



HAL
open science

” - Loup y es-tu ? - Pas exactement, c’est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant... ” Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse

Stéphane Bonnéry

► **To cite this version:**

Stéphane Bonnéry. ” - Loup y es-tu ? - Pas exactement, c’est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant... ” Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse. Congrès de l’Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Sep 2010, Genève, France. halshs-00677852

HAL Id: halshs-00677852

<https://shs.hal.science/halshs-00677852>

Submitted on 9 Mar 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« – LOUP Y ES-TU ? – PAS EXACTEMENT, C'EST POUR MIEUX TE FAIRE
RÉFLÉCHIR, MON ENFANT... »
SOCIOLOGIE DU LECTEUR SUPPOSÉ PAR LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Stéphane Bonnéry

CIRCEFT-ESCOL – Université Paris 8
Département des Sciences de l'Éducation, 2 rue de la Liberté, 93.526 Saint-Denis cedex
stephane.bonnery@univ-paris8.fr

Mots-clés : Littérature de jeunesse – sociologie des dispositions culturelles

Résumé. Nous interrogeons l'évolution des albums de littérature de jeunesse, les implicites sociaux et culturels grandissants qui structurent ces œuvres, et leurs effets contradictoires (outil de transmission culturelle élaborée, outil élitiste présupposant des conditions d'appropriation). Deux corpus d'albums pour enfants de 4 à 8 ans sont analysés dans l'optique d'une sociologie des dispositions cognitives et culturelles. Le traitement du personnage du loup est l'exemple développé pour objectiver ce que nous appelons le « lecteur supposé » des albums : les connaissances culturelles et l'activité intellectuelle que l'on attend de lui, et donc (à l'âge où le lecteur n'est pas encore un lecteur autonome) l'accompagnement attendu de l'adulte.

1. La littérature de jeunesse : évolutions, contextes, lecteurs supposés

Dans les pays occidentalisés, dont la France où se situe notre recherche, la littérature de jeunesse a acquis une reconnaissance. C'est le cas sur le plan de la diffusion : marché solide, part croissante des rayons « jeunesse » dans les bibliothèques publiques ou associatives. C'est aussi le cas dans l'éducation nationale (instructions officielles, 2002) : la littérature de jeunesse devient une discipline dans les programmes scolaires et dans l'épreuve au concours de recrutement des enseignants. Dès l'école maternelle, on enseigne la littérature avant même que l'enfant ne sache « lire » au sens de « déchiffrer ». Le livre fait donc l'objet d'une médiation obligatoire par l'adulte. Si des publications prescriptrices (didactiques, pédagogiques, esthétiques) de pratiques enseignantes sur les usages des albums existent de façon abondante, il y en a peu sur ce qui se fait réellement dans les classes, sur les différents types de médiations et leurs effets dans l'appropriation potentiellement inégale par les élèves de la littérature et des dispositions intellectuelles que celle-ci sollicite et/ou peut développer. Pour ce faire, nous avons centré notre recherche sur la tranche d'âge 5-7 ans qui correspond dans l'école française à la grande section de maternelle et au CP, c'est-à-dire au « cycle » lors duquel les élèves commencent à peine à apprendre à lire tout en fréquentant « une réelle littérature ».

Des enquêtes quantitatives (Octobre, 2004) montrent que dans les familles aussi le livre y est plus présent en quantité qu'autrefois, dès le plus jeune âge, en même temps que les écarts entre catégories sociales persistent. Mais on sait peu de choses des usages sociaux des albums de jeunesse dans les familles et de leurs effets sur ce qui se construit comme dispositions inégales chez les enfants (et les élèves qu'ils sont par ailleurs).

Les dispositions effectives mobilisées face aux albums de littérature de jeunesse seront étudiées dans une phase ultérieure de la recherche, pour comprendre les inégalités qui peuvent découler des lectures que font les enfants accompagnés d'adultes inégalement familiers de la culture cultivée. Nous centrons ici sur les dispositions et les connaissances que l'on peut ou qu'il faut mobiliser pour lire les albums d'aujourd'hui. Car la littérature de jeunesse, qui a fortement cru en nombre, a changé. A partir d'une première impression, de complexité plus grande des albums narratifs, c'est la nature et l'ampleur de ces changements que nous identifierons ici, pour comprendre l'évolution de l'activité que le lecteur d'album doit conduire.

Nous cherchons donc à objectiver l'activité de lecture attendue, et ce faisant le « lecteur supposé » des albums. En choisissant, pour réduire l'ampleur du corpus, des livres qui s'adressent aux 5-7 ans, nous ne pouvons pas avoir affaire à des enfants dont l'autonomie de lecture est supposée par les créateurs et diffuseurs de livres. Le « lecteur supposé » du livre est donc une entrée vers le modèle social d'enfant et d'adulte accompagnant la lecture, vers les dispositions lectorales et culturelles qui sont censées être à disposition du binôme et être mobilisés durant la lecture.

Dans la masse des productions, plusieurs raisons nous ont aiguillés vers l'observation des évolutions de la figure du loup. C'est d'abord l'impression première que les types de personnages avaient évolué et que la compréhension de leurs comportements dans les histoires supposait des activités différentes, moins linéaires et au premier degré (impression qu'il fallait confirmer ou infirmer). Ensuite, les types de personnages présents de façon importante dans les albums depuis la Libération ont réduit l'horizon. Le loup étant particulièrement présent alors, et il l'est encore aujourd'hui dans ce que Connan-Pintado appelle des « contes détournés » (2009), l'étude du traitement de la figure du loup nous a paru particulièrement heuristique.

Dans les discours prescriptifs qui sont diffusés auprès des enseignants, de certaines familles et du monde de l'édition, sur ce que doit être la lecture et son enseignement, s'est imposé l'idée qu'une « lecture experte » était attendue et qu'elle consistait à « faire des liens », à mobiliser la bibliothèque intérieure du lecteur dans l'oeuvre ouverte qu'il découvre, pour reprendre les termes d'Umberto Eco qui influencent tant les conceptions didactiques, littéraires et éditoriales. Mais suffit-il de confronter les enfants à de telles oeuvres qui attendent des mises en lien spontanées pour que celles-ci se produisent ? Et quelles sont ces « mises en lien » ? Pour contribuer à mieux éclaircir cela, nous avons particulièrement exploré les mises en lien attendues dans les albums entre le loup spécifique de l'histoire et l'archétype du loup, entre ceux-ci et les loups d'autres oeuvres. Et nous avons également exploré les modalités de ces mises en liens (explicites ou implicites, plus ou moins indispensables) comme les dispositions cognitives qu'elles pré-requièrent ou permettent de développer. Tous les albums retenus dans le corpus mobilisent donc la « figure » du loup, que ce soit l'animal lui-même, ou un personnage « déguisé » en loup, etc.

2. Le traitement du personnage typique du loup

2.1 Le traitement du personnage type et le type d'albums

Dans nos corpus, la figure du loup au cours du temps connaît une évolution qui, sans être linéaire, montre une tendance nette, de décennie en décennie : le « grand méchant loup » (GML dans la suite du texte) archétypique, largement dominant d'abord, est rare aujourd'hui. Mais nombre de traits caractéristiques du GML sont bien présents dans les personnages loups mais ces traits sont détournés, ou respectés en partie seulement, pour instaurer un jeu littéraire entre la figure typique et ses détournements. Cette évolution s'accompagne d'une autre, celle du type d'albums dans lesquels ces histoires avec des loups apparaissent. C'est ce que nous retraçons ici.

Pour mettre en évidence des évolutions, notre corpus d'albums est constitué par périodes de 20 ans depuis la Libération : 1945-1964 ; 1965-1984 ; 1985-2010. Il comprend 100 albums répartis sur les différentes périodes qui mettent en jeu le personnage du loup. Ils ont été choisis selon différents critères : l'apparence et le contenu les prédestinait à être mis entre les mains d'enfants de 5 à 7 ans ; ils sont accessibles (pas toujours évident pour les périodes les plus anciennes) ; les éditeurs variés représentent des composantes du champ ; la sélection intègre une connaissance des types de titres parus en albums pour la tranche d'âge, à partir des catalogues partiels accessibles chez plusieurs éditeurs, des commentaires d'albums dans les revues spécialisées et les recherches.

2.2 1945-1964 : Le loup traditionnel et quelques précurseurs décalés.

De 1945 à 1964, dans les albums où elle est présente, la figure du loup est essentiellement abordée dans les recueils de fables de La Fontaine ou dans les recueils de contes, voire un album contenant seulement un ou deux récits de ces genres-là. Les fables les plus fréquentes sont *Le loup et l'agneau* et *Le loup et la cigogne*. Pour les contes, ce sont *Le Petit Chaperon rouge* (la version de Perrault prédomine, mais elle est souvent entremêlée à celle de Grimm) et *Les Trois Petits Cochons* (dans des versions issues de la tradition orale, inspirées par la première publication de Halliwell (Londres, 1843), ou par le dessin animé de Disney primé d'un Oscar avant guerre). Avec

une fréquence moindre, on trouve aussi *La chèvre et les biquets* ou (même sans être un conte au sens strict) les versions adaptées pour enfant de *La chèvre de M. Seguin* et du *Roman de Renard*. Dans tous ces cas, comme dans presque tous les autres récits moins fréquents dans le corpus, les albums montrent un loup aux caractéristiques stables : forestier et sauvage, noir ou gris et agissant de préférence dans la pénombre ; vorace et cruel ; il ne peut s'amender et ne peut être raisonné y compris par la pitié ou le sentiment d'une dette ; cherchant à parvenir à ses fins par la ruse (même si, à l'instar d'Ysengrin, sa balourdise ou sa bêtise font souvent échouer les ruses) et surtout par la force ; on n'en vient à bout que par les mêmes moyens, par la ruse ou la force. Textes et images sont redondants : dans les illustrations, il est soit anthropomorphe (debout, vêtu, etc.) et alors menaçant d'une arme (en soldat errant, en vagabond) soit à quatre pattes en insistant sur les caractéristiques du fauve (pelage, dents et babines alléchées, yeux luisants...). Enfin, à l'exception d'Ysengrin, ces loups n'ont pas de noms ou de prénoms.

Seuls deux albums, un par décennie, amorcent un changement : *Marlaguette* (de Comont, illustré par Gerda, paru au Père Castor en 1952) et *Max et les Maximonstres* (de Maurice Sendak, travaillant alors aux Etats-Unis, dont la version française paraîtra d'abord chez Delpire en 1963). Ces deux albums sont les seuls que nous avons identifiés pour ces périodes comme porteurs d'une vision différente du personnage du loup. Ces visions nouvelles, comme la place de ces albums dans la production de leur époque, étaient minoritaires, ce sont des « précurseurs » des changements qui sont survenus ensuite, d'où le fait qu'ils ont traversé les générations, avec plusieurs rééditions, devenant des classiques.

Marlaguette est la première adaptation du Petit Chaperon rouge qui modifie le personnage du loup. Le fait qu'il s'agisse d'une adaptation de ce conte n'est pas explicite. *Marlaguette* porte une jupe rouge, l'histoire se passe dans la forêt. Mais le lecteur peut très bien se saisir de l'histoire sans faire le lien avec le conte traditionnel. Un premier jeu est introduit dans le texte : « *Un jour qu'elle était allée cueillir des champignons dans les bois, une grosse bête sauta sur elle et l'emporta pour la manger. Une grosse bête grise, avec des oreilles pointues, une gueule rouge : bref, un loup.* »

Ainsi, on s'adresse en quelque sorte au lecteur pour lui signaler que le loup particulier que *Marlaguette* rencontre correspond pour l'instant aux caractéristiques convenues du personnage littéraire du loup, comme de l'animal décrit par la tradition orale. Cet album amorce une figure de style qui va s'imposer par la suite : le jeu entre l'animal du point de vue zoologique, le personnage spécifique de l'histoire, et la figure littéraire archétypique. Le récit va jouer avec les caractéristiques de ce dernier, les unes respectées, les autres détournées.

Car en enlevant *Marlaguette* dans sa grotte, le loup se blesse, *Marlaguette* le soigne et le domestique pour qu'il ne mange plus d'animaux (elle lui donne une fessée quand il veut croquer un geai), au point que pour faire plaisir à la fille il ne s'alimente plus que de fruits, et s'anémie. « *Un loup n'est pas végétarien ; il faut qu'il mange de la viande, son estomac est fait pour ça. Ce fut un vieux bûcheron qui le dit à Marlaguette : – Il est en train de mourir, ton ami le loup...* » *Marlaguette* délire alors le loup de sa promesse : « *En peu de temps, le loup redevint fort et beau. Mais il ne tuait maintenant que lorsqu'il avait faim et jamais plus il ne mangea de petit enfant.* »

Si le fait de tourner en partie le loup en dérision s'imposera de façon presque systématique, ce n'est pas une nouveauté. Dans les contes traditionnels, le loup, tel Ysengrin, est loin d'être toujours gagnant, il est même tourné en ridicule quand il tombe sur plus malin que lui (Renart, le 3^{ème} petit cochon...) ou plus fort que lui (la chèvre qui est la mère des biquets, le chasseur ou bûcheron du Petit Chaperon rouge). Mais jamais jusqu'alors le ridicule n'était venu de sa domestication : qui avait vu un loup prendre une fessée ou mourir d'anémie par amitié ? Jamais non plus le ridicule ne venait d'un changement de comportement du loup : dans les versions classiques, qu'il soit gagnant (et dévorateur) ou puni, le loup reste fidèle à lui-même, c'est l'une des figures du Méchant, avec l'ogre, la sorcière, etc. C'est donc au coeur de ce qui fait son stéréotype qu'il est désormais atteint : il s'amende, fait acte de contrition, prend des engagements qu'il tient. La voie est ouverte pour que dans quelques années il soit psychanalysé.

Mais, c'est essentiel, *Marlaguette* est publiée dans la collection du Père Castor dans un contexte où, dans les quinze ans d'après-guerre, cet éditeur poursuit l'édition en albums d'une série de contes traditionnels (dont ceux que nous avons cités précédemment), et d'autres récits qui s'inscrivent dans ce genre (Michka, Roule-galette...). C'est donc dans le cadre d'une politique éditoriale de transmission / adaptation / construction pour l'enfance d'un patrimoine culturel dans lequel une série d'albums véhicule la figure traditionnelle du loup qu'est publié un récit qui joue

avec les caractéristiques de celle-ci. Même si la forme album autonomise un récit par rapport à la collection, quand on sait la pénétration des milieux éducatifs et notamment scolaire qu'a pu réaliser le Père Castor, on peut donc imaginer qu'un enfant découvrant *Marlaguette* (donc en ayant accès à l'album, ce qui n'était pas commun dans les familles, mais l'est progressivement devenu à l'école) avait déjà découvert d'autres récits avec lesquels comparer ce loup atypique.

Onze ans plus tard arrive en France *Max et les Maximonstres*. La présence du loup y est plus ponctuelle, mais tout aussi significative. L'enfant (Max) enfle un costume de loup et lorsque sa mère le traite de monstre, lui dit qu'il va la manger. Le loup n'est pas directement présent. C'est le symbole de ce qu'il incarne, la voracité, la férocité, la peur. Que le lecteur soit plutôt invité comme ici à se mettre à la place du loup, ou que le déguisement de loup ne soit que le symbole de ce qui fait peur durant l'enfance, traits nouveaux qui vont devenir fréquents.

2.3 1965-1984 : un basculement, il y a loup et loup

Dans les 20 années suivantes, la figure du loup connaît des possibilités similaires, mais avec des évolutions : ce qui n'était que précurseur se développe, même si c'est encore minoritaire. Les fables sont toujours éditées, avec la figure typique du loup. Notamment l'École des Loisirs sort son recueil illustré en 1980 qui met en scène un loup très conforme, alors que cette maison d'édition multiplie aujourd'hui les titres qui détournent les caractéristiques du personnage du loup, et les diffuse largement dans les familles par le biais de l'école.

Dans cette période 1965-1984, les contes avec un « GML » traditionnel sont eux aussi toujours réédités dans de multiples versions, avec quelques effets de mode, et de concurrence, puisque plusieurs versions de *Pierre et le loup* paraissent, par exemple la version d'Erna Voigt importée de RFA chez Gallimard en 1979 après qu'une version album ait accompagné la sortie du livre-disque raconté par Gérard Philippe, sur la musique de Prokofiev interprétée par l'orchestre national d'URSS (1956), et que Disney diffuse des adaptations en albums de son dessin animé (film de 1946).

Dans les albums qui respectent la figure typique du GML, l'une des nouveautés éditoriales semble être la plus grande pénétration des productions Disney avec des albums tirés des dessins animés publiés par Le livre de Paris (Hachette) et sous petits formats et mini-histoires dans « les albums roses ». On trouve encore ainsi notamment les adaptations des *Trois petits cochons* (film de 1933), et de *Merlin* (film de 1963). [Seule exception, chez Disney comme dans l'ensemble de notre corpus, les albums dérivés du dessin animé *Le livre de la jungle* (film 1967) d'après Kipling où les loups, à l'instar de Romulus et Remus, ont une fonction protectrice et élèvent Mowgli. Cette figure du loup est extrêmement marginale sur l'entièreté de notre corpus. Aussi n'en tenons nous pas compte. Le champ des possibles s'organise-t-il principalement entre le « GML » et les loups qui, en référence en celui-ci, prennent de la distance avec tout ou partie de ses caractéristiques.]

En 20 ans, ces loups déviants ne sont plus exceptionnels, et deviennent de plus en plus fréquents tout en restant pour l'instant minoritaires. Nous avons identifié deux cas typiques qui ne résument pas l'entièreté des détournements présents mais les plus fréquents.

Un premier type de livres montre deux loups, dont l'un des deux déroge plus que l'autre aux caractéristiques habituelles, soit qu'il ait des états d'âme, éprouve de la culpabilité, soit qu'il ne veuille plus être solitaire et repoussé des autres animaux, etc. Autant de cas où la psychologisation du personnage prend le pas, et où la comparaison entre le loup archétypique et le loup « civilisé » produit un jeu. On retrouve ce type de récits dans des albums dont les éditeurs commencent à être légitimés, mais aussi dans des versions bon marché à diffusion plus large. Ainsi en est-il de la déclinaison du produit Disney *Les Trois Petits Cochons* : le GML a un fils, P'tit Loup, qui est devenu l'ami des Trois Petits Cochons, et les aide ci à échapper aux plans tendus par son père, auquel le fils reste en même temps très attaché.

Le second type de livre détourne carrément un conte traditionnel, et le loup est ridicule non plus parce qu'il perd et est puni, mais parce qu'il se trouve dépossédé des caractéristiques qu'on lui prête habituellement. Ainsi, dans *Le Petit Chaperon bleu marine* (Dumas & Moissard, L'école des Loisirs, 1980), conte transposé en France contemporaine, c'est le loup qui fuit la fille en s'échappant en Sibérie, où il pourra prévenir ses congénères du danger que représentent les petites filles française. Il est dépossédé de sa capacité à faire peur. Alors que dans *Max et les Maximonstres* il n'était plus l'animal mais la figure de ce qui fait peur, ici, c'est lui qui a peur et doit fuir. C'est très différent de *Pierre et le loup*, où certaines versions du Petit Chaperon rouge :

dans ces histoires classiques, c'est après avoir voulu dévorer des humains que le loup, en punition, se trouve chassé, voire tué. Dans les nouveaux albums, on a plutôt affaire à un loup tranquille qui est persécuté parce que les rumeurs du GML lui prêtent des intentions cruelles qu'il n'a pas. Autant d'occasions de faire du loup un personnage qui a des états d'âme, qui peut chercher à plaire et s'amender, etc. *Le Petit Chaperon bleu marine* inaugure une longue série d'albums à paraître les décennies suivantes où dès le titre, on annonce qu'il s'agit d'un « conte détourné » (Connan-Pintado, 2009).

2.4 1985-2010 : être ou ne pas être un loup ?

Depuis le milieu des années 80, le constat s'est largement inversé : les loups traditionnels sont devenus minoritaires, et même leur place a changé. Si l'on trouve encore des éditions de fables et de recueils de contes illustrés où le loup est classique (y compris avec une esthétique contemporaine), ils deviennent plus rares. Et ils semblent se diviser en trois sous-catégories.

Premièrement, nombre de rééditions de faible qualité diffusées par les supermarchés montrent des loups méchants sans en expliciter les caractéristiques précises voire en gommant des passages des histoires pour les raccourcir, ce qui a des effets sur l'acculturation que permet le livre : par exemple quand les trois étapes où le loup s'attaque à chacune des maisons des petits cochons sont représentées sur une même double page, atténuant l'effet de répétition et donc les possibilités de percevoir la caractéristique d'entêtement et d'invariabilité du comportement du loup.

Deuxièmement, des albums en nombre limités reprennent les caractéristiques du GML à des fins autres, pour faire passer un message moral ou politique, le loup n'est finalement là que pour incarner le mal (Jean, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, éd. Syros et Amnesty International, 2003). Il est présupposé ici que le lecteur sait que le loup est l'incarnation du mal pour mettre à l'index au travers de lui des méfaits humains.

Enfin, troisièmement, dans des réseaux de diffusion plus légitimes, les albums n'ignorent pas la mode du détournement et s'inscrivent parfois à contre-courant de celle-ci, comme par exemple dans *Les Trois Petits Pourceaux* (de Coline Promeyrat et Joëlle Jolivet, Didier jeunesse, 2000) où la version des trois petits cochons, reprise d'une version bretonne de la tradition orale, signe de fait une réinstallation de chacun des protagonistes dans son rôle (et dans des aspects gommés le plus souvent de la tradition orale dans le premier passage à l'album – le loup « pète », etc.).

Toujours dans ce troisième cas, des collections ont été créées : s'il n'est dit nulle part qu'elles prennent le contre-pied de la mode des détournements, cela saute aux yeux dans le contexte actuel, tant leur mission patrimoniale est affichée sans ambiguïté dans leur titre : « Les classiques du Père Castor » chez Flammarion, et « Les petits cailloux » chez Nathan. En nous limitant toujours dans notre corpus aux albums mettant en scène un loup, ces collections publient donc des contes avec un GML aux caractéristiques stables, que ce soit avec la réédition de certains contes très connus comme *Les trois petits cochons* (Mathieu, Les petits cailloux, 2001) et d'autres moins souvent publiés, par exemple *Tom Pouce* (d'après Grimm, Les classiques du Père Castor, 2001 ; Tom Pouce grâce à sa petite taille et sa débrouillardise vient à bout du loup typique).

Dans un registre intermédiaire, certains albums très valorisés par la critique littéraire d'enfance et de jeunesse et par les professionnels du livre, comme par les milieux pédagogiques, mais probablement moins diffusés dans les familles populaires, s'ils pratiquent à leur façon des histoires ou « contes détournés », gardent pour l'essentiel des figures du GML. Et si ces albums « jouent » avec cette figure, ce n'est pas pour la prendre à contre-pied, mais comme une référence. Et les détournements relatifs et les jeux littéraires, s'ils constituent l'occasion d'une lecture plus « experte » faute de laquelle on perd quelque chose, ne sont pas indispensables.

Ainsi, dans les albums de Philippe Corentin, les loups apparaissent souvent, que ce soit dans *Plouf!* (L'École des loisirs, 1991), dans *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau* (L'École des loisirs, 1995) et d'autres encore. Ils sont très proches des caractéristiques traditionnelles, insistant sur la voracité, les ruses ratées pour cause de bêtise, et la stabilité des intentions (pas de loup amendable ici). Toutefois, ces albums ne sont pas au premier degré, de nombreux indices invitent le lecteur à comprendre qu'on joue à décliner la figure typique du GML, particulièrement idiot chez Corentin. Ce jeu, s'il enrichit la lecture, n'est pas indispensable. L'album peut être lu à plusieurs degrés, y compris au premier degré.

De même, *John Chaterton détective* d'Yvan Pommaux (L'École des loisirs, 1993) multiplie les allusions implicites au *Petit Chaperon rouge*. Dans un environnement urbain contemporain et dans

le genre du roman policier, le loup qui se dit être « *le plus FORT, le plus MALIN des loups* », a enlevé la petite fille pour obtenir que la mère de celle-ci lui donne un tableau de maître. Ce loup revêt nombre de caractéristiques traditionnelles, même si c'est de façon moderne, en tant que collectionneur « vorace » d'objets d'art sur le thème du loup, souligné par le fait qu'en plus de la rançon culturelle, il annonce vouloir dévorer la mère et la fille. Le jeu porte ici entre le loup originel du *Petit Chaperon rouge* et ce loup-là qui est conforme sur les critères dans un contexte différent. Le jeu est possible et utile à une lecture experte, mais pas indispensable.

Mais depuis le milieu des années 80, une majorité d'albums prennent à contrepied les caractéristiques du GML. Parmi les grands cas de figures du loup détournées :

– **le loup amendé et domestiqué** quand il rencontre l'occasion d'être éduqué et bien nourri. (Held & Rosy, *Croktou – Drôle de loup*, Bordas, 1987...).

– **le loup tourné en bourrique**. Quand il est ridiculisé non pas comme dans la tradition (quand ses plans échouent, qu'il est puni...) mais du fait d'une situation surréaliste due à des jeux de mots (Pef, *Au loup tordu !*, Gallimard Jeunesse, 1997), ou qui rompt avec les codes du conte par exemple (Meddaugh, *Le loup, mon œil !* Autrement Jeunesse, 1998) quand il enlève une petite fille cochon, mais comme il ne sait pas lire, pour réaliser la recette de la soupe au cochon, la petite le « conseille », et finit par se faire libérer en lui faisant croire qu'elle est sorcière.

– **le loup agressé**. On inverse la relation avec le « faible », inversion qui est bien souvent l'occasion de montrer un loup souffrant de la crainte qu'il inspire aux autres, ou utilisée symboliquement pour dénoncer les stigmatisations, les stéréotypes (Bertron & Mondésir, *La petite fille et les loups*, Père Castor, 2000 ; Cousseau & Turin, *Les trois loups*, L'école des loisirs, 2002 ; Rouch & Tallec, *Loup Tambour et Lulu Majorette*, Autrement, 2003...)

– **le loup malheureux de la crainte qu'il inspire**, thème souvent traité en lien avec celui de l'amitié entre ceux que tout sépare, jouant parfois sur plusieurs discours (faut-il vraiment toujours croire le loup qui se fait passer pour un ami ? (Scamell & Warnes, *Louis chanteur de charme*, Mijade, 2000 ; Solotareff, *Loulou*, L'école des Loisirs, 1989 ; Debecker, *Il est interdit de manger les petits enfants*, Sorbier, 1998...)

– **le loup qui s'avère avoir de bonnes intentions**, après que le récit ait montré des personnages ayant peur du loup, que l'ambiance textuelle et iconique de l'album aient même renforcé cette première impression conforme à la peur qu'engendre le loup. Mais ce sont des fausses pistes, ces loups adultes s'avèrent de fort bonne compagnie, voire agissent de façon très louable. Ici aussi, c'est l'occasion de « moraliser » contre les apparences trompeuses et les stéréotypes. (Lecaye, *Docteur loup*, L'École des loisirs, 1994 ; Texier, *Papa loup*, L'école des loisirs, 1998...)

– **les loups différents ou adversaires**. Pour jouer avec les caractéristiques de la figure du loup, se multiplient également des récits mettant en scène plusieurs loups, les uns conformes, les autres moins, comme on l'a déjà vu. (Krings, *Jean-Loup*, L'École des loisirs, 2003...)

– **le masque du loup, symbole de la peur enfantine**. Les albums montrent la peur typique de l'enfance symbolisée par des rêves de loups stylisés ou par d'autres enfants jouant à faire peur en ayant revêtu un masque de loup (Anthony Browne, *Le Tunnel*, Kaléidoscope, 1989, p.9)

3. Des évolutions significatives des changements de lecteurs supposés

La figure du loup aujourd'hui majoritaire n'est pas étrangère au GML. Elle joue avec les codes, les respecte partiellement pour en détourner d'autres aspects. Le récit joue sur les comparaisons entre les différents loups, celui spécifique de l'histoire et la figure typique. Mais justement parce qu'il s'agit d'un jeu littéraire où le récit prend tout son sens quand on le réfère aux comportements attendus du loup traditionnel, les albums font de plus en plus référence à d'autres oeuvres dont le loup sert de point de référence et de comparaison avec celui du nouveau récit, davantage au second degré. L'identification des changements dans la figure du loup est ainsi heuristique pour objectiver d'autres évolutions attenantes : celles des formes de lecture attendue et du lecteur supposé pour la réaliser. Nous déclinons pour ce faire deux aspects : les contenus culturels dont l'album sollicite la mobilisation, et les modalités de cette sollicitation qui appellent des formes de lectures spécifiques.

3.1 1945-1964 : un lecteur à instruire ; des lectures au second degré pas indispensables.

Lors de la période 1945-1964, on trouve peu de désignations du loup le rattachant à l'archétype, alors que presque tous les loups sont conformes : la formule « GML » est rare (une fois), et celle proche « compère loup », un peu plus datée, reste ponctuelle au début de deux albums seulement. Cette absence d'allusion directe à un loup générique va de pair avec la mise en oeuvre au premier degré des caractéristiques archétypiques : ce loup n'est pas typique pour jouer à l'être et créer un jeu de connivence avec le lecteur. Simplement, les livres racontent des histoires traditionnelles dans lesquelles les loups sont typiques. Qu'il s'agisse de contes hérités du patrimoine moyenâgeux et mis en albums enfantin à partir de leur mise en forme par Perrault ou Grimm, ou de récits plus récents comme *La chèvre de M. Seguin* adaptés de la forme épistolaire originelle à un lectorat enfantin, ou encore de recueils et de sélections de fables poursuivant en albums illustrés une pratique déjà amorcée par la scolarisation, on assiste à la constitution d'un patrimoine littéraire à destination de l'enfance. Le loup dans ce contexte est hérité des formes patrimoniales orales. Cette figure participe de premières évolutions sociales et éducatives : l'enfant est devenu, dans les milieux les plus aisés et cultivés, un être à instruire du patrimoine, un être à développer par l'entrée dans la culture (Chamboredon et Fabiani, 1977).

Mais ici, à la différence de ce qui s'est développé par la suite, le binôme enfant-adulte peut très bien lire un seul album et accéder à ce qui fait le coeur du récit, comme il peut accéder à la peur du loup, sans avoir nécessairement besoin pour cela de confronter le loup rencontré à celui des autres albums. Bien sûr, le lecteur (par l'intermédiaire de son accompagnateur adulte) peut très bien jouer ainsi à comparer les loups, identifier leurs points invariants, et ainsi enrichir sa lecture. Par exemple, en comprenant en quoi ce qui arrive au loup de certaines versions du Petit Chaperon rouge est en fait influencé par ce qui arrive au loup des Sept Biquets ou de Tom Pouce, plus proche de la version de Grimm que de celle de Perrault. Mais ce n'est pas indispensable. A part les deux exceptions signalées dans cette période, aucun des albums ne fait clairement allusion à un autre. La « mise en réseau » préconisée par les didacticiens, si elle permet des lectures plus riches, n'est pas sollicitée par les albums eux-mêmes.

Il n'est pas non plus nécessaire de relier les indices présents dans le texte et dans l'image. C'est le texte qui pilote le récit, les images sont illustratives et redondantes. Les rares informations iconiques complémentaires au texte ne sont jamais décalées ni contradictoires.

Le modèle social d'enfant-lecteur est un enfant à instruire, à qui il faut faire connaître une histoire, sans présupposer qu'il connaît déjà d'autres histoires de loups. Ce n'est pas un enfant à qui il faut laisser entendre que ce loup-là ressemble à d'autres auxquels on gagnerait à le confronter. Si la vocation patrimoniale participe des choix éditoriaux de certains éditeurs de l'époque, elle se traduit par la mise à disposition d'une série d'albums qui chacun font connaître une histoire « classique », sans signifier à l'enfant qu'il existe un patrimoine d'histoires de loups. Le lecteur supposé est encore un lecteur à conduire assez explicitement dans un sens univoque. On n'attend pas de lui, pour qu'il accède un minimum au récit, qu'il se méfie de ses connaissances sur les caractéristiques habituelles des loups, qu'il soit attentif aux détails iconographiques qui contredisent les dialogues ou aux propos du narrateur pour accéder à un sens caché ou semi-implicite.

Les deux cas déjà signalés d'albums précurseurs restent quand même marqués par leur époque : les mises en relations sollicités du lecteur entre la figure typique du loup et le récit spécifique soit sont explicites, soit ne sont pas indispensables.

Dans *Max et les Maximonstres*, s'il y a moins un loup qu'une allusion à ce que véhicule la figure de celui-ci quand Max se déguise en loup, cette inférence est assez explicite. La peur enfantine d'être dévoré, de céder aux pulsions animales, que ce déguisement est censé engendrer est soulignée lorsque Max dit à sa mère qu'il va la manger et que celle-ci le traite de monstre. Et le fait qu'il soit explicite que c'est Max qui se déguise en loup, signifie de fait le détournement, le renversement des codes, quand le loup devient en quelque sorte le héros, au travers de Max, et non plus le méchant auquel se confronte le héros.

L'album *Marlaguette* est écrit de telle sorte qu'il permet une lecture au second degré en comparaison avec *Le Petit Chaperon rouge*, aujourd'hui valorisée et préconisée dans les milieux éducatifs et artistiques. Mais elle n'est pas indispensable : le récit au premier degré a son intérêt propre. Et le détournement partiel des caractéristiques du loup est explicité, à la fois par les dialogues entre Marlaguette et le bûcheron, et par le narrateur.

Le modèle de lecteur n'est pas celui dont on pré-suppose qu'il connaît les caractéristiques du loup que l'on va détourner, celles-ci, comme leur variation, sont clairement identifiées : un loup ne peut pas être végétarien, il veut manger l'enfant ; l'amitié entre eux comme la possibilité de s'amender sont des détournements explicités. Et le détournement de l'archétype par la domestication est signalé par le bûcheron. Le jeu instauré sur le détournement des codes est largement explicité. Le modèle du lecteur est celui qu'on peut conduire vers des lectures à plusieurs degrés, mais qu'il faut guider pour ce faire.

Faute de place, nous ne détaillons pas la période 1965-1984. C'est une période intermédiaire : on assiste progressivement à la montée en puissance d'un lecteur supposé plus expert.

3.2 1985-2009 : un lecteur supposé expert ; des liens implicites indispensables.

Dans la période la plus récente de notre corpus, le premier groupe d'albums qui reprennent la veine de publications de contes classiques sollicitent pour l'essentiel un lecteur proche de celui des périodes précédentes. On ne pré-suppose pas qu'il connaît d'autres contes, d'autres récits mettant en jeu des loups. Par contre, même si nous ne détaillons pas cela ici, le jeu entre texte et image, dans un rapport autre que la redondance illustrative, semble plus fréquent.

Dans le second groupe d'albums, où le loup est typique mais joue avec cette conformité, il en va différemment. Ainsi, en poursuivant avec les mêmes exemples, les loups de Ph. Corentin sont bien de GML conformes aux caractéristiques. Comme le fait remarquer Gaiotti, dans les incipit des albums de cet auteur, le narrateur prenant le ton du conteur oral, s'adresse au lecteur avec un ton décalé : « *Voilà, c'est l'histoire d'un loup qui a très faim, mais alors très, très faim.* » (*Plouf*). Le lecteur informé perçoit, au second degré, le signalement qu'on va avoir affaire à un loup bien caractéristique dont on va justement décliner la figure, Et le lecteur encore plus éclairé par les autres albums de Corentin, entend ce qui n'est encore que suggéré : on peut se préparer à se délecter des mésaventures que va subir son « loup idiot » (Gaiotti, 2008, 192). Ce jeu possible n'est pas indispensable pour se saisir de l'album. On peut accéder au sens principal de l'histoire sans percevoir que le narrateur donne d'emblée des clés d'accès au second degré qui enrichit la lecture. De la même façon, et c'est là un changement par rapport aux contes classiques, ces albums renvoient à un « déjà là » culturel : *Plouf* fait implicitement allusion au moins à la fable *Le Renard et le Bouc* et aux *Trois Petits Cochons*. Mais ce degré d'expertise dans la lecture n'est pas indispensable pour accéder au sens de l'album, même si leur maîtrise donne un sens différent au livre. Des inégalités potentielles de lectures semblent présentes, dont on peut penser qu'elles vont dépendre du degré de connivence culturelle que l'adulte accompagnateur de lecture va pouvoir mobiliser, en attirant l'attention sur ces indices discrets.

De même, dans *John Chaterton détective* (Y. Pommaux) l'inférence au *Petit Chaperon rouge* n'est pas indispensable tout en étant pré-requise pour une lecture plus experte. Et, c'est intéressant à noter car cela révèle un trait récurrent des albums où ces inférences sont indispensables pour accéder au cœur de l'histoire, les allusions au conte d'origine sont essentiellement iconiques. On suppose que le lecteur sait piocher des indices dans différentes sources et les confronter pour produire des clés de lecture qui, tout en étant semi-implicites, sont indispensables à l'accès au sens profond de l'album.

Ces implicites de la narration sont au cœur d'une majorité d'albums qui mettent aujourd'hui en scène le loup. Car ce sont des albums structurés autour des faux-semblants, des détournements : est-ce vraiment le loup ? Si c'en est un, est-il un GML pour autant ? Quels points communs et différences avec les loups des histoires traditionnelles sont à saisir pour comprendre le comportement du loup du nouvel album ? ... Et plutôt que de donner explicitement ces questions et leurs réponses au lecteur, ce qui rendrait celui-ci passif face au raisonnement présenté, l'album sème des indices dont il est attendu du lecteur qu'il les mobilise pour produire un certain sens.

Par exemple, dans *Loup, loup, y es-tu ?*, (Mario Ramos, L'école des loisirs, 2008). Deux cochons se promènent dans la forêt en déclinant la comptine éponyme (les albums déclinant cette comptine se sont multipliés dans la dernière période du corpus). Un 3^e personnage caché leur répond comme dans la comptine qu'il dort puis s'habille, jusqu'à ce qu'il « sorte ». Il faut alors un œil très attentif pour percevoir que le visage du loup n'est qu'un masque derrière lequel se cache un personnage qui se trouve avoir des pattes et une queue de cochon, des bouts de peau rose autour des yeux... C'est à une série d'indices très discrets (l'air pas du tout affolé des cochons, sauf la surprise lorsque le loup « sort », les éclats de rire et leur mine réjouie quand le loup les poursuit, le fait que

le loup leur ait répondu au début des formules non conventionnelles de la comptine telles que « ça va, les guignols, je me lève »...) qu'il fallait repérer des signes annonciateur d'une chute détournant le loup typique qu'on attend à voir paraître.

C'est un modèle de lecteur déjà informé d'une culture enfantine patrimonialisée qui est supposé. Car le fait que la structure de l'album soit basée sur la comptine constitue une clé de lecture implicite : ce sont habituellement des enfants qui jouent à se faire peur en jouant au loup... on doit donc se demander qui est caché et « fait » le loup. De même, voir les « deux » cochons sont une inférence discrète au conte des *Trois Petits Cochons* : il en manque un...

Et dans cet album, comme dans la plupart de ceux de cette période, les liens à opérer sont nécessaires pour comprendre l'histoire, et ne pas tomber dans le contresens que constituerait une lecture au premier degré de cochons qui narguent un loup qui finit par les poursuivre sans qu'on sache s'il les mange (après la double page de poursuite, la dernière image sans texte montre la forêt sans personnages). Même la conclusion, en apparence ouverte, d'une forêt sans personnage, ne l'est pas tellement quand on montre le terrain de jeu, réel ou que l'on s'imagine en jouant avec la comptine, en même temps que le terrain d'angoisse, de ce qui symbolise les peurs enfantines... On est bien là non pas dans la libre interprétation, contrairement aux discours relativistes à la mode, paravent à la résignation aux inégalités culturelles, selon lesquels chaque lecteur donne le sens qu'il souhaite. Sans être univoque, le lecteur expert peut dégager un noyau de sens principaux (où les personnages comme le lecteur « jouent à se faire peur avec la figure du loup ») faute de la compréhension desquels l'usage du livre est inadéquat.

Dans bien d'autres albums, les conclusions sont similaires même quand le personnage est réellement un animal loup. Par exemple, les personnages agissent à contre-courant des stéréotypes attendus car ils connaissent les contes et en ont assez de se faire avoir... cette mise en abîme devient très fréquente. Elle présuppose un lecteur instruit de tout ce patrimoine enfantin, un lecteur qui prend spontanément cette culture à la fois au sérieux et avec distance et ironie pour accepter la dérision, le second degré, le « non-sens » des personnages qui ont conscience d'être dans une histoire structurée par des codes et qui, mus par des intentions propres occultant le narrateur, veulent s'échapper de la structure... Ici encore, justement parce qu'il s'agit d'un jeu où le lecteur doit découvrir ce qui fait décalage, l'album ne désigne pas celui-ci explicitement mais par des indices qui constituent les traces du jeu de piste intellectuel auquel on invite le lecteur.

4. Conclusions et suites de la recherche

4.1 Modèle social du lecteur, de la lecture, du milieu de socialisation

En résumé les albums mettant en scène des loups sont structurés autour d'un modèle social de lecteur et de l'activité de lecture tels qu'ils suivent :

* un lecteur pré-instruit du patrimoine avec lequel on joue : soit la figure du « GML » en tant que telle, soit les formes culturelles spécifiques qui la mobilisent – la comptine, le conte des *Trois Petits Cochons* dans l'exemple précédent, mais ce peut être aussi des inférences à des oeuvres bien moins partagées comme *Pierre et le loup* de Prokofiev... S'il n'est pas toujours indispensable de connaître chacune des oeuvres auxquelles il est fait allusion quand plusieurs sont évoquées dans un album, la connaissance d'une certaine masse critique des allusions est indispensable pour saisir qu'on fait ici allusion au patrimoine d'histoires dans lesquelles on a affaire à un GML dont on va détourner certaines caractéristiques en le faisant s'amender – on pense ici à des albums comme *Le loup est revenu* (Geoffroy de Pennart, Kaléidoscope / L'école des loisirs, 1994 / 2002)

* les inférences sont de plus en plus implicites, le lecteur est supposé procéder spontanément à ces mises en relation entre indices iconiques, textuels et typographiques

* ces mises en relation par le lecteur sont de plus en plus nécessaires pour accéder au récit, elles structurent l'album ; sans elles, on ne peut pas faire grand chose de celui-ci. Et même quand plusieurs niveaux de lecture existent, la question des inégalités se pose.

La question qui guide notre démarche est celle de la tension entre d'un côté l'évolution des formes culturelles, des démarches créatives et des définitions sociales de l'enfance contenues dans les albums, et de l'autre côté les inégalités qui peuvent résulter de ce que ces évolutions sont inégalement partagées. Car à cet âge de l'entrée dans l'écrit, on ne peut pas présupposer que

l'enfant est autonome dans la lecture : on présuppose un adulte à côté de lui. Et c'est en fait le modèle de milieu de socialisation utilisateur de l'album que cette recherche participe à explorer.

Cette question se pose d'abord pour la diffusion des albums dans les familles. La suite de notre recherche vérifiera si notre hypothèse se confirme selon laquelle une part croissante des albums s'adresse à des parents qui peuvent décoder des implicites, qui connaissent suffisamment le patrimoine culturel, comme les théories structuralistes et psychanalytiques du conte pour comprendre que c'est elles que l'on utilise à des fins parodiques... des parents qui sont dans la connivence avec l'ironie et le second degré, tout particulièrement vis-à-vis de la culture en ne faisant pas de celle-ci un objet de vénération mais d'appropriation personnalisée et distante... Or, ce modèle est fortement marqué socialement, il est rarement présent dans la majorité des familles, qui ne peuvent pas, faute de les maîtriser, transmettre à leurs enfants des formes culturelles et des rapports à la culture les plus en phase avec la « culture cultivée ».

Les parents supposés par les albums récents sont encore des parents pour qui la lecture enfantine n'est pas une lecture « totale » à chaque fois, ils sont dans l'évidence que chaque relecture complète les précédentes en ne se contentant pas de lire le texte mais de repérer de nouveaux indices qui complètent le sens, etc. Autant d'aspects d'un rapport à la lecture qui relève d'une formation intellectuelle loin d'être généralisée. Une recherche en cours explore les usages différents, et différenciateurs, que font différents types sociaux de familles d'albums contrastés. Car si on ne peut pas faire n'importe quel usage d'un album, son utilisation n'est pour autant pas uniforme selon les dispositions présentes dans le groupe de co-lecteurs.

Cette question se pose également bien sûr pour l'école. La littérature de jeunesse, introduite de plus en plus fortement dans les pratiques et les prescriptions envers les enseignants, pose la question des modalités de son enseignement. S'il semble opportun, pour relever le défi de la démocratisation, de ne pas renoncer à présenter à tous les élèves des albums qui requièrent des lectures expertes, il y a probablement à réfléchir aux connaissances et aux dispositions qui sont à construire chez les élèves, dans une progressivité, pour ne pas être pré-supposés dans une simple fréquentation des albums mais bel et bien enseignés. Or, on sait très peu de choses des modalités précises d'usage des albums en classe aujourd'hui. Notre recherche entre dans une phase où nous allons justement travailler sur ces dispositifs pédagogiques autour de la littérature de jeunesse.

4.2 *Le loup, et le reste*

Si notre corpus porte sur les albums mettant en scène le loup, une exploration rapide complémentaire accrédite l'idée d'une première possibilité de généralisation de notre propos à l'ensemble des « méchants », qui incarnent ce qui fait peur aux enfants : ogre, dragon, sorcière...

Les mêmes évolutions sur la durée apparaissent, des précurseurs aux plus récents, de ceux qui montrent un ogre en phase de rédemption à ceux qui montrent une figure typique du méchant qui s'avère ne pas l'être. En ne prenant que parmi les exemples les plus connus sur toute la période :

- c'est le cas de la rédemption de l'ogre dans *Le géant de Zéralda* de Tomi Ungerer (1971) ouvrant sur une lecture transgénérationnelle d'une conquête de soi et de ses propres pulsions qui doit se réaliser pour chaque individu (quand l'un des fils de l'ex-ogre et de Zéralda regarde le dernier né de la famille avec une fourchette à la main cachée dans son dos) ou plus récemment des méchants qui sont amendables et dont on explique pourquoi ils sont devenus méchants ;

- c'est encore le cas du dragon qu'un chevalier obsédé de quête ne fait que pourchasser injustement, alors que ce dragon ne veut pas du tout enlever la princesse puisqu'il est son ami... (Geoffroy De Pennart, *La princesse, le chevalier et le dragon*, L'école des loisirs, 2009).

De plus, bien au-delà du traitement des figures des « méchants », le détournement des contes (Connan-Pintado, 2009) nous semble solliciter le même type de lectures expertes, de mise en lien du conte d'origine et de ses dérivés, plus ou moins implicites et nécessaires.

Enfin, ces mêmes constats, bien qu'il faille constituer un corpus significatif, semblent encore valoir au-delà de la littérature de jeunesse dans d'autres oeuvres culturelles à destination de l'enfance, et tout particulièrement au cinéma. Par exemple dans *Kirikou et la sorcière*, de Michel Ocelot (1998), la sorcière est sauvée de sa méchanceté par Kirikou, au point que l'on apprend les raisons de son comportement nocif à entendre sur le plan médical et psychanalytique. (Quand elle était petite on lui a planté une épine et le mal n'était jamais sorti jusqu'à ce qu'elle découvre le

vrai amour). Une série comme *Shrek* (2001) est emblématique du jeu systématisé sur le détournement des codes : l'ogre est gentil, et le prince, nommé « Charmant », n'a rien de séduisant ni d'altier... les rôles sont renversés. Dernier exemple, ce sont les longs métrages Disney, qui après des années d'adaptation de contes et fables respectant les codes, en viennent depuis une décennie, à jouer avec les récits d'origine. Soit en les transposant dans des contextes contemporains (*La princesse grenouille*, (2009) invitant à un jeu avec le conte d'origine qui est cité), soit en faisant dès l'entame de la dérision avec la référence à ces récits originels (dans *Hercule* (1997) « Ah non, le coup de l'histoire qui commence par un livre qui s'ouvre on nous l'a déjà fait ! »). Jusqu'au point où, dans *Il était une fois* (2007), une princesse de contes de fées en dessin animé « passe » dans la « vraie vie » New-yorkaise et, alors incarnée par une actrice, est tournée en dérision sur sa niaiserie qui apparaît du fait du décalage avec les situations... mais qui est structurante du récit puisque les codes sont en partie respectés : les méchants sont bien malfaisants !

4.3 Vers une sociologie génétique des dispositions

Le support culturel est ici envisagé comme un espace limité de possibles par les contraintes qu'il fixe, par les incitations qu'il produit. En amont, ces contraintes découlent elles-mêmes des influences (savantes, sociales, culturelles), cristallisées dans les œuvres. Et en aval, l'usage de ces possibles est soumis à des conditions (savoir, habitudes...) qui sont inégalement partagées.

Le fait qu'un adulte lise avec des enfants qui entrent dans l'écrit est l'occasion de former des dispositions lectorales et culturelles différentes : se limiter à lire le texte ou alterner les lectures fidèles avec les commentaires ; porter ou pas l'attention sur les indices de détails, montrer leur résonance qui invite à conforter une hypothèse de lecture ; ou montrer que texte et image se contredisent à l'inverse d'un rapport à la lecture sans questionnement et à la recherche d'univocité. L'évolution des albums, sollicitant des lectures plus expertes, nous conduit à penser que pour une part significative d'entre eux, leur lecture constitue d'une part, dans les familles « favorisées » qui réunissent les conditions, autant d'occasions de stimuler et transmettre au quotidien (parmi d'autres occasions) des dispositions intellectuelles, lectorales, culturelles, langagières. Et qu'ils constituent, d'autre part dans des familles en nombre plus grand, des supports dont les conditions d'utilisation ne sont pas maîtrisées, laissant soit la place à des lectures moins légitimes et payantes scolairement de ces albums, soit à des choix d'ouvrages uniquement vers des albums plus accessibles mais donc moins susceptibles de développer ces dispositions.

Ainsi, ce sont les savoirs et les activités intellectuelles que ces supports culturels transmettent, pré-requièrent, autorisent, sollicitent sous conditions, ou empêchent qui nous intéressent. Notre objet porte en fait, à partir d'une entrée précise, la littérature de jeunesse, à éclaircir les modalités de transmission et de renouvellement des habitus dans la relation entre adulte et enfant autour du livre. Ou, plutôt que d'habitus au sens large, il s'agit d'une tentative de sociologie de la genèse des dispositions (Bourdieu, 1979, 545) lectorales, culturelles et donc, de fait, scolaires.

C'est ce questionnement qui, après la phase de la recherche consistant en une sociologie des modèles sociaux de lecteurs véhiculés par les albums, va guider la nouvelle phase d'enquête dans les milieux de socialisation.

5. Références et bibliographie

- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*, Paris : La Dispute
Bourdieu, P. (1979). *La distinction*, Paris : Minuit
Chamboredon, J.-C. & Fabiani, J.-L. (1977). Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13 et 14
Connan-Pintado, C. (2009). *Lire des contes détournés à l'école*, Paris : Hatier
Gaiotti, F. (2008). Corentin dans tous les sens, *Modernités*, n°28, P.U. de Bordeaux
Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse.
Octobre, S. (2004) *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris : Min. culture / La documentation française