

This is a repository copy of *Pour référence future:repenser l'intertextualité grâce à l'album pour enfants*.

White Rose Research Online URL for this paper:

<https://eprints.whiterose.ac.uk/218783/>

Version: Published Version

Article:

Beauvais, Clementine orcid.org/0000-0002-5854-4866 (2024) *Pour référence future:repenser l'intertextualité grâce à l'album pour enfants*. Fabula-LhT. ISSN 2100-0689

<https://doi.org/10.58282/lht.4452>

Reuse

This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY) licence. This licence allows you to distribute, remix, tweak, and build upon the work, even commercially, as long as you credit the authors for the original work. More information and the full terms of the licence here:

<https://creativecommons.org/licenses/>

Takedown

If you consider content in White Rose Research Online to be in breach of UK law, please notify us by emailing eprints@whiterose.ac.uk including the URL of the record and the reason for the withdrawal request.

Pour référence future :
repenser l'intertextualité grâce à l'album
pour enfants

For future reference: rethinking intertextuality with
children's picturebooks

Clémentine Beauvais

Pour citer cet article

Clémentine Beauvais, « Pour référence future :
repenser l'intertextualité grâce à l'album pour enfants », dans
Fabula-LhT, n° 32, « La littérature avant la lettre : l'album pour
enfants devant la théorie littéraire », dir. Dominique Perrin et
Cécile Boulaire, Octobre 2024, URL : [https://fabula.org/lht/32/
beauvais.html](https://fabula.org/lht/32/beauvais.html), article mis en ligne le 21 Octobre 2024, consulté le
23 Octobre 2024, DOI : <http://doi.org/10.58282/lht.4452>

Clémentine Beauvais, « Pour référence future : repenser l'intertextualité grâce à l'album pour enfants »

Résumé - De nombreux albums pour enfants font référence, de la simple allusion au pastiche, à des sources encore inconnues de leur jeune lectorat ; l'intertextualité à retardement ou achronologique, caractérisée par une reconnaissance de la source postérieure à la rencontre de l'allusion, est donc la norme plutôt que l'exception dans les expériences enfantines de lecture. Quel peut donc être le rôle d'une référence prévue pour n'être pas reconnue dans l'immédiat, et comment l'album cultive-t-il la tolérance du jeune lecteur envers de tels mystères ? Nous soutenons ici que l'intertextualité à retardement est constitutive du dispositif esthétique et herméneutique de l'album jeunesse, et donc un effet escompté de sa lecture. Dès l'enfance, l'album encourage une perception ludique de la lecture comme appelée à se prolonger dans l'avenir, s'appuyant notamment sur la grande tolérance de l'enfant à la découverte de signes sans élucidation immédiate.

Mots-clés - Album, Études de la réception, Intericonicité, Intertextualité, Livres pour bébés

Clémentine Beauvais, « For future reference: rethinking intertextuality with children's picturebooks »

Summary - Many picturebooks allude to, parody or pastiche sources that one cannot reasonably expect children to be familiar with, to the extent that children routinely encounter allusions long before understanding what they refer to. Achronological or belated intertextuality thus appears to be the norm, rather than the exception, in children's encounters with picturebooks. What can be the function of a reference designed to remain unrecognised in the present, and how do picturebooks cultivate their young readers' tolerance for such mysteries? This article argues that belated intertextuality should be seen as integral to the aesthetic and hermeneutic apparatus of the picturebook, and therefore as an expected effect of its reading. From the earliest days of a reader's life, picturebooks encourage a playful perception of reading as future-bound, by leaning, notably, on children's high tolerance for signifiers with no signified yet in sight.

Keywords - Baby books, Intericonicity, Intertextuality, Picturebooks, Reader-response

Pour référence future : repenser l'intertextualité grâce à l'album pour enfants

For future reference: rethinking intertextuality with children's
picturebooks

Clémentine Beauvais

Dans les années 1990, les enfants de plus de 35 pays découvrent les mésaventures de la Sorcière Camomille, personnage principal d'une série culte des Catalans Roser Capdevila et Enric Larreula. Dans l'un des albums de cette série, *La Sorcière Camomille à Paris* (1998), l'héroïne, cherchant à échapper aux gardiens du musée du Louvre, se cache maladroitement derrière une certaine statue :

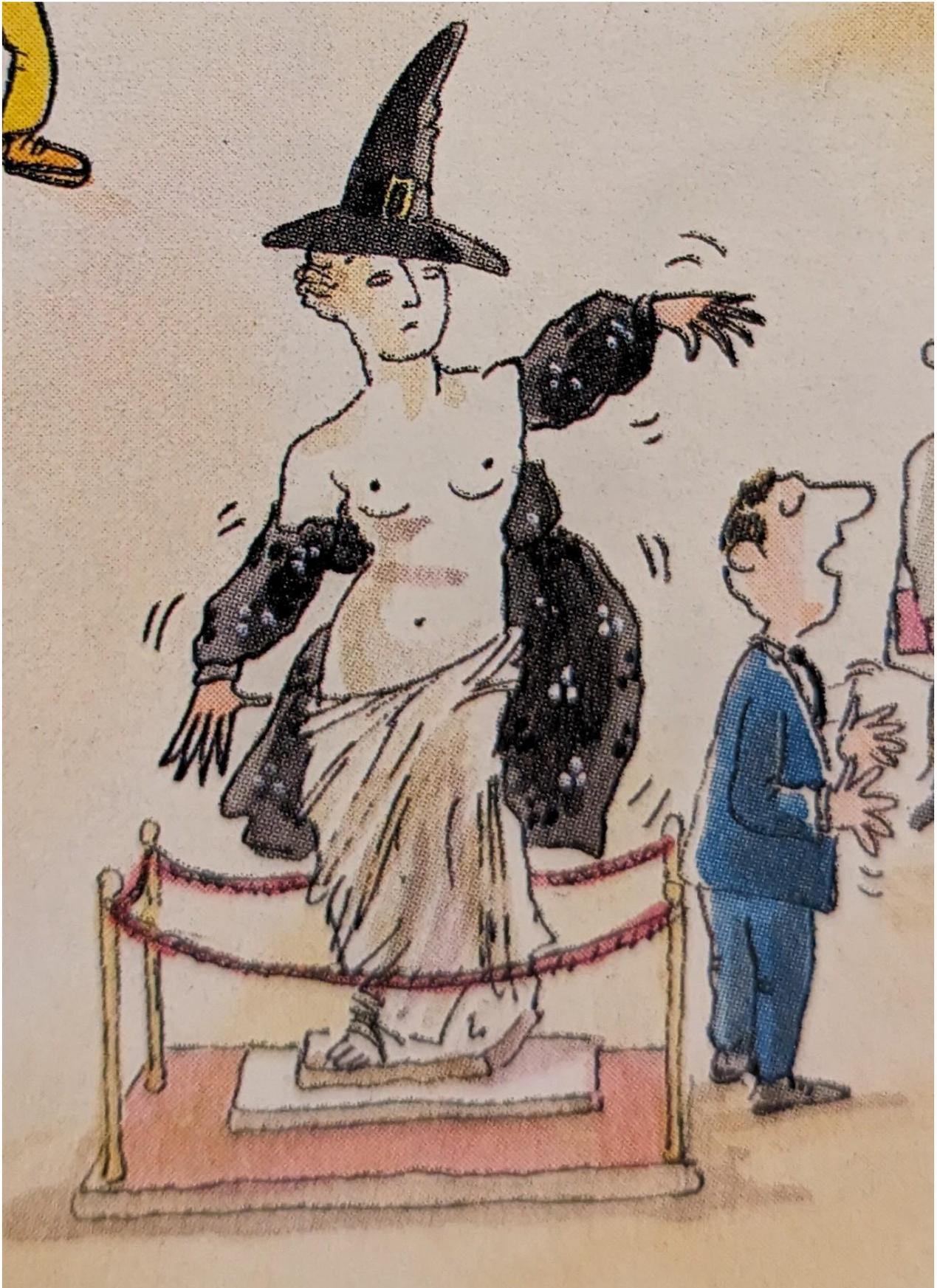


Figure 1. Enric Larreula et Roser Capdevila, *La Sorcière Camomille à Paris*, 1998. © Sorbier.

La Vénus de Milo a beau être célèbre, le lecteur cible de l'album en question n'est pas bien âgé. Il est possible et même attendu qu'il s'écoule plusieurs années avant que ce lecteur ne découvre que la sculpture existe réellement. « Oh ! C'est la statue de la sorcière Camomille ! » s'écrierait-il alors. Et peut-être serait-il incapable de penser à la Vénus sans lui greffer les bras de la sorcière – car croiser l'allusion avant d'en connaître la source peut condamner à ne plus lire la source qu'à la lumière de l'allusion...

Cet article s'intéresse à la reconnaissance intertextuelle « à retardement » ou « achronologique » (Wilkie-Stibbs, 2018, p. 182) à laquelle de nombreux albums contemporains semblent délibérément vouer leurs jeunes lecteurs. Allusions, citations, emprunts, pastiches, parodies et conventions : l'album jeunesse contemporain présente une intertextualité et une intericonicité¹ foisonnantes, dont il serait réducteur de conclure qu'elles auraient simplement vocation à être étudiées en classe. Ces jeux référentiels déclenchent parfois l'inquiétude des parents et professionnels, et exposent les albums à une critique sociologique concernant leur caractère potentiellement excluant (voir Canut & Vertalier, 2012 ; Bonnéry 2010). Pourtant, de nombreuses études de terrain (par exemple Sipe, 2008 ; Arizpe et Styles, 2015) montrent que les enfants se délectent, davantage qu'ils ne s'affolent, des albums fourmillants de références intertextuelles², malgré leur incapacité à en identifier les sources.

Si l'on se rapporte à la distinction entre lecteur modèle d'un certain genre littéraire et « bon lecteur » académique³ –, alors le lecteur modèle de l'album jeunesse hautement référentiel n'est pas celui qui sait déjà, mais celui qui ne sait pas *encore* à quels autres textes celui qu'il est en train de lire fait référence. L'intertextualité « à retardement » programmée par de nombreux albums jeunesse doit être considérée comme constitutive du dispositif esthétique et herméneutique de ce médium, et donc comme un effet escompté de sa lecture.

¹ Pour ne pas alourdir, lorsque nous emploierons le terme « intertextualité », nous sous-entendons également « intericonicité » ; dans le cadre de l'album, les deux sont indissociables. Il n'est pas de notre propos ici de débattre des spécificités de l'intermédiarité ou de l'intericonicité, mais de la question transversale de l'allusion littéraire à d'autres œuvres.

² Ainsi que le montreront les exemples que nous prendrons pour l'analyse, nous nous intéressons ici à ce que Jean Bellemin-Noël appelle les « intertextes manifestes » (2001, p. 17) : les références délibérées et incontestables, de l'ordre de la citation, de l'allusion, de la parodie ou du pastiche, et non aux associations libres de type « intertextualité aléatoire » (Riffaterre, 1980, p. 5). Le terme « intertextuel » est préféré à ceux de « transtextuel » et « hypertextuel » (Genette, 1982) pour sa simplicité. Il n'est pas question ici de l'intertextualité au sens étendu de combinatoire textuelle commune (Kristeva, 1969), même si, évidemment, l'accoutumance à la possibilité qu'un texte en évoque d'autres participe à une éducation plus large au sentiment intertextuel.

³ Maxime Decout, dans *Éloge du mauvais lecteur* (2021), illustre cette distinction en prenant l'exemple du roman policier, dans lequel le lecteur modèle (p. 28) par rapport au genre littéraire doit dans une certaine mesure se laisser emporter, voire berné, par l'histoire ; en cela, il diffère du « bon lecteur » analytique, qui cultiverait une distance critique. Cette distinction est d'autant plus évidente en littérature pour enfants, où le « bon lecteur » en termes d'analyse des textes est quasiment toujours distinct du lectorat modèle.

Cet apparent paradoxe invite à s'intéresser au rôle formateur de la non-reconnaissance des allusions, citations, pastiche, parodie et autres références délibérées. Quelle pourrait être la fonction d'une référence intertextuelle conçue pour ne pas être reconnue dans l'immédiat ? Cette question en appelle une autre : comment l'album jeunesse incite-t-il le jeune lecteur, depuis ses premières rencontres avec le livre, non seulement à tolérer, mais à savourer la référence non reconnue ?

Répondre à ces questions exige de remonter aux toutes premières expériences de rencontre avec l'album, et à ce qu'elles inaugurent de la relation entre texte et monde réel. Comme nous le montrerons, l'accoutumance à une intertextualité « à retardement » s'appuie d'abord sur la tolérance naturelle du tout petit enfant à la découverte de signes dont le signifié est (parfois infiniment) différé. Plus tard, les albums qui se jouent des codes du conte de fées développent dans le champ textuel cette tolérance pour la référence inconnue. Enfin, dans le contexte énigmatique des albums extrêmement référentiels, l'allusion non identifiée devient un mystère parmi d'autres, dont la méconnaissance peut paradoxalement mener à une lecture plus profonde, comme nous le verrons en analysant le cas précis de la citation parodique dans deux albums de Gilles Bachelet et d'Anthony Browne.

L'album, promesse de monde

Pour comprendre comment l'album jeunesse cultive chez son jeune lecteur une grande patience pour la reconnaissance à retardement de ses références textuelles, il faut d'abord s'intéresser à une notion voisine de l'intertextualité : celle de la référentialité, entendue ici comme référence faite par le texte au monde réel. « L'intertextualité », note Ricoeur (2005), « ne se pense qu'en rapport avec ce phénomène opposé, à savoir le rapport singulier que le texte a avec les choses dont il parle et avec les réalités nouvelles qu'éventuellement il découvre et transforme » (p. 179). Dans nos premières expériences littéraires offertes par l'album jeunesse, la compréhension qu'un texte peut se référer au monde réel et l'intuition qu'il peut se référer à d'autres textes constituent deux mouvements herméneutiques liés. En effet, pour comprendre qu'un texte peut faire référence à d'autres textes, il faut d'abord comprendre qu'il n'est pas un système fermé et indépendant, mais se projette en dehors de lui-même : comme le souligne Frank Wagner (2006), l'intertextualité « provoque une notable effraction de la clôture textuelle », ce qui est également le cas, rappelle-t-il, des « problématiques de représentation » (n. p.).

Dans toute expérience littéraire précoce, cet en-dehors est d'abord le monde réel, et l'album a pour particularité de représenter de nombreux éléments de ce monde

avant qu'ils ne se présentent réellement à l'enfant. Pour voir cela, il faut s'intéresser aux albums adressés aux enfants de zéro à trois ans (ci-après « albums pour bébés »), évidemment partagés avec un lecteur plus âgé. La théorie de l'album, la critique cognitive de la littérature jeunesse et les théories de la réception nous aident à saisir la proposition très particulière de l'album pour bébés⁴. Celui-ci qui, le plus souvent, ne raconte pas d'histoire, et qui est caractérisé par un rapport texte-images de symétrie ou de répétition⁵, enseigne le lien entre monde symbolique et monde réel, en encourageant constamment le tout petit pré-lecteur à identifier au-delà du livre les objets, concepts, actions, etc., qui y sont mentionnés. Pour ce faire, il s'appuie sur la grande tolérance du très jeune enfant à l'égard de référents sans référés connus.

Cette caractéristique de l'album pour bébés est due à son esthétique, à son histoire, à sa vocation pédagogique et au profil développemental de son public cible. La rencontre avec l'album intervient à un moment où le bébé commence à peine à maîtriser la fonction sémiotique, c'est-à-dire l'idée qu'il existe une relation entre mot (entendu) et objet dans le monde. L'album vient ajouter à ce lien celui entre l'objet et sa représentation graphique, fondement de la fonction symbolique. Dans les albums pour bébés, les illustrations sont souvent réalistes⁶ et les photographies sont légion. Les très nombreux albums pour bébés qui se terminent par un miroir exacerbent le lien entre champ symbolique et monde réel, en enseignant au tout-petit que le livre peut, voire doit être lu comme un reflet de la réalité. L'album enseigne donc prioritairement qu'il existe à l'extérieur du livre des objets auxquels ses représentations font référence. Il n'est pas facile pour un enfant de comprendre qu'une image peut se rapporter à un objet dans le monde : jusqu'à 15 mois environ, les bébés semblent traiter les symboles et la réalité comme deux mondes séparés ; entre 15 et 24 mois, ils apprennent à les lier, avec certains ratés (Ganea *et alii*, 2009)⁷. L'album pour bébés est donc l'un des grands outils d'« effraction de la clôture » entre ces deux mondes, pour reprendre le terme de Wagner.

Cependant, le nombre d'objets représentés dépasse largement, bien sûr, celui des objets déjà connus : c'est même le principe de ce genre de livre, dont les bénéfices significatifs reposent sur le fait qu'ils exposent l'enfant à davantage d'objets et de

⁴ Voir Kümmerling-Meibauer (2013) pour une application très complète des théories cognitives et développementales au champ de l'album jeunesse et notamment de l'album pour bébés.

⁵ Selon la typologie de Maria Nikolajeva et Carole Scott (2000), qui a fait date, texte et image entretiennent un rapport symétrique ou répétitif lorsqu'ils disent (presque) la même chose : une pomme et une image de pomme. Texte et images peuvent également entretenir un rapport de contrepoint, de contradiction ou de complémentarité.

⁶ Il semblerait que plus les illustrations sont réalistes, plus leur efficacité est grande en termes de transfert vers le monde réel ; une simple différence de couleur peut induire un décalage de plusieurs mois entre la connaissance d'une représentation et la reconnaissance d'un objet dans le monde (Ganea, Pickard et Deloache, 2008 ; voir aussi Strouse, Nyhout et Ganea, 2018)

⁷ L'étude de Ganea *et alii* (2009), comme beaucoup d'études de ce type, utilise d'ailleurs des imagiers pour entraîner les petits participants, avec une véritable situation de co-lecture d'album.

mots qu'il n'en rencontre naturellement (Montag, Jones et Smith, 2015). Un imagier ne vise pas principalement à poser une représentation graphique sur un objet déjà connu : il aide surtout à reconnaître un objet dans le monde en préparant sa rencontre par celle de sa représentation. Pour le petit enfant, le monde peut être lu à la lumière de l'imagier. Or, ces rencontres peuvent mettre du temps à advenir. Un observateur adulte ne peut qu'avec difficulté se représenter l'attente d'une élucidation, par l'enfant, de liens fondamentaux entre champ symbolique et monde réel.

Cette patience de l'enfant face à l'élucidation du texte par le monde offre une réponse à l'une des questions qui, selon Jean Bellemin-Noël (2001), « semblent saugrenues parce qu'on ne les pose jamais » dans le champ de l'intertextualité : « en quoi consiste vraiment la différence entre incruster dans un écrit des énoncés provenant de la réalité (de la vie) et des énoncés provenant des belles-lettres (d'un autre texte) ? » (p. 33-34). Remonter à l'origine de nos expériences de lecture nous invite à envisager nos compétences intertextuelles comme enracinées dans une compétence première à lier texte et monde ; plus exactement, à poser sur le monde des représentations vues d'abord dans les livres. Bellemin-Noël demande encore : « où passe exactement la frontière qui, dans la mise en texte, sépare le vécu et le textuel, c'est-à-dire le vécu en voie de textualisation et le vécu déjà textualisé ? » (p. 34). La question se pose, pour le livre pour bébés, dans l'autre sens : le texte, bien souvent, précède sa « mise en vie ».

L'album pour bébés ne fait pas que s'appuyer sur la tolérance du jeune enfant pour cette identification à retardement ; il encourage à la considérer comme un jeu et un plaisir en soi. Le mode ludique typique de l'album pour bébés engage l'enfant de multiples manières dans des dynamiques d'attente, de suspense et de surprise – dans la promesse constante d'une révélation à venir. Dans une définition devenue incontournable, la théoricienne Barbara Bader considère « la théâtralité de la page qui se tourne » (1976, p. 1) comme constitutive de ce médium. De nombreux types d'album pour bébés contiennent des éléments à soulever, des musiques, puzzles, cherche-et-trouve. La dynamique d'attente et de révélation est également présente dans le texte typique de l'album pour bébés, souvent poétiquement infléchi pour autoriser des jeux prédictifs : volontiers répétitif, rimé et allitératif, métriquement et rythmiquement régulier, il engage son lecteur à anticiper, deviner, pressentir ses « chutes », voire à les combler par la voix ou par les gestes (Miller et Tippin, 2023). Les maintes relectures, loin de désactiver la surprise, cultivent la capacité à l'anticiper et semblent renforcer chez le jeune enfant le délice de la voir tant de fois réitérée.

L'album pour jeunes lecteurs enseigne donc la référentialité entre image et monde, en même temps qu'il génère et célèbre la promesse d'une élucidation à venir. Ce

caractère énigmatique, voire prophétique de l'album deviendra, nous le montrerons, l'un des socles du pressentiment intertextuel. Pour l'instant, contentons-nous de conclure que l'album pour bébés fait miroiter le monde dans ses représentations, soufflant à l'enfant le sens d'un au-delà du texte qui se révélera au fil du temps.

L'album, promesse de textes

Passé l'album pour bébés, l'album pour enfants plus âgés devient, avec une apparente soudaineté, d'une grande complexité lexicale, narrative, métafictionnelle et, pour ce qui nous intéresse, intertextuelle⁸. Là où l'album pour bébés prépare ses lecteurs à l'identification dans le monde réel de signes inconnus, l'album pour enfants un peu plus âgés transpose cette invitation dans le champ textuel. Après la référentialité à retardement qui caractérisait les premières expériences de lecture, c'est le début de l'intertextualité à retardement.

Pour ce faire, l'album s'appuie notamment sur un genre clef : le conte de fées. On pourrait croire que le conte, avec ses intrigues archétypales et ses personnages supposés connus dès le plus jeune âge, propose le contraire d'une intertextualité à retardement. Cependant, la stabilité même de ce genre et sa « stéréotypie » (Dufays, 2001) exacerbée servent le plus souvent de base pour suggérer d'autres textes, quant à eux inconnus. Le genre du conte est donc central dans l'éducation de l'enfant lecteur à l'intertextualité : l'album basé sur le conte de fées poursuit et approfondit les rencontres ludiques avec des éléments sans référés connus.

Il est aisé de montrer l'hypervigilance routinière de l'enfant lecteur aux codes du conte. Citons le très expérimental album d'artiste *Le Petit Chaperon rouge* de Warja Lavater (1965), qui ne représente personnages, lieux et objets que par des points de couleur. Un simple exercice pédagogique diffusé en ligne par une enseignante anonyme (Piqueprune1, 2013) montre que des enfants de 6 à 7 ans à qui l'on présente une image de l'album sont capables d'en identifier les « personnages » : « Le point rouge ces [sic] le petit chaperon rouge, le point marron ces [sic] sa maman et [sic] le point noir ces [sic] le loup et les points vert ces [sic] la foret », répond ainsi l'une des élèves. La recherche empirique montre que les enfants, s'ils éprouvent de la joie à reconnaître des personnages de contes, utilisent surtout cette reconnaissance comme stratégie interprétative : selon Evelyn Arizpe et Morag Styles (2015), ils « emploient leur familiarité avec le genre pour construire des récits explicatifs » (p. 116, ma traduction). Cette familiarité, selon Jean-Louis Dufays (2001),

⁸ Certes, les trajectoires de lecteurs varient, et la plupart des enfants continuent à fréquenter à la fois des albums pour bébés et des albums pour plus grands pendant des années.

est un premier pas vers la compréhension littéraire, qui consiste dans une large mesure à réagir aux stéréotypes rencontrés dans une œuvre et à leur agencement. L'univers du conte de fées est saturé de stéréotypes puissamment prédictifs à tous les niveaux distingués par Dufays : personnages et objets, structures narratives, formules verbales.

Cependant, et exactement au même moment de la vie du jeune lecteur, l'infinie malléabilité et pluralité du conte est partout soulignée, de sorte que le conte, avec sa stéréotypie stable, est introduit en même temps que ses possibilités de déstéréotypage. De nombreux albums suggèrent jusqu'à leur titre la multiplicité des textes de contes possibles : *Un petit chaperon rouge* (Leray, 2009), *Le Petit Chaperon qui n'était pas rouge* (Beau et Desbons, 2014), jusqu'à l'abondance d'albums intitulés : « Il était deux, trois ou mille fois, il était plusieurs, plein, ou trop de fois... ». La référence aux contes déjà connus sert d'emblée à suggérer d'autres contes encore ignorés.

Prenons les nombreuses réécritures du Petit Chaperon rouge, personnage « fluctuant », nous dit Umberto Eco (2010), tellement ancré dans l'imaginaire collectif qu'il jaillit dans l'esprit à chaque fois qu'une cape rouge à bonnet apparaît. Le loup, de même, est un exemple de ce que Nathalie Prince (2015) appelle le personnage « surdéterminé » en littérature jeunesse (p. 87). Ces personnages, mis en place très tôt chez l'enfant, ont une forte fonction prédictive. Pourtant, d'un point de vue littéraire, les innombrables albums qui réécrivent le conte du Petit Chaperon rouge ou en réutilisent les motifs sont souvent moins notables en tant qu'hypertextes du conte de Perrault ou de Grimm qu'en tant qu'allusions à de tout autres textes. Une image comme celle de l'album de Warja Lavater prépare par exemple à une rencontre future de l'enfant avec au moins trois autres champs artistiques très différents : le pointillisme, l'abstraction figurative et l'infographie. Plus tard, cette connaissance s'activera peut-être au détour d'une toile de Seurat ou du roman infographique *La Couleur des choses* (Panchaud, 2022). La reconnaissance du monde du conte de fées, poncif de l'album jeunesse, oriente donc le lecteur vers l'intuition d'un champ intertextuel beaucoup plus large.

Une fois le conte posé comme genre principal, le moindre décalage par rapport à ses stéréotypes constitue l'indice fort d'un travail lectoral à effectuer : le lecteur, achoppant sur le texte, saisit confusément qu'il y a quelque chose à éclaircir : « point de rupture » ou « lieu d'accrochage stimulant » dans le vocabulaire de Bellemin-Noël (2001, p. 21), « agrammaticalité » peut-être dans celui de Riffaterre (1980). Dans l'album qui joue sur le conte de fées, genre, personnages, style sont susceptibles de changer abruptement, conditionnant une lecture hyper-réactive aux écarts par rapport au stéréotype. C'est le cas notamment dans l'album de « conte interrompu », un genre en soi. Dans *Il était trop de fois*, de Muriel Zürcher et Ronan

Badel (2016), le conte traditionnel n'arrivera jamais à démarrer. Les incongruités commencent dès avant la première double-page : l'album se présente à l'allemande (avec la reliure « en haut »), format très peu courant qui laisse présager une lecture transgressant les codes de l'album classique. L'immédiatement reconnaissable Petit Chaperon, figuré sur la première double page, est rose, et le « Il était une fois » – dont on a quelque raison de soupçonner, de par le titre, qu'il va être chamboulé –, prépare l'arrivée du loup, et non du Chaperon :

Il était une fois un loup, grand et méchant.

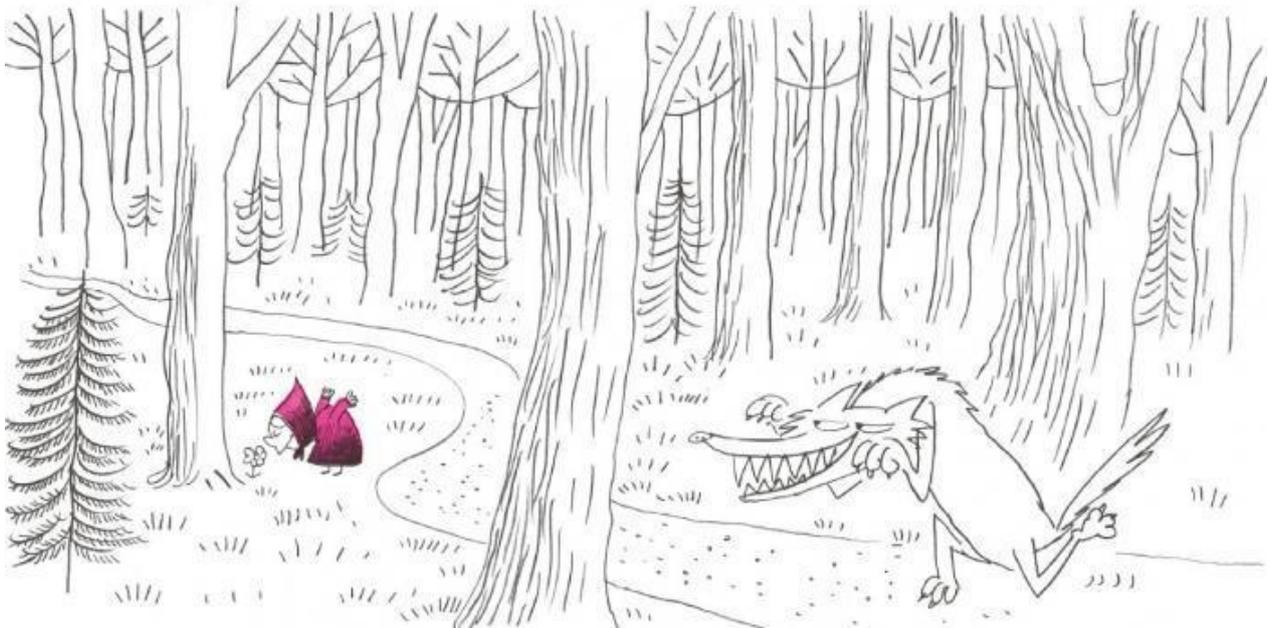
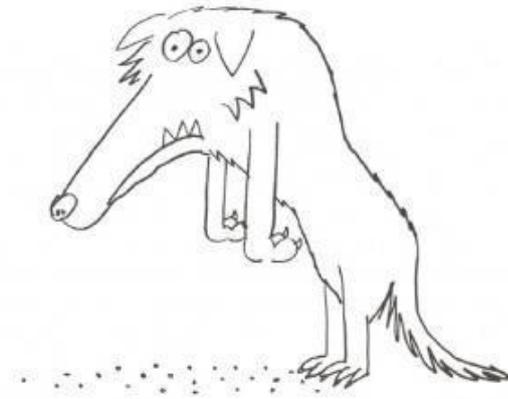


Figure 2. Muriel Zürcher, *Il était trop de fois...* (2016), illustration Ronan Badel. © Thierry Magnier.

Dès la page suivante, la narration est interrompue ; le texte et l'image se retrouvent sur une même page ; le loup est brutalement détaché de sa forêt, et dans une calligraphie un tantinet affectée, une voix interlope se lance :

NON!
PAS DE
LOUP!

Pensez aux pauvres
petits lecteurs si
sensibles qui
risquent de faire
des cauchemars...



Pourquoi pas
un chien ?
Un gentil
chien très
mignon ?

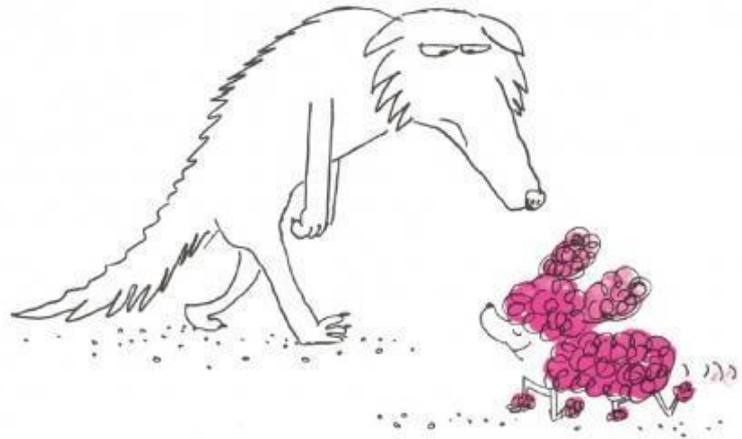


Figure 3. Muriel Zürcher, *Il était trop de fois...* (2016), illustration Ronan Badel. © Thierry Magnier.

L'un des intertextes manifestes évidents (pour le lecteur informé) de cette page est la devise du personnage d'Helen Lovejoy dans la série *Les Simpson* : « Pensez aux enfants ! [*Think of the children !*] ». Cette mise en garde est elle-même une parodie des implorations puritaines qui accompagnent bien des débats politiques. La phrase est si célèbre qu'elle possède son propre article *Wikipédia*, mais si l'enfant lecteur a déjà pu rencontrer des manifestations d'un tel discours, il n'est certainement pas en mesure d'en détecter les nombreuses connotations. Tout ce qu'il perçoit, c'est que le discours empêche l'avancée du conte.

Que gagne-t-on à reconnaître les références dans ces albums ? Certainement une petite joie complice, alliée à un sentiment de supériorité par rapport aux

publicitaires et aux censeurs. Mais que gagne-t-on à ne *pas* les reconnaître ? L'intuition déstabilisante, mais hautement formatrice, d'un étrange travail de sape d'autres textes sur ce texte, allant de la taquinerie à la subversion. En engageant le lecteur à en rire, ils soulignent également que, dans un texte supposé stable, l'irruption de discours divergents dont on ne détecte pas l'origine exacte est l'une des jouissives frustrations offertes par la littérature.

L'album, promesse de sens

La référence intertextuelle ou intericonique non élucidée peut, dans certains cas, servir d'élément déclencheur à une seconde lecture, potentiellement plus riche que la première, voire *contraire* à la première. C'est le cas pour certains albums « résistants », « proliférants » (Tauveron, 1999), particulièrement allusifs, narrativement et esthétiquement sophistiqués, qui poussent à son paroxysme l'initiation à l'intertextualité comme énigme ouverte sur l'avenir, plutôt que comme devinette appelant une réponse immédiate.

Le médium de l'album est *de facto* énigmatique. Sa caractéristique centrale est sa double narration, avec un narrateur verbal et un narrateur visuel (Boulaire, 2009) qui peuvent entrer en tension, voire raconter deux récits opposés. Il appartient au jeune lecteur d'y trouver un sens en comblant les espaces entre les deux récits. L'interprétation de l'album réclame des allers et retours potentiellement infinis entre de nombreux types d'indices. Cette opération peut requérir des stratégies herméneutiques très sophistiquées, notamment dans le cas d'œuvres où texte et image entretiennent des rapports conflictuels.

La fréquentation d'une forme artistique à haute densité intertextuelle et intericonique invite l'enfant à l'interprétation créative, et l'entraîne à tester différentes interprétations en réponse. Cela explique un phénomène bien connu des chercheurs en réception de l'album, qui est l'apparente décontraction avec laquelle les enfants lecteurs abordent les « blancs », énigmes et non-dits des iconotextes. Lawrence Sipe (2008), pionnier de la recherche empirique sur les jeunes lecteurs d'albums, affirme :

Il est possible que les jeunes enfants soient plus à l'aise que les adultes avec la définition du texte comme collection de signifiants avec d'infinies possibilités de construction du sens, et pas de référent fixe ni stable. (p. 234, ma trad.).

Les albums les plus complexes réclament d'intenses opérations herméneutiques, et le font souvent en inscrivant le pressentiment d'une intertextualité dans un contexte de mystère et d'énigme. Si certaines incertitudes réclament une élucidation intertextuelle, elles sont mêlées à d'autres qui engendrent des questions

intertextuelles, et d'autres encore qui font simplement allusion à des mystères narratifs et seront résolues au cours de l'album même. Tout cela cultive chez le jeune lecteur une attitude de détective par rapport aux nombreuses énigmes du texte, qui se nourrissent et se répondent

Les multiples références intericoniques pointues déployées par Gilles Bachelet dans *Mon chat le plus bête du monde* (2004) ne sont qu'un mystère parmi d'autres, dans un album où le rapport sémiotique est complètement bouleversé et le rapport symbolique très énigmatique. Dans ce célèbre album, le narrateur, un peintre, décrit les frasques de son chat, alors que toutes les illustrations accompagnant le texte montrent un éléphant. Sur l'une des pages, le peintre informe : « J'ai fait de nombreux portraits de mon chat ». Hélas pour lui, il n'a « jamais réussi à en vendre un seul ».

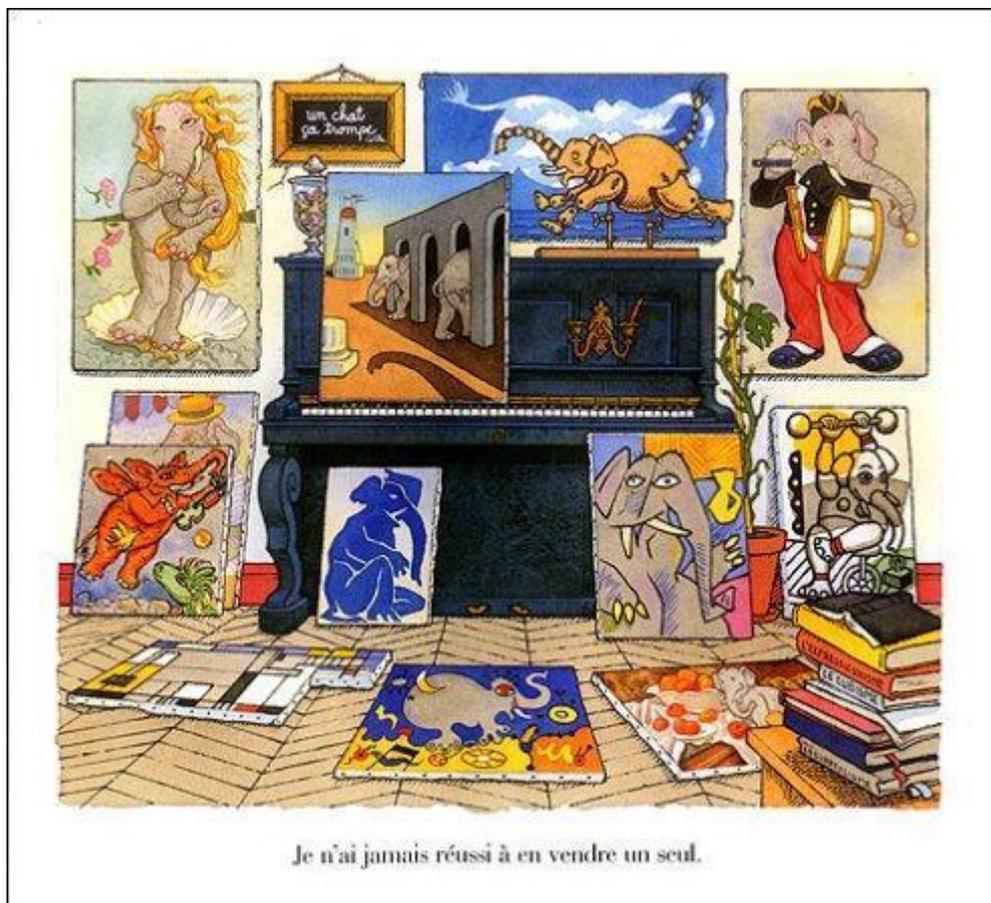


Figure 4. Gilles Bachelet, *Mon chat le plus bête du monde* (2004). © Le Seuil Jeunesse.

Les nombreuses citations iconiques parodiques dans cette image ne sont pas tant là pour être élucidées que pour ajouter au chamboulement sémiotique et référentiel du récit entier. D'une part, et d'abord, le mot « chat » désigne un éléphant ; et d'autre part, dans le même temps, l'éléphant, figuré dans le reste de l'album de manière réaliste, voit sur cette page ses représentations complètement déformées

jusqu'à n'être plus qu'un assemblage de carrés sur une toile. S'agit-il ici de s'ingénier à reconnaître toutes les toiles originales ? Sans aller jusqu'à dire que cette page n'a aucune valeur d'initiation culturelle, le système de l'album en lui-même n'encourage pas à un travail d'identification des toiles pastichées ou parodiées par le peintre. Au contraire, l'ignorance des sources prolonge l'élan général de l'album vers une perte totale (et jouissive) de sens. . Cette page, subversion ultime de la fonction sémiotique et de la fonction symbolique, pousse à l'extrême la remise en question, dans tout l'album, des correspondances stables entre monde symbolique et monde réel.

Reconnaître la source d'une allusion littéraire peut induire le sentiment d'une clôture du sens ; d'un travail lectoral correctement mené. Au contraire, ne pas avoir la référence induit à mobiliser d'autres stratégies de lecture, moins immédiates et souvent plus sophistiquées. Les albums hautement intertextuels et intericoniques utilisent souvent l'allusion, la citation, la parodie, etc., dans des cadres narratifs déjà marqués par la perte de sens ; l'incertitude induite par la trace d'une intertextualité non connue force alors à chercher des indices dans d'autres endroits, et incite donc à des lectures et relectures potentiellement plus fertiles que lorsque l'allusion est correctement identifiée. Le grinçant classique *À calicochon* (1986), fable féministe d'Anthony Browne, met en scène la famille Porchon, dont la mère s'épuise en tâches domestiques, tandis que le père et les deux garçons se vautrent dans le confort de leurs repas bien préparés et de leurs lits bien faits. Au cœur du récit, une page d'illustration présente la confortable cheminée bourgeoise de la maison des Porchon, surmontée d'un tableau qui parodie celui, par Thomas Gainsborough, de *Mr and Mrs Andrews* (1750) :



Figure 5. Thomas Gainsborough, *Mr and Mrs Andrews* (1750). Wikimedia Commons.

Si l'on connaît le tableau – ce qui est loin d'être le cas de tous les adultes, même dans les pays anglo-saxons, comme le note Sandra Beckett (2013) –, on sait qu'il est l'image d'Épinal d'un couple matériellement fortuné, avec une épouse docile et un époux qui la domine au même titre que ses terres, son chien et son fusil. Dans la reprise parodique de ce tableau dessinée par Anthony Browne dans *À calicochon*, Mrs Andrews est remplacée par une grande ombre blanche et Mr Andrews est représenté sous les traits d'un cochon.

Dès la page suivante de l'album, on apprend par l'image que M. Porchon a été transformé en cochon et par le texte que son épouse s'est volatilisée. À un premier niveau de lecture, le tableau d'origine fonctionne donc en tant qu'indice narratif, présage (Moya-Guijarro, 2019), ou mise en abyme (Beckett, 2013). Elle fait également référence, de par le code graphique de la peinture à l'huile, au fait que l'histoire des Porchon n'a rien de nouveau : de nombreuses femmes ont été dominées par leur mari, et l'histoire les a effacées. Le lecteur qui reconnaît la source est en possession de nombreuses clefs de lecture satisfaisantes pour conclure à un message didactique féministe et, dans une large mesure, consensuel. La fin de l'album semble par ailleurs confirmer ce message : Mme Porchon revient au logis ; son mari et ses garçons, qui ont appris leur leçon, se mettent joyeusement à faire la cuisine et la vaisselle, tandis que Mme Porchon « répare la voiture », ce qui la rend « heureuse » (n.p.), le visage orné d'une tache de cambouis au niveau de l'œil. Une lecture intertextuelle, qui se concentrerait sur le tableau en tant que citation et sur la tache de cambouis, va donc dans le sens du texte : tout est bien qui finit bien et M. Porchon a retenu sa leçon.

Cependant, si l'on ne reconnaît pas la citation, certains détails prennent de l'ampleur. Sans la référence à Gainsborough, l'étrangeté du tableau alerte tout de même sur le fait qu'il y a quelque chose à élucider ; le regardant de plus près, on remarque alors le fusil de l'homme-cochon et la femme qui n'est plus qu'une ombre. Plus tard, ces éléments menaçants orientent l'interprétation de l'image finale de manière beaucoup plus sombre : est-ce vraiment du cambouis ou bien un bleu au visage ? Cette lecture reposant sur l'ignorance de la source et sur un lexique visuel enfantin (le bleu, plutôt que le cambouis) laisse présager des violences conjugales, voire un féminicide.

Cette nouvelle révolution du cercle herméneutique retravaille ce que Riffaterre appellerait la « syllepse » (1980, 1987) du tableau et du bleu. Dans le vocabulaire de Riffaterre, la syllepse, « signe littéraire par excellence [*literary sign par excellence*] » (1980, p. 638 ; ma trad.), désigne tout signifiant fondamentalement ambigu (par exemple, l'expression « plus de »), dont les deux interprétations, l'une

contextuellement évidente, l'autre non, se contredisent dans un même texte. Chez Riffaterre, l'interprétation d'une syllepse dans le sens opposé au sens dominant d'un texte conduit souvent à la révélation d'un « refoulé [*repression*] » (1987, p. 375) du texte. Ici, le tableau de Gainsborough parodié est une syllepse (une bonne leçon pour le père vs. une mère morte) et la tache du visage de la mère en est une autre (cambouis vs. bleu) ; la résolution interprétative de la première conditionne celle de la seconde. Du point de vue de la réception, reconnaître le Gainsborough pourrait bien faire trancher en faveur de l'explication la plus consensuelle ; tandis qu'une lecture culturellement moins informée, ignorant le tableau original tout en percevant confusément son importance, est susceptible de dévoiler un refoulé autrement plus complexe.

Promesses de réponses

Loin de constituer une déficience de lecture, l'ignorance de l'intertexte est fondatrice dans l'apprivoisement du livre et de la littérature par l'enfant au travers de l'album jeunesse. Par elle, l'album cultive une approche de la littérature comme promesse, étalant dans le temps la résolution de ses nombreux mystères. Le grand enseignement intertextuel de l'album, c'est que la lecture est toujours en attente d'éclaircissements ; les réponses ne viendront d'ailleurs peut-être jamais, et si cette attente génère de l'inconfort, elle mène en cela à une expérience du littéraire vive et curieuse, qui cherche et accepte l'énigme tout autant que sa résolution. Dans l'album jeunesse, l'élucidation des allusions au monde réel comme au monde textuel n'est ni nécessaire ni suffisante à la compréhension. Le lecteur enfantin est expert en ambiguïtés, étrangetés, hoquets du texte qui signalent la nécessité d'un travail lectoral. Une identification exacte des références, surtout si elle s'effectue sur un mode scolaire, peut limiter l'interprétation.

Ces allusions artistiques et littéraires, évidemment, sont aussi là pour susciter curiosité et intérêt et poser des questions auxquelles la vie se chargera (ou pas) de répondre. L'enfant (ou adulte) qui finit par croiser Mondrian, Gainsborough ou les Simpson sourira de repenser *a posteriori* aux albums chéris des années plus tôt. Ces identifications futures pourront réactiver le texte dans sa mémoire, et consolideront un enseignement littéraire crucial : un texte futur peut illuminer un texte passé, avec cette puissance d'action rétrospective que Sophie Rabau (2002) place avec justesse au cœur du concept d'intertextualité. L'album enseigne un rapport antichronologique, incertain, intuitif, ludique et prometteur aux textes et expériences littéraires à venir. Il force les chercheurs à envisager que, lorsque le texte nous montre la lune, le bon lecteur est parfois celui qui regarde le doigt.

BIBLIOGRAPHIE

Arizpe Evelyn et Styles Morag, *Children Reading Pictures. Interpreting Visual Texts*, Londres, Routledge, 2015.

Bachelet Gilles, *Mon Chat le plus bête du monde*, Paris, Le Seuil Jeunesse, 2004.

Bader Barbara, *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*, Londres, Macmillan, 1976.

Beau Sandrine et Desbons Marie, *Le Petit Chaperon qui n'était pas rouge*, Paris, Milan, 2014.

Beckett Sandra L., *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*, Londres, Routledge, 2013.

Bellemin-Noël Jean, *Plaisirs de vampire : Gautier, Gracq, Giono*, Paris, PUF, 2001.

Bonnéry Stéphane, « “- Loup y es-tu ? - Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant...” Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse », dans *Actes en ligne du Congrès AREF 2010*, « Actualité de la recherche en éducation et formation », 2010, p. 1-11 : <https://shs.hal.science/halshs-00677852>, consulté le 10 octobre 2024.

Boulaire Cécile, « Les deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : tentatives théoriques », dans Viviane Alary et Nelly Chabrol-Gagne (dir.), *L'Album. Le parti pris des images*, Clermont-Ferrand, PU Blaise-Pascal, 2012, p. 21-28.

Browne Anthony, *À calicochon*, Paris, L'école des loisirs, 1986.

Canut Emmanuelle et VERTALIER Martine, « Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? », *Le français aujourd'hui*, n° 179-4, 2012, p. 51-66. DOI : <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0051>.

Decout Maxime, *Éloge du mauvais lecteur*, Paris, Minuit, 2021.

Dufays Jean-Louis, « Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature », *Marges linguistiques*, 2001, p. 19-30.

Eco Umberto, « Quelques commentaires sur les personnages de fiction », trad. Francis Farrugia, *SociologieS*, doss. « Émotions et sentiments », dir. Fr. Farrugia, 2010. DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.3141>.

Florin Agnès, « Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages », *Enfances & Psy*, n° 47, 2005, p. 30-41. DOI : <https://doi.org/10.3917/ep.047.0030>.

Ganea Patricia A., Allen Melissa, Butler Lucas, Carey Susan et Deloache Judy S., « Toddlers' Referential Understanding of Pictures », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 104, n° 3, 2009, p. 283-95. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.05.008>.

Ganea Patricia A., Pickard Megan Bloom et Deloache Judy S., « Transfer between Picture Books and the Real World by Very Young Children », *Journal of Cognition and Development*, vol. 9, n° 1, 2008, p. 46-66, DOI : <https://doi.org/10.1080/15248370701836592>.

Genette Gérard, *Palimpsestes. La Littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982.

Kristeva Julia, *Semiotikè*, Paris, Seuil, 1969.

Kümmerling-Meibauer Bettina et Meibauer Jörg, « Towards a Cognitive Theory of Picturebooks », *International Research in Children's Literature*, vol. 6, n° 2, 2013, p. 143-160. DOI : <https://doi.org/10.3366/ircl.2013.0095>.

Larreula Enric et Capdevila Roser, *La Sorcière Camomille à Paris*, Paris, Sorbier, 1993.

Lavater Warja, *Le Petit Chaperon rouge*, Paris, Maeght, 1965.

Leray Marjolaine, *Un petit chaperon rouge*, Arles, Actes Sud Junior, 2005.

Miller Carl et Tippin Eric, « Haptic Prosody and the Aesthetics of Baby Books », *Children's Literature in Education*, vol. 54, n° 3, 2023, p. 294-311. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09560-w>.

Montag Jessica L., JONES Michael N. et SMITH Linda B. « The Words Children Hear : Picture Books and the Statistics for Language Learning », *Psychological Science*, vol. 26, n° 9, 2015, p. 1489-1496, DOI : <https://doi.org/10.1177/0956797615594>.

Moya-Guijarro Antonio J., « Textual Functions of Metonymies in Anthony Browne's Picture Books : A Multimodal Approach », *Text & Talk*, vol. 39, n° 3, 2019, p. 389-413, DOI : <https://doi.org/10.1515/text-2019-2034>.

Nikolajeva Maria, « Literacy, Competence and Meaning-Making : A Human Sciences Approach », *Cambridge Journal of Education*, vol. 40, n° 2, 2010, p. 145-159, DOI : <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481258>.

Nikolajeva Maria et SCOTT Carole, « The dynamics of picturebook communication », *Children's Literature in Education*, vol. 31, n° 4, 2001, p. 225-239, DOI : <https://doi.org/10.1023/A:1026426902123>.

Oberman Rowan, « From Invitation to Destination : A Systematic Literature Review of the Use of Picturebooks in Inquiry-Based Education », *British Educational Research Journal*, vol. 49, n° 3, 2023, p. 555-574, DOI : <https://doi.org/10.1002/berj.3856>.

Panchaud Martin, *La Couleur des choses*, Paris, Ça et là, 2022.

Piqueprune1, « Je ne vois point le petit Chaperon Rouge », en ligne : <http://piqueprune.eklablog.com/je-ne-vois-point-le-petit-chaperon-rouge-a100832987>, consulté le 8 octobre 2013.

Prince Nathalie, *La Littérature de jeunesse. Pour une théorie littéraire*, Paris, Armand Colin, 2015.

Rabau Sophie, *L'Intertextualité*, Paris, Flammarion, 2002.

Ricœur Paul, « Regards sur l'écriture », *Genesis. Manuscrits-Recherche-Invention*, n° 251, 2005, p. 177-180, DOI : <https://doi.org/10.3406/item.2005.1358>.

Riffaterre Michel, « The Intertextual Unconscious », *Critical Inquiry*, vol. 13, n° 2, 1987, p. 371-385, DOI : <https://doi.org/10.1086/448396>.

Riffaterre Michel, « L'intertexte inconnu », *Littérature*, n° 41, 1981, p. 4-7.

Riffaterre Michel, « La trace de l'intertexte », *La Pensée*, n° 215, 1980, p. 4-18.

Riffaterre Michel, « Syllepsis », *Critical Inquiry*, n° 6-4, 1980, p. 625-638, DOI : <https://doi.org/10.1086/448071>.

Sipe Lawrence, « First Graders Interpret David Wiesner's The Three Pigs : A Case Study », dans Lawrence Sipe et Silvia Pantaleo (dir.), *Postmodern Picturebooks : Play, Parody, and Self-Referentiality*, , Londres, Routledge, 2008, p. 223-237.

Strouse Gabrielle A., NYHOUT Angela et GANEA Patricia A., « The Role of Book Features in Young Children's Transfer of Information from Picture Books to Real-World Contexts », *Frontiers in Psychology*, n° 9, 2018. DOI : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00050>.

Tauveron Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, vol. 19, n° 1, 1999, p. 9-38. DOI : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>.

Wagner Frank, « Intertextualité et théorie », *Cahiers de Narratologie*, n° 13, 2006, en ligne. DOI : <https://doi.org/10.4000/narratologie.364>.

Wilkie-Stibbs Christine, « Intertextuality and the child reader », dans Peter Hunt (dir.) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, Londres, Routledge, 2018, p. 179-190.

Zurcher Muriel et BADEL Ronan, *Il était trop de fois*, Paris, Thierry Magnier, 2016.

PLAN

- [L'album, promesse de monde](#)
- [L'album, promesse de textes](#)
- [L'album, promesse de sens](#)
- [Promesses de réponses](#)

AUTEUR

Clémentine Beauvais

[Voir ses autres contributions](#)

University of York; clementine.beauvais@york.ac.uk