Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Yahia FARES de Médéa
Faculté des Lettres et des Langues et des Sciences Sociales et Humaines
Département des langues étrangères
École Doctorale Algéro-française de Français
Antenne de Médéa
Réseau Centre

Thèse de doctorat en Sciences des Textes Littéraires :

L'album de jeunesse, un genre littéraire à part entière ?

Analyse sémiologique de l'album *Père Castor*

Préparé et soutenu publiquement par :
Mme : Salima HAID
Dirigée par Dr. Chihab BESRA

Membres du jury :

Dr. Djelloul HABOUL	**Président**	**Université de Djelfa**
Dr. Dalal MESGHOUNI	**Examinateur**	**Université d'El-Oued**
Dr. Halima BOUARI	**Examinateur**	**Université de Ouargla**
Dr. Aziza BENZID	**Examinateur**	**Université de Biskra**
Dr. Zineb CHIH	**Examinateur**	**Université de Médéa**
Dr. Chihab BESRA	**Rapporteur**	**Université de Médéa**

Année universitaire : 2019-2020

Remerciement

Je tiens à remercier mes chers parents, mes frères et mes sœurs, plus spécialement Djazia, ma moitié et mon âme sœur.

Je tiens également à remercier infiniment mon directeur de recherche Chihab BESRA dont les conseils et les orientations étaient déterminants pour l'aboutissement de ce travail.

À Lina et Rayane, mes petits anges et mon grand amour…

Table des matières

Introduction……5

Chapitre I :

Genre et généricité

1- Qu'est ce qu'un genre ? ……..…..…16

1-1 - L'histoire du genre ……..…….……16

1-2 -La notion du genre chez Platon……..….....16

1-3 -La notion du genre chez Aristote……...……...17

1-4 -La notion du genre contemporain……...……..18

2- Le genre et la réception……..22

2-1-Le genre : de la rhétorique à la poétique……..…….....22

2-2- Le rôle du genre dans l'interprétation……..….....25

2-3-Le genre et le sens…….....30

3-Le genre en dynamique……....…….32

3-1- Les genres du discours dans le cercle de Bakhtine……....33

3-2- La généricité selon la théorie de J.M Adam……...…....39

3-3-Les limites de la théorie d'Adam et Heidmann……..……42

3-4- La généricité dans la sémiotique interprétative de Rastier... 46

4- Le genre album comme élément de la sémiotique textuelle……...52

4-1- Généricité diachronique ou synchronique ? … …….....52

4-2- Le gradient générique……..…….....56

4-3- Les modèles d'albums ……..……60

A-Modèle du Conte…… …….....61

B- Modèle de boule de neige……...……61

a- *La déclinaison* ……61

b- *l'intensification*…….....61

c- *La chaine*…….....61

C- Le modèle surprise …….…….....62

a- Surprise « énonciative » …….....62

b-Surprise par « rupture énonciative »…….....62

c-Surprise des tensions énonciatives ……62

Chapitre II :

Étude typographique des albums *Père Castor*

1-Étude du format……..……66

1-1-Format à l'italienne…….....67

1-1-Format à la française……68

2- Les dimensions de l'album……....70

2-1-Grandes tailles ……70

2-2-Petites tailles……...71

2-3-Tailles moyennes……..…….....71

3- La couverture ……..….....71

3-1-La première de couverture …….....72

3-2-La quatrième de couverture……...……74

3-3-Les références……...…….....76

3-4-Le titre……76

4-Le rapport du titre avec l'illustration……....79

4-1-Le rapport de redondance ……..80

4-2-Le rapport de complémentarité ……81

4-3-Le rapports de. contradiction…….....86

5-La mise en page……..……88

5-1-La page de garde…….....88

5-2-La page de titre……..…….....89

5-3-La disposition de l'espace image/texte ……...95

5-3-1-Les types de mise en page…….....95
a-La dissociation…….. …….95
b-L'association…….……95
c-La conjonction……...95
5-3-2-La mise en page des albums Père Castor ……..……96
a-La mise en page texe/image en vignettes (compartimentage)…..96
b-La mise en page dissociative……...101
c-La mise en page par l'image à fond perdu….. ..… …….103
d-La mise en page par l'image cadrée …… …….106
e-L'association avec la double page……. ……108
f-L'association de la double page avec d'autres mises en page ...112

Chapitre III :

La thématique de l'album jeunesse

1- Étude thématique de l'album jeunesse …….……117
1-1-L'analyse thématique assistée en sémantique interprétative ……118
1-2-Quels thèmes pour les albums choisis comme corpus ? ……..124
1-3-Le traitement informatique quel logiciel appliquer **?** ……..131
2-La recherche thématique……..……....138
2-1-Les unités sémantiques ……..…...138
2-2-L'analyse sémique…….....148
2-3-Isotopie et molécules sémiques ……..……....153
3-Le thème comme structure stable de traits…….……155
3-1-Le graphe sémantique des *albums classiques* …… ..…...155
3-2-Le graphe sémantique des *albums modernes*……161
3-3-L'étude des topoï dans les albums jeunesse…….…….....168

Chapitre IV :

Étude des composantes sémantiques des albums jeunesse

1-La composante médiatique……179

1-1-Le Socle générique des albums jeunesse…….....180

1-2-La hiérarchie générique selon les composantes sémantiques …..181

2-Catégorisation selon les composantes médiatique / thématique.....183

2-1-La progression thématique du modèle *albums classiques* …… ..183

2-2-La progression thématique du modèle *albums modernes*……..186

3-La typologie des albums selon la composante dialectique……..……189

3-1-Les variations dialectiques onomasiologique (le modèle conte)..189

3-2-Les variations dialectiques sémasiologique (le modèle boule de neige)……193

3-2-1-La déclinaison 193

3-2-2-L'intensification ……197

3-2-3- La chaine ……..……..201

4-La typologie des albums selon la composante dialogique (le modèle surprise)…….....202

4-1-Surprise énonciative …….....213

4-2-La rupture énonciative ……...……205

4-3-Tension énonciative ……...……...207

4-4-Le rapport répétition /horizon d'attente ……213

Chapitre V :

La réception de l'album et son rôle comme outil pédagogique

1-Les conditions de la lecture des albums…….……218

1-1-L'adulte : l'incontournable médiateur de la lecture d'album …..218

1-2-Les compétences lectorales…….....222

1-3 Les niveaux de lectures…….....228

2-L'Album à l'école……..…….....229

2-1-L'éducation nouvelle, pierre angulaire de la collection *Père Castor*…….229

2-2-L'album *Père castor* comme outil pédagogique……233

2-3-L'album comme support d'apprentissage…….…….....235

3-L'album comme support de la morale…….…….....239

3-1-La morale dans L'album classique……..…….240

3-2-La morale dans l'album moderne…….....244

3-3-La morale pour faire quoi ?.....247

Conclusion…….....251

Bibliographie……..256

Introduction

Introduction

Le livre d'enfant nous accompagne, souvent, tout au long de nos apprentissages, à commencer par les imagiers les plus simples qui nous apprennent vocabulaire et nous invitent à des voyages où il n'est question que d'imagination et de féerie.

Cependant, pour appréhender le monde de l'enfant, nos premiers livres, malgré leur apparente simplicité, nécessitent préalablement certaines connaissances en psychologie, pédagogie, sémiotique cognitive, sciences de la communication et autres disciplines. C'est pourquoi, les concepteurs de ce genre de livres sont généralement issus de plusieurs domaines et spécialités (artistes, graphistes, concepteurs d'affiches publicitaires, écrivains, théoriciens, ….).

Ceci nous mène à reconsidérer certains clichés formulés à l'égard de la littérature de jeunesse et la réduit à un simple « jeu d'enfant » qui ne suppose que peu d'implication de la part du concepteur.

En dépit de cette particularité et cette exigence, le livre de jeunesse est souvent considéré comme une sous-littérature dans la mesure où on a du mal à le situer au même niveau que la pratique littéraire habituelle.

En effet, pour certains critiques, comme Isabelle NIERCE-CHEVREL, il est important de savoir ou s'arrête la littérature de jeunesse et commence la littérature d'adultes. La difficulté est de savoir comment tracer les frontières entre les deux productions.

NIERCES-CHEVREL a consacré l'avant-propos des l'actes du colloque « Littérature de jeunesse, incertaines frontières» à la mise en exergue de la particularité des deux littératures

> Le discours qui s'élabore autour de la littérature de jeunesse est pour une part similaire à celui de la littérature générale. Pour une part spécifique la littérature de jeunesse engendre elle aussi un discours critique[1]

[1] NIERCES-CHEVREL Isabelle, « lisières et chemin de traverse », in *littérature de jeunesse, incertaines frontières (colloque de Cerisy La Salle),* Gallimard jeunesse Paris*,* 2005.p. 23.

Cependant, il faut souligner la différence des destinateurs dans les deux domaines.

La littérature de jeunesse est destinée aux enfants et les adolescents tandis que la littérature dite générale s'oriente vers les adultes. Cette conclusion parait logique mais, en réalité, la distinction n'est pas aussi évidente :
D'abord, il ne faut pas oublier que la littérature de jeunesse est créée par des adultes ; ce sont eux qui la produisent, l'éditent, l'achètent et la lisent, aussi, aux enfants. Dans ce cas là, ceux-ci ne viennent qu'en deuxième position. La littérature de jeunesse ne porte que partiellement son nom.

Il importe, en deuxième lieu, de signaler que nombreux sont les romans destinés aux jeunes mais qui ne l'étaient pas à leur première édition. Ils le deviennent avec le temps. Citons, par exemple, *Robinson Crusoe* de Daniel DEFOE*, L'ile au trésor* de Robert Louis STEVENSEN. De plus, on a pas mal d'exemples d'écrivains qui produisent à la fois pour la jeunesse et pour les adultes. Nous citons, dans ce cas, Georges Sand et Marc Twain.

Ces exemples confirment que les frontières entre la littérature générale et la littérature de jeunesse restent floues. Néanmoins, précise l'auteure, la différence fondamentale est à repérer au niveau des objectifs : si la production, dans le premier cas, n'est pas toujours motivée par des desseins particuliers, elle est, dans le second, conçue pour l'instruction et l'éducation des jeunes lecteurs. On peut aller jusqu'à dire que la visée didactique est sa raison d'être.

De plus, la loi de 1949 concernant l'éthique de la conception de la production littéraire, exige de contrôler et contrecarrer toute création extravagante et quadriller les productions destinées aux enfants afin de réaliser les objectifs pour lesquels elles sont créées.

La spécialiste de la littérature de jeunesse rappelle que si les frontières externes entre les deux productions sont remises en question, il en existe d'autres, internes, qui mettent en exergue les spécificités de la littérature adressée aux jeunes, à commencer par le critère de l'âge.

En effet, contrairement aux adultes, les jeunes lecteurs sont classés en fonction de leur capacité à saisir les signes typographiques, à savoir : ceux qui ne lisent pas, ceux qui reconnaissent les lettres et ceux qui arrivent à lire des phrases entières ou des paragraphes. Donc les livres seront adaptés au niveau de chaque catégorie de lecteurs, selon leur âge et leur niveau scolaire.

Le deuxième facteur concerne le choix des adultes, c'est-à-dire trier les livres instructifs conseillés par les adultes (instituteurs, parents, bibliothécaires) des livres jugés moins utiles (ceux que l'on se sert le moins).

Aussi hiérarchisée que la littérature générale, déduit l'auteure :

> La littérature de jeunes se englobe une littérature exigeante soutenue par des critiques, une production grand public, des collections et des séries destinée aux linéaires de grandes surfaces en dépit des apparences elle n'est donc pas assimilée à une sous littérature.[2]

Les librairies pullulent d'une gamme très varié de livres pour enfants : du livre-objet, destiné aux tous petits, on passe à l'imagier, au livre de coloriage, à la bande dessinée, à l'album, à la première lecture, au roman jeunesse. C'est un champ de recherche riche et varié. Il suffit donc de choisir quel genre de livre aborder.

La littérature de jeunesse englobe, comme c'est le cas pour la littérature générale, des genres propres à elle en empruntant puis adaptant d'autres genres destinés aux adultes comme la poésie, le conte, le roman d'aventure. Ces genres déjà existants en littérature générale subissent des réajustements pour s'adapter à leurs jeunes lecteurs, de sorte qu'on peut trouver une version pour

[2] Ibid., p. 15.

adultes et une autre pour enfants. Par contre, l'album jeunesse est initialement destiné aux enfants.
Toutefois, vu le succès qu'il a auprès de son public, nous pouvons, de nos jours, trouver sur le marché des albums destinés aux adultes.

De notre part, on a choisi d'étudier l'album pour enfants pour deux raisons : d'une part, parce qu'il n'existe pas beaucoup de recherches effectuées sur ce genre de corpus à moins qu'il soit abordé d'un point de vue didactique.

D'autre part, nous tenons à aller au-delà de l'aspect instructif pour mener une étude descriptive plus détaillée en abordant le maximum d'aspects inhérents à l'appréhension de l'album jeunesse.

L'album d'enfants est un livre qui aménage texte et image dans une relation de complémentarité du sens et de la narration. L'image, dans ce cas, n'est pas présentée comme une simple illustration, elle assure une fonction narratologique souvent plus importante que le texte.

Dans ce genre de livres texte et image sont décloisonné. C'est pour raison que ses concepteurs optent souvent pour la double afin pour avoir un espace plus étendu. Sophie VAN DER LINDEN spécialiste des albums d'enfants explique dans son article « *Album en liberté »* l'originalité de ces livres: « *Le renversement du rapport de prédominance du texte sur l'image : dans l'album l'image est spécialement prépondérante le mode de communication de l'album est prioritairement visuel* [3] *».*

Le premier souci de l'album est de prendre en considération une tranche de lecteurs qui ne maitrise pas ou peu la lecture. Par ce fait, la lecture de l'album ne se fait pas d'une manière linéaire, en tournant les pages l'une après l'autre, comme c'est le cas de la lecture des adultes. Elle se pratique à travers un retour en arrière, en insistant sur des séquences et en procédant à une opération de lecture et interprétation à plusieurs reprises, ou, au contraire, en sautant des scènes pour anticiper la fin. Le médiateur (indispensable dans certains cas) est

[3] VAN DER LINDEN Sophie, « Album en liberté », in *littérature de jeunesse, incertaines frontières (*colloque de Cerisy La Salle), Gallimard jeunesse, Paris, 2005, p. 80.

présent pour sauvegarder la logique du récit et aider l'enfant à se rappeler et à repérer les étapes du récit.

La conception du livre est faite en sorte de réduire les difficultés aux jeunes lecteurs : le recours à la typographie en grande lettres, aux mots assez distincts, aux couleurs attirantes, à l'ornement, à la calligraphie, aux phrases simples, aux récits simplifiés, et au choix d'un seul héros….. sans oublier d'agencer texte et image pour faciliter la compréhension.

Néanmoins, la révolution de l'album contemporain a renversé toutes ces mesures comme le souligne VAN DER LINDEN[4]. En effet, l'album contemporain procède par l'opération inverse : au lieu de simplifier le livre en le rendant plus accessible à son lecteur, c'est à ce dernier de faire l'effort de déchiffrement pour gouter le plaisir d'élucider le mystère que représente le livre.

Pour cette raison, l'illustrateur a recourt aux nouvelles technologies pour créer d'autres aspects esthétiques. Le texte, quant à lui, est éclaté sur la surface de la page, il se mêle à l'image et devient une de ses composantes.

Les limites entre texte et image, se brouillent. La narration est aussi mise à l'épreuve. La narratologie contemporaine de l'album se sert des mêmes techniques que celles de la littérature des adultes.

L'album ainsi complexifié rompe avec l'habitude installée depuis sa création qui consiste à ne susciter qu'une lecture réceptive et passive. Le lecteur devient, par ce fait, actif : il joue, réfléchit et construit un sens à partir des indices dispersés ça et là sur l'espace du livre.

Le lecteur d'album contemporain est convié à faire un effort pour entreprendre *un travail de lecture*[5]. Il est, comme les grands, capable avec son niveau d'intelligence d'élucider les mystères des histoires proposées et de s'en vanter.

[4] Ibid.
[5] VAN DER LINDEN Sophie, « Album en liberté », op , cit., p. 18.

Ceci dit, la particularité de l'album réside au niveau de sa production et son interprétation. Cela nous mène à nous interroger : Dans quelle mesure l'album constitue-t-il un genre à part entière? Quels sont les critères qui le définissent autant que tel ?

Les différentes lectures et nos observations nous ont permis d'émettre les hypothèses suivantes :

L'album, comme le cite VAN DER LINDEN dans son livre *Lire l'album*[6], emprunte de plusieurs genres qui font partie de la littérature adulte, à savoir : la poésie, le conte, le roman de l'aventure en sorte qu'il ne peut être considéré que comme un sous-genre puisque sa création est tributaire de ces genres. Ou alors, partons du même point : l'album emprunte des autres genres mais les réaménage et les réadapte pour les soumettre à ses propres caractéristiques donc l'album ne peut être reconnu que comme un genre à part entière.

A partir de ces constats, nous orienterons notre recherche vers l'étude de la généricité de l'album c'est-à-dire étudier les caractéristiques généraux qui sont en commun avec les autres genres de la littérature générale et de la littérature jeunesse et les caractéristiques spécifiques qui les distinguent comme production originale.

Il faut savoir que l'étude générique (de la généricité) a été élaborée par BAKHTINE puis reprise par Jean Michel ADAM et François RASTIER et reconduit après par Nicolas COUEGNAS qui s'est spécialisé dans la généricité de l'album jeunesse. Nous aborderons, ces théories pour avoir un aperçu sur l'évolution de cette recherche. Néanmoins, nous nous attarderons sur la sémantique interprétative de RASTIER et les travaux de COUEGNAS que nous jugeons les plus appropriés à notre étude.

La spécialiste VAN DER LINDEN met en évidence l'importance de l'album autant que produit commercialisé et conçu pour la consommation. Comme on

[6] VAN DER LINDEN Sophie, *lire l'album*, L'atelier du poisson soluble, Paris, 2007, p. 29.

vient de le signaler plus haut, la littérature de jeunesse jouit de ses propres maisons d'édition destinées uniquement à son public. On peut trouver sur les rayons : Gallimard jeunesse, l'école des loisirs, Auzou, Flammarion jeunesse, Seuil jeunesse, Talents hauts, …

Notre choix de corpus est tombé sur édition Flammarion jeunesse, nous nous intéressons plus spécialement à la collection *Père Castor* car c'est l'une des premières collections d'albums en France, la plus connue et la plus vendue aussi.

Son premier album date de 1937 et depuis, les albums *Père Castor* n'ont cessé d'évoluer jusqu'à nos jours. C'est la raison pour laquelle nous avons parcouru une série importante d'albums de la collection *Père Castor*, notre sélection est portée sur une trentaine d'albums dont les références sont données en bibliographie.

Avant d'entamer le travail, il faut d'abord rappeler que la généricité doit être déterminée par les conditions de production, d'édition et d'interprétation. Ces trois étapes forment un passage obligatoire pour définir les caractéristiques de l'album et constitueront les axes principaux de notre travail. Par ce fait, notre travail est reparti en cinq chapitres :

Nous jugeons indispensable de consacrer le premier chapitre à expliquer la différence entre genre et généricité qui constituent deux notions clés indispensables dans notre recherche. Nous traiterons, pour approfondir les connaissances de ces notions, l'évolution historique de la notion du genre puis son remplacement par la notion de généricité. Puis nous passerons notre exposé vers l'importance du genre pour la lecture, nous aborderons plus spécialement le processus de l'interprétation. Pour se pencher encore plus sur la notion de généricité, nous allons voir les différentes théories qui ont abordé le genre à commencer par BAKHTINE, ADAM puis RASTIER que nous laisserons à la fin pour montrer son exhaustivité par rapport aux autres théories dont nous montrerons les limites.

Par la suite, nous consacrerons le deuxième chapitre à l'étude matérielle des albums : nous verrons d'abord le paratexte au niveau de la couverture et les différents éléments qui la constituent. Puis nous ferons une étude de l'emplacement texte /image et nous nous rapporterons pour cette démarche à la catégorisation de VAN DER LINDEN. Nous approfondirons notre recherche par l'exploration des différents rapports texte /image et nous mettrons la lumières sur les techniques utilisés pour mettre en scène la narration dans ses différentes formes.

Pour relever les caractéristiques sémiotiques des albums, une étude des composantes de la sémantique interprétative est à appliquer à partir du chapitre trois : vu son importance, nous procèderons d'abord par une analyse de la composante thématique, nous relèverons, grâce a deux logiciels que nous avons choisis, les différentes classes sémiques puis les isotopies prédominantes et les molécules sémiques des albums pour voir de prés les critères du genre qui influencent le traitement thématique dans ces livres. Nous relèverons dans la même foulée, les topoi utilisés comme lien entre les thèmes traités et le contexte social, nous toucherons à la vision du monde que les concepteurs d'albums veulent inculquer à leurs lecteurs.

Ce faisant, le chapitre quatre sera consacré à la composante médiatique dans un premier temps, puis à l'étude des composantes dialectique et dialogique dans un deuxième temps pour relever les différents critères spécifiques des albums. Nous nous baserons pour cela sur le gradient générique d'albums de COUEGNAS que nous appliquerons sur notre corpus. Ce gradient montre les différents modèles de traits stables et démontre ainsi que l'album est un genre à part puisqu'il se ramifie en plusieurs sous-genres rassemblés par les critères généraux qui font le socle du gradient et divergent par les critères spécifiques appartenant à chaque composante qui font leurs différences et les distinguent les uns des autres.

Le cinquième chapitre portera sur les conditions de la réception des albums et son rôle comme outil pédagogique car, comme on l'a mentionné

dans l'introduction, l'objectif principal de la conception des albums est l'instruction.

Une étude du contexte socio-historique de la production de la collection est indispensable et par la même occasion la genèse de la collection d'album *Père Castor*. En commençant d'abord par donner une définition de l'éducation nouvelle considérée comme le substrat moral et éducatif de la collection et montrer le grand rôle qu'elle a joué dans la vie de Paul FAUCHER le concepteur de la collection. Puis on passera en revue les toutes premières initiatives du pionnier du *Père Castor* et ses amis. A voir après, en troisième point, l'évolution diachronique contextuelle des albums dans leur conception. Puisque la lecture de l'album est un acte de langage particulier : on explora l'implication de l'adulte et son rôle de médiateur. Nous donnerons aussi un aperçu sur l'album comme un message à double sens puisque conçu pour deux destinataires. Comme dernier point de cette partie nous relèverons les différents moyens d'aborder l'album : lecture, observation et audition.

Le dernier point sera consacré à la fonction didactique de l'album, On expliquera pour cette raison comment l'album est utilisé comme moyen pédagogique et didactique et comment est-il abordé dans les différentes situations de communication à savoir la maison et l'école. Sur ce dernier point nous nous attarderons pour relever en plus la méthode pour exploiter l'album et s'en servir comme support pédagogique pour acquérir la compétence de la lecture et la compréhension.

Nous aboutirons à résumer les résultats de notre travail que nous porterons comme conclusion. Ce qui nous servira à récapituler les démarches de notre recherche et répondre à la problématique. On envisagera d'autres perspectives pour d'éventuelles recherches dans le même domaine.

Chapitre I :

Genre et généricité

Si notre introduction conclut que les frontières entre la littérature de jeunesse et les autres formes de production littéraire restent floues, il s'avère, néanmoins, que chacune des deux littératures exige une catégorisation générique qui soit utile à l'auteur, au lecteur, à l'éditeur ainsi que qu'au bibliothécaire.

Il serait donc plus pratique de se servir d'une catégorisation des textes pour mieux orienter les goûts et les besoins et les multiples tendances des différents partenaires que suppose l'acte de lecture.

Il faut souligner aussi que la classification d'une œuvre dans un genre est aussi nécessaire pour son interprétation.

Cette importance multidimensionnelle que revêt le « genre » nous mène d'abord à nous interroger sur ce que représente cette notion. En tentant de définir ce concept problématique et difficile à cerner, nous réalisons qu'il est révolu comme critère distinctif dans la mesure où il nous oriente vers d'autres modes de classification qui rendent compte de la dynamique générique et mettent en relief les conditions contextuelles en mouvement constant qui décident de la classification textuelle : il s'agit de la généricité.

1. Qu'est qu'un genre ?

Antoine COMPAGNON définit le genre comme suit : « *Les genres littéraires sont des conventions comme les autres formes du discours. L'œuvre s'individualise sur ce fond institutionnel, plus ou moins structuré suivant l'expérience acquise* ».[1]

Le genre se définit donc comme convention dont le taux de la non-conformité sert à mesurer le degré de l'individualité de l'œuvre. Dans la même optique, la définition de François RASTIER[2] semble plus précise. Ce théoricien s'intéresse particulièrement à l'étude du genre considérée comme une démarche indispensable à l'étude du sens *: « Un genre est un programme de prescriptions positives ou négatives et de licence qui règlent aussi bien la génération d'un*

[1] COMPAGNON Antoine, « Théorie de la littérature : la notion de genre Cours de M. Antoine Compagnon », [en ligne] *:* http://www.fabula.org/compagnon/genre.phpconsulte, consulté le 03/04/2016.

[2] Sémioticien et directeur de recherche au CNRS et fondateur de la sémantique interprétative.

texte que son interprétation, elle ne relève pas du système fonctionnel de la langue, mais d'autres normes sociales[1] *».*

On conclut, à partir de cette définition, que le genre est un ensemble de normes linguistiques et sociales qui aide à classer les textes dans des catégories déterminées. Il est surtout une convention sociale indispensable à l'interprétation et à la compréhension des textes d'où son importance dans la production et la réception des textes.

Pour rendre compte de cette importance, nous jugeons utile de procéder par une étude diachronique qui résumera l'évolution du genre depuis Platon jusqu'à nos jours. Pour ce faire, nous nous inspirerons essentiellement du cours intitulé *La notion du genre* d'Antoine COMPAGNON[2]. Cet historien de la littérature et critique littéraire juge nécessaire d'aborder la genèse du genre et son évolution à travers les âges pour pouvoir définir cette notion.

1.1. L'histoire du genre

Antoine COMPAGON explique dans son cours que « *c'est la rhétorique, art de convaincre et de plaire, qui a pensé et classé les formes du discours. Depuis les Grecs, les formes du discours sont des conventions ou des contraintes ; ce ne sont pas des nécessités comme les formes de la langue. »*[3]
Le genre, selon lui, est donc normatif.

La terminologie et la caractérisation de cette notion clé devient un sujet polémique depuis l'antiquité. Ceci dit, qu'il importe de donner un aperçu sur ce conflit, à commencer par la terminologie proposée par PLATON.

1.2. La notion du genre chez PLATON

Les grecs ont toujours défini le genre comme relevant de la rhétorique. C'est PLATON qui était le premier à avoir catégorisé les œuvres (toutes écrites en

[1] RASTIER François, *Sens et textualité*, Paris, PUF, 1989, p. 37.
[2] COMPAGNON Antoine, op., cit.
[3] Ibid.

vers à l'époque), en se basant sur leurs contenus et leurs formes d'énonciation[1]. Il les a classées en trois grandes catégories[2], selon le deuxième critère :

- La diégésis ou narration simple (haplè diégésis). Elle consiste à raconter les événements et les paroles des personnages qui sont, soit résumées, soit rapportées au style indirect.
- La mimesis ou l'imitation (mimèsis), où la façon de reproduire exactement les paroles de chaque personnage. Dans ce cas, les poètes changeaient leur style de parole en fonction des personnages et s'incarnaient dans chaque rôle.
- Le mode mixte qui fait alterner récit et dialogue. C'est le genre le plus fréquent qui sera réutilisé par SOCRATE.

Jenny LAURENT et COMPAGNON reprochent à PLATON de cerner la mimesis dans la simple imitation sans prendre en considération qu'elle peut aussi concerner la description d'un lieu ou d'une action.

1.3. La notion du genre chez ARISTOTE

ARISTOTE propose une autre définition, tout en s'inspirant de PLATON mais en donnant une classification plus générale. Pour lui, le classement des représentations est plus complexe et se fait selon trois facteurs :

L'objet, le moyen et le modèle. C'est à partir de ces critères que se décide la caractérisation des œuvres.

Le philosophe grec souligne comme moyens de classement la *mimétique* (ou la représentation) et le *mètre* puisqu' à l'époque toute les œuvres étaient écrites en vers. Ces deux notions seront reprises par GENETTE qui nommera la représentation « fiction » et le mètre sera remplacé par la « diction » qui insinuera d'une façon générale le style du moment que la versification, ne concerne que la poésie.

> Le langage est créateur lorsqu'il se met au service de la fiction, et je ne suis pas non plus le premier à proposer de traduire *mimèsis* par

[1] JENNY Laurent, *Les genres littéraires, Méthodes et problèmes,* Genève : Dpt de Français moderne, [en ligne] :http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/genres, 2003, consulté le 03/03/2016.
[2] COMPAGNON Antoine, op., cit.

> *fiction*…Pour Aristote, la créativité du poète ne se manifeste pas au niveau de la forme verbale, mais au niveau de la fiction, c'est-a-dire de l'invention et de l'agencement d'une histoire.[1]

Certes, on n'ira pas jusqu'à dire que le lecteur peut légitimement négliger la matière ainsi mise en forme, mais, il faut prendre en considération que le type d'attention qu'il lui porte n'est pas autant d'ordre artistique que celui qu'il porte à la mise en forme elle-même. Tandis que le lecteur d'un roman, par exemple, se trouve appelé à accorder de l'intérêt aux personnages, aux actions….etc, une attention particulière, d'ordre proprement *artistique* [2] (la façon dont le roman est écrit), doit aussi occuper une bonne partie de son attention.

Le deuxième critère qui est « l'objet » concerne le contenu thématique. ARISTOTE envisage deux catégories : sociale et morale. D'un côté le vice qui donnera les thèmes principaux de la tragédie et de l'autre, la vertu qui sera l'axe principal de la comédie.

La mimesis des gens ordinaires, qui relèvera du réalisme plus tard, ne sera pas incluse sauf en peinture.

Le troisième critère est « le mode » ou la façon de représenter. La mimesis dans ce cas est, à son tour, définie selon deux modes :

- Le mode simple, c'est-à-dire racontant en restant soi même.
- Le mode Mimétique, c'est-à-dire incarner les personnages et parler au style direct.

On relève à la fin que la classification platonicienne, aristotélicienne, et antique en général, excluent le genre lyrique qui ne peut relever ni de la mimesis ni de la diegesis.

[1] GENETTE Gérard, *Fiction et diction*, Seuil, Paris, 1979, p. 12.
[2] COMPAGNON Antoine, op., cit.

Plus tard, avec le romantisme allemand, la poésie lyrique sera reconnue par son emplacement dans une hiérarchie dialectique en se basant, non sur la mimesis et les formes énonciatives, comme c'était le cas auparavant, mais sur l'objectivité et la subjectivité. C'est ce qu'on appellera la triade lyrique-épique-dramatique, la dégageant ainsi du principe imitatif.

De nos jours, la classification des genres se regroupe en trois grands axes qui font que la triade des romantiques Allemands considérant le genre dramatique comme la synthèse du lyrique et l'épique est remplacée par des macros genres, notamment : il s'agit du roman qui supplante l'épopée, la poésie qui remplace la poésie lyrique et le théâtre qui est une autre forme de la mimesis.

En outre, le genre qui était prescriptif dans la *Poétique* d'ARISTOTE, comme l'explique COMPAGNON, et les classifications génériques, qui avaient presque toujours une valeur normative, acquièrent, à l'âge classique, une valeur descriptive et se confondent à la critique. Par conséquent, le genre fournira à la critique des critères pour juger les œuvres individuelles[1].

1.4. La notion du genre contemporain

Antoine COMPAGNON reprend la notion du genre contemporain et l'explique d'une façon plus détaillée : « *la notion de genre se réduit de plus en plus à trois grandes cases fourre-tout : la poésie, le récit et le théâtre* ».[2]

Progressivement, la distanciation de la poésie par rapport au récit est devenue déterminante.

La triade contemporaine est basée essentiellement sur l'opposition poésie /récit. sachant que cette opposition est déséquilibrée. Ce nouveau système triadique qui simplifie les genres (poésie, récit, théâtre**)** est hétérogène. COMPAGNON pense que l'opposition qui devrait se valider est l'opposition poésie et prose où la composante linguistique les différencie, voire les opposent.

[1] Ibid.
[2] Ibid.

Cependant, il ne faut pas oublier que cette opposition est remise en question depuis Baudelaire à travers ses poèmes en prose. De plus, prose et poésie font partie de deux registres linguistiques distincts : la première relève d'un registre littéraire et la seconde d'un registre ordinaire.

Récit et poésie sont pensés à l'époque moderne comme des genres. Mais, à vrai dire, c'est plutôt le roman et la poésie lyrique qui sont pensés comme tels puisque considérés comme archétypes : l'un du récit, l'autre de la poésie en général. C'est cette opposition pertinente qui est devenue dominante au XIX^{e} siècle.

Par opposition à la tradition classique où la poésie englobe le récit, l'exclusion du narratif de la poésie se fait sentir depuis le milieu du XIX^{e} siècle : de BAUDELAIRE à MALLARME et VALERY, cette évolution a fait du lyrique un genre à part entière.

Les classiques se basent sur la fiction comme facteur de distinction, ce qui provoqua la dérivation de l'épique. La poésie, par contre, entre le XVII et le XVIII siècle, ne pouvait être admise en fiction narrative. Il n'en était pas question puisque le lyrisme ne racontait pas, donc il ne contenait pas de fiction, même si BATTEAUX le désignait comme partie de triade, en le classant en mimesis des sentiments. Il en résulte une opposition entre épique et dramatique, tandis que le lyrique n'est pas pris en considération.

En somme, le système classique qui reposait sur la triade de l'épique du dramatique et du lyrique, au XVII^{e} et au XVIII^{e} siècle, était justifiée par la « fiction ».

De nos jours, le lyrisme est devenu une partie suprême de la triade car, contrairement à l'épique et au dramatique, il échappe à la mimésis. Le lyrique est devenu une part entière de la poésie par opposition à l'épique et au dramatique qui deviennent deux parties étanches de la prosaïque, selon le classement moderne.

On se trouve, de ce fait, face à un classement platonicien moderne, totalement opposé au classement classique aristotélicien. Il y'a eu donc un renversement de classement et non pas une évolution de la poétique qui était incluse dans ce qui est dramatique et épique à l'époque classique.
Elle ne sera admise, d'ores et déjà, que dans le lyrique, (sachant que la poétique était admise comme la forme linguistique de toutes les œuvres, y compris le théâtre et le récit, et que toutes les œuvres à l'époque antique, jusqu'au XVIII°, siècle étaient écrites en vers).

Le concept « littérature » (prose) apparaît, par la suite, au XIX^{e} comme une catégorie plus conséquente que la « poésie », car les genres en prose se développent au XVIII^{e} siècle, tandis que l'épopée décline, ce qui a permis à la prose de progresser, même au théâtre.

D'une manière générale, la prose narrative ou dramatique s'est opposée à la poésie lyrique. Le récit est inclus dans la prose, et la poésie dans le lyrique, considéré comme l'antithèse du narratif[1]. COMPAGNON résume cette évolution des genres comme suit :

XVII^{e}-XVIII^{e} siècles	Prose	Poésie épique dramatique (lyrique)
XIX^{e}-XX^{e} siècles	Prose narratif dramatique	Poésie Lyrique

La tripartition moderne : Roman / Poésie / Théâtre est calquée sur la triade romantique : épique/ dramatique/ lyrique. L'état présent du système des genres reste donc dépendant des catégories classiques mais les valeurs ont changé : la mimesis (qui était valeur distinctive) est supplantée par la fiction.

De ce résumé de l'évolution historique du genre on retient que le classement en genres aide à repérer les caractéristiques normatives, à les apprécier par rapport aux modèles de référence et surtout à comparer et repérer la nouveauté

[1] Ibid.

en se rapportant, toujours, à la norme, sachant que toute dérogation à la norme est appelée « écart esthétique ».

Le travail de classement n'est pas seulement une tâche propre à l'auteur. C'est surtout le lecteur, indépendamment du créateur, qui a les mêmes prorogatives pour décider à quel genre l'œuvre appartient. Cette fonction assignée à celui qui lit nous amène critères de classification, relatifs à l'horizon d'attente.

2. Le genre et la réception

2.1. Le genre : de la rhétorique à la poétique

Dans la partie précédente, nous avons souligné que les premiers philosophes grecs définissent le genre comme une problématique propre à la rhétorique. François RASTIER reprend cette hypothèse et la remet en question : Il trouve que le genre ne répond aucunement à une problématique issue de la rhétorique[1]. Il explique que cette dernière est une discipline subjective, même si elle prétend avoir établi des principes rationnels. En plus, elle est, selon lui, ethnocentrique c'est-à-dire propre à une société puisqu'elle se charge de produire des textes d'une communauté donnée :

> Toutefois la rhétorique n'a jamais été à proprement parler une discipline scientifique-même s'il importe à présent de sauvegarder son noyau rationnel. En effet, elle a été conçue dès l'origine comme une technique, et ses catégories taxinomiques comme ses concepts descriptifs sont liés à des objectifs pratiques.[2]

Elle est, selon lui, tributaire d'un certain discours et par ce fait, elle n'est pas généralisée. Elle est normative et non descriptive. Elle ne rend, surtout, compte que du locuteur et ne s'occupe que de la production, sans prendre en considération le récepteur, la réception et le parcours interprétaif.

Le théoricien nous invite à considérer le genre non comme une problématique de la rhétorique mais plutôt comme une problématique de la poétique qui en constitue l'objet central. Toutefois si la poétique ne se contente que du texte

[1] RASTIER François, *Sens et textualité*, Paris, PUF, 1989, p. 35.
[2] Ibid.

littéraire, le genre, quant à lui, est à relever dans toutes sortes de communication, même les plus anodines : il n'y a pas de discours ou de texte qui n'appartient pas à un genre. Ce dernier est indispensable pour assurer la compréhension. Il est plus approprié, précise RASTIER, de remplacer la discipline de *la poétique traditionnelle* par *la poétique généralisée* qui englobe tout texte, y compris le texte littéraire.

En effet, les genres sont issues des usages linguistiques et des pratiques sociales dont les types sont appelés *discours*[1], ce qui mène RASTIER à affirmer que le genre concerne toute notre activité langagière quotidienne ordinaire ou soutenue.

Il serait donc pertinent de dire que le genre conditionne notre mode de communication sans lequel nos performances sémantiques ne seraient qu'une suite de phrases isolées et intelligibles :

> Si l'on convient avec François Rastier, la production d'un texte est contrainte par la situation et par la pratique et toute interaction est normative au point que même les conversations les plus spontanées sont réglées par le contrat social, on peut se demander si l'on a véritablement « une large part de liberté lorsque l'on emprunte un genre, si l'on peut vraiment choisir, si l'on peut décider à notre aise[2].

Le genre ne peut donc être tributaire à des situations de communication données. Le champ de recherche qu'il suppose ne peut non plus se limiter également à l'étude de son évolution historique. RASTIER insiste sur le fait que l'étude diachronique des genres, leur évolution et leur disparition n'est pas déterminante. Il faudrait encore montrer comment cette évolution s'articule au sein d'une société par l'influence des pratiques sociales : « *Une typologie des genre doit tenir compte des incidences des pratiques sociales sur la codification linguistiques*[3] ».

---

[1] Ibid., p. 38.

[2] PORTILLO SERRANO Veronica, «La notion de genre en Sciences du Langage», [En ligne], Volume XV - n°2, Coordonné par Carine Duteil-Mougel., URL : http://www.revue-texto. net/index. php?id=2577, 2010, consulté le 10/04/2016.

[3] RASTIER François, op., cit., p. 39.

En effet, un texte ne peut dépendre uniquement de ses fonctions. Si JACKOBSON définit la typologie du langage par ses fonctions et applique cette théorie fonctionnelle du signe au texte, il ne rend pas compte, pour autant, de ce qui relie les éléments du langage entre eux. Emetteur, récepteur, message, référent, canal, code sont donnés dans une situation précise qui ne fait pas partie du signe mais qui lui est primordiale :

> Un acte de langage n'est pas une simple transmission de messages entre deux interlocuteurs idéalisés, comme l'émetteur , le récepteur de Saussure, A et B pour Jacobson, Jill et Jack pour Bloomfield , l'usage d'une langue est par excellence une activité sociale si bien que toute situation de communication est déterminée par une pratique sociale qui l'instaure et la contraint.[1]

Le genre comme le définit RASTIER est « *le lien entre une pratique sociale et un texte, il est ce qui est la pragmatique à la linguistique »*[2]. Il est omniprésent dans toute communication, à savoir que chaque message est codifié par les normes d'une pratique sociale qui, relevant chacune d'un genre, renvoie à un discours défini comme l'usage langagier d'une pratique sociale.
Chaque individu participe dans son environnement à plusieurs pratiques sociales et doit, par conséquent, avoir plusieurs compétences discursives qui relèvent, à leur tour, d'un ou plusieurs genres reliés à cette pratique.

Par ce fait, un journaliste doit maîtriser plusieurs genres, issus à la fois de la même pratique sociale : l'interview, le fait divers, la biographie, le billet …qui, certes, contiennent des normes langagières mais aussi un système de codes propre à elle, relevant de la pratique et de la situation donnée et qui sont tous (les genres) issus du discours journalistique.

D'une façon générale, conclut RASTIER, toute étude sur la langue revient incontestablement à la linguistique. Cependant, nous ne pouvons pas nous contenter d'une étude de la forme de la langue :

> Dissipons pour ce qui concerne les genres une contradiction apparente entre l'objectif de la linguistique (décrire les langues) et celui de la sémiotique de tradition post- saussurienne. On réduit trop souvent l'objet

[1] Ibid.
[2] Ibid., p. 40.

> de la linguistique à la seule « forme ». La substance linguistique, jugée non pertinente relativement au système linguistique, est en ce fait structurée par des systèmes dont une linguistique restreinte ne tient pas compte. C'est cette substance sémiotiquement formée constituée par des systèmes non décrit par la linguistique (dont les genres) mais à l'œuvre dans tout texte, qui constitue selon Hjelmslev, le point de contact de la langue avec les autres institutions sociales[1]

La sémiotique post- saussurienne est employée, justement, pour palier à ce manque et compléter cette étude par le genre. Ce dernier est considéré comme un complément de l'étude linguistique qui se contente de l'étude de la forme de l'usage du langage.

En somme, si le volet du langage reste le champ d'étude de la linguistique, conclut RASTIER, il convient de léguer l'étude de la typologie des textes à une discipline connexe à savoir la poétique. L'importance du genre ne se limite pas à son rôle de classement des textes dans des catégories. Il est aussi indispensable pour chaque discours pour saisir le sens.

Autrement dit, le genre assure la partie pragmatique de la linguistique sans laquelle l'étude du langage reste restreinte. Ainsi, il met à la disposition du récepteur des moyens appropriés pour chaque situation pour saisir le sens. Cela qui nous mène à conclure que le genre assure un rôle prépondérant dans la compréhension et l'interprétation du texte. En quoi consiste ce rôle ?

2-2 Le rôle du genre dans l'interprétation

Ranger une œuvre dans une catégorie anticipe notre compréhension et nous fournit les moyens pour sa lecture. Cette opération consolide le contrat de lecture et constitue un référent au lecteur sur lequel il s'appuie pour appréhender le livre. Ce lecteur devient un élément actif et indispensable à cette opération de taxinomie et, par la suite, à l'interprétation et à la compréhension du texte.

JAUSS n'est pas le seul à attribuer au lecteur ce rôle important, mais il est surtout le premier des historiens de la littérature à avoir démystifié la théorie de

[1] Ibid., p. 38.

l'esthétique traditionnelle qui se fonde essentiellement sur une interprétation relative à la production de l'œuvre.

Ce théoricien approuve l'évolution de la théorie de la littérature des Formalistes russes qui constitue une réaction contre l'esthétique traditionnelle où l'interprétation est sclérosée et mystifiée au détriment de l'évolution des événements historiques. Il s'aligne du même avis que RASTIER et COMPAGNON tout en reprochant aux Formalistes russes de se contenter de l'épistémologie positiviste, sans prendre en considération la réception qui constitue le vrai vecteur permettant l'étude diachronique de l'histoire littéraire.

Pour analyser l'historicité dans sa dimension diachronique, JAUSS se réfère essentiellement à la théorie de l'évolution littéraire, développée par ses prédécesseurs (Victor Chlovski, Boris Eichenbaum, Youri Tynianov...). Il estime que :

> Ces derniers écartent le concept de «tradition» au profit d'une vision dynamique de 1' « évolution », marquée par des ruptures brutales et 1' « autoproduction dialectique de formes nouvelles », qui font à leur tour l'objet d'un processus de canonisation, puis de rejet, etc. Cependant, l'historicité de la littérature ne s'épuise pas, aux yeux de Jauss, dans une « succession de systèmes esthétiques formels». L'histoire de la littérature ne se réduit pas à une histoire des auteurs et des œuvres. Ces dernières n'ont une histoire que dans la mesure où elles sont lues : « Seule la médiation du lecteur fait entrer l'œuvre dans l'horizon d'expérience mouvant d'une continuité. ». La tradition « présuppose la réception » et les « modèles classiques eux-mêmes ne sont présents que lorsqu'ils font l'objet d'une ». C'est la série des réceptions, et non celle des œuvres, qui constitue le fil conducteur de l'histoire littéraire.[1]

La théorie de JAUSS marque une rupture avec l'étude de la *production*. Le théoricien procède par un « changement de paradigme » et place le *lecteur* au centre de la théorie littéraire.

[1] KALINOWSKI Isabelle, « Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception », in *Revue germanique internationale*. [En ligne], URL : http://rgi.revues.org/649 ; p155., mis en ligne le 09 septembre 2011. Consulté le 10 mars 2015.

JAUSS stipule dans *Pour une esthétique de la réception*[1] que le genre sert à modeler un *horizon d'attente*. Ce concept conçoit la lecture comme un projet prédéfini par des éléments apparents ou latents qui font partie du genre. Ces éléments classificatoires servent à la sélection du mode de la lecture à entreprendre :

> Pour accéder à 1' « historicité fascinante de la littérature », Jauss définit d'abord le concept dans une perspective synchronique. Mais il refuse de le rapporter aux conditions historiques de la production littéraire — à la biographie des auteurs, à des « coordonnées économiques ou sociales»1 qui ramènerait l'œuvre à sa dimension de *mimesis.* L'historicité de l'œuvre se définit à l'intérieur de la seule « série littéraire » comme la relation de rupture ou de continuité qui lie le texte aux canons littéraires de son temps (normes des genres, poétiques, etc.) et aux autres productions littéraires présentes ou passées[2]

Le genre nous fournit des critères de reconnaissance sans quoi l'interprétation serait purement une action répétitive. Il fournit aussi les indications, cachées ou apparentes, sur lesquels tous lecteurs se base pour découvrir la part de l'innovation individuelle :

> Une œuvre littéraire, même lorsqu'elle vient de paraître, ne se présente pas comme une nouveauté absolue dans un désert d'information, mais prédispose son public par des indications, des signaux manifestes ou cachés, des caractéristiques familières, à une forme de réception particulière[3]

COMPAGNON explique que les formes conventionnelles du discours, telles qu'elles sont données par la rhétorique traditionnelle qui se centre sur l'idée de plaire et agir sur l'auditoire, sont au nombre de deux :

1. créer une *attente*.
2. garantir une *reconnaissance*[4].

Ces notions, seront reprises par JAUSS, ainsi peut-on décrire un genre en première définition comme un modèle d'attente et de repère de reconnaissance. Quoique cette attente puisse être trompée et déjouée :

[1] JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1990.
[2] KALINOWSKI Isabelle, op., cit., p. 156.
[3] Ibid., p. 159.
[4] COMPAGNON A., op., cit.

> Le jeu littéraire a été longtemps celui de la surprise dans la familiarité, de l'inconnu dans le connu, de l'originalité dans l'imitation, jusqu'au modernisme comme négation de ce jeu. La littérature classique est le dialogue du connu et de l'inconnu, de l'imitation et de l'originalité[4]

L'esthétique de la réception de JAUSS, issue du cercle herméneutique est basée sur deux fonctions :

1. La reconnaissance d'une forme générale qui est le genre.
2. La transgression de cette forme pour affirmer une singularité du style qui est *l'écart esthétique* :

> Jauss critique le concept d'œuvre « classique » auquel se réfère Gadamer ; il ne voit en lui qu'une « substantialisation » au sens strict du terme : les grands chefs-d'œuvre agiraient comme de véritables substances sur lesquelles le temps et la succession des générations de lecteurs n'auraient pas de prise. Ce «dogmatisme esthétique» rejoint le positivisme dans la croyance en un sens absolu et immédiatement accessible des œuvres. Jauss ne lui oppose pas l'idée d'un sens ouvert et purement arbitraire, mais celle d'une historicité du sens et de la valeur esthétique des œuvres.[5]

Selon l'auteur, il n'y a de valeur esthétique que dans l'écart entre l'horizon d'attente d'une œuvre et la façon dont l'œuvre bouleverse cet horizon. C'est à dire la nouveauté apportée par celle-ci qui se détachera du genre. Autrement dit la norme par rapport à laquelle on mesurera le critère de l'innovation et les changements qu'il faut entreprendre pour une interprétation adéquate.

Toutefois, le genre ici ne constitue pas un ensemble de règles à suivre comme c'est le cas dans la grammaire générative. Il ne s'agit pas, non plus, d'un modèle à imiter ou d'un seul énoncé à prendre comme guide, mais plutôt d'un *type* d'énoncés, avec des énoncés qui ont un « air de famille ». Pour des jeux de langage qui sont uniques, il n'y a pas de normes publiques, pas de règles partagées.

[4] Ibid.
[5] KALINOWSKI Isabelle, op ., cit., p. 155.

Le genre est donc le repère qui aide à détecter la partie personnelle de l'utilisation de la langue. COMPAGON va jusqu'à constater que le genre est le lien entre la langue et la parole :

> Le genre est un type, le type correspondant au sens entier d'un énoncé, au sens d'un énoncé pris comme tout (un ordre, une prière, etc.) : la contradiction entre l'individualité du sens et la variabilité de l'interprétation se résout quand on dit que le locuteur et l'interprète doivent partager non seulement les normes linguistiques (variables, instables), mais aussi les normes particulières d'un genre particulier. Le type est alors un niveau intermédiaire entre langue et parole.[1]

A partir de ce constat, COMPAGNON met en relief l'indispensabilité du genre pour l'interprétation. Il nous rappelle que l'interprétation est tributaire de la conception générique avec laquelle s'aborde le texte.

Pour entreprendre une activité d'interprétation, le genre remplit deux fonctions herméneutiques : il peut être un outil **heuristique** qui sert à « découvrir » le sens, ou **constitutif**, c'est-à-dire qui sert à le « construire » et l'interpréter.

Considérer le genre comme un outil amènerait, par la logique des faits, à croire que le genre sera mis à l'écart, une fois sa mission accomplie. Dans ce cas, il n'aura qu'une fonction temporaire, ce qui n'est pas le cas.

Les deux acceptions des genres nous rappellent la notion du sens, telle donnée par RASTIER. Le théoricien français résume dans son ouvrage *Sens et textualité* le faux dilemme qui domine la recherche sur l'interprétation du sens textuel.[2]

Il explique que le sens a deux conceptions : une conception, issue de la philologie traditionnelle qui sera consolidée par les partisans de la lecture révélatrice. Ceux- là admettent que l'interprétation consiste à « découvrir » le sens qui est prédéfini au niveau de la production. De cette opération résulte un

[1] COMPAGNON Antoine, op., cit.
[2] RASTIER François, op., cit., p12.

seul sens pour le texte. Dans le cas contraire, celui-ci devient le réceptacle d'une infinité de lectures. On a, par conséquent, un sens qui se construit à chaque acte de lecture.

En somme, il y'a deux hypothèses pour garantir l'opération heuristique du texte : le texte a un seul sens défini au niveau de la production, ou bien le sens est à « construire » au niveau de l'interprétation.

RASTIER résout ce dilemme en nous expliquant que le sens ne peut être donné dans une seule unité puisqu'il n'est pas prédéfini. Il se présente dans plusieurs lectures à condition que celles-ci soient soumises à des contraintes relatives au texte et aux situations de communication :

> (…)le texte ne serait-ce que par son genre, contient des instruments interprétatives, qui, explicites ou non, ne peuvent être négligées sans réduire l'interprétation à une réécriture lacunaire. Tout cela contraint les parcours interprétatifs possibles et même l'imagerie mentale du lecteur[1].

Comme on vient de le constater, le constate, les deux aspects du genre et du sens sont liés. Ils conditionnent directement l'interprétation et la compréhension des textes :

> Si la compréhension correcte a été atteinte, et si la *compréhension* est liée au genre, alors le *sens* lui-même doit être aussi lié au genre. Le genre est constitutif de l'*énonciation* aussi bien que de l'*interprétation*, de la production aussi bien que de la réception, car lié au sens ; Si le sens est lié au genre, alors non seulement l'interprétation mais aussi l'énonciation (la parole, l'écriture) doit être régie par une idée du tout.[6]

2-3 Le genre et le sens

Dans la mesure où le genre entretient une relation étroite et directe avec l'interprétation des textes, il joue le médiateur auquel le lecteur se réfère pour donner un sens au texte.

COMPAGNON fait ce constat en confirmant que le genre assure les deux fonctions à la fois, qu'il s'agisse de la fonction heuristique ou de la fonction constructive :

[1] Ibid.
[6] COMPAGNON Antoine, op., cit.

> Il est difficile d'accepter l'une ou l'autre acception sans se rendre à l'évidence que le genre remplit les deux fonctions : La conception générique, peut-on sans doute avancer, sert à la fois une fonction heuristique et une fonction constitutive.[1]

Ce théoricien explique que le genre est un élément important dans l'interprétation et la production du texte. Ce sont les traits pertinents ou « l'air de famille » qui permettent au lecteur de constater, à travers leurs occurrences, de quel type de textes s'agit-il.

Ce sont ces traits distinctifs qui lui permettent de relever le degré de conformité et/ou d'unicité du support, par rapport au genre à qui ils appartiennent. Dans ce cas, le genre remplit une fonction descriptive : il ne s'agit plus de juger l'œuvre comme c'était le cas lors de l'antiquité ou à l'âge classique où le genre assurait la fonction normative.

Pour conclure l'interprétation est tributaire de la conception générique avec laquelle le texte est abordé par le lecteur. Ce dernier est la pièce maîtresse sur laquelle se fonde l'interprétation.

L'interprétation ne se fait donc pas au niveau de la production et ses conditions. Il est vrai que l'auteur détermine d'emblée le genre de son texte mais ce sont beaucoup plus les différentes lectures et les conditions de la réception qui décident de la typologie de son texte.

COMPAGON confirme l'idée de l'effet limité de l'énonciateur et insiste sur le lecteur comme élément indispensable qui gère l'opération de taxinomie des œuvres et, par la suite, leur interprétation. D'ailleurs, il souligne que l'énonciateur doit, pour l'aboutissement sémantique, prendre en considération les traits distinctifs en commun avec le récepteur. C'est, selon lui, déterminant pour assurer la compréhension de son œuvre :

> L'idée de contrôle (de l'énonciateur) n'est pas explicite (elle est de l'ordre d'un savoir-faire, d'une compétence) ; les détails ne sont pas tous conscients(…). 2. Même si le sens est inhabituel et toujours sous certains

[1] Ibid.

> aspects unique, le locuteur sait qu'il doit prendre en compte la compréhension du destinataire. Il y a donc un transfert de système d'attentes : un dédoublement du locuteur, une compétence générique partagée. Les genres font partie d'une compétence spéciale, et le texte sans genre reste un mythe.[1]

La fonction du lecteur est primordiale pour déterminer le genre. Cela remet en question une idée reçue en littérature, celle de la stagnation du genre. Il a été prouvé que le genre contribue à donner le sens. Puisque ce dernier n'est pas unique il dépend des conditions de la réception.

Le sens change parce que le genre à qui il fait référence change aussi. En effet, les conditions extrinsèques de la réception sont différentes de celles de la production. Cela prouve que le genre et le sens sont étroitement liés. On parle dans ce cas de la dynamique du genre ou plus précisément de la « généricité ».

3. Le genre en dynamique

Pour l'interprétation d'un texte, le lecteur est indispensable puisque c'est lui qui met en fonction les différents éléments donnés pour procéder d'abord à l'inscription du texte dans un genre pour lui permettre, ensuite, de définir le sens dont il est question :

> La signification du mot était gagée sur le paradigme de la référence ; or, il ne peut rendre compte du sens, ni expliquer pourquoi et comment la référence varie avec les contextes, même en postulant que la signification s'y trouve déformée. Si l'on rapporte les sens lexicaux aux textes où ils sont occurrents, et ces textes aux genres et aux discours dont ils relèvent, on doit reconnaître que les "références" sont codifiées par les normes qui les gouvernent[2].

Le sens, comme nous l'avons montré, est tributaire du genre auquel appartient le texte et dont l'occurrence est plus au moins apparentée au type de référence.

---

[1] Ibid.

[2] RASTIER François, « De la signification au sens, pour une sémiotique sans ontologie », *Texto !*2003 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Concepts.html>. Consultée le17/02/2017.

La lecture du même texte change d'une époque à une autre et d'une communauté à une autre. Cela signifie que le sens changeant est impliqué dans chaque lecture, dans une catégorie du genre différente ou au moins une variante du même genre.

Cela signifie que le texte ne peut être «prisonnier » d'une seule catégorie. Les conditions de production, d'Edition et de réception, contribuent largement à donner une certaine mouvance au genre. Le texte passe donc d'une catégorie à une autre, selon les conditions de la réception.

Il faut tout de même admettre que l'idée de réduire un texte à une catégorie fermée est dépassée. Dans cette perspective, certains linguistes déplacent la problématique du genre comme répertoire de catégories auxquelles les textes sont rapportés à une problématique plus dynamique qui prend en charge le mouvement du sens, à travers l'évolution du genre. Pour le montrer, nous passerons en revu ce que postulent les théories les plus marquantes qui ont contribué à l'évolution de l'étude de cette notion.

3.1 Les genres du discours dans le cercle de BAKHTINE

L'approche du cercle de Bakhtine s'avère la référence de toutes les études du genre, bien que les traductions du Russe au Français aient suscité quelques équivoques, notamment en ce qui concerne la notion du dialogisme.[1.]

L'épistémologie de Bakhtine s'attarde sur un projet d'étude métalinguistique dont le genre est la composante principale. Le théoricien russe reconduit l'étude du langage menée par Saussure mais l'aborde différemment. Il introduit l'énoncé à la place du « mot » dont il diffère par son inscription dans le contexte.

Il est à noter que la métalinguistique ne s'oppose pas à la linguistique. Elle la complète plutôt, puisque cette dernière ne s'attarde que sur le langage en tant que tel, sans tenir compte du contexte.

[1] CAMARGO GRILLO Sheila Vieira, « Epistémologie et genre du discours dans le cercle de Bakhtine », in linx [en ligne], URL : http//linx.revues.org/335 ;DOI : 10.4000/linx.355, mis en ligne le 18 Février 2011, consulté le 14 Mars 2016.

BAKHTINE considère le « mot » comme l'objet d'étude métalinguistique. Il est, d'après lui, doté d'une double orientation : le mot ordinaire du récit et le mot qui tend vers un autre mot. Cette définition sera l'objet de la dimension dialogique et c'est cette deuxième orientation qui est prise chaque fois par le cercle de ce théoricien.

Le chercheur russe met l'accent sur l'étude du langage en prenant en considération la dimension dialogique qui signifie le rapport du texte ou l'énoncé avec les autres énoncés. Le sens, souligne-t-il, n'existe pas en soi il n'est donné que dans le contact avec un autre sens avec lequel il existe conjointement. : « Il *n'ya pas de sens hors de l'intersubjectivité et des rapports dialogiques, le sens ne s'actualise pas tout seul il procède de deux sens qui se rencontrent et entrent en contact* »[1].

Sachant qu'il existe en corrélation avec lui, le sens ne peut être donné qu'à travers un genre. Or, en transposant la thèse de BAKHTINE au niveau générique, le genre aussi ne peut être étudié que dans une dynamique qui le met en relation avec les autres genres.

Cette conception consiste à révéler que l'épistémologie du genre du cercle bakhtinien est définie ainsi : « l'approche *du genre doit prendre en charge l'aspect dialogique et extralinguistique du langage »*[2] . C'est-à-dire que l'étude du genre chez BAKHTINE consiste surtout à mettre l'accent sur l'influence de certains genres sur d'autres et l'impact entraînant un changement qu'exercent les uns sur les autres.

Le genre chez BAKHTINE fait partie d'une sphère définie comme sphère culturelle ou d'échange verbal ou humain. Souvent il se présente comme : « *un type d'énonce relativement stable du point de vue thématique, compositionnelle, et stylistique*[3] *».*

[1] Ibid., p.3.
[2] Ibid., p. 5.
[3] Ibid., p. 6.

BAKHTINE signale que l'étude du genre n'est pas importante en soi. Il faut qu'elle vise surtout à mettre en évidence l'hétérogénéité qui existe entre plusieurs genres de la même sphère ou de différentes sphères. Elle prend en charge l'éclaircissement sur l'apport et l'influence de l'interaction des sphères et des genres. Autrement dit, l'échange des spécificités des sphères en rapport direct avec les changements socio-historiques et culturels qui mènent au changement des caractéristiques des genres, mis en interaction avec ces évolutions : « les *genres se construisent à travers d'autres genres »,* stipule BAKHTINE.[1]

BAKHTINE formule l'hypothèse de l'universalité de la structuration générique du discours. Il estime ainsi que les genres du discours sont conçus comme des types compositionnels, thématiques et stylistiques d'énoncés relativement stables. D'autres facteurs externes exercent une influence sur la généricité. Le plus important de ces facteurs est le destinataire tel qu'il est perçu par le locuteur, son intention et la situation de communication.

L'auteur s'attarde notamment sur l'influence des genres premiers (oraux) dont le changement est nettement perceptible des genres seconds (écrits) qui subissent des changements plus discrets :

> Les genres littéraires sont des genres seconds, complexes qui sont composés de divers genres premiers transformés….ces genres seconds qui ressortent d'un échange culturel complexe simulent en premier les formes variées de l'échange verbal premier.[2]

Regrouper tous les messages oraux en un seul genre, dit premier, prête à confusion. Constantin DOLININE[3] fait remarquer que ces genres primaires sont disparates, et que cette disparité peut être perceptible à plusieurs niveaux, à savoir les éléments qui participent comme caractéristiques du genre du discours, plus exactement les composantes de la situation de communication :

[1] Ibid., p.37.
[2] Ibid ., p7.
[3] DOLININE Constantin, « le problème des genres du discours quarante-cinq ans après Bakhtine », in Langage et société, (v 47), n°1, PP25-40, 1999. Consulté le 5/6/2016.

le locuteur, le destinataire, l'observateur, la situation référentielle, le canal de communication et le contexte de l'action.

Si les genres primaires selon BAKHTINE sont considérés comme l'origine des genres écrits à travers lesquels, ces derniers peuvent être perçus car les actes du langage oral sont moins complexes et plus proches du monde réel.

L'étude de ces genres oraux n'était pas aussi concrète au point que BAKHTINE ne donne aucune nomenclature à ces genres qui n'ont pas été pris comme corpus d'étude par le linguiste russe.

Après BAKHTINE, de nombreux théoriciens ont tenté de trouver une catégorisation aux discours oraux (notamment aux énonces assez courts comme les interjections) ce qu'on appelle acte de langage. AROUTIOUNOVA propose un mode de catégorisation, considéré comme critère de classement sur la finalité du discours[1]. De cette théorie résultent cinq classes de discours : informatif, prescriptif, échange d'opinion, discours pour relation interpersonnel et discours oiseaux.

Toutefois, cette catégorisation s'avère ambigüe et floue : ces *macro-actes de langage*, c'est à dire les discours composés d'une chaine d'énoncés, selon la terminologie de VAN DIJK[2], sont tributaires d'autres facteurs dont l'influence est primordiale, comme la situation de communication sur laquelle se base une catégorisation plus fiable : « *Les genres de discours sont fondés sur des combinaisons plus au moins stables de valeurs des composantes de la situation de communication*[3] *»*.

Ces composantes sont *: le thème*, les circonstances temps et lieu, le statut et le rôle des partenaires, le rapport interpersonnel, le canal de communication.

Le message, en tant que partie d'une entité, doit être interprété par un locuteur qui n'a pas toujours les données de toutes les composantes. Il la définit

[1] Ibid., p. 29.
[2] Ibid.
[3] ibid.

comme « gestalt ». Il choisit comme solution d'interpeller sa mémoire où il se réfère à des expériences antérieures considérées comme modèles (là il s'agit de modèles génériques).

Le récepteur est donc la pièce maîtresse qui reçoit, interprète et catégorise les discours : les rôles des interlocuteurs sont aussi basiques pour définir le genre du message que la situation de communication et ses composantes. De plus, le statut social des participants est un facteur à ne pas négliger : il détermine les rôles conventionnels et délimite ainsi la catégorisation des modèles génériques.

Plus les rôles des interlocuteurs respectent les critères sociaux conventionnels, plus le genre utilisé est stable et revêt un caractère stéréotypé. Le genre de discours est alors rigide au point d'imposer un schéma contraignant. C'est le cas de la lettre administrative et le CV :

> Le caractère stéréotypé est entrainé non seulement par la netteté et la stabilité des rôles conventionnel, mais aussi par l'invariabilité relative des autres composantes dans les situations de communication qui ne changent pratiquement pas ni au cours d'un acte de communication ni dans toute les situations de communication correspondant à un genre donné[1].

Dans le cas où le genre est défini par des caractéristiques qui ne donnent pas forcément des traits pertinents et stables au genre en question, il est question d'un genre dit *spontané* :

> Ces genres dits « spontanés », sont corroborés par la non conventionalité des statuts des interlocuteurs et de la situation de communication. C'est le cas d'une discussion à table, dans ce cas il s'agit plus d'interdiction (ce qu'il ne faut pas dire) que les contraintes (ce qu'il faut dire) l'absence ou l'insuffisance des contraintes génériques sont comblées par les caractères des communicants et l'image qu'ils ont de la situation de communication et de chaque participant sur l'autre[2].

Dans ce cas, la prescription et l'attente dépendent des conceptions personnelles : chacun des partenaires se fie à l'idée qu'il a sur l'autre et à la

[1] Ibid., p. 37.
[2] ibid.

situation de communication. Ces genres sont difficilement classables, tout autant que les individus partenaires du discours.

Toutefois, ce genre de communication n'est pas totalement personnel. On y trouve aussi des stéréotypes de comportement et même des rôles qui peuvent être modifiés, à la différence des rôles conventionnels.

Par extrapolation, nous pouvons conclure que plus les éléments de la situation de communication sont non conventionnels, plus le discours est réfractaire à toute taxinomie (catégorisation) générative et plus le rôle des communicants est individualisé. Autrement dit, moins de contraintes génériques supposent plus d'effort interprétatif qui, à défaut de convention, se base sur les éléments de la situation de communication pour réaliser l'activité heuristique.

Ces facteurs externes à la communication et qui relèvent plutôt de la pragmatique sont certes, indispensables à l'étude du genre mais se considèrent, tout autant, comme un volet qui complète les composantes qualifiées comme internes aux discours cités par BAKHTINE, et qui se présentent comme la pierre angulaire de l'étude générique.

Le genre se compose, selon BAKHTINE, de trois parties : thématique, style, compositionnel. Cette dernière est la composante la plus importante. Elle renvoie à l'ensemble de l'organisation textuelle.

La composition thématique, quant à elle, se définit comme étant « le *rapport entre énoncé et l'objet du sens. Le thème de l'énonce est conçu comme une façon d'appréhender et d'achever l'objet du sens*[1] *».*

Le style est « *la sélection opérée dans les moyens de la langue, moyens*

[1] CAMARGO GRILLO Sheila Vieira, op.cit, p.10.

lexicaux phraséologiques et grammaticaux[1] ». Il est tributaire des normes du genre et des aspects spécifiques de l'énoncé et son rapport avec d'autres textes.

Le genre est caractérisé par les degrés de prescription et standardisation. Si la première notion indique les normes d'un genre et sa typologie référentielle, la seconde entraîne l'empreinte personnelle du locuteur et donne un espace pour son expressivité. Cette spécificité individuelle est toujours mise en relation avec les autres textes.

Nous considérons que cette notion de « *degrés de standardisation* » coïncide à ce que JAUSS appellera plus tard *l'écart esthétique* et celle de prescription à *l'horizon d'attente.*

Il est à noter donc que la terminologie de BAKHTINE est reprise dans d'autres théories même s'il ne s'agit pas forcément des mêmes termes. Nous constatons de plus, que les mêmes principes du dialogisme sont développés par d'autres théoriciens. On citera, par exemple, Jean Michel ADAM dont les travaux marquent la théorie des genres.

3.2. La généricité selon la théorie de Jean Michel ADAM

Les travaux de Jean Michel Adam ne s'inscrivent pas seulement dans la continuité de ses recherches en linguistique textuelle mais touchent aussi à la réflexion qu'il mène avec Ute HEIDMAN sur les genres et la généricité.
Dans *Des genres à la généricité*[2], il considère la généricité comme « *la mise en relation d'un texte avec des catégories génériques ouvertes, cette mise en relation repose sur la production et /ou la reconnaissance d'effet génériques ouvertes inséparables de l'effet de textualité »*[3] .

ADAM aborde dans cet article la généricité ou l'effet de généricité qui est relié à la fois au discours et à la lecture-interprétation. Ceci dit, le plus

[1] Ibid., p.11.
[2] ADAM Jean Michel et HEIDMANN. Ute, « Des genres la généricité l'exemple des contes Perrault et les Grimm » in langages, V 38, N153, [En ligne] : www.persee.fr/doc/lgge_458_276:2004, 2004, Consulté le 3/4/2016.
[3] Ibid., p. 62.

important n'est pas de classer un texte dans un genre mais de relever les tensions génériques qui l'indiquent, c'est-à-dire la mise en relation d'un texte avec des catégories ouvertes où cette mise en relation se base sur l'interprétation et/ou la production.

Si le genre se contente d'indiquer la catégorie générique dont le texte fait partie, la généricité se réserve à étudier comment le texte est mis en relation dans une situation de communication donnée, avec un genre donné.

> Le passage du genre à la généricité est un changement de paradigme la mise en relation d'un texte considéré dans sa clôture avec une catégorie générique considéré généralement en essence diffère profondément de la dynamique socio-cognitive que nous nous proposons de mettre en évidence [3]

L'auteur choisit comme démarche épistémologique de considérer les différentes formes de mise en texte et d'observer les réalisations discursives dans des genres liés aux pratiques discursives de différentes sphères sociales d'activité, à des époques différentes :

> Il s'agit d'aborder le problème genre moins comme l'examen des caractéristiques de texte comme la prise en compte et la mise en évidence d'un processus dynamique de travail sur les orientations génériques des énoncés, ce travail s'effectue sur les trois plans dé la production d'un texte et de sa reception-interprétation et sur le plan intermédiaire important de son édition[1]

En effet, il procède à l'étude générique sur différents supports : la publicité, les faits divers et le conte. Ce dernier est donné en guise d'exemple dans l'article cité.

ADAM effectue une recherche sur l'orientation du genre sur trois plans : la production. L'Edition et la réception. Il choisit deux exemples des contes de Perrault. La généricité auctoriale, par exemple, fait remarquer à partir des écritures et des commentaires de l'auteur que le conte *Barbe bleue* pris comme

[3] Ibid.
[1] Ibid., p. 63.

corpus est passé *du conte de mère oye* au *conte et histoire du temps passé* en 1697. Le genre du « conte » change pour ajouter l'aspect de moralité avec la catégorie *histoire.*

Au niveau de la généricité Editoriale, les publications successives du même texte changent progressivement. Ce changement est perceptible à travers le péritextuel ou le textuel et les détails éditoriaux peuvent inscrire l'œuvre dans une autre catégorie. Dans le cas échéant, le conte *Barbe bleue* passe des contes de Perrault au conte de fée.

Au niveau de la généricité léctoriale, la réception change selon les lecteurs. *Barbe bleue* n'est plus lue comme un conte mais comme les histoires tragiques comme au dix septième siècle. Il est proche du fait divers sanglant.

En se basant sur les mêmes démarches, J.M ADAM met en évidence la distinction entre le genre Grimm et le genre Perrault : à travers son étude, nous remarquons que les frères Grimm ont forgé un style particulier qui relève du r*omantisme et de l'innocence et de la sagesse*. Ils ont essayé de rapporter les contes tout en respectant leur aspect folklorique.

Par contre, nous fait remarquer ADAM, Perrault considère les contes de *La mère Oye* comme *des histoires dépourvues de raison*[1].

Ces deux conceptions différentes, voire contradictoires des contes, sont perceptibles au niveau des trois stades de la production : auctorial, éditorial et lectorial.

A partir de ces deux exemples nous pouvons conclure que la généricité chez ADAM est issue d'une interaction discursive entre ces trois instances énonciatives qui mettent en évidence l'hétérogénéité diachronique et synchronique des textes marquant ainsi que la dynamique générique :

> A fin de saisir la complexité de l'impact générique sur la mise en discours, nous proposons de déplacer la problématique du genre comme répertoire aux quels les textes sont reportés vers une problématique plus dynamique.les concepts de généricité et l'effet de généricité ont pour but

[1] Ibid.

> de penser à la fois à la mise en discours et à la lecture-interprétation comme des processus complexe.[1]

La généricité s'inscrit comme une composante de l'analyse textuelle avec deux autres composantes, à savoir la textualité et la transtextualité.

ADAM reprend le principe de BAKHTINE du dialogisme comme facteur d'analyse générique. Il développe cette idée autour de la textualité et la transtextualité qui désignent les forces centripètes et centrifuges. Les premières assurent l'unité et la singularité d'un texte et les secondes relèvent de l'ouverture du texte sur d'autres textes avec les quels il est plus au moins en relation.

La théorie de la généricité d'ADAM revoie également à la définition du texte qui est déterminée selon les éléments qui le composent et s'interagissent à savoir transtextualité, textualité et généricité qui est perceptible au niveau des différents plans transtextuels et textuel[2].

Si la théorie d'ADAM et HEIDMANN a connu un grand succès depuis les années quatre-vingt-dix, elle n'est pas sans faille. Nous abordons à travers l'article de Driss ABLALI[3] quelques points de faiblesse de cette théorie.

3.3. Les limites de la théorie d'ADAM et HEIDMANN

ABLALI reproche d'abord à ADAM l'hétérogénéité des théories choisies pour toute sa démarche épistémologique. Il rappelle que le linguiste est passé de type textuels (précisément aux années quatre-vingt) à une typologie séquentielle.

ADAM et HEIDMANN décomposent le discours ou le texte en séquences. Ils joignent le terme *dominante* à la typologie principale du corpus. Le texte contient donc plusieurs genres à la fois. Il est *multigénérique* et ne peut être

[1] Ibid., p. 62.
[2] Ibid., p.68.
[3] ABLALI Driss, « Type, genre et généricité en débat avec Jean Michel Adam », in pratique 157/158, juin 2013, [en ligne] : http://www.pratiques-cresef.com/cres06a1.htm, consulté le 10/04/2016.

limité en une seule catégorie. Son appartenance à plusieurs catégories atteste la dynamique du genre et introduit à sa place le terme de généricité :

> Postulant que le sens du texte à travers la diversité des genres n'est pas représenté par une simple étiquette, mais il circule sémiotiquement d'une manière transversale entre les instances « énonciative », « éditoriale » et « lectoriale ». Analyser une participation au lieu de se limiter à une appartenance classificatoire permet d'entrer dans la complexité du discours »[1]

ADAM et HEIDMANN, rappelle ABLALI, changent de paradigme épistémologique aux années quatre-vingt : ils se basent cette sur les recherches cognitives et pragmatiques. Ces disciplines, selon les deux théoriciens, rendent compte des limites de la sémiotique de l'école de Paris et de l'analyse du discours français. Ils ont construit à partir de ces deux disciplines *la linguistique pragmatique du discours*[2].

Les deux chercheurs se sont servis notamment des schémas de la psycho-cognitive pour fonder la théorie des séquences :

> Mes propres travaux doivent beaucoup aux thèses de celui qui collaborera très tôt avec la psychocognitivisme Walter Kintsh. Ma théorie des séquences et la réflexion présente sur les genres sont issues d'une discussion de superstructures textuelles proposées par T.A Van Dijk et la théorie cognitive des schémas[3].

Par l'analyse textuelle et pragmatique, ADAM essaye de transposer la linguistique textuelle de la grammaire du texte à l'analyse du discours.

Cette alternance des théories référentielles manque de cohérence, nous fait remarquer ABLALI :

> ADAM est passé de l'étude du type par la grammaire textuelle à l'étude des séquences par la pragmatique textuelle au genre par le biais de la linguistique textuelle pour aboutir à la généricité avec l'analyse textuelle du discours[4] .

[1] Ibid., p. 224.
[2] Ibid., p. 219.
[3] Ibid., p. 219.
[4] Ibid., p. 221.

Cette hétérogénéité de l'ensemble de théories utilisées, selon ABLALI, met en cause la fiabilité scientifique de la démarche épistémologique d'ADAM et montre les limites de ses travaux. Ce constat remet en question le concept de la généricité chez ADAM qui est aussi problématique :

> Ce que nous définissons comme la généricité d'un texte résulte d'un dialogue continu, souvent conflictuel entre les instances énonciatives, éditoriales et lectoriales, un texte relevant de plusieurs genres. Il ne s'agit plus de classer dans une catégorie sans appartenance mais observer les potentialités génériques que traversent sa participation à un ou plusieurs genres en tenant compte des points de vue tant auctorial qu'éditorial et lectorial[7].

Le changement du genre à la généricité s'opère, selon les auteurs, dans un changement de paradigme. La généricité renvoie à un nouveau paradigme appelé *analyse textuelle du discours littéraire* et à l'étude qui relève de l'étude socio-cognitive[8]. ADAM s'inspire aussi de DERRIDA qui a développé la théorie de la singularité du texte en philosophie en confirmant que le texte est inclassable en genre.

Ce constat, signale ABLALI, n'est pas valable à tous les textes. Certains (ou la plupart) sont reconnus par les contraintes de leurs genres qui exigent une textualité propre. D'autant plus que le genre s'inscrit dans une matérialité sémiotique du texte, non pas dans la mention du genre. La question n'est pas d'identifier le genre mais plutôt de définir comment ce genre apparaît à travers ses normes utilisées dans le texte et comment conditionne-t-il et la production et l'interprétation du texte.

RASTIER, de son côté, explique l'importance de l'étude générique dans sa pratique discursive[9]. Il confirme qu'elle constitue l'unité fondamentale de l'analyse de la généricité, contrairement à l'étude transtexuelle du genre par rapport aux autres genres, apportée par BAKHTINE et confirmée par ADAM

[7]Ibid.., p. 222.
[8] ibid.
[9] ibid., p. 225.

et HEIDMANN et qui, n'ayant pas de normes génériques communes, disperse toute démarche d'étude.

Ces conditions sociolinguistiques aboutissent à la conception du genre comme contrainte linguistique puis sociocognitive. Ce dernier aspect est mis en évidence par ADAM qui inscrit l'apport sociocognitif aux textes dans l'étude de la production.

ABLALI, à son tour, est du même avis que RASTIER et confirme que l'interrogation qui doit être mise en avant est autour de la praxis définie comme suit : « *la praxis énonciative implique donc des chaines d'opérations, organisées dans le temps collectif, et une capacité de création et de renouvellement dans la production des figures de sens, sous la contrainte de conditions culturelles. »*[1] et également autour de l'influence qu'elle porte à la mise en discours des faits de langues.

Certes le genre évolue mais son évolution ne touche pas à toutes ses catégories. Pour une étude exhaustive, il faut tenir compte des catégories variantes et non variantes. Sachant qu'elles sont entremêlées dans un texte, il est important d'apporter la part variante et établir son rapport avec le genre.

PORTILLO SERRANO[2] fait allusion aux travaux de RASTIER où il explique que les séquences d'ADAM ne peuvent définir un genre :

> […] la notion de séquence ne peut définir celle de genre mais la complète à un palier d'analyse inférieur ; mieux *le genre détermine les séquences*, et non l'inverse : c'est là un effet ordinaire du principe que le local détermine le global. Aussi, l'on ne peut tabler sur une compositionnalité générique : un genre n'est pas défini par ses séquences, au sens où il se réduirait simplement à un effet de leurs combinaisons.»[3]

Le rôle des séquences selon ABLALI et SERRANO est secondaire. RASTIER, quant à lui, ne néglige pas leur étude. Il reprend cette configuration

[1] FONTANILLE Jacques, « Praxis et énonciation : Greimas héritier de Saussure », in Estodos semioticos, n°spécial /10.2017, [En ligne] http/WWW.revista.Usp.br/esse.consulté le 11/3/2019.
[2] PORTILLO SERRANO Veronica, op.cit.
[3] RASTIER François, *Arts et Sciences du texte,* Paris, PUF, 2001, p. 265.

sous une autre appellation et la définit comme « figures *non tropes de la rhétorique - aux niveaux mésosémantique et macrosyntaxique* [1] ».

En ce qui concerne la démarche épistémologique d'ADAM et HEIDMANN, elle est passée du genre à la généricité. C'est-à-dire d'une catégorisation fermée à une prise en compte d'une orientation générique et de son évolution marquée à trois niveaux : production, édition, réception et interprétation d'une œuvre.

Si ces auteurs s'inspirent de BAKHTINE qui limite l'étude générique dans l'impact résultant du changement qu'exerce un genre(ou des genres) sur un autre, ils n'évoquent pas le point le plus important dans cette étude : l'impacte du genre sur les six composantes du plan de la textualité.

PORTILLO SERRANO met l'accent sur une remarque très importante par rapport à ce sujet. Elle reprend une étude entreprise par RASTIER qui a insisté, depuis son livre *Sens et textualité*, à mettre l'accent sur le rôle important du genre dans l'analyse des textes et leurs interprétations :

> Le recours à Bakhtine a pour finalité, à notre sens, de ne pas vouloir admettre et reconnaître que François Rastier, qui n'a cessé de parler du rôle des genres au moins depuis l'apparition de son ouvrage *Sens et textualité* en 1989, est à l'origine de cette réflexion qu'ils attribuent à Bakhtine. Bien que dans les références de leur article, l'auteur ne soit pas mentionné, il nous paraît difficile de penser qu'ils ne connaissent pas abondamment ses travaux : Jean Michel Adam notamment le citait surtout dans ses publications des années quatre-vingt-dix[2]

Nous pensons que les travaux de RASTIER sont les mieux placés pour l'étude du genre. Nous consoliderons ce postulat en montrant les remarques qu'il met en avance concernant la théorie des séquences d'ADAM. Puis nous exposerons sa théorie à savoir « la sémiotique des cultures ».

3.4. La généricité dans la sémiotique interprétative de RASTIER

PORTILLO SERRANO nous présente d'abord un exposé sur les limites de la théorie des séquences relevées par RASTIER. Selon elle, le chercheur français désapprouve le principe de réduire le texte en une simple structure

[1] PORTILLO SERRANO Veronica, op.cit, p. 70
[2] Ibid.

séquentielles hétérogènes : « *Pour Rastier le texte n'est pas une structure de séquences mais comme suite linguistique empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixée sur un support quelconque*[1] *».*

Si ADAM, dans sa théorie, décompose le texte, il n'explique pas pourquoi telle ou telle composition. Il ne s'appuie dans son analyse que sur les règles de la grammaire et l'analyse du discours qui ne se rapportent qu'au langage et à son système fonctionnel :

> Il n'existe pas de texte (ni même d'énoncé) qui est produit par le seul système fonctionnel de la langue (au sens restreint de mise en linguistique). En d'autres termes, la langue n'est jamais le seul système sémiotique à l'œuvre dans une suite linguistique, car d'autres codifications sociales, le genre notamment, sont l'œuvre dans toute communication verbale[2]

Cette démarche, explique RASTIER, renvoie à une problématique logico-grammaticale qui réduit le texte à une combinaison de propositions.
RASTIER, comme le signale PORTILLO SERRANO, oppose cette problématique que l'auteur appelle *problématique du signe* à *la problématique du texte* appelée aussi *rhétorique-herméneutique*[3].

Quant à *la problématique du signe*, surenchère RASTIER, elle s'intéresse à ce que dit le langage. Dans cette problématique les lois de la pensée expliquent celles du langage. On s'y intéresse au référent, c'est-à-dire au signe comme représentation de la vérité, aux objets tels qu'ils sont dans le monde réel (mimesis).

La problématique du texte prend en charge les conditions du contexte historico-social. Elle explique, par ce fait, « *ce que la grammaire ne peut que déchiffrer*[4] *».* Elle s'engage à étudier les performances sémiotiques telles qu'elles sont conçues dans une pratique langagière.

La problématique logico-grammaticale est issue, comme le confirme RASTIER, du fondement *ontologique* qui unit PENSÉE et ÊTRE, c'est-à-dire,

[1] Ibid., p. 59.
[2] RASTIER François, *sens et textualité*, op., cit.,, p. 37.
[3] PORTILLO SERRANO Veronica, op.cit, p. 50.
[4] Ibid., p. 51.

la représentation des choses par des concepts. Cette conception réduit le sens en une simple représentation et le langage à un instrument de cette représentation[10].

Le réalisme ontologique empêche la linguistique d'avoir sa propre épistémologie et la garde tributaire des sciences de la cognition et de la communication.

La théorie d'ADAM est inspirée, en grande partie, de BAKHTINE qui, à son tour, affirme RASTIER, s'inspire de SCHLEIEMACHER concernant les travaux sur le dialogisme mais sans aller jusqu'à élaborer une théorie des genres[11] .

BAKHTINE considère le texte comme reflet à d'autres reflets (l'essence du dialogisme). Ce qui réduit le texte à une simple représentation.

De ce constat, on conclut que BAKHTINE entreprend la même problématique logico-grammaticale et la démarche ontologique. Cette idée se confirme quand on se rend compte que le linguiste russe ne s'attarde pas sur l'analyse du genre qui occupe une place secondaire. Il se base sur l'étude des genres seconds (textes écrits comme support) qui sont influencés par les genres premiers (textes oraux) origine de leur évolution et caractérisation.

Si les premiers sont jugés élaborés et éventuellement les plus intéressants à être analysés car plus complexes, les seconds sont jugés simples et spontanés et ne peuvent être considérés valables à une étude générique.

Sur ce point RASTIER s'oppose à l'idée de sélectionner les supports qui renvoient à un genre ou ceux qui ne l'ont pas en tenant compte de leur support (oral ou écrit) ou de leur degré de complexité. Tout texte est susceptible d' appartenir à un genre aussi court qu'il soit, qu'il soit littéraire ou ordinaire.

[10] Ibid., p. 55.
[11] Ibid.

Pour ce qui est de la thèse des genres premiers, originaires des genres seconds, considérés plus spontanés et plus proches du réel, RASTIER trouve que cette assertion est fausse : « *l'oral n'a pas les mêmes rapports au réel que l'écrit à moins qu'on confonde le réel à la situation de communication (hic et nunc), comme le font les positivistes*[12] ». La devinette par exemple confirme ces réticences : le rapprochement de ce genre oral avec l'épreuve d'examens, considérée comme l'origine de cette dernière ne peut être cohérent, puisque ni la situation ni l'intention de communication ne sont en commun. Il s'agit de deux genres, tout à fait différents.

Le genre ne peut être décidé que par rapport à la pratique sociale dont le texte est produit. A partir de cette conclusion, RASTIER propose une autre vision de l'étude des langues, textes et genres qui consistent à les transposer dans une problématique rhétorique-herméneutique, au lieu d'une problématique logico- grammaticale.

Cette perspective sera nommée l'herméneutique matérielle dont l'appellation *matérielle* vient du fait d'unir les deux plans du langage (contenu et expression).

Une telle problématique est philologique et herméneutique dans une sémantique de l'interprétation qui, comme son nom l'indique, a comme objectif l'interprétation et non la compréhension des corpus. Elle renonce à cette dernière qui dépend du sujet psychologique et philosophique, à la psychologie et la philosophie.

Dans la problématique herméneutique-rhétorique le genre assume un rôle primordiale et fait partie des contraintes participant au processus de l'interprétation. Cela n'est pas le cas dans la problématique logico-grammaticale où il est abordé par l'analyse du discours d'un point de vue « externe » au texte.

[12] Ibid., p. 64.

La conception du genre, dans ce cas, s'appuie sur le concept type /occurrence des modèles hypothétiques qui ne portent pas les indications des types et ne font que les décrire.

Par contre, le genre est central pour RASTIER car il joue un rôle dans l'interprétation et la production des textes qui sont régies par ses normes. Il est aussi présent dans la morphosyntaxe et la phonétique.

Le genre est donc médiateur entre texte et discours, production et interprétation. De ce fait, il est l'axe autour duquel pivote toute opération de production et d'interprétation. Il est considéré comme un niveau d'analyse fondamental.

Doublement médiateur, le genre assure le lien entre le texte et le discours et la situation tels qu'ils sont unis dans une pratique : « *Le rapport entre pratique et le genre détermine celui qui s'établit entre l'action en cours et le texte écrit ou oral qui l'accompagne*[1] ».

Dans la problématique rhétorique-herméneutique, le genre est décrit selon un faisceau de critères qui structure la textualité au plan du signifiant et du signifié. Le rapport qui relie entre les deux parties du signe est appelé ***sémiosis***.

Rastier appelle *sémiosis textuelle* ce rapport à un palier supérieur relatif au genre :

> On définit ordinairement la sémiosis au palier du signe, et comme un rapport entre signifié et signifiant ; mais on ne s'interroge guère sur les paliers supérieurs, comme si leur sens se déduisait par composition de la signification des signes. Or, un genre définit précisément un rapport normé entre signifiant et signifié au palier textuel : par exemple, dans le genre de l'article, au premier paragraphe (sur le plan du signifiant) correspond ordinairement une introduction (sur le plan du signifié) ; dans le genre de la nouvelle, il s'agira plutôt d'une description.[2]

Le changement historique du faisceau permet de restructurer l'évolution, ce que la théorie séquentielle ne peut entreprendre. Par contre, l'étude transdiscursive du genre n'est pas prise en considération par la poétique

[1] Ibid., p.62.

[2] RASTIER François, « Eléments de théorie des genres », *Texto !*, [en ligne] : <http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.html>. Consultée le 29/06/2016.

généralisée car : « *la corrélation entre contenu et expression demeure cruciale pour définir le genre*[1] ».

RASTIER s'oppose à l'idée que propose ADAM selon laquelle tout texte a un nombre déterminé de séquences hétérogènes qui indiqueraient le genre auquel il appartient. RASTIER souligne, tout en montrant l'importance de l'étude du genre, que c'est ce dernier qui détermine les séquences et non pas l'inverse :

> La notion de séquence ne peut définir celle de genre mais la complète à un palier d'analyse inférieur ; mieux *le genre détermine les séquences*, et non l'inverse : c'est là un effet ordinaire du principe que le local détermine le global. Aussi, l'on ne peut tabler sur une compositionnalité générique : un genre n'est pas défini par ses séquences, au sens où il se réduirait simplement l'à un effet de leurs combinaisons.[2]

Ceci dit, en mettant en exergue les limites de la théorie séquentielle, issue de la problématiques logico-grammaticale, qui a fait montre de son inadéquation à l'étude épistémologique du genre, RASTIER nous propose le projet de l'étude de la sémiotique. Ce qui sera appelé par l'auteur *sémiotique des cultures* considérée, non comme une science en elle-même (du moment qu'elle n'est pas une ontologie) mais comme un domaine scientifique (une déontologie).[3]

L'étude du genre est indispensable à l'analyse et à l'interprétation du texte même si celui-ci est composé d'un mot. Ceci dit, nous ne cherchons pas à savoir comment la généricité de l'album est abordée. Nous nous referons plutôt, dans la partie suivante, à RASTIER et COUEGNAS qui s'est consacré à l'étude de la généricité des albums jeunesse et a montré ses traits caractéristiques qui le distinguent des autres genres de la littérature jeunesse.

[1] PORTILLO SERRANO Veronica, op., cit. p.64.
[2] Ibid., p.67.
[3] Ibid., p.56.

4. Le genre album comme élément de la sémiotique textuelle

4.1. Généricité diachronique ou synchronique ?

Comment peut-on distinguer l'album des autres œuvres destinées à l'enfant ? Est-ce-que l'album renferme des critères spécifiques qui aident à classer les œuvres dans une catégorie propre à lui ?

Ces questions ont été soulevées par plusieurs spécialistes de la littérature jeunesse. Citons entre autres VAN DER LINDEN. Nous reprenons son avis qui, se basant sur la remarque le David LEWIS, confirme que l'album n'est pas un genre, qu'il ne peut, néanmoins, qu'emprunter des autres genres.

Pour la spécialiste de la littérature de jeunesse on peut, effectivement, trouver dans un album : un conte, un poème, des comptines, une devinette…etc. Toutefois, ajoute-t-elle, l'album est « *une forme d'expression spécifique* [1] »qui se rattache à la spécificité de la condition de la réception. En effet, l'album a une double destination : il est, d'abord, destiné à un public d'enfants de bas âge, auditeur et spectateur mais, parfois, à des non lecteurs, et également aux adultes qui assurent la fonction d'assistant de lecteur et guide.

Dans cette situation la présence de l'adulte médiateur est indispensable. Celui-ci, assure la fonction de la lecture comme déchiffrage du message textuel et aide même à la compréhension et l'interprétation de l'album. La réception se fait donc par le biais de deux voies ou comme la nomme VAN DER LINDEN « *dual address* »[2].

> L'album est initialement conçu pour s'adresser au non-lecteur, l'une de ces spécificités est donc de toucher son public par les médiateurs qui, d'une part, achète ce livre, et, d'autre part, le lisent souvent à haute voix pour ce public, cette particularité engendre de nombreuses répercussions sur la lecture de l'album. De fait, la plupart des créateurs et des éditeurs orientent plus ou moins leur démarche en fonction des attentes des médiateurs. [3]

L'auteure consacre un chapitre pour répondre à la question essentielle de notre recherche : *l'album est-il un genre ?* Cependant, sa réponse par la

[1] VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, L'atelier du poisson soluble, 2006, p. 29.
[2] Ibid.
[3] Ibid. p. 26.

négation nous laisse dubitative. Nous estimons que ce constat est contradictoire avec sa remarque relevée sur la spécificité des conditions de production et de la réception de ce genre d'œuvres. Cette situation exceptionnelle de *duel address* ne confirme-t-elle pas l'existence des critères de génération et d'interprétation qui sont propres à l'album ?

Tenant compte de l'inclusion de plusieurs genres dans l'album, nous constatons que ces genres empruntés sont réinvestis et soumis à des critères qui s'adaptent aux conditions de la réception. Ce constat est une autre confirmation de la spécificité du genre album.

Parler du genre nous contraint à classer et condamner un texte dans une classe ouverte comme le souligne J.M ADAM et Ute HEIDMANN. Ces derniers préfèrent, pour cette raison, utiliser le concept de la généricité se basant sur l'avis de R. DION qui explique que le plus important n'est pas de ranger un texte dans un genre, mais plutôt de relever les tensions génériques qui l'indiquent[1]. Les deux théoriciens procèdent à un changement du paradigme en proposant une étude de la généricité qui s'occupe de la mise en relation du texte à des catégories sociocognitives.

N. COUEGNAS qui s'intéresse à l'étude de la généricité des albums jeunesse s'appuie sur la sémantique des genres développée par RASTIER. Il introduit, de prime abord, le concept de « *air de famille* » qui est en réalité un ou des caractères communs qui se font voir dès qu'on ramasse en vrac plusieurs albums variés *:* « *Ce ne sont pas tous les mêmes, mais ils ont tous quelque chose en commun ! [2] ».*

En effet, en observant plusieurs albums nous remarquons, étant averti, quelque chose de commun qui nous fait sentir qu'il y a une ressemblance entre ces albums, malgré la diversité de la forme, des thèmes et des éditions …

[1] ADAM, J.M & HEIDMAN, U., « Du genre à la généricité », op., cit., p.63.
[2] COUEGNAS Nicolas, « Sémiotique textuelle du genre. La généricité des albums d'enfance », in pratiques, n° 157/158, 2013, p. 79.

Partant de ce principe COUEGNAS confirme que ce concept « air de famille », bien qu'il ne soit pas un terme technique, il assure, au moins, l'existence *d'une généricité en synchronie* par opposition à la généricité en *diachronie* de ADAM. Dés qu'il y'a un texte il y'a automatiquement un effet de généricité. Si le principe de l'existence d'une généricité est le même entre généricité en diachronie et généricité en synchronie, la démarche empirique est, quant à elle, différente.

L'étude générique d'ADAM se consacre à la dynamique du genre et sa variation d'une édition à une autre et d'une époque à une autre comme l'indique son étude sur les contes de Grimm et Perrault[13].

La généricité *est « une nécessité **socio- cognitive** qui relie tout texte à l'inter discours d'une forme sociale.*[14] ». D'après les auteurs ADAM et HAIDMANN, il s'agit d'une dynamique d'orientation des textes par le biais des conditions externes au texte.

Tandis que COUEGNAS affirme que la généricité ne dépend pas seulement du contexte socioculturel et historique comme l'indique ADAM, sa dynamique est surtout en relation directe avec le texte. La démarche empirique n'est pas seulement en diachronie mais aussi en synchronie.

> Ce point de vue synchronique a des conséquences : il implique que le genre doit avoir une traduction pleinement textuelle, systématique, avec une incidence à la fois sur la génération et l'interprétation du texte. La définition sémantique du genre, donnée par F. Rastier permet précisément d'appréhender le genre comme une composante textuelle à part entière, dont le pouvoir de coercition sur les œuvres n'est pas hypothétique ou aux productions textuelles mais directement manifestés par les textes extérieur analysés[15]

[13]Ibid., p. 62.
[14] Ibid,, p. 82.
[15] Ibid.

L'avis de COUEGNAS étaye la définition de RASTIER qui considère le genre défini en sémantique des genres comme « *une force interne dont le texte est la manifestation*[1] *».*

ADAM et HEIDMANN précisent que la généricité et la langue sont tous deux des composantes du discours. Ils ne peuvent alors que s'opérer par une étude diachronique. Par contre, RASTIER propose une étude synchronique puisque l'incidence de la généricité s'applique, selon lui, aux trois niveaux de la langue à savoir : le mot, le syntagme et le texte[2].

Ces deux méthodes ne s'excluent pas mutuellement. Au contraire, elles peuvent se compléter comme le stipule COUEGNAS : *« les ajustements et les transformations génériques de la diachronie n'excluent nullement la pertinence de la visée synchronique, et inversement*[3] *».* Ceci dit, l'épistémologie de la généricité regroupe les conditions sociocognitives (externes) de la définition de l'étude diachronique d'ADAM et HEIDMANN et internes de la définition de l'étude synchronique de RASTIER : « *la généricité est une force, une dynamique dont on peut soit chercher les mobiles extérieurs, soit les effets textuels* [4] *».*

Il faut noter aussi que, tandis qu'ADAM et HEIDMANN orientent le texte vers un genre, le texte pour RASTIER est d'amblée mis en relation avec la condition de sa production et de son interprétation.

On ne fera par la suite que redécouvrir le genre à partir du texte. Ce constat ne contredit nullement la singularité des œuvres soumises aux contraintes génériques. Au contraire, RASTIER considère le genre comme un fond duquel

[1] Ibid.
[2] Ibid.
[3] Ibid.
[4] Ibid.

se détache la singularité. Il établit le lien entre genre et singularité par une sorte de *gradient générique*[1].

4.2. Le gradient générique

Techniquement parlant, RASTIER propose un gradient de généricité qui va des textes les plus conformes aux contraintes génériques aux plus singuliers.
Ceci dit, cette relativité implique l'existence des normes textuelles et systématiques spécifiques, que ce soit sur le plan de la génération ou sur le plan de l'interprétation, mais aussi un pourcentage de traits communs plus au moins importants qui unit le texte aux normes du genre.
A partir de ce point de vue, COUEGNAS exprime son opposition à l'avis de VAN DER LINDEN : si l'album incluse, selon lui, d'autres genres, ce qui est considéré comme un caractère qui confirme son hétérogénéité, l'album comme genre reste dominant.

L'album pour enfant ne s'oppose pas à la créativité et à la nouveauté bien fréquentes dans ce genre d'œuvres : « la *généricité ne contredit pas la singularité* [2] *».* Il est avant tout un produit culturel soumis à des normes propre à une société. Ces adaptations dont il est le sujet facilitent son accessibilité à un public novice par rapport à la lecture.

COUEGANS, de son côté, montre que l'album n'est pas une simple structure aléatoire. Il est bel et bien une œuvre organisée, soumise à une structure de base appelée *noyau.* Plusieurs formes se ramifient à partir de cette base appeleé « modèles ». Les critères qui renvoient à ces modèles sont liés au genre d'un côté et à l'œuvre de l'autre côté, ce qui permet de conclure qu'il s'agit d'une dynamique générique ou généricité.

[1] COUEGNAS Nicolas & LAURENT François, « Style, œuvre et genre : la hiérarchie des composantes textuelles dans le blog l'autofiction de chevillard », in *textes, documents, œuvres, perspectives sémiotiques*, Ablali,D., Badir S., Ducard D.(eds), presse universitaires de Rennes, 2014.
[2] COUEGNAS Nicolas, *«* Sémiotique textuelle du genre. La généricité des albums d'enfance », op., cit.

L'œuvre passe donc par un gradient qui va de la forme la plus générique « le genre » à la forme la plus spécifique « le style ». Ce critère qui mesure la conformité ou l'attitude de l'œuvre est nommée « degré de généricité ».

COUEGNAS confirme que pour décider du style de l'œuvre il est plus pertinent de voir sa généricité car le genre est le meilleur moyen d'accéder à son style et sa singularité. Pour confirmer cette idée, il reprend la définition de RASTIER :

> Le genre est un fond où se détache la singularité de même que les normes sociales constituent le fond qui permet de comprendre les actions individuelles, l'étude du genre revêt son plus grand intérêt quand elle permet de percevoir la singularité des textes [1]

COUEGNAS propose un gradient de généricité qui va des normes génériques, donc des normes socioléctales, au style aux normes idiolectales qui décrivent la singularité d'une œuvre[2].

Cela se résume come suit :

(Genre)	Socle générique	Modèle générique	Combinaison au sein des modèles	Syntaxe canonique	Style	Singularité des œuvres
+	a)	b)	c)	d)	e)	f) -

Certes, ce schéma résume la dynamique d'une œuvre, du genre du modèle général au style, c'est-à-dire les œuvres les plus « écartées » des normes, mais il s'avère que l'écart par rapport aux normes n'impliquent pas un non respect total de celles-ci :

> Si le style est simplement défini comme interaction idiolectale entre composantes, l'horizon générique paraît s'effacer pour laisser flotter le style. Il convient, pour éviter l'amorce de contradiction, d'ajouter que l'interaction idiolectale du style, entre composantes sémantiques, compose nécessairement avec l'interaction préalablement imposée par le caractère générique de l'œuvre. Cette composition/interaction peut

[1] RASTIER François, « Eléments de théorie des genres », op., cit.

[2] COUEGNAS Nicolas, LAURENT François, « Style, œuvre et genre : la hiérarchie des composantes textuelles dans le blog L'autofictif de Chevillard »,op., cit.

> apparaître comme une appropriation, une spécification, ou une démarcation partielle du socle générique : mais elle se fait nécessairement par rapport à la généricité.[1]

La conformité minimale est indispensable pour reconnaître l'appartenance de l'œuvre à un genre, ce que COUEGNAS appelle « le noyau dur ». L'album comme genre incluant impose ses traductions textuelles et systématiques sur les genres inclus : un conte subira des changements quand il est investi dans l'album. Il est plus court, plus simple à lire, introduit des images…l'exemple *Cendrillon* introduite dans le conte de Perrault est inscrite comme conte. Elle répond, en ce sens, aux caractéristiques du genre conte, c'est-à-dire la version s'appuie beaucoup plus sur le récit que l'illustration. Elle contient donc un nombre limité d'images. Par contre, la version album du conte est modifiée selon les normes de ce genre. L'album contient des doubles pages où l'image occupe un espace important.

Quoiqu'il soit varié, l'album impose des normes (mais pas au même niveau) qui le font reconnaître comme tel, puisque la généricité est graduelle.

COUEGNAS reprend la remarque de VAN DER LINDEN sur la spécificité des pratiques interprétatives de la situation de réception de l'album comme le socle générique de ce genre de production. Il met en évidence les traits principaux, communs aux albums et qui construisent « *l'air de famille* » ou « *le socle de la généricité* » qui sont des caractéristiques se basant sur le niveau médiatique et la mise en page des albums, à savoir la prépondérance de l'image et sa primauté sur le texte.

COUEGNAS explique que c'est l'emploi particulier du message iconique qui s'adapte à la situation de communication singulière (la double réception). C'est, entre autres, la disposition maximale de l'espace occupé (la double page) par l'image qui donne de l'importance à cette dernière.

> L'image s'étale en plein double page reste présent relativement longtemps, laissant à l'enfant le temps de la parcourir, fonctionnent comme un bloc autonome elle requière moins de mémoire qu'une suite de vignettes[2]

[1] Ibid.
[2] COUEGNAS Nicolas, « L'album, un genre de texte conte, boule de neige et surprise », op., cit.

Cette forme de disposition sur le plan de l'expression est considérée comme un trait pertinent qui différencie la B.D de l'album souvent confondus :

> L'album s'oppose en cela d'une manière très frappante à la profusions possible des vignettes de la BD la scansion des vignettes apparente plus la BD à un art de temps qu'un art de l'espace et sans doute ce qui en rend la lecture si laborieuse à des jeunes enfants. [1]

COUEGNAS insiste sur la forme d'expression comme étant la base ou le noyau générique sur lequel se centre la hiérarchie de tous les albums. Il précise que la relation entre la forme d'expression et le contenu, c'est-à-dire les composantes textuelles, décide de la différence entre les modèles génériques des albums :

> Plus surprenant, ce socle médiatique incontournable, parfaitement adapté à la situation de lecture, va également avoir une incidence très forte sur toutes les autres composantes sémantiques : la distribution (expression) et la disposition (composante tactique, du contenu) mais aussi la narration et le point de vue. Autrement dit c'est le rapport texte/image de l'album qui va déterminer en grande partie les ressorts textuels typiques des albums. C'est là que réside le noyau générique de l'album : dans la force de la composante médiatique dont les effets se font sentir de manière spectaculaire dans les différentes composantes sémantiques du texte[2].

Nous jugeons utile de rappeler les quatre composantes textuelles de la sémantique interprétative de RASTIER. Nous nous inspirons, pour ce faire, du livre de l'auteur Sens *et textualité* [3] :

1. *La thématique :* dans ce cas, l'analyse thématique consiste à décomposer le thème en constituants sémantiques. C'est-à-dire, relever les sèmes en rapport avec ce thème et chercher les récurrences de ses traits spécifiques (sèmes spécifiques) ou *sémantème* et son trait générique (son *classème*).

2. *La dialectique :* elle rend compte à partir de graphes thématisées, constituées par la composante thématique de la succession des intervalles dans le temps textuel. Elle rend compte des valences causales des acteurs.

[1] Ibid.
[2] COUEGNAS N., « Sémiotique textuelle du genre. La généricité des albums d'enfance », op., cit.
[3] RASTIER François, *Sens et textualité,* op. ,cit.

3. La *dialogique* : s'occupe des univers modaux où se situe un acteur. Les modaux sont relatifs à un repère vrai ou faux dans un univers pour un acteur.

4. *La tactique* : Elle rend compte de la disposition linéaire des unités sémantiques. La tactique s'intéresse au plan de l'expression et du contenu.
A ce niveau COUEGNAS considère la relation entre la disposition linéaire au plan de l'expression *l'image* et la disposition linéaire sur le plan du contenu *le texte* comme le point de départ de l'étude générique de l'album et le socle sur lequel repose la ramification des différentes variétés génériques, appelées *modèles*[1], envisageables à partir des interactions entre les différentes composantes (tactique, dialectique et dialogique).

Pour récapituler, les remarques de COUEGNAS nous amènent à considérer la généricité de l'album jeunesse comme un gradient dont la base ou le noyau (selon la terminologie de ce chercheur) est la prédominance de l'image sur le texte et sa relation particulière avec lui. Cette caractéristique est commune à tous les albums. Nous passons, par la suite, à des ramifications qui consistent à déterminer l'interaction de la composante médiatique avec les différentes composantes textuelles. Ces interactions dégagent trois modèles :
1. L'interaction tactique et médiatique (onomasiologique) qui donne le modèle *conte.*

2. L'interaction médiatique et dialectique (sémasiologique) qui crée le modèle *boule de neige*.

3. L'interaction médiatique et dialogique qui dégage le modèle *surprise*. Voyons de près ces différents modèles :

4.4.3. Les modèles d'albums

D'après les études de COUEGNAS[2], la question du genre est indispensable au classement et à la compréhension de l'album. La généricité de celui-ci aide à

[1] COUEGNAS Nicolas, « L'album, un genre de texte conte, boule de neige et surprise », op., cit.
[2] Ibid.

le comparer aux autres genres textuels. Elle est indispensable à sa création et à son interprétation.

a. Le modèle « Conte »

Il se caractérise par une progression ordinaire de la narration où l'image remplit la fonction nommée par VAN DER LINDEN « *rapport de redondance* [1]». L'illustration ne fait que représenter une scène de la narration. C'est ce qu'on appelle un modèle onomasiologique, c'est-à-dire que l'image explique ce qui a été dit dans le texte. Dans ce cas, l'image joue un rôle illustratif. Elle illustre une séquence narrative précise dans le texte ou, dans un autre cas. Elle explique une séquence omise mais conclue par inférence c'est « *un modèle narratif classique, où la structure narrative prime sur la mise en forme verbale et iconique*[2] ». Toutefois, l'image reste prépondérante sans qu'elle ajoute des informations plus que le texte.

b. Le modèle boule de neige

La relation texte /image est inversée dans le modèle *boule de neige* : Tandis que le modèle *conte* est dit dialectique onomasiologique, le modèle *boule de neige* est dit dialectique sémasiologique.

Dans ce cas, l'image envisage le contenu (texte), c'est-à-dire les variations du plan de l'expression impliquent des variations sur le plan du contenu. La narration est donc décidée au niveau de l'illustration. Seulement, le déroulement narratif constitue un mouvement rotatif. C'est un mouvement qui se répète en ajoutant à chaque fois un nouvel élément, d'où le nom *boule neige*.

En fonction de cet élément qui varie à chaque répétition et du type de variation nous pouvons relever trois sous modèles : la déclinaison, l'intensification et la chaîne.

[1] VAN DER LINDEN Sophie, *lire l'album*, op., cit., p. 120.

[2] COUEGNAS Nicolas, *«* Sémiotique textuelle du genre. La généricité des albums d'enfance*. »,* op., cit.

- *La déclinaison*

C'est le cas le plus simple où un même rôle est tenu par différents acteurs ou un acteur qui tient à appliquer un programme narratif à de multiples objets. Par conséquent, on trouvera d'une page à l'autre un seul élément iconique variant qui induit une variation narrative minime.

- *L'intensification*

Elle utilise le même principe que la déclinaison mais à un niveau plus complexe : le changement d'objet à chaque répétition entraîne une évolution événementielle d'une intensité croissante ou décroissante.

- *La chaîne*

Ce cas de figure se rapproche aussi de la variation de la déclinaison mais en lui conférant un tour plus dynamique, et parfois cyclique. Au lieu d'effectuer un changement d'acteur comme c'est le cas du premier sous modèle, les acteurs changent de rôle d'une page à l'autre en passant le relais de l'acteur A à B puis de B à C…etc, tout en maintenant le même programme narratif.

c. Le modèle surprise

Il concerne l'interaction avec la composante dialogique c'est-à-dire qui se caractérise par la présence, au niveau de la narration, d'un élément qui peut remettre en cause tout ce qui a été annoncé avant. Dans ce cas, l'ensemble du texte est construit à partir d'une manipulation du point de vue, créée pour susciter la surprise du lecteur d'album.

Ce modèle peut se réaliser par trois manières :

- Surprise « énonciative » : lorsque le décalage se fait au niveau de l'univers de référence de l'observateur.
- Surprise par « rupture énonciative » : lorsque la narration se fait à partir du point de vue assomptif et la rupture sera causée par le point de vue de référence qui détrompe le premier.

➢ Surprise des tensions énonciatives : qui présente plusieurs points de vue différents ou contradictoires sans se référer au point de vue de l'observateur extérieur.

Partant de la définition de RASTIER qui confirme que le genre est une composante textuelle, il convient de procéder par la recherche des critères de corrélations entre les composantes textuelles de la sémantique interprétative. Cette tentative est en mesure de construire une hiérarchisation qui fait à son tour la généricité des albums.

Au cours de ce chapitre, Nous avons commencé d'abord par cerner la notion du genre, nous avons consacré une étude dialectique qui s'étale de la période de l'antiquité jusqu'à nos jours. Après coup, nous avons aboutit, à partir des différentes définitions proposées, à définir le genre comme étude prescriptive des normes classificatoires et catégorielles.

Après avoir montré les limites de la conception classique de la notion du genre, dans ce chapitre, nous avons tenté de mettre en lumière la dynamique générique qui, contrairement à la classification stagnante qui cerne les œuvres dans une classe fermée, prend en charge les conditions textuelles et contextuelles faisant en sorte que ces œuvres acquièrent la possibilité de passer d'une catégorie à une autre selon les conditions de production et de la réception. Cette dynamique, appelée « généricité » prend en charge la suppression des tensions génériques auxquelles appartient une œuvre. Elle souligne, également, comme le mentionne RASTIER, que toute production linguistique quelque minime qu'elle soit appartient à un genre.

La généricité est, à la différence du genre, normative et non descriptive. Elle relève, par ce fait, d'une problématique de la poétique généralisée et non de la rhétorique.

Toutefois, nous avons constaté que l'étude du genre dans sa dynamique est une démarche indispensable à l'étude du sens.

Nous nous sommes focalisé, par la suite, sur la relation entre la généricité et le sens et nous avons conclu que le sens qui se construit par le lecteur qui se base sur la généricité pour produire la signification.

Nous avons conclu aussi, à travers les travaux de BAKHTE, ADAM et RASTIER sur la généricité que celle-ci procède par relever les caractéristiques qui ne sont pas normatives mais typologiques. Elle permet de considérer les écarts comme variété plus au moins proche du modèle.

Nous évoquerons, vers la fin, l'apport de Nicolas COUEGNAS dont les études montrent la variation des modèles et sous modèles génériques de l'album à partir des relations qu'entreprennent les composantes de la sémantique textuelle de RASTIER.

Chapitre II :

Étude typographique des albums *Père Castor*

VAN DER LINDEN expose dans son ouvrage *Lire l'album*[1] l'évolution de l'album moderne et cite les nouvelles techniques dans ce genre de production.
Elle souligne que les concepteurs des albums contemporains sont souvent des artistes, maquettistes, des concepteurs de fiches publicitaires et de grands écrivains, ce qui prouve que l'album moderne est devenu un espace de création favorisant l'innovation et la créativité artistique, littéraire et communicative.

Ce constat remet en question l'idée qui représente l'album comme un bout de texte racontant, dans un style simple, des histoires destinées aux enfants et décorées par des illustrations, avec ou sans couleurs, qui miment le monde réel.

On passe maintenant du simple dessin au crayon qu'on appelle « technique minimaliste», aux illustrations proches aux œuvres d'art symbolique et surréaliste. Ces techniques d'illustration si elles sont de plus en plus développées et variées c'est pour présenter aux lecteurs une panoplie d'albums riches et envoûtants. Même la mise en page des albums contemporains n'est pas laissée au hasard. Elle est, elle aussi, soumise à une étude interdisciplinaire : marketing, sémiotique, sciences de communication…

Pour vérifier ce constat nous aborderons dans ce chapitre la description matérielle de l'album, selon les démarches suivies par Dominique ALAMICHEL[2] et Sophie VAN DER LINDEN[3] que nous appliquerons sur les albums de la collection Père Castor.

1. Étude du format

Les créateurs d'albums optent, en général, pour le format rectangulaire ou carré qui restent les formes les plus utilisées.
Cela n'empêche pas l'existence d'autres formes : il y'a des albums qui prennent la forme de l'objet illustré à l'intérieur du livre autour duquel est tissée l'histoire racontée. Comme on peut trouver d'autres albums en formes

[1] VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble, 2006.
[2] ALAMICHEL Dominique*, Albums mode d'emploi : cycle I,II et III,* académie de Créteil :CRDP, 2000.
[3] VAN DER LINDEN Sophie, op., cit.

géométriques variées : des albums en cercle, en triangle, cœur, …etc. Ce sont généralement des livres destinés aux petits enfants.

D'autres auteurs mettent en œuvre un chevauchement croissant de pages, faisant en sorte que le lecteur se retrouve, à chaque fois, devant une page plus large que la précédente. Chacune d'elles porte un bout de la fin de l'histoire. Ainsi, arrivé à la page la plus large, le lecteur découvre la fin de l'histoire où il s'agit souvent d'une énigme ou d'une surprise à découvrir en alignant toutes les pages.

Il existe aussi des albums en forme d'accordéon qui distribuent le contenu textuel et iconique tout au long des facettes du livre.

En somme, on peut trouver toute une gamme de formes amusantes servant à attiser la curiosité des enfants par leur variété qui visent à rompre avec l'uniformité et la monotonie, contrairement au roman de jeunesse qui est exposé à une seule forme rectangulaire comportant un nombre important de pages. Ce détail le rend plus au moins volumineux et ne lui permet pas cette variété de forme que peut se donner l'album.

1.1. Format à l'italienne

En ce qui concerne les albums *du Père Castor*, nous remarquons que l'édition Flammarion jeunesse opte plutôt pour un format rectangulaire : plus large que haut, et cela depuis la création des premiers albums jusqu'à nos jours. Ce format dit à *l'italienne* est plus adéquat à la représentation jugée plus appréciée.

> La forme rectangulaire dite format à l'italienne est un format quelque peu raffiné. C'est celui qui est généralement retenu pour des histoires fondées sur un cheminement, car la disposition des phrases du texte est alors en adéquation avec le tracé de la marche du héros…l'horizontale de l'album permettant de mieux mettre en valeur la ligne d'horizon dans l'illustration.[1]

Il est à noter que la forme des albums *Père Castor* se caractérise, en général, par des dimensions dont la différence n'est pas considérable (18cm/21cm).

[1] VAN DER LINDEN Sophie, op, cit. p. 17.

Ces albums dont la forme est considérés comme rectangulaire à *l'italienne* proche au carré a pour dessein d'avoir plus d'avantages en misant sur l'union des deux formes.

1.2. Format à la française

C'est un format rectangulaire plus haut que large, dit *à la française*, contrairement au format à *l'italienne* qui est plus large que haut.

Ce format convient mieux à l'équilibre entre texte et image : il est utilisé pour les albums des plus grands. On y recourt aussi pour les recueils d'histoires et de poésie quand le nombre de pages est plus important. C'est le cas du recueil d'histoires *Les plus belles histoires du Père Castor*[1]. Reste à signaler que la forme *à l'italienne* est adoptée pour les albums de première lecture, comme c'est le cas de l'album *Je suis en CE1* (Figure 1) car elle est plus proche au cahier d'écolier. D'ailleurs, au niveau de l'illustrateur on s'amuse même à coller une étiquette de cahier sur la couverture pour amener l'enfant à faire le rapprochement avec ses propres cahiers. C'est une méthode efficace pour donner à l'album un aspect familier.

Le même objectif est fixé pour l'album « petite enfance » de 0 à 3 ans, mais dans ce cas le livre a une forme carré (Figure 2) qui fait allusion au cadre d'une photo.

L'enfant est familiarisé à cet objet et se rend compte qu'il peut non seulement considérer la couverture, mais aussi feuilleter le livre et découvrir d'autres photos variées à l'intérieur.

[1] *Les plus belles histoires du Père castor*, Flammarion, Paris, 2007.

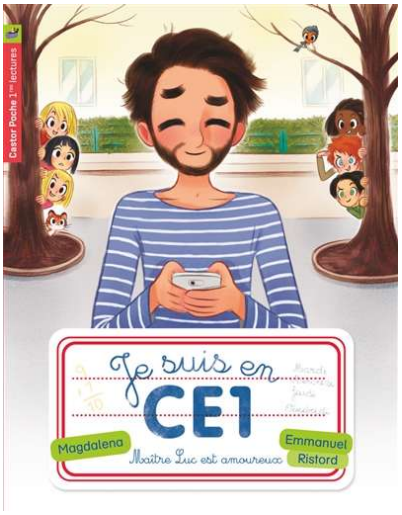


Figure 1



Figure 2

2. Les dimensions de l'album

Les tailles des albums sont variées de sorte qu'elles sont catégorisées en trois classes :

2.1. Les Grandes tailles

Appelés *albums géants*. Ces livres se tiennent avec les deux mains (en prenant comme référence la main du petit lecteur).

Il est nécessaire de les mettre sur un support pour pouvoir les feuilleter. Malgré leur taille pesante, ces livres offrent par leur taille des illustrations intégrées dans l'histoire qui donnent plus d'émotions chez les jeunes lecteurs.

Le grand format met à distance le sujet du livre, qui devient un spectacle ou un tableau. L'image y est plus claire pour le jeune enfant, car elle déclenche le rêve en se présentant comme une toile ou un dessin.[1]

Dominique ALAMICHEL[2] assimile cet album à un écran de cinéma sur lequel le film diffusé suscite plus d'émotion que s'il est diffusé sur l'écran d'une télé.

[1] BOURGUIGNON J.-C., GROMER B., STOËCKLE R., *L'album pour enfant : Pourquoi ? Comment ?,* Armand Colin Bourrlier, Paris, 1985. p.57.
[2] ALAMICHEL Dominique, op., cit., p. 16.

2.2. Les petites tailles

Ce sont des albums qu'on peut lire en les tenant d'une seule main comme le livre de poche. Ils offrent moins de plaisir aux enfants qui, à peine initiés à la lecture, se retrouvent à appeler à distinguer les détails d'un texte écrit en petites lettres ou examiner une image en petit format. Toutefois, ils ont l'avantage d'être maniable et se rangent facilement.

2.3. Tailles moyennes

C'est la catégorie des livres qui, fermés, se tiennent avec une main et ouverts des deux mains. C'est le cas des albums *Père Castor* qui, depuis leur création, gardent les mêmes dimensions (21cm/18cm).

Toutefois, on remarque beaucoup plus sur le marché la disponibilité de la collection des *minis classiques du Père Castor*. Il s'agit là de la réédition des albums en dimensions réduites (16cm/14cm) dont la forme et le contenu sont identiques à l'édition originale.

La collection des *minis classiques du Père Castor* est fidèle aux albums originaux. Elle incite les clients à les acheter en les offrant à un prix tentant (à 2 EU seulement au lieu de 4 EU ou 5 EU pour les originaux) et avec une petite taille qui n'occupe qu'un petit espace de rangement.

Si la collection *Père castor* est connue par sa forme régulière c'est aussi le cas des autres collections d'albums jeunesse. Prenons par exemple le cas de la maison *Auzou* ainsi que l'Edition *L'école des loisirs* qui gardent la même forme que les albums *Père Castor*. Le même constat s'applique aux maisons d'Edition les plus connues, ce qui nous permet de conclure que cette forme est exclusivement utilisée pour conception des albums.

Ce n'est pas le cas pour la BD qui opte généralement pour la forme à l'italienne à fin de mettre en confort le lecteur qui parcourt les vignettes d'une lignée à une autre.

Les livres sont à leur tour beaucoup plus conçus dans la forme italienne qu'à la forme française. Cette mise en forme est plus facile pour manier le livre et le

feuilleter vu qu'il contient un nombre plus important de pages, la raison pour laquelle les concepteurs cherchent les moyens ergonomiques pour rendre le lecteur plus à l'aise dans ses lectures.

2.3. La couverture

La couverture est le premier contact entre le lecteur et l'album. C'est par sa conception que le lecteur décide d'acheter ou se détourner du livre.

Se rendant compte de l'enjeu à ce niveau de la conception de la couverture, une grande partie de l'étude de marketing est consacrée à l'étude de seuil de la lecture.

Les marketeurs mettent en place des stratégies de séduction et de suspens qui stimulent la curiosité des consommateurs et les incitent à acheter l'album.

La stratégie des auteurs d'album n'est pas différente de celle des marketeurs puisque les objectifs sont relativement les mêmes :

> Lieu de toutes les préoccupations marketing, la couverture constitue surtout un des endroits déterminants où se noue le pacte de lecture. Elle transmet des informations permettant d'appréhender le type de discours, le style d'illustrations le genre … et place ainsi le lecteur dans une certaine attente. Ces indications peuvent introduire le lecteur au contenu ou bien conduire sur une fausse piste[1]

Selon VAN DER LINDEN la couverture constitue, donc, l'horizon d'attente du lecteur. C'est à ce niveau que le contrat de lecture se tisse. Sa manipulation oriente les hypothèses du lecteur sur le contenu ou le déroute.

C'est pour cette raison que la polarisation de l'attention du jeune lecteur nécessite une initiation en psychologie de l'enfant et une certaine connaissance préalable au monde imaginaire de l'enfant.

[1] VAN DER LINDEN Sophie, op., cit., p. 57.

3.1. La première de couverture

Les couvertures de la collection *Père Castor* sont de substance solide (en fiche cartonnée), lisse au toucher. Ces albums sont caractérisés par des fonds perdus, c'est-à-dire dessins sans cardage.

L'arrière-plan est de couleur différente d'un album à un autre, mais rarement en couleurs foncées. On trouve surtout le bleu, le vert et le jaune en degrés qui dominent la surface de la couverture.

A titre d'exception, les fonds foncés comme le fond noir de *Blanche- Neige* (figure 3) ou le bleu gris de l'album *Cendrillon* (Figure 4) servent de contraste pour mettre en valeur les détails des illustrations : le visage blanc de Blanche-Neige et les dorures de la robe de Cendrillon.



Figure 3

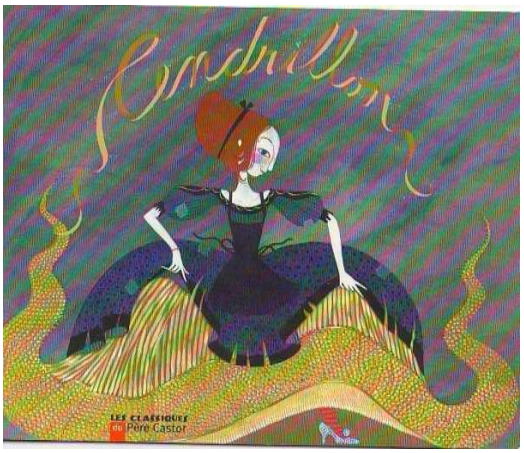


Figure 4

Le héros de l'histoire occupe souvent le centre de l'illustration sur la couverture ainsi que son nom qui, quant à lui, se présente souvent comme le titre de l'album. Que ce soit des personnages comme Cendrillon ou Blanche Neige qui sont indiqués par leurs noms ou dans d'autres cas, des animaux anthropomorphes, comme *La vache orange* (Figure 5) ou encore des végétaux comme *Le gros navet* (Figure6). Les héros, à défaut de noms, sont indiqués par une caractéristique physique propre à eux.

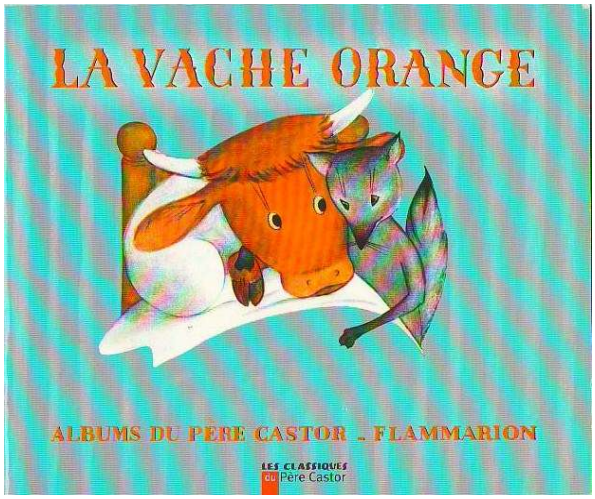


Figure 5

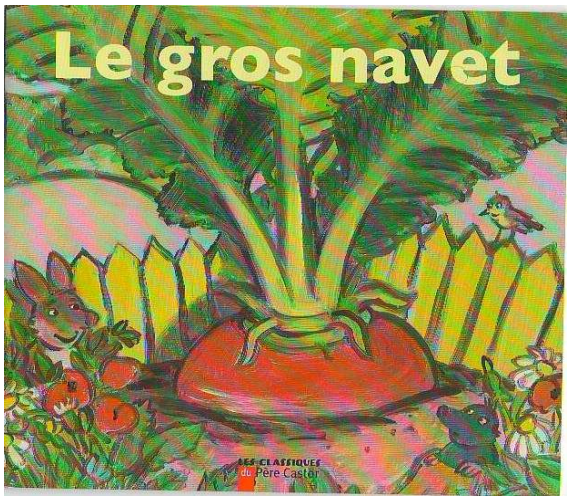


Figure 6

Le titre de l'album peut être une expression interrogative, exclamative ou une phrase déclarative. Mais toujours en étant d'une structure simple à retenir et facile à comprendre qui relève plus de la langue orale qu'écrite.



Figure 7



Figure 8

Ces titres sont des expressions qui s'adressent directement à l'enfant pour créer ce lien d'intimité et briser l'appréhension du livre, sachant que le destinateur fait ses premières lectures. Il faut donc le motiver et l'inciter à entreprendre ces lectures, d'une part, et veiller à ce qu'il ne s'ennuie pas, d'autre part.

C'est pour ces raisons que la typologie graphique des caractères du titre n'est pas monotone : elle n'est ni régulière ni rangée en ligne droite. Les caractères sont souvent de couleurs variées. Il arrive, toutefois, que le titre soit réalisé dans une écriture traitée par des lettres régulières rappelant ainsi

l'écriture du maître ou celle d'un bon écolier ou, au contraire, faisant allusion à l'écriture d'un apprenant débutant.

Dans tous les cas, le titre est toujours écrit en grandes lettres, de couleurs différentes à celles du fond de la couverture, généralement de couleurs contrastives avec le support, remplissant ainsi son rôle d'accroche.

Il est à signaler que certaines éditions d'albums conçoivent la couverture en carton épais, ce qui rend le prix de ces albums un peu plus élevé que ceux du *Père Castor*.

3.2. La quatrième de couverture

La quatrième de couverture peut être une suite de l'illustration de la première de couverture. Elle est toujours de la même couleur que cette dernière. Elle est souvent l'extension de l'arrière-plan faisant ainsi office d'une double page et ayant la même fonction. Cela donne un supplément de détails relatif au titre. C'est le cas de *Le gros navet* (Figure 9) et *La vache orange* (Figure 10), cités antérieurement.



Figure 9

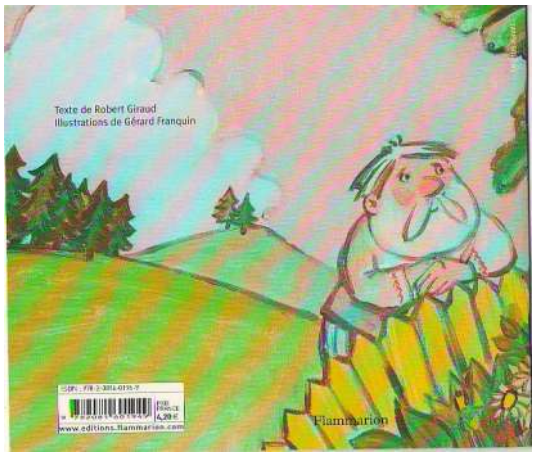


Figure 10

Sur ce sujet VAN DER LINDEN explique :

> La couverture d'un livre est formée d'une première et d'une dernière. Elles peuvent être tout à fait dissociées, mais il leur arrive aussi d'entrer en relation et de ne former qu'une seule image que le dos sépare en deux espaces distincts. Nombre de couvertures, particulièrement lorsqu'il s'agit d'une représentation d'un paysage, forment un ensemble homogène. L'éditeur peut s'octroyer cet espace pour, comme dans les romans y

> inscrire une quatrième de couverture, permettant d'évoquer des pistes de lecture, de présenter l'auteur ou l'illustrateur.[1]

Ces illustrations peuvent donc servir aussi, comme le cas de la plume du caneton (Figure 11), comme une suite de l'illustration de la première de couverture et de l'histoire proposée d'abord en images.

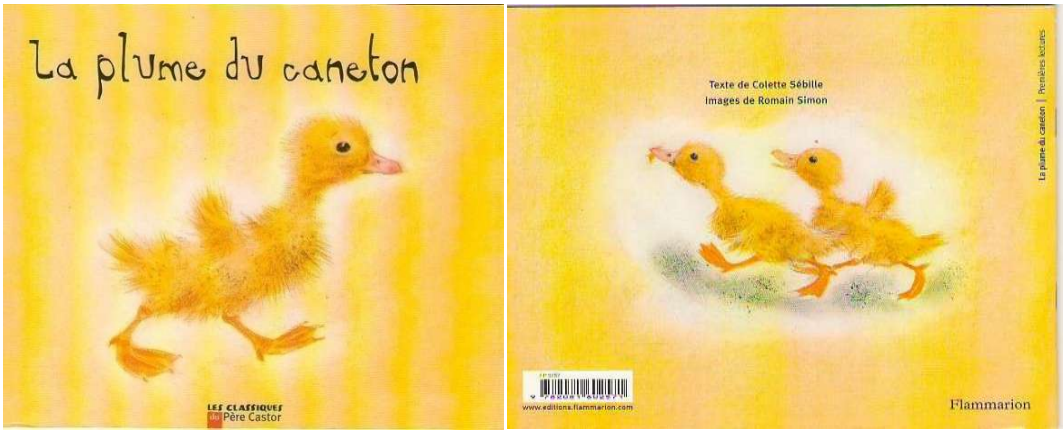


Figure 11

Le titre *La plume du caneton* fait référence à un objet « la plume ». Or, on ne trouve sur la couverture que l'image du caneton en train de marcher sans la plume. On comprend, alors, qu'il est à la recherche de cet objet perdu…et c'est sur la quatrième de couverture qu'on la retrouve béquetée par un des deux canetons. Cette illustration fait allusion à la fin de l'histoire qui se résume ainsi : un caneton cherche sa plume perdue (la première de couverture). Il emprunte le chemin de l'allée en s'orientant de gauche à droite, la retrouve à la fin de l'histoire. Par la suite, il reprend le chemin du retour avec son nouveau compagnon, et contrairement à l'image de la première couverture, il se dirige de droite à gauche comme c'est indiqué à la quatrième de couverture.

Ce rôle que remplit la quatrième de couverture de la collection père castor ne se trouve pas dans les autres Editions qui préfèrent donner une fonction de marketing en relation avec le contenu. Nous croisons souvent cet espace consacré à une affiche publicitaire sur les autres livres de la même collection

[1] VAN DER LINDEN Sophie, op., cit., p.57.

ou une présentation du contenu du livre en question. C'est le cas des livres qui tantôt offrent un avant-goût au lecteur du contenu, tantôt, donnent un résumé biographique de l'auteur ou carrément les deux. Les livres jeunesse sont moins compliqués et se contentent généralement de présenter un aperçu sur le livre, sans donner d'autres informations sur l'auteur.

3.3. Les références

Les références sont données en bas de page. Soit au milieu, ou au niveau de l'un des deux extrémités, en mettant l'expression *Les classiques* ou *Les minis classiques* en caractère gras.

Juste en dessous, le nom de la collection du *Père Castor* avec la préposition « du », mise sur une petite bordure rouge pour mettre l'accent sur l'appartenance. Si la couverture est de couleurs foncées, les références sont écrites en blanc, c'est le cas dans *La petite sirène.*

Dans le cas contraire, on les trouve en noir. C'est l'exemple de *Le gros navet*. Le principe du contraste des couleurs est appliqué pour mettre en exergue ces données.

Le nom de la maison d'édition dans tous les albums se trouve sur le dos de l'album. Son emplacement varie d'un livre à un autre.

Sur la même page on trouve le code ISBN et le code-bars qui, quant à eux, occupent toujours l'angle droit.

Les noms de l'auteur et de l'illustrateur figurent souvent sur la quatrième de couverture, sinon on les trouve sur la page de titre.

3.4. Le titre

Les tires des albums *Père Castor* sont des titres thématiques : ils évoquent ce dont parle le texte. Généralement, le titre est en grand caractère. Sa couleur est en relation avec l'illustration (assorti ou en contraste avec l'image).

Ordinairement, il est placé en haut de la couverture, mais peut occuper d'autres emplacements qui dépendent toujours de sa relation avec le dessin.

L'emplacement du titre peut aussi jouer un rôle communicatif en rapport avec le sens du message graphique. Cette technique est récurrente dans les

albums : le signifiant indique par sa forme ou sa disposition son signifié. Le cloisonnement texte /image (signifiant/signifié) est inexistant, ce qui renforce d'avantage cette relation.

VAN DER LINDEN met l'accent sur cette technique où l'image graphique porte elle-même le référent. Ce moyen est utilisé surtout pour les jeunes lecteurs afin de les aider à deviner l'objet dont il est question. C'est le cas de *Le mouchoir de Benjamin* (Figure 12) : l'illustration présente un lapin, éventuellement le héros de l'histoire, étendant un mouchoir blanc qui sert aussi de support au titre placé dedans.

Cette position sert à aider le jeune lecteur à deviner le titre qui est conçu de façon à donner l'illusion qu'il est tracé à même l'objet dont il est question (le message graphique est soumis aux pliures du mouchoir).

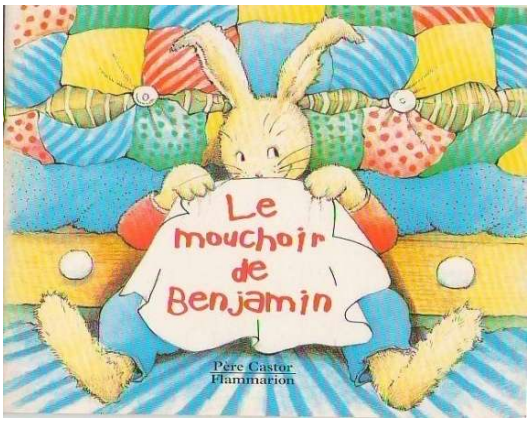


Figure 12



Figure13

La forme et les caractères du titre *roule galette* (figure 15) sont aussi utilisés pour des fins communicatives. L'isotopie[1] de la forme /rondeur / est indexée dans les sèmes[2] du titre *roule galette*…

Elle est aussi indexée par l'image de la galette et le courbage du titre en question, ainsi que la référence albums *du Père Castor* qui borde le contour du dessin du renard. Cette disposition graphique dégage une expression du

[1]L'isotopie : est la répétition du même sème dans un contexte donné.

[2] Sème : est le signifié des unités sémantiques (qui se composent de signifiant et signifié), ou traits de contenu

mouvement rotatif qui se renforce par l'ajout des trois points de suspension indiquant le déplacement.

La conception du titre promet une histoire d'action et de déplacement rotatif annoncés et par l'image et le titre.

La même remarque est valable pour le titre La *petite sirène* (Figure 14) qui fait référence au mouvement de l'océan.

Le titre en forme ondulatoire se présente comme une partie intégrante du décor, sa couleur bleue de surcroît d'un ton plus clair que l'arrière- plan présente l'héroïne *La petite sirène* dans l'océan, entourée de poissons et ne fait que confirmer l'harmonie entre l'image graphique et l'illustration.

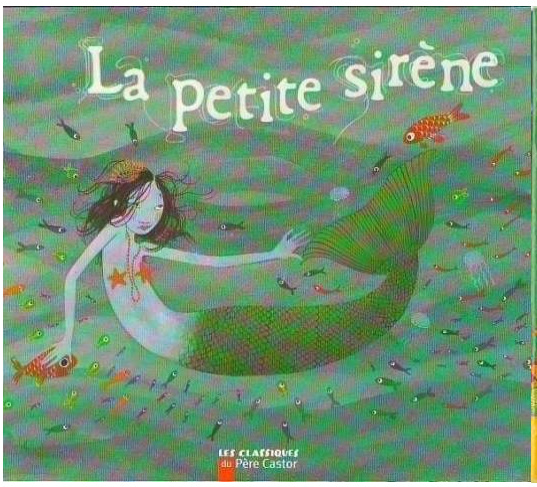


Figure 14

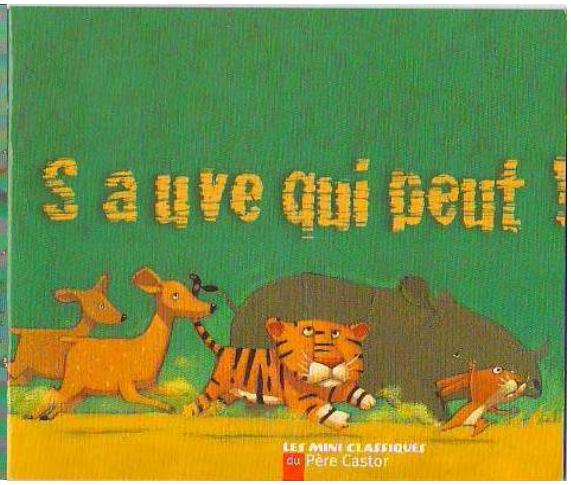


Figure 15

Sauve qui peut (figure 15) est un autre album qui révèle la fonction de la forme graphique du titre à des fins communicatives : le titre en couleur ocre, la même couleur que le sol de l'illustration de la couverture, fait référence à la savane.

L'écriture du titre est striée d'une façon irrégulière et incertaine pour dégager cette impression d'affolement et de panique. Le point d'exclamation indique qu'il s'agit d'une interjection. Le regard des animaux accourant, orienté vers le titre en dessus d'eux, donne illusion qu'ils sont en train d'exécuter cet ordre aussitôt qu'ils l'ont lu.

La typologie du titre de l'album de *Cendrillon* est si significative : le titre est formé par des torsions d'un bout de ruban en couleur d'or, pris du bas du volant de la robe de l'héroïne qui donne un aspect magique à l'image.

Le contenu du titre peut également être en relation directe avec l'illustration de la couverture ou avec le récit, ce qui nécessite la lecture de l'album pour expliquer l'image.

Ce rapport développé entre titre et illustration se trouve spécifiquement dans les albums jeunesse, sachant que le rôle important que joue l'illustration dans le genre album lui fait faire des concessions qui modifient la fonction du contenu textuel et le rend beaucoup plus tributaire au contenu iconique. Par ce fait, il est important que la lecture du titre se fasse par ce double support. La lecture se fait donc par texte et image conjointement et à travers la nature du rapport qui les lie.

Il est à noter que cette caractéristique ne se trouve pas dans les autres genres comme la BD, à titre d'exemple, où l'image est certes aussi importante que dans l'album jeunesse mais elle n'assure que la fonction narratologique.

Il est indispensable, dans ce cas, de relever les différents rapports titre/image et étudier de prés cette caractéristique pertinente du genre album.

4. Le rapport du titre avec l'illustration

Le titre est toujours en relation avec l'illustration de la couverture sinon avec le contenu. ALAMICHEL[1] classe cette relation (qui sera reprise par VAN DER LINDEN)[2] en trois catégories :

- Une relation de redondance : c'est-à-dire que le titre reprend les mêmes informations données par l'image.
- Une relation de complémentarité : dans ce cas, le titre ne reprend pas les mêmes informations, mais complète le sens de l'image en ajoutant des détails.
- Le rapport de contradiction : le titre dit le contraire de ce qui est illustré. Cette forme de relation est utilisée pour provoquer chez le lecteur un sentiment

[1] ALAMICHEL Dominique, op, cit., p. 46.
[2] VAN DER LINDEN Sophie, op, cit., p. 65.

inquisiteur. Le lecteur est contraint de à lire le contenu pour comprendre le rapport.

Voyons de plus près ces différents rapports au niveau de notre corpus :

4.1. Le rapport de redondance

Comme nous venons de le mentionner, pour cette catégorie, les informations sont dites en langage linguistique et graphique. C'est le cas *de L'histoire de la lettre que le chat et le chien écrivirent à leurs amies les petites filles* (Figure 16).



Figure 16

Nous pouvons constater que tous les signifiants donnés par le titre (*lettre, chat, chien, écriture, petites filles*) sont repris par l'illustration de la couverture (la première de couverture et le dos de la couverture).

Au premier coup d'œil, c'est la bordure tricolore qui attire notre attention. Elle encadre la couverture faisant allusion, de même que la forme rectangulaire de l'album, à une enveloppe.

A droite, les destinataires de la lettre : le chien et le chat mettent la lettre dans la boite aux lettres confirmant leur rôle d'expéditeur (comme c'est le cas dans la présentation d'une lettre. L'angle droit est réservé au nom et l'adresse de l'expéditeur).

À gauche, on repère l'image de deux filles entourées d'un cadre pour signifier qu'il s'agit d'un timbre-poste estampillé.

Il est facile de constater qu'il s'agit des destinateurs de la lettre. La couverture devient ainsi le dos d'une enveloppe reçue, mais non encore ouverte puisque la quatrième de couverture montre l'image de la pochette encore intacte.

La typographie du titre est aussi mise à l'œuvre pour informer le lecteur qu'il s'agit d'une lettre puisque ce mot est mis en rouge sur un support blanc pour imiter la forme de la lettre.

La troisième partie du titre est écrite en forme de manuscrit pour renforcer l'aspect de la lettre qu'on veut présenter.

Nous remarquons le même rapport de redondance dans la couverture de l'album Le *mouchoir de benjamin* (Figure12). L'image consiste à présenter le personnage principal Benjamin (le lapin assis de face) et l'objet en question, le mouchoir, entre ses mains.

L'illustration donne moins d'informations que le premier exemple mais semble dire plus que le titre : la focalisation sur le mouchoir (l'objet approprié) qui couvre une partie (le torse du héros) le rend de première importance.

La fonction de redondance permet au jeune lecteur de s'informer en cherchant les indices du titre dont le décodage dépasse ses capacités (pour l'enfant qui arrive peu ou n'arrive pas à lire) pour arriver à comprendre, à sa manière, à partir de l'illustration.

4.2. Le rapport de complémentarité

Nous citerons pour le cas de la complémentarité, où l'illustration donne de nouvelles informations, non comprises dans le titre, un exemple que nous estimons très intéressant, *Le petit loup qui se prenait pour un grand* (Figure 17).

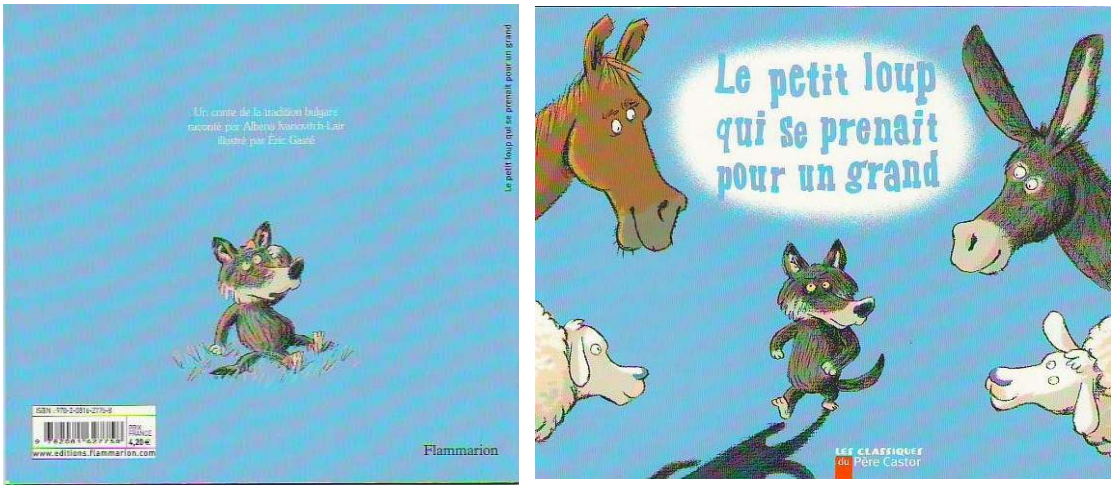


Figure17

La couverture présente au centre un loup dont la taille médiocre hypertrophie la tête. Cet aspect donne une allure ridicule au loup qui inspire le rire au lieu de la peur. Cependant, le titre, lancé par projection définie par le jet de lumière et l'ombre étendue du loup à la démarche fière, rappelle l'entrée des stars entourées de leurs fans.

En effet, les spectateurs sont représentés par un groupe d'animaux (deux moutons, un cheval et un âne) censés, par la loi de la nature, redouter la présence de ce prédateur… mais en réalité, non seulement ils fixent le loup d'un regard qui n'exprime aucune peur, ils esquissent également un sourire moqueur.

L'ironie ici est produite par l'allotopie[1]dans l'isotopie de l'image du //LOUP// où deux sémèmes contradictoires sont indexés : il s'agit des sèmes: /PETIT / et /LOUP/. Si on entreprend l'analyse sémique de l'illustration, on indexe sur les lexèmes, « LOUP » et « PETIT » les sémèmes[2] suivants :

//LOUP// :{/GRAND /OFFENSIF /,/SAUVAGE/,/INSPIRANT LA PEUR/, /PREDATEUR /,/FORT/}

/PETIT/ : {/MINUSCULE/, /INOFFENCIF/,/FAIBLE/}

En ajoutant les sémèmes de l'illustration on obtiendra :

[1]Il y'a une allotopie lorsque deux sèmes se contredisent mutuellement, dans le même contexte débouchant sur deux interprétations incompatibles. Exemple « neige noire », l'oxymore est une allotopie,

[2] Groupe de sèmes.

(/TÊTE/, /LOUP/,)+ (/CORPS/, /PETIT/) = allotopie = ironie, rire des animaux.

Le titre vient confirmer ce constat pour dire que le personnage loup dans cet album est en réalité le contraire de l'image stéréotypée du *grand méchant loup* puisqu'il n'a pas la corpulence, mais se croit grand (dans sa tête) d'où le titre: *Le petit loup qui se prenait pour un grand.*

Par ce fait, on tire du titre les sèmes suivants :

/PETIT/, /LOUP/, /GRAND/ : le sème inhérent[1] /GRAND/ serait indexé sur l'isotopie //LOUP // s'il n'y'avait pas l'interprétant « se prenait pour » qui le virtualise[2] pour actualiser[3] à sa place le sème afférant[4] 'PETIT'.

A partir de l'expression et la posture du loup (de l'illustration toujours), on dégage les sèmes suivants :

(Rire fier + regard vers le haut) l'image du loup montre un animal sûr de lui qui actualise les sèmes inhérents suivants indexés à l'isotopie //LOUP// : /OFFENCIF/, /ÉLEVATION/.

Si on prend la première et la quatrième de couverture à la fois, nous déduisons que les deux illustrations racontent l'histoire de l'album en exposant la situation initiale et la situation finale.

Nous concluons le programme narratif suivant du sujet de faire le *loup* :
Le loup utilise le stéréotype du *grand méchant loup* et *se donne* de l'importance et les caractéristiques de sa race.

Le programme narratif [5] de cette séquence s'articule ainsi :

[1] Sème inhérent : Les sèmes appartenant au signifié-type en langue (les signifiés qu'on trouve dans le dictionnaire pour expliquer un lexème).
[2] Sème virtualisé : sème inhérent est virtualité ou neutralisé lorsqu'il n'est pas indexé dans une isotopie par le contexte.
[3] Sème actualisé : sème afférent est actualisé c'est-à-dire indexé dans l'isotopie par le contexte
[4] Les sèmes afférents sont des sèmes actualisés uniquement dans les signifiés en contexte.
[5] Le programme narratif est un dispositif crée par GREIMAS qui représente sous l'aspect d'une formule une action ou un faire d'un sujet , cette formule se compose d'un sujet de faire ou l'agent qui produit l'action , un sujet d'état ou le sujet qui subit l'action et l'objet qui se lie au sujet d'état avec une conjonction ou une disjonction.

PN1 : {S1 (le loup) → (S2 (loup) ∩ offensif) }

{S1(le loup) → (S2(loup) ∩ élévation}

Sur la même couverture, une autre séquence narrative est donnée. C'est celle des animaux qui ne partagent pas les mêmes convictions que le loup :

L'image des animaux :

(Rire moqueur + regard vers le bas) des animaux qui expriment le sarcasme actualisent les sèmes afférents, /INOFFENCIF/, /RABAISSEMENT/. Donc, les animaux réalisent le programme narratif suivant :

PN2 : le physique du loup→ (loup∩ inoffensif}

Le physique du loup→ (loup∩ rabaissement}

De l'assemblage de ces deux positions contradictoires résulte ce que nous voyons sur le dos de la quatrième de couverture :

Le loup par terre /RABAISSEMENT/fixe son regard sur la bosse qui l'a reçu sur sa tête. La bosse reçue sur la tête et la chute par terre du loup présupposent qu'il a reçu un coup sans pouvoir se défendre /INOFFENCIF/ ce qui réalise le PN2. Donc :

Le physique du loup→ (loup ∩ inoffensif} (factuel, vrai, réalisé))

Le physique du loup→ (loup ∩ rabaissement} (factuel, vrai, réalisé))

Nous remarquons que toutes ces informations ont été apportées par l'illustration qui, elle seule, résume le récit dont les détails attendent à être lus à l'intérieur de l'album. La couverture, par conséquent, assume le rôle d'une bande d'annonce d'un film. Elle annonce, dans ce cas, et attise la curiosité en donnant quelques séquences du récit.

Nous proposons un autre exemple que nous classons dans cette catégorie de rapport titre/image. Il s'agit de l'album *Le petit bonhomme de pain d'épice*. De prime abord nous remarquons que le titre donne moins d'informations que

celui du premier exemple. Par contre, les détails seront donnés par l'illustration.



Figure 18

Le titre nous informe de ce dont il s'agit (le titre est souvent le nom du personnage principal). En effet, l'illustration présente, sur la première de couverture, ce personnage en mouvement :

Du titre nous dégageons les sèmes suivants :

/PETIT/, /BONHOMME/, /PAIN D'ÉPICE/ qui renvoient au même sujet.

Les traits, sur le fond de la couverture, miment le mouvement de l'air. Cette idée de dynamisme est renforcée par la typographie du titre, écrit en forme ondulatoire, qui inspire le mouvement.

Remarquons que le dos de la couverture nous apporte des informations qui ne correspondent pas à l'interprétation inspirée de la première de couverture :
Si la première couverture isolée donne l'impression qu'il s'agit d'un personnage qui court, l'ensemble des deux couvertures propose une histoire de poursuite du bonhomme de pain d'épice par deux personnages âgés.
Effectivement, l'illustrateur présente sur le dos de la couverture deux autres personnages d'un certain âge qui donnent l'impression d'être les grands-parents courant après le bonhomme de pain d'épice.

L'expression du visage de ces personnages est différente : le visage de la vielle dame exprime l'angoisse (on comprend qu'elle a peur pour le petit bonhomme de pain d'épice) tandis que les sourcils foncés du vieil homme reflète la colère. En tous cas, l'expression des deux personnages présuppose que le héros vient de commettre une transgression et qu'on cherche à le rattraper pour le punir.

De l'illustration on dégage les sèmes suivants :
/COURSE/,/POURSUITE/,/TRANSGRESSION/,/PUNITION/.

De l'illustration toujours, on peut supposer les PN (programmes narratifs) suivants :

PN1 : S1 (transgression) → (S2 (le petit bonhomme de pain d'épice) ∩O (la colère du vieux couple)).

Dans cet exemple nous avons constaté que le programme narratif n'a été donné que par l'illustration. Par contre, le titre se contente de présenter le nom du héros, ou plutôt un caractère propre à lui, et rien d'autres.

4.3. Le rapport de contradiction

Dans ce cas l'image annonce le contraire de ce que rapporte le titre. Nous citons comme exemple l'album *Va t'en grand loup méchant !* et *Le fils qui sauva son père*.



Figure 19



Figure 20

Dans ces deux exemples le physique des personnages présentés contredit le titre :

Dans le premier cas, *Le grand méchant loup (figure 21)* le titre présuppose l'image d'un loup féroce, cruel et qui fait peur, compte tenu des sèmes : /GRAND/, /MÉCHANT/.

Par contre, l'image nous montre un loup anthropomorphe portant un pantalon violet et un chemisier de couleur rose qui lui donne un aspect ridicule. L'image est étayée par la posture du héros trébuchant sur le lacé de ses chaussures qui reflète la maladresse de l'animal, ce qui contredit tout caractère de méchanceté présupposé par le titre.

L'illustration vient donc contredire le titre en actualisant les sèmes spécifiques suivants, dans l'isotopie /LOUP/, proposés par le titre:

/GRAND/ sème inhérent virtualisé remplacé par /RIDICULE/ Sème afférent actualisé.

/MÉCHANT/ sème inhérent virtualisé, remplacé par /MALADROIT/ sème afférent actualisé. Lecteur et observateur n'ont qu'à lire l'album pour déceler la nature de cette relation contradictoire.

Quant au deuxième exemple *Le fils qui sauva son père* !, le titre nous permet de déceler un rapport de supériorité du fils vis-à-vis de son père.

En effet, on imagine, à fortiori, une supériorité physique. Toutefois, l'image vient contredire cette hypothèse, le physique du fils est loin d'égaler celui du père.

Du titre : on suppose un rapport de supériorité établi par l'interprétant « sauva ».

On traduit cette relation par la formule suivante : 'FILS' ≥ 'PERE'. Le rapport de supériorité est plutôt physique (le fils est plus fort que le père).

Toutefois, l'illustration vient infirmer cette hypothèse : en observant la corpulence des deux protagonistes on se rend compte que celle du père est beaucoup plus importante que celle du fils.

Bien que dans la logique des choses c'est le père qui veille sur le fils, nous nous trouvons dans une situation contradictoire où le fils, malgré son corps chétif, **réussit** à réaliser la relation inverse FILS≥ PERE, puisqu'il a pu le sauver.

A partir des différentes relations entre le titre et l'image, on a pu voir que cette relation ne se laisse pas limiter par l'explication du titre par le texte ou le contraire. Elle se combine pour donner, chaque fois, un sens nouveau à l'histoire. Toutes ces stratégies ont un but précis : attirer l'attention de l'enfant, attiser sa curiosité, l'encourager à choisir l'album en question et le lire ou le faire lire.

Nous concluons donc que la relation texte/image est développée et variée dans l'album, ce qui n'est pas le cas dans les autres genres de livre jeunesse. Nous tenons à distinguer entre le rapport texte/image dans l'album et ce même rapport dans la BD et le conte où le titre se résume généralement dans la présentation du personnage principal par l'illustration et son nom comme titre, c'est-à-dire se contenter du rapport de la redondance. Nous tenons aussi à préciser que la prégnance de l'image et son emprise sur le texte ne sont reconnues et aisément identifiables que dans le genre album jeunesse.

L'aspect extérieur de l'album n'est que la première étape de l'étude paratextuelle. L'analyse de la mise en page des différents éléments, à l'intérieur du livre, s'avère signifiante également.

5. La mise en page

5.1. La page de garde

TURGEON conçoit la fonction de la page de garde dans l'album jeunesse comme suit :

> Les pages de garde servent principalement à relier la couverture aux feuillets et recouvrent l'intérieur des pages couverture. Toutefois, dans l'album, ces pages sont souvent utilisées pour installer une certaine posture de lecture. Par exemple, de façon minimale, ces pages seront de couleur ou présenteront un motif répétitif lié au sujet du livre. De façon plus créative, elles entreront parfois en relation avec le contenu du livre[1].

On constate dans les albums de la collection *Père castor* que les pages de garde sont absentes. Si celles-ci sont présentes dans d'autres collections, elles contribuent à créer le passage entre la partie extérieure de l'album, c'est-à-dire la couverture et l'intérieur du livre. « *La fonction première des pages de garde est d'abord matérielle. Elles relient la couverture aux feuillets et recouvrent le plat interne de la couverture*[2] *»*.

Dans d'autres cas la page de garde constitue un ornement qui ajoute plus de couleurs et de dessins, en plusieurs motifs, comme s'il s'agit d'un papier peint. Dans d'autres albums, une seule couleur unie occupe le fond de la page. Elle peut aussi, dans le cas contraire, être une simple page blanche qui sert seulement à intercaler :

> Dans l'album les gardes unies sont fréquemment de couleur. Ceci pour installer le lecteur dans une certaine disposition d'esprit dans le rapport au livre .Il s'agit d'un moment important celui de l'ouverture du livre dans une double acception : ouverture d'un objet en deux dimensions à une troisième dimension et ouverture de propos.[3]

Dans le cas échant, par souci d'économie de pages et de dépenses, l'Édition Flammarion se passe de cette partie du livre pour ne donner de l'importance qu'au contenu.

5.2. La page de titre

Elle contient des mentions de titre et d'autres informations comme les noms des illustrateurs qui ne sont pas mentionnés sur la couverture.

---

[1] TURGEON Elaine, *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif,* , Université de Montréal Faculté des études supérieures, 2013.p. 100. (Thèse de Doctorat).

[2] VAN DER LINDEN, op. cit.p59.

[3] Ibid.

Dans le cas des albums *Père Castor*, la page de titre joue aussi le rôle de la page de garde puisque celle-ci est inexistante. Elle prépare l'enfant à la lecture et attire son attention pour qu'il puisse se concentrer sur ce qui va suivre en tournant la page.

Généralement, la page de titre est en fond blanc. Elle met en valeur les informations données avec une vignette qui représente un objet en rapport avec l'histoire racontée. C'est le cas de l'album *Cendrillon* où on trouve sur la page de titre une paire d'escarpins, considérée comme le noyau de toute l'histoire (Figure 23).

Dans certains albums, la vignette est mise en rapport avec le contenu. Elle représente une séquence du récit. C'est le cas de *Jacques et le haricot magique* (Figure 24) où l'image en question montre le héros en train de courir, portant une bourse pleine d'argent.

Ce souci d'économie à fin d'exploiter l'espace de la page de titre au maximum sans qu'il y ait un encombrement ou une surcharge de détails donnés ne se trouve pas dans les autres genres où le nombre de pages ne pose pas de problème comme c'est le cas des livres jeunesse qui se contentent de consacrer la page de titre à sa fonction originale, c'est-à-dire calquer les informations, déjà données sur la première de couverture.



Figure 21

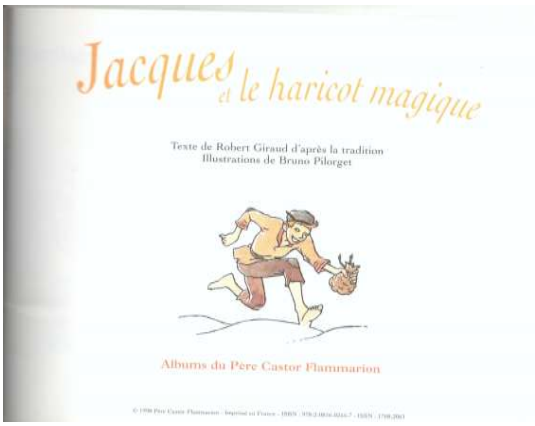


Figure 22

Cette séquence est en rapport avec la fin de l'histoire quand Jacques vend les œufs d'or de la poule volée. Il arrive que cette page reprenne un ou plusieurs détails de l'illustration de la couverture. Elle présente ainsi une deuxième occasion au lecteur apprenti pour reconsidérer ce message iconique de l'album. L'exemple de *Le petit bonhomme de pain d'épice* en est l'incarnation (Figure23).

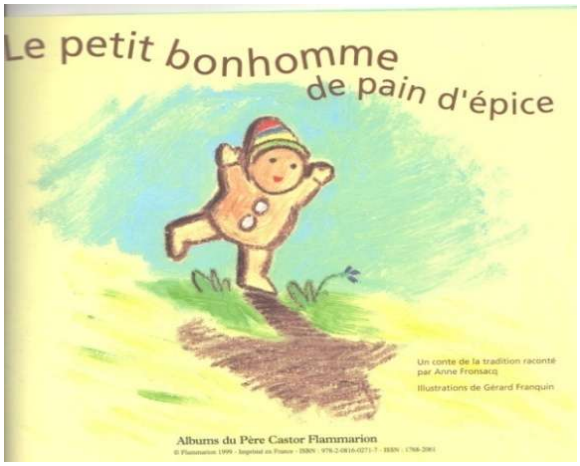


Figure 23

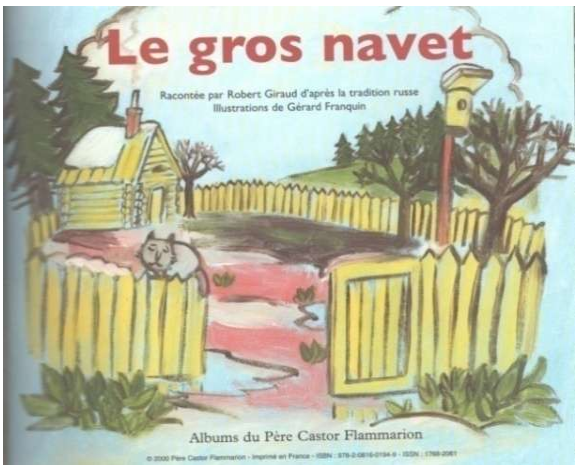


Figure 24

La page de titre dans la collection *Père castor* remplit deux rôles : celui de page de garde et celui de la page de titre.

Dans le cas de *Le gros navet*, la page de garde nous met directement en rapport avec la fin de l'histoire. On trouve sur cette page le champ du vieil agriculteur sans le navet, c'est-à-dire après avoir arraché le gros légume avec l'assistance de tout un monde (ce qui constitue la trame de l'histoire).

La page de garde dans ce cas remplit le rôle d'une prolepse par rapport à la narration (Figure 24). Elle peut aussi se considérer comme la première page de lecture contenant l'incipit, tout en disposant les références bibliographiques sur une partie de l'espace de la page sans que les informations du texte et les références s'entremêlent et prêtent à confusion. Les exemples suivants reflètent bien ces particularités : la distinction est bien apparente entre le titre et les noms des concepteurs (Figure 25).



Figure 25



Figure 26

Les bons amis (le titre) en caractères de tailles différentes, de sorte qu'ils donnent plus d'importance aux autres parties de la page. Par ailleurs, on consacre un espace distinct, juste au-dessous de l'illustration, à l'incipit. Le reste des données référentielles sont toujours en miniature, en bas de page.

Quand on y jette un regard général, on peut facilement en distinguer les différents composants. Le blanc laissé entre ces parties hétérogènes empêche l'encombrement et l'entassement des informations dans cet espace limité. De plus, les différentes tailles des caractères facilitent le repérage au jeune lecteur.

Dans un autre exemple, le caractère de l'incipit change complètement. C'est une autre manière d'imposer la distinction entre cette partie de l'album et les autres références. C'est le cas de *La plume du caneton* (Figure 26).

Ces cas nous contraignent à rappeler les trois fonctions de l'incipit :

1. Nouer le contrat de lecture : l'incipit indique la position de lecture à adopter pour le lecteur, en donnant souvent des indications génériques (à quel genre appartient le texte)...
2. Informer : l'incipit répond aux trois questions : qui ? où ? quand ?.

> 3. Intéresser : l'incipit suscite la curiosité du lecteur (en créant une atmosphère, en annonçant une thématique).[1]

Nous remarquons, dans le cas proposé, que l'incipit remplit essentiellrmrnt la première fonction, c'est à dire : nouer le contrat de lecture.

À travers cette première partie du texte, le lecteur est plongé d'emblée dans l'histoire. L'incipit ne commence pas par le début de l'histoire. Il est déjà et sans introduction en plein action. C'est ce qu'on appelle incipit in *media res.*

> L'auteur veut faire oublier le caractère fictif du roman, donner l'illusion que l'histoire racontée se confond avec le monde réel. Il utilise souvent le procédé du début in media res (expression Latine qui signifie « *au milieu des choses », c'est-à*-dire que le récit commence au cœur de l'action), très efficace pour authentifier la fiction.[2]

L'enfant est propulsé au cœur de l'action. Les détails qui complètent la narration ne sont pas donnés au début du texte. Le lecteur les apprend au fil de sa lecture.

Dans d'autres cas, l'album nous rappelle le péritexte du roman : la page de garde inclut des dédicaces qui l'assimilent à celle d'une production littéraire destinée aux adultes. Nous prenons comme exemple *La petite sirène* (Figure 29) et *Le blaireau à lunettes* (Figure 30).

Dans ces deux cas les dédicataires sont des enfants : l'auteur de *Le blaireau à lunette* le dédie à son fils : « *à mon fils D.L* ».

Dans le cas de *La petite sirène*, l'album est dédié à une fille de l'entourage de l'illustratrice qui la confond avec l'héroïne de l'album et dont la maman est aussi citée.

L'album interpelle, à travers la dédicace, la catégorie des lecteurs (ou lectrices) concernée : « Pour *Alice ma sirène - prudence ma sirène et pour maman qui les élève dans les baignoires G.C* ».

Si la forme classique de la dédicace, considérée comme épître élogieuse à l'âge classique, servait à vanter les mérites du mécène, elle ne remplit plus ce

[1] KALLINDER CARIBONI Carla*, «* Éléments pour l'analyse du roman *»,* in *Introduction à l'analyse du roman,* Sources: Reuter, 1996 .p. 3.
[2] Ibid.

rôle à notre époque. Elle consiste plutôt à être un lien social qui vient consolider le rapport entre le livre et le monde réel. Le deuxième exemple confirme ce constat : l'illustratrice établit un rapport direct entre la dédicataire et l'héroïne. En l'appelant « ma sirène », les frontières sont abolies entre fiction et réalité :

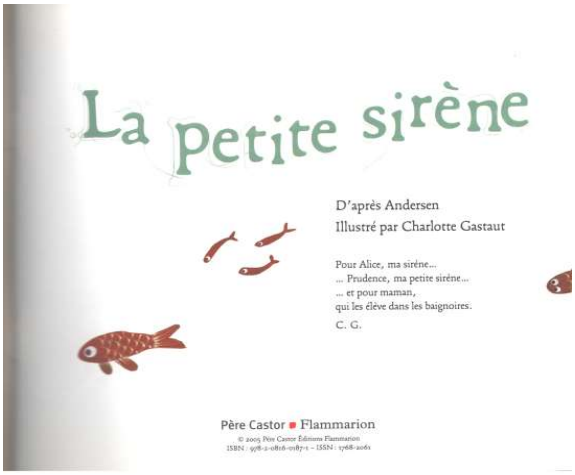


Figure 27



Figure 28

> On aboutit à la forme moderne de la simple "mention de dédicace". La mention, en tête du recueil ou du poème dédié, du nom du dédicataire, n'est plus une marque d'obédience, mais un "hommage"(…) Le poète qui dédie une œuvre n'attend rien "en retour". Aucun code social ne vient pour fixer la signification de la dédicace. Dès lors, c'est à l'œuvre de construire le sens social et littéraire de la dédicace. Ce n'est plus la réalité extralittéraire qui définit le rapport de l'auteur au dédicataire, c'est au contraire l'auteur qui institue, par la mention d'une dédicace, un rapport entre l'œuvre et la réalité extralittéraires.[1]

Ainsi, le lien qui se tisse entre le lecteur et l'auteur se renforce par la dédicace qui devient un moyen efficace pour confirmer le contrat de lecture et annonce le genre d'œuvre, à partir de la catégorie de ses dédicataires. Elle remplit le rôle d'une passerelle entre le monde fictionnel et le monde réel.

Cette particularité, située au niveau de la dédicace se considère comme un trait distinctif important qui vient renforcer le caractère singulier de l'album.

[1] Ibid.

5.3. La disposition de l'espace image / texte

5.3.1. Les types de mise en page

La mise en page des différentes parties de l'album varie d'un album à l'autre. VAN DER LINDEN[1] en cite quatre types :

a. La dissociation

C'est la mise en page où la séparation entre texte et image est la plus prononcée. Le texte figure sur une page (généralement la page gauche) et l'illustration sur la belle page (à droite).

La page droite est la première page sur laquelle l'observateur pose son regard en feuilletant son album. Ce type de mise en page permet de se concentrer séparément sur le texte et l'image.

b. L'association

La séparation, dans ce cas, est moins importante que le type dissociatif : l'image et le texte s'inscrivent sur la même page. Cela permet une lecture plus dynamique dans la mesure où un mouvement de va-et-vient s'installe entre texte et image, permettant ainsi de vérifier les informations données par chaque partie.

c. Le compartimentage

Ce genre de mise en page concerne les images qui s'inspirent du genre de la Bande dessinée. La mise en disposition est la même sauf que les caractéristiques de l'album s'imposent comme repères : les vignettes sont plus grandes et moins nombreuses. Outre le mouvement des vignettes, elles sont soumises à l'enchaînement des pages.

d. La conjonction

Les décloisonnements de texte et de l'image est le caractéristique principal de cette mise en page. Le texte n'est pas donné d'une façon linéaire mais selon les dispositions des images. Il est entremêlé et donné dans plusieurs directions.

[1] VAN DER LINDEN Sophie, op., cit., p.70.

Ce genre de mise en page favorise beaucoup plus les textes poétiques que narratifs.

5.3.2. La mise en page des albums *Père Castor*

En ce qui concerne les albums *Père Castor*, nous remarquons plusieurs formes de ces typologies qui fonctionnent selon la nature du texte. Nous retenons d'emblée que la prépondérance de l'image ne doit pas l'empêcher de s'adapter, dans tous les cas, au texte associé.

A. La mise en page texte/image en vignettes (compartimentage)

Nous remarquons dans certains albums que les images sont données en une ou plusieurs vignettes qui s'étalent sur la page avec un texte court. Cette technique s'apparente à celle de la BD. C'est le cas de *Le mouchoir de Benjamin* : le héros Benjamin entreprend ses activités quotidiennes représentées par des mini illustrations et réparties sur tout l'espace de la page, dans chaque activité.

Par ce fait, plus les activités sont nombreuses, plus les vignettes se multiplient (Figure29). Dans le cas contraire, c'est-à-dire quand Benjamin s'endort, une seule image s'étale sur la page (Figure 30).



Figure29



Figure 30

L'image de la page droite confirme, à travers son unicité et sa dominance spatiale, la réduction des activités. Ces dernières sont supplantées par une période de repos, exprimée par l'image et le texte sur la page gauche.

Nous concluons que le rythme de la narration règle le nombre des images. Par ce fait, les images sont une présentation iconique du rythme accéléré ou figé des séquences du récit. Elles s'accommodent à la vitesse de la narration.

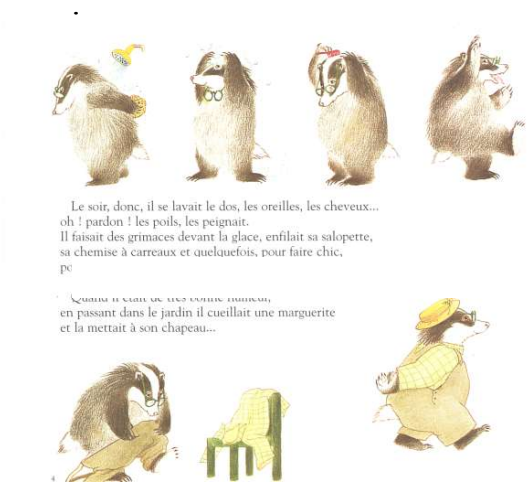


Figure 31



Figure 32

La même remarque s'applique à l'album *Le blaireau à lunette.* Si le texte n'est pas, cette fois-ci, compartimenté sur les différentes vignettes (Figure 31), le nombre des illustrations remplit le même rôle. Par contre, le texte est donné en un seul bloc au milieu de la page.

Il est à noter que les deux pages (Figure31) et (Figure32) exposent les tâches quotidiennes accomplies par le héros à une différence près : si les taches sont les mêmes, la situation du héros est différente.

La Figure (31) raconte les activités remplies en toute aisance et adroitement par le blaireau qui porte ses lunettes de vue. Tandis que la Figure (32) raconte ces activités habituelles accomplies par le même héros mais qui peine, cette fois-ci, à les faire comme il le faut parce qu'il a perdu ses lunettes. Si le contenu

des deux textes exprime la différence dans les deux situations, la mise en page procède pareillement.

Il est aisé de remarquer que le texte à gauche est assez long et disposé en un seul bloc. Les images sont alignées horizontalement, ce qui permet une fluidité du regard qui passe d'une vignette à une autre en toute aisance. La lecture du texte disposé en un seul bloc peut se faire, également, en un trait.

Dans le deuxième cas, le texte est fractionné. Il est réduit en de courts paragraphes voire des phrases. Les images y sont dispersées. Cette disposition rend le parcours du regard difficile et désorienté.

La mise en page dans ce cas représente le désarroi du blaireau. Cet état psychologique s'exprime en rendant la tache de l'observation du lecteur pareille aux activités du héros, c'est-à-dire une activité ardue.

En passant d'une image à l'autre, le lecteur observateur peine à trouver l'ordre logique et l'enchaînement des activités mais la page suivante interrompt ce rythme accéléré et désemparé de ce désordre. Le lecteur observateur se voit subitement face à une image unique sur la page opposée qui annonce l'interruption de ce rythme rapide d'actions.

Comme c'est le cas du lapin Benjamin, l'absence d'activités et le retour au calme s'exprime par l'étalage d'une seule image sur la page qui montre le héros dormant dans son lit, après une journée exténuante.

La multiplicité des images remplit une autre fonction dans la prise de parole, dans le cas du dialogue. En effet, quand *Le blaireau à lunettes* entreprend une conversation avec sa voisine, on prend conscience du dialogue par les signes de ponctuation du texte (les tirets et les points d'exclamation).

Les signes typographiques textuels ne sont pas le seul moyen utilisé pour marquer le dialogue. La mise en page de l'illustration qui donne du rythme au texte dispose des vignettes qui montrent l'échange des propos entre les deux protagonistes (Figure 33).

Les images sont conçues avec la même technique cinématographique d'une prise de vue d'une caméra : le héros change de côté, sur la vignette selon sa position : locuteur ou auditeur. Il occupe le côté droit quand c'est lui qui prend la parole puis le côté gauche, dans la vignette suivante, quand il devient auditeur. Il retrouve sa place initiale quand il reprend la parole et ainsi de suite.

Le deuxième locuteur est présenté sous forme de silhouette diaphane. Le récit, dans ce cas, est réduit à la focalisation interne : *Le blaireau sans lunettes* n'arrive pas à reconnaître son interlocuteur.

L'image est conçue de sorte à ne pas percer le mystère. L'illustrateur a eu recours à l'image floue pour ne pas gâcher la surprise et dévoiler l'identité de l'interlocuteur. L'image est donc complice avec le texte qui garde l'anonymat du deuxième personnage.

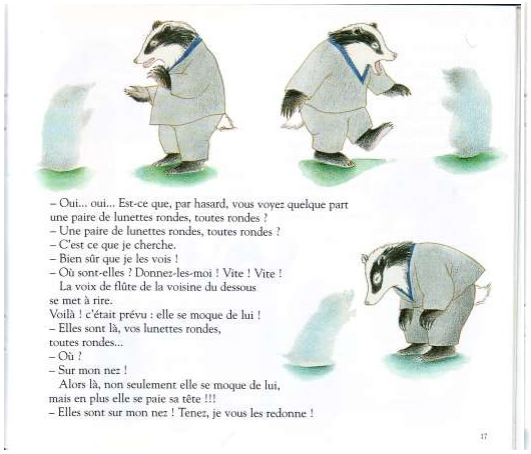


Figure 33



Figure 34

Par ailleurs, nous remarquons que l'album *Le mouchoir de Benjamin* nous présente une autre disposition iconique. L'illustration donne la possibilité de voir le locuteur dont il est question dans la partie du dialogue, située à côté.

L'image (Figure 34) se compose de trois vignettes : la vignette d'en haut présentant les deux protagonistes de dos (Benjamin et sa grand-mère) retournant au terrier bredouilles. La deuxième vignette, à droite, montre la grand-mère s'adressant au petit Benjamin. Le texte, à côte de l'image, reprend en phrases les paroles de celle-ci.

Le changement d'interlocuteur est perçu par la troisième vignette, en bas, qui présente, cette fois-ci, le petit Benjamin en pleurs. Là aussi le texte change d'interlocuteur. Il se charge d'étaler les propos du protagoniste, montré sur l'image.

La disposition des deux vignettes, côte à côte, montre qu'il s'agit d'un dialogue entre les deux personnages présents dans les images en question.

Cette technique de mise en page montre bien que la narration est aussi possible avec les différentes dispositions des images qui viennent renforcer le message linguistique.

Toutefois, si l'album emprunte la technique de l'illustration de la BD, il ne procède pas de la même façon qu'elle. La BD se compose essentiellement d'une planche, c'est-à-dire une lignée d'images qu'on nomme « vignettes », mises dans des cases qui marquent sa finitude en même temps qu'elle s'identifie dans son individualité.

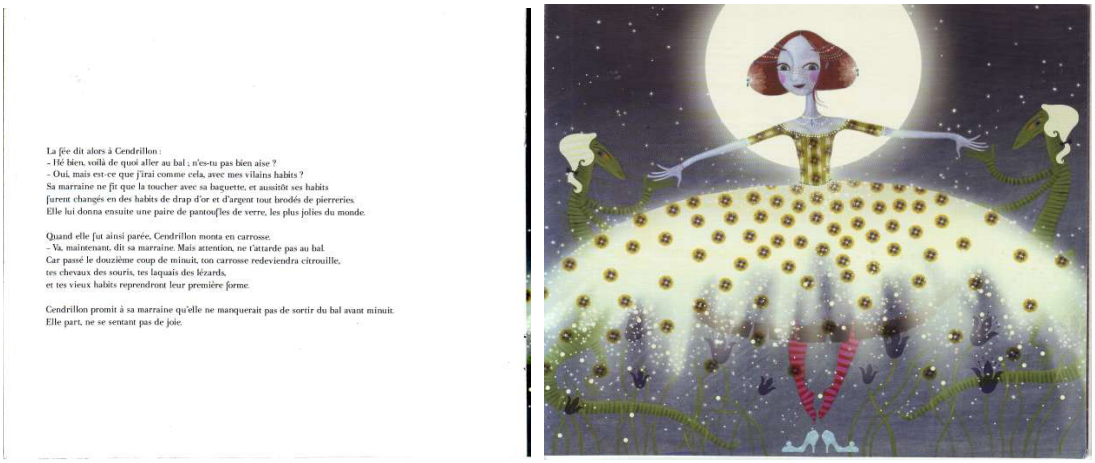
Si la BD se compose de plusieurs vignettes séparées par un cadrage, sa lecture ne s'effectue que dans l'assemblage de ces images, ce qui fait de la page un polyptyque. Contrairement à l'album où nous trouvons une image par page ou par double page. Dans le cas où l'album emprunt la technique de la BD on ne trouve, au maximum, que trois à quatre images par page, rarement plus. Ces multiples images n'assurent pas la même fonction que les images en BD où une image n'est pas tolérée et ne peut être considéré comme une bande dessinée. En effet, la narration dans cette dernière ne s'effectue que dans l'assemblage des vignettes liées par un rapport de causalité qui assure l'enchaînement narratologique.

Par contre, les vignettes dans l'album n'assurent pas une fonction exclusivement narratologique. Elles sont utilisées pour comprendre l'implicite du texte ou, dans d'autres cas, elles exposent une certaine ambiguïté pour permettre aux activités d'inférence d'avoir lieu.

B. La mise en page dissociative

Ce genre de mise en page permet d'octroyer plus d'espace au texte qui peut occuper toute une page. L'image est étalée sur toute la surface de la page en face. Généralement, l'illustration est en fond perdu.

Si la mise en page dissociative sépare les deux formes de l'album (linguistique et iconique), ce n'est que pour mieux les considérer chacune à part. Nos observations montrent que ce genre de techniques est utilisé surtout pour les contes où le texte est considérablement volumineux comme le montre l'exemple de *Cendrillon (*Figure 35).


La fée dit alors à Cendrillon :
– Hé bien, voilà de quoi aller au bal ; n'es-tu pas bien aise ?
– Oui, mais est-ce que j'irai comme cela, avec mes vilains habits ?
Sa marraine ne fit que la toucher avec sa baguette, et aussitôt ses habits
furent changés en des habits de drap d'or et d'argent tout brodés de pierreries.
Elle lui donna ensuite une paire de pantoufles de verre, les plus jolies du monde.

Quand elle fut ainsi parée, Cendrillon monta en carrosse.
– Va, maintenant, dit sa marraine. Mais attention, ne t'attarde pas au bal.
Car passé le douzième coup de minuit, ton carrosse redeviendra citrouille,
tes chevaux des souris, tes laquais des lézards,
et tes vieux habits reprendront leur première forme.

Cendrillon promit à sa marraine qu'elle ne manquerait pas de sortir du bal avant minuit.
Elle part, ne se sentant pas de joie.

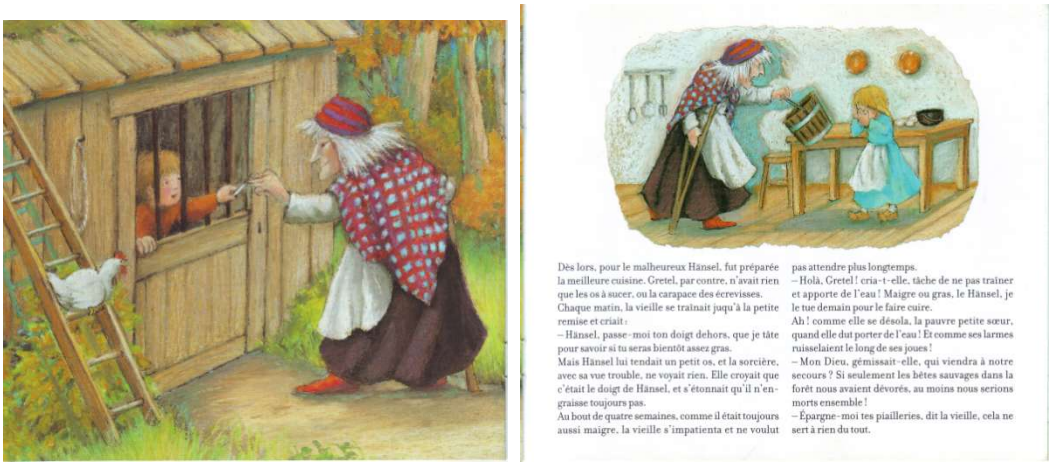
Figure 35

Le fond blanc de la page droite est en contraste avec les couleurs variées de l'illustration de la page gauche ce genre de mise en page favorise la concentration sur les deux parties de l'album.

Vu son importance, le texte demande plus de temps pour etre lu et apprécié. C'est pour cette raison que le fait de le mettre sur un fond uni évitera la distraction du regard du lecteur observateur par la présence des illustrations sur la même page que le texte.

Pour plus de variation, la page du texte peut être ornée d'une illustration complémentaire, sous forme de vignette, pour rompre la monotonie des lettres (technique souvent utilisée dans le conte).

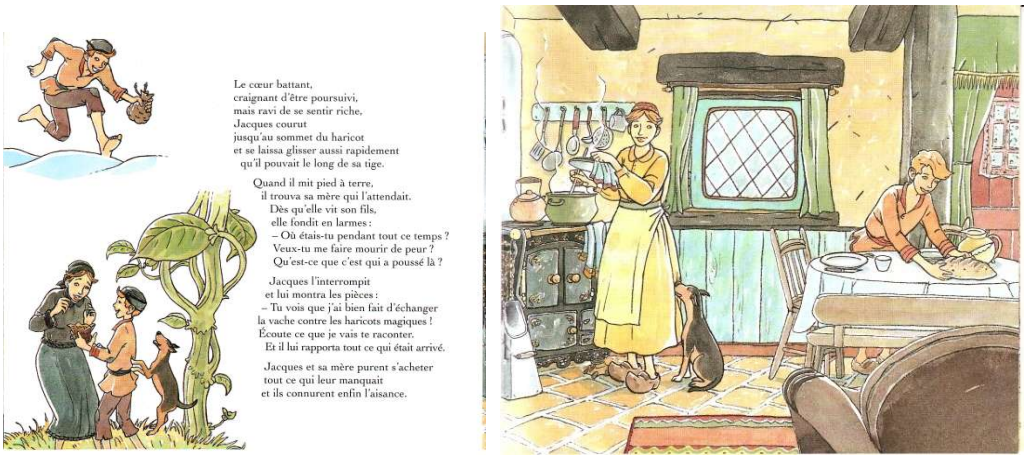
L'illustrateur fera en sorte de ne pas reproduire la même illustration. Une autre séquence du récit sera représentée en donnant à l'observateur la possibilité de saisir une partie du récit, à partir de l'illustration. L'exemple de l'album *Hansel et Gretel* le montre bien (Figure 36).



Dès lors, pour le malheureux Hänsel, fut préparée la meilleure cuisine. Gretel, par contre, n'avait rien que les os à sucer, ou la carapace des écrevisses. Chaque matin, la vieille se traînait jusqu'à la petite remise et criait :
– Hänsel, passe-moi ton doigt dehors, que je tâte pour savoir si tu seras bientôt assez gras.
Mais Hänsel lui tendait un petit os, et la sorcière, avec sa vue trouble, ne voyait rien. Elle croyait que c'était le doigt de Hänsel, et s'étonnait qu'il n'engraisse toujours pas.
Au bout de quatre semaines, comme il était toujours aussi maigre, la vieille s'impatienta et ne voulut pas attendre plus longtemps.
– Holà, Gretel ! cria-t-elle, tâche de ne pas traîner et apporte de l'eau ! Maigre ou gras, le Hänsel, je le tue demain pour le faire cuire.
Ah ! comme elle se désola, la pauvre petite sœur, quand elle dut porter de l'eau ! Et comme ses larmes ruisselaient le long de ses joues !
– Mon Dieu, gémissait-elle, qui viendra à notre secours ? Si seulement les bêtes sauvages dans la forêt nous avaient dévorés, au moins nous serions morts ensemble !
– Épargne-moi tes piailleries, dit la vieille, cela ne sert à rien du tout.

Figure 36

Les illustrateurs font en sorte de varier aussi l'emplacement du texte et de l'illustration. On se rend compte que cette dernière occupe tantôt la page gauche, tantôt la page droite, par conséquent le texte occupe la page opposée. Dans le cas de *Jacques et le haricot magique,* le texte est disposé en colonnes, cédant une bonne partie d'espace à l'illustration. (Figure 37).



Le cœur battant,
craignant d'être poursuivi,
mais ravi de se sentir riche,
Jacques courut
jusqu'au sommet du haricot
et se laissa glisser aussi rapidement
qu'il pouvait le long de sa tige.

Quand il mit pied à terre,
il trouva sa mère qui l'attendait.
Dès qu'elle vit son fils,
elle fondit en larmes :
– Où étais-tu pendant tout ce temps ?
Veux-tu me faire mourir de peur ?
Qu'est-ce que c'est qui a poussé là ?

Jacques l'interrompit
et lui montra les pièces :
– Tu vois que j'ai bien fait d'échanger
la vache contre les haricots magiques !
Écoute ce que je vais te raconter.
Et il lui rapporta tout ce qui était arrivé.

Jacques et sa mère purent s'acheter
tout ce qui leur manquait
et ils connurent enfin l'aisance.

Figure 37

Dans ce cas, l'espace du texte est réduit par rapport à l'espace de l'illustration. L'aspect donné au texte, même condensé, atténue l'appréhension du jeune lecteur face aux mots. Il est rassuré par cet entourage de dessins, ce qui lui permet d'entamer sa lecture en toute quiétude.

Nous remarquons, par contre, que l'image dissociée dans les livres-contes n'a pas le même aspect que celui de l'album. En effet, l'image est moins importante dans les livres- contes. Elle n'occupe qu'une place secondaire et parfois elle est absente faisant espace au texte qui peut occuper la double page. Cet situation est inversé dans l'album où c'est l'image qui prend l'espace de la double page. En somme, la narration par l'image est plus importante dans l'album que la narration par texte. L'image fournit une structure narrative à l'album et cela facilite considérablement la découverte de la matérialité du texte et par conséquent sa lecture.

C. La mise en page par l'image à fond perdu

Si la technique du fond perdu est aussi en usage dans l'imagier, il faut, néanmoins, préciser que ce genre de livres est généralement une représentation d'un objet. L'image est donc statique. Il est rarement l'interprétation d'une action comme c'est le cas de l'album qui se sert des techniques du cinéma pour donner à l'image du mouvement.

> Nous entendons par album de jeunesse tout ouvrage illustré dont les illustrations apportent au texte un éclairage différent. Contrairement à sa fonction dans l'imagier, l'illustration ne redit pas le texte mais lui fait prendre une dimension signifiante à un niveau supérieur. Ce peut être une note d'humour, un clin d'œil au lecteur, un approfondissement du sens, voire un point de vue différent de celui du texte.[1]

Nous citons comme exemple *Le petit bon homme de pain d'épice*. L'album décrit le mouvement dans un récit où tout le monde court derrière le héros.

[1]ROUVIERE Nicolas, « L'influence de la bande dessinée sur les albums pour enfants : histoire, esthétique et thématiques », in *Modernité*, vol 28, presse universitaire de Bordeaux, 2008.

Toutefois, nous remarquons que l'image met en relief l'espace des événements qui devient plus important que la représentation des actions des personnages.

En examinant le récit, nous nous rendons compte que le procès principal donné est la poursuite du héros. Le déplacement est l'action qui résume le récit. Nous nous réalisons aussi que le changement du décor des illustrations, tout en gardant les mêmes protagonistes, interprète le déplacement.

L'espace de la page est donc exploité au maximum. Dans cet album, l'illustration s'étale sur la page à fond perdu pour éviter l'aspect figé de l'image. Les personnages sont présentés en mouvement. Le personnage principal se voit sur la page gauche traînant derrière lui des marques caractéristiques montrant le mouvement de l'air qui reflète à son tour sa souplesse et sa célérité.

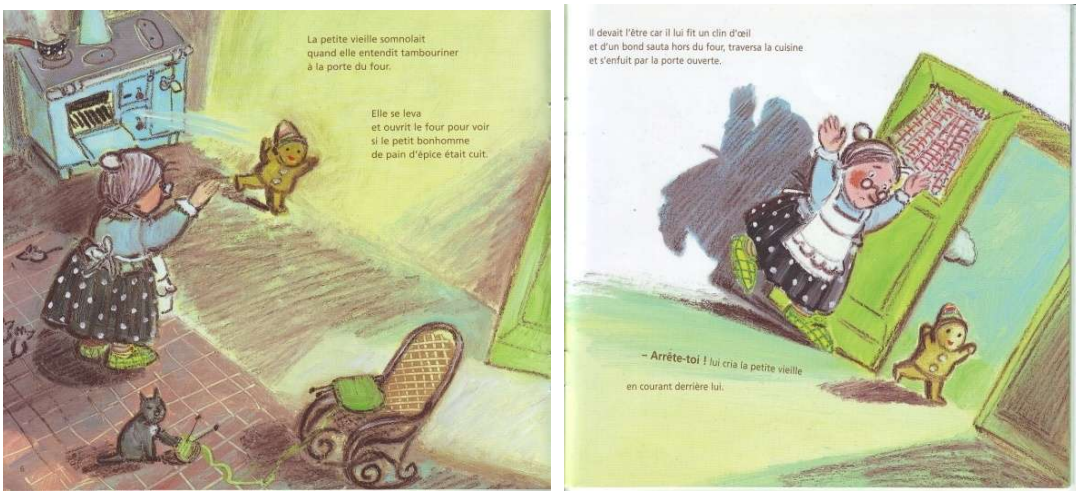


Figure 38

La typographie du texte est aussi compatible à ce jeu de mouvement. Le récit est mis en petits paragraphes dispersés sur la surface de l'illustration.

Nous repérons de temps à autre des expressions en caractère gras et en police supérieure au reste du texte. Cela indique qu'il s'agit d'une interjection qui doit se lire avec un ton plus élevé.

Dans le texte écrit en oblique, il s'agit des paroles du petit pain d'épice : « *courez courez tant que vous voudrez jamais vous ne m'attraperez* ! ».

Cette mise en texte a pour rôle de donner du tumulte aux mouvements et d'y ajouter un aspect de désordre.

> L'action peut désormais se détacher sur fond de paysage, s'intégrer à un décor plus au moins foisonnant qui ne risque plus de gêner son interprétation. L'événement figuré est solidaire de ce qui l'entoure, il a des caractéristiques très précis qui le rendent unique, irremplaçables, il est situé, c'est-à-dire, qu'il est pris dans une véritable constellation.[1]

Le mouvement exprimé par l'illustration dans l'exemple ci-dessus est mis en œuvre en utilisant la technique cinématographique du « travelling horizontal » ou « latéral ». Cette technique du mouvement de la caméra suit généralement le sujet. Cela donne du dynamisme à la scène et permet au spectateur d'adopter le rythme du sujet de la scène.

> Dans un mouvement généralement effectué de gauche à droite, la caméra accompagne donc une action dans un décor qui se dévoile ou qui change progressivement aux yeux du spectateur. Le travelling horizontal est très souvent utilisé pour montrer le ou les personnages principaux d'une séquence ou d'un film.[2]

L'utilisation du travelling permet une immersion du sujet observateur dans le décor et donne la possibilité de suivre le héros dans son mouvement rapide. Si on observe les deux illustrations consécutives (Figure 38), on remarque que l'illustrateur traduit le mouvement en déplaçant des éléments du décor. L'illustrateur nous présente une vue de l'intérieur de la cuisine obscure puis nous dirige vers l'extérieur où la lumière du jour y fait office.

D'autres éléments du décor sont utilisés pour le repérage de la direction du mouvement en l'occurrence la porte qui donne sur l'extérieur où n'est visible qu'une partie sur la page à gauche. Cet élément permet à l'observateur de constater que le déplacement du paysage se fait de la gauche vers la droite.

[1] VAN DER LINDEN Sophie, op., cit., p.110.
[2] Ibid.

Son regard suit le héros qui se faufile pour sortir de la porte. Celle-ci devient, dans la deuxième illustration, visible, presque en entier.

D La mise en page par l'image cadrée

Cette mise en page sert à exprimer une seule activité. On remarque, comme c'est le cas de *Les bons amis* (Figure 39) et *La vache orange* (Figure40), qu'une illustration est donnée dans chaque page : « *Chaque image peut désormais prendre place sur toute la surface du support sans pour cela courir le risque d'être confondue avec l'image qui la précède ou celle qui la suit* [1] ».

Cette technique est empruntée de la bande dessinée, mis à part quelques différences près. Contrairement au compartimentage de la BD, l'album supporte une image à la fois. Cet emprunt de l'image isolée garde les mêmes fonctions qu'une vignette de BD.

> (…) Ce n'est qu'une partie du message qui, à chaque instant, est appréhendée. Le récit visuel a une épaisseur de temps, il se déploie dans la durée. Par-delà la signification immédiate de chaque représentation figurée, l'imagination du lecteur est constamment stimulée, soutenue, emportée par cette dynamique visuelle que le livre en tant qu'objet est seul à pouvoir installer[2].



Figure 39



Figure 40

L'image bordée, comme l'explique VAN DER LINDEN, permet de focaliser le regard sur l'objet de la narration : « *La forme donnée par le cadre*

[1] Réalisateur,http://devenirrealisateur.com/mouvement/travelling/#eledIAQ5AvusdDFE.99, consulté le 12/11/2016.
[2] DURAND Marion, BERTRAND Gérard, *L'image dans le livre pour enfants*, L'école des loisirs, Paris, 1975.p. 97.

est très variable confère une forme à une image qui répond au premier lieu à une préoccupation narrative et expressive[1] *».*

La bordure du cadre atténuée évite cette sensation de l'encerclement et permet au regard une certaine liberté, tout en rappelant que le plus important est dans le centre de la page. Le cadrage permet donc de se focaliser sur l'essentiel de la séquence narrative racontée par l'illustration. VAN DER LINDEN explique que l'utilisation de ce genre de cadres ronds aux angles effacés fait appel à l'image photographique ou encore aux anciennes images du cinéma muet : « *Certaines formes de cadres se trouvent fortement connotées tel le cadre rond. Ce type de cadre opère des rapprochements avec la photographie, mais surtout mime un effet cinématographique ancien qui consistait à commencer un plan*[2] *».*

Le texte est généralement en bas de page sur l'espace hors cadrage qui peut se donner en un seul ou en deux colonnes, comme c'est le cas dans *Les bons amis* pour montrer qu'il s'agit d'un dialogue. Il peut être réduit au maximum, à une seule phrase comme le montre (Figure 40), dans l'album *La vache orange.*

Il est à signaler que le fonctionnement du cadrage dans l'album n'est pas à confondre avec celui de la BD. Alors qu'il est de nature esthétique dans l'album, comme on vient de le montrer, il joue un rôle narratif dans la BD, dans la mesure où il sert d'isolement et d'enchaînement : d'abord il borde l'image pour la mettre en valeur comme une séquence à part puis il permet de la lire comme une partie de l'ensemble de la série d'images données dans la page. Même le vide produit par le cadrage appelé gouttière est significatif :

> L'espace intericonique produit par le cadrage, ou « gouttière », a une valeur positive. Elle est donc aussi absente. L'économie de la BD fonctionne en s'arque-boutant sur des images absentes, qui en font tout le sel : le hors-cadre et le hors-séquence. En introduisant le hors-cadre, nous

[1] Ibid., p. 99.
[2] VAN DER LINDEN Sophie, op., cit., p. 71.

> voulons évoquer ce qui est externe à chaque image, ce qui en fut exclu par le cadrage, mais qui y rode cependant [1]

E- L'association avec la double page

Cette forme est surtout utilisée dans tous les albums du modèle « conte » que nous avons consultés. Effectivement, nous remarquons que les albums donnés en double page s'accompagnent aussi d'un texte assez long.

Les albums contes sont conçus de façon à contenir plus de doubles pages puisqu'ils sont d'une longueur importante. Leur association à des doubles pages à fond perdu aide à atténuer le volume important du texte. Ainsi, l'espace exploité rend le nombre des lignes moins alarmant et incite l'enfant à lire ce texte jusqu'au bout.

Le texte est donné en un seul bloc. Il est placé à gauche ou à droite selon les dispositions de l'image. Cela permet un certain divertissement et contraint l'enfant à considérer l'image en cherchant le texte. C'est le cas de La *petite sirène* (Figure 41).

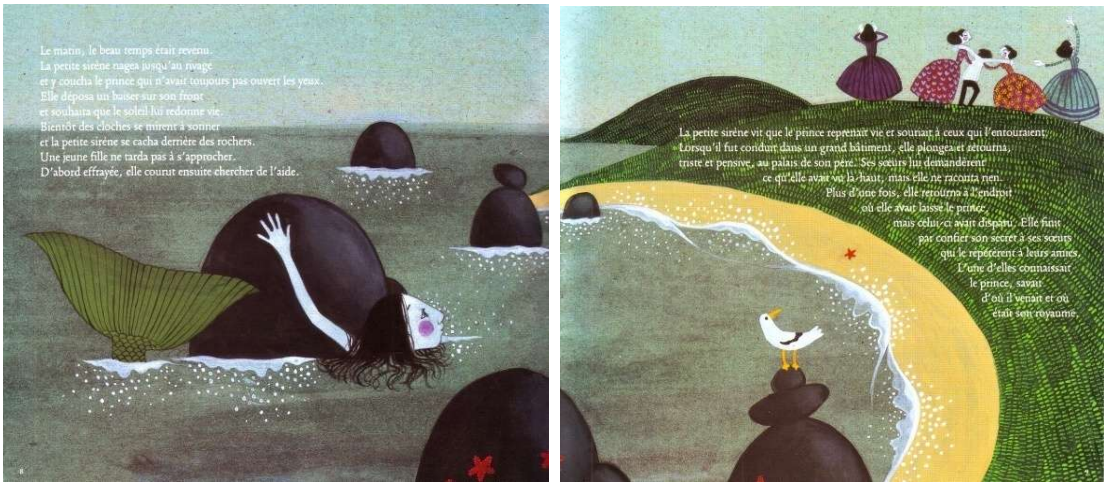


Figure 41

L'exemple *Cendrillon* nous permet également de remarquer que la double page résume la séquence donnée comme texte : on y trouve tous les éléments qui nous aident à reconstruire cette chaîne narrative.

[1]KRAJEWSKI Pascal, « La quadrature de la bande dessinée », in *Appareil,* 17 | 2016, [En ligne] http://appareil.revues.org/2328, consulté le 19 septembre 2017.

Dans l'illustration choisie dans *Cendrillon* (Figure 42), les signifiants graphiques de la séquence narrative du texte apparaissent en signifiants iconiques, sur la double page. En considérant l'illustration, nous pouvons reconstruire la scène comme suit :

Cendrillon dans sa belle parure courante. Le prince penché pour ramasser la paire de chaussures, laissée par la princesse en fuite. Le ciel clair et la pleine lune indiquant le temps de l'évasion (minuit tapante). Les arcades représentant l'architecture de la cour du palais royal.

Ce genre d'illustrations récapitulatives peint une séquence de la narration contenant les actions principales qui englobent tous les éléments de la séquence narrative. Ce type d'illustration est définie par VAN DER LINDEN comme : *l'instant prégnante* qui « *S'attachant à traduire l'essentiel d'un événement par*

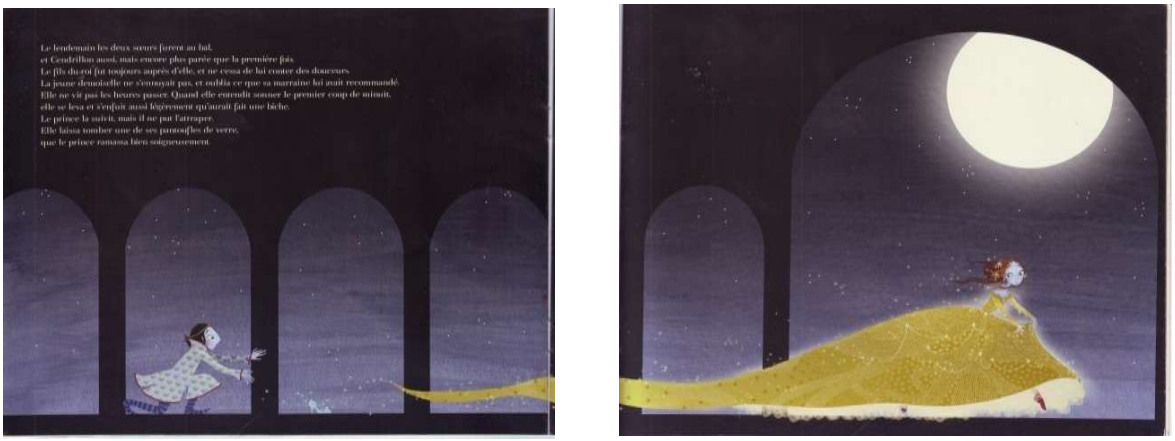


Figure 42

une image en concentrant toutes les caractéristiques essentielle, les représentations de cet instant prégnant relèvent nécessairement d'une composition.[1] *»*

La double page peut être chargée d'autres fonctions en rapport direct avec le récit. C'est le cas de *Le gros navet* (Figure 43). Le type d'illustration de la double page est conforme à la description de la phase initiale du récit en donnant une vision globale de l'endroit décrit.

[1] VAN DER LINDEN Sophie, op., cit., p. 102.

Le lecteur se trouve plongé d'emblée dans l'ambiance du récit (lieu, personnages…). Là aussi il s'agit d'un emprunt d'une technique cinématographique dite le *plan général*. Celui-ci permet de créer un contexte autour de l'action et montre tous les protagonistes qui seront, en général, très petits. Il permet de décrire un lieu, une ville ou un paysage. Ce type de plans dure assez longtemps pour permettre au spectateur d'enregistrer le maximum d'informations que le réalisateur désire lui communiquer. Il donne l'ambiance, ou l'atmosphère qui prévaut lors d'une scène ou d'un film : *« Très souvent le réalisateur choisit de commencer un film ou une scène avec ce genre de plans afin de préparer le spectateur à l'intrigue en lui fournissant de nombreuses informations*[1] *»*.



Figure 43

Cette illustration expose un paysage paisible où aucune action ne s'offre à notre regard. Elle se contente de situer dans le contexte du récit pour faciliter à l'enfant lecteur de trouver ses repères.

Par ailleurs, la double page peut aussi exprimer l'action. Pour cette raison, des postures attribuées aux personnages et une typographie du texte spécifique introduisent une dynamique à l'image. Un exemple du même album montre la différence du plan général.

[1] L'odyssée du cinéma : *Les plans du cinema*www.odysseeducinema.fr/Plans.php, consulté *le 1/12/2016.*

L'illustration ci-dessous (Figure 44) nous présente le même arrière-plan de la première double page (Figure 43) où il s'agit d'une séquence dépourvue d'actions. Contrairement à elle, la deuxième double page se sert du même décor pour être le support d'une série d'actions configurée au-devant de la scène, sans perturber l'équilibre et l'harmonie des différents éléments de l'illustration.



Figure 44

Si la première double page (Figure 43) inspire le calme et l'inactivité, la seconde (Figure 44) est une illustration en mouvement : les personnages en effervescence, le texte, aussi désobéissant que le héros qui se faufile, refuse de suivre la ligne droite.

Tous ces effets jouent dans le sens d'exprimer le mouvement, ce qui la distingue clairement de la première double page qui peint le même décor. Ce genre de plans est aussi emprunté au cinéma. Il s'agit *Du plan large* : une association du lieu avec l'action.

> L'illustrateur est donc en droit de compliquer légèrement ses compositions : le mouvement, une action, appartiennent à un certain type de réalité qui demande à être précisé, ils ont besoin de situer le décor, même très schématiquement ils ont également besoin d'être définie sans équivoque et pour cela l'adjonction d'autres figures, d'autres objets

destinés à leur servir d'accessoires ou repoussoirs qui met en scène de façon que tous ensemble ils acquièrent un sens[1]

a- L'ssociation de la double page avec d'autres mises en page

Blanche-neige nous offre une technique très intéressante : elle rompt avec la monotonie de la double page, tout en restant dans ses normes. Dans l'exemple suivant, l'illustration de la double page est utilisée comme un arrière-plan pour une autre illustration qui se situe sur la page gauche du texte exposé.

Une relation de cause à effet est établie entre les deux images qui résument toute la séquence narrative comme le montre l'exemple ci-dessous :

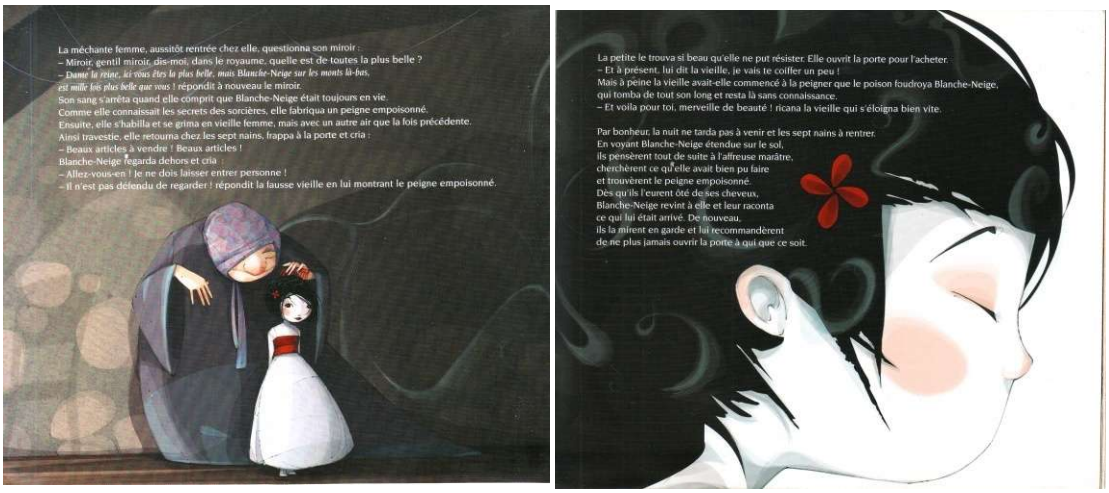


Figure 45

L'exemple de *Blanche-neige* expose sur la double page (Figure 45) le profile de l'héroïne. Les yeux fermés, elle a l'air de dormir. Cette image étalée sur toute la surface s'impose comme un effet de la séquence narrative qui la précède, présentée sur une partie de la page gauche.

Les deux dessins sont superposée (le second sur le premier), sans qu'il y ait confusion.

L'illustrateur fait en sorte d'exposer le deuxième dessin sur un fond noir qui est, en réalité, une extension des cheveux de l'héroïne dans le premier dessin.

[1] L'odyssée du cinéma : les plans du cinemawww.odysseeducinema.fr/Plans.php, consulté le 01/12/2016.

On se rendra, alors, en observant la double page de droite à gauche que l'illustration à droite y est prioritaire. Elle l'emporte par l'espace qu'elle occupe sur l'illustration à gauche.

La séquence narrative de l'illustration se lit dans un mouvement d'analepse en exposant l'effet puis la cause. Elle se détache, par ce fait, de la narration textuelle.

La séquence de l'illustration se lit alors ainsi : Blanche-neige est en sommeil profond. Ce sommeil est causé par le peigne empoisonné, offert par la marâtre déguisée en vieille vendeuse.

Un emprunt de la technique de mise en page dissociative est repéré dans l'album *Hensel et Gretel* : dans cette double page, l'illustrateur utilise la mise en page dissociative qui met en valeur le texte et permet, comme l'explique VAN DER LINDEN, une pause de lecture : « *Dans ce type d'album, Le lecteur passe successivement d'une observation de l'image à la lecture du texte l'un et l'autre se découvre en alternance…il en découle un rythme de lecture assez lent* [1] ».


Tout près d'une grande forêt vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants : un garçon qui s'appelait Hänsel et une fillette qui se nommait Gretel. Le bûcheron gagnait si peu qu'il n'avait presque rien à leur donner à manger.
Un soir qu'il se retournait dans son lit en soupirant à cause de ses tristes pensées, il dit à sa femme :
– Qu'allons-nous devenir ? Comment nourrir nos enfants quand nous n'avons rien à manger nous-mêmes ?
La bûcheronne soupira et dit :
– Sais-tu quoi, mon homme ? Demain matin, nous emmènerons les enfants dans la forêt, là où elle est la plus épaisse. Nous leur préparerons un feu, et nous donnerons à chacun un dernier petit bout de pain. Puis nous partirons à notre travail et ils resteront seuls. Ils ne sauront retrouver le chemin de la maison et nous en serons débarrassés.
– Non, femme, je ne peux pas faire cela ! Comment pourrais-je abandonner mes enfants dans la forêt, avec les bêtes sauvages qui ne tarderaient pas à venir les dévorer ?
– Idiot que tu es ! dit la femme. Nous allons donc mourir de faim tous les quatre !
Elle insista tant et tant que le bûcheron céda.
– Mais quand même, dit-il, ces pauvres enfants me font regret.

Figure 46

[1] VAN DER LINDEN Sophie, op., cit., p. 68.

L'image s'étale sur les trois quarts de la double page, laissant le dernier quart au texte. Cette distinction dissociative permet à la double page qui perd, en partie, son caractère associatif avec le texte, d'emprunter le caractère dissociatif de la mise en page. Il s'agit donc de donner plus d'espace à l'illustration tout en préservant au texte son importance et le distinguant par rapport à l'image : le texte est mis en valeur par l'arrière-plan de la page blanche et l'image, quant à elle, par l'espace important qu'elle occupe.

A travers notre démarche descriptive, nous avons constaté dans ce chapitre que l'album a recours à plusieurs techniques issues de plusieurs disciplines. D'abord, il est soumis aux stratégies du marketing pour augmenter ses chances de vente. La raison pour laquelle, il est soumis aux différentes stratégies de communication et d'attraction. Une sémiotique de l'image est mise en œuvre pour ce but.

Il nous a été donné aussi de réaliser que bien que L'album ait emprunté des autres techniques des livres jeunesse, il les soumet à ses propres caractéristiques, c'est-à-dire :

- La primauté de l'image sur le texte.
- L'utilisation de la double page.
- La réception exceptionnelle en *double address* (enfant/adulte).

Ces facteurs font que les techniques empruntées soient utilisées d'une autre manière : si le cadrage en album jeunesse est présent, il ne présente pas le même rôle qu'à la BD. Il est plutôt un instrument esthétique qui valorise l'image tandis que la BD s'en sert en narration et prend les gouttières (le vide entre les vignettes produit par le cadrage) comme éléments servant à évoquer l'imagination du lecteur en guise d'inférence.

Il importe aussi d'insister sur le rôle prépondérant de l'image dans l'album et sur sa supériorité par rapport au texte. Nous trouvons que même dans les contes où le texte revêt une place importante, l'image n'est pas lésée pour ce

compte comme c'est le cas du conte où l'image écrasée par la longueur du texte cède sa place à ce dernier. Elle peut, même, ne pas figurer sur deux ou trois pages, contrairement à l'album qui, malgré le volume important du texte, utilise des techniques comme la double page ou la technique de l'association ou la dissociation pour que l'image garde sa prépondérance par rapport au texte

De plus, l'image dans l'album n'est aucunement une représentation d'objet comme c'est le cas de l'imagier. Nous constatons que l'image peut avoir les mêmes vertus qu'une scène de film. En effet, des techniques cinématographiques et typographiques sont mises en œuvre pour rendre l'image plus performante et plus expressive en lui donnant du mouvement.

En fin, la mise en page adaptée par les caractéristiques déjà cité permet une lecture agréable et peu ennuyeuse, surtout dans le cas des longs textes. L'image, par conséquent, dépasse le rôle d'illustration et devient un élément indispensable pour la compréhension de l'album.

Pour une étude plus approfondie sur le rapport texte/image, comme élément essentiel qui détermine les caractéristiques du genre, nous nous orienterons, dans le prochain chapitre, vers l'étude des différentes composantes du corpus, à savoir les composantes de la sémantique interprétative développée par RASTIER.

Chapitre III :

La thématique de l'album jeunesse

Le lecteur de l'album de jeunesse n'a rien à envier à son homologue qui s'intéresse à la littérature d'adultes dans la mesure où il a affaire aussi à des sujets importants et profonds qui vont au-delà de la simple fonction divertissante. En effet, les albums abordent des questions éthiques et existentielles, inspirées des incidents de tous les jours et des préoccupations qui hantent l'esprit de l'enfant et auxquelles les parents ne trouvent pas souvent des réponses adéquates. L'album peut donc jouer un rôle de médiateur pourvu que son contenu soit accessible.

Dans ce cas, les auteurs se trouvent appelés à concilier la porté de la question existentielle et la légèreté nécessaire à la recevabilité du discours par les plus jeunes. Pour ce faire, les concepteurs de l'album utilisent généralement des techniques de dessins simples et un vocabulaire bien approprié :

> La rencontre intrigante entre petite enfance et épreuve existentielle n'est possible que si questionnement existentiel et petite enfance soit rendue accessible par des œuvres adaptées. Par la simplification du sujet et le normaliser la gravité par légèreté de leur mise en forme (rondeur des personnages, couleurs, simplicité du texte et du lexique, brièveté du récit, etc.), pou cela il faut s'affranchir de la mise en œuvre traditionnelle est opter pour des techniques aidant à accomplir cette tache[1]

La conception des thèmes dans l'album n'est pas simple. Elle s'avère parfois plus compliquée que le traitement d'un thème par la littérature adulte. Le défi consiste à simplifier et à adapter le discours et le langage de sorte que des thèmes aussi choquants que la mort ou la dévoration deviennent anodins et appréhensible. Il s'agit donc de trouver les mots justes pour exalter des concepts comme l'amitié et le bonheur et faire désapprouver sans heurts psychologiques et émotionnels des notions telles que la le mensonge ou la trahison.

[1] HETIER Renaud, « Albums destinés à la petite enfance et questionnement existentiel : herméneutique d'œuvres formatrices », in Revue des sciences de l'éducation 391, 2013, pp. 33–59. DOI: 10.7202/1024532ar, consulté le 13/03/2018.

Les différentes techniques et stratégies auxquelles l'album a d'habitude recours pour traiter des thèmes aussi profonds que complexe et les rendre accessibles aux jeunes lecteurs seront notre objet d'étude dans ce chapitre.

Nous essayerons, comme point de départ, de traiter notre corpus afin de recenser les différentes occurrences et pouvoir relever les isotopies prédominantes. Nous verrons, ensuite, comment les thèmes en question sont traités et quelles stratégies sont investies pour les adapter aux capacités intellectuelles et aux prédispositions psychologiques des jeunes lecteurs.

1. Etude thématique de l'album jeunesse

Pour commencer, il est nécessaire de définir ce que c'est un thème : « *En science du langage, on nommera thème une catégorie stable de sèmes récurrents dans un corpus et pouvant avoir d'autres lexicalisation*[1] ».

En linguistique le thème pourrait se définir selon qu'on privilégie le signe (par désignation du signifiant ou du signifié) ou le texte si on prend en considération le contexte.

En lexicographique, le thème peut se définir comme un mot-vedette auquel sont rapportés des para synonymes ou équivalents partiels.

En sémantique, (notre champ de recherche) l'analyse thématique est mise en évidence par des réseaux de récurrences sémantiques appelés cooccurrences qui se rapportent au texte donc en relation avec le contexte.

1.1. L'analyse thématique assistée en sémantique interprétative

Bien que l'étude thématique de Bachelard soit le choix de prédilection pour de multiples critiques et analyses littéraires, on lui reproche souvent sa démarche intuitive. On considère que, en interpellant l'opinion et l'effet émotionnel du chercheur, elle implique une bonne partie de sa subjectivité. C'est pour cette raison que nous tenterons d'aborder l'analyse thématique à travers une autre discipline. Il ne s'agira pas d'une critique littéraire classique mais plutôt d'une tentative d'appréhender la problématique du thème à travers

[1]RASTIER François. « La sémantique des textes : concepts et applications ». *Texto !* 1996 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Concepts.html>. Consultée le 17/12/2017.

la sémantique qui relève de la linguistique du texte. Dans ce cas ils seront pris en considération le contexte et les caractéristiques du texte précisément du genre. Dans le cas de notre recherche les caractéristiques de l'album jeunesse, il s'agit, nous le rappelons, la mise en page du texte et de l'image et les différents rapports qui les lient et le double destinateur.

Dans le champ de traitement automatique des langues dit (TAL), l'analyse thématique se fait selon les objectifs de la recherche qui déterminent l'application avec laquelle sera traitée la requête. Tout d'abord, l'approche est tributaire des entrées thématiques, c'est à dire des mots-clés autour desquels s'agglomérera un ensemble de co-occurrents en rapport étroit ou lointain avec l'entrée choisie.

La recherche thématique assistée, telle qu'elle est perçue en sémantique interprétative est fondée, également, sur des mots-clés, nommés lexicalisation[1], qui définissent le thème. Celui-ci étant considéré comme « *un groupement structuré de sèmes dont le statut et le nombre varient selon le genre auquel le texte appartient*[2] ».

Il est à noter que le sème est le trait pertinent du signifié ou du contenu d'un signe : «*le sème est la plus petite unité de signification définie par l'analyse, et non la plus petite unité de signification dans l'absolu*[3] *».*

Dans ce cas, on parle de l'analyse sémique comme l'ossature de l'analyse thématique. Toutefois, il convient de distinguer les thèmes génériques structurés par des sèmes génériques et les thèmes spécifiques structurés par les sèmes spécifiques**.**

Un sème est dit *générique* quand il note l'appartenance d'un signifié à une classe sémantique donnée.

On distingue trois sortes de *classes sémantiques* qui incluent des sèmes selon leurs hiérarchisations, du plus général au plus spécifique**.**

[1] Ibid.
[2] Ibid.
[3] HEBERT Louis, « Dictionnaire de sémiotique générale», version 1.2, in Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), http://www.signosemio.com. p. 222.

- Les ***dimensions*** **:** sont des classes sémantiques de grandes généralités regroupées par oppositions. Elles incluent les sèmes génériques appelés aussi macrogénériques par exemple, //concret// *vs* //abstrait//[1].
- Les ***classes domaniales*** : correspondent aux sphères de l'activité humaine. On les trouve aussi dans les indicateurs lexicographiques dans les dictionnaires : //chimie//,//physique//, //alimentation//, etc. Les sèmes mésogénériques y sont relatifs à cette classe de signifiés.
- Les ***taxèmes*** **:** sont les plus petites classes sémantiques. Ils reflètent des situations de choix stéréotypées. Par exemple, le *taxème* de //fleurs // contient les signifiés 'rose', 'marguerite' et 'œillet'. Un *taxème* définit le *sème microgénérique* des signifiés qu'il englobe.

Contrairement au *sème générique*, le *sème spécifique* permet non de rassembler mais de distinguer les uns des autres les signifiés d'un même taxème. A titre d'exemple :/piquant/ est le sème spécifique qui permet de distinguer 'rose' de 'marguerite' et 'œillet' au sein du taxème des //fleurs//.

Notre approche thématique, assistée par l'outil informatique, se résume dans un recensement des occurrences (nombre d'apparitions du sème) et les co-occurrences (le nombre d'apparitions de deux sèmes ou plus simultanément), puis le classement en sèmes spécifiques et génériques composant les différents paradigmes (micro-, méso-, macro-génériques) de l'analyse thématique**.**

La recherche thématique telle conçue par RASTIER est résumée dans les points suivants :

> Bref, résumons les principales étapes d'une recherche thématique assistée
> **1.** Choix des hypothèses, en fonction de l'objectif général de la recherche. Une préanalyse statistique peut guider la recherche d'hypothèse, mais la fréquentation préalable du corpus reste indispensable pour guider les intuitions**.**
> **2.** Recherche de co-occurrents par la méthode statistique des écarts réduit ou hypergéométrique.
> **3.** Transformation interprétative des co-occurrents en corrélats, et constitution des réseaux thématiques. Cette étape est facilitée si l'on a pratiqué une interrogation simultanée sur plusieurs co-occurrents.

[1] Ibid.

> **4.** Validation des résultats : par croisement de l'analyse thématique avec l'analyse d'autres composantes du même corpus ; par test sur un corpus de contrôle ; par confrontation avec d'autres recherches thématiques. [1]

Notons que la démarche thématique expliquée par RASTIER prend comme point de départ une hypothèse fondée sur des objectifs fixés par le chercheur. Dans ce cas, le sens qui constitue la pierre angulaire de cette recherche n'est jamais préconçu mais construit selon le contexte et les conditions données pour l'interprétation.

Il est à signaler que les résultats de la thématique ne peuvent être qu'une acception parmi d'autres. L'utilisation impérative d'un logiciel rend l'opération de repérage et de recensement des occurrences plus accessible, rapide et facile.

De plus, le traitement sémantique assisté consiste à utiliser non pas un mot isolé qui se prête à des interprétations divergentes et susceptibles de renvoyer à des bruits[2] dûs à la polysémie et homonymie du mot-clé, mais plutôt à plusieurs mots repérables d'un texte à un autre. Ces mots, appelés co-occurrents,
ont pour effet de cerner un domaine, donc de motiver la similarité par une thématique précise. Leur récurrence regroupée dans les textes est la trace d'une *isotopie*[3]**.**

Cette analyse ne se résume pas seulement au niveau lexical. Les cooccurrences lexicaux aident aussi à dégager les isotopies, les intersections sémiques et les fait accéder au statut de corrélats sémantiques, c'est-à-dire du statut du signifiant au statut du signifié : on passe alors des co-occurrentes sur le plan de l'expression aux corrélats sur le plan du contenu. De ce fait, on passe du quantitatif (recensement des co-occurrences) au qualitatif (retrouver les isotopies et les molécules sémiques auxquelles elles correspondent).

[1] RASTIER, François. « La sémantique des thèmes - ou le voyage sentimental ». *Texto ! 1996* [en ligne] : <http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Themes.html>. Consultée le 09/01/2018.
[2] Mot utilisé en informatique pour désigner des résultats erronés.
[3] L'isotopie est la récurrence du même trait sémantique dans un texte.

Cette analyse déterminera, également, les caractéristiques morphosyntaxiques et lexicales liées à un genre donné. *Les variations morphosyntaxiques selon le genre sont notables*[1].

L'analyse lexicale est aussi primordiale tout autant que l'analyse morphosyntaxique. Elle peut déterminer les traits d'une typologie propre à un genre : *« En lexicologie, sur les valeurs positionnelles, des unités lexicales et leurs répartitions varient également selon les genres*[2] *»*.

Le travail fait sur les différentes caractéristiques du corpus, c'est-à-dire le repérage des occurrences lexicales et grammaticales pour passer aux corrélats des albums choisis comme corpus d'étude, nous aidera à définir, par la cohésion de cet ensemble de critères sur le plan du signifié et celui du signifiant, la sémiosis textuelle propre au genre album : « *On définit ordinairement la sémiosis au palier du signe, et comme un rapport entre signifié et composition de la signification des signes. Or, un genre définit précisément un rapport normé entre signifiant et signifié au palier textuel* [3] *».*

Rappelons que la sémiosis textuelle est un acte d'expression et d'interprétation, non au niveau du mot mais à celui du texte. Une convention doit être mise en avant pour déterminer le rapport entre le plan de l'expression et le plan du contenu.

Il ne s'agit plus d'une relation arbitraire comme c'est le cas dans un mot isolé mais d'une relation conventionnelle soumise aux normes textuelles internes, notamment le genre et les normes contextuelles et socioculturelles.

RASTIER insiste sur l'importance du genre comme la base de la classification des textes et cela pour trois raisons :

1. La non existence d'un genre suprême.
2. Le genre est issu d'une pratique sociale.
3. La pratique sociale est, à son tour, issue du discours.

[1] RASTIER François. « La sémantique des thèmes - ou le voyage sentimental », op., cit.
[2] Ibid.
[3] Ibid.

RASTIER explique, de plus, la démarche de l'étude des genres en sémantique interprétative comme suit :

> Pour une sémantique des genres, on peut rechercher des critères de corrélation entre composantes sémantiques, comme ceux-ci, à titre indicatif (…). On cherche à caractériser les modes de leur co-variation, un genre étant alors défini comme un mode d'interaction normé entre composantes. La combinatoire des composantes n'est aucunement libre, car beaucoup de combinaisons possibles ne sont pas attestées. [1]

Cette combinaison particulière des composantes sémantiques de chaque genre détermine la nature de la relation entre signifiant et signifié. Le lecteur doit tenir compte des caractéristiques génériques des albums pour obtenir le mode de production et d'interprétation des textes du même genre, notamment dans notre cas les albums jeunesse.

En somme, pour rendre compte d'une typologie des textes dans le cadre de la sémantique interprétative, on doit concevoir la production et l'interprétation des textes comme une interaction des composantes: Thématique, Dialectique, Dialogique et Tactique.

> Le genre est susceptible de peser sur chacun des paliers du texte : par exemple, le lexique et la syntaxe des albums d'enfance sont évidemment très contraints par le genre « album d'enfance », et n'y pas obéir rend les albums à peu près inaudible pour les enfants. Mais le lieu d'expression privilégié du genre reste le niveau textuel, dans sa globalité, qui seul permettra en retour de le définir de manière synthétique. [2]

Dans ce cas, notre première démarche consistera à relever les caractéristiques par un traitement de la composante thématique du genre album. Cela nous permettra de relever les différents varia de cette composante et de montrer que l'album porte des sous modèles, ce qui confirme que le genre album a une structure à part puisqu'il regroupe des variations contenant des critères principaux stables qui se rassemblent dans un seul genre et divergent par d'autres critères assignés par les composantes de la sémantique textuelle comme l'explique RASTIER :

---

[1] Ibid.

[2] COUEGNAS Nicolas, *«* Sémiotique textuelle du genre. La généricité des albums d'enfance »**,** op., cit.

> Pour une sémantique des genres, on peut rechercher des critères de corrélation entre composantes sémantiques, comme ceux-ci, à titre indicatif : thématique ouverte / fermée, concentrée / diffuse ; dialectique ordonnée, désordonnée, impertinente, orientée positivement ou négativement ; dialogique variant ou non les foyers de l'énonciation et de l'interprétation représentées ; tactique pertinente, ou non pertinente, etc. On cherche à caractériser les modes de leur co-variation, un genre étant alors défini comme un mode d'interaction normé entre composantes. La combinatoire des composantes n'est aucunement libre, car beaucoup de combinaisons possibles ne sont pas attestées[1]

1.2. Quels thèmes pour les albums choisis comme corpus ?

Les thèmes traités par les albums ne cessent d'évoluer. Cela s'explique par le fait que l'idée constituée par l'adulte sur l'enfant change continuellement par l'effet de différents facteurs socioculturels et psycho-sociaux inconstants. L'image que l'auteur a de son jeune destinataire va donc systématiquement l'amener à réadapter, à chaque fois, le discours qu'il lui adresse.

Sur le plan du contenu et de l'expression, l'album ne se contente pas, comme c'était le cas autrefois, de raconter des histoires ou des contes dans une perspective manichéenne dominante, teintée d'une morale à conclure à la fin de la lecture. En effet, la structure narrative des *Contes à l'eau de rose*, à titre d'exemple, où il s'agit d'un héros vertueux et d'un antihéros moche et méchant qui aboutit toujours à une victoire incontestable de la vertu sur le vice n'est plus au goût du jour.

Cette conception classique, voire archaïque, de l'album cédera la place à une nouvelle vision, plus appropriée à la réalité. Il est beaucoup plus question de thèmes qui cadrent avec les préoccupations des enfants et qui traitent des sujets intriguant où ces jeunes lecteurs trouvent progressivement des réponses à leurs questions infinies.

D'un autre côté, le passage en revu de notre corpus révèle la distinction entre les Éditions albumiques des contes traditionnels (Les contes Grimm, Perrault, les contes russes..etc) et les Éditions des contes dits *modernes*.

[1] RASTIER François, « Éléments de théorie des genres », op., cit.

Cette distinction ne se limite pas seulement à la mise en forme des deux catégories albumiques sur le plan de l'expression, c'est-à-dire, l'emploi de l'illustration pour ne remplir qu'un rôle de redondance (redire le texte), ce qui est le cas des albums « conte » traditionnels[1] mais s'étend à d'autres aspects.

Dans les modèles *contes modernes*, l'illustration accomplit également un rôle complémentaire et énonciatif, comme c'est le cas des autres modèles de l'album.

La distinction est aussi apparente dans le traitement thématique des deux modèles. En effet, nous remarquons que la vision du bien et du mal se traite différemment dans les deux cas.

Nous apporterons nos propres observations et appuierons notre point de vue avec l'article de PAGONI-ANDREANI Maria[2] qui différencie l'album « conte » traditionnel des *albums modernes*.

Nous avons remarqué que les albums dit onomasiologiques, c'est-à-dire qui vont du contenu narratif à sa mise à signe (l'illustration), selon la terminologie de RASTIER,[3] ne vont pas au-delà du cadre de la distinction entre « gentil » et « méchant », comme le confirme BETTELHEIM. C'est le cas des albums *Baba Yaga, Hansel et Gretel, Blanche neige et Cendrillon* :

> The figures in fairy tales are not ambivalent—not good and bad at the same time, as we all are in reality. But since polarization dominates the child's mind, it also dominates fairy tales. Aperson is either good or bad, nothing in between. One brother is stupid, the other is clever. One sister is virtuous and industrious, the others are vile and lazy. One is beautiful, the others are ugly. One parent is all good, the other evil. The juxtaposition of opposite characters is not for the purpose of stressing right behavior, as would be true for cautionary tales.[4]

[1] Nous appellerons les contes de fée *contes classiques* pour les distinguer des contes qu'on a nommés modernes.

[2] PAGONI-ANDREANI Maria. « La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3 à 6 ans », in *Le Télémaque*, vol. 23, no. 1, 2003, pp. 99-116.

[3] COUEGANS Nicolas, « *Sémiotique textuelle du genre : La généricité des albums d'enfance »,, op., cit.*.

[4] BETTELHEIM Bruno, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tale*, Vintage book Edition, New York, 1976.p. 9.

Cette conception assez simpliste vise à faciliter à l'enfant la distinction entre le bien et le mal : BETTELHEIM explique que la vision du monde donnée dans ces contes n'est pas sans conséquences. Elle éloigne l'enfant des normes sociales de la société dont il est issu. Toutefois, l'enfant est censé apprendre plutôt à appréhender les problèmes de type naturel. L'apprentissage commence par affronter et résoudre les conflits intérieurs de l'enfant, surenchérit le psychanalyste :

> True, on an overt level fairy tales teach little about the specific conditions of life in modern mass society; these tales were created long before it came into being. But more can be learned from them about the inner problems of human beings, and of the right solutions to their predicaments in any society, than from any other type of story within a child's comprehension. Since the child at every moment of his life is exposed to the society in which he lives, he will certainly learn to cope with its conditions, provided his inner resources permit him to do so.[1]

Mais d'un autre côté, cette polarisation est l'essence même de l'intellect de l'enfant. Le conte ne reflète que sa façon de penser. Le conte est, à ce stade, le mieux adapté à sa compréhension :

> Just like the black-and-white characterization of the fairy tales, so too is the child's view of the world marked by polarization. Fairy tales demonstrate that an inner development has to take place, by offering solutions which the child can understand, because they correspond to childish, animistic thinking, and express, on a symbolic/visual level, the

---

Les figures dans les contes de fées ne sont pas ambivalentes, c'est-à-dire bonnes ou mauvaises en même temps, comme nous le sommes en réalité. Mais puisque la polarisation domine l'esprit de l'enfant, il domine également les contes de fées. Une personne est bonne ou mauvaise. Un frère est stupide. L'autre est intelligent. Une sœur est vertueuse et travailleuse les autres sont viles et paresseux. On est beau, les autres sont laids, un parent est tout bon, l'autre est tout mauvais la juxtaposition des personnages opposés n'est pas pour le but de souligner le comportement juste, comme serait vrai des récits édifiants.

[1]Ibid. En effet, les différents niveaux des contes de fées enseignent peu sur les conditions de la vie dans la société de masse, ces contes ont été crées bien avant. On (et spécialement l'enfant) peut apprendre de ces contes des problèmes intérieurs des êtres humains et les solutions justes de leurs situations fâcheuses dans n'importe quelle société, que d'un autre type d'histoire, Puisque l'enfant à chaque moment de sa vie est exposé à la société dans laquelle il vit, il apprendra certainement à faire face à ses conditions pourvu que ses ressources intérieures lui permettent de faire ainsi

> things that motivate the child.[1]

Contrairement à la vie réelle où les deux aspects s'embrouillent, la distinction entre le bien et le mal permet à l'enfant de mieux les définir et les différencier. Cette mise en forme a pour objectif de permettre à l'enfant, non d'avoir une éducation morale, mais plutôt de le rendre capable de caractériser les deux aspects de la vie et en être conscient dans ses choix, une fois arrivé à maturité.

Par ailleurs, l'auteure PAGONI-ANDREANI Maria met l'accent sur l'aspect de la violence et du conflit dont les contes font souvent un élément principal notamment *Les contes Grimm*. L'utilisation de la violence, rappelle l'auteure[2], joue le même rôle que la catharsis sur le public en tragédie romaine. La violence découle d'un mécanisme nécessaire à la construction de la personnalité. Elle est au cœur des relations humaines, selon l'auteur.

Des histoires sans violence ou celles qui condamnent ce phénomène amène l'enfant qui éprouve les sentiments les plus humains comme l'égoïsme le mensonge, la jalousie....à se sentir comme un petit monstre.

D'autres contes racontant des histoires qui ne contiennent pas de faits violents comme si ces comportements négatifs ne font pas partie de l'humain. Cette version irréelle peut rendre l'enfant, en se comparant aux personnages idéaux, un être instable et développera par la suite un complexe d'infériorité. La confrontation avec la vie réelle plus tard ne sera pas sans heurts émotionnels et provoquera la perte des repères identitaire :

> There is a widespread refusal to let children know that the source of much that goes wrong in life is due to our very own natures—the propensity of all men for acting aggressively, asocially, selfishly, out of anger and anxiety. Instead, we want our children to believe that, inherently, all men are good. But children know that they are not always good; and often, even when they arc, they would prefer not to be. This contradicts what they are told by their parents, and therefore makes the child a monster in

[1] BETTELHEIM Bruno, op., cit., p.5.
[2] PAGONI-ANDREANI Maria. « La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3 à 6 ans »,op., cit.

> his own eyes. The dominant culture wishes to pretend, particularly where children are concerned, that the dark side of man does not exist.[1]

Le plus important dans le conte de fée, souligne BTTELHEIM, n'est pas la punition de la force du mal incarnée dans le personnage maléfique mais l'identification de l'enfant au héros dans toutes les étapes de sa quête. Cela lui permettra, par la suite, de parvenir à se familiarise au différents défis psychologiques et sociaux. Cette distinction à l'enfant la possibilité de s'habituer à affronter, d'abord, le conflit interne pour se permettre, ensuite, de gérer les conflits externes de la vie et du monde réel.

> The conviction that crime does not pay is a much more effective deterrent, and that is why in fairy tales the bad person always loses out. It is not the fact that virtue wins out at the end which promotes morality, but that the hem is most attractive to the child, who identifies with the hero in all his struggles. Because of this identification the child imagines that he suffers with the hero his trials and tribulations, and triumphs with him as virtue is victorious. The child makes such identifications all on his own, and the inner and outer struggles of the hero imprint morality on him[2].

En ce sens, la thématique axiologique des contes a comme finalité, non pas la distinction du bien et du mal (ce qui pourrait être une conception simpliste de la réalité) mais le développement interne de l'enfant pour le mettre en face du conflit intérieur et l'aider à l'affronter et le résoudre en utilisant son

---

[1]BETTELHEIM Bruno, op., cit., p. 9. La plupart des adultes refusent d'informer les enfants que la source du caractère jugé maléfique dans la vie est due à notre propre nature, comme le caractère agressif, l'asociabilité, égoïsme, la colère et l'anxiété. Au lieu de cela, nous voulons que nos enfants croient en soi que tous les hommes sont bons. Mais les enfants savent qu'ils ne le sont pas toujours, et souvent même ils préfèrent ne pas l'être. Ceci contredit ce que leurs parents leur disent ce qui fait donc de l'enfant un monstre dans ses propres yeux, la culture dominante souhaite feindre particulièrement où les enfants sont concernés que le coté sombre de l'homme n'existe pas.

[2]Hei Vom Orden, Children need fairy tale, https://www.ucy.ac.cy/nursery/.../ children_need_fairytales *Pdf*. La conviction que le crime est condamnable a une force de dissuasion beaucoup plus efficace, c'est pourquoi dans les contes de fées la mauvaise personne est toujours perdante. Ce n'est pas le fait que la vertu gagne à la fin qui promeut la moralité, mais c'est le fait que le fait de s'identifier au héros dans ses luttes intérieures et extérieures qui est la partie la plus bénéfique. Cette identification permet à l'enfant de subir avec le héros ses tentations et ses tourments et triompher avec lui puisque la vertu est victorieuse.

imagination et arriver à atteindre une éventuelle adaptation aux conditions externes de la vie. L'enfant doit d'abord comprendre le tumulte et la complexité de ses sensations, de sa structure psychologique et doit surtout l'accepter et s'y adapter.

Avec cette approche philosophique à différentes mises en œuvre les concepteurs de l'album visent, tout comme dans les contes de fée, à créer une autonomie chez l'enfant. L'adulte, dans ce cas, ne sera pas la source du savoir mais un médiateur, un assistant secondaire, mais paradoxalement nécessaire, pour que l'enfant réussisse à saisir le sens du message. En effet, c'est à l'enfant de synthétiser, juger et deviner. L'adulte, ne fait qu'accompagner le jeune lecteur et le soutenir dans toutes ces activités.

L'album actuel traite des sujets plus variés. Il peut s'agir de la vie privée des « grands » du point de vue des enfants ou s' introduire dans la vie intime des enfants à travers le regard des adultes. Il peut aussi traiter des cas particuliers comme les enfants orphelins, gâtés ou souvent les enfants turbulents.

La narration se fait dans un style simple humoristique et ludique, souvent chargé d'une visée didactique qui s'apparente à la morale. Effectivement, les albums optent généralement pour la fonction didactique, même s'ils sont ludiques. C'est pour cette raison que les instituteurs des maternelles et même de l'école primaire ont recourent à ce genre de livres qui rend l'apprentissage une vraie partie de plaisir. L'album est, donc, un support didactique incontournable. Il ne s'agit pas seulement de son apport par rapport aux points de langue mais surtout de sa thématique qui traite une vision du monde instructive pour l'enfant.

PAGONI-ANDREANI Maria traite dans son article[1] *« La norme dans les albums de jeunesse pour les enfants de 2 à 6 ans* » la place de l'éducation au jugement bon /mauvais. L'auteure renvoie cette aptitude à la psychologie de

[1] PAGONI-ANDREANI Maria. « La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3 à 6 ans », op., cit.

Piaget. Elle souligne que le jugement prend en compte « *l'autre généralisé* » comme une fin en soi.

Le jugement du jeune lecteur doit passer du jugement individuel égocentrique au jugement conventionnel basé sur l'intérêt de l'entourage, puis comme deuxième étape, passer du jugement conventionnel au jugement post-conventionnel, c'est à dire pouvoir différencier entre les normes d'un groupe et les normes morales.

La nouvelle conception de la thématique axiologique rend compte de l'ambivalence de la nature humaine : le bon et le mauvais existe au sein du même personnage. En effet, la moralité et l'immoralité alternent selon les conditions auxquelles le personnage est confronté.

En conclusion, l'auteure rend compte du fait que le besoin affectif prend le dessus sur les normes sociales et les normes égocentriques. La thématique est passée de la gloire d'une norme universelle à un besoin pragmatique sous-tendu par la prise de conscience d'une forte interdépendance entre le moi et autrui.

Nous remarquons dans notre corpus que la thématique du bien et du mal est effectivement inexistante. Les sujets traités dans les modèles albumiques, hormis les contes traditionnels, ne sont pas liés à cette catégorie thymique.

Prenons l'exemple de l'album *La panthère noire* : l'animal ravage le bétail du village à cause de sa gourmandise et fut, par la suite, pourchassé par les villageois indiens dans tous les coins du monde.

L'album est écrit de manière à décrire la gloutonnerie de l'animal, non comme un crime, mais comme un besoin biologique, tout comme l'humain.
C'est simple. La panthère a faim. Elle s'affaiblit donc elle doit manger, c'est un besoin de survie, rien d'autre. Il ne s'agit ni du bien ni du mal dans cet acte.

D'autres albums se contentent de traiter un fait moral sans le juger comme positif ou négatif. Ils nous mènent à découvrir les conséquences du comportement en question. Citons comme exemple : *Le petit bonhomme de pain d'épice* dont la désobéissance fait un délicieux encas pour le Renard.
Cependant, l'album dédramatise le sort du héros espiègle par l'expression finale *« mais après tout, le pain d'épice n'est-il pas fait pour être mangé ?*». Cette question subtile rend l'acte de dévorer le héros un acte tout à fait banal qui n'inspire aucun jugement de valeur relatif à la méchanceté ou à la cruauté.

Pour cerner la problématique axiologique du bien et du mal dans les albums de jeunesse, nous avons choisi d'utiliser un dispositif scientifique et objectif pour pouvoir obtenir des résultats fiables et surtout pour nous nous révéler en quoi l'album de jeunesse est un genre spécifique et à classer à part, par rapport aux thèmes qu'il aborde.

Notre choix centré sur le traitement informatique des données textuelles nous a mené à nous investir dans ce domaine et voir de près les logiciels conçus pour ce genre de traitement.

1.3. Le traitement informatique : quel logiciel appliquer ?

Le choix du TAL (Traitement Automatique des Langues) constitue un facteur crucial dans notre recherche. Il est la pierre angulaire sur laquelle se fondent et s'inspirent les autres analyses des composantes sémantiques.
Après une longue observation des albums choisis comme corpus d'étude et des lectures effectuées sur notre objet d'étude, notre choix s'est orienté vers l'outil informatique pour garantir une analyse automatique et semi automatique qui aura pour but d'obtenir des résultats probants centrés sur les occurrences et les cooccurrences des lexèmes construisant les différentes isotopies que recèlent les textes.
Pour ce faire, une initiation en traitement automatique des textes doit être pratiquée pour procéder à ce genre d'entreprises. Il est à signaler que le

traitement informatique n'implique aucunement l'utilisation des statistiques hors contexte qui ne peuvent s'avérer que déroutantes et limitées.

Il s'agit, en réalité, de deux sortes de théories de traitement automatique de texte : la première est linguistique et la seconde est d'ordre sémiotique.

L'étude linguistique ne peut se faire que par le biais d'une étude morphosyntaxique, loin des conditions contextuelles. Tandis que les théories sémiotiques sont constituées par opposition à des théories linguistiques restreintes à la morphosyntaxe. Elles considèrent le niveau linguistique comme une variable de surface. C'est-à-dire qu'elles envisagent le texte dans sa conception morphosyntaxique de surface et sa conception sémiotique de fond avec le contexte socio-historique et sa situation de communication.

En fait, les deux théories sont seulement deux paliers de description complémentaires : « *Le recours éventuel, dans le traitement, à des connaissances lexicales ou morphosyntaxiques, est considéré comme un moyen de mieux approcher la langue, au service d'une saisie de ce qui fait sens et devient information pour le lecteur*[1] ».

Vu la fiabilité de la théorie du traitement automatique sémiotique nous l'avons choisie pour nous aider à relever les cooccurences morphosyntaxiques et sémiotiques fréquentes dans les albums jeunesse. Nous estimons qu'elle nous permettra d'avoir des données plus précises sur le traitement des thèmes utilisés dans ce genre de livres et de mettre en exergue d'autres aspects de la spécificité de l'album comme genre.

En nous inspirant d'un titre qui porte sur le genre textuel[2] et le traitement automatique du langage, nous résumons la démarche automatique dans les étapes suivantes :

[1] PINCEMIN Bénédicte. Compte rendu du n°2 de la revue Corpus sur " La distance intertextuelle ". *Texto !*, [en ligne]. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Parutions/CR/Pincemin_CR.html, Consulté le 05/05/2016.

[2] Ibid.

1. L'homogénéité du corpus : pour étudier les caractéristiques d'un genre il faut que le corpus comporte un ensemble de traits stables.

2. La mise en évidence de la structure du genre (la structure syntagmatique).

En effet, la prise en considération des conditions contextuelles engage impérativement l'implication des pratiques sociales et les genres. Les stratégies envisagées pour le traitement assisté sont :

a. La première, jugée la plus appropriée à notre méthode de travail, consiste à l'indexation contrastive du corpus au moyen d'un logiciel qui permet de mettre en évidence les évolutions statistiques, le mode d'indexation et de représentation du texte : l'adoption d'une métrique et le choix d'un mode de présentation graphique et spatial des proximités et des écarts entre les textes.

b. La visualisation graphique qui apporte une forme de synthèse de l'articulation interne du corpus telle que quantifiée par la mesure de distance. La caractérisation des séquences et des critères de mise en évidence, la création de sous corpus sémantiquement enrichis pour répondre aux objectifs de la tache en cours.

Le recours, dans le traitement, à des connaissances lexicales ou morphosyntaxiques est considéré comme un moyen qui permet de mieux approcher la langue et se mettre au service d'une saisie de ce qui fait sens et devient information pour le lecteur.

Le passage du recensement quantitatif des cooccurrents sur le plan de l'expression au recensement qualitatif des corrélats sur le plan du contenu est crucial et indispensable à l'analyse thématique. En effet, les listes de cooccurrents contiennent de bons candidats à la qualification sémantique. De plus, le passage des cooccurrents aux corrélats permet de passer des signes non interprétés à des unités sémantiques qui résultent d'un parcours interprétatif.

A partir des conditions et des contraintes de cette démarche, nous avons fait un choix sélectif des albums basés sur les critères des modèles stipulés par COUEGNAS comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre.

Nous avons, par la suite, choisi - non sans difficulté -le logiciel approprié à ce genre de démarches. Un premier tâtonnement nous a conduit à la découverte de *Tropes zoom13*, un logiciel d'analyse sémantique assez répandu, utilisé dans plusieurs domaines de recherche, notamment la linguistique, l'analyse du discours et l'analyse textuelle.

Conçu par Pierre MOLETTE et Agnès LANDRE en1994[1], il a connu de nouvelles versions et des mises à jour dont la plus récente est la version V8.1 (4 Novembre 2011).

Pour pouvoir procéder à une analyse par Tropes zoom, il faut d'abord soumettre le texte à une version TXT pour qu'il soit traité. Une fois le corpus admis, il sera enregistré comme fichier dans le logiciel. Celui-ci propose quatre espaces de travail. Il faut choisir un type de résultats listés.

Au premier carré, à droite, en haut de la configuration, ce genre de listage peut être comparé à une hiérarchisation ascendante des occurrences qui passe du particulier au général et qui ressemble fortement à la hiérarchisation des sèmes en isotopies, taxèmes, domaines et dimensions.

L'espace au dessus à droite permet de voir dans quel contexte dans le corpus les résultats sont repérés.

L'espace, à gauche, en bas, est le plus important. Il donne le résultat global donné en quatre versions graphiques : l'arborescence, diagrammes, genre système solaire et croquis en deux dimensions. La représentation en diagramme, en ramification ou en globe est plus au moins importante en volume, selon le nombre d'occurrences du terme en question. La distance entre les éléments des représentations dépend du rapprochement des occurrences et leur proximité syntaxique avec le terme visé.

---

[1] Manuel tropes V 8.4, [en ligne].:https://www.tropes.fr/ManuelDeTropesV840.pdf . consulté le 15/4/2018.
Théorie utilisation de tropes, [en ligne].: https://www.youtube. com/watch? v=8gugujOxsrk , consulté le 15/04/2018.

En d'autres termes, le logiciel possède plusieurs atouts : faire émerger des mots non synonymes qui se rapportent au même thème répertorié dans un schéma de hiérarchisation ascendant appelé *scenario.* En plus de ce traitement lexical, il procède à une analyse grammaticale complète. Il répertorie, en outre, les différentes catégories syntaxiques et affiche le nombre des occurrences. Il détermine également si le mot analysé est actant, c'est à dire un agent actif (il fait l'action) ou acté ou agent passif (il subit l'action).

Nous avons trouvé que ces traitements (notamment le traitement en scenario) est le plus pertinent pour atteindre notre objectif de recherche : regrouper les occurrences en catégories taxémiques facilitera notre tentative de repérer les sèmes spécifiques et sèmes génériques pour les répertorier, par la suite, en catégories domaniales[1] et dimensionnelles[2]. Cette catégorisation constitue, en grande partie, notre travail sur l'analyse thématique puisqu'elle soumet automatiquement notre corpus à des classes thématiques qui ressemblent à un paradigme sémantique considéré comme le classème du thème en question et élabore ainsi les sèmes génériques qui le composent.

Un autre critère de recherche nous a incité à choisir le logiciel Hyperbase version 10.0 (Décembre 2014)[3] : c'est un logiciel hypertexte qui sert au traitement documentaire et statistique des corpus textuels Version Windows. Il est très répondu dans le domaine de l'analyse littéraire et la recherche documentaire.

La soumission du corpus à ce logiciel nous contraint à suivre trois étapes : 1- La préparation, 2- L'exploration documentaire et libre, 3- L'exploitation documentaire ou l'exploitation statistique.

[1] Domaine : c'est une classe sémantique générique qui englobe le classème d'une isotopie liés aux sphères de l'activité humaine; les indicateurs lexicographiques en donnent une bonne idée,

[2] Dimension : c'est une classe de généralité supérieure regroupées par oppositions, par exemple, //animé// *vs* //inanimé//, //concret// *vs* //abstrait//, //humain// *vs* //animal//, //animal// *vs* //végétal//, etc.).

[3]HYPERBASE logiciel documentaire et statistique pour l'exploration des textes, [en ligne]: http://bcl.unice.fr, consulté le 16/04/2018.

Pour chaque textométrie[1] assistée par un logiciel quelconque, la préparation du corpus afin qu'il soit compatible est indispensable. Le document numérique doit se donner en S II (document brut).
Le logiciel en question[2] prend en charge l'indexation des mots, lexèmes, structures syntaxiques contenus dans le corpus choisis. C'est la phase de *préparation*.

Il répertorie, à l'aide de l'étiqueteur *tree tagger* (notamment pour Hyperbase), les différentes catégories des mots : verbes, substantifs, adjectifs …etc. C'est pour en construire un dictionnaire de fréquences.

Le chercheur aura entre ses mains un catalogue de mots ou de lexèmes listés par ordre alphabétique ou ordre décroissant par nombre de fréquences des items indexés.

L'exploration pourra se faire par deux moyens :

1. La navigation dans le dictionnaire des fréquences qui consiste à chercher les occurrences significative.

Chaque ligne du dictionnaire est consacrée à une forme (ou à un signe). Elle se précise comme suit :

a- La fréquence du mot dans le corpus.

b - La forme elle-même.

c -Séparée du reste par une virgule, la liste des sous-fréquences de la forme.

2. La navigation dans le texte : cette démarche est symétrique à la première. Elle consiste à chercher les passages intéressants dans le même texte.

[1] Cette méthode d'analyse thématique consiste à recenser la fréquence de l'apparence d'un mot-clé dans un corpus et voir les occurrences des autres mot co-occurrents et explique en moyen de statistique la relation contextuelle avec ces différentes cooccurrences.
[2] Introduction textométrie : hyperbase, [En ligne].: https://unspod.unice.fr/video/3363-introduction-textometrie-le-logiciel-hyperbase/ , consulté le 16/04/2018.

En dehors de *l'exploration libre* représentée par la recherche dans le dictionnaire et dans le texte, le logiciel propose une *exploitation documentaire* basée sur l'étiquetage et *l'exploitation statistique* consistant à une représentation graphique, selon les consignes du chercheur.

La démarche *exploitation documentaire* consiste à solliciter le bouton CHERCHE qui nous renvoie au programme de la *concordance* et *contexte* :

1. Le contexte permet de visualiser le mot dans son contexte qui rend compte, par la suite, des mots voisins aux mots ciblés. L'option contexte peut parcourir jusqu'à 200 000 caractères.

2. La concordance limite la recherche en une ligne entre la forme (ou l'expression) recherchée, en position centrale, avec une demi-douzaine de mots, à gauche et à droite de l'endroit où se trouve le mot proposé.

Pour *l'exploitation statistique* les données sont soumises sous forme de probabilités pour établir des écarts selon la formule des écarts réduits, mettant en avance que la distribution d'un mot est rarement régulière dans un corpus. La formule des écarts réduits montre cette irrégularité et la représente en histogrammes.

Les deux démarches choisis permettent d'avoir un résultat probant et précis, ce qui nous évitera la subjectivité habituelle, souvent présente dans les études thématiques. Le chercheur dans cette méthode n'a qu'à interpréter des résultats exacts et expliquer des schémas de recensement qui constituent le noyau de l'analyse.

Pour mieux comprendre les différentes modalités du traitement des données, par le logiciel proposé, observons de près les démarches analytiques appliquées à notre corpus :

2. La recherche thématique

2.1. Les unités sémantiques

Après l'opération du scannage du corpus, puis sa conversion de la version *Tif* à la version *word*, on le convertit à une version *SII* pour qu'il soit possible de le soumettre à l'analyse par le logiciel.

La première étape de l'analyse consiste à recenser les différentes occurrences et les regrouper selon leur thématique. C'est la raison pour laquelle nous utilisons le logiciel Trope zoom qui peut réaliser cette opération[1]. Cet outil appelé *scénario* nous permet de rassembler ces occurrences en classes plus générales et équivalentes aux isotopies.

Après la soumission du corpus au logiciel, nous relevons les résultats suivants (nous supprimons les résultats les moins fréquents et nous gardons, par contre, quelques hapax[2] que nous jugeons pertinents pour notre analyse).

Apparence et beauté

Beauté	124
Laideur	5
Perfection et imperfection	1
Allure et élégance	
Chic	1
élégance	2
Attrait	
Séduction	1
Stagnation	

[1] Topes zoom permet une analyse par classes d'équivalents et établir les relations entre équivalents à fin de regrouper les mots qui apparaissent fréquemment dans le texte et qui possèdent une signification voisine. Par exemple : " père " et " mère " seront regroupés dans la classe " *famille* " par le logiciel. Cette opération est appelée l'outil *scénario*, nous avons trouvé que cette opération est proche à celle du regroupement des sémèmes en isotopies. D'où l'utilité de ce logiciel dans cette recherche.

[2] Occurrence citée une seule fois dans le corpus.

Immobilité	1
Certitude et vérité	
Faux	2
Vérité	3
Vrai	3
Couleurs et coloration	
Coloration	1
Couleur	4
Couleurs	147
Couleurs	
Blanc	31
Bleu	5
Brun	1
Doré	2
Gris	26
Jaune	4
Marron	1
Noir	40
Orange	4
Pâle	1
Rose	2
Rouge	18
Roux	3
Vert	8
Violet	1
Dimensions	
Court	1
épais	3
étroit	2
Grand	93

Gros	44
Infini	1
Large	3
Long	16
Maigre	4
Moindre	2
Petit	241
Profond	7
Facile et difficile	
Difficile	7
Facile	2
Jeune et vieux	
Jeune	12
Vieux	23
Libertés et contraintes	
Libertés	2
Libre	2
Ouvert et fermé	
Fermé	12
Ouvert	42
Fermé	
Fermer	10
Ouvert	
Ouverture	1
Ouvrir	38

Nous remarquons à partir des occurrences relevées que les albums emploient d'une façon récurrente les lexèmes relevant du monde concret (les éléments

figuratifs selon la terminologie de Greimas[1]) et qui sont perceptibles par les sens notamment la vision. Nous relevons du tableau donné deux classes dominantes : la classe des couleurs et celle des dimensions : nous notons 414 occurrences pour la classe sémique //DIMENSION// dont 241 pour le sème/ PETIT/ et 93 occurrences pour le sème / GRAND/.

Nous notons, également, 247 occurrences pour la classe sémique //COULEUR// dont 31 occurrences pour le sème /BLANC/ et 40 pour /NOIR/. Ces recensements prouvent que le vocabulaire utilisé dans l'album jeunesse est en rapport direct avec le monde perceptible qui entoure l'enfant.

Par contre, les lexèmes relevés de l'analyse thématiques (toujours selon la terminologie de Greimas), c'est à dire les éléments du contenu ayant un aspect proprement conceptuel, sont rares ex : 'LIBERTÉ' (2) occurrences, 'CONTRAINTE' : (2) occurrences pour chacun. A travers ce nombre d'occurrences, nous concluons que l'album jeunesse emploie un langage basique, accessible aux jeunes lecteurs.

La même remarque est relevée pour /OUVERT/ : (81) occurrences, /FERMÉ/ : (22) occurrences qui peuvent s'interpréter comme une représentation concrète des deux sèmes abstraits précédents /LIBERTÉ/ et /CONTRAINTE/. Cela confirme la tendance de l'album à recourir beaucoup plus à un vocabulaire relevant du sensible que de l'intelligible, dans ce cas l'album a tendance former un lexique qui renvoie au paradigme référentiel[2] selon la terminologie de Saussure.

Ce détail constaté à partir de nos observations au niveau de la mise en forme des albums confirme l'importance du message iconique (qui représente souvent le référent) et montre son lien indissociable et sa prédominance par rapport au texte.

[1] A voir en détail l'analyse figurative , thématique et thymique de Greimas expliqué par Hébert sur le site signo Louis Hébert (2006), « L'analyse figurative, thématique et axiologique », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), http://www.signosemio.com/greimas/analyse-figurative-thematique-axiologique.asp.

Nous relevons aussi une autre remarque pertinente qui constitue le point de départ de notre analyse : Les statistiques données des albums ont tendance à renvoyer beaucoup plus aux concepts positifs qu'aux concepts négatifs.

Exemple : 'BEAUTE'[1](23) par rapport à 'LAIDEUR'(5) ; //POSITIF// (106) par rapport à //NEGATIF// (46). Ce constat nous mène à nous interroger : Comment est traitée l'opposition des valeurs du « BIEN » et du « MAL» , du « BEAU » et du « LAID», du « GENTIL» et du « MECHANT » dans les albums jeunesse ? Est ce que ce traitement correspond au traitement thématique des autres livres jeunesses en l'occurrence le conte ou en est-il différent ?

Pour répondre à nos questions, nous avons lancé une analyse assistée par ordinateur, basée sur une hypothèse qui consiste à monter le traitement des oppositions thymiques //BIEN// vs //MAL//. Nous y tentons de relever les différentes occurrences relatives à ce champ dimensionnel. La disposition des occurrences de notre corpus en catégories nous facilite l'opération de regroupement des sèmes en taxèmes et domaines.

Nous avons obtenu les résultats (en nombre d'occurrences) suivants [2] :

Domaine	**Taxème**	**sémantème**
Caractéristiques 1028	apparence et beauté 128	Beauté 123 Laideur 05
	-couleurs 247	blanc 0031 bleu 0005 gris 0026 jaune 0004 noir 0040 orange0004 rouge 0018 roux 0003 vert 0008

[1] Les signes conventionnels qu'emploie la sémantique interprétative permettent, notamment, de distinguer «signe», signifiant, 'signifié', /sème/ ou /isotopie/, //classe sémantique//,

[2] Les résultats sont obtenus par le logiciel Trope zoom.

	dimensions 0414 jeune et vieux 0035	épais 0003 grand 0093 gros 0044 large 0003 long 0016 maigre0004 petit 0241 profond 0007 jeune 0012 vieux 0023 fermé 0022 ouvert 0081
Animaux Végétal Caractère	oiseaux 0088 plantes 0105 agressivité et brutalité 0030 générosité et gentillesse 0036	**canidés 0140** chien 0041 loup 0050 renard 0036 chacal 0012 **félidés (chat, ...) 0155** chat 0053 lion 0034 panthère 0034 tigre 0034 **lagomorphes (lapin, ...) 0057** lapin 0042 lièvre 0015 **périssodactyles(cheval, ...) 0045** âne 0010 cheval 0025 zèbre 0005 rhinocéros 0003 poulet 0049 canard 0018 aigle 0003 oiseaux 0004 noisette 0013 fagales 0005 bouleau 0005 fleurs 0010 figuier 0013 manguier 0005 arbres 0006 corylacées 0023

	négatifs 0046 positifs 0106	noisetier 0010 agressivité et violence 0011 méchanceté 0019 gentillesse 0021 sociabilité 0015 bête 0004 horrible 0003 idiot 0003 mal 0006 mauvais 0003 bon 0035 brave 0007 charmant 0008 drôle 0005 fort 0015 meilleur 0005 puissant 0021

Nous obtenons par ce classement quatre grandes catégories : la plus importante est la catégorie des Caractéristiques avec 1028 occurrences . Cette classe comprend les sous groupes suivants : *apparence et beauté, couleurs, dimensions, aspect ; ouvert et fermé, âge : jeune et vieux.* Ces caractéristiques sont tous perceptibles par la vue, ce qui confirme l'idée qu'on a déjà constaté par rapport à la suprématie du caractère sensible sur le caractère intelligible.

En ce qui concerne la deuxième catégorisation, nous remarquons que la présence de l'animal est plus importante que le végétal (782 occurrences //ANIMAL// par rapport à 105 pour //VEGETAL//).

En effet, si l'animal est cité dans les albums, il joue, par cet effet, un rôle de protagoniste et un élément actif dans le déroulement des événements. La classe taxémique //ANIMAL// est indexée dans la dimension //ANIME//. Il constitue parallèlement un élément actif dans la vie réelle de l'enfant : il est l'ami et le compagnon.

La classe //VEGETAL// est indexée dans la dimension //INANIME//. En effet, le végétal n'est utilisé que pour compléter un décor relevant d'une description. Ce constat nous mène à un autre résultat qui caractérise les albums jeunesse où l'action est plus importante que la description. En effet, si la description textuelle occupe une place secondaire dans l'album c'est parce que l'image la remplace et occupe une grande partie de la conception de l'album.

La catégorie //ANIMAL// se caractérise par la domination des mammifères comme protagonistes omniprésents notamment : les canidés (141) occurrences et les félidés(155) occurrences, et plus particulièrement le *chat*(53*)* et le *chien* (41) qui constituent la majorité du nombre des fréquences. Cela parait naturel puisqu'ils sont les animaux domestiques les plus proches des enfants. Concernant le taux élevé des occurrences du sème /LOUP/, nous pouvons l'expliquer par son importance et la place qu'il occupe dans les contes. Il est aussi considéré comme un animal familier par rapport aux enfants.

Viennent ensuite les lapins et les chevaux qui sont considérés comme des animaux de la ferme, familiers également aux enfants mais pas aussi proches que les chats et les chiens. En plus, il faut admettre qu'il n'est pas donné à tous les enfants d'accéder aux fermes et de connaître ces animaux de près.

Finalement, les animaux de forêts exotiques sont de plus en plus rares dans les albums. C'est ce qui explique les cinq occurrences du lexème 'ZEBRE' et les trois occurrences du 'RHINOCEROS'.

Cela nous mène à conclure que les thèmes utilisés dans les albums sont en rapport direct avec le monde réel des jeunes lecteurs, c'est-à-dire la famille et la maison.

Ce constat confirme la thèse qu'on a émise concernant le traitement des thèmes dans les albums qui ont tendance à aborder des sujets en rapport direct avec l'enfant. Nous entendons par *rapport direct* la propriété d'être beaucoup plus perçu par les sens physiques (les cinq sens) que par l'intellect : l'album traite davantage les thèmes concrets, perceptibles par la vision et le toucher

(les animaux qui vivent à la maison avec les enfants) par rapport aux thèmes de perception indirecte dont on a seulement l'idée (les animaux vus dans les livres ou à la télévision).

Nous remarquons, par contre, dans la catégorie des végétaux que les arbres ont des occurrences plus élevés que les autres plantes en l'occurrence les fleurs. Nous pouvons interpréter ces résultats par le fait que l'enfant a une relation plus étroite avec les arbres comparées aux autres plantes, vu que l'arbre fait partie de son univers ludique. Il peut l'escalader, la prendre comme abri en jouant à cache-cache. Il peut aussi cueillir ses fruits, casser ses branches, sculpter son nom sur son tronc.
Cette caractéristique rend l'arbre un élément présent dans la vie de l'enfant et lui confère un caractère presque animé, d'où l'omniprésence de cet élément dans les albums d'enfance.

Ces résultats ne font que confirmer ce caractère propre à l'album consistant à choisir des sujets du monde réel de l'enfant en rapport direct avec sa personne, son corps et son environnement.

Pour la catégorie 'COMPORTEMENT ET SENTIMENTS', il est nécessaire de signaler que les qualifiants positifs sont plus importants que les qualifiants négatifs. Nous relevons (106) lexèmes indexant le sème /POSITIF /et (46) lexèmes indexant le sème /NEGATIF/, et ce malgré la proximité des occurrences de nombre des lexèmes indexant la /GENTILLESSE/ et la /MECHANCETE/ qui sont presque égaux (30 pour brutalité et méchanceté contre 36 pour générosité et gentillesse).

Nous pouvons dire également que les taux d'occurrence de 'BRUTALITE' et MECHANCTE' et 'GENEROSITE ET GENTILLESSE' sont inférieurs aux taux d'occurrences /POSITIF/ et /NEGATIF/, ce qui nous mène à dire que ces deux classes sémiques sont d'une importance secondaire dans les albums. Autrement dit, ces thèmes ne sont plus omniprésents dans les albums comme c'est le cas dans les contes classiques. Du coup, nous considérons ces chiffres comme un indicateur important qui consolide notre hypothèse sur le traitement

spécifique des thèmes 'BIEN' et 'MAL' dans les albums jeunesse sur laquelle l'analyse thématique se base. Nous remarquons que le traitement des thèmes de *la bonté* et *la méchanceté* est totalement différent de ce qu'il est dans les contes classiques.

Ces résultats relatifs aux caractéristiques thématiques des albums nous mènent à solliciter la représentation graphique par l'Histogramme[1] pour préciser les dispositions des occurrences, selon les modèles des albums.

L'histogramme ci-dessous présente les occurrences des mots relatifs à la classe taxémique //BEAUTÉ ET APPARRENCE//. Nous remarquons d'emblée l'irrégularité de la distribution des sémèmes relatifs à cette classe sémique.[2]Nous précisons que les classes taxémiques sont relevées automatiquement par le logiciel Trop zoom qui regroupe les occurrences selon la thématique à laquelle elles appartiennent. Les représentations en histogramme sont, également, les résultats de l'analyse du même logiciel.

Du schéma de la présentation de la classe sémique //BEAUTÉ ET APPARENCE//, nous relevons une gradation irrégulière dans la distribution des fréquences des lexèmes qui appartiennent à cette classe.
En effet, nous relevons : 9, 4, 0, 8, 19, 7, 14, 11 occurrences qui renvoient respectivement aux albums :*Baba yaga, Baboucheka, Blanche neige, Cendrillon, Hansel et Gretel, la Petite sirène.* Ces colonnes de *un* à *huit* de l'histogramme renvoient au sous modèle« conte », selon la définition de COUEGNAS, expliqué dans le premier chapitre.

De plus, la fréquence basse des mêmes sémèmes (qui ne dépassent pas 7 occurrences) est bien apparente dans le reste des albums. Ces statistiques montrent bien une distinction dans le traitement du thème de *la beauté* dans les

[1] L'Histogramme est un graphique sous forme de rectangles qui véhiculent une distribution statique des proportions.
[2] Pour suivre l'analyse sémique il faut tenir compte des signes conventionnels qu'emploie la sémantique interprétative pour pouvoir distinguer les différentes notions : «signe», *signifiant*, 'signifié', /sème/ ou /isotopie/, //classe sémantique//..etc

albums du même genre, ce qui les sépare en deux sous-genre : albums modernes et les albums classiques.

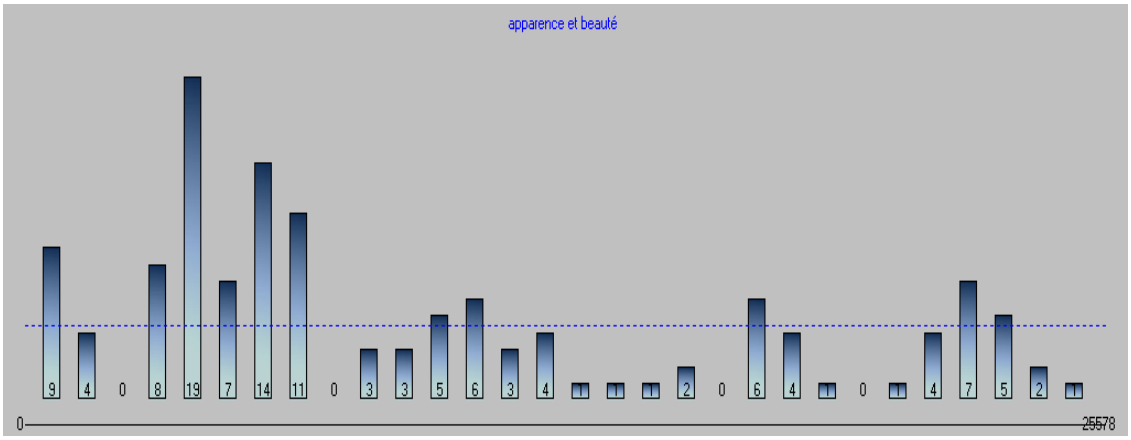


Figure 1 : L'histogramme du taxème //BÉAUTE ET APPARENCE//, obtenu par le logiciel tope zoom.

Ces statistiques viennent confirmer notre hypothèse émise sur la distinction entre le traitement de la thématique du //BIEN// vs //MAL// dans les différents sous-modèles des albums : étant donné que le taxème //BÉAUTE// relève d'un jugement positif en relation avec la classe dimensionnelle //BIEN//.

Nous retenons que le classème //BÉAUTE// est distribué d'une façon inéquitable selon les modèles d'albums : il est, donc, plus élevé dans les albums classés sous le modèle « albums classiques » et beaucoup moins fréquent dans les autres albums classés sous le modèle « albums modernes ».

Nous nous baserons sur ce point de départ et nous affinerons notre recherche par une analyse sémique qui nous rend compte des thèmes spécifiques et des différents faisceaux sémiques concernant chaque modèle.

2.2. L'analyse sémique

Pour une analyse sémique plus détaillée, de l'opposition BIEN VS MAL, il faut d'abord relever les différents synonymes considérés comme sèmes

inhérents[1] qu'on peut relever du dictionnaire. En consultant ce dernier,[2] nous obtenons les sèmes inhérents suivants : Bien : /BON/, /BEAU/, /GENTIL/.
Pour l'isotopie //BIEN//, si la notion est abstraite, nous retenons comme sème inhérent concret figuratif [3] : /GENTIL/, /BEAU/, /JOLI/.

Voyons plus prés comment ces isotopies //BIEN// vs //MAL/ sont traitées selon le logiciel Hyperbase [4]:

Nous relevons pour l'isotopie //MAL// les sèmes suivants :

/MÉCHANT/, /MAUVAIS/. En soumettant le corpus au logiciel Hyperbase nous obtenons les résultats suivants :

Lexemes [5]	**Fréquence**	**Album**
méchant	6	*Va-t'en gros loup méchant !*(6)
méchante	5	*Baba yaga*(1) *Hansel et Gretel*(2) *Blanche neige*(2)
méchants	2	*Baba yaga* (1) *Hansel et Gretel*(1)
Méchantes	1	*Cendrillon*(1)
Méchamment	1	*Hansel et Gretel*(1)
Total : sème /méchant /	15	Conte traditionnels(9)

[1] Les sèmes appartenant au sémème-type en langue sont appelés sèmes inhérents et sont actualisés en contexte, sauf instruction de virtualisation (neutralisation) : Louis Hébert (2006), « La sémantique interprétative », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), http://www.signosemio.com/rastier/semantique-interpretative.asp.

[2] Dictionnaire reverso, (en ligne) dictionnairehttps://dictionnaire.reverso.net, le 25/01/2018.

[3] Selon la terminologie de Greimas pour la sémiotique narrative il considère que l'analyse est opérable selon trois paliers thymique, thématique et figurative. voir *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), http://www.signosemio.com/rastier/semantique-interpretative.asp.

[4] Nous avons recouru au logiciel hyperbase car il présente des résultats plus affinés avec nombre d'occurrences détaillé pour chaque album, ce qui nous facilite la tache de repérer les fréquences des sémèmes dans les différents sous modèles d'albums.

[5] Lexème est synonyme du morphème lexical.

		Conte moderne(6)
Mauvais	1	*Cendrillon*(1)
Mauvaise	3	*Cendrillon*(3)
Total sème /mauvais /	4	Contes classiques (4)

L'histogramme ci-dessous montre clairement la distribution des occurrences des sèmes de l'isotopie //MAL//, selon les sous-modèles des albums :

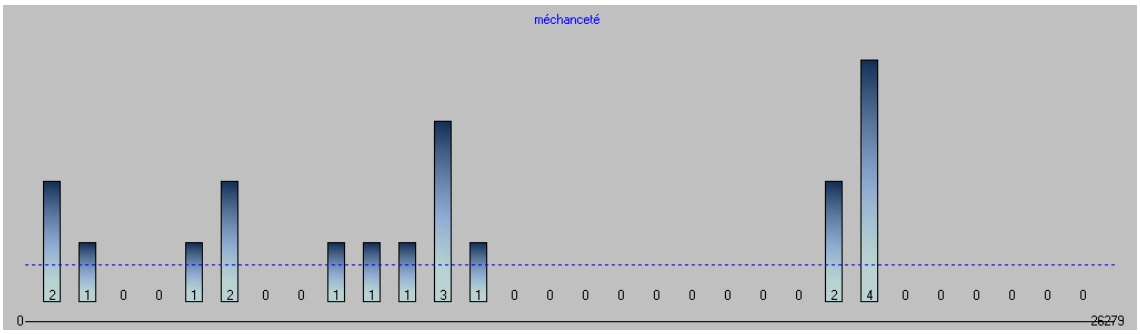


Figure 2 : L'histogramme du taxème //MECHANCETÉ/ obtenu par le logiciel Tope zoom.

La classe sémique //MECHANCETÉ// a une haute fréquence concentrée sur les premiers albums qui relèvent du modèle « conte classiques». Par contre les modèles « conte modernes», « boule de neige » et « surprise » ont une concentration nulle dans la majorité des albums.

Les colonnes 23et 24 de gauche à droite marquent successivement deux occurrences et quatre relevant de l'album *Va t'en gros loup méchant* !, classé comme sous-modèle « conte moderne ».

Dans cet album l'évocation du sème /MÉCHANT/ est indexée dans l'isotopie //LOUP// qui ne relève pas, par rapport au sens, de la méchanceté comme sème inhérent. Il est plutôt cité pour parodier le stéréotype du grand méchant loup.

Le sémème est considéré comme occurrence parce que le logiciel ne fait pas de différence entre le sens propre et le sens figuré. A vrai dire, le sème inhérent

/MÉCHANT/ est virtualisé par l'illustration du loup présenté comme ridicule, ce qui contredit la qualification de 'MÉCHANT' et virtualise ainsi ce sème inhérent. Il remet, ainsi, en cause le sens propre de méchanceté.

Pour les occurrences des sèmes inhérents de l'isotopie //BIEN//, nous résumons les résultats dans le tableau suivant obtenu toujours par le logiciel Hyperbase :

Lemmes	**Fréquence**	**Albums**
gentil	19	*Baba yaga* (8) *Hanse et gretel* (2) *Blanche neige* (8) *La plume au caneton*(1)
Gentille	3	*Baba yaga* (1) *L'histoire de la lettre* (3)
Gentillesse	1	*Baba Yaga* (1)
Total :	23	Conte traditionnel (20) Conte moderne(3) Boule de neige (1)
Bien (y compris adverbe)	151	*Baba yaga* (29) *Cendrillon* (18) Tous les textes
Joli(e)	19	*Baba yaga*(8) *Cendrillon* (4) *La petite sirène*(4) *Blanche neige*(1) *La plume au caneton*(1) *Mouchoir deBenjamin*(1)
Beau	20	*Baba Yaga* (5) *Cendrillon* (4) *Hanse et gretel*(3) *La petite sirène*(3) *Blanche neige*(2) *L'histoire de la lettre*(1) *La plume du caneton* (1) *Le grand cerf et le lapin* (1)

La même remarque est valable pour l'isotopie //BIEN//. Les qualificatifs 'beau','joli ', 'gentil' sont de haute fréquence dans les albums dits « contes classiques ».

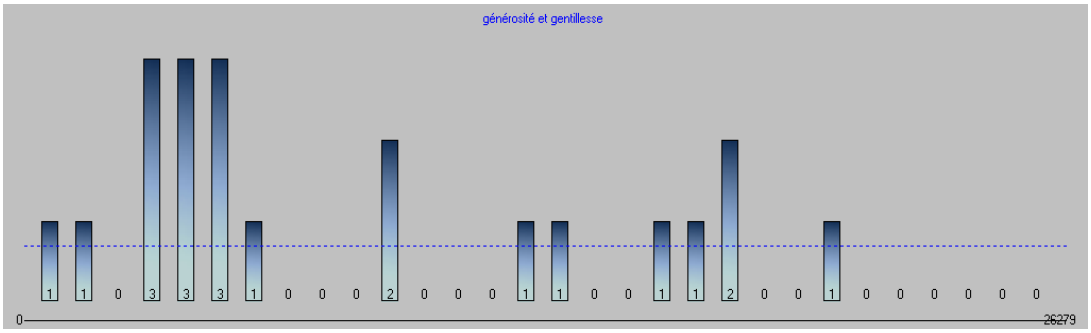


Figure 3: L'histogramme du taxème //GÉNÉROSITÉ ET GENTILLESSE// obtenu par le logiciel Tope zoom.

L'histogramme ci-dessus confirme les résultats du tableau : il représente la distribution des sèmes relatifs à l'isotopie//GÉNÉROSITÉ ET GENTILLESSE//, recensée par *tropes zoom*.

La distribution est toujours la même : une forte concentration des sèmes au début du corpus qui renvoie aux modèles « contes classiques », puis, une baisse rapide et une fréquence nulle dans les autres modèles des albums dits *modernes*.

Nous concluons à partir des résultats des deux tableaux et des graphes cités ci-dessus que le thème du « bien » et celui « mal » ne sont pas traités de la même façon dans les différents modèles des albums.

Il est à noter que la fréquence du sème inhérent /MÉCHANT / est plus importante dans les albums dits classiques que dans les autres albums dits *modernes.* Cela confirme, encore une fois, la différence entre les albums répartis en sous-genre, par rapport à la thématique qui est traitée différemment dans les deux sous-genres. Nous relevons, pour cette raison, les isotopies dominantes des sous-genres et les sémèmes contenus dans chaque isotopie qui complèteront l'analyse sémique et l'étude thématique du corpus.

Il serait donc pertinent dans ce cas-là de se demander : quelles sont les isotopies dominantes dans chaque sous-genre qui le distinguent et par quelles molécules sémiques sont-elles caractérisées ?

2.3. Isotopies et molécules sémiques

Le logiciel *Trope zoom* va nous apporter des réponses à ce genre de questions en passant en revue le scénario[1], déjà exposé dans les pages précédentes :

Nous remarquons, d'un côté, l'irrégularité de la distribution des classes sémiques// GÉNÉROSITÉ ET GENTILLESSE// et //MECHANCETÉ// relevées dans la partie précédente qui correspond aux sous-genres « albums classiques » et « albums modernes ». D'un autre côté, les isotopies //BIEN// et //MAL// ont la même variation dans la distribution des fréquences, selon les modèles des albums :

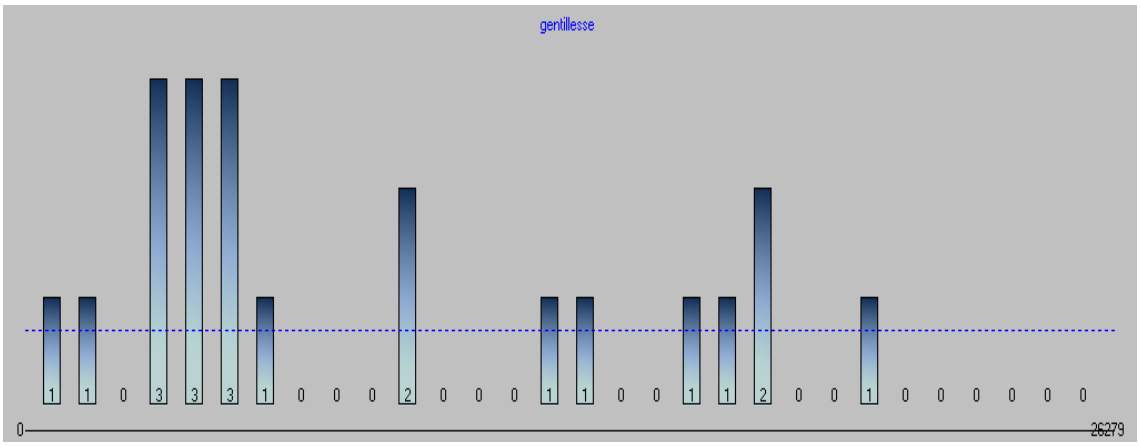


Figure 4 : L'histogramme du taxème // GENTILLESSE// obtenu par le logiciel Tope zoom.

[1] Nous rappelons que le *scénario* est une fonction dans le logiciel Trope zoom qui affiche des lexèmes recensés et organisés par fréquence décroissante en respectant une hiérarchisation qui représente la classe la plus générale englobant des sous-classes , cette disposition répond aux distributions des classes sémiques en analyse thématique de la sémantique textuelle de la plus générale c'est à dire la classe sémique dimension à la classe sémique taxème .

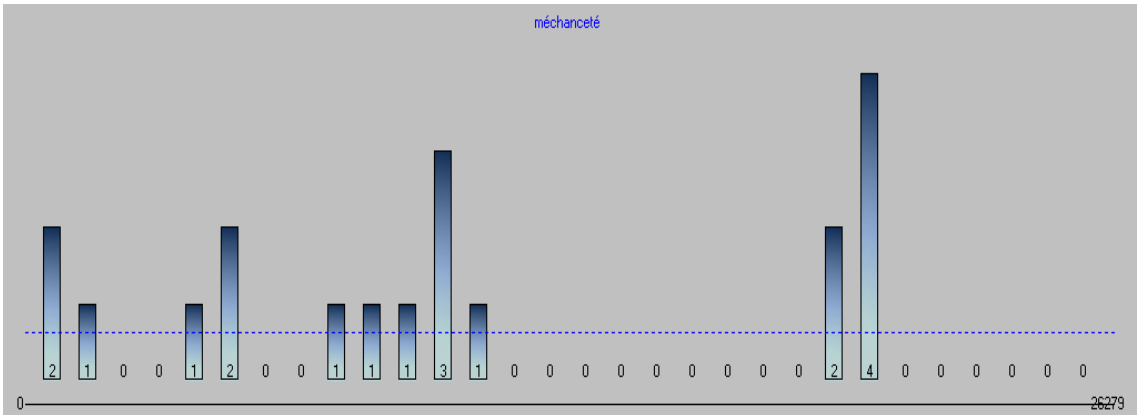


Figure 5 : L'histogramme du taxème //MÉCHANCETÉ/ obtenu par le logiciel Tope zoom.

L'histogramme de l'isotopie//GENTILLESSE// et //MECHANCETÉ/ nous permet de remarquer, d'une part, une homologation dans les variations de la fréquence des différents sèmes des deux isotopies : une haute fréquence des premières colonnes puis une descente qui atteint parfois une fréquence nulle des deux tiers de l'ensemble des colonnes. D'autre part il s'agit d'une présentation inverse, marquée par la distribution de l'isotopie dimensionnelle //ANIMAUX// où la fréquence baisse au niveau des premiers albums puis rebondit considérablement dans les deux tiers de la totalité des albums, ce qui représente une courbe inverse par rapport à celle de //MÉCHANCETÉ// et // GENTILLESSE//.

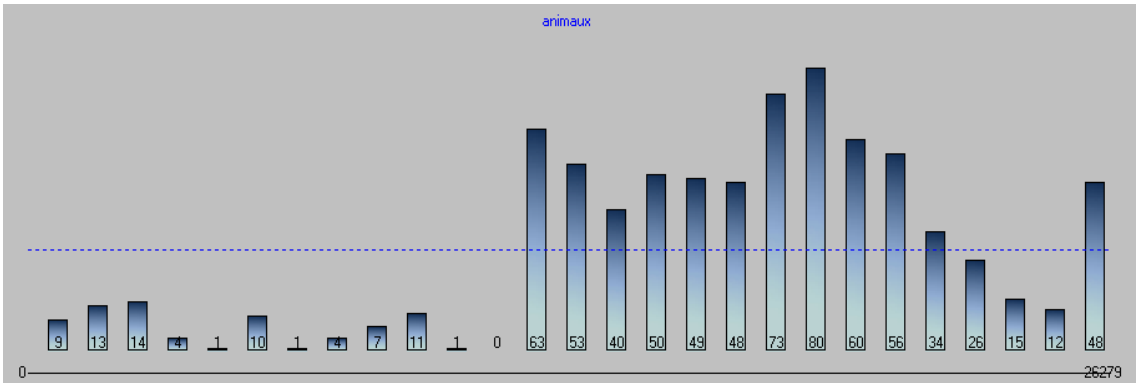


Figure 6: L'histogramme de l'isotopie //ANIMAUX// obtenu par le logiciel Tope zoom.

Nous constatons que l'isotopie //ANIMAUX/ et l'ensemble des classes (//MÉCHANCETÉ/ et //GENTILLESSE/) entretiennent un rapport d'exclusion mutuelle (la présence de l'une implique l'absence de l'autre).

Retenons que les isotopies //MÉCHANCETÉ//, //GENTILLESSE// sont prédominantes dans les modèles « albums classiques ». Cette présence exclut la présence de l'isotopie //ANIMAUX//. Dans ce cas, les acteurs dans ces albums sont exclusivement HUMAINS. Les autres sous-genres, les « albums modernes », se caractérisent par l'absence de l'opposition //MÉCHANCETÉ//VS //GENTILLESSE //. Nous notons, à leur place, la présence de l'isotopie //ANIMAUX// qui se traduit, plus précisément, par la présence des personnages animaux anthropomorphes.

Les personnages humains porteurs d'opposition thymique du BIEN et du MAL sont donc remplacées par une classe d'acteurs anthropomorphes qui nuance cette vision manichéiste et la supplante par des thèmes neutres qui ne suscitent aucun jugement de valeur.

Pour conclure, la nouvelle version des albums bannit les méchantes sorcières et les marâtres impitoyables et renoncent aux princesses belles et naïves pour les remplacer par des personnages plus proches de la réalité des enfants.

Ce constat nous incite à explorer d'autres détails pour répondre à d'autres interrogations sur la structure spécifique de chaque modèle ou sous-genres.

3. Le thème comme structure stable de traits

3.1. Le graphe sémantique des albums classiques

Compte tenu des résultats des sous-chapitres précédents, nous constatons une stabilité dans la distribution des isotopies qui se traduit par les formules suivantes :

Les albums classiques sont caractérisés par l'absence de l'isotopie //ANIMAUX//, remplacée par l'isotopie //HUMAIN// qui suppose la présence des valeurs du BIEN et du MAL et par conséquent, la présence des

isotopies//GÉNÉROSITE ET GENTILLESSE// et //MÉCHANCETÉ ET VIOLENCE//.

Ces caractéristiques peuvent être formulées comme suit :

(+) : allusion à la présence d'une isotopie.

(-) : allusion à l'absence d'une isotopie.

- Les albums classiques :

Molécule sémique[1] : //-ANIMAUX//,//+HUMAIN//,//+GENEROSITE ET GENTILLESSE//, //+MECHANCETE ET VIOLENCE//.

Les albums modernes, par contre, sont caractérisés par la présence de l'isotopie //ANIMAUX//, l'absence de l'isotopie //HUMAIN// qui suppose l'absence des valeurs du BIEN ET du MAL donc l'absence des isotopies//GENEROSITE ET GENTILLESSE// et//MECHANCETE ET VIOLENCE//

- Les albums modernes :

Molécule sémique ://+ANIMAUX//,//-HUMAIN//,//,//-GENEROSITE ET GENTILLESSE//, //- MECHANCETE ET GENTILLESSE//.

Pour l'album classique l'acteur ayant le trait /HUMAIN/ est automatiquement doté d'un des traits sémiques /GENTIL/ou/MÉCHANT/. Pour confirmer ce constat, passons en revue les albums classiques choisis comme corpus :

Les acteurs sont classés selon l'opposition GENTIL VS MÉCHANT, véhiculant ainsi l'opposition axiologique BIEN VS MAL, nous relevons les sèmes relatifs à chaque acteurs, cela donne les résultats suivants. Nous mettant en pair les personnages en conflits dans les récits donnés :

1- les personnages dans l'album *Baba yaga* : Baba yaga vs la fille :

Baba Yaga: /MÉCHANCETÉ/, /CRUAUTÉ/, /CANNIBALISME/ ces sèmes sont relevés des passages suivants :

-c'est Baba yaga la cruelle ogresse. p.4.

-Je vais la manger pour mon diner. p.8.

-La méchante femme. p.15.

-Je vais attraper la petite fille et la mangerai malgré vous tous. p.15.

La petite fille : /VULNERABILITÉ/, /INNOCENCE/, /GENTILLESSE/

- *La petite fille qui n'avait plus de maman.* p.2.

-La petite fille restait bien rose. p.2.

-Enfin la petite fille, toute en courant, les joues plus roses que jamais, arriva chez son père. p.23.

2- L'album *Babouchka* les personnages sont : Babouchka vs l'hiver:

Babouchka:/COURAGE/, /GENTILLESSE/, /GENEROSITÉ/ :

- *-Babouchka n'a pas peur, il fait si bon dans l'Isba*. p.5.

-L'hiver : /FROID/, /IMPITOYABLE/, /CRUAUTÉ/ :

-La nuit est si froide le vent si brutal. p.10.

-écoute le vent d'hiver qui hurle dans la plaine. p.10.

3- L'album *Blanche neige*, les personnages sont: Blanche neige vs La reine

Blanche neige : /BEAUTÉ/, /INNOCENCE/, /GENTILLESSE/

-Plus tard, la reine mit au monde une ravissante petite fille à la peau blanche, aux joues rouges et aux cheveux noirs, qu'elle décida d'appeler Blanche-Neige. p.2.

-Ici vous êtes la plus belle, mais blanche-neige l'est mille fois que vous. p.4.

La reine:/JALOUSIE/, /CRUAUTÉ/, /CANNIBALISME/.

La reine décida de se débarrasser elle-même de Blanche neige car la jalousie la dévorait .p.4

4- L'album Cendrillon, les personnages sont : Cendrillon vs ses sœurs :

Cendrillon : /BELLES/,/ MAGNIFIQUE/

-*Cendrillon avec ses pauvres habits était cent fois plus belle que ses sœurs.* p.2.

Les habits devinrent plus magnifiques que tous les autres. p.8.

Ses sœurs:/MÉCHANTES/, /VILAINES/,

-*Elles étaient jolies et blanches de visages mais vilaines et noires de cœur.* p.2.

5- L'album Hansel et Gretel les personnages sont: Hansel et Gretel vs la vieille

Hansel et Gretel: /GENTILLESSE/, /APAITISSANCE/, /INNOCENCE/

-*Elle les vit dormir si gentiment avec leurs bonnes joues* rouges. p.16.

La vieille ; /CANNIBALISME/, /MÉCHANCETÉ/, /VIEILLE/

-*une vielle plus vieille que la pierre*. p.14.

-*C'était une méchante sorcière, des qu'il soit gras et dodu je le mangerais.* p.17.

-*Les sorcières ont les yeux rouges et la vue si basse*. p.17.

-*Elle avait ricané méchamment*. p.16.

-*Le Hansel je le tue demain pour le manger. p.16.*

6- L'album La petite sirène, les personnages sont La petite sirène vs la sorcière :

-*La petite sirène* : /BEAUTÉ/, /GENTILLESSE/, /JEUNESSE/

- *La plus jeune était la plus belle: une peau fine d'un blanc éclatant et des yeux aussi bleus que le fond de l'océan*. p.2.

Sorcière: /CRUAUTE/, /VIELLESSE/, /CANNIBALISME/

- *Horrible sorcière de la mer.* p.12.

-*Elle éclata d'un rire* abominable. p.12.

-*Tu me donneras ta voix.* p.12.

-*La petite sirène se laissa couper la langue*. p.12.

Résumons les résultats obtenus dans le tableau suivant :

Sémèmes des Actants véhiculant le Bien 'gentillesse'	Sémèmes des actants véhiculant le Mal 'méchanceté'
Jeunesse Innocence beauté proie	Vieillesse Méchanceté Horreur prédateur

Nous retenons que les sèmes spécifiques /VIEUX/et /JEUNE/ sont respectivement indexés dans les sémèmes des acteurs véhiculant /MÉCHANCETE/ et acteurs véhiculant /GENTILLESSE/. Nous relevons, dans ce sens, les autres sèmes spécifiques concernant les deux catégories d'acteurs qui indexent les sèmes macro-génériques /BIEN/ et /MAL/ concernant l'apparence physique : il est facile de s'apercevoir que l'actant indexant le sème /MÉCHANT/ est moins beau que l'actant /GENTIL/comme c'est le cas dans cendrillon *elles étaient jolies et blanches de visages mais vilaines et noires de cœur* et Blanche neige *« Ici vous êtes la plus belle, mais blanche-neige l'est mille fois que vous.»* p. 12.

Souvent l'absence du sème /BEAU/ dans le sémème de la catégorie d'acteurs méchants est remplacé par le sème /HORRIBLE/qui est un sème dont le sens est plus intense que le sème /MOINS BEAU/ comme c'est le cas dans l'album *La petite sirène « Horrible sorcière de la mer*. p.12.

Baba Yaga « *c'est Baba yaga la cruelle ogresse.»* p.4.

L'apparence physique et morale du protagoniste *méchant* est donc inferieur et à celle du protagoniste GENTIL. Ce déséquilibre provoquera une tentative de rééquilibrage qui engendrera la même réaction dans pratiquement tous les albums classiques.

En effet, la relation entre les deux catégories d'actants est définie par l'action de *manger* ou *l'incorporation* physique qui est dominante dans les contes traditionnels. Cette action est l'expression du besoin de se réapproprier les qualités physiques et morales des protagonistes GENTIL, , la prédisposition de ces protagonistes souvent vulnérables et fragiles encourage cette envie et facilite la tache aux méchants qui, selon la majorité des contes, n'aboutissent pas à satisfaire leur faim.

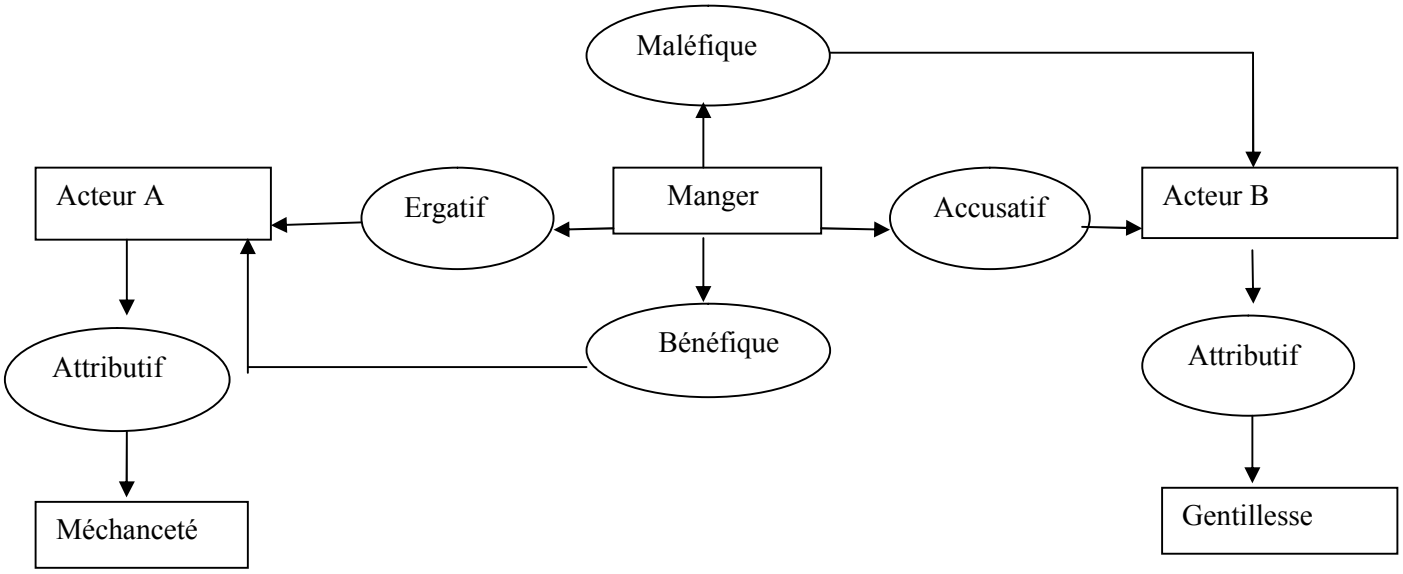
Nous pouvons représenter cette structure qui se tisse autour de le procès MANGER par le graphe sémantique de RASTIER :

> Les graphes sémantiques de Rastier (cf. Rastier, 1989 et Hébert 2000), inspirés des *conceptual graphs* de Sowa (1984) permettent de représenter formellement, rigoureusement, synthétiquement et élégamment une structure sémantique quelconque : mot, texte entier, *topos* (cliché argumentatif ou narratif), personnage, action[1]

Ce dispositif nous permettra de prendre conscience du modèle standard de la structure sémantique des « albums classiques ».

[1] Louis Hébert (2006), « Le graphe sémantique », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), http://www.signosemio.com/rastier/graphe-semantique.asp.consulté le 30/05/2018.

Cette modalité des contes classiques peut donc se résumer dans le graphe sémantique suivant :



Nous remarquons que ce schéma se compose du verbe (ou le procès) MANGER qui est le nœud central du graphe, plus, l'acteur B qui indexe le sème /GENTILLESSE/subit l'action et assure, donc, le rôle *accusatif*[1] et l'acteur A dont est indexé le sème /MECHANCETÉ/ assure le rôle *Ergatif*[2] puisqu' il est l'agent de l'action. Attributif.[3]

Chacun des deux acteurs est doté d'un qualifiant le caractérisant. L'acteur agent est le plus fort c'est le méchant tandis que l'acteur B, celui qui subit, est caractérisé par la gentillesse. L'action MANGER trace le clivage entre ces deux acteurs. Elle est bénéfique pour l'acteur en position de force puisqu'elle lui promet l'attribution de beauté et jeunesse et maléfique pour l'acteur B puisqu'elle lui ôte la vie.

La dichotomie BIEN /MAL caractérise, donc, le graphe sémique des albums classiques.

[1] Accusatif est le patient d'une action ou l'entité qui est affectée par l'action.
[2] Ergatif est un agent d'un procès, d'une action.
[3] Attributif propriété, caractéristique.

3.2. Le graphe sémantique des *albums modernes*

Nous retrouvons la prédominance de l'action MANGER dans les albums modernes tout en actualisant d'autres sèmes afférents :

Dans *La vache orange* la relation vache/renard n'est pas donnée comme relation de dominance fort/faible. Il se trouve que les deux protagonistes sont des amis (la relation de soumission est mise à l'écart).

De plus, l'action de manger est employée non pas pour accentuer le clivage entre fort et faible. Au contraire, elle renforce le lien d'amitié entre les deux actants censé être ennemis.

> -Mais moi, j'ai faim. La vache n'était pas sage du tout ! Dès que le renard fut parti, elle se leva et **mange** sa paillasse ! p. 10.
> -Ensuite, le Renard apporta un bon **déjeuner** pour la vache : du jus d'orange, du pain beurré, et une grande tasse de chocolat bien chaud. Quand la vache eut fini de déjeuner, le renard lui dit : n'oublie pas de te laver les dents. p. 19.

L'action de manger dans ce cas là n'a rien de cruel. Elle se présente comme un besoin naturel qui fait partie du quotidien des protagonistes. Elle renforce, ainsi, la relation entre les amis puisque le renard sauve la vache en lui donnant à manger.

La nourriture s'avère, également, un bon test dans *Les bons amis* où les quatre protagonistes se privent de manger une carotte durant les durs jours d'hiver.

Quand la pénurie de la nourriture perdure, les bons amis préfèrent céder la carotte, à tour de rôle, au voisin, jugeant qu'il est prioritaire. La belle carotte, sujet du test, finit par revenir à son premier émissaire. Ces cas de figure donnent un sens mélioratif au verbe MANGER, contrairement aux albums classiques.

L'album de *La panthère noire* est un album qui parle de son paronyme comme prédateur. Toutefois, le conte est écrit d'une façon amusante qui présente cette vérité choquante aux jeunes lecteurs d'une façon divertissante.

Le concepteur de l'album insiste sur le caractère du prédateur à *grosses pattes* :

> La grande panthère noire a une faim terrible. Elle sort de la jungle pour chasser. . Elle rencontre un lapin : elle le **mange**. Elle rencontre un petit cochon elle le **mange**. Elle rencontre une vieille chèvre : elle la **mange**. Elle rencontre une grande vache elle la **mange**. (p. 2)

La répétition du verbe manger, comme on le voit dans le passage, dédramatise le contenu censé être choquant pour les enfants. Là aussi il s'agit de faire comprendre à ces derniers que manger est un besoin biologique qui n'a rien de cruel. L'auteur de l'album anticipe l'opération de manger par l'expression *une faim terrible* ce qui légitime les actions de la dévoration qui se suivent. Dans cet exemple, l'illustration, aussi, rend l'acte de manger des animaux un fait naturel.



Figure 1

Nous voyons bien dans Figure1 *La panthère noire* p.3 que les proies du prédateur sont de simples ombres pour les rendre moins animés. Le mouvement de la langue de la panthère, léchant les babines, affirme l'achèvement de la dévoration.

La page suivante est plus illustrative. Les animaux sont bel et bien mangés par la prédatrice. Il n'en reste que les parties indigestes, c'est-à-dire les cornes et les pattes. Ces illustrations donnent à cette représentation de « la loi de la

jungle » une dimension ludique. On a l'impression qu'on assiste à une séance de découpage.

Les espaces blancs des formes des animaux se rapprochent aux formes qui se laissent sur une page découpées par les enfants. Ce rapprochement entre l'action de la dévoration et l'activité du découpage donne un aspect de jeu qui transforme l'action, censée être cruelle, en une partie de plaisir.

La deuxième partie est encore plus surprenante. Elle rassemble le texte et l'image pour révéler l'aspect prédateur du protagoniste.

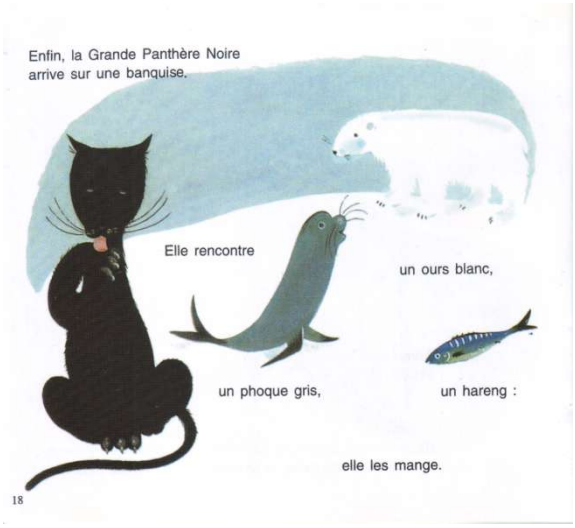


Figure 2



Figure 3

Le lexème 'CHASSER' du prédateur *la panthère* est remplacé par le verbe ' RENCONTRER ', par conséquent, l'action de la chasse est omise et remplacée par une activité qui actualise le sème afférant /social/ et inhibe le sème /sauvage/.

D'un autre côté l'illustration propose une mise en forme qui se rapproche de l'imagier. Aux proies présumées de la panthère, on a réservé une autre technique ludique : pour reconnaitre ces animaux, on associe l'image de chacun à son nom, en bas de chaque figure.

L'image de la panthère qui lèche sa patte à côté de l'ensemble des animaux confirme l'action de MANGER. La prédominance de la technique de l'imagier interpelle le jeu et l'amusement. Cette technique dédramatise et fait oublier

l'action du prédateur, et incite l'enfant à jouer plutôt qu'à penser à l'acte lui-même.

Il est à noter que l'action de MANGER n'est jamais présentée comme action. Elle est plutôt supposée par inférence. À l'exception de l'album *Roule galette*, la dernière page illustre la galette qui se fait manger par le renard (Figure 3). L'action, en effet, est présentée clairement et ne se suppose pas.

La galette anthropomorphe qui a des yeux et une bouche dans toutes les pages d'illustration de l'album, se trouve sans traits de visage à la fin. Elle devient dans la scène finale une simple viennoiserie dans la gueule du renard, c'est-à-dire une simple pate destinée à être mangée.

Prenons un autre exemple qui représente une autre dimension du verbe MANGER. Dans *L'histoire de la lettre,* l'envie de manger sauve la vie au lieu de l'ôter : les protagonistes *chat* et *chien* anthropomorphes sont des amis, ce qui est en réalité, contre nature puisqu'ils sont connus comme éternels adversaires dans le monde réel. De plus, ils ont une maison et ils écrivent une lettre à leurs amis.

Perdus dans la nature et menacés par le froid glacial et la neige qui ne cesse de tomber, le chien retrouve, grâce à son flaire et son envie de manger, le fromage et leur maison avec « *Ce fromage nous a sauvé la vie. »*(p. 20).

L'action de la dévoration est carrément parodiée dans l'album *Va- t'en grand loup méchant* ! Le loup qui a faim (Figure 4) est censé se préparer pour chasser les lapins (Figure5) *qui* viennent de sortir de leur terrier pour cueillir des fruits de bois. Le loup dans sa précipitation se heurte à plusieurs écueils qui reflètent sa maladresse et son désordre.

Nous remarquons que les lapins sont à l'aise et ne se soucient guère de la menace que représente le loup. En ce sens les lapins qui passent pour le protagoniste faible ou les personnages à dévorer dans les contes classiques, acquièrent un statut inverse dans cet album moderne. Ils occupent une position de force et renversent, ainsi, la loi de la nature.

Cet album n'est pas un cas isolé. *Le petit loup qui ce prenait pour un grand* est un autre exemple qui confirme ce renversement : dans cet album, nous apercevons un petit loup qui veut dévorer des lapins, censés être des proies faciles, mais en réalité il n'inspire aucun sentiment de peur chez eux. Ils parviennent même à le battre dès qu'il exprime son envie de les manger. C'est ainsi que l'animal prédateur se laisse avoir à chaque fois.



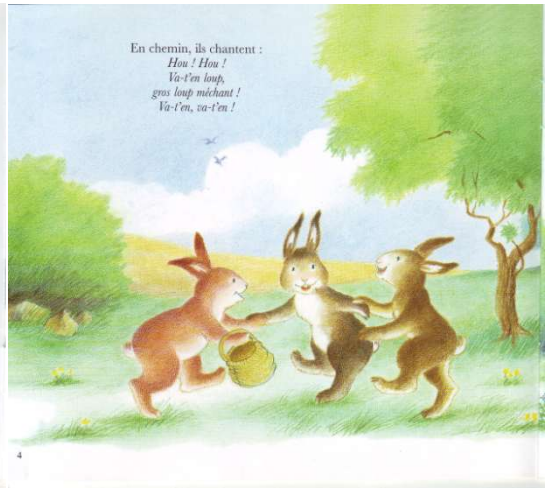
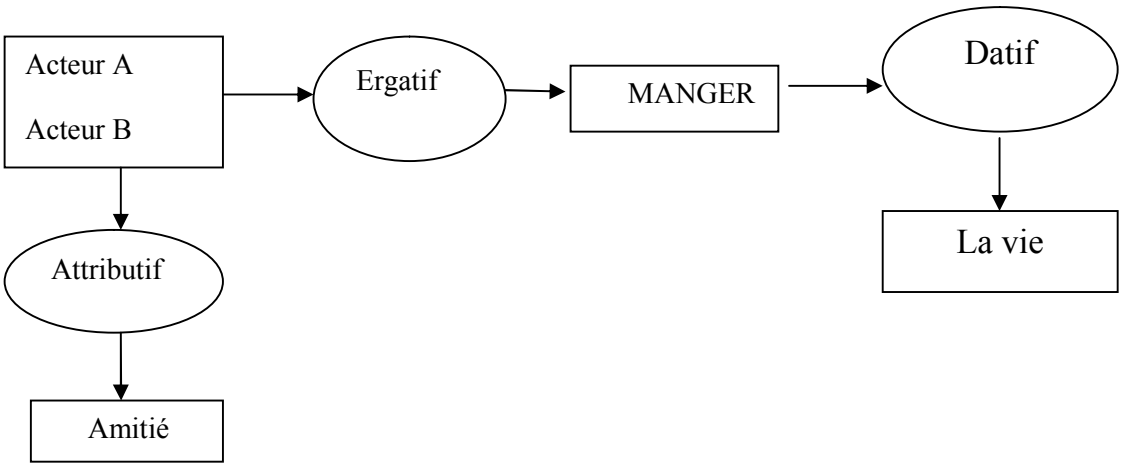


Figure 4 Figure 5

Le sens du verbe MANGER prend, alors, une autre sigification dans les albums contes modernes, ce qui confirme, encore une fois, que même la nature de la relation entre les protagonistes change.

Nous résumons la relation entre l'action principale et les acteurs dans le graphe sémique suivant :



Le premiere détail qui attire notre attetion dans ce schéma est l'absence des attributifs BIEN/MAL. Cette dichotomie qui, dans les albums classiques, constitue un trait distinctif important dans la relation entre les protagonistes forts et faibles n'a pas lieu d'être dans ce sous-genre d'albums. Cette distinction est remplacée par un thème prédominant qui unit les personnages au lieu de les distinguer et efface les attributions qui favorisent les uns par rapport aux autres. Le sens du verbe manger , dans ces cas, vire vers son antonyme. En effet , au lieu d'ctualiser son sème spécifique /OTER LA VIE/, il bascule vers le sème spécifique aussi /DONNER LA VIE/.

3.3. L'étude des topoï dans les albums jeunesse

L'étude des topoi est une extension de l'étude thématique. Elle correspond plus précisément au secteur sociolectal de la thématique. Autrement dit, il s'agit des thèmes configurés dans leur mise en contexte. RASTIER définit un topos comme suit :

> Un topos est une prédication normative apodictique : les X sont Y, par exemple (ou Vamour est aveulie). Il peut être représenté par un graphe sémantique du type [X*] —> (ATT) —» [Y*] (en adoptant la notation de Sowa7). Elle fait partie des savoirs partagés, c'est pourquoi nous avons affirmé que la topique est un secteur sociolectal de la thématique[1].

[1] RASTIER François, Topoï et interprétation. Études françaises, (2000). 36, (1), 93–107. https://doi.org/10.7202/036172ar consulté le 20/04/2019.

A partir de cette définition, nous prenons comme point de départ le graphe sémique des deux sous-genres que nous allons mettre en relation avec le contexte donné. Nous constatons, d'une part, dans le sous-genre albums classiques que le topos « La loi du plus fort » est prédominant dans tout le corpus. Ce principe s'inspire de la vie sauvage de la nature, d'où l'influence de celle-ci sur le contenu des textes.

C'est ce qui explique l'apport de la dimension//NATURE// dans le déroulement des histoires, que ce soit au niveau de l'espace (souvent le récit se déroule dans la forêt) ou les personnages (les animaux anthropomorphe sont prédominants).

Il est à souligner que la source des textes de ces albums sont les contes de fée qui sont, à l'origine, destinés aux adultes avant qu'ils ne le soient pour les enfants. L'adaptation de ces contes en albums jeunesse exige impérativement un traitement spécifique qui réaménage le contexte pour s'adapter à cette tranche de lecteurs.

D'autre part, nous relevons que l'amitie est un thème présent dans la majorité des albums modèrnes étudiés qui n'ont rien à voir avec le topos présent dans le premier sous-genre. Même si l'espace et les personnages relèvent du domaine //NATURE//.

Prenons l'exemple de *La famille Ratatons :* c'est l'histoire d'une famille de petits rats méprisés par les animaux de la forêt mais qui réussissent à lier une amitié avec le lion, décrit comme brave, grand, poli et respectueux. Cette relation inhabituelle valorise le lien de l'amitié insolite avec un prédateur au lieu d'évoquer le besoin biologique de la dévoration caractérisant généralement la relation entre ces protagonistes.

Le topos de l'amitié et l'entraide relève plutôt de la vie en communauté et l'influence de la hiérarchies de la nature et prédominance du plus fort n'y est pas. Cette vision favorise le civisme étant donné qu'elle relève de la dimension //CULTURE//.

En effet, l'amitié peut lier des protagonistes censés être adversaires. L'illustration *Figure 6* reflète bien cette relation hors norme : l'image dépeint les rats qui s'amusent en toute quiétude sur le dos du lion.

Un autre album dépeint la même relation, exprimée de la même façon en image. C'est le cas de l'album *Sauve qui peut ! Figure 7* Où le lion prend sur son dos le lapin et l'aide à avoir un bon angle de vision.

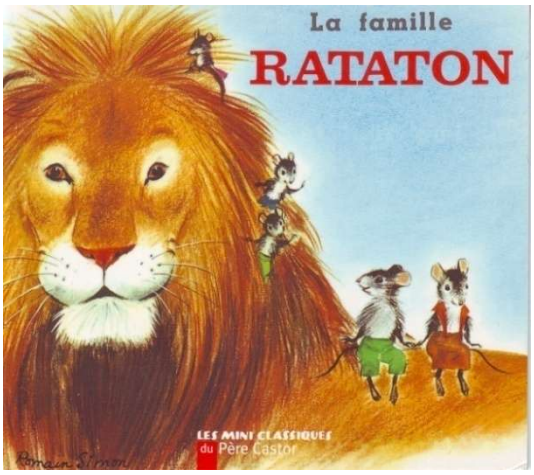


Figure6



Figure 7

La position proposée par l'image n'est pas fortuite. La disposition hiérarchique du bas vers le haut sur le plan de l'expression (l'image) transpose une hiérarchie de supériorité sur le plan du contenu (le texte) qui s'impose et confirme la suprématie du roi de la jungle, considéré comme le socle de cette gradation.

Toutefois, le sens de la force et du pouvoir du lion ne sont pas vues dans ces albums modernes comme une justification de cruauté et une propriété qui lui octroie le droit de décider du sort des créatures faibles. Au contraire, elles deviennent une raison pour se considérer comme protecteur sur lequel s'appuie la fragilité des protagonistes, assis sur son dos. Cette position de force est donc un motif positif qui inspire confiance au lieu d'inspirer la peur. Le sentiment d'insécurité est remplacé, donc, par un rapport plus fort qui est l'amitié.

Le topo prédominant dans les albums modernes est l'universalité de l'amitié. Une amitié qui nous rend tous égaux, contrairement aux albums

classiques où le clivage entre fort et faible reflète l'injustice sociale et illustre la loi de la jungle.

Si on revient en amont, nous constatons que le nœud du graphe sémique consacré aux albums classiques, c'est à dire le procès MANGER, construit des relations avec des rôles différents des albums modernes.

En effet, si le procès MANGER dans le sous-genre classique est placé entre agent et objet. L'action, dans ce cas, détermine les rapports de force et différentie et s'interpose entre l'objet et le sujet.

Elle rassemble, par contre, dans le deuxième cas, l'objet et le sujet sans distinction aucune. Le sujet et l'objet deviennent deux sujets ergatifs. Le verbe, par ce fait, se transforme de la structure : A MANGE B, c'est-à-dire MANGER comme verbe transitif dans les albums classiques en A ET B MANGENT, dans les albums modernes, et dans ce cas le verbe MANGER devient intransitif.

Le verbe MANGER perd donc sa valeur comme verbe transitif terminatif et se transforme, dans le deuxième cas, en verbe intransitif de valeur inchoative[1]. Effectivement, A et B MANGENT': c'est une action qui dure et qui se répète. Elle s'explique par le fait que l'action de MANGER est en relation avec la vie (vivre est une action inchoative).

Alors que sa valeur terminative[2] est compatible avec l'aspect achevé de l'action de la mort. (L'action de vivre se mène en continuité alors que la mort ne survienne qu'une fois).

Donc la valeur morphosyntaxique du verbe MANGER renvoie au traitement sémantique du verbe dans les deux sous-genres donnés.

Compte tenu des résultats de traitement thématique obtenus par les deux logiciels choisis à savoir TROPZOOM et HYPERBASE consistant à repérer les traits sémiques de chaque modèle et relever la structure sémique qui

[1] Inchoatif : le verbe inchoatif sert à exprimer une action qui commence, une progression, mais n'indique pas son achèvement.

[2] Terminatif : il exprime la limite spéciale et temporale.

caractérise son traitement thématique, nous pouvons dire que l'analyse thématique a révélé les traits stables qui distinguent deux sous-genres d'albums jeunesse.

L'existence d'une structure thématique stable confirme l'idée d'une structure plus au moins uniforme, de traits pertinents et indépendants des autres genres de littérature jeunesse. Sans omettre une appartenance de ce traitement thématique à la littérature jeunesse, sachant que l'album jeunesse met au point une thématique différente, compatible avec ses traits distinctifs, à savoir la prédominance de l'image sur le texte et le double destinateur (adulte et. jeune lecteur).

Etant donné qu'elle constitue une source essentielle pour penser les problèmes éthiques, la littérature générale ceux-ci en mettant en scène des personnages en prise avec des dilemmes moraux.
Par cet effet, les préoccupations éthiques telles qu'elles sont conçues en littérature, sont le résultat d'un croisement entre la littérature et la philosophie, sans qu'elle fasse office de didactisme, la littérature générale relève plutôt du questionnement métaphysique que de percepts moralistes. Ce questionnement provient, comme l'explique VAINCLAIR, s'inspirant de l'approche de LANDY et DION, d'une fonction informative et formative.

Il est à noter que « *comprendre le rôle de la fiction dans le projet d'un penseur dont le but est de former autant que d'informer, et pour qui la philosophie est d'abord et avant tout un style* de vie ».[1] La littérature générale s'intéresse d'abord à l'effet esthétique et l'effet du réel de l'œuvre. L'effet éthique n'est, par contre, qu'un prétexte de création.

Le classement de priorité en littérature jeunesse est autre que dans la littérature générale : l'éthique a une place primordiale dans la littérature jeunesse puisqu'elle est la cause même de sa création. La morale est toujours

[1] VINCLAIR Pierre, « La philosophie morale de la littérature », op,. cit.

prédominante dans la mesure où il est question d'une vertu à exalter ou d'un vice à dénoncer.

Par contre, les albums modernes le sont moins, ce sous-genre tente de donner l'idée la plus fidèle au réel. L'effet du réel y est donc prédominant et y est prioritaire par rapport à l'éthique. Mais de quel réel s'agit-il ?

Si le but de la littérature pour adultes est de traiter la morale pour approfondir les réflexions du moi du lecteur, il en est autrement dans la littérature jeunesse qui, en l'occurrence de l'album, aborde un contenu thématique contribuant au développement affectif et intellectuel de l'enfant pour le rendre plus sociable et lui faciliter l'échange avec l'autre. Cette visée éducative est valable pour les deux sous-genres d'albums : classique et moderne.

Notre démarche dans ce chapitre nous a permis de constater que la distinction se présente comme un défi explicite entre le bien et le mal, comme c'est le cas dans les albums classiques :

> D'une manière générale, les monstres, les sorcières, les personnages effrayants ne sont que des projections imaginaires des fantasmes que l'enfant porte en lui : peur d'être abandonné par ses parents, peur d'être dévoré, peur de la rivalité fraternelle... A toutes ces angoisses, les contes sont utiles en aidant les enfants à se projeter dans ces histoires qui, généralement, finissent bien. Malgré toutes les épreuves, le conte a une fin heureuse et l'enfant est alors rassuré[1].

Un jugement est de plus en plus juste et autonome lorsqu'il prend en compte "l'autre généralisé" comme l'explique PAGONI-ANDREANI[2]. Ce processus passera de l'égocentrisme d'un jugement reconventionnel basé sur l'intérêt de soi à un jugement conventionnel basé sur l'intérêt du groupe social et son entourage proche (famille, amis, société).

L'enfant doit sacrifier, dans ce cas, ses intérêts propres et accepter de prendre le risque de s'exposer à l'autre, ce qui prélude au principe de respect mutuel.

[1]HOLLEMAERT Estelle, « Quel rôle joue le conte dans le développement de la personnalité de l'enfant et de sa socialisation au cycle 1 », *in Education*. 2013, p. 6.

[2]PAGONI-ANDREANI Maria, « La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3à 6ans », in *Le Télémaque*, , 1 n° 23, 2003.

Là l'enfant apprend à sacrifier ses sentiments personnels et favoriser les relations interpersonnelles.

C'est ce qui justifie l'omniprésence du thème de l'amitié dans les albums d'enfance. D'une part, ce thème aide l'enfant à se défaire des sentiments égocentriques à l'amène à comprendre et accepter l'autre. D'autre part, il aide à prendre conscience de ce qui est conventionnel où la norme sociale passe pour référence.

En ce qui concerne les albums classiques, nous avons constaté la prédominance des thèmes construits sur la nette distinction entre les comportements "gentils" et "méchants" et l'intrusion de la violence pour son effet libérateur à travers le pouvoir symbolique du conte pour enfant. En effet, cette distinction aide l'enfant à identifier ses propre besoins et valeurs et, à se déculpabiliser par rapport aux actes violents en réagissant à travers les personnages comme c'est le cas dans l'effet de la catharsis.

Pour conclure, l'analyse thématique a révélé que le traitement des mêmes thèmes par la littérature et les albums jeunesse ne renvoie pas aux mêmes objectifs. Si la littérature adulte se centre sur l'individu et son mode de réflexion, les albums jeunesse visent la fonction psychologique et pédagogique qui consiste à amener l'enfant à réfléchir sur le processus de construction d'une éthique personnelle, guidée par l'intérêt pragmatique pour autrui et la prise de conscience d'une forte interdépendance entre moi et autrui.

Chapitre IV :

Étude des composantes sémantiques des albums jeunesse

Bien qu'on ait tendance à croire que les frontières entre la littérature jeunesse et la littérature générale se brouillent, les deux littératures ne procèdent pas pareillement et n'ont pas, par conséquent, les mêmes caractéristiques. En effet, à la différence de la littérature générale, la littérature jeunesse est une littérature intentionnelle[1]du moment où elle s'adresse à un public précis. Elle doit donc obéir aux conditions de la réception et de l'acceptabilité du destinataire : « *Malgré sa littérarité qui la rattache à la littérature tout court, la spécificité de la littérature jeunesse réside donc principalement dans son souci d'adaptation au public auquel elle s'adresse*[2]».

Cette particularité situe la littérature jeunesse dans une situation paradoxale : d'une part, elle est destinée à un public d'enfants, totalement absent de la production, et d' autre part, elle est assurée par des adultes appelés à s'adapter au monde des jeunes lecteurs et à les assister au moment de la lecture et de l'interprétation. Ce tiraillement entre deux modes de réception produit une forme hybride où les caractéristiques de la littérature adulte se trouvent réadaptées pour convenir aux jeunes lecteurs.

L'album doit donc adapter sa forme et son fond et investir des techniques et des stratégies particulières pour pouvoir accéder à l'horizon d'attente de l'enfant.

Pour TURGEON[3], les caractéristiques et les critères de la littérarité (adultes) dans un texte sont au nombre de trois :

1. Le caractère fictionnel, c'est-à-dire le recours à l'imaginaire comme composante du texte.

2. La reconnaissance de la littérarité par les institutions comme les professeurs, les éditeurs et les critiques.

3. L'aspect esthétique.

---

[1] TURGEON Elaine*, Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif,* Université de Montréal. Faculté des études supérieures, p. 14. (Thèse de Doctorat).
[2]Ibid., p. 92.
[3]Ibid., p. 94.

Le texte littéraire exige, certes, un grand effort par rapport à sa conception l'esthétique mais aussi un apport non moins considérable et actif de la part du destinataire, directement impliqué dans la lecture et le processus de l'interprétation dans la mesure où il se trouve constamment appelé à (re)construire les différentes significations véhiculées par les multiples messages qui lui sont explicitement ou implicitement adressés :

> Un texte (littéraire) qui sème l'ambiguïté et qui invite le lecteur à prendre des risques par sa nature même. Le texte littéraire est donc constitutivement lacunaire, un texte tissé d'implicites qui exigent un lecteur perspicace. Par ailleurs, c'est le propre de tout texte d'être tissé d'implicites et un jeu entre le dit et le non-dit.[1]

Gérard GENETTE[2] définit également le texte littéraire d'un point de vue narratologique. Il suggère ainsi d'étudier les relations entre le récit (le texte), l'histoire (ce qui est raconté) et la narration (la façon dont l'histoire est racontée). Il s'agit pour lui de :

1) La temporalité narrative : concerne les relations entre le temps de l'histoire et le temps du récit, répartie sur trois niveaux : a) l'ordre, b) la durée et c) la fréquence.

2) Le mode narratif : concerne les modalités de la « représentation » narrative ou la vision qu'un lecteur peut avoir d'un récit qui dépend de la façon dont est livrée l'information narrative, à ce niveau on distingue : la distance narrative et la perspective narrative ou la focalisation.

3) La voix narrative qui concerne la façon dont la narration. Le narrateur et son destinataire sont impliqués dans le récit. Elle rassemble les procédés reliés aux constituants de l'énonciation et au moment de la narration. On distingue : les niveaux narratifs, le type de la narration et les fonctions du narrateur.

Pour l'album jeunesse, explique TURGEON, le procédé narratif est fondé essentiellement sur la relation qu'entretiennent texte et image, sachant que la primauté de l'image sur le texte est toujours prise en considération dans la conception et l'interprétation de l'album. Cette caractéristique introduit l'image

[1] Ibid.
[2] GUILLEMETTE Lucie et LEVESQUE Cynthia, « La narratologie », in Louis HEBERT (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), http://www. signosemio.com/genette/narratologie. Asp, consulté le 05/05/2019.

comme élément incontournable dans la structure générique de l'album. Le caractère iconique peut même s'étendre à la forme du texte :

> Les textes peuvent comporter un caractère iconique qui vient renforcer leur signification, par exemple au niveau de la forme ou de la taille des lettres (un mot écrit en plus gros caractère ou alors écrit en lettres de feu, par exemple). Ils peuvent également présenter un caractère plastique, par exemple, lorsqu'ils sont écrits à la main, à l'aide du même médium que l'illustration ou encore qu'ils adoptent une typographie particulière. La narration se trouve dynamisée par ces procédés qui offrent de multiples possibilités d'interprétation[1]

Le deuxième trait distinctif de l'album jeunesse, rappelons-le, est le double destinataire : cet élément engendre une situation particulière qui rend compte d'une pratique de lecture spécifique qui doit s'adapter à la compétence interprétative et cognitive du jeune lecteur. Celle-ci se traduit par une structure narrative et discursive stable. Le jeune lecteur sera, ainsi, soumis à un récit truffé de leitmotivs qui vont le rassurer dès qu'il rencontre des éléments narratifs qui lui sont familiers. Ce jeu de répétition fera l'objet d'une attente qui s'intensifie à chaque fois.

Cette reprise du même cycle narratif ou ce que COUEGNAS« *L'art de l'habitude* [2]» se traduit par deux formes : la répétition et la surprise. L'enfant se voit relire le même album chaque soir. Sans s'en lasser, il le soumet à de multiples lectures qui créent la même émotion de surprise à chaque fois. La conception spécifique de l'album a, selon TURGEON, pour effet direct le développement[3] de l'habileté interprétative de l'enfant.

L'album est caractérisé par ces deux formes qui se concrétisent au niveau du récit et de la narration[4].

Toutefois, il faut souligner que *l'art de la répétition* n'est pas propre à ce type textuel comme le stipule COUEGNAS[5] :

> Elle (la répétition) est un motif narratif standard des contes, décliné à l'envie par la triplication des épreuves. Mais, dans le cas des albums, la

[1] TURGEON Eliane, op., cit. p. 85.
[2] COUEGNAS Nicolas, Il était une fois...l'habitude. L'art de la surprise et de la répétition dans les albums d'enfance », Protée. Revue internationale de théories et de pratiques sémiotiques, Université du Québec, 2010, 38 (2), pp.59-68. <halshs-00708408> consulté le 16/5/2019.
[3] Ibid., p.5.
[4] GUILLEMETTE Lucie et LEVESQUE Cynthia, « , « La narratologie », op., cit
[5] COUEGNAS Nicolas, op., cit.

> répétition fait doublement loi : d'un côté, versant lecteur, parce que la répétition est bien, classiquement, un principe narratif puissant, générateur d'attentes, de surprises ; de l'autre, versant créateur, parce que la répétition fait écho à la forme de ces ouvrages particuliers.

Ceci dit, la répétition est donc, également, connue dans le conte mais elle ne relève pas de la même importance que dans l'album. D'autant plus, l'image dans l'album est aussi impliquée dans cette structure. Si le conte se procure cette technique, celle-ci ne sera pas mise en œuvre de la même manière que dans l'album.

La répétition tricyclique dans le conte est exclusivement textuelle. L'image est rarement sollicitée pour exprimer, à elle seule, l'idée renouvelée.

Pour rendre compte de cette mise en œuvre, les composantes textuelles de RASTIER peuvent être un outil précis pour relever les différents traits distinctifs qui caractérisent chaque modèle d'album. Cela permet d'expliquer la généricité de ce type d'œuvres et sa différence par rapport aux autres genres littéraires.

Pour rendre compte de la spécificité des procédés narratifs de l'album jeunesse, nous consacrerons ce chapitre à l'étude des composantes de la sémantique interprétative et leurs interactions dans les albums jeunesse, ce qui nous permettra de relever les caractéristiques génériques des différents modèles de ce type de textes.

Selon COUEGNAS : « *Si le genre est bien une catégorie efficiente en synchronie, un pouvoir de structuration dont le texte est la manifestation, on doit donc pouvoir le définir à partir des seules composantes de la textualité* [1] ». Il s'agit, dans cette citation, des quatre composantes de la sémantique interprétative, à savoir la thématique, la dialogique, la dialectique et la tactique.
Ces quatre composantes, comme l'explique RASTIER,[2] structurent le niveau sémantique du texte, définissent et hiérarchisent les concepts utiles à l'analyse des textes, notamment à la typologie des genres.

[1]COUEGNAS Nicolas, « Sémiotique textuelle du genre**.** La généricité des albums d'enfance »**,** op., cit.
[2] RASTIER François, *Sens et textualité*, Paris :PUF, 1989, p. 53.

Les trois composantes de la sémantique textuelle, évoquées dans la citation de COUEGNAS, se basent sur deux approches de la signification : la sémasiologie[1] et l'onomasiologie[2]. Nous tenons à expliquer puis appliquer cette généricité sur notre corpus pour décider du degré de la conformité avec le genre ou son individualité, une fois soumis au gradient générique de COUEGNAS.

Cette catégorisation, mise en œuvre par COUEGNAS, repose essentiellement sur le principe de la généricité :

> Il faut insister sur le fait que les albums concrets puisent dans les différents modèles, et plus rarement dans un seul. On peut donc classer les albums, quand la hiérarchisation est possible, dans telle ou telle famille en fonction du modèle dominant, sachant que les autres ne sont jamais très loin. [3]

La catégorisation dynamique est soumise à un gradient générique[4] dont le socle se base sur la composante médiatique, c'est-à-dire l'image.

1. La composante médiatique

Le socle de l'album est essentiellement fondé sur la composante médiatique[5] car l'album se reconnaît d'abord à partir d'une mise en page spécifique où l'image prend une place prépondérante. L'album jeunesse, rappelons-le, est identifié par l'importance donnée à l'image qui porte parfois plus de sens que le texte, ainsi que la double page qui le différencie des autres genres des livres jeunesse.

[1]Dans le modèle onomasiologique on part du concept vers l'image c'est le signifiant qui détermine le signifié, c'est-à-dire que le texte prime sur l'image, c'est lui qui lui donne sens.
[2]Le modèle sémasiologique, d'essence narrative où le signe prime sur le contenu, la prépondérance de l'image s'exprime en revanche à plein. C'est l'image qui donne sens au texte elle exprime les variations possibles du plan de l'expression iconique qui impliquent des variations sur le plan du contenu
[3] COUEGNAS Nicolas, op., cit.
[4] C'est une représentation dynamique, une sorte d'échelle par laquelle est soumis un texte pour déterminer le degré de sa conformité au genre ou sa singularité.
[5] La composante médiatique est la cinquième composante qui prend en charge la mise en page et la disposition des images ajoutée dans le cas des textes à illustration comme c'est le cas dans les albums. Jeunesse.

VAN DER LINDEN confirme la prépondérance de l'image dans l'album jeunesse « *La narration par l'image est prépondérante et tout à fait articulée au texte qui sert à la « révéler » Contrairement au conte et au texte illustrée*[1] »

Si l'image dans l'album jeunesse s'apparente au texte illustré, elle ne dégage pas le même sens puisque elle y est considérée comme étant plus importante que le texte. Elle ne révèle pas son contenu, c'est plutôt à travers elle que le sens se donne. Le texte ne fait que le compléter, contrairement à la BD qui n'attribue à l'image qu'un rôle narratif complémentaire par rapport au texte : « *Dans la bande dessinée, le dessin ne se déploie pas souverainement et n'y poursuit pas ses propres fins, puisqu'il est inféodé à un* dessein *supérieur, assujetti à un projet narratif, à une forme ou une autre de récit..*[2] ». L'image dans la BD ne peut être qu'inscrite dans une continuité narrative, de sorte qu'elle ne peut donner sens que rattachée à sa précédente qui produira un rapport de cause à effet ou une relation d'inférence.

1.1. Le Socle générique des albums jeunesse

La mise en page et le message iconique structurent le socle du gradient générique qui réunit les caractéristiques communes à tous les albums jeunesse. Ce socle se résume dans le schéma suivant :

Médiatique → Distribution de l'expression → Tactique du contenu[3]

Selon, COUEGNAS[4], la mise en page de l'album est spécifique, dans la mesure où la disposition des images et leur relation avec le texte décide, en partie, des sous-modèles génériques des albums. En effet, la composante *médiatique* décide de la répartition des illustrations qui, à leur tour, adaptent le texte et la distribution du contenu à l'ordre de leur affichage.

[1] VAN DER LINDEN Sophie, « Lire analyser l'album », in presse universitaire Bordeaux, 2008, pp. 11-13.

[2] GROENSTEEN Thierry, « B*ande dessinée et narration. Système de la bande dessinée »,* Paris, PUF, coll. « Formes sémiotiques », 2011, p. 192.

[3] COUEGNAS Nicolas, « Il était une fois...l'habitude. L'art de la surprise et de la répétition dans les albums d'enfance », op., cit..

[4] Ibid.

La composante *Tactique* montre la distribution des différents éléments de l'album, à savoir texte et image (contenu et expression). Elle rend compte de l'utilisation de la double page dans l'album et la disposition texte/ image sur chaque page. Ces éléments de La composante *tactique* sont communs à tous les albums.

Le rapport texte/image est donné selon le rôle que l'image remplit et qui peut être de deux types :

- Un rôle de redondance et explicatif, c'est-à-dire qu'elle redit ce que le texte exprime. Dans ce cas, elle en est dépendante.
- Elle peut contenir un autre message, détaché du texte. Dans ce cas, les rôles s'inversent : c'est l'expression (l'image) qui donne sens au contenu (le texte).

Ces deux cas structurent la ramification du gradient générique de l'album jeunesse, c'est à partir de ce niveau que se définissent les différents sous-genres de l'album.

1.2. La hiérarchie générique selon les composantes sémantiques

C'est au niveau supérieur, dialectique et dialogique, qu'on perçoit les spécificités de chaque sous-genre.

La première ramification est relative à l'approche *onomasiologique* car, comme l'indique ce qualifiant, la signification va du contenu narratif à sa mise à signe. En d'autres termes, ce modèle renvoie au rapport de redondance entre le texte et l'image où celle-ci ne fait que redire ou expliquer ce qui est dit par le texte. Ce modèle est appelé *Modèle du conte.*

La seconde ramification est *sémasiologique*, c'est-à-dire que la signification part du signe, de son pouvoir expressif au contenu. Le texte, dans ce cas, ne peut être compris que s'il se soumet à l'image. L'image peut donc contenir des informations relatives à une narration inexistantes dans le texte. Elle vise alors la composante dialectique de la sémantique textuelle qui prend en charge l'étude

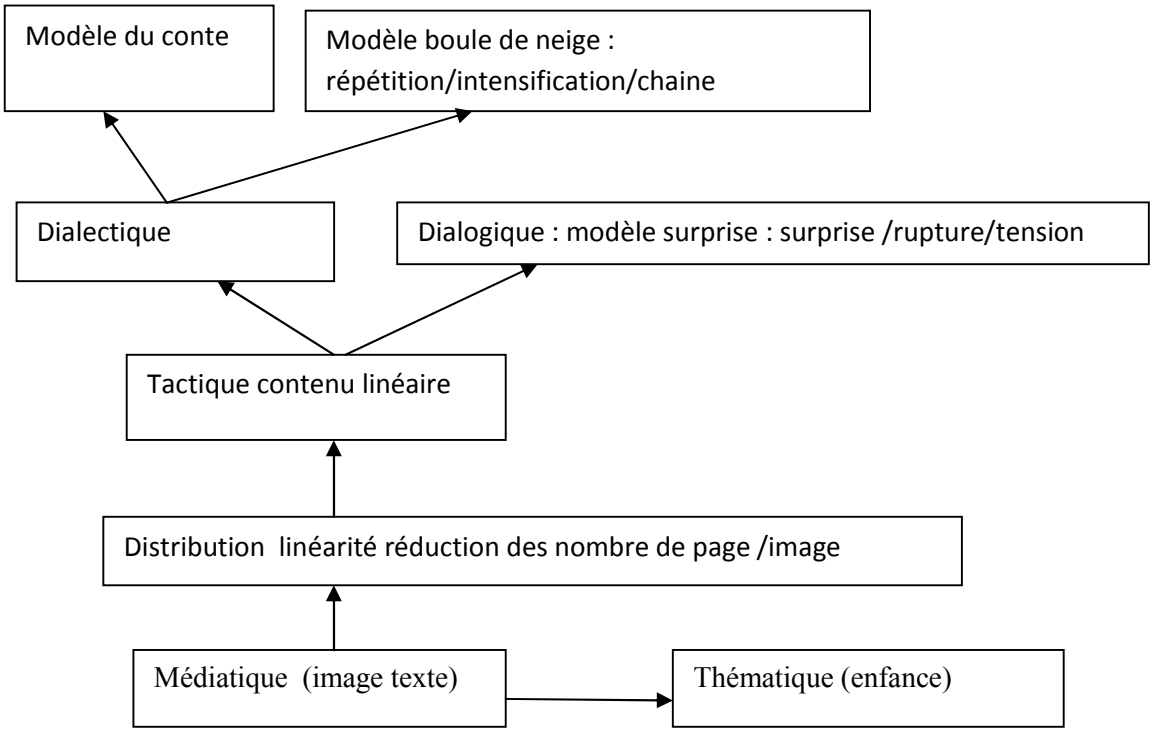
des intervalles du temps représentés et des évolutions qui s'y déroulent, Ce modèle est appelé Modèle *de la boule de neig*e.

L'approche sémasiologique fait aussi appel à une catégorisation des modèles énonciatifs des unités sémantiques du texte, introduite par la composante dialogique. L'image peut, par ce fait, faire part d'un point de vue qui n'est pas exprimé par le texte. C'est-à-dire qu'elle traite la problématique de l'énonciation : c'est le modèle *Surprise*.

COUEGNAS explique cette hiérarchie en commençant par le béaba de la structure caractérisant la généricité des albums :

> Cette nouvelle organisation de la composante médiatique va avoir une influence sur l'ensemble des autres composantes sémantiques, et notamment sur la dimension tactique (distribution spatio-temporelle des unités du plan de l'expression et du plan du contenu), l'association médiatique et tactique dessinant le socle générique des albums.[1]

Voyons en détail ces différentes typologies génériques que nous pouvons résumer dans les schémas suivants.[2]



[1]COUEGNAS Nicolas, op., cit.

[2] COUEGNAS Nicolas, « Sémiotique textuelle du genre », in *Pratiques* [En ligne], 157-158 | 2013, mis en ligne le 18 décembre 2017, URL : http://journals.openedition.org/pratiques/3671 ;DOI : 10.4000/pratiques.3671, consulté le 03 juin 2018.

Hiérarchie des composantes textuelles dans l'arbre générique

Ce schéma résume la hiérarchie des composantes textuelles, à commencer par ce que COUEGNAS appelle le socle générique[1], c'est-à-dire les caractéristiques communes à tous les albums. A ce niveau, on parle de la mise en page spécifique au genre albums jeunesse, autrement dit : la disposition texte/image et la mise en page des images en double page, ce qui relève de la composante médiatique.

La composante thématique, comme c'est indiqué dans le schéma, est donnée en parallèle avec la composante médiatique. Cela s'explique par le fait qu'elle est commune à tous les albums.

Le schéma de la hiérarchisation des composantes textuelles dans l'arbre générique confirme que la catégorisation, selon la composante thématique, mène à une hiérarchisation indépendante des autres composantes sémantiques. L'étude du volet thématique des albums aboutit à une catégorisation en fonction du traitement des thèmes génériques.

Par le biais de l'étude sémique, dans le chapitre précédent, nous nous sommes rendu compte des différentes caractéristiques de deux sous-genres d'albums : *albums modernes* et *albums classiques.* Nous avons démontré, de plus, à partir de notre analyse sémique que les albums portent généralement sur des thèmes en rapport avec l'enfant et son environnement direct.

Nous relèverons à partir de la combinaison thématique et tactique que la catégorisation thématique assure un apport important dans la progression tactique du récit, ce qui peut engendrer une structure stable reconnue comme élément catégorisant les modèles des albums jeunesse.

2. La catégorisation selon les composantes médiatique/thématique

2.1. La progression thématique du modèle *albums classiques*

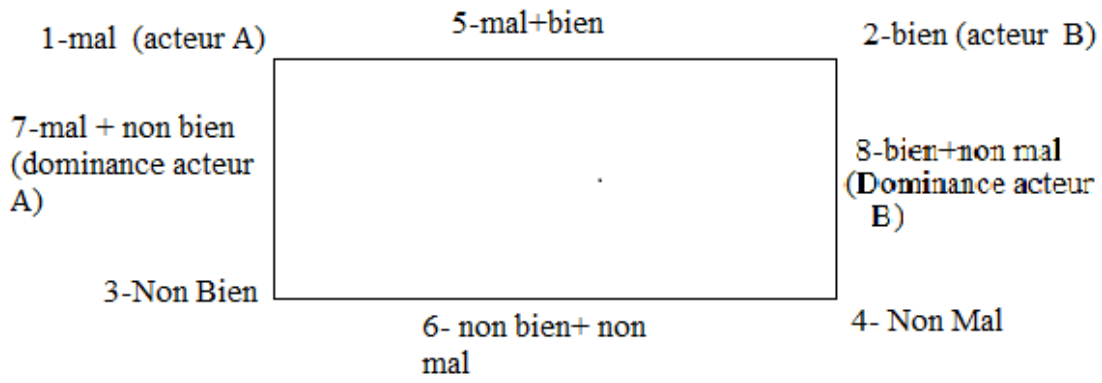
Nous proposons d'appliquer le carré sémiotique qui constitue un dispositif utile à notre étude. Cet outil qui se veut, à la fois, un réseau de concepts et une représentation visuelle de celui-ci permet de regrouper les isotopies générales par

[1] Ibid.

opposition dominante, comme c'est le cas de l'opposition (BIEN/MAL), et les affiner en plusieurs combinaisons possibles :

> Le carré sémiotique permet en effet de raffiner les analyses par oppositions en faisant passer le nombre de classes analytiques découlant d'une opposition donnée de deux (par exemple, vie/mort) à quatre (par exemple, vie, mort, vie et mort : un mort-vivant, ni vie ni mort : un ange), huit voire dix. Voici un carré sémiotique vide.[1]

Le carré ci-dessous, à titre d'exemple, schématise la thématique du conte classique :



La progression thématique est abordée selon la tactique suivante du récit : la situation initiale est généralement une situation inerte où rien de spécial ne se produit. Cette étape est généralement consacrée à la présentation des personnages, c'est-à-dire à désigner les protagonistes gentils et méchants donc la progression thématique correspond au terme complexe (5) (BIEN+MAL).

Prenons l'exemple de *Blanche neige, Cendrillon, Baba Yaga*, le début de ces récits présente les personnages maléfiques : la belle-mère de Blanche neige, de Cendrillon et l'ogresse en même temps que les héroïnes véhiculant les personnages bons.

Cette séquence est consolidée par le message iconique : la scène exprimée par l'image qui correspond à cette phase de récit expose, généralement, un paysage exempt de mouvement. L'image, dans ce cas, joue le rôle de la description et des personnages et du contexte espace/temps. C'est la raison pour laquelle la

[1] Hébert Louis, « Le carré sémiotique », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), http://www.signosemio.com/greimas/carre-semiotique.asp. consulté le 5/5/2018.

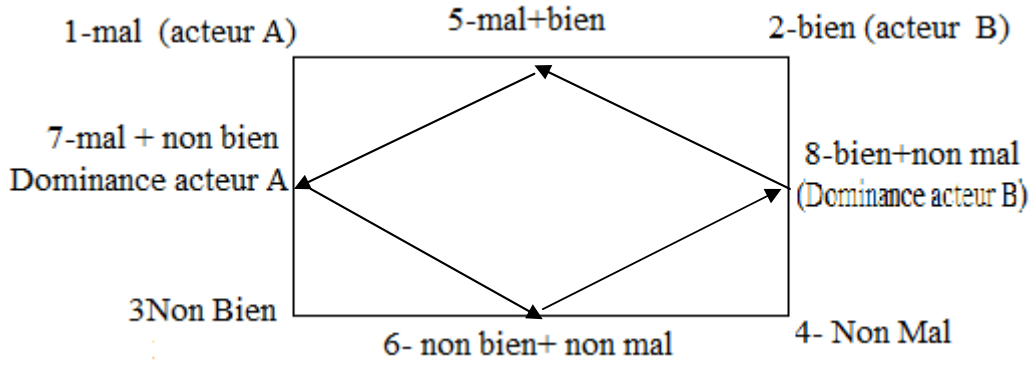
situation initiale est prise en charge par la double page qui est la mise en page la mieux adaptée pour donner plus de détails au lecteur.

Cette situation initiale évolue vers la deixis (MAL+NON BIEN) où le protagoniste A qui représente le mal exerce son pouvoir et se voit supérieur au protagoniste B qui véhicule le bien. Cette partie du récit coïncide avec la stratégie de l'ogresse Baba yaga et la sorcière dans Hansel et Gretel pour dévorer les personnages bons, ainsi que la tentative d'une liquidation physique ou morale dans Cendrillon et Blanche neige. Cette évolution dans le récit est suivie d'une période de résistance où B tentera de compromettre toutes les tentatives de A. Cette étape d'attaque et de contre–attaque correspond au terme neutre 6-(NON BIEN+NON MAL) c'est la séquence où Cendrillon assiste au bal, blanche neige Hansel et Gretel, Jacques et la petite fille déjouent les tentatives de la reine, la sorcière et le géant. L'image, à son tour, exprime ce tumulte d'actions par des postures qui expriment des protagonistes en mouvement. C'est le cas de Baba yaga et Cendrillon où les illustrations exposent des protagonistes en mouvement (Cendrillon qui court, la poursuite de la jeune fille par Baba yaga).

Ces illustrations s'étalent, tantôt sur une page unique, tantôt sur la double page selon l'importance de l'action.

Cette série d'actions aboutit en fin de compte à la subversion des rôles. C'est ainsi que la suprématie reviendra au protagoniste B. le mariage de cendrillon, blanche neige, la victoire de Jacques, Hansel et gretel. Cette étape correspond à la deixis BIEN+NON MAL. L'illustration retourne alors à la phase statique et exprime, par ce fait, une description générale de la situation finale. On voit à la fin de Cendrillon et Blanche neige, à titre d'exemple, une scène de l'union du prince et de l'héroïne.

L'évolution thématique des thèmes BIEN/MAL est résumée dans le schéma suivant :



Ce schéma montre bien que les termes Bien et Mal qui coexistent dans le contexte de l'album *classique* génèrent une progression thématique stable qui reflète les différentes évolutions qui s'engendrent par rapport à la distribution des forces :

Le rapport des deux valeurs de l'opposition est une exclusion mutuelle, c'est-à-dire la force de l'une n'est réalisée que dans l'anéantissement de l'autre. Toutefois, la présence des deux forces est à part égale au niveau de la situation initiale (Bien+Mal). Il est de même dans la phase de déroulement des événements phase 6-(NON BIEN+ NON MAL) qui correspond à des séquences secondaires dans le récit qui prépare le renversement des forces par l'anéantissement des forces du Mal.

Nous tenons à préciser que cette évolution thématique, si elle est stable dans les albums jeunesse, elle ne renvoie pas uniquement à ceux-ci. En effet, le genre « conte » répond aussi à ce type de progression. Seulement, la mise en page exceptionnelle, comme nous l'avons déjà mentionné, fait en sorte de rendre la progression thématique de l'album, par sa distribution médiatique, une forme unique qui renvoie uniquement à ce genre de livre.

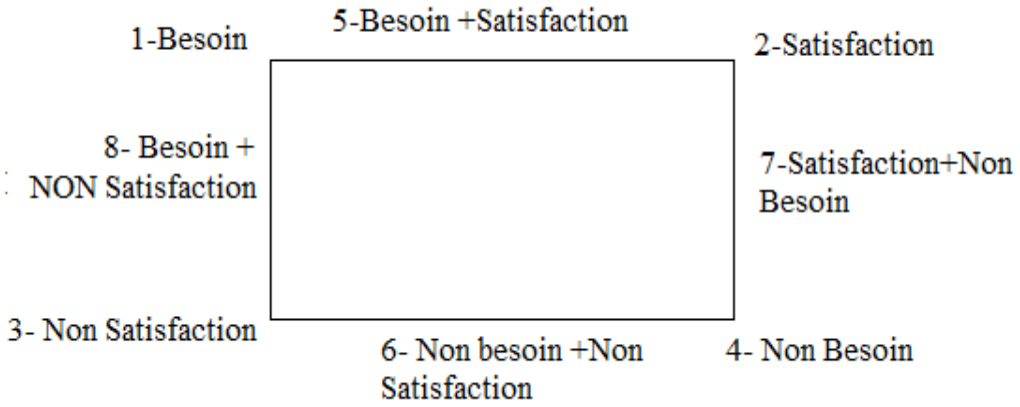
2.2. La progression thématique du modèle *album moderne*

Dans le cas de l'*album moderne*, l'absence des valeurs prédominantes du BIEN et du MAL qui existent dans le *conte classique* suppose un carré sémiotique tout à fait différent du premier.

Récapitulons d'abord les isotopies génériques figurant dans ce genre d'album : Nous remarquons, d'abord, l'absence d'une opposition thématique comme c'est le cas dans l'album *classique.* Par contre, nous constatons à sa place la présence d'une quête pour la possession d'un gain qui pourrait être matériel ou moral. En effet, il est question de :

- Une quête de nourriture dans : *Le petit loup qui se prenait pour un grand, La grande panthère noire, Va t'en grand loup méchant !*
- Une quête d'une vérité dans *Le petit bonhomme de pain d'épice*, *Roule galette, C'est encore la faute du loup, La boite à soleil, La plume du caneton, La plus mignonne des petites souris, Le blaireau à lunettes, sauve qui peut !, Un petit chacal très malin.*
- Une quête d'un personnage ou une volonté de nouer une relation avec un personnage. C'est le cas de : *Le pépin de bebelicot, La vache orange, Le mouchoir de Benjamin, Les bons amis.*

A partir de ce constat, nous relevons l'opposition thématique de BESOIN vs SATISFACTION, du moment où les protagonistes sont contraints de s'approprier l'objet convoité à travers une quête. Nous schématisons cette opposition par le carré suivant :



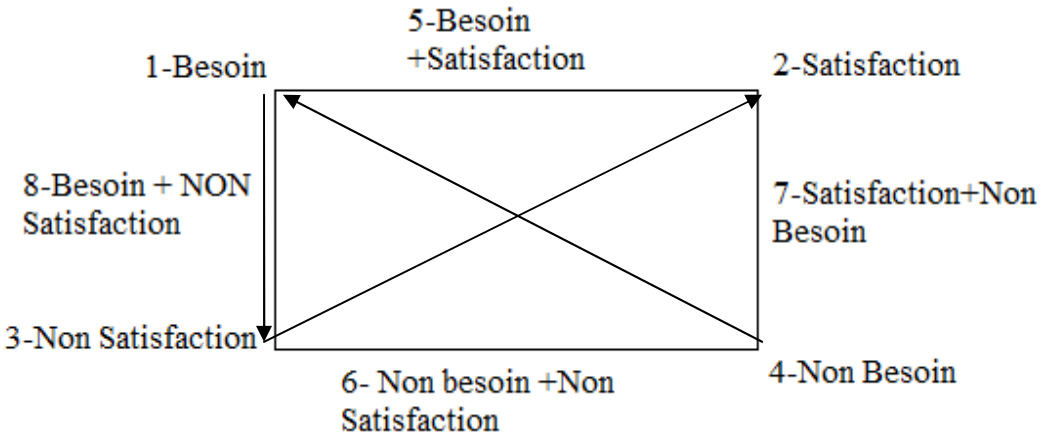
Nous relevons la progression thématique suivante :

D'abord, nous remarquons qu'une situation est mise en avant par laquelle un besoin se fait sentir :

Les protagonistes éprouvent le besoin de se nourrir comme c'est le cas de *La panthère noire, le loup dans Va t'en grand méchant loup !* Ou bien un besoin cognitif (besoin de comprendre un phénomène, trouver la réponse à une question ou connaitre une vérité). C'est le cas du caneton dans *La plume du caneton*, du paysan dans *C'est encore la faute du loup !* Ou du petit loup dans Le *petit loup qui se prenait pour un grand !*

Nous retrouvons la même complicité de l'image avec le texte et la progression thématique la tactique textuelle et médiatique. On passe, donc, d'une situation de NON BESOIN à une situation de BESOIN. Cette situation se traduit aussi par la NON SATISFACTION, ce qui engendre la supposition d'une nécessité de la réalisation de l'objet de la quête. Au cours de cette quête, des empêchements peuvent retarder l'obtention de l'objet désiré avant l'accès à la SATISFACTION.

La progression thématique se réalise en quarte temps : 1-NON BESOIN- 2- BESOIN -3- NON SATISFACTION -4- SATISFACTION. Nous récapitulons cette progression à travers le schéma suivant :



En comparant les deux sous-modèles, classique et moderne, nous concluons que l'analyse de la progression thématique des deux modèles d'albums révèlent, dans un premier temps, que les albums classiques ne tolèrent que la présence de l'un des deux thèmes opposés pour créer une situation stable. Dans un deuxième temps, la présence simultanée des deux valeurs, dans la même séquence narrative, conduit : ou bien à une séquence où l'action est rare ou nulle c'est le cas de la situation initiale ou à une séquence de série d'éléments perturbateurs

créée par le dualisme de cette coprésence qui déstabilisent l'équilibre de la séquence narrative. Par contre, les albums modernes reconnaissent, non seulement la coprésence des deux oppositions du BIEN et du MAL mais se focalisent en plus sur un thème en rapport direct avec la vie quotidienne : celui d'un besoin biologique comme la nourriture, un besoin affectif comme l'amitié ou un besoin cognitif comme la connaissance.

Si la BD et le conte proposent des tactiques de récit linéaire où la redondance est la relation la plus utilisée dans le rapport texte/image, l'album nous propose des variétés de rapports qui distinguent les différents sous-modèles et les catégorisent selon ces critères de la composante médiatique et les composantes dialogiques et dialectique.

3. La typologie des albums selon la composante dialectique

La typologie de la composante dialectique est fondée sur la progression narrative. Il est question d'un modèle narratif classique où la structure narrative prime sur la mise en forme verbale et iconique, et d'un modèle qui fonde sa dynamique narrative sur le pouvoir des images.

3.1. Les variations dialectiques onomasiologiques (le modèle conte)

Nous avons noté dans le chapitre consacré à la mise en page que les contes ne se servent de l'illustration que pour redire le récit textuel. L'illustration ne remplit, dans ce cas, qu'un rôle secondaire. C'est ce qui définit : « *l'aspect onomasiologique : il y a d'abord un récit que viennent ensuite mettre en scène les images* [1] ».

Pour le modèle conte, l'image n'a qu'un effet de redondance, c'est-à-dire qu'elle répète ce qui a déjà été évoqué dans le récit textuel.

Cela est perceptible dans les exemples suivants :

[1] COUEGNAS Nicolas, « Il était une fois...l'habitude. L'art de la surprise et de la répétition dans les albums d'enfance », op., cit.

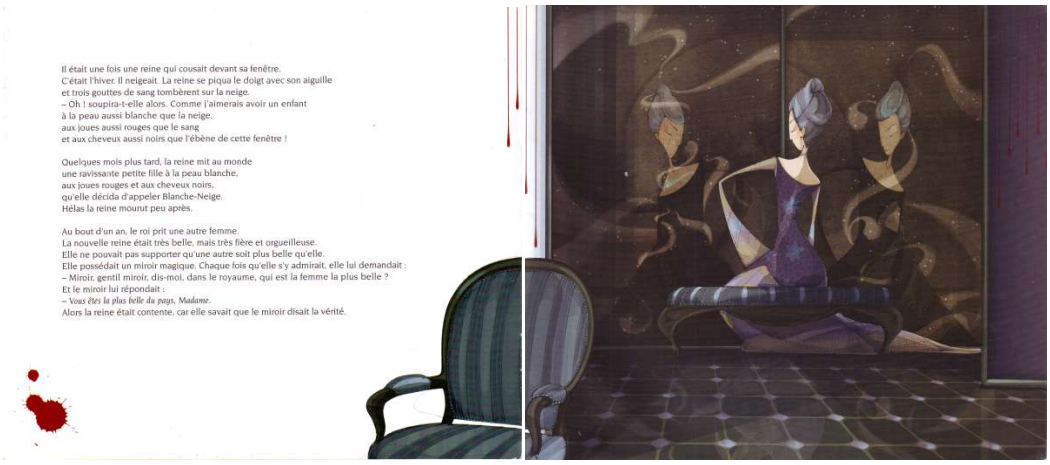


Figure 1

Dans la Figure 1, on insiste sur le rôle de la redondance utilisée dans l'illustration en double page. Nous remarquons que la page droite est souvent consacrée au texte donné dans un espace dé-sémantisé (c'est-à-dire un arrière-plan en blanc, mettant en valeur les signes du texte) pour attirer d'avantage l'attention sur l'aspect graphique du récit.

Par ailleurs, l'image mise sur des symboles en relation directe avec le texte : le sang qui dégouline au long du côté gauche de la page droite, presque au milieu de la double page, fait allusion à la défunte reine et au souhait qu'elle a émis et dont la piqure et le sang coulant sont l'origine.

Bien que les indices iconiques soient présents pour résumer les séquences narratives du texte, leur compréhension seraient difficiles voire impossible, sans la lecture du texte. Cela confirme que la redondance peut être présentée sous différents aspects.

Nous constatons que la tache du sang constitue un prélude à ce qui va suivre comme évènements. Par contre, la page gauche résume tous les éléments cités dans la page texte : la reine assise face à son miroir magique.

Cette disposition image/texte est la plus utilisée pour les contes. Elle permet de gagner plus d'espace au texte et remet l'image dans son rôle secondaire. Néanmoins, l'album jeunesse permet d'autres dispositions qui varient les distributions du texte et donne plus de dynamique à la lecture.

Nous proposons une autre disposition qui part du même principe mais le contourne dans certains détails :

La double page dans *Hansel et Gretel* (Figure2) propose une disposition moyennant un mixage entre une double page à deux tiers de l'espace, plus un tiers pour le texte truffé d'une autre illustration par-dessus. Le regard du lecteur est entouré par deux illustrations qui rendent le bloc du texte proposé moins important qui peut être abordé en toute assurance.

Dans ce cas, l'illustrateur ne s'est pas servi d'indices comme dans la Figure 1. Il a plutôt présenté une autre scène de la séquence narrative du récit de la même page, toujours dans le cadre d'une relation de redondance.

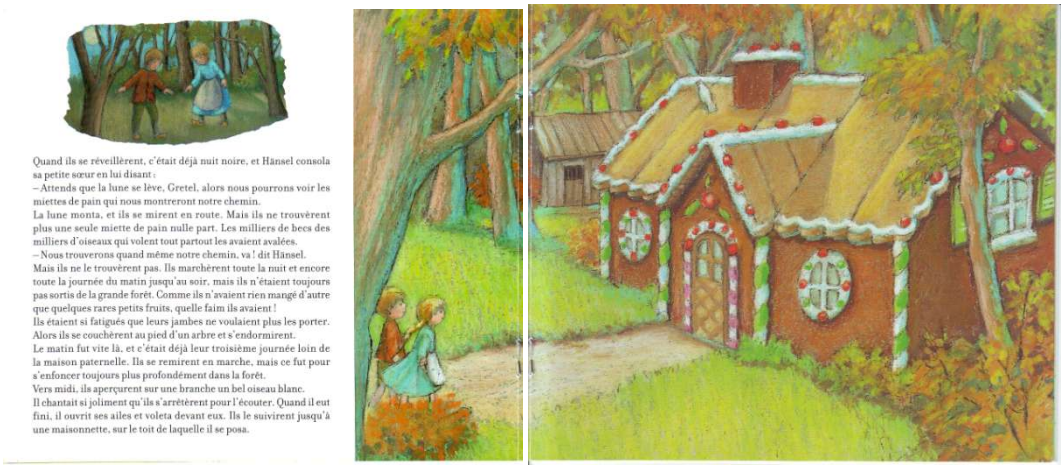


Figure 2

Le troisième exemple (Figure 3) illustre une autre disposition du texte toujours disponible sur un espace dé-sémantisé : nous remarquons que le texte est fractionné en plusieurs parties sur la surface de la double page au lieu de sa mise en bloc. Cette disposition parsemée dans les quatre coins de la double page divertit l'observateur et lui évite l'ennui de la lecture en un seul trait.



Figure 3

Les paragraphes sont disposés de sorte qu'ils coïncident avec chaque séquence iconique. Celles-ci sont données de façon à occuper une partie de la double page. Leur multitude indique la variation des séquences narratives textuelles et une certaine dynamique dans la narration.

L'exemple ci-dessous (Fgure4) représente une incorporation du texte dans l'illustration. La double page offre une illustration qui s'étend sur toute la surface des deux pages.

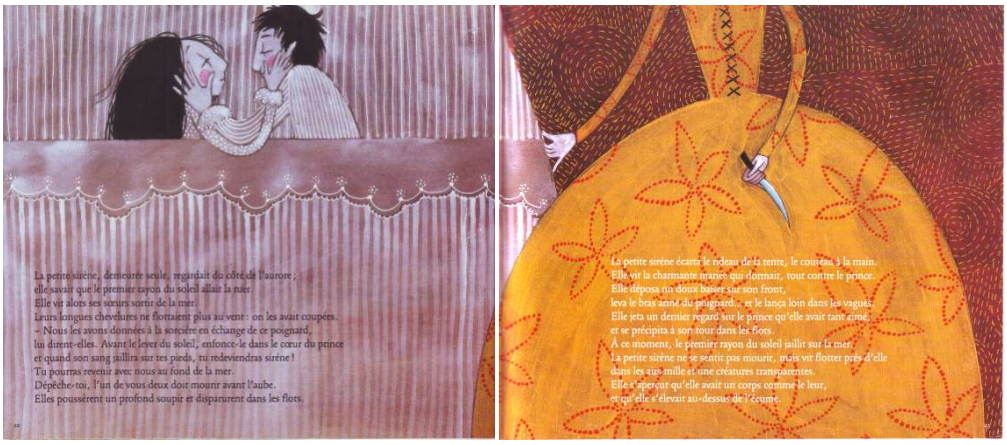


Figure 4

Le texte quant à lui, s'étale sur une partie de l'illustration. Les graphes changent de couleur en fonction de l'arrière-plan afin qu'ils soient toujours apparents et facilement lisible.

L'illustration dans les quatre exemples présentés constitue toujours une répétition du récit du texte, qu'il s'agisse de la représentation d'une séquence où

la représentation des éléments absents dans le texte (interprétation par inférence) ;

Nous tenons à préciser que cette variété de présentation de la mise en page et les différentes variétés de disposition texte/image renforce l'idée de la singularité de l'album comme genre à part. Elle confirme la prépondérance de l'image même quand celle-ci remplit un rôle onomasiologique, c'est-à-dire de redondance, comme c'est le cas du sous-modèle conte.

3.2. Les variations dialectiques sémasiologiques (le modèle boule de neige)

COUEGNAS affirme que la structure narrative est basée principalement sur la répétition et cela pour deux raisons : « *D'un côté, versant lecteur, parce que la répétition est bien, classiquement, un principe narratif puissant, générateur d'attentes, de surprises ; de l'autre, versant créateur, parce que la répétition fait écho à la forme de ces ouvrages particuliers*[1] ».

Les habitudes discursives dans la structure narrative sont donc importantes :

> Les variations du plan de l'expression iconique impliquent des variations sur le plan du contenu, et plus précisément au niveau narratif. A chaque nouvelle page un élément supplémentaire apparaît, transformant l'album en une sorte de comptine jouant avec les charmes de la répétition[2].

COUEGNAS[3] rend compte de la variation du modèle de la répétition selon la progression narrative donnée comme suit :

3.2.1. La déclinaison

C'est un modèle où un même rôle est joué par différents acteurs ou un acteur qui s'obstine à appliquer un programme narratif à de multiples objets. On aura, d'une page à l'autre, un seul élément iconique variant qui produit une variation narrative minime.

Dans l'exemple *Le mouchoir de Benjamin*, l'histoire décrit les investigations de petit Benjamin et sa grand-mère qui, en cherchant le mouchoir, si cher, de

[1] COUEGNAS Nicolas, « Il était une fois...l'habitude. L'art de la surprise et de la répétition dans les albums d'enfance », op., cit.
[2] COUEGNAS Nicolas, « Sémiotique textuelle du genre »,op., cit.,
[3] Ibid.

Benjamin et en s'adressant à différents personnages(les chats, les écureuils et finalement les petits cochons), à propos de la même quête, réalisent, à chaque fois, le même programme narratif. L'illustration nous offre une image de la scène pour chaque étape de la quête. Chaque illustration correspond à une séquence narrative.





Figure 5 Figure 6

La plume du caneton part aussi du même principe : cette fois-ci, la quête tourne autour d'un objet perdu (ici la plume du caneton). Le caneton mène les investigations tout seul. Il interroge madame l'oie, puis monsieur le dindon et finalement madame la poule, avant de trouver son objet perdu chez le coq.

La quête n'est pas forcement un objet matériel. Dans les albums suivants nous en découvrons une autre forme:

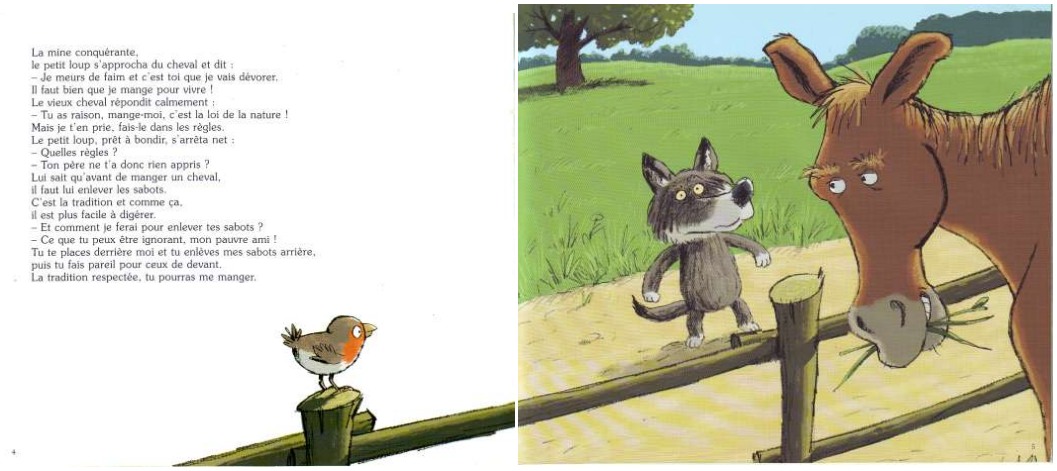


Figure 7

Le petit loup qui se prenait pour un grand (Figure7) illustre une quête pour l'affirmation de l'identité du protagoniste qui tient à confirmer son caractère de

dévoreur. Il rencontre sur son chemin un cheval, deux moutons puis un âne, et à chaque fois, le loup est ridiculisé et finit par être roué de coups. Pour chaque rencontre on consacre une double page. La mise en page s'inspire du modèle conte où le texte est donné dans un espace dé-sémantisé.



Figure 8

Sur une autre double page(Figure8), nous voyons une illustration à fond perdu dont le texte occupe une partie de l'image, sur un fond uniforme, afin de ne pas perturber la lecture du message graphique.

L'album *C'est encore la faute au loup* (Figure 9 et 10) part aussi du même principe. C'est l'histoire de la quête du fermier qui veut savoir qui a causé du tort à sa poule.



Figure 9



Figure 10

De fil en aiguille, il passe du noisetier aux chèvres, des chèvres au fermier, du fermier à la fermière, de la fermière au cochon, au loup. Ainsi, sa recherche qui le conduit au loup (l'origine de tout le mal causé d'où le titre de l'album) ne mène à rien. Il craint de reprocher au loup de peur qu'il soit dévoré.

Un petit chacal très malin (Figure 11) raconte l'histoire d'un brahman qui, sauvant un tigre, malheureusement il risque d'être dévoré par ce dernier. En demandant l'avis des animaux qu'ils rencontrent : un bœuf, un aigle et un crocodile qui optent tous pour la mort du brahman. On trouve, au niveau de l'illustration un seul protagoniste à la fois. A la fin c'est le chacal, rencontré en dernier qui sauve, par sa ruse, la vie de l'homme.



Figure 11



Figure 12

Nous remarquons dans ces exemples que l'illustration vient à chaque fois confirmer la séquence narrative de la quête en question.

Nous pouvons constater que la quête des albums cités, qu'il s'agisse d'un objet, d'une quête identitaire ou d'un savoir à acquérir, sont basées essentiellement sur un mouvement de trois temps.

La structure narrative est donc donnée comme suit[1] :

1. [PERSONNAGE PRINCIPAL] ← (ERG[2]) ← [DEMANDER[3]] → (ACC[4]) → [PERSONNAGE A]

[1] Le graphe sémantique représente la structure sémantique stable qui caractérise chaque modèle
[2] ERG désigne le cas ergatif (acteur/actant/agent d'un procès). En sémantique interprétative se définit comme le lien entre les différents sèmes dits nœud.
[3] Le procès principal sur lequel est basée la quête.
[4] ACC désigne l'accusatif :acteur/actant/ patient (celui qui subit) le procès.

2. [PERSONNAGE PRINCIPAL]🡐 (ERG)🡐 [DEMANDER]🡒 (ACC) 🡒[PERSONNAGE B]

3. [PERSONNAGE PRINCIPAL]🡐 (ERG)🡐 [DEMANDER]🡒 (ACC) 🡒[PERSONNAGE C]

Cette structure narrative stable est applicable aussi sur l'illustration où dans chaque page ne figure que le protagoniste(s) meneur(s) d'enquête et un personnage à la fois.

3.2.2. L'intensification

L'intensification part du même principe que la déclinaison mais à un niveau plus complexe : le changement d'objet à chaque répétition entraîne une évolution événementielle d'une intensité croissante ou décroissante.

Nous citons, comme exemple, *Le gros navet* qui, pour réaliser son projet nécessite, à chaque tentative, l'intervention d'un élément supplémentaire pour pouvoir déraciner le navet.



Figure 13



Figure 14

L'illustration (Figure 13 et 14), quant à elle, vient confirmer, à chaque fois, ce rajout dans cette répétition de la structure narrative. Il s'agit d'une répétition additive et non d'une répétition renouvelée de la séquence narrative.

Nous voyons bien la différence entre le début du cycle de la répétition où il ne s'agit que d'un seul élément et la fin de la séquence narrative où il est question de plusieurs personnages qui contribuent à l'arrachement du navet.

Le petit bon homme de pain d'épice est un autre exemple qui illustre cette répétition d'intensité croissante :

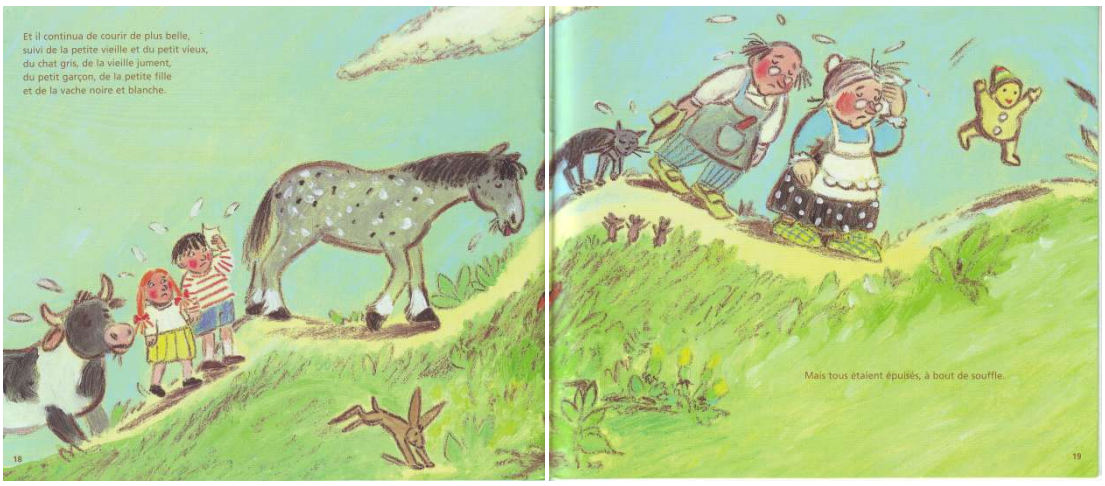


Figure 15

La poursuite du petit pain d'épice provoque l'ajout d'un personnage à chaque fois. L'illustration (Figure 15) qui s'étale sur une double page montre la multitude des traqueurs qui s'alignent en fil indienne. La répétition de la séquence narrative équivaut le nombre des protagonistes qui figurent sur la scène finale.

Nous remarquons que la scène est donnée d'en face, elle nous permet de nous rendre compte du mouvement de la course en même temps que la file des protagonistes en poursuite du héros.

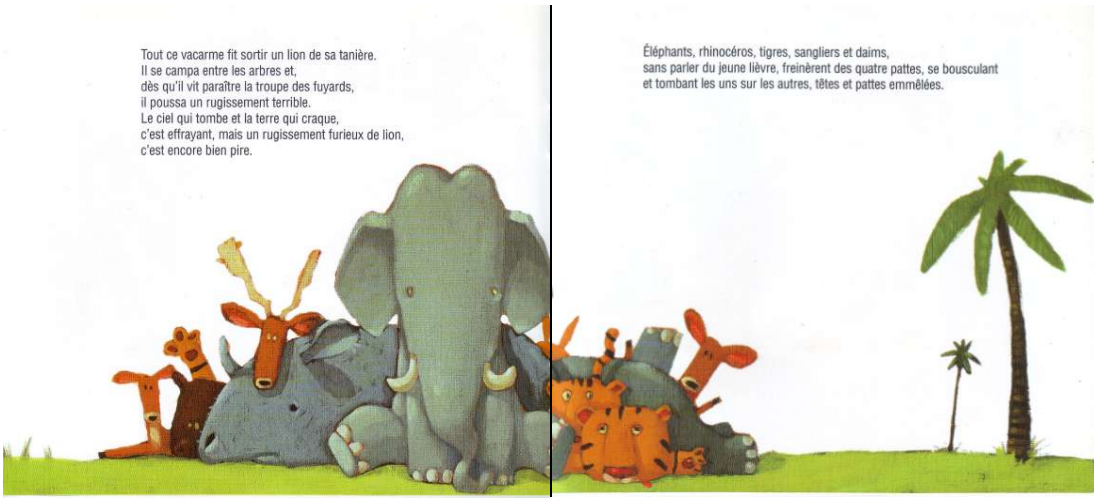


Figure 16

Le même constat s'applique à l'album *Sauve qui peut* ! qui part du même principe. Cette fois-ci, c'est le lapin qui, terrorisé par le bruit d'une mangue qui lui tombe sur la tête, tente de fuir ce qui croit le bruit qui l'averti que le ciel va tomber. Dans sa panique, il court sans manquer de prévenir les animaux qu'il rencontre de la catastrophe qui risque de survenir (Figure 16).

Dans ce cas, nous constatons que la double page est utilisée comme un récapitulatif de l'ensemble d'actions qui a engendré une accumulation d'actants. Nous pouvons compter facilement le nombre des protagonistes avertis par le lapin de la catastrophe qui va survenir.

Si l'illustration donne une vision générale de la scène la double page n'est pas la seule technique illustrative qui résume tout le parcours narratif de l'ensemble des répétitions.

L'album *Le chaton désobéissant* procède par illustration de cadrage en plongée comme c'est le cas dans la page à gauche (Figure 14) qui interprète l'irruption d'un ultime élément qui va rompre la suite des éléments constituant la chaine de la répétition narrative. En effet, le cadrage en plongée qui donne une vision d'en haut vers le bas, sert à introduire l'arrivée de la pie qui juche sur la branche d'un arbre. Cette technique nous permet une vue générale sur l'ensemble d'acteurs qui participent à la séquence narrative répétée tout au long du récit. C'est la pie, dernière protagoniste interrogée, qui va résoudre le problème et répondre à la question qui se transmet d'un animal à un autre.

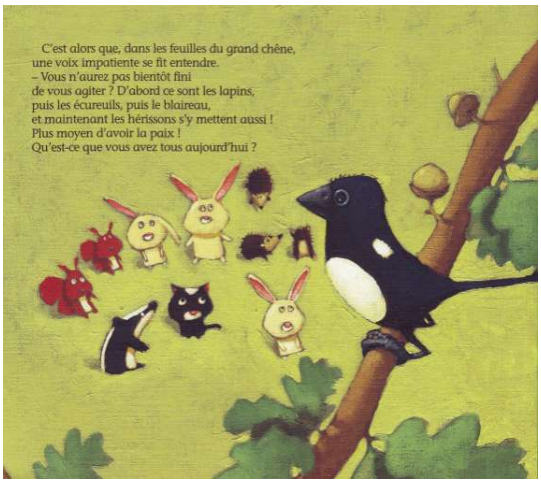


Figure 17



Figure 18

(Figure18) *renvoie* à la même scène mais avec une prise de vue de côté, tout comme une camera qui se déplace d'en haut pour se mettre au même niveau des personnages rassemblés autour du chaton. L'album nous présente, donc, deux prises de plan de la même scène.

La plus mignonne des petites souris est aussi un récit basé sur une quêté. Mais, cette fois-ci, il ne s'agit pas d'un objet mais d'une quête de vérité qui consiste à répondre à une question pour savoir qui est le plus fort de toutes les créatures, la question se pose d'un animal à un autre pour boucler la boucle et retourner au point de départ.

Par rapport à ce modèle, nous retenons l'évolution de la même structure narrative du texte et de l'image. Nous résumons le graphe narratif de ce modèle comme suit :

1. [PERSONNAGE PRINCIPAL]🡐 (ERG)🡐 [ENTRETENIR UNE QUETE]🡒 (ACC) 🡒[PERSONNAGE A]

2.[PERSONNAGE PRINCIPAL]🡐 (ERG)🡐 [ENTRETENIR UNE QUETE]🡒 (ACC) 🡒[PERSONNAGE A, B]

3. [PERSONNAGE PRINCIPAL]🡐 (ERG)🡐 [ENTRETENIR UNE QUETE]🡒 (ACC) 🡒[PERSONNAGE A, B, C,…]

Nous constatons qu'il s'agit d' une progression narrative par accumulation des éléments qui apparaissent, un par un, au cours de la narration. L'apparition de ces éléments se fait au moment où une nouvelle répétition de la boucle narrative se

produit. Vers la fin, nous nous retrouvons avec le même refrain narratif qui regroupe tous les protagonistes participant à la narration.

3.2.3. La chaine

Ce cas de figure s'apparente aussi à la variation de la déclinaison mais en lui conférant un tour plus dynamique, et parfois cyclique. Au lieu d'effectuer un changement d'acteur comme c'est le cas du premier sous-modèle. Les acteurs changent de rôle, d'une page à l'autre, en passant de l'acteur A à B, puis de B à C,… etc., tout en maintenant le même programme narratif.

C'est le cas de l'album *Les bons amis !* Celui-ci décrit la solidarité des amis qui, pendant les moments difficiles de l'hiver, s'offrent, l'un après l'autre, la même carotte. Dans un mouvement d'enchainement la carotte passe du lièvre au cheval, puis du cheval au mouton, et du mouton au chevreuil pour revenir, vers la fin, au lièvre.

L'illustration n'est pas disposée comme les deux autres modèles. L'image ne présente qu'un seul personnage à la fois (Figure 19) et (Figure 20) : d'abord le lièvre, ensuite le cheval, puis le mouton et finalement le chevreuil, mais pour boucler la boucle (Figure 8), la carotte revient à son premier émissaire. C'est pour cette raison qu'on voit sur l'image le chevreuil et le lapin.



Figure 19



Figure 20

La structure narrative peut être donnée comme suit :

1.[PERSONNAGE A]🡐 (ERG)🡐 [CAROTTE]🡒 (DAT) 🡒[PERSONNAGE B]

2. [PERSONNAGE B]🡐 (ERG)🡐 [CAROTTE]🡒 (DAT) 🡒[PERSONNAGE C]

3. [PERSONNAGE C]🡐 (ERG)🡐 [CAROTTE]🡒 (DAT) 🡒[PERSONNAGE D]

4. [PERSONNAGE D]🡐 (ERG)🡐 [CAROTTE]🡒 (DAT) 🡒[PERSONNAGE A]

Ces graphes sémiques schématisent la relation entre protagonistes. À partir de ce schéma, nous remarquons l'absence d'un personnage principal qu'on trouve les structures narratives précédentes : le déroulement des actions se fait par passation de tache, d'un personnage à un autre, en gardant un élément constant (l'objet donné). Le retour à la phase initiale n'est pas forcement l'aboutissement de ce genre d'album. L'illustration se contente de ne représenter que le personnage qui accomplit la structure narrative. COUEGNAS signale que : « *souvent les trois variantes sont susceptibles d'interagir dans les albums, l'une prenant le relai de l'autre ou offrant la possibilité d'un dénouement surprenant, ou prévisible*[1] *»*.

4. La typologie des albums selon la composante Dialogique (le modèle surprise)

Le troisième type d'albums sémasiologiques part de la composante dialogique, c'est-à-dire l'exploitation des ressources du point de vue : « *La composante dialogique prend en charge tous les mécanismes associés traditionnellement à l'énonciation, mais Rastier y ajoute un appareil modal à grain fin, particulièrement adapté à la description des effets de surprise ».*[2]

Il est donc question de jouer sur les différents mondes de l'énonciation, notamment le monde factuel et contre factuel. Si la répétition génère un programme déterminé et une suite attendue, le modèle surprise, quant à lui, joue sur la rupture énonciative et l'émotion que suscite la rupture et la surprise : « *La*

[1] COUEGNAS Nicolas. « Il était une fois...l'habitude. L'art de la surprise et de la répétition dans les albums d'enfance ». op., cit.
[2]Ibid.

surprise génère, en même temps que l'étonnement, un savoir métadiscursif portée par une désillusion bénéfique[1] *».*

COUEGNAS surenchérit : « *Il (le modèle de la surprise) est un maître de la rupture de perspective et des surprises, qui jouent sur des renversements, sur des retournements, des révélations, des tensions entre monde factuel et contrefactuels »*[2].

En fonction des différentes situations d'énonciation, il existe trois modèles surprise sous-jacents. Ces modèles sont distincts selon la connaissance de l'observateur /lecteur par rapport aux acteurs (supérieure ou inferieure). Ce qui peut être traduit par la focalisation zéro et la focalisation interne chez GENETTE[3].

Nous retenons les sous-modèles suivants :

4.1. La surprise énonciative

On parle de ce sous modèle lorsque le décalage ne prend sens que du point de vue de l'observateur qui relève de l'univers de référence[4] et en est supérieur par rapport aux autres points de vues. Nous reprenons, comme exemple, *La plus mignonne des petites souris*, l'histoire raconte le périple de monsieur Rongetout,

le père de la souris qui tient à marier sa fille au plus fort des créatures. Il songea au soleil, au vent, à la tour avant d'opter pour le souriceau qui épousera la belle souris.

Jusque-là, l'histoire est fondée sur un jeu de répétition de la même cellule narrative, accomplie par le même acteur. C'est monsieur Rongetout qui demande à chaque fois si le personnage interrogé est le plus fort des créatures. Chacun de ces derniers lui confie l'existence d'un être plus fort que lui, jusqu'à ce que le père arrive à la tour qui lui révèle que le souriceau est plus fort qu'elle car il ronge sa poutre principale qui risque de s'effondrer à n'importe quel moment.

Cette histoire, comme l'indique son résumé, est basée sur une structure narrative répétée qui comprend un personnage et des protagonistes qui changent

[1] Ibid.
[2] Ibid.
[3] GENETTE Gérard, *Figure III*, Paris : Seuil, 1972.
[4] RASTIER François*, Sens et textualité*, PUF, 1989. p.130.

selon le degré de la force qui monte en crescendo. Cela semble conforme au modèle « boule de neige » intensification.

Toutefois, on constate une rupture énonciative présentée par l'illustration d'une façon très subtile. Si monsieur Rongetout arrive à trouver une réponse escomptée, celle-ci ne semble pas être une réponse définitive. Nous remarquons en bas de page, à droite, une séquence narrative clé qui montre des souris en train de jouer avec l'alphabet.

Si le texte semble résolu à présenter le souriceau comme l'être le plus fort, l'image nous offre une autre ouverture : le jeu de mots nous propose le mot chat. Celui-ci est plus fort que la souris, ce qui rompt la boucle bouclée et reconduit le cycle des interrogations. Dans ce cas, seul l'observateur (l'enfant) peut être au courant de la supercherie de monsieur souriceau.



Figure21

Dans ce cas, seul l'observateur de l'illustration se rend compte du décalage. Il a le pouvoir de deviner le message omis par le texte et le récit. Il est en avance par rapport aux protagonistes et au lecteur.

Le chaton désobéissant (Figure 22 et 23*)* est un autre exemple de la surprise énonciative. Le héros de l'histoire, après avoir mené une aventure qui a causé sa perte dans la forêt, et trouvé par chance la pie qui lui reconduit à la ferme, il fut grondé par sa maman avant de lui promettre de ne plus commettre la même bêtise. Jusque-là, le récit semble se terminer. Cependant, si le petit promet à sa mère de ne plus s'éloigner de la ferme, il trouve un autre stratagème pour satisfaire sa curiosité consistant à explorer le monde extérieur.

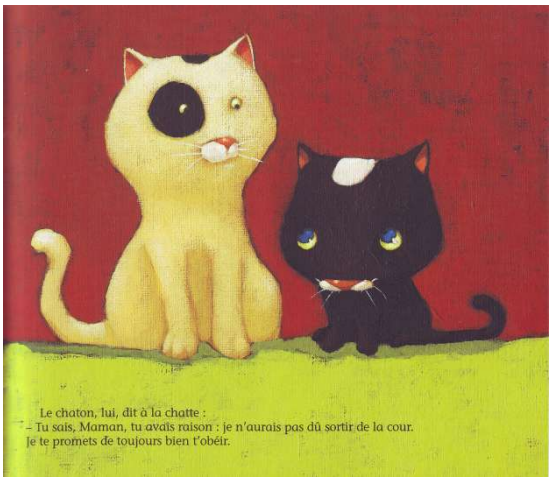


Figure 22

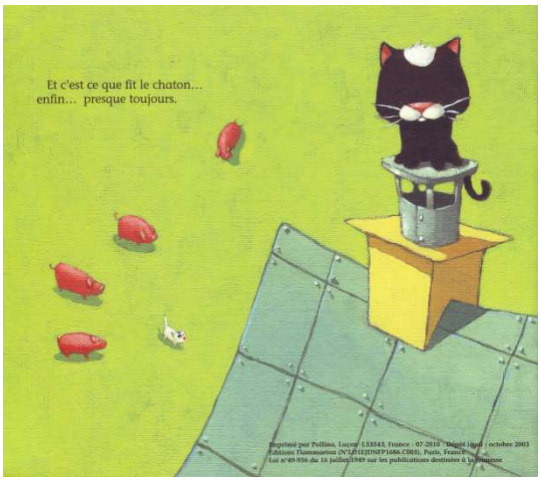


Figure 23

Le texte nous propose l'énoncé suivant : « *Tu sais maman tu avais raison je n'aurais pas dû sortir de la cour, je te promets de toujours bien t'obéir et c'est ce que fit le chaton ...enfin ...presque toujours* » (p.24). Les points de suspension, dans le texte, expriment la concession par rapport à la confirmation de la phrase qui les précède. Si le texte indique une exception, il n'en dit pas plus.

Le lecteur constate que le chaton vient de trouver une solution subtile qui lui permet de donner l'impression de ne pas désobéir à sa maman. L'image l'exprimer assez bien. En effet, le chaton y semble bien respecter la promesse donnée à sa mère tout en ayant l'intention de satisfaire sa curiosité. Si on lui interdit donc de se déplacer à l'horizontale, il le fait à la verticale : il trouve ainsi le moyen d'explorer son environnement en escaladant le toit de la maison pour voir ce qu'il y'a derrière la ferme, ce qui est susceptible de l'exposer à s'autres dangers.

4.2. La rupture énonciative

Dans ce cas, l'univers de référence des acteurs et du narrateur de l'énoncé impose son point de vue au lecteur. Ce sous modèle joue un rôle inverse au sous modèle surprise énonciative. Le lecteur est en position inferieure, c'est le narrateur et les acteurs qui sont en position supérieure.

Dans *Le pépin de babelicot* (Figure 24 et 25), à titre d'exemple, l'histoire traduit un jeu de simulation qui se joue entre protagonistes et auquel le lecteur, induit en erreur, croit.



Figure 24

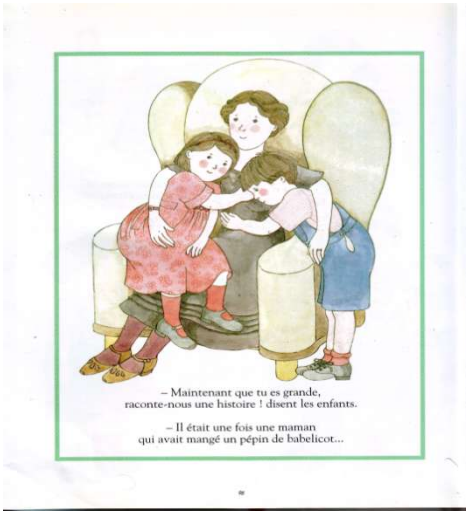


Figure 25

La maman avale des pépins de babelicot qui la réduisent en poupée. Ses enfants font tout pour la sauver et finissent par lui trouver un remède efficace. Tout semble réel au début, mais les images indiquent un monde contrefactuel[1]. Nous constatons que la maman n'est qu'une poupée, désignée à jouer le rôle.

Le jeu de la simulation est mêlé à la réalité. Le lecteur est confus. Le coup de théâtre, à la dernière page, vient renforcer cette mise en scène qui finit bien puisque la maman, guérie, prend ses enfants et commence une histoire dont le début est identique à celui de l'histoire de l'album. C'est, en ce moment là, qu'on comprend qu'il s'agit d'un effet de mise en abyme.

Nous proposons également l'album de *Babouchka* qui prête à confusion plus que l'album précédent : c'est l'histoire d'une vieille femme qui habite l'Isba russe. Elle reçoit, un soir, la visite de trois messieurs qui lui annoncent la naissance du prince. Le lendemain, elle décide de partir le chercher. Jusque-là l'histoire semble claire. Ce n'est qu'à partir de la page 20 qu'on commence à voir des doutes par rapport au personnage principal en nous demandant si elle est un être humain ou un fantôme :

> Ainsi parfois la nuit de noël quand une neige épaisse couvre les champs une très vielle femme passe de village en village, son visage fripe penche vers le sol. Elle tient un bâton à la main et porte un sac sur le dos un chat et un chien l'accompagne ils ont l'air aussi âgés qu'elle transits, raidis, fatigués. (p.20).

[1] Monde contrefactuel comporte les graphes de l'impossible ou de l'irréel

Le récit nous fait comprendre que la vieille femme passe beaucoup de temps à la recherche du prince sans le trouver. Cette interprétation ne sera certaine qu'en introduisant d'autres sèmes qui vont la perturber. Aux dernières pages, la description attribuée à la vieille femme lui donne l'aspect d'un fantôme ou plutôt d'un esprit bienveillant :

> Elle choisi une maison y entre à pas feutrés, pendant que tout le monde dort, traverse des chambres obscures, et se penche sur un lit où repose un enfant aux yeux clos. Au souffle tranquille. Il émane d'elle un parfum de gel et de citron des larmes d'argent brillent dans ses prunelles fixes. Longtemps elle contemple le tendre visage enfoui dans un oreiller. Enfin, elle secoue la tête et murmure :- ce n'est pas le petit prince. Il faut que j'aille plu loin… (p.21)



Figure 26



Figure 27

Le sens devient ambigu sans qu'il y ait un élément qui guide notre compréhension. Le narrateur omniscient ne donne pas d'autres informations et le mystère persiste.

4.3. Tension énonciative

Enfin, l'effet peut parvenir des « tensions énonciatives » qui consiste à produire le décalage de deux ou plusieurs points de vue opposés des acteurs de l'énoncé lui-même, sans recours à l'observateur extérieur (qui représente généralement le point de vue de référence)

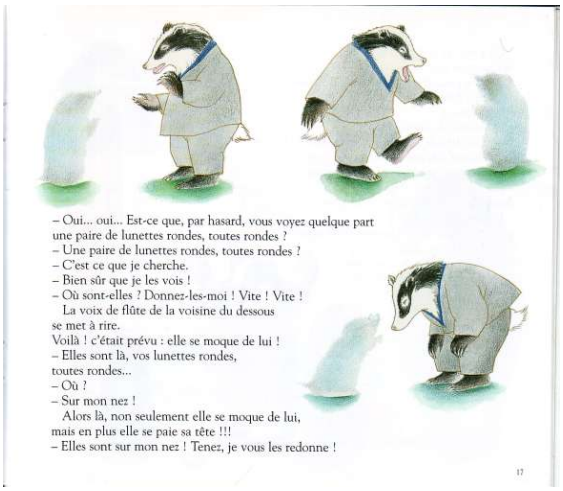




Figure 28 Figure 29

Cela est perceptible dans les deux exemples suivants :

- Dans *Le blaireau à lunettes* : c'est l'histoire d'un blaireau qui, perdant ses lunette, devient presbyte. Il essaye de deviner le voleur de ses lunettes mais n'arrive pas à le faire. Le lecteur n'en est pas plus informé puisque l'illustration mime la vision du blaireau en présentant une silhouette floue du personnage concerné. Le secret n'est révélé qu'après avoir récupéré les lunettes. Le lecteur est averti au même temps que l'acteur presbyte. La surprise se révèle à la fin de l'album.

- Dans *Le grand cerf et le lapin des champs,* il s'agit d'une histoire d'amitié entre un cerf et un lapin qui vient habiter chez cet hôte à cause des chasseurs. Le cerf trouve une solution et se met à exécuter son plan.

On le voit dans les illustrations se pencher pour écrire une pancarte dont ni le lecteur ni l'observateur ne sait le contenu. L'écriteau est mis de dos à dessein dans l'illustration pour ne pas dévoiler ce qui est écrit.



Figure 30

Dans toutes les illustrations la plaque cachée. Ce n'est qu'à la page 21 que la pancarte est exposée pour être lue. Le texte s'appuie sur l'image pour révéler le message écrit par le cerf. C'est en ce moment seulement que le lecteur est informé au même temps que les personnages du récit.





Figure 31 Figure 32

. Le troisième exemple part aussi du même principe : lecteur et observateur sont confrontés à un mystère dont seule Lisa détient le secret. La boite capturant la lumière du soleil est une devinette qui demeure un mystère jusqu'à la fin de l'album.

La boite en question qui accompagne Lisa tout au long de l'album fait retenir le souffle du lecteur, de l'observateur et de l'acteur (françois, le frère de Lisa) qui

attendent avec impatience la résolution de ce mystère. Ce n'est qu'au soir que sera résolue l'énigme : la boite contient un ver luisant.

Il est à souligner que même Lisa la détentrice du secret n'en savait pas grand-chose. C'est grâce à son grand Frère, François, qu'on découvre le contenu de la mystérieuse boite.



Figure 33

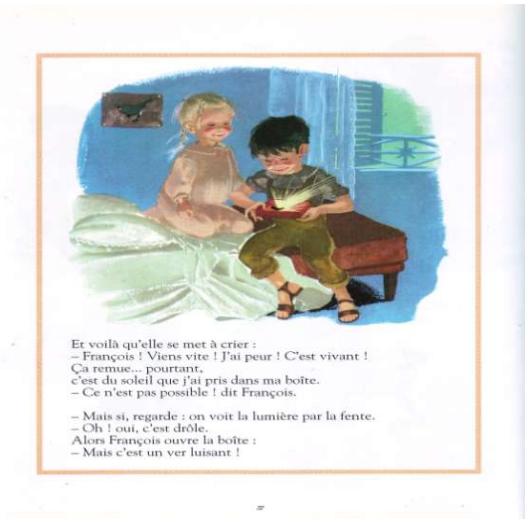


Figure 34

Ce sous modèle, comme son nom l'indique, joue sur le pouvoir de l'énonciation. La narration se fait dans l'absence de la focalisation zéro. Les différents points de vue des personnages et du narrateur s'entrechoquent et essayent de trouver un point de vue de référence, ce qui sera le cas à la fin de l'histoire. Certes, il ne s'agit pas ici d'une focalisation interne. La narration est accomplie par un point de vue externe mais ce narrateur ne sait pas plus que les protagonistes et s'empresse à découvrir le mystère autant que les personnages.

Nous remarquons, d'ailleurs, que les embrayeurs des personnages changent : le narrateur semble se mettre à l'extérieur de la diégèse. De temps à autre, il s'adresse directement au destinataire.

En effet, le narrateur marque sa présence à un moment donné. Il s'adresse aux destinataires en employant les marques de subjectivité « *tu* » et « *vous* » :

***Regardez** donc Lise. Elle essaie d'attraper du soleil dans une boîte…*
— Lise, que fais-tu ? lui demande François, son grand frère.
—Je ne peux pas te le dire... c'est ton cadeau d'anniversaire
— Je saurai bien deviner ce que tu as pris dans cette boîte.

C'est un trèfle à quatre feuilles ?
—Non !
—Une bête à bon Dieu ? [1]

Nous remarquons qu'il s'agit d'un discours entre les protagonistes où le lecteur est mêlé. Au lieu d'être un simple spectateur, le jeune lecteur ou auditeur y participe. Il fait partie de l'histoire. Il attend et devine tout comme les personnages. C'est ce genre d'interaction qui caractérise le sous modèle en question.

Les indices qui le montrent sont le recours aux pronoms personnels : « *je* », « *tu* ». En effet, le narrateur s'adresse directement au lecteur en employant des interjections comme : « *Regardez !* » dans l'album *La boite à soleil.*
Nous relevons aussi dans l'album *Le blaireau à lunettes* les interjections soulignées qui s'adressent directement aux lecteurs :

Attention... *pas aux personnes qu'il ne connaissait pas !*[2]
C'était comme ça *!*

Et les pronoms personnels propres au discours direct soulignés dans les passages suivants :

Evidemment, si tout continue ainsi,
Nous allons *refermer le livre*
et il n'y aura pas d'aventure ![3]
*Si, demain****, vous rencontrez***
Un blaireau à lunettes qui a perdu ses lunettes,
Ne vous moquez pas *de lui...*
Il les a sans doute prêtées à son amie la taupe grise ![4]

Il faut noter qu'il s'agit, de façon générale, de recommandations données aux lecteurs où le narrateur se permet de donner des conseils en tant qu'adulte. Il assume son rôle de protecteur et conseiller, comme le font les parents et les instituteurs à l'école.

[1] DELATAILLE, Albertine, *La boite à soleil*, op.cit.p20.
[2] DANY Laurent, ill. Martine Bourre, *Le blaireau à lunette*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris 2001. p. 6.
[3] Ibid., p.9.
[4] Ibid. p.24.

A partir de ces exemples nous concluons que l'album contemporain se présente comme un espace où l'auteur expérimente des formes singulières de fiction narrative.

Ce type d'albums, comme nous venons de le voir, confirme cette inflexion du rôle donné au lecteur. Les exemples évoqués montrent des interrogations concernant la parole en régime narratif et l'expérience nouvelle qu'on peut en faire. Le narrateur et le lecteur entretiennent une relation particulière, une sorte d'intimité qui se traduit à travers le discours narratif : le lecteur est constamment interpellé par le narrateur, ce qui donne l'impression que le récit lui est directement destiné.

> Les auteurs à travers l'étude d'œuvres singulières (romans et albums) de la fin du XX^e^ siècle montrent comme la littérature devient miroir d'elle-même, réflexion sur la manière et les procédés de l'engendrement d'une fiction qui induit un jeu – littéraire – avec son lecteur « brouillant les limites traditionnellement marquées de la scène narrative[1]

La création, dans ce domaine, est en effet d'une grande vitalité et d'une grande inventivité : elle ne cesse d'interroger, à travers de nouvelles formes, les possibilités d'une fiction narrative qui fait appel à un lecteur actif et averti :

> Cette mise en perspective, cet éparpillement de la figure du narrateur […], en créant un nouveau type de relation narrateur/narrataire qui affecte nécessairement la réception du livre par le lecteur, aboutit à une réflexion toute contemporaine non seulement sur le statut de la narration mais également sur celui de tout discours[2].

Ce trait caractéristique de l'album jeunesse confirme la spécificité de la relation narrateur/narrataire qui induit un comportement et un type narratologique spécifique. De ce fait, l'enfant, en tant que lecteur, voit sa place et son rôle remis en question : il est invité, parfois contraint, à faire résonner sa propre voix pour répondre aux textes, pour répondre aux questions posées pour en combler les lacunes délibérées, pour entrer dans la lecture d'ouvrages qui devient ludique.

GAIOTI Florence**, «** Du droit de parler à l'expérience de la parole »in Expérience de la parole de la littérature de jeunesse contemporaine, presse universitaire de Rennes : Rennes, 2009.p. 13.

[2] Ibid.

L'album est, donc, conçu pour être lu à haute voix. La notion *d'expérience de la parole*[1] nous conduira à examiner et à définir les activités du lecteur à travers sa parole que les fictions narratives contemporaines mettent à l'épreuve.

Les caractéristiques morphosyntaxiques, comme nous l'avons remarqué, y sont propices (phrases courtes, découpées en unités de souffle, présence de rythmes proches de la poésie ou de la comptine). Sa lecture s'effectue également dans un aller/retour avec l'image.

A travers ce type de narratologie spécifique, l'enfant apprend à lire, à écouter et à parler, ce qui nous renvoie à la finalité de l'album *apprendre en s'amusant*.

Le rôle de la surprise et la répétition ne se limite pas à une catégorisation générique. Cette conception énonciative et narrative de l'album détermine aussi sur le mode de sa réception.

Nous nous referons, sur ce point, à une étude sur l'impact de deux aspects de l'album sur le mode de la lecture ainsi que l'horizon d'attente qui se construit au fur et a mesure de l'intensification de la répétition jusqu'au dénouement[1].

4.4. Le rapport répétition/horizon d'attente

L'album à cellule narrative répétitive est très fréquent comme modèle. COUEGNAS souligne la corrélation entre le « nombre de répétition » et « intensité de l'émotion de la réception

> Le modèle de la boule de neige n'a de sens que dans une dynamique qui va de l'avant, et porte avec empressement le lecteur vers la page suivante. En d'autres termes, la répétition participe avec force à la constitution de l'horizon d'attente des albums[2].

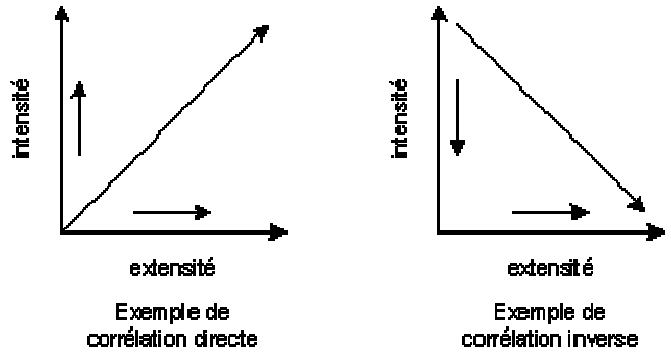
Pour montrer ce rapport, nous appliquons le schéma tensif de ZILBERBER et FANTANIL. Ce dispositif sert à combiner deux «valences » (ou dimensions) : l'intensité et l'extensité (ou étendue). L'extensité est l'étendue à laquelle s'applique l'intensité. Elle correspond à la quantité, à la variété, à l'étendue

[1] COUEGNAS Nicolas. « Il était une fois...l'habitude. L'art de la surprise et de la répétition dans les albums d'enfance »,op., cit..
[2] Ibid.

spatiale ou temporelle des phénomènes. Cette combinaison entre étendue et intensification peut engendrer deux variétés de combinaison[3] :

- La corrélation est dite converse ou directe si, d'une part, l'augmentation de l'une des deux valences s'accompagne de l'augmentation de l'autre et, d'autre part, la diminution de l'une entraîne la diminution de l'autre. Cela provoque une intensité et une extensité basses ou une intensité et une extensité élevées.
- La corrélation est dite inverse si l'augmentation de l'une des deux valences s'accompagne de la diminution de l'autre et réciproquement.

Les schémas suivants expliquent les deux cas[1] :



Nous remarquons que les répétitions données des exemples précédant (*Le gros navet, Le petit bonhomme de pain d'épice, Sauve qui peut !*), procède par la même cadence, la cellule narrative se répète et s'amplifie pour chaque répétition.

Cette répétition suscite chez le lecteur une familiarisation avec la narration du moment qu'il sait déjà à quoi il s'attend), mais aussi un suspens puisqu'il ya toujours un nouvel élément qui s'ajoute. COUEGNAS explique cette fascination pour la répétition comme suit :

> La répétition dans les albums dit, peut-être, la permanence des choses, une non-évanescence rassurante du monde ; elle introduit l'enfant à une profondeur événementielle qui n'est pas close sur l'instant. La fascination de

[3] Louis Hébert (2006), « Le schéma tensif », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), http://www.signosemio.com/fontanille/schema-tensif.asp. consulté le 15/5/2018.
[1] Ibid.

> la répétition est ici fascination du rituel, de l'histoire, de la permanence, de la maîtrise et du partage.[1]

Le lecteur est donc habitué à la structure narrative qui se répète. Toutefois, au lieu de diminuer sa curiosité et installer l'ennui du déjà vu, la répétition suscite une habitude qui s'installe progressivement et par laquelle le lecteur espère une rupture à chaque fois que l'émotion s'accentue par la présence d'un élément nouveau, surtout lorsqu'il s'agit d'une répétition avec intensification :

> On peut représenter la corrélation dans le schéma tensif suivant, où l'intensité correspond à la force de l'émotion suscitée par chaque nouvelle apparition et reconnaissance de la répétition, et où l'étendue correspond, d'une part, à l'augmentation de la répétition, à chaque nouvelle page, et, d'autre part, à la baisse correspondante de probabilité d'une nouvelle répétition.[2]

Même avec les autres sous-modèles (la chaine et la déclinaison), si la structure narrative reste la même sans évolution en crescendo ou decrescendo, l'émotion est aussi intense car le lecteur s'attend toujours à une rupture.

Cela nous mène à conclure que le rapport entre l'intensité, l'émotion et l'horizon d'attente du lecteur et le nombre des répétitions est en rapport de corrélation direct, c'est-à-dire l'augmentation de l'un génère celle de l'autre. En d'autres termes, plus le nombre des répétitions est important plus l'excitation à découvrir le dénouement est grande.

La structure cyclique de la narration est, donc, adaptée à la cognition du jeune lecteur. Elle utilise pour ce faire la mise en page, la distribution et la relation texte/image pour attirer l'enfant. Dans ce sens, le contenu des albums n'est pas le seul souci des concepteurs mais la façon par laquelle il est présenté qui est la plus importante.

En somme, les caractéristiques du genre album renvoient au but pour lequel il est conçu. Il s'agit, rappelons-le, des conditions exclusives de sa réception qui font de lui un livre destiné aux lecteurs jeunes et adultes. Les caractéristiques

[1] COUEGNAS Nicolas. « Il était une fois...l'habitude. L'art de la surprise et de la répétition dans les albums d'enfance », op., cit.
[2] Ibid.

génériques de l'album sont alors adaptées à ces conditions au niveau de la mise en page, c'est à dire de l'expression et du contenu texte/image.

Ce chapitre nous a permis de constater que les caractéristiques génériques de l'album sont déterminants quant aux conditions et au mode de la réception. Cela nous invite à explorer, dans un cinquième chapitre, la réception de l'album par le biais de ses caractéristiques distinctifs propre à la réception

Chapitre V :

La réception de l'album et son rôle comme outil pédagogique

Dans ce chapitre, nous suggérons d'abord de mettre l'accent sur l'importance de l'identification du genre album comme facteur indispensable à l'interprétation. Effectivement, le genre a une valeur *heuristique*, ce qui veut dire qu'il sert à la découverte du sens. Il se situe alors du côté de l'interprétation, permettant ainsi de l'unifier. Autrement dit, le lecteur doit affronter son album avec des pré-requis sur le support comme texte et comme produit. Ajoutons, également, la fonction de l'album comme moyen instructif, à l'école et au sein de la famille.

Ceci dit, la lecture de l'album comme genre à part exige des conditions pour que la lecture et l'interprétation y soient convenables. Dans ce cas, quelles sont ces conditions qui doivent être remplies pour assurer une bonne réception ?

Nous nous interrogeons aussi sur le fonctionnement de l'album à l'école et son exploitation comme support pour instruire et éduquer les enfants.

1. Les conditions de la lecture des albums

1.1. L'adulte, l'incontournable médiateur

L'album moderne est conçu de façon à permettre aux enfants de saisir le contenu en se basant sur l'audition et l'interprétation des images. Dans le cas des albums sans textes, ils se contentent d'appréhender le massage iconique. L'album est un des rares supports où le texte n'occupe qu'une place secondaire. En l'associant à l'image, il présente un discours censé être accessible selon les niveaux des enfants.

Sophie VAN DER LINDEN explique au niveau de l'introduction de son ouvrage *Lire l'album* que les études sur ce genre de livres sont rares. Elle ajoute que c'est « *un livre* qui *demande une aptitude de fusionner image et texte en vue d'un message accessible à un public qui a peu ou pas d'expression en matière de lecture*[1] ». Elle signale que les œuvres qui abordent l'album sont rares sinon consacrées au domaine didactique, et précise que l'étude de l'album

[1]VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, l'atelier du poisson soluble, 2007.p. 9.

n'est pas bornée par l'étude du texte et de l'image mais va au-delà de cette conception en mettant en évidence l'interaction entre texte et image et support.

> Cette étude considère l'album non pas seulement comme un objet dont les messages concourent à la production du sens, mas comme un ensemble cohérent d'interaction entre textes et images et support.[1]

Cette mise en rapport peut dépasser la compréhension des enfants, ce qui nécessite, dans ce cas là, l'intervention d'une tierce personne qui intercepte ce message, l'explique, le simplifie et l'oriente, ou tout bonnement le lit à l'enfant à fin de l'aider à élucider le mystère que recèle chaque livre.

Cet album est, donc, un moyen qui sert à renforcer le lien entre les enfants et leurs parents ou leurs instituteurs. L'adulte lecteur joue un rôle important puisque il est l'initiateur de l'enfant qui lui apprend à apprécier la lecture.Il rassura ce petit novice pour affronter l'angoisse que suppose le contact avec les mots.

> La présence de l'adulte qui lit et le fait de se trouver dans un lieu familier comme la classe, Permet à l'enfant de s'évader complètement et de se laisser surprendre par la peur sans pour autant que cette angoisse deviennent insupportable. Ce phénomène est expliqué par la psychanalyste Sophie de Mijolla-Mellor. Cette peur résultant de la lecture est en fait paradoxale, car elle rassure les enfants, et c'est d'ailleurs pour cette raison qu'ils l'apprécient tant.[2]

Il est à signaler que l'album interpelle un public lecteur et auditeur.Les Américains parlent, dans ce cas, de *dual adress*. Ce concept désigne la confrontation du même message par deux récepteurs différents d'âge et de perception du réel. Maria NIKOLAJEVA explique cette double lecture / interprétation (adulte/ enfant) comme suit :

> Since picture books, more then novels, are assumed to be read by an adult to a child, textual and visual gaps in picture books are

[1] Ibid.
[2] Ibid.

> deliberately left to be filled differently by child and adult, in the process described by contemporary scholar as cross writting[1]

La théoricienne considère le *double adress* comme un moyen indispensable à l'instauration de la communication entre l'adulte et l'enfant qui négocient ensemble pour compléter les ellipses laissées exprès par le double message.
Elle précise, néanmoins, que la lecture se fait par deux moyens : *memitic* et non-*mimeticreprésentation*. Dans la première lecture, il s'agit d'une interprétation qui reflète la réalité. Dans la seconde, il est plutôt question d'une lecture symbolique ou métaphorique.

La distinction entre les deux lectures peut être perceptible au niveau textuel mais, comme on l'a déjà relevé, l'album se lit à travers le rapport texte/image. Ce lien peut aussi influencer le mode de lecture. Par rapport à ce point, Nikolajeva[2] évoque trois modalités qui délimitent la lecture selon ces deux supports :

1. Dubitative : une lecture qui ne peut trancher si c'est réel ou imaginaire.

2. Indicative : une interprétation qui reflète le réel des deux supports sans contradiction.

3. Optative : qui exprime une interprétation de l'imaginaire.

Anne Sophie LE LANDOIS rajoute que la lecture des albums remplit deux fonctions :

- Elle peut être participative, émotionnelle et psychoaffective, c'est à dire elle crée une empathie chez le lecteur enfant et adulte. Ceux-là se mettent à la place des personnages et spéculent leurs actions. C'est ce que POSLANIEC définit comme :

[1]NIKOLAJEVA Maria, "Growing up: the dilemma of children's literature", in *Children literature as communication the ChiLPA project,* ED Roger D. Sell, p. 105. Puisque les livres d'images, plus que les romans, sont supposés être lus par un adulte à un enfant, les lacunes textuelles et visuelles des images sont délibérément laissées à être remplies différemment par l'enfant et l'adulte, dans le processus décrit par l'érudit contemporain .

[2]LE LANDOIS Anne Sophie, « L'Album : première réception littéraire ».mémoire de Master Education. Université de TOURS, 2014.dumas-01090803 cité par Lelandois anne sophie op.cit.p20.

> Un Phénomène de transfert que la psychanalyse appelle projection (mise en soi en autrui) et introjection (ou d'autrui en soi)…ces phénomènes peuvent aider (l'enfant) à appréhender la vérité de sa propre vie à travers la fiction …la lecture est un exutoire[1]

Dans ce cas, même si la lecture n'est pas considérée comme littéraire par certains spécialistes, comme le signale LE LANDOIS,[2] elle reste toujours bénéfique à l'enfant.

➢ La seconde lecture a une fonction de distanciation. Elle se veut objectivante et met en relation les rapports culturels et intellectuels, nécessaires à l'interprétation du texte. Elle place aussi le texte dans une sphère intertextuelle. Cette lecture est qualifiée de littéraire car elle va-au delà des émotions pour une analyse plus objective.

POSLANIEC préfère, pour une lecture plus exhaustive, une lecture mixte qui mêle les deux fonctions : l'enfant a toujours besoin d'un rapport plus intime avec son livre, ce qui va susciter en lui ce *plaisir* de lire ou le goût de la lecture. Ce même chercheur définit la *lecture-plaisir* comme « *une création de sens par le lecteur jusqu'à l'appropriation totale le cas échéant »*[3]. Il explique plus loin, que pour « *atteindre la lecture-plaisir, il faut donner du sens à un texte, et se l'approprier, c'est à dire, vivre un dialogue entre l'imaginaire du lecteur et le texte. L'implication personnelle du lecteur est indispensable dans cet acte de lire*[4] ».

L'implication du lecteur est, donc, primordiale pour l'acte de lecture-plaisir. C'est à travers elle que le lecteur établit un dialogue entre le texte et l'imaginaire, puis noue un lien avec son histoire personnelle pour s'identifier au héros.

> Dès lors, la lecture devient plaisir car le lecteur s'implique personnellement en transformant la lecture en un acte intime. C'est en effet sur ce dernier

[1] LE LANDOIS Anne Sophie, « L'Album : première réception littéraire ». in *Education,* 2014. .p.20.
[2] Ibid. p19.
[3] SAUNIER Nathalie, *Le plaisir de lire, mémoire professionnel*, Institut Universitaire de Formation des Maîtres De l'académie d'Aix –Marseille Site d'Aix-en-Provence, Année universitaire 2003/2004.p7.(Mémoire de Master).
[4] Ibid.

> point qu'il est important d'insister. D'une part, le lecteur se projette intégralement et personnellement dans sa lecture, et d'autre part, la lecture devient un acte intime dans la mesure où elle s'exerce à son propre rythme, souvent dans un moment choisi de la vie privée, dans un lieu intime comme la chambre ou le lit.[1]

Les concepteurs mettront à la disposition des lecteurs adultes, qui seront les décodeurs du message linguistique et le message iconique, des indices ou des *clins d'œil* qui leur permettront de se rendre compte du message premier, destiné aux enfants et permettant d' appréhender le message second qui leur est destiné.

Nous voyons bien que le rôle de l'adulte comme intermédiaire est bien primordial pour inculquer à l'enfantle *plaisir de lire*. L'adulte doit donc jouer le rôle du narrateur et attirer le jeune lecteur vers texte et l'image, ce qui est un modèle de lecture propre à l'album.

Il est à signaler que le jeune lecteur doit avoir une prédisposition à la réception et à la compréhension de l'album. Dans ce cas, quelles sont les conditions à réunir pour remplir cette tache ?

1.2. Les compétences électorales

Umberto Eco montre dans *Lector in faubula* que le texte est *une machine paresseuse*[2] qui exige un travail coopératif de la part du lecteur pour remplir les « blancs ». Autrement dit, le texte laisse ses contenus à l'état virtuel qui dépend de l'interprétation et les compétences du lecteur. Il est toujours « réticent » car il présuppose une coopération interprétative.[3]

L'herméneutique est donc une question de structure de texte mais aussi de réception et qui dit réception dit contexte et lecteur.

[1]SAUNIER Nathalie , »Le plaisir de lire », .op. cit. p.6.

[2] MARZLOFF Martine, « Compte-rendu de lecture mberto Eco, *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs »,* traduction Par Myriam Bouzaher, Editions Grasset, 1979. En ligne : itterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/eco. *Consulté le 5/04/2017.*

[3]Ibid.

Sur ce sujet RASTIER stipule : « *dans cette problématique* (la problématique rhétorique/herméneutique) *le sens des textes n'est pas rapporté au sens du vécu. Il n'est pas non plus immanent au texte mais à ses pratiques d'interprétationeffectuées par un interprète*[1] :

Le lecteur est jugé par les compétences dont il se sert pour comprendre, expliquer et interpréter un texte. On entend par compétences les aptitudes d'interprétation propre aux lecteurs en faisant abstraction à la structure textuelle.

> Le sort interprétatif du texte doit faire partie de son propre « mécanisme génératif » : le texte doit mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre et les événements fortuits… L'auteur prévoit donc un lecteur modèle capable de coopérer à l'actualisation du texte ; c'est-à-dire qu'il agit dans le texte de façon à construire ce lecteur modèle.[2]

Il est, donc, nécessaire de préciser que l'usage du terme «compétence» par Umberto Eco vise surtout à mettre l'accent sur les savoirs des sujets et non sur des structures réifiées qui seraient des propriétés immanentes des textes.[3]

Céline LAVIGNETTE-AMMOUN[4] a consacré dans son mémoire tout un chapitre sur la réception des albums jeunesse, elle note que l'acte de lecture se résume en cinq compétences.Elle reprendles diverses catégories citées par umberto Eco[5] :

- **La compétence linguistique** qui consiste à avoir les connaissances lexiques et syntaxiques, nécessaires pour comprendre un texte d'album.
- **La compétence encyclopédique** : qui consiste à tenir un certain savoir sur le monde

[1]PORTILLO SERRANO Veronica, «La notion de genre en Sciences du Langage», [En ligne], Volume XV- n°2 (2010). Coordonné par Carine Duteil-Mougel., URL : http://www.revue-texto.net/ index. php? id=2577, .consulté le 10/04/2016., p. 60.
[2] Ibid.
[3] Ibid.
[4]LAVIGNETTE-AMMOUN Céline, *Des chaperons rouges de toutes les couleurs : les réécritures de chaperon rouge dans la littérature de jeunesse contemporaine*, Mémoire de Master 1 de littérature de jeunesse sous la direction de M. Bertand Ferrier, Université du Maine, septembre 2007.

- **La compétence logique :** qui permet deconnaître les règles de coréférenceet établir des relations au sein du texte,
- **La compétence rhétorique :** permettant à reconnaître les expressions figurées.
- **La compétence idéologique** : le fait de mettre en jeu des valeurs.

Que ces compétences soient possédées par l'enfant lui-même ou médiatisées par l'adulte qui lui fait la lecture du texte, elles sont toujours nécessaires pour la compréhension.

Compte tenu du fait que l'enfant n'a qu'une connaissance modeste en compétence linguistique, les concepteurs font en sorte d'adapter les textes en fonction du niveau de savoir de ce jeune lecteur.

C'est ce qui justifie le recours à un langage simple, des structures syntaxiques avec des phrases courtes. Prenons quelques exemples :

Enfin la panthère arrive sur la banquise.Elle rencontre un ours blanc, un phoque et un hareng.p. 18(La grande panthère noire).

Le soir, quand les nains rentrèrent de la montagne ils trouvèrent Blacheneige étendue sur le plancher. p. 15. (Blanche neige).

La petite sirène versa des larmes pour la première fois. p. 21 (*La petite sirène*).

Quand les sœurs heurtèrent la porte cendrillon alla leur ouvrir. p. 16. (*Cendrillon*).

Le gentille homme qui faisait l'essai de la pantoufle, ayant regardé attentivement cendrillon et la trouvant fort belle, di que cela était juste. p. 18. (*Cendrillon*).

Quand les enfants essayent de miauler ils n'y arrivent jamais tout à fait.p. 10. (*L'histoire de la lettre*).

Le coq lança à la poule une noisette mais pas assez fort. p. 4. (*C'est encore la faute au loup*).

Remarquons que les auteurs d'albums emploient des temps de narration, notamment le passé simple et le présent, ce qui confirme l'observation faite sur la simplicité des phrases, le lexique et la syntaxe. Le registre du langage est familier et tend souvent au registre de l'oral.

La compétence encyclopédique est réduite chez l'enfant. C'est pourquoi elle est souvent donnée en illustration pour éviter de perturber le récit.C'est au lecteur adulte, dans ce cas, d'attirer l'attention du jeune lecteur, si celui-ci ne s'en rend pas compte.Si le message n'est pas appréhendé cela ne perturbe pas la compréhension du récit.

Nous relevons quelques exemples pour confirmer notre constat :



Figure 1



figure 2

D'une part, nous remarquons au niveau de l'image que l'aspect vestimentaire des personnages révèle l'époque de leur vécu sans le mentionner dans le texte. L'enfant peut facilement deviner, comme c'est le cas dans *Blanche neige* ou *La petite sirène* ou *Jacques et le haricot magique*, quand il s'agit d'un conte traditionnel. Pour cette raison, l'enfant convoque ses connaissances pour interpréter les informations données par l'illustration.

L'illustration choisie de la petite sirène (Figure 1) montre que l'aspect vestimentaire des personnages (la robe bouffante de la sirène et les redingotes du roi et du prince) renvoie à une mode des siècles passés.

La même remarque est valable pour l'image de *Jacques et le haricot magique* (Figure 2). Jacques et sa mère sont habillés à la paysanne, leurs chapeaux flasques de paille et leurs habits usés indiquent leur pauvreté.

A ce niveau, la compétence encyclopédique est assurée, sinon, comme c'est le cas des plus jeunes enfants, c'est l'adulte qui se trouve appelé à assister l'enfant pour pouvoir décoder ce message iconique.



Figure 3



Figure 4

Les indices donnés par l'image dans la Figure 3 : *Un petit chacal très malin* indique qu'il s'agit d'un village indo : des maisons de terre, des toits en paille, des femmes en sari, portant des cruches sur leurs têtes.

Ajoutant à ça le détail le plus important : la physionomie et l'habit du personnage mis en avant de la scène révèlent son statut de brahman.

Pareil pour l'album *C'est encore la faute au loup* (Figure 4) où l'habit traditionnel russe est très apparent. L'architecture des datchas de la compagne ne l'est pas moins.

C'est le cas, également, dans *La grande panthère noire* (Figure5) où l'illustration affichant des villageois en habit traditionnels indou et à la peau halée révèle qu'il s'agit d'un récit originaire de l'inde. L'image peut donc reprendre les détails donnés dans le texte, notamment ceux qui se rapportent au lieu et au temps du récit.

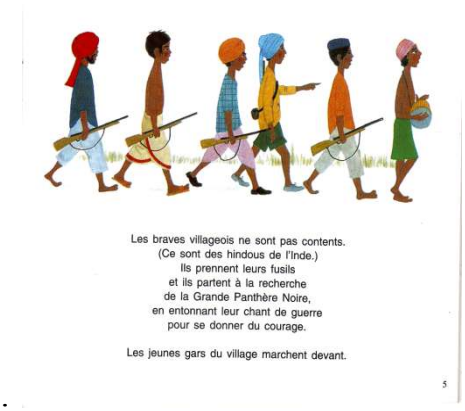


Figure 5



Figure 6

D'une autre part, les habits des protagonistes ne sont pas les seuls indices de la compétence encyclopédique. Nous remarquons, dans l'album de*La vache orange* (Figure 6), que la vache présentée dans l'image se permet un déjeuner composé de saucisses, un fruit et une bonne coupe de champagne, ce qui renvoie à l'art culinaire et traditionnel typiquement français.

Les figures de style font quasiment défaut puisque cela dépasse la compréhension de l'enfant.

Nous notons, néanmoins, quelques comparaisons et métaphores, introduites notamment dans les contes traditionnels, là où il s'agit de description.

Vu les connaissances réduites du jeune lecteur, les auteurs n'emploie pas de tournures travaillées ou littéraire.Le langage des albums est clair et sans figures de styles sinon des figures stéréotypés et connues.

Observons ces exemplesillustrateurs :

Au loin très loin, la mer est plus bleue que le bluet, plus limpide que le cristal, mais si profonde qu'il est impossible d'y jeter l'ancre. (La petite sirène, p.2).

La plus jeune était la plus belle : une peau fine d'un blanc éclatant et les yeux aussi bleus que le fond de l'océan. (La petite sirène, p.2).

Nous pouvons constater que les compétences du lecteur empirique sont prises en considération comme repère pour la conception des albums. Néanmoins, si la *coopération interprétative* fait défaut, le lecteur adulte se charge de remédier aux lacunes d'où sa présence indispensable en acte d'interprétation. Cela nous mène à conclure qu'il y'a plusieurs lectures au plutôt plusieurs niveaux de lecture qui se réalisent en même temps dont l'album est le sujet.

1.3. Les niveaux de lectures

Admettons d'abord que l'auteur écrit son texte en imaginant un lecteur capable d'entreprendre plusieurs niveaux de lecture. C'est-à-dire que l'auteur se met dans la peau d'un lecteur qu'Umberto Eco appelle le *lecteur modèle.*[1]
Umberto Eco stipule qu'un même texte peut être lu par plusieurs types de lecteurs : un lecteur naïf, possédant une culture peu étendue, et un lecteur averti, capable de saisir les renvois élitaires dissimulés dans le texte.

Dans le cas de l'album, il est sujet de deux lectures : une lecture naïve du jeune lecteur et une lecture averti de l'adulte qui est souvent *une lecture intertextuelle qui interpelle d'autres œuvres littéraires ou les connaissances acquises dans d'autres domaines comme l'histoire, la politique la science...* [2]
Prenons l'exemple de *La petite fille aux allumettes.* L'image qui se présente dans la (Figure 7) montre une fille exposée au froid, dans une ville en lumière, insoucieuse de sa douleur, de sa faim et de son corps qui gèle.





Figure 7 Figure 8

L'architecture qui se présente dans l'image affiche de longs cheminées qui évoquent l'architecture propre au début du vingtième siècle qui coïncide avec la révolution industrielle.

Nous pouvons y lire, ainsi, un discours idéologique qui dénonce l'impitoyable époque industrielle et capitaliste dont le principe est

[1]MARZLOFF Martine, op., cit.
[2]Ibid.

l'exploitation et l'épuisement des êtres humains et la répartition inéquitable des richesses, au détriment des travailleurs démunis qui comme la petite fille aux allumettes meurent seuls de froid et de faim.

L'image dans la (Figure 8) reflète une idéologie tout à fait opposée. On y voit l'intérieur d'une datcha russe, une hypothèse confirmée par l'aspect vestimentaire des personnages qui renvoie aux habits traditionnels des paysans russes

Cette image représente l'ère communiste russe et décrit la vie des paysans en communauté de l'époque, sous l'égide de la coopérative.

Cette lecture peut se suivre en métaphorique filée. Ainsi on suggère d'interpréter le gros navet comme les ressources naturelles et humaines de l'état qui ne peut être arraché (exploité) que par le concours de tous les membres de la maison (la communauté).Il se fait partager, par la suite, par tous ces membres participant au travail.

Ces exemples montrent que les auteurs et les illustrateurs d'album prévoient deux *lecteurs modèles* qui assurent deux niveaux de lecture différents du texte et de l'image,ce qui confirme, encore une fois, que la lecture de l'album est spécifique.

2. L'album à l'école

Les premiers auteurs et illustrateurs des albums Père Castor ont pu laisser leurs empreintes et encrer des caractères stables dans ces livres de jeunesse qui deviendront par la suite des caractères permanents de ce genre de livres.

Comment les premiers albums ont été conçus ? Et de quel fondement se sont ils inspirés ? Pour répondre à cette question il faut voir de près la méthode de travail de cette équipe pionnière.

2.1. L'éducation nouvelle, pierre angulaire de la collection Père Castor

Paul faucher, le père fondateur de la collection Père castor, est d'abord un brillant instituteur de formation qui entamera un travail de libraire chez Flammarion (entreprise familiale, regroupant les activités de librairie et

d'édition). Cette opportunité va permettre à ce jeune instituteur, avec le soutien du fondateur Ernest Flammarion, de mettre en œuvre ses projets centrés sur l'enfance et devenir l'un des agents actifs de l'Éducation nouvelle.

Tout a commencé lorsque les bénéfices qu'il a réalisés en tant que gérant de la maison familiale lui ont permis une promotion comme directeur de la succursale au Havre où il connut les Gueritte ce couple fondateur de la société de La Nouvelle Éducation, affiliée à la Ligue internationale d'Éducation nouvelle.

Ces fondateurs définissent cette approche comme suit :

> Les fondateurs de la Nouvelle Éducation considèrent la pédagogie comme une technique scientifique qui ne peut être constituée et développée que par l'observation et l'expérience. Cette technique est un ensemble de moyens propres, non à former l'enfant selon telle ou telle conception morale, philosophique ou sociale, mais à lui permettre de mettre mieux en œuvre les instincts et les aptitudes par lesquels il atteindra undéveloppement harmonieux et complet. […] Ainsi le premier principe de la Nouvelle Éducation est le respect de l'enfant [1]

Quelque temps après la rencontre de Paul Faucher avec le groupe de la Nouvelle Éducation, animé par Madeleine T. J. Guéritte et Roger Cousinet, le nouveau adhérant prit de la distance vis- à-vis de ces précurseurs. Il n'empêche qu'il finit par créer le Bureau Français d'Éducation (BFE) en 1927.Celui-ci a comme fonction de promouvoir une nouvelle approche pédagogique en jouant sur les termes « Nouvelle Éducation » et « Éducation nouvelle » dont les principes reposent sur l'observation scientifique de l'enfant et l'expérience, avec pour corollaire le respect de l'enfant.

Faucher poursuit son engagement en élargissant son activité de propagande. Ayant un pied dans la pédagogie et un pied dans l'édition.Il entreprit, chez Flammarion, la conception d'une collection d'initiation à l'Éducation nouvelle, pour le grand public.

---

[1]PICARD **Michèle,** Paul Faucher, « Concepteur des albums du Père Castor, *sergent recruteur de la Nouvelle Éducation* dans l'entre-deux-guerres ». [En ligne] : https:// recherche seducations .revues.org / 782#tocfrom1n1, consulté le 18-08-2016.

Il fit par la suite un travail de vulgarisation de cette nouvelle conception pédagogique innovatrice. Il créa, en 1927, la collection *Education* où il publia les articles de Paul Hazard qui s'engagea dans des recherches approfondies sur les livres d'enfants et d'autres articles sur l'expérience de Bakulé, le grand pédagogue tchèque avec qui il se lia d'une grande amitié et qui l'incita à renoncer à la propagande de cette méthode pour passer aux activités concrètes. Faucher commença, donc, à s'intéresser à l'enfance en produisant des livres qui ciblent cette catégorie de public.

Il entama, en outre, une recherche sur l'ensemble de la production livresque pour enfants de son époque. Il prit comme résolution de *mieux adapter les livres aux intérêts, aux capacités des enfants en s'appuyant sur les donnés de la psychologie et de la pédagogie nouvelle.* [1] Car ce qui distinque la pédagogie de Faucher c'est le fait qu'elle se charge de tous les enfants, sans distinction : *« L'éducation nouvelle n'a pas pour projet de former une élite mais s'intéresse à tous les enfants, qu'elle respecte pour eux- même non en fonction de leur performances mais quelles que soient leurs performances* »[2].

Ce fut le point de départ des premiers albums *Père Castor* dont les parutions existent jusqu'à nos jours. Le choix du genre album n'était donc pas fortuit. Il s'agit surtoutd'une option qui concrétise les objectifs du pédagogue à travers sa brièveté et sa conceptionparticulière permettant sacompréhension par un maximum de jeunes lecteurs.

En effet, Paul faucher avait donc comme but de s'intéresser aux enfants « *en leur apportant des ferments de libération et d'activité par le seul moyen qui était à [sa] portée, par le livre* [3] *».*

[1]SERANO Marc, « Sur la piste du père castor », in Persée, [en ligne] :www.persee.fr/doc/enfant-0013_7545_1967_num_20_3_2426.consulté le 04/09/2016.
[2]SERINA-KARSKY Fabienne, « Ecole nouvelle d'Antony »,[en ligne] https://ecolenouvelle.hypothèses.org/tag/Paul.Fauche.consulté le 06/09/2016.
[3]PICARD, **Michele,** op, cit.

Cette forme d'autonomie ou « *libération* » visée par Faucher est possible à travers :

L'adoption généralisée des techniques pédagogiques propres à l'individualisation et aux méthodes actives techniques que les différents mouvements d'Education nouvelle ont formulées dans une communauté de pensée et d'action [qui] les rassemble[1]

Le choix des textes et des illustrations par les premiers concernés par l'album : les enfants. En effet, Paul Faucher a élaboré avec l'assistance de la bibliothèque de l'heure joyeuse.

Cet atelier de travail où les jeunes lecteurs sélectionnent eux-même les textes les plus intéressants qui contribuent à la conception de ces albums.
Faucher établit, grâce à ces jeunes consultants, un vaste programme d'Édition auquel il donna la forme d'un catalogue anticipé un projet ambitieux et une vraie révolution dans la littérature de jeunesse de l'époque.

Les difficultés de départ ne découragèrent pas le concepteur qui parvint finalement à réajuster ces objectifs et simplifier ses ambitions. Il réussit, par la suite, à lancer les deux premiers albums en 1931.

> Ainsi le père castor s'applique à concevoir l'album comme un tout ou tour à tour l'image aide à comprendre le texte et le texte à approfondir l'image, il n'oublie pas que cette image .il n'oublie pas que cette image qui s'adresse aux premiers âges doit contenir des éléments d'activité qui permettent à l'enfant de l'utiliser comme base et comme élément de jeu[2].

Il s'agit de *je fais mes masques* et *je découpe*. Ces deux ouvrages se considèrent comme le prélude d'une grande collection, conçue par la même équipe,composée par Paul Faucher, Nathalie Parain, Lida Dursicova (l'épouse

[1] HOZE, Bertrand, « L'éducation nouvelle et les nouvelles technologies éducatives : regard réciproque et proximités pédagogiques du milieu des années 60 au milieu des années 80 », Université René Descartes, Septembre 2004. (Mémoire DEA).
[2]Ibid. p.236.

de Faucher), Rojan, qui sont pour la majorité des Russes, ce qui n'est pas le fait du hasard.

Ce choix de coéquipiers a amplement contribué au succès du projet. La production des albums *Père Castor,* pendant et après la période d'entre deux guerres connaitra une grande profusion.

Bien que les activités du brillant pédagogue diminuent à cause de la deuxième guerre mondiale, l'équipe reprend son rythme de production avec la parution d'autres albums et la création de l'école Père Castor, issue du mouvement de l'Education nouvelle. Depuis ses premiers albums jusqu'à nos jours, la production *Père Castor* comprend quelques 900 titres.

2.2. L'album *Père Castor* comme outil pédagogique

La conception des albums *Père Castor* est principalement pour des fins pédagogiques. Le rôle joué par ces albums à l'école peut équivaloir celui du livre scolaire, de sorte que l'album est considéré comme un support indispensable au CP[1]. Nolwenn LANCEL[2] attire l'attention sur les différents avantages de ce genre spécifique de livres dans le développement intellectuel à l'école en confirmant que les albums jeunesse sont conçus pour un but instructif et surtout pour des activités de travaux pratiques qui motivent les élèves de CP.

En effet, au niveau du développement cognitif, l'album est un support efficace de connaissance qui assure le développement de l'activité intellectuelle et développe la *gymnastique*[3] de l'esprit.

Au niveau du développement psychologique, l'album permet un apprentissage d'un nouveau lexique et des structures syntaxiques que l'enfant tente de mémoriser et de saisir dans leur contexte textuel. La cohérence textuelle développe chez le jeune lecteur le sens de raisonnement et l'ancre de

[1] Le CP (cours préparatoire) (1e année de cycle 2)

[2]LANCEL Nolwenn, « Le rôle de l'album dans le développement de l'enfant au travers des pratiques scolaireset familiales de lecture ».in Education. 2012. <dumas-00759336>

[3] Ibid., p.13.

plus en plus dans la logique du monde réel. Les différentes lectures des albums permettent, sur le plan langagier, d'enrichir le lexique de l'enfant et l'aide à améliorer sa lecture, à apprendre la conception graphique des structures et des locutions dont il ne connaissait que la forme phonétique.

En plus de l'apprentissage culturel, il contribue aussi au développement de la compétence encyclopédique.

De plus, les multitudes des non dits et des vides, laissés à dessin, permettent de développer les inférences chez l'enfant qui se voit capable de faire le lien entre le monde réel et le monde imaginaire, décrit dans ces livres, dans la mesure où il s'identifie à un personnage ou à une situation, ce qui lui permet de s'adapter ou mieux accepter une situation imposée dans sa vie.

Cette identification aide à réaliser des «expériences de pensée» et par conséquent, favorise le jugement critique, rien qu'en amenant l'enfant à vivre dans l'imagination,

L'enfant peut aussi, à un niveau supérieur, développer une compétence communicative. En s'exprimant au sujet du livre, donner son avis ou demander certaines explications, il devient un être pensant, ayant un avis à partager. Il apprend ainsi à écouter et à respecter l'avis des autres, ce qui l'amène à prendre en considération les opinions et les droits d'autrui, puisque il s'identifie aux personnages qui sont en interaction à l'intérieur de l'album. Même s'il lui arrive de transférer ce comportement au monde réel, ce qui est avantageux pour son développement social et culturel.

En outre, l'acquisition des connaissances culturelles, sociales et comportementales que l'enfant développe à travers l'album initie celui-ci à la littérature et facilite l'acquisition des connaissances littéraires et rhétoriques qui lui feront aimer, plus tard, la lecture et le monde des livres.

Vu son importance pour le développement intellectuel de l'enfant, comment peut-on exploiter cet outil à l'école ?

2.3. L'album comme support d'apprentissage

L'album actuel, comme on l'a déjà constaté, traite des sujets plus variés. Il peut évoquer la vie privée des adultes, au point de vue des enfants, ou s'introduire dans la vie intime des enfants à travers le regard des grands. Il peut aussi traiter des cas particuliers comme les enfants orphelins, gâtés ou souvent des enfants turbulents.

La narration se fait dans un style simple humoristique, ludique chargé d'une visée didactique.

Effectivement, les albums assurent généralement une fonction didactique, même s'ils sont ludiques, outre son apport important pour le développement intellectuel langagier, social et culturel.

C'est pour cette raison que les instituteurs des maternelles, même des écoles primaires, ont recours à ce genre de livres qui transforme l'apprentissage en une partie de plaisir.

L'appréhension de l'album doit d'abord commencer par son paratexte en faisant découvrir à l'élève les caractéristiques de la mise en page albumique pour le différentier des autres livres.

La lecture doit, ensuite, mener la plupart du temps à une compréhension de l'histoire.

Pour ce faire, l'enseignant pose des questions incontournables concernant l'organisation de l'histoire : les personnages, le récit, le déroulement des événements. Il doit poser des questions comme : qui sont les personnages ? Comment s'appellent-ils ? Qui est le personnage principal ? Que raconte l'histoire ? Où et quand se passe -t-elle ?

Vient après la phase de la compréhension, l'étape de la reformulation. C'est une étape cruciale car elle jugera des compétences de mémorisation et d'expression de l'enfant et déterminera, par la suite, si celui-ci a bien assimilé les étapes de l'histoire.Il développera aussi son imagination car l'enfant ne reproduira jamais la même version telle qu'il l'a reçue. Il mettra sa touche

personnelle et ira même à altérer les événements, ce qu'on' appelle la réappropriation de l'histoire.

Les enseignants font en sorte que l'élève revoie les mêmes représentations des personnages ou le même récit. Cela permet l'association de plusieurs ouvrages différents mais dotés de similitudes (personnages, texte, histoire, auteur) : « *Par ces mises en réseaux, l'enfant se construit une identité, développe son esprit critique (identification et imagination), ses compétences langagières (décrire, comparer, expliquer, se justifier) et sa culture ».*[1]

Les pédagogues se penchent sur l'interaction qui se crée entre le livre et l'enfant.

Thérèse PAQUIN [2], dont l'expérience qu'elle a effectué dans ce domaine traite la question de la compréhension, tente de répondre à la problématique suivante : comment et quand est-ce que l'enfant est en mesure de saisir le sens de l'album ?

Pour répondre à cette problématique, elle opte pour un album sans texte pour observer l'appréhension des éléments dénotatifs. Puis, elle tente de voir comment l'enfant sélectionne les éléments susceptibles de l'aider à comprendre le processus de la narration, reconstruire l'histoire et reconnaitre les rôles des personnages.

Au niveau de la connotation, elle s'applique à relever tous les éléments qui ont aidé à l'interprétation.

Thérèse PAQUIN a remarqué que les enfants de la maternelle négligent certaines images nécessaires à la compréhension. D'autres images qui servent à indiquer le temps et l'espace des actions étaient mises à l'écart.

[1]LANCEL Nolwenn, *Le rôle de l'album dans le développement de l'enfant au travers des pratiques scolaires et familiales de lecture*, op., cit. p .29.

[2]PAQUIN Thérèse, « Les structures sémiotiques de s images de l'album pour enfants ».dans Revue des sciences de l'éducation, vol. 10, n° 2, 1984.

Au niveau de la connotation, les éléments n'étaient pas accessibles aux enfants.L'intervention d'un adulte était donc nécessaire pour qu'ils s'en rendent compte de l'existence.Elle conclut : « C*ette codification fait appel à un niveau de culture et d'abstraction qui dépasse les capacités de la plupart des enfants auxquels ce livre est destiné* [1] ».

Cette expérience est une preuve irréfutable que l'album est soumis à une relation tripartite où le message albumique doit passer par l'adulte appelé à jouer le rôle du modérateur qui adaptera, facilitera la bonne réception au jeune lecteur.

En tenant compte de la nature des activités proposées par l'atelier Père Castor, nous déduisonsles objectifs pédagogiques de la collection :

D'abord, la visée pédagogique de la collection se voit d'emblée dans son appellation « Père Castor ». En effet : « *Le « Père » représente l'adulte. Il joue un rôle de passeur entre l'enfant et le livre. Quant au « Castor », c'est un animal bâtisseur. Pour Paul Faucher les livres sont des outils de construction de l'individu*[2] *».*

Comme on l'a déjà mentionné, la collection s'est inspirée principalement l'éducation *nouvelle,* un mouvement qui présente une méthode révolutionnaire par rapport à l'éducation, d'ailleurs son fondateur et éditeur Paul faucher a conçu ces albums pour promouvoir cette nouvelle vision sur l'éducation où tout se joue autour de l'enfant : *« Paul Faucher ne se voit pas comme un éditeur mais plutôt comme un créateur d'un outillage éducatif (...). Les livres sont conçus pour stimuler, favoriser l'autonomie, et permettre aux jeunes lecteurs d'accroître leurs savoirs et de construire leur personnalité.*[3] ».

[1]PAQUIN Thérèse. « les structures sémiotiques de s images de l'album pour enfants ».dans Revue des sciences de l'éducation, op., cit.

[2]Père castor raconte nous une histoire, fiche pédagogique, *musees.* [En ligne] *Allier .fr/cms _view File.php ?idtf=27497&path...pedagogique-Pere-Castor.pdf consulté le 20/05/2018.P16.*

[3] Père castor raconte nous une histoire, fiche pédagogique, op., cit . p.12.

Les objectifs de la collection sont en relation directe avec le programme scolaire. Les albums sont considérés comme un support complémentaire, vu leur importance et leur conception soumise à des exigences très contraignantes pour le concepteur qui doit se conformer au projet pédagogique. Ils sont ainsi indispensables à l'école comme à la maison.

Les conditions de sa conception se situent au niveau de la mise en page, du choix des thèmes et de la conception des textes et des images :

✓ **Nombre de pages limité** (entre 16, 24 ou 32 pages). Les objectifs sont doubles. L'album, tout en restant de grande qualité doit être bon marché, de façon à être accessible au plus grand nombre d'enfants…

✓ **Écriture** : Paul Faucher refuse les clichés, les formes indirectes et allusives, et préfère utiliser une langue directe riche en vocabulaire et en formes grammaticales.

✓ **Images** : elles doivent faire appel à l'émotion de l'enfant, le faire parler, raconter, expliquer, permettre l'observation, la comparaison

✓ **Typographie :** taille des caractères 11 ou 12, pour le confort visuel des enfants et utilisation de la ligne justifiée pour une meilleure lisibilité. [1]

On remarque à travers ces critères qu'il s'agit de la même rigueur dans le choix des thèmes qui doit être en relation avec l'enfant et son entourage.

Si nous revenons aux constats évoqués dans le chapitre III, consacré à l'étude thématique, à titre d'exemple, nous remarquons que l'animal est un thème important dans les albums. Les concepteurs de la collection Père Castor expliquent ce choix comme suit :

> Les premiers amis des enfants sont les animaux sous toutes leurs formes, peluche, doudou, etc. C'est le premier jouet, réservoir des sentiments, le confident qui réconforte. L'animal est un passeur. Qu'il soit à l'image de l'enfant, vivant comme lui, ou qu'il ait une histoire propre au milieu de ses congénères, c'est souvent lui qui l'attire dans l'univers du livre.[2]

La présence massive des animaux anthropomorphes n'est pas fortuite.Ce choix est donné à partir d'une sélection de raisons favorables qui permettent la création d'un environnement facilitant et attirant l'enfant vers l'apprentissage et en attisant sa curiosité scientifique :

[1] Ibid. p.13.
[2] Père castor raconte nous une histoire, fiche pédagogique, musées. op, cit., p.37.

> Les animaux anthropomorphes, ces animaux auxquels sont attribués des caractéristiques humaines, sont très présents dans les albums. Paul Faucher est réticent vis-à-vis de ce procédé. Pour l'éditeur, les images ne doivent pas tromper, déstabiliser l'enfant, mais montrer la réalité. Elles doivent procurer à l'enfant une connaissance du réel et lui permettre un vrai partage d'émotions. [1]

Le fait de se rendre compte de la dimension pédagogique des albums *Père Castor* et de constater l'importance de la visée pédagogique dans la production et la réception des albums nous mène à explorer une autre dimension qui va de pair avec cette dimension pédagogique.

Si l'enfant apprend avec les albums, que ce soit à l'école ou à la maison, il se construit un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. Ces compétences renvoient généralement au volet moral qui consiste à donner des directives qui oriente le comportement et le sens du jugement de l'enfant. Cela nous mène à nous interroger : à quoi consiste la visée morale dans les albums ? Comment se construit la réception de celle-ci et quels sont les enjeux qu'elle vise par rapport à l'éducation et à la formation de l'enfant ?

3. L'album comme support de la morale

Vu l'importance des enjeux de l'album dans de le domaine de l'éducation, son statut comme manuel formateur initiateur aux connaissances culturelles et intellectuelles, son rôle comme premier guide de l'enfant à la découverte de littérature, il se considère comme un guide efficace, assistant les parents à la maison et les instituteurs à l'école.

L'album remplit ainsi un autre rôle non moins important dans la formation morale de l'enfant. Il faut, néanmoins, préciser que l'influence de l'aspect moraliste de l'album est tributaire de la nature des textes et du caractère de la production et de la réception propre à l'album.

[1] Ibid.

3.1. Le conte traditionnel dans l'album et la morale

Il importe de préciser que les histoires de la collection sont sélectionnée par le fondateur Paul Faucher, selon des critères très strictes. Parallèlement le jeune public est aussi concerné par la réalisation des albums, dans la mesure où des histoires peuvent être conçues par des enfants d'écoles : « *Quant au conte de La vache orange, il est l'invention d'un jeune Américain de 8 ans, dont le père directeur d'une école d'enfants surdoués, envoya le manuscrit à Paul Faucher en 1938* »[1].

De plus, l'éditeur prend soin de ne pas choquer son jeune public par des histoires cruelles, ce qui est le cas dans les contes traditionnels comme *Le petit chaperon rouge* la version de Perrault. L'album réadapte ces contes (texte et image) pour qu'ils ne heurtent pas la sensibilité des enfants.

Quant à la portée morale, elle peut être donnée sous forme de conclusion résumant l'histoire en quelques mots et présente une leçon à la fin du récit pour que le lecteur suive la règle et en fait un principe de pensée et de conduite. Elle est souvent indirecte et se voit à travers le résultat du comportement du personnage.

La visée morale peut parfois ne pas exister, donnant naissance à ce qui est appelé une histoire « amorale ».Dans d'autre cas, on ose même parodier la morale en la remettant en question et lui ôtant son statut de sacré.

Avant de présenter des exemples sur les différentes formes du message moraliste dans l'album jeunesse, commençons d'abord par aborder la définition de la morale :

> **Etymologie** : du latin *mores* (pluriel de *mos*), mœurs, conduite, manière d'agir, genre de vie, habitude. La **morale** est un ensemble de principes de jugement, de règles de conduite relatives au bien et au mal, de devoirs, de valeurs, parfois érigés en doctrine, qu'une société se donne et qui s'imposent autant à la conscience individuelle qu'à la conscience collective.

[1] Père Castor raconte nous une histoire, fiche pédagogique, *musées.* op. cit., p.44.

> Ces principes varient selon la culture, les croyances, les conditions de vie et les besoins de la société. Ils ont souvent pour origine ce qui est positif pour la survie de l'ethnie, du peuple, de la société. Si de tels principes sont en outre positifs pour l'ensemble des ethnies, des peuples ou des sociétés de la Terre, on peut les considérer comme faisant partie de la **morale universelle**. Les termes "éthique" et "**morale**" ont des sens proches et sont souvent confondus. L'éthique est plutôt la science et l'étude de la morale. [1]

D'après cette définition, la morale a un rapport direct avec *le bien* et *le mal*.Ce coïncide aveccertains aspectsde l'étude thématique, élaborée au niveau du chapitre trois, où il est question de la conception de ces deux valeurs dans les différents albums.

Le bien selon la religion est tout ce qui est en rapport avec Dieu, tandis que la mal renvoie au diable. Du point de vue ethnique le bien est un principe normatif conforme à l'idéal moral qui constitue le bien être de la communauté.

Nous remarquons que le jugement fondamental et distinctif entre les deux valeurs est très présent dans les contes dits traditionnels. Les contes en question consolident toujours la morale dans la mesure où le bien triomphe toujours.

Dans l'exemple de *Baba yaga*, à titre d'exemple, la méchante ogresse a été vaincue malgré sa force et son grand pouvoir de sorcière.

La même fin (plus tragique même) est réservée à la sorcière dans *Hansel et Gretel* et *Jacques et le haricot magique*.

[1]Dictionnaire toupie, [En ligne] : http://www.toupie.org/Dictionnaire/Morale.htm.



Figure 9



Figure 10

La morale est donnée dans ce cas comme la prise de conscience du sort des personnages représentant des deux forces universelles. Ainsi, la fin tragique des représentants du mal est exposée ostentatoirement pour permettre à l'enfant de déduire facilement la morale.

La morale peut aussi omettre la fin négative en faisant avancer la sanction positive des personnages représentant le bien et les promouvoir vers un statut meilleur.

C'est le cas de *Blanche neige* et *Cendrillon*. L'histoire est close par le mariage des deux protagonistes avec des princes (promotion et récompense positive), tandis que la sanction négative réservée aux protagonistes représentant du mal est presque passée inaperçue, faisant ainsi prévaloir l'impression du dénouement heureux.



Figure 11



Figure 12

La morale peut se donner aussi au sens inverse, c'est-à-dire la récompense d'apparence négative des personnages jugés comme bons. En réalité, cette vision de fin tragique est contredite par l'univers référentiel du narrateur qui révèle la vérité aux lecteurs.

Comme exemple de ce genre de fins, nous proposons les exemples de *La petite sirène et La petite fille aux allumettes* : les deux protagonistes, malgré leur gentillesse et leur dévouement finissent par mourir. La mort est considérée comme tragique pour l'opinion publique. Toutefois, le récit montre que la mort dans leur cas n'est pas vue comme une tragédie mais plutôt comme une élévation vers un niveau supérieur.



Figure 13



Figure 14

Le récit et l'illustration de *La petite fille aux allumettes* décrivent une fille délivrée de ses souffrances terrestres puisque, là- haut dans le ciel, elle a pu retrouver sa grand-mère bien aimée et sentir enfin la chaleur et le bonheur.

Pour *La petite sirène*, son refus de tuer le prince au risque de sa propre vie lui permit de s'élever au rang des filles des aires. Cette accession lui procurera des pouvoirs bien supérieurs à ceux qu'elle avait, lors de son premier état.

L'image des deux scènes contribue à confirmer notre constat. Les deux images affinent la différence entre les deux états (la vie et la mort) par le changement physionomique des deux filles.

En effet, nous remarquons que les corps des deux personnages deviennent transparents et flottant dans les airs, ce qui signifie que les filles sont devenues des âmes immortelles.

De plus, l'élévation vers le ciel renvoie, selon la conception commune, à l'ascension des âmes après la mort. C'est une façon de donner un regard moins maussade de ce phénomène et contredire l'idée stéréotypée selon laquelle il conçu comme synonyme de malheur.

3.2. Le conte moderne dans l'album et la morale :

A travers l'étude thématique du bien et du mal, rappelons-nous que la problématique de la confrontation universelle entre ces deux valeurs a été bannie dans les albums jeunesse modernes. Ces concepts ont été remplacés par des thèmes plus proches à l'univers de l'enfant comme l'amitié. Cela qui nous mène à déduire que l'idée de la morale, même si elle est présente, elle est exposée d'une façon différente de la conception des albums contes classiques.

Prenons l'exemple de *Le chaton désobéissant* où il est question d'un petit chat qui, curieux de découvrir le monde extérieur, désobéit à sa mère qui lui interdit de s'éloigner de la ferme. Il s'aventure quand même et se perd dans la forêt ou aucun animal ne le reconnait comme chat.

En effet, aucun animal de la forêt ne put lui donner la nourriture qui convient à un chaton qui meurt de faim. C'est la pie, vers la fin, qui le reconnut et l'accompagne à la ferme. Dans la logique des choses, on pensera que la morale dans cette histoire est de dénigrer tout enfant désobéissant aux adultes et le dissuader de s'aventurer loin de son environnement familial.

En vérité, l'album nous offre une lecture dialectique, en offrant deux messages : l'un adressé à un lecteur naïf et se résume dans l'interdiction de la désobéissance. L'autre à un lecteur averti qui se trouve invité à l'aventure et incité à satisfaire sa curiosité.

La (Figure 13) nous représente le discours de la pie aux animaux .Elle réprouve le fait qu'ils soient constamment blottis dans leur coin, de ne pas

avoir la curiosité de voir ailleurs pour mieux connaitre la vie. Elle leur reproche d'atteindre un degré d'ignorance avec lequel il n'arrive même pas à identifier un chat.

L'image finale vient nous résumer la situation du chat qui, malgré la promesse qu'il donna à sa mère, il ne peut freiner sa curiosité. Il se trouve incapable d'agir contre sa nature en s'empêchant d'être curieux. En montant sur le toit, il arrive à s'offrir une belle vue panoramique. Par le biais de cette ruse, il découvre une autre alternative lui permettant d'assouvir sa curiosité.

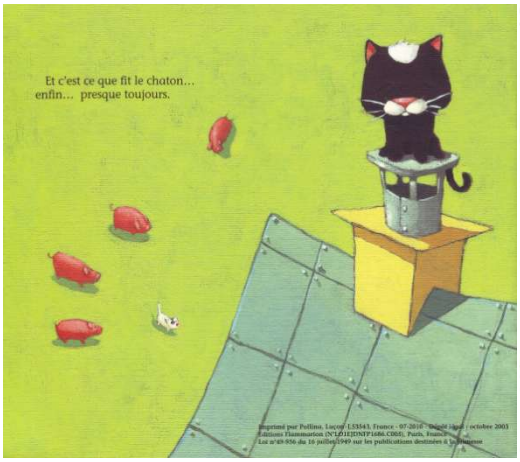


Figure 15

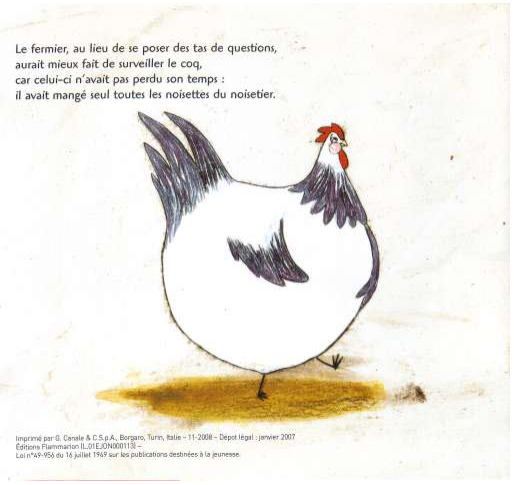


Figure 16

L'album *C'est encore la faute au loup* traite le sujet de la curiosité, mais différemment. Il s'agit d'un fermier qui veut savoir comment sa poule a eu l'œil enflé. Il perd son temps à poser des questions pour connaitre le responsable.

Du coup, il a finit par oublier le coq qui profita de la distraction du fermier pour s'accaparer de tous les noix du noisetier.

La morale ici est bien claire : la curiosité est une distraction qui fait perdre du temps et fait oublier des détails bien importants.

Nous réalisons ici que la morale est relative au contexte qui s'adapte selon la situation présentée. Il n'est donc pas question de règles strictes et intransigeantes.

Prenons aussi les exemples *Va t'en gros loup méchant* et *Le petit bonhomme de pain d'épice*.Ces deux albums traitent le même sujet : « manger ».Dans le premier album, il s'agit d'un loup qui, voulant manger les lapins qui sortaient se promener et cueillir des fraises, perdait son temps à s'habiller. Il refait le bouton de sa chemise puis met ses souliers, permettant ainsi aux lapins de prendre tout leur temps et finir leur promenade avant de rentrerdans leur terrier en toute quiétude.

Le loup apparait trop tard dans les bois. Déçu et frustré, il finit par prendre des fraises de bois comme repas bien qu'il ne les aime pas.

Une lecture naïve de cet album nous oriente vers une morale qui, d'apparence, est en relation avec une vison manichéenne où le loup (le méchant) est puni et les lapins (les innocents) sont récompensés en ayant la vie sauve.

À notre sens, le fait que le loup n'accède pas à sa quête (manger les lapins) et qu'il soit sanctionné ne constitue pas la première préoccupation du récit. Les illustrations centrées sur le loup sont loin de présenter un méchant loup capable de dévorer des lapins ou n'importe quel autre animal, ce qui nous laisse dubitatif quant à la réalisation de son action.

De plus, l'album ne donne aucun jugement appréciatif ou dépréciatif sur le projet du loup. C'est une façon de dire qu'un loup qui mange des lapins relève du naturel.

Toutefois, l'album attire l'attention sur le comportement du loup qui, comme les enfants mal organisés, laisse toujours ses affaires trainer, et ne les range qu'à la dernière minute.

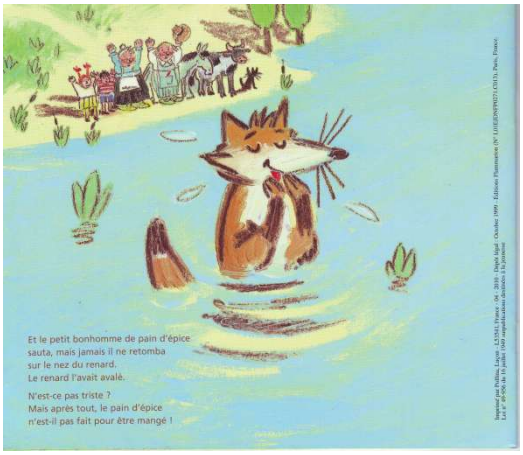


Figure 17

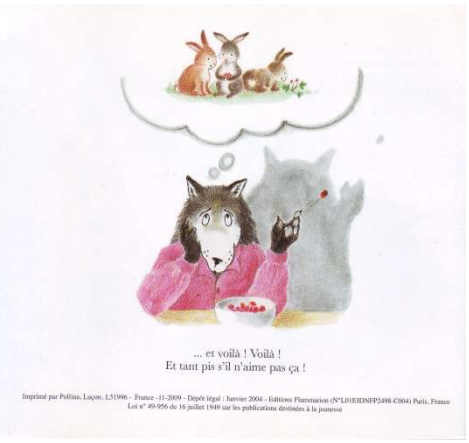


Figure 18

Par conséquent, ces enfants, tout comme le loup, finissent toujours par être en retard et ne parviennent pas, par la suite, aux résultats souhaités.

Le deuxième album *Le petit bonhomme de pain d'épice* traite aussi le thème de la nourriture. Il s'agit d'un pain d'épice qui, sorti tout chaud du four, mène une course où il est poursuivi par plusieurs personnes. Dans cette poursuite, il monte sur le dos du renard qui lui propose de traverser la rivière puis finit par le manger. La première réaction que peut avoir l'enfant est d'avoir du chagrin pour le sort du pain d'épice, mais le narrateur intervient et fait rappeler au jeune lecteur que le pain d'épice est fait pour être mangé.

Nous constatons donc, à partir de ces exemples, que la morale dans ce genre d'album est relativisée. Il y est beaucoup plus question de contexte et de choix du comportement approprié aux situations données.

3.3. Une morale, pour quoi faire ?

Etant donné que la morale est une norme propre à une société et une époque donnés : « *Issue d'un groupe social, une morale traduit les valeurs d'une société ou les normes d'une époque Issue d'un groupe social, une morale traduit les valeurs d'une société ou les normes d'une époque* »[12], il est tout à fait logique qu'elle subit une révolution tout comme les idées de la société elle-même.

[1] LAVIGNETTE-AMMOUN, Céline, *Des chaperon rouges de toutes les couleurs : les réécritures de chaperon rouge dans la littérature de jeunesse contemporaine*, op., cit.,
[2]Ibid., p .134.

Un conte pour enfants reflète la société dans laquelle il apparait et exprime, par ce fait, les valeurs ou les contre-valeurs véhiculées à son époque. Les contes traditionnels véhicule une morale claire, directe et stéréotypé qui confirme l'autorité des adultes et encourage les enfants à leur obéir au doigt et à l'œil.
Par contre, les textes des contes modernes donnent aux enfants des morales subversives. Elles y sont généralement absentes, sinon implicites. LAVIGNETTE-AMMOUN explique l'intérêt de cette démarche :

> L'intention n'est pas d'abord de faire entrer l'enfant dans un cadre normatif, mais de mettre en scène la liberté et d'avoir ainsi un rôle émancipateur. Il s'agit donc de réévaluer les histoires, de leur donner d'autres fins, plus conformes à l'air du temps. Les auteurs cherchent alors à remettre en cause et à relativiser l'importance des messages apportés par les contes traditionnels.[1]

L'auteur conteste l'idée reçue qui considère les contes modernes comme étant des histoires sans morale. Elle affirme que la morale réside justement dans la liberté du choix et l'affranchissement de l'enfant de toute orientation :

> Or, il y a généralement toujours une morale dans les contes contemporains. Il s'agit d'une morale positive qui suggère à l'enfant d'affirmer sa liberté…. Les valeurs progressistes de liberté l'emportent donc sur les valeurs traditionnelles d'autorité et d'ordre.[2]

Dans ce cas, poursuit l'auteure, il ne s'agit pas de subversion mais d'une évolution de la conception faite par rapport à la morale elle-même. Autrement dit, le conte moderne n'essaye pas de contredire le conte traditionnel mais l'évolution des cultures et les valeurs et l'imaginaire commun font que ce genre de morales ne soit pas en vigueur. Il est supplanté par une conception qui correspond au projet de l'adulte consistant à faire de l'enfant un individu indépendant et libre.

> La subversion et la contestation des valeurs de l'autorité ne peuvent-elles pas être considérées comme les nouvelles valeurs prescriptives de la société moderne ?... Le stéréotype s'est inversé, mais c'est toujours une

[1] LAVIGNETTE-AMMOUN, Céline, *Des chaperon rouges de toutes les couleurs : les réécritures de chaperon rouge dans la littérature de jeunesse contemporaine*, op., cit, p.138.
[2] Ibid., p.140.

> image normative de ce que doit être l'enfant et de la façon dont l'adulte veut le considérer qui s'impose à la littérature pour la jeunesse[1].

Partant du constat de LAVIGNETTE-AMMOUN, nous pouvons déduire que la morale est toujours présente, et que la subversion des concepts du bien et du mal influence, certes, la dominance des leçons de morale mais ne les annule pas.

La nouvelle conception de la morale est moins rigide que la première. Elle se présente à l'enfant sous une nouvelle forme qui lui lègue une conception plus nuancée du bien et du mal et plus proche du pragmatisme et la vie réelle.

En somme, l'album a permis d'entamer une belle réflexion et de belles discussions sur les valeurs importantes, la façon dont l'apprentissage est fait au travers ce support donne à l'apprentissage une vision révolutionnaire et rend l'enfant un élément actif contribuant à réaliser sa propre éducation.

[1] Ibid., p.141.

Conclusion

Conclusion

Nous avons tenté, dans le présent travail, de mettre la lumière sur les différentes caractéristiques qui distinguent la littérature de jeunesse de la littérature dite d'adultes. A travers la spécificité de son public, les conditions de sa production et de sa réception, il nous a été donné de constater qu'elle contient des éléments pertinents et stables considérés comme caractères génériques l'identifiant par rapport aux autres genres littéraires et font d'elle une littérature à part entière.

Nous avons d'abord tenté de cerner le concept du genre en donnant un aperçu sur son historique qui s'étend de l'antiquité jusqu'à nos jours. Nous avons procédé, ensuite, à une étude diachronique pour conclure, à l'issue du premier chapitre, au constat que l'étude de cette notion problématique est classificatoire et catégorielle.

La généricité, par contre, est un terme plus englobant qui va au-delà des limites du genre et rejette son caractère catégorisant et classificatoire.

Nous avons entamé notre analyse sémiologique par l'étude de la forme des albums à savoir la mise en page qui diffère d'une maison à une autre avant d'examiner les différents modèles des rapports texte /image et de toute une panoplie de techniques de design, allant du rapport titre illustration, à la double page, passant par les techniques d'illustration inspirées du cinéma et le choix des couleurs où rien n'est laissé au hasard.

A la fin du chapitre nous avons déduit que la mise en page des albums est spécifique, c'est-à-dire propre à ce genre de productions, ce qui confirme notre point de départ qui définit l'album comme un genre à part.

Concernant l'étude de la généricité, nous avons choisi d'étudier les composantes de la sémantique textuelle, à commencer par la composante thématique qui a accaparé le plus notre intérêt vu son importance et étant donné qu'elle n'a pas été assez explorée dans ce genre de travaux.

Pour une analyse optimale et précise, nous avons opté pour le programme TAL : nous nous sommes servi du logiciel tropzoom afin d'étudier notre corpus dans sa globalité et le logiciel hyperbase pour chaque album isolément. Cela

nous a permis, d'une part, d'avoir une vue d'ensemble et, d'autre part, de comparer les unités.

L'étude thématique, dans le deuxième chapitre, est faite à partir d'une hypothèse émise par rapport à la prédominance de la lutte universelle des valeurs du Bien et du Mal dans les albums. Le traitement de cette thématique consiste à relever les catégories principales relatives aux deux thèmes.
A travers cette analyse, nous avons constaté une stabilité au niveau de la structure thématique. Cette stabilité nous a permis de relever deux catégories distinctes, appelés *albums classiques et albums modernes :*

La catégorie *albums classiques* reconnait la distinction entre le bien et le mal par les qualifiants, recensés comme sèmes qui confirment la différence entre les deux entités.

Dans les *albums modernes,* il s'agit d'une situation inverse où aucune distinction n'est observée entre le bien et le mal : aucun sème ne confirme l'existence de ces deux entités. Par contre, cette thématique manichéiste est remplacée par le recours aux sèmes renvoyant à la vie quotidienne de l'enfant et qui entreprennent un rapport direct avec la vie réelle.

Dans la catégorie d'*albums modernes*, nous avons relevé l'omniprésence du verbe « manger » qui n'est pas pris dans le sens de « dévoration » comme c'est le cas dans les *albums classiques* mais plutôt dans le sens d' « un besoin naturel », indispensable à la survie.

Ces constats qui confirment la présence d'une structure thématique stable assez distincte met en exergue l'existence d'une généricité propre à l'album.

Le quatrième chapitre prend en charge l'étude des trois composantes de la sémantique textuelle de François RASTIER, reprises par COUEGNAS.
Dans cette optique, nous avons réexpliqué, en ce sens, le gradient générique qui se base sur la composante médiatique et tactique, puis se ramifie en onomasiologie et sémasiologie, selon le rapport texte/image.

Conclusion

Le résultat final nous a mené à conclure que notre corpus d'étude, *Père Castor*, peut être classé selon les critères du gradient générique. Nous avons, également, relevé d'autres critères qui renvoient à la spécificité de la situation de réception en prenant en considération la précarité de la situation du récepteur en tant que lecteur débutant.

Dans le cinquième chapitre, nous avons tenté d'expliquer que la réception de l'album est spécifique dans la mesure où il s'agit d'une réception à double destinateurs, de niveau et âge différent. De plus, nous avons essayé de souligner que l'album est un livre pour jeunesse à vocation instructive et divertissante.

Nous avons, en outre, essayé de montrer que cette situation de double destinateurs implique une réception spécifique, ce qui fait que la lecture de l'album nécessite des prérequis.

Nous avons abordé, par la même occasion, la problématique de la réception, selon Umberto ECO, en citant les compétences nécessaires à une bonne réception et en rendant compte, aussi, des niveaux de lectures compatibles aux niveaux de lecteurs. Il s'agit, dans ce cas, de la lecture naïve et de la lecture avertie qui correspondent respectivement au jeune lecteur et au lecteur adulte.

Estimant que l'album jeunesse s'appréhende souvent dans une perspective pédagogique, les concepteurs de l'album *Père castor* élaborent des programmes et fixent des objectifs pédagogiques qui cadrent avec le programme scolaire, la raison pour laquelle ce genre de supports peut être travaillé parallèlement avec le manuel scolaire.

Par ailleurs, l'album peut agir au niveau de la formation moraliste des enfants. C'est ce que nous avons réalisé après avoir analysé la structure de la morale dans les contes traditionnels où elle se présente d'une manière explicite tandis qu'elle est nuancée voire ambigüe dans le conte moderne. Cela peut s'expliquer par le fait que l'album se conforme à l'évolution cognitive de l'apprentissage des enfants.

Conclusion

Le concepteur de l'album tente, de nos jours, de rendre l'enfant plus indépendant en lui inculquant la relativité dans le jugement et la tolérance, et notamment dans les situations de conflit.

Tous ces paramètres et traits nous permettent de confirmer que, contrairement aux stéréotypes formulés à son égard, l'album est loin d'être un amalgame de traits qu'il tient d'autres formes littéraires. Il est plutôt un genre différent et singulier qui renferme des caractéristiques pertinentes et permanentes décidant du degré de son uniformité ou de sa singularité.

Les résultats obtenus lors de notre recherche nous permettent d'orienter nos préoccupations futures vers un genre connu ayant des traits communs avec l'album. Il s'agit de la bande dessinée.

Vu son importance et sa grande consommation par les enfants et les adultes, nous proposerons de mener une étude sémiotique dans ce domaine. L'approche sémiotique abordera, éventuellement, le texte et l'image. Elle reprendra la même démarche employée dans l'album jeunesse, c'est-à-dire analyser le sens développé à travers la combinaison des deux messages, iconique et graphique.

Bibliographie

I) Corpus étudié

1. D'après Anderson, illustré par Mayalen Goust, *La petite fille aux allumettes*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 2005.
2. D'après Anderson, illustré par Charlotte Castaut, *La petite sirène*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 2005.
3. Capet. J, ill. Chevalier. M., *Histoire de la lettre que le chat et le chien écrivirent à leurs amies les petites filles,* ©père castor Flammarion, 2008.
4. D'après Charles Perrault, illustré par Charlotte Castaut, *Cendrillon*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 2009.
5. D'après Grimm, ill. par Mayalen Goust, *Blanche neige*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 2009.
6. D'après Grimm, illustré par Pascale Wirth, *Hänsel et Gretel*, coll père castor, Edition Flammarion, paris, 2009.
7. Jacques Jiraredon, ill. Catherine Mondolini, *Le mouchoir de Benjamin*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris 1998.
8. Marie Clomont, ill. Gerda Muller, *Marlaguette*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris 1994.
9. Magdalena RISTORD, Emmanuel, *Maitre Luc est amoureux*, coll :père castor, Flammarion jeunesse, 2016
10. Nathan Hale, illustré par Lucile Butel, *La vache orange*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 2009.
11. Robert Giraud, illustré par Bruno Pilorget, *Jacques et le haricot magique*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 2009.
12. Rose Celli, illustré par Christian Broutin, *Baba yaga*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 2008.
13. Albertine Deletaille, *La boite à soleil*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris 1993.
14. Dany Laurent, ill. Martine Bourre, *Le blaireau à lunette*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris 2001.

15. Etienne Murel, illustré par Etienne Murel, *La plus mignonne des petites souris*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 1999.
16. Henry Troyat, ill. Olivier Tallec, *Baboucheka*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris 2008.
17. Marie-Anne Chapouton, *Le pépin de babelicot*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris 1999.
18. Vassilissa, illustré par Romain Simon, *Le grand cerf et le lapin des champs*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 1972.
19. Andrée-Paule Fournier, illustré par Kersti Chaplet, *Un petit chacal très malin,* coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 2009.
20. Capoto Nathalie, ill. Belves Pierre, *Roule galette*, coll. père castor, Édition Flammarion, 1996.
21. Chapouton Anne-Marie, ill. Bougerolle Annick*, Va t'en ! gros loup méchant*, ©père castor Flammarion, 2004
22. Collette Sebille, illustré par Romain Simon, *La plume du caneton*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 1998.
23. Fronsaqc Anne, ill. Franquin Gérard, *Le petit bonhomme de pain d'épice*, ©père castor Flammarion, 1999.
24. Giraud Robert, ill. Gautier Vanessa, *sauve qui peut !* © père castor Flammarion, 2007.
25. Giraud Robert, ill. Franquin Gérard, *Le gros navet*, ©père castor-Flammarion, 2000.
26. Giraud Robert, ill. Gautier Vanessa*, Le chaton désobéissant*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 2003.
27. Giraud Robert, ill. Abolivier Aurélie, *C'est encore la faute du loup*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 2007.
28. Ivanovitch-lair Albena, Urbanet Mario, ill. Gast Eric*, Le petit loup qui se prenait pour un grand*, père castor, Flammarion, 2005.
29. LAURENS, Claire, NILLE, Peggy, Une journée avec... Margot la vétérinaire, coll :père castor, Flammarion jeunesse, 2016.
30.

31. Paul François, illustré par Lucile Brutel, *Les bons amis*, coll. père castor, Edition Flammarion, paris, 1959.
32. Romain Simon, *La famille rataton*, ©père castor Flammarion,1995.

II) Ouvrages théoriques

II.1Généralités

- ALAMICHEL Dominique*, albums mode d'emploi : cycle I,II et III, académie de Créteil :CRDP,* 2000.
- BETTELHEIM Bruno, The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tale, Vintage book edition, New York, 1976
- BOURGUIGNON J.-C., GROMER, B., STOËCKLE R., *L'album pour enfant Pourquoi ? Comment ?,* Armand Colin Bourrlier, Paris, 1985.
- GENETTE Gérard, Figure III, Paris : Seuil, 1972.
- GENETTE Gérard, *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1979.
- JAUSS Hans Robert, *pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard,1990.

II.2 Ouvrages sur littérature de jeunesse

- DURAND Marion, BERTRAND, Gérard, *L'image dans le livre pour enfants*, L'école des loisirs, Paris, 1975.
- VAN DER LINDEN Sophie, *lire l'album*, l'atelier du poisson soluble, 2007.
- GAIOTI Florence, « Du droit de parler à l'expérience de la parole »in Expérience de la parole de la littérature de jeunesse contemporaine, presse universitaire de Rennes : Rennes, 2009.

- GROENSTEEN Thierry, « B*ande dessinée et narration. Système de la bande dessinée »,* Paris, PUF, coll. « Formes sémiotiques », 2011.

II.3 Ouvrages sur la sémantique interprétative

- RASTIER, François, *sens et textualité*, Paris, PUF, 1989.
- RASTIER François, Arts et science du texte, Paris, PUF, 2001.

- COUEGNAS Nicolas, *Du genre à l'œuvre. Une dynamique sémiotique de la textualité*, Limoges, Lambert-Lucas, coll. Sémiotique, 2014.

III) Thèses et mémoires consultés

- HOZE Bertrand, *L'éducation nouvelle et les nouvelles technologies éducatives : regard réciproque et proximités pédagogiques du milieu des années 60 au milieu des années 80*, Université René Descartes, Septembre 2004. (Mémoire de Master).
- LAVIGNETTE-AMMOUN Céline, *Des chaperons rouges de toutes les couleurs : les réécritures de chaperon rouge dans la littérature de jeunesse contemporaine*, Mémoire de Master 1 de littérature de jeunesse sous la direction de M. Bertand Ferrier, Université du Maine, septembre 2007. (Mémoire de Master).
- LE LANDOIS Anne Sophie, *L'Album : première réception littéraire. mémoire professionnel*, Education.2014. (Mémoire de Master).
- SAUNIER Nathalie, *Le plaisir de lire, mémoire professionnel*, Institut Universitaire de Formation des Maîtres De l'académie d'Aix –Marseille Site d'Aix-en-Provence Année universitaire 2003/2004. (Mémoire de Master).
- TURGEON Elaine*, Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif,* Université de Montréal. Faculté des études supérieures, p. 14. (Thèse de Doctorat).

IV) Articles

- ABLALI Driss, « Type, genre et généricité en débat avec Jean Michel Adam », in pratique 157/158, juin 2013, [en ligne] : http://www.pratiques-cresef.com/cres06a1.htm, consulté le 10/04/2016
- ADAM Jean Michel et HEIDMANN Ute, « des genres la généricité l'exemple des contes Perrault et les Grimm » in langages, V 38, N153, 2004, [En ligne], www.persee.fr/doc/lgge _458_276:2004, consulté le 03/04/2016.

- CAMARGO GRILLO, Sheila Vieira, « Epistémologie et genre du discours dans le cercle de Bakhtine », *linx* [en ligne], URL : http//linx.revues.org/335 ;DOI : 10.4000/linx.355, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 14 Mars 2016.

- CARIBONI KILLANDER Carla, « Éléments pour l'analyse du roman Sources : Reuter Yves », Introduction à l'analyse du roman , Dunod, 1996 .p3. PDF
- COUEGNAS Nicolas & LAURENT François, « Style, œuvre et genre : la hiérarchie des composantes textuelles dans le blog l'autofiction de chevillard », in textes, documents, œuvres pers, perspectives sémiotiques, Ablali,D., Badir, S., Ducard, D.(eds), presse universitaires de Rennes, 2014.
- COUEGNAS Nicolas, « Sémiotique textuelle du genre. La généricité des albums d'enfance », in pratiques, n° 157/158, juin 2013.

- COUEGNAS Nicolas & LAURENT François, « Style, œuvre et genre : la hiérarchie des composantes textuelles dans le blog l'autofiction de chevillard », in textes, documents, œuvres pers, perspectives sémiotiques, Ablali,D., Badir, S., Ducard, D.(eds), presse universitaires de Rennes, 2014
- COUEGNAS Nicolas, « Il était une fois...l'habitude. L'art de la surprise et de la répétition dans les albums d'enfance », Protée. Revue internationale de théories et de pratiques sémiotiques, Université du Québec, 2010, 38 (2), pp.59-68. <halshs-00708408>

- DOLININE Constantin, « le problème des genres du discours quarante-cinq ans après Bakhtine », in langage et société, 1999, (v 47), n°1, PP25-40. Consulté le 5/6/2016.
- FONTANILLE Jacques, « Praxis et énonciation : Greimas héritier de Saussure », in Estodos semioticos, n°spécial, 10.2017. [en ligne] : URL : WWW.revista.Usp.br/esse, consulté le 11/3/2019.

- GENETTE Gérard, « Fiction ou diction. », in *Poétique* 2/2003 (n° 134), p. 131-139, [en ligne] : URl:www.cairn.info/revue-poetique-2003-2-page-131.htm, consulté le 4/5/2016.

- GUILLEMETTE Lucie et LEVESQUE Cynthia , « La narratologie », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), http://www.signosemio.com/genette/narratologie.asp.consulté le 5/05/2019.
- KRAJEWSKI Pascal, « La quadrature de la bande dessinée », Appareil [En ligne], 17 | 2016, mis en ligne le 04 septembre 2017, consulté le 19 septembre 2017. URL : http://appareil.revues.org/2328 ; DOI : 10.4000/appareil.2328, consulté le 01/01/2019.
- VOM ORDEN Hei, *Children need fairy tale*, https://www.ucy.ac.cy/nursery/.../ children_need_fairytales *Pdf*.
- KALINOWSKI Isabelle, « Hans-Robert Jauss et l'esthétique de la réception », in *Revue germanique internationale* [En ligne], URL : http://rgi.revues.org/649 ; p155.mis en ligne le 09 septembre 2011, consulté le 10 mars 2015
- PAGONI-ANDREANI Maria, « La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3 à 6 ans », *Le Télémaque*, vol. 23, no. 1, 2003, pp. 99-116.
- PAQUIN Thérèse, « les structures sémiotiques des images de l'album pour enfants », dans Revue des sciences de l'éducation, vol. 10, n° 2, 1984.

- PINCEMIN Bénédicte, « Sémantique interprétative et analyses automatiques de textes : que deviennent les sèmes? », *in la revue* Sémiotiques*, n° 17, décembre 1999, pp. 71-120,* consulté le 05/09/2017.
- PINCEMIN Bénédicte, « Compte rendu du n°2 de la revue Corpus sur " La distance intertextuelle " », *Texto !* décembre 2004 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/Parutions/CR/Pincemin_CR.html>. (Consulté le 5/5/2016.)
- Manuel tropes V 8.4https://www.tropes.fr/ManuelDeTropesV840.pdf . consulté le 15/04/2018.
- NIKOLAJEVA Maria, "Growing up: the dilemma of children's literature", in children literature as communication the ChiLPA project, ED Roger D.Sell, Consulté le 5/04/2017.
- LANCEL Nolwenn, « Le rôle de l'album dans le développement de l'enfant au travers des pratiques scolaires et familiales de lecture ». Education. 2012. <dumas-00759336>
- SERANO Marc, « Sur la piste du père castor », in Persée, [en ligne] :www.persee.fr/doc/enfant-0013_7545_1967_num_20_3_2426.consulté le 04/09/2016.

V) Travaux de colloques

- NIERCES-CHEVREL Isabelle, « lisières et chemin de traverse », in *littérature de jeunesse, incertaines (colloque de Cerisy La Salle), Gallimard jeunesse, 2005.*
- VAN DER LINDEN Sophie, « Album en liberté », in *littérature de jeunesse, incertaines frontières (*colloque de Cerisy La Salle), Gallimard jeunesse, 2005.
- WEIL Michèle, « Comment repérer et définir le *topos?* », dans Nicole Boursier et David Trott (dir.), *La Naissance du roman en France .' Topique romanesque de* L ' Astrée *à* Justine, actes du Ile colloque de la SATOR, Paris/Seattle/Tübingen, 1990, p. 123-137.

VI) Sitographie

- COMPAGNON Antoine, *Théorie de la littérature : la notion de genre Cours de M. Antoine Compagnon,* [en ligne] *:* http://www.fabula .org/compagnon/genre. phpconsulte consulté le 3/4/2016
- HEBERT Louis, « Le carré sémiotique », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [enligne],Rimouski(Québec), http://www.signosemio.com/greimas/carre-semiotique.asp. consulté le 5/05/2018.
- HEBERT Louis, « Le graphe sémantique », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [enligne], Rimouski (Québec), http://www.signosemio. com/rastier/graphe-semantique.asp consulté le 30/05/2018.
- HEBERT Louis, « Le schéma tensif », dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [enligne], Rimouski (Québec), http://www.signosemio .com/fontanille/schema-tensif.asp. consulté le 15/5/2018.
- HYPERBASE logiciel documentaire et statistique pour l'exploration des textes, (en ligne) http://bcl.unice.fr, consulté le 16/04/2018.
- JENNY Laurent, *Les genres littéraires, Méthodes et problèmes. Genève: Dpt de français moderne*[en ligne] :http://www.unige. ch/lettres/framo/enseignements /methodes/genres, consulté le 03/03/2016.
- MARAZLOFF Martine, Compte-rendu de lecture mberto Eco, *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs* (traduction Par Myriam Bouzaher, Editions Grasset, 1979. itterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/eco. Consulté le 5/04/2017.
- Père castor raconte nous une histoire, fiche pédagogique, *musees.allier.fr/cms_viewFile.php?idtf=27497&path...pedagogique-Pere-Castor.pdf consulté le 20/05/2018.P16.*
- PICARD Michèle**,** Paul Faucher, concepteur des albums du Père Castor, *sergent recruteur de la Nouvelle Éducation* dans l'entre-deux-guerres. [en ligne] : https://rechercheseducations.revues.org/ 782#tocfrom1n1, consulté le 18-08-2016.

- PORTILLO SERRANO Veronica, «La notion de genre en Sciences du Langage», [En ligne], Volume XV - n°2 (2010). Coordonné par Carine Duteil-Mougel., URL : http://www.revue-texto.net/index.php?id=2577, .consulté le 10/04/2016.
- RASTIER François, « Eléments de théorie des genres », *Texto !* Juin 2001 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Elements.html>. Consultée le 29/06/2016.
- RASTIER François, « La sémantique des textes : concepts et applications », *Texto !* 1996 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Concepts.html>. (Consultée le 17/12/2017.).
- RASTIER François, « La sémantique des thèmes- ou le voyage sentimental », Texto !1996[en ligne]. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Theme.html>. Consultée le 30/0'/2018.
- RASTIER François. Topoï et interprétation. Études françaises 2000[En ligne].36, (1), 93–107. https://doi.org/10.7202/036172ar consulté le 20/04/2019.
- SERANO Marc, « Sur la piste du père castor », in Persée, [en ligne] :www.persee.fr/doc/enfant-0013_7545_1967_num_20_3_2426.consulté le 04/09/2016.
- SERINA-KARSKY Fabienne, « Ecole nouvelle d'Antony », [en ligne] https://ecolenouvelle.hypothèses.org/tag/Paul.Fauche.consulté le 06/09/2016.

VII) Dictionnaires

- Dictionnaire Reverso, [en ligne]: dictionnaire, reverso, net. Consulté le 25/01/2018
- Dictionnaire Toupie, [en ligne] : http://www.toupie.org/Dictionnaire/Morale.htm consulté le 25/03/2018.

VIII) Documents Audiovisuels

- Introduction Textométrie : hyperbase, (en ligne), *https://unspod.unice.fr/video/3363-introduction-textometrie-le-logiciel-hyperbase/* **,** consulté le 16/04/2018.

- L'odyssée du cinéma : les plans du cinemawww.odysseedu**cinema**.fr/Plans.phpconsulté *le 1/12/2016.*
- Realisateur,http://devenirrealisateur.com/mouvement/travelling/#eledIAQ5AvusdDFE.99, consulte le 12/11/2016.
- Théorie utilisation de tropes https://www.youtube.com/watch?v=8gugujOxsrkonsulté le 15/04/2018.