



HAL
open science

Sources et ressources de l'imaginaire dans les albums d'Anaïs Vaugelade

Laure Bourgeaux

► **To cite this version:**

Laure Bourgeaux. Sources et ressources de l'imaginaire dans les albums d'Anaïs Vaugelade. Litté-
ratures. 2016. dumas-03105549

HAL Id: dumas-03105549

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03105549v1>

Submitted on 11 Jan 2021

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

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



UNIVERSITÉ D'ARTOIS

Sources et ressources de l'imaginaire dans les albums d'Anaïs Vaugelade

Par Laure Bourgeaux

Sous la direction de Mme Éléonore Hamaide-Jager

Université d'Artois – UFR Lettres & Arts

Master 2 recherche parcours « Littératures d'enfance et de jeunesse »

Année 2015-2016

*Pour Abel et Junon, qui ont accepté de partager les livres
de leur bibliothèque durant ces deux années de master, et
qui ont constitué une inépuisable source d'inspiration pour
cette étude, par la richesse de leur propre imaginaire.*

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier Mme Éléonore Hamaide-Jager, directrice de ce mémoire, pour son soutien constant, sa disponibilité et ses conseils avisés. De la première formulation du sujet aux dernières corrections apportées sur le fond comme sur la forme, la réalisation de cette étude lui doit beaucoup.

J'adresse également toute ma reconnaissance à l'ensemble des enseignantes du Master à distance « Littératures d'enfance et de jeunesse » de l'Université d'Artois : les thématiques abordées, les réflexions partagées et les outils d'analyse présentés et commentés dans l'ensemble des cours dispensés sur ces deux années ont en effet largement nourri ce travail de recherche.

Enfin, j'aimerais remercier mes collègues de la bibliothèque Clignancourt – SCD de l'Université Paris-Sorbonne et mon compagnon, Olivier Guéry, tous présents à mes côtés au cours de cette période délicate de conciliation des différentes activités de ma vie professionnelle et personnelle : leur bienveillance, leur attention et leur patience ont été des atouts précieux pour mener ce projet jusqu'à son terme.

Introduction

Le contexte dans lequel s'inscrit l'œuvre d'Anaïs Vaugelade, dont le premier album est paru en 1993, est marqué par un important renouveau de la littérature de jeunesse en général, et de l'album en particulier. Pour Nathalie Prince, ce renouveau tient au recul progressif de l'obligation morale ou éducative du livre pour enfants : les sujets et les formes de la littérature de jeunesse n'étant plus dirigés comme par le passé vers un objectif de transmission de connaissances ou de conseils et exemples vertueux, dès lors, « les possibilités narratives se libèrent »¹. En effet, la fin du XIX^e et surtout le début du XX^e siècle avaient vu l'enfant acquérir un nouveau statut, notamment à la faveur des travaux de pédagogues comme Célestin Freinet et de psychologues comme Jean Piaget : individu et sujet à part entière, l'enfant est désormais conçu comme un être libre qui détient des droits, et non plus comme un être en formation, à éduquer en lui inculquant les bonnes manières d'être et d'agir. Les éditeurs, profitant de cette reconnaissance de l'individualité et de la subjectivité enfantines, ainsi que d'importantes évolutions techniques en matière d'impression et de reproduction, font alors montre dès les années 1970 d'une grande vivacité dans la création de nouvelles maisons et de nouvelles collections, et d'une importante capacité d'innovation en soutenant les travaux de créateurs et d'artistes engagés dans l'exploration de nouveaux thèmes et de nouvelles formes :

En France, c'est 1968 et le début des années soixante-dix qui font rupture, en drainant des idées d'avant-garde, de nouveauté en matière artistique, de re-création. C'est la valeur esthétique du livre qui prime [...]. L'enfant devient un lecteur de goût auquel on se fait un devoir d'offrir de la qualité.²

Si certains éditeurs préfèrent alors préserver un certain classicisme en mettant l'accent sur l'aspect sécurisant et didactique des livres qu'ils produisent, d'autres s'aventurent en effet sur des voies plus novatrices, accordant dans leur projet éditorial une place centrale à l'enfant, non plus dans une optique d'acquisition de connaissances ou même de simple divertissement, mais en vue de son développement psychique, pour mieux le mener vers la compréhension et la maîtrise de ses émotions, ainsi que vers sa complète autonomie intellectuelle.

Ce renouveau éditorial est particulièrement marqué dans le secteur de l'album, qui voit la création de nombreuses maisons d'édition et de collections au projet novateur dans les années 1980-1990, que l'on pense notamment aux éditeurs Les Trois Ourses (1988), Rue du monde (1996), Thierry Magnier (1998), ou encore au département jeunesse des éditions du Rouergue, né

¹ Nathalie Prince, *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*, Paris : Armand Colin, 2010, p. 60.

² *Ibid.*, p. 60-61.

après la publication de *Jojo la Mache* en 1993. Pour Sophie Van der Linden, la production contemporaine d'albums pour la jeunesse est marquée par un foisonnement extraordinaire, une recherche d'innovation et une créativité touchant aussi bien « l'album narratif, hérité de Caldecott, Brunhoff et Sendak » que « l'album dit graphique »³ dont Olivier Douzou ou Antonin Louchard seraient les premiers représentants. Dans un édito pour la revue *Hors Cadre[s]* dont elle est rédactrice en chef, Sophie Van der Linden remarque plus particulièrement, parmi ce foisonnement et cette recherche d'innovation, une veine de créateurs engagés dans l'investigation de l'imaginaire enfantin : ayant suivi la lignée ouverte par Maurice Sendak et Uri Shulevitz à sa suite, ces auteurs « ont subtilement approché ces territoires, démontrant que l'album, utilisé dans la plénitude de ses moyens, et en particulier dans toutes ses combinaisons de points de vue, s'affirme comme le vecteur privilégié de cet imaginaire en acte »⁴. Point notable : Anaïs Vaugelade figure en bonne place des auteurs cités dans cet article, entre Philippe Corentin et Anthony Browne,

Dans ce contexte, Anaïs Vaugelade, auteur d'albums publiés par L'école des loisirs depuis 1993, et illustratrice de nombreux romans écrits par d'autres auteurs, notamment pour la collection Mouche, semble tracer sa propre voie, une voie assez singulière même si elle reconnaît certaines influences : « En littérature jeunesse, on me met souvent dans la descendance de Sendak [...]. Je crois que je connais mieux, et que je préfère les livres de Lobel. Je regarde aussi souvent les albums de Claude Ponti. Son travail m'impressionne »⁵. Variée et contrastée, l'œuvre d'Anaïs Vaugelade est en effet marquée par un souci orienté prioritairement vers la composition d'« histoires », souci qui semble l'emporter sur toute autre considération stylistique ou formelle. Ainsi, pour tout ce qui touche à la réalisation d'images, l'auteur-illustrateur en est venue à élaborer sa propre méthode consistant à « [se] préoccuper le moins possible de style [pour] aller chercher [d]es solutions graphiques dans l'histoire, pas dans le texte, mais dans l'histoire »⁶. Il résulte ainsi de la lecture de l'ensemble de ses albums une impression de grande diversité, comme si Anaïs Vaugelade refusait de se laisser enfermer dans une catégorie formelle, stylistique ou esthétique : « Dès qu'un auteur a déjà quelques œuvres derrière lui, on parle facilement de son « univers », et

³ Sophie Van der Linden, « Vers un art de l'album », *La Revue des Livres pour Enfants*, n° 270, avril 2013, p. 101.

⁴ Sophie Van der Linden, « Padam padam padam », *Hors Cadre[s] : observatoire de l'album et des littératures graphiques*, n° 6, « Imaginaire d'enfants », Le-Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble, 2010, p. 4-5.

⁵ « "Une fée se penche sur l'épaule des enfants désenchantés..." : Entretien avec Anaïs Vaugelade » [en ligne], propos recueillis par Hélène Gondrand, in *Lire, écrire à l'école*, n° 15, 2002, p. 15-18. Disponible à l'adresse : <http://ecoles.ac-rouen.fr/projets-circonscriptions-76/annexes/AVaugelade-entretien.pdf> (consulté le 19 février 2015).

⁶ *Idem*.

ça me dérange un peu »⁷. Pour autant, cela ne signifie pas pour l'auteur qu'il faille abandonner toute recherche de cohérence dans son travail : « À première vue, il pourrait sembler y avoir une disparité entre mes différents livres. Ce n'est peut-être pas le même univers, mais moi j'ai l'impression qu'il s'agit du même travail, et que chaque livre est un wagonnet accroché au précédent »⁸.

Mais alors, quels seraient les rails qui pourraient nous permettre de conduire une lecture éclairée, une interprétation raisonnée de ce « train » que représente l'œuvre d'Anaïs Vaugelade ? Sophie Van der Linden, toujours dans la revue *Hors Cadre[s]*, relève chez cette dernière, entre autres auteurs d'albums pour la jeunesse, cette « immense reconnaissance de la capacité créatrice de l'enfant »⁹, s'exerçant par la célébration de la « puissance imaginative et [de] la force ludique »¹⁰ propres à l'enfance. Utilisant le motif du rêve ou celui du jeu à plusieurs reprises dans ses albums, l'auteur compose en effet avec ses jeunes héros et héroïnes une galerie de portraits enfantins particulièrement créatifs et audacieux, capables de repousser les lois et les limites du monde qui les entoure, ou tout du moins de les réinventer à la force de leur imaginaire. Elle reprend ainsi à son compte ce processus de créativité et d'invention qui caractérise l'enfance pour composer des albums novateurs, à la fois sur le plan thématique et sur le plan formel, tout autant qu'elle s'inscrit dans la lignée de certains grands auteurs de la littérature de jeunesse en faisant de l'imaginaire un motif littéraire à explorer et à décoder. Mais plus encore, elle offre à son lecteur des albums riches en émotions et sources d'intenses réflexions, lui permettant d'interroger sa propre identité, son propre rapport au monde et aux autres, et éventuellement d'élaborer grâce au détour de la fiction quelques réponses et solutions aux problèmes qui se posent à lui. Ces premières remarques invitent ainsi à considérer la présence de l'imaginaire dans les albums comme un fil directeur suffisamment riche pour notre étude, dans la mesure où cette notion permet de prendre en compte à la fois le déploiement de l'imaginaire enfantin dans les thématiques évoquées, les actions conduites et les émotions partagées par les personnages des albums ; l'inventivité narrative et graphique dont fait preuve l'auteur-illustrateur, en s'appuyant notamment sur sa propre culture littéraire et artistique et sur sa connaissance du secteur de l'édition pour la jeunesse ; et enfin le contexte de réception, tenant compte des éventuelles résonances et prolongements que la lecture est susceptible d'entraîner dans l'imaginaire du lecteur... En

⁷ Anaïs Vaugelade, texte de l'intervention programmée dans le cadre de la journée de sensibilisation « L'album au cœur des publics » organisée par l'agence Quand les livres relient le 15 décembre 2012 à Paris [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.quandleslivresrelient.fr/spip.php?article227> (consulté le 19 février 2015).

⁸ *Idem.*

⁹ Sophie Van der Linden, « Rêver est-il jouer ? », in *Hors Cadre[s] : observatoire de l'album et des littératures graphiques*, n° 6, « Imaginaire d'enfants », *op. cit.*, p. 15.

¹⁰ *Idem.*

somme, il s'agirait d'étudier la présence de l'imaginaire dans les albums d'Anaïs Vaugelade sous l'angle des trois instances que sont le personnage (que nous pourrions appeler « instance de projection », dans la mesure où il se fait support fictionnel des idées, valeurs et émotions que souhaite transmettre l'auteur à travers son livre), l'auteur (« instance de production ») et le lecteur (« instance de réception »).

Le corpus étudié sera essentiellement composé des albums écrits et illustrés par Anaïs Vaugelade, publiés par L'école des Loisirs entre 1993 et 2014. Les textes que celle-ci a illustrés pour d'autres auteurs seront dans un premier temps exclus du corpus, dans la mesure où ils nécessiteraient de mettre en place un autre type d'analyse, prenant en compte d'une façon différente l'établissement du dialogue texte/image. L'ensemble que composent les albums d'Anaïs Vaugelade s'avère à première vue difficile à appréhender de façon globale, parce que l'auteur y fait montre d'une certaine variété dans le choix des formats, des tranches d'âge auxquelles les différents titres semblent s'adresser, mais aussi dans les différents styles graphiques employés, les types de personnages mis en scène et les structures narratives élaborées. Se côtoient ainsi dans son œuvre de grands albums relatant une aventure se déroulant dans une temporalité relativement longue, et faisant intervenir différents protagonistes, jusqu'à la résolution finale de l'intrigue (on pense à *Laurent tout seul*, au *Chevalier et la forêt*, au *Garçon qui ne connaissait pas la peur* ou à *La Guerre*, entre autres), et d'autres, au format généralement plus resserré, proposant le récit d'une anecdote qui remet moins en cause – ou en tout cas, de façon moins évidente – la vie et le parcours du héros, et nécessitant un développement moins long, moins riche en rebondissements et actions (la série des histoires consacrées à Zuza par exemple). Par ailleurs, l'ensemble du corpus paraît traversé par l'évolution progressive d'un auteur-illustrateur qui semble peu à peu trouver sa propre manière de raconter des histoires, au fil des albums que l'on peut considérer comme autant d'explorations de voies possibles.

Malgré cette première impression de foisonnement et de variété, quelques lignes directrices peuvent être identifiées à la lecture de ce corpus d'albums écrits et illustrés par Anaïs Vaugelade. En ce qui concerne les thèmes traités, on peut remarquer par exemple un attrait particulier de l'auteur pour différents moments de la vie quotidienne, du vécu de l'enfant : le motif du goûter, et d'une manière plus générale, du repas, revient assez régulièrement dans les albums. Mais le quotidien peut être ponctué de temps plus exceptionnels, temps de la fête et des anniversaires notamment (avec *L'Anniversaire de Monsieur Guillaume*, la fête terminant le long parcours du héros dans *Laurent tout seul*, ou encore les fêtes auxquelles prend part Zuza, pour l'anniversaire de sa sœur Marianna ou simplement pour réunir tous ses amis-doudous dans sa chambre). Cet intérêt pour le quotidien et l'exceptionnel semble aller de pair avec une volonté de l'auteur de travailler

sur les grandes émotions qui traversent la vie de l'enfant, en particulier le souhait et la peur de devenir grand, de conquérir davantage d'autonomie, d'affirmer son caractère, que l'on retrouve de façon plus ou moins lisible dans différents albums. En ce qui concerne les formes employées, le style d'Anaïs Vaugelade se tient le plus souvent à l'écart du réalisme le plus strict : l'auteur privilégie le sens, la transmission des émotions et de l'expérience des personnages à la vraisemblance et à la précision des formes. Le décor est souvent très simpliste voire absent, et se réduit dans de nombreux cas à un fond coloré uni. Les personnages eux-mêmes sont rarement travaillés avec un grand souci de réalisme, la solution la plus efficace adoptée par Anaïs Vaugelade consistant à utiliser des animaux anthropomorphes (cochons principalement, mais aussi un chat et une poule dans *Le Secret*, un lion dans *Le Matelas magique*) ou des humains légèrement animalisés (on pense bien évidemment au museau de Zuza) pour faciliter l'identification et tendre une sorte de miroir au lecteur enfantin.

Enfin, il nous semble que nombre des albums d'Anaïs Vaugelade sont traversés par des références à d'autres textes, d'autres auteurs de la littérature de jeunesse, comme si l'auteur-illustrateur jouait avec son bagage culturel en la matière, ainsi qu'avec celui de ses lecteurs, pour apporter d'autres résonances, d'autres prolongements à son propre travail. Qu'elle reprenne un schéma traditionnel comme le récit en randonnée dans *L'Anniversaire de Monsieur Guillaume* ou réutilise le matériau d'un conte comme dans *Une Soupe au caillou* ou *Le Garçon qui ne connaissait pas la peur*, Anaïs Vaugelade se sert d'un arrière-plan littéraire et culturel comme support de sa propre création, tout en laissant le sens ouvert à des perspectives de mise en réseau, voire de réemploi. De façon plus diffuse, l'auteur-illustrateur fait également référence à ses auteurs de prédilection, Maurice Sendak et Claude Ponti en tête, à la fois pour leur rendre hommage et pour stimuler sa propre créativité en reprenant certaines voies ouvertes par ces grands prédécesseurs, notamment autour de la question de la représentation de l'imaginaire enfantin et de l'exploration des grandes émotions et expériences propres à l'enfance : c'est ainsi que *Le Matelas magique* et certaines aventures de Zuza évoquent le travail de Sendak¹¹, tandis que *Le Chevalier et la forêt* n'est pas sans rappeler quelques grandes épopées initiatiques mises en scènes par Ponti, notamment pour sa grande liberté formelle, son inventivité graphique et narrative, ainsi que le rôle symbolique accordé à la forêt.

¹¹ Ces liens entre le travail d'Anaïs Vaugelade et celui de Sendak ont déjà été établis et mis en évidence dans l'article d'Éléonore Hamaide-Jager, « Quand Zuza rencontre Max, se racontent-ils des histoires de crocodile ? Maurice Sendak et Anaïs Vaugelade », in *Max et les maximonstres à 50 ans : Réception et influence des œuvres de Maurice Sendak en France et en Europe*, sous la direction de Florence Gaiotti, Éléonore Hamaide-Jager et Claudine Hervouet, Actes du colloque organisé les 12 et 13 décembre 2013 par la BnF/CNLJ, Paris : BnF/CNLJ, 2014, p. 113-123.

En s'appuyant sur une analyse détaillée de la notion d'imaginaire, et en s'interrogeant plus précisément sur les formes et les ressorts de l'imaginaire enfantin, il s'agira donc dans cette étude de soumettre notre corpus aux questions suivantes : quelle place les albums d'Anaïs Vaugelade accordent-ils à l'imaginaire et quelles sont les formes choisies par l'auteur pour le représenter, tant au niveau du texte que de l'image ? Comment s'instaure le rapport entre réalité et fiction dans les albums et comment l'auteur choisit-elle de figurer (ou non) le basculement d'un monde à l'autre ? Les personnages sont-ils le support à partir duquel se déploie cet imaginaire et le lecteur dispose-t-il de la possibilité de s'identifier au vécu et au ressenti de ces êtres de papier ? Enfin, il sera question d'étudier la manière dont l'imaginaire à l'œuvre dans les albums d'Anaïs Vaugelade contribue à nourrir la personnalité de l'enfant lecteur, à enrichir sa propre expérience, sa connaissance de lui-même et de ses émotions, ainsi que son rapport aux autres et au monde. Pour aborder cette problématique, la première partie de ce mémoire commencera par s'attacher à définir la notion d'imaginaire, pour mieux s'interroger sur les rapports entre réalité, réalisme et fiction dans les albums d'Anaïs Vaugelade. Puis dans un second temps, il s'agira d'examiner les formes et les motifs avec lesquels l'auteur-illustrateur fait jouer l'imaginaire enfantin, en nous appuyant notamment sur les travaux de psychologues et de pédagogues qui en ont dessiné les contours et précisé les modes de fonctionnement. Enfin, la troisième partie traitera de la réception possible des albums d'Anaïs Vaugelade, et notamment de leur capacité à faire entrer en résonance l'imaginaire littéraire déployé dans la fiction et l'imaginaire de l'enfant lecteur, éventuellement accompagné par celui d'un adulte facilitant la transmission.

1. Réalité, réalisme et fiction dans les albums d'Anaïs Vaugelade

Pour mieux saisir et étudier la place accordée à l'imaginaire dans les albums d'Anaïs Vaugelade, il nous semble nécessaire, dans un premier temps, d'éclairer davantage cette notion qui relève à la fois de la littérature, de la philosophie et de la psychologie, notamment dans les rapports riches et complexes qu'elle entretient avec le réel et l'irréel, avec le monde tel qu'il est et la fiction. Nous avons signalé en introduction que l'auteur des albums de notre corpus avait souvent tendance à utiliser dans ses récits des moments, des éléments, des situations clés de la réalité quotidienne connue et vécue par l'enfant : nous pouvons dès lors nous demander quels rapports l'imaginaire déployé dans les albums entretient-il avec cette réalité, et comment s'instaure l'entrée – en termes de production mais aussi de réception – dans un régime fictionnel moins réaliste, plus étrange et onirique, voire fantastique ?

1.1 L'imaginaire et la représentation du monde

1.1.1 *Imagination, réel et irréel*

Avant d'étudier les albums d'Anaïs Vaugelade sous l'angle des rapports entre le réel et l'imaginaire, il convient de s'arrêter sur le sens à donner aux termes : imagination, image et imaginaire. Pour ce faire, nous ferons appel à certaines théories philosophiques permettant de dépasser l'idée d'une stricte opposition entre l'imaginaire et le réel, opposition aboutissant à la dévalorisation du premier au profit d'une perception directe et fidèle de la réalité. Faculté de l'esprit permettant de produire des images, l'imagination a en effet longtemps été visée par des critiques relatives à son caractère illusoire et trompeur, comme le souligne cette célèbre pensée de Pascal :

Imagination. – C'est cette partie dominante dans l'homme, cette maîtresse d'erreur et de fausseté, et d'autant plus fourbe qu'elle ne l'est pas toujours ; car elle serait règle infaillible de vérité, si elle l'était infailliblement du mensonge. Mais, en étant le plus souvent fausse, elle ne donne aucune marque de sa qualité, marquant du même caractère le vrai du faux¹².

Reconnue comme une faculté constitutive de l'esprit, c'est-à-dire une modalité de la pensée et de la connaissance, l'imagination n'en est pas moins rendue suspecte en raison de son rapport aux

¹² Blaise Pascal, *Pensées*, fragment 44, texte établi par Louis Lafuma, Paris : Seuil, 1962, p. 42.

images : si l'image est un mode inférieur, dégradé, de la connaissance du monde et des objets, alors l'imagination en est nécessairement dévaluée.

À cette première vision négative de l'imagination répond une autre manière de penser, incarnée notamment par les écrivains romantiques, et consistant à placer cette faculté au cœur de la créativité artistique, mais aussi au cœur de la vie de l'esprit : en tant que faculté permettant de penser le fictif ou le possible, l'imagination détiendrait un statut premier, consistant à animer, à nourrir, à inspirer toutes les autres : selon Laurent Cournarie,

tout se passe alors comme si l'homme se recomposait à partir de l'imagination. L'imagination n'est plus une faculté auxiliaire, inférieure, entre la sensibilité et l'entendement, mais la faculté qui exalte toutes les autres, qui anime tous les pouvoirs de l'esprit. Elle est l'essence ou l'origine vive de l'esprit¹³.

Sans elle, sans la reproduction de l'expérience passée et sans le support d'images, visuelles ou verbales, permettant la construction de nouvelles opérations intellectuelles, la pensée serait ainsi incapable de se développer. C'est là notamment le point de vue d'Emmanuel Kant qui, rompant avec la critique de l'image et de l'imagination comme faculté inférieure de connaître, reconnaît à celle-ci tous ses pouvoirs et toute son importance dans le processus d'élaboration de nouvelles connaissances : établissant la synthèse entre les intuitions fournies par la sensibilité, la perception, et les concepts élaborés par l'entendement, l'imagination selon Kant s'impose comme une « source subjective de la connaissance »¹⁴, indispensable à la compréhension et à la construction scientifique du monde.

Les travaux de Sartre participent également à ce mouvement de réhabilitation de l'imagination en faisant de celle-ci un acte de liberté : certes, à ses yeux, imaginer revient à nier la réalité puisque cela consiste à se retirer du monde sensible pour gagner un monde imaginaire en passant par la production d'images qui ne sont pas réelles. La « conscience imageante » de Sartre est donc une conscience de l'irréel, autrement dit une certaine façon qu'a la conscience de se donner un objet. Mais l'imaginaire entretient avec le réel une relation étroite : il survient en fonction d'une situation précise de la conscience dans le monde, lorsque celle-ci a posé un objet comme absent ou inexistant. L'irréel est donc motivé par un certain point de vue sur le réel : comme le précise Christian Chelebourg dans son analyse de la pensée de Sartre,

Conscience et imagination ne sont donc pas des facultés séparées ; l'imagination n'est pas un pouvoir empirique et surajouté de la conscience, c'est la conscience tout entière en tant qu'elle réalise sa liberté par rapport aux données concrètes fournies par les sens¹⁵.

¹³ Laurent Cournarie, *L'imagination : analyse de la notion*, Paris : Armand Colin, 2006, p. 21.

¹⁴ Emmanuel Kant, *Critique de la raison pure*, Paris : PUF, 1972, p. 129.

¹⁵ Christian Chelebourg, *L'imaginaire littéraire : des archétypes à la poétique du sujet*, Paris : Nathan, 2000, p. 11.

À la fin de *L'Imaginaire*, Sartre montre que l'œuvre d'art, produit de la conscience imageante, est elle-même un irréel : dans le mécanisme de production de l'objet esthétique, l'imagination neutralise la perception et réalise sa visée propre en produisant de « l'irréel » : ce qui est ainsi conçu ne devient pas pour autant réel, ce n'est qu'un objet représentant et communiquant. Et ce que l'on apprécie dans une œuvre d'art, ce n'est donc pas le réel grâce auquel elle nous est transmise, mais l'imaginaire qu'elle reproduit.

Enfin, Gaston Bachelard, dans *L'Air et les Songes*, confère encore davantage d'importance à l'imagination dans la vie du sujet en la considérant comme un moyen d'accès à une autre forme de réalité, et donc, à de nouvelles connaissances sur le monde. Bachelard distingue en effet deux modes d'activité du psychisme, antagonistes mais complémentaires, l'un qui régit la perception sensible et obéit de ce fait à une « fonction du réel », l'autre qui préside à l'imagination et procède d'une « fonction de l'irréel ». Le premier cherche à former une image du monde cohérente, fidèle à ce que nous enseignent nos sens, et nous permet de prendre conscience des lois de la nature. Le second déforme les images fournies par les sens en se fixant pour seule règle de réaliser ses désirs, en faisant fi des contraintes élémentaires apprises au fil de l'expérience. L'image de la montagne développée par Christian Chelebourg permet de mieux comprendre le positionnement de ces deux modes d'activité :

Au pied d'une montagne, la fonction du réel invite à l'effort ou à la prudence, elle alimente un examen méticuleux des moyens à disposition et suggère, le cas échéant, la solution d'un contournement ; la fonction de l'irréel, au contraire, nous fait rêver d'envol ou de tout autre artifice proprement impossible. C'est elle qui engendre les rêveries oublieuses de la réalité, c'est elle qui se rit des lois ordinaires de la nature. On l'a parfois affublée du cruel sobriquet de « folle du logis » sans se rendre compte qu'à la condition d'accepter d'ingénieux compromis avec l'opiniâtreté des faits, elle conduit seule à aménager des sentiers au flanc de la montagne, à creuser des tunnels, à inventer l'aviation¹⁶.

L'imagination selon Bachelard permet ainsi l'expérience de l'ouverture, de la nouveauté ; elle entretient un rapport complexe avec le réel dans la mesure où elle prend ses distances avec lui pour mieux le réinventer : la rêverie à laquelle elle invite n'est en réalité pas déconnectée du monde, mais celui avec lequel elle tisse des liens n'est pas le réel social, il s'agit plutôt d'un ordre « cosmique » dans lequel le sujet peut participer, par l'imagination, à la totalité des matières, formes et mouvements de la Nature et ainsi accéder à de nouvelles connaissances.

1.1.2 *Imaginaire et image*

L'imagination, même si elle relève d'une « fonction de l'irréel », n'entre donc pas dans un rapport de pure et simple contradiction avec la réalité objective ; ses liens avec le monde qui nous entoure sont plus complexes qu'il n'y paraît, mettant en jeu l'idée d'une synthèse entre différentes

¹⁶ Christian Chelebourg, *Le surnaturel : poétique et écriture*, Paris : Armand Colin, 2006, p. 17-18.

activités que sont la perception, l'entendement et la rêverie. Il nous reste cependant à préciser le sens du terme imaginaire, qui semble directement découler de la faculté d'imagination. Selon le *Trésor de la langue française* en effet, si l'imagination désigne la « capacité que possède l'esprit de se représenter ou de former des images », l'imaginaire serait tout simplement quant à lui le produit de la première : « œuvre, domaine, monde de l'imagination »¹⁷. Bachelard nous invite toutefois, dans *L'Air et les Songes* à repenser différemment le rapport entre les trois termes imagination, image et imaginaire :

On veut toujours que l'imagination soit la faculté de *former* des images. Or elle est plutôt la faculté de *déformer* les images fournies par la perception, elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de *changer* les images [...]. Le vocable fondamental qui correspond à l'imagination, ce n'est pas *image*, c'est *imaginaire*. Grâce à l'*imaginaire*, l'imagination est essentiellement *ouverte, évasive*. Elle est dans le psychisme humain l'expérience même de l'*ouverture*, l'expérience même de la *nouveauté*¹⁸.

L'imaginaire renverrait donc à une appréhension du monde radicalement neuve, permettant d'échapper à la perception ordinaire de la réalité. Laurent Cournarie prolonge quant à lui la réflexion en considérant que l'image correspondrait, idéalement au moins, à la fonction de reproduction de l'imagination tandis que l'imaginaire renverrait plutôt à l'imagination créatrice. Dans le premier cas, l'image désigne une « représentation offrant une ressemblance avec un objet considéré comme modèle ou original, par rapport auquel elle n'est que la copie ou la reproduction »¹⁹ ; dans le second cas, l'imagination tirerait plutôt son origine, non pas de l'*imago* en latin, mais de la *phantasia* grecque, dont le sens est associé aux notions de vision, songe, apparition. Ainsi, l'imagination représenterait cette fonction synthétique réunissant en elle l'image et l'imaginaire, deux productions tout à fait dissemblables, voire opposées :

L'image se définit comme ce type de représentation qui imite le réel ; l'imaginaire comme ce type de représentation dont le propre est d'être sans original dans le réel, et d'être son propre modèle. L'essence de l'image est de nous inscrire dans la répétition du sensible, c'est-à-dire du monde donné ; l'essence de l'imaginaire est de nous soustraire au donné, d'instaurer sinon un autre monde, du moins un rapport au monde qui en renouvelle sans cesse le visage²⁰.

L'imaginaire serait finalement ce qui n'existe pas en image, ce qui nie tout modèle et se donne dans l'apparition plutôt que dans la représentation.

Cette conception de l'image et son rattachement à l'activité de reproduction du réel ne sont pas sans soulever de nouvelles interrogations quant à la pratique de l'illustration dans les livres, notamment les albums pour enfants : un texte illustré est-il susceptible de s'ouvrir à cette

¹⁷ *Trésor de la Langue Française informatisé* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> (consulté le 27 mars 2016).

¹⁸ Gaston Bachelard, *L'Air et les Songes : essai sur l'imagination du mouvement*, Paris : José Corti, 1943, p. 7.

¹⁹ Laurent Cournarie, *op. cit.*, p. 26.

²⁰ *Ibid.*, p. 26-27.

« expérience de la nouveauté » permise par l'imaginaire ? Certains théoriciens comme Bruno Bettelheim ont un avis tranché sur la question, estimant que l'image est non seulement inutile (elle n'apporte rien, ne détient aucun pouvoir imaginant), mais plus encore, dangereuse car réductrice (au sens où elle appauvrit le contenu d'un texte et les potentielles interprétations que celui-ci pourrait susciter). S'appuyant sur des propos similaires de J. R. R. Tolkien, l'auteur de *Psychanalyse des contes de fées* avance en effet l'idée selon laquelle

les images détournent l'enfant du processus éducatif, au lieu de le renforcer, et cela parce qu'elles empêchent l'enfant d'expérimenter l'histoire à sa façon. En étant illustré, le conte est privé d'une grande partie de la signification personnelle qu'il peut avoir ; on impose à l'enfant les associations visuelles de l'illustrateur et on l'empêche d'avoir les siennes propres²¹.

Face à cette position sans appel à l'égard de l'image et de la pratique de l'illustration, d'autres voies sont toutefois possibles, comme celle que suggère Bruno Duborgel dans son ouvrage *Imaginaire et pédagogie*, lorsqu'il distingue différents types d'images selon leur degré d'asservissement à une fonction uniquement dénotative, miroir de la réalité perçue et décrite par le texte :

C'est l'image plastique asservie, et non pas l'image plastique en tant que telle, qui limite l'imaginaire. Un texte peut aussi bien, par sa fermeté narrative et lexicale, sa limpidité descriptive, son absence d'ambiguïté et de polysémie, etc., ne solliciter aucunement l'imaginaire du lecteur. Inversement, une image plastique peut, par son ouverture symbolique, être le moyen et le déclencheur d'actes d'imaginaire multiples, d'expériences oniriques essentielles²².

Duborgel s'inspire ici en partie des réflexions et réalisations de l'auteur et éditeur François Ruy-Vidal, notamment avec les éditions Harlin Quist dans les années 1960 et 70, pour insister sur l'intérêt de la démarche artistique que représente la pratique de l'illustration dans le livre pour enfants : dans les actes d'un séminaire tenu en 1972 sous la direction de Denise Escarpit, Ruy-Vidal dénonçait en effet la conception selon laquelle l'enfant ne devrait être confronté qu'à des formes artistiques simples, voire simplistes, à des images immédiatement lisibles, n'offrant aucune résistance à la compréhension et limitant l'imaginaire. Or, selon l'auteur et éditeur, il ne s'agit pas, pour l'enfant, de comprendre, mais de « sentir », d'où la nécessité d'avoir accès à des images ouvertes sur le symbole, le songe, le psychisme, des images permettant de libérer chez lui la possibilité de « lire, presque inconsciemment, par ses intuitions »²³. C'est donc une image fonctionnant comme « opérateur de rêverie, embrayeur d'une dynamique de l'imaginaire »²⁴, et comportant pour ce faire « une épaisseur onirique, une complexité plastique, une ampleur

²¹ Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris : Robert Laffont, 1976, p. 96.

²² Bruno Duborgel, *Imaginaire et pédagogie : de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Toulouse : Privat, 1992, p. 42.

²³ François Ruy-Vidal in *Les exigences de l'image dans le livre de la première enfance*, actes du séminaire organisé par l'Institut de littérature et de techniques artistiques de masse [Université de Bordeaux III, 14-15 avril 1972], sous la direction de Denise Escarpit, Paris : Magnard, 1973, p. 73.

²⁴ Bruno Duborgel, *op. cit.*, p. 61.

symbolique »²⁵ qu'appelle de ses vœux Bruno Duborgel pour nourrir sa vision du livre pour enfants comme une « structure destinée non pas à informer, décrire, classer, mais à suggérer, à rêver, à prendre de la distance, à imaginer [...] »²⁶ :

À l'image miroir de quelque réalité moyenne, à l'image quasi exclusivement attachée à une fonction dénotative, se substitue ici l'image capable d'inciter l'être imaginant à se mettre en route sur les chemins buissonniers de l'analogie, de l'invention, de l'inconnu, de l'imprévu. Au lieu de se clore sur elle-même et sur une réalité délimitée dont elle serait l'index positif, l'image joue avec la réalité, la traverse, l'épure, la reconstruit, la redistribue ou la stylise, la manipule, la caricature, la déforme, la reforme ou en collecte les emblèmes, lui trouve une écriture recevable pour l'être sensible, imaginant, subjectif, humain²⁷.

L'image, selon Ruy-Vidal et Duborgel, est donc bien capable de se charger d'une dimension onirique, d'un pouvoir imaginant, à condition de prendre de la distance à l'égard de la réalité qu'elle représente et d'entrer en jeu avec le texte, de façon à éviter d'en être la simple transposition, le reflet littéral. Le rôle des auteurs, illustrateurs et éditeurs de livres pour enfants pourrait alors consister à favoriser cette rencontre, dès le plus jeune âge, entre l'enfant et des objets artistiques complexes, ouverts à la polysémie et à la multiplicité des connotations et interprétations.

Cette initiation à d'autres images peut commencer très tôt, dès les premiers imagiers, à condition que l'image s'écarte des seules fonctions dénotatives, définitionnelles ou explicatives, pour engager une tout autre rêverie sur la réalité représentée au moyen d'un langage plastique riche et stimulant. Mais lorsque Bruno Duborgel examine quelques imagiers « traditionnels », notamment *L'Imagier du Père Castor*, élaboré en 1952 sous la direction de Paul Faucher, il y observe une volonté de représenter le monde de façon objective, quasi-naturaliste, impliquant d'opérer ce qu'il appelle une « re-distribution didactique et définitionnelle du réel »²⁸. Les caractéristiques plastiques des images sont alors ajustées selon les définitions de la pensée définitionnelle et classificatoire à l'œuvre :

Les images, dépouillées de subjectivité, d'émotion, d'illusion, d'« erreurs », d'imagination, sont des définitions recomposées et recolorées en langage plastique. L'esthétique sobre, vériste, mesurée, qui inspire les images et imprègne le psychisme du lecteur d'images n'est pas ici primordialement gouvernée par une exigence esthétique en soi, mais par les exigences illustratives, informatives et définitionnelles²⁹.

Pour mieux comprendre comment l'image peut solliciter l'imaginaire du lecteur, appeler à la rêverie en faisant naître des résonances inattendues, il nous semble intéressant ici de mettre en rapport ce regard expert sur l'esthétique d'un imagier « traditionnel » avec le travail opéré par

²⁵ Bruno Duborgel, *op. cit.*, p. 61.

²⁶ *Ibid.*, p. 71.

²⁷ *Ibid.*, p. 62.

²⁸ *Ibid.*, p. 26-27.

²⁹ *Ibid.*, p. 28.

Anaïs Vaugelade dans *Papa, maman, bébé*. Publié dans la collection « Loulou et Cie » de L'école des loisirs en 2010, cet album de format carré et aux pages cartonnées joue sur l'idée de tisser des liens entre des objets du quotidien en leur appliquant la trame des relations familiales (et en particulier la triade qui donne son titre à l'album : papa, maman, bébé) que l'enfant connaît et maîtrise dès son plus jeune âge. Au moyen d'illustrations s'écartant d'une représentation tout à fait fidèle de la réalité (avec notamment l'utilisation d'une couleur unique très vive, pour mettre en valeur chaque objet), l'auteur souligne ainsi les liens de proximité par ressemblance des formes, similarité d'usage ou rattachement à une même « famille » d'objets. Ces rapprochements sont pour la plupart assez évidents et aisément compréhensibles par l'enfant, mais les choix effectués par l'illustratrice introduisent toutefois une note d'humour, de fantaisie et de rêverie adressée directement à l'imagination du lecteur : c'est le cas notamment avec certains objets qui semblent presque devenir des êtres vivants sous les crayons et les pinceaux d'Anaïs Vaugelade, comme ce papa lave-vaisselle et cette maman lave-linge qui paraissent surveiller de toute leur hauteur leur bébé aspirateur (voir figure 1 du volume d'illustrations, page 2), ou bien avec ce bébé terre, beaucoup plus imposant que son papa soleil et sa maman lune sur la dernière double page, comme pour mieux nous inviter non seulement à réfléchir à notre propre place dans l'univers, mais aussi à revoir l'ensemble du livre en remettant en jeu finalement le rapport de taille (gros, moyen, petit) précédemment appliqué aux autres doubles pages de l'album. Enfin, les jeux de disposition des légendes écrits auxquels se livre Anaïs Vaugelade en suivant ou en prolongeant les contours des objets (voir figure 2, page 2) en disent long sur la fonction ici attribuée au texte : bien loin d'un simple rôle de désignation ou d'inventaire, il participe en effet pleinement à la rêverie ouverte sur les objets au moyen des formes, des couleurs et des choix de mise en relation. Le texte devient ainsi lui-même un élément plastique, véritable complice des images pour opérer une réévaluation ludique et fantaisiste de la réalité dans laquelle évolue l'enfant au quotidien.

1.2 Des albums ancrés dans la réalité ?

1.2.1 L'enfant et sa réalité quotidienne

L'imagier *Papa, maman, bébé* illustre bien la manière dont Anaïs Vaugelade utilise l'image et le texte au-delà d'une simple fonction dénotative, en instaurant au contraire un rapport riche et ludique avec le réel pour mieux le soumettre à la rêverie, à l'imaginaire du lecteur : pour reprendre les termes de Bruno Duborgel, « l'image joue avec la réalité, la traverse, l'épure, la reconstruit, la

redistribue ou la stylise [...] »³⁰. Mais les albums d'Anaïs Vaugelade n'en constituent pas pour autant un repli hors du monde, une promesse d'évasion dans le domaine de la fiction. L'auteur semble au contraire très attachée, notamment au début de sa carrière, à faire de la réalité quotidiennement vécue par l'enfant l'un des points d'ancrage de certains de ses albums, de façon à entraîner son lecteur dans l'exploration de situations, de lieux ou de liens affectifs qu'il connaît bien. Ainsi, plusieurs titres cherchent à mettre en lumière la complexité des relations familiales, entre affection et rivalité, besoin de protection et désir d'indépendance. Une première série de trois albums centrés sur des personnages de jeunes cochons, tous trois publiés en 1995, évoque tour à tour les relations frère-sœur dans *L'histoire du bonbon*, la recherche d'émancipation associée à un besoin de reconnaissance familiale dans *Puce qui chante et Fille de King-Kong*, et enfin le désir de grandir et la frustration de voir ses rêves contrés par l'autorité parentale dans *Grande Flore*. Dans le premier, Coralie, grande sœur de Jean, accepte après plusieurs sollicitations de donner un bonbon à son frère en lui suggérant malicieusement de le planter pour obtenir un « arbre à bonbons ». Le jeune cochon se livre à l'expérience après avoir tout de même traité sa sœur de « menteuse » : la conscience de l'esprit moqueur de son aînée est bien là, mais le doute subsiste, et finalement la curiosité l'emporte... Après une attente de plusieurs jours et plusieurs nuits, la fleur émergeant du petit monticule de terre laisse entendre que quelque chose de beau peut malgré tout sortir de cette relation fraternelle teintée de manipulation et de raillerie. Le lecteur pourra ainsi aisément se projeter dans l'ambiguïté de sentiments qu'il ressent peut-être lui-même à l'égard de son frère ou de sa sœur, d'autant plus que, derrière la page de titre, la dédicace laissée par Anaïs Vaugelade (« Pour mon petit frère Virgile ») ancre d'emblée le récit dans la réalité de liens familiaux existants.

Les situations et événements relatés par Anaïs Vaugelade dans ses albums sont eux aussi de nature à favoriser le rapprochement avec la réalité quotidiennement vécue par l'enfant lecteur. Une grande partie des histoires de notre corpus tisse en effet sa trame autour d'événements, de situations, de moments qui rythment la vie de l'enfant de façon récurrente ou plus exceptionnelle. Les temps du repas, du bain et du coucher sont ainsi bien représentés, notamment dans les histoires de Zuza (« Le dîner de Zuza », « Zuza dans la baignoire ») ou dans les histoires de cochon (*Maman Quichon se fâche* pour ce moment délicat qu'est le coucher du soir, *Grande Flore* pour le bain...). Jeune auteur ayant grandi avec des classiques de la littérature de jeunesse et disposant d'une solide culture en la matière, Anaïs Vaugelade reprend par ailleurs certains poncifs ou passages obligés, notamment la référence à « l'heure du goûter » qui clôt son premier album, *Virgile et le vaisseau spatial*, paru en 1993, mais aussi dans les 4 histoires d'*Amir* publiées en coffret en 2012. Dans ces différents récits, cette évocation finale fonctionne comme un rappel à l'ordre, un

³⁰ Bruno Duborgel, *op. cit.*, p. 62.

retour au réel après un détour par l'imaginaire placé au cœur de l'intrigue : « l'heure du goûter », la plupart du temps associée à une intervention de l'adulte, ne serait-ce que pour inviter l'enfant à rejoindre la table, met ainsi un terme aux mésaventures vécues par le héros – et donc à l'album – tout en faisant référence à un moment connu et généralement apprécié par l'enfant, amorçant ainsi le retour vers une situation rassurante et familière avant de quitter le jeune lecteur. Un autre moment phare de l'enfance revient à plusieurs reprises dans les albums d'Anaïs Vaugelade : le temps de l'ennui, un temps vide, utilisé à des fins narratives comme ressort avant le déclenchement de l'action placée au cœur de l'intrigue. Dans *Puce qui chante et Fille de King-Kong*, l'ennui est directement évoqué dans la situation de départ : « Un mercredi où elle s'ennuyait un peu, Flore Porcelet demanda à Jean Cochon : "Jean, qu'est-ce que tu seras quand tu seras grand ?" » ; tandis que dans *L'histoire du Bonbon*, il est plutôt suggéré par la posture de Coralie assise dans le fauteuil (voir figure 3, page 3). Mais c'est dans *Laurent tout seul*, album publié en 1996 évoquant le parcours d'un jeune lapin décidant de s'éloigner de sa maison pour partir explorer le monde, que ce temps de l'ennui apparaît le plus clairement comme une étape pour grandir, pour évoluer, pour ressentir l'envie de se dépasser : « C'était l'été et il n'y avait plus école. Laurent jouait tout seul dans la cuisine ; il jouait au tracteur, il jouait à la pomme, il jouait à lapin-poussette. Mais il s'ennuyait, parce que tout ça, c'était des jeux de bébé ». L'ancrage réaliste de l'album se trouve ainsi renforcé par cette référence à une temporalité commune, familière, faisant appel à des sentiments partagés par les jeunes lecteurs.

Cette mise en scène des relations et situations propres à l'enfance s'inscrit enfin dans un répertoire de lieux connus et maîtrisés, qu'il s'agisse de lieux de la vie domestique (le salon, la chambre, la salle de bains) ou de la vie sociale (la salle de classe ou la crèche pour les plus petits). Avant d'ouvrir vers l'exploration de terrains imaginaires, d'espaces inconnus et difficilement identifiables, Anaïs Vaugelade instaure ainsi un cadre rassurant et familier, du moins dans une partie de ses albums, ceux du début de sa carrière notamment. Ainsi, plusieurs histoires démarrent au domicile du héros, que ce soit dans le salon (espace commun) ou dans la chambre (espace personnel). Mais ces espaces semblent finalement moins importer pour ce qui les compose (meubler, jouets, décoration, etc.) que pour ce qu'ils représentent : Anaïs Vaugelade ne donne en effet à voir que très peu d'éléments du décor (la chambre de Zuza se réduit au lit dans lequel elle dort en compagnie de ses nombreux « bébés »), voire aucun (les personnages de *Virgile et le vaisseau spatial* évoluent sur fond blanc, les seuls objets représentés sont ceux que l'auteur intègre à l'action, pour la fabrication du vaisseau). Loin de la conception d'un « univers matériel abondant, tant par les objets qu'elle abrite (livres, jouets, médias, etc.) que par ceux qui la

constituent en tant qu'espace fonctionnel et esthétique (mobilier, décoration) »³¹, tel que signalé par Annie Renonciat dans les actes d'un colloque consacré à la chambre d'enfant, le cadre de la chambre instauré par Anaïs Vaugelade servirait plutôt de réceptacle à l'aspect immatériel de la personnalité, constitué des émotions, des rêves, des désirs et des secrets de chacun. Ce concept d'espace personnel à protéger en limitant les intrusions apparaît notamment dans l'album *Le secret*, publié en 1996, dans lequel un chat et une poule vivant sous le même toit connaissent un différend un jour où la seconde décide de rester dans sa chambre pour une raison qu'elle ne veut pas partager avec son colocataire (voir figure 4, page 3). Les espaces sociaux que représentent la salle de classe ou la crèche sont quant à eux plus remplis, plus ouverts aux autres et aux rencontres, mais Anaïs Vaugelade en fait moins dans ses albums des lieux d'interaction et de sociabilité que des cadres contraignants dont ses personnages cherchent à s'échapper, comme c'est le cas dans « L'école », une histoire de Zuza parue en 2004 dans *Courage Zuza*, qui voit la petite fille grandir de façon surnaturelle, faisant voler en éclats le plafond de la salle de classe pour finalement atteindre une taille similaire à celle de la planète Terre, suite aux moqueries de ses camarades qui l'ont mise en colère ; ou encore dans « La mouche », l'une des 4 *histoires d'Amir*, dans laquelle le petit garçon s'envole, attiré par une mouche vers le plafond de la salle de la sieste, puis vers la fenêtre. Si les lieux mis en scène dans les albums sont connus et familiers, l'utilisation qui en est faite l'est moins, car ces espaces réalistes fonctionnent fréquemment chez Anaïs Vaugelade comme un cadre propice à l'ouverture sur l'imaginaire.

1.2.2 Recherche ou refus du réalisme ?

Cet intérêt pour le réel vécu par l'enfant va-t-il de pair avec une recherche de réalisme de la part de l'auteur-illustrateur ? Pour préciser ce que l'on entend par « réalisme », on pourrait s'appuyer, dans un premier temps, sur les travaux de Roland Barthes autour de l'« effet de réel » : celui-ci, s'intéressant aux textes de Flaubert, y relève en effet une attention particulière aux détails, à la « notation insignifiante », justifiant le recours à de longues descriptions. Cette particularité de l'écriture flaubertienne lui permet de mettre en lumière la façon dont l'objet décrit se détache, dans la description réaliste, de son signifié, le signifiant ne témoignant plus alors que d'une volonté manifeste de se rattacher à la « catégorie du réel » :

C'est là ce que l'on pourrait appeler l'*illusion référentielle*. La vérité de cette illusion est celle-ci : supprimé de l'énonciation réaliste à titre de signifié de dénotation, le « réel » y revient à titre de signifié de connotation ; car dans le moment même où ces détails sont réputés dénoter directement le réel, ils ne font rien d'autre, sans le dire, que le signifier : le baromètre de Flaubert, la petite porte de Michelet ne disent finalement rien d'autre que ceci : *nous sommes le réel* ; c'est la catégorie du « réel » (et non ses contenus contingents) qui est alors signifiée [...] : il se produit un

³¹ Annie Renonciat, « La chambre d'enfant : regards croisés », *Strenae* [en ligne], n° 7, 2014. Disponible à l'adresse : <https://strenae.revues.org/1154> (consulté le 1^{er} avril 2016).

effet de réel, fondement de ce vraisemblable inavoué qui forme l'esthétique de toutes les œuvres courantes de la modernité³².

Dans ce sens, il apparaît clairement qu'Anaïs Vaugelade ne cherche pas à s'inscrire avec ses albums dans une quelconque veine réaliste : le traitement des décors dans les illustrations ne laisse que peu de place au détail, la représentation des différents espaces dans lesquels les personnages évoluent semblant avant tout guidée par l'idée de poser quelques lignes, quelques formes et aplats de couleurs qui suffiront à l'imagination du lecteur pour comprendre où se situe l'action. C'est l'essentiel, l'idée du décor qui l'emporte sur l'illusion, de sorte que les actions et interactions des personnages sont véritablement mises en valeur sur un fond peu travaillé. La salle de bains représentée dans « Le cauchemar de Zuza » et « Zuza dans la baignoire » donne un bon exemple de cette recherche d'économie dans la suggestion (plutôt que représentation fidèle) d'un espace, recherche particulièrement sensible dans toute la série des Zuza : couleur bleue sur les murs et au sol, quadrillage évoquant des carreaux de carrelage et présence d'un lavabo ou d'une baignoire suffisent pour donner un cadre au récit (voir figure 5, page 4).

La présence d'un détail sur ce décor volontairement simplifié n'en est alors que plus visible, pour se faire pleinement signifiante, non pas dans l'optique de signifier le réel, de produire un « effet de réel » au sens de Barthes, mais plutôt pour nourrir l'intrigue ou le profil psychologique des personnages. Ainsi, lorsqu'Eli, le lionceau du *Matelas magique*, grand album de format carré paru en 2005, est représenté devant la porte de sa chambre, avant d'aller se coucher, le regard du lecteur est attiré par un dessin affiché au mur : représentant un super-héros avec cape et collants, et les lettres « SL » sur le torse, ce détail n'est pas sans faire référence à une séquence qui se déroule quelques pages plus loin dans l'album, dans un jeu de miroirs avec une situation similaire présente dans l'album *Max et les maximonstres* de Maurice Sendak. Comme le relève en effet Éléonore Hamaide-Jager dans sa contribution au colloque *Max et les maximonstres à 50 ans : réception et influence des œuvres de Maurice Sendak en France et en Europe*, « de même que Max passe dans le couloir devant un dessin des Maximonstres qu'il rencontre... quelques pages plus loin, Éli quitte le salon sous les yeux d'un dessin de personnage à cape, aux initiales SL, explicites quelques pages plus loin sous l'appellation de "superlionceau" »³³. Placé en amont, dès l'ouverture de l'album, comme dans l'œuvre de Sendak, le dessin ne fait donc pas seulement partie du décor ; il attire l'attention du lecteur sur le fait que l'entrée de la chambre figure le passage dans une autre

³² Roland Barthes, « L'effet de réel », *Communications* [en ligne], n° 11, 1968, « Recherches sémiologiques : le vraisemblable », p. 88. Disponible à l'adresse : http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1968_num_11_1_1158 (consulté le 4 avril 2016).

³³ Éléonore Hamaide-Jager, « Quand Zuza rencontre Max, se racontent-ils des histoires de crocodile ? Maurice Sendak et Anaïs Vaugelade », in *Max et les maximonstres à 50 ans : Réception et influence des œuvres de Maurice Sendak en France et en Europe*, *op.cit.*, p. 120.

réalité, réalité dans laquelle les lois de la nature sont mises à l'écart, et dans laquelle l'enfant peut se rêver autre qu'il n'est. De la même façon, la présence d'un cadre représentant une famille de trois lapins sur le mur du salon dans *Laurent tout seul*, publié en 1996, fait signe pour le lecteur et suscite une série de questionnements sur l'entourage du jeune héros (voir figure 6, page 4) : où est le père de Laurent (dont il n'est jamais question dans le texte), est-il simplement absent temporairement ou a-t-il disparu ? L'absence d'une figure paternelle, et le sentiment de manque qui lui est associé, pourraient-ils expliquer cette envie irrésistible du petit lapin de s'éloigner chaque jour davantage de sa maison pour partir explorer le monde de l'autre côté de la rivière ? Plus qu'un élément de décor, le cadre dessiné au mur derrière les personnages invite ainsi à réfléchir au contexte familial du héros et suggère quelques pistes concernant sa situation émotionnelle et ses possibles motivations pour entamer le grand voyage relaté dans la suite de l'album.

Le traitement des décors et l'utilisation du détail dans les illustrations témoignent donc de l'écart dont fait preuve Anaïs Vaugelade dans ses albums à l'égard du réalisme, ou plutôt de « l'illusion référentielle » au sens où l'entend Barthes. Par ailleurs, il convient de signaler que si certains titres s'attachent, nous l'avons vu, à s'inspirer de la réalité vécue au quotidien par l'enfant, d'autres s'éloignent au contraire de toute référence à cette réalité pour s'inscrire dans un cadre purement imaginaire, inspiré ou non d'autres univers fictifs du patrimoine littéraire. *La Guerre*, grand album de format carré publié en 1998, transporte ainsi le lecteur dans un cadre ni daté, ni localisé, mais qui évoque clairement le Moyen-Âge en Occident, ou du moins, celui des histoires, avec ses chevaux et chevaliers, ses salles du trône et ses combats en duel. Dans le *Déjeuner de la petite ogresse*, publié en 2002, Anaïs Vaugelade met en scène une jeune ogresse orpheline vivant dans un château trop grand pour elle, jusqu'à sa rencontre avec un garçon qu'elle capture dans le but d'en faire son repas du dimanche. *Le Garçon qui ne connaissait pas la peur*, album paru en 2009, reprend l'intrigue d'un conte des frères Grimm au sujet d'un jeune homme dont les émotions sont limitées car il est incapable de ressentir le moindre frisson, et qui se soumet à différentes épreuves et situations pour le moins fantastiques pour tenter de faire l'expérience de ce qui lui manque. Enfin, *Le Chevalier et la forêt*, publié en 2012, pourrait d'une certaine manière se concevoir comme un aboutissement dans le parcours d'Anaïs Vaugelade vers une plus grande liberté à l'égard des lois de la vraisemblance, tant au niveau des péripéties inventées par l'auteur que des formes adoptées pour les représenter en image. Cette nouveauté et cette indépendance des formes vaudront d'ailleurs quelques critiques et incompréhensions à Anaïs Vaugelade au sujet du parcours de ce jeune chevalier parti traverser la forêt pour rendre visite à sa sœur vivant dans la ville voisine, notamment celle de Claudine Hervouet dans la *Revue des livres pour enfants* :

Un petit chevalier enfermé dans une armure qui ressemble plutôt à une carapace de Lego reçoit un pistolet pour son anniversaire. Il se met en route pour remercier la donatrice qui est sa grande sœur, princesse à la ville. Il se retrouve aux prises avec une barrière récalcitrante et reçoit l'aide d'une coccinelle-fée avant d'affronter une forêt en un combat dont il s'extirpe à grand-peine. Beaucoup de péripéties pour un parcours qui s'avérera décevant, pour lui... comme pour le lecteur, un peu désorienté par un auteur qui semble, là, changer de registre³⁴.

Si la réalité connue, vécue par l'enfant est une donnée utile à l'intrigue ou à la mise en situation des personnages dans les albums d'Anaïs Vaugelade, la tentation du réalisme, dans le récit comme dans sa représentation illustrée, ne serait donc pas de mise pour l'auteur-illustrateur, assumant totalement l'ouverture sur l'imaginaire et la mise à l'écart de la vraisemblance à l'œuvre dans ses différents titres, à des degrés divers toutefois. Le recours à des animaux anthropomorphes dans la majeure partie des albums d'Anaïs Vaugelade tendrait d'ailleurs à renforcer cette idée d'une préférence pour le symbolisme des formes plutôt que pour l'illusion d'une impossible fidélité au réel. En effet, parmi la trentaine de titres de notre corpus, plus de la moitié font appel à des animaux en guise de héros : hamsters dans *Avale Léonardichon*, petit album publié dans la collection Mouche de L'école des loisirs en 1994, cochons dans *L'histoire du bonbon*, *Puce qui chante et Fille de King-Kong*, *Grande Flore*, ainsi que toute la série consacrée aux membres de la famille Quichon, lapins dans *Laurent tout seul*, chat et poule dans *Le Secret*, loup et poule (entre autres) dans *Une Soupe au caillon*, paru en 2000, lions dans *Le Matelas magique*. Ces animaux ont quasiment tout de l'homme : ils parlent, se tiennent généralement debout, éprouvent des sentiments, interagissent les uns avec les autres... et se donnent à lire et à voir, selon les termes de Nathalie Prince, comme « un substitut évident de l'enfant, désobéissant, dynamique et irréflecti »³⁵. Zuza, petite fille au centre de douze histoires publiées entre 1998 et 2004 (les trois premières de façon indépendante – avant d'être rééditées dans l'anthologie *Zuza !* en 2010 – et les suivantes en recueil de trois histoires), bénéficie quant à elle d'un statut intermédiaire : ses traits sont humains mais son nez évoque le museau d'un chat ou d'un lion, une caractéristique physique qui va de pair avec des traits de sa personnalité que l'on pourrait qualifier de « félins », notamment une certaine susceptibilité et une grande impulsivité, débordant vers la colère et l'agressivité dans certains cas (voir figures 7 et 8, page 5).

Mais en abandonnant toute visée réaliste dans la représentation de l'enfant, Anaïs Vaugelade accède par l'utilisation des animaux anthropomorphes à une autre forme de réalité : celle du psychisme, de la vie intérieure, des émotions, accessible notamment par le recours aux symboles et stéréotypes associés au bestiaire de la littérature de jeunesse. Le cochon, auquel l'auteur dédie notamment une série entière (mais inachevée à ce jour) avec les aventures des

³⁴ *La Revue des livres pour enfants*, n° 270, avril 2013, p. 10.

³⁵ Nathalie Prince, *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*, op. cit., p. 94.

différents membres de la famille Quichon, évoque ainsi inévitablement l'histoire des *Trois petits cochons*, un conte traditionnel que Bruno Bettelheim interprète dans *Psychanalyse des contes de fées* comme une variation sur différentes manières de conduire sa vie, en se laissant uniquement guider par le principe de plaisir (qu'incarnent à des degrés différents les deux plus jeunes frères) ou en tenant compte de l'adversité et en faisant usage de sa raison (principe de réalité, représenté par l'aîné des trois cochons). La prise en compte de ce « fond mémoriel »³⁶ invite ainsi le lecteur à tenter de mieux comprendre ce qui anime les personnages de cochon chez Anaïs Vaugelade, et notamment cette dualité, cette ambiguïté des émotions guidant l'action, entre désir d'évasion, rêve de grandeur et principe de réalité, comme le laisse si bien sentir notamment l'album *La Vie rêvée de Papa Quichon*, publié en 2006, qui voit le père des soixante-treize enfants Quichon évoquer, lors d'une promenade avec ces derniers, le rêve d'une vie qu'il aurait pu mener s'il n'avait pas rencontré leur mère et mis au monde une famille plus que nombreuse.

La question du rapport au réel chez Anaïs Vaugelade s'avère donc plus complexe que ce que laissait penser un premier relevé des thèmes et motifs apparaissant dans les albums. Si certains aspects de la réalité « objective » dans laquelle évolue l'enfant fournissent de la matière à l'auteur pour composer ses histoires ou mettre en situation ses personnages, c'est bien une autre réalité qui intéresse celle-ci au plus haut point : une réalité intérieure, celle des émotions, des passions, des frustrations ou encore des doutes qui animent l'esprit humain et constituent le cœur de la personnalité. Et pour témoigner de cette réalité invisible, l'auteur-illustrateur utilise des ressources offertes par l'invention et par la fiction, justifiant un écart avec la démarche d'édification de l'« effet de réel » évoqué par Barthes au sujet des écrivains réalistes. Il en résulte ainsi une sorte de « pacte de lecture » réinventé : cette notion, définie par Philippe Lejeune dans son ouvrage sur le récit autobiographique, prévoit que le lecteur reçoive et comprenne un texte d'une certaine manière en fonction du genre auquel celui-ci se rattache (par son paratexte notamment : couverture, illustration, dédicace, préface, etc.) et des œuvres du passé auquel il fait référence de façon plus ou moins implicite ; c'est ainsi « par rapport à des modèles, à des "horizons d'attente", à toute une géographie variable, que les textes littéraires sont produits puis reçus, qu'ils satisfassent cette attente ou qu'ils la transgressent et la forcent à se renouveler »³⁷. En littérature de jeunesse, telle que la pratique Anaïs Vaugelade, le recours à certains motifs comme l'animal anthropomorphe invite le lecteur à un décodage du texte et des images qui dépasse les simples apparences, qui ne se contente pas d'une lecture littérale mais tient compte de l'arrière-plan que constituent la mémoire des œuvres du passé et le symbolisme présent derrière chaque

³⁶ Expression empruntée à Nathalie Prince, *op. cit.*, p. 93.

³⁷ Philippe Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, Paris : Seuil, 1975, p. 311.

figure d'animal. C'est ce que suggère Anthony Browne à propos de son œuvre, dans un discours que l'on pourrait aisément rapprocher du travail d'Anaïs Vaugelade :

Quand je repense à ma carrière d'auteur-illustrateur, je me rends compte que la grande majorité de mes livres ne traitent pas, comme certains semblent le penser, de gorilles ou de chimpanzés, ils parlent d'émotions. Souvent d'enfants solitaires, d'enfants qui se sentent exclus, d'enfants tyrannisés par leurs pairs, qui se sentent jaloux, mal-aimés³⁸.

En somme, la question n'est pas de savoir ce qui est vrai ou faux, réel ou irréel dans les albums d'Anaïs Vaugelade, ce que transmet l'auteur à travers la fiction relevant d'une certaine forme de réalité qui ne s'embarrasse pas des lois de la vraisemblance. Comme le souligne en effet Tzvetan Todorov dans *Qu'est-ce que le structuralisme ?*, « la littérature n'est pas une parole qui peut ou doit être fausse, à l'opposé de la parole des sciences ; c'est une parole qui précisément ne se laisse pas soumettre à l'épreuve de vérité ; elle n'est ni vraie ni fausse, poser cette question n'a pas de sens : c'est ce qui définit son statut même de "fiction" »³⁹.

1.3 Entre réalité et fiction : hésitations et basculements d'un monde à l'autre

1.3.1 Fantastique, étrange et merveilleux

Il semblerait dès lors que ce qui caractérise les albums d'Anaïs Vaugelade pourrait se trouver davantage dans un entre-deux, une sorte de réalité intermédiaire établie par l'auteur-illustrateur entre un cadre de référence tiré du réel et une ouverture vers l'imaginaire et l'irréel. Animée par sa volonté de raconter des histoires qui « parlent » aux enfants, celle-ci témoigne en effet d'une attention constante pour les anecdotes du réel, qu'elle prend soin de recomposer, de réinventer, de transformer par le jeu des symboles et de la fiction pour les rendre accessibles, sensibles au plus grand nombre :

Souvent, le point de départ de mes livres est quelque chose qui m'a touchée, amusée, ou qui me préoccupe, moi, adulte. J'essaie de voir s'il n'y aurait pas quelque chose de plus général, d'« humain », d'« universel » là-dedans. Si j'ai l'impression que oui, alors le job, c'est de dépouiller l'anecdote de départ, de ne garder que les enjeux, l'essentiel, et puis de ré-inventer une anecdote, une histoire qui mettra ça en scène simplement, le plus simplement possible. Que ce soit accessible à n'importe qui, même à quelqu'un qui n'a pas encore beaucoup vécu⁴⁰.

³⁸ « Texte du discours prononcé par Anthony Browne à l'occasion de la remise du prix Hans Christian Andersen 2000 », publié dans *La Revue des livres pour enfants*, n° 197, février 2001, p. 108.

³⁹ Tzvetan Todorov, « Qu'est-ce que le structuralisme ? », *Poétique*, t. 2, Paris : Seuil, 1968, p. 35-36.

⁴⁰ Anaïs Vaugelade, texte de l'intervention programmée dans le cadre de la journée de sensibilisation « L'album au cœur des publics » organisée par l'agence Quand les livres relient [en ligne], *op. cit.*

Cette démarche nécessite une recomposition du vécu et un passage vers des formes nouvelles, ouvertes sur l'imaginaire, de façon à mieux percevoir cet « essentiel » caché sous les atours communs et insignifiants de la réalité. Pour cela, Anaïs Vaugelade ne se prive pas de faire appel à certains phénomènes qui semblent aller à l'encontre de ce que l'on pourrait appeler avec Christian Chelebourg les « lois ordinaires de la nature »⁴¹ : le lecteur rencontre ainsi au fil de ses lectures des enfants qui volent dans les airs (dans *Le Dîner de Zuzza* ou « La Mouche », l'une des 4 *histoires d'Amir*, ainsi que dans *Le Matelas magique*, dans lequel l'enfant prend les traits d'un jeune lionceau), des monstres ou d'autres figures macabres aux formes effrayantes (toujours dans *Le Matelas magique*, mais aussi dans *Le Cauchemar de Gaëtan Quichon* et *Le Garçon qui ne connaissait pas la peur*), et des objets matériels et éléments naturels mis en mouvement et pour certains dotés de parole pour entrer en interaction avec les personnages (dans *Le Chevalier et la forêt* notamment, mais aussi dans « Le Tracteur », l'une des 4 *histoires d'Amir*). La question qui se pose alors, pour l'auteur et pour le lecteur, est celle de la croyance : la conduite de la narration, verbale et iconique, favorise-t-elle une adhésion sans réserve aux propositions de l'auteur, ou bien le lecteur est-il tenté de mettre à distance les phénomènes et les figures proposés, dans la mesure où il reste pleinement conscient de leur caractère fictif et imaginaire ?

Ce régime de l'hésitation, du basculement plus ou moins assumé vers un univers de fiction nécessite ici quelques précisions et éclaircissements. En effet, la critique a pris l'habitude, au XXe siècle, de distinguer différentes formes relevant du registre de l'« irréel », et notamment le merveilleux propre aux contes de fées et le fantastique. Le premier terme, dont l'usage est attesté dès le XVIIe siècle, qualifie d'abord un spectacle admirable, un objet susceptible de susciter l'étonnement et l'admiration : « Tout ce qui surprend l'esprit & lui donne une admiration qui le charme »⁴². Son emploi s'étend ensuite à toutes les littératures qui, à l'instar des *Fables* de La Fontaine, faisaient intervenir l'irréel. Il sera dès lors rapidement associé au personnel traditionnel de la féerie, comme en témoigne la définition proposée par Émile Littré dans les années 1860 : le merveilleux désigne « l'intervention d'êtres surnaturels comme dieux, anges, démons, génies, fées, dans les poèmes et autres ouvrages d'imagination »⁴³. L'adjectif fantastique, dérivé du grec *phantasia*, que l'on peut traduire par imagination, vision, apparition, qualifie dès le Moyen-Âge des événements ou des êtres qui n'existent pas dans la réalité et renvoie peu à peu « à la folie et, par extension, à tout ce qui présente une apparence étrange, à tout ce qui semble inexplicable »⁴⁴.

⁴¹ Christian Chelebourg, *Le surnaturel : poétique et écriture*, *op. cit.*, p. 10.

⁴² Pierre Richelet, *Dictionnaire de langue française ancienne et moderne augmenté de plusieurs additions d'histoire, de grammaire, de critique, de jurisprudence, et d'une liste alphabétique des auteurs et des livres cités dans ce dictionnaire*, Amsterdam : aux dépens de la Compagnie, 1732, 2 vol., t. 2, p. 184.

⁴³ Émile Littré, *Dictionnaire de la langue française*, Paris : Hachette, 1860-1876, 4 vol., t.3, p.528.

⁴⁴ Christian Chelebourg, *op. cit.*, p. 29.

C'est en 1878 que sont mentionnés dans le *Dictionnaire de l'Académie française* les contes fantastiques, désignés comme des « contes où il est beaucoup question de revenants, de fantômes, d'esprits »⁴⁵. Avec la réhabilitation romantique de l'imaginaire et les travaux d'écrivains tels que Nodier, Nerval, Poe ou Hoffmann, le fantastique se distingue du merveilleux en se positionnant comme le résultat d'une perception visionnaire de la réalité :

La fortune critique du fantastique est intimement liée à la réhabilitation romantique de la « folle du logis » : c'est le développement de la pensée spéculative qui autorise à considérer comme des vérités ignorées les visions façonnées par *la fonction de l'irréel*. Dans ce cadre, le fantastique est conçu comme le résultat probant d'expériences mentales inédites, rapportées par des écrivains promus en quelque sorte au rang d'*autorités*.⁴⁶

En 1957, Pierre-Georges Castex définit le fantastique comme « une irruption brutale du mystère dans le cadre de la vie réelle »⁴⁷. Et dix ans plus tard, c'est Tzvetan Todorov qui précise les distinctions entre le merveilleux, l'étrange et le fantastique, en faisant reposer sur ce dernier une ultime « hésitation du lecteur »⁴⁸ - éventuellement relayée par un personnage - entre une interprétation naturelle et une interprétation surnaturelle des phénomènes rapportés : « le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un événement en apparence surnaturel »⁴⁹. Mais cette hésitation propre à au fantastique peut s'avérer fragile et s'évanouir à tout instant, dès lors que des événements qui paraissaient surnaturels tout au long de l'histoire sont finalement expliqués de façon rationnelle à la fin : on entre alors dans le régime de l'étrange. À l'inverse, le fantastique peut basculer du côté du merveilleux lorsqu'un récit se présentant comme fantastique se termine par une acceptation du surnaturel. La frontière est donc tenue entre le fantastique et ses genres voisins, si bien que Todorov nous invite à penser l'existence de différents « sous-genres transitoires »⁵⁰, entre le fantastique et l'étrange d'une part, entre le fantastique et le merveilleux d'autre part. Pour finir, Christian Chelebourg en vient lui aussi à modérer le clivage du merveilleux et du fantastique, définis comme deux genres « exigeant une pétition de créance »⁵¹ :

La crédulité que le miracle exploite et que le merveilleux sollicite par convention, le fantastique l'impose grâce à la rigueur d'une organisation textuelle basée sur la contamination du surnaturel par le naturel. À chaque fois, il s'agit donc bien d'entraîner le lecteur à admettre l'altération des lois ordinaires de la nature. Seules changent les modalités de la croyance⁵².

⁴⁵ *Dictionnaire de l'Académie française, septième édition : dans laquelle on a reproduit pour la première fois les préfaces des six éditions précédentes*, Institut de France, Paris : Firmin Didot, 1878, 2 vol. t.1, p. 724.

⁴⁶ Christian Chelebourg, *op. cit.*, p. 33.

⁴⁷ Pierre-Georges Castex, *Le Conte fantastique en France de Nodier à Maupassant*, Paris : José Corti, 1951, p. 8.

⁴⁸ Tzvetan Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris : Seuil, 1970, p. 36.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 29.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 49.

⁵¹ Christian Chelebourg, *op. cit.*, p. 35

⁵² *Ibid.*, p. 35-36.

Avant d'étudier la manière dont Anaïs Vaugelade organise dans ses albums le déploiement du surnaturel dans un contexte plus ou moins réaliste, il convient de signaler que cette question de la croyance, de l'adhésion du lecteur à un univers fictif dont les lois sont susceptibles de s'écarter de celles qui régissent le monde réel, a pu inquiéter certains pédagogues et éditeurs de littérature pour la jeunesse, soucieux d'accompagner l'enfant au mieux dans la construction de ses repères et dans sa connaissance du monde qui l'entoure. Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani, dans leur article « Les albums pour enfants, le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance »⁵³, qui présente le bilan d'une enquête portant sur la littérature de jeunesse en 1975, s'intéressent ainsi aux projets éditoriaux et aux conceptions du jeune enfant qui animent certaines maisons d'édition dites « traditionnelles », telles que Hachette et Bias : pour la seconde, par exemple, l'enfant est avant tout animé par son envie d'appréhender un environnement qui lui est encore inconnu ; les albums doivent donc être l'un des outils permettant d'assouvir ce besoin primaire. Il résulte de ce projet et de cette vision de l'enfant des albums solidement enracinés dans la réalité, illustrés de façon classique, à des fins purement documentaires, afin d'encourager l'enfant dans son processus de reconnaissance, de compréhension et de dénomination du monde qui l'entoure.

Les années 1970 voient toutefois s'élever de nouvelles voix en faveur d'une plus grande liberté de ton et d'une ouverture à d'autres formes de réalité, incluant la fiction et l'imaginaire. L'ouvrage de Jacqueline Held, *L'imaginaire au pouvoir : les enfants et la littérature fantastique*, paru en 1977, se donne ainsi à lire comme un véritable plaidoyer en faveur de la littérature fantastique pour la jeunesse et plus généralement de la sollicitation active de l'imaginaire de l'enfant pour que celui-ci puisse construire et développer avec davantage de ressources sa personnalité et son regard sur le monde. Pour l'auteur en effet, il ne saurait être question d'une primauté du réel sur l'imaginaire, dans la mesure où chaque individu secrète son propre réel à partir de ce qu'il perçoit : rêve et réalité s'interpénètrent ; raison et imagination se construisent en résonance l'une avec l'autre. Dès lors, la fiction ne peut être accusée de freiner la construction, l'appréhension du monde par l'enfant, bien au contraire :

S'il y a, nous l'avons vue, une dialectique extrêmement subtile du réel et de l'imaginaire, n'est-ce pas en se frottant à l'un et à l'autre, par le va-et-vient continu, que l'enfant va peu à peu se mouvoir dans l'un et dans l'autre avec agilité, avec une lucidité croissante, bref, qu'il va apprendre à mieux les situer respectivement ?⁵⁴

⁵³ Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani, « Les albums pour enfants, le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13, février 1977, p. 60-79 et n° 14, avril 1977, p. 55-74.

⁵⁴ Jacqueline Held, *L'imaginaire au pouvoir : les enfants et la littérature fantastique*, Paris : Les éditions ouvrières, 1977, p. 48.

Georges Jean situe quant à lui le débat entre réalité et imaginaire au niveau du langage et de la pensée. Constatant que l'imagination est généralement tenue à l'écart de la pédagogie du fait de son opposition supposée avec l'apprentissage du langage et la découverte objective du monde, l'auteur de *Pour une pédagogie de l'imaginaire* déplore que soit ainsi oubliée la part symbolique et métaphorique du langage, directement liée à la faculté d'imaginer :

Mon but est de dire et de crier que, sans imagination, il n'y a pas de développement possible des individus et que l'imagination n'est pas seulement onirisme, rêve, invention du jamais vu, mais qu'elle intervient dans tous les processus psychiques et corporels, et d'abord dans le langage⁵⁵.

Concevant l'imaginaire comme une « projection de la réalité dans la sensibilité et l'entendement »⁵⁶, Georges Jean nous invite ainsi à dépasser l'idée d'une opposition simpliste entre le réel et le fictif, entre le vrai et le faux, et à considérer le livre pour enfants comme un support permettant de faire découvrir à l'enfant un monde contrasté, tout en nuances, dans lequel l'imaginaire et le rationnel participent à la construction d'une même réalité.

1.3.2 *Éléments moteurs et points de basculement*

Après cet examen théorique des relations entre réalité et fiction, réel et imaginaire, et la mise en lumière de leur nécessaire interdépendance en littérature de jeunesse, à des fins non seulement esthétiques mais également pédagogiques, il convient d'examiner la façon dont Anaïs Vaugelade organise cette ouverture sur l'inconnu, l'étrange, l'ailleurs ou le surnaturel. Si un certain nombre de ses albums reprennent des éléments de la vie quotidienne pour ancrer leur intrigue dans un cadre réaliste, connu et maîtrisé par l'enfant, sur quels éléments l'auteur-illustrateur s'appuie-t-elle pour dépasser cet univers de référence et en déployer d'autres, se caractérisant par leur indépendance à l'égard des lois ordinaires de la nature ? Le passage entre réel et surnaturel fait-il l'objet d'une frontière bien délimitée ou au contraire d'un glissement plus progressif et moins évident à percevoir ? Pour répondre à ces questions, intéressons-nous dans un premier temps au langage, auquel Liliane Cheilan attribue le rôle de « déclic » dans un certain nombre d'albums pour enfants étudiés dans le cadre d'un article pour la revue *Hors Cadre[s]* consacré à l'imaginaire :

Un mot suffit, chez l'enfant, pour que l'imagination s'envole. Max a fait des bêtises. "Monstre" lui dit sa mère. Qu'à cela ne tienne ! Max part au pays des Maximonstres pour en être le roi. Ce matin-là, le père de Joseph l'a prévenu que les choses changeraient bientôt [dans *Tout change*, d'Anthony Browne]. Et en effet, tout change dans la maison de la façon la plus surréaliste, depuis le fauteuil qui devient gorille jusqu'au ballon de foot qui finit sa course en œuf⁵⁷.

⁵⁵ Georges Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris : Casterman, 1991, p. 28.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 40.

⁵⁷ Liliane Cheilan, « Tickets pour le quai 9 ¾ », *Hors Cadre[s]*, n°6, « Imaginaire d'enfants », *op. cit.*, p. 6.

Le mot, la dénomination, peut se révéler propice à ce type de décalage dans les albums d'Anaïs Vaugelade, en particulier dans la série consacrée à Zuza, qui offre plusieurs exemples d'ouverture par le langage sur une autre réalité : ainsi, dans « Le Château », l'une des trois histoires de *Zuza vous aime*, il suffit que le crocodile qualifie de « piscine » le trou creusé par Zuza dans le but de disparaître aux yeux des autres pour qu'un nouveau terrain de jeu s'ouvre pour le groupe, mettant fin à l'isolement de la petite fille. Dans « L'anniversaire », la première histoire de *Courage Zuza*, l'héroïne perd l'un de ses doudous parmi la foule de petites filles invitées par sa sœur Marianna. Pour récupérer son bien, Zuza « plonge » et se retrouve, sur la double page suivante, immergée dans une sorte de bassin délimité en haut par les pieds des enfants entre lesquelles elle s'est frayé un chemin : le verbe « plonger » pris au pied de la lettre donne ainsi lieu à une représentation fantasmée d'un univers souterrain (et aquatique) dans lequel se trouveraient tous les objets que l'on a perdus à un moment ou à un autre de sa vie (« On trouve des tas de choses là-dessous. Chaussures, cuillères, culottes, crocodile... »). Enfin, dans « L'école », deuxième histoire de *Courage Zuza*, c'est une phrase, que la maîtresse demande à Zuza de répéter (« Le chêne a des feuilles caduques »), qui se transforme dans la bouche de la petite fille inattentive pour devenir une parole étrange (« Fénélafoï Kabouc »). Prononcés plusieurs fois avec une fureur grandissante, ces deux mots résonnent presque comme une formule magique accompagnant le changement de taille de Zuza, celle-ci grandissant progressivement jusqu'à occuper la place de tout un continent sur la planète Terre (voir figure 9, page 5).

Ce pouvoir incantatoire du langage se donne aussi à lire dans les répétitions auxquelles se livre souvent dans ses textes Anaïs Vaugelade : l'exemple le plus frappant en est sans doute le petit album *Dans les basquettes de Babakar Quichon*, publié en 2009, qui raconte une course de vitesse entre les différents membres de la famille Quichon, gagnée par le jeune Babakar grâce à sa paire de chaussures « ultrarapides ». Après un jeu de questions rhétoriques interrogeant la raison du pouvoir magique des fameuses baskets sans jamais le remettre en question (« Est-ce parce qu'elles sont rouges que ces basquettes sont fantastiques ? »), l'auteur fait basculer son récit dans le surnaturel en utilisant l'anaphore (« Il dépasse ») et la gradation pour mieux faire sentir l'idée d'une montée en puissance, d'une surenchère dans l'éloignement à l'égard des lois du réel :

Babakar Quichon dépasse tout le monde. Il dépasse même les lois du paysage, tellement il est rapide. Il dépasse le son, il dépasse la lumière. Il dépasse l'espace et le temps. Voilà ce qui arrive quand on va vraiment vite. En fait, il n'y a que Babakar Quichon lui-même qui soit aussi rapide que Babakar Quichon. Alors Babakar Quichon enlève ses basquettes.

L'orthographe réinventée du mot « basquette » et l'association du prénom et du nom de famille du héros, répétés à l'envi, participent également à ce pouvoir de suggestion du langage alors que le récit prend une tournure surnaturelle ; de leur côté, les illustrations s'associent d'abord de façon

séquentielle, donnant l'idée de mouvement, avant de juxtaposer sur la même image plusieurs représentations simultanées du personnage dans différentes postures, soulignant ainsi parfaitement l'effet d'entraînement puis de confusion et de perte de repères associés à cette course effrénée (voir figure 10, page 6).

D'une façon un peu différente, la répétition et l'usage de la rime créent dans *L'Anniversaire de Monsieur Guillaume*, l'un des premiers albums d'Anaïs Vaugelade, publié en 1994, une atmosphère particulière, inscrivant d'emblée le récit dans un univers poétique et littéraire plus que dans un contexte réaliste que le cadre de la chambre pouvait pourtant suggérer dans les premières illustrations. Reprenant la forme traditionnelle du récit en randonnée, l'album raconte le trajet de Guillaume pour aller déjeuner au restaurant le jour de son anniversaire ; ce trajet est ponctué de rencontres répétant systématiquement le même schéma : l'animal croisé sur le bord du chemin interroge l'enfant sur sa destination, ce dernier répond en listant les plats préférés que chaque membre du groupe espère trouver au restaurant, et le nouveau venu se joint alors à la petite troupe, allongeant la liste des plats à mentionner à l'étape suivante. Si Guillaume rêve d'un « joli pâté », le gros rat salive quant à lui pour une « croûte de gruyère », la poule pour un « pudding de blé », le chat grognon pour « une tarte aux lardons », le cochon d'hiver pour des « pommes de terre » et le loup (qui se rallie au groupe après avoir menacé de les dévorer) pour un « gâteau fondant ». Cette liste de plats évolutive récitée par Guillaume et augmentée à chaque double page occasionnant une nouvelle rencontre prend ainsi progressivement la forme d'un assemblage poétique, contribuant à écarter le texte de son ancrage réaliste pour le placer dans la lignée des comptines et formulettes de l'enfance, à la manière, entre autres, de la petite chanson de *Roule galette* de Natha Caputo et Pierre Belvès ou des *nursery rhymes* de la tradition anglo-saxonne. À moins qu'il ne s'agisse là d'une adresse à l'enfant lecteur, destinée à l'inviter à établir, lui aussi, la liste de ses plats préférés...

Il semblerait donc que l'hésitation propre au fantastique ne soit pas vraiment de mise dans les albums d'Anaïs Vaugelade, l'auteur-illustrateur favorisant dans de nombreux cas une entrée plutôt directe dans l'imaginaire (ou du moins, ménagée par l'intervention d'un élément de langage déclencheur), sans questionnement au sujet de la vraisemblance – ou invraisemblance – des faits, qui serait porté par un personnage ou par le narrateur lui-même. Cette dimension tient sans doute à la composition même du lectorat visé, ce dernier étant aisément susceptible de basculer rapidement dans la fiction et dans l'imaginaire sans se préoccuper de vraisemblance comme le ferait un adulte. Comme les enfants auxquels s'adressent les albums, les héros d'Anaïs Vaugelade font eux-mêmes preuve d'une adhésion sans réserve à l'univers merveilleux que celle-ci déploie, dans lequel évoluent animaux anthropomorphes, figures de légende, ou objets animés et dotés de

paroles, comme l'assiette de petits pois, le verre et le morceau de pain qui prennent leur envol dans « Le dîner de Zuza » ou le tracteur vert qui roule tout seul et s'adresse au jeune héros dans son langage fait de coups de klaxon, dans l'une des 4 *histoires d'Amir*. Les personnages et objets animés sont ainsi porteurs d'une forte dimension d'ouverture sur l'imaginaire dans la mesure où ils agissent selon des lois propres à l'univers fictif dans lequel ils évoluent, et en dehors de toute logique de vraisemblance, sans que cela ne soit pour autant remis en cause dans le récit. La présence du crocodile aux côtés de la petite fille dans la quasi-totalité des histoires de Zuza témoigne notamment de cette acceptation du surnaturel et de son inscription au cœur de l'intrigue : ami « imaginaire » doté d'une présence bien réelle dans les histoires de Zuza, il se révèle tour à tour confident, compagnon de jeu, ami soufflant la bonne réponse à apporter face à la maîtresse ou rival contre lequel il faut se battre pour récupérer son dîner. Si son comportement ne correspond ici en rien aux qualités habituellement associées à l'animal (prédateur redoutable et puissant), l'auteur lui confère au fur et à mesure des histoires de la série une épaisseur psychologique telle que son existence narrative ne peut être remise en cause, ni par l'héroïne qui interagit directement avec lui, ni par le narrateur, ni par le lecteur. Dans « Le cauchemar de Zuza », la première histoire du recueil *Encore un peu de Zuza*, l'auteur s'amuse d'ailleurs à jouer avec la nature imaginaire de ce compagnon de tous les jours : Zuza dans la salle de bains raconte son cauchemar de la nuit à son ami en lui décrivant le monstre qui y figurait, un monstre dont la description ressemble à s'y méprendre à celle du crocodile (« très grand », « très gros, avec une longue gueule pleine de dents pointues », « des yeux comme des boules et des grandes pattes griffues »). Le soulagement de ce dernier à l'annonce de la chute de la description (« et il était entièrement rose ») révèle à quel point cette créature de fiction souhaite être prise au sérieux, par l'héroïne et par le lecteur, et non reléguée au rang de figure onirique ou cauchemardesque (voir figure 11, page 6).

Le travail que mène Anaïs Vaugelade sur les personnages de ses albums conduit ainsi à créer de « l'écart » selon le terme employé par Nathalie Prince dans *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*, dans la mesure où leur existence ne se justifie pas ou plus par leur degré de réalisme, mais par leur implication dans l'intrigue et dans l'élaboration d'une nouvelle « figuration mimétique et imaginaire »⁵⁸. Prenant appui sur les propos de Vincent Jouve, pour qui la perception de la réalité du personnage peut reposer sur trois catégories, le *certain* (personnages historiques ayant existé de façon attestée), le *probable* (personnages s'appuyant sur un modèle ayant une référence directe dans le monde réel du lecteur) et le *possible* (acteurs individualisés

⁵⁸ Nathalie Prince, *op.cit.*, p. 88.

obéissant aux lois du monde réel), Nathalie Prince remarque en effet que cette typologie ne tient guère en littérature de jeunesse :

Or la littérature de jeunesse nous a habitués à présenter des personnages à la fois improbables et impossibles, impliquant par là l'élaboration d'un quatrième genre, *l'écart*, où les personnages, sans être ni probables ni possibles dans le monde réel, portent avec eux tout ou partie du récit⁵⁹.

Personnage impossible et improbable, le crocodile de Zuza assure par sa présence une ouverture sur le merveilleux, le surnaturel, tout en jouant un rôle incontestable dans le déroulement de l'intrigue et la révélation des émotions qui animent la jeune héroïne. Il constitue ainsi pour le lecteur un moteur formidable pour la sollicitation de l'imaginaire autant qu'il permet d'enrichir la compréhension de ce qui se joue autour du personnage de Zuza, notamment dans son rapport avec la réalité qui l'entoure, parfois décevante et frustrante.

1.4 Intertextualité et références : du réel littéraire érigé au rang de réalité

1.4.1. Mise en jeu des classiques et des stéréotypes de la littérature de jeunesse

La réalité qui intéresse Anaïs Vaugelade serait finalement moins la réalité extérieure, le contexte dans lequel évolue quotidiennement l'enfant, qu'une réalité subjective, interne, c'est-à-dire tenant compte de la psychologie des personnages, mais aussi interne au récit, dans le sens où l'auteur chercherait davantage à élaborer une logique propre à chaque album, par le travail du texte et de l'image, plutôt qu'à se soumettre à un souci de vraisemblance exigeant l'adoption d'une logique externe. Cette préférence accordée à la réalité « littéraire » sur la réalité extérieure se lit particulièrement dans la dimension éminemment intertextuelle des albums d'Anaïs Vaugelade. Mais avant d'en examiner plus précisément les formes, il n'est pas inutile de s'arrêter quelques instants sur cette notion d'intertextualité, née sous la plume de Julia Kristeva. Dans son ouvrage *Séméiotikè*, publié en 1969, celle-ci la définit comme un processus indéfini, relativement abstrait, une forme de « transposition »⁶⁰, de « dynamique textuelle »⁶¹, selon les mots de Nathalie Piégay-Gros, bien loin d'une logique d'imitation ou de reproduction aisément identifiable et repérable :

L'intertextualité n'est donc conçue ni comme un phénomène d'imitation ni comme un phénomène de filiation : il s'agit moins d'emprunts – les citations sont toujours sans guillemets – que de traces, souvent inconscientes, difficilement isolables. L'intertextualité ainsi définie ne renvoie ni à la reprise d'une œuvre du passé, ni à une référence contenue dans un texte, mais au

⁵⁹ *Ibid.*, p. 87.

⁶⁰ Julia Kristeva, *Séméiotikè : recherches pour une sémanalyse*, Paris : Seuil, 1969, p. 133.

⁶¹ Nathalie Piégay-Gros, *Introduction à l'intertextualité*, Paris : Dunod, 1996, p. 10.

mouvement essentiel de l'écriture, qui procède en transposant des énoncés antérieurs ou contemporains⁶².

Roland Barthes reprend le premier cette notion dans son article « Théorie du texte » pour l'*Encyclopaedia Universalis*, restant assez proche de la définition de Kristeva lorsqu'il assure que « tout texte est un tissu nouveau de citations révolues »⁶³. Il renforce à son tour l'idée selon laquelle le travail intertextuel est difficile à repérer et à mesurer, au sens où il met en jeu des « formules anonymes », des « citations inconscientes ou automatiques »⁶⁴, mais souligne que cette présence subtile de textes antérieurs participe pleinement au plaisir de la lecture en sollicitant la mémoire du lecteur et en enrichissant de souvenirs la perception du texte lu. Avec les travaux de Michaël Riffaterre, publiés notamment dans *La Production du texte* en 1979, la notion d'intertextualité bascule plus nettement du côté de la réception : elle est la « perception par le lecteur de rapports entre une œuvre et d'autres, qui l'ont précédée ou suivie »⁶⁵. Conscient du relativisme auquel une telle définition peut conduire, Riffaterre distingue une intertextualité « aléatoire » et une intertextualité « obligatoire », que « le lecteur ne peut pas ne pas percevoir, parce que l'intertexte laisse dans le texte une trace indélébile, une constante formelle qui joue le rôle d'un impératif de lecture, et gouverne le déchiffrement du message dans ce qu'il a de littéraire »⁶⁶. Cette définition de l'intertextualité par la lecture que l'on peut en faire présente un risque, mis en évidence par Nathalie Piégay-Gros, celui de « la subjectivité des rapprochements opérés »⁶⁷ : l'intertexte peut être manqué si le lecteur ne dispose pas des références nécessaires pour l'identifier, ou il peut être au contraire amplifié lorsque la mémoire d'un lecteur très cultivé est sollicitée à l'excès.

Le travail de Gérard Genette dans *Palimpsestes*, publié en 1982, permet de dépasser cette vision contraignante de l'intertextualité en la replaçant dans une typologie générale de toutes les relations que les textes entretiennent les uns avec les autres. L'auteur commence par désigner sous le terme « transtextualité » tout ce qui met un texte en relation, de façon manifeste ou implicite, avec d'autres textes. Celle-ci se décline en cinq types de relations, parmi lesquelles l'intertextualité, définie comme une « relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes »⁶⁸ et incluant la citation, le plagiat et l'allusion. Sont exclues en revanche de l'intertextualité les formes plus implicites de réécriture, les réminiscences et autres relations de dérivation qui peuvent s'établir entre deux textes : celles-ci sont en effet le propre de l'« hypertextualité », relation que

⁶² *Ibid.*, p. 12.

⁶³ Roland Barthes, « Texte (théorie du) », *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1973.

⁶⁴ *Idem.*

⁶⁵ Michaël Riffaterre, « La trace de l'intertexte », *La Pensée*, n° 215, octobre 1980, p. 4. .

⁶⁶ *Ibid.*, p.5.

⁶⁷ Nathalie Piégay-Gros, *op. cit.*, p. 17.

⁶⁸ Gérard Genette, *Palimpsestes, La littérature au second degré*, Paris : Seuil, 1982, p. 8.

L'on pourrait qualifier de « verticale » dans la mesure où elle suppose la reprise (et non la présence) d'un texte antérieur par imitation ou par transformation, selon un registre qui peut être sérieux ou plus ludique (comme dans la parodie ou le pastiche). L'intertextualité et l'hypertextualité ainsi définies permettent de s'intéresser à la pratique de l'écriture littéraire comme un jeu avec les œuvres du passé : nous nous pencherons sur cette dimension dans notre analyse des références présentes dans les albums d'Anaïs Vaugelade, sans oublier l'effet produit sur le lecteur cher à Michaël Riffaterre, dans un contexte de réception toutefois ici assez particulier puisqu'il inclut non seulement l'enfant, dont la culture et la mémoire peuvent être encore assez réduites, mais aussi éventuellement un adulte lecteur.

La présence d'autres œuvres dans les albums d'Anaïs Vaugelade relève dans des cas finalement assez rares de l'intertextualité telle qu'elle est définie par Gérard Genette : quelques citations et allusions peuvent être repérées, notamment des citations iconiques faisant intervenir les poussins de Claude Ponti, que l'on peut reconnaître malgré leur déguisement parmi la foule présente dans la ville à la fin du *Chevalier et la forêt* (voir figure 12, page 7), ou bien dans la chambre de Zuza, au début de l'histoire « Le voyage », publiée dans *Encore un peu de Zuza ?* On pourrait également souligner que l'auteur-illustrateur n'est pas la première à faire intervenir des personnages de cochons dans ses albums, que l'on pense par exemple aux *Cochontines* d'Arnold Lobel, publié en 1984, ou à la famille mise en scène par Anthony Browne dans *À Calicochon*, paru en 1986, mais on ne peut guère pour autant parler d'intertextualité concernant ces possibles références. Il nous semble en revanche qu'Anaïs Vaugelade travaille plus souvent à partir d'inspirations variées, puisées dans une « mémoire de la littérature »⁶⁹, et plus spécifiquement de la littérature de jeunesse, qui lui offrent matière à penser, à imaginer et à créer, autrement dit, plutôt sur le mode d'une « dérivation » propre à l'hypertextualité selon Genette, comme lorsqu'elle reprend un conte des frères Grimm pour en faire un album intitulé *Le Garçon qui ne connaissait pas la peur*, histoire que l'auteur avoue avoir « traîné presque dix ans »⁷⁰ avant de le publier en 2009.

Lectrice de Maurice Sendak, Anaïs Vaugelade reprend notamment dans son premier album, *Virgile et le vaisseau spatial*, publié en 1993, une situation initiale proche de celle de *Petit-Ours va sur la lune*, écrit par Else Minarik et illustré par Sendak en 1970 : Virgile comme Petit-Ours jouent avec un carton qui, par la force de l'imaginaire enfantin devient un vaisseau pour l'un, un casque spatial pour l'autre. Comme le souligne Éléonore Hamaide-Jager dans sa contribution aux actes du colloque *Max et les maximonstres à 50 ans : réception et influence des œuvres de Maurice Sendak en France*

⁶⁹ Expression empruntée à Tiphaine Samoyault, *L'intertextualité : mémoire de la littérature*, Paris : Nathan, 2011.

⁷⁰ Anaïs Vaugelade, texte de l'intervention programmée dans le cadre de la journée de sensibilisation « L'album au cœur des publics » organisée par l'agence Quand les livres relient, *op. cit.* [en ligne].

et en Europe, les deux histoires mettent donc en scène le pouvoir du « faire semblant », tandis que l'intervention maternelle permet d'initier chez Minarik et Sendak comme chez Vaugelade un « retour sur terre », en utilisant le motif du repas (goûter ou déjeuner) comme signal du rappel à la réalité. L'hypotexte de *Max et les Maximonstres*, chef-d'œuvre de Sendak publié pour la première fois en France par Delpire en 1967, est lui aussi bien présent dans plusieurs albums de notre corpus, notamment dans des histoires de Zuza telles que « Le voyage » et « La fête », parues dans le recueil *Encore un peu de Zuza*, ou dans *Le Matelas magique*, qu'Éléonore Hamaide-Jager voit comme une « réécriture complexe de *Cuisine de nuit* et de *Max et les maximonstres* »⁷¹. Anaïs Vaugelade y propose en effet une version réinventée de ce parcours dans les méandres du rêve et de l'inconscient précédemment mis en scène par Sendak avec le voyage de Max et les aventures de Mickey. Certaines scènes sont exemplaires du travail de dérivation, de réinvention, décrit par Genette à propos de l'hypertextualité, notamment celle du survol de la ville dont l'architecture évoque l'univers de la cuisine dans *Cuisine de nuit*, et celui des jouets et de la chambre d'enfant dans *Le Matelas magique* (voir figures 13 et 14, page 7). Ces références, présentes de façon plus ou moins subtile, témoignent ainsi de l'influence de certains auteurs-illustrateurs ayant marqué la mémoire d'Anaïs Vaugelade ; pour le lecteur, elles signalent – avant même de suggérer, peut-être, autre chose – l'entrée dans un univers fictionnel, dans une autre réalité régie non plus par les lois de la nature, mais par les codes, les procédés littéraires et les images marquantes des œuvres du passé.

Dès lors, il n'est pas anodin que les albums d'Anaïs Vaugelade accordent une place importante à la réutilisation, la remise en jeu des stéréotypes incontournables de la littérature de jeunesse, à commencer par la figure de l'ogre et celle du loup. En effet, comme le souligne Nathalie Prince dans son ouvrage *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*,

la littérature de jeunesse ressortit à un jeu de stéréotypie qui vaut pour pacte d'écriture. On a déjà lu le texte, d'une certaine manière, avant qu'il ne commence. Les stéréotypes – méchante sorcière, loup affamé, lapin espiègle et victime, cochon goinfre ou fainéant et gentille petite fille – y sont légion et précèdent la lecture par ce qu'ils annoncent. Lorsque, dans *Le déjeuner de la petite ogresse*, Anaïs Vaugelade écrit : « C'est une petite ogresse », tout un imaginaire familier se met en place, rempli de combinaisons et de jeux esthétiques [...]. La littérature de jeunesse se désigne elle-même comme un vaste champ d'intertextualité et d'intermédiation⁷².

En effet, dès la première page du *Déjeuner de la petite ogresse*, le ton est donné : l'auteur-illustrateur nous entraîne dans sa propre relecture des poncifs du genre, avec une héroïne orpheline, vivant seule dans un « immense château » et respectant un cycle de dévoration bien établi (« Chaque dimanche, à déjeuner, la petite ogresse mange un enfant. C'est une tradition de famille, chez les

⁷¹ Éléonore Hamaide-Jager, « Quand Zuza rencontre Max, se racontent-ils des histoires de crocodile ? Maurice Sendak et Anaïs Vaugelade », *op. cit.*, p. 120.

⁷² Nathalie Prince, *op. cit.*, p. 181-182.

ogres, on mange un enfant par semaine et deux les jours de fête »). Le personnage du garçon capturé dans la forêt ne se trompe d'ailleurs pas sur la nature de la petite fille, qu'il identifie bien comme un stéréotype littéraire, dans un dialogue particulièrement savoureux pour le lecteur en termes de mise en abyme :

Il dit : « Bonjour, êtes-vous une vraie ogresse ? »
« Quel enfant bizarre », pense-t-elle. « Je me demande s'il est comestible. »
« Je vous ai reconnue », dit le garçon, « parce que j'ai lu un livre qui parle de la vie des ogres. »
« Ah bon », répond l'ogresse. Elle monte la cage sur son pousse-bagages et la ramène chez elle.

La suite de l'intrigue, qui voit se développer un lien d'attachement comme dans *Le Géant de Zéralda* de Tomi Ungerer, paru en 1967, permet d'inverser le destin de l'ogresse, promettant de ne plus manger personne pour pouvoir épouser celui qu'elle aime : le stéréotype présenté au départ est ainsi progressivement mis à mal (l'épisode de fièvre de la petite ogresse signifierait alors le combat intérieur entre la personnalité « héritée » du type auquel elle appartient et les sentiments nouveaux nés au contact du jeune garçon), avant de s'estomper totalement (ou presque...) derrière les dernières images du bonheur familial. Comme dans *Le Géant de Zéralda*, un clin d'œil final au stéréotype se glisse dans l'illustration, avec une ultime image centrée sur le fond blanc de la dernière page, représentant l'une des enfants du couple occupée à construire une cage. Du retournement de la figure de l'ogresse jusqu'à la pirouette finale, tout n'est donc que jeu avec les horizons d'attente, jeu de déviation et de subversion des codes établis, tel que Nathalie Prince l'a mis en évidence dans *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire* :

Ainsi, du seul fait que cette littérature est stéréotypée, architextuelle, elle porte, à son insu parfois, une nécessaire dimension subversive, mais surtout parodique, en ce sens qu'elle n'est jamais tant subversive que lorsqu'elle invite à sa propre subversion et nous invite au perpétuel « écart esthétique » défini par Jauss dans *Esthétique de la réception* comme rupture de « l'horizon d'attente du lecteur ». Celui-ci, constitué par une culture et des lectures antérieures, détermine les stéréotypes avec lesquels les grandes œuvres, celles qui osent changer les horizons d'attente, vont pouvoir jouer.⁷³

Le recours à la figure du loup dans *L'Anniversaire de Monsieur Guillaume* relève de la même logique, à savoir un retournement du stéréotype pour faire de l'animal, d'abord présenté comme dangereux et prédateur, un personnage attendri par le doux souvenir des gâteaux cuisinés par sa maman : « Quand j'étais un petit loulou, ma maman me préparait un gâteau fondant à chaque anniversaire, soupire le loup [...]. Je peux venir avec vous ? » (voir figure 15, page 8). Dans *Une Soupe au caillou*, publié en 2000, le loup occupe cependant une place plus ambiguë, au sens où il se présente comme vieux et affaibli, dépendant des autres animaux pour pouvoir se nourrir, tandis que de nombreux signes dans le texte et dans l'illustration viennent rappeler sa férocité, créant ainsi une atmosphère particulière où affleure tout en subtilité une pointe de doute et d'angoisse...

⁷³ *Ibid.*, p. 185.

Jouant ainsi avec les codes de la littérature de jeunesse et avec les horizons d'attente du lecteur, Anaïs Vaugelade s'inscrit dans la filiation de grands textes et de grands auteurs qui l'ont précédée tout en apportant sa touche personnelle, par la subversion, l'humour et l'ouverture sur l'imaginaire et la rêverie, sur lesquels nous reviendrons dans la deuxième partie de cette étude.

1.4.2. L'élaboration d'une vraisemblance par l'intertextualité

Au-delà de la révérence aux classiques, il est question avec cette pratique de l'intertextualité et de l'hypertextualité d'une forme de recherche de légitimité, de validation par la référence à des textes sources connus et reconnus. Nathalie Prince rappelle en effet que la littérature de jeunesse, appréciée par un lectorat fidèle et constant, n'en reste pas moins « méprisée par les élites culturelles et universitaires », considérée comme de la « petite littérature »⁷⁴. Dès lors, le fait de s'inscrire, par la citation, l'allusion ou la parodie, dans une filiation de textes pour la jeunesse, participerait d'une démarche de reconnaissance, de légitimation réciproque, comme c'est le cas entre Anaïs Vaugelade et Claude Ponti, car si l'une fait entrer les poussins aisément reconnaissables de son prédécesseur parmi le bestiaire de ses albums, l'autre convoque le crocodile de Zuza parmi de nombreux invités du *Château d'Anne Hiversaire*, paru en 2004, et cite Anaïs Vaugelade sur les pages de garde de l'album, aux côtés de tous ceux qui ont inspiré cette immense fête orchestrée avec faste par Blaise et ses amis. Ainsi, les comportements des différents personnages mis en scène par Anaïs Vaugelade dans ses albums peuvent-ils trouver une forme de justification par l'évocation d'une source, d'un stéréotype qui fait référence, imposant une lecture à deux niveaux – un premier que l'on pourrait qualifier de « littéral », le second d'« hypertextuel » – à la manière de l'exemple retenu par Nathalie Prince et qui concerne l'album *Ami ami*, de Rascal et Girel :

Les ouvrages de littérature de jeunesse se soumettent ainsi souvent à une narration de type hypertextuel. En ce sens, tout ou partie de leur esthétique fonctionne à un second degré. Par exemple, *Ami ami* de Rascal et Girel [...] fonctionne si l'on sait que le loup est un monstre absolument dévorateur et qu'à la fin de l'histoire, il absorbe tout sur son passage, et généralement tout autre personnage. Aussi on ne donne pas cher de son ami le lapin⁷⁵.

Dans *Le Matelas magique*, la présence en filigrane de *Cuisine de nuit* et de *Max et les maximonstres*, déjà évoquée plus haut, permet ainsi de mieux comprendre le sens du parcours d'Éli le lionceau : voyage au cœur des rêves et de l'inconscient, ce trajet en plusieurs étapes lui permet en effet d'explorer, par le rêve, différentes composantes de sa personnalité, du sentiment de surpuissance suggéré par la posture de super-héros volant au-dessus de la ville et la sauvant de l'incendie à ses aspirations les plus sombres représentées par « le troupeau de monstres sans

⁷⁴ Nathalie Prince, *op. cit.*, p. 23.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 181.

queue ni tête ». L'utilisation du matelas comme objet de transition permettant, en le traversant, de passer d'un monde à un autre, bénéficie quant à elle d'une certaine forme de légitimité dans la mesure où Anaïs Vaugelade réutilise ici un motif récurrent de la littérature de jeunesse depuis *Alice au pays des merveilles* et *De l'autre côté du miroir*. Si Lewis Carroll utilisait en effet portes, miroirs, chemins et autres ouvertures pour entraîner son héroïne dans différents univers, Claude Ponti est allé plus loin encore dans ses albums en reprenant cette thématique du passage d'un monde à un autre et en multipliant les formes possibles : rideau de pluie dans *Pétronille et ses 120 petits*, placard sous l'évier dans *Okilélé*, chemise de nuit à enfiler, télévision enneigée ou encore mur de livres dans *L'Écoute-aux-portes*. Dans *Le Matelas magique*, le lieu de passage est unique et mobile, s'enrichissant pour l'occasion de quelques caractéristiques héritées, peut-être, du tapis volant des légendes perses et arabes.

D'une façon un peu similaire, dans *Le Chevalier et la forêt*, le parcours du héros jusqu'à la ville se charge de tout un arrière-plan de récits (dans les contes de fées traditionnels, mais aussi chez Ponti, Anthony Browne, entre autres...) prenant place dans le décor de la « forêt profonde ». La représentation de celle-ci comme un univers sombre, impénétrable, animé d'une force mystérieuse qui s'en prend au héros et contre laquelle il doit se battre pour trouver sa voie n'est pas nouvelle, comme le laisse entendre Bruno Bettelheim :

Dans les contes de fées, les processus intérieurs sont traduits par des images visuelles. Quand le héros doit affronter des problèmes intérieurs qui semblent défier toute solution, on ne nous décrit pas son état d'âme ; le conte nous le montre perdu dans une forêt touffue, impénétrable, ne sachant où aller, désespérant de retrouver un jour son chemin. Pour tous ceux qui ont entendu des contes de fées, l'image de l'enfant qui se sent perdu au fin fond d'une sombre forêt est inoubliable⁷⁶.

Les arbres et autres éléments végétaux malveillants dans *Le Chevalier et la forêt* signalent donc au lecteur, par leur dimension hypertextuelle, que ce parcours relève du schéma classique du récit d'initiation, ponctué d'épreuves dont la résolution permettra au héros de se dépasser et d'acquérir une nouvelle maturité (voir figure 16, page 8). Bien loin d'être surpris par cette forêt qui n'a rien de réaliste, le lecteur nourri de contes de fées et d'albums pour la jeunesse reconnaît là un motif qu'il connaît et qui fait sens pour lui ; il n'est donc pas question d'en mettre en doute la vraisemblance.

Une vraisemblance construite par le fait littéraire et non donnée, héritée de la réalité extérieure, c'est aussi ce que vers quoi tendent, d'une certaine manière les albums publiés en série, autrement dit les albums mettant en scène Zuza, la famille Quichon, mais aussi Flore et Jean dans une série de trois albums publiés en 1995 (*L'histoire du bonbon*, *Grande Flore* et *Puce qui chante et Fille*

⁷⁶ Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, op. cit., p. 235.

de *King-Kong*). Dans son article « Séries, collections et sérialité », Matthieu Letourneux rappelle en effet qu'en tant qu'« ensemble de livres à héros et univers de fiction récurrents, les séries supposent un mode de lecture spécifique, puisque l'œuvre n'est pas destinée à être lue seule, mais à être appréhendée comme un exemple tiré d'un système plus vaste »⁷⁷. Et un peu plus loin, il assure que « le plaisir du lecteur repose sur la garantie de retrouver des éléments similaires (personnages, intrigues, styles, structures narratives proches), tout en escomptant des variations suffisantes pour renouveler son plaisir »⁷⁸. C'est ainsi que les trois albums mettant en scène Flore Porcelet et Jean Cochon sont construits selon une logique qui fait la part belle à l'imaginaire enfantin, laissant aux adultes une place marginale, une autorité sans cesse renégociée par les plus jeunes : dans *L'histoire du bonbon*, frère et sœur sont seuls à la maison, et Jean en profite pour réclamer un bonbon à sa sœur Coralie. Celle-ci finit par lui en accorder un en lui suggérant de le planter pour obtenir un « arbre à bonbons ». Sceptique, Jean suit son conseil et, à force de patience et de soins prodigués à son petit monticule, voit sortir un matin une « petite fleur mauve » : du mensonge de la grande sœur, il fait donc *sa* vérité, peu importe la logique de laquelle elle découle (« peut-être à cause du bonbon, ou peut-être parce que c'était le printemps »).

Grande Flore va plus loin encore en mettant en scène la jeune Flore chez elle en l'absence de ses parents, utilisant différents accessoires pour se déguiser et s'imaginer de multiples destins (voir figure 17, page 9). Les parents catastrophés tentent à leur retour de reprendre le dessus sur la logique enfantine en imposant un passage au bain pour que Flore redevienne celle qu'elle était après « un grand débarbouillage » ; mais cela reste peine perdue, l'imaginaire de l'enfant sollicité par la mousse de savon ne se laissant nullement brider : « "Quand je serai grande", songe Flore, "je serai monstre. Mais ça, c'est un secret" ». Enfin, dans *Puce qui chante et Fille de King-Kong*, Flore et Jean décident par un jour de grand ennui de partir à l'aventure, loin de leurs familles respectives, pour se faire connaître en tant qu'acrobate et chanteur dans un spectacle monté en commun. Les parents tentent un rappel à la réalité par le biais d'une lettre de Maman Cochon (voir figure 18, page 9) ; mais finalement présents au premier rang un soir de représentation, ceux-ci sont bien obligés de se rendre à l'évidence : « Les parents s'exclament : "Puce qui chante, Fille de King-Kong, c'était magique, extraordinaire, fantastique ! C'était digne de très grands cochons !" ». Cette situation invraisemblable dans un contexte réaliste (auquel la présence de la lettre, mise en image par Anaïs Vaugelade, tentait encore de se raccrocher) trouve pourtant sa logique propre dans le contexte de la série mettant en scène Flore et Jean, série qui voit la toute-

⁷⁷ Matthieu Letourneux, « Séries, collections et sérialité », *La Revue des livres pour enfants*, n° 256, décembre 2010, p. 92.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 93.

puissance de l'imaginaire et du désir enfantins dominer le principe de réalité incarné par les parents.

D'autres exemples pourraient être développés à partir des histoires de Zuza, héroïne d'un univers qu'elle fait sien en imposant les règles de son imaginaire sur la réalité, les êtres et les objets qui l'entourent : à travers la variété des situations décrites, c'est la permanence d'un caractère qui se dessine, élaborant pour l'ensemble de la série une vraisemblance qui lui est propre. Anaïs Vaugelade parvient ainsi avec ses albums en série, non pas à mettre au point « la recette de la série qui cartonne »⁷⁹, comme elle le formulait avec humour dans une intervention donnée en 2012, mais à travailler une sorte de circularité, de jeu entre continuité et variations, pour créer au final dans cet entrelacs de différentes histoires un univers à part entière, régi selon des lois distinctes de celles de la nature, mais bien établies et aboutissant à l'élaboration d'une nouvelle forme de vraisemblance par la cohérence interne. Cette idée rejoint en quelque sorte les propos de Tzvetan Todorov dans son *Introduction à la littérature fantastique* : « Le vraisemblable ne s'oppose donc nullement au fantastique : le premier est une catégorie qui a trait à la cohérence interne, à la soumission au genre, le second se réfère à la perception ambiguë du lecteur et du personnage »⁸⁰. En somme, un récit ouvert sur l'imaginaire et mettant en scène des phénomènes ou des formes relevant du fantastique ou du merveilleux n'en est pas pour autant invraisemblable, dans la mesure où il respecte les codes du genre ou de l'ensemble auquel il se rattache : c'est la leçon que semblent également nous donner les albums en série de notre corpus. « La vérité des contes de fées est celle de notre imagination et non pas d'une causalité normale »⁸¹, selon Bruno Bettelheim : concluons donc cette partie sur l'idée selon laquelle les albums d'Anaïs Vaugelade déploient une réalité qui n'est pas tout à fait celle que nous connaissons, mais une réalité, renégociée, reconstruite, par l'imaginaire enfantin.

⁷⁹ Anaïs Vaugelade, texte de l'intervention programmée dans le cadre de la journée de sensibilisation « L'album au cœur des publics » organisée par l'agence Quand les livres reliait [en ligne], *op. cit.*

⁸⁰ Tzvetan Todorov, *op. cit.*, p. 51.

⁸¹ Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p. 183.

2. L'imaginaire à l'œuvre : objets et formes de la représentation de l'imaginaire enfantin

Après avoir étudié la notion d'imaginaire et exploré la manière dont Anaïs Vaugelade croise dans ses albums réalité et fiction, vraisemblable et merveilleux, arrêtons-nous pour cette deuxième partie sur la (ou les) représentation(s) de l'imaginaire enfantin à l'œuvre dans notre corpus : plus qu'une ouverture sur des phénomènes fantastiques ou une simple reprise de figures de contes de fées, il nous semble en effet que ce qui intéresse l'auteur-illustrateur, au fil de ses vingt et quelques années de production pour L'école des loisirs, serait la projection dans les actions des personnages, dans les objets représentés ou même dans le choix des formes graphiques et narratives, de logiques propres au fonctionnement cognitif du jeune enfant. Pour mieux éclairer cet aspect de notre corpus, il conviendra de s'appuyer sur les travaux de psychologues et de pédagogues s'étant illustrés dans l'étude de l'imaginaire enfantin ; ces éléments théoriques nous permettront alors de nous interroger sur la façon dont Anaïs Vaugelade parvient à faire de l'imaginaire, non plus seulement un prétexte à s'évader quelque temps de la réalité, mais aussi un matériau à part entière pour ses albums, matériau particulièrement riche de significations et porteur d'émotions.

2.1 Jeux, jouets, déguisements : la dimension ludique de l'imaginaire

2.1.1 L'enfant, l'imaginaire et le jeu

Avant d'examiner les formes de la présence de l'imaginaire enfantin dans les albums d'Anaïs Vaugelade, il nous semble important ici de mieux en comprendre le fonctionnement : comment l'imagination apparaît-elle chez l'enfant, quelle place occupe-t-elle dans son évolution, dans celle de son rapport au monde et aux autres ? L'imagination, faculté entretenant avec la réalité des rapports riches et complexes, comme cela a été souligné dans la première partie de cette étude, occupe une place à ne pas négliger dans le développement de la personnalité de l'enfant. Marcel Postic, pédagogue auteur d'un essai intitulé *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, souligne le rôle constitutif de cette activité d'imagination, permettant selon lui à l'enfant de « se confronte[r] aux autres, au réel, en faisant des découvertes, en éprouvant des joies, des douleurs,

en vivant des attachements, des conflits »⁸². Reprenant les analyses de Jean Piaget, biologiste et psychologue ayant consacré de nombreux travaux à la naissance de la pensée et de l'intelligence chez l'enfant, Postic examine la façon dont l'imaginaire entre en jeu dans la perception du monde et assure que celui-ci se situe, dans un premier temps du moins, sur le même plan que le raisonnement, la pensée logique :

Alors que la construction de l'intelligence, selon J. Piaget, se fait par stades successifs [...], l'imagination progresse par alimentation ramifiée comme des cours d'eau, par accroissements, engendremens successifs. Conjointement aux transformations dans la perception du monde, et à la décentration que l'enfant acquiert à l'égard de l'univers extérieur, se poursuit une découverte du monde dans ses rapports à soi, fondée sur des révélations. L'enfant se situe parallèlement sur les deux plans. C'est l'école qui l'amènera à privilégier les processus rationnels d'exploration du réel, et à abandonner les élans enthousiastes et naïfs⁸³.

L'imaginaire n'est toutefois pas laissé de côté avec l'entrée dans l'âge scolaire, Postic lui reconnaissant un rôle pérenne dans la compréhension par l'enfant des liens entre le monde, entre les autres, et lui, dans l'intériorisation des significations élaborées par la raison. En somme, comme le résume Postic, « l'imaginaire jalonne l'itinéraire intérieur », dans la mesure où « la cohérence d'un être, la continuité de soi, provient plus de la solidité de cette construction interne que de sa pensée logique »⁸⁴.

Ce jeu d'aller-retour entre monde extérieur et monde intérieur chez l'enfant dès le plus jeune âge a particulièrement été mis en évidence par le pédiatre et psychanalyste britannique Donald Winnicott, auteur de plusieurs ouvrages portant sur le développement psychologique de l'enfant, et créateur des notions d'« objet transitionnel » et d'« espace potentiel ». Pour Winnicott, l'enfant vient au monde sans distinguer le « moi » (lui-même) du « non-moi » (les autres, son entourage immédiat). Le processus de séparation du moi et du non-moi s'accomplit progressivement dans un mouvement qui éloigne petit à petit l'enfant de sa mère, celle-ci devenant alors une « composante objectivement perçue de l'environnement »⁸⁵. Mais avant d'en arriver à ce stade ouvrant la voie vers l'indépendance, l'enfant connaît d'abord un état de dépendance absolue, puis de dépendance relative : s'éloignant progressivement de sa mère et prenant conscience de l'existence du non-moi, l'enfant acquiert peu à peu une maturité psychique et peut commencer à se sentir pleinement responsable de ses actions et interactions avec le monde extérieur. L'acceptation de cette réalité, lente et progressive, suppose cependant, pour Winnicott, le maintien d'un espace intermédiaire, une « aire de l'illusion », dans laquelle le jeune enfant peut encore faire jouer ses fantasmes et expérimenter la toute-puissance :

⁸² Marcel Postic, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, PUF, 1989, p. 17.

⁸³ *Ibid.*, p. 18.

⁸⁴ *Idem.*

⁸⁵ Donald Woods Winnicott, *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris : Gallimard, 1975, coll. « Folio essais », p. 204.

Grâce à cette aire, le monde intérieur et le monde extérieur continuent à se recouvrir de sorte que ce que l'enfant découvre dans le monde extérieur et qui par le fait même devient « non moi », est également créé par lui. L'illusion de toute puissance est dès lors dans une certaine mesure contrôlée et l'insulte de la réalité concrète peut être affrontée et acceptée par l'enfant⁸⁶.

« L'objet transitionnel » pensé par Winnicott se situe dans cette aire de l'illusion : provenant, pour le regard de l'adulte, du monde extérieur, cet objet adopté par l'enfant et utilisé comme source de plaisir et de réconfort (souvent accompagné d'une activité de succion, qu'il s'agisse d'un bout de tissu, d'une tétine, d'une peluche, etc.) est totalement intégré par son détenteur à son propre schéma personnel. Peu à peu, l'objet perd de sa signification, il fait l'objet d'un « désinvestissement progressif »⁸⁷ accompagnant le cheminement qu'accomplit le petit enfant et qui le mène « de la subjectivité pure à l'objectivité »⁸⁸. Winnicott affirme ainsi, avec cette théorie de l'« aire de l'illusion » et de l'« objet transitionnel », la présence de l'imaginaire dès le plus jeune âge de l'enfant, et son importance en tant que composante essentielle du développement de la conscience et de la perception du monde qui l'entoure. Il défend par ailleurs l'idée selon laquelle cette activité imaginaire se prolonge tout au long de la vie « dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif »⁸⁹.

Le jeu occupe une place essentielle dans l'évolution de l'enfant vers sa maturité psychique, impliquant la reconnaissance et l'acceptation de la réalité extérieure : c'est en effet par le jeu que l'enfant fait tous ses premiers apprentissages de base, de la maîtrise de son corps à celle du langage, en passant par le développement de sa pensée et de ses capacités de raisonnement. Pour Henri Wallon, psychologue spécialiste du développement de l'enfant, « l'activité propre à l'enfant [...] est le jeu »⁹⁰. Dans son ouvrage le plus célèbre, *L'évolution psychologique de l'enfant*, l'auteur décrit plusieurs stades du développement de l'enfant, s'enchaînant de la naissance à l'adolescence avec une alternance de dominantes centrifuges (l'édification de l'intelligence l'emporte sur la construction de la personnalité) et centripètes (l'évolution personnelle devient prédominante). Chacune de ces étapes est jalonnée par une série de jeux représentant différentes fonctions : fonction sensori-motrice pour les jeux d'adresse, fonction d'articulation ou de mémoire verbale pour les jeux de langage, fonction de sociabilité pour les jeux de rôle et jeux en équipe, etc. Ainsi pour Wallon, « le jeu de l'enfant normal ressemble à une exploration jubilante ou passionnée qui tend à faire l'épreuve de la fonction dans toutes ses possibilités »⁹¹. S'il permet ainsi d'acquérir de nouvelles compétences, de développer ses capacités en maîtrisant peu à peu les fonctions qui lui

⁸⁶ Madeleine Davis, David Wallbridge, *Winnicott : introduction à son œuvre*, Paris : PUF, 1992, p. 59-60.

⁸⁷ Donald Winnicott, *op. cit.*, p. 35.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 36.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 53.

⁹⁰ Henri Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin, 1968, p. 57.

⁹¹ *Ibid.*, p. 63.

sont propres, le jeu n'en est pas moins pour l'enfant une manière de développer sa personnalité, d'expérimenter sa propre manière de vivre : manipulant les phénomènes extérieurs par le jeu, il les met au service de son imaginaire et les investit en leur conférant « la signification et le sentiment du rêve »⁹². Comme l'objet transitionnel, le jeu selon Winnicott a une place et un temps propres, il n'est ni totalement « au-dedans » (autrement dit il ne relève pas uniquement de la réalité psychique interne), ni totalement « au-dehors » (il n'appartient pas non plus au monde extérieur). Winnicott développe ainsi à partir du jeu la notion d'« espace potentiel », qui accompagne l'individu tout au long de sa vie : différent de l'aire de l'illusion dans laquelle l'illusion de la toute-puissance continue de prévaloir, l'espace potentiel désigne en effet l'aire de « toutes les expériences satisfaisantes grâce auxquelles l'individu peut retrouver des sensations intenses typiques des années précoces, et par le fait même la conscience d'être vivant »⁹³. Le jeu, tout comme les activités créatives, relève donc d'une forme de « quête de soi », en permettant à l'enfant ou à l'adulte d'expérimenter de nouvelles formes (associations d'idées, rencontres imprévues, déroulement décousu, etc.) en toute liberté : « il faut donner une chance à l'expérience informelle, aux pulsions créatives, motrices et sensorielles de se manifester ; elles sont la trame du jeu. C'est sur la base du jeu que s'édifie toute l'existence expérientielle de l'homme »⁹⁴.

La dimension ludique de l'imaginaire apparaît ainsi dès le plus jeune âge et accompagne l'enfant dans tous les stades de son développement, jusqu'à l'âge adulte où les activités créatives viennent prendre le relais du jeu pour permettre à l'individu de continuer à faire l'expérience de « l'espace potentiel ». Mais tout comme l'imaginaire, le jeu entretient avec le réel une relation riche et complexe, s'appuyant sur certaines données de l'expérience pour mieux s'en nourrir, plutôt que se positionnant dans une stricte opposition avec le monde extérieur, comme le relève tout en images Marcel Postic :

On joue comme si c'était vrai. On sait que ce n'est pas « pour de vrai ». Mais on s'enflamme, on se grise. On trace des lignes sur le sol : une maison existe. Une raie, c'est une clôture, une frontière avec l'interdit. Un bâton devient lance, fusil, cheval. Tout devient possible : on va à califourchon sur une baleine et on peut prendre des risques, affronter le requin. Ainsi naît spontanément une vision qui prend appui sur le réel et s'en détache, ainsi se déclenche l'exaltation de vivre. On s'approprie le réel sans que celui-ci se retourne contre soi [...]. Le jeu modèle l'histoire : ce qu'il ne peut pas faire réellement, ce qu'il voudrait faire, l'enfant l'imagine⁹⁵.

Pour Jean Piaget, auteur de plusieurs ouvrages sur la psychologie de l'enfant, dans lesquels il a notamment identifié quatre grands stades du développement cognitif de la naissance à l'adolescence, le jeu occupe une place importante dans les mécanismes d'adaptation de l'individu

⁹² Donald Winnicott, *op. cit.*, p. 105.

⁹³ Madeleine Davis et David Wallbridge, *op. cit.*, p. 65.

⁹⁴ Donald Winnicott, *op. cit.*, p. 126.

⁹⁵ Marcel Postic, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, *op. cit.*, p. 22-23.

à son milieu. En effet, selon lui, deux mécanismes principaux permettent à l'enfant de s'adapter au monde dans lequel il vit et par là même, de nourrir et d'organiser sa pensée : l'assimilation relève d'un mouvement d'intégration de l'environnement extérieur dans l'individu, ce dernier transforme donc les éléments provenant de son environnement pour pouvoir les incorporer à sa structure d'accueil ; l'accommodation intervient, quant à elle, lorsque l'objet ou la situation résiste à l'assimilation et nécessite une modification de la structure d'accueil de l'individu de manière à permettre l'incorporation des éléments qui font l'objet de l'apprentissage. Par la seconde, l'enfant vit temporairement une situation de déséquilibre qui remet en jeu les structures mentales et nécessite la construction d'un nouveau schème pour intégrer le nouvel objet ou le nouveau phénomène rencontré. Du fait de son expérience réduite, le jeune enfant se retrouve fréquemment en situation de devoir s'adapter par accommodation à son environnement ; le jeu lui offre alors une échappatoire indispensable pour pouvoir satisfaire les besoins affectifs de son moi profond et exprimer ainsi toute sa personnalité :

Obligé de s'adapter sans cesse à un monde social d'ânés, dont les intérêts et les règles lui restent extérieurs, et à un monde physique qu'il comprend encore mal, l'enfant ne parvient pas comme nous à satisfaire les besoins affectifs et même intellectuels de son moi dans ces adaptations [...]. Il est donc indispensable à son équilibre affectif et intellectuel qu'il puisse disposer d'un secteur d'activité dont la motivation ne soit pas l'adaptation au réel mais au contraire l'assimilation du réel au moi, sans contraintes ni sanctions : tel est le jeu, qui transforme le réel par assimilation plus ou moins pure aux besoins du moi, tandis que l'imitation (lorsqu'elle constitue une fin en soi) est accommodation plus ou moins pure aux modèles extérieurs⁹⁶.

Le jeu, par son inscription dans un espace situé entre le réel et l'imaginaire, présente donc un double intérêt dans l'évolution psychologique de l'enfant : par le jeu, en reproduisant des situations vécues, en s'inspirant de phénomènes observés, l'enfant se confronte au monde et en maîtrise peu à peu les règles pour mieux adapter son fonctionnement interne (mode de pensée, langage, comportement, etc.) à la réalité extérieure donnée ; par ailleurs, en donnant aux fantasmes, aux désirs inconscients la possibilité de s'exprimer, et en faisant taire les censures et limites à l'œuvre dans le monde réel, le jeu permet d'actualiser les mécanismes de défense et d'expression du moi et participe ainsi pleinement à la construction de la personnalité de l'enfant.

2.1.2 Le jeu, entre motif littéraire et procédé narratif

Dans les albums d'Anaïs Vaugelade, cette dimension ludique de l'imaginaire apparaît en premier lieu à travers la présence des jouets que l'enfant manipule ou au milieu desquels il évolue, notamment lorsque ceux-ci sont animés et participent au déroulement de l'intrigue. Ainsi, dans *Le Matelas magique*, album qui raconte le voyage nocturne du lionceau Éli dans différents univers, la séquence du vol au-dessus de la ville en feu met en scène des briques de type Légo ou Duplo,

⁹⁶ Jean Piaget, *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUF, 1982, p. 46.

tandis que les personnages qui la peuplent reprennent clairement la forme des figurines Playmobil : en donnant à Éli le rôle du super-héros qui sauve le président et sa famille, éteint l'incendie et arrête les pyromanes, Anaïs Vaugelade semble s'inspirer des scènes de jeu typiques de l'enfance, avec leurs objets cultes et leurs scénarios manichéens. En ce sens, la dédicace imprimée en regard de la page de titre n'aurait pas véritablement pour fonction de remercier les trois enfants ayant réellement « prêté leurs jouets » à Anaïs Vaugelade ; elle fonctionnerait plutôt comme un signe adressé à tous les lecteurs de l'album pour indiquer ce que doit le récit tout entier à l'univers de l'enfance et du jeu, ainsi qu'aux possibilités narratives qui lui sont associées. Le jouet n'est donc pas un simple objet à manipuler chez Anaïs Vaugelade, loin de là. Du moins, lorsqu'il en reste là, lorsqu'il n'apporte pas plus, cela s'avère tout à fait décevant, insuffisant et inadapté, comme en témoigne l'expérience du jeune lapin au début de l'album *Laurent tout seul* : « C'était l'été, et il n'y avait plus école. Laurent jouait tout seul dans la cuisine ; il jouait au tracteur, il jouait à la pomme, il jouait à lapin-poussette. Mais il s'ennuyait, parce que tout ça, c'était des jeux de bébé ».

À la différence de Laurent et de ses jouets qui ne « fonctionnent » plus comme support pour son imaginaire, le petit garçon héros des *4 histoires d'Amir* fournit, avec son tracteur, un bel exemple de la manière dont l'objet peut se retrouver investi de fantasmes et imprégné de la vie que semble lui insuffler l'imaginaire de l'enfant. Dans « Chatons », récit dans lequel Amir tente de jouer avec deux chatons qui l'entraînent tout en haut d'un monticule fait de balles de paille, l'enfant commence par apporter ses jouets – parmi lesquels un tracteur vert – et les poser à terre en guise d'invitation à partager un moment ludique, mais les chatons ne s'y intéressent pas et préfèrent se lancer dans l'escalade, suivis par Amir : c'est donc ce dernier qui choisit de s'emparer du jeu des chatons... à ses dépens. En revanche, dans « Le Tracteur », Amir est seul pour laisser libre cours à ses fantasmes ; le tracteur vert devient alors un véhicule pour s'évader, conduire comme un grand et partager des émotions avec un objet devenu sensible et capable d'attachement : « Le tracteur pleure : "TUUUUUUUUT". Amir le console [...]. "Bon, viens Tracteur", dit Amir. Le tracteur est content, il chante : "TUT-TUT-TUT-TUT !!" » (voir figure 19, page 10). S'agit-il d'un « tracteur en jouet » ou d'un « tracteur en vrai », comme le laisse entendre le narrateur au début de l'album ? Pour Amir, bien sûr, tout ce qu'il vit avec le véhicule est vrai ; mais les réactions des adultes tendent à laisser penser que la vérité dans laquelle se situe l'action est celle des fantasmes du petit garçon : alors qu'Amir est au volant du tracteur et que ce dernier refuse de laisser partir son conducteur, les « dames de la crèche » ne s'inquiètent que du bruit risquant de réveiller les bébés qui dorment et laissent Amir reprendre son périple sans aucune difficulté ; le propriétaire du véhicule, de son côté, commence par s'étonner en

découvrant l'identité du conducteur, avant de l'encourager à poursuivre (« Bonne promenade, et n'oubliez pas de rentrer à l'heure pour le goûter ! »). Comme dans *Virgile et le vaisseau spatial*, l'heure du goûter est ici une nouvelle fois utilisée par Anaïs Vaugelade pour marquer un retour au réel, pour éviter que l'imaginaire de l'enfant ne perturbe son rythme de vie et n'empiète démesurément sur son développement. Mais avant d'atteindre cette limite fixée par l'adulte, Amir sera parvenu à faire du vrai-faux tracteur un support pour faire vivre ses rêves de voyage, d'exploration et d'autonomie. Comme le signale Gianni Rodari dans son ouvrage *Grammaire de l'imagination*, le jouet devient ici pour l'enfant une « projection, un prolongement de sa personne » :

Le monde des jouets est un monde composite. Il en est de même de l'attitude de l'enfant à l'égard du jouet. D'un côté, il obéit à ses suggestions en apprenant à l'utiliser pour le jeu auquel il est destiné, en parcourant tous les sentiers qu'il offre à son activité ; d'un autre côté, il l'utilise comme un moyen d'expression en le chargeant pour ainsi dire de représenter ses drames personnels, en y investissant ses fantasmes. Le jouet, c'est le monde qu'il veut conquérir et avec lequel il se mesure (d'où l'impulsion à le démonter pour voir comment il est fait ; ou à le détruire) ; mais c'est aussi une projection, un prolongement de sa personne⁹⁷.

Au fil des albums d'Anaïs Vaugelade, le jeu, le jouet s'affirment non seulement comme un motif littéraire bien présent, à titre seulement anecdotique comme dans *Laurent tout seul* ou de façon plus marquée comme dans *Le Matelas magique*, mais aussi comme un procédé littéraire à part entière, l'auteur-illustrateur semblant parfois faire de l'imaginaire ludique la matière même de ses albums, chargeant ses personnages d'enfants ou de jeunes animaux d'incarner toute la créativité, la libération des fantasmes et l'invention de nouvelles règles, de nouveaux codes de conduite, qui caractérisent cette activité. Ainsi, la série des histoires de Zuza nous semble plus particulièrement constituer autant de variations autour des « jeux d'identification » mis en évidence par Jeanne Michel, dans la typologie qu'elle propose au début de son ouvrage *L'imaginaire de l'enfant*. L'auteur identifie en effet quatre grands types de jeux permettant à l'enfant d'exercer son imaginaire dans une démarche « d'éveil élargie à la compréhension du moi, des autres et du monde, et d'éveil à l'action »⁹⁸. Le « jeu d'identification primaire » consiste simplement à devenir autre, notamment par l'utilisation d'objets symboliques comme la poupée, qui permet à l'enfant de s'identifier à la mère. Les jeux d'« identifications multiples » sont plus particulièrement mis en œuvre dans le cadre du groupe, lorsque les renversements de rôles permettent à l'enfant de s'éprouver dans les directions les plus variées. Les scènes jouées peuvent être composées à partir de bribes de souvenirs, inspirées de modèles pris dans l'entourage immédiat des enfants, ou de récits et contes ayant marqué leur esprit. Les « jeux agressifs » introduisent des êtres malfaisants (ogres, monstres, sorcières...) qui permettent à l'enfant de rejouer et de dépasser ses peurs. Et enfin les « jeux de

⁹⁷ Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination : introduction à l'art d'inventer des histoires*, Paris : Rue du monde, 1973, p. 119.

⁹⁸ Jeanne Michel, *L'imaginaire de l'enfant. Les contes*, Paris : Fernand Nathan, 1976, p. 45.

rôle » et « jeux de métier » permettent à l'enfant, sous des formes plus ou moins complexes, d'éprouver sa propre personnalité, son propre comportement dans des situations nouvelles et de se confirmer dans les images qu'il se renvoie de lui-même dans ses relations à autrui.

Dans les histoires de Zuza, le jeu d'identification primaire apparaît lorsque la petite fille met au lit ses « bébés », endossant pour ses poupées et peluches le rôle d'une figure maternelle. « La chambre de Zuza » se fait ainsi le décor d'une remise en jeu de la relation affective entre la mère et l'enfant, alternant entre gestes et paroles tendres, lorsque la petite fille borde ses « bébés » et leur souhaite « bonne nuit », et rapports de force avec démonstration d'autorité (« Les bébés chahutent sur les bosses de la couverture. "Suffit" dit Zuza »). Cette situation correspond en tout point au jeu d'identification primaire et à ce qu'il sous-tend, selon l'analyse de Jeanne Michel :

Dans cette identification où l'enfant joue le rôle de la mère, ce n'est pas la perception de ces objets, leur manipulation, l'utilisation de leur perfectionnement qui revêt une importance, mais leur *signification*. Tantôt la mère est ressentie comme la dispensatrice d'affection, tantôt comme celle qui distribue la punition : une petite fille de 5 ans s'isole à l'école pour rosser sa poupée, car l'enfant reconnaît ainsi et sous cette forme le rôle éducateur de la mère⁹⁹.

Dans « Le voyage », on pourra reconnaître une forme de jeu d'identification multiple, avec un travestissement représenté de manière simplifiée et unifiée par les lunettes de soleil que portent Zuza, le crocodile, puis toutes les peluches et jouets de la chambre à la fin de l'histoire. Celle-ci démarre sur la colère de la petite fille, désireuse de partir pour changer d'horizon et de compagnons de jeu (« Aujourd'hui, Zuza est fâchée. "Vous m'énervez tous", dit-elle, "Je m'en vais" »). Les lunettes et le voyage en train lui permettent de devenir autre, de quitter son quotidien et de découvrir de nouveaux paysages, à travers les fenêtres du wagon (voir figure 20, page 10). Le fidèle crocodile, lui-même affublé d'une paire de lunettes rouges, rejoint le wagon et se révèle être un compagnon tout à fait agréable, avant que les peluches et jouets du début n'accueillent les deux amis à leur arrivée dans un décor semblable en tout point à celui de la chambre du début. La dernière double page de l'histoire clôt avec malice et subtilité cette illusion de nouveauté et d'évasion dont personne, ni les personnages, ni le lecteur sans doute, n'étaient dupes : « Fais comme chez toi, Zuza ! » s'exclame ce comité d'accueil totalement investi dans son rôle, parvenant ainsi à rendre son sourire à la petite fille, enfin apaisée (« je crois que je vais rester »). Le jeu de travestissement permet ainsi à l'ensemble du groupe de mettre en place ce « théâtre vivant » décrit par Jeanne Michel, dans lequel de nouvelles « associations électives se constituent », permettant à l'enfant « de s'éprouver dans les directions les plus variées »¹⁰⁰.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 47. x

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 48.

La catégorie des jeux agressifs pourrait être représentée par la confrontation avec la forêt dans laquelle s'engage le héros du *Chevalier et la forêt*, confiant et sûr de lui grâce au pistolet offert par sa sœur à l'occasion de son anniversaire. Mais cette confiance est peu à peu mise à mal au fur et à mesure que le chevalier progresse entre les arbres, découvrant que celle-ci ne cache pas un adversaire bien identifié à terrasser, mais que la force malveillante qu'elle contient est plus diffuse, moins identifiable, et donc plus difficile à combattre : « Le petit chevalier commence à comprendre qu'il n'y a pas de bête dans la forêt. La forêt est la bête, et bientôt elle l'aura mâché ». La réussite du petit chevalier, qui parvient finalement à terminer sa traversée de la forêt en se changeant en eau pour être absorbé par une racine puis rejeté par une feuille au niveau de la canopée, équivaut ainsi aux récits mettant en scène un enfant terrassant son ennemi (ogre, monstre, sorcière ou dragon) et figurant cette « conquête inconsciente » dont parle Jeanne Michel. La « victoire sur l'appréhension du danger » ainsi mise en scène offre en effet à l'enfant de nouvelles ressources internes qui l'aideront à dépasser, par l'imaginaire, les obstacles rencontrés, pour mieux se tenir prêt à « affronter le devenir »¹⁰¹.

Enfin, c'est dans une autre histoire de Zuza, intitulée « Le chien », qu'apparaissent les jeux de rôle décrits par Jeanne Michel comme une manière pour l'enfant « de s'éprouver, de se confirmer dans les images qu'il se renvoie de sa propre personne en relation avec autrui, ou de les modifier »¹⁰². Anaïs Vaugelade y met en scène Zuza et sa petite sœur, Marianna, ainsi que deux « grandes », que les premières rejoignent pour jouer autour d'un carré dessiné par terre pour représenter une maison. Les grandes accaparent alors la petite sœur pour jouer au papa, à la maman et au bébé, tandis que Zuza tente d'endosser plusieurs rôles (maîtresse, docteur, puis chien) pour rejoindre le jeu. Confrontée à l'exclusion de la part des plus grandes suite à ses trois premiers essais, l'héroïne pousse son dernier rôle à l'extrême, sautant dans tous les sens et aboyant exagérément, pour finalement provoquer le départ des grandes et se retrouver seule avec sa sœur (« Et les grandes s'exclament : "Elles sont complètement folles dans cette famille !" »). C'est donc un jeu de rôle qui ne fonctionne pas que nous donne ici à voir et à lire Anaïs Vaugelade, et ce parce que deux membres du groupe refusent de reconnaître l'implication de Zuza dans les figures que celle-ci tente tour à tour d'incarner. Or, le jeu n'a de sens que si chacun de ses acteurs reconnaît l'autre dans son rôle, lui permettant par son regard de connaître le plaisir de vivre une situation et des interactions auxquelles il n'a pas accès habituellement, principalement parce qu'elles sont généralement empruntées au monde des adultes. C'est sans doute la raison pour laquelle Zuza choisit de provoquer la fin du jeu par son comportement

¹⁰¹ *Ibid.*, p.52.

¹⁰² *Ibid.*, p. 54.

excessif, reprenant ainsi son « vrai » rôle de grande sœur auprès de Marianna, après avoir exclu les deux grandes qui elles n'auront pu que jouer à être de la même famille.

2.2 Jouer à se faire peur : approcher et maîtriser le danger avec l'imaginaire

2.2.1 La peur mise en jeu par la littérature

Si l'approche de Jeanne Michel éclaire particulièrement bien la façon dont Anaïs Vaugelade explore et réinvestit l'imaginaire ludique de l'enfant à travers les jeux d'identification, notamment dans la série des histoires de Zuza, il nous semble qu'elle s'avère toutefois incomplète dans la mesure où elle n'accorde que peu de place à une dimension pourtant importante du jeu, assez présente dans notre corpus d'albums, consistant à mettre en scène la peur, le danger, l'effroi, pour non seulement en tirer un certain plaisir, mais aussi pour apprendre à les maîtriser, ou du moins à vivre avec ces émotions sources d'angoisse et d'insécurité chez l'enfant. Comme le jeu, la peur est en effet constitutive du développement de la personnalité, de l'ouverture de la conscience au monde extérieur et de la prise en compte des dangers que comporte ce dernier. Selon le *Trésor de la Langue Française*, la peur est un « état affectif plus ou moins durable » accompagnant la prise de conscience ou la représentation d'une menace ou d'un danger réel ou imaginaire¹⁰³. Elle sert donc en premier lieu à identifier un danger et à s'en protéger, et se distingue de l'angoisse selon Sigmund Freud dans la mesure où elle suppose un objet déterminé en présence duquel le sujet éprouve un sentiment, tandis que l'angoisse se manifeste davantage comme un état d'attente du danger, marqué par l'indétermination et l'absence d'objet. Très tôt, l'enfant est confronté à la peur, notamment la peur de la séparation et de l'abandon lorsqu'il devient capable de se différencier des autres, et plus particulièrement de sa mère : pour Freud, la perspective de voir sa mère disparaître plonge l'enfant dans une situation de « détresse psychique »¹⁰⁴ ; néanmoins cette crainte peut être apprivoisée et progressivement maîtrisée, notamment en expérimentant l'alternance entre les pôles présence/absence, apparition/disparition, dans les jeux de cache-cache. Comme le remarque en effet la psychanalyste Jacqueline Girard-Frésard, dans son ouvrage consacré aux peurs des enfants :

Les jeunes enfants aiment à se faire peur, ils jouent à cache-cache pour intégrer la peur de l'absence de l'objet, mais aussi pour provoquer la séparation et stimuler l'excitation qui leur donne l'illusion et l'espoir qu'ils seront découverts, retrouvés par un parent protecteur. Ils jouent au loup

¹⁰³ *Trésor de la Langue Française informatisé* [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> (consulté le 13 mai 2016).

¹⁰⁴ Sigmund Freud, « Au-delà du principe de plaisir », *Essais de psychanalyse*, Paris : Payot, 1981.

pour théâtraliser la peur d'être dévorés, attrapés, engloutis. Ils aiment se faire peur pour se surprendre et voir, ainsi, que la chose effrayante est à l'extérieur d'eux, ce qui, par ailleurs, les rassure¹⁰⁵.

Il existe donc une forme de plaisir étroitement associée à la peur, plaisir qui tiendrait essentiellement à la possibilité qu'offrent le jeu et la littérature, entre autres, de (re)prendre le contrôle de ses émotions, de mieux apprivoiser les objets de ses peurs, par la répétition notamment, de les transformer par la fiction ou encore de les mettre à distance par le rire. Pour Annie Rolland, psychologue et auteur d'un article consacré à la peur chez le jeune lecteur, publié sur le site Ricochet en 2012 :

La frontière entre la peur réelle et la peur fantasmée est signifiée par la part d'action que nous prenons dans la genèse de la situation terrifiante. Quand nous lisons un livre, nous sommes en quelque sorte aux commandes de notre peur et témoins « en sécurité » de la peur des autres. Nous recherchons dans la peur artificielle une expérience imaginaire où nous sommes en mesure de contrôler un phénomène qui, dans la vie réelle, nous plonge dans un abîme d'impuissance et constitue souvent un traumatisme. Nous pouvons contrôler la peur que nous créons en interrompant l'expérience, en dosant le phénomène ou bien en partageant l'expérience avec d'autres¹⁰⁶.

Pour Bruno Bettelheim, la confrontation à ses propres peurs est une étape essentielle à laquelle l'enfant doit faire face pour progresser vers la maturité, l'affirmation de sa personnalité. Elle contribue en effet à faire de l'enfant un être en quête d'autonomie, capable de se détacher progressivement de ses parents pour construire sa propre existence et nouer des relations significatives et enrichissantes avec le monde qui l'entoure. En cela, le conte de fées constitue un support de réflexion précieux pour l'enfant, dans la mesure où il « prend très au sérieux ces angoisses et ces dilemmes existentiels et les aborde directement : le besoin d'être aimé et la peur d'être considéré comme un bon à rien ; l'amour de la vie et la peur de la mort »¹⁰⁷. Aidant ainsi l'enfant à prendre conscience de ses propres peurs, le conte fournit à travers ses héros des figures de guide, montrant aux jeunes lecteurs ou auditeurs la voie consistant « à renoncer à ses désirs infantiles et à parvenir à une existence indépendante plus satisfaisante »¹⁰⁸. L'absence de peur est au contraire présentée comme une « déficience »¹⁰⁹, dans un conte écrit par les frères Grimm et repris par Anaïs Vaugelade dans *Le Garçon qui ne connaissait pas la peur*. Pour Bettelheim, les péripéties du héros dans le conte d'origine, « Conte de celui qui s'en alla apprendre la peur », suggèrent que l'absence d'émotion relève d'un mécanisme de refoulement de tous les sentiments sexuels : le jeune homme, confronté à plusieurs situations toutes plus effrayantes les

¹⁰⁵ Jacqueline Girard-Frésard, *Les peurs des enfants*, Paris : Odile Jacob, 2009, p. 40-41.

¹⁰⁶ Annie Rolland, « La peur, le chagrin et le jeune lecteur » [en ligne], *Ricochet-jeunes.org*, 6 juin 2012. Disponible à l'adresse : [http://www.ricochet-jeunes.org/public/imgmagazine/Rolland Annie La peur le chagrin.pdf](http://www.ricochet-jeunes.org/public/imgmagazine/Rolland%20Annie%20La%20peur%20le%20chagrin.pdf) (consulté le 13 mai 2016).

¹⁰⁷ Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, op. cit., p. 23.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 24.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 414.

unes que les autres, ne parvient pas à ressentir le tremblement tant recherché, et c'est finalement dans le lit conjugal que ce blocage est résolu, lorsque la femme du héros verse sur lui un seau d'eau froide dans laquelle frétilent des goujons. Le conte insisterait ainsi, avec ce dénouement, sur la nécessité de dénouer les refoulements pour accéder à la pleine conscience de ses désirs et de ses sentiments et atteindre le bonheur dans sa vie d'adulte :

À un niveau subconscient, l'histoire suggère que le héros a perdu sa faculté de trembler pour ne pas avoir à affronter les sentiments qui l'assaillent dans le lit conjugal, c'est-à-dire ses émotions sexuelles. Mais sans ces émotions, comme il ne cesse de le répéter, il n'est pas une personne à part entière ; il ne veut même pas se marier tant qu'il n'est pas capable de trembler¹¹⁰.

Lorsqu'elle reprend le conte en 2009, Anaïs Vaugelade conserve la trame d'ensemble : la quête de l'émotion absente commence avec l'éviction du foyer paternel et l'épreuve principale consiste à passer une nuit dans un lieu hanté avec un mariage en guise de récompense. Mais certaines variations sont introduites, notamment au début du conte avec l'évocation d'un accident de voiture suite auquel le héros est recueilli par un père de substitution et élevé aux côtés d'un autre garçon : la personnalité du jeune homme est donc d'emblée marquée par la mort, par une séparation violente avec ses parents biologiques, la rupture du lien avec la mère étant plus particulièrement figurée par l'image de l'enfant tétant une pierre au lieu du sein maternel. Cette péripétie originelle permet à l'auteur-illustrateur d'expliquer la personnalité du héros, totalement insensible à ce qui l'entoure, son absence d'affects étant par ailleurs soulignée lors de la nuit dans la villa, lorsque les parents morts réapparaissent sous une forme miniature et tentent de récupérer leur fils et de l'emmener dans leur voiture en le dépeçant : ils ne parviendront pas à leurs fins en raison du cœur « en pierre » du jeune homme, trop lourd à déplacer. Or « sans le cœur, ça ne vaut rien », concluent-ils avant de repartir, rejouant ainsi pour la troisième fois une scène d'abandon parental (après l'accident de voiture et le rejet du père adoptif, lorsqu'il chasse le jeune homme de sa maison). Enfin, l'album se termine avec un baiser et la sensation d'un vent frais sur le bras, qui permettent au jeune garçon de renouer avec ses émotions d'une manière plus subtile que chez les frères Grimm, comme le souligne Catherine Tauveron dans un ouvrage consacré aux réécritures de contes des Grimm en France :

Chez les Grimm, un simple seau d'eau froide versée par l'épouse agacée suffisait à provoquer le frisson ; chez Anaïs Vaugelade, la métaphore est plus subtile et plus riche de sens : le frisson (« c'était donc ça ! ») est la conséquence d'un lien à l'autre restauré. La jeune fille, qui ne comprend pas la nature de l'aliénation du garçon [...], lui offre néanmoins grâce à son amour le plaisir de ressentir un frisson d'extase devant la beauté du monde (il est enfin présent au monde, enfin « là »), qui est aussi frisson de plaisir sensuel¹¹¹.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 415.

¹¹¹ Catherine Tauveron, « Les contes des Grimm : typologie et enjeux de leurs reformulations dans la littérature de jeunesse », in Christine Connan-Pintado et Catherine Tauveron, *Fortune des contes des Grimm en France : formes et enjeux des rééditions, reformulations, réécritures dans la littérature de jeunesse*, Presses universitaires Blaise Pascal, 2013, p. 122-123.

Ainsi reconfiguré, le conte subit une « mutation générique »¹¹² qui en enrichit le sens : au-delà de la thématique des émotions refoulées dont l'absence grève lourdement la personnalité, les apports d'Anaïs Vaugelade procurent un nouvel éclairage sur la nature des liens familiaux (biologiques ou adoptifs), sur leur fragilité (comme en témoigne l'insistance sur le thème de l'abandon) et enfin sur l'importance du lien amoureux pour se reconstruire, pour restaurer la confiance en soi et la relation aux autres : pour Catherine Tauveron, on peut en effet y lire « un récit de reconquête psychique mettant en scène un être marqué par un traumatisme profond (accident de voiture, mort des parents), dans l'incapacité première de se forger une image unifiée de soi »¹¹³.

2.2.2 Représenter l'innommable : monstres, cauchemars et forces malveillantes

La peur joue donc un rôle important pour l'enfant ou le jeune adulte en devenir, dans la mesure où elle est une modalité primordiale d'élaboration du sentiment de confiance et de sécurité : pour ressentir l'attachement aux autres et se sentir en sécurité dans son environnement familial et social, il est nécessaire de connaître la peur, ainsi que la satisfaction procurée par le fait d'apprendre à maîtriser, à surmonter celle-ci. En cela, la littérature de jeunesse offre aux jeunes lecteurs de nombreux terrains d'expérimentation, de mise en situation ; et selon Annie Rolland, cette « fabrique expérimentale de la peur » par la fiction et l'imaginaire est indispensable au développement psychologique de l'enfant :

Nous sommes habités par des terreurs archaïques depuis notre plus jeune âge, ces peurs se traduisent par de nombreuses formes d'angoisse que nous avons besoin de transformer en peurs (exemple de la phobie). Pour que cela puisse être possible il faut lui donner une forme. Cette forme va nous permettre de "penser" la peur, c'est-à-dire de traduire l'angoisse en termes de peur. Nous avons pour cela recours à l'imaginaire. Plus généralement, de cette nécessité naît l'image du monstre et la création littéraire est redoutablement efficace pour la faire surgir, protéiforme et envahissante. Nous en constatons son efficacité dans les albums de la littérature jeunesse qui jouent avec la figure du monstre depuis Charles Perrault et les frères Grimm¹¹⁴.

La figure du monstre incarnerait en particulier cette nécessité de donner une forme à la peur pour mieux la maîtriser. Dans son ouvrage intitulé *Le monstre dans la vie psychique de l'enfant*, la psychologue Virginie Martin-Lavaud rappelle que le monstre est, depuis l'Antiquité, lié à l'inconnu, à l'insaisissable : « La volonté d'objectivation de l'inconnu, propre à toutes les époques, fut à l'origine des recensements de créatures extraordinaires et de la publication de catalogues de monstres à l'initiative de Pline ou d'Ambroise Paré »¹¹⁵. Lorsqu'un enfant déclare « voir un monstre », il ne sait donc pas toujours ce qu'il veut dire lui-même, mais cela signifie qu'il est confronté à une « réalité esthétique étrangère, [...] nommée monstre parce qu'aucune inscription symbolique, aucune correspondance culturelle adéquate, ne fait évidence au moment

¹¹² *Ibid.*, p. 123.

¹¹³ *Ibid.*, p. 123.

¹¹⁴ Annie Rolland, « La peur, le chagrin et le jeune lecteur », [en ligne], *op. cit.*

¹¹⁵ Virginie Martin-Lavaud, *Le monstre dans la vie psychique de l'enfant*, Toulouse : Erès, 2009, p. 19-20.

où surgit la forme inconnue »¹¹⁶. Cette confrontation à l'inconnu, source d'angoisse pour le jeune enfant, trouve donc une sorte de résolution particulière avec la littérature et l'illustration, dès lors que celles-ci se chargent de lui donner une forme à travers la figure du monstre.

Chez Anaïs Vaugelade, ce recours à l'imaginaire de la forme pour représenter l'innommable apparaît plus particulièrement dans *Le Cauchemar de Gaëtan Quichon*, dans *Le Matelas magique* et dans *Le Garçon qui ne connaissait pas la peur*, trois albums qui mettent en scène d'étranges créatures : une grosse tête au sourire carnassier posée sur deux jambes poilues dans le premier, un troupeau d'animaux « sans queue ni tête » dans le second, une horde de « ouistitis à tête de crâne » dans le troisième. Pour en arriver à ces représentations, l'auteur-illustrateur s'appuie sur des procédés de fragmentation et de condensation des formes humaines et animales qui sont également à l'œuvre dans la conscience et dans l'imaginaire enfantin. Sigmund Freud, dans son article sur « L'inquiétante étrangeté » explique en effet que le sujet passe par une période d'angoisse de la perte, au cours de laquelle ce qui lui était jusque-là familier peut devenir angoissant et étranger ; ce moment particulier serait selon lui propre à l'angoisse de castration, qui commence à naître chez l'enfant après sa découverte de la différenciation des sexes. Ainsi, le morcellement des parties du corps traduirait, dans la représentation mentale ou visuelle (le dessin d'enfant par exemple) la perte narcissique à laquelle le sujet doit se soumettre s'il veut devenir autonome :

Des membres épars, une tête tranchée, une main détachée du bras comme dans un conte de Hauff, des pieds qui dansent tout seuls comme dans le livre [...] d'A. Schäffer, ont en eux quelque chose d'extraordinairement inquiétant, surtout lorsque, comme dans le dernier exemple, il leur est accordé de plus une vivacité autonome. Nous savons déjà que cette inquiétante vient de ce que l'on s'approche du complexe de castration¹¹⁷.

Les monstres d'Anaïs Vaugelade semblent donc, à travers leurs formes amputées, fragmentées, réassemblées, exprimer les angoisses présentes de façon plus ou moins conscientes dans l'esprit humain. Les figures morbides du *Garçon qui ne connaissait pas la peur* font écho à l'angoisse de mort présente dès le plus jeune âge chez l'enfant selon Freud, en lien avec l'angoisse de séparation et de perte de l'amour maternel. Les animaux « sans queue ni tête » du *Matelas magique* participent quant à eux à l'illustration de la personnalité riche et complexe du jeune lionceau héros de l'album : après un rêve de surpuissance dans lequel celui-ci se voit en position de super-héros, volant au-dessus de la ville pour éteindre un incendie et sauver des flammes le président et sa famille, Éli est poursuivi par ces monstres aux corps morcelés, venant mettre un terme aux élans narcissiques de l'étape précédente et donner corps aux angoisses d'impuissance et de castration décrites par Freud.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 20.

¹¹⁷ Sigmund Freud, *L'inquiétant*, dans *Œuvres complètes*, vol. XV, Paris : PUF, 1996, p.178.

Dans *Le Cauchemar de Gaëtan Quichon*, à travers la figure de monstre sans torse, ni bras, Anaïs Vaugelade attire l'attention du lecteur sur l'énorme tête, et plus particulièrement sur la grande bouche pleine de dents, avide d'avalier le petit héros (voir figure 21, page 11). C'est une autre angoisse qui se trouve ainsi condensée, « transférée », sur cette forme difficile à saisir, que le narrateur verbal se contente d'ailleurs de décrire par l'expression « affreux cauchemar » : l'angoisse de dévoration, présente très tôt chez l'enfant selon Freud, dès son premier stade de développement, le stade oral. L'auteur-illustrateur s'empare donc, avec ce petit album dédié à l'un des membres de la famille Quichon, d'un thème classique en littérature de jeunesse, souvent traité dans les contes avec les figures de loups, ogres et ogresses. Anaïs Vaugelade se garde cependant ici de jouer trop longtemps sur l'angoisse de l'enfant : seules quelques doubles pages transmettent réellement un sentiment de peur, alors que « l'affreux cauchemar » se présente devant Gaëtan Quichon, se lance à sa poursuite, puis l'avale. Les pages suivantes jouent plutôt sur le registre de l'humour, voire du grotesque, en représentant Gaëtan, sain et sauf, à l'intérieur de l'estomac du monstre, réfléchissant au moyen de ressortir sans être vu et optant finalement par l'idée de passer « par derrière », ou plus exactement, « par le derrière de l'affreux cauchemar » (voir figure 22, page 11)... pour ensuite retourner se coucher comme si rien ne s'était passé. De l'angoisse de dévoration représentée par l'immense bouche du monstre à cette sortie des plus triviales – et des plus drôles, aussi, sans aucun doute, pour l'enfant lecteur – l'auteur-illustrateur ménage ainsi en quelques pages seulement un effet de retournement, voire d'inversion carnavalesque au sens de Bakhtine¹¹⁸, pour mieux tourner en dérision l'objet de la crainte et amener ainsi le sujet à l'apaisement.

La représentation, la mise en scène des monstres par le langage verbal ou iconique de l'album permettrait ainsi une forme de mise à distance des peurs enfantines, par le rire notamment, mais aussi par les signes distillés par l'auteur-illustrateur rappelant à l'enfant que ce qu'il voit et lit (ou entend, si le texte est lu par un adulte) n'est que fiction, pratique à laquelle se livre Anaïs Vaugelade lorsqu'elle cite de façon plus ou moins évidente d'autres textes de la littérature de jeunesse, comme nous l'avons montré en première partie de cette étude. Mais Bruno Bettelheim nous invite également à considérer une autre fonction du personnage monstrueux en vue d'une action libératrice, que l'on pourrait qualifier de « cathartique » pour l'enfant lecteur :

Les contes de fées offrent des personnages sur lesquels l'enfant peut extérioriser ce qui se passe dans sa tête, et d'une façon contrôlable, ils montrent à l'enfant comment il peut matérialiser ses désirs destructifs dans tel personnage, tirer d'un autre les satisfactions qu'il souhaite, s'identifier avec un troisième, s'attacher à un quatrième dont il fait son idéal, et ainsi de suite, selon ses besoins du moment. Lorsque les désirs les plus ardents de l'enfant sont personnifiés par une bonne fée, lorsque toutes ses pulsions destructrices le sont par une méchante sorcière, toutes ses

¹¹⁸ Mikhaïl Bakhtine, *François Rabelais et la culture populaire au Moyen-Âge et sous la Renaissance*, Paris : Gallimard, 1982.

peurs par un loup vorace, toutes les exigences de sa conscience par un sage rencontré par aventure, tous ses accès de jalousie par un animal qui crible de coups de bec les yeux de ses rivaux détestés, l'enfant peut alors commencer enfin à mettre de l'ordre dans ses tendances contradictoires. Et à partir de là, il sera de moins en moins submergé par un chaos irréductible¹¹⁹.

Le personnage du monstre, bien loin de susciter uniquement la peur et la répulsion, bénéficierait ainsi d'un statut plus complexe en littérature de jeunesse, exerçant une forme de fascination, de séduction, qui expliquerait sa présence récurrente dans les contes, récits et albums destinés aux enfants. De la même façon que les Maximonstres de Maurice Sendak permettent à Max, et au jeune lecteur à travers lui, d'extérioriser ses propres pulsions violentes et agressives, de libérer sa colère avant de retrouver sa chambre, apaisé et réconcilié avec lui-même, les « monstres sans queue ni tête » auquel Éli est confronté dans *Le Matelas magique* pourraient aussi jouer le rôle de figures de projection, au travers desquelles le lionceau explorerait sa propre part sombre après avoir expérimenté le plaisir narcissique du rêve de surpuissance à l'étape précédente.

Mais c'est dans « Le Cauchemar de Zuza » histoire publiée dans le recueil *Encore un peu de Zuza ?* que cette ambivalence entre attraction et répulsion se devine peut-être le plus aisément à travers la description de la figure de monstre imaginée par la petite fille pendant la nuit. Tout le plaisir de cette histoire repose sur la mise en évidence d'une similitude de plus en plus flagrante entre le monstre du cauchemar décrit par Zuza et son ami le crocodile, qui semble de plus en plus gêné au fur et à mesure de l'avancée de la description, avant le soulagement permis par le dernier élément énoncé par Zuza : « et il était entièrement rose ». Mais l'attitude de la petite fille, adoptant successivement différentes postures pour imiter le monstre qu'elle décrit, et la dernière couleur citée, en écho à celle du pyjama que porte l'héroïne et du coussin qu'elle traîne derrière elle, jouent plutôt dans le sens d'une autre identification (voir figure 11, page 6) : ce cauchemar ne représente-t-il pas plutôt une figure en miroir de Zuza, lui permettant d'exprimer à travers lui ses penchants agressifs, largement perceptibles dans d'autres histoires de la série, lorsqu'elle se met en colère en classe, tire les cheveux d'un nouvel ami, ou se montre jalouse et possessive, à l'égard de ses jouets ou de sa petite sœur Marianna ? Dès lors, le changement de typographie et la distribution des propos dans la dernière double page de l'histoire pourraient venir souligner de façon subtile l'ambivalence des sentiments ressentis par Zuza à l'égard de ce monstre imaginé pendant la nuit : les paroles « C'est horrible ! J'espère qu'il ne va pas revenir ! » sont en effet associées au crocodile (et non à Zuza elle-même) par le biais d'une bulle empruntée à la bande dessinée, tandis que les deux mots « moi aussi ! » flottent sans cadre sur le fond bleu de la salle de bain non loin du visage de la petite fille, comme s'ils étaient timidement prononcés, pas tout à fait

¹¹⁹ Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p. 91.

assumés, laissant la possibilité d'entrevoir chez Zuza un certain plaisir dans la confrontation au monstre de son cauchemar et peut-être une légère envie de réitérer l'expérience...

2.3 Présence du sommeil, du rêve et de l'inconscient

2.3.1 *Le sommeil, endormissement de la conscience et ouverture sur l'imaginaire*

Lorsqu'Anaïs Vaugelade met en jeu les peurs enfantines et notamment la peur du monstre dans ses albums, elle dévoile ainsi à travers ses personnages une part complexe, parfois ambivalente, de la personnalité de l'enfant, faite de crainte de l'inconnu, de l'informe, mais aussi d'un certain plaisir associé à cette confrontation et à la satisfaction qu'il peut en retirer lorsqu'il parvient à dominer son trouble et à reprendre le contrôle de ses émotions. Avec les cauchemars de Gaëtan Quichon et de Zuza, il apparaît que le temps nocturne, le temps du sommeil et de l'endormissement de la conscience, est un moment particulièrement propice à cette ouverture sur des figures et des mondes inconnus, source de péripéties riches en rebondissements mais aussi en émotions nouvelles, à décoder et à intégrer. Ce thème du sommeil et des mondes nocturnes n'est pas nouveau en littérature de jeunesse, d'autant qu'il permet généralement d'ouvrir la porte au surnaturel tout en préservant au départ un ancrage réaliste facilitant l'identification du lecteur, comme c'est le cas par exemple au début d'*Alice au pays des merveilles*, lorsque Lewis Carroll insiste dans les premières lignes de son ouvrage sur la lassitude de la jeune fille et sur sa propension à s'endormir du fait de la chaleur ambiante. Pour mieux observer la manière dont Anaïs Vaugelade intègre la nuit, le sommeil et les rêves dans les parcours de ses personnages et dans les propos de ses albums, il peut être intéressant de suivre, comme Fanny Déchanet-Platz dans son ouvrage *L'écrivain, le sommeil et les rêves*, les principales étapes du cheminement du dormeur, rythmé par « trois étapes universelles : le coucher ; le monde du sommeil et des rêves, auquel on accède après les luttes et les sursauts de l'endormissement [...] ; enfin le réveil, lent ou euphorique, occasion de multiples plongées dans un monde onirique qui s'éloigne »¹²⁰. Le moment du coucher fait traditionnellement l'objet d'une préparation qu'Anaïs Vaugelade laisse entrevoir dans « La chambre de Zuza », lorsque l'héroïne se livre à un rituel consistant à coucher et à border tous ses « bébés », rituel perturbé par l'intervention du crocodile que Zuza accueille finalement dans son lit malgré les protestations de ses petits compagnons. L'endormissement est bien ici considéré, selon les termes de Fanny Déchanet-Platz, comme « le passage d'un état à un autre, une réelle transition, nécessaire pour opérer un certain nombre de modifications dans le comportement de

¹²⁰ Fanny Déchanet-Platz, *L'écrivain, le sommeil et les rêves : 1800-1945*, Paris : Gallimard, 2008, p. 11.

l'individu », impliquant « un rituel d'initiation au seuil même du sommeil »¹²¹. L'absence de rituel, la rupture avec les lieux et objets habituels du coucher, est source au contraire d'un sentiment d'angoisse perceptible à l'approche de la nuit dans l'album *Laurent tout seul* : le héros, un petit lapin désireux de découvrir le monde au-delà de la rivière qui borde le terrain de la maison familiale, entame après quelques tentatives d'exploration un voyage qui lui procure dès sa première étape une intense satisfaction. Mais la tombée de la nuit et la solitude qui le frappe alors qu'il s'allonge dans un champ pour s'endormir font naître bien des angoisses et des doutes : « Mais quand ce fut la nuit, il se sentit moins fier, parce qu'il faisait noir, parce qu'il avait froid, et aussi parce qu'il imaginait maman inquiète. Il pensa : "Peut-être je ne suis pas si grand que ça..." » (voir figure 23, page 12).

Pourtant, dans *Le Matelas magique*, c'est sur une autre dimension de l'endormissement qu'Anaïs Vaugelade choisit de se pencher : le coucher d'Éli, sur lequel s'ouvre l'album, n'est pas ritualisé, le lionceau refusant même la traditionnelle histoire que son papa lui propose de lire au moment de quitter le salon (« "Non merci", dit Éli, "je crois que je vais m'endormir tout de suite. Bonne nuit !" »). C'est donc seul que celui-ci rejoint sa chambre et plus particulièrement le matelas, sur lequel il s'allonge pour mieux le traverser et ainsi accéder à d'autres mondes : « le matelas d'Éli le lionceau est un matelas magique. Il fait une sorte de creux, au centre. En appuyant un peu dans le creux... Éli passe de l'autre côté ». L'endormissement, qui n'est pas clairement nommé et décrit, mais plutôt symbolisé par la présence du matelas, apparaît donc clairement ici comme une porte d'entrée vers l'évasion procurée par le sommeil et les rêves. Le lionceau ne semble avoir besoin d'aucune présence ou habitude rassurante, à la différence de Zuza et Laurent, seule importe pour lui au moment du coucher la promesse de partir découvrir d'autres territoires, d'exprimer d'autres facettes de sa personnalité. Le choix des mots « passer de l'autre côté » ne serait d'ailleurs pas anodin au sens où ils font clairement écho aux aventures d'Alice et notamment au deuxième volume que Lewis Carroll a consacré à sa jeune héroïne, intitulé *De l'autre côté du miroir*. De l'autre côté du matelas, ce sont donc différentes péripéties qui attendent Éli, lui permettant de vivre dans sa vie nocturne des expériences et situations impossibles dans le monde réel, le monde diurne (voir figure 24, page 12).

D'une façon un peu différente, l'endormissement du personnage de Chat dans l'album *Le Secret* met en évidence le changement d'état qui accompagne l'entrée dans le sommeil : parti dans la forêt à la recherche de quelque chose qui pourrait faire office de secret (son amie Poule ayant excité sa curiosité en lui révélant qu'elle avait un secret mais en refusant de lui dire de quoi il

¹²¹ *Ibid.*, p. 95.

s'agissait), Chat arpente les chemins sans trouver de quoi le satisfaire, jusqu'à se sentir « triste et fatigué ». S'arrêtant dans son parcours, il se laisse aller à un endormissement brutal, à même le sol, un endormissement qui semble directement découler de sa déception dans cette quête infructueuse et de son espoir de trouver enfin ce secret qui lui manque : « À une croisée de chemins, Chat s'arrêta et s'assit par terre. Il espéra très fort que le secret lui tomberait du ciel, il espéra si fort que, finalement, il s'endormit ». Pas de rituel, pas de doudou ni d'histoire du soir ici, comme dans *Le Matelas magique* : Anaïs Vaugelade semble davantage concentrer son propos sur le changement d'état que permet de passage de la veille au sommeil. Lorsque le monde réel, l'expérience vécue n'apportent pas les satisfactions nécessaires à l'accomplissement de la personnalité, le personnage est invité à basculer « de l'autre côté », là où le sommeil et les rêves constituent « un espace inviolable de liberté individuelle »¹²², selon l'expression de Fanny Déchanet-Platz.

Le réveil correspond pour sa part au changement d'état inverse, marquant la fin de l'évasion par le sommeil et le rêve et le retour vers la réalité : « passage vers le monde conscient et extérieur, le réveil exige la mobilisation des forces mentales et physiques, l'exercice de la volonté. C'est l'heure où l'impératif reprend ses droits sur la liberté »¹²³. Anaïs Vaugelade met particulièrement bien en scène cet effort du retour au monde et à la conscience à la fin du *Matelas magique*, lorsqu'Éli finit par s'échouer sur une plage après la dernière étape de son parcours nocturne : avec le téléphone qui lui transmet la voix de sa mère et l'injonction de se lever (« Le téléphone sonne, c'est maman qui appelle. "Bonjour mon lionceau. Il est l'heure de se lever" »), le réveil se fait perturbation, ou plutôt pénétration par le monde extérieur de la bulle à l'intérieur de laquelle le héros s'était réfugié dans son sommeil. Et si Éli exprime son accord pour se lever, la dernière double page de l'album exprime toute la difficulté de cette sortie hors de soi, nécessitant un temps d'adaptation, de recomposition de l'identité, avant le retour au monde extérieur et la confrontation aux autres : le texte reproduisant les propos du lionceau (« "J'arrive dans cinq minutes" ») exprime en effet une promesse que l'image désigne comme quasiment impossible à réaliser, Éli étant représenté allongé sur le sable, les yeux fermés et le combiné du téléphone reposant sur le sable au lieu d'être encore accolé à son oreille (voir figure 25, page 13). Le décor de cette scène, paysage de plage paradisiaque déployé sur une grande illustration à fond perdu occupant tout l'espace de la double page, semble par ailleurs signifier que le lionceau se trouve encore dans un état intermédiaire entre le sommeil et le réveil, étape des « retrouvailles avec soi », selon l'expression de Fanny Déchanet-Platz, plus ou moins délicates et complexes selon

¹²² *Ibid.*, p. 270.

¹²³ *Ibid.*, p. 260.

l'étonnement ressenti par « celui qui s'est senti un autre pendant quelques heures »¹²⁴. Comme le montre en effet le parcours d'Éli, gravitant entre différents mondes dans lesquels s'expriment des facettes inexplorées de sa personnalité, le sommeil et le rêve peuvent en effet s'avérer riches en expériences et induire au réveil la conscience d'être différent, fort des émotions ressenties pendant la nuit. Dans *Le Secret*, le sommeil de Chat et la rencontre, lors de sa promenade nocturne, avec un mystérieux cortège (réel ou rêvé, le doute est permis...) fait de figures humaines et d'animaux souvent présents dans les légendes et les contes, est ainsi à la source du sentiment d'accomplissement ressenti par le héros lorsqu'il retourne chez lui et qu'il peut enfin affirmer à son amie Poule que lui aussi, désormais, détient un secret. À travers ces deux albums ouverts sur la vie nocturne et le rêve, Anaïs Vaugelade dévoile ainsi à ses lecteurs à quel point le sommeil constitue une aventure, non seulement littéraire, mais aussi pour la conscience et la personnalité de l'enfant.

2.3.2 *Le rêve, entre motif littéraire et procédé narratif*

Entre les deux « passages » que représentent l'endormissement et le réveil, la nuit de sommeil se déroule de façon rythmée et cyclique : les recherches de Michel Jouvet, neurobiologiste français, ont notamment permis d'identifier le retour, tout au long de la nuit, d'une même période d'environ quatre-vingt-dix minutes chez l'adulte (plus courte chez l'enfant) dans laquelle se succèdent le sommeil lent (appelé ainsi car les ondes relevées sur l'électro-encéphalogramme présentent des fuseaux assez espacés) et le sommeil paradoxal, aux ondes agitées, très proches de celles de l'état de veille. C'est au cours de la phase de sommeil paradoxal que se déroulent la plupart de nos rêves, rêves dont la puissance créative n'a d'égal que la passivité du rêveur endormi, selon le paradoxe mis en lumière par Gaston Bachelard dans *La Poétique de la rêverie* :

L'étrangeté d'un rêve peut être telle qu'il semble qu'un autre sujet vienne rêver en nous. « Un rêve me visita ». Voilà bien la formule qui signe la passivité des grands rêves nocturnes. Ces rêves, il faut que nous les réhabitions pour nous convaincre qu'ils furent les nôtres. Après coup, on en fait des récits, des histoires d'un autre temps, des aventures d'un autre monde¹²⁵.

Si le mystère et l'étrangeté du rêve et des créatures qu'il engendre ont pu inspirer de nombreux écrivains qui ont tenté d'approcher l'expérience de la rêverie par la littérature (citons notamment Charles Nodier, Gérard de Nerval, André Breton et les surréalistes...), Anaïs Vaugelade, lorsqu'elle s'intéresse au déroulement du rêve au cours de la nuit du jeune lionceau Éli dans *Le Matelas magique*, semble pour sa part en relativiser l'originalité pour mieux mettre en évidence le lien entre cette activité nocturne et la mémoire des expériences vécues, des situations et objets

¹²⁴ *Ibid.*, p. 276.

¹²⁵ Gaston Bachelard, *La Poétique de la rêverie*, Paris : PUF, 1984, p. 10.

connus du monde diurne : la matière même des rêves d'Éli paraît en effet provenir de son environnement quotidien (la salle de classe, le salon d'un appartement, les jouets de la chambre d'enfant), tout comme les deux premières scènes apparaissant après la traversée initiale du matelas, qui semblent rejouer des situations et des dialogues vécus antérieurement par le lionceau. Allongé sur son matelas, Éli revivrait ainsi pendant la nuit certaines scènes qui lui ont laissé un sentiment d'insatisfaction pendant la journée, pour mieux les modifier à son avantage, par exemple en criant la réponse à une énigme posée le matin même par une camarade de classe, ce qui aurait pour effet d'impressionner celle-ci, ou bien en opposant aux poufs de la famille Coussin un refus de les emmener, pour une raison sans doute maintes fois entendue par le lionceau lui-même dans d'autres circonstances : « "Vous êtes encore trop jeunes", répond Éli. "Mais plus tard, peut-être" ». On retrouverait alors ici une fonction du rêve mise en évidence par Fanny Déchanet-Platz, consistant à réorganiser des souvenirs pour créer un autre « possible du réel » : « Plonger dans le rêve n'est pas tout à fait changer d'univers, car il s'y retrouve des décors et des figures de la vie diurne. La mémoire permet de créer un monde à partir de l'ancien : le rêve correspondrait donc à une réorganisation des souvenirs »¹²⁶.

En permettant ainsi de recomposer l'expérience vécue et de créer des alternatives à la réalité, le rêve offrirait par ailleurs au dormeur la possibilité de faire vivre dans le monde nocturne une autre image de lui-même, notamment pour révéler des facettes insoupçonnées ou enfouies de sa personnalité. Pour Sigmund Freud, en effet, l'élaboration du rêve repose sur un mécanisme d'opacification d'un contenu latent qui vise à masquer la teneur profonde des désirs que le rêve se charge de réaliser : « Tout rêve est l'accomplissement (déguisé) d'un désir (refoulé, réprimé) »¹²⁷. Les désirs, pour la plupart de nature sexuelle, faisant nécessairement l'objet d'un refoulement, le travail du rêve consisterait alors à produire un compromis acceptable entre les pensées latentes produites par l'inconscient et les scrupules de la conscience : ce compromis aboutit à la création du « contenu manifeste » du rêve, qui reste à interpréter si l'on veut en comprendre les effets de symbolisation. Avec *Le Matelas magique*, Anaïs Vaugelade donne corps, dans les rêves du lionceau, à des désirs qui trouvent certainement un écho dans l'inconscient du jeune enfant lecteur : désir de séduction, lorsqu'Éli donne la bonne réponse à une énigme posée par une camarade de classe (« Jenny est très impressionnée. Sûrement elle trouve Éli très fin, et très intelligent, sûrement elle aimerait l'embrasser ») ; désir de domination lorsqu'il oppose aux poufs de la famille Coussin son refus de les emmener parce que ceux-ci sont « encore trop jeunes » ; et enfin désir de surpuissance lorsqu'Éli se rêve en superhéros volant au-dessus de la ville en feu pour sauver le

¹²⁶ Fanny Déchanet-Platz, *op. cit.*, p. 147.

¹²⁷ Sigmund Freud, *L'Interprétation des rêves*, Paris : PUF, 1967, p. 240.

président et sa famille et éteindre l'incendie. Ainsi le sommeil et le rêve permettent-ils d'exprimer dans l'imaginaire des pulsions habitant l'inconscient du jeune lionceau : cette expression est nécessaire à l'équilibre de la personnalité selon Freud, la prise de conscience des pensées latentes permettant de supprimer les sources de conflit intérieur et d'éviter toute division du sujet avec lui-même. Mais l'endormissement n'est toutefois pas indispensable pour atteindre cet état d'ouverture aux aspects les plus intimes de la personnalité : avec le rêve diurne mis en scène dans *La vie rêvée de Papa Quichon*, Anaïs Vaugelade suggère les états d'âme d'un père de famille très nombreuse, amené à s'imaginer une autre vie au détour d'une promenade avec ses soixante-treize enfants : « "Ah", soupira-t-il, "j'aurais aimé vivre dans une maisonnette comme celle-là. Le matin, j'aurais regardé le soleil se lever à l'est. Le soir, je l'aurais regardé se coucher à l'ouest ; j'aurais fumé une petite cigarette... Je crois que j'aurais été parfaitement heureux". ». Ce sont finalement les enfants qui tentent de vivre son rêve en s'installant temporairement dans la maisonnette, avant que le père décide de se mettre en route pour rentrer, suivi par l'ensemble de sa progéniture. Sur le chemin du retour, le visage contrarié de papa Quichon semble refléter toute l'ambivalence des sentiments d'un père de famille heureux d'être si bien entouré et aimé (comme le montre la dernière image de l'album, représentant papa Quichon, souriant, avec l'un de ses petits cochons sur les épaules), et éprouvant pourtant parfois le désir de vivre une autre vie, plus solitaire et sans doute moins agitée (voir figure 26, page 13).

Le rêve, plusieurs fois évoqué chez Anaïs Vaugelade pour ses qualités d'ouverture sur l'imaginaire et sur les désirs les plus enfouis de la personnalité, se révèle donc riche en significations dans les albums qui utilisent ce motif, qu'il soit ou non associé à ceux de l'endormissement et du sommeil. Mais le rêve semble fonctionner également comme une source d'inspiration pour l'auteur-illustrateur, qui puise dans cette activité si libérée des contraintes du monde réel des ressources pour alimenter son propre travail d'écriture et de production des images : on retrouve en effet dans les albums étudiés plusieurs motifs typiques du rêve comme le fait de voler (*Le Dîner de Zuza*, « Mouche » dans les *4 histoires d'Amir*) ou de traverser les murs, sols et plafonds (*Le Matelas magique*), se déplacer à toute vitesse (*Dans les basquettes de Babakar Quichon*), se transformer en pierre (*Maman Quichon se fâche*), en géante (« L'école » dans *Courage Zuza !*) ou en animal (« Le chien », dans *Courage Zuza !*). En tant qu'acte créateur d'une nouvelle réalité, d'un nouvel ordre du monde, obtenu notamment en reconfigurant certaines données du réel, l'écriture littéraire pourrait par ailleurs se voir rapprochée du travail opéré par le rêve, un travail que Freud décrit comme une forme de codage utilisant quatre grands procédés de transformation des pensées latentes en contenu manifeste. Ces procédés sont ainsi résumés par Christian Chelebourg dans son ouvrage sur le surnaturel :

Le *travail du rêve* repose sur quatre grands processus : la *condensation* qui comprime plusieurs idées ou représentations en une seule ; le *déplacement* qui transporte l'intensité psychique de certaines idées ou représentations latentes sur d'autres de moindre importance ; une *figuration symbolique* qui change la pensée du rêve, inutilisable sous sa forme abstraite, en langage pictural ; enfin une *élaboration secondaire* qui tend à donner au contenu ainsi épuré l'apparence générale d'une simple rêverie diurne, autrement dit, qui vise à disposer ces symboles pour en faire un ensemble cohérent. C'est l'ensemble de ces opérations qui contribue à l'opacité du rêve en maintenant un écart important entre son contenu latent et son contenu manifeste, afin de tromper la vigilance de la censure¹²⁸.

Ces procédés de recomposition ne sont-ils pas également à l'œuvre dans certaines histoires d'Anaïs Vaugelade dont le sens littéral laisse parfois affleurer la présence d'un contenu latent à décoder ? Le petit album *Avale Léonardichon*, publié dans la collection Mouche de L'école des loisirs en 1994, nous semble être de ceux-là : il y est question d'un petit hamster qui refuse d'avaler et qui, à chaque repas, conserve tout ce qu'il mange à l'intérieur de sa bouche, ce qui lui vaut des joues démesurément gonflées et déformées. La première illustration, présentant Léonardichon, boudeur, au premier plan, et ses parents assis derrière, tend à positionner d'emblée cette histoire sur le terrain du conflit parents-enfant, et peut-être plus précisément, d'une rivalité père-fils, si l'on en croit les sourcils froncés et le regard sévère du père à l'égard de Léonardichon, tandis que la mère semble surveiller du coin de l'œil son mari (voir figure 27, page 14). Depuis les travaux de Freud sur le développement psycho-affectif de l'enfant, on sait que la bouche est source de plaisir pour le jeune enfant, en particulier lors du stade oral, stade privilégié de la succion et de la pulsion d'incorporation, satisfaite notamment par le contact avec le sein maternel. On pourrait ainsi émettre l'hypothèse selon laquelle le refus de vider sa bouche, chez Léonardichon, a quelque chose à voir avec une recherche d'affection, de comblement, une résistance à la séparation imposée (par la figure paternelle, notamment) vis-à-vis de la mère. Dans ce contexte, le geste traumatisant réalisé par le docteur qui vient vider la bouche de Léonardichon à l'aide d'un crochet spécial reproduirait l'acte séparateur fondamental que constitue le sevrage, qui marque généralement la fin du stade oral. La résolution du conflit intervient lorsque le jeune hamster, meurtri, décide de quitter ses parents et qu'il rencontre à l'extérieur de la maison un groupe de « hamsterettes » : l'une d'entre elles lui fait remarquer qu'il est malpoli de parler la bouche pleine, ce qui incite Léonardichon à avaler ce qu'il conservait entre ses joues avant d'aller rejoindre ses nouvelles amies pour jouer. En découvrant ainsi, par l'intermédiaire d'une personne extérieure à ses parents, la fonction sociale du langage, et donc de la bouche, le héros parvient finalement à accepter l'idée de grandir et de quitter le giron de sa mère, mettant fin par la même occasion au trouble alimentaire dont il ne parvenait pas à se défaire. Cette ouverture sur les autres, cet élargissement du cercle social, apportent à Léonardichon des satisfactions inédites, que l'auteur souligne en résumant ainsi le temps passé ensemble : « C'est un après-midi qui passe

¹²⁸ Christian Chelebourg, *Le surnaturel : poétique et écriture*, op. cit., p. 130.

comme dans un rêve ». Or, il nous semble révélateur ici qu'Anaïs Vaugelade souligne la proximité de cette histoire avec le monde onirique, dans la mesure où l'invention de la fiction semble reposer sur des principes inhérents au « travail du rêve » mis en évidence par Freud, en particulier le déplacement du conflit parents-enfant sur le terrain de l'alimentation et la figuration symbolique organisée autour de la bouche du jeune hamster, tantôt lieu de l'attachement mère-enfant, tantôt objet de socialisation favorisant l'émancipation. Source d'inspiration autant pour son fonctionnement que pour les images, formes et créatures qu'il permet de déployer dans le texte et dans les illustrations, le rêve apporte donc aux albums d'Anaïs Vaugelade une dimension supplémentaire, teintée à la fois de surnaturel et de significations à décoder, l'auteur en profitant pour proposer ainsi une véritable fenêtre ouverte sur l'imaginaire et l'inconscient de l'enfant.

2.4 L'imaginaire des formes graphiques et narratives

2.4.1 Inventer formes et procédés pour mieux servir les histoires

Ce parcours à travers les formes et motifs de l'imaginaire enfantin présents dans les albums d'Anaïs Vaugelade montre bien ainsi à quel point l'auteur-illustrateur se veut attentive à la vie psychique de l'enfant, de façon à lui apporter par la lecture des outils de réflexion, de questionnement, de compréhension lui permettant de mieux prendre conscience de son fonctionnement interne, de ses émotions. Mais l'imaginaire, notamment dans sa dimension ludique, semble également gagner la forme même des histoires écrites et illustrées par Anaïs Vaugelade, celle-ci faisant preuve d'une grande inventivité et d'une grande liberté dans ses choix esthétiques, graphiques, ou narratifs. Ce qui semble en effet importer en premier lieu pour l'auteur-illustrateur est la figuration, parfois symbolique, des émotions éprouvées par ses héros, impliquant le recours à des procédés s'éloignant d'une représentation réaliste des personnages et des décors. Avec le personnage de Zuza, et plus particulièrement dans le recueil *Courage Zuza !* publié en 2004, Anaïs Vaugelade explore ainsi des pistes relevant du surnaturel pour mettre en image les ressentis de la petite fille, notamment lorsque celle-ci, dans « L'école », se met à grandir démesurément dans la salle de classe après avoir répondu de façon hasardeuse à une question de la maîtresse, libérant toute sa colère dans les deux mots inventés qu'elle répète en hurlant, telle une formule magique (voir figure 9, page 5). Dans « Le chien », l'emportement et l'exaspération sont encore de mise lorsque Zuza, après avoir été repoussée plusieurs fois par les deux grandes du jeu de rôle mis en place avec sa petite sœur Marianna, propose de jouer le rôle du chien et se met à sauter dans tous les sens en aboyant. La double page consacrée à ce passage est marquée par une impression de vitesse et de mouvement, créée par la représentation simultanée de

plusieurs images de Zuza dans différentes positions, images reliées par des lignes courbes suggérant le déplacement. En revanche dans « Le nouvel ami », une histoire parue dans *Zuza vous aime*, ce n'est plus tant sur la figure de la petite fille que sur un élément du décor que l'expression des sentiments associés à ce contexte de la rencontre avec un inconnu se donne à voir : appréhension, doute, timidité, mais aussi agressivité et finalement amitié, sont en effet inscrits dans la position et l'animation des plantes associées à chacun des deux personnages (voir figure 28, page 14). Comme le soulignent en effet Mathilde et Éric Barjolle dans leur chronique consacrée à Anaïs Vaugelade,

la déclaration par Zuza de ses sentiments [...] s'invente dans la violence même de la prise de contact, violence qui dit tout autant la timidité que la naissance de l'amour. C'est ce que les images nous permettent de saisir. Car elles doublent, de façon symbolique et espiègle, ce qui se joue dans cette rencontre – notamment par le jeu des expressions et la présence des plantes qui, loin de tout réalisme, s'animent de façon stylisée (en accord avec le dénuement de l'ensemble et l'aplat de couleur placé en guise d'arrière-plan).¹²⁹

La symbolisation des émotions dans la mise en place du décor et le traitement des couleurs est encore de mise dans l'album *Le Déjeuner de la petite ogresse*, dans lequel Anaïs Vaugelade oppose deux mondes : l'intérieur du château, aux couleurs ternes, grises et tristes, aux meubles trop grands pour la petite fille qui y vit seule suite à la mort de ses parents ; et le monde extérieur représenté par une forêt faite de troncs d'un vert vif, entre lesquels apparaît du blanc, véritables trouées de lumière entre les arbres. L'arrivée du jeune garçon capturé par la petite ogresse marque l'entrée du monde extérieur dans le quotidien terne et monotone de l'héroïne : en effet, celui-ci fabrique des échelles de différentes couleurs pour accéder aux meubles et objets en hauteur et propose de préparer de la vinaigrette, scène qui engendre l'irruption d'une matière mousseuse, d'un jaune doré, se répandant sur le sol de la cuisine du château (voir figure 29, page 15). Il est tentant d'y voir le symbole d'un sentiment tendre et chaleureux qui se propagerait parallèlement dans les cœurs des deux protagonistes, tandis que le passage dans la chambre, teinté d'une nouvelle couleur pastel bleu lavande, marquerait le changement d'état de la petite fille, délaissant peu à peu son agressivité d'ogresse (au prix, toutefois, d'une dernière réminiscence la poussant à porter la main du garçon à sa bouche) pour s'ouvrir à d'autres sentiments.

Comme les formes et les jeux de couleurs, les choix de mise en page de certains albums d'Anaïs Vaugelade témoignent d'une volonté manifeste d'inventer de nouveaux procédés pour servir les histoires, sollicitant ainsi l'imaginaire du lecteur pour saisir le sens véhiculé par les particularités de l'élaboration de l'espace de la double page et de l'articulation des deux messages,

¹²⁹ Mathilde et Éric Barjolle, « Chronique "littérature de jeunesse". Anaïs Vaugelade » [en ligne], *Le français aujourd'hui*, n° 152, 2006/1, p. 127-135. Disponible à l'adresse : https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LFA_152_0127 (consulté le 18 avril 2016).

linguistique et iconique. Dans *Le Matelas magique*, Anaïs Vaugelade semble ainsi jouer avec le principe du parcours d'un monde à l'autre en utilisant le matelas comme lieu de transition, de façon à expérimenter différents types d'associations des images entre elles, mettant en place par la même occasion une forme de jeu sur les conventions et les sens de lecture. L'album s'ouvre d'abord sur une disposition très classique présentant le texte en page de gauche (« Il est huit heures ! ») et une image isolée en belle page ; mais après cette mise en situation, l'action progresse essentiellement grâce à une série d'images séquentielles entrecoupée par une grande illustration occupant tout l'espace de la double page, et représentant Éli flottant au-dessus de la ville en feu. La plupart de ces images sont disposées par deux sur une même page, avec parfois des effets de « raccord » d'une image à l'autre (un ou plusieurs éléments d'une illustration se prolongent sur celle d'à côté, comme c'est le cas avec la représentation des parents d'Éli sur le canapé au début de l'album : voir figure 30, page 15). Il en résulte un effet de continuité, presque cinématographique, avec des images donnant à la fois une impression d'espace (deux illustrations côte à côte permettant de doubler la largeur du décor) et de durée (le changement de posture des personnages attestant, le cas échéant, d'une progression dans le temps). Avec cet album, l'auteur-illustrateur semble par ailleurs s'appuyer sur des recherches menées par certains de ses prédécesseurs, Claude Ponti en tête, pour organiser des effets de « sortie du cadre », avec les images du lionceau passant d'un univers à un autre (et donc, d'une illustration à une autre), à travers son matelas, en franchissant la frontière matérialisée par une ligne blanche divisant la page en deux (voir figure 24, page 12). L'originalité de l'auteur du *Matelas magique* consiste ici à utiliser ce procédé d'une manière qui sert totalement la narration, en introduisant un sens de lecture vertical correspondant au mode de circulation du lionceau : comme le remarque Éléonore Hamaide-Jager, « le passage de l'autre côté est marqué par un procédé de vase communicant, liant ascension et chute : la part de l'image de la chambre diminue tandis qu'Éli chute, les yeux fermés, dans l'univers du rêve dont la place est plus conséquente proportionnellement »¹³⁰.

Lorsqu'elle illustre les récits d'autres auteurs, comme c'est le cas avec *L'Ami du petit tyrannosaure*, une histoire écrite par Florence Seyvos et publiée par L'école des loisirs en 2003, Anaïs Vaugelade ne se départit pas de cette recherche permanente de procédés adaptés à servir (ou plutôt, enrichir) au mieux le sens du texte, comme elle l'explique lors d'une intervention dans le cadre d'une journée d'étude consacrée à l'album :

Là, j'avais dessiné tous mes personnages sans décor, et par ailleurs j'avais dessiné une bande de forêt équatoriale, que j'ai fait défiler derrière les personnages, c'est vraiment comme une toile peinte de théâtre. La palette que je m'étais donnée, c'est une gamme de couleurs vue sur la

¹³⁰ Éléonore Hamaide-Jager, « Quand Zuza rencontre Max, se racontent-ils des histoires de crocodiles ? Anaïs Vaugelade et Maurice Sendak », *op. cit.*, p. 121.

chemise hawaïenne d'un monsieur dans le métro : une association de couleurs naturelles, et de couleurs fluo. Artificielle et assumée comme telle, très théâtre donc¹³¹.

Dans ce contexte très « scénographique », au sein duquel s'enchaînent images isolées et images séquentielles, comme pour mieux souligner la détresse du petit tyrannosaure, alternant entre les moments où il cède à ses pulsions et dévore tous les potentiels nouveaux amis qu'il rencontre et les moments où il se lamente en regrettant sa solitude, la double page située au centre de l'album et représentant les deux protagonistes de dos marque un tournant dans l'histoire : pour une fois, le cycle s'inverse (de même que le point de vue adopté par l'illustratrice) avec l'arrivée d'un certain Mollo qui déclare tenir une solution pour calmer la faim du tyrannosaure et leur laisser ainsi à tous deux le temps de nouer des liens d'amitié (voir figure 31, page 16). En choisissant de figer le décor telle une toile de théâtre tout en se laissant la possibilité à un moment crucial de l'histoire de faire basculer le point de vue de l'autre côté de cette frontière, Anaïs Vaugelade souligne ainsi la structure en miroir du texte (d'un côté, le sentiment d'échec et de solitude, de l'autre, la « rééducation » et la restauration de la confiance, séparés par un point de basculement au centre de l'album) et en enrichit la compréhension : s'il s'agit là d'une pièce de théâtre, d'un jeu de rôles, alors peut-être celle-ci pourrait-elle être jouée par d'autres acteurs. Et les deux personnages centraux se révéleraient ainsi susceptibles d'évoquer la nature humaine, la nature de l'enfant, à condition de remplacer la faim et la pulsion de dévoration par d'autres désirs inassouvis...

Soulignons toutefois que cette créativité et cette grande liberté dont fait preuve Anaïs Vaugelade dans l'invention des formes et des choix de mise en page semblent se renforcer au fil du temps et de l'expérience acquise, tout au long de la vingtaine d'années de productions pour L'école des loisirs. En effet, l'évolution semble très nette entre le premier album de l'auteur-illustrateur, *Virgile et le vaisseau spatial*, publié en 1993, et le plus récent, *Te voilà !*, datant de 2013. Dans le premier, Anaïs Vaugelade réduit le décor de la chambre au strict minimum, attirant toute l'attention du lecteur sur le processus de construction de son « vaisseau spatial » par le héros et sur le rapport de disjonction ménagé entre le texte, qui suit l'imaginaire de l'enfant et nomme les différents éléments composant le véhicule (« un détecteur sonique de planètes, des boutons de commande laser... »), et l'image, qui présente les objets réellement utilisés pour cet assemblage (un carton, un balai, des briques Lego, etc.). Une fois le vaisseau prêt à décoller, les choix de l'illustratrice concernant les couleurs et le traitement des décors viennent là encore marquer la différence entre des scènes relevant purement de l'imaginaire de Virgile, se présentant sur un fond bleu parsemé d'étoiles, et celles qui le ramènent à la réalité, par l'intermédiaire de la présence

¹³¹ Anaïs Vaugelade, texte de l'intervention programmée dans le cadre de la journée de sensibilisation « L'album au cœur des publics » organisée par l'agence Quand les livres reliait, *op. cit.* [en ligne].

du corps ou de la voix de sa mère, retrouvant le fond blanc des premières pages de l'album (voir figure 32, page 16).

Avec son dernier titre paru intitulé *Te voilà !*, Anaïs Vaugelade fait preuve de davantage d'inventivité et de complexité dans la production des illustrations, l'entremêlement des messages et l'orchestration des différents niveaux de lecture. Le texte de l'album adopte la voix d'une mère qui raconte à son enfant l'histoire de sa naissance, en s'adressant à lui à la deuxième personne du singulier. Reprenant une célèbre légende tirée du Talmud, la narratrice raconte que l'enfant était présent à l'origine du monde, au centre d'un univers rempli de « tout ce qui existait dans le monde, tout ce qui n'existerait jamais, tout ce qui avait existé, et aussi tout ce qui allait exister ». Conscient de tout, l'enfant perd toutefois cette connaissance et cette mémoire du monde lorsque la sage-femme l'intercepte et lui pose le doigt sur la bouche pour le faire taire, lui laissant une empreinte au-dessus de la lèvre supérieure. Pour accompagner le texte, très simple et court, Anaïs Vaugelade fait preuve dans les illustrations d'un imaginaire qui semble sans limite : le monde dans lequel évolue le bébé avant sa naissance est un véritable foisonnement constitué d'abord de lettres (à partir des quatre lettres B, O, U et M, évoquant le chaos), puis de créatures et d'objets divers, foisonnement qui se transforme finalement en cape que l'enfant entoure autour de lui pour se diriger avec enthousiasme et fierté vers ce qu'il attend (voir figure 33, page 17). Il sera toutefois dépossédé par la sage-femme de sa cape et de sa coiffe-ampoule, qui lui permettait d'éclairer le monde, avant de rejoindre ses parents. La dernière image met en place une situation de mise en abyme avec la représentation de la mère assise avec son enfant, l'album ouvert sur les genoux et un morceau de la cape glissé tout contre lui, tel un doudou : « Mais moi, avec des petits ciseaux et sans que la grande sage-femme ne s'en aperçoive, j'avais découpé un coin de la cape et je l'avais gardé pour toi. Est-ce que tu le vois, là, sur l'image ? ». L'ouverture sur l'imaginaire mis en scène dans la première partie de l'album se double ainsi au final d'un jeu sur les frontières entre réalité et fiction, permettant de susciter rêverie et réflexion chez l'enfant lecteur et l'adulte qui, sans doute, l'accompagne. Anaïs Vaugelade illustre ainsi parfaitement avec *Te voilà !* l'inventivité et la maîtrise des formes qu'évoque Sophie Van der Linden en conclusion de son ouvrage *Lire l'album* :

Bien des créateurs contemporains maîtrisent admirablement l'album et je voudrais saluer ces œuvres qui contribuent à ouvrir de nouvelles voies et finalement à former d'elles-mêmes leurs lecteurs attentifs [...]. L'album se présente très fréquemment comme une proposition ouverte (représentations dissimulées aux frontières du livre, parcours de lecture implicites au sein de l'image, fonctionnement interne sous-jacent...) où l'esprit de jeu et la tendresse tiennent une place primordiale »¹³².

¹³² Sophie Van der Linden, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble, 2006, p. 158-159.

2.4.2 *Des albums ouverts à la polysémie et à l'interprétation*

Au-delà de cette recherche de nouvelles formes pour servir les histoires qu'elle déploie dans ses albums, l'ouverture sur l'imaginaire à l'œuvre dans les albums d'Anaïs Vaugelade relève, nous semble-t-il d'un certain rejet de l'univocité au profit de récits ouverts, laissant parfois au terme de la lecture des doutes, questionnements et mystères non résolus, dont chaque lecteur est libre de se saisir pour prolonger la réflexion et élaborer sa propre interprétation. Dans *Une Soupe au caillou*, album tiré d'un thème récurrent de la littérature populaire européenne, l'auteur-illustrateur met ainsi en place une certaine tension tout au long du récit, tension reposant sur le jeu établi avec le stéréotype littéraire que représente la figure du loup, incarnation de l'agressivité et de la menace vis-à-vis de tous les autres animaux intervenant dans l'action : poule, cochon, canard, cheval, mouton, chèvre et chien. Cette tension se lit particulièrement dans de discrets effets de disjonction ménagés entre le texte et l'image par l'auteur-illustrateur : en effet, le récit porté par le premier fait intervenir un loup vieux et fatigué, n'ayant « plus une seule dent », et se présentant chez la poule pour solliciter son aide dans la préparation d'une soupe ; celle-ci, d'abord effrayée, accepte finalement d'ouvrir sa porte et de prêter sa marmite, et tous deux sont bientôt rejoints par d'autres animaux de la ferme, intrigués par la présence du loup, mais décidés à participer à la préparation du repas en ajoutant chacun un ingrédient qui lui semble indispensable à la recette. Au terme de ce moment partagé, les préjugés sont vaincus, la potentielle menace que représentait le loup devenant même un sujet de dérision (« "Au début, j'ai cru qu'on mangerait de la soupe à la poule", dit le cochon »), et les convives s'inquiètent de la prochaine visite du canidé pour réitérer l'expérience (« La poule s'exclame : "Comme c'est agréable d'être tous ensemble ! On devrait faire des dîners plus souvent." »). Mais l'illustration semble déjouer à plusieurs moments cette situation idyllique, glorifiant la solidarité et le partage face à l'adversité : le regard du loup ne semble en effet pas si dénué de ruse et de duperie sur la double-page qui voit l'arrivée du cochon dans la maison (voir figure 34, page 17) ; plus loin, sa posture et sa manière de tenir le couteau, sorti pour vérifier la cuisson du caillou, pointe dirigée vers les autres animaux, ne sont guère rassurantes sur ses réelles intentions ; enfin, la dernière illustration, de petit format, présentée après le départ du loup et montrant l'arrivée de ce dernier dans un nouveau village, fonctionne non pas comme une conclusion fermée, au discours univoque, mais au contraire comme une ouverture sur de nouvelles interrogations, réactivant toutes les ambiguïtés présentes en filigrane dans le récit. Anaïs Vaugelade souligne elle-même lors d'une intervention l'aspect équivoque, bien qu'involontaire, de cette clôture d'album :

Comme je l'ai écrit, le loup n'a plus aucune dent, ce qui n'empêche pas le désir, les souvenirs... Mais s'il veut manger, il doit chaque soir se faire offrir un repas en jouant de la curiosité, de la fascination que les autres animaux ont pour lui. Et ça se passe comme ça chaque soir, voilà ce que

je croyais raconter avec la dernière image, celle où on le voit frapper à la porte d'un dindon. Un jour, des enfants dans une classe m'ont demandé : « le dindon, parce que le dindon de la farce ? ». Ça ne m'avait jamais traversé l'esprit ! Mais oui, j'ai bien dessiné un dindon...¹³³

Reprenant l'argument d'un conte traditionnel, l'auteur-illustrateur semble ainsi vouloir se garder d'imposer toute conclusion et toute leçon de morale à ses lecteurs, leur laissant le champ libre pour se faire leur propre opinion sur l'attitude des personnages et les réflexions à en tirer. De la même façon, le personnage de Zuza, ni tout à fait sage et gentille, ni fondamentalement méchante, avec son caractère bien trempé et son humeur variable, nous semble représenter à elle seule la posture qu'adopte Anaïs Vaugelade à l'égard de ses héros de papier et de ce qu'elle souhaite les voir incarner : non pas des valeurs morales à transmettre ou des exemples à suivre, mais plutôt la célébration de la liberté, de l'impulsivité et de la complexité du comportement enfantin.

L'ouverture à la polysémie, l'appel à l'imaginaire du lecteur, se lisent aussi dans les albums d'Anaïs Vaugelade qui semblent vouloir faire passer le partage des émotions avant même la compréhension du sens, de la finalité de l'action : dans *Le Secret*, le personnage de Chat se trouve ébranlé par le rejet de son amie Poule qui refuse un matin de lui ouvrir grand la porte de sa chambre et de lui expliquer ce qu'elle y fait, au lieu de venir comme d'habitude partager son petit-déjeuner. Il décide donc de partir à la recherche de son propre secret, démarche qui s'avère plus compliquée que prévu étant donné qu'il ne sait pas où ni quoi chercher. Cette quête se transforme donc en réflexion sur la nature d'un secret et les formes qu'il peut prendre (« Ce qu'il y a, avec les secrets, c'est que ce sont des choses qu'on ne doit pas voir [...] ». Chat pensa que, même s'il voyait un vrai secret, il ne le reconnaîtrait pas puisqu'il n'en avait jamais vu »), réflexion source d'une grande fatigue, poussant le héros à s'endormir à même le sol, à une croisée de chemins. La scène à laquelle il assiste à son réveil (le passage d'un cortège d'animaux et de personnages semblant sortir tout droit de contes de fées et autres histoires de tradition populaire) paraît relever du rêve par la nature des formes représentées et le choix des couleurs adoptées, la dominante rouge sombre de cette scène nocturne s'opposant au vert lumineux de la forêt et au jaune chaleureux de la maison (voir figure 35, page 18). Chat en retire pourtant un sentiment d'accomplissement puisqu'il se sent prêt alors à retourner chez lui, muni d'un secret qu'il pourra mentionner devant Poule lorsque celle-ci lui demandera, inquiète, ce qu'il a fait de sa journée. Avec ce mystérieux cortège nocturne, dont Anaïs Vaugelade ne nous dit ni qui il est, ni d'où il vient, ni où il va, le lecteur ressent plus qu'il ne comprend l'état d'esprit de Chat, curieux et excité par le désir d'aventure (« "Où allez-vous ?" demanda Chat. "Emmenez-moi avec vous !" »), ainsi

¹³³ Anaïs Vaugelade, texte de l'intervention programmée dans le cadre de la journée de sensibilisation « L'album au cœur des publics » organisée par l'agence Quand les livres reliait, *op. cit.* [en ligne].

que son sentiment d'être plus riche au moment de reprendre le chemin du retour, grâce à cette rencontre et à ce qu'elle a suscité en lui.

Au terme de la lecture, si certains mystères restent irrésolus, si la compréhension de chaque action et de chaque élément représentés n'est pas garantie et complète, il reste que le plaisir des sensations ressenties est, lui, pleinement attisé, appelant même d'autres relectures par la promesse d'incessantes redécouvertes. Le propre d'une telle œuvre ouverte à l'interprétation, à la polysémie, est en effet de permettre à chaque lecteur de forger sa propre compréhension, son ressenti personnel, qui, loin de rester immuable, pourra se transformer, évoluer au gré des relectures et des changements opérés dans sa personnalité en grandissant. Il nous semble ainsi qu'Anaïs Vaugelade pourrait faire siens les propos de Christian Bruel, auteur et éditeur d'albums pour la jeunesse, avec les éditions Le Sourire qui mord puis les éditions Être, quant à son refus d'une sacralisation de la compréhension dans l'acte de lecture :

Ce qui est important, dans la littérature, c'est la polysémie. Plus il y a d'hypothèses, plus on peut lire avec ce qu'on a derrière l'œil, comme dit l'autre. Pour nous, « comprendre » un livre n'est pas l'objectif [...]. Ce qui est premier, c'est l'accroche affective. Il est manifeste que l'accès à l'œuvre ne passe pas prioritairement par la compréhension. Prenez la sculpture, prenez la peinture (surtout si elle est non-figurative), prenez la musique, c'est encore plus simple [...]. Aimer la musique, la vivre, vibrer avec elle, y trouver des émotions, des connexions culturelles, ce n'est pas forcément la comprendre. La littérature, c'est pareil¹³⁴.

Pour favoriser l'élaboration de ce ressenti personnel, Anaïs Vaugelade s'appuie sur une grande maîtrise de la composition des images et de l'utilisation des couleurs, de façon à susciter échos et rebondissements, à entrer en résonance selon de multiples variations possibles avec l'imaginaire du lecteur. Si texte et image forment un tout pour raconter l'histoire, l'auteur-illustrateur semble reconnaître à la seconde davantage de force expressive, de profondeur, tandis que le premier est volontairement réduit, concentré, pour éviter de « bouche[r] le sens » et favoriser l'envolée de l'imaginaire à travers les connotations, correspondances et autres associations d'idées :

C'est très intuitif, mais souvent j'essaie de m'en tenir au texte le plus factuel possible. Le texte donne des précisions, aide les ellipses, guide le regard vers tel ou tel détail de l'action... Il faudrait qu'on puisse avoir une impression de l'histoire juste en tournant les pages, en faisant défiler les dessins, sans rien lire [...]. Et puis parfois, trop de mots, ça bouche le sens. J'aime bien raconter des histoires très synthétiques, concentrées, qui – *inch'allah* – se développeront ensuite dans la mémoire du lecteur¹³⁵.

Dans *La Guerre*, grand album de format carré, Anaïs Vaugelade accorde au texte une place conséquente pour raconter le parcours de Fabien, fils du roi des bleus, incapable de prendre

¹³⁴ Yvonne Chenouf, « Un Sourire qui mord », entretien avec Christian Bruel, *Les Actes de lecture*, n° 7, octobre 1984, p. 129.

¹³⁵ Anaïs Vaugelade, texte de l'intervention programmée dans le cadre de la journée de sensibilisation « L'album au cœur des publics » organisée par l'agence Quand les livres relient, *op. cit.* [en ligne].

pleinement part à la guerre qui oppose son royaume à celui des rouges « depuis si longtemps que plus personne ne se rappelait pourquoi elle avait commencé ». Le jeune garçon, entraîné malgré lui dans un combat en duel par le fils du roi des rouges, provoque la mort de son adversaire sans même avoir cherché à se battre et se fait chasser de son camp par son père en raison de son manque de détermination. Fabien invente alors une armée imaginaire et invite parallèlement les rouges et les bleus à une confrontation sur le champ de bataille. L'attente de l'arrivée des jaunes, avec une pointe d'angoisse de part et d'autre, est source d'un rapprochement progressif entre les ennemis de longue date, qui finissent par s'allier et par organiser une vie commune, avec femmes et enfants, sur le champ de bataille.

Si le texte supporte ici une grande part de la narration, le travail effectué sur les illustrations nous semble clairement de nature à solliciter l'imaginaire du lecteur et à enrichir l'interprétation : les choix de représentation des personnages, aux formes identiques (voir notamment les figures de rois) ou traduisant simplement leur fonction (soldats ou gardes royaux notamment), invitent en effet à considérer cette assemblée comme de simples pions victimes d'un déterminisme qu'ils ne maîtrisent en rien. L'utilisation des couleurs pour distinguer les différents royaumes, rouge, bleu et jaune, renforce encore cette impression d'absence totale de libre arbitre chez des individus dont l'identité est totalement dissoute à l'intérieur du groupe. Enfin, les références à l'univers du jeu qu'Anaïs Vaugelade glisse dans certaines de ses images confèrent à l'album une dimension supplémentaire : jeu d'échecs (avec le quadrillage présent sur le sol dans les salles du trône : voir figure 36, page 18), jeu de cartes (avec cette représentation des deux rois, bleu et rouge, au moment où ils reçoivent la lettre de Fabien, chacun apparaissant dans une image cadrée de format rectangulaire : voir figure 37, page 19) et jeu de petits soldats (dans les scènes de confrontation sur le champ de bataille) traduisent en effet une sorte de parallèle que l'auteur-illustrateur pourrait avoir voulu établir entre son récit et des situations potentiellement vécues par l'enfant. Ainsi, si la guerre, comme le jeu de rôle, peut être source de satisfactions, il faut savoir en sortir lorsque le schéma tourne en rond : dans l'album, c'est Fabien qui est chargé de « sortir de son rôle » pour mettre fin au cycle de cette guerre interminable, retrouver une identité qui ne serait pas seulement celle liée à sa fonction ou à la couleur des vêtements associés à son royaume, et par la même occasion, libérer ses semblables en permettant un heureux mélange de couleurs dans le nouveau village qui s'établit progressivement en lieu et place du champ de bataille. Ainsi, par le pouvoir de la suggestion, l'image chez Anaïs Vaugelade se positionne comme un puissant vecteur de l'imaginaire, faisant entrer en jeu de multiples possibilités de résonances, d'analogies, de connotations, et sollicitant dans l'esprit du lecteur des ressources d'intelligence, de sensibilité et d'intuition pour élaborer sa propre réception des albums.

3. Des albums pour s'imaginer et se construire : en route pour un voyage intérieur...

Les deux parties précédentes ont permis d'examiner la façon dont se déployait l'imaginaire dans les albums d'Anaïs Vaugelade, à la fois sous l'angle de la production avec l'analyse des procédés permettant de concilier ancrage réaliste et ouverture sur le fantastique, prise en compte du monde extérieur et des réalités internes, et sous l'angle de la projection, dans les images et les textes, mais aussi et surtout dans les personnages mis en scène, de logiques propres au fonctionnement de l'imaginaire, notamment enfantin. L'approche de la polysémie et de l'ouverture à différentes interprétations, à l'œuvre dans certains albums de notre corpus, aura finalement permis d'aborder la question de la rencontre entre l'imaginaire déployé dans la fiction et l'imaginaire de l'enfant lecteur ; la troisième partie de cette étude visera à approfondir davantage cette question, en s'interrogeant sur la potentielle réception par le lectorat enfantin des œuvres d'Anaïs Vaugelade. Il ne s'agira pas d'une véritable étude de réception au sens sociologique du terme, projet qui aurait exigé davantage de temps ainsi qu'une approche différente de notre corpus ; mais en continuant à explorer les travaux de psychologues et pédagogues ayant étudié le fonctionnement de l'imaginaire et son rôle dans le développement de l'enfant, nous tenterons de montrer en quoi la lecture des albums étudiés peut être source de réflexions, d'interrogations, de remises en question, contribuant ainsi à la construction et à l'enrichissement des ressources intimes qui fondent la personnalité.

3.1 L'imaginaire et le développement de l'enfant

3.1.1 Imaginaire littéraire et invention de soi

Les travaux de Winnicott autour de l'« objet transitionnel » et de l'« espace potentiel », évoqués dans la deuxième partie de cette étude, ont permis de révéler à quel point l'imaginaire était présent et nécessaire dans la vie psychique de l'enfant, et ce dès le plus jeune âge. Au fur et à mesure qu'il grandit, celui-ci trouve par ailleurs avec le jeu et d'autres activités créatives des moyens d'explorer les réalités du monde extérieur, la complexité des relations sociales, tout en tenant compte des besoins affectifs de son moi profond, et en préservant ainsi l'équilibre de sa personnalité. Jacqueline Held, dans son ouvrage *L'imaginaire au pouvoir*, accorde pour sa part à

L'imaginaire littéraire, s'exprimant principalement dans le récit fantastique et poétique (par opposition au récit réaliste), un rôle fondamental dans l'éducation de l'enfant :

La valeur éducative du livre fantastique est mal perçue, souvent niée, parce que c'est une valeur *indirecte*, parce qu'elle agit souterrainement, à long terme, dans le cadre d'une éducation globale de la personnalité tout entière [...]. Le livre documentaire et réaliste a moins besoin d'être défendu. Il s'impose de lui-même à la mentalité de l'éducateur : intellectuellement, il est clair. Affectivement, il est rassurant. Le livre fantastique et poétique, de prime abord, suscite au contraire la méfiance : par définition, il est vision personnelle d'un seul, re-création. Il apprend à voir, à écouter, à penser et à vivre *par soi-même*, et non pas nécessairement en mouton de Panurge. Littéralement il dé-règle. Il dé-normalise¹³⁶.

L'auteur reconnaît ainsi à l'œuvre fantastique la capacité de transmettre des connaissances sur le monde, bien que de façon moins immédiate, moins directe peut-être, que l'œuvre réaliste, mais elle assure également que la vision personnelle, la transformation de la réalité dont elle fait l'objet est de nature à susciter chez le lecteur l'interrogation, la remise en question, la mise à distance... en somme, l'édification d'un regard lucide et critique sur le monde qui l'entoure. Comme le résumant les propos de France Vernier cités par Jacqueline Held en ouverture du chapitre « Fantastique, esprit critique et démythification », « les textes littéraires sont agents de transformation dans la mesure où ils sont résultat et lieu de transformation »¹³⁷. En somme, c'est parce qu'ils opèrent une mutation de l'univers de référence, par l'anticipation, la déformation, le détournement, etc., que les textes fantastiques parviennent à créer un effet de dépaysement, un écart avec le réel qui fait rêver et réfléchir le lecteur et transforme, au final, son regard sur ce qui l'entoure. Au sein de ce dispositif, l'humour est reconnu comme un outil de choix, voire une méthode pédagogique à part entière, dans la mesure où il permet de cultiver ce « sens du recul » nécessaire à la formation de l'esprit critique : selon Jacqueline Held, l'humour, dans le récit fantastique, contribue à aider l'enfant à voir et à penser le monde autrement, parce que « la distance ainsi créée lui évitera, face à certains conditionnements, à certaines superstitions, d'être une proie facile et crédule »¹³⁸. Il importerait donc de promouvoir l'accès, dès le plus jeune âge, à une littérature source de fantaisie, d'humour, de rêve, de poésie, d'invention, favorisant l'enrichissement de l'imagination et de la sensibilité. En effet, cette ouverture sur l'imaginaire serait indispensable à la formation, chez l'adulte de demain, d'un esprit créateur, conscient des réalités du monde qui l'entoure autant que des désirs qui l'animent, mais aussi d'un esprit critique, capable de prendre de la distance, d'exercer librement son jugement et sa réflexion personnelle :

Le rôle du fantastique n'est point de donner à l'enfant des recettes de savoir et d'action, aussi justes soient-elles. La littérature fantastique et poétique est avant tout et indissociablement source d'émerveillement et de réflexion personnelle, source d'esprit critique, parce que toute découverte de beauté nous rend exigeants, donc plus critiques face au monde. Et parce qu'elle brise clichés et

¹³⁶ Jacqueline Held, *L'imaginaire au pouvoir : les enfants et la littérature fantastique*, op. cit., p. 260.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 181.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 210.

stéréotypes, parce qu'elle est cette re-création qui débloque et fertilise l'imaginaire personnel du lecteur, elle est indispensable à la construction d'un enfant qui, demain, sache inventer l'homme¹³⁹.

Si les albums d'Anaïs Vaugelade ne relèvent pas à proprement parler du genre fantastique tel que nous l'avons défini avec Pierre-Georges Castex et Tzvetan Todorov dans la première partie de cette étude, il nous semble que ce corpus se rapproche toutefois des considérations de Jacqueline Held au sujet de l'œuvre fantastique dont la particularité serait de décrire, non pas seulement ce qui est observable, mais aussi ce qui relève de l'invention, ce qui nous semble « inimaginable et qui pourtant a été imaginé un jour »¹⁴⁰. Lorsque l'auteur aborde les liens qui unissent cette création de l'esprit avec le règne des désirs et des rêves, il nous semble encore davantage que son propos pourrait s'appliquer à l'analyse de certains albums d'Anaïs Vaugelade, en particulier la série des histoires consacrées à Zuza : « Le récit fantastique rejoint, matérialise et traduit tout un monde de désirs : partager la vie animale, s'affranchir de la pesanteur, se rendre invisible, changer sa taille et – raccourci ultime de tout cela – transformer à sa volonté l'univers »¹⁴¹. Dans les histoires de Zuza, le monde dans lequel évolue la petite fille se révèle parfois décevant : les repas n'y sont pas toujours appétissants (« Le dîner de Zuza »), les amis sont parfois énervants (« Le voyage », « Le château »), et le contexte dans lequel l'héroïne évolue peut se révéler oppressant (« L'anniversaire de Marianna »), blessant (« L'école »), voire psychologiquement violent, notamment lorsque la petite fille est exclue par les autres des jeux auxquels elle aimerait participer (« Le chien »). Le recours à l'imaginaire via des événements plus ou moins surnaturels comme le fait de voler dans les airs, de plonger sous une marée humaine, de se transformer en géante ou en chien surexcité, permet ainsi de contrecarrer la déception ressentie face à l'adversité en inventant une solution qui permette aux désirs de l'enfant de s'exprimer et à sa personnalité de se préserver en voyant finalement la situation tourner à son avantage. En suivant le raisonnement de Jacqueline Held dans *L'imaginaire au pouvoir*, on peut alors penser que la lecture des histoires de Zuza fournit au jeune lecteur une ressource particulièrement intéressante pour en tirer plusieurs leçons sur son propre rapport au monde, aux autres et à lui-même : en effet, il apparaît à travers ces courts récits que la réalité extérieure n'est pas toujours telle que l'on voudrait qu'elle soit, que les choses et les êtres qui nous entourent se soumettent rarement à nos propres désirs et qu'il faut donc apprendre à trouver d'autres sources de satisfaction (dans la vie imaginaire, notamment, mais aussi dans une forme de négociation entre ses désirs et la réalité...) si l'on veut connaître le bonheur et l'amitié fidèle et sincère.

¹³⁹ *Ibid.*, p.261.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 21.

¹⁴¹ *Idem.*

À travers l'exemple des histoires de Zuza se lit donc l'un des intérêts majeurs de l'ouverture sur l'imaginaire dans les ouvrages de littérature pour la jeunesse : le fantastique étant profondément relié au monde des désirs, comme l'a montré Jacqueline Held dans *L'imaginaire au pouvoir*, il permet en effet, sous les atours de la fiction, de donner accès au mystère des pensées intimes, des angoisses informulées et des désirs refoulés. C'est là également tout le propos du pédagogue et psychologue Bruno Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées*, ouvrage destiné à réhabiliter les histoires faisant la part belle à l'imagination et à l'enchantement, en montrant à quel point celles-ci répondent aux peurs et aux questionnements existentiels des enfants en les informant sur les épreuves à venir et les efforts à accomplir avant d'atteindre la maturité :

La fonction la plus importante des contes de fées pour l'individu en cours de croissance est bien autre que de lui donner des leçons sur la façon dont il doit se conduire en ce bas monde [...]. La nature irréaliste de ces contes (qui leur est reprochée par les rationalistes obtus) est un élément important qui prouve à l'évidence que les contes de fées ont pour but non pas de fournir des informations utiles sur le monde extérieur mais de rendre compte des processus internes à l'œuvre dans un individu¹⁴².

Selon Bettelheim, les contes de fées s'adresseraient à nous dans un langage symbolique traduisant un matériel inconscient. Ils seraient ainsi essentiels au développement de l'enfant pour extérioriser ce qui se passe dans son esprit lorsque sa faculté de raisonnement, encore naissante et peu aguerrie, se trouve écrasée par « les angoisses, les désirs, les haines et les peurs qui se mêlent intimement à tout ce qui prenait forme dans sa pensée »¹⁴³. En particulier, la projection de certaines émotions, certains traits de caractère sur différents personnages de fiction, y compris parfois sur des images dédoublées de l'enfant lui-même, permettraient d'aider le jeune lecteur à mieux comprendre et accepter les aspects les plus disparates, parfois contradictoires, de sa propre personnalité :

Tandis que l'adulte a appris à les intégrer, l'enfant, lui, est dominé par les ambivalences qui grouillent en lui. Pour lui, ce mélange d'amour et de haine, de désirs et de peurs, forme un chaos incompréhensible [...]. Tandis qu'il écoute un conte de fées, l'enfant commence à avoir une idée de la façon dont il peut mettre de l'ordre dans la confusion de sa vie intérieure. Le conte de fées ne se contente pas d'indiquer comment l'enfant peut isoler et séparer en contraires les aspects disparates et déroutants de son expérience, il montre aussi comment il peut projeter ces contraires sur différents personnages¹⁴⁴.

Dans les contes de fées étudiés par Bruno Bettelheim, il est souvent question des relations parents-enfants et des difficultés associées à la phase œdipienne (le conflit avec la mère apparaissant notamment à travers les figures de marâtre dans les histoires de *Cendrillon* et *Blanche Neige*, tandis que l'image protectrice du père est incarnée par le chasseur, dans *Le Petit Chaperon Rouge* comme dans *Blanche Neige*) : la fiction permet alors à l'enfant de comprendre qu'il peut être

¹⁴² Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, op. cit., p. 37-38.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 86.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 102-103.

jaloux de l'un de ses parents, mais aussi que ces derniers peuvent parfois éprouver à son égard des sentiments contradictoires. Chez Anaïs Vaugelade, les parents apparaissent relativement rarement dans les albums, si ce n'est comme des tutelles dont l'enfant cherche progressivement à se séparer pour apprendre à vivre par lui-même. Il y est bien davantage question en revanche, dans les histoires de Zuza notamment mais pas seulement, d'exploration de ses propres émotions, de la peur au désir, en passant par la colère, la fierté, la jalousie... ceci afin de mieux se connaître soi-même, pour grandir et trouver sa voie, des questionnements sur lesquels nous reviendrons un peu plus loin dans cette dernière partie.

3.1.2 Imaginaire et pédagogie : pour une ouverture à d'autres possibles

Reconnu comme nécessaire, voire indispensable, pour apprendre à mieux comprendre et maîtriser les émotions qui nous animent, mais aussi pour contribuer à former cet esprit critique et créatif appelé de ses vœux par Jacqueline Held, l'imaginaire, et notamment l'imaginaire littéraire, s'est vu également réhabilité par la pédagogie dans la seconde moitié du XX^e siècle, après avoir été tenu à l'écart du fait de son opposition supposée avec la connaissance et la raison. Avec Georges Jean, auteur de *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, publié en 1977, il s'agit de reconnaître l'importance de l'imagination dans l'acte de compréhension et l'acte de langage pour intégrer pleinement cette faculté à la formation, notamment scolaire, des enfants :

Ce que nous recherchons, c'est que l'enfant prenne conscience des pouvoirs réels de son imagination et de son langage pour s'exprimer [...]. Une pédagogie de l'imaginaire devrait contribuer à sauver cette part du langage qui, chez les enfants, est la vie même, la vie qui permet d'absorber le monde en s'identifiant à lui¹⁴⁵.

Par ailleurs, Georges Jean constate la part considérable qu'occupe l'imaginaire dans la sensibilité des hommes en général et des enfants en particulier : chez les plus jeunes, il constitue en effet « une sorte de refuge où s'organise – ou plutôt devrait s'organiser – son affectivité »¹⁴⁶. Dès lors, il apparaît nécessaire de faire évoluer la pédagogie pour tenir compte des richesses affectives de chacun :

En somme, une pédagogie de l'imaginaire est une pédagogie qui ne réduit pas l'enfant à n'être lui-même que dans le présent de ses apprentissages, qui ne se fonde pas exclusivement sur l'intelligence et la mémoire « visible ». Elle tient compte également d'une mémoire existentielle et affective propre à faire de chaque imaginaire un imaginaire autonome et irréductible¹⁴⁷.

L'enjeu de cette pédagogie ouverte sur la sensibilité et l'imagination n'est rien d'autre que l'invention de soi, car c'est bien l'imagination qui permet l'exploration, la découverte d'autres possibles, l'ouverture de nouvelles « portes par lesquelles se libèrent toutes les virtualités d'un

¹⁴⁵ Georges Jean, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, op. cit., p. 41 et 46.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 55.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 60.

être »¹⁴⁸. À l'inverse, une société figée dans ses habitudes répétitives et une pédagogie valorisant la sécurité, la transmission d'un savoir unilatéral et prévisible, ne peuvent que conduire au blocage : c'est ce que nous ont appris les jeunes gens de mai 1968, selon Georges Jean, lorsqu'ils se sont élevés face aux institutions et à leurs aïeux qui n'avaient pas su « imaginer la suite »¹⁴⁹. Il convient donc de préserver, autant que possible, la part d'imagination et de créativité présente en chaque enfant, par le biais d'une pédagogie qui sache allier cohérence et possibilités infinies, structuration et dynamisme libérateur, raison et imagination. Dans ce cadre, la lecture, et notamment la lecture de contes, constitue un outil privilégié dans la mesure où elle se présente « comme une sorte de permanent foisonnement d'images » : « Lire, c'est voir autre chose que ce qu'on voit, des lignes, des lettres, des pages, et voir cependant ces signes, ces supports. En bref, lire, c'est imaginer »¹⁵⁰.

Dans son essai intitulé *Imaginaire et pédagogie : de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, initialement publié en 1983, le philosophe Bruno Duborgel déplore lui aussi de voir l'imaginaire enfantin très tôt soumis au contrôle, à l'atténuation et à la limitation dans le cadre scolaire. Analysant différents corpus de productions enfantines, en particulier dessins et textes, il constate en effet que les traces d'une inspiration libre et individuelle tendent progressivement à s'effacer au fur et à mesure que l'enfant grandit, au profit d'une soumission des formes graphiques ou narratives aux contraintes et objectifs imposés par l'institution :

Corrélativement à ces indices d'une initiale ouverture de l'écriture sur l'imaginer, du langage sur l'imaginaire, s'exposent, dans l'écriture enfantine, nombre de signes inverses : tendance à la clôture du champ de l'imaginaire autour de quelques groupes d'images étriés dans leurs types et dans leur nombre, associations oniriques renvoyant à des combinaisons peu complexes, rapidement fermées et répétitives. Resserré sur quelques esquisses de quelques imageries, l'imaginaire des textes tend en outre – et d'autant plus qu'il s'agit d'enfants plus âgés – à céder le pas au « pittoresque » et aux simples « fantaisies » du « beau langage » [...] ou à se diluer en clichés¹⁵¹.

L'institution scolaire instaurerait ainsi selon Duborgel une « domestication pédagogique de l'imagination »¹⁵², de façon à mettre cette dernière au service de l'acquisition de connaissances et de valeurs. Pour comprendre cet « iconoclasme scolaire », l'auteur nous invite à considérer différentes étapes de l'histoire de l'éducation et plus particulièrement la vision proposée par Auguste Comte dans le cadre du courant positiviste : pour Comte, l'éducation doit comporter en effet deux grandes phases, l'une dite « spontanée », relevant principalement de la mère, et concernant l'enfant en tant qu'être physique et sensoriel, et l'autre dite « systématique », d'ordre intellectuel et consistant en un enseignement scientifique et encyclopédique. Si l'éducation esthétique, affective et imaginative n'est pas supprimée au moment où démarre l'éducation

¹⁴⁸ *Ibid.* p. 66.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 125.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 102.

¹⁵¹ Bruno Duborgel, *Imaginaire et pédagogie : de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, *op. cit.*, p. 134.

¹⁵² *Ibid.*, p. 214.

intellectuelle « systématique », la première est bien conçue par Comte comme précédant et préparant la seconde. L'objectif étant de faire primer l'esprit « positif » et la raison, l'imagination se voit donc progressivement restreinte pour se subordonner totalement à l'observation.

Mais pour Duborgel, une autre voie éducative pourrait être envisagée : « du schéma général de substitution de l'enfant « positif » à l'enfant « imaginant », il s'agirait alors de passer à l'idée d'un double développement, parallèle et inverse, de ces deux modes d'être au monde et de ces deux modes de traduction du monde »¹⁵³. Reconnaisant avec Bachelard la puissance de l'imagination et de la rêverie comme moyens d'accès à d'autres formes de connaissance, l'auteur formule ainsi l'idée d'un « nouvel esprit pédagogique », qui tiendrait compte autant de celles-ci que de la pensée logique et rationnelle associée à l'esprit scientifique, et ce pour atteindre un double objectif, « la formation de la connaissance objective et la construction du psychisme imaginant »¹⁵⁴ :

La pédagogie espérée par le nouvel esprit pédagogique développe sa pratique en référence à ces deux mondes, à deux gammes d'attitudes et d'actes psychologiques ; contre les réelles exclusives positivistes/iconoclastes, et contre les tentations d'un irrationalisme et d'un occultisme douteux [...] elle ouvre les voies d'un accès de l'être humain à sa double authenticité. Elle vise le développement [...] de cette unité polyphonique par laquelle l'enfant et l'être humain se définissent¹⁵⁵.

Réhabilité par Georges Jean et par Jean Duborgel comme un mode d'accès à de nouvelles formes de connaissances sur le monde qui nous entoure et sur notre nature humaine, l'imaginaire apparaît ainsi comme une ressource à nourrir et à stimuler, un terrain que la pédagogie devrait chercher à cultiver au lieu de le délaisser au profit du développement de la raison et de l'observation. Ce n'est qu'à cette condition que l'être pourra s'éveiller, selon Duborgel, « aux croisées du monde et du psychisme poétiquement reconnus et recréés »¹⁵⁶.

Parallèlement à cette reconnaissance de l'imaginaire par les pédagogues et psychologues de l'enfance dans la seconde moitié du XX^e siècle, le secteur éditorial a lui aussi fait l'objet d'un important mouvement de révision dans les années 1960-1970, sous l'impulsion d'éditeurs « avant-gardistes » reconnaissant l'enfant comme un être capable de réflexion, d'imagination et de création, et non plus seulement comme un être incomplet, en attente d'apport d'informations et de savoirs. L'école des loisirs, éditeur des albums d'Anaïs Vaugelade, figure selon Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani parmi les maisons d'édition qui ont marqué ce tournant

¹⁵³ *Ibid.*, p. 183.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 254.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 262.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 256.

important dans l'histoire de la littérature de jeunesse¹⁵⁷. Créée en 1965 par Jean Fabre et Arthur Hubschmid et Jean Delas, alors éditeurs scolaires chez les éditions de L'école, la maison d'édition fait valoir en effet une nouvelle conception de l'enfance étroitement liée à l'art, l'enfant étant reconnu comme disposant d'une créativité, d'un imaginaire à solliciter, à déployer dans les albums, notamment par l'intermédiaire de l'image. Cette vision particulière est à l'origine d'un projet éditorial innovant, qui ne vise plus à faire de la lecture une source d'apprentissage, d'acquisition de savoirs, comme chez les éditeurs « traditionnels », mais à privilégier l'ouverture sur le monde et sur les autres, l'enrichissement de la personnalité et la prise de conscience de sa propre identité par différenciation avec celle des autres. Par ailleurs, Jean Fabre insiste sur l'importance de la socialisation de l'enfant, l'un des objectifs fondamentaux de la lecture selon lui, dans un entretien accordé à Christiane Clerc :

Lorsque les auteurs – chez nous les illustrateurs – s'investissent beaucoup, on retrouve dans leurs images une âme, une dynamique qui touche le lecteur à travers l'émotion ou le mouvement, son expérience vécue. L'album est dès lors le point de départ d'une aventure intérieure, mais également d'un dialogue où l'enfant et les parents se rejoignent dans une lecture à plusieurs niveaux. Il devient vraiment un objet culturel familial¹⁵⁸.

Il résulte de ce projet des albums s'éloignant de toute tentation réaliste, préférant la fiction en ce qu'elle permet une sollicitation active de l'imaginaire et offre la possibilité de lectures multiples, et au niveau formel, des albums ouverts sur des propositions graphiques inédites et sur la mise en jeu de toutes les subtilités du dialogue texte/image.

D'autres maisons d'édition déploient, à la même période, une vision encore plus radicale de l'enfant comme un artiste dont il conviendrait de nourrir l'imaginaire fertile et l'irrépressible sentiment de liberté à l'égard, notamment, de la morale conventionnelle, au moyen d'œuvres littéraires et artistiques inventives, inscrites dans le mouvement même de la création contemporaine. Il s'agit là notamment du projet porté par François Ruy-Vidal, d'abord avec les éditions Harlin Quist, dont il dirige la filiale française de 1967 à 1972, puis en tant que directeur du département jeunesse chez Grasset de 1973 à 1976. Le positionnement de L'école des loisirs à l'égard de cette vision avant-gardiste est en quelque sorte plus classique, les illustrations des albums étant davantage confiés à des artistes reconnus, en dehors des grands courants picturaux contemporains : il s'agit moins de sensibiliser les enfants à la démarche de création par la recherche d'un renouvellement continu des formes graphiques, que de creuser la voie d'une nouvelle esthétique, laissant la place à la réflexion, à l'interprétation et à la rêverie. Le projet de L'école des loisirs au sein duquel prennent place les albums d'Anaïs Vaugelade, repose en effet

¹⁵⁷ Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani, « Les albums pour enfants, le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance », *op. cit.*

¹⁵⁸ Christiane Clerc (dir.), *Images à la page : une histoire de l'image dans les livres pour enfants*, Paris : Gallimard, 1984, p. 50.

sur une conception de la lecture consistant, selon Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani, à développer dans la personnalité de l'enfant trois pôles que sont l'« aspect relationnel », la « socialisation » et la « personnalisation »¹⁵⁹. Il s'agit ainsi pour l'éditeur de s'attacher à transmettre, notamment par l'intermédiaire des albums offrant souvent des personnages d'enfants ou d'animaux que le jeune lecteur peut être tenté de concevoir comme une projection de lui-même, une invitation à s'interroger sur soi-même, sur son rapport au monde et aux autres, dans le but de favoriser des apprentissages complémentaires de ceux construits dans le cadre scolaire.

3.2 Devenir grand, maîtriser ses émotions et ses angoisses

3.2.1 Des albums du « roman familial »

Il semblerait ainsi que l'ouverture sur l'imaginaire ménagée dans les albums de notre corpus soit de nature à enrichir l'expérience et la connaissance de l'enfant quant à sa propre nature humaine, ses origines et son devenir. Pour comprendre qui il est et d'où il vient, le héros de fiction en littérature de jeunesse est fréquemment amené à s'interroger sur les liens qui l'unissent aux autres membres de sa famille, et parfois, à rompre ces liens pour grandir et développer sa propre personnalité. C'est ainsi qu'Isabelle Nières-Chevrel relève, dans son *Introduction à la littérature de jeunesse*, le très grand nombre de figures d'orphelins dans les œuvres destinées aux enfants, albums ou romans : cette situation peut être utilisée pour distendre le lien d'autorité et rendre ainsi plus acceptables les escapades et bêtises des héros, mais aussi pour faire de la quête des origines ou de la découverte du secret familial le point central autour duquel s'organise le récit. Enfin, le dernier grand usage de l'orphelin en littérature réside dans la reconnaissance des qualités personnelles et l'acquisition de l'autonomie : « Tout se passe comme s'il y avait dans les livres pour enfants le développement d'un jeu : "On dirait qu'on serait orphelin", avec une mise en danger de soi-même, la nécessité de trouver en soi ses propres ressources, le droit de choisir, de se choisir et d'être choisi »¹⁶⁰. Selon Marthe Robert reprenant une théorie mise au point par Freud, cette dimension s'explique par la présence en tout être humain d'un récit fabuleux, mensonger, merveilleux, concernant ses origines, récit forgé dans l'enfance puis refoulé dans l'inconscient à l'âge adulte. Cette fiction élémentaire, appelée « roman familial », permet de compenser dans l'imaginaire le sentiment de perte ou d'abandon vécu par l'enfant au moment où

¹⁵⁹ Jean-Claude Chamboredon et Jean-Louis Fabiani, « Les albums pour enfants, le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance - 1 », *op. cit.*, p. 70.

¹⁶⁰ Isabelle Nières-Chevrel, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris : Didier jeunesse, 2009, p. 176.

l'attention que lui portaient ses parents commence à se relâcher et où l'amour que lui témoigne son entourage peut lui sembler amoindri, d'autant plus s'il doit le partager avec un ou plusieurs nouveaux venus :

Non seulement il n'est plus l'unique aimé, l'enfant-roi ou le petit dieu qui avait droit à un intérêt sans faille ni partage, mais en même temps il entrevoit que ses père et mère ne sont pas non plus les seuls parents en ce monde, un début d'expérience sociale lui apprend qu'il en existe d'autres, une foule d'autres parmi lesquels beaucoup sont en quelque façon supérieurs aux siens, ayant plus d'esprit, plus de bonté, plus de fortune ou de rang [...]. Il n'échappe au déchirement qu'en se réfugiant dans un monde plus docile à ses vœux, autrement dit en choisissant de rêver. C'est ainsi qu'il en vient à se raconter des histoires, ou plutôt une histoire qui n'est rien d'autre en fait qu'un arrangement tendancieux de la sienne, une fable biographique conçue tout exprès pour expliquer l'inexplicable honte d'être mal né, mal loti, mal aimé ; et qui lui donne encore le moyen de se plaindre, de se consoler et de se venger¹⁶¹.

En l'appliquant à la littérature, Marthe Robert fait du concept de « roman familial » le creuset de toute création romanesque : chaque œuvre relevant de ce genre littéraire serait issue d'un récit originel visant à inventer une famille fictive en lieu et place de la vraie. Au sein de ce processus, l'enfant passerait par deux grands types de scénarios à l'origine de deux grandes familles de textes : le scénario de l'« enfant trouvé » qui s'imagine né d'une famille royale inconnue (attitude se traduisant sur le plan littéraire par un désir d'échapper à la réalité et par la création d'un monde onirique, fantastique, imaginaire), puis, quand l'esprit renonce à son rêve de paradis perdu et s'éveille aux exigences de la réalité œdipienne, celui du « bâtard » qui renie son père, rompt avec sa famille, pour conquérir sa propre place et forger sa propre identité (correspondant à une attitude romanesque plus réaliste, visant à agir sur le monde pour le transformer).

Si les albums d'Anaïs Vaugelade ne mettent pas ouvertement en scène des figures d'orphelins ou des récits de familles brisées ou recomposées, il n'en reste pas moins que certains titres de notre corpus s'organisent autour de la question de l'éloignement vis-à-vis des parents et de la maison familiale. Dans *Laurent tout seul*, le contraste des couleurs et des formes est plutôt net entre l'environnement domestique, teinté d'un violet assez froid, et marqué par la posture plutôt « soumise » du petit lapin (oreilles baissées vers le sol, dans l'attente d'une autorisation maternelle pour aller visiter le monde un peu plus loin que la limite fixée la veille...), et les paysages explorés dans les pages qui suivent, parés de couleurs vives, et au sein desquels le héros semble pleinement s'épanouir si l'on en croit ses oreilles et bras dressés vers le ciel à plusieurs reprises, signes d'une liberté enfin savourée et d'un intense plaisir ressenti dans cette nouvelle communion avec la nature (voir figure 38, page 19). Mais cette quête d'autonomie ne se fait pas sans quelques doutes et difficultés, à commencer par le sentiment de solitude qui s'empare de Laurent dès la tombée de la nuit et semble s'intensifier au cours de son voyage, le poussant à organiser une grande fête dans

¹⁶¹ Marthe Robert, *Roman des origines et origines du roman*, Paris : Gallimard, 1990, p. 45-46.

la vallée, à laquelle il invite deux cent vingt-neuf lapins de sa connaissance, ainsi que sa mère. Par ailleurs, ces retrouvailles donnent alors lieu à un échange tout en émotions et en sous-entendus entre les deux personnages : en effet, à la question de sa mère lui demandant s'il se sent heureux à présent, Laurent répond, la « gorge un peu sèche », qu'il est en effet « très content ». Cette indication sur l'état physique du petit lapin suggère un état peut-être moins confiant que ce que ses paroles laissent entendre et invite le lecteur à déceler une autre vérité derrière les apparences. Le héros ne met toutefois pas un terme à son voyage et la rencontre, après la fête, avec une lapine engagée dans le même type de démarche, marque un tournant dans le parcours puisque celui-ci se fera désormais accompagné, l'émancipation à l'égard de la tutelle parentale pouvant annoncer, comme ici, la découverte du sentiment amoureux et le démarrage d'une nouvelle vie à deux : « "Si tu veux, on peut continuer ensemble". La nuit était partout maintenant, douce et tiède. La lapine chuchota : "Oui. Mais on continuera demain" ».

Dans *Le Déjeuner de la petite ogresse*, cette quête d'autonomie ne prend pas la forme d'un éloignement physique vis-à-vis des parents et de la maison familiale : la petite fille, orpheline et vivant seule dans un immense château, ne quittera pas le lieu dans lequel elle a grandi, mais va, avec l'aide du jeune garçon rencontré dans la forêt, transformer cet environnement au fur et à mesure qu'évoluent ses sentiments et que naît le désir de changer pour ne plus se soumettre aux exigences et traditions transmises par l'héritage familial. Ainsi, la demeure et la forêt qui l'entoure, au départ théâtre des activités d'ogresse de l'héroïne, acquièrent au fil des pages une autre finalité, l'intérieur devenant davantage un espace de jeu et d'exploration, comme le montrent les échelles construites par les deux enfants et qui envahissent bientôt toute la cuisine (voir figure 39, page 20), tandis que l'extérieur se fera lieu de promenade et de cueillette de fleurs pour les deux protagonistes et leurs enfants à la fin de l'album. Mais comme pour Laurent, le parcours en vue de l'émancipation, qui est même ici, dans le cas de l'ogresse, une véritable rupture vis-à-vis des origines et de l'héritage familial, ne se fait pas sans heurts : la conscience résiste d'abord, ce qui provoque des mouvements d'incompréhension et de colère chez la petite fille, puis c'est le corps, privé des satisfactions cannibales auxquelles il était précédemment habitué, qui réagit en tombant malade. Lorsque le jeune homme revient, quelques années plus tard, l'ogresse est toutefois transformée et promet qu'elle ne mangera plus personne avant d'accepter de se marier.

Grandir, dans les albums d'Anais Vaugelade, c'est donc s'éloigner de ses parents pour trouver son propre chemin, mais c'est aussi se confronter à l'inconnu, prendre des décisions par soi-même et faire des choix. Le personnage de Fabien, dans l'album intitulé *La Guerre*, incarne bien ce moment où l'enfant endosse la responsabilité de ses propres actes, de ses propres

décisions, de l'aveu même de l'auteur-illustrateur dans le cadre d'un entretien publié en 2002 dans la revue *Lire, écrire à l'école* :

Au début de l'album, on est d'abord derrière Fabien et, comme lui, on est spectateur. On regarde avec lui ces trois petits châteaux posés dans le paysage, c'est une image de contemplation passive. Plus loin dans le récit, on se retrouve face à lui, cette fois, il y a une sorte de confrontation – en anglais on dit : *To face to the facts*. Fabien n'a plus le choix. Il n'a plus de place nulle part, il va être obligé de s'en créer une. Il se trouve contraint de prendre position et d'agir¹⁶².

Tout autant que le texte, c'est donc ici l'image qui souligne le parcours de Fabien, de la passivité du spectateur à la responsabilité de l'acteur engagé dans la résolution du conflit, avec ce parallélisme parfait entre les deux illustrations mentionnées par Anaïs Vaugelade (voir figures 40 et 41, page 20). Chassé par son père, le roi des bleus, après avoir vaincu sans gloire et involontairement le fils du roi des rouges, Fabien se retrouve ainsi dans la position du « bâtard » de Marthe Robert, renonçant à ses liens familiaux pour se forger sa propre identité par ses choix et ses actes : c'est ainsi qu'il met au point une ruse faisant intervenir la menace d'une troisième armée, celle des jaunes, pour provoquer un rapprochement motivé par la crainte et par l'attente entre les bleus et les rouges. Mais le héros ne se contente pas toutefois de cette victoire et du statut qu'elle lui confère ; refusant de rester sans attache, il se rapproche du royaume des jaunes et trouve en leur roi Basile Quatre un père de substitution, optant ainsi finalement pour la posture de l'« enfant trouvé » :

Alors Fabien se rendit chez Basile Quatre pour lui raconter son histoire [...]. Basile Quatre trouva que Fabien était le plus malin, et aussi le plus sage ; et comme il n'avait pas de fils, il lui demanda d'être le prince des Jaunes, et de régner plus tard sur le royaume. Le roi Fabien fut un excellent roi. Et bien sûr, sous son règne, il n'y eut jamais la moindre guerre.

Entre rébellion et besoin de reconnaissance, le parcours de Fabien apporte ainsi un nouvel éclairage sur la question de l'émancipation, de l'acquisition de l'autonomie : si grandir suppose d'apprendre à faire ses propres choix en s'éloignant du cocon familial, grandir sans attache n'est pas pour autant garantie d'épanouissement, d'où la nécessité pour le héros de se tourner, pour finir, vers une nouvelle famille d'élection.

Dans *Le Chevalier et la forêt*, la figuration symbolique de cette étape consistant à sortir de l'enfance ne prend pas en revanche la forme d'un choix à effectuer, d'une responsabilité à assumer, mais plutôt d'un terrain inconnu à traverser et de forces malveillantes à combattre pour en sortir grandi, plus fort et plus sûr de soi. Armé d'un pistolet, cadeau de sa sœur pour son anniversaire, et doté de trois points de magie accordés par une coccinelle rencontrée en chemin, le petit chevalier aborde la traversée de la forêt en toute confiance, avant d'être malmené par les tiges, feuilles et branches qui l'entourent, et qui semblent vouloir l'enserrer pour le retenir

¹⁶² « "Une fée se penche sur l'épaule des enfants désenchantés..." : Entretien avec Anaïs Vaugelade », *op. cit.* [en ligne].

prisonnier. Le héros se sort de cette épreuve en utilisant son dernier point de magie pour se transformer en eau (après avoir tenté d'autres méthodes plus agressives mais inefficaces, à base de lames tranchantes et de lance-flammes), élément qui lui permet de se fondre dans la terre, d'être absorbé par une racine et de ressortir par une feuille sous la forme d'une goutte, absorbée par un nuage puis rejetée un peu plus loin, de l'autre côté de la forêt. Comme dans *L'arbre sans fin* de Claude Ponti, dans lequel l'héroïne, Hippollène, suit un parcours ponctué d'une série d'épreuves et de passages au sein de la forêt avant de rentrer chez elle, transformée, la traversée vécue par le petit chevalier d'Anaïs Vaugelade relève du voyage initiatique, au sens où il permet d'explorer des territoires encore inconnus, aussi bien extérieurs (la forêt, que l'on avait auparavant l'habitude de contourner en empruntant la route) qu'intérieurs (en découvrant, par exemple, qu'une attitude agressive n'est pas forcément la solution pour sortir d'une situation délicate...). Le passage à l'état liquide (voir figure 42, page 21), véritable clé permettant de sortir de l'impasse dans laquelle le héros se retrouvait figé, figure alors une sorte de seconde naissance et l'acquisition d'une nouvelle maturité grâce au parcours entrepris. La conclusion n'est toutefois pas si évidente : sur la dernière illustration de l'album, représentant le petit chevalier menaçant sa sœur au moyen de son arme, devenue pistolet à eau, alors que celle-ci semble partir dans un grand éclat de rire, Anaïs Vaugelade livre en effet un ultime clin d'œil pour signaler que cette nouvelle maturité acquise au terme du voyage ne signifie pas pour autant que le héros doive perdre son esprit joueur et enfantin...

3.2.2 Connaître et comprendre ses émotions

L'imaginaire à l'œuvre dans les albums d'Anaïs Vaugelade s'inspire des grandes questions qui occupent l'enfant à l'âge où il prend conscience de sa capacité à agir et à penser par lui-même et où il commence à se différencier de ses parents et de son entourage le plus proche : à travers la galerie de personnages qu'elle met en scène, l'auteur-illustrateur présente une variété de comportements, de manières de voir et de penser, qui tendraient à montrer à l'enfant lecteur que chacun peut, en fonction des désirs, valeurs et rêveries qui l'animent, répondre à ces questions selon une voie qui lui est propre. Mais pour identifier et trouver cette voie, il importe avant tout de se comprendre soi-même, dans toute sa diversité et toute sa complexité, et cette compréhension passe, selon Bruno Bettelheim, non pas par un apprentissage rationnel comme dans le cas d'une transmission de savoirs, mais bien plutôt par une forme d'expérimentation, une « familiarisation » avec ses propres émotions et pensées intimes, permise par la lecture de contes :

Pour pouvoir régler les problèmes psychologiques de la croissance (c'est-à-dire surmonter les déceptions narcissiques, les dilemmes œdipiens, les rivalités fraternelles ; être capable de renoncer aux dépendances de l'enfance ; affirmer sa personnalité, prendre conscience de sa propre valeur et de ses obligations morales), l'enfant a besoin de comprendre ce qui se passe dans son être

conscient et, grâce à cela, de faire également face à ce qui se passe dans son inconscient. Il peut acquérir cette compréhension (qui l'aidera à lutter contre ces difficultés) non pas en apprenant rationnellement la nature et le contenu de l'inconscient, mais en se familiarisant avec lui, en brochant des rêves éveillés, en élaborant et en ruminant des fantasmes issus de certains éléments du conte qui correspondent aux pressions de son inconscient¹⁶³.

Sylvie Loiseau, auteur d'un essai intitulé *Les pouvoirs du conte*, reconnaît elle aussi que cette littérature qui accorde une place de choix aux rêves, peurs et désirs enfantins joue un rôle fondamental dans la quête identitaire du jeune lecteur, à une période où celui-ci s'interroge sur lui-même et sur son devenir en tant qu'adulte. Elle repère en particulier deux principaux thèmes qui traversent les contes et qui semblent directement liés aux émotions contradictoires associées au fait de grandir : l'angoisse de la séparation et le désir de braver l'interdit. La première est fréquemment mise en scène dans des récits d'abandon ou de perte des parents, qui offrent, parallèlement au sentiment d'anxiété un « effet de sécurisation »¹⁶⁴, puisque l'histoire se clôt presque toujours par le triomphe de l'enfant. Par ailleurs, le conte se charge également de mettre en scène la désobéissance, permettant au jeune lecteur de s'affranchir provisoirement, ou symboliquement, du joug des plus grands : selon Sylvie Loiseau, il « ouvre l'espace de la transgression, décrit avec force détails la scène interdite, donne ce temps de jubilation partagée par celui qui dit, autant que par celui qui écoute, tout en les couvrant d'un manteau d'invisibilité et d'impunité »¹⁶⁵. De cette façon, le récit merveilleux aide l'enfant à accepter sans remords sa curiosité et ses élans d'insubordination, à se délester « de toutes les culpabilités qu'il éprouve dans sa relation quotidienne aux adultes »¹⁶⁶.

S'il est, chez Anaïs Vaugelade, des albums qui aident l'enfant lecteur à mettre de l'ordre dans la « confusion de sa vie intérieure »¹⁶⁷ et à accepter la présence en lui d'émotions négatives, parfois agressives, ce sont bien les histoires de Zuza, dont la production en série nous semble fonctionner comme une véritable variation sur le thème de la mise en scène des états d'âme de l'enfance. Tour à tour réjouie, déçue, frustrée, en colère, anxieuse ou jalouse, la petite héroïne incarne en effet parfaitement ce « tumulte de sentiments contradictoires » que l'enfant ressent en lui sans avoir encore appris à les intégrer : « Pour lui, ce mélange d'amour et de haine, de désirs et de peurs, forme un chaos incompréhensible. Il ne parvient pas à se sentir au même moment à la fois bon et obéissant et méchant et révolté, bien qu'il en soit ainsi »¹⁶⁸. Les histoires de Zuza, comme les contes de fées, peuvent alors servir à extérioriser des sentiments, à les projeter en dehors de soi, sur un personnage de fiction, pour mieux les observer, les trier, et ainsi mieux

¹⁶³ Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p. 21.

¹⁶⁴ Sylvie Loiseau, *Les pouvoirs du conte*, Paris : PUF, 1992, p. 49.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 51.

¹⁶⁶ *Idem.*

¹⁶⁷ Expression empruntée à Bruno Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées*, *op. cit.*, p. 103.

¹⁶⁸ Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p. 102.

comprendre les processus mentaux à l'œuvre dans son propre esprit. « Le nouvel ami », récit publié dans le recueil *Zuza vous aime*, donne ainsi à voir, dans les attitudes corporelles de la petite fille (sourire exhibant les dents, hésitant entre témoignage de sympathie et une certaine férocité, acte d'agression puis marque d'affection pour s'excuser) et dans l'animation stylisée des plantes figurant en arrière-plan, toute l'ambiguïté des sentiments qui affleurent dans ce moment de découverte et de prise de contact : la curiosité, la méfiance, la gêne, une certaine timidité, une pointe de violence, et finalement l'altruisme sont ainsi perceptibles à travers le texte, et plus encore à travers les illustrations, pour montrer à l'enfant lecteur que la complexité qu'il peut lui-même ressentir dans son esprit lors de situations comparables n'est pas un phénomène anormal ou déviant.

Sur le plan de l'acceptation de ses propres émotions négatives, « Le dîner de Zuza » nous semble constituer un bel exemple de représentation de l'agressivité de l'enfant face à un ennemi supposé, dans un conflit qui constitue en réalité pour lui une manière sublimée de gérer ses propres contrariétés. Jeanne Michel explique en effet que les « jeux agressifs » auxquels se livre l'enfant dans son imaginaire ou dans des situations de jeu collectif constituent le plus souvent une forme de mécanisme de défense permettant de faire face à l'angoisse ou à un sentiment de frustration :

Si l'imaginaire enfantin introduit des êtres malfaisants, c'est que, chaque fois que l'enfant est contrarié dans ses désirs, il se fait une image cruelle de la personne qui lui cause cette contrariété. Or, les interventions contrariantes sont nécessaires pour que s'accomplisse l'évolution de la vie humaine civilisée. Il n'y a aucun moyen d'y échapper et l'enfant fabriquera toujours des monstres tant que, par la raison, il n'aura pas trouvé le moyen de s'y soustraire¹⁶⁹.

Dans « Le dîner de Zuza », l'héroïne commence par bouder son dîner, provoquant le départ des différents éléments qui le composent (assiette de petits pois, morceau de pain et verre d'eau), ceux-ci préférant s'envoler par la fenêtre ouverte (« Le dîner dit : "Puisque c'est comme ça, je pars" »). Zuza s'élance aussitôt à leur poursuite et se retrouve confrontée à un « crocodile affamé » contre lequel elle doit se battre pour récupérer son bien. La bataille, fourchette contre cuillère à soupe, nous semble ainsi représenter, par le biais du jeu agressif mis en scène par Anaïs Vaugelade, le conflit intérieur d'un enfant qui refuserait de se soumettre à l'autorité d'un père ou d'une mère lui demandant de goûter son plat, mais qui vivrait par ailleurs très mal le fait de se voir retirer son assiette ou exclure de la table du repas. Incapable encore de résoudre cette contradiction par la raison, l'enfant puiserait alors, à l'instar de Zuza, dans les ressources de son imaginaire pour laisser s'exprimer ses propres « monstres intérieurs » et résoudre ainsi l'impasse dans laquelle il se trouverait. Dans le récit, la résolution du conflit permet finalement à Zuza de

¹⁶⁹ Jeanne Michel, *op. cit.*, p. 51.

proférer un avis tout à fait opposé à celui qui était le sien au début de l'histoire (« Le dîner demande : "Tu m'aimes, Zuza ?" "Dîner, je t'adore !" »), sans pour autant remettre en cause sa fierté, puisqu'elle est sortie vainqueur du combat qui l'opposait à son concurrent (voir figure 43, page 21).

La personnalité complexe de Zuza, passant aisément et rapidement d'une émotion à une autre, offre ainsi au jeune lecteur un support de projection particulièrement riche pour voir « fonctionner », dans la fiction, des sentiments qu'il peut lui-même ressentir dans des situations similaires ou relativement proches. Et ce mécanisme de projection se trouve peut-être encore facilité par la présence du crocodile, ami imaginaire de Zuza sur lequel la petite fille elle-même semble parfois transposer certains aspects de sa personnalité : c'est lui en effet qui se charge de ramener la petite fille à la raison et au calme après un mouvement de colère ou d'excitation, notamment dans « Le voyage » et « La fête », deux histoires publiées dans le recueil *Encore un peu de Zuza ?* ; c'est lui encore, dans « L'école », une histoire de *Courage Zuza !*, qui lui souffle à l'oreille la phrase énoncée par la maîtresse alors que Zuza n'écoutait pas, de sorte que celle-ci puisse corriger sa première erreur et retrouver une image d'écolière attentive, le crocodile discrètement agrippé à son épaule droite. Personnage adjuvant dans la plupart des cas, incarnant par moments cette « voix de la raison » permettant de limiter les débordements lorsque les émotions de Zuza s'expriment de façon débridée, le crocodile peut aussi incarner une force extérieure, menaçante, contre laquelle il faut se défendre ou se battre pour se protéger ou récupérer son bien, comme dans « Le cauchemar » ou « Le dîner de Zuza ». Mais comme nous l'avons vu précédemment, ces deux histoires tendent à montrer que même lorsqu'il se positionne en tant qu'opposant, le crocodile semble encore représenter une part de la personnalité de la petite fille, notamment ces tendances agressives, cette part monstrueuse enfouie dans l'inconscient mais que l'on voit resurgir en rêve ou lors de pulsions incontrôlables. Pour Mathilde et Éric Barjolle, auteurs d'une chronique sur le travail d'Anaïs Vaugelade, cette présence constante à l'« identité polymorphe » occupe ainsi une place « stratégique » :

Il permet de concilier en douceur logiques du désir et du plaisir avec celle de la raison. D'un point de vue actantiel, il est un adjuvant complice ou un faux opposant, d'un point de vue narratif, un heureux hasard qui tient lieu d'élément de résolution, d'un point de vue énonciatif, un confident, le double de la stratégie parentale... En cela, on peut le considérer alternativement voire simultanément comme une invention de l'enfant, des parents et de la narratrice – sans jamais pouvoir épuiser totalement ses valeurs qui naissent au cœur des dispositifs discursifs mis en œuvre par Anaïs Vaugelade¹⁷⁰.

Dans « Le château », une histoire de *Zuza vous aime*, ce personnage atypique endosse un rôle d'autant plus ambigu à l'égard de la petite fille qu'il évolue au fur et à mesure du récit : il est en

¹⁷⁰ Mathilde et Éric Barjolle, « Chronique "littérature de jeunesse" : Anaïs Vaugelade » [en ligne], *op. cit.*

effet, au début, à l'origine du sentiment de jalousie de Zuza lorsque celle-ci le voit apporter son aide à Immanouel et Marianna construisant un château de cubes, tous trois étant bientôt rejoints par les doudous apportant chacun leur pierre à l'édifice. Zuza choisit de s'isoler puisque personne ne la voit ni ne l'entend, à commencer par le crocodile qui lui tourne le dos (voir figure 44, page 22), et elle se met à creuser un trou pour disparaître complètement, « comme ça, au moins, tout le monde sera obligé d'être triste ». Mais le crocodile, cet ami infidèle qui l'avait d'abord délaissée, est alors celui qui ramène l'attention de tous sur la petite fille, repositionnant celle-ci au centre du groupe, et du jeu : « "Regardez", dit le crocodile, "Zuza a creusé une piscine !" » (voir figure 45, page 22). En somme, cet ami imaginaire n'est plus ici seulement un double de la narratrice, représentant ses penchants les plus raisonnables, ou au contraire, les plus sauvages ; il joue un rôle plus complexe, une sorte de double-jeu, en permettant à Zuza d'éprouver le réconfort et le plaisir d'attirer tous les regards et toutes les attentions après s'être – volontairement ? – laissée mettre à l'écart.

3.3 S'imaginer, se construire, explorer les possibles à travers la fiction

3.3.1 Le jeu symbolique chez l'enfant

Si la mise en scène des émotions et interrogations à l'œuvre chez l'enfant dans les albums d'Anaïs Vaugelade tend ainsi à participer à l'édification de la personnalité du jeune lecteur en l'aidant à mieux connaître et comprendre les ressorts de ses propres actions, de ses pensées intimes, l'ouverture sur l'imaginaire et la variété des comportements exposés nous semblent par ailleurs de nature à enrichir l'expérience, à ouvrir le regard, de façon à permettre à l'enfant d'explorer différents possibles qui l'aideront à identifier sa propre voie pour grandir, en façonnant peu à peu une image de lui-même qui lui convienne. La littérature contribuerait ainsi à alimenter « l'acte d'imaginer », qui fonctionne dès la toute petite enfance, selon Jeanne Michel, comme « un moyen de devenir davantage autre, autre que le petit bébé, de rompre des amarres et de tenter de nouvelles formes de vie »¹⁷¹. L'auteur de *L'imaginaire de l'enfant. Les contes*, assure en effet que la « conscience imageante », telle que l'a définie Sartre dans ses deux essais *L'imagination* et *L'imaginaire*, contribue pleinement au développement psychologique de l'enfant : c'est par les jeux, la fiction, la rêverie, que celui-ci se détache de ses besoins primaires immédiats et commence à

¹⁷¹ Jeanne Michel, *op. cit.*, p. 47.

évoluer vers un mode d'existence qui lui est propre, en se nourrissant des suggestions que lui apporte le réseau des relations humaines auquel il participe :

La conscience imageante puise dans des modèles de plus en plus variés, variables d'un milieu à l'autre, des images d'autrui qui lui permettent l'élaboration d'un idéal de soi dans ses créations imaginaires. Dans ses jeux comme dans ses rêveries et par référence à autrui, l'enfant est conduit à se poser des questions le concernant, et à découvrir qu'il possède plus de possibles qu'il ne croyait. L'acte d'imaginer est pour l'enfant conquête de son autonomie par l'intermédiaire d'autrui, et contre lui¹⁷².

Jeanne Michel insiste plus loin sur l'idée selon laquelle cette évolution vers un soi idéal s'élabore dans un milieu où se mêlent image de soi, désirs personnels et présence d'autrui, une présence qui engage chaque individu dans des processus de transformation par des mécanismes de projection et d'identification : « l'enfant s'engage dans des comportements enrichis par les relations affectives à l'égard d'autrui et qui tendent à devenir des sentiments (estime, amour, admiration). Il s'engage dans l'expérience de la sympathie et, poussé par sa vie affective qui est intense, tend à devenir autre ». C'est donc nourri à la fois par son expérience de la sociabilité et par sa capacité de virtualisation dans l'imaginaire que l'enfant parviendrait à dépasser l'idée d'une simple survie au présent pour s'inventer dans l'avenir :

À l'inverse de l'habitude, l'acte d'imaginer est anticipation humaine de soi dans un futur où les virtualités tendent à s'accomplir. Elle est une fonction du devenir humain, dans ce qu'elle comporte d'idéal, d'affrontement du nouveau, de risque et d'aventure. Elle est progrès. Bientôt, l'enfant n'existera plus pour survivre, mais pour des fins nouvelles pour changer les formes du monde, en se changeant lui-même¹⁷³.

Pour mieux comprendre comment la lecture d'albums peut participer à cette exploration des possibles qui permet à l'individu de grandir en tenant compte de ce qui existe, de ce qui n'existe pas et de ce qui pourrait exister, il nous semble intéressant de mettre en relation cette pratique avec celle du jeu symbolique chez l'enfant. Dans la théorie du développement de Jean Piaget, le premier stade de développement de l'intelligence (de la naissance à 2 ans environ) est dit « sensori-moteur », dans la mesure où il met en place une intelligence pratique liée à l'action : en agissant sur le réel, l'enfant construit progressivement les notions d'objet permanent, d'organisation spatio-temporelle et de causalité. Puis vient le stade « pré-opératoire » (de 2 ans à 7-8 ans environ), au cours duquel l'enfant va progressivement devoir réélaborer et reconstruire sur le plan de la représentation tout ce qu'il a précédemment appris au niveau sensori-moteur. Ce passage des actions aux opérations est une construction longue et progressive, mais constitue un véritable tournant dans le développement intellectuel de l'enfant puisqu'il ouvre la voie à la faculté de se représenter mentalement des objets et des actions. L'apparition de cette capacité de représentation correspond à ce que Piaget appelle la « fonction symbolique », autrement dit, la

¹⁷² *Ibid.*, p. 58.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 59.

possibilité d'« évoquer des objets ou des situations non perçues actuellement, en se servant de signes ou de symboles »¹⁷⁴. En d'autres termes, l'enfant devient capable de se représenter le réel (objet ou évènement qui constitue le signifié) au moyen de signes différenciés (langage, dessin, geste signifiant, etc. qui constitue le signifiant), une attitude qui se manifeste à travers différentes conduites apparaissant de manière quasi-simultanée chez l'enfant : l'imitation différée, le jeu symbolique, le dessin, l'image mentale et le langage. Le jeu symbolique ou jeu de fiction, consistant à se donner un rôle qui n'est pas le sien (« on dirait que je serais le papa et toi la maman... ») pour jouer des scènes soit dérivées de la réalité, soit totalement fictives, occupe une place particulièrement importante dans la construction de la personnalité. Selon Catherine Tourrette et Michèle Guidetti dans leur *Introduction à la psychologie du développement de l'enfant*, il endosse en effet différentes fonctions assurant l'adaptation de l'enfant à son environnement et garantissant son équilibre affectif et intellectuel :

Les fonctions de ce nouveau type de jeu sont importantes : communication, reproduction du réel (permet une meilleure connaissance des choses donc facilite l'assimilation), transformation du réel (fonction accommodatrice : l'enfant reproduit le réel en le modifiant pour mieux l'assimiler), expression du vécu intérieur et donc liquidation : des angoisses liées à des interdictions, de l'agressivité, des sentiments de jalousie (tuer le nouveau petit frère en crevant un ballon), et intériorisation des normes sociales¹⁷⁵.

Dans ce cadre, le jeu symbolique apparaît pour Piaget comme un mode de pensée précoce, offrant la possibilité de déformer la réalité pour mieux l'adapter à ses désirs et à soi, autrement dit une phase primitive et temporaire d'adaptation au réel qui devra laisser place ultérieurement à la logique et à la rationalité.

Mais pour Paul L. Harris, auteur d'un essai intitulé *L'imagination chez l'enfant*, l'action de « faire semblant » dans le cadre du jeu symbolique va plus loin ; elle ne peut se réduire à une simple logique de représentation ou de distorsion du monde réel, mais constitue « une première exploration d'autres mondes possibles » :

Lorsqu'ils pensent à ces alternatives, les enfants les considèrent de façon cohérente et en déduisent les conséquences appropriées. Dans ce sens, le jeu symbolique n'est pas une activité vouée à disparaître ultérieurement, mais la première indication d'une capacité mentale qui permet de considérer des alternatives à la réalité et qui durera toute la vie¹⁷⁶.

Il ne s'agit pas pour autant d'une fuite dans l'imaginaire qui pourrait à terme perturber la compréhension du réel par l'enfant : au contraire, lorsqu'il s'absorbe dans le jeu symbolique, celui-ci décrit ce qui se passe dans ce monde fictif, tout en tenant compte des causes et

¹⁷⁴ Jean Piaget et Bärbel Inhelder, « Les images mentales », in Paul Fraisse et Jean Piaget (dir.), *Traité de psychologie expérimentale*, vol. 7, *L'intelligence*, Paris : PUF, 1963, p. 69.

¹⁷⁵ Catherine Tourrette et Michèle Guidetti, *Introduction à la psychologie du développement : du bébé à l'adolescent*, Paris : Armand Colin, 2002, p. 105.

¹⁷⁶ Paul L. Harris, *L'imagination chez l'enfant : son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris : Retz, 2007, p. 39.

conséquences propres à la situation décrite. Le jeu constitue ainsi l'un des premiers contextes dans lequel les enfants doivent faire preuve de raisonnement, de pensée analytique, notamment pour accepter les stipulations que leur partenaire de jeu introduit et ainsi réagir en conséquence. En jouant avec le possible et l'impossible, en déplaçant certaines limites et contraintes présentes dans le monde réel et en permettant à l'enfant d'endosser différents rôles, y compris ceux ne correspondant pas à son âge ni à son environnement, le jeu symbolique permettrait ainsi d'expérimenter d'autres points de vue sur le monde et de se projeter dans des situations, des états mentaux encore inédits. En cela, cette activité typique de l'enfance aurait quelque chose à voir avec les mécanismes à l'œuvre dans la lecture de fiction, de l'aveu même de Paul L. Harris :

Les enfants possèdent une véritable imagination – le type d'imagination que nous exerçons tous lorsque nous pensons à des possibilités fictives. Exactement comme les lecteurs de fiction, ils font usage de leur compréhension des lois causales dans le monde réel pour donner un sens aux possibilités nouvelles qui surgissent à l'intérieur du cadre du jeu symbolique¹⁷⁷.

Ce détour par le jeu symbolique, ses fondements et résonances dans l'imaginaire de l'enfant nous permet d'entrevoir la façon dont pourrait fonctionner la réception des fictions proposées par Anaïs Vaugelade dans ses albums : non pas seulement comme des simulations de situations potentiellement transposables par le lecteur, lui offrant une meilleure compréhension du réel et de ses semblables, mais aussi comme une ouverture sur d'autres possibles, d'autres hypothèses suggérant l'existence d'une opportunité de changer le monde et de se changer soi-même.

3.3.2 S'imaginer autre que l'on est pour trouver sa voie

Parmi les albums de notre corpus, la série des trois titres consacrés à Flore Porcelet et Jean Cochon, publiés en 1995, semble particulièrement travaillée par la question de l'invention de soi, de son rapport aux autres et au monde, pour s'imaginer un avenir différent de celui auquel les parents semblent destiner l'enfant. Cette recherche d'évasion et de transformation passe par le motif du déguisement dans *Grande Flore*, lorsque l'héroïne, se retrouvant seule à la maison après le départ de ses parents, se met à utiliser tous les accessoires à sa disposition pour s'identifier tour à tour à différents types de personnages :

« Moi, quand je serai grande, je serai une cochonne très chic », pense Flore, « avec des souliers à talons pointus. Je porterai des robes longues jusque par terre ; en fait je serai une princesse. Ou une mariée. Ou alors je pourrai être clown », et Flore se dessine un beau nez rouge avec du rouge à lèvres. « Je pourrai être aussi un skieur qui a froid au nez. Après, je serai acrobate... comme King Kong le singe géant ».

Devant le miroir ou debout sur une chaise, Flore expérimente ainsi ces nouvelles images d'elle-même et semble en tirer un plaisir intense, puisque tout lui semble alors possible, avant de se heurter à l'incompréhension de ses parents : « Mais papa et maman n'ont pas l'air ravi

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 39.

d'apprendre que Flore est devenue King-Kong... Et Flore se retrouve dans la baignoire pour un grand débarbouillage ». Le retour à la réalité imposé par les parents est toutefois de courte durée puisque Flore profite de la mousse présente dans son bain pour se créer un nouveau déguisement et s'inventer un nouveau destin : « "Quand je serai grande", pense Flore, "je serai monstre. Mais ça, c'est un secret" ». La clôture de l'album sur ce dernier acte d'imagination et sur une ultime petite vignette représentant Flore tirant la langue, enroulée dans sa serviette de bain, semble ainsi s'adresser directement au jeune lecteur (et à ses parents...) pour transmettre l'idée selon laquelle rien n'entrave la puissance de l'imaginaire enfantin, pas même l'intervention de l'adulte qui tente de le ramener à la réalité de sa condition. L'expérience de Flore intègre toutefois une forme d'apprentissage voire d'auto-censure vis-à-vis des parents, puisque l'héroïne comprend que ces derniers ne sont pas en mesure de la comprendre, et qu'elle partage donc sa dernière idée de transformation en toute discrétion, dans le secret de ses pensées.

C'est aussi le message qui s'impose à la lecture de *Puce qui chante et fille de King-Kong*, album qui raconte la fuite de Flore Porcelet et Jean Cochon, quittant de nuit leurs familles respectives pour partir à l'aventure se faire connaître en tant que chanteur et acrobate. Leur spectacle commun rencontre un succès croissant mais laisse d'abord les parents dubitatifs, avant que ceux-ci ne viennent rejoindre le rang des spectateurs et se laissent finalement convaincre : « Les parents s'exclament : "Puce Qui Chante, Fille de King-Kong, c'était magique, extraordinaire, fantastique ! C'était digne de très grands cochons !" ». À travers l'attitude des deux porcelets, on retrouve ici la figure du « bâtard » mise en évidence par Marthe Robert dans *Roman des origines et origines du roman*, à savoir une démarche de rupture avec l'environnement familial pour se construire soi-même et forger sa propre identité, ce qui implique notamment, pour Flore et Jean, de se départir de leurs prénoms et noms d'origine pour s'en attribuer de nouveaux. Par le recours au jeu symbolique (sur le mode « on dirait que tu serais chanteur et moi acrobate »), l'album d'Anaïs Vaugelade fournit ainsi à l'enfant lecteur un exemple d'invention de soi susceptible de l'aider dans la résolution de ses propres interrogations : selon l'analyse de Sylvie Loiseau, en effet,

la lecture [...] de contes montre à quel point ce « qui suis-je » n'est pas enclos dans le rapport étroit à une constellation familiale, souvent réduite à quatre personnes, mais interroge tous les états de l'humain dans sa relation aux autres règnes – végétal, minéral, animal –, dans son interaction à tous les autres humains¹⁷⁸.

Dans les albums de notre corpus, les frontières entre possible et impossible, réel et irréel, sont régulièrement renégociées, retravaillées par l'auteur-illustrateur comme cela a été mis en lumière dans la première partie de cette étude. Il nous semble que cette ouverture sur l'imaginaire, en plus de donner accès à la réalité intérieure des personnages impliqués dans le récit, permet

¹⁷⁸ Sylvie Loiseau, *op. cit.*, p. 35.

d'offrir davantage de libertés dans cette perspective du « devenir autre » que développent certains titres. Dans *Philippe Quichon veut voler*, le texte s'ouvre ainsi directement sur un questionnement identitaire et un rêve consistant à dépasser sa propre condition : « Philippe Quichon avait toujours pensé qu'il aurait préféré être un oiseau plutôt qu'un cochon. Un cochon peut seulement marcher sur terre, alors qu'un oiseau peut faire deux choses : marcher sur terre et voler en l'air ». L'illustration nous montre le jeune cochon, nez au vent, bras en arrière, une posture marquant clairement l'attrait exercé par le ciel, puis essayant de décoller en sautant depuis une grosse pierre, tentative qui se solde par une déception bien visible. Anaïs Vaugelade fait alors intervenir une figure mi-élément naturel, mi-humain, à travers la représentation d'une sorte de tourbillon doté de deux yeux (voir figure 46, page 23). Cette force mystérieuse entraîne Philippe Quichon dans les airs, lui faisant expérimenter une rapide montée à la verticale, puis une descente en vrille, au terme de laquelle il atterrit dans les branches du pin puis glisse au sol avant de s'écrier : « "Un cochon a volé !" ». Le dessin est relativement sobre, dans la mesure où un simple trait, rectiligne ou en boucles, suggère le parcours du cochon, mais il est suffisant pour faire sentir le mouvement que connaît Philippe au moment où il réalise son rêve. Quant au texte qui résume l'expérience, réduit à sa formule la plus simple et la plus efficace (sujet-verbe), il souligne par son aspect condensé la nature paradoxale, presque surréaliste, de la rencontre entre l'animal terrestre et le fait de voler, ainsi que la surprise ressentie par le héros.

Croire en ses rêves, ouvrir son esprit à la possibilité d'une logique autre que celle de la raison semble être aussi la leçon de l'album *L'histoire du bonbon*, dont le protagoniste est Jean Cochon : lorsque sa grande sœur, Coralie, accepte enfin de lui donner un bonbon à la suite de ses nombreuses supplications, Jean semble d'abord dubitatif face à au défi lancé par celle-ci (« "Tiens, t'as qu'à le planter, ça me fera un arbre à bonbons et tu me ficheras la paix". "Menteuse !" dit Jean »). Pourtant, c'est avec le plus grand soin que le jeune cochon décide finalement de creuser un trou dans le jardin et d'y installer le bonbon sous une petite montagne de terre. Sa patience et son attention (pendant plusieurs jours, Jean chante des comptines apprises à l'école, allume sa radio « pour que le bonbon ne s'ennuie pas » et arrose la terre) sont finalement récompensées après trois jours et trois nuits, lorsqu'apparaît une petite fleur mauve au sommet de la montagne. Le texte ménage le doute quant à l'explication de ce phénomène : « peut-être à cause du bonbon, ou peut-être parce que c'était le printemps ». Quoi qu'il en soit, Jean, lui, sort transformé, grandi, de cette expérience : il a appris la patience tandis que son empressement à demander un bonbon à sa sœur au début de l'album semblait indiquer que cette qualité n'était pas sienne ; il a appris à se satisfaire de ce que peut lui offrir la nature et ne semble plus intéressé par le plaisir sucré et chimique offert par le bonbon, comme le suggèrent les deux dernières images que nous livre

l'auteur-illustrateur, en clôture de l'album et sur la quatrième de couverture (voir figures 47 et 48, page 23). Les exemples fournis par les jeunes cochons héros des albums d'Anaïs Vaugelade fonctionnent ainsi en partie comme une invitation à laisser entrer le songe, la poésie, l'irrationnel dans sa vie, dans son rapport aux autres et au monde, en tant que source d'épanouissement et d'accomplissement permettant par moments de dépasser l'ennui ou l'amertume face à une réalité pouvant se révéler décevante.

Inventer sa vie, s'inventer soi, n'est pas toujours un parcours linéaire et sans heurts ; certains tournants sont plus marquants que d'autres, certains choix conduisent à laisser de côté des opportunités, des orientations sur lesquelles il est difficile de revenir ensuite... Pour comprendre qui l'on est et imaginer son avenir, il est parfois nécessaire de se pencher sur le mystère de sa naissance, une interrogation originelle qu'Anaïs Vaugelade met en scène dans son dernier album intitulé *Te voilà !*, à travers le récit d'une venue au monde particulièrement colorée, et pleine de sens : le récit reprend en effet un passage du Talmud racontant que l'enfant connaît tout du monde avant sa naissance, et qu'il peut en voir tous ses aspects jusqu'à ce qu'un ange (ou la sage-femme, chez Anaïs Vaugelade), ne lui pose un doigt sur la bouche pour lui signifier de se taire et le forcer à oublier. De voyant et confiant (« Ainsi, même si tu ne me connaissais pas encore, tu savais que je t'attendais. Alors à un moment, tu as saisi le monde, comme ça, tu l'as enroulé pour t'en faire une cape, et tu as crié : "ME VOILÀ" »), l'enfant devient, le jour de sa naissance, inquiet et ignorant. Mais l'album d'Anaïs Vaugelade se veut sur ce point rassurant, en présentant une image chaleureuse, réconfortante de l'arrivée du bébé dans les bras accueillant de ses parents (voir figure 49, page 24) et en utilisant un bout de tissu comme objet transitionnel permettant de faciliter le passage de l'enfant d'un monde à l'autre : « Mais moi, avec des petits ciseaux et sans que la grande sage-femme ne s'en aperçoive, j'avais découpé un coin de la cape et je l'avais gardé pour toi ». Cet album offre ainsi un support privilégié de discussion pour l'enfant qui serait travaillé par les questions « d'où je viens ? », « comment je suis né ? » et « qui est à l'origine de cette venue au monde ? », ainsi qu'un support de rêverie pour imaginer les couleurs et les formes de la vie intra-utérine.

Dans un autre titre d'Anaïs Vaugelade, c'est un papa qui est amené à réinterroger le cours de sa vie, à réexaminer les choix qu'il a faits et ceux qu'il n'a pas faits, peut-être pour mieux goûter son bonheur présent et réfléchir à de nouvelles orientations pour l'avenir : *La Vie rêvée de Papa Quichon* offre en effet une méditation à partir d'une hypothèse manquée de sa propre vie, méditation déclenchée par la vision d'une maisonnette isolée au sommet d'une colline, au détour d'une promenade : « "Ah", soupira-t-il, "si je n'avais pas rencontré votre mère, j'aurais aimé vivre dans une maisonnette comme celle-là" ». Si l'expérience initiée par les enfants Quichon, qui

s'installent quelques jours dans la maisonnette pour ressentir le plaisir de cette vie calme et proche de la nature, semble finalement conforter les choix de vie antérieurs (« [...] le petit Sébastien Quichon prit la main de son papa. "Dis", demanda-t-il, "tu as eu drôlement de la chance de rencontrer notre mère, non ?" »), cette histoire n'en est pas moins une incitation à la réflexion et à la rêverie, pour mieux ouvrir son propre parcours à de multiples possibles. Pour Sylvie Loiseau en effet, la lecture de ce type de récits est pour l'enfant un véritable aliment spirituel, lui permettant d'entrevoir tout ce qu'il peut être, à travers différentes caractéristiques et différentes orientations incarnées par les personnages, de façon à ce qu'il puisse enfin se définir lui-même: « Les contes sont initiations, et incitations, totales, à l'humain. Par la mise en scène qu'ils proposent, ils démontrent qu'il existe mille scénarii possibles de l'humain, des rapports à soi et aux autres, de la gestion des sentiments et des émotions, des conduites et des mises en acte »¹⁷⁹.

3.4 Acquérir une posture de lecteur à travers la transmission d'une « culture » de l'imaginaire

3.4.1 Littérature et transmission d'un capital culturel

Dans le cadre de notre questionnement sur les formes de l'imaginaire déployé dans les albums d'Anaïs Vaugelade et ses éventuels effets sur le développement de la personnalité de l'enfant, il est un dernier aspect qu'il nous semble important d'aborder dans cette dernière partie : la formation du « sujet lecteur », selon l'expression créée et utilisée depuis une quinzaine d'années par les didacticiens de la lecture et de la littérature¹⁸⁰. En effet, apprendre à lire ne se limite pas à l'identification des mots et de leur reconnaissance syntaxique : comme le signale Maryse Bianco, spécialiste de psychologie cognitive, dans un ouvrage récent, comprendre un texte « implique une analyse qui va bien au-delà de ce qui est strictement énoncé et mobilise des connaissances encyclopédiques variées. En d'autres termes, l'activité de compréhension consiste souvent à interpréter l'implicite et fait toujours appel à notre mémoire »¹⁸¹. Se confronter à un album d'Anaïs Vaugelade, pour un enfant qui n'est pas encore lecteur ou qui commence à le devenir, c'est donc apprendre à percevoir certaines émotions, certains moteurs d'action cachés derrière les

¹⁷⁹ Sylvie Loiseau, *op. cit.*, p. 19.

¹⁸⁰ *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, sous la direction d'Annie Rouxel et Gérard Langlade, actes du colloque « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2004.

¹⁸¹ Maryse Bianco, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2015, p. 29.

apparences, apprendre à décoder les jeux de correspondance, de complémentarité, ou au contraire de discordance entre le texte et l'image pour saisir ce qui n'est pas forcément dit par des mots, apprendre aussi à reconnaître ce qui relève du réel ou de l'irréel, ou parfois même d'une autre réalité s'établissant entre les deux, selon toutes les modalités mises en avant dans les deux premières parties de cette étude. Le contact avec des œuvres dont le sens résiste parfois, et dont le rattachement au monde réel ou à l'imaginaire laisse planer le doute, comme cela peut être le cas chez Anaïs Vaugelade, ne peut alors, comme l'assure Jacqueline Held, qu'être bénéfique au développement des capacités de réflexion et de l'esprit critique chez l'enfant :

Si la maturation d'un enfant et sa véritable croissance en ce domaine consistent dans un apprentissage de plus en plus lucide et subtil du maniement des rapports réel-imaginaire, le meilleur moyen d'aider l'enfant n'est probablement pas de chercher à gommer, en lui et hors de lui, cette forme de réel psychique que constituent les créations de son propre esprit ou de celui des autres. Pour l'enfant qui les perçoit, les créations d'esprits autres que le sien peuvent sans aucun doute se révéler libératoires à plus d'un titre¹⁸².

Les albums d'Anaïs Vaugelade, bien loin de perturber l'esprit de l'enfant par leur ouverture sur l'imaginaire, auraient ainsi un aspect formateur au sens où ils inviteraient à la réflexion pour mieux comprendre les raisons d'être et d'agir de leurs personnages. Par leur nature intertextuelle et/ou hypertextuelle, autrement dit leur propension à citer ou à reprendre d'autres textes, comme nous l'avons vu dans la première partie de cette étude, ces albums participent enfin à la transmission d'un capital culturel et littéraire commun, que ce soit en reprenant des formes classiques (l'écriture en randonnée dans *L'Anniversaire de Monsieur Guillaume*), ou l'argument de contes de la tradition orale et populaire (*Une Soupe au caillou*), en se réappropriant des motifs du genre fantastique (avec notamment les thèmes du sommeil, du rêve et du cauchemar), ou encore en citant, dans le texte ou dans l'image, certains illustres représentants de la littérature de jeunesse. Et cette « poétique du clin d'œil »¹⁸³, selon l'expression de Nathalie Prince, n'est pas, elle aussi, sans susciter la réflexion, l'interrogation, et la mise en jeu de l'esprit critique :

L'hypothèse théorique du clin d'œil laisse apparaître un texte plus subtil qu'il n'y paraissait. Le premier effet de cette multiplicité des lectures consiste le plus souvent à proposer une amplification du texte, et de mettre ainsi au jour des implicites ou des structures encore inaperçues. Une telle poétique multiplie donc les niveaux de lecture en une manière de feuilletage, du plus simple, du plus évident, au plus subtil, laissant jouer le suggestif, l'ironie, le double, voire le triple sens, ouvrant la possibilité à un véritable travail d'interprétation¹⁸⁴.

Ces effets de transmission et de formation du lecteur par la mise en jeu des références dépassent le seul cadre du littéraire dans les albums d'Anaïs Vaugelade : si les « clin d'œil » les plus visibles – et lisibles – rappellent des textes antérieurs, et notamment des textes de la

¹⁸² Jacqueline Held, *op. cit.*, p. 102-103.

¹⁸³ Nathalie Prince, *op. cit.*, p. 142.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 146.

littérature de jeunesse comme *Le Géant de Zéralda* ou *Max et les Maximonstres*, il nous semble que l'auteur-illustrateur cherche également à faire valoir dans ses ouvrages une véritable « culture de l'imaginaire » intégrant aussi bien les jeux et les images animées de l'enfance. Si la présence de l'univers ludique dans les illustrations a déjà été évoquée dans la deuxième partie de cette étude, avec notamment le tracteur d'Amir, les jouets d'Éli, ceux de Laurent ou encore ceux de Zuza, il est sans doute plus intéressant de nous attarder ici sur les liens étroits qui peuvent être repérés entre l'esthétique et la structure narrative de l'un des plus récents albums d'Anaïs Vaugelade, *Le Chevalier et la forêt*, et le monde du jeu vidéo et des mangas/dessins animés japonais. Le héros, mi-chevalier, mi-robot, à l'esthétique très enfantine par sa forme petite et ronde, évoque en effet quelques figures provenant de cet univers et s'étant particulièrement fait connaître dans les années 1980, à l'époque où Anaïs Vaugelade était elle-même enfant (son année de naissance étant 1973, d'après sa biographie en ligne sur le site de L'école des loisirs) : on pense notamment à Nono, le robot de la série télévisée *Ulysse 31*, diffusée en France en 1981-1982, à Astro le petit robot, célèbre personnage de manga japonais puis d'une série télévisée diffusée en France à partir de 1984, mais aussi au héros de *Mégaman* (robot doté d'un bras canon), un jeu vidéo édité par Capcom et diffusé pour différents systèmes à partir de 1987 (voir figures 50 et 51, page 24). Comme les héros de jeux vidéo, le petit chevalier d'Anaïs Vaugelade dispose de « points de magie » en nombre limité (rappelant les « points de vie », jauges et autres cœurs symbolisant le nombre d'essais dont dispose le joueur avant de perdre la partie), points qu'il utilise tour à tour contre son ennemi, la forêt, pour tenter de sortir vivant de l'environnement dangereux et oppressant dans lequel il est plongé. Au moment où le chevalier récupère puis utilise ses points, l'auteur-illustrateur fait apparaître une petite vignette ronde dans la partie supérieure gauche de la page, de la même façon qu'une information du même type pourrait s'afficher à destination du joueur dans un coin de l'écran de console ou de télévision (voir figure 52, page 25). Enfin, le traitement de l'espace et la représentation presque cartographique de l'univers dans lequel évolue le héros de l'album, avec le point de vue en « plongée » adopté dans certaines illustrations, mettant en valeur le tracé rectiligne de la route contournant la forêt (voir figure 53, page 25), nous semblent être pleinement hérités de l'esthétique des jeux vidéo : la carte est en effet un type de représentation classique dans les jeux de plates-formes et jeux de quête, où l'on explore un univers vaste, généralement en avançant de la gauche vers la droite comme le fait le petit chevalier d'Anaïs Vaugelade (du moins dans les jeux de première génération, les suivants ayant ensuite permis d'exploiter autant les directions verticale qu'horizontale pour les déplacements) ; il s'agit souvent d'une carte déformée, où les personnages sont grands, les bâtiments et éléments naturels symbolisés, et les routes signifiées (on pense notamment au jeu *La légende de Zelda*, sorti

en France en 1987, pour ne citer que le plus connu...). Par son esthétique particulière (illustrations sur fond noir, personnages et éléments de décor « stylisés », s'éloignant de toute recherche de réalisme) et par sa structure narrative évoquant le « game design », l'album *Le Chevalier et la forêt* se charge d'une dimension ludique qui sollicite une attention active de la part du lecteur (enfant mais aussi et peut-être même davantage adulte, au sens où ce dernier est sans doute plus à même de reconnaître les références aux héros et environnements des jeux des années 1980) et participe à l'édification d'une « culture de l'imaginaire » mêlant patrimoine littéraire et éléments relevant davantage de loisirs populaires.

La formation du lecteur à laquelle participent les albums d'Anais Vaugelade relève donc autant de la transmission de contenus culturels ayant marqué les générations précédentes (et notamment la génération précédente dont fait partie l'auteur-illustrateur), que d'une forme d'éducation à la lecture, au décodage des textes et des images, pour apprendre à identifier ce dont il est question dans des œuvres parfois laissées ouvertes à l'interprétation. L'exemple des histoires du Zuza, dont la trame relève souvent d'un entrelacement original entre des thématiques inspirées du réel, du quotidien de l'enfant et une mise en forme accordant une large place à l'imaginaire, témoigne ainsi de toute la complexité de cette activité de décodage, selon un mouvement qui pourrait être celui suggéré par Françoise Demougin dans un article consacré à la « dynamique de l'image dans la construction du sujet » :

L'image conjugue simultanément le réel et le non réel en ce qu'elle est à la fois analogie, ressemblance et construction pure [...]. Dans le double rapport au réel qui vient d'être évoqué (être ou ne pas être), l'image remet en place le lecteur dans son rapport à la fiction. Elle empêche un processus d'identification totale, mécanique, tout comme elle empêche une extériorité radicale : ce faisant elle le libère d'une double aliénation [...]. L'image parvient ainsi à questionner le lecteur, à travailler l'épaisseur textuelle, à faire penser le lecteur en réseau¹⁸⁵.

En somme, le travail de lecture et d'interprétation auquel invitent le texte et les images des albums, notamment par les effets de référence, de résonance, d'ouverture sur l'imaginaire et sur le ressenti personnel de chaque lecteur, se rapproche du concept d'« œuvre ouverte » mis au point par Umberto Eco, notamment à partir de l'étude des romans de Franz Kafka ou de James Joyce, ou encore du théâtre de Bertold Brecht. Selon Eco, en effet, « toute œuvre d'art alors même qu'elle est une forme achevée et close dans sa perfection d'organisme exactement calibré, est ouverte au moins en ce qu'elle peut être interprétée de différentes façons, sans que son irréductible singularité soit altérée »¹⁸⁶. Reprenant ces analyses dans son ouvrage de synthèse sur la littérature de jeunesse, Nathalie Prince remarque que l'initiative du lecteur en matière

¹⁸⁵ Françoise Demougin, « Littérature et formation du lecteur : la dynamique de l'image dans la construction du sujet » [en ligne], *Trema*, n° 24, 2005. Disponible à l'adresse : <http://trema.revues.org/664> (consulté le 27 juin 2016).

¹⁸⁶ Umberto Eco, *L'œuvre ouverte*, Paris : Seuil, 1965, p.

d'interprétation est limitée par l'« *intentio operis* »¹⁸⁷ et nécessite donc le respect de la cohérence textuelle, toutefois elle souligne bien l'importance de ce rôle qui lui est attribué, consistant à terminer le travail amorcé par l'auteur en participant activement à la production du sens contenu dans l'œuvre :

Le texte n'est donc pas un objet fini, mais au contraire un objet « ouvert » que le lecteur ne peut se contenter de recevoir passivement et qui implique, de sa part, un travail d'invention et d'interprétation, et donc une compétence. Le texte, parce qu'il ne dit pas tout, requiert la coopération du lecteur, ou des lecteurs. Le texte se présente comme un champ interactif où l'écrit invite le lecteur, dont la coopération fait partie intégrante, proportionnelle, dirait Roland Barthes, de la stratégie mise en œuvre par l'auteur¹⁸⁸.

Dans cette optique, le livre agirait en quelque sorte comme un point de départ pour la réflexion et la production de sens, et non comme une fin en soi, ce que suggère d'ailleurs Anaïs Vaugelade elle-même lors d'une intervention où elle est invitée à parler de la réalisation de ses albums : « J'aime bien raconter des histoires très synthétiques, concentrées, qui – *insh-allah* – se développeront ensuite dans la mémoire du lecteur »¹⁸⁹.

3.4.2 L'enfant lecteur, crédule ou clairvoyant ?

Si les albums d'Anaïs Vaugelade apparaissent si ouverts à l'identification de références, à l'interprétation et à la réflexion, alors il nous semble légitime de nous interroger sur les compétences supposées, programmées, du « lecteur modèle » prévu par l'auteur. Ce concept, mis au point par Umberto Eco dans le cadre de sa théorie de la « coopération textuelle », désigne une représentation idéale du lecteur sachant, par ses connaissances et ses compétences, remplir les vides du texte, combler les lacunes, l'aider en quelque sorte à « fonctionner ». Selon Eco, cette relation texte/lecteur se conçoit comme une relation bilatérale, dans la mesure où non seulement le lecteur coopère avec le texte pour lui donner du sens, mais où le texte influe aussi sur le lecteur, prévoyant ses diverses réactions à travers sa stratégie même :

Nous avons dit que le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation. Nous pouvons dire cela d'une façon plus précise : *un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif* ; générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre — comme dans toute stratégie [...]. Donc, prévoir son Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement « espérer » qu'il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire. Un texte repose donc sur une compétence, mais, de plus, il contribue à la produire¹⁹⁰.

Pour mieux comprendre comment les albums d'Anaïs Vaugelade prévoient leur propre réception, il peut être intéressant dans un premier temps de s'arrêter sur les situations de lecture ou de

¹⁸⁷ Littéralement, « intention de l'œuvre ».

¹⁸⁸ Nathalie Prince, *op. cit.*, p. 148.

¹⁸⁹ Anaïs Vaugelade, texte de l'intervention programmée dans le cadre de la journée de sensibilisation « L'album au cœur des publics » organisée par l'agence Quand les livres relient, *op. cit.* [en ligne].

¹⁹⁰ Umberto Eco, *Lector in fabula : le rôle du lecteur*, Paris : Le livre de poche, 1995, p. 65 et 69.

réception mises en scène dans les titres de notre corpus. À première vue, celles-ci sont plutôt rares, la seule scène de lecture représentée de manière explicite apparaissant dans *Te voilà !*, avec la dernière illustration de l'album qui vient éclairer la situation d'énonciation en représentant un petit enfant assis sur les genoux de sa mère, celle-ci tenant le livre ouvert devant eux. Le contenu de ce livre fait clairement référence à l'album que le lecteur – réel – tient lui aussi entre les mains : cette image se donne ainsi à voir comme un parfait reflet du contexte de réception, invitant l'enfant lecteur à considérer que cette aventure de la naissance représentée dans l'album est aussi la sienne (voir figure 54, page 26).

Dans d'autres albums, c'est un enfant ou un animal qui se positionne comme un amateur d'histoires et permet de mettre en lumière plusieurs facettes de la posture de lecteur, entre crédulité et clairvoyance : en effet, dans *Une Soupe au caillou*, tous les animaux qui pénètrent les uns après les autres chez la poule font montre d'une certaine anxiété face à la présence du loup, à commencer par la principale occupante des lieux, qui accepte d'ouvrir sa porte par curiosité, bien qu'elle ne soit pas rassurée en raison de toutes les « histoires » entendues à propos du prédateur (« Elle n'a jamais vu le loup en vrai, elle ne le connaît que par les histoires... »). Pourtant, une fois réunis autour du feu, détendus, un verre à la main, les animaux de la ferme font preuve d'une nouvelle lucidité lorsqu'ils jouent, avec beaucoup d'humour, sur la frontière entre l'animal réel et le fantasme, mettant ainsi à distance leurs propres angoisses antérieures : « "Au début, j'ai cru qu'on mangerait de la soupe à la poule", dit le cochon. Et le canard demande au loup de raconter quelques-unes de ses terribles histoires pour avoir son point de vue ». Mais cette clairvoyance n'est-elle pas finalement illusoire, si l'on considère que le loup est bien en train de leur jouer un nouveau tour, en profitant du repas qu'ils ont tous contribué à préparer pour agrémenter la cuisson de son caillou ? La mise en lumière de cette crédulité de l'auditeur/lecteur d'histoires à travers les animaux de la *Soupe au caillou* pourrait constituer une manière pour l'auteur de montrer ce qui se joue, d'une manière plus générale, dans la littérature de jeunesse, voire dans la littérature tout court. En effet, si l'on en croit Vincent Jouve, dans son ouvrage consacré à l'« effet-personnage », lire, imaginer ce qu'on lit, nécessite l'existence d'une forme de « crédulité propre à la lecture » :

Nous avons défini le *lisant* comme la part du lecteur victime de l'illusion romanesque [...]. Le lisant n'est pas naïf (ou rarement) : la créance qu'il accorde au monde du texte n'a pas – et de loin – la solidité d'une foi. L'illusion référentielle est fragile, limitée et temporaire. Le lecteur est en perpétuel clivage : il croit et ne croit pas tout à la fois, privilégiant une position plutôt que l'autre en fonction des romans, voire des différents passages d'un même roman¹⁹¹.

¹⁹¹ Vincent Jouve, *L'effet-personnage dans le roman*, Paris : PUF, 1992, p. 85.

À l'instar du jeune garçon du *Déjeuner de la petite ogresse* disposant de connaissances suffisantes pour accepter de se soumettre au jeu imposé par l'héroïne tout en étant pleinement conscient de ce que celle-ci représente, autrement dit, rien d'autre qu'une figure littéraire (« "Je vous ai reconnue", dit le garçon, "parce que j'ai un livre qui parle de la vie des ogres" »), le « lecteur modèle » des albums d'Anaïs Vaugelade serait ainsi cet être capable d'adopter une position d'équilibriste entre la crédulité nécessaire au fonctionnement de l'illusion et la pleine conscience du fait que ce qui se joue là n'est que fiction.

Pour autant, manier ainsi les concepts de réel et d'imaginaire, décoder l'humour dont l'auteur fait preuve lorsqu'elle fait jouer ses personnages sur le fil ténu de cette frontière entre réalité et fiction, repérer et interpréter les références culturelles présentes de façon plus ou moins évidente dans les albums d'Anaïs Vaugelade n'est peut-être pas à la portée de n'importe quel enfant, ce qui nous laisse supposer que le lecteur modèle programmé par les œuvres de notre corpus n'est sans doute pas actualisé dans toutes les situations de réception. Dans un article intitulé « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse », le chercheur en sciences de l'éducation Stéphane Bonnery s'interroge sur trois corpus complémentaires d'ouvrages pour la jeunesse : des albums de la série Babar dont la production s'étale sur près de 80 ans, des albums mettant en scène la figure du loup et enfin une cinquantaine d'albums significatifs de la seconde moitié du XX^e siècle, ayant fait l'objet d'une diffusion large dans les familles et à l'école, et d'une certaine reconnaissance par les médiateurs traditionnels du livre. Dans les trois corpus, les albums évoquent au cours du temps davantage d'éléments faisant référence à la culture savante, artistique, littéraire, voire à une « culture cultivée enfantine », et semblent de plus en plus intégrer l'intention de transmettre un contenu culturel. Pour Stéphane Bonnery, cette dimension de plus en plus sensible dans les albums suppose un lecteur pré-instruit, actif, capable de saisir les références et les codes littéraires éventuellement réutilisés, respectés ou détournés, de façon à produire des interprétations. Or, cette capacité n'est pas donnée à tout le monde selon lui :

Ces œuvres permettent à une partie du lectorat, dont les parents sont dans la connivence culturelle, de trouver là des instruments de socialisation culturelle plus riches : les indices discrets adressés au lecteur participent de ce jeu intellectuel subtil. Simultanément, le fait de traiter ainsi sur le mode de l'implicite certains thèmes, qui ne sont pas également répandus socialement, suppose des adultes et des enfants suffisamment complices de ces thèmes pour en faire un usage... d'où de possibles inégalités sociales dans les usages différents des mêmes albums¹⁹².

¹⁹² Stéphane Bonnery, « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculés par la littérature de jeunesse » [en ligne], in Actes du colloque *Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales* tenu à Paris du 15 au 17 décembre 2010, sous la direction de Sylvie Octobre et Régine Sirota. Disponible à l'adresse : <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf> (consulté le 29 juin 2016).

L'évolution de la parole d'autorité dans les albums tend elle aussi, selon Stéphane Bonnery, à aller vers davantage d'ouverture à l'interprétation, à la réflexion, en utilisant les indices semi-implicites disséminés dans le texte et dans l'image : tandis que les morales imposées se raréfient et que les personnages adultes peuvent émettre des doutes ou des opinions contradictoires, les auteurs-illustrateurs semblent plutôt chercher aujourd'hui à mettre le lecteur en situation de construire son propre point de vue, en « interprét[ant] les indices permettant de conclure de telle ou telle façon », en « s'interroge[ant] sur les conséquences de certains actes ou comportements, sur le rapport entre telle action et les valeurs qui la sous-tendent, sur le monde... »¹⁹³. Il nous semble que les albums d'Anaïs Vaugelade entrent pleinement dans ce processus d'évolution de la littérature de jeunesse vers davantage d'ouverture à la réflexion et à l'interprétation, vers cette invitation lancée à l'enfant à faire appel à ses propres ressources, à ses propres capacités imaginatives et réflexives pour produire, comprendre et intégrer le sens des lectures auxquelles il se livre. Aussi les propos de Stéphane Bonnery sur l'évolution de l'image du lecteur modèle et sur les inégalités sociales potentiellement creusées par l'émergence de ces nouveaux modes de transmission de la culture via la littérature de jeunesse, nous semblent pouvoir s'appliquer, au moins en partie, à notre corpus :

Le lecteur modèle est ainsi un sujet qui doit arbitrer des choix [...]. Il est aussi un lecteur supposé déjà être prêt à remettre en cause la parole d'un adulte, à arbitrer des transmissions contradictoires [...]. Il est aussi censé être un enfant lecteur accompagné à distance dans sa lecture par un adulte qui intervient pour aiguiller vers les bons indices, pour signifier les décodages à opérer ou les références culturelles, etc., autant de dispositions inégalement réparties dans les familles¹⁹⁴.

Ce problème de potentielle incompétence du lecteur en littérature de jeunesse n'est pas nouveau : pour Nathalie Prince, il est même constitutif du genre et va de pair avec un principe de « double lectorat » ou de « double adresse » (supposant la présence d'un adulte lisant aux côtés de l'enfant), intégré de longue date par les auteurs, illustrateurs et éditeurs spécialisés. Par ailleurs, l'auteur de *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire* conçoit cette incompétence comme une opportunité sur laquelle les créateurs peuvent s'appuyer pour prévoir, dans leurs ouvrages, des ressources permettant d'accompagner les petits lecteurs vers l'acquisition de nouvelles références, de nouvelles aptitudes. La littérature de jeunesse comporterait ainsi une part didactique, au sens où elle contribuerait à former ses propres lecteurs en même temps qu'elle leur donne à lire, et se ferait « adaptative » en permettant à ceux-ci d'apprécier différemment son contenu pour différentes raisons au fur et à mesure de l'acquisition de nouvelles compétences :

Le double lectorat suppose et repose sur des compétences certes faibles, mais réelles, de l'enfant. Mais il faut également mettre en avant cette idée que ces performances lectorales sont perfectibles.

¹⁹³ *Idem.*

¹⁹⁴ *Idem.*

L'enfant doit donc non seulement pouvoir lire le texte sans même savoir lire, mais en plus être capable de l'apprécier à mesure que son niveau de lecture s'améliore. Le livre pour enfants est ainsi un texte ou une œuvre par nature adaptative¹⁹⁵.

Les albums d'Anaïs Vauglade nous semblent particulièrement bien répondre à ces enjeux de formation/enrichissement du contexte de réception : tout en conservant leur unité narrative, leur cohérence interne, ils suggèrent, par petites touches, des ouvertures vers d'autres œuvres ou d'autres domaines de cette « culture de l'imaginaire » dont nous avons pointé quelques aspects dans cette étude et sensibilisent, tout en préservant l'originalité des formes adoptées par l'auteur-illustrateur, à des motifs ou à des thématiques classiques de la littérature de jeunesse, que l'enfant sera amené à recroiser au fil de son parcours de lecteur, à la maison ou à l'école. Comme les albums de Max Ducos et de Robert Innocenti et Patrick Lewis examinés par Éléonore Hamaide-Jager dans un article portant sur la « mise en abyme de la lecture », les albums de notre corpus accompagnent ainsi ce « chemin du non-lecteur vers un lecteur averti » :

Les créateurs des albums rendent accessibles des références que ne peuvent pas avoir de jeunes lecteurs, en les intégrant à leurs narrations. Les personnages créés en d'autres lieux et en d'autres époques retrouvent une actualité et une activité propices à toucher le lecteur. Il saisit en hors-d'œuvre quelques miettes de récits mythiques à l'ouverture d'un festin dont son palais goûtera les diverses saveurs durant sa vie de lecteur¹⁹⁶.

Ainsi, lorsque Gaëtan Quichon rencontre son « horrible cauchemar », lorsque Zuza se met à grandir sous le coup de la colère ou lorsqu'elle entraîne ses doudous dans une fête interminable, lorsque le petit chevalier traverse la forêt pour réaliser sa quête, l'arrière-plan des autres textes pouvant fonctionner comme de possibles références (nous pensons notamment aux classiques *Il y a un cauchemar dans mon placard* de Mercer Mayer, *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll pour les changements de taille de son héroïne, *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak, ainsi qu'aux contes de fées dont l'intrigue se déroule « dans la forêt profonde », pour reprendre une expression d'Anthony Browne...) peut ne pas être saisi par le lecteur, ni même par l'adulte qui l'accompagne, si ce dernier ne dispose pas du bagage culturel correspondant. Néanmoins, l'enfant sortira de ces lectures plus riche des émotions partagées par le travail du texte et de l'illustration, et sera à même, nous semble-t-il, de convoquer plus tard ces images et sensations inscrites dans sa mémoire, lorsqu'il découvrira d'autres œuvres contemporaines ou du patrimoine littéraire, notamment dans le cadre scolaire.

¹⁹⁵ Nathalie Prince, *op. cit.*, p. 148.

¹⁹⁶ Éléonore Hamaide-Jager, « La mise en abyme de la lecture ou comment l'album peut former son lecteur », in *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?*, textes réunis et présentés par Christiane Conan-Pintado, Florence Gaiotti et Bernadette Poulou, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 2008, p. 235.

Conclusion

Au terme de ce parcours dans le corpus des albums d'Anaïs Vaugelade, il est tentant de revenir sur l'impression de foisonnement et de variété mentionnée en introduction de cette étude, variété que l'auteur-illustrateur soulignait elle-même en rejetant le terme « univers » souvent associé au travail des créateurs en littérature de jeunesse. Si plusieurs voies, plusieurs thématiques, plusieurs modalités du rapport entre la littérature et le réel sont explorées d'un titre à l'autre, il nous semble après analyse qu'Anaïs Vaugelade avance néanmoins dans son travail, depuis plus de vingt ans, en suivant quelques idées phares, à commencer par l'exploration de l'imaginaire enfantin, dans son rapport avec la réalité quotidienne mais aussi avec le domaine du jeu, des peurs et des angoisses, des rêves, des aspirations et des désirs. Personnages d'enfants et d'animaux anthropomorphes semblent alors constituer autant de variations autour de cette démarche visant à représenter à travers la fiction les multiples facettes de l'enfance : ainsi, le personnage de Virgile, dans le premier album réalisé par l'auteur-illustrateur, donne-t-il le ton dès 1993 en ouvrant le corpus sur un exemple de transformation des objets du quotidien par le jeu et l'imaginaire ; plus tard, la série consacrée à Flore Porcelet et Jean Cochon exprime le désir d'émancipation, d'invention de soi et d'évasion, à travers des récits de rupture avec l'environnement familial ; avant que les histoires de Zuza ne viennent dresser un portrait tout en nuances et contradictions d'une enfance marquée par la force des émotions qui l'animent et par la puissance de l'imagination qui façonne, transforme le réel au gré des difficultés traversées ou des plaisirs partagés... Plus récemment, l'imagier *Papa Maman Bébé* constitue une autre manière de saluer la liberté et les ressources de l'esprit enfantin, en opérant des rapprochements entre objets du quotidien et en leur appliquant la trame des relations familiales (la triade papa, maman, bébé) que l'enfant connaît et maîtrise dès son plus jeune âge. Jusqu'à *Te voilà !*, dernier album d'Anaïs Vaugelade paru à ce jour, qui présente une situation de stimulation de l'imaginaire enfantin par la transmission d'une légende entourant le récit d'une venue au monde, le parcours de l'auteur-illustrateur semble donc en grande partie tournée vers la reconnaissance et la mise en jeu de cette fonction essentielle que constitue l'imagination dans notre mode d'appréhension du monde, en particulier chez l'enfant.

Cette place accordée à l'imaginaire dans les albums d'Anaïs Vaugelade pourrait impliquer dès lors une mise à distance du réel, faisant basculer les récits dans un contexte fabuleux et hors du temps, à l'instar du conte merveilleux. Le rapport entretenu entre fiction et réalité dans les différents titres de notre corpus est cependant bien plus complexe et plus riche : l'auteur-

illustrateur témoigne en effet d'une certaine attention pour les lieux et moments quotidiens de l'enfance, qu'elle cherche à reproduire, notamment, pour faciliter l'identification du lecteur ; mais cette attention ne se traduit pas pour autant par une recherche de réalisme, une fidélité sans faille aux lois de la vraisemblance. C'est que la réalité qui semble davantage intéresser Anaïs Vaugelade se situerait plutôt dans un entre-deux, entre un cadre de référence tiré du réel et une ouverture sur l'imaginaire et le merveilleux : autrement dit, non pas la réalité objective tirée de l'observation, mais une réalité plus intime, donnant accès aux pensées, aux rêves, aux désirs, mais aussi aux peurs, aux doutes, aux frustrations. Cette ouverture sur une autre réalité, renégociée, transformée par l'expression des émotions et par la mise en marche de l'imaginaire enfantin, est particulièrement sensible dans les histoires de Zuza, au sein desquelles Anaïs Vaugelade déploie une vision du monde totalement subjective, permettant de redécouvrir les lieux (la chambre, l'école...) et les moments quotidiens de l'enfance (le bain, le dîner, le coucher...) à travers la sensibilité et l'esprit empreint de rêverie de la petite fille. Les personnages, enfants ou animaux anthropomorphes, jouent dans ce système hybride un rôle particulièrement important dans la mesure où leur implication dans l'intrigue et leur adhésion sans réserve (reflétant sans doute la possible crédulité du lectorat enfantin) aux déploiements fantaisistes du récit participe pleinement à la cohérence de l'ensemble. Le travail mené par l'auteur-illustrateur sur ces moments de basculement entre réel et irréel, sur la composition des personnages, mais aussi sur la dimension intertextuelle des albums, permet ainsi l'élaboration d'une nouvelle forme de vraisemblance, construite non pas dans un rapport de fidélité aux lois de la nature, mais plutôt dans une recherche de cohérence, de circularité et de consolidation par les jeux de référence à des textes sources connus et reconnus.

Consciente de l'importance de l'imaginaire dans le développement psychologique de l'enfant, Anaïs Vaugelade lui accorde une place de choix dans ses albums, en intégrant à ses fictions de nombreuses situations dans lesquelles l'enfant joue, rêve ou affronte sa peur face à un danger ou à l'inconnu. Plus que des motifs littéraires dont l'auteur-illustrateur s'emparerait pour fournir sa propre variation sur un thème, il nous semble que ce qui l'intéresse relève plutôt de la projection dans les actions des personnages, dans les objets représentés, voire dans le choix des formes graphiques et narratives, de logiques propres au fonctionnement cognitif du jeune enfant, comme si ce qui se jouait dans l'esprit imaginant pouvait alimenter sa propre manière de créer, le texte comme l'illustration. Dans les histoires de Zuza notamment, Anaïs Vaugelade réutilise ainsi les différentes formes de jeux d'identification par lesquelles le jeune enfant se confronte au monde extérieur, s'exerce à entrer en relation avec les autres pour mieux apprendre à adapter son propre fonctionnement interne à une réalité donnée, et par là même commencer à définir les

traits de sa personnalité. L'inscription du désir, de la peur, des angoisses et des cauchemars dans les albums signale aussi la reconnaissance par l'auteur-illustrateur du fonctionnement psychique de l'enfant, qui tire bénéfice d'une telle extériorisation des sentiments dans le cadre du jeu ou de la fiction pour mieux apprendre à reconnaître et maîtriser ces émotions qui le traversent et éventuellement se libérer de pulsions parfois violentes et agressives. La fonction cathartique du monstre, par exemple, est ainsi subtilement amenée dans « Le cauchemar de Zuza », mais aussi dans *Le Matelas magique*, à travers les « monstres sans queue ni tête » auxquels le lionceau Éli est confronté au terme de son parcours. En cela, le travail d'Anaïs Vaugelade s'avère riche des enseignements de la psychanalyse, et plus particulièrement des apports de Bruno Bettelheim sur les ressources qu'apportent les contes de fées et la littérature de jeunesse à l'enfant en cours de développement. D'une certaine manière, ces albums que livre l'auteur-illustrateur depuis plus d'une vingtaine d'années et qui permettent à l'enfant lecteur de se projeter dans différentes situations et différents décors, pour mieux explorer différentes manières d'être au monde, de communiquer avec les autres, de faire face à ses émotions les plus contradictoires, s'inscrivent pleinement dans le projet éditorial de L'école des loisirs : il s'agit en effet d'amener l'enfant à découvrir quelque chose sur lui-même, à réfléchir sur sa propre condition et sur sa propre identité, par différenciation ou similarité avec celle des autres représentés dans la fiction.

Cet aspect « pédagogique » des albums d'Anaïs Vaugelade se lit particulièrement à travers les parcours d'enfants que l'auteur-illustrateur déroule sous les yeux du lecteur : dans de nombreux cas en effet, il s'agit d'enfants qui grandissent, s'éloignent de leurs parents, apprennent à faire leurs propres choix. L'arrière-plan du roman d'apprentissage et du voyage initiatique est ainsi bien présent dans le cheminement de Laurent, héros de *Laurent tout seul*, celui de Chat dans *Le Secret*, celui du petit chevalier dans *Le Chevalier et la forêt*, ou encore celui de Fabien, héros de *La Guerre*. La leçon est partagée, offerte au lecteur, qui se voit ainsi transmettre des exemples fictifs de la manière dont on peut gérer sa vie, inventer de nouvelles manières d'être soi, parfois en rejetant les conventions ou l'héritage familial. La mise en fiction dans certains albums de notre corpus du principe du « jeu symbolique » (sur le mode « on dirait que l'on serait... », comme dans *Grande Flore* ou dans *Puce qui chante et Fille de King-Kong*) témoigne par ailleurs de la volonté d'Anaïs Vaugelade de contribuer, par sa production, à l'enrichissement de la capacité d'imaginer chez l'enfant, capacité lui permettant d'élargir son expérience, d'ouvrir son regard, et d'explorer différents possibles qui l'aideront progressivement à trouver sa propre voie pour grandir. Par cette ouverture sur l'imaginaire, l'auteur-illustrateur fait siens les préceptes des psychologues et pédagogues ayant contribué à la réhabilitation de cette faculté de créer et d'inventer, et à son intégration pleine et entière dans les méthodes éducatives : pour Georges Jean notamment,

l'imaginaire doit être préservé en chaque enfant, par le biais d'une pédagogie qui sache allier cohérence et possibilités infinies, structuration et dynamisme libérateur, raison et imagination.

Présent dans les thèmes, les ressorts de la fiction, autant que dans les mécanismes de création, de mise au point des textes et des illustrations, l'imaginaire constitue également un enjeu à part entière dans les albums d'Anaïs Vaugelade, dans la mesure où il vise à transmettre au lecteur des outils pour développer un regard critique, sensible, intelligent sur le monde qui l'entoure, sur lui-même, et sur ses semblables. Ainsi, si le récit s'éloigne parfois d'une représentation fidèle de la réalité, c'est peut-être, nous semble-t-il, pour mieux fournir à l'enfant des clés sur ce qui justement n'est pas visible dans ce type de représentation, à savoir les émotions qui animent les individus dans les différentes situations et épreuves auxquelles ils sont confrontés, les moteurs inconscients et inavoués de certaines actions ou de certains comportements, mais aussi les phénomènes de rivalité ou de rapprochement qui peuvent se jouer dans les relations interpersonnelles, etc. Par ailleurs, la « formation » à laquelle participent les albums d'Anaïs Vaugelade se joue aussi sur le terrain de l'acquisition d'une posture de lecteur, par la construction et le partage d'une culture littéraire et d'une culture de l'imaginaire et par la confrontation à des œuvres qui résistent à une interprétation simple et univoque. L'utilisation des stéréotypes de la littérature de jeunesse, dans *Une Soupe au caillou* et *Le Déjeuner de la petite ogresse* notamment, témoigne à ce titre d'une volonté de laisser au terme de la lecture quelques interrogations, doutes et mystères non résolus, de façon à solliciter la coopération du lecteur pour prolonger la réflexion et élaborer sa propre interprétation. Dès lors, on peut aisément postuler que dans certains cas cette coopération est incomplète ou inopérante parce que les références ne sont pas perçues, parce que la polysémie laisse place à l'incompréhension plutôt qu'à une invitation à la réflexion... Toutefois, il nous plaît d'imaginer que la transmission peut aussi fonctionner en consistant à planter quelques graines sur un terrain vierge, graines qui pousseront plus tard, après que d'autres lectures auront apporté un peu d'eau et de soleil sur cette première plantation. C'est ce que fait, nous semble-t-il, Anaïs Vaugelade dans ses albums, dans une démarche similaire à celle de Claude Ponti, résumée dans une citation reprise par Sophie Van der Linden : « J'essaie de faire en sorte que les enfants voient des allusions à ce qu'ils vont rencontrer ou à ce qu'ils vont connaître, plutôt que de les assommer avec ce qu'ils seraient censés connaître s'ils étaient cultivés, bien élevés, etc. »¹⁹⁷.

Si nous avons tenté dans cette étude d'explorer toutes les facettes de cette présence de l'imaginaire dans les albums d'Anaïs Vaugelade, tant du point de vue de la production, de la

¹⁹⁷ Claude Ponti cité par Sophie Van der Linden dans *Claude Ponti*, Paris : Éditions Être, collection Boitazoutils, 2000, p. 241.

réception, mais aussi de la projection des thèmes, motifs et questionnements afférents sur les personnages présents dans les fictions, il nous semble évident que l'angle de vue ici adopté est toutefois loin d'épuiser les différentes questions qui pourraient être soulevées par une analyse plus approfondie de ce corpus. En particulier, il nous semblerait intéressant de repositionner davantage les albums d'Anaïs Vaugelade dans leur contexte de production, et notamment vis-à-vis de l'offre éditoriale relevant du même genre et publiée sur la même période : ceci permettrait en effet d'éclairer la manière dont le travail de l'auteur-illustrateur entre en résonance, ou non, avec celui de ses contemporains, d'envisager son éventuelle contribution au renouvellement des formes, au foisonnement et à la recherche d'innovation qu'a connu l'album depuis le début des années 1970, et enfin d'analyser plus précisément les évolutions qu'Anaïs Vaugelade a fait connaître à son propre travail depuis 1993, date de la parution de son premier album à L'école des loisirs. Par ailleurs, la question de la formation du sujet lecteur à laquelle participe, nous semble-t-il, la lecture des albums de notre corpus, mériterait elle aussi de plus sérieux développements. Toutefois, cette question étant difficile, voire impossible, à traiter sur une base purement théorique comme nous avons tenté de le faire dans les dernières pages de notre troisième partie, il nous semblerait utile d'adopter une tout autre démarche de recherche, plus expérimentale, en travaillant par exemple à partir du champ de la didactique de la littérature et en menant une véritable étude de réception auprès d'enfants d'âge scolaire, ce qui permettrait peut-être de démontrer de façon plus certaine l'impact que peuvent avoir la découverte et l'appropriation des albums d'Anaïs Vaugelade, en termes notamment d'acquisition d'une culture littéraire, mais aussi d'interrogation sur soi-même et sur son rapport aux autres, de compréhension et maîtrise de ses émotions et d'élaboration de sa propre personnalité.

Bibliographie

Corpus

- VAUGELADE Anaïs, *Virgile et le vaisseau spatial*, Paris : L'école des loisirs, 1993.
- VAUGELADE Anaïs, *Avale, Léonardichon !*, Paris : L'école des loisirs, 1994.
- VAUGELADE Anaïs, *L'anniversaire de Monsieur Guillaume*, Paris : L'école des loisirs, 1994.
- VAUGELADE Anaïs, *L'histoire du bonbon*, Paris : L'école des loisirs, 1995.
- VAUGELADE Anaïs, *Puce Qui Chante et Fille de King-Kong*, Paris : L'école des loisirs, 1995.
- VAUGELADE Anaïs, *Grande Flore*, Paris : L'école des loisirs, 1995.
- VAUGELADE Anaïs, *Laurent tout seul*, Paris : L'école des loisirs, 1996.
- VAUGELADE Anaïs, *Le secret*, Paris : L'école des loisirs, 1996.
- VAUGELADE Anaïs, *Le dîner de Zuzza*, Paris : L'école des loisirs, 1998.
- VAUGELADE Anaïs, *Zuzza dans la baignoire*, Paris : L'école des loisirs, 1998.
- VAUGELADE Anaïs, *La chambre de Zuzza*, Paris : L'école des loisirs, 1998.
- VAUGELADE Anaïs, *La guerre*, Paris : L'école des loisirs, 1998.
- VAUGELADE Anaïs, *Encore un peu de Zuzza ?*, Paris : L'école des loisirs, 1999.
- VAUGELADE Anaïs, *Une soupe au caillou*, Paris : L'école des loisirs, 2000.
- VAUGELADE Anaïs, *Zuzza vous aime*, Paris : L'école des loisirs, 2001.
- VAUGELADE Anaïs, *Le déjeuner de la petite ogresse*, Paris : L'école des loisirs, 2002.
- VAUGELADE Anaïs, *Courage Zuzza !*, Paris : L'école des loisirs, 2004.
- VAUGELADE Anaïs, *Maman Quichon se fâche*, Paris : L'école des loisirs, 2004.
- VAUGELADE Anaïs, *Philippe Quichon veut voler*, Paris : L'école des loisirs, 2004.
- VAUGELADE Anaïs, *Le cauchemar de Gaëtan Quichon*, Paris : L'école des loisirs, 2004.
- VAUGELADE Anaïs, *Le matelas magique*, Paris : L'école des loisirs, 2005.
- VAUGELADE Anaïs, *La vie rêvée de papa Quichon*, Paris : L'école des loisirs, 2006.
- VAUGELADE Anaïs, *L'animal domestique d'Hermès Quichon*, Paris : L'école des loisirs, 2006.
- VAUGELADE Anaïs, *La poussette de Cléo Quichon*, Paris : L'école des loisirs, 2009.

- VAUGELADE Anaïs, *Le garçon qui ne connaissait pas la peur*, Paris : L'école des loisirs, 2009.
- VAUGELADE Anaïs, *Dans les basquettes de Babakar Quichon*, Paris : L'école des loisirs, 2009.
- VAUGELADE Anaïs, *Papa maman bébé*, Paris : L'école des loisirs, 2010.
- VAUGELADE Anaïs, *Zuza !*, Paris : L'école des loisirs, 2010.
- VAUGELADE Anaïs, *Le chevalier et la forêt*, Paris : L'école des loisirs, 2012.
- VAUGELADE Anaïs, *4 histoires d'Amir*, Paris : L'école des loisirs, 2012.
- VAUGELADE Anaïs, *Te voilà !*, Paris : L'école des loisirs, 2013.

Littérature générale

- CHELEBOURG Christian, *L'imaginaire littéraire : des archétypes à la poétique du sujet*, Paris : Nathan, 2000.
- CHELEBOURG Christian, *Le surnaturel : poétique et écriture*, Paris : Armand Colin, 2006.
- DÉCHANET-PLATZ, Fanny, *L'écrivain, le sommeil et les rêves : 1800-1945*, Paris : Gallimard, 2008.
- ECO Umberto, *L'œuvre ouverte*, Paris : Seuil, 1965.
- ECO Umberto, *Lector in fabula : le rôle du lecteur*, Paris : Le livre de poche, 1995.
- KRISTEVA Julia, *Séméiotikè : recherches pour une sémanalyse*, Paris : Seuil, 1969.
- GENETTE Gérard, *Palimpsestes, La Littérature au second degré*, Paris : Seuil, 1982.
- JOUBE Vincent, *L'effet personnage dans le roman*, Paris : PUF, 1992.
- PIÉGAY-GROS Nathalie, *Introduction à l'intertextualité*, Paris : Dunod, 1996.
- ROBERT Marthe, *Roman des origines et origines du roman*, Paris : Gallimard, 1990.
- SAMOYAUULT Tiphaine, *L'intertextualité : mémoire de la littérature*, Paris : Nathan, 2011.
- TODOROV Tzvetan, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris : Seuil, 1970.

Littérature de jeunesse

Articles

- BONNERY Stéphane, « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculés par la littérature de jeunesse » [en ligne], in Actes du colloque *Enfance et cultures : regards des sciences humaines et*

sociales, tenu à Paris du 15 au 17 décembre 2010, sous la direction de Sylvie Octobre et Régine Sirota. Disponible à l'adresse : <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/bonnery.pdf> (consulté le 29 juin 2016).

CHAMBOREDON Jean-Claude et FABIANI Jean-Louis, « Les albums pour enfants, le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13, février 1977, p. 60-79 et n° 14, avril 1977, p. 55-74.

HAMAIDE-JAGER Éléonore, « La mise en abyme de la lecture ou comment l'album peut former son lecteur », in *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?*, textes réunis et présentés par Christiane Connan-Pintado, Florence Gaiotti et Bernadette Poulou, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, 2008.

VAN DER LINDEN Sophie, « Vers un art de l'album », *La Revue des livres pour enfants*, n° 270, avril 2013, p. 101.

Ouvrages

Hors Cadre[s] : observatoire de l'album et des littératures graphiques, n° 6, « Imaginaire d'enfants », Le-Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble, 2010.

CLERC Christiane (dir.), *Images à la page : une histoire de l'image dans les livres pour enfants*, Paris : Gallimard, 1984.

CONNAN-PINTADO Christine et TAUVERON Catherine, *Fortune des Contes de Grimm en France : formes et enjeux des rééditions, reformulations, réécritures dans la littérature de jeunesse*, Clermont-Ferrand : Presses de l'Université Blaise Pascal, 2013.

LOISEAU Sylvie, *Les pouvoirs du conte*, Paris : PUF, 1992.

NIERES-CHEVREL Isabelle, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris : Didier Jeunesse, 2009.

PRINCE Nathalie, *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*, Paris : Armand Colin, 2010.

VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay : l'Atelier du poisson soluble, 2006.

Anaïs Vaugelade

BARJOLLE Mathilde et BARJOLLE Éric, « Chronique "littérature de jeunesse". Anaïs Vaugelade », *Le français aujourd'hui*, n° 152, 2006/1, p. 127-135. Disponible à l'adresse : https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LFA_152_0127 (consulté le 18 avril 2016).

HAMAIDE-JAGER Éléonore, « Quand Zuza rencontre Max, se racontent-ils des histoires de crocodile ? Maurice Sendak et Anaïs Vaugelade », in *Max et les maximonstres à 50 ans : Réception et influence des œuvres de Maurice Sendak en France et en Europe*, sous la direction de Florence Gaiotti, Éléonore Hamaide-Jager et Claudine Hervouet, Actes du colloque organisé les 12 et 13 décembre 2013 par la BnF/CNLJ, Paris : BnF/CNLJ, 2014, p. 113-

VAUGELADE Anaïs, texte de l'intervention programmée dans le cadre de la journée de sensibilisation « L'album au cœur des publics », organisée par l'agence Quand les livres relie[n]t [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.quandleslivresrelient.fr/spip.php?article227> (consulté le 19 février 2015).

VAUGELADE Anaïs, « "Une fée se penche sur l'épaule des enfants désenchantés..." : Entretien avec Anaïs Vaugelade » [en ligne], propos recueillis par Hélène Gondrand, in *Lire, écrire à l'école*, n° 15, 2002, p. 15-18. Disponible à l'adresse : <http://ecoles.ac-rouen.fr/projets-circonscriptions-76/annexes/AVaugelade-entretien.pdf> (consulté le 19 février 2015).

Psychologie et imaginaire de l'enfant

BACHELARD Gaston, *L'air et les songes : essai sur l'imagination du mouvement*, Paris : José Corti, 1943.

BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris : Robert Laffont, 1976.

COURNARIE Laurent, *L'imagination : analyse de la notion*, Paris : Armand Colin, 2006.

DUBORGEL Bruno, *Imaginaire et pédagogie : de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Toulouse : Privat, 1992.

FREUD Sigmund, *L'interprétation des rêves*, Paris : PUF, 1967.

GIRARD-FRÉSARD Jacqueline, *Les peurs des enfants*, Paris : Odile Jacob, 2009.

HELD Jacqueline, *L'imaginaire au pouvoir : les enfants et la littérature fantastique*, Paris : Les éditions ouvrières, 1977.

JEAN Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris : Casterman, 1991.

HARRIS Paul L., *L'imagination chez l'enfant : un rôle crucial dans le développement cognitif et affectif*, Paris : Retz, 2007.

MARTIN-LAUAUD Virginie, *Le monstre dans la vie psychique de l'enfant*, Toulouse : Erès, 2009.

MICHEL Jeanne, *L'imaginaire de l'enfant. Les contes*, Paris : Fernand Nathan, 1976.

PIAGET Jean, *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUF, 1982.

POSTIC Marcel, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris : PUF, 1989.

RODARI Gianni, *Grammaire de l'imagination : introduction à l'art d'inventer des histoires*, traduit par Roger Salomon, Paris : Rue du monde, 1973.

WALLON Henri, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin, 1968.

WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris : Gallimard, 1975.

Table des matières

Remerciements.....	3
Introduction	4
1. Réalité, réalisme et fiction dans les albums d'Anaïs Vaugelade	10
1.1 L'imaginaire et la représentation du monde.....	10
1.1.1 Imagination, réel et irréel	10
1.1.2 Imaginaire et image.....	12
1.2 Des albums ancrés dans la réalité ?	16
1.2.1 L'enfant et sa réalité quotidienne.....	16
1.2.2 Recherche ou refus du réalisme ?	19
1.3 Entre réalité et fiction : hésitations et basculements d'un monde à l'autre.....	24
1.3.1 Fantastique, étrange et merveilleux	24
1.3.2 Éléments moteurs et points de basculement	28
1.4 Intertextualité et références : du réel littéraire érigé au rang de réalité.....	32
1.4.1. Mise en jeu des classiques et des stéréotypes de la littérature de jeunesse	32
1.4.2. L'élaboration d'une vraisemblance par l'intertextualité.....	37
2. L'imaginaire à l'œuvre : objets et formes de la représentation de l'imaginaire enfantin	41
2.1 Jeux, jouets, déguisements : la dimension ludique de l'imaginaire.....	41
2.1.1 L'enfant, l'imaginaire et le jeu.....	41
2.1.2 Le jeu, entre motif littéraire et procédé narratif.....	45
2.2 Jouer à se faire peur : approcher et maîtriser le danger avec l'imaginaire.....	50
2.2.1 La peur mise en jeu par la littérature	50
2.2.2 Représenter l'innommable : monstres, cauchemars et forces malveillantes.....	53
2.3 Présence du sommeil, du rêve et de l'inconscient.....	57
2.3.1 Le sommeil, endormissement de la conscience et ouverture sur l'imaginaire.....	57
2.3.2 Le rêve, entre motif littéraire et procédé narratif	60

2.4 L'imaginaire des formes graphiques et narratives	64
2.4.1 Inventer formes et procédés pour mieux servir les histoires.....	64
2.4.2 Des albums ouverts à la polysémie et à l'interprétation	69
3. Des albums pour s'imaginer et se construire : en route pour un voyage intérieur.....	73
3.1 L'imaginaire et le développement de l'enfant.....	73
3.1.1 Imaginaire littéraire et invention de soi.....	73
3.1.2 Imaginaire et pédagogie : pour une ouverture à d'autres possibles	77
3.2 Devenir grand, maîtriser ses émotions et ses angoisses	81
3.2.1 Des albums du « roman familial ».....	81
3.2.2 Connaître et comprendre ses émotions	85
3.3 S'imaginer, se construire, explorer les possibles à travers la fiction	89
3.3.1 Le jeu symbolique chez l'enfant.....	89
3.3.2 S'imaginer autre que l'on est pour trouver sa voie	92
3.4 Acquérir une posture de lecteur à travers la transmission d'une « culture » de l'imaginaire.....	96
3.4.1 Littérature et transmission d'un capital culturel	96
3.4.2 L'enfant lecteur, crédule ou clairvoyant ?.....	100
Conclusion.....	105
Bibliographie	110