale, littérature orale*, Presses universitaires de Reims, 2004.

⁵⁸² P. Ceysson, *op. cit.*, p. 60.

⁵⁸³ Voir à ce propos : N. Cremona, « Le nonsense » [en ligne], *L'humour : tentative de définition*, un séminaire de Bernard Gendrel et Patrick Moran, École normale supérieure, Paris, 2005-2006. Disponible sur Internet : <http://www.fabula.org/atelier.php?Nonsense>. Consulté le 22/08/2014.

⁵⁸⁴ E. Lear, *Poèmes sans queue ni tête*, Mötus, 2004 ; E. Lear, *Bon appétit !*, Rue du monde, 2007 ; S. Silverstein, *Le Bord du monde*, MeMo, 2012.

⁵⁸⁵ Le recueil de R. de Obaldia, *Moi, j'irai dans la lune et autres innocentines* (Grasset, 1998) n'est resté que trois ans dans la liste de référence pour le cycle 3, de 2004 à 2007, sans doute parce que les invraisemblances et la cocasserie du poète, proches parfois de l'impertinence et de la grivoiserie (« Pétronille ») ont été jugées mal adaptées à des écoliers.

est « subtil » ; pour Lucie, étudiante de notre séminaire, de son peu d'intérêt personnel pour la poésie en général. Parfois le dispositif didactique lui-même a été incriminé par les lecteurs en formation, dans le cas de la lecture des « Yeux d'Elsa », proposée par un de nos collègues. On observe donc que l'incompréhension s'avère relever tantôt du texte, tantôt du lecteur, tantôt du médiateur.

De plus, bien souvent l'obstacle à la compréhension n'a porté que sur un fragment du poème, et pourtant cela suffit à déstabiliser entièrement le lecteur. En effet, il faut alors chercher le(s) sens ailleurs que dans les mots du texte lui-même, dans son expérience personnelle, sa bibliothèque, sa culture artistique, ses propres fantasmes. Or, comme l'écrit C. Doumet : « sans doute l'idée qu'un lien tissé dans la sphère linguistique implique aussi ce qui se tient hors du langage nous demeure-t-elle obscure⁵⁸⁶ ». Ajoutons que la lecture de la poésie à l'école, à partir du niveau secondaire, tend à privilégier une approche par les connaissances littéraires.

Cette remarque pose alors le problème des modalités de lecture du poème. Interroger les effets, sans négliger la dimension esthétique, permet de déjouer la question de la compréhension qui peut renvoyer au lecteur une image de soi négative. Malgré le caractère limité de nos expériences de réception, l'approche par la lecture subjective partagée a montré une certaine efficacité pour faire émerger des affects, des jugements, des désirs, une sensibilité aux poèmes. Elle a également mis au jour le caractère énigmatique de certains éléments du texte poétique et a amené les étudiants à accepter de suspendre le sens pour quelques fragments, non sans plaisir pour certains lecteurs.

Pour finir, nous nous interrogeons sur les difficultés de la plupart d'entre eux à considérer les livres de poème(s) illustrés comme des œuvres d'art doubles. Nos observations ont montré que la réception des illustrations en tant qu'images artistiques restait problématique. Dans les entretiens, les maîtres expérimentés accordent beaucoup plus d'importance aux poèmes et parlent peu de la dimension iconique et plastique des livres. Seule la prouesse d'exécution des dessins et la variété des techniques employées occasionnent des remarques. Mais ce que ces illustrations ont pu susciter comme réactions émotionnelles, axiologiques ou esthétiques est tu. De même, les étudiants, dans *Les landes*, peinent à évoquer les photographies d'Agnès Propeck dans *Les Étoiles*

⁵⁸⁶ C. Doumet, *op. cit.*, p. 17.

sont tombées comme des œuvres d'art. Par ailleurs, les séquences des deux maîtres de cycle 3 sont inscrites dans la discipline du français. Les arts visuels sont très peu sollicités. Tous ces lecteurs ont-ils du mal à se représenter le livre comme lieu d'expression plastique ou visuelle ? La conception de l'illustration comme un art « mineur » serait-elle en cause ? La méconnaissance des formes, des genres, de l'histoire de l'illustration peut-elle expliquer cela ? Autant de questions qui restent encore en suspens.

Pourtant la littérature, et plus particulièrement la poésie, accompagnée d'images intéresse les maîtres, nous en sommes convaincue : lorsque nous avons appris à Sonia l'existence d'autres éditions pour la jeunesse reprenant le poème d'Éluard, cette maîtresse, alors qu'elle ne se présente pas elle-même comme une littéraire, n'a pas hésité à proposer ces livres en lecture cursive à ses élèves de CE2. L'année suivante, bien que nous ayons terminé notre expérience avec sa classe, Sonia a conçu et mis en œuvre une séquence de lecture comparée de l'album de C. Goiran et de la reproduction de l'œuvre de P. Éluard et de F. Léger. Motivée par une forte curiosité pour les œuvres d'art doubles et avide d'approfondir sa propre culture, cette enseignante a accepté, sans hésitation, en 2013, de mener une expérience de lecture « multimodale » à partir de l'adaptation filmique de « Liberté » réalisée par Laurence Scarbonchi⁵⁸⁷, lecture suivie d'une création numérique mêlant poèmes et images, réalisée par les élèves. Gageons que cette enseignante ne fait pas exception parmi le corps des professeurs des écoles.

Désormais quelles perspectives présenter pour des recherches à venir ? Nous envisageons trois pistes concernant les relations entre poésie, art et école.

La première piste intéresse la création littéraire et les liens entre poésie et enfance. Il s'agirait tout d'abord de construire l'histoire du livre, des livres de poésie(s), de poème(s), de mettre en évidence l'évolution de l'illustration au sein de cette production et de définir des genres et des formes en montrant leurs relations avec « les genres mineurs de la poésie moderne⁵⁸⁸ », l'École de Rochefort, le courant surréaliste,

⁵⁸⁷ *Liberté*, court métrage filmé, adaptation et réalisation de Laurence Scarbonchi, (durée : 5,16 min.), production : Cap Canal/C Productions Chromatiques/Cités Télévision, 2004, in *Poèmes à voir*, Scéren-CNDP, 2006 (DVD).

⁵⁸⁸ M.-P. Berranger, *op. cit.*

l'Oulipo. Ces approches ont pu être esquissées, mais une description rigoureuse nous paraît essentielle car elle fait défaut dans la recherche sur la littérature de jeunesse.

La seconde piste s'intéresserait plus particulièrement aux lecteurs de recueils poétiques et interrogerait les dispositifs permettant aux élèves de « comprendre » la poésie par la création artistique. Les études sur le sujet lecteur n'ont pas encore produit d'analyse prenant en compte le corps du lecteur de poèmes. Reste à expérimenter de nouveaux dispositifs, en particulier ceux qui mettraient en jeu non seulement la voix, mais aussi les gestes, le mouvement... dans des projets créatifs. Finalement, la question conclusive de M. Favriaud⁵⁸⁹, sur une lecture à haute voix s'intéressant aux deux dimensions, verbales et iconiques, des recueils de J.-P. Siméon et de M. Mellinette, n'a pas encore trouvé de réponse. Nous-même, nous avons enregistré la mise en voix et en espace des recueils de M. Besnier et d'H. Galeron, par les élèves de CM1 de la classe de Pierre, maître formateur, création réalisée avec le soutien d'un artiste professionnel. Mais les méthodes idoines pour analyser ce corpus restent à inventer. Une telle perspective permettrait d'examiner non seulement la poésie et ses liens avec l'oral⁵⁹⁰, mais aussi la dimension artistique et spectaculaire que prend une œuvre poétique sur scène.

Enfin notre troisième piste interrogerait les livres de poèmes illustrés et au-delà toutes les formes de supports « composites⁵⁹¹ » de la poésie (application numérique, adaptation filmique, performance vidéo...). Les travaux de Jacques Crinon et de son équipe à l'Université de Paris-Est Créteil ont montré que les documents qui font la part belle aux images, voire désormais également au son, ne sont accessibles aux élèves que dans certaines conditions⁵⁹². Notre dernière expérience, à partir du film « Liberté », menée avec Sonia pose la question suivante : « Peut-on entrer en poésie par le cinéma ? ». Son analyse devrait se révéler intéressante non seulement pour les études sur les relations entre poésie et art visuel cinématographique⁵⁹³, mais surtout pour la

⁵⁸⁹ M. Favriaud, « Le continu des ponctuations noire, blanche et des figures colorées - dans la poésie de jeunesse de Siméon-Mellinette », art. cit.

⁵⁹⁰ Un colloque, organisé par le CEDILIT, sur ce sujet aura lieu à l'Université Stendhal-Grenoble 3, en 2015.

⁵⁹¹ É. Bautier et *alii*, art. cit.

⁵⁹² J. Crinon, « Lire à l'heure numérique », *Argos*, n° 48, 2011, p. 20-24.

⁵⁹³ Le récent colloque « Poésie et cinéma » qui s'est déroulé à Montpellier III, du 28 au 30 mars 2013 et auquel nous avons assisté, réinterrogeait les liens entre les deux arts.

recherche sur la « multimodalité » et sur la « littératie numérique⁵⁹⁴ » en lien avec l'enseignement de la littérature.

Au terme de cette réflexion, on le voit, les perspectives énoncées devraient nous conduire vers d'autres voies, celle de la création poétique dans ses formes les plus novatrices, voire déconcertantes, dont le mélange des arts est le principe même ; et celle de la réception des élèves, de tous les élèves parce que nous pensons, comme G. Jean, qu'« il est capital de plonger, dès la petite enfance, les filles et les garçons dans les métamorphoses d'une langue qui chante autant par ce qu'elle exprime que par ce qu'elle est⁵⁹⁵. »

⁵⁹⁴ Voir J. Crinon, « Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique », *Le Français aujourd'hui*, 2012, n° 178, p. 107-114.

⁵⁹⁵ G. Jean, « Présentation. La poésie, l'enfant », *Poésie I*, n° 44, 2005, p. 10.

Bibliographie

1. OUVRAGES THEORIQUES, ETUDES CRITIQUES, ENTRETIENS, ESSAIS (anthropologie, art, lecture, linguistique, littérature, psychologie, sémiologie, sociologie)

- ADAM Jean-Michel, « Re-lire "Liberté" d'Eluard », *Littérature*, 1974, vol. 14, pp. 94- 113.
- ALARY Viviane et CHABROL GAGNE Nelly (éd.), *L'album, le parti pris des images*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, 278 p.
- ALEXANDRE Didier (éd.), *L'anthologie d'écrivain comme histoire littéraire*, Bern Berlin Bruxelles [etc.], Peter Lang, coll. « Littératures de langue française », 2011, 349 p.
- ALEXANDRE Didier, FREDERIC Madeleine et GLEIZE Jean-Marie (dir.), *Méthode! Le recueil poétique*, Billère, Vallongues, 2002, 231 p.
- ARMENGAUD Françoise et BOURRE Martine, « Comment illustratrice et poète travaillent ensemble pour les enfants », *Enfances & Psy*, 2007, n° 35, pp. 102-114.
- BALLANGER Françoise, « L'analyse prescriptive », in NIERES-CHEVREL Isabelle (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières : colloque de Cerisy la Salle*, Paris, Gallimard jeunesse, 2005, p. 233-244.
- BAQUEY Stéphane, « Tout le monde se ressemble d'Emmanuel Hocquard : un manifeste pour une poésie grammaticale ? », in ALEXANDRE Didier (éd.), *L'anthologie d'écrivain comme histoire littéraire*, Bern Berlin Bruxelles [etc.], Peter Lang, coll. « Littératures de langue française », 2011 p. 249-266.
- BARNABE Fanny, « Les polémiques autour de la littérature jeunesse, ou la quête sans cesse rejouée de la légitimité » [en ligne], *CONTEXTES. Revue de sociologie de la littérature*, 2012, n° 10, [réf. du 16-08-2014]. Disponible sur Internet : <http://contextes.revues.org/5020>.
- BARTHES Roland, « Rhétorique de l'image », *Communications*, 1964, vol. 4, pp. 40-51.
- BARTHES Roland, « Éléments de sémiologie », *Communications*, 1964, vol. 4, pp. 91-135.
- BAYARD Pierre, *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Minuit, coll. « Paradoxe », 1998, 169 p.
- BARTHES Roland, *Le plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, coll. « Tel quel », 1973, 105 p.
- BELLEMIN-NOËL Jean, *Plaisirs de vampires*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Écriture », 2001, 215 p.
- BENISTANT Béatrice, « La Clarisse » [en ligne], *Le Matricule des anges*, septembre-novembre, 2000 n° 32, [réf. du 21-08-2014]. Disponible sur Internet : http://www.lmda.net/din/tit_lmda.php?Id=8288.

- BENVENISTE Émile, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines », 1966, 356 p.
- BERGEZ Daniel, *Littérature et peinture*, Paris, Armand Colin, 2004, 223 p.
- BERGEZ Daniel, *Peindre, écrire : le dialogue des arts*, Paris, La Martinière, 2008, 233 p.
- BERNARD Héliane, « "Il suffit de passer le pont" ou l'histoire d'une collection », *Nous voulons lire !*, 2003, n° 152, pp. 40-42.
- BERRANGER Marie-Paule, *Les genres mineurs dans la poésie moderne*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Perspectives littéraires », 2004, 268 p.
- BERTRAND Gérard, *L'Illustration de la poésie à l'époque du cubisme 1909-1914*, Paris, Klincksieck, 1971, 240 p.
- BRETHES Jean-Pierre, *Dictionnaire des écrivains français pour la jeunesse*, *Bulletin des bibliothèques de France* de 1994 [en ligne], [réf. du 25-07-2014]. Disponible sur Internet : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1994-03-0102-011>.
- BONNERY Stéphane, « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse » [en ligne], in OCTOBRE Sylvie et SIROTA Régine (dir), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Paris, 2010 [réf. du 21-08-2014]. Disponible sur Internet : <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf>.
- BOSSIROY Marie-Maude, « Quelles conceptions de la poésie sont véhiculées par l'édition de poésie pour la jeunesse au Québec (1993-2007) ? » [en ligne], *Revue pour la recherche en éducation, actes de colloque, « Les Genres Littéraires en Littérature pour la Jeunesse Ottawa*, 2013, pp. 1-22, [réf. du 21-08-2014]. Disponible sur Internet : <http://revue-recherche-education.com/actes/LeGenre/acte1.pdf>.
- BOUCHERON Sabine, « Discours des origines et traces discursives : histoire d'une rature légendaire », *Langage et société*, 2001, n° 97, pp. 71 - 97.
- BOULAIRE Cécile, « Le beau et le moche dans les albums pour enfants », in NIERES-CHEVREL Isabelle (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières : colloque de Cerisy la Salle*, Paris, Gallimard jeunesse, 2005, pp. 96-114.
- BOUDEVIN Christine, « Féminin/masculin dans deux recueils poétiques pour la jeunesse de David Dumortier », in CONNAN-PINTADO Christiane et BEHOTEGUY Gilles (coord), *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse : France 1945-2012*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, coll. « Etudes sur le livre de jeunesse », 2014, pp. 95-108.
- BOUDEVIN Christine, « Adapter les calligrammes à un jeune public : un défi pour l'édition et la création contemporaines pour la jeunesse », *Actes du colloque international « Les nouvelles tendances de la création calligrammatique, Nice, Université de Nice-Sophia Antipolis, 5 et 6 octobre 2012, Loxias*, à paraître.
- BOUDEVIN Christine, « Jean-Pierre Siméon, un poète engagé pour la jeunesse », *Actes du colloque international « Figures de l'engagement des jeunes : continuités et ruptures dans les constructions générationnelles », organisé le 4 et 5 avril 2013 à Bordeaux*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, à paraître.

BOUTEVIN Christine, « Le poème et son illustration dans le recueil contemporain pour la jeunesse », in CONNAN-PINTADO Christiane et BEHOTEGUY Gilles (coord.), *La littérature de jeunesse au présent. Questions de genres / Genres en question*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, à paraître.

BRENDLE Chloé, « La poésie en vers et contre tout » [en ligne], *Le Magazine littéraire*, juillet-août 2010, n° 499, [réf. du 27-08-2012]. Disponible sur Internet : http://www.voixvivesmediterranee.com/para/articles/2010-06-24_1145__LE_MAGAZINE_LITTERAIRE.pdf.

BRICOUT Bernadette, « SORIANO MARC - (1918-1994) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], [réf. du 22-02-2012]. Disponible sur Internet : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/marc-soriano>.

CARACCILO Maria Teresa et LE MEN Ségolène (coord.), *L'illustration : essais d'iconographie actes du séminaire CNRS, GDR 712, Paris, 1993-1994*, Paris, Klincksieck, coll. « Histoire de l'art et iconographie », 1999, 421 p.

CATINCHI Philippe-Jean, « Le sordide réenchante de David Dumortier », *Le Monde des livres*, 29 juin 2012.

CEYSSON Pierre, *Étude d'une production littéraire : la poésie pour l'enfance et la jeunesse en France de 1970 à 1995*, Villeneuve d'Ascq, France, Presses universitaires du Septentrion, 1997, 671 p.

CEYSSON Pierre et IMBERT Jacques, *La poésie comme un langage*, Paris, Larousse, coll. « Textes pour aujourd'hui », 1978, 175 p.

CHARNET Yves, « Malaise dans la poésie : un état des lieux », *Littérature*, 1998, n° 110, pp. 13-21.

CHAPON François, *Le peintre et le livre : l'âge d'or du livre illustré en France, 1870-1970*, Paris, Flammarion, 1987, 319 p.

CHRISTIN Anne-Marie, *L'image écrite ou La déraison graphique*, Nouvelle éd. augmentée, Paris, Flammarion, coll. « Champs », 2009, 456 p.

COGNET Anne-Laure, « Visages de la typographie dans l'album contemporain », *La Revue des livres pour enfants*, 2012, n° 264, pp. 112-123.

COLLOT Michel, *La poésie moderne et la structure d'horizon*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Écriture », 1989, 263 p.

COLLOT Michel, « Le thème selon la critique thématique », *Communications*, 1988, vol. 47, pp. 79-91.

COMBE Dominique, *Poésie et récit : une rhétorique des genres*, Paris, José Corti, 1989, 201 p.

COMBE Dominique, « Du "recueil" au "Poème-livre", au "Livre-poème", in ALEXANDRE Didier, FREDERIC Madeleine et GLEIZE Jean-Marie (dir.), *Méthode! Le recueil poétique*, Billère, Vallongues, 2002, pp. 15-22.

COMPAGNON Antoine, *La notion de genre : 13. Modernité et violation des genres* [en ligne], [réf. du 25-07-2014]. Disponible sur Internet : <http://www.fabula.org/compagnon/genre13.php>.

CONNAN-PINTADO Christiane, « Alain Serres, "Rue du monde" ou comment concilier engagement et projet esthétique », in BENERT Britta et CLERMONT Philippe (éd.), *Contre l'innocence : esthétique de l'engagement en littérature de jeunesse*, Frankfurt am Main, Peter Lang, coll. « Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien », 2011, pp. 119-129.

CONNAN-PINTADO Christiane, GAIOTTI Florence et POULOU Bernadette, *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, « Modernités 28 », 2008, 314 p.

CONNAN-PINTADO Christiane et TAUVERON Catherine, *Fortune des « Contes » des Grimm en France : formes et enjeux des rééditions, reformulations, réécritures dans la littérature de jeunesse*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, coll. « Mythographies et sociétés », 2013, 466 p.

COSNIER Jacques, *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz, coll. « Psychologie dynamique », 1994, 175 p.

CREMONA Nicolas, « Le nonsense » [en ligne], *L'humour : tentative de définition*, un séminaire de Bernard Gendrel et Patrick Moran, École normale supérieure, Paris, 2005-2006, [réf. du 27-08-2014]. Disponible sur Internet : <http://www.fabula.org/atelier.php?Nonsense>.

DANTZER Robert, *Les Emotions*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2002, 126 p.

DECAUDIN Michel, « *Alcools* » de Guillaume Apollinaire, Paris, Gallimard, coll. « Foliothèque », 1993, 220 p.

DEFOURNY Michel, « Nathalie Parain », *La Revue des livres pour enfants*, 1999, n° 186, pp. 74-86.

DEFOURNY Michel, « Histoire de formats : du rectangle au carré », in *L'enfance à travers le patrimoine écrit : actes du colloque, Annecy, 18 et 19 septembre 2001*, Annecy, Paris, ARALD Bibliothèque d'Annecy FFCB, 2002, pp. 71-86.

DEGUY Michel, « Situation », *Littérature*, 1998, n° 110, p. 6-12.

DELPIRE Robert, *André François*, Paris, Delpire, coll. « Poche illustrateur », 2006, 143 p.

DELTEIL André (dir.), *Le haïku et la forme brève en poésie française*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1991, 100 p.

DENIS Benoît, *Littérature et engagement : de Pascal à Sartre*, Paris, Le Seuil, coll. « Points », 2000, 316 p.

DETHURENS Pascal (dir.), *Ecrire la peinture : de Diderot à Quignard*, Paris, Citadelles & Mazenod, 2009, 496 p.

DOUMET Christian, *Faut-il comprendre la poésie ?*, Paris, Klincksieck, coll. « 50 questions », 2004, 191 p.

DUBOIS Sébastien, « Économie de la poésie contemporaine » [en ligne], 2005 [réf. du 12-09-2014]. Disponible sur Internet : <http://www.poesiecontemporaine.fr/images/documents/economiepoesie.pdf>.

- DUCROS David, *Lecture et analyse du poème*, Paris, Armand Colin, 1996, 180 p.
- DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, Liège, P. Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 1994, 375 p.
- DUHEME Jacqueline, « Entretien avec Jacqueline Duhême », *Cahiers Robinson*, 2010, n° 27, pp. 71-80.
- DUMONT François, « Formes et fonctions de l'anthologie en poésie », in ALEXANDRE Didier, FREDERIC Madeleine et GLEIZE Jean-Marie (dir.), *Méthode ! Le recueil poétique*, Billère, Vallongues, 2002, pp. 33-39.
- DUMONT François (dir.), « Poétiques du recueil », *Études littéraires*, 1998, vol. 30, n° 2, 150 p.
- DUPONT-ESCARPIT Denise, *La littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui*, Paris, Magnard, 2008, 473 p.
- ECO Umberto, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, coll. « Figures », 1985, 315 p.
- ECO Umberto, *Les limites de l'interprétation*, traduit par Myriem BOUZAHER, Paris, Grasset, 1992, 406 p.
- EUROPE, « L'ardeur du poème », mars 2002, n° 875.
- FERRIER Bertrand, *Les livres pour la jeunesse : entre édition et littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact », 2011, 287 p.
- FISH Stanley Eugene, *Quand lire c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives*, traduit par Étienne DOBENESQUE, Paris, les Prairies ordinaires, coll. « Penser/Croiser », 2007, 137 p.
- FOURNIER Jacques, « Le paysage dans la poésie contemporaine pour la jeunesse », in PERROT Jean (dir.), *Histoire, mémoire et paysage : actes du Colloque d'Eaubonne, Institut international Charles Perrault, mars 1999*, Paris, In press, coll. « Lectures d'enfance », 2002, pp. 77-80.
- FRAISSE Emmanuel, *Les anthologies en France*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Écriture », 1997, 283 p.
- GASIGLIA-LASTER Danièle, « Paroles » de Jacques Prévert, Paris, Gallimard, coll. « Foliothèque », 1993, 215 p.
- GATEAU Jean-Charles, *Eluard, Picasso et la peinture : 1936-1952*, Genève, Droz, coll. « Histoire des idées et critique littéraire », 1983, 370 p.
- GENETTE Gérard, *Seuils*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 1987, 388 p.
- GLEIZE Jean-Marie, « Objets verbaux mal identifiés », in ALEXANDRE Didier, FREDERIC Madeleine et GLEIZE Jean-Marie (dir.), *Méthode ! Le recueil poétique*, Billère, Vallongues, 2002, pp. 41-46.
- GREGOIRE Bruno, *Poésies aujourd'hui : aspects d'un paysage éditorial*, Paris, Seghers, 1990, 326 p.
- GRIFFON, « Poésies », octobre 1987, n° 83.

- GRIFFON, « Poésie plurielle », décembre 1995-janvier 1996, n° 149.
- GRIFFON, « Poésie, vous avez dit jeunesse », mars-avril 2012, n° 231.
- GROSSEL Marie-Geneviève et MOUGIN Sylvie (dir.), *Poésie et rhétorique du non-sens : littérature médiévale, littérature orale [actes de deux journées d'études]*, Reims, Presses universitaires de Reims, Université de Reims Champagne-Ardenne, coll. « Publications du Centre d'étude du patrimoine linguistique et ethnologique de Champagne-Ardenne », 2004, 422 p.
- GROUPE MU, *Traité du signe visuel*, Paris, Le Seuil, coll. « La couleur des idées », 1992, 504 p.
- GUERIN Olivia, « Poétique du recueil dans la Vie immédiate de Paul Eluard », *Etudes littéraires*, 1998, vol. 30, n° 2, pp. 37-54.
- GULLENTOPS David, *Poétique du lisuel*, Paris, Paris-Méditerranée, coll. « Créis », 2001, 215 p.
- ISER Wolfgang, *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*, traduit par Evelyne SZNYCER, Bruxelles, P. Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 1985, 405 p.
- IVANOVSKY Élisabeth, « Tête à tête avec Ivanovsky Élisabeth », *La Revue des livres pour enfants*, 1999, n° 187, pp. 75-81.
- JACOT Alain-Jacques, « La poésie, une passion française », *Le Magazine littéraire*, 2012, n° 516, pp. 8-13.
- JAKOBSON Roman, *Essais de linguistique générale*, traduit par Nicolas RUWET, Paris, Les Editions de Minuit, 1963, 2 vol., 260 p. et 317 p.
- JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, traduit par Claude MAILLARD, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1978, 305 p.
- JOLY Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, 2e éd., Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 2009, 123 p.
- JOUBERT Jean-Louis, *Genres et formes de la poésie*, Paris, Armand Colin, coll. « Collection U », 2003, 256 p.
- JOUVE Vincent, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Écriture », 1992, 271 p.
- JOUVE Vincent, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris, Armand Colin, 2010, 222 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, coll. « Linguistique », 1990, 318 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, 3e éd., Paris, Armand Colin, coll. « U », 1997, 290 p.
- LALLEMENT-RENONCIAT Annie, « Typographies pour l'enfance dans l'édition occidentale », in NIERES-CHEVREL Isabelle (dir.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières : colloque de Cerisy la Salle*, Paris, Gallimard jeunesse, 2005, pp. 64-79.

- LANÇON Daniel, *Yves Bonnefoy, histoire des oeuvres et naissance de l'auteur. Des origines au Collège de France*, Paris, Hermann, 2014, 622 p.
- LANÇON Daniel et Stephen ROMER (dir.), *Yves Bonnefoy. L'amitié et la réflexion*, Tours, Presses universitaires François-Rabelais, 2007, 174 p.
- LANGLET Irène (dir.), *Le recueil littéraire : pratiques et théorie d'une forme*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Interférences », 2003, 333 p.
- LA REVUE DES LIVRES POUR ENFANTS*, « Voix et voies de la poésie », septembre 1995, n° 165.
- LA REVUE DES LIVRES POUR ENFANTS*, « Vous avez dit poésie pour la jeunesse ? », avril 2011, n° 258.
- LEBEL Jean-Jacques et LAMBERT Emmanuelle, *L'un pour l'autre, les écrivains dessinent : [exposition, Caen, Abbaye d'Ardenne, 19 janvier - 27 avril 2008, musée Berardo, Lisbonne, septembre - octobre 2008, Musée communal d'Ixelles, novembre 2008 - janvier 2009]*, Paris, Buchet-Chastel : IMEC éd., 2008, 175 p.
- LEE Rensselaer Wright, *Ut pictura poesis : humanisme et théorie de la peinture, XV^e-XVIII^e siècles*, traduit par Maurice BROCK, Paris, Macula, coll. « La littérature artistique », 1991, 215 p.
- LEFORT Régis, « L'album-poème », in CONNAN-PINTADO Christiane, GAIOTTI Florence et POULOU Bernadette (coord.), *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, « Modernités 28 », 2008, pp. 29-38.
- LEFORT Régis, « La poésie pour la jeunesse », in DUPONT-ESCARPIT Denise, *La littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui*, Paris, Magnard, 2008, pp. 363-376.
- LE MAGAZINE LITTÉRAIRE*, « La nouvelle poésie française », mars 2001, n° 396.
- LE MATRICULE DES ANGES*, « La poésie contemporaine en France », mars 2004, n° 51.
- LE MEN Ségolène, *Les Abécédaires français illustrés du XIX^e siècle*, Paris, Promodis, 1984, 338 p.
- LE MEN Ségolène, « Le romantisme et l'invention de l'album pour enfants », in J GLENISSON Jean et LE MEN Ségolène (dir.), *Le livre d'enfance et de jeunesse en France*, Bordeaux, Société des bibliophiles de Guyenne, 1994, pp. 145-175.
- LESSING Gotthold Ephraim, *Du Laocoon, ou Des limites respectives de la poésie et de la peinture* : traduit par Charles VANDERBOURG, Paris, A.-A. Renouard, 1802, 384 p.
- LINARES Serge, *Écrivains artistes : la tentation plastique, XVIII^e-XXI^e siècle*, Paris, Citadelles & Mazenod, 2010, 271 p.
- LINDEN Sophie VAN DER, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, l'Atelier du poisson soluble, 2006, 165 p.
- LINDEN Sophie VAN DER, *Album-s*, Conflans-Sainte-Honorine Arles, Ed. de Facto Actes Sud, coll. « Encore une fois », 2013, 141 p.

- LITTERATURE, « De la poésie aujourd'hui. Chantiers, sentiers », juin 1998, n° 110.
- LORANT-JOLLY Annick et LINDEN Sophie VAN DER, *Images des livres pour la jeunesse : lire et analyser*, Paris Créteil, Thierry Magnier SCEREN-CRDP Académie de Créteil, 2006, 231 p.
- MACE Marielle, « "C'est ça!". Expérience esthétique et pensée de l'effet, à propos de Barthes » [mis en ligne le 29 février 2008], [réf. du 17-08-2014]. Disponible sur Internet : http://www.fabula.org/atelier.php?C'est_%26ccedil%3Ba.
- MAINGUENEAU Dominique, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas, 1990, 186 p.
- MANIER Jean-François et MELLINETTE Martine, « Tête à tête avec Jean-François Manier et martine Mellinette », *La Revue des livres pour enfants*, 1993, n° 149, pp. 44-47.
- MARCOIN Francis et CHELEBOURG Christian, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 2007, 126 p.
- MARTIN Serge, « Paysages des poètes de l'école buissonnière, *Griffon*, décembre 1995-janvier 1996, n° 149, pp. 12-13.
- MARTIN Marie-Claire et MARTIN Serge, *Quelle littérature pour la jeunesse ?*, Paris, Klincksieck, coll. « 50 questions », 2009, 197 p.
- MASSIN, *La lettre et l'image : la figuration dans l'alphabet latin du VIII^e siècle à nos jours*, Paris, Gallimard, 1993 (1^{ère} éd. 1970), 300 p.
- MATHIEU Jean-Claude, « Chantiers, sentiers », *Littérature*, 1998, n° 110, pp. 3-5.
- MAULPOIX Jean-Michel, « La poésie française depuis 1950 » [en ligne], 1999, [réf. du 17-08-2014]. Disponible sur Internet : <http://www.maulpoix.net/articuler.html>.
- MAULPOIX Jean-Michel, *Le poète perplexe*, Paris, José Corti, coll. « En lisant en écrivant », 2002, 376 p.
- MESCHONNIC Henri, « Éluard, Poète classique », *Europe*, 1962, n° 403-404, pp. 135-150.
- MILKOVITCH-RIOUX Catherine, SONGOULASHVILI Catherine et VIDAL-NAQUET Jacques (dir.), *Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (XX^e-XXI^e siècles)*, Paris, Bibliothèque nationale de France, 2013, 200 p.
- MOEGLIN-DELCROIX Anne, *Sur le livre d'artiste : articles et écrits de circonstance, 1981-2005*, Marseille, le Mot et le reste, coll. « Formes », 2006, 588 p.
- MONTANDON Alain (dir.), *Signe, texte, image*, Lyon, Césura Lyon éd, 1990, 211 p.
- MONTANDON Alain, *Les formes brèves*, Paris, Hachette, 1993, 176 p.
- NERLICH Mickael, « Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Réflexions sur le rapport texte-image photographique dans *La Femme se découvre* d'Évelyne Sinnassamy », in MONTANDON Alain (dir.), *Iconotextes : actes du colloque international tenu à l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 17-19 mars 1988*, Paris, Ophrys, 1990, pp. 255-302.

- NIERES-CHEVREL Isabelle, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris, Didier jeunesse, coll. « Passeurs d'histoires », 2009, 238 p.
- NIERES-CHEVREL Isabelle, « L'album, le mot et la chose », in ALARY Viviane et CHABROL GAGNE Nelly (éd.), *L'album, le parti pris des images*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, pp. 15-20.
- OLIVIER Isabelle et PLISSONNEAU Gersende, « Les Editions Rue du monde : "des livres pour interroger et imaginer le monde" », *Cahiers Robinson*, 2012, n° 31, pp. 153-164.
- OLIVIER Isabelle et PLISSONNEAU Gersende, « Les collections "Petits géants" et "Petits géants du Monde" ou la réinvention d'un genre », in CONNAN-PINTADO Christiane et BEHOTEGUY Gilles (coord.), *La littérature de jeunesse au présent. Questions de genres / Genres en question*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, à paraître.
- ORIZET Jean, « La couleur des mots », *Poésie 1*, 2004, n° 39, pp. 9-16.
- PAUL ELUARD, *POESIE, AMOUR ET LIBERTE, catalogue de l'exposition Paul Eluard, "Poésie, amour et liberté", Palais Lumière, Evian du 2 février au 26 mai 2013*, Milan, Silvana Editoriale, 2013, 224 p.
- PEIRCE Charles Sanders, *Ecrits sur le signe*, Paris, Le Seuil, coll. « L'Ordre philosophique », 1978, 262 p.
- PELACHAUD Gaëlle, *Livres animés du papier au numérique*, Paris, L'Harmattan, 2010, 444 p.
- PERES Christine, « L'album de jeunesse au service des grands auteurs », in ALARY Viviane et CHABROL GAGNE Nelly (éd.), *L'album, le parti pris des images*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, pp. 101-108.
- PERRIN Raymond, *Littérature de jeunesse et presse des jeunes au début du XXI^e siècle : esquisse d'un état des lieux, enjeux et perspectives à travers les romans, les contes, les albums, la bande dessinée et le manga, les journaux et les publications destinées à la jeunesse*, Paris, L'Harmattan, 2007, 555 p.
- PERROT Jean, *Du jeu, des enfants et des livres à l'heure de la mondialisation*, Paris, Ed. du Cercle de la librairie, coll. « Bibliothèques », 2011, 448 p.
- PETIT Michèle, *Éloge de la lecture : la construction de soi*, Paris, Belin, 2002, 159 p.
- PETIT Michèle, *Une enfance au pays des livres*, Paris, Didier jeunesse, coll. « Collection Passeurs d'histoires », 2007, 104 p.
- PETIT Michèle, *L'art de lire ou Comment résister à l'adversité*, Paris, Belin, coll. « Nouveaux mondes », 2008, 265 p.
- PEYRE Yves, *Peinture et poésie : le dialogue par le livre, 1874-2000*, Paris, Gallimard, 2001, 269 p.
- PFISTER Gérard, « *La poésie, c'est autre chose* » : mille et une définitions de la poésie, Paris, Arfuyen, coll. « Les cahiers d'Arfuyen », 2008, 223 p.
- PICARD Michel, *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*, Paris, Éd. de Minuit, coll. « Critique », 1986, 319 p.

PICARD Michel, *La tentation : essai sur l'art comme jeu*, Nîmes, J. Chambon, coll. « Rayon art », 2002, 191 p.

PHILIPPE Gilles, « Peut-on écrire de la poésie en français ? Histoire d'une question », in LAPEYRE Chantal, POULIN Isabelle et ROGER Jérôme (dir.), *Sens de la langue. Sens du langage. Poésie, grammaire, traduction*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, « Modernités 32 », 2011, pp. 21-31.

PINGUILLY Yves, « Anthologies », *Griffon*, 1987, n° 83, pp. 12-13.

PINSON Jean-Claude, *À quoi bon la poésie aujourd'hui ?*, Nantes, Éd. Pleins feux, coll. « Auteurs en questions », 1999, 66 p.

PLU Christine, « Illustrer les poèmes de Prévert tout simplement », *Cahiers Robinson*, 2010, n° 27, pp. 59-70.

POESURE ET PEINTURE : D'UN ART, L'AUTRE : catalogue de l'exposition du Centre de la Vieille Charité, 12 février-23 mai 1993, organisée par les Musées de Marseille et la Réunion des musées nationaux, Marseille, Paris, Réunion des musées nationaux, 1993, 655 p.

PRIGENT Christian, *À quoi bon encore des poètes ?*, Paris, POL, 1996, 50 p.

PRINCE Nathalie, *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*, Paris, Armand Colin, coll. « Collection U », 2010, 240 p.

RABATE Dominique (dir.), *L'art et la question de la valeur*, « Modernités 25 », Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, « Modernités 25 » 2007, 264 p.

RENONCIAT Annie, « L'édition bibliophilique et les livres pour l'enfance », in GLENISSON Jean et LE MEN Ségolène (dir.), *Le livre d'enfance et de jeunesse en France*, Bordeaux, Société des bibliophiles de Guyenne, 1994, pp. 269-309.

RIME Bertrand, *Partage social des émotions*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Psychologie sociale », 2005, 420 p.

ROGER Thierry, « L'archive du "Coup de dés". Etude critique de la réception de "Un coup de Dés jamais n'abolira le Hasard" de Stéphane Mallarmé (1897-2007) », thèse de troisième cycle, Université Paris-Sorbonne, 2008, 941 p. [en ligne], [réf. du 20-08-2004]. Disponible sur Internet : <http://www.theses.paris-sorbonne.fr/these.thierry.roger.pdf>.

ROUBAUD Jacques, *Poésie, etcetera, ménage*, Paris, Stock, coll. « Versus », 1995, 282 p.

ROUKHOMOVSKY Bernard, *Lire les formes brèves*, Paris, Nathan, coll. « Lettres sup », 2001, 152 p.

SABOURIN Lise (dir.), *Poésie et illustration*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, coll. « Collection du Centre d'étude des milieux littéraires », 2008, 416 p.

SACRE James, *La poésie, comment dire ?*, Marseille, A. Dimanche, 1993, 193 p.

SACRE James, *Parler avec le poème*, Genève, La Baconnière, coll. « Langages », 2013, 247 p.

SCHAFFNER Alain, « Aimez-vous les bêtes, Monsieur Jules Renard ?, in *Jules Renard, un œil clair pour notre temps. Actes du colloque (26 et 27 mars 2010)*, Chitry-les-Mines, Association « Les Amis de Jules Renard », 2011, pp. 128-138.

SHERER Ludger, « Les anthologies de Jacques Roubaud. 128 poèmes composés en langue française, de Guillaume Apollinaire à 1968 », in ALEXANDRE Didier (éd.), *L'anthologie d'écrivain comme histoire littéraire*, Bern Berlin Bruxelles [etc.], Peter Lang, coll. « Littératures de langue française », 2011, pp. 287-302.

SINDA Thierry, « L'Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de Léopold Senghor, un manifeste de la négritude », in MAULPOIX Jean-Michel (dir.), *Le Nouveau recueil* [en ligne depuis 2008], [réf. du 20-08-2014]. Disponible sur Internet : www.lenouveaurecueil.fr/Antbhologie%20de%20Senghor.pdf.

SINGLY François de, *Lire à 12 ans : une enquête sur les lectures des adolescents*, Paris, Nathan, 1989, 223 p.

SMITH Franck et FAUCHON Christophe (dir.), *Zigzag poésie : formes et mouvements : l'effervescence*, Paris, Autrement, 2001, 302 p.

SOLLERS Philippe, « La poésie invisible », *Le Monde des livres* du 13 mai 1995, reproduit dans *Éloge de l'infini*, Paris, Gallimard, 2001, pp. 398-406.

SOURIAU Étienne, *La correspondance des arts, éléments d'esthétique comparée*, Paris, Flammarion, 1947, 285 p.

TERRE D'ENCRE, « Transmettre. Cheyne, 30 ans d'édition de poésie », Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal Cheyne, 2010, Hors-série, 206 p.

TODOROV Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, coll. « Café Voltaire », 2006, 94 p.

VADE Yves, RABATE Dominique et SERMET Joëlle de (dir.), *Le sujet lyrique en question*, « Modernités 8 », Talence, Presses universitaires de Bordeaux, 1996, 301 p.

VIALA Alain, *Naissance de l'écrivain : sociologie de la littérature à l'âge classique*, Paris, Ed. de Minuit, coll. « Le Sens commun », 1985, 317 p.

VIALA Alain, *Qu'est-ce qu'un classique ?* [en ligne], 1992, n° 1, [réf. du 20-08-2014]. Disponible sur Internet : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1992-01-0006-001>.

VIALA Alain, « Éléments pour une poétique historique de recueils : un cas ancien singulier, la Comparaison de Desmarest », *Études littéraires*, 1998, vol. 30, pp. 13-22.

VOUILLOUX Bernard, « Correspondances », in MORIZOT Jacques et POUIVET Roger, *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*, Paris, Armand Colin, 2007, pp. 113-114.

ZEMMOUR David, *Initiation à la linguistique*, Paris, Ellipses, coll. « Initiation à », 2004, 144 p.

ZOUGHEBI Henriette (dir.), *Panorama de l'illustration du livre de jeunesse français*, Paris, Ed. du Cercle de la librairie, 1996, 255 p.

2. THEORIES DIDACTIQUES, REFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'EDUCATION

ALAMICHEL Dominique, *Albums, mode d'emploi : cycles I, II et III*, Champigny, CRDP de l'Académie de Créteil, coll. « Argos », 2000, 159 p.

ALLEMAND Jacques, « Le noir qui réfléchit », *Lire écrire à l'école*, Grenoble, CRDP de Grenoble, 2004, n° 22, pp. 24-32.

BAILLAT Gilles et RENARD Jean-Pierre (dir.), *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM : actes de l'université d'automne IUFM de Reims, 2 au 5 novembre 1999*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2001, 138 p.

BAILLAT Gilles, ESPINOZA Odile et VINCENT Jean, « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *Revue française de pédagogie*, 2001, n° 134, pp. 123-136.

BALOIS Jean-Marc, CHARVET Pascal, COUX Samuel, LALLIAS Jean-Claude, LOBIER Agnès et ROCHE Nicolas, *Dire la poésie avec René Char René. Char en partage*, Montpellier, CRDP Académie de Montpellier, 2009 (DVD).

BAUTIER Elisabeth, CRINON Jacques, DELARUE-BRETON Catherine et MARIN Brigitte, « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2012, n° 45, pp. 63-78.

BERNANOCE Marie et ANNEQUIN-BRILLANT Anick (coord.), *Enseigner le théâtre contemporain : actes du colloque organisé à l'Université Stendhal Grenoble III et à l'IUFM de l'Académie de Grenoble les 30 novembre et 1^{er} décembre 2006*, Grenoble, SCÉRÉN-CRDP Académie de Grenoble, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 2009, 237 p.

BERTUCCI Marie-Madeleine, « La notion de sujet », *Le français aujourd'hui*, 2007, n° 157, pp. 11-18.

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE (dir.), *Se former à la littérature de jeunesse aujourd'hui : actes du colloque des 14 et 15 novembre 2002 à la Bibliothèque nationale de France*, Créteil, SCEREN-CRDP de Créteil, 2003, 112 p.

BISHOP Marie-France et ROUXEL Annie, « Présentation », *Le français aujourd'hui*, 2007, n° 157, pp. 3-7.

BISHOP Marie-France, « Que lit-on à l'école primaire au cours du XX^e siècle ? Listes et corpus de textes de 1880 à 1995 », in LOUICHON Brigitte et ROUXEL Annie (dir.), *Du Corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, pp. 139-152.

BOUDEVIN Christine, « Identité personnelle et construction professionnelle : quelle réalité dans un carnet de lecture de poèmes ? » Grenoble, ELLUG Presses Universitaires de Grenoble, à paraître.

BOUDEVIN Christine, « Les fables de l'école : le choix des anthologistes aux XX^e et XXI^e siècles », *Actes du colloque international Les fables à l'école (XIX^e - XXI^e siècle) : un patrimoine européen ? 6-7 et 8 novembre 2013 à Bordeaux*, Genève, Peter Lang, à paraître.

- BUCHETON DOMINIQUE, « Les écrits intermédiaires », *La Lettre de l'association DFLM*, n° 26, 2000, pp. 23-27.
- BUCHETON DOMINIQUE et SOULE Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 2009, n° 3, pp. 29-48.
- BUFFART-MORET Brigitte et MARCOIN Francis (dir.), *La poésie de l'école, Cahiers Robinson*, 2002, n° 11, 237 p.
- BUTLEN Max, « Quels critères de choix des œuvres de référence en littérature dans les programmes pour l'école », in LOUICHON Brigitte et ROUXEL Annie (dir.), *La littérature en corpus. Corpus implicites, explicites, virtuels*, Dijon, SCEREN-CRPD de Bourgogne, 2008, pp.151-162.
- BUTLEN Max et JOOLE Patrick, « Usages de la littérature de jeunesse à l'école », in *Recherches et formations en littérature de jeunesse, Actes du colloque organisé le 22 juin 2011, BnF / Centre national de la littérature pour la jeunesse*, Paris, Bibliothèque nationale de France, 2012, pp. 87-100.
- BUTLEN Max, SLAMA Pierrette, BISHOP Marie-France et CLAQUIN Françoise, « De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2008, n° 37, pp. 197-226.
- CALAME-GIPPET Fabienne et MARCOIN Danielle, « Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école », *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 19, 1999, pp. 61-101.
- CANVAT Karl, *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles Paris, De Boeck Duculot, coll. « Savoirs en pratique », 1999, 298 p.
- CEYSSON Pierre, « Les bestiaires dans la poésie pour l'enfance et la jeunesse : jeux et fabriques de la poésie au second degré », in MERCIER-FAIVRE Anne-Marie (dir.), *Enseigner la littérature de jeunesse*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1999, pp. 61-98.
- CEYSSON Pierre, « La poésie pour l'enfance et la jeunesse (ppej) : la production des années récentes, les choix de lectures et les valeurs », in BAYARD Jean-Luc et MERCIER-FAIVRE Anne-Marie (dir.), *Vous avez dit contemporain ? Enseigner les écritures d'aujourd'hui*, Saint-Étienne, Presses Universitaires de Saint-Étienne, 2007, pp. 59-78.
- CEYSSON Pierre, « Adapter la poésie contemporaine "pour" la jeunesse », in GONDRAND Hélène et VIBERT Anne (coord), *Adapter des œuvres littéraires pour les enfants : enjeux et pratiques scolaires*, Grenoble, SCEREN-CRDP de l'Académie de Grenoble, coll. « Les cahiers de "Lire écrire à l'école" », 2008, pp. 169-186.
- CEYSSON Pierre et TESTUT Luc, *Pratiques de l'image en classe de français : cahier de travaux pratiques*, Lyon, Centre régional de la documentation pédagogique, coll. « Pratiques de l'image dans la classe de français », 1991, 54 p.
- CHABANNE Jean-Charles, « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 37, 2008, pp. 227-260.

CHABANNE Jean-Charles et BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation », 2002, 252 p.

CHENOUF Yvonne, *L'humour*, Aubervilliers, Association française pour la lecture, coll. « Lectures expertes », 2008, n° 8, 96 p.

COLIN Didier, ISIDORE-PRIGENT Josette et LAFONT-TERRANOVA Jacqueline, « Le rapport à l'écriture d'enseignants du primaire (CM2) et du secondaire (6^e) : perspective curriculaire », in DUMORTIER Jean-Louis, VAN BEVEREN Julien et VRYDAGHS David (dir.), *Curriculum et progression en français : actes du 11^e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010)*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2012, pp. 299-314.

CRINON Jacques, « L'écriture littéraire et les genres », *Le français aujourd'hui*, 2006, n° 153, pp. 17-24.

CRINON Jacques, « Lire à l'heure numérique », *Argos*, 2011, n° 48, pp. 20-24.

CRINON Jacques, « Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique », *Le français aujourd'hui*, 2012, n° 178, pp. 107-114

CRINON Jacques et MARIN-PORTA Brigitte, *La production écrite, entre contraintes et expression : cycle 3*, Paris, Nathan, 2014, 136 p.

DA SILVA CHRISTIAN, « Hors des sentiers battus : présentation et choix de poèmes », *Poésie 1*, Paris, Saint-Germain-des-prés, 1973, n° 28-29, pp. 9-118.

DEBREUILLE Jean-Yves (dir.), *Enseigner la poésie ?*, Lyon, IUFM de l'Académie de Lyon Presses universitaires de Lyon, coll. « IUFM », 1995, 170 p.

DEBREUILLE Jean-Yves, « La question du recueil en poésie contemporaine », *Cahiers Robinson*, 2002, n° 11, pp. 129-141.

DELAHAYE CHRISTA, « Lire silencieusement la littérature. Réception et impulsion », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2008, n° 37, p. 153-176.

DELAS Daniel (coord.), *Aimer/enseigner la poésie*, Paris, Syros-Alternatives, 1990, 264 p.

DEMOUGIN Françoise, *Voir ou lire : pour une éducation du regard*, Paris, Budapest, Torino, L'Harmattan, 2003, 192 p.

DENIZEAU Marie-Thérèse et LANÇON Daniel (coord.), *La poésie à l'école, de la maternelle au lycée : actes du séminaire de juin 1999 et autres contributions*, Orléans, CRDP d'Orléans, 2000, 143 p.

DENIZOT Nathalie, *La scolarisation des genres littéraires : 1802-2010*, Bruxelles, pays multiples, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' », 2013, 297 p.

DIAS-CHIARUTTINI Ana, « Émergence d'un genre disciplinaire, le débat interprétatif : quels effets sur le format de la leçon de lecture ? », *11^{ème} rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Genève, 25, 26 et 27 mars 2010 [en ligne], [réf. du 15-08-2014]. Disponible sur Internet : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Dias-Chiaruttini%202010.pdf.

DIAS-CHIARUTTINI Ana, « Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2011, n° 44, pp. 117- 134.

DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard, *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF, coll. « Didactique du français », 1998, 211 p.

DUBOIS Danielle et DELAHAYE CHRISTA, « Le texte poétique à l'école » [en ligne], in *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga: Universidade do Minho, 2006, [réf. du 10-08-2014]. Disponible sur Internet : http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_texte_poetique_ecole_a.pdf.

DUBOIS-MARCOIN Danielle, « Diversifier les dispositifs d'écriture pour mieux accompagner et évaluer la lecture de la littérature à l'école : le cas de la poésie », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2009, n° 40, pp. 137- 154.

DUFAYS Jean-Louis (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? : sens, utilité, évaluation*, Louvain, UCL, Presses universitaires de Louvain, 2008, 471 p.

DUFAYS Jean-Louis, « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des "compétences" » ?, *Pratiques*, 2011, n° 149-150, pp. 227-248.

ENJEUX. *REVUE DE FORMATION CONTINUEE ET DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS*, « Entre théorie et pratique. Approches didactiques de la poésie », 2003, n° 58.

ETEVE Christiane, GAMBART Christian (dir.), *Que lisent les enseignants ? : lectures et diffusion des connaissances en éducation*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, coll. « Ressources et communication », 1992, 174 p.

FALARDEAU Erik, FISHER Carole et SIMARD Claude (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, Sainte-Foix, Presses de l'université Laval, 2007, 274 p.

FAVRIAUD MICHEL, « Le continu des ponctuations noire, blanche et des figures colorées – dans la poésie de jeunesse de Siméon-Mellinette », *Champs du Signe* (numéro spécial), 2007, Toulouse, EUS, pp. 203-217.

FAVRIAUD MICHEL, PLEGAT-SOUTJIS Fabienne, VINSONNEAU Maryline, PANISSAL Nathalie, ESCUILLIE Claire, MIOSSÉC Alain et POLETTO Michel, « Le poème du lecteur : mémorisation, imagination, compréhension – et image de soi », in MAZURIC Catherine, FORTANIER Marie-José et LANGLADE Gérard (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' », 2011, pp. 175-190.

FREINET Elise et FREINET Célestin (dir.), *École Freinet. Enfants poètes*, Paris, La Table ronde, 1954, 223 p.

GARCIA-DEBANC Claudine et PLANE Sylvie (coord.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier, coll. « Hatier pédagogie », 2004, 335 p.

GIASSON-LACHANCE Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2005, 269 p.

GOLDER Caroline, « Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs », *Enfance*, 1992, n°1-2, pp. 99-112.

- GONDRAND Hélène et MASSOL Jean-François (coord), *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble, 2007, 186 p.
- GROSSMANN Francis et DABENE Michel, *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Frankfurt, Peter Lang, 1996, 273 p.
- HIU Janine, *Littérature de jeunesse : épreuve orale d'entretien*, Paris, Bordas, coll. « Concours externe de professeur des écoles », 2006, 175 p.
- HOUDART-MEROT Violaine, « Le statut du plaisir dans la notion de littérature », in FRAISSE Emmanuel, HOUDART-MEROT Violaine et BOISSINOT Alain (coord.), *Lieux de littérature*, Cergy-Pontoise, CRTH, Université de Cergy-Pontoise, 2002, pp. 21-26.
- HOUDART-MEROT Violaine, « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale », in PERETTI Isabelle de et FERRIER Béatrice (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui : approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' », 2012, pp. 23-36.
- JAVERZAT Marie-Claude, « Influence de la forme éditoriale dans la réception d'un poème en cycle 3 : quelles pratiques littéraciques ? », *Spirale*, 2014, n° 53, pp. 33-44.
- JEAN Georges, « L'enfant, lecteur de poésie », *Communication et langages*, 1977, n° 34, pp. 68-77.
- JEAN Georges, « Présentation. La poésie, l'enfant », *Poésie I*, 2005, n° 44, p. 10.
- JENNY Laurent, « Écrire à l'école : jeux et enjeux » in DELAS Daniel (dir.), *Aimer, enseigner la poésie*, Paris, Syros-Alternatives, 1990, pp. 15-24.
- JOLIBERT Josette (coord.), *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*, Paris, Hachette éducation, coll. « Pédagogie pratique à l'école », 1992, 143 p.
- JOLIBERT Josette (coord.), *Former des enfants lecteurs de textes. Tome 2 Des outils pour apprendre à questionner les textes*, Paris, Hachette éducation, coll. « Pédagogie pratique à l'école », 1994, 95 p.
- JOQUEL Patrick, *Poésie : cycles 2 et 3*, Paris, Magnard, 2001, 159 p.
- LACELLE Nathalie, « Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique », thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, 2009, 477 p.
- LACELLE Nathalie et LANGLADE Gérard, « Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres », in DUFAYS Jean-Louis (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? : sens, utilité, évaluation*, Louvain, UCL, Presses universitaires de Louvain, 2008, pp. 55-64.
- LANÇON Daniel, « Réflexions sur l'enseignement de la poésie. Entretien avec Yves Bonnefoy », *Le français aujourd'hui*, 2000, n° 130, p. 18-23.
- LANÇON Daniel, « Vers une (nouvelle) didactique de la poésie », *Cahiers Robinson*, 2002, n° 11, pp. 177-209.

LANÇON Daniel, « Robert Desnos dans les manuels scolaires : (mé)connaissance et enjeux », K. Conley et M.-C. Dumas, *Robert Desnos pour l'an 2000 : actes du colloque de Cerisy-la-Salle, suivis de Lettres inédites de Robert desnos à Georges Gautré (1919-1928) et à Youki (1939-1940)*, Gallimard, 2000, pp. 329-343.

LANGLADE Gérard, « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », in ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature, actes du colloque, Rennes, les 29, 30 et 31 janvier 2004*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact », 2004, pp. 81-91.

LANGLADE Gérard et FOURTANIER Marie-José, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », in FALARDEAU Erik, FISHER Carole et SIMARD Claude (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*, Sainte-Foix, Presses de l'université de Laval, 2007, pp. 101-123.

LEBRUN Marlène, *Posture critique et geste anthologique*, Cortil-Wodon, EME, 2005, 274 p.

LEBRUN Marlène et LACELLE Nathalie, « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 2012, n° 45, pp. 81-95.

LECLAIRE-HALTE Anne, « Lecture formelle ou participative ? Première réception d'*Histoire à quatre voix* par des élèves de cycle 3 », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2006, n° 33, pp. 117-134.

LECLAIRE-HALTE Anne, « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? » [en ligne], in *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française*, 2008, publié par EDP Sciences (www.linguistiquefrancaise.org), article n° 63 [réf. du 10-08-2014]. Disponible sur Internet : <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08037>.

LECLAIRE-HALTE Anne, AUDOIN Nicole, PATE Sophie, RONDELLI Fabienne, SPECOGNA Antonietta, « Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes », in CANUT Emmanuelle et LECLAIRE-HALTE Anne (éd.), *L'élève et la lecture d'albums : quelle compréhension du texte et des images ?*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2009, pp. 115-129.

LECTURE JEUNE, « Les albums et les adolescents », septembre 2006, n° 119.

LE MEN Ségolène, « L'illustration : questions de méthode », in *Entre le texte et l'image: la place des arts visuels dans l'enseignement des lettres programme national de pilotage actes de l'université d'été organisée à Angoulême, les 29, 30 et 31 octobre 2001*, Buc, SCEREN-CRDP Académie de Versailles, coll. « Les actes de la DESCO », 2003, pp. 53-66.

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, « Histoire des arts : de la notion à la discipline », septembre 2013, n° 182.

LOUICHON Brigitte, « L'oral au risque de la littérature (au cycle 3) », in CLERMONT Philippe et SCHNEIDER Anne (dir.), *Ecoute mon papyrus : littérature, oral et oralité*, Reims, SCEREN-CRDP d'Alsace, 2006, pp. 321-328.

LOUICHON Brigitte, « Les œuvres de référence du cycle 3. Histoire de la liste » in LEBRUN Marlène, ROUXEL Annie et VARGAS Claude (dir.), *la Littérature et l'école – Enjeux, résistances, perspectives*, Aix-en Provence, Presses universitaires de Provence, 2007, pp. 89-98.

LOUICHON Brigitte, « Valeurs et littérature à l'école primaire », in RABATE Dominique (dir.), *L'art et la question de la valeur*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, « Modernités 25 », 2007, pp. 225-236.

LOUICHON Brigitte, « La littérature patrimoniale : un objet à didactiser », in DUFAYS Jean-Louis (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? : sens, utilité, évaluation*, Louvain, UCL, Presses universitaires de Louvain, 2008, pp. 27-34.

LOUICHON Brigitte, « L'adaptation : grandeur et misère du patrimoine littéraire », in GONDRAND Hélène et VIBERT Anne (coord.), *Adapter des oeuvres littéraires pour les enfants : enjeux et pratiques scolaires*, Grenoble, SCEREN-CRDP de l'Académie de Grenoble, coll. « Les cahiers de "Lire écrire à l'école" », 2008, pp. 11-26.

LOUICHON Brigitte, *La littérature après coup*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paidea », 2009, 181 p.

LOUICHON Brigitte, « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? » in DAUNAY Bernard, REUTER Yves, SCHNEUWLY Bernard (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Recherches en didactique du français », 2012, pp. 195-216.

LOUICHON Brigitte, « Définir la littérature patrimoniale », in PERETTI Isabelle de et FERRIER Béatrice (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui : approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' », 2012, pp. 37-49.

LOUICHON Brigitte, « Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent », in BISHOP Marie-France et BELHADJIN Anissa (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école : tensions et débats actuels*, Honoré Champion, à paraître.

LOUICHON Brigitte et ROUXEL Annie (dir.), *La littérature en corpus : corpus implicites, explicites, virtuels*, Dijon, SCEREN-CRDP Bourgogne, 2009, 324 p.

MALINEAU Jean-Hugues, « Enseigner la poésie ? », *Poésie 1*, 1973, n° 28-29, Librairie Saint-Germain-des-prés, pp. 123-179.

MARCOIN Francis, « La lecture littéraire : une didactique de l'invisible », *Spirale*, n° 3, 1990, pp. 103-116.

MARCOIN Francis, « Topographie et topologie du texte littéraire », in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements : actes de l'Université d'automne, du 28 au 31 octobre 2002 à Clermont-Ferrand, Royat*, Buc, SCEREN-CRDP de l'Académie de Versailles, coll. « Les actes de la Desco », 2004, pp. 9-18.

MARCOIN Francis, « Poésie à l'école, poésie de l'école », *Revue des livres pour enfants*, 2011, n° 258, pp. 119-127.

MARTIN Serge, « Faire poésie, faire récitation, produire un poème : chercher le ton ou chercher la voix ? », *Cahiers Robinson*, 2002, n° 11, pp. 81-97.

MARTIN Serge, « A trop chercher la poésie, les poèmes se perdent », *Cahiers pédagogiques*, 2003, n° 417, pp. 22-25.

MARTIN Serge, « Chronique "Poésie". Les éditions Tarabuste, 20 ans de création », *Le français aujourd'hui*, 2006, n° 154, pp. 115-120.

- MARTIN Serge, « Présentation. Les poèmes au cœur de l'enseignement du français », *Le français aujourd'hui*, 2010, n° 169, pp. 3- 14.
- MARTIN Marie-Claire et MARTIN Serge, *Les poèmes à l'école. Une anthologie*, Paris, Bertrand-Lacoste, coll. « Parcours didactiques à l'école », 1997, 412 p.
- MARTIN Marie-Claire et MARTIN Serge, *Les poésies, l'école*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, 249 p.
- MARTINAND Jean-Louis, *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang, 1986, 315 p.
- MASSOL Jean-François, *Poésie contemporaine. 25 lectures et commentaires pour les lycées*, Grenoble, CRPD de Grenoble, 1995, 265 p.
- MASSOL Jean-François, « Une thématique récente d'enseignement : la lecture de l'image à l'école élémentaire », *Lire et écrire à l'école primaire*, 2002, n° 15, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble, pp. 2-8.
- MASSOL Jean-François, *De l'institution scolaire de la littérature française : 1870-1925*, Grenoble, ELLUG, Université Stendhal, 2004, 312 p.
- MASSOL Jean-François et QUET François, *L'auteur pour la jeunesse, de l'édition à l'école*, Grenoble Lyon, ELLUG ENS de Lyon, coll. « Didaskein », 2011, 339 p.
- MASSOL Jean-François, « Apparitions et essayages : des figures de l'auteur aux postures du lecteur », in GROS Karine (dir.), *Costumes, reflets et illusions : les habits d'emprunt dans la création contemporaine*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, pp. 151-169.
- MASSOL Jean-François, « Le carnet de lecture, un outil de formation des enseignants de littérature ? », in *Actes des 12^{ème} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Rabat, les 7, 8 et 9 avril 2011*, à paraître.
- MAZAURIC Catherine, FORTANIER Marie-José et LANGLADE Gérard (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit », 2011, 260 p.
- MESCHONNIC Henri, « Pour une poétique négative », *Le français aujourd'hui*, 1996, n° 114, pp. 34-40.
- MONTARDRE Hélène, *Mais que lisent-ils ?*, Paris, Fleurus, coll. « Le métier de parents », 2001, 187 p.
- NONY Jean-Charles, « Les représentations de la poésie chez les professeurs d'école stagiaires et dans les manuels », in DENIZEAU Marie-Thérèse et LANÇON Daniel (coord.), *La poésie à l'école, de la maternelle au lycée : actes du séminaire de juin 1999 & autres contributions*, Orléans, CRDP d'Orléans, 2000, pp. 85-102.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, *Livres et apprentissages à l'école*, Paris, Hachette livre Savoir livre SCEREN-CNDP, coll. « Lectures en jeu », 2003, 141 p.
- PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne et REUTER Yves (éd.), *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2006, 208 p.

PERROT Jean, « Les grands courants de la recherche en littérature de jeunesse », *Argos*, 2003, Hors-série 4, pp. 70-77.

PEYRE Yves, « Peinture et poésie », in *Entre le texte et l'image : la place des arts visuels dans l'enseignement des lettres programme national de pilotage actes de l'université d'été organisée à Angoulême, les 29, 30 et 31 octobre 2001*, Buc, SCEREN-CRDP Académie de Versailles, coll. « Les actes de la DESCO », 2003, pp. 113-127.

PEPELARD Marie-Hélène (dir.), *Paroles aux confins : poésie - peinture. Actes des Rencontres sur la correspondance des arts, 26 et 27 mai 2000 au Théâtre d'Angoulême, organisées par l'Institut universitaire de formation des maîtres du Poitou-Charentes Angoulême*, Mont-de-Marsan, l'Atelier des brisants, 2001, 219 p.

POSLANIEC Christian, *Aborder la poésie autrement à l'école : cycle 2*, Paris, Retz, coll. « Collection Pédagogie pratique », 2010, 272 p.

PRATIQUES, « Enseigner la poésie moderne », mars 1997, n° 93.

QUET François, « Qui résiste aux albums résistants ? », in CANUT Emmanuelle et LECLAIRE-HALTE Anne (éd.), *L'élève et la lecture d'albums : quelle compréhension du texte et des images ?*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2009, pp. 97-113.

QUET François et MASSOL Jean-François (dir.), *Littérature de jeunesse : épreuve orale*, Paris, Hatier, 2006, 237 p.

RANNOU Nathalie, « Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation des poèmes par les élèves de lycée » [en ligne], *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre, 7^{èmes} Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature*, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006 [réf. du 15-08-2014]. Disponible sur Internet : <http://www.pages-perso-jean-charles-chabanne.univ-montp2.fr/didlit/Rannou.pdf>.

RANNOU Nathalie, « Des lycéens et des poètes aujourd'hui lecteurs de poésie », in DUFAYS Jean-Louis (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? : sens, utilité, évaluation*, Louvain, UCL, Presses universitaires de Louvain, 2008, pp. 368-377.

RANNOU Nathalie, « Une configuration du corpus scolaire par les genres : une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? Le cas de la poésie », in LOUICHON Brigitte et ROUXEL Annie (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2010, pp. 187-200.

RANNOU Nathalie, « Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée », thèse de troisième cycle : université de Rennes 2, 2010, 908 p.

RAYNA Sylvie et BAUDELLOT Olga, *On ne lit pas tout seul ! : lectures et petite enfance*, Toulouse, Érès, coll. « Enfance et parentalité », 2011, 304 p.

RENONCIAT Annie, *L'image pour enfants : pratiques, normes, discours (France et pays francophones, XVI^e-XX^e siècles)*, Poitiers, La Licorne, 2007, 268 p.

REUTER Yves, « Penser les méthodes de recherches en didactique(s) », in PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne et REUTER Yves (éd.), *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2006, pp. 13-26.

RICHARD-PRINCIPALLI Patricia et FRADET Marie-Françoise « Complexité littéraire, albums composites et littérature au début de l'école élémentaire », *XVIIe congrès mondial de l'AMSE-AMCE-WAER Recherche en éducation et en formation : enjeux et défis aujourd'hui, du 3 au 8 juin, 2012, Reims*, à paraître.

ROUXEL Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact », 1996, 198 p.

ROUXEL Annie, « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements : actes de l'Université d'automne, du 28 au 31 octobre 2002 à Clermont-Ferrand, Royat*, Buc, SCEREN-CRDP de l'Académie de Versailles, coll. « Les actes de la Desco », 2004, pp. 19-30.

ROUXEL Annie, *Lectures cursives, quel accompagnement ?*, Toulouse, Delagrave CRDP Midi-Pyrénées, coll. « Savoir et faire en français », 2005, 251 p.

ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature, actes du colloque, Rennes, les 29, 30 et 31 janvier 2004*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact », 2004, 361 p.

RUI Blandine, « Exploration de la notion de "stratégie de lecture" en français langues étrangère et maternelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2000, n° 13, pp. 89-110.

SCHNEUWLY Bernard, DOLZ Joaquim et RONVEAUX Christophe, « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés », in PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne et REUTER Yves (éd.), *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaire du Septentrion, 2006, pp. 175-189.

SENECHAL Monique, « Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire », *Enfance*, 2000, n° 53, pp. 169- 186.

SIMEON Jean-Pierre, « Lecture de la poésie à l'école primaire : une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète, *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 1996, n° 12, pp. 131-146.

SIMEON Jean-Pierre, « Les représentations de la poésie » in LEROYER Emmanuelle et PRINTEMPS DES POETES (dir.), *Aux passeurs de poèmes : approches multiples de la poésie, conférences, témoignages, repères et ressources*, Paris, SCEREN-Centre national de documentation pédagogique, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », 2008, pp. 7-19.

SIMEON Jean-Pierre, *La vitamine P : la poésie, pourquoi, pour qui, comment ?*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Contre-allée », 2012, 220 p.

SOULE Yves, TOZZI Michel et BUCHETON Dominique, *La littérature en débats : discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier, SCEREN-CRDP Académie de Montpellier, coll. « Argos », 2008, 311 p.

TAUVERON Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 1999, n° 19, pp. 9-38.

TAUVERON Catherine (dir.), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet*

apprentissage spécifique ? de la GS au CM2, Paris, Hatier, 2002, 351 p.

TAUVERON Catherine et SEVE Pierre, « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 1999, n° 19, pp. 103-138.

TAUVERON Catherine et SEVE Pierre, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*, Paris, Hatier, 2005, 216 p.

TERWAGNE Serge, VANHULLE Sabine et LAFONTAINE Annette, *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck, 2003, 205 p.

TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE, « René Char », mars 2007, n° 931.

TILLEUIL Jean-Louis, « La lecture des messages mixtes de la théorie à la pratique : une histoire de parcours », in DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis, LEDUR Dominique (dir.), *Pour une lecture littéraire 2, Bilan et confrontations : actes du colloque La lecture littéraire en classe de français, quelle didactique pour quels apprentissages ?*, Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995, Bruxelles, De Boeck Dukulot, coll. « Formation continuée », 1996, pp. 120-132.

TOURIGNY Francis, « Ecriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège », *Le français aujourd'hui*, 2006, n° 153, pp. 9-16.

VERMEERSCH Gérard, *La petite fabrique d'écriture*, Paris, Magnard, 1994, 218 p.

WEISSER Marc, « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », *Questions Vives. Recherches en éducation*, 2010, n° 13, pp. 291-303.

3. ŒUVRES LITTÉRAIRES

• Littérature générale

APOLLINAIRE Guillaume, *Le Voyageur, Le Pont Mirabeau, Marie*, Paris, Université de Paris, archives de la parole, 1913 (enregistrement sonore).

ARLAND Marcel (dir.), *Anthologie de la poésie française*, Paris, Stock, 1943, 670 p.

ATLAN Corinne et BIANU Zéno (dir.), *Haïku du XX^e siècle : le poème court japonais d'aujourd'hui*, Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 2007, 219 p.

BAUDELAIRE Charles et JOOS Louis, *Les fleurs du mal*, Tournai, la Renaissance du livre, coll. « Beaux livres littéraires », 2002, 142 p.

BENAMEUR Jeanne et POLACK Rémi, *De bronze et de souffle, nos cœurs*, Paris, Ed. Bruno Doucey, 2014, 80 p.

MESTOKOSHO Rita et LEFEBVRE Patricia, *Née de la pluie et de la terre*, Paris, Ed. Bruno Doucey, 2014, 112 p.

BLAINE Julien, *Carnets de voyages : album, tome VII, 2008-2011 essai typographique*, Marseille, Al Dante, 2012, 224 p.

- BORY Jean-François, *Le cagibi de MM. Fust & Gutemberg*, Marseille Le Revest-les-eaux, CIPM, coll. « Le refuge », 1992, 32 p.
- BORY Jean-François et MAUNET-SALLIET Isabelle (dir.), *Calligrammes & compagnie, etcetera : des futuristes à nos jours une exposition de papier*, Marseille, Al Dante, 2010, 560 p.
- BRETON André, *Anthologie de l'humour noir*, Paris, Le Sagittaire, 1940, 263 p.
- BROCHARD Vincent (dir.), *L'art du haïku : Bashô, Issa, Shiki pour une philosophie de l'instant*, Paris, Belfond, coll. « L'esprit d'ouverture », 2009, 235 p.
- BUTOR Michel, *Chantier*, Gourdon, D. Bedou, coll. « Collection Deleatur », 1985, 123 p.
- CAZALS Thierry, *Le rire des lucioles : contes, aphorismes, haïkus*, Paris, Opale, 1997, 205 p.
- CERVANTES SAAVEDRA Miguel de et GAROUSTE Gérard, *L'ingénieur hidalgo Don Quichotte de la Manche*, traduit par César OUDIN, Paris, Diane de Selliers, 1998, 2 vol., 366 p.
- CHAMBAZ Bernard (dir.), *C'est tout comme : une anthologie de poésie contemporaine*, Paris, Flammarion, 1995, 122 p.
- CHEYNE, *TRENTE ANS, TRENTE VOIX : 1980-2010*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, 2010, 178 p.
- CLANCIER Georges-Emmanuel (dir.), *Panorama de la poésie française*, Paris, Seghers, 1970, 2 vol., 445 p.
- COYAUD Maurice (dir.), *Fourmis sans ombre : le livre du haïku*, Paris, Phébus, coll. « Domaine japonais », 1978, 315 p.
- DESNOS Robert, *Corps et biens*, Paris, Gallimard, 1968, 192 p.
- DUMAYET Pierre, *Autobiographie d'un lecteur*, Paris, Pauvert, 2000, 222 p.
- DUMORTIER David, *Instants fermiers*, Aizy-Jouy, l'Arbre, 1997, 28 p.
- DUMORTIER David, *Une femme de ferme suivi de Le livre des poules*, Le Chambon-sur-Lignon, Cheyne, 2003, 53 p.
- DUMORTIER David, *Au milieu d'Amman*, Neuilly-sur-Seine, Al Manar, coll. « Approches et rencontres », 2008, 49 p.
- DUMORTIER David, *Travesti*, Paris, le Dilettante, 2012, 253 p.
- ELUARD Paul, *Capitale de la douleur. Répétitions. Mourir de ne pas mourir. Les Petits Justes. Nouveaux poèmes*, Paris, Gallimard, 1926, 152 p.
- ELUARD Paul, *Poésie et vérité 1942*, Paris, Éd. de la Main à plume, 1942, 26 p.
- ELUARD Paul, *Poésie involontaire et poésie intentionnelle*, Villeneuve-lès-Avignon, Poésie 42, 1942, 67 p.
- ELUARD Paul, *Les sentiers et les routes de la poésie*, Lyon, les Ecrivains réunis, 1952, 159 p.
- ELUARD Paul, *Paul Eluard. Liberté, j'écris ton nom [Gouaches de Fernand Léger.]*, Paris, P.

- Seghers, 1953, 8 p.
- ELUARD Paul, *Les sentiers et les routes de la poésie*, Paris, Gallimard, 1954, 173 p.
- ELUARD Paul, *Poésie ininterrompue*, Paris, Gallimard, 1954, 93 p.
- ELUARD Paul, *Paul Eluard. Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1968, 2 vol., 1507 p.
- ELUARD Paul et LHOÏE André, *Les animaux et leurs hommes, les hommes et leurs animaux*, Paris, Au sans pareil, coll. « Collection de littérature », 1920, 44 p.
- ELUARD Paul et PERET Benjamin, *152 proverbes*, Paris, la Révolution surréaliste, 1925, 29 p.
- ESPITALIER Jean-Michel (dir.), *Pièces détachées : une anthologie de la poésie française aujourd'hui*, Paris, Pocket, coll. « Nouvelles voix », 2000, 314 p.
- FERLAY Jacques et SAINT-JURS Sidali de, *Sablier palmipède*, Coaraze, l'Amourier, coll. « Carnets », 2007, 56 p.
- FORT Paul, *Anthologie des ballades françaises : 1897-1920*, Paris, Flammarion, 1925, 499 p.
- FORT Paul et MANDIN Louis, *Ballades françaises*, Paris, Vers et prose, 1909, 179 p.
- GUILBAUD Luce, *L'Âge des terres fluides*, Paris, ARCAM, coll. « En marge du "Dé bleu" », 1978, 55 p.
- GUILBAUD Luce, *Le coeur antérieur*, Chaillé-sous-les-Ormeaux, le Dé bleu, 1998, 83 p.
- HARDY Jackie (dir.), *Haïku : poésies anciennes et modernes*, traduit par Bernard DUBANT, Paris, Véga, 2003, 255 p.
- HOCQUARD Emmanuel (dir.), *Tout le monde se ressemble : une anthologie de poésie contemporaine*, Paris, POL, 1995, 138 p.
- HOMERE, PALADINO Mimmo et KOEPLIN Dieter, *Iliade*, Paris, Diane de Selliers, 2001, 350 p.
- HOMERE, PALADINO Mimmo et KOEPLIN Dieter, *Odyssée*, Paris, Diane de Selliers, 2001, 288 p.
- JACCOTTET PHILIPPE et JACCOTTET Anne-Marie, *Haïku*, Saint-Clément, Fata Morgana, coll. « Les immémoriaux », 1996, 77 p.
- JAMMES Francis, *Quatorze prières*, Orthez, E. Faget, 1898, 25 p.
- LAMBERSY Werner et GANZ Otto, *Écrits sur une écaille de carpe*, Coaraze, l'Amourier, coll. « Ex caetera », 1999, 59 p.
- LEIRIS Michel, *Mots sans mémoire. Simulacre. Le Point cardinal. Glossaire j'y serre mes gloses. Bagatelles végétales. Marrons sculptés pour Miró*, Paris, Gallimard, 1969, 157 p.
- MALLARME Stéphane, *Oeuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1998, 1529 p.

- MALLARME Stéphane, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 2003, 1907 p.
- MALLARME Stéphane, *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard : [épreuves d'imprimerie]*, Paris, A. Vollard, 1898, 23 p.
- MALLARME Stéphane et MANET Edouard, *L'après-midi d'un faune : églogue*, Paris, A. Derenne, 1876, 12 p.
- MANGUEL Alberto, *Journal d'un lecteur*, traduit par Christine LE BOEUF, Arles, Actes Sud, coll. « Babel », 2006, 244 p.
- MARGUERITE DE VALOIS, *Album de poésies*, Paris, Ed. Classiques Garnier, coll. « Textes de la Renaissance », 2009, 611 p.
- MATSUO Bashō, *Cent onze haïku*, traduit par Joan TITUS-CARMEL, Lagrasse, Verdier, 1998, 110 p.
- MICHAUX Henri, *Plume, précédé de Lointain intérieur*, Paris, Gallimard, 1963, 222 p.
- MONTAUSIER Charles de Sainte-Maure (dir.), *La guirlande de Julie : offerte à Mlle de Rambouillet, Julie-Lucine d'Angenes*, Paris, Impr. de Monsieur, 1784, 82 p.
- OVIDE, *Les métamorphoses d'Ovide*, Lausanne, A. Skira, 1931, 401 p.
- POE Edgar Allan et MANET Edouard, *Le corbeau : poème*, traduit par Stéphane MALLARME, Paris, R. Lesclide, 1875, 9 p.
- PONGE Francis, *Nouveau nouveau recueil*, Paris, Gallimard, 1992, 3 vol., 254 p.
- PONGE Francis et DUBUFFET Jean, *Matière et mémoire ou Les lithographies à l'école*, Paris, F. Mourlot, 1945, 13 p.
- PREVERT Jacques, *Paroles*, Paris, Ed. du point du jour, 1945, 224 p.
- PREVERT Jacques, *Histoires et d'autres histoires*, Paris, NRF, coll. « Le point du jour », 1963.
- QUENEAU Raymond, *Cent mille milliards de poèmes*, Paris, Gallimard, 1961, 33 p.
- QUENEAU Raymond et DUHEME Jacqueline, *Zazie dans le métro*, traduit par Norman RUBINGTON et Eric KAHANE, Paris, the Olympia press, coll. « The Traveller's companion series », 1959, 221 p.
- RENARD Jules, DAUFRESNE Michelle et CUTTE Patrick, *Le sourire de Jules*, Paris, Alternatives, coll. « Pollen », 1999, 79 p.
- RIMBAUD Arthur, *Illuminations, illustrées de 8 aquarelles inédites par Zao Wou Ki*, Paris, le Club français du livre, 1966, 137 p.
- ROLLAND Eugène, *Rimes et jeux de l'enfance*, Paris, Maisonneuve et Larose, coll. « Les littératures populaires de toutes les nations », 1883, 395 p.
- ROUBAUD Jacques, *€*, Paris, Gallimard, 1967, 165 p.

- ROUBAUD Jacques, *Les Animaux de tout le monde : poèmes*, Paris, Ramsay, 1983, 69 p.
- ROUBAUD Jacques (dir.), *Soleil du soleil : le sonnet français de Marot à Malherbe, une anthologie*, Paris, POL, coll. « Une Anthologie », 1990, 430 p.
- ROUBAUD Jacques (dir.), *Cent vingt-huit poèmes composés en langue française de Guillaume Apollinaire à 1968 : une anthologie de poésie contemporaine*, Paris, Gallimard, 1995, 177 p.
- ROUSSELOT Jean (dir.), *Les nouveaux poètes français : panorama critique*, Paris, Seghers, coll. « Melior », 1959, 438 p.
- ROUSSET Jean (dir.), *Anthologie de la poésie baroque française*, Paris, Armand Colin, 1961, 2 vol., 285 et 340 p.
- SACRE James, *Cœur élégie rouge, poèmes*, Paris, Le Seuil, 1972, 175 p.
- SAMPIERO Dominique, *Terre pour une légende qui n'en a plus*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, 1991, 59 p.
- SEGHES Pierre (dir.), *Le livre d'or de la poésie française*, Verviers Paris, Gérard et Cie l'Inter, coll. « Marabout université », 1961, 478 p.
- SIMEON Jean-Pierre, *Algues, sable, coquillages et crevette : lettre d'un poète à des comédiens et à quelques autres passeurs*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, 1997, 36 p.
- SUEL Lucien et SUEL Josiane, *Visions d'un jardin ordinaire : poèmes et photographies*, Hazebrouck, Le Marais, 2000, 45 p.
- VARGAFTIG Bernard (dir.), *Poésies de résistance*, Paris, J'ai lu, coll. « J'ai lu », 1994, 147 p.
- VARGAFTIG Bernard (dir.), *La poésie des romantiques*, Paris, J'ai lu, coll. « J'ai lu », 1993, 144 p.
- VERLAINE Paul et BONNARD Pierre, *Parallèlement*, Paris, A. Volland, 1900, 136 p.
- **Littérature de jeunesse (le nom de l'illustrateur suit celui de l'auteur ou de l'anthologiste)**
- ABRIL Henri, *Anthologie de la poésie russe pour enfants*, Belval, Circé, 2000, 185 p.
- ABRIL Henri et CHEDRU Delphine, *Hardi hérisson : et autres poésies russes*, Paris, Albin Michel jeunesse, 2011, 39 p.
- ALADJIDI Virginie et PELLISSIER Caroline (dir.), *Belles rimes pour grands tableaux*, Paris, Palette, 2010, 40 p.
- ALLINE Christophe et RABILLON Jean-François, *Dans Paris : il y a une rue*, Paris, Didier jeunesse, coll. « Pirouette », 1998, 21 p.
- APOLLINAIRE Guillaume et ALEMAGNA Beatrice, *Petit bestiaire*, Paris, Gallimard jeunesse, coll. « Enfance en poésie », 2000, 24 p.
- APOLLINAIRE Guillaume et CORVAISIER Laurent, *Il y a*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde,

2013, 43 p.

APOLLINAIRE Guillaume et GRANDIN Aurélia, *Le Apollinaire*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 2002, 43 p.

APOLLINAIRE Guillaume et OBON Anna, *Le pont Mirabeau*, Saint Martin-en-haut, Bulles de savon, coll. « La cour des poèmes », 2013, 28 p.

AUBIN Chantal, *Carnet de madame D. : septième femme de Barbe Bleue*, Paris, l'Art à la page, 2008, 35 p.

AUROUET Carole et HEITZ Bruno, *Petit Jacques deviendra Prévert*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Petit deviendra grand », 2011, 44 p.

BARON Marc et ZAÛ, *Petits poèmes en rang par trois*, Saint-Martin-en-Haut, Bulles de savon, coll. « Poètes en herbe », 2012, 28 p.

BAUDELAIRE Charles et PAGNI Gianpaolo, *Le Baudelaire*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 1998, 40 p.

BERGESE Paul et BERGESE Titi, *Le coucou du haïku*, Véron, La Renarde rouge, coll. « La petite collection », 2003, 39 p.

BERGESE Paul et BERGESE Titi, *Les poches pleines de mots*, La Meilleraie-Tillay, Soc & foc, 2006, 44 p.

BERGESE Paul et DUHEME Jacqueline, *Le grand carré*, Monaco Paris, Le Rocher, coll. « Lo País d'enfance », 2007, 41 p.

BERTIER Anne, *Rêve-moi une lettre*, Nantes, MeMo, coll. « Les abécédaires d'Anne Bertier », 2005, 56 p.

BESNIER Michel, *Coeur de lierre*, Urville-Nacqueville, Møtus, coll. « Mouchoir de poche », 2011, 29 p.

BESNIER Michel et BOIRY Véronique, *Le verlan des oiseaux : et autres jeux de plume*, Urville-Nacqueville, Møtus, coll. « Pommes, pirates, papillons », 1995, 62 p.

BESNIER Michel et GALERON Henri, *Le rap des rats*, Urville-Nacqueville, Møtus, coll. « Pommes, pirates, papillons », 1999, 64 p.

BESNIER Michel et GALERON Henri, *Mes poules parlent*, Urville-Nacqueville, Møtus, coll. « Pommes, pirates, papillons », 2004, 64 p.

BESNIER Michel et GALERON Henri, *Mon kdi n'est pas un kdo*, Urville-Nacqueville, Møtus, coll. « Pommes, pirates, papillons », 2008, 69 p.

BIALESTOWSKI Gérard, BUSSY Jacques et MALINEAU Jean-Hugues, *Trois poètes vous invitent au cirque*, Paris, l'École des loisirs, 2002, 28 p.

BIGA Daniel et HAYEL Kelig, *Capitaine des myrtilles*, Chaillé-sous-les-Ormeaux, le Dé bleu, coll. « Le farfadet bleu », 2003, 45 p.

BLAKE Quentin, *Promenade de Quentin Blake au pays de la poésie française*, Paris, Gallimard

jeunesse, 2003, 61 p.

BLANPAIN Jean-Pierre, *L'histoire de monsieur A*, Paris, Thierry Magnier, 2003, 28 p.

BONGIRAUD Jean-Michel et POMIES Paul, *Les mots du manoeuvre*, Lambersat, l'Épi de seigle, 1998, 26 p.

BOPP Raul et MACHADO Sandra, *Cobra Norato : nheengatu de la rive gauche de l'Amazone*, traduit par Ciro de MORAIS REGO, Nantes, MeMo, coll. « Classiques étrangers pour tous », 2005, 73 p.

BORY Jean-François, *Le cagibi de MM. Fust & Gutenberg*, Paris, l'École des loisirs, coll. « Médium », 2003, 34 p.

BOUCHARD Corinne et TEYSSEDRE Fabienne, *La fontaine aux fables*, Paris, Hachette jeunesse, coll. « Histoires masquées », 1997, 11 p.

BOUDET Alain et BARRE Yves, *Comme le ciel dans la mer*, Amiens, Corps puce, coll. « Le Poëmier », 1990, 48 p.

BOUDET Alain et DAUFRESNE Michelle, *Le rire des cascades*, Urville-Nacqueville, Møtus, 2001, 55 p.

BOUDET Alain et LORTHIOS Adeline, *Haïku de soleil*, Toulon, Pluie d'étoiles, coll. « Pluie d'étoiles poésies », 2004, 48 p.

BOUDET Alain et LOZAC'H France, *La Volière de Marion*, Amiens, Corps Puce, coll. « Le Poëmier », 1989, 42 p.

BOUDET Alain et MANSION Dominique, *Les mots des mois*, Le Mans, Donner à voir, coll. « Petits carrés », 2005, 46 p.

BOUDET Alain et RAINJONNEAU Agnès, *Rêves de la main*, Le Mans, Donner à voir, coll. « Tango », 2011, 11 p.

BOUGUENEC Xavier, *Les pommes*, La Meilleraie-Tillay, Soc & foc, 2010, 17 p.

BOURDELIER Olivier et BURET Nelly, *La poésie est facile : peintres*, Chaillé-sous-les-Ormeaux, l'Idée bleue, coll. « Le farfadet bleu », 2006, 46 p.

BRIERE Joëlle, *Ce jardin devant moi*, Véron, La Renarde rouge, 1998, 44 p.

BRIERE-HAQUET Alice et PHILIPPONNEAU Olivier, *Perdu !*, Nantes, MeMo, 2011, 24 p.

BROWN Ruth, *Une histoire sombre, très sombre*, Paris, Gallimard, 1981, 27 p.

BROWNE Anthony, *Tout change*, traduit par Isabel FINKENSTAEDT, Paris, Kaléidoscope, 1990, 30 p.

BRULET Gilles et MIYAMOTO Chiaki, *Haïku, mon nounours*, traduit par Masashi TSUCHIYA, Beauvais, Éd. l'Iroli, 2010, 40 p.

BUTOR Michel et DUBRUCQ Claire, *Vergers d'enfance*, Draguignan, lo País, coll. « D'enfance », 1998, 23 p.

- BUTOR Michel et TALLEC Olivier, *Zoo*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Petits géants », 2001, 19 p.
- CABRAL Tristan et MELLINETTE Martine, *Mourir à Vukovar : petit carnet de Bosnie*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 1997, 45 p.
- CAZALS Thierry et YAEL Ana, *Un éléphant au paradis*, Urville-Nacqueville, Møtus, coll. « Pommes, pirates, papillons », 2011, 68 p.
- CAZALS Thierry et ZAÛ, *Le petit cul tout blanc du lièvre*, Urville-Nacqueville, Møtus, 2003, 66 p.
- CENDRARS Blaise et DUHEME Jacqueline, *Petits contes nègres pour les enfants des blancs*, Paris, Gallimard, coll. « Folio junior », 1978, 91 p.
- CENDRARS Blaise et NOVI Nathalie, *L'oiseau bleu*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Petits géants », 2001, 19 p.
- CHAR René et POIZAT Chloé, *Le René Char*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 2001, 41 p.
- CHARPENTREAU Jacques (dir.), *Poèmes d'aujourd'hui pour les enfants de maintenant : anthologie de la poésie du XX^e siècle*, 2e éd. revue et augmentée, Paris, Editions ouvrières, coll. « Enfance heureuse », 1972, 2 vol., 205 p. et 143 p.
- CHARPENTREAU Jacques (dir.), *La nouvelle guirlande de Julie : poèmes inédits pour les enfants*, Paris, Éditions ouvrières, coll. « Collection Enfance heureuse », 1976, 223 p.
- CHARPENTREAU Jacques (dir.), *Il était une fois, les enfants*, Paris, Messidor-La Farandole, coll. « Il était une fois », 1983, 67 p.
- CHARPENTREAU Jacques (dir.), *Mon premier livre de poèmes*, Paris, Editions ouvrières, coll. « Petite enfance heureuse », 1983, 176 p.
- CHARPENTREAU Jacques (dir.), *Demain dès l'aube: les cent plus beaux poèmes pour l'enfance et la jeunesse*, Paris, Hachette, coll. « Le Livre de poche jeunesse », 1990, 277 p.
- CHARPENTREAU Jacques (dir.), *La cigale, le renard et les autres : les plus belles fables françaises*, Paris, Hachette jeunesse, coll. « Le livre de poche », 1991, 352 p.
- CHARPENTREAU Jacques (dir.), *Jouer avec les poètes : 200 poèmes-jeux inédits de 65 poètes contemporains*, Paris, Hachette jeunesse, coll. « Fleurs d'encre », 1999, 274 p.
- CHARPENTREAU Jacques (dir.) et BEISNER Monika, *Les cent plus belles devinettes*, Paris, Gallimard jeunesse, 1983, 32 p.
- CHARPENTREAU Jacques (dir.) et DALMASSO Robert, *Poèmes d'aujourd'hui pour les enfants de maintenant*, Paris, les Editions ouvrières, 1958, 144 p.
- CHARPENTREAU Jacques (dir.) et MALLART Bruno, *L'amitié des poètes : 160 poèmes inédits*, Paris, Hachette jeunesse, coll. « Fleurs d'encre », 1994, 220 p.
- CHEDID Andrée, *Lubies*, Paris, GLM, 1962, 43 p.

- CHEIDID Andrée, *Fêtes et lubies : petits poèmes pour les sans-âge*, Paris, Flammarion, 1973, 89 p.
- CHEIDID Andrée ET CORVAISIER Laurent, *Le Chedid*, Mango jeunesse, coll. « Album Dada », 2012
- CHEON Jeong-Cheol et LEE Gwang-Ick, *Dans le jardin, la libellule est morte*, traduit par Yeong-Hee LIM, Arles, P. Picquier, coll. « Picquier jeunesse », 2010.
- CHRISTIEN Marie-Josée et GLOAGUEN Jean-Yves, *Conversation de l'arbre et du vent*, Cambes, Tertium, coll. « A la cime des mots », 2008, 89 p.
- CLAUDEL Paul et CORBASSON Dominique, *Dodoitzu et l'escargot alpiniste*, Paris, Gallimard jeunesse, coll. « Enfance en poésie », 2005, 24 p.
- CLEMENT Frédéric, *Le livre épuisé*, Paris, Ipomée-Albin Michel jeunesse, 1994, 48 p.
- CLEMENT Frédéric, *Magasin zinzin : aux merveilles d'Alys pour fêtes et anniversaires*, Paris, Ipomée-Albin Michel, 1995, 59 p.
- CLEMENT Frédéric, *Méthylène : rêve rond de 3 minutes 33*, Paris, Albin Michel, coll. « Instants cléments », 2000, 58 p.
- CLEMENT Frédéric, *Minium : rêve rare de 1 minute 12*, Paris, Albin Michel, coll. « Instants cléments », 2000, 56 p.
- CLEZIO Jean-Marie Gustave LE et CLEZIO Jémia LE (dir.), *Sirandanes (suivies d'un) Petit lexique de la langue créole et des oiseaux*, Paris, Seghers, coll. « Liseron », 1990, 93 p.
- COMMERE Pascal, *Pas folle, la vache ! : le petit vacher illustré*, Saint-Benoît-du-Sault, Tarabuste, coll. « Au revoir les enfants », 1996, 54 p.
- CORAN Pierre et LEFEBVRE Gabriel, *Jaffabules*, Paris, Hachette, coll. « Le Livre de poche », 1990, 85 p.
- COSEM Michel (dir.), *Découvrir la poésie française*, Paris, Seghers, coll. « Anthologie-jeunesse », 1975, 384 p.
- COSEM Michel et DAVAINÉ Philippe, *Arbres de grand vent*, Monaco Paris, Le Rocher, coll. « Lo país d'enfance », 2004, 28 p.
- COSEM Michel et DEGAIN Marie, *Plumes tièdes du matin*, Cambes, Tertium, coll. « A la cime des mots », 2009, 76 p.
- DAMOTTE Isabelle et AGUELON Estelle, *Frère*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 2011, 43 p.
- DANS LA LUNE*, « Revue de poésie destinée aux enfants de 5, six, sept à cent, 117 ans, garantie 100% décarémélisée », 20 numéros et un hors-série entre mai 2004 et janvier 2011.
- DAUFRESNE Michelle, *Petites émotions*, Draguignan, lo País, coll. « D'enfance », 1998, 53 p.
- DAUFRESNE Michelle, *Envol*, Draguignan, lo País, coll. « D'enfance », 2000, 42 p.

- DAUFRESNE Michelle, *Jardins en comptines*, Paris, Le Seuil jeunesse, 2006, 24 p.
- DAUFRESNE Michelle, *Toi et moi en poèmes*, Paris, Le Seuil jeunesse, coll. « En poèmes », 2010, 22 p.
- DAVID François, *Un éléphant peut en cacher un autre*, Paris, Sarbacane, 2005, 64 p.
- DAVID François, *Un loup peut en cacher un autre !*, Paris, Sarbacane, 2006, 72 p.
- DAVID François, *Rêves de cabane*, Paris, Sarbacane, 2008, 62 p.
- DAVID François et FRANÇOIS André, *Le calumet de la paix*, Draguignan, lo País, coll. « D'enfance », 2002, 60 p.
- DAVID François et GALERON Henri, *Bouche cousue*, Urville-Nacqueville, Møtus, coll. « Pommes, pirates, papillons », 2010, 71 p.
- DAVID François et GAUTHIER Alain, *Est-elle Estelle ?*, Urville-Nacqueville, Møtus, 2002, 33 p.
- DAVID François et PROPECK Agnès, *Les étoiles sont tombées*, Urville-Nacqueville, Møtus, 2007, 42 p.
- DAVID François et SOLAL Marc, *Ma bien-aimée*, Urville-Nacqueville, Møtus, 2006, 37 p.
- DAVID François et THIEBAUT Olivier, *Les hommes n'en font qu'à leur tête*, Paris, Sarbacane, 2011, 34 p.
- DAVID François et THIEBAUT Olivier, *Un rêve sans faim*, Urville-Nacqueville, Møtus, 2012, 40 p.
- DEHARME Lise et CAHUN Claude, *Le coeur de pic : trente-deux poèmes pour les enfants*, Nantes, MeMo, 2004, 52 p.
- DESNOS Robert, *Robert Desnos : un poète*, Paris, Gallimard, coll. « Folio junior », 1980, 158 p.
- DESNOS Robert et COURATIN Patrick, *La Ménagerie de Tristan*, Paris, Gallimard, coll. « Enfantimages », 1978, 16 p.
- DESNOS Robert et MEYER Hannah BEN, *Le Desnos*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 2000, 41 p.
- DESNOS Robert et SILBERMANN Jean-Claude, *Chantefables*, Paris, Gründ, 2000, 153 p.
- DOBZYNSKI Charles et HENON Daniel, *Les premiers de la glace : les animaux du grand nord*, Chaille-sous-les Ormeaux, Le Dé bleu, 1996, 61 p.
- DUBOST Jean-Pascal et COUPRIE Katy, *C'est corbeau*, Le Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 1998, 61 p.
- DUCROZET Pierre et ZAÛ, *Poètes, qui êtes-vous ?*, Saint-Martin-en-Haut, Bulles de savon, coll. « Poètes en herbe », 2013, 28 p.
- DUMAS Philippe, *Menteries et vérités*, Paris, l'École des loisirs, coll. « Lutin poche », 1979, 47 p.

- DUMORTIER David et AGUELON Estelle, *Des oranges pour ma mère*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 2010, 43 p.
- DUMORTIER David et MELLINETTE Martine, *La clarisse*, Le Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 2000, 44 p.
- DUMORTIER David et MELLINETTE Martine, *Ces gens qui sont des arbres*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 2003, 44 p.
- DUMORTIER David et MELLINETTE Martine, *Mehdi met du rouge à lèvres*, Le Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 2006, 43 p.
- DUMORTIER David et MELLINETTE Martine, *Cligne-musette : poèmes diminutifs et gymnastiques*, Le Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 2008, 40 p.
- ELUARD Paul, *Paul Éluard : choix de poèmes*, Paris, Gallimard jeunesse, coll. « Collection folio junior en poésie », 2004, 90 p.
- ELUARD Paul et DUHEME, JACQUELINE Jacqueline, *Grain-d'aile*, Paris, Ed. Raison d'être, coll. « Raisins d'enfance », 1951, 21 p.
- ELUARD Paul et GOIRAN Claude, *Liberté*, Paris, Père Castor-Flammarion, 1997, 44 p.
- ELUARD Paul et LOUCHARD Antonin, *Dans Paris il y a...*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Petits géants », 2001, 19 p.
- ELUARD Paul et XIA Mo, *Le Paul Éluard*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 2002, 41 p.
- ESPITALIER Jean-Michel, *Sac à dos : une anthologie de poésie contemporaine pour lecteurs en herbe*, Marseille, le Mot et le reste, coll. « Écrits », 2009, 286 p.
- FONTAINE Jean de LA et BOUTET DE MONVEL Louis-Maurice, *Fables choisies pour les enfants*, Paris, Plon, Nourrit et Cie, 1888, 48 p.
- FONTAINE Jean de LA et POTIER Michel, *Le La Fontaine : 19 fables*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 2000, 42 p.
- FORT Paul et HEITZ Bruno, *Le Paul Fort*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 2002, 41 p.
- FOURNEL Paul et PLACIN Lucile, *Le petit Oulipo : anthologie de textes de l'Oulipo*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 2010, 55 p.
- FRIOT Bernard, *La bouche pleine : poèmes pressés*, Toulouse, Milan, coll. « Milan poche junior », 2008, 105 p.
- FRIOT Bernard et DOUIN Bruno, *Mon cœur a des dents : poèmes sous haute tension*, Toulouse, Milan, coll. « Macadam », 2009, 120 p.
- FRIOT Bernard et FERTE Elisabeth, *Peut-être oui*, Paris, La Martinière, 2006, 118 p.
- FRIOT Bernard et LOUIS Catherine, *Pour vivre : presque poèmes*, Paris, La Martinière, 2005, 114 p.

GALICE Célia, LEROYER Emmanuelle (dir.) et BOMBO, *Est ce que je peux avoir la tête dans les nuages et les pieds sur terre ? : une anthologie de poèmes*, Montrouge, Bayard jeunesse, coll. « Demande aux poèmes », 2010, 57 p.

GALICE Célia, LEROYER Emmanuelle (dir.) et ORELI, *Si je donne ma langue au chat, est-ce qu'il me la rendra ?*, Montrouge, Bayard jeunesse, coll. « Demande aux poèmes », 2010, 57 p.

GALICE Célia, LEROYER Emmanuelle (dir.) et GUILLEREY Aurélie, *Pourquoi ma grand-mère tricote des histoires ? : une anthologie de poèmes*, Montrouge, Bayard jeunesse, coll. « Demande aux poèmes », 2012, 57 p.

GALICE Célia, LEROYER Emmanuelle (dir.) et FALIERE Amélie, *Qu'est-ce qui mijote dans ma marmite à mots ?*, Montrouge, Bayard jeunesse, coll. « Demande aux poèmes », 2013, 56 p.

GAMARRA Pierre et GLODEK-MIAILHE Mireille, *La rose des Karpathes*, Paris, La Farandole, 1955, 25 p.

GAMARRA Pierre et MOREU René, *La mandarine et le mandarin*, Paris, La Farandole, 1970, 93 p.

GARNIER Ilse et GARNIER Pierre, *Le spatialisme en chemins*, Amiens, Corps puce, coll. « Le Poémier », 1990, 189 p.

GARNIER Pierre, *Comment se fait le poème*, Amiens, Corps puce, coll. « Le poémier », 2008, 106 p.

GAUTHIER Alain, *Alice ou les chemins de la mémoire*, Paris, L'art à la page, 2005, 15 p.

GAUTHIER Alain, *Alain Gauthier*, Paris, L'art à la page, coll. « Images images », 2007, 96 p.

GELIS Robert et MEREL, *En faisant des galipoètes*, Paris, Magnard, 1983, 96 p.

GIBERT Bruno, *Ma petite fabrique à histoires*, Paris, Autrement jeunesse, 2004, 21 p.

GIBERT Bruno, *Paradis*, Paris, Autrement, 2007, 48 p.

GOFFETTE Guy et CALLIAS Aurore, *Lumignons*, Paris, Gallimard jeunesse, 2011, 42 p.

GOT Armand et COUTEAU Geneviève, *La Poèmeraie, poésies modernes choisies pour les enfants par Armand Got et Charles Vildrac*, Paris, Bourrelier, 1957, 208 p.

GOT Armand (dir.), *La Poèmeraie. Poésies choisies pour les enfants, par Armand Got. Neuf cahiers anthologiques modernes.*, Paris, Gedalge, 1926, 358 p.

GOT Armand et ROCHER Edmond, *L'arc en fleur : poésies choisies pour la jeunesse*, Paris, Bourrelier et Cie, 1933-1936, 3 vol., 160, 142 et 134 p.

GOUIC Gérard LE, JEUNET Bernard, QUEMERE Hervé et QUEMERE Sibylle, *Attrape-moi aussi un poète !*, Spézet, Coop Breizh, 2001, 52 p.

GUERN-CAMARA Gaëlle LE (dir.), *La poésie engagée*, Paris, Belin Gallimard, coll. « Classico collège », 2009, 148 p.

GUILBAUD Luce, *Qui, que, quoi ?*, Saint-Benoît-du-Sault, Tarabuste, coll. « Au revoir les

enfants », 2002, 28 p.

GUILBAUD Luce, *Une cigale dans la tête*, Chaillé-sous-les-Ormeaux Trois-Rivières (Québec), le Dé bleu Écrits des forges, coll. « Le farfadet bleu », 1998, 46 p.

GUILBAUD Luce, *La petite feuille aux yeux bleus*, Chaillé-sous-les-Ormeaux, le Dé bleu, coll. « Le farfadet bleu », 1992, 47 p.

GUILBAUD Luce, *Les Moustaches vertes*, Chaillé-sous-les-Ormeaux, le Dé bleu, coll. « Le Farfadet bleu », 1981, 43 p.

GUILBAUD Luce et LABOUDIQUÉ Maïté, *Naviguer dans les marges*, La Meilleraie-Tillay, Soc & foc, 2013.

GUILLEVIC Eugène, *Pas si bêtes !*, Paris, Seghers jeunesse, coll. « Seghers jeunesse », 2004, 61 p.

GUILLEVIC Eugène et VINCENT Hélène, *Echos*, Paris, Gallimard, coll. « Folio cadet », 1991, 72 p.

HALLER Claude et LEFEBVRE Gabriel, *Poèmes du petit matin*, Paris, Hachette jeunesse, coll. « Fleurs d'encre », 1994, 85 p.

HARDY Christophe et BINET Juliette, *Poésie japonaise*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Les albums Dada », 2005, 43 p.

HE Zhi hong, *Poèmes de Chine de l'époque dynastique des Tang*, Paris, Le Seuil, 2009, 42 p.

HELD Claude et HELD Jacqueline, *Rêves de peintres, rêves de poètes*, Paris, l'Ecole des loisirs, 1987, 29 p.

HELD Claude et HELD Jacqueline, *Lieux de passage, lieux de rêve*, Paris, l'Ecole des loisirs, 1991, 29 p.

HELD Jacqueline et GUILBAUD Luce, *Couleur jardin : poèmes*, Chaillé-sous-les-Ormeaux, le Dé bleu, coll. « Le farfadet bleu », 1999, 47 p.

HELD Jacqueline et GUILBAUD Luce, *Ton chat t'écoute*, Chaillé-sous-les-Ormeaux, le Dé bleu, coll. « Le farfadet bleu », 1994, 44 p.

HELD Jacqueline (dir.) et THOUZEAU Christine, *Il était une fois, les couleurs du monde*, Paris, Messidor-la Farandole, coll. « Il était une fois », 1988, 63 p.

HENRY Jean-Marie et BOUTIN Anne-Lise, *Les poèmes ont des oreilles : 60 poèmes à dire comme ci ou comme ça*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2013, 64 p.

HENRY Jean-Marie et CORVAISIER Laurent, *Poèmes à crier dans la rue : anthologie de poèmes pour rêver un autre monde*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 2007, 56 p.

HENRY Jean-Marie et GAMBINI Cécile, *Le français est un poème qui voyage : anthologie de poèmes francophones pour les enfants*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 2006, 56 p.

- HENRY Jean-Marie et GUEYFIER Judith, *Devinez-moi ! 185 devinettes-poèmes du monde*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 2011, 55 p.
- HENRY Jean-Marie et LARNICOL Solenn, *Chaque enfant est un poème : anthologie poétique au pays de toutes les enfances*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 2012, 60 p.
- HENRY Jean-Marie et LEJONC Régis, *Le fabuleux fablier*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 2001, 61 p.
- HENRY Jean-Marie, ROURE Roland et BOUVIER Yann, *Le tireur de langue*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 2000, 61 p.
- HENRY Jean-Marie et SARA, *Ça fait rire les poètes ! : anthologie de pépites poétiques et autres éclats de rire*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 2009, 58 p.
- HENRY Jean-Marie, SERRES Alain, CORVAISIER Laurent et MAGNUM PHOTOS, *Dis-moi un poème qui espère*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Des poèmes dans les yeux », 2004, 51 p.
- HENRY Jean-Marie, SERRES Alain et GRANDIN Aurélia, *L'alphabet des poètes*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 2005, 59 p.
- HENRY Jean-Marie, SERRES Alain, NOVI Nathalie et MAGNUM PHOTOS, *On n'aime guère que la paix*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Des poèmes dans les yeux », 2003, 52 p.
- HENRY Jean-Marie et THOMAS Yan, *Naturellement*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 1999, 56 p.
- HENRY Jean-Marie et VAUTIER Mireille, *Tour de terre en poésie : anthologie multilingue de poèmes du monde*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 1998, 62 p.
- HENRY Jean-Marie et ZAÛ, *Il pleut des poèmes : anthologie de poèmes minuscules*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 2003, 53 p.
- HENRY Jean-Marie et ZAÛ, *La cour couleurs : poèmes*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La poésie », 1997, 61 p.
- HERBAUTS Anne, *Sans début ni fin : petite parabole*, Noville-sur-Mehaigne, Esperluète, 2008, 20 p.
- HUGO Victor, *Mon premier Hugo*, Toulouse, Milan, coll. « Milan poche junior », 2001, 152 p.
- HUGO Victor et COURATIN Patrick, *Choses du soir*, Paris, Gallimard, coll. « Enfantimages », 1979.
- HUGO Victor et LASSARA Christine, *Le Hugo*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 2002, 41 p.
- HUGO Victor et MAZOUÉ Olivier, *Le crapaud*, Paris, Ed. courtes et longues, coll. « Petit livre grand texte », 2010, 28 p.
- HUGO Victor et PEF, *L'ogre de Moscovie*, Genève, Quiquandquoi, 2008, 2008, 32 p.

- IKHLEF Anne et GAUTHIER Alain, *Ma peau d'âne*, Paris, Le Seuil jeunesse, 2002, 34 p.
- IRWIN Coline, *C'est autant d'amour que je t'envoie*, Nantes, MeMo, 2010, 67 p.
- JABES Edmond et RICHARD Caroline, *Petites poésies pour jours de pluie et de soleil*, Paris, Gallimard, coll. « Folio cadet or », 1991, 40 p.
- JACOB Max et DUBOIS Lou, *Le Max Jacob*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 2001, 41 p.
- JACQUES Benoît, *Vivre (un poème pour)*, Montigny-sur-Loing, Benoît Jacques Books, 2011, 36 p.
- JAMMES Francis et DUHEME Jacqueline, *Prière pour aller au paradis avec les ânes*, Paris, Gallimard, coll. « Enfantimages », 1982, 17 p.
- JEAN Georges, *Il était une fois, la poésie*, Paris, Messidor-la-Farandole, coll. « Il était une fois », 1983, 63 p.
- JEAN Georges, *Le Plaisir des mots : mots et poèmes*, Paris, Gallimard, 1982, 352 p.
- JEAN Georges (dir.), *La Liberté en poésie*, Paris, Gallimard, coll. « Collection Folio junior », 1979, 149 p.
- JEAN Georges (dir.), *Le livre d'or des poètes*, Paris, France, Seghers, 1973, 3 vol, 142 p. (chacun).
- JEAN Georges, BARON Nicole et GIROUD Bernard, *Écrit sur la page*, Paris, Gallimard, coll. « Folio cadet or », 1992, 64 p.
- JEAN Georges, *Nouveau trésor de la poésie pour enfants : anthologie*, Paris, le Cherche Midi, coll. « Espaces », 2003, 224 p.
- JOQUEL Patrick et ZAÛ, *Perché sur ton planisphère*, Draguignan, lo País, coll. « D'enfance », 2001, 45 p.
- JOUBERT Jean, *Poèmes de la lune et de quelques étoiles*, Paris, l'École des loisirs, 1992, 25 p.
- KERISEL Françoise et CLEMENT Frédéric, *Bashō, le fou de poésie*, Paris, Albin Michel, 2009, 56 p.
- KIEHL Stéphane, *Dans mon rêve*, e-toiles, 2011 (application numérique).
- KORAÏCHI Rachid et AKKAR Abdallah, *La poésie arabe : petite anthologie*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 1999, 42 p.
- LALLEMAND Oriane, *Mon poémier*, Paris, Mango jeunesse, 2001, 89 p.
- LAMBERSY Werner et ASAKAWA Shō, *Dites trente-trois, c'est un poème*, Chaillé-sous-les-Ormeaux, le Dé bleu, coll. « Le farfadet bleu », 2000, 45 p.
- LANDER Daniel, *Alphabestiaire*, Paris, Editions ouvrières, coll. « Enfance heureuse », 1980, 123 p.

- LATRILLE Sylvie, *Sur le chemin des merles*, Lambersart, l'Épi de seigle, 2003, 23 p.
- LEAR Edward et DELESSERT Etienne, *Les Sept familles du lac Pipple-Popple*, Paris, Gallimard, coll. « Enfantimages », 1978, 27 p.
- LEAR Edward et GALERON Henri, *Poèmes sans queue ni tête*, Urville-Nacqueville, MØtus, coll. « Pommes, pirates, papillons », 2004, 48 p.
- LEAR Edward et JARRIE Martin, *Bon appétit !*, traduit par Alain SERRES, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Petits géants du monde », 2007, 18 p.
- LEBRAT Isabelle et ZAÜ, *Le journal de Roxane Vernet au Sénégal*, Paris, Mango jeunesse, coll. « J'ai la terre qui tourne », 2006, 94 p.
- LETUFFE Anne, *Au bois d'Ardène*, Paris, France, Didier, 1998, 18 p.
- LICHET Raymond et MARQUET Andrée, *Rimaillages*, Paris, l'Ecole, 1982, 63 p.
- LOUV'A et GUERTIK Elena Pavlovna, *Les Bêtes que j'aime*, Paris, Flammarion, coll. « Albums du père Castor », 1934, 32 p.
- MAAKOVSKIJ Vladimir Vladimirovič, *Poèmes pour les enfants : 1925-1929*, traduit par Carole HARDOUIN-THOUARD, Paris, l'Harmattan, coll. « Jeunesse l'Harmattan », 2009, 147 p.
- MALINEAU Jean-Hugues, *Des Jeux pour dire, des mots pour jouer*, Paris, l'École des loisirs, 1975, 7 p et 40 fiches.
- MALINEAU Jean-Hugues, *Petits haïkus des saisons*, Paris, l'Ecole des loisirs, 1996, 29 p.
- MALINEAU Jean-Hugues (dir.), *Premiers poèmes pour toute ma vie*, Toulouse, Milan jeunesse, coll. « Premiers poèmes », 2003, 117 p.
- MALINEAU Jean-Hugues et COAT Janik, *Mon livre de haïkus : à dire, à lire et à inventer*, Paris, Albin Michel jeunesse, 2012, 61 p.
- MALINEAU Jean-Hugues, DEISS Véronique et MAES Dominique, *Les cha-rades et les chats-mots : jeux de mots traditionnels*, Paris, Albin Michel jeunesse, coll. « Humour en mots », 2010, 70 p.
- MALINEAU Jean-Hugues et PEF, *Dix dodus dindons et quatre coqs coquets : le trésor des virelangues*, Paris, Albin Michel jeunesse, coll. « Humour en mots », 2010, 93 p.
- MALINEAU Jean-Hugues et PIERONI Christian, *Trente haïku rouges ou bleus*, Toulon, Pluie d'étoiles, coll. « Pluie d'étoiles poésies », 2000, 48 p.
- MANIER Jean-François et MELLINETTE Martine, *C'est moi*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 1994, 43 p.
- MANNO Yves DI et CONNO Gianni DE, *Poèmes à la lune*, Paris, Casterman, 2010, 24 p.
- MARSAK Samuil Âkovlevič et LEBEDEV Vladimir Vasil'evič, *Quand la poésie jonglait avec l'image*, traduit par Françoise MORVAN, Nantes, MeMo, 2005, 62 p.
- MAUNOURY Jean-Louis et DEMIREL Selçuk, *Guerres et paix : poèmes*, Urville-Nacqueville,

France, MØtus, 1997, 51 p.

MBODJ Souleymane et ZAÛ, *Les enfants de l'antilope : un conte du Sénégal*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Papagayo », 2012, 43 p.

MEENS Dominique, *Toucan*, Paris, Messidor-La Farandole, coll. « Mille images », 1990, 23 p.

MONNEREAU Michel et CHATELLARD Isabelle, *Poèmes en herbe*, Toulouse, Milan, coll. « Zanzibar », 1994, 67 p.

MOREAU Jean-Luc et CONSTANTIN Louis, *Devinettes*, Paris, Hachette jeunesse, coll. « Fleurs d'encre », 1991, 24 p.

MÖRIKE Eduard et BINDER Hannes, *A minuit*, traduit par Marion GRAF, Genève, La Joie de lire, 2011, 30 p.

NORAC Carl et CROWTHER Kitty, *Petits poèmes pour passer le temps*, Paris, Didier jeunesse, 2009, 57 p.

NORGE et HEITZ Bruno, *On peut se tromper*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Petits géants », 2001, 19 p.

NOUHEN Elodie, *Voyages*, Paris, Gautier-Languereau, coll. « Enfance est poésie », 2004, 38 p.

NYS-MAZURE Colette, LISON-LEROY Françoise et GIBERT Montse, *Je n'ai jamais dit à personne que*, Noville-sur-Mehaigne, Esperluète, 2001, 26 p.

ORIZET Jean (dir.), *Les plus beaux poèmes pour les enfants : anthologie*, Paris, le Cherche-Midi, coll. « Espaces », 1986, 189 p.

PERTUZE Jean-Claude, *Au pays des mille mots : anthologie de la poésie contemporaine pour les jeunes*, Toulouse, Milan, 1988, 248 p.

PINGUILLY Yves (dir.), *Il était une fois, les mots : poèmes*, Paris, Messidor-La Farandole, coll. « Il était une fois », 1983, 64 p.

PINGUILLY Yves et ZAÛ, *L'esclave qui parlait aux oiseaux*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Histoire d'histoire », 1998, 28 p.

POIROT-CHERIF Sandra, *Abécédaire des amoureux*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2009, 50 p.

PONGE Francis et MONTEIL Jérôme, *Le Francis Ponge*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 2001, 41 p.

PORTUGAL Anne et THOUZEAU Christine, *Souris au lait*, Paris, Messidor-La Farandole, 1989, 16 p.

POSLANIEC Christian (dir.), *Tirelyre : l'art et la manière*, Paris, l'Ecole des loisirs, 2004, 33 p.

POSLANIEC Christian, *Concerto pour palette et rimes*, Paris, l'Ecole des Loisirs, 1993, 29 p.

POSLANIEC Christian, *Poèmes tout frais pour les enfants de la dernière pluie : poèmes*, Paris, Scandéditions/La Farandole, 1993, 115 p.

- PREMIER LIVRE DE POESIE, Paris, Gautier-Languereau, coll. « Premier livre », 1975, 93 p.
- PREVERT Jacques et BLOCH Serge, *Poèmes et chansons de Jacques Prévert*, Montrouge, Bayard jeunesse, 2008, 112 p.
- PREVERT Jacques, DOISNEAU Robert et NATALI, *Le Prévert*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 1998, 40 p.
- PREVERT Jacques et DUHEME Jacqueline, *Page d'écriture*, Paris, Gallimard, coll. « Enfantimages », 1980, 19 p.
- PREVERT Jacques et DUHEME Jacqueline, *En sortant de l'école*, Paris, Gallimard, coll. « Enfantimages », 1981, 19 p.
- PREVERT Jacques et DUHEME Jacqueline, *Le gardien du phare aime trop les oiseaux*, Paris, Gallimard, coll. « Folio benjamin », 1987, 30 p.
- PREVERT Jacques et DUHEME Jacqueline, *Chanson des escargots qui vont à l'enterrement*, Paris, Gallimard, coll. « Folio benjamin », 1988, 29 p.
- PREVERT Jacques et DUHEME Jacqueline, *Au hasard des oiseaux, et autres poèmes*, Paris, Gallimard, coll. « Folio cadet », 1992, 48 p.
- PREVERT Jacques et DUHEME Jacqueline, *Prosper aux enfers*, Paris, Gallimard jeunesse, 1995, 22 p.
- PREVERT Jacques et DUHEME Jacqueline, *Etranges étrangers et autres poèmes*, Paris, Gallimard jeunesse, coll. « Folio junior en poésie », 2000, 46 p.
- PREVERT Jacques et DUHEME Jacqueline, *Le bateau la terre*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Petits géants », 2004, 18 p.
- PREVERT Jacques et GALERON Henri, *La pêche à la baleine*, Paris, Gallimard, coll. « Enfantimages », 1979, 19 p.
- PREVERT Jacques et HENRIQUEZ Elsa, *Guignol*, Paris, Gallimard, coll. « Enfantimages », 1978, 42 p.
- PREVERT Jacques et NOVI Nathalie, *Noël des ramasseurs de neige : quand elle tombe à Noël*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2012, 32 p.
- QUARENGHI Giusi et CARRER Chiara, *E sulle case il cielo*, Milan, Topipittori, 2007, 64 p.
- QUENEAU Raymond, *Raymond Queneau : un poète*, Paris, Gallimard, coll. « Folio junior en poésie », 2001, 135 p.
- QUENEAU Raymond, *Exercices de style*, Paris, Gallimard jeunesse, 2002, 160 p.
- RASCAL, *Les poètes ont toujours raison*, Andernos-les-Bains, l'Edune, 2011, 25 p.
- RATISBONNE Louis, GOBERT et FROMENT, *La Comédie enfantine*, Paris, Michel Lévy frères, 1861, 166 p.
- RENARD Jules et GRIGOROV Yassen, *Histoires naturelles (quelques)*, Genève, La Joie de lire,

2001, 20 p.

RENARD Jules et TOULOUSE-LAUTREC Henri de, *Histoires naturelles*, Paris, Club des jeunes amis du livre, coll. « Club des jeunes amis du livre », 1961, 187 p.

RENARD Jules et QUARELLO Maurizio A. C., *Histoires naturelles*, Toulouse, Milan jeunesse, 2009, 46 p.

RIMBAUD Arthur et CUYPERS Damien, *Le bateau ivre*, Paris, Ed. courtes et longues, coll. « Petit livre grand texte », 2010, 27 p.

RIMBAUD Arthur et QUENTRIC Lauranne, *Les effarés*, Paris, Mouck, coll. « Juvenilia », 2009, 36 p.

RIMBAUD Arthur et POIZAT Chloé, *Le Rimbaud*, Paris, Mango Jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 1998, 42 p.

RIVET Jean, *La Complainte du petit garçon*, Paris, Éditions Saint-Germain-des-Prés, coll. « L'Enfant, la poésie », 1980, 63 p.

RIVET Jean et LEONARD Aude, *Le soleil meurt dans un brin d'herbe*, Urville-Nacqueville, MØtus, coll. « Pommes, pirates, papillons », 2007, 45 p.

ROCHEDY André, *Descendre au jardin*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 1987, 42 p.

RODARI Gianni et BONANNI Sylvia, *De la terre et du ciel : 89 poèmes, comptines et autres fabulettes*, traduit par Jacqueline HELD et Julio SFORZA, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Graines de mots », 2010, 58 p.

RODARI Gianni et CORVAISIER Laurent, *Jeux de mots, jeux nouveaux*, traduit par Roger SALOMON, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2007, 32 p.

ROSSETTI Christina Georgina et SACRISTE Anne-Laure, *Marché Gobelins*, traduit par Marianne TOMI, Nantes, MeMo, 2002, 62 p.

ROUBAUD Jacques, *Les animaux de personne*, Paris, Seghers jeunesse, coll. « Seghers jeunesse », 2004, 93 p.

ROUBAUD Jacques, *Les animaux de tout le monde*, Paris, Seghers jeunesse, coll. « Seghers jeunesse », 2004, 94 p.

ROUBAUD Jacques et USDIN Élène, *Menu, menu*, Paris, Gallimard jeunesse, coll. « Enfance en poésie », 2000, 24 p.

ROUBAUD Jacques et ZAÛ, *Le crocodile*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Petits géants », 2001, 19 p.

ROUZEAU Valérie et LINDER Valérie, *Mange-Matin*, Chaillé-sous-les-Ormeaux, l'Idée bleue, coll. « Le farfadet bleu », 2008, 57 p.

ROY Claude, *Enfantasques : des poèmes et des images imaginés et imagés pour les lecteurs de plusieurs âges entre 4 et 104 ans*, Paris, Gallimard, coll. « 1000 soleils », 1974, 112 p.

- ROY Claude, *Nouvelles enfantasques : des poèmes et des images pour les lecteurs de plusieurs âges entre 4 et 104 ans*, Paris, Gallimard, coll. « 1000 soleils », 1978, 121 p.
- RYOKAN et ZAÛ, *Sous la lune poussent les haïkus*, traduit par Joan TITUS-CARMEL, Paris, Rue du monde, coll. « Petits géants du monde », 2010, 19 p.
- SACRE James et GERVAIS Pierre-Yves, *Anacoluptères*, Saint-Benoît-du-Sault, Tarabuste, coll. « Au revoir les enfants », 1998, 37 p.
- SADELER Joël et DUHEME Jacqueline, *Le voyage du chariot à mots*, Paris, Larousse, coll. « Les apprentissages », 1995, 36 p.
- SADELER Joël (dir.), *L'Ecole des poètes : poèmes*, Paris, Hachette, coll. « Le Livre de poche », 1990, 134 p.
- SADELER Joël et DUHEME Jacqueline, *Les animaux font leur cirque*, Paris, Gallimard jeunesse, coll. « Enfance en poésie », 2000, 22 p.
- SADELER Joël et DUHEME Jacqueline, *Ménagerimes*, Amiens, Corps Puce, coll. « Le poèmier », 1990, 55 p.
- SADELER Joël et HEITZ Bruno, *Le chat de 20 h 32 et quelques poèmes*, Draguignan, lo País, coll. « D'enfance », 1997, 45 p.
- SAINT-JEAN Jacqueline et MALLART Bruno, *Entre lune et loup suivi de Petite gardienne*, Paris, Hachette jeunesse, coll. « Fleurs d'encre », 1995, 112 p.
- SCHMITT Daniel et BOURGEADE Gilles, *Fredonnaisons*, Draguignan, Lo país, coll. « D'enfance », 1992, 48 p.
- SCOTTO Thomas, *Dans ma maison*, Sore, la Maison est en carton, 2010, 76 p.
- SELLE Aurélie de LA, *Sans la miette d'un son*, Saint-Benoît-du-Sault, Tarabuste, coll. « Au revoir les enfants », 2001, 63 p.
- SERRES Alain et BECHEC Yann LE, *Rue de la poésie : recueil inédit de 40 poèmes sur la ville*, Paris, Scandéditions-La Farandole, coll. « Farandole en poche », 1993, 58 p.
- SERRES Alain et BLOCH Serge, *Le grand livre des droits de l'enfant*, Paris, Éd. Messidor-La Farandole, 1989, 115 p.
- SERRES Alain et CHAUSSON Julia, *La poésie, ça commence tout petit*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Petits géants », 2011, 43 p.
- SERRES Alain et EXBRAYAT Marie-Christine, *Salade de comptines*, Paris, Messidor, 1983, 18 p.
- SERRES Alain et HAYAT Candice, *Pom, pom, poème : ma première anthologie de petits éclats de poésie*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2011, 26 p.
- SERRES Alain et LARNICOL Solenn, *Le livre des moi*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2011, 21 p.
- SERRES Alain et MELLINETTE Martine, *N'écoute pas celui qui répète*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 1986, 39 p.

- SERRES Alain et MELLINETTE Martine, *Le bestiaire des mots*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Collection Poèmes pour grandir », 1988, 32 p.
- SERRES Alain et MELLINETTE Martine, *Chercheur d'air*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 1991, 38 p.
- SERRES Alain et MELLINETTE Martine, *Il y a le monde*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 1996, 56 p.
- SERRES Alain et MELLINETTE Martine, *Encore un coquelicot*, Le Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 2007, 43 p.
- SERRES Alain et PEF, *J'ai oublié ma poésie*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « La maison-aux-histoires », 2012, 28 p.
- SERRES Alain et POIROT-CHERIF Sandra, *Une baleine dans mon jardin : 60 comptines d'écrivains*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Oh ! les comptines », 2010, 44 p.
- SERRES Alain et ZAÛ, *Mandela ! l'Africain multicolore*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, coll. « Grands portraits », 2010, 63 p.
- SILVA Christian DA et MELLINETTE Martine, *Pour que le soir te prenne par la main*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 1989, 27 p.
- SILVERSTEIN Shel, *Le bord du monde*, traduit par Françoise MORVAN, Nantes, MeMo, coll. « Classiques étrangers pour tous », 2012, 168 p.
- SIMEON Jean-Pierre, CLAVELOUX Nicole, GALERON Henri et MERCIÉ Tina, *Aie ! un poète*, Paris, Le Seuil SCÉRÉN-CNDP, 2003, 60 p.
- SIMEON Jean-Pierre et MELLINETTE Martine, *A l'aube du buisson*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 1985, 41 p.
- SIMEON Jean-Pierre et MELLINETTE Martine, *La nuit respire*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Collection Poèmes pour grandir », 1987, 39 p.
- SIMEON Jean-Pierre et MELLINETTE Martine, *Un homme sans manteau*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 1996, 43 p.
- SIMEON Jean-Pierre et MELLINETTE Martine, *Sans frontières fixes*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 2001, 43 p.
- SIMEON Jean-Pierre et MELLINETTE Martine, *Ici*, Chambon-sur-Lignon, Cheyne, coll. « Poèmes pour grandir », 2009, 40 p.
- SIMEON Jean-Pierre et TALLEC Olivier, *Ceci est un poème qui guérit les poissons*, Voisins-le-Bretonneux, Rue du monde, 2005, 40 p.
- SOUPAULT Philippe, *Poésies pour mes amis les enfants*, Paris, Lachenal et Ritter, 1983, 101 p.
- SUPERVIELLE Jules et DUHEME Jacqueline, *L'enfant de la haute mer: conte*, Paris, Editions G.P, 1978, 39 p.
- TANG Sren Lean, *La poésie chinoise : petite anthologie*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit

de passer le pont », 2000, 40 p.

TARDIEU Jean et MARTIN Jean-François, *Le Tardieu*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 2003, 40 p.

TARDY Anne et LEMOINE Georges, *Mon carnet de haïkus : 200 haïkus pour les moments de tous les jours*, Paris, Gallimard jeunesse, 2004, 66 p.

THUILLIER Magali et MERLET Anah, *Des rêves au fond des fleurs*, Chaillé-sous-les-Ormeaux, l'Idée bleue, coll. « Le farfadet bleu », 2006, 45 p.

TOUILLIER Colette et LENGLET Maud, *C'est papa qui conduit le train*, Chaillé-sous-les-Ormeaux, l'Idée bleue, coll. « Le farfadet bleu », 2005, 46 p.

TOUZEIL Jean-Claude et LEGRAND Maud, *Parfois*, Chaillé-sous-les-Ormeaux, l'Idée bleue, coll. « Le farfadet bleu », 2004, 47 p.

TROÏANOWSKI Jean-Louis et TROÏANOWSKI Johan, *L'arbre mime le vent pour plaire à ses feuilles*, Toulon, Pluie d'étoiles, 2006, 46 p.

VENDEL Edward van de et WEEL Fleur van der, *Super Gloupi*, traduit par Christian BRUEL, Paris, Être, 2004, 64 p.

VERLAINE Paul et AHOND Aline, *Le Verlaine*, Paris, Mango jeunesse, coll. « Il suffit de passer le pont », 1998, 41 p.

VERLAINE Paul et MORGAN, *Paul Verlaine*, Paris, Gautier-Languereau, coll. « Grands poètes pour petits enfants », 1997, 10 p.

YOO Ju-Yeon et HAN Kza, *Un jour*, Nantes, MeMo, 2010, 66 p.

4. OUVRAGES METHODOLOGIQUES

ARBORIO Anne-Marie et FOURNIER Pierre, *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan, coll. « 128 », 1999, 127 p.

BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu*, 10e éd., Paris, Presses universitaires de France, coll. « Le psychologue », 2001, 291 p.

BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 2e éd. refondue, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 2007, 126 p.

PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne et REUTER Yves (éd.), *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2006, 208 p.

ROBERT André Désiré et BOUILLAGUET Annick, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1997, 127 p.

5. OUVRAGES DE REFERENCE

AQUIEN Michèle, *Dictionnaire de poésie*, Paris, Librairie générale française, coll. « Les

usuels de poche », 1993, 344 p.

BOUDEVIN Christine et RICHARD-PRINCIPALLI Patricia, *Dictionnaire de la littérature de jeunesse : à l'usage des professeurs des écoles*, Paris, Vuibert, 2008, 278 p.

BUISSON Ferdinand (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, France, Librairie Hachette, 1911, 2087 p.

CHAMPY Philippe et ETEVE Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3e éd. entièrement revue et mise à jour., Paris, Retz, coll. « Les usuels Retz », 2005, 1104 p.

DIAMENT Nic, *Dictionnaire des écrivains français pour la jeunesse : 1914-1991*, Paris, France, l'École des loisirs, 1993, 783 p.

DUPRIEZ Bernard, *Gradus: les procédés littéraires (dictionnaire)*, Paris, Union générale d'édition, coll. « 10-18 », 1984, 540 p.

FOUCHE Pascal, PECHOIN Daniel, SCHUWER Philippe, MELLOTT Jean-Dominique et MARTIN Henri-Jean, *Dictionnaire encyclopédique du livre, [1] : A-D*, Paris, Éd. du Cercle de la librairie, coll. « Dictionnaire encyclopédique du livre », 2002, 900 p.

FOUCHE Pascal, PECHOIN Daniel, MELLOTT Jean-Dominique et SCHUWER Philippe, *Dictionnaire encyclopédique du livre, [2] : E-M*, Paris, Éd. du Cercle de la librairie, coll. « Dictionnaire encyclopédique du livre », 2005, 1074 p.

FOUCHE Pascal, MELLOTT Jean-Dominique, PECHOIN Daniel et SCHUWER Philippe, *Dictionnaire encyclopédique du livre, [3] : N-Z*, Paris, Éd. du Cercle de la librairie, coll. « Dictionnaire encyclopédique du livre », 2011, 1088 p.

GAFFIOT Félix, *Dictionnaire latin-français*, Paris, Hachette, 1981, 1719 p.

JARRETY Michel (dir.), *Dictionnaire de poésie : de Baudelaire à nos jours*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, xiv+896 p.

KLINKENBERG Jean-Marie, *Précis de sémiotique générale*, Paris, Seuil, coll. « Points », 2000, 486 p.

MORIZOT Jacques et POUIVET Roger (dir.), *Dictionnaire d'esthétique et de philosophie de l'art*, Paris, A. Colin, 2007, 471 p.

NIERES-CHEVREL Isabelle et PERROT Jean (dir.), *Dictionnaire du livre de jeunesse: la littérature d'enfance et de jeunesse en France*, Paris, Ed. du Cercle de la librairie, 2013, 989 p.

PICOCHÉ Jacqueline, *Dictionnaire étymologique du français*, Paris, Dictionnaires Le Robert, coll. « Les usuels », 2002, 739 p.

RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2012, 542 p.

REUTER Yves (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles [Paris], De Boeck, 2007, 272 p.

SORIANO Marc, *Guide de littérature pour la jeunesse : courants, problèmes, choix d'auteurs*, Paris, Flammarion, 1974, 568 p.

SORIANO Marc, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Paris, Delagrave, 2002, 568 p.

TRESOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISE [en ligne], Paris, CNRS, 2004. Disponible sur Internet : <http://atilf.atilf.fr/>.

VANOYE Francis (dir.), *Dictionnaire de l'image*, Paris, Vuibert, 2006, 398 p.

6. TEXTES OFFICIELS

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin officiel*, numéro hors-série n° 1 du 14 février 2002.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Le socle commun de connaissances et de compétences », *Bulletin officiel* n° 29 du 20 juillet 2006.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin officiel*, numéro hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts », *Bulletin officiel*, n° 32 du 28 août 2008.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Programme d'enseignement de français pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège », *Bulletin officiel spécial* n° 6 du 28 août 2008.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE, *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, Savoir livre/Centre national de documentation pédagogique, coll. « Une école pour l'enfant. Des outils pour les maîtres », 1992, 192 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Littérature au cycle des approfondissements (cycle 3) », *Document d'application des programmes*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 2002, 64 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Littérature au cycle 3 », *Document d'accompagnement des programmes*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 2004, 128 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Lire et écrire au cycle 3 », *Document d'accompagnement des programmes*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 2004, 44 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « Une culture littéraire à l'école. Littérature à l'école. Ressources pour le cycle 3 » [en ligne], mars 2008, [réf. du 22-08-2014]. Disponible sur Internet : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, « La poésie à l'école. Littérature » [en ligne], mars 2004 (mis à jour en 2010), [réf. du 22-08-2014]. Disponible sur Internet : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/86/1/dossier-poesie_113861.pdf

Index des noms d'auteurs et d'artistes

A

Abril · 134
Adam J.-M. · 311, 312, 323, 324,
408, 455
Adam V. · 247
Aguelon · 347, 541, 594
Alamichel · 67, 615
Alary · 198, 335, 668
Alduy · 212
Alexandre · 42, 153, 209, 211,
221, 229, 230, 235, 261,
263, 265
Allemand · 358
Alline · 296, 297, 304, 306, 324,
396, 404, 436, 437
Amossy · 105
Andersen · 36, 46, 47, 68
Apollinaire · 42, 46, 48, 54, 78,
87, 106, 107, 108, 137, 153,
224, 235, 263, 270, 272,
273, 274, 275, 276, 280,
288, 291, 298, 338, 340,
356, 529, 530, 625, 626, 643
Aquiè · 24, 103, 215, 625
Aragon · 135, 137, 340
Arborio · 449
Arland · 138, 261
Armengaud · 657
Arnaud · 310
Arnaudin · 392
Aron · 20, 69, 210, 223, 235
Arp · 270, 297
Arras · 213
Athanasè d'Alexandrie · 382
Aubigné · 197
Aubin · 362, 668

B

Bachelard · 123, 136
Baillat · 469, 471
Bailleu · 659
Balde · 247
Ballanger · 24, 39, 40, 42, 45,
47, 48, 49, 53, 56, 59, 68, 69,

73, 78, 83, 107, 111, 151,
152, 199, 205, 663
Baquoy · 153, 265
Barbara · 137
Barceló · 279
Bardin · 389, 414
Barnabé · 155
Barnaud · 51
Baron · 214, 220, 242, 270, 273,
667
Barthes · 101, 184, 186, 380,
588, 589, 590, 591, 616
Bashô · 79, 86, 90, 100, 104,
106, 214, 266, 285, 344
Battut · 206
Baudelaire · 66, 70, 91, 101,
134, 138, 168, 196, 210,
219, 240, 267, 270, 271,
274, 279, 303, 497, 529
Baudelot · 596
Bautier · 185, 669
Bayard J.-L. · 127, 226
Bayard P. · 557
Béalu · 159
Béarn · 159
Beaudet · 229, 235
Béhotéguy · 51, 308, 668
Beisner · 232
Belhadjin · 29
Belleguie · 340
Ben Kemoun · 224
Ben Meyer · 273, 275, 280, 281
Benaglia · 93
Benameur · 661
Benini Pietromarchi · 437
Benoit · 318
Benoît P.-A. · 251
Benoît R. · 274
Benveniste · 414, 415
Bergèse · 61, 90, 97, 110, 215,
220, 236, 237, 247
Bergez · 280
Bérimont · 159
Bernanoce · 658
Bernard F. · 224
Bernard H. · 36, 267, 269, 270,
271, 273, 274, 275, 277,
278, 279, 298, 661

Berranger · 54, 93, 94, 161, 303,
304
Bertier · 204, 231, 342, 352,
353, 354, 361
Bertrand · 659
Bertucci · 373
Besnier · 30, 45, 51, 63, 79, 175,
246, 254, 267, 292, 344,
345, 379, 396, 398, 399,
408, 410, 424, 427, 428,
432, 436, 438, 441, 442,
444, 446, 452, 497, 498,
499, 500, 501, 502, 505,
506, 508, 509, 511, 515,
521, 523, 525, 527, 528,
530, 657, 662, 674
Beurard-Valdoye · 49
Bialestowski · 81, 140, 207
Biga · 52, 97, 103, 104, 106, 196
Billet · 666, 668
Binder · 198, 247
Biro · 48, 340, 356
Bishop · 29, 86, 87, 88, 95, 103,
373
Blaine · 45, 198
Blake Q. · 259, 264, 667, 668
Blake W. · 266, 302, 339, 529
Blanchet · 389, 414
Blanpain · 231
Bloch · 667
Bochelier · 48
Boiry · 30, 344, 396, 442, 497,
519, 520, 521, 528
Boisrobert · 312, 317, 320, 463,
643
Bonanni · 70
Bongiraud · 97, 108, 216, 217,
220
Bonnard · 193, 274
Bonney · 167, 285, 356, 663
Bonnery · 669
Bopp · 86, 92
Bory · 18, 190, 204, 342, 354,
529, 664
Bosquet · 45, 149
Bossiroy · 668
Bouchard · 337, 570, 571, 572
Boucheron · 310, 311, 315
Bouchet · 541, 594

Boudet · 56, 79, 80, 90, 97, 98,
99, 104, 106, 117, 118, 120,
215, 218, 220, 222, 225,
235, 238, 241, 244, 246,
252, 253, 254, 353, 541, 594

Bouguenec · 260

Bouillaguet · 389

Boulaire · 361

Bourdélièr · 168, 295, 657

Bourdieu · 142

Bourel · 23

Bourgeade · 250

Bourre · 657

Bourre M. · 305, 657

Bourre R. · 289

Bousquet · 159

Boutet de Monvel · 134

Boutevin · 92, 233, 303, 361,
668

Braque · 198, 275, 297

Brassens · 137

Brauner · 275

Brel · 137

Brendlé · 53, 659

Breton A. · 108, 122, 137, 138,
266

Breton J. · 143

Bricout · 133

Brière · 97, 171, 203, 216, 221,
230, 245, 253

Brière-Haquet · 354

Brillant-Annequin · 658

Broodthaers · 193

Brossa · 353

Brown · 304

Browne · 307

Brulet · 90, 97, 215, 284

Bruner · 509

Bruxelles · 573

Bucheton · 508, 509, 510, 544,
547, 548, 549, 595, 596, 604

Burneau · 21, 245

Bussy · 81, 207

Butlen · 20, 26, 76, 84, 85, 89,
99, 100, 104, 105, 111, 112,
122, 386, 399, 404, 405,
455, 539, 656

Butor · 78, 90, 106, 117, 124,
202, 206, 210, 211, 220,
227, 249, 250, 296, 375,
396, 409, 424, 436, 530,
541, 544, 548, 549, 551,
554, 555, 557, 567, 579,
593, 622, 662

C

Cabral · 128, 643

Cadou · 158, 159

Cahun · 92, 202, 247

Calame-Gippet · 546, 547

Caligaris · 49

Callot · 382, 383

Campe · 541, 594

Cantin · 235

Canut · 670

Canvat · 101, 455

Caracciolo · 188, 249

Carême · 93, 103, 138, 140,
144, 158, 159, 199, 267,
285, 394, 395, 497, 671

Carrer · 70

Carroll · 168

Catinchi · 51

Causse · 207

Cazals · 52, 79, 90, 97, 104, 106,
117, 118, 122, 214, 221,
234, 235, 241, 246, 254,
267, 353, 396

Cendrars · 61, 79, 318

Cervantès · 274

Ceysson · 18, 20, 24, 39, 47, 48,
59, 80, 81, 82, 83, 93, 96, 97,
98, 99, 102, 103, 104, 107,
109, 110, 115, 116, 127,
132, 136, 139, 141, 142,
143, 144, 145, 146, 147,
148, 149, 150, 152, 162,
164, 165, 166, 167, 168,
169, 170, 171, 172, 186,
199, 213, 214, 215, 218, 219,
222, 226, 232, 249, 259,
260, 282, 298, 304, 325,
399, 489, 505, 642, 655,
656, 664, 669, 671

Chabanne · 508, 509, 548, 604

Chabrol Gagne · 198, 335, 668

Chagall · 176, 207, 271, 319

Chambaz · 36, 40, 41, 42, 49,
55, 58, 73, 663

Champy · 470

Chapon · 23, 66, 167, 187, 191,
192, 211, 660

Char · 90, 106, 118, 119, 124,
125, 206, 267, 270, 272,
273, 274, 275, 276, 277,
278, 280, 291, 375, 643, 660

Charnet · 15, 16

Charpentreau · 26, 37, 41, 42,
47, 80, 82, 96, 98, 103, 111,
134, 138, 140, 142, 143,
144, 151, 158, 199, 232,
259, 262, 285, 297, 298, 304

Chedid · 45, 65, 140, 149, 151,
206, 257, 271, 274, 667, 668

Chelebourg · 157, 158

Chenouf · 341

Cheon · 537, 541, 594

Chevallard · 455

Chrétien · 624

Christien · 666

Christin · 23, 25, 66, 72, 192,
330

Clancier · 138

Claudèl · 90, 103, 106, 258, 285,
339

Claverie · 499

Clément · 171, 178, 204, 270,
335, 344

Clermont · 287, 434, 452

Cocteau · 270

Coffin · 262

Cognèt · 243

Colin · 157, 388

Collodi · 95

Collot · 57, 223, 370, 371, 483

Combe · 113, 195, 196, 197,
198, 211, 212, 219, 220,
235, 331, 332, 426

Commère · 18

Compagnon · 101, 113

Connan-Pintado · 29, 51, 67,
185, 198, 286, 287, 290,
308, 327, 335, 343, 380,
431, 443, 460, 465, 530,
657, 668

Coran · 80, 81, 146, 304

Cornière · 18, 104, 117, 118

Corvaisier · 62, 64, 206, 274,
286, 290, 667, 668

Cosem · 37, 49, 97, 140, 164,
218, 220, 227, 231, 234,
235, 241, 246, 247, 667

Cosnier · 621

Cost · 274

Couégnas · 115, 144

Couprè · 201, 357, 358, 360,
660

Couratin · 57, 62, 70, 94, 170,
295

Coyaud · 215, 216

Cremona · 671

Crinon · 459, 484, 486, 604

Cros · 194

Crowther · 666, 669

Cutté · 486, 487

Cyrułnik · 392

D

Da Silva · 78, 96, 98, 111, 138, 147
Dadelsen · 36
Dahl · 499
Dalmasso · 199
Damotte · 347, 541, 544, 594
Dante · 156, 198, 205, 279
Dantzer · 622
Daudet · 88, 90
Daufresne · 121, 204, 246, 253, 254, 486, 487
Davaine · 246
David · 37, 49, 50, 51, 54, 60, 61, 63, 65, 71, 79, 201, 207, 240, 241, 242, 245, 246, 267, 327, 346, 347, 348, 351, 352, 353, 354, 356, 360, 396, 430, 438, 541, 544, 594, 608, 615, 618, 625, 637, 643, 657, 662, 667
De Groot · 499
Debon · 224
Debreuille · 26, 83, 84, 95, 103, 141, 142, 144, 159, 219, 378, 379, 386, 409, 419, 544
Dedieu · 499
Defourny · 241, 335, 339
DeFrance · 25
Degain · 667
Deguy · 15, 16, 663
Deharme · 82, 90, 91, 92, 102, 108, 202, 211, 253, 354
Delacroix · 311
Delahaye · 375, 545
Delas · 151, 409
Delaunay · 207, 318
Delessert · 62
Delteil · 285
Demougoin · 572
Denis B. · 125
Denis M. · 72, 176, 192
Denizeau · 95, 386, 390, 400, 401, 419, 421, 422, 423, 452
Denizot · 457, 459
Derain · 275
Desnos · 26, 46, 62, 64, 82, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 102, 106, 107, 108, 117, 118, 119, 122, 138, 140, 145, 149, 152, 156, 158, 159, 161, 175, 203, 267, 270, 271, 273, 280, 281, 298, 301, 375, 529
Desportes · 197

Desse · 317, 318, 337
Dethurens · 167, 191, 297, 656
Diament · 37, 133, 139
Dias-Chiaruttini · 507
Dobzynski · 152
Doisneau · 94, 174, 280
Dolz · 549, 665
Dominguez · 310
Doré · 189, 271
Dotremont · 660
Douai · 46
Doucet · 167, 661
Doumet · 114, 371, 372, 568, 619, 626, 654, 672
Du Bellay · 210, 497, 528
Du Bouchet · 285, 545
Dubois · 16
Dubois-Marcoin · 388, 655
Dubost · 18, 660, 664
Dubost J.-P. · 97, 103, 104, 105, 106, 127, 148, 201, 216, 224, 357, 358, 360, 656
Dubost L. · 21, 157, 245, 491
Dubrucq · 202, 250
Dubuffet · 194, 198
Duché-Gavet · 72
Ducrot · 55
Ducrozet · 273
Dufays · 86, 105, 223, 372, 374, 379, 381, 488, 489, 501, 536, 548, 549, 560, 565, 567, 569, 650
Dufy · 176, 207
Duhême · 60, 61, 71, 72, 94, 95, 96, 154, 174, 175, 176, 295, 296, 297
Dumas · 160
Dumont · 153, 209, 261, 265, 268, 269
Dumortier · 38, 45, 51, 52, 65, 75, 97, 103, 106, 110, 117, 118, 126, 128, 148, 216, 217, 220, 224, 227, 242, 247, 388, 541, 544, 594, 659, 664, 666
Duporge · 178
Dupriez · 118
Durand · 22

E

Eco · 370, 371, 557
El Lissitzky · 339
Elias · 45

Éluard · 29, 30, 35, 40, 54, 61, 66, 70, 90, 91, 107, 108, 116, 118, 121, 125, 175, 189, 192, 198, 206, 215, 224, 245, 270, 271, 273, 276, 281, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 310, 311, 312, 314, 315, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 396, 400, 411, 424, 442, 444, 446, 448, 449, 450, 451, 459, 461, 470, 496, 527, 529, 643, 662, 671, 673
Ernst · 170, 297, 319, 357
Escarpit · 158, 162, 165, 177
Espitallier · 17, 23, 43, 44, 53, 213
Estève · 26
Étaix · 285, 292
Étévé · 402, 470
Étienne · 36, 40, 42

F

Fabre · 81, 143, 165, 167, 199
Falardeau · 129, 374, 405
Faucher · 134
Faure · 661
Faure A. · 269, 270, 273, 274, 279, 661
Faure P. · 138
Fautrier · 319
Favriaud · 132, 171, 172, 173, 174, 187, 243, 579, 624, 674
Ferlay · 214, 667
Ferrer · 667
Ferrier B. · 18, 29, 157, 262, 276
Ferrier J.-B. · 157
Ferté · 178, 179
Fish · 552
Flower · 459
Folon · 174
Fombeure · 159
Fort · 138, 270, 272, 276
Foucault · 155
Fouché · 66, 119, 195, 250, 317, 337
Fournel · 288
Fournier · 164, 449
Fourtanier · 128, 129, 374, 405, 543, 555, 556, 559, 564
Fradet · 185, 670
Fraise · 153, 259, 260, 261, 262, 265, 268, 491

Francaſtel · 382
François · 60, 61, 71, 174, 189,
529
Frédéric · 209
Freinet · 123, 139
Frémond · 265
Friot · 37, 57, 58, 62, 65, 66, 67,
68, 69, 70, 71, 72, 178, 179,
316, 328, 329, 333, 341, 662

G

Gaffiot · 24, 372
Gaignebet · 39, 46
Galeron · 30, 62, 63, 92, 95,
170, 174, 175, 176, 246,
254, 295, 344, 396, 442,
497, 502, 519, 520, 521,
525, 527, 528, 657, 662, 674
Galice · 38, 39, 51, 60, 64, 88
Gamarra · 37, 103, 138, 140
Gambart · 402
Gambini · 64
Garcia-Debanc · 434, 452, 570
Gardes Tamine · 123
Garnier · 48, 197, 265, 276, 342,
529, 664
Garouste · 274
Gasiglia-Laster · 96, 224
Gateau · 70, 168, 201, 303, 319
Gaudet · 26, 95, 386, 419, 420,
421, 422, 423, 424
Gauthier · 354, 356, 541, 594
Gautier · 88, 134, 201
Gelis · 304
Genette · 115, 145, 219, 225,
228, 239, 245, 249, 276, 288
Gervais · 119
Giacometti · 275
Giasson-Lachance · 595
Gibert · 437, 541, 594
Gide · 192, 261
Gisbert · 334
Gleize · 116, 209, 333, 662, 668
Glénisson · 188, 274
Gloaguen · 666
Goffette · 78, 95, 353
Goiran · 70, 125, 198, 206, 296,
312, 313, 314, 315, 317,
322, 325, 396, 437, 439,
442, 448, 450, 467, 469,
470, 471, 527, 529, 662, 673
Golder · 570
Gombrich · 382
Gondrand · 381

Got · 23, 82, 123, 124, 134, 138,
140, 159, 160, 222, 259,
285, 297, 353, 566
Gotman · 389, 414
Gourévitch · 138
Grandin · 64, 274, 275, 280
Grandville · 189
Grégoire · 16, 219
Grigorov · 396, 404, 442, 474,
482, 485, 486, 487, 492,
527, 541, 594
Grimm · 657
Gromer · 39, 47
Grossel · 671
Grossmann · 380, 430, 579, 615
Groupe μ · 184
Guérin · 206, 224, 235
Guichard · 17
Guilbaud · 97, 106, 109, 119,
171, 183, 203, 220, 230,
231, 232, 233, 235, 243
Guillaume · 159
Guillevic · 37, 86, 89, 90, 91,
106, 110, 111, 118, 138,
145, 146, 149, 211, 218,
230, 298, 372

H

Haller · 80
Hayes · 459
Heise · 24, 39, 40, 42, 45, 47,
48, 49, 53, 56, 59, 68, 69, 78,
83, 107, 111, 151, 152, 199,
205
Heitz · 206, 250, 296
Held · 81, 138, 140, 144, 165,
166, 167, 168, 199, 203, 656
Hénault · 184
Henriquez · 62, 174, 176
Henry · 45, 78, 111, 124, 206,
261, 266, 281, 282, 284,
285, 287, 288, 298, 311,
461, 643
Herbaults · 128, 200, 201, 204,
667, 668
Herbreteau · 541, 594
Heudiard · 71
Hirschi · 137
Hiu · 361
Hocquard · 36, 40, 42, 153, 198,
265
Homère · 274, 279
Houdart-Merot · 276, 587, 590

Hugo · 26, 36, 40, 46, 54, 57, 70,
76, 77, 86, 87, 93, 95, 100,
102, 106, 113, 117, 118,
121, 125, 137, 158, 159,
170, 210, 219, 270, 271,
272, 273, 274, 276, 277,
278, 280, 291, 295, 296,
342, 461, 529, 530, 643,
667, 668
Huynh · 25

I

Ikhlef · 356
Irwin · 345, 541, 594
Iser · 370
Issa · 285
Ivanovsky · 47, 60

J

Jabès · 37, 78, 97, 99, 149, 660
Jaccottet · 215, 376
Jacob · 47, 54, 267, 270
Jacot · 53
Jacquard · 288, 392
Jacques · 95, 204, 336, 337, 662
Jakobson · 55
Janco · 270
Jarrety · 66, 70, 91, 97, 101,
103, 116, 123, 134, 137,
159, 168, 213, 215, 216,
223, 303, 624, 625
Jauss · 370, 488
Javerzat · 461, 486
Jean · 41, 42, 47, 50, 78, 79, 82,
83, 97, 98, 106, 123, 135,
136, 139, 140, 143, 145,
152, 220, 225, 228, 248,
258, 259, 260, 304, 311, 505
Jenny · 409
Jolibert · 389, 458, 483, 484,
500
Joly · 68, 184, 245, 380
Joole · 26, 404, 656
Joos · 274, 279
Joquel · 127, 164, 389
Joubert J. · 37, 81, 140, 205
Joubert J.-L. · 101, 102, 109,
212, 425, 426
Jouve · 105, 244, 245, 381, 403,
622, 635, 648
Juhel · 248, 447
Julia · 178

Junoy · 353
Ju-Yeon · 344

K

Kant · 648
Kerbrat-Orecchioni · 414, 548,
570, 571, 573, 577, 628
Kerisel · 344
Khoury-Ghata · 45
Kiehl · 337, 338
Klee · 295, 297
Klinkenberg · 184, 185, 187
Kosiak · 154
Kosma · 95
Krejková · 92

L

L'Anselme · 60, 138, 189
La Fontaine · 26, 59, 93, 95,
134, 169, 195, 219, 270,
271, 274, 285, 337, 399
Lacelle · 185, 374, 375, 388,
548, 562
Lahtela · 257
Lallemand · 222, 259
Lallement-Renonciat · 242
Lambersy · 52, 79, 97, 102, 106,
117, 118, 253
Lançon · 23, 92, 95, 149, 356,
386, 390, 400, 419, 663
Lander · 146
Langlade · 128, 129, 155, 373,
374, 375, 388, 403, 405,
543, 548, 555, 556, 559,
562, 564, 572, 588, 605
Lapeyre-Desmaison · 335
Larnicol · 286
Lascaux · 62, 166
Lassara · 273, 274, 275, 277,
278, 280
Latrille · 97, 108, 118, 124, 125,
126, 218, 225, 227, 230,
272, 643
Laude · 149
Lautrec · 90
Le Clézio · 109, 339
Le Forestier · 137
Le Gouic · 79, 97, 106, 117, 118
Le Lionnais · 109
Le Men · 24, 25, 187, 188, 196,
197, 242, 249, 274, 335,
342, 352

Lear · 38, 62, 63, 671
Lebedev · 134, 339
Lebrun · 185, 492
Leclaire-Halté · 22, 430, 432,
443, 460, 525, 526, 593,
615, 636, 670
Lee · 178, 279, 541, 594
Lefebvre · 661
Lefort · 29, 67, 158, 162, 163,
164, 176, 177, 178, 179,
200, 327, 328, 335, 343,
347, 350
Léger · 207, 310, 318, 319, 320,
529, 673
Legrand · 244, 249
Leibniz · 154
Leiris · 48, 152, 342, 356
Léonard · 65, 541, 594
Leroyer · 38, 39, 51, 60, 64, 88
Lessing · 279
Letuffe · 305
Lhote · 301
Lichet · 146
Lichtenberg · 266
Linarès · 170, 191
Lison-Leroy · 334
Littré · 239
Lorant-Jolly · 20, 26, 39, 41, 44,
64, 69, 380
Louchard · 307, 309
Louichon · 25, 26, 29, 85, 86,
87, 97, 99, 100, 101, 157,
262, 271, 376, 434, 452,
461, 580, 655
Louis · 71, 328
Louv'a · 107, 134
Lurçat · 310, 466

M

Macé · 588, 589
Magritte · 207, 300, 319, 357
Maïakovski · 134, 139, 339
Maingueneau · 112
Malherbe · 213
Malineau · 37, 42, 45, 47, 81,
83, 90, 106, 111, 140, 142,
163, 199, 206, 207, 215,
259, 266, 285, 298, 409, 458
Mallarmé · 22, 56, 57, 58, 100,
190, 192, 194, 196, 329,
330, 331, 332, 333, 356,
426, 497
Manet · 192, 194

Manier · 15, 16, 21, 37, 63, 64,
119, 144, 219, 241, 245,
251, 534, 655, 660
Mansot · 206
Marchak · 134, 339, 354
Marchal · 330, 332
Marchon · 93, 385
Marcoin · 27, 39, 52, 71, 92,
109, 123, 127, 157, 158,
159, 160, 161, 375, 426,
546, 547, 568, 655
Marin · 459, 486
Markowicz · 340
Marot · 72, 195, 210, 213
Marquet · 146
Martin · 23, 27, 49, 63, 83, 84,
120, 122, 123, 132, 136,
149, 150, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 157, 175,
375, 377, 397, 409, 420,
423, 426, 454, 483, 484,
529, 626, 663
Martin J.-F. · 206, 277, 280, 281
Martinand · 426, 427
Martinez · 392
Massol · 16, 22, 27, 28, 35, 361,
373, 381, 388, 469, 588
Masson · 297
Mathieu · 15
Mathy · 666
Matisse · 61, 66, 207
Maulpoix · 53, 57, 148, 265, 654
Maunet-Saillet · 205
Maunoury · 63, 643
Mazauric · 373, 376, 379, 388,
390, 538, 579
Meens · 80
Meirieu · 392
Mellinette · 37, 49, 62, 63, 64,
143, 171, 172, 173, 230,
241, 243, 246, 247, 251,
254, 361, 541, 594, 624,
655, 660, 666, 667, 674
Melot · 25
Menanteau · 26, 138, 140, 144
Mercier-Faivre · 93, 127, 226
Merlin · 206
Meschonnic · 151, 166, 172,
285, 311, 663
Meskache · 120
Melot · 25
Mestokosho · 661
Michaux · 152, 339, 375
Mikhailkov · 134
Milhaud · 92
Milkovitch-Rioux · 642

Miró · 275, 295, 297, 319
Mo Xia · 273, 281, 300
Moeglin-Delcroix · 23, 335
Mollet · 305
Mongenot · 25
Monjo · 164
Monnereau · 144
Montandon · 185, 188, 189,
190, 285, 339, 380
Montardre · 107
Monteil · 273
Moreau · 80, 232
Moret · 235
Mörrike · 198, 247
Morin · 392
Morizot · 188
Morvan · 340
Mougin · 671
Mouloudji · 95
Moustaki · 137
Murail · 499
Murakami · 497
Murat · 261

N

Natali · 94, 174, 280
Nerlich · 188, 189, 190, 253,
328
Neruda · 667
Nezval · 139
Nières-Chevrel · 21, 22, 73, 157,
158, 160, 162, 184, 198,
242, 361, 521, 668
Nony · 95, 390, 400, 401
Norac · 45, 220, 666, 669
Norge · 78, 82, 97, 149, 206,
296, 301, 394, 530
Nouvel · 310
Nys-Mazure · 97, 334

O

Obaldia de · 46, 102, 110, 117,
149, 394, 671
Octobre · 669
Olivier · 281, 307, 530, 668
Ollivier · 46
Orizet · 82, 83, 96, 143, 170,
262, 263
Ormezzano · 178
Ovide · 193, 210, 274, 279, 314

P

Paladino · 274
Panofsky · 382
Para · 17
Parain · 339
Pécaut · 588
Pef · 54, 296
Peirce · 184
Pélachaud · 318, 321
Pennac · 507
Pérès · 668
Péret · 297
Peretti · 29, 157, 262, 276
Perrault · 38, 52, 133
Perrin · 157, 178
Perrin-Glorian · 389, 445, 447
Perrot · 21, 38, 47, 55, 59, 71,
149, 157, 164, 521, 668
Petit · 287, 372, 373, 405, 408,
595, 604, 610
Peyré · 23, 25, 66, 69, 167, 179,
187, 191, 192, 193, 194,
196, 198, 211, 246, 269,
278, 318, 319, 332, 660
Pfister · 124, 608
Philippe · 284, 285
Picabia · 270
Picard · 105, 370, 372, 381, 382,
383, 403, 477
Picasso · 62, 193, 274, 275, 297,
300, 310, 318, 319, 512
Pierce · 184
Pin · 206
Pinguilly · 49, 200, 340
Pinson · 49, 97, 223
Piquemal · 125
Placin · 65, 286
Plane · 434, 452, 570
Plissonneau · 281, 530, 668
Plu · 72, 174, 175, 176
Poe · 194
Poirot Cherif · 342
Poizat · 119, 125, 206, 273, 274,
275, 277
Polak · 661
Poncelet · 335
Ponge · 152, 194, 198, 267, 270,
273, 274, 276
Portugal · 80
Poslaniec · 80, 81, 205, 207, 389
Potier · 270
Pouivet · 188
Poulet · 223, 408
Prassinós · 149, 304

Prévert · 26, 60, 61, 62, 71, 72,
78, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94,
95, 96, 106, 108, 126, 138,
140, 149, 152, 154, 158,
159, 165, 170, 174, 175,
176, 189, 224, 258, 262,
267, 270, 271, 276, 280,
295, 298, 385, 394, 395,
529, 667
Prigent · 15, 17, 49
Propeck · 348, 350, 541, 608,
618, 637, 638, 639, 672

Q

Quarello · 487
Quarenghi · 70
Queneau · 46, 61, 90, 93, 102,
108, 109, 113, 146, 235,
258, 262, 274, 337, 338, 529
Quet · 35, 361, 670
Quignard · 66
Quist · 62

R

Rabaté · 100, 116, 329
Rabier · 90, 271
Rabillon · 306
Rainjonneau · 541, 594
Rannou · 26, 372, 376, 377, 388,
538, 545, 565, 566, 569, 653
Rascal · 264, 501
Ratisbonne · 158
Ray · 66, 189, 192, 280, 297,
319
Rayna · 596
Raynal · 450
Redon · 176, 330, 332, 333
Reeves · 288
Régine · 404
Renard · 30, 62, 79, 86, 87, 88,
89, 90, 95, 104, 106, 117,
118, 285, 292, 389, 396,
397, 398, 399, 411, 424,
441, 442, 446, 471, 474,
475, 476, 477, 482, 483,
484, 485, 486, 487, 488,
489, 492, 495, 496, 527,
529, 671
Renonciat · 242, 274
Resmond-Wenz · 39, 46, 47, 54,
60

Reuter · 389, 427, 443, 445,
447, 455, 467, 481, 504,
532, 534
Reverdy · 568
Rey · 288
Richard · 223, 408
Richard-Principalli · 92, 185,
233, 303, 361, 670
Richter · 342
Rieunier · 450
Rigaud · 312, 317, 320, 463, 643
Rimbaud · 45, 88, 137, 138, 267,
271, 273, 279, 302, 342,
375, 394, 497, 529, 530
Rivet · 65, 128, 541, 594, 642,
667
Robert · 389
Rochedy · 38, 45, 48, 97, 106,
117, 118, 121, 145, 147,
216, 218, 221, 227, 238,
251, 361
Rodari · 38, 64, 70, 134
Roger · 330, 332, 333, 375
Rolland · 46, 138, 160, 303
Rollinat · 23
Romer · 356, 663
Rongier · 46
Ronsard · 197, 210, 219, 497,
528
Ronveaux · 665
Rossetti · 52, 92, 115, 117
Rossi · 213
Roubaud · 18, 36, 40, 42, 50, 51,
55, 64, 78, 82, 89, 90, 91,
103, 106, 108, 116, 118,
125, 142, 145, 146, 149,
153, 200, 211, 212, 213,
220, 227, 236, 237, 238,
263, 298, 492, 568, 618, 664
Rouchette · 136, 143, 150
Rouget · 197
Roukhomovsky · 285
Rousseau · 275
Rousselot · 138
Rousset · 265
Rouxel · 25, 26, 85, 87, 155,
373, 374, 375, 376, 388,
410, 413, 475, 478, 480,
533, 549, 588, 589, 605,
610, 653, 655, 657, 658
Rouzeau · 18, 19
Roy · 33, 37, 50, 59, 71, 93, 138,
140, 146, 149, 165, 168,
169, 170, 172, 203, 298, 499
Royet-Journoud · 662
Ruscha · 193

Rutebeuf · 135
Ryôkan · 64, 215, 216

S

Sabourin · 25, 67, 72, 195, 247
Sacré · 16, 18, 52, 89, 97, 102,
104, 106, 119, 122, 127,
163, 209, 218, 222, 223,
224, 234, 238
Sadeler · 38, 51, 61, 80, 97, 98,
106, 144, 220, 238, 250,
285, 662
Saint John Perse · 198
Saint Jurs (de) · 667
Sainte-Beuve · 276
Saint-Exupéry · 353
Saint-Jean · 50
Saint-Jurs (de) · 667
Sampiero · 378
Sandras · 216, 217
Sarfati · 413
Sayers · 317
Scarbonchi · 673
Schaffner · 106
Scherer · 263
Schmitt · 97, 106, 222, 227, 250,
662
Schneider · 434, 452
Schneuwly · 447, 448, 549, 665
Schuwer · 239
Scotto · 657
Seghers · 77, 91, 140
Selle · de la 97, 108, 117, 118,
119, 127, 170, 203, 231,
247, 248, 253, 369
Sénéchal · 458
Senghor · 265
Serre · 521, 525
Serres · 18, 37, 41, 44, 45, 50,
56, 64, 65, 69, 70, 78, 80, 84,
85, 95, 96, 97, 98, 99, 106,
116, 145, 147, 148, 152,
200, 218, 220, 230, 234,
242, 249, 266, 267, 281,
282, 283, 284, 285, 286,
287, 288, 290, 292, 296,
302, 303, 307, 325, 561, 656
Sève · 483, 485, 501, 502
Sherer · 153
Shiki · 154
Silbermann · 91, 92, 118
Silverstein · 354, 671
Siméon · 27, 33, 37, 38, 45, 47,
48, 50, 51, 55, 56, 57, 63, 68,

73, 78, 84, 97, 98, 99, 108,
114, 115, 116, 117, 118,
121, 125, 126, 128, 142,
145, 147, 148, 152, 171,
172, 173, 178, 225, 234,
240, 243, 244, 247, 251,
253, 254, 267, 282, 283,
290, 361, 377, 389, 423,
429, 561, 566, 569, 607,
624, 643, 655, 663, 667, 674
Sinda · 265
Singly · 89, 107
Sinnassamy · 188, 189, 328
Sirota · 669
Solal · 71, 347, 396, 430
Sollers · 15
Soriano · 102, 107, 132, 133,
134, 135, 136, 137, 138,
139, 140, 160, 161, 162, 232
Souchier · 49
Soupault · 46, 140, 149, 152,
158, 159
Souriau · 188, 280, 316
Staël · 275
Stéfan · 16, 213
Suel · 71, 117, 118, 216, 221
Supervielle · 45, 61, 90, 91, 102,
106, 117, 118, 258

T

Talleg · 178, 206, 296, 396, 409,
549, 551, 581, 582, 583,
592, 593, 657, 662
Tardieu · 62, 86, 87, 90, 113,
206, 258, 262, 267, 270,
271, 273, 274, 275, 277,
280, 301, 375, 394
Tardy A. · 90
Tardy A.-S. · 215
Taveron · 112, 113, 114, 115,
410, 429, 460, 475, 478,
483, 485, 501, 502, 544,
546, 547, 549, 572, 615,
639, 653, 657
Tchoukhovki · 139
Tenier · 36, 39, 46, 47, 54
Terwagne · 595
Testut · 141
Thiébaud · 246, 657, 667
Thuillier · 97, 120, 220
Tilleuil · 381
Todorov · 55, 373
Touillier · 97, 120, 222, 225,
226, 248, 358

Toulouse-Lautrec · 529
Tourigny · 486
Tournier L. · 23
Touzeil · 97, 111, 120, 234, 235,
244, 249, 253, 254
Trenet · 137, 302
Troïanowski · 97, 221, 243
Turk · 499
Tzara · 270, 292, 318

U

Ufan · 178
Ungerer · 666, 668

V

Valéry · 124, 198, 231, 330, 426
Valois · 197
Van de Vendel · 97, 110, 227,
248
Van der Linden · 184, 186, 246,
248, 249, 335, 345, 361,
380, 615, 635

Van Gogh · 439, 450, 451, 469
Vargaftig · 153
Vargas · 392
Vautier · 289
Velter · 17
Vergnaud · 438
Verlaine · 45, 72, 86, 87, 88,
106, 123, 137, 193, 196,
224, 267, 270, 271, 272,
274, 276, 394, 529
Vermeersch · 437
Viala · 135, 142, 210, 228, 246,
291
Vian · 274, 406, 424, 435, 666,
668
Vibert · 97
Vié · 62
Vigny · 196
Vilar · 119, 195
Vildrac · 82, 134, 160
Villon · 137, 264, 497
Virgile · 279
Voltaire · 195
Voltz · 305
Vouilloux · 280

W

Weisser · 542, 570, 571, 573,
577, 597, 599
Widor · 134
Wiener · 93
Winn · 197

Y

Ylla · 174

Z

Zao · 275, 279
Zaü · 62, 64, 176, 200, 214, 242,
246, 254, 273, 285, 289,
396, 657, 660, 667
Zemmour · 223
Zoughebi · 36, 40, 41, 42, 43,
49, 55, 73, 153, 263