

## AIDER DES LECTEURS DÉBUTANTS À LA LECTURE COLLECTIVE D'UN ALBUM

Michèle Lusetti  
Enseignante retraitée  
PRALIJE, Université de Lyon 1

Si les fictions avec personnages sont omniprésentes dans notre espèce, c'est que nous sommes nous-mêmes les personnages de notre vie – et avons besoin, à la différence des chimpanzés, d'apprendre notre rôle. [...]. Chaque personne est un personnage.

Nancy Huston, *L'espèce fabulatrice*, Babel, 2008, 158.

Mon projet est d'analyser les lectures que font des enfants de 6 à 8 ans d'une œuvre qui leur est adressée et qu'ils lisent, dans le cadre scolaire, accompagnés d'une jeune adulte qui est là pour les aider à lire. L'album choisi, *L'Heure des parents* de Christian Bruel et Nicole Claveloux, paru en 1999, puis réédité en 2013, à travers des animaux anthropomorphes, fréquents en littérature de jeunesse, offre l'image de la diversité des familles que l'on peut observer dans la société d'aujourd'hui.

Les discours qui seront analysés ici sont issus d'enregistrements et transcriptions effectués pour un mémoire de Master 2 qui a été réalisé par Émilie Martin<sup>1</sup> et que j'ai dirigé, dans le cadre d'un séminaire intitulé « Littérature de jeunesse et questions de genre ». Ils proviennent de séances de lecture conduites par l'étudiante, dans le cadre d'un emploi d'assistante technique en BCD<sup>2</sup>, dans la bibliothèque de deux écoles différentes, avec des petits groupes d'élèves de CP et de CE1.

Comment, ainsi accompagnés, de jeunes élèves, dans leurs premières années d'un apprentissage systématique de la lecture, ont-ils lu cet album ? Et pour cela, quelle(s) aide(s) l'assistante BCD a-t-elle apportée(s) pour mener à bien ces lectures ?

## 1. CHOIX D'UN ALBUM ET D'UN DISPOSITIF DE LECTURE

### 1.1. Présentation du contexte

Pour situer cette expérience de lecture, indiquons qu'Émilie Martin travaillait dans le cadre de son emploi AT BCD qu'elle occupait depuis trois ans et dans un projet de recherche lié à son mémoire de M2 qui portait sur l'homoparentalité dans les albums de jeunesse. Avec une dizaine d'autres albums, elle a choisi *L'Heure des parents*, qui a l'avantage, à la différence d'autres albums, de présenter une dizaine de configurations parentales différentes, parmi lesquelles se trouvent deux situations d'homoparentalité, l'une masculine, l'autre féminine. Dans le paysage éditorial de l'année 1999, date à laquelle paraît l'album, la représentation de l'homosexualité et de l'homoparentalité dans les livres pour enfants est encore rare. Dans les albums, à notre connaissance, Christian Bruel et Nicole Claveloux sont pionniers<sup>3</sup>.

L'album ne figurait dans aucune des trois BCD où travaillait Émilie Martin. L'étudiante a informé de son projet les enseignantes concernées qui ne connaissaient pas cet album et ont précisé qu'elles n'abordaient jamais le sujet de l'homoparentalité ou de l'homosexualité en classe. Pour mener son enquête et enregistrer des élèves, elle a obtenu l'autorisation de deux directrices des trois écoles où elle intervenait. Elle n'a eu aucun retour de parents en dehors de celui d'une mère de famille qui l'a remerciée d'avoir abordé ce sujet.

- 
1. Je remercie vivement Émilie Martin de m'avoir autorisée à utiliser certains des échanges figurant dans ses transcriptions et dans son mémoire, intitulé *L'homoparentalité dans la littérature de jeunesse. Étude d'albums et de leur réception*. Ce mémoire a été soutenu avec succès en septembre 2012, à l'université Lumière, ISPEF-Lyon 2.
  2. Précisons que les emplois d'assistant technique en BCD, rémunérés par la ville de Lyon, étaient accordés à des étudiants engagés dans des filières liées au domaine de l'éducation et justifiant d'une évaluation égale ou supérieure à 12 en licence. Ces emplois servaient à la gestion et à l'animation des bibliothèques implantées dans les écoles élémentaires depuis 1989 mais pour lesquelles il n'a pas été créé d'emplois spécifiques comme dans les collèges ou lycées. En 2016 ces emplois n'existent plus.
  3. On ne trouve guère avant cette date que *Les Lettres de mon petit frère* de Chris Donner (1992), *Tout contre Léo* de Christophe Honoré (1996) ou, du même auteur, *Je ne suis pas une fille à papa* (1996), trois romans destinés à des enfants sachant déjà lire.

## 1.2. Choix d'un dispositif

Le dispositif choisi est connu des enfants qui l'ont souvent pratiqué en maternelle : après une première lecture à haute voix et en continu de l'album par l'adulte qui tourne les pages et montre les images, les enfants sont invités à commenter chaque double page. Titulaire d'une licence de sociologie avec spécialisation en sociologie de la famille et de la filiation, Émilie Martin cherche à connaître les représentations de la famille qu'ont les enfants et les effets que produisent sur eux les propositions de différents auteurs de littérature de jeunesse, en particulier ici celles de Christian Bruel et Nicole Claveloux.

Les séances de lecture consacrées à *L'Heure des parents* se sont déroulées en mai 2012, avec cinq petits groupes de huit à douze élèves, dans une durée limitée pour chaque groupe de trente à quarante-cinq minutes, dans deux écoles différentes. Les deux écoles, à Lyon, sont proches du centre-ville ; l'école A est une petite école où il n'y a qu'une classe par niveau et où les élèves appartiennent à un milieu plutôt favorisé ; l'école B est une plus grosse école où les élèves viennent de familles plus diversifiées, plus multiculturelles et plus souvent en difficulté sociale, dans un réseau d'éducation prioritaire, près d'un collège considéré comme « difficile ». Les élèves des classes dénommées ci-dessous CP.1, CP.2 et CE1.1 sont dans l'école B, les élèves de CP.3 et CE1.2 sont dans l'école A.

La lecture suit l'ordre linéaire de l'album et, à chaque double page, la question récurrente, posée par l'animatrice, est de savoir si les personnages représentés constituent une famille possible :

Alors, si c'étaient des humains, qu'est-ce que ça voudrait dire ? C'est une famille ? Ça vous fait penser à quoi comme famille ? Ça vous paraît possible cette famille ? Alors là elle est comment la famille ? C'est quel type de famille ?

La lecture proposée est une lecture partagée reposant sur les interactions entre un petit groupe d'enfants et une adulte, dans un cadre intermédiaire, différent à la fois de celui de la classe, de celui de la famille ou, en dehors de l'école, de celui de la lecture individuelle ou collective d'un petit groupe d'enfants en autonomie.

## 1.3. Présentation de l'album *L'Heure des parents*<sup>4</sup>

Avant d'aborder les lectures effectuées, présentons rapidement l'album. Le titre, *L'Heure des parents*, fait écho à l'expression *l'heure des mamans*<sup>5</sup> autrefois utilisée dans les écoles maternelles, aujourd'hui beaucoup moins employée puisque bien d'autres personnes que des mères viennent chercher les enfants à l'école.

Petit album sans narration, composé sous forme énumérative, il possède une unité forte puisqu'il présente une dizaine de possibilités parentales, avec, au centre,

---

4. Pour une description-analyse précise de l'album, voir Lusetti Michèle (2014).

5. Voir par exemple, l'album de Bruno Heitz, *L'Heure des mamans*, Paris, Circonflexe, 1992.

représenté-e sur chaque double page, le personnage principal, Camille, dont on ne peut déterminer le sexe, ni dans le texte ni dans les images.

Les première et avant-dernière doubles pages ouvrent et ferment l'album en écho : la première montre un-e petit-e lion-ne, Camille, endormi-e, seul-e à l'intérieur d'une école déserte. L'avant-dernière, exceptionnellement sans texte, montre trois personnages, un lion et une lionne, dans des fauteuils, avec, aux pieds de la lionne, Camille toujours endormi-e.

Entre ces deux scènes-repères, le scénario est celui du rêve : l'enfant rêve qu'il-elle est inséré-e dans toutes sortes de famille. On en compte neuf, avec Camille en compagnie d'un lion et d'une lionne âgés, d'une lionne et de deux louveteaux, d'une poupée à remontoir et d'un robot, de deux léopards accompagnés d'un jeune guépard, de deux lions, d'une tigresse, d'un lion et d'une ourse blanche, de deux panthères noires, et, pour finir cet inventaire, de huit castors, ouvriers en bâtiment.

La dernière double page, différente des autres, laisse le choix au lecteur d'imaginer sa propre famille ou certaines des situations présentées dans l'album, avec un personnage masculin et un personnage féminin, puisqu'on ne voit que trois sacs à dos avec, en face, la phrase qui sert de chute : *Les parents de Camille s'appellent Papa et Maman.*

Pour évaluer a priori la difficulté ou la facilité à lire cette œuvre, je recours, après Isabelle Nière-Chevrel (2003), à la distinction entre *narrateur visuel* et *narrateur textuel*, qui permet d'opposer des albums dits *classiques* à certains albums contemporains : les albums *classiques* montrent une complémentarité entre les deux narrateurs qui collaborent à la construction d'une seule et même histoire. L'album contemporain semble aller volontiers vers une moindre complémentarité, narrateur visuel et narrateur textuel sont plus autonomes et peuvent s'écarter l'un de l'autre au point parfois de se contredire. Cette évolution historique des rapports entre narrateur visuel et narrateur textuel rend plus complexe et plus problématique la lecture de certains albums contemporains. De ce point de vue, *L'Heure des parents* est un album *classique*, dans la mesure où la fiction est prise en charge conjointement par le narrateur visuel et le narrateur textuel, images et texte contribuent à une *élucidation réciproque* : le narrateur verbal précise l'information visuelle, le narrateur visuel complexifie et limite l'information verbale. (Nière-Chevrel, 2003, 77.)

Sur chaque double page, le texte ne contient qu'une, deux ou trois phrases simples, écrites au présent d'énonciation. Il peut représenter le point de vue de l'enfant dont il reproduit parfois le langage.

Ainsi, a priori, la lecture de cet album ne devrait pas poser trop de problèmes. Les difficultés peuvent venir du fait de la métaphorisation, mise en scène à travers des animaux anthropomorphes, qui est à construire en rapprochant chaque scène de l'une des multiples réalités des familles d'aujourd'hui.

## 2. LECTURES<sup>6</sup> DES ENFANTS ET AIDES DE L'ADULTE

### 2.1. Aperçus généraux

En raison de la longueur des transcriptions, je ne traiterai que d'exemples. Les élèves, mobilisés par le contenu de l'album, suivent avec curiosité le travail proposé par l'adulte qui s'adresse à eux avec des *vous* collectifs :

Qu'est-ce que vous en pensez ? Vous êtes d'accord ? Qu'est-ce que vous voyez ? Rappelez-vous. Alors ça vous fait penser à quoi comme famille ?

Souvent l'animatrice s'implique et dit ce qu'elle fait et ce qu'il faut faire : *Je vous laisse découvrir*. Souvent elle signale les difficultés en s'impliquant :

Ce que j'essaie de vous expliquer c'est que... Alors je vais vous aider parce que c'est dur.

Nous ne savons rien de l'image qu'ont les enfants de la position institutionnelle et de l'autorité de cette adulte qui vient lire avec eux en BCD, quelques fois par mois, donc d'un *ethos prédiscursif* (Amossy, 1999, 147) nécessairement mobilisé dans l'interaction. Mais il est possible de voir, par sa présentation dans le discours même, comment se construit, face aux enfants, un *ethos discursif positif*, une efficacité du discours et une autorité : l'assistante affirme l'image d'une personne à l'écoute, intéressée par les propos de son auditoire enfant, habilitée à se proposer comme guide et médiatrice c'est-à-dire en adulte aidante, face à des enfants apprentis-lecteurs pouvant toujours rencontrer des difficultés puisqu'il y a des passages où *c'est dur* ou simplement *pas facile*.

L'image que l'auditoire renvoie à l'intervenante semble correspondre à celle qu'elle propose puisque les enfants répondent volontiers aux questions légitimes de l'adulte, notamment aux questions en *pourquoi*. À la différence de questions qui peuvent être perçues comme agressives, des mises à la question ou mises en demeure, dans la gestion sociale et cognitive de l'échange les questions en *pourquoi*, dans ce cadre, sont la marque d'une prise en compte de l'autre à qui on donne la possibilité de s'exprimer et de s'expliquer :

La question adressée à autrui (pourquoi) est en effet un acte de décentration qui indique à l'interlocuteur que sa position n'est pas rejetée, que l'on accepte de se placer de son point de vue et que l'on est prêt à entendre ses raisons. (Gilly, Deblieux, 1999, 114.)

L'adulte s'adresse aussi parfois aux élèves avec un *nous* ou un *on* équivalent d'un *je + vous* qui inclut l'adulte dans l'activité :

---

6. Les codes de présentation des interactions adoptés par Émilie Martin sont conservés. En italique : texte de l'album lu exactement par l'adulte. / : petite pause. // : pause plus longue ou interruption de parole. ↑ : montée de la voix qui indique une question. Pour présenter les exemples, CP et CE1 donnent le niveau de classe, le chiffre qui suit signale l'une des trois classes de CP ou l'une des deux classes de CE1 concernées. La lettre A désigne l'adulte.

On ne sait pas vraiment. On continue. Alors si on prend la première famille... On est d'accord.

Dans une attitude compréhensive, souvent l'adulte rebondit avec un *tu* qui montre la prise en compte des interventions individuelles et indique que le propos vaut la peine d'être écouté. En reformulant ou en répétant un propos, sous forme affirmative ou interrogative, elle offre la possibilité à chaque élève de développer son idée, d'être entendu-e des autres et de prendre conscience de son propre discours. Cela permet de rectifier une lecture erronée, de faire approfondir une intervention ou en signaler l'intérêt pour le groupe, de vérifier qu'elle a bien compris ce que voulait dire l'enfant :

Ah toi tu dis oui ? Oui à quoi tu le vois ? Tu trouves que... Pour toi c'est une fille, pourquoi ? Ah toi tu penses que... Oui tu as raison. Alors c'est intéressant ce que tu dis mais...

Impliqués les élèves répondent souvent en *je* :

Moi je trouve que... Moi je reconnais... Oui mais moi je dirais... Ce que je voulais dire c'est que... Alors là ça m'étonne vraiment. Attends moi je veux dire...

Les enfants répondent aux questions de l'animatrice mais s'octroient aussi, spontanément, le droit de poser de nombreuses questions, pour signifier une surprise, une incompréhension ou une demande d'aide :

C'est qui ? C'est elle Camille ? C'est quoi ça ? Mais pourquoi c'est pas un bébé loup ? Quoi mais c'est quoi ? C'est toute sa famille ?

Souvent, en classe entière, des élèves, et particulièrement les élèves timides ou en difficulté, n'osent pas poser de questions ou faire état de leur incompréhension ; ici, en petits groupes, des élèves posent plus facilement des questions. On peut aussi faire l'hypothèse que, dans certaines classes ou dans certaines familles, certaines questions ne seraient pas posées, par exemple : « Mais comment ils font pour le faire l'enfant ? »

Dans ces interactions, l'adulte et les enfants jouent chacun leur rôle et se montrent utilisateurs compétents des règles de communication qui leur permettent de lire ensemble un album. Ainsi que l'indique Michel de Certeau (1990, 255), « il est toujours bon de rappeler qu'il ne faut pas prendre les gens pour des idiots ».

## **2.2. Entrer en lecture, entrer dans un monde possible de la fiction**

L'entrée dans un livre qui commence *in medias res* peut s'avérer complexe et énigmatique ; le lecteur doit acquérir une certaine patience, accepter certaines errances et incompréhensions momentanées avant de s'y retrouver. Pour une première lecture, l'adulte a demandé une écoute silencieuse mais l'impatience surgit et les questions fusent :

CP.1 A : l'école s'endort / Camille retrouve ses parents  
Clara<sup>7</sup> : c'est qui ↑  
Yoann : c'est elle Camille ↑ elle parle en dormant là ↑  
A : non c'est le narrateur

CE1.2 Lénora : c'est qui Camille ↑  
A : ben là tu vois bien sur l'image // par contre on ne sait pas vraiment s'il s'agit d'une lionne ou d'un petit lionceau / parce qu'il ou elle s'appelle Camille et que c'est un prénom mixte  
Amine : mixte c'est-à-dire ↑  
A : un prénom mixte c'est un prénom qui va aussi bien aux garçons qu'aux filles comme Dominique ou Morgane par exemple [...] / elle se met à rêver à toutes sortes de parents mais je vous laisse découvrir

Coopérante, l'animatrice s'est mise dans une posture d'aide, pour déclencher le plaisir de lire et enrôler les enfants dans la lecture en la facilitant. Dès la première lecture, a été signalé le scénario du rêve, difficile à comprendre pour tout lecteur tant qu'il n'a pas lu la fin qui permet rétrospectivement de comprendre l'*incipit*. D'emblée a été soulevée la question du sexe<sup>8</sup> du personnage principal avant qu'elle n'apparaisse chez les enfants qui se demandent qui est Camille.

### 3. CONSTRUIRE DES PERSONNAGES ENTRE TEXTE ET IMAGES

La situation de lecture organisée par l'adulte qui tourne les pages donne une place particulièrement prégnante aux images : les enfants repèrent rapidement et finement les éléments permettant de construire des personnages et de leur donner une identité, un âge et un sexe.

#### 3.1. Donner un sexe aux personnages

Le sexe de Camille, que les auteurs ont volontairement laissé dans l'incertitude, est objet de débat et source d'arguments variés qui s'appuient sur des traits physiques vus comme sexués, des vêtements ou des coiffures répondant à des codes sociaux contemporains que l'adulte confirme ou met en doute :

CP.1 Sara : pour moi c'est une fille  
A : pour toi c'est une fille / pourquoi ↑  
Sara : parce que sa tête // la crinière  
A : ah toi tu penses que c'est une lionne parce qu'elle n'a pas de crinière ↑  
Alexis : mais aussi quand les lions ils sont petits ils ont pas encore leur crinière / et quand ils grandissent elles commencent à pousser  
A : oui donc on ne sait pas vraiment  
Alexis : peut-être un garçon parce qu'on dirait du gel sur sa tête

---

7. Les prénoms ont été changés.

8. Il est intéressant de constater que les critiques souvent lui donnent un sexe et désignent tantôt le personnage comme « lionceau », par exemple sur le site [altersexualite.com](http://altersexualite.com), tantôt comme « petite fille-lionne », par exemple, sur le site [lajoieparleslivres.bnf.fr](http://lajoieparleslivres.bnf.fr).

[...]

Alexis : le ou la Camille ↑

A : alors justement / sur cette photo / est-ce qu'on a des indices supplémentaires pour dire que c'est une fille ou un garçon ↑

Alexis : ben les dents si elles sont un peu pointues on sait que c'est un garçon

CP.2 Méлина : euh un garçon parce que sa salopette est bleue

Youssef : mais pas que pour ça

Anouk : moi ma maman elle va m'acheter une salopette et je suis pas un garçon

A : oui tu as raison les filles portent aussi des salopettes

En dehors du personnage de Camille pour qui l'ambiguïté voulue par les auteurs subsiste, chaque personnage reçoit assez rapidement une identité par des traits physiques sexués, des attributs vestimentaires présents ou absents et des bijoux qui distinguent hommes et femmes, hétérosexuels et homosexuels. Chaque fois l'adulte exige une observation précise des images et des arguments. En reprenant la distinction opérée par Caroline Golder (1993, 365) entre *argument factuel général* et *argument factuel particulier*, on constate que, si, comme dans l'exemple précédent, l'adulte utilise toujours un *argument factuel général*, les enfants font alterner *arguments généraux factuels* et *arguments factuels particuliers* tirés de leur propre expérience, les uns venant confirmer les autres ou inversement :

CP.3 Dylan : ça c'est deux garçons donc je pense que la mère c'est celle-là qui est dans le fauteuil roulant

A : à quoi tu le vois ↑

Dylan : parce qu'elle a une robe

Alexis : moi je reconnais le papa parce qu'il a un gros nez

CE1.2 César : le lion c'est le garçon et l'ours polaire c'est la fille parce qu'on voit un petit peu ses seins là

Ensemble : [rires]

CP.2 Méлина : ah c'est deux filles

A : à quoi on le voit ↑

Méлина : elle elle a une boucle d'oreille et l'autre un collier

Simon : ben les garçons aussi ils ont des boucles d'oreille hein

Méлина : oui mais elle a une robe et les hommes portent pas des robes et les hommes portent pas des colliers

Youssef : si les garçons aussi ils peuvent avoir des colliers

Sabrina : oui mon père il a une chaîne en or

Méлина : oui mais pas des colliers de perles comme ça si ↑

CP.1 Isaac : deux femmes

Alexis : ça se reconnaît parce que y en a une qui a une boucle d'oreille et l'autre qui a un collier

A : oui voilà

Maxence : ben moi mon tonton il a un collier et des boucles d'oreille mais c'est un garçon

A : oui bien sûr

Sharon : mais aussi elle a une robe elle

CE1.1 Ambre : deux femmes

A : à quoi on voit que c'est deux femmes / c'est ça qui m'intéresse

Timothée : une qui a une robe et l'autre qui a une boucle d'oreille  
 Saadia : mais normalement les filles elles mettent pas qu'une seule boucle d'oreille / c'est les garçons un peu euh /  
 A : mais en tout cas elle a une robe et l'autre a un collier de perles donc c'est des panthères femelles  
 Saadia : et aussi les prénoms comme Alice et Maud  
 A : oui tout à fait

Les interactions entre enfants ont été nombreuses. L'adulte a fait cesser les commentaires lorsque suffisamment de preuves ont été apportées. Seule la réponse de Saadia, en CE1, valorisée par l'adulte, s'est appuyée sur le texte et les prénoms des deux panthères, pour repérer à coup sûr des personnages féminins.

### 3.2. Donner un âge aux personnages

Pour la première scène familiale avec deux lions, l'âge des personnages est souvent discuté. Le lion et la lionne sont rapidement vus comme *vieux*, par des traits physiques (barbe blanche, rides, calvitie), ou des attributs additionnés tels que des lunettes et un chapeau qui servent d'indicateurs d'âge :

CP.3 Édouard : ils sont un peu vieux la maman est pas très vieille mais le papa est plutôt vieux

A : oui à quoi tu le vois ↑

Édouard : parce que sa barbe est blanche et sa crinière aussi

A : et à quoi d'autre ↑

Anna : moi je trouve que le père est plus âgé car on voit des traits autour de son visage

A : oui comme des rides d'accord

Aline : et aussi on voit d'autres choses car les vieux ils perdent aussi un peu les cheveux en haut

A : ah oui tu veux dire qu'il a ce qu'on appelle une calvitie oui quoi d'autre aussi ↑

Morgan : les lunettes rondes

A : oui les lunettes de vue hein [...]

CE1.2 Nassima : y a un vieux grand-père

A : tu trouves qu'on dirait un grand-père : pourquoi ↑

Nassima : ben il est chauve il a une barbe un peu blanche

Gabin : là c'est la grand-mère

A : à quoi on voit que c'est une grand-mère pour vous ↑

Amine : elle a un chapeau

A : mais on peut porter un chapeau sans être une grand-mère non ↑

Virgil : oui mais elle a des lunettes

Thibaut : et ben moi ma maman elle a des lunettes et elle est pas vieille hein

Du point de vue lexical, l'adulte a reformulé les propositions des enfants en remplaçant, par exemple, le mot *traits*, qui renvoie aux conventions du dessin, par le mot *rides* qui en est l'interprétation. Elle a spécifié un objet en donnant une fonction plutôt qu'une forme, aux lunettes, par exemple, qui de *lunettes rondes* deviennent des *lunettes de vue*. Elle a introduit le mot savant *calvitie*, qu'en CP, Aline évoque dans la phrase *ils perdent aussi un peu les cheveux en haut*, tandis que Nassima, en CE1, a utilisé spontanément le mot *chauve*.

## 4. EST-CE UNE FAMILLE ?

Dix configurations familiales sont représentées en dix tableaux accompagnés d'une ou deux phrases courtes qui laissent la place à l'imaginaire et offrent de nombreux possibles même si l'enchaînement choisi par les auteurs conduit à voir un choix précis de différentes configurations familiales, représentatives des mœurs de notre époque.

### 4.1. « Objets inanimés, avez-vous donc une âme ? »

Tous les groupes et l'adulte refusent finalement l'idée que les deux jouets, poupée à remontoir et robot, puissent constituer une famille. Pourtant, le pouvoir étrange de la fiction se maintient, au moins chez Isaac, qui, pris dans son activité fictionnalisante, imagine, dans un raisonnement en *si*, un monde où le malheur serait d'avoir des parents robots :

CP.1 A : et les autres qu'est-ce que vous en pensez ↑ c'est une famille ↑  
Maxence : moi non  
Sara : non  
Ophélie : oui  
A : ah toi tu dis oui Ophélie ↑  
Isaac : c'est une famille des robots pour toi ↑ si t'aurais des parents qui seraient robots t'aimerais ↑  
A : et oui c'est pas parce qu'on a un garçon robot et une fille poupée qu'ils peuvent être un père et une mère hein  
Alexis : oui parce que ils bougent pas  
A : donc eux / c'est pas une famille d'accord //

### 4.2. Avoir des parents âgés

Dans la première scène, les deux lions, d'abord vus comme des grands-parents, sont ensuite vus comme des parents âgés pouvant avoir un enfant, et donc comme parents possibles. Aux arguments physiques ou matériels, l'adulte, sous forme d'hypothèse, enrichit l'interprétation de la situation en ajoutant un type d'activité propre à certains métiers ou aux séniors de notre temps<sup>9</sup> :

CP.2 Doriane : et les lunettes aussi  
Fathia : ben ma maman elle porte des lunettes et mon papa aussi / ils sont pas vieux  
A : est-ce que c'est possible d'avoir des parents comme ça ↑  
Mélina : oui parce que mon père il a 45 ans  
A : on parle d'avoir plus de 45 ans / on n'est pas vieux à 45 ans tu sais  
CE1.2 Nassima : y a un vieux grand-père  
A : tu trouves qu'on dirait un grand-père pourquoi ↑

---

9. D'autres lectures, en mettant en relation le texte et l'image, permettraient de voir aussi, en ces deux lions, voyageurs ou explorateurs, les deux auteurs, géniteurs de Camille, cet « être de papier », puisque le texte dit qu'« ils inventent des livres pour enfants ».

Nassima : ben il est chauve il a une barbe blanche  
 Gabin : là c'est la grand-mère  
 A : à quoi on voit que c'est une grand-mère pour vous ↑  
 Amine : elle a un chapeau  
 A : mais on peut porter un chapeau sans être une grand-mère  
 Virgil : oui mais elle a des lunettes  
 Thibaut : et ben ma maman elle a des lunettes elle est pas vieille hein  
 A : bien sûr // alors qu'est-ce que vous en pensez de ces parents ↑  
 César : ben ils peuvent bien avoir un enfant mais pourquoi ils sont dans un / dans une barque  
 A : parce qu'ils voyagent  
 César : et il a un couteau suisse le papi

À côté des éléments qui portent sur les personnages principaux, l'attention se détourne parfois vers un détail que l'on peut considérer avec Roland Barthes (1980) comme *punctum*, ce détail qui dans une photographie, m'attire, ce hasard qui en elle me point et dont la seule présence change ma lecture et fait que c'est une nouvelle photo que je regarde, marquée à mes yeux d'une valeur supérieure ».

En CE1, César s'est interrogé sur la présence d'une barque et a repéré un couteau suisse quand l'adulte a fait voir les personnages comme voyageurs. En CP, Mourad, lui, abandonne la question principale, soudain attiré par deux poissons qui montrent les dents près de la queue de la lionne qui traîne dans l'eau. Grâce à cette remarque, Ophélie, qui n'a jamais encore parlé, découvre en riant cette petite scène comique à gauche, en bas de l'image, mais l'adulte revient à la scène générale et à la question principale qui l'accompagne :

CP.1 A : alors justement sur cette photo ↑ est-ce qu'on a des indices supplémentaires pour dire si c'est une fille ou un garçon ↑  
 Alexis : ben les dents si elles sont un peu pointues on sait que c'est un garçon  
 Mourad : ah les piranhas ils essaient de lui manger la queue  
 Ophélie : où ↑ ah ouais [rire]  
 A : alors si vous avez un père âgé et une mère âgée on peut dire que c'est une famille ou non ↑  
 Isaac : oui c'est une famille  
 Sara : c'est une famille

### 4.3. Avoir des parents agents secrets

La scène avec deux parents guépards dont le texte dit qu'ils sont des agents secrets doit être explicitée, ce métier étant assez rare et supposant des activités qui exigent la duplicité. Comme l'indique Élisabeth Nonnon (1992), on sait que les récits de ruse sont souvent difficiles à comprendre, surtout par les élèves en difficulté qui ne parviennent pas à mettre en œuvre les processus invisibles à activer dans la lecture pour construire l'implicite et faire des inférences.

#### 4.3.1. Imaginer des personnages doubles

Avec leurs lunettes de soleil, les adultes peuvent *faire semblant* et le personnage féminin en fauteuil roulant jouer un double jeu. Et qui est le troisième personnage qui accompagne les deux guépards ? Est-ce lui que le texte appelle

Max ? Jeune léopard, ni enfant, ni adulte, il est à voir comme adolescent dégingandé, suivant, désabusé, les deux adultes. Que fait-il avec ces deux guépards ?

- CE1.1 A : pour celle-ci qu'est-ce que vous voyez ↑  
Emma : y a trois parents  
A : non ça c'est le frère / Max on nous dit / Nahat qu'est-ce que tu vois pour les parents ↑  
Nahat : c'est des tigres  
A : enfin plutôt des guépards hein  
Isaac : mais c'est bizarre parce que y a un fauteuil  
A : alors oui c'est parce que ce sont des agents secrets donc c'est sûrement pour faire croire  
Ensemble : aah  
A : mais peut-être qu'elle pourrait être vraiment handicapée / en tout cas à quoi voit-on que là c'est  
Isaac : une femme et là c'est un homme ↑ ben c'est facile

Dans l'exemple qui suit, en CP.3, Nika propose spontanément l'hypothèse du double jeu. Mais, consciente de la difficulté à imaginer ce type de personnage, en mettant à jour la mentalisation d'une intention chez les personnages, l'adulte opère certaines régulations : en mobilisant explicitement une certaine compréhension de l'implicite, elle conduit à l'élaboration de significations. Comme l'indique Élisabeth Nonnon (1992), cette mise en évidence peut conduire les élèves les plus fragiles à percevoir l'activation nécessaire chez le lecteur d'un processus essentiel en jeu dans toute lecture d'un texte ou d'une image, tout particulièrement quand, dans les contraintes fines imposées par l'interaction entre texte et images, comme souvent dans les livres, l'œuvre littéraire est susceptible de polysémie :

- CP.3 Nika : mais peut-être que // que / pour prouver que c'est des agents secrets et ben peut-être que elle / elle est pas vraiment handicapée mais elle fait semblant  
A : oui c'est très bien / je réexplique pour ceux qui n'ont pas compris / peut-être qu'en fait elle est pas vraiment handicapée mais qu'elle se fait passer pour une personne handicapée parce qu'elle est un agent secret / c'est ce qu'on appelle une couverture / et peut-être même que les enfants sont des acteurs et que ce ne sont pas leurs vrais enfants / on peut tout imaginer / c'est ça qui est bien avec les livres

#### ***4.3.2 L'orphelin, l'enfant abandonné, perdu, adopté***

L'orphelin, l'enfant perdu, abandonné, trouvé, mis à l'orphelinat ou adopté reviennent souvent, fantasme et crainte de tout enfant d'être abandonné ou remémoration et écho de personnages littéraires largement répandus dans la littérature du XIX<sup>e</sup> siècle destinée à la jeunesse et gardés dans l'imaginaire collectif :

- CE1.2 Thibaut : elle est abandonnée ou elle a ses vrais parents ↑  
A : non non elle a ses parents / un père et une mère / et elle va imaginer d'autres parents qu'elle pourrait avoir
- CP.3 Édouard : ben là c'est un guépard / et là plutôt un léopard / donc on a des animaux qui sont pas de la même espèce  
A : donc qu'est-ce que cela peut vouloir dire ↑  
Édouard : les enfants ont peut-être été adoptés

A : oui peut-être

[...]

A : on peut avoir deux mamans ou deux papas / vous l'avez bien vu dans cette histoire hein / oui Yoann ↑

Yoann : mais on peut avoir aussi pas de papa ou pas de maman parce qu'ils nous abandonnent

Clara : oui dans un orphelinat

A : oui

Il est nécessaire de différencier la situation d'adoption de celle de famille recomposée où seulement on peut parler de *beau-père* et *belle-mère* :

CP.1 Isaac : ben ce que je voulais dire c'est que si t'es à l'orphelinat et que des parents t'adoptent et ben ça s'appelle des beaux-parents ou des beaux-mères / des belles-mères

A : alors j'apporte une rectification à ce que tu viens de dire, on peut être adopté par un beau-père ou une belle-mère lorsque nos parents ont divorcé et qu'ils se remettent avec une autre personne / là on parle de beau-père ou de belle-mère

Alexis : oui mais si ils se séparent après tu penseras à ton vrai père donc ce sera pas ton vrai père ce sera un peu ton faux père / parce que c'est pas lui qui t'a fait naître qui t'a apprivoisé

Isaac : mais ça restera toujours ton père / ça empêche pas que tu le vois encore

A : c'est vrai par contre j'ai entendu le mot apprivoisé je pense que c'est éduqué que tu voulais dire car apprivoisé c'est peut-être plus pour les animaux que les êtres humains mais on a compris ce que tu voulais dire //

Il est nécessaire aussi de faire comprendre à certains qu'un enfant adopté fait partie de la famille :

CP.2 Sabrina : ça vous paraît possible cette famille ↑

A : est-ce qu'on peut avoir des enfants qui nous ressemblent pas ↑

Mélina : non

Sabrina : euh oui

A : pourquoi oui alors ↑

Sabrina : parce que peut-être les enfants ils sont adoptés

A : oui effectivement

[...]

Fathia : moi j'ai deux sœurs et ma sœur elle a été adoptée

A : ah bon

Simon : c'est pas ta sœur si elle a été adoptée

Fathia : si c'est ma sœur

A : ben oui c'est ta sœur maintenant // elle fait partie de ta famille

### 4.3. Identifier un couple mixte ou une famille « mélangée »

Les couples mixtes, appelés *familles mélangées*, sont aussi bien reconnus et la scène représentant un loup avec une lionne est facilement interprétée à partir de situations concrètes que vivent certains enfants dans des classes multiculturelles :

CP.1 A : ensuite *Les parents de Camille s'appellent Louise et Grand Fou* / alors comment sont ces parents-là ↑ on décrit les animaux qu'on voit

Maxence : c'est pas un lion c'est un loup

A : c'est un loup avec une lionne

Ophélie : ah oui

A : alors si c'était des humains qu'est-ce que ça voudrait dire ↑

Alexis : mais pourquoi c'est pas un bébé loup ↑

A : alors je vais vous aider parce que c'est pas facile / c'est un petit peu comme si finalement on avait une mère qui a la peau blanche et un père qui a la peau noire par exemple et qui auraient des enfants qui seraient métisses

Rayhan : un petit bronzé comme moi

A : ça représente on va dire le métissage / est-ce qu'ils forment une famille ceux-là ↑

Alexis : on sait pas trop parce que euh là elle a un bébé / elle a un bébé de sa peau et un bébé de la peau du noir alors on sait pas trop si ils étaient ensemble ou si ils étaient pas ensemble

A : ben oui mais qu'est-ce qu'on a dit tout à l'heure quand on a donné la définition de la famille / on a dit c'est des gens qui sont ensemble qui s'aiment / qui s'aident / regardez là

Clara : ben si c'est une famille

A : d'accord

CP.2 A : alors oui y en a deux qui ressemblent au père et un qui ressemble à la mère / ça vous fait penser à qui comme famille ↑

Youssef : une famille mélangée

A : oui Youssef très bien / les familles mélangées / alors on essaie de donner un exemple parce que je suis pas certaine que tout le monde comprenne ce que c'est une famille mélangée ou mixte

Sabrina : ben moi ma maman elle a la peau blanche et mon papa il a la peau noire

A : voilà c'est un bon exemple

Youssef : la mère de Quentin elle est noire et son père il est blanc

CE1.2 A : dans la vie on peut voir des personnes qui ne sont pas de la même origine ensemble non ↑

César : ben oui comme mes parents // moi mon père il est algérien et ma mère elle est américaine

A : voilà

La question des petits d'animaux différents de l'un des parents a été posée, avec Camille petit-e lion-ne à côté de deux petits louveteaux. La situation est différente chez les humains où l'on parle d'enfants métisses en qui se reconnaissent Rayhan et César ou que reconnaissent certains chez d'autres camarades. L'adulte a signalé la difficulté, a expliqué la situation par un exemple et a valorisé les situations concrètes que vivent plusieurs enfants.

#### 4.4. Reconnaître une famille recomposée

Dans la famille à voir comme famille recomposée, les difficultés ne manquent pas pour accorder texte et image. Un enfant de CP voit une *nourrice* au lieu d'une *belle-mère*. Un CE1 nomme Carole celle qui est Marie sur l'image. Il est difficile d'interpréter la complémentarité du texte et de l'image quand *narrateur visuel* et *narrateur textuel* (Nièrre-Chevrel, 2003) se complètent sans être redondants pour identifier deux personnages féminins différents évoqués dans le texte par deux

prénoms, la mère naturelle, Marie, la lionne, absente de l'image, et la nouvelle compagne du père, Carole, l'ourse blanche, seule représentée physiquement :

- CP.2 Méлина : peut-être qu'ils sont en juillet et vu que euh en juillet / en France / bah c'est vacances alors euh elle est avec son papa  
A : alors je vais vous aider parce que c'est dur / on imagine que le père et la mère de Camille ont divorcé et que là c'est son père et une autre femme qui est donc ↑  
Simon : la baby-sitter  
Méлина : la belle-mère  
A : oui la belle-mère  
Méлина : la baby-sitter c'est quand les deux parents sont pas là qu'ils sont au boulot et que euh ou sinon si y a une soirée pour les grands  
A : d'accord

L'ourse blanche peut être la belle-mère et représenter un couple mixte. L'image ludique du couple, la situation de jeu estival, montrent une famille apaisée, loin de des contes où la belle-mère est une ennemie mortelle. Elle illustre surtout la coparentalité ou pluriparentalité qu'on observe aujourd'hui :

- CP.2 A : [...] *les parents de Camille s'appellent Grégoire et Marie / ou Carole pendant les vacances / elle a un jeu d'échec en os //* alors ↑ les parents de Camille sont Grégoire et Marie et Carole pendant les vacances  
Youssef : ah  
Élise : moi je sais // peut-être que le papa il la garde et il est avec une dame pendant les vacances  
A : oui j'ai l'impression que tu as compris
- CE1.2 Thibaut : ben sa mère et peut-être sa belle-mère  
A : oui tout à fait / c'est ça hein  
Clémentine : ah oui elle voit son père pendant les vacances  
A : son père et sa belle-mère pendant les vacances / donc cette image elle montre quand c'est les vacances ↑  
Clémentine : ah ben oui parce qu'ils jouent donc ça se peut

Conformément aux habitudes les plus répandues en France, la mère ayant la garde des jeunes enfants, le père n'est vu avec sa nouvelle compagne et son enfant que pendant ses congés et le débat s'étend deux fois pour savoir si la scène se passe bien pendant les vacances : elle peut bien se passer en été puisque les personnages sont en tenue de vacances, légèrement vêtus, et s'amuse.

Au-delà de l'identification même des personnages, apparaissent des difficultés dues à la recherche de réalisme et de vraisemblance des personnages pour lesquels il faut dépasser les connaissances acquises sur le monde animal dans les films ou albums documentaires, surtout en CE1<sup>10</sup>, pour accéder au symbolique et envisager, à travers ces animaux anthropomorphes, des êtres humains et des situations familiales. S'est posée la question des mots à employer : *apprivoiser, race, espèce* ou *origine*.

---

10. Nous faisons l'hypothèse forte que ce problème de réalisme ne se poserait pas avec des petits ou tout-petits de petite ou moyenne section à l'école maternelle.

Le mot *race* est difficile à expliquer pour rester compréhensible en CP comme en CE1. Les exemples de l'adulte ou d'un élève facilitent la compréhension :

- CP.1 A : oui voilà peut-être / et pour ce qui est du lion et de l'oursonne là ↑  
Alexis : j'ai jamais vu un ours avec un lion euh  
Sharon : oui c'est bizarre  
[...]  
Alexis : oui mais si ils se séparent après tu penses à ton vrai père donc ce sera pas ton vrai père ce sera un peu ton faux père / parce que c'est pas lui qui t'as fait naître qui t'as apprivoisé  
Isaac : oui ça restera toujours ton père / ça empêche pas que tu le vois encore  
A : c'est vrai / par contre j'ai entendu le mot apprivoisé je pense que c'est éduqué que tu voulais dire car apprivoisé c'est peut-être plus pour les animaux que les êtres humains mais on a compris ce que tu voulais dire
- CE1.1 Lucas : c'est pas des animaux de la même sorte / de la même espèce  
A : voilà c'est comme les humains / ce que j'essaie de vous expliquer c'est qu'on peut avoir un père et une mère d'origine différente / on dit pas espèce pour les humains  
Timothée : on dit race  
A : oui pas de la même race mais c'est pas très joli de dire comme ça alors on va dire pas de la même origine  
Nahat : mais dans la nature on mélange pas les espèces  
A : ah oui bien sûr / pas un chat avec un chien on est d'accord  
Yann : ou pas un loup avec un ours

En CP, Alexis a tenté d'expliquer le mot *beau-père* et la réalité légale et psychologique à laquelle elle correspond : pour lui le *beau-père* est un *faux-père* opposé au *vrai père*, le père procréateur. Dans la pluriparentalité, l'enfant ne semble pas accepter que plusieurs pères puissent coexister avec une égale dignité. Le mot *apprivoisé* que l'adulte remplace par *éduqué* signale encore la superposition complexe entre monde animal et monde humain.

## 5. HOMOPARENTALITÉS

Les deux familles homoparentales, peu fréquentes en littérature de jeunesse, suscitent des rires qui signalent l'amusement (relativement usuel dans la société face aux homosexuels), la gêne ou l'étonnement face à un sujet souvent considéré comme tabou dans la société, à l'école et dans la littérature de jeunesse en général.

### 5.1. Identifier et nommer des homoparents

Les mots sont difficiles à trouver pour parler des couples homosexuels. N'ayant guère vu le mot écrit, des enfants ont du mal à repérer l'élément *homo* dont ils ignorent le sens. Certain-es ne l'entendent pas, comme Lucas qui dit que *ça s'appelle des sexuelles*. Hors enregistrement un garçon de CP appelle les homosexuels des *hommes sexuels*. L'adulte donne le mot en séparant bien les deux éléments et explique le mot pour les hommes et pour les femmes :

- CE1.1 A : Ambre toi tu dis non / pourquoi ↑  
Ambre : parce que deux femmes qui se marient / non

Isaac : bah c'est comme deux hommes hein  
 Lucas : oui ça s'appelle des sexuelles  
 A : tu veux dire qu'elles sont homo / sexuelles  
 Emma : ça veut dire quoi homo ↑  
 A : homo ça veut dire même et sexuel c'est le sexe homme ou femme  
 d'accord ↑ donc homosexuel c'est deux personnes de même sexe  
 ensemble / ça va ↑ ça désigne deux hommes ou deux femmes d'accord ↑

Dans deux des cinq groupes enregistrés sont signifiés le dégoût ou la réprobation d'un interdit dès que le mot *homosexuel* est prononcé. La question de la procréation se pose :

CP.3 A : [...] maintenant // *Les parents de Camille s'appellent à présent Nelson et Paul*

Ensemble : [rires]

A : Paul est menuisier et Nelson soigne les ordinateurs

Ensemble : [rires]

Morgan : c'est deux hommes

Gwenna : ils sont torse nu

Nika : ils sont homosexuels

Ensemble : aaaah (ton de dégoût)

A : j'entends le mot homosexuel / alors // ce sont deux garçons qui s'aiment d'accord

Ensemble : aaah

[...]

A : et toi Aline tu disais que tu serais mal à l'aise d'avoir deux papas alors pourquoi ↑

Aline : parce que déjà je serais pas vivante alors euh / c'est la première chose que j'aime pas trop / euh / la deuxième chose c'est que en voyant cette page c'est que j'aurais pas aimé avoir deux papas homos

Gwenna : torse nu en plus

Ensemble : [rires]

CE1.2 Elsa : ils sont homosexuels hein

César : oui mais on peut pas faire de bébés hein homosexuels

A : voilà on peut pas faire de bébé quand on est un couple de même sexe / d'accord / comment on peut en avoir alors ↑

[...]

A : on voit Camille au milieu donc comment ils ont fait pour avoir Camille ↑

Elsa : je sais / y en a un des deux qui s'est déjà marié avec son amoureuse / il a fait un bébé avec elle et du coup c'est pas vraiment son papa et son papa mais son papa et son beau-papa

A : oui très bien dit d'accord

César : ou sinon il y a eu un miracle ils ont fait le sexe et ils ont eu un enfant

Amine. : ben non

A : non effectivement ce n'est pas possible hein

César : mais si mais si y a des garçons qui se font faire des corps de femme / ils se font faire des seins et même un zizi de femme

Ensemble : [rires]

A. : alors c'est intéressant ce que tu dis César mais ce n'est pas vraiment notre sujet car ici on ne parle pas de transsexuels que tu sembles décrire là mais des homosexuels et faites bien attention à ne pas confondre ces deux mots / on

parle de deux hommes qui s'aiment et on se demande comment ils ont pu faire pour avoir un enfant

Nassima : ben sinon ils ont pu adopter

A : oui tout à fait mais on en reparlera / c'est pas possible en France mais dans d'autres pays // on poursuit

Il n'est pas indifférent que les deux lions soient dans les images représentés comme les plus dénudés. La situation est très ordinaire puisque, s'ils sont en maillot de bain, c'est qu'ils sont au bord d'une piscine. Mais l'image est surinterprétée par Gwenna qui, à plusieurs tours de parole d'intervalle, revient dans la discussion avec l'expression *torse nu* qui, la seconde fois, fait rire l'auditoire.

Il est à noter que l'adulte, en reformulant l'expression de César *faire des bébés par en avoir*, ouvre la possibilité de passer de l'idée de parent géniteur à celle de parent social. La description que fait encore César des transsexuels et des opérations chirurgicales qu'ils font faire parfois a permis à l'adulte de différencier homosexuel et transsexuel.

## 5.2. Homoparentalités, homosexualités et stéréotypes de genre

Les stéréotypes sont fortement présents, si forts que parfois ils s'inscrivent en faux contre ce que l'on voit dans l'image que l'adulte rappelle pour éviter l'affabulation :

CE1.1 A : [...] qui cuisine selon vous ↑

Lucas : celle avec le tablier

A : mais c'est une robe

Isaac : ouais et puis l'autre elle a un bras cassé

Nahat : à force de faire le bricolage

A : [rire] d'accord / et si on prend les garçons alors / Nelson et Paul ↑

Isaac : ben c'est facile c'est lui le plus gros et lui le plus maigre / c'est lui qui fait le brico et lui qui fait la cuisine

Lucas : oui lui on peut l'inscrire chez monsieur Bricolage avec le slip rouge il est bien musclé

A : lui il bricole parce qu'il est musclé alors / d'accord / c'est très intéressant d'écouter vos réactions sur ce sujet : on en rediscutera la prochaine fois qu'on se verra / lundi prochain / si vous avez des questions / je rapporterai l'album

Pour les couples homosexuels, beaucoup veulent reproduire l'image dominante du couple hétérosexuel et recherchent, dans chaque couple homosexuel, un pôle féminin et un pôle masculin. Les compétences maternelles et paternelles sont séparées de façon indéfectible, nettement identifiées par des activités clairement réparties et fortement stéréotypées : les femmes font la cuisine, réparent les vêtements, les pères travaillent tard le soir et ne peuvent venir chercher les enfants à l'école.

CP.1 A : Camille elle est heureuse avec deux papas

Rayhan : non parce que si il veut une mère et qu'il a pas de mère et ben après / si il aurait pas de mère elle pourrait pas lui fabriquer quelque chose

A : il manquerait une mère / une femme dans cette famille ↑

Rayhan : oui pour recoudre les vêtements par exemple

CP.3 Colin : parce que si on a deux papas / quand même : si toi t'as école / tes deux papas ils travaillent alors le soir personne viendra me chercher parce qu'ils finissent tard

A : ah toi tu penses que tes deux papas travailleraient et qu'ils finiraient trop tard pour venir te chercher / d'accord

Édouard : et puis aussi les bisous ils vont piquer la barbe

Ensemble : [rires]

Plusieurs enfants voient des difficultés pour deux hommes à vivre ensemble puisqu'ils n'ont ni la souplesse ni la gentillesse des femmes qui, plus conciliantes, facilitent le règlement des conflits. L'image de l'homme ou du père reste celle du modèle patriarcal de la sévérité, de l'autorité voire de la dureté. L'adulte aide les enfants à repérer ces stéréotypes en les reformulant sous forme interrogative ou en les faisant expliciter :

CP.1 A : et est-ce que c'est une famille deux papas et un enfant comme sur la photo ↑

Alexis : moi ça me choque parce que deux parents / deux papas parce que si y en a un qui prend pas la bonne décision / parce que y a deux papas et si y en a un de pas gentil et un gentil y en a qui va dire oui l'autre qui va dire non et alors ils sauront jamais et après à la fin ils vont finir par se séparer ça va les énerver

A : tu crois que les hommes ne peuvent pas rester ensemble car ils ont chacun trop de caractère pour laisser l'autre prendre une décision c'est ça ↑

Alexis : oui parce que si l'homme il dit oui et la femme elle dit non elle dira un oui un petit peu comme elle est gentille

A : tu penses que c'est plus facile de s'entendre quand on est un homme et une femme que quand on est deux hommes

CP.3 Nika : et c'est que des fois le papa il est moins gentil que la maman après euh

Édouard : mais ils sont pas méchants tu dis n'importe quoi

A : mais enfin mais elle a très bien le droit de penser ça / et elle a raison de le dire car c'est souvent les pères qui représentent l'image de l'autorité et c'est souvent eux qui lèvent le ton alors que la maman a peut-être plus tendance à laisser couler / c'est ça que tu voulais dire ↑ / donc elle elle pense peut-être qu'avec deux papas elle serait plus souvent punie par exemple

Ensemble : [rires]

[...]

Édouard : ben oui mais elle peut pas être toujours punie alors

A : on n'a pas dit toujours mais plus souvent enfin bref c'est pas la question

Le nombre de lignes dans la transcription est significatif. Alors que, généralement les interventions ne dépassent pas une ligne, quand elles font deux à cinq lignes, c'est chez l'adulte l'occasion d'une explication de mots ou de configurations familiales difficiles à percevoir, comme nous l'avons vu précédemment. En CP.3, ici, l'adulte a jugé nécessaire de rappeler clairement à Édouard, qui a la parole facile, aime faire rire ses pairs et sait défendre une conviction forte, que chacun-e a le droit d'exprimer son avis sans être renvoyé au *n'importe quoi*.

Pour les enfants, les interventions longues surgissent dans les moments où il s'agit de fournir une argumentation à fort enjeu interlocutoire. Ainsi, en CP, plusieurs fois les enfants (Rayhan, Colin, par exemple) se lancent dans des

raisonnements en *si... alors* pour convaincre. Regardons, par exemple, le développement d'Alexis : cognitivement et socialement fortement investi, il s'est engagé dans une longue intervention de cinq lignes, parmi les plus longues du corpus avec onze propositions emboîtées : présent + *parce que... parce que si* présent *parce que* présent *et si* présent, présent, présent *et alors* futur *et après* futur proche, futur proche. Comme l'analyse Oswald Ducrot (1991, 167-168), le locuteur, par la structure de la phrase française en *si p, q*, demande à l'auditoire « d'accepter pour un temps une certaine proposition *p* qui devient provisoirement, le cadre du discours et notamment de la proposition principale *q* ». Le locuteur demande à ses auditeurs « de se mettre dans une certaine situation intellectuelle qui servira de toile de fond au dialogue ».

Face à la longueur et la complexité du raisonnement qui se construit au fur et à mesure, en cascade de propositions, l'adulte a reformulé l'énoncé de façon à ce que l'enfant lui-même et ses camarades s'y retrouvent. Comme l'indique Nonnon (1992), qui reprend les travaux de Bruner, il est important, dans l'étayage, de renvoyer à un enfant sa propre pensée pour l'aider à en prendre conscience, surtout après un long effort de raisonnement qui se construit en même temps qu'il s'improvise, *on line*, progressivement, dans le temps. Il est important aussi que les autres enfants puissent accéder à cette pensée si l'adulte la reformule de façon plus courte et plus claire.

### 5.3. Homophobie et défense des homosexuels

Bien que les enfants sachent que certains propos ne sont pas tenables dans le cadre scolaire, certains n'hésitent pas, dans trois des classes sur cinq, à manifester du dégoût. D'autres hésitent sur les mots à choisir :

CE1.1 A : et ça existe ça deux hommes avec un enfant

Nahat : oui

Saadia : oui ça existe mais //

A : mais quoi ↑

Saadia : ça existe mais c'est pas très //

A : c'est pas très quoi Saadia ↑

Saadia : c'est pas très souvent

[...]

Isaac : ah non j'aimerais pas

A : tu aimerais pas / pourquoi ↑

Isaac : parce que c'est //

Fatimatou : dégueulasse

Nahat : dégoûtant

Saadia : oui voilà / c'est pas du tout euh / c'est pas un exemple à suivre

Isaac : c'est moche

Saadia est passée de l'hésitation (*ça existe mais c'est pas très...*) qui laissait attendre un jugement moral à, après une relance de l'adulte, *c'est pas très souvent*, qui signale le fait comme assez rare, ce qui correspond à un changement de paradigme. Puis, quand deux camarades, qui parlent peu, interviennent et vont plus loin avec les mots *dégoûtant* ou *dégueulasse*, en hésitant, elle reformule sa position avec un précepte moral : *oui voilà c'est pas du tout euh / c'est pas un exemple à suivre*. Ainsi elle modifie le jugement de ceux qui l'ont précédée. Un quatrième

enfant, Isaac, qui, avec le verbe *aimer*, employé dans une négation, avait d'abord émis un avis sans jugement, essaye de se justifier en commençant une phrase en *parce que* mais il est interrompu par deux camarades qui imposent de façon péremptoire un jugement axiologique très négatif. Isaac permet de clore l'échange avec le mot *moche*, on ne sait si c'est pour améliorer le registre de langue de son camarade ou pour atténuer un jugement très insultant, le mot *moche* apparaissant moins fort que *dégoutant* ou *déqueulasse*. Si le mot *déqueulasse* est utilisé, ce n'est sans doute pas par incapacité à utiliser un registre soutenu, mais pour exprimer un sentiment fort, le mot étant à prendre autant au sens physique que moral, synonyme de *sale*, *répugnant*, *repoussant*, *révoltant* tandis que *moche* va plutôt seulement dans le sens de *moraleme critique*.

Face à ces propos, à la limite de l'homophobie<sup>11</sup>, l'adulte demande des justifications :

CE1.2 César : elle a un collier de fille / l'autre elle a une robe et en plus elle a une boucle d'oreille

A : alors c'est possible ou pas deux filles ensemble ↑

Thibaut : non elles sont homosexuelles

Nassima : ah c'est dégoutant

A : pourquoi tu dis c'est dégoutant Nassima ↑

Nassima : je sais pas mais ça se fait pas trop

CP.3 Jamy : c'est dégoutant

Lyna : c'est dégoutant

Édouard : mais c'est pas dégoutant du tout

A : certains parmi vous disent que c'est dégoutant

Édouard : oui c'est Lyna et Jamy

A : est-ce que vous pouvez dire pourquoi c'est dégoutant // alors personne veut dire pourquoi et alors ceux qui trouvent pas ça trop dégoutant pourquoi alors ↑

Édouard : parce que si un garçon qui trouve quelqu'un de beau / intelligent et tout ça ben il peut quand même l'aimer c'est pas dégoutant / c'est pas grave du tout hein // c'est juste qu'ils peuvent pas faire de bébé mais c'est pas grave ça

Les enfants qui prononcent des opinions fortement axiologiques ne sont pas toujours arrivés à s'expliquer et à donner des arguments ou n'ont pas osé. Ainsi, en CE1.1, Nassima a montré sa difficulté à s'expliquer mais a modéré son jugement : *je sais pas mais ça se fait pas trop*.

En CP.3, on voit, qu'après le mot *dégoutant* répété par plusieurs enfants, l'adulte souligne que c'est l'opinion de *certain*s, ce qui signifie qu'il pourrait y en avoir d'autres. Aussitôt elle demande aux émetteurs de ces expressions violentes de

---

11. Dans son mémoire, Émilie Martin explique que les enfants de maternelle se montrent très tolérants mais que la violence des propos monte en avançant dans les classes jusqu'au CM2. Jamais, dans ces cinq classes de CP et CE1, les propos n'atteignent la violence de certains élèves de CM, des garçons particulièrement, lorsqu'ils lisent un album montrant l'homoparentalité masculine de façon réaliste avec des personnages humains : « Mes parents je les aimerais pas. » ; « Je changerais de père. » ; « Je tue mon père. »

justifier leur propos. Personne ne répond, cela permet à l'animatrice d'ouvrir un espace de débat. Alors Édouard trouve là l'occasion de défendre une conviction forte en développant un raisonnement complexe, en *si p, q*, qu'on a déjà trouvé plusieurs fois dans des moments cruciaux ; avec un *quand même* qui semble concéder le *dégoutant* à l'adversaire, il emmène ses interlocuteurs en sens inverse avec certains présupposés : si on rencontre *quelqu'un de beau, intelligent et tout ça*, alors un homme peut aimer un autre homme (présupposé : pour aimer quelqu'un, il faut qu'il soit beau, intelligent), alors aimer ce n'est *pas dégoutant*, ce n'est même *pas grave du tout hein*.

En tout cas, Édouard, qui souvent prend la parole avec aisance et que, plusieurs fois, l'adulte doit reprendre (cf. p. 139), l'aura ici grandement aidée, en contribuant à opposer diverses attitudes possibles et en montrant plus raisonné l'avis d'un défenseur qui peut proposer une argumentation que celui des accusateurs qui restent silencieux après l'insulte et n'arrivent pas à se justifier.

## 6. RECONNAITRE DES MODÈLES FAMILIAUX MINORITAIRES

Bien que le modèle d'une femme seule avec un ou plusieurs enfants soit assez fréquent dans la société contemporaine et concerne, en France, une famille sur cinq, la famille monoparentale suscite de nombreuses hypothèses plus ou moins acceptables. À l'autre bout du spectre, le clan nombreux autour de l'enfant, relativement rare en France étonne aussi, une interprétation sera proposée par une élève, deux autres seront suggérées par l'adulte. Finalement, seul un couple hétérosexuel avec un enfant apparaîtra comme ordinaire et *normal*, car plus conforme à ce que vivent la majorité des enfants.

### 6.1. Reconnaître une famille monoparentale

#### 6.1.1. Reconnaître une femme

La tigresse en tablier blanc est facilement repérée comme personnage féminin grâce aux stéréotypes de genre : il est facile de voir une femme puisque le personnage fait de la pâtisserie.

CP.2 A : oui d'accord /// à quoi on voit que c'est une femme au fait

Mina : parce qu'elle a une robe

[...]

Youssef : et parce que c'est toujours les mamans qui préparent la pâte

A : Youssef il dit que c'est souvent les mamans qui préparent la pâte

Séléna : oui c'est vrai

A : ah c'est vrai alors ↑

Sabrina : non moi c'est mon père qui fait tout le temps à manger parce que il vient du Congo / il mange pas comme ma mère et moi / il prend pas ce qu'on mange // et ma maman elle vient de la France alors on mange pas pareil

A : j'entends bourdonner derrière alors que ce que dit Sabrina est vraiment très intéressant // elle explique que son père comme il vient du Congo un pays d'Afrique / il ne mange pas pareil que sa mère ou que Sabrina / c'est

intéressant ça / donc c'est lui qui cuisine des plats typiques de son pays  
j'imagine / Sabrina c'est ça ↑  
Sabrina : oui  
A : d'accord

Les rôles sociaux des pères et mères sont, avec rigidité parfois, fortement différenciés : il fait partie des tâches principales des mères de faire la cuisine et préparer la pâte à gâteaux. Mais, dans une classe multiculturelle, des expériences culturelles différentes ont fait apparaître d'autres habitudes alimentaires et permis de remettre en cause le *toujours* de Youssef. L'adulte, voulant probablement installer le doute et faire interroger le stéréotype, répète en écho la phrase de Youssef, en atténuant toutefois le *toujours* en *souvent*, puis en relançant la discussion par une question sur la vérité de la proposition. Sabrina est venue à son secours en donnant un exemple personnel qui contredit l'affirmation de Youssef qui voulait exprimer une vérité générale. Il y a probablement une progression entre CP et CE1, pour utiliser davantage d'exemples dépersonnalisés, mais on voit qu'exemple général et exemple personnel ont tous les deux un intérêt pour soutenir une argumentation dans un même échange, les uns pouvant servir à conforter ou contredire les autres. L'exemple particulier aide souvent à contredire ou relativiser un argument général.

### 6.1.2. Reconnaître une mère seule

La famille monoparentale, qui vient après les couples, est difficile à cerner : un enfant voit une nourrice, d'autres un père absent momentanément. Cette hypothèse sera contestée par l'adulte puisque elle entrerait en contradiction avec le texte :

CP.3 A : oui elles font des gâteaux // rien ne vous surprend à part ça ↑  
Édouard : ben si parce que y a que une mère et elle a un enfant  
Dylan : et que elle peut pas faire d'enfant sans un père  
Édouard : peut-être que le père est quelque part d'autre  
A : ou alors ↑  
Morgan : au travail  
A : non parce que sinon on nous dirait que Camille a un papa aussi mais là y a que la maman qu'est-ce que cela veut dire alors ↑  
Aline : il est peut-être mort  
A : oui peut-être ou alors ↑  
Anna : ou dans un autre pays

Seuls Amine et Saadia, en CE1, envisagent l'hypothèse d'une femme ayant choisi d'élever seule un enfant avec soit la possibilité d'une rencontre éphémère avec un homme, soit celle d'une adoption. Cette hypothèse sera valorisée puisqu'elle correspond à une situation spécifique du temps présent, et qu'elle est celle que les deux auteurs voulaient vraisemblablement d'abord illustrer.

CE1.1 A : oui parce que *les parents de Camille s'appellent Juliette et c'est tout* je vous rappelle hein  
Nahat : peut-être que le père il est mort  
A : oui peut-être le père est décédé / Camille a un seul parent / comment on appelle ces familles vous le savez ↑ // les familles monoparentales  
Nahat : ah

A : c'est un mot difficile y en a qui le savaient / ou qui l'avaient déjà entendu ce mot ↑

Lucas : ouais mais moi j'allais dire ça s'appelle une veuve

A : ah oui très / très juste [...]

Saadia : ou alors elle s'est pas mariée et elle a adopté

A : oui très bien Saadia / c'est vrai qu'une femme seule peut très bien adopter un enfant oui // ou alors // quoi d'autre ↑ / qu'est ce qui est possible encore pour qu'une femme élève seule un enfant ↑ // ne cherchez pas trop loin

Lucas : c'est la nourrice

A : ah non c'est pas la nounou / je vais vous le dire / elle peut tout simplement être séparée du papa / divorcée / d'accord

Fatimatou : ah mais oui

CE1.2 César : peut-être qu'il est mort d'un cancer

A : il peut être décédé oui

Amine : peut-être ou sinon qu'elle est amoureuse de quelqu'un d'autre qu'elle s'est pas mariée mais elle a pu faire un enfant

Elsa : ou peut-être que son mari est au travail

A : ah non sinon on nous dirait qu'elle a aussi un papa mais là on nous parle que de sa maman

L'adulte a pu tisser certains apprentissages en rappelant à des CP le mot *veuve*, vu dans une séance précédente, tandis qu'en CE1 Lucas l'a proposé spontanément. Des enfants ont découvert le mot *monoparental* comme le révèle le *ah* d'une fillette.

Les *peut-être* des enfants qui reprennent souvent ceux, prudents, de l'adulte, font partie, parmi les *particules énonciatives, des atténuateurs protecteurs* (Fernandez, 1994, 184) : ils indiquent la circonspection en œuvre dans la recherche, manifestent des hypothèses partagées, discutées puis validées pour combler, de diverses façons, les silences de l'album.

Abondants, dans de nombreux exemples, ces *peut-être* ont manifesté la prudence d'une recherche heuristique mais aussi le travail à faire pour combler les blancs du texte et de l'image dont, ensemble, adulte et enfants ont montré la polysémie toujours possible, surtout quand on a affaire à une œuvre littéraire. Les enfants ont perçu l'existence conjointe de plusieurs interprétations possibles dont on ne conserve, avec l'aide de l'adulte, que celles qui n'entrent pas en contradiction avec le texte. Sous un *on* anonyme qui s'adresse à un *nous*, l'adulte a fait apparaître les droits des auteurs du texte et des images, à reconnaître comme personnes extérieures à soi<sup>12</sup>.

---

12. Pierre Sève (2013) montre que, dès la maternelle, les enfants sont capables de se déprendre de leur propre lecture pour identifier cette instance extérieure à soi, productrice d'effets qu'elle engendre chez le lecteur.

## 6.2. Reconnaître une famille nombreuse ou la vie en communauté ou en tribu

Pour finir, à l'opposé de la famille monoparentale, la famille de castors surprend encore. Les familles nombreuses sont aujourd'hui rares en France. Deux possibilités sont proposées par l'adulte qui recourt aux images d'une famille-tribu en Afrique ou à celle de la vie en communauté qu'elle explique. En CE1, une fille reconnaît une famille élargie, avec parents, grands-parents et arrière-grands-parents.

- CP.2 Noah : y a tout ça ↑  
Doriane : c'est toute sa famille ↑  
A : c'est possible ou pas ↑  
Mélina : non pas dans la France  
A : c'est pas possible en France mais peut-être que c'est possible dans d'autres pays ↑  
Youssef : en Afrique  
A : tu as écouté la dernière fois quand j'ai parlé de tribus africaines  
Youssef : oui
- CE1.1 A : [...] alors pour les *Chatouilleurs masqués* / qu'en pensez-vous ↑  
Timothée : c'est impossible  
Isaac : si c'est possible  
A : alors ça vous fait penser à quoi comme famille ↑  
Nahat : la mamie la maman le papa l'arrière-grand-mère l'arrière-grand-père

## 6.3. Une famille très ordinaire

Les enfants ont épousé la quête d'identité du personnage principal jusqu'à la chute qui les reconforte tout en provoquant les rires qui manifestent des affects positifs (Foerster, 1984), et libèrent une certaine tension car, enfin, Camille a retrouvé ses *vrais* parents. Et si les *vrais* parents n'apparaissent pas comme *parfaits* au moins sont-ils *les bons*, des parents *normaux*.

Malgré les nombreuses questions, réponses et débats qui ralentissent la lecture, la curiosité reste, les effets de suspens de chaque tourne de page sont maintenus, accentués par l'adulte qui tient l'album dans ses mains et en maîtrise le dévoilement progressif, jusqu'à la chute. Dans tous les groupes les rires, signalent le soulagement en même temps que l'appréciation positive de l'humour de la chute.

- CP.3 Anna : j'espère qu'elle va se réveiller Camille pour retrouver ses parents quand même / elle va se réveiller à la fin ↑
- CP.1 A : [...] ils sont comment ses vrais parents à Camille ↑  
Yoann : parfaits  
A : ils sont parfaits ↑  
Yoann : c'est les bons  
A : oui ce sont ses vrais parents d'accord et ils sont finalement très ordinaires et on nous dit même que // *les parents de Camille s'appellent Papa et Maman*  
Ensemble : [rires]  
Alexis : ils sont normaux

## 7. ENTRE VIE ET LITTÉRATURE

Le va-et-vient entre l'œuvre littéraire et l'expérience des enfants est constante, toujours modulé par la médiatrice.

### 7.1. C'est la vie

Souvent pour identifier les situations, les enfants, les oreilles et les yeux grands ouverts sur le monde qui les entoure, convoquent ce qu'ils voient dans la rue ou dans les feuilletons télévisés aux heures de grande écoute. D'autres font directement appel à l'actualité d'une campagne électorale dont l'adulte précise les enjeux autour du mariage pour tous.

CP.2 A : alors est-ce que c'est possible un couple de filles qui s'aiment dans la vie ↑  
Mélina : oui c'est possible // parce que euh // je // j'avais vu une dame dans la rue avec une autre dame  
A : ah t'avais vu deux dames dans la rue / elles étaient ensemble dans la vie ↑  
Mélina : ouais elles marchaient ensemble en se tenant la main  
A : t'as compris qu'elles étaient amoureuses alors  
Mélina : ouais  
A : comme sur l'image alors

CP.1 Clara : j'ai déjà vu deux hommes qui s'aimaient dans *Plus belle la vie*  
Rayhan : oui dans *Plus belle la vie* c'est vrai hein

CP.3 Nika : attends moi je veux dire François Hollande il va bientôt les autoriser à faire ça / en fait à adopter des enfants pour les homosexuels  
A : ah alors oui ce que tu nous dis c'est que oui on a changé de gouvernement [...]  
Édouard : mais ça veut dire que Nicolas Sarkozy il trouve ça dégoûtant ↑  
A : alors attention ce n'est pas ce que j'ai dit mais c'était un point sur lequel le gouvernement de droite était plus réfractaire c'est-à-dire qu'ils acceptaient moins l'idée mais attention parce qu'on parle de deux choses différentes / il y a d'un côté le fait d'autoriser le mariage gay et de l'autre côté / autoriser d'adopter pour les couples homosexuels ce n'est pas pareil d'accord / mais un jour surement on verra des enfants à l'école qui auront deux papas ou deux mamans /

### 7.2. C'est ma vie

Au-delà des exemples concrets qui facilitent la compréhension, des enfants aiment à parler de leur famille, de l'amour de leurs parents, des moments heureux que montrent de nombreuses phrases commencées en *moi, je...* Un seul enfant évoquera un moment malheureux avec une mère qui frappe son fils mais l'adulte relativisera l'évènement et affirmera l'amour filial.

On n'oublie pas que, dans un groupe, la concurrence est rude pour prendre et garder la parole. Chacun-e sait qu'il parle pour un auditoire dont il s'agit de retenir l'attention en l'intéressant et en l'amusant :

CP.3 A : [...] donc vous m'avez dit que vous n'aimeriez pas trop avoir deux papas ↑  
Aline : ben oui parce que j'aime bien ma maman

Jamy : ben moi non parce que elle m'a tapé ce matin

A : oui mais c'est pas parce que tu as reçu une fessée que tu l'aimes pas // et est-ce que vous pensez que quand Camille va à l'école les autres se moquent d'elle ↑

Morgan : non parce qu'ils vont peut-être croire que c'est ses gardes du corps

Ensemble : [rires]

Anna : moi j'aimerais pas avoir deux papas parce que moi déjà le mien // il est déjà assez gentil et j'aimerais pas en avoir un autre parce que lui il m'achète plein de trucs alors euh

A : ah tu trouves que tu es assez gâtée

Anna : j'espère qu'elle va se réveiller Camille pour retrouver ses parents quand même / elle va se réveiller à la fin ↑

Gwenna : moi mon papa il me met toujours la tête à la place des pieds alors si j'en avais deux

Ensemble : [rires]

A : allez on passe à la suite parce que vous vous dissipez et on perd trop de temps // *les parents de Camille s'appellent*

Anna s'est plu à exprimer la gentillesse et la générosité de son père, Gwenna a peint, dans une scène très visuelle, un père joueur. Volontairement les deux fillettes ont laissé leur propos en suspens pour faire, en riant, imaginer à l'auditoire les excès redoublés qui surgiraient avec deux pères s'ils étaient semblables aux leurs, si gentils et si généreux qu'ils combleraient exagérément leur fille de cadeaux ou si ludiques que *toujours* ils mettraient leur enfant *la tête à la place des pieds*. Les rires n'ont pas manqué pas de suivre. Les plaisirs d'être ensemble et d'être écouté-e sont toujours là. Si l'adulte laisse se déployer ces moments de détente et semble lâcher prise, elle revient toujours assez rapidement au sujet principal et à l'album.

### 7.3. Et si tout commençait par la fin ?

Parmi les lieux stratégiques où se noue le pacte de lecture, Georges Legros (2007, 76) souligne l'importance qu'il y a à faire travailler les élèves sur *l'explicit* « bien plus significatif » que *l'incipit* lorsqu'il s'agit d'interpréter le sens d'un récit. L'analyse de Philippe Hamon (1975, 499), que reprend Georges Legros, montre, en effet, combien « le problème de la *fin* d'un texte est lié à celui de sa *finalité* [...] ainsi qu'à celui de sa *finition* (au sens traditionnel de *clôture*, de cohérence interne, de *fini* stylistique et structurel ».

#### 7.3.1. Entrer dans le jeu des auteurs

Comme le temps a passé très vite, on a souvent juste le temps de voir, sur l'incitation de l'adulte, accumulés dans la pièce, les objets qui ont alimenté le rêve de Camille : le jeu voulu par les auteurs est rapidement perçu. Dans un groupe, l'animatrice annonce une séance ultérieure où un jeu de photocopies problématisera et mettra en valeur la façon dont ont été semés tout au long de l'album des indices éparpillés et incidemment mémorisés, qu'une lecture remontante doit faire apparaître autour d'une interprétation unifiée. Sans le dire, la médiatrice signale aux enfants le phénomène de *condensation* du rêve tel qu'il a été analysé par Freud et le jeu des auteurs qui ont semé des indices tout au long des pages :

- CP.1 A : d'accord / alors on passe rapidement sur la famille un peu tribu pour se rendre compte qu'à la fin / regardez d'ailleurs / qu'est-ce qu'on remarque ↑  
 Alexis : ah oui le petit robot  
 Isaac : les gâteaux lapins  
 A : oui voilà c'est bien ça on s'aperçoit qu'elle a tout imaginé de ce qu'il y avait chez elle autour d'elle / donc on voit quoi d'autre ↑ / regardez bien  
 Maxence : l'ordinateur  
 A : oui / la carte des aventuriers / le bâton des castors / la lampe / la boucle d'oreille là regardez /
- CP.2 Mélina : le sac quand elle s'endort à l'école  
 A : oui c'est l'image du tout début / et regardez la robe /  
 Youssef : ah oui / et aussi les lunettes des agents secrets  
 A : et les jumelles des explorateurs du début / la petite lampe // en fait on retrouve tout ce qui a permis de faire son rêve / c'est tout ce qu'il y avait dans la maison en fait / d'accord ↑

### 7.3.2. « Et alors ? » Pourquoi me racontes-tu cette histoire ?

L'album, *L'Heure des parents*, entre dans cette « tendance générale de nombreux textes à faire coïncider *terminaison* et *signification*, *fin* et *explication* » (Hamon, 1975, 505). La médiatrice n'oublie pas la question du *pourquoi* et du *et alors ?*, question que, selon W. Labov, cité par Jean-Michel Adam (1985, 163), « le bon narrateur parvient toujours à éviter » et « sait rendre impensable ». Il s'agit bien de faire émerger l'argument principal :

- CP.1 A : pourquoi elle a fait ce rêve en fait ↑ elle a des parents normaux comme vous m'avez dit mais pourquoi elle rêve à toutes sortes de parents tous très différents alors  
 Alexis : parce que comme ça elle a une très grande famille  
 A : alors elle aimerait peut-être avoir une plus grande famille comme celle des castors ou alors des parents très différents des siens / peut-être qu'elle voudrait voir comment sa vie serait si elle avait deux papas ou deux mamans  
 Alexis : ou peut-être elle voudrait avoir des parents pas comme eux parce que le papa il est bizarre / on dirait un grand-père dans son fauteuil et la maman elle est en train de dormir sur l'ordinateur  
 A : ah d'accord vous les trouvez ennuyeux ↑ elle voudrait donc des parents qui sortent de l'ordinaire //

### 7.3.3. Se reconnaître, s'approprier la lecture

Pour finir, l'assistante demande à chacun-e de se reconnaître, d'identifier sa famille, de s'approprier la lecture :

- CP.1 A : alors dernière petite question / est-ce que certains se sont reconnus dans certaines familles ↑  
 Sharon : oui  
 Alexis : moi la famille normale à la fin  
 Yoann : oui mais moi pas ennuyeux  
 Sara : moi aussi normale mais pas ennuyeux  
 Rayhan : moi pareil normale mais pas ennuyeux  
 A : d'accord on s'arrête là

CP.2 A : et pour finir une petite question / à quelle famille vous ressemblez le plus ↑  
 Mélina : ben moi je dis que c'est la dernière  
 Yohan : y a aussi la première  
 A : la première avec les parents plus âgés ↑  
 Yohan : ben oui  
 A : d'accord et donc pour la plupart d'entre vous c'est la dernière

## 8. BILAN

Les élèves de CP et de CE1 dont nous venons de présenter les lectures de *L'Heure des parents* se sont montrés des *lecteurs ordinaires*, appartenant à la plus grande partie des lecteurs, entrés dans une lecture que Bernard Lahire (1993) qualifie de *lecture éthicopratique*, en lien avec leur expérience du monde et les valeurs qu'ils portent. Souvent impliqués, ils ont pratiqué une lecture d'identification. Souvent ce type de lecture n'est pas valorisé scolairement au nom de l'autonomie de l'art et de la valorisation d'une lecture littérairement ancrée. Hans Robert Jauss (cité par Daunay 1999, 54) a réhabilité dans « l'expérience artistique » cette « identification, esthétique spontanée qui touche, qui bouleverse, qui fait admirer, pleurer ou rire par sympathie, et que le snobisme peut considérer comme vulgaire ».

L'ensemble des interactions manifestent une véritable appropriation, comme le montrent les emplois fréquents des *je* ou *moi* et des verbes d'appréciation. Elles montrent l'intérêt des aides apportées dans le cadre de dispositifs didactiques qui, selon Jean-Marie Privat (1995, 22), « permettent d'accueillir des appropriations des textes littéraires non dogmatiques, non académiques, [...] mais manifestement riches de conviction et de promesses parce que intensément vécues, fût-ce dans l'illusion référentielle ».

Le but de la lecture organisée par Émilie Martin était de faire identifier différentes configurations familiales représentées dans l'album par des animaux anthropomorphes. Grâce à la même question qui scande et centre les discussions, le but a été atteint avec, pour chaque double page, l'identification d'une configuration familiale actuelle.

Des enfants ont eu l'occasion de lire un album que, sans la jeune assistante en BCD, ils n'auraient pas lu. Dans un temps où nous pouvons vivre en direct, comme le dit l'anthropologue Maurice Godelier, cité par Claudine Charamac-Stupar (2015, 9), *les métamorphoses de la parenté*, il est utile d'en présenter, à travers les livres, la diversité aux enfants afin de les aider à la penser avec, au centre, leur propre famille, à situer parmi d'autres, qui peuvent être très différentes.

Les aides ont été nombreuses et ont ouvert différentes voies : dans le temps restreint imparti, elles ont été susceptibles de développer l'appétence à la lecture et des sociabilités lectorices, à travers une lecture collaborative qui a constamment mobilisé et motivé les enfants jusqu'à la fin. Dans le fil de la lecture, avec une grande curiosité, les enfants ont suivi les auteurs qui maintiennent le suspense jusqu'à la chute, malgré le ralentissement dû aux arrêts sur image, consacrés aux descriptions et aux discussions sur chaque double page. Ils ont pleinement *joué le jeu* (Privat, 1993, 28) des deux auteurs.

Accompagnés et aidés d'une jeune adulte en empathie avec eux, ils se sont engagés dans une lecture impliquée reposant sur l'identification avec le personnage principal et des références à leur vie quotidienne, leur expérience du monde et leurs valeurs. Les aides ont autorisé et laissé se développer ces discours impliqués. Même si certaines interprétations ont été remises en cause par l'adulte ou par des pairs, chacun-e a pu se faire l'auteur de sa propre lecture. Beaucoup ont pu parler de leur propre famille, de leur propre expérience du monde. Ainsi la lecture a fait sens en s'amarrant au passé ou au présent d'un *je* autobiographique qui, ainsi que le dit François Flahault (1978, 671), « n'a pas eu à renier le sol natal de sa propre parole ».

Si, spontanément, des enfants parlent de leurs parents, jamais l'adulte n'a posé de question sur leur famille et leur intimité, dans les paradoxes que Jean Verrier (1996, 63) reconnaît dans les prises de parole de lecteurs et les interventions de l'animateur, Pierre Dumayet, *maitre de lecture*, dans l'émission littéraire *Lire c'est vivre*, créée de 1975 à 1985 : « Paradoxe de la lecture qui, comme le discours, allie intimité et sociabilité. Paradoxe du maitre de lecture qui sait conduire l'apprenti lecteur au seuil de lui-même et s'y arrêter. »

Comme l'indique Martine Poulain (1993), citée par Jean Verrier (1996, 56), il ne faut pas voir dans cette « lecture ordinaire, un pâle double de celle du lecteur expert ». La lecture *ordinaire*, c'est la lecture des *non-spécialistes*, affirme Jean Verrier, c'est-à-dire celle de la plus grande partie des lecteurs.

Les prises de paroles ont été inégales. Toutefois on constate que les enfants qui sont le moins intervenus l'ont fait à des moments, sans doute cruciaux pour eux, où l'œuvre, sous l'effet des interactions, les a interpellés et où ils avaient une idée ou une opinion à défendre. Certain-e-s, ont pu découvrir, grâce à l'intervention d'un pair ou de l'adulte, un détail de l'image ou une interprétation possible qu'ils n'avaient pas vue.

Une jeune adulte, non spécialiste de l'enseignement des lettres ou des œuvres de Christian Bruel et de Nicole Claveloux, et des élèves apprentis-lecteurs, ont échangé et partagé leurs interprétations. Des argumentations de type heuristique (Garcia-Debanc, 1996) ont été développées. Caroline Golder (1993), par l'étude comparative de diverses situations de communication et modalités de travail utilisées avec de jeunes élèves, a analysé comment, sous l'influence de l'adulte, les explications, argumentations et justifications sont beaucoup plus nombreuses que dans un travail en groupes mis en autonomie. Elle a également montré (Golder 1992) que les argumentations sont plus nombreuses et plus étoffées quand il y a un enjeu interlocutoire fort que quand il n'y en a pas, sur des thèmes fournis de façon artificielle. La quête d'une famille par le personnage principal, auquel s'identifient les enfants, a constamment été un enjeu puissant et toujours les discussions ont été vives.

Pour parler d'un album, les aides ont possiblement permis de développer, en les exerçant, des compétences communicationnelles et langagières. Des compétences linguistiques, descriptives, explicatives, argumentatives et justificatives ont été rôdées, compétences à reconnaître, comme l'indique Michel de Certeau (1990, 57) aux pratiquants ordinaires de la langue, inventifs et rusés, « producteurs méconnus et poètes de leurs affaires, inventeurs de sentiers dans les jungles de la rationalité fonctionnaliste ».

Les lectures *ordinaires* ont été dépassées. Un travail supplémentaire a été réalisé, par exemple, du côté du vocabulaire, pour apprendre plus et mieux les mots et leur emploi : un mot déjà appris lors de la lecture d'un conte a été rappelé, des mots utilisés de façon erronée ou confuse ont été rectifiés ou précisés, des mots ont été complétés différemment, des mots nouveaux et des mots savants ont été proposés pour parler de toutes les configurations familiales représentées dans l'album.

Du côté de la syntaxe, de nombreuses subordinées en *parce que* ont été utilisées, des raisonnements hypothéticodéductifs en *si p, q* ont été menés dans des moments cruciaux, les modalisations avec *peut-être* ou le conditionnel ont été employées, pour, sur l'incitation de l'adulte, envisager diverses hypothèses avant de valider diverses interprétations. La polysémie possible des œuvres littéraires et des images a été rendue visible. Les prises de parole individuelles ont été aussi propres à développer chez chacun-e le langage interne et l'organisation d'une pensée personnelle. Nous ne nous aventurerons pas à désigner ici des apprentissages effectifs mais reconnaitrons des situations potentiellement acquisitionnelles, par imprégnation ou imitation de procédures utilisées par l'adulte ou des pairs pour lire, comprendre et interpréter un texte et des images, toujours en interaction dans un album.

Dans les raisonnements hypothéticodéductifs en *si*, autour de sujets souvent tabous à l'école et ailleurs, le goût des mots, propre souvent aux enfants, *amis du langage* (François, 1980, 93) a été exercé, le plaisir de parler ensemble, de parler des livres a été éprouvé, la propension à la fiction, qui, selon Nancy Hudson (2008), citée en exergue de cet article, caractérise notre espèce, a été développée. Les aides de l'adulte, étudiante en M2 qui, en 2009, souhaitait devenir professeur des écoles, qui connaissait bien les enfants puisqu'elle exerçait, depuis trois ans, la fonction d'assistante technique en BCD, ont été efficaces et ont manifesté certaines des compétences professionnelles exigées des enseignants. En effet, dans ce que Dominique Bucheton *et al.* (2015) appellent *le multi-agenda des gestes professionnels*, on trouve souvent, chez Émilie Martin, la trace de compétences attendues chez les enseignants : pilotage des tâches, tissage ou étayage, avec variation des postures d'étayage (postures d'accompagnement, de contrôle, d'apparent lâcher-prise ou d'enseignement). Le maintien d'une atmosphère propice à une lecture approfondie a été constaté.

Un *ethos* discursif positif a toujours été affirmé : la jeune adulte montre aux élèves qu'elle les respecte, qu'elle tient compte de leur avis, valorise en les répétant les propos de celui ou celle qui font avancer la réflexion collective. Elle reprend par une question ou refuse une description erronée ou incomplète, modalise les avis trop généralisants, met en écho des avis différents qui peuvent faire douter ceux qui affirment sans justification des opinions tranchantes et ouvre ainsi de nouvelles perspectives. Même si certaines opinions et valeurs, en contradiction forte avec celles des auteurs de l'album ont été exprimées, proches de l'homophobie, ces propos ont été objectivés et mis en confrontation avec d'autres.

Chacun-e a pu parler de sa famille c'est-à-dire, d'une certaine façon, la mettre à distance en lui créant une certaine figure, en la confrontant à d'autres figures et donc, à l'aide de celles de l'album, de s'ouvrir à une vision du monde plus large que celle qu'ils avaient avant de lire cette œuvre de littérature de jeunesse et d'en débattre.

## POUR CONCLURE

L'insistance mise à décrire les lectures effectuées, en fait, me semble-t-il, apparaitre la richesse et souligne le rôle essentiel des lectures subjectives pour construire des compétences de lecteurs de plus en plus développées. Ces descriptions signalent aussi des difficultés propres à des apprentis-lecteurs et des manques que de nombreuses autres lectures, à organiser dans la durée, pourraient combler. Pour les enseignants et d'autres médiateurs, elles dessinent en creux des besoins d'apprentissages<sup>13</sup> qui pourraient être menés au cycle 2 puis au cycle 3, en classe ou en BCD, pour faire progresser de jeunes lecteurs, en devenir. Ces apprentissages ne pourraient être efficaces que s'ils s'adosent à de premières lectures subjectives. À l'heure où l'on entend beaucoup parler, avec Tzvetan Todorov (2007), de *littérature en péril*, et de *crise* de l'enseignement de la lecture et de la littérature<sup>14</sup>, il est heureux de voir, dans le récent livre d'Hélène Merlin-Kajman, *Lire dans la gueule du loup* (2016), des enseignants de lettres, formateurs fervents, formés d'abord à la lecture autotélique des œuvres, reconnaître la place essentielle à donner aux lectures subjectives et référentielles, même si le but de l'enseignement peut être de conduire des élèves vers des lectures plus distancées et plus lettrées, entre *participation* et *distanciation*, comme le défend Karl Canvat (2016).

Dans la pluralité des types de lecture et d'activités possibles autour des livres et des albums que des adultes peuvent proposer à de jeunes lecteurs-apprenants, l'album choisi, les activités et le dispositif mis en place, les interventions des élèves et les aides proposées que nous venons de décrire, il a toujours été essentiel de donner à chacun-e, selon l'expression de Christian Bruel (1994), la possibilité *d'y rôder son rapport au monde et d'y entrevoir les possibles humains*. Toute lecture qui ne donnerait pas sens à la littérature comme moyen d'interroger son rapport au monde, aux autres et à soi-même serait assez vaine.

## RÉFÉRENCES

- Ahr Sylviane (2015), *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris, Honoré Champion, coll. Didactique des lettres et des cultures.
- Adam Jean-Michel (1985), *Le texte narratif*, Paris, Nathan.
- Amossy Ruth (dir.) (1999), *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.

---

13. Faute de place ici, je n'ai pu développer des pistes d'apprentissage et d'enseignement littéraire. Sur le site Lit&je, les lecteurs trouveront des bibliographies à partir desquelles pourraient être développées des « lectures en réseau », autour des thèmes de la diversité des familles, des figures de pères et de mères, stéréotypes et contrestéréotypes, qu'on trouve très fréquemment dans la littérature de jeunesse actuelle. Des univers de créateurs, l'originalité, les spécificités littéraires et les valeurs défendues par des auteurs tels que Christian Bruel et Nicole Claveloux pourraient émerger, contre les valeurs exprimées par certains lecteurs, de la comparaison de plusieurs de leurs albums ou de la confrontation de ces œuvres à celles d'autres auteurs.

14. Sur ce thème, voir Ahr Sylviane (2015) ou Bishop Marie-France & Belhadjin Anissa (2018).

- Barthes Roland (1980), *La chambre claire. Note sur la photographie*, Cahiers du cinéma, Paris, Gallimard, Seuil.
- Bishop Marie-France & Belhadjin Anissa (2015), *Patrimoines littéraires à l'école, tensions et débats actuels*, Paris, Honoré Champion, coll. Didactiques des lettres et des cultures.
- Bruel Christian (1994), « Les livres aiment-ils les enfants ? », *Le Monde*, 25 novembre, reproduit dans Centre régional des lettres d'Aquitaine, « Carte blanche aux éditions Le Sourire qui mord », *Atlantiques*, n° 100, mai.
- Bruel Christian & Claveloux Nicole (1999), *L'Heure des parents*, Paris, Être, Alter ego.
- Bruel Christian & Claveloux Nicole (2013), *L'Heure des parents*, Paris, Thierry Magnier.
- Bucheton Dominique, Carayon Brigitte, Faucané Hélène, Laux Sandrine, & Morel Françoise (2015), « Décirer les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces », *Le français aujourd'hui*, n° 188, 65-77.
- Canvat Karl (2016), « Les frondaisons sont belles ; mais où sont les racines ? Ou comment enseigner les œuvres que l'on a lues attentivement et intégralement ? » dans Florey Sonya, Cordonier Noël, Ronveaux Christophe, El Harmassi Soumya (dir.), *Enseigner la littérature au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Enjeux, pratiques, formation*, Bruxelles, Peter Lang, ThéoCrit', vol. 9, 31-52.
- Certeau Michel de (1990), *L'invention du quotidien*, t. 1 : Arts de faire, Paris Gallimard, Folio essais.
- Charamnac-Stupar Claudine, Médiathèque de Dijon (2015), « Bibliographie critique », *NVL*, n° 202, *Homoparentalités*, 50-57.
- Daunay Bertrand (1999), « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », *Recherches*, n° 30, 29-59.
- Ducrot Oswald (1991), *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann.
- Fernandez M.-M. J. (1994), *Les particules énonciatives dans la construction du discours*, Paris, PUF.
- Flahault François (1978), *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- Foerster C. (1984), « Le rire : aspect non verbal dans l'interaction », *Le français dans le monde*, n° 183, 35-39.
- François Frédéric (1980), « Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité », *Pratiques*, n° 28, *Argumenter*, 83-94.
- Garcia-Deban Claudine (1996), « Quand des enfants de CM1 argumentent », *Langue française*, n° 112, 50-66.
- Gilly M. & Deblieux M. (1999), « Analyse des médiations langagières en situation dyadique de résumé de récit », dans M. Gilly, J.-P. Roux, & A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*, Aix-en-Provence et Nancy, Publications de l'Université de Provence et PUN, 95-120.
- Golder Caroline (1992), « Le discours argumentatif : impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites », *Pratiques*, n° 73, 119-125.
- Golder Caroline (1993), « Savez-vous argumenter à la mode... à la mode des petits ? », *Enfance*, t. 47, n° 4, 359-376.
- Hamon Philippe (1975), « Clausules », *Poétique*, n° 24, 495-526.
- Hudson Nancy (2008), *L'espèce fabulatrice*, Paris, Babel.

- Lahire Bernard (1993), « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 104, 17-26.
- Legros Georges (1999) « Sens des textes et histoire des formes : un abord par les fins de romans », *Enjeux*, n° 46, 75-92.
- Lusetti Michèle (2014) « Genres de familles, genre des familles. Une lecture exploratoire de *L'Heure des parents* de Christian Bruel et Nicole Claveloux », dans D. Perrin, A.-M. Mercier-Faivre (dir.), *Christian Bruel, auteur-éditeur, une politique de l'album, Du Sourire qui mord à Être éditions*, Paris, Électre-Éditions du Cercle de La Librairie, 103-116.
- Martin Émilie (2012), *L'homoparentalité dans la littérature de jeunesse. Étude d'albums et de leur réception*, mémoire de master 2, université Lumière, ISPEF-Lyon 2.
- Merlin-Kajman Hélène (2016), *Dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*, Paris, Gallimard, NRF essais.
- Nière-Chevrel Isabelle (2003), « Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants », *La revue des livres pour enfants*, n° 214, 69-81.
- Nonnon Élisabeth (1992), « Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes », *Recherches*, n° 17, 97-132.
- Privat Jean-Marie (1993), « L'institution des lecteurs », *Pratiques*, n° 80, 7-34.
- Privat Jean-Marie (1995), « Culture littéraire et métalangages culturels », dans R. Bouchard, J.-C. Meyer (dir.), *Les métalangages de la classe de français*, Lyon, DFLM, 17-24.
- Sève Pierre (2013), « La figure de l'auteur dans l'activité interprétative des sujets lecteurs à l'école », dans Rannou Nathalie, *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours, Recherches & Travaux*, n° 83, Grenoble, Université Stendhal, 91-100.
- Todorov Tzvetan (2007), *La littérature en péril*, Flammarion, Café Voltaire.
- Verrier Jean (1996), « Lecture ordinaire dans les "étranges lucarnes" (sur une émission littéraire de télévision de Pierre Dumayet) », dans J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire, 2, Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 56-63.