

(IN)COMPÉTENCES LEXICALES ET CULTURELLES DES JEUNES LECTEURS D'ŒUVRES PATRIMONIALES

Brigitte Louichon
IUFM d'Aquitaine – Université de Bordeaux
Université Montesquieu Bordeaux IV

Le socle commun (2006) comme les programmes de l'école primaire (2008) et du collège français (2008) posent, de manière insistante voire impérieuse, la nécessité de faire lire aux élèves des œuvres patrimoniales. Dans ces trois textes institutionnels, la construction d'une culture « commune » (cycle 3), « partagée » (collège) ou plus centrée sur le sujet (dans le socle commun) est l'objectif assigné à cette activité. La transmission de l'œuvre littéraire patrimoniale est donc au cœur du métier d'enseignant de littérature.

Comme toute œuvre, l'œuvre produite autrefois, l'œuvre patrimoniale, a construit son Lecteur Modèle. Celui-ci, comme toujours, et conformément à l'analyse qu'en propose Umberto Eco (1985), est doté de compétences multiples, au rang desquelles on trouve les compétences linguistiques (et singulièrement lexicales) et les compétences encyclopédiques. De ce point de vue, et du fait de l'écart temporel entre production et réception, les compétences du Lecteur Modèle et celles du lecteur réel contemporain sont bien différentes. L'auteur des siècles passés n'a pas pu prévoir les incompétences de son lecteur des siècles à venir. Pour ne prendre qu'un exemple, l'auteur du *Petit soldat de plomb* n'imaginait sans doute pas un enfant lecteur si différent du personnage d'enfant présent dans le conte. Les enfants d'aujourd'hui n'ont jamais joué avec des soldats de plomb, et sans doute beaucoup d'entre eux n'ont-ils même jamais entendu le syntagme, ils n'ont pas l'expérience quotidienne de la domesticité, et l'épisode biblique de Jonas n'est pas culturellement disponible pour eux.

Or ces savoirs linguistiques, expérimentiels et culturels sont nécessaires à la compréhension de l'œuvre et, pédagogiquement, il me paraît nécessaire de penser conjointement le problème lexical et le problème culturel.

DÉFINITION DE L'ŒUVRE PATRIMONIALE

Cet objet central dans l'enseignement relève très largement d'une forme d'évidence qui confine à l'impensé. Si l'on s'intéresse à la question du corpus à transmettre, de son ouverture ou de sa restriction, si l'on débat des places respectives du contemporain et du patrimonial, ou des littératures nationales, francophones, européennes et mondiales, en revanche, la question de la *définition* même de l'œuvre patrimoniale n'est pas vraiment posée.

Et si l'on souhaite la poser, se demander ce que c'est qu'une œuvre patrimoniale, les réponses (institutionnelles) sont, me semble-t-il, de trois ordres. La première manière de définir le patrimoine littéraire, c'est de lister des œuvres qui en relèvent. Ainsi les programmes de l'école primaire pose le programme de littérature comme un « ensemble de références » puisé dans la liste publiée. De même, les programmes de collège listent des œuvres (*Les Mille et une nuits*, *Alice au pays des merveilles* ou *Les Contes* d'Andersen pour la 6^e par exemple).

La deuxième manière de définir la littérature patrimoniale consiste à la définir par ses enjeux et l'usage que l'on peut en faire. Ainsi, Italo Calvino propose des définitions du classique en répondant à la question « Pourquoi lire les classiques » et, inversement, les rédacteurs du socle commun, au travers de la notion de « culture humaniste », expliquent à quoi sert la lecture de ces œuvres :

La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. [...]

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité.

Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. [...] Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. (BO, 2006, X-XI)

La troisième manière est adossée au concept d'intertextualité : l'œuvre patrimoniale génère d'autres œuvres qui entretiennent des « échos [perceptibles] à travers le temps ». (BO, 2008-2, 2)

La première manière (le patrimoine comme corpus) esquive la difficulté. Est patrimoniale une œuvre posée (ici par l'institution) comme patrimoniale. La deuxième manière relève assez largement de l'incantation, sans doute nécessaire, mais finalement très peu outillante. La troisième manière me paraît seule relever un tant soit peu d'une forme de description du réel. Les « échos » et « les relations » que les œuvres entretiennent peuvent en effet se constater.

Il me paraît que l'on aurait tout intérêt à systématiser une approche *descriptive* de l'œuvre patrimoniale, listant des critères et des spécificités,

susceptible de nourrir plus pratiquement sa transmission et son appropriation par les jeunes lecteurs.

Dans cette logique, je propose de considérer, de manière assez simple, l'œuvre patrimoniale comme ressortissant à deux temporalités : le passé de sa production et le présent de sa réception. L'immense majorité des œuvres du passé ont totalement disparu, noyées dans l'oubli et n'appartiennent donc pas à notre présent. Une minorité appartient discrètement à notre présent (par exemple, par le biais de commentaires érudits ou d'éditions savantes confidentielles). Et enfin une infime minorité appartient pleinement et surtout diversement à notre présent commun. Ce sont ces œuvres que les éditeurs rééditent constamment, qui donnent lieu à des « version(s) modernisée(s) » (BO, 2008-2, 5), que les cinéastes ou les auteurs de BD adaptent, que les écrivains récrivent, parodient ou citent, ce sont ces œuvres dont la référence innerve le discours quotidien ou publicitaire, dont les adaptations sous forme de livres animés, traduits de l'anglais, produits en Allemagne et imprimés à Hong-Kong, remplissent les gondoles des supermarchés. Ce sont aussi ces œuvres que les programmes scolaires listent et que les manuels scolaires présentent, découpent et commentent.

Si l'on veut bien accepter cette définition de l'œuvre patrimoniale, on peut alors lister un certain nombre de critères objectivables et susceptibles de nourrir une réflexion pédagogique. L'œuvre patrimoniale diffère de l'œuvre contemporaine, par exemple, en ce que la première est présente sous des formes très diverses et très variées, lors même que la seconde n'existe que sous une forme livresque unique. Ou encore, la première va générer des discours seconds beaucoup plus nombreux que ne le fait l'œuvre contemporaine. Intégrer l'ensemble de ces productions (versions, adaptations, commentaires...) comme relevant de la lecture de l'œuvre me paraît nécessaire à son appropriation actuelle¹.

D'un point de vue pédagogique, on retiendra deux choses. D'une part, que le texte patrimonial (passé) va *toujours* s'actualiser au moyen d'une édition, d'une adaptation, d'une présentation contemporaine. Si l'œuvre est passée, elle m'est néanmoins toujours donnée *maintenant*, au moyen des supports et outils contemporains². Dès lors, le transmetteur contemporain du texte patrimonial (par exemple l'éditeur, par exemple l'auteur de manuel, par exemple l'enseignant, par exemple le parent) peut prendre en charge le déficit culturel et lexical (ou la différence entre compétences du lecteur supposées par le texte et compétences

-
1. Ce qui ne signifie pas évidemment que tout se vaut. En introduction de sa belle lecture du « Petit Chaperon rouge », *Une Faim de loup*, et évoquant les multiples versions et adaptations du conte, Anne-Marie Garat prévient des risques de « brouillage entre art et culture » (p. 21). Le texte de Perrault relèverait seul de l'art, tandis que les versions multiples relèveraient elles de la sphère culturelle. Je propose d'ajouter à l'art et à la culture, l'industrie et le commerce, en travaillant sur ce « brouillage » potentiel plutôt que de l'ignorer. Pour le dire autrement, ce n'est pas parce que l'école se contenterait de donner à lire uniquement le conte de Perrault que le brouillage n'opérerait pas.
 2. Je pense aux livres, aux sites mais aussi à la lecture à la haute voix, forme de présentation et de présentification de l'œuvre.

du lecteur supposées par le transmetteur). Dans l'un ou l'autre des cas, on peut parler au sens propre d'une *adaptation*, adaptation à, au jeune lecteur contemporain.

D'autre part, transmettre une œuvre patrimoniale, c'est la transmettre pour ce qu'elle est : une œuvre du passé qui me parle aujourd'hui. Les deux aspects doivent se combiner. Si nous aimons à lire Montaigne ou Racine ou Flaubert, c'est qu'ils nous sont contemporains par la réception que nous sommes capables d'en faire (entre autres parce que l'édition nous le permet et que l'école nous l'a plus ou moins appris) et aussi qu'ils nous viennent d'un temps et d'un monde qui n'est plus le nôtre et que cette épaisseur, cette étrangeté même sont une des sources de notre intérêt et de notre plaisir.

Lorsqu'il s'agit du patrimoine littéraire dédié aux enfants, qu'en est-il et que peut-il en être de cette transmission ? Quelles sont les propositions que nous font l'édition scolaire et l'édition jeunesse ? Peuvent-elles aider les enseignants ou, au contraire, les adaptations vont-elles faire obstacle ? Je prendrai deux exemples différents pour réfléchir à la question de l'adaptation lexicale et culturelle des œuvres du passé. Le premier concerne « La petite chèvre de Monsieur Seguin » de Daudet : il s'agit donc d'un texte en français, référencé dans la liste des œuvres pour le cycle 3, dont je comparerai quelques adaptations éditoriales récentes. Ensuite, je poserai la même question à propos de « La petite fille aux allumettes » d'Andersen, texte traduit donc, proposé dans trois manuels récents de 6^e, suite aux programmes de 2009 qui ont inscrit cet auteur au programme.

QUAND L'ÉDITION JEUNESSE SE SAISIT DE L'ŒUVRE

« La petite chèvre de Monsieur Seguin » comporte quelques mots ou expressions dont la signification peut poser problème à de jeunes lecteurs contemporains, ces fameux « mots difficiles » auxquels sont si souvent consacrés les débuts de séances : « la houppelande » que faisaient les longs poils blancs de la petite chèvre, « la longe » qu'elle a autour du cou, le « clos » dans lequel elle est enfermée. « Les sucres des campanules et des digitales », « les buisseries » et « la lambrusque » désignent des réalités ignorées des enfants d'aujourd'hui qui, conséquemment, ignorent aussi les mots.

L'éditeur a trois possibilités : proposer une réécriture qui supprime le mot d'une manière ou d'une autre ; annoter le mot ; laisser le mot sans étayage.

Prenons par exemple « les buisseries³ » – qui sont, comme chacun le sait, des endroits plantés de buis – et prenons trois éditions ciblant des lectorats différents ou, pour le dire autrement, actualisant différemment le même texte en

3. « La chèvre blanche, à moitié saoule, se vautrait là-dedans les jambes en l'air et roulait le long des talus, pêle-mêle avec les feuilles tombées et les châtaignes... Puis, tout à coup, elle se redressait d'un bond sur ses pattes. Hop ! la voilà partie, la tête en avant, à travers les maquis et les *buisseries*, tantôt sur un pic, tantôt au fond d'un ravin, là-haut, en bas, partout... » (Daudet, 1994, 41)

fonction de l'écart qu'elles supposent entre le Lecteur Modèle de l'œuvre et le lecteur visé. L'édition Nathan, dans la collection « Petits Cailloux », destinés aux jeunes enfants supprime le complément « à travers le maquis et les buisseries » (Daudet & Mourrain, 2006, 17). L'édition de poche des *Lettres de mon moulin*, propose une note explicative (Daudet, 1994, 41). L'édition Gallimard conserve le texte et l'illustration de la page, due à François Place, ne permet pas d'expliquer le sens de ce mot (Daudet & Place, 2006, 26). Finalement, c'est sans doute cette dernière version qui paraît la plus adaptée. En effet, l'étrangeté de certains mots fait partie de l'effet de l'œuvre patrimoniale. Ce sont ces mots dont on a plus ou moins perdu l'usage qui colorent le texte des couleurs du passé. Ce qui importe, c'est que l'actualisation permette le maintien de cette distance temporelle, qu'elle rende sensible la double temporalité de l'œuvre qui me parle d'autrefois (*depuis* autrefois) mais qui me parle aussi de maintenant (*à propos* de maintenant), dont la lambrusque et les buisseries, échappées du passé me parlent néanmoins aussi et encore de liberté, de rébellion, de vie et de mort. Car c'est bien de cela que doit me parler ce texte.

Et en l'espèce, l'obstacle relève tout autant du lexical que du culturel. Voici en effet l'ouverture du texte de Daudet :

Tu seras bien toujours le même mon pauvre Gringoire !

Comment ! on t'offre une place de chroniqueur dans un bon journal de Paris, et tu as l'aplomb de refuser... Mais regarde-toi, malheureux garçon ! Regarde ce pourpoint troué, ces chausses en déroute, cette face maigre qui crie la faim. Voilà ce que t'ont valu dix ans de loyaux services dans les pages du Sire Appolo... Est-ce que tu n'as pas honte à la fin ?

Fais-toi donc chroniqueur, imbécile ! fais-toi chroniqueur ! Tu gagneras de beaux écus à la rose, tu auras ton couvert chez Brébant, et tu pourras te montrer les jours de première avec une plume neuve à la barrette...

Non ? Tu ne veux pas ? Tu prétends rester libre à ta guise jusqu'au bout... Eh bien, écoute un peu l'histoire de La Chèvre de M. Seguin. Tu verras ce qu'on gagne à rester libre. (Daudet, 1994, 37-38)

Pour l'éditeur-adaptateur-transmetteur, ce texte amène quatre réflexions. Premièrement, il s'agit du texte original de Daudet. Deuxièmement, ce texte est absolument incompréhensible, non seulement pour un enfant, mais pour un lecteur contemporain. Cette incompréhension ne relève pas *a stricto sensu* du lexique. Le problème n'est pas de savoir ce qu'est un « chroniqueur » ; le problème, c'est que le texte réfère à un stéréotype littéraire très historiquement daté, opposant la liberté de l'artiste à l'esclavage dans lequel le tiendrait la presse à laquelle il serait contraint de se vendre. Le fait que le texte soit initialement paru dans un journal démontre, s'il le fallait, combien ce discours relève du stéréotype et du jeu. De plus, à travers le personnage de Gringoire, poète du XVI^e siècle mais devenu personnage de *Notre Dame de Paris*, il mêle des univers qui relèvent de deux époques différentes (les chausses, la barrette, les écus, le pourpoint pour le XVI^e et le restaurant ou le théâtre et bien sûr la presse pour le XIX^e). Troisièmement, ce texte est non seulement un cadre énonciatif mais un cadre interprétatif, puisqu'il pose l'enjeu de l'histoire et sa morale. Ce faisant, il participe très fortement du sens de l'œuvre, de la manière dont elle entend signifier et dont, par delà les contingences liées à l'époque de sa

parution, elle continue effectivement à signifier. Quatrièmement, cette ouverture est liée à toutes les incises par lesquelles le conteur va, au fil du récit, s'adresser à Gringoire, destinataire fictionnel de l'histoire. Ces incises participent du ton spécifique du conte et constituent aussi des formes de commentaire axiologique : « Tu ris, Gringoire ? Parbleu, je crois bien ; tu es du parti des chèvres, toi, contre ce bon M. Seguin... Nous allons voir si tu riras tout à l'heure⁴. » Néanmoins, elles rendent la compréhension du texte plus délicate en ce qu'elles rompent la dynamique du récit, imposent la présence d'un destinataire mal identifié et réfèrent à un univers inaccessible aux jeunes lecteurs. Se souvient-on par exemple que le célèbre passage : « Ah ! qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Seguin ! Qu'elle était jolie avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier... » se conclut par ces mots : « C'était presque aussi charmant que le cabri d'Esmeralda – tu te rappelles, Gringoire ? » (Daudet, 1994, 38). Passage que l'on ne peut comprendre qu'en référence au roman de Victor Hugo qui n'est jamais explicitement cité.

Que faire de tout cela ? de Gringoire et du cabri d'Esmeralda ? de Hugo et des chroniqueurs du XIX^e ? quel prix peut-on faire payer à l'œuvre originale ? et quel prix peut-on faire payer au lecteur ? Expliquer les mots ne règle rien. Alors ? Supprimer l'ouverture du conte, les incises et la clôture c'est aider à comprendre l'histoire d'une petite chèvre qui s'échappe, batifole et est mangée par un loup, une histoire connue des grands-parents et des parents, une histoire du passé qui sent bon les blouses grises et l'école d'autrefois. Garder les éléments les plus difficilement compréhensibles, au risque de ne pas les comprendre tous, c'est donner à lire l'histoire d'une chèvre qui permet au lecteur de voir poser la question du prix de la liberté, celle de Blanchette, celle de Gringoire et celle du lecteur d'aujourd'hui.

Nos trois éditions vont là encore adopter trois stratégies différentes. L'édition adulte annoté copieusement l'incipit, l'édition Nathan supprime tous ces éléments problématiques et l'édition Gallimard garde intégralement le texte original. Dans cette édition, l'image joue un rôle d'étayage important car elle contextualise la fable et rend perceptible d'une autre manière certains effets du texte (l'allégresse ou la peur du personnage) et, même si elle ne règle pas tous les problèmes, elle permet une lecture au présent d'une œuvre du passé⁵.

QUAND L'ÉDITION SCOLAIRE SE SAISIT DE L'ŒUVRE

Observons maintenant ce qu'il advient dans trois manuels de 6^e de « La petite fille aux allumettes ». Comme le texte de Daudet, celui d'Andersen offre quelques éléments lexicaux problématiques puisqu'il y est question, par exemple, d'un « poêle de fer aux boules et au tuyau de laiton étincelants ». Cependant, la question de l'actualisation se pose autrement. Il me semble que

4. *Ibid.*, p. 40.

5. Cf. Brigitte Louichon, « L'album (patrimonial) » (2008). Dans cet article j'analyse l'adaptation du texte de Daudet en album comme relevant d'une adaptation intersémiotique.

dans ce conte, deux objets devraient retenir l'attention des médiateurs : les allumettes et les voitures. L'un et l'autre de ces objets appartiennent à l'univers de référence (la ville au XIX^e siècle) et à l'univers du lecteur (le XXI^e siècle) mais le mot ne renvoie pas aux mêmes significations. Il est évident qu'à la lecture (au tout début du conte) de la phrase « elle se dépêcha de traverser la rue au moment où deux voitures passaient affreusement vite », le jeune lecteur contemporain va construire une représentation mentale de la scène assez proche sans doute d'une série policière américaine. On peut pédagogiquement décider d'opter pour une « lecture actualisante » du début de l'œuvre, faire le choix d'un anachronisme productif⁶, autrement dit faire énoncer cette représentation mentale⁷ pour la mettre en relation avec d'autres éléments textuels ; autrement dit encore partir du présent de la lecture pour comprendre l'œuvre du passé. Pourtant, aucun manuel ne propose d'explication lexicale, ou d'information historique, aucun ne propose d'activité susceptible de mettre en évidence les signifiés, et aucun non plus ne fait le choix d'une illustration susceptible de mettre en question la représentation (probablement) produite par les jeunes lecteurs.

Concernant les allumettes, le problème est un peu différent. Si les élèves savent ce qu'est une allumette, ils ne savent probablement pas ce qu'est une « marchande d'allumettes ». Seul un manuel explique (par une note) : « Les allumettes inventées dans les années 1830, étaient une nouveauté à l'époque où Andersen écrivit ce conte. La petite fille qui ne pouvait pas mendier parce que c'était interdit, vendait des allumettes. » (Magnard, 38) Cette information me semble spécifiquement relever de la démarche de compréhension d'un texte patrimonial. La marchande d'allumettes est un personnage ancré dans la réalité urbaine du XIX^e siècle et, dans le même temps, une figure de l'enfance malheureuse, figure d'autrefois mais susceptible de figurer toutes les enfances malheureuses, d'hier et d'aujourd'hui.

Dans les trois manuels, cette double dimension, qui articule l'autrefois du texte et le présent de sa lecture, qui fonde les échos entre le référent passé et l'actualité de son propos, est presque totalement absente. Là où « La petite chèvre de Monsieur Seguin » se donnait à lire dans l'articulation d'un texte parfois opaque et d'une illustration unifiante (dans la version illustrée par Place et dédiée aux élèves de cycle 3 et de collège), la transmission de « La petite marchande d'allumettes » est rendue problématique pour trois raisons. La première c'est que, comme souvent, le monument littéraire vaut aussi document. Lire ce texte d'Andersen dans ces trois manuels, c'est moins lire une histoire d'autrefois qui parle de la pauvreté, de la solitude et de la mort que lire un conte réaliste, structuré et qui permet d'acquérir du lexique. La seconde est liée à l'illustration. Comme le conte est une œuvre patrimoniale, il a été abondamment illustré au fil du temps. Les manuels se saisissent de ces images avec délices (particulièrement Belin, p. 134-137), essentiellement parce qu'elles sont

6. Je renvoie ici à l'ouvrage d'Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser* (2007) dont le propos a largement contribué à ma réflexion.

7. On pense aux dispositifs prônés par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans *Lector & Lectrix*.

gratuites. Elles ne sont ni du même auteur, ni de la même période, ni ne relèvent parfois de la même technique. Elles posent vraiment problème en ce qu'elles proposent des représentations différentes qui ne sont pas interrogées comme telles. Alors qu'elles sont le signe de la patrimonialité de l'œuvre, c'est-à-dire de sa capacité à générer d'autres œuvres et d'autres discours, elles ne jouent aucun rôle dans l'économie de la séance. Or l'illustration est une manière intéressante de régler certains problèmes lexicaux et de problématiser des problèmes culturels. Enfin, la multiplication des datations (dates de l'auteur, de l'œuvre, de la traduction, des illustrations, des illustreurs) entretiennent une sorte de brouillage chronologique qui vient donc s'ajouter au brouillage iconique et au brouillage des objectifs.

CONCLUSION

Force est de constater que l'édition scolaire semble ignorer les obstacles lexicaux et culturels inhérents à la lecture d'œuvres dont l'univers de référence est non contemporain du lecteur. À ce titre, elle semble généralement moins apte à transmettre la littérature patrimoniale que bien des productions de l'édition jeunesse, lesquelles peuvent à la fois raconter une histoire et faire entendre une langue particulière, qui est la langue même de la littérature. Car il me semble que tel est bien l'enjeu de la lecture de ces œuvres, de la découverte de ces mots et de ces univers.

La lecture de « La petite chèvre de Monsieur Seguin » ou de « La petite fille aux allumettes » peut être pour des enfants d'aujourd'hui l'expérience de « cet autre monde qui est ce monde »⁸, si tant est que la médiation éditoriale et/ou pédagogique articule consciemment la dualité temporelle dont procède l'œuvre des siècles passés que nous donnons à lire aux enfants d'aujourd'hui.

BIBLIOGRAPHIE

- Socle commun de connaissances et de compétences, *BO* n° 29 du 20 juillet 2006.
Programmes de l'école primaire, *BO* n° 3 du 19 juin 2008.
Programmes du collège, *BO* du 28 août 2008.
Daudet, A. (1994). *Lettres de mon moulin* (Livre de Poche). Paris : LGF.
Daudet, A. et S. Mourrain (2006). *La Chèvre de Monsieur Seguin* (Petits Cailloux). Paris : Nathan.
Daudet, A. et Place F. (2006). *La Chèvre de Monsieur Seguin*, (Folio Cadet). Paris : Gallimard.
Les Couleurs du français 6^e, Hachette, 2009.
Mots et émotions 6^e, Magnard, 2009.

8. Pierre Michon évoque ainsi son souvenir de la découverte de Hugo à/par l'école : « [...] quand le maître a écrit au tableau, deux quatrains de la *Légende des siècles*. C'étaient les Tables de la Loi : abrupt, incompréhensible, brutalement rythmé, d'un autre monde qui était pourtant ce monde-ci. ».

- L'Œil et la plume 6^e*, Belin, 2009.
- Calvino, I. (1995). *Pourquoi lire les classiques* (Points). Paris : Seuil.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le Rôle du lecteur* (Biblio Essais). Paris : Grasset & Fasquelle.
- Garat, A.-M. (2004). *Une Faim de loup* (Babel). Arles : Actes Sud.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). *Lector & Lectrix*. Paris : Retz.
- Louichon, B. (2008). « L'album (patrimonial) » in C. Connan-Pintado, F. Gaiotti & B. Poulou (éd.), *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ? Modernités n° 29* (p. 101-113). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Michon, P. (2007). *Le Roi vient quand il veut*, Paris : Albin Michel.