

Master 2 Littérature pour la jeunesse – parcours « Enseignement »

Comment la littérature de jeunesse peut contribuer à former les écocitoyens de demain.

L'exemple d'un jardin d'école



MEMOIRE PROFESSIONNEL

présenté par Sylvie Bonifay-Mathis

sous la Direction de Madame Nathalie Prince

Session de septembre 2014



A tous les enfants de la classe de CE1 de l'école Paul Eluard à Roquefort La Bédoule
qui, par leur enthousiasme et leur imagination, ont donné vie à cette aventure littéraire.

Remerciements :

Je tiens à remercier :

Madame Nathalie Prince, ma directrice de mémoire, qui par sa bienveillance et sa pédagogie a su me mettre en confiance,

Laurent, pour sa présence et son écoute sans faille,

Clément pour ses précieuses relectures « journalistiques »,

Martine pour son regard « littéraire »,

Monique pour sa relecture

et enfin Dominique qui m'a « nourrie » d'albums de jeunesse durant toute cette année.

INTRODUCTION	7
PARTIE I LITTÉRATURE DE JEUNESSE, JARDIN ET ECOCITOYENNETÉ : UNE HISTOIRE A TROIS VOIX.....	11
I) LE JARDIN, UNE CULTURE DE L'IMAGINAIRE	12
A) <i>La nature du jardin</i>	12
B) <i>Le roman du jardin</i>	13
1) « La plus petite parcelle du monde et la totalité du monde »	13
2) Le temps du jardin.....	15
3) « il faut cultiver son jardin »	17
C) <i>Il était une fois le jardin</i>	18
1) L'album, livre d'or du jardin	19
2) Les temps du jardin.....	19
3) Il était un jardin.....	21
4) Derrière la porte, le mystère du jardin	22
5) Un jardin à lire	22
D) <i>L'école du jardin</i>	23
II) LE DÉVELOPPEMENT DURABLE, UN CONCEPT PLEIN D'AVENIR	25
A) <i>Ethique et philosophie de l'environnement</i>	25
B) <i>L'écologie, une science pour le développement durable</i>	26
C) <i>Qu'est ce que l'écologie citoyenne ou l'écocitoyenneté?</i>	27
D) <i>Le développement durable (DD)</i>	28
1) Naissance d'un concept.....	28
2) Développement durable et agenda 21	28
3) Une nécessaire mutation culturelle.....	29
E) <i>L'éducation au développement durable (EDD)</i>	30
1) Que disent les institutions ?	30
2) De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable.....	31
3) Quelle éducation?.....	32
4) Éducation au développement durable et école primaire.....	34
III) LE CORPUS : LE CHOIX DES ALBUMS	36
A) <i>Le choix d'un genre : l'album</i>	36
B) <i>Cinq petits livres, un jardin</i>	37
1) Présentation.....	37
2) Des œuvres originales et créatives.....	39
3) Cinq petits livres, des jardins	42
PARTIE II UN PROJET, TROIS PILIERS : L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE, LE JARDIN ET LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE.....	45

I) LA LITTÉRATURE A-T-ELLE SA PLACE A L'ÉCOLE ?	46
A) <i>Littérature et lectures scolaires: l'impossible harmonie?</i>	46
B) <i>Littérature et enseignement scientifique, l'impossible mariage?</i>	48
C) <i>L'éducation à la citoyenneté, clef de voûte du projet</i>	50
II) ENTRE CULTURE ET JARDINAGE, UN PROJET CITOYEN	53
A) <i>Au cœur de l'école et du projet, le jardin</i>	53
B) <i>La place de la littérature de jeunesse dans ce projet</i>	55
C) <i>Les albums du corpus, révélateurs du projet</i>	56
D) <i>A l'école des albums</i>	60
1) Des albums à interpréter	60
2) Des albums pour philosopher	64
3) La dernière séance.....	67
E) <i>Au cœur du projet, les enfants</i>	68
PARTIE III ART ET CULTURE, UN CHEMIN VERS L'ECOCITOYENNETE	71
I) LE DEVELOPPEMENT DURABLE, TOUT UN ART DE VIE.....	72
A) <i>Renaissance de l'artiste engagé</i>	72
B) <i>Science et théâtre, une écriture à deux voix, au service de l'écologie</i>	73
C) <i>Un engagement international pour une culture de l'écologie</i>	74
II) LE JARDIN CONTEMPORAIN OU L'ART AU JARDIN	77
A) <i>L'art du jardin</i>	77
B) <i>L'art au jardin</i>	79
III) L'ESTHÉTISME DE L'ALBUM	83
A) <i>L'art de l'album</i>	83
B) <i>L'art dans l'album</i>	86
C) <i>"Instruire par le plaisir"</i>	89
IV) RETOUR A L'ÉCOLE	90
CONCLUSION	94
BIBLIOGRAPHIE	96
OUVRAGES DE REFERENCE	96
ARTICLES ET REVUES.....	98
EMISSIONS RADIOPHONIQUES, CONFÉRENCES, EXPOSITIONS, DVD.....	99
LITTÉRATURE DE JEUNESSE	100
TEXTES LITTÉRAIRES	102
DOCUMENTATION EN LIGNE.....	103
AUTRES RÉFÉRENCES.....	105

ANNEXES	106
ANNEXE 1 : LE JARDIN DE L'ECOLE	107
ANNEXE 2 : LES ALBUMS DU CORPUS VUS PAR LES ENFANTS	109
ANNEXE 3 : UNE CREATION ARTISTIQUE : HAÏKUS ET ENCRE VEGETALES	112

Introduction

Il était une fois,
au milieu de la ville, des immeubles...
un petit jardin
oublié...
Qui avait su résister
Aux tractopelles et aux
Supermarchés¹.

La première page de ce conte d'Aurélié Grandin, *Le jardin en chantier*, plante le décor et invite déjà le lecteur à une aventure écologique. Dès lors, le choix de cet album de jeunesse par l'adulte, médiateur de la lecture du jeune enfant, n'est pas anodin. Au-delà de l'intérêt de l'histoire, c'est bien la dimension écologique et le message qui en découle qui est sciemment recherché par cet adulte. A partir de là, se pose la question de la réception de l'album par l'enfant. Est ce que la lecture de cet album va interpeller le jeune lecteur sur la place de la nature en ville? Se pose aussi la question de la fonction de la littérature de jeunesse. Doit-on vraiment, à travers la lecture de cet album, chercher à faire passer un « message » quelconque, écologique ou pas? N'y a-t-il pas là un risque de dénaturer la littérature de jeunesse en l'utilisant comme outil au service d'une cause? Ne perd-on pas alors l'objectif premier de la littérature de jeunesse qui est de permettre à l'enfant de goûter à la littéralité de l'album? Partant de ce constat, essayons de faire le pari du « tout littéraire ». En effet, en proposant aux enfants une lecture interprétative fondée sur des débats réflexifs autour d'ouvrages de qualité dans la littérature de jeunesse, l'objectif est de leur permettre de construire leur réflexion, leur culture et leur sensibilité au monde qui les entoure.

C'est dans cet esprit que j'ai envisagé d'aborder la question de la sensibilisation aux problèmes écologiques actuels pour des enfants d'école primaire, élèves de CE1. Partant de mon travail concret de ces dernières années avec ma classe autour du jardin de l'école, j'ai ressenti le besoin d'améliorer ma démarche. Un besoin de lier les différents apprentissages autour d'un projet afin de rendre le travail autour de ce jardin plus cohérent et d'aller au-delà des apprentissages de savoir en proposant de construire avec les enfants des « savoirs-être ». En effet, le jardin d'école se prête vraiment à une approche en projet et me semble être le « terrain » idéal pour une démarche d'éducation au

¹ Grandin, Aurélié, *Le jardin en chantier*, Arles : Actes Sud Junior, 2010.

développement durable. D'autre part, ma formation universitaire scientifique et écologique mélangée à mon goût prononcé pour les albums de jeunesse m'avait poussée à accumuler, au fond de ma classe, un grand nombre d'albums sur le thème de la nature et du jardin. Le travail classique de l'album déclencheur d'activités scientifiques ne me paraissait pas correspondre aux exigences de l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école, j'ai ressenti la nécessité de réfléchir à un projet qui mêlerait littérature de jeunesse, développement durable et jardin d'école. Un projet où chaque notion serait engagée selon ses valeurs propres, dans l'objectif de nourrir la pensée créative de l'enfant et de lui permettre de se construire une culture scientifique littéraire et citoyenne. A partir d'un corpus constitué de cinq albums narratifs de littérature de jeunesse sur le thème du jardin, j'ai donc organisé des ateliers de lecture. Au cœur du projet d'éducation au développement durable par le jardin, les enfants par la lecture interprétative de ces albums ont amorcé des débats sur des problèmes écologiques de notre société.

Ce projet me semble pertinent et intéressant à développer pour plusieurs raisons. Avant tout, pour approfondir l'apprentissage de la littérature de jeunesse à l'école car la littérature apparaît comme indispensable à la formation de l'élève et à l'éducation de l'enfant, mission prioritaire de l'éducation nationale. Ainsi Catherine Tauveron dans son ouvrage sur *Lire la littérature à l'école*² plaide pour « la nécessité de semer les graines de la lecture littéraire (...) pour une initiation précoce des jeunes enfants, dès leur premier contact avec l'écrit³ ».

D'autre part, ce projet permettait d'établir un lien entre la littérature et le domaine scientifique par le biais de l'éducation au développement durable et la notion d'écocitoyenneté. Or, ce lien n'est pas évident et une partie de la recherche est centrée sur cette question-là : Comment sensibiliser les enfants à des problèmes d'écologie sans utiliser la littérature et la vider de sa substance littéraire?

Dans son ouvrage consacré à la littérature de jeunesse, Nathalie Prince qualifie la période contemporaine « de nouvel âge d'or » de la littérature de jeunesse. Ce renouveau et cet essor sont liés avant tout à la grande créativité de cette littérature qui, précise-t-elle « est devenue le terrain d'expériences artistiques et esthétiques particulière-

² Tauveron, Catherine , *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*, Paris : Hatier, 2010.

³ *Ibid.* p8

ment déterminantes posant assez souvent la question des limites : limites dicibles, visibles, lisibles par l'enfant-même⁴. »

Ce mémoire tend ainsi à démontrer que la littérature de jeunesse, par sa dimension esthétique, le questionnement qu'elle suscite et la grande liberté interprétative qu'elle offre au lecteur, peut sensibiliser les enfants aux problèmes écologiques et leur donner les moyens de se positionner. L'album de jeunesse étant un genre particulièrement créatif, ses productions d'une grande variété et originalité, le corpus de ce mémoire a été sélectionné au sein de ce genre. Car, comme le souligne Sophie Van der Linden dans son ouvrage « lire l'album » consacré à l'analyse de l'album de jeunesse, cette originalité et cette créativité que développent les auteurs ne sont pas une recherche esthétique « gratuite » mais au service du jeune lecteur.

Les auteurs et les illustrateurs, y compris dans les réalisations les plus novatrices, restent le plus souvent très soucieux du destinataire, même s'ils le sollicitent sur des registres inhabituels. Plus qu'une recherche de complicité, c'est bien une confiance bienveillante en la sagacité du lecteur qui marque leur travail. L'album se présente souvent comme une proposition ouverte (...) où l'esprit de jeu et la tendresse tiennent une place primordiale⁵.

La première partie du mémoire aboutit à la présentation de ce corpus d'albums. Il est soumis à une triple exigence : Sélectionner cinq albums narratifs de jeunesse sur le thème du jardin ayant une véritable portée écologique et suffisamment de qualité littéraire et esthétique pour permettre aux enfants d'accéder à une interprétation créative. Pour cela il est indispensable de revenir sur la notion de jardin et sur les liens étroits qu'il entretient avec la littérature, ainsi que sur la notion d'écologie, de développement durable et le cadre de son enseignement dans l'éducation nationale.

La deuxième partie est consacrée au projet autour du jardin d'école. La conception de ce projet permet de réfléchir sur l'apprentissage de la lecture littéraire à l'école et d'établir un lien entre littérature et apprentissages scientifiques. La dimension complémentaire des trois notions mises en relation permet au sein de ce projet d'aller bien au-delà de l'apprentissage notionnel en mettant en avant les compétences transversales et fondamentales que sont la culture et la citoyenneté. Mais la réalisation de ce projet démontre surtout le rôle central des albums du corpus et comment, par la lecture interprétative de ces œuvres, les enfants vont pouvoir se questionner sur leur environnement.

Enfin la dernière partie explique comment les artistes tentent de mobiliser les citoyens afin que la réponse aux problèmes écologiques soit participative et ait un réel

⁴ Prince Nathalie, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, "Collection U", 2012, p 62

⁵ Van der Linden, Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, 2007, pp 157-158

impact sur le changement de la société. Or, le jardin est à la fois une forme d'art et un lieu où l'art s'expose. De même, l'album par l'importance de l'image et son grand esthétisme est une forme d'art. Est-ce donc par sa dimension artistique que la littérature de jeunesse pourra susciter l'émotion et sensibiliser les enfants aux problèmes écologiques?

Partie I

Littérature de jeunesse, jardin et éco-citoyenneté : une histoire à trois voix

L'imaginaire se nourrit des lieux, des créations, des histoires rencontrées. Le jardin fait partie de ces lieux qui favorisent l'évasion et l'émotion. Cet attachement particulier qui relie les humains au jardin est relayé par l'art en général et la littérature en particulier. A la croisée entre littérature et culture, l'imaginaire collectif du jardin va progressivement se construire. La littérature de jeunesse est porteuse elle aussi de cette symbolique du jardin et amorce la construction d'une culture commune. Or, dans le contexte actuel de crise écologique mondiale, comment se positionne la littérature de jeunesse et comment vont évoluer les liens profonds qui unissent jardin et imagination?

I) Le jardin, une culture de l'imaginaire

Le jardin dans sa forme et ses usages possède mille facettes, autant que de représentations dans l'esprit de celui qui le crée, le visite ou le restitue par ses écrits ou ses peintures. Entre la réalité d'un petit jardin ordinaire et les mythes et symboles qui se sont construits autour de la représentation du « Jardin », comment réussir à le définir?

A) La nature du jardin

Si l'on s'en tient à la définition du dictionnaire Larousse, le jardin est « un terrain, souvent clos, où l'on cultive des légumes, des fleurs, des arbres et arbustes fruitiers et d'ornement ou un mélange de ces plantes⁶ ».

C'est aussi, « un espace aménagé pour la promenade ou le repos, dans un souci esthétique, et portant des pelouses, des parterres, des bosquets, des plans d'eau⁷ ».

Très tôt dans l'histoire de l'humanité, lorsque l'homme parvient à se sédentariser et à développer l'agriculture, il commence à transformer son environnement et crée les premiers jardins. « Le premier jardin est celui de l'homme ayant choisi de faire cesser l'errance⁸ », explique Gilles Clément dans son essai *une brève histoire du jardin*⁹. Toutes les civilisations du monde ont bâti des jardins : pour se nourrir, s'émerveiller, prier, jouer, respirer, méditer... Hier comme aujourd'hui, les jardins sont le reflet des préoccupations des hommes. Un jardin peut désigner beaucoup d'endroits différents. Luxueux ou quotidien, potager, romantique ou fleuri, il est le résultat de l'activité humaine. Son aspect résulte d'un perpétuel équilibre entre le mouvement cyclique des saisons, le développement et l'éphémère de la nature, et la volonté du jardinier qui tend à en pérenniser l'état. Il est posé comme un espace à part qui modèle le monde à sa façon. Le jardin n'est pas la nature mais plutôt la représentation de la relation que les êtres humains entretiennent avec la nature. Dans l'imaginaire collectif, le jardin évoque un lieu clos et intime, rassurant car ici la nature y est civilisée, presque humanisée.

Lieu d'apaisement et de sérénité par excellence, c'est un espace propre à la contemplation et à la stimulation de l'imaginaire. Le jardin représente un havre de paix, un endroit où l'on se sent bien. En agissant sur tous les sens, il est source de bien-être

⁶ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jardin/44738>

⁷ Ibid.

⁸ Clément, Gilles, *Une brève histoire du jardin*, Paris : édition Jean-Claude Béhar, 2011, quatrième de couverture

⁹ Ibid.

pour le corps et l'esprit. L'idée de jardin, comme celle de nature et de paysage s'inscrit dans un développement historique, idéologique, esthétique et culturel.

B) Le roman du jardin

Le jardin est un lieu unique de pensée humaine où se recompose l'articulation fondamentale dans notre imaginaire entre nature et culture. Il est paradoxalement éphémère et ne subsiste bien souvent que dans le souvenir magnifié, l'art ou la littérature.

1) « La plus petite parcelle du monde et la totalité du monde¹⁰ »

Dans une conférence intitulée *Des espaces autres*¹¹, Michel Foucault a forgé un concept décisif pour la théorie de l'espace vécu et construit : l'hétérotopie. Il le définit comme un espace où les règles ne sont pas celles du monde quotidien :

L'hétérotopie a le pouvoir de juxtaposer en un seul lieu réel plusieurs espaces, plusieurs emplacements, qui sont en eux-mêmes incompatibles (...) ¹².

Parlant des jardins en terme de microcosme, Foucault énonce :

L'exemple le plus ancien de ces hétérotopies, en forme d'emplacements contradictoires, c'est peut-être le jardin. (...) Le jardin, c'est la plus petite parcelle du monde et puis c'est la totalité du monde. Le jardin, c'est, depuis le fond de l'Antiquité une sorte d'hétérotopie heureuse et universalisante¹³.

Cette idée « foucauldienne » de microcosme hétérotopique constitue une caractéristique commune aux jardins à travers l'histoire, à travers le monde ainsi qu'à travers leurs représentations littéraires. En effet, l'un des mythes fondateurs de l'imaginaire des jardins en Europe est l'Eden, le paradis dans la Bible¹⁴. C'est une des descriptions de jardin les plus anciennes. D'ailleurs, Paradisus en latin signifie littéralement jardin. Le Paradis y est décrit comme un jardin merveilleux, d'un état de parfaite harmonie. C'est un lieu clos à l'abri de tous les dangers : Un microcosme isolé et représentant l'idée de la nature parfaite.

A partir de cette description du jardin d'Eden dans la bible va se créer le mythe du lieu idéal. Ce stéréotype du jardin, comme symbole du paradis sur terre, va se mettre en place et être véhiculé à travers la littérature. Françoise Demougin parle « d'une image

¹⁰ Foucault Michel, conférence au Cercle d'études architecturales le 14 mars 1967, *Des espaces autres*, textes rassemblés par Daniel Defert et François Ewald, *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, 2004, pp 46-49

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *La Bible*, Paris : édition Bayard, 2001, p 36

prototypique contre laquelle s'écrit et se décrit le jardin littéraire¹⁵ ». Apologie, répétition, distanciation, rejet ou complexification, toute la littérature du jardin va se situer par rapport à ce stéréotype. L'imaginaire collectif est si fort, ce stéréotype si ancré dans les consciences que tout récit sur le jardin est un espace narratif connoté. Dans une description de jardin, par le lexique utilisé et la portée des mots, la part symbolique est toujours prioritaire par rapport à la part du réel et de l'informatif.

« La plus petite parcelle du monde et la totalité du monde¹⁶ », cette belle définition du jardin de Michel Foucault s'applique aussi aux représentations littéraires qui évoquent le jardin. En effet, la littérature offre des exemples variés de ces espaces délimités dans lesquels l'être humain a un rapport à l'espace-temps différent. Ce rapport au temps et à l'espace modifié est symbolisé par la clôture. La clôture permet d'entrer dans le jardin, elle le situe entre le dehors et la maison. Dans son ouvrage intitulé *Poétique des jardins*¹⁷, Jean-Pierre Le Dantec consacre tout un chapitre à la notion de clôture démontrant son rôle incontournable à la fois symbolique et matériel : « Ligne de démarcation matérielle et symbolique. Créer un jardin, c'est établir une partition dans l'espace: un dedans au sein d'un dehors¹⁸ ».

A mi-chemin entre la nature et la société, le jardin par son espace clos, met à l'abri du monde et permet de réinventer le temps. C'est cette notion de jardin clos protégeant des dangers de la société et permettant d'arrêter le temps qui domine dans la description du jardin de la rue Plumet dans *les Misérables* de Victor Hugo. Sa clôture instaure un refuge rassurant pour Cosette face à la société menaçante. Ce jardin « extraordinaire et charmant » renferme :

des secrets qu'il dérobait derrière ses épaisseurs fraîches et vertes. On y pénètre indiscrètement à travers les barreaux de l'antique grille cadencée, tordue, branlante, scellée à deux piliers verdis et moussus, bizarrement couronnée d'un fronton d'arabesques indéchiffrables¹⁹.

A l'intérieur, le foisonnement de la nature qui a repris ses droits permet la fusion et l'harmonie entre l'homme et son environnement.

Rien dans ce jardin ne contrariait l'effort sacré des choses vers la vie(...)la végétation, dans un embrasement étroit et profond avait célébré et accompli là, sous l'œil satisfait du créateur, en cet en-

¹⁵ Demougins, Françoise, professeur à l'université Montpellier 3 et à l'IUFM de Montpellier 2, communication au crdp de Montpellier « Le jardin et ses représentations littéraires », 2009. Consultable sur : http://www.cndp.fr/crdp-montpellier/images/articles/cd30/conferences/jardin/jardin_demougins.pdf

¹⁶ Foucault Michel, conférence au Cercle d'études architecturales le 14 mars 1967, *Des espaces autres*, textes rassemblés par Daniel Defert et François Ewald, *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, 2004, pp 46-49

¹⁷ Le Dantec Jean-Pierre *Poétique des jardins*, Arles : Actes Sud, 2011.

¹⁸ *Ibid*, p 29

¹⁹ Hugo Victor, *Les Misérables*, « tome 3 », 1862, Genève : édition Edito-Service SA, 1962, p193

clos de trois cents pieds carrés, le saint mystère de sa fraternité, symbole de la fraternité humaine²⁰.

Un « microcosme » rassurant là aussi où l'espace redéfini réinvente une nature idéale née de l'imaginaire d'un paradis perdu. Cet espace qui met à l'abri des dangers de la société a aussi le pouvoir de suspendre le temps, de le modifier ou de le remonter.

2) Le temps du jardin

Car le jardin ne s'appréhende pas d'un seul coup d'œil, comme le paysage, il nécessite une promenade, une observation de chaque détail qui sied à la description du récit. Dans son *Petit traité du jardin ordinaire*²¹, Anne Cauquelin souligne que:

Si la peinture convient à l'évocation du paysage, il faut changer de mode d'expression avec le jardin, il appelle plutôt la littérature. C'est du récit que le jardin tire sa fierté et son esthétique. Le « je » du narrateur est bien celui du jardinier qui instaure le récit de promenade comme mode de communication²².

La description impose le temps du récit, le jardin impose le temps au jardinier. Élément essentiel du jardin, le temps et ses multiples facettes: le temps du travail, le temps qu'il fera, le temps des saisons et le plus littéraire des temps, le temps du souvenir.

Dans cette perspective, le sonnet de Verlaine *Après trois ans*²³ apparaît comme emblématique de la représentation littéraire des jardins. Il s'articule, en effet, comme une promenade souvenir. La mémoire est sollicitée, il y a un retour sur le passé.

Après trois ans
Ayant poussé la porte étroite qui chancelle,
Je me suis promené dans le petit jardin
Qu'éclairait doucement le soleil du matin,
Pailletant chaque fleur d'une humide étincelle.

Rien n'a changé. J'ai tout revu : l'humble tonnelle
De vigne folle avec les chaises de rotin...
Le jet d'eau fait toujours son murmure argentin
Et le vieux tremble sa plainte sempiternelle.

Les roses comme avant palpitent ; comme avant,
Les grands lys orgueilleux se balancent au vent,
Chaque alouette qui va et vient m'est connue.

Même j'ai retrouvé debout la Velléda,

²⁰ *Ibid.*

²¹ Cauquelin Anne, *Petit traité du jardin ordinaire*, Paris : édition Payot et Rivages, 2003.

²² *Ibid*, p 38

²³ Verlaine Paul, *Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant, Mélantholia III*, "Petite Bibliothèque de poésie", Paris: Gallimard /Télérama, 2013. p10.

Dont le plâtre s'écaille au bout de l'avenue,
- Grêle, parmi l'odeur fade du réséda.

Verlaine, Poèmes saturniens, 1866²⁴.

Le poète pousse une porte étroite qui menace de tomber, poursuit dans le jardin une promenade matinale dans la rosée du matin et retrouve l'intimité de la tonnelle. Le lieu personnifié n'a pas changé. La personnification donne un caractère merveilleux au jardin, le tremble se plaint, les roses palpitent, le lys est orgueilleux. Ici, les pensées, les émotions du personnage soulignent cet état « hors du temps » dans lequel le plonge l'univers du jardin. Cette promenade souvenir convoque tous les sens, il y a une juxtaposition d'impressions visuelles, sonores, et olfactives parfois contrastées. Ce poème évoque le temps passé et semble suggérer dans un premier mouvement que tout est resté intact, la magie du jardin a suspendu le temps : « Rien n'a changé. J'ai tout revu²⁵ »

Dans les deux derniers vers du dernier tercet, pourtant, le sentiment du temps qui a passé, responsable de l'altération de la statue, surgit soudain dans cette évocation où tout semblait pourtant dire que justement le temps n'avait pas eu de prise sur ce jardin et n'y avait pas exercé son action destructrice. D'autres éléments du poème ont également une coloration mélancolique: le mauvais état de la porte, le fait que le jardin soit « étroit » étouffant, la « plainte sempiternelle » du « vieux tremble », la banalité du décor. La solitude du poète dans ce jardin, puisque les chaises sont inoccupées. On peut supposer qu'il s'y est naguère assis en compagnie d'êtres chers ou de proches, qui ne sont plus à ses côtés désormais. La mélancolie s'est comme peu à peu emparée du poète au fur et à mesure de son évocation. L'insistance avec laquelle il affirme que « rien n'a changé » dans ce jardin nous permet de comprendre que sa mélancolie naît de l'impossibilité pour lui de se détacher du jardin du passé et d'accepter la perte des heures heureuses vécues en ce lieu.

Ce thème du jardin comme lieu originel dont on se souvient et où on revient pour renouer avec son passé, ses racines, est récurrent à travers les âges dans les récits. Dès l'Antiquité, Diore de Sicile décrit les jardins suspendus de Babylone comme lieu de nostalgie et du souvenir d'enfance :

Il y avait dans la citadelle le jardin suspendu(...) On raconte que cette femme, originaire de la Perse, regrettant les prés de ses montagnes, avait engagé le roi à lui rappeler par des plantations artificielles la Perse, son pays natal. Ce jardin, de forme carrée, avait chaque côté de quatre plèthre; on y montait, par des degrés, sur des terrasses posées les unes sur les autres, en sorte que le tout

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

présentait l'aspect d'un amphithéâtre. (...) Ce sol artificiel était rempli d'arbres de toute espèce, capables de charmer la vue par leur dimension et leur beauté²⁶.

Microcosme aussi, ce jardin merveilleux et irréel refuge d'un temps révolu. Ce sentiment du jardin lié au souvenir et à l'enfance, refuge d'un temps perdu est toujours très présent dans la littérature contemporaine.

Il est certain que je suis une herbe ou une branchette, une feuille d'un arbre de ces régions et que cela m'a déterminé²⁷.

Cet ancrage méditerranéen que Francis Ponge affirme et affiche dans ses *Entretiens avec Philippe Sollers*²⁸, se décline constamment dans *Pour un Malherbe*²⁹ où tout en faisant l'éloge du poète normand, il dresse son autoportrait. L'auteur entraîne le lecteur dans un voyage intérieur vers les lieux de son enfance où l'élément évocateur essentiel est le jardin de la Fontaine à Nîmes.

Je suis né à Montpellier, mais d'une famille nîmoise (des deux côtés) depuis la nuit des générations et mes yeux se sont ouverts dans les jardins de la Fontaine

Un ancrage géographique fort se met en place à travers sa ville nîmoise, lieu d'une filiation et d'un temps qui semble déterminer sa personnalité et ses goûts.

Longtemps songé encore, ce matin, à mon atavisme méditerranéen, à mes goûts spécifiques, aux impressions enfantines que j'ai reçues (...)

Enfin la vision rétrospective des Jardins de la Fontaine a tout dominé, et par-dessus tout, ce côté rose et doré des murs, rampes et balustrades, des pavés et des statues (...) ces frondaisons, au rez-de-chaussée, ordonnées par un élève de Lenôtre, ce côté touffes ou buissons de roses ordonnés, composés avec les architectures, avec la pierre ; le caractère magnifique, royal, somptueux, parfumé de ce décor, adossé par ailleurs à la garrigue³⁰.

3) « il faut cultiver son jardin³¹ »

Le jardin littéraire recrée donc un microcosme où l'espace et le temps sont remodelés. Un monde en miniature idéalisé et idyllique. Pourtant, dans sa fonction première, le jardin est un espace créé par nécessité. Il est utile et impose travail et persévérance. Ce caractère paradoxal met l'image du jardin en tension. D'une part, la tentation cosmique qui dit que chaque jardin est un fragment d'un monde idyllique, un Eden reconstitué, la réduction à la mesure humaine du Cosmos qu'il reflète, représente ou résume : « La plus petite parcelle du monde et la totalité du monde³² »

²⁶ Collectif, *Splendeur de Babylone et Persépolis*, Paris : édition Atlas, "Collection Archéologie", 1985, p 138.

²⁷ Ponge Francis, *Entretiens avec Philippe Sollers*, Paris, Gallimard/Seuil, 1970, p.41

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Ponge Francis, *Pour un Malherbe*, Paris, Gallimard, 1965

³⁰ *ibid.* p 220

³¹ Voltaire, *Candide ou l'optimisme*, Paris, Hachette, Les nouveaux classiques illustrés, 1981, p 177

³² Foucault Michel, conférence au Cercle d'études architecturales le 14 mars 1967, *Des espaces autres*, textes rassemblés par Daniel Defert et François Ewald, *Dits et écrits*, Paris, Gallimard, 2004, pp 46-49.

D'autre part, la tendance usagère qui restreint le jardin à un terrain aménagé pour cultiver des végétaux. Ce paradoxe prend toute sa dimension dans l'apologie du jardin de Voltaire dans *Candide*. « Il faut cultiver son jardin³³ » signifie qu'il faut travailler socialement, travailler intérieurement son raisonnement ainsi que sa pensée. Cela veut également dire qu'il faut se cultiver intellectuellement. Le jardin et le jardinage permettent de réparer le corps et l'esprit. Au temps de l'enfance et du souvenir se superpose le temps du jardin et du jardinier. Un temps qui prend le temps, le temps de la culture de la terre et des saisons, le temps de la promenade à travers le jardin, de l'observation et de la description, le temps du récit, finalement. Car le jardin réel comme le jardin littéraire ne propose pas une vision contemplative mais un voyage et de l'action au sein de son espace.

Geneviève Sicotte démontre que dans la littérature de la fin du XIX^e siècle,

le jardin cesse d'être un motif narratif asservi au déroulement d'un récit et à la construction de personnages. Sa composante proprement langagière passe au premier plan. Il devient alors un objet esthétique autonome susceptible de générer de nouvelles significations. (...) Cette crise du sens et de la représentation, devient aussi, une fois surmontée, une libération ouvrant toutes les voies possibles de l'art³⁴.

Le jardin littéraire qu'il soit un motif narratif au service du récit ou un objet esthétique autonome envisagé hors de la nécessité de raconter une histoire participe à la mise en représentation des lieux, à l'élaboration d'un langage spécifique et à la mise en représentation du rapport entre l'individu et la société.

C) Il était une fois le jardin

La littérature de jeunesse est un secteur particulièrement vaste et prolifère. La question de la représentation du jardin dans la littérature de jeunesse se concentrera autour de l'album. En effet, l'étude menée dans ce mémoire est centrée sur les albums narratifs. Par l'importance de l'iconographie, et le lien particulier qu'entretiennent le texte et les images pour servir la narration, ce genre est particulièrement bien adapté au thème du jardin.

³³ Voltaire, *Candide ou l'optimisme*, Paris, Hachette, Les nouveaux classiques illustrés, 1981, p 177

³⁴ Sicotte, Geneviève, "Le jardin dans la littérature fin-de-siècle, ou quand un motif narratif devient un objet esthétique", *Projet de paysage*, revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace, dossier thématique n°5, 2011.

1) L'album, livre d'or du jardin

Le jardin et le jardinage sont des sujets et des loisirs très en vogue ces dernières années. Les choix éditoriaux, répondant à cette mode, fournissent aux parents acheteurs un grand choix d'albums documentaires sur le thème du jardin et du jardinage. C'est le cas notamment de la collection « Mes premières découvertes³⁵ » aux éditions Gallimard Jeunesse, qui propose une série très complète d'albums sur le thème du jardin, des fruits, des légumes, des insectes du jardin. Ces ouvrages pratiques et attrayants constituent des outils encyclopédiques très performants. Leur but est pédagogique et leur dimension informative prend le pas sur tout autre espace.

Or, pour amorcer dès l'enfance la constitution d'un patrimoine culturel autour du jardin, la littérature de jeunesse doit, à travers ses œuvres, nourrir une pensée symbolique et façonner l'image du jardin. De la même façon que son aînée, c'est par un ancrage des récits autour d'un stéréotype issu du jardin idéalisé et par la reprise des invariants linguistiques et culturels qu'elle va y parvenir.

C'est à travers l'album narratif que cette dimension symbolique peut se développer. Cependant, dans ce type d'ouvrage, le jardin est un thème beaucoup plus confidentiel, peu fréquent. On trouve assez souvent dans les histoires pour enfant un environnement bucolique qui sied parfaitement à toutes les histoires anthropomorphiques. Lapins et autres escargots évoluent dans des décors champêtres. Mais dans ces histoires, le jardin est un cadre théâtral qui sert de support à la narration, il n'a aucune dimension culturelle ou symbolique.

Pourtant l'album de jeunesse, par le grand espace de liberté créative qu'offre sa double page et le rôle prépondérant de l'image, constitue le support esthétique idéal pour transmettre tout le symbolisme du jardin.

2) Les temps du jardin

Interrogée sur sa capacité à écrire des livres pour la jeunesse, Marie Desplechin, confie : « Je n'ai pas de soucis à écrire pour les enfants. Je n'ai pas de mal à revenir à

³⁵ Gallimard Jeunesse, *Mes premières découvertes : J'explore le potager de tout près*, Caroline Allaire et Sabine Krawczyk, 2004, – *J'explore le jardin*, Caroline Allaire et Helladore, 2002 – *La carotte, la pomme*, Pascale de Bourgoing et Gilbert Houbre, 1989, *Le jardin, lampe magique*, 2009, de Ute Fuhr et Raoul Sautal...

dix, douze ans. Je n'écris pas spécialement pour les enfants, j'écris avec mon enfance³⁶ ».

Cette dimension du souvenir de l'enfance, de sa propre enfance est un important motif littéraire attaché au jardin. C'est bien souvent le thème central des albums narratifs sur le jardin. *Mon jardin*³⁷ de Zidrou et Marjorie Pourchet, contient tous les invariants linguistiques et culturels liés aux jardins « ordinaires », ce qu'Anne Cauquelin nomme « la vulgate du jardin³⁸ ». Ces invariants du jardin sont repris et travaillés à travers le souvenir d'enfance. Cet album est un bel exemple de la parole singulière qui s'attache au jardin et le reconstitue par les souvenirs de l'enfance. Le texte poétique, presque uniquement en vers, esquisse par petites touches, l'univers luxuriant de ce petit jardin et les souvenirs qui l'accompagnent.

Mon jardin.
Mon royaume.
Mon empire.
Un carré de ciel que l'on fourre
Dans sa poche avant de rentrer.
Et au milieu, comme un géant,
Moi, pas même 7 ans.(...)
Rester là.
Encore un peu
Croire que rien ne changera
Et surtout pas moi³⁹.

Une peinture pleine page, délicate et ciselée, ajoute à ce récit un aspect onirique presque surréaliste. Les tonalités automnales et le ton sépia renforcent le sentiment de nostalgie de l'enfance et du jardin/paradis perdu.

Il est un autre temps lié au jardin c'est le temps des saisons, le temps qu'il faut laisser agir sur le jardin. Car le travail du jardinier est une leçon de l'attente du temps.

Ce thème-là est central dans l'album de Kazuo Iwamura *La famille souris et le potiron*⁴⁰. L'album met en scène des souris patientes et persévérantes qui osent affronter la pluie et la nuit pour aider leur potiron à croître. Il dépeint les exigences du jardinage et illustre, à hauteur de souris, le temps de la transformation et de la croissance d'une graine en plante. De grandes aquarelles double page, lumineuses et délicates magnifient tous les détails des jardins et le foisonnement de la vie.

³⁶ Desplechin, Marie, "Marie Desplechin, passeuse de voix", *La revue des livres pour enfants*, N°271, 2013, p117

³⁷ Zidrou et Marjorie Pourchet, *Mon jardin*, Rodez : Le Rouergue, 2009

³⁸ Cauquelin Anne, *Petit traité du jardin ordinaire*, Paris : édition Payot et Rivages, 2003, p 14.

³⁹ Zidrou et Marjorie Pourchet, *Mon jardin*, Rodez, Le Rouergue, 2009

⁴⁰ Kazuo Iwamura, *la famille souris et le potiron*, Paris : Ecole des loisirs, 1997.

Le thème de la transmission entre les générations est peut-être celui qui réunit tous les temps du jardin. *Trois jours de vie en plus*⁴¹ de Rémi Cougeron aborde le temps qui passe, les liens intergénérationnels, l'héritage culturel et le souvenir à travers la culture d'un jardin par un petit lapin et son arrière grand-père. Cet album est riche en symboles autant au niveau du texte que des images.

Lorsqu'il jardinait, Ordage parlait peu. Pourtant, avec lui, Touneuf apprenait beaucoup.(...)
Touneuf était là pour s'occuper du potager.

Ordage lui racontait alors ce qu'il avait lu, vu et écouté, et, bien sûr tout ce qu'il avait vécu. Les semaines suivantes, Touneuf se rendit compte qu'il savait parfaitement jardiner tout seul, à sa manière. Ordage (...) se laissait aller au plaisir de raconter et Touneuf à celui d'écouter⁴².

On trouve du mouvement dans les dessins, principalement grâce aux traits de peinture et à la posture des personnages. Ce mouvement contribue à évoquer et à matérialiser le temps de cette histoire.

3) Il était un jardin

Anne Cauquelin, dans son *Petit traité du jardin ordinaire*⁴³ établit un parallèle entre le conte et le jardin. En effet, elle affirme que « c'est dans la structure même du jardin que l'on trouve des éléments du conte merveilleux⁴⁴ ». Comme le conte, le jardin se caractérise par la multiplicité des rôles joués par les acteurs qui s'y succèdent. Ce sont avant tout les actions qui tissent le chemin du conte comme elles façonnent le jardin.

Le jardin, en tant qu'il est structuré comme un conte merveilleux, est parcouru par une intrigue, et s'il est par nature jardin en mouvement, hétéronome, multiactant, chaque séquence peut cependant être reliée à la précédente par le fil d'un récit tant réel qu'imaginaire et celui-ci tient lieu d'unité⁴⁵.

Le conte merveilleux de Pavel Cech, *Le jardin merveilleux*⁴⁶, s'inscrit dans cette perspective du jardin comme lieu d'actions qui tissent un récit imaginaire autour de personnages fantastiques qui se succèdent. Dans ce conte, la notion de lieu originel et du temps de l'enfance est aussi un thème central. Le jardin est celui dont on se souvient et qui se reconstitue par le souvenir. Par la grande force évocatrice de ses images pleine page, le lecteur bascule, comme le petit garçon de l'histoire, dans le rêve et le mystère de cet étrange jardin que l'on ne peut pénétrer. Cet album est une véritable ode à l'imaginaire de l'enfance. Ce jardin demeuré clos, objet de tous les fantasmes, apparaît comme un lieu à part et immuable tout au long de la vie du personnage. La poésie de

⁴¹ Cougeron Rémi, *Trois jours de vie en plus*, Paris : Mango jeunesse, 2008.

⁴² *Ibid.*

⁴³ Cauquelin Anne, *Petit traité du jardin ordinaire*, Paris : édition Payot et Rivages, 2003.

⁴⁴ *Ibid.*, p 194

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Cech Pavel, *Le jardin merveilleux*, Paris : Gründ, 2005

son texte et l'esthétisme de son graphisme en font une œuvre littéraire riche et complexe. Elle contient un bon nombre d'invariants liés au jardin et particulièrement le plus symbolique de tous: la clôture.

4) Derrière la porte, le mystère du jardin

Derrière une grille, on apercevait un jardin abandonné. Julien aurait bien aimé aller y jouer, mais la serrure semblait vieille et solide, et la clef devait être perdue depuis longtemps⁴⁷.

Ici la clôture délimite l'espace interdit du jardin et laisse le jeune héros et le lecteur à l'extérieur ouvrant libre cours à leur imagination. Cette imagination est provoquée par ce mystérieux jardin que l'on ne peut qu'apercevoir à travers les grilles et relayée par des illustrations très poétiques et oniriques qui entretiennent la magie des lieux. Cette clôture symbolise aussi le temps de l'enfance puisque devenu un vieil homme, il ne retrouve plus la magie de ce jardin, à moins de laisser revivre le petit garçon qui sommeille encore en lui.

La forte symbolique de la clôture est reprise dans l'album de Fred Bernard et François Rocca *Le jardin de Max et Gardenia*⁴⁸. Ici, la clôture protège le jardin et ses habitants du reste du monde. Les personnages, un chat et une souris, vivent heureux dans un très beau jardin verdoyant et apaisant, délimité par un très haut mur de pierres. Ce mur symbolise l'univers clos et rassurant du jardin. Mais cet univers est aussi enfermant car les personnages n'osent pas franchir le mur et imaginent un monde plein de danger de l'autre côté de ce mur. Cette clôture, démarcation matérielle et symbolique, délimite un espace un peu irréel et hors du temps. Une sorte de « troisième nature » construite par l'imagination des humains sur le souvenir rêvé et fantasmé d'une première nature idéale et parfaite, à l'image du jardin d'Eden.

5) Un jardin à lire

Enfin, le jardin extraordinaire de Lane Smith apparaît comme une conclusion à cette évocation forcément restrictive et lacunaire du jardin dans la littérature de jeunesse. Dans *L'histoire en vert de mon Grand père*⁴⁹, le jardin est au cœur du récit. Ce jardin merveilleux est un jardin qui renferme la mémoire de son propriétaire. Par ses plantations, il se lit, à chaque page, et à travers lui, c'est toute l'histoire du grand père

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Bernard Fred et Rocca François, *Le jardin de Max et Gardenia*, Paris : Albin Michel Jeunesse, 2006

⁴⁹ Smith Lane, *L'histoire en vert de mon Grand père*, Paris : Gallimard, 2012.

qui est révélée. En mêlant deux techniques de dessins différentes, l'auteur crée un contraste visuel qui permet de lire la superposition du temps passé du grand-père et du temps présent du petit garçon. Il utilise le vert sous toutes ses nuances pour les sculptures végétales liées aux souvenirs du grand père et crayonne le petit garçon du présent en surimpression. Une très grande page vient clôturer cet album en présentant le fabuleux jardin dans son ensemble. Ces dessins font écho au texte tout à la fois simple et poétique. L'ensemble évoque l'importance de ce jardin qui renferme et transmet la vie et la mémoire des personnages à travers le temps.

Avant, il n'oubliait rien
Aujourd'hui, il est vieux...
Et il lui arrive d'oublier certaines choses comme son chapeau de paille préféré.
Mais, le plus important,
Le jardin s'en souvient pour lui⁵⁰.

D) L'école du jardin

Les programmes officiels de l'Education Nationale, incitent les écoles à créer des jardins:

Au cycle des apprentissages fondamentaux, la création d'un jardin d'école est préconisée afin de mettre en évidence les manifestations de la vie végétale : observer et étudier les plantes typiques de la région connues des enfants⁵¹.

Un jardin dans l'école, c'est à la fois une bulle d'oxygène, un espace de liberté et une touche de fantaisie. Il permet de rompre un peu avec un quotidien souvent trop normé à l'école. Il exerce un attrait assez fascinant sur les enfants qui adorent « aller au jardin ». Au delà de ce plaisir immédiat et évident, l'intérêt d'un jardin dans une école n'est pas seulement affaire de jardinage.

L'émerveillement que provoque chez les enfants la vie végétale sous tous ses aspects a le pouvoir d'enthousiasmer et de rendre réceptifs les élèves. Chacun y trouvera une profonde motivation pour aborder les autres disciplines : calculer le nombre de plants nécessaires, faire un calendrier de culture, lire un mode d'emploi, écrire un journal du jardin...

Le jardin est un support pédagogique permettant un travail d'apprentissage pluridisciplinaire. Il permet la mise en place des concepts scientifiques de base que sont la notion de vie et de cycle. Il donne aux enfants la possibilité de vivre des expériences concrètes et permet de les doter de représentations sur le monde qui les entoure, avec le

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm

vocabulaire adapté pour en parler. La création d'un jardin est un projet qui s'inscrit dans le temps. C'est souvent un projet d'école qui va impliquer les élèves chaque année de leur scolarité à des niveaux et degrés différents. Cet ancrage temporel permet de travailler de façon concrète et pérenne des notions fondamentales pour les élèves. L'observation et la prise de conscience du cycle des saisons structurent leur notion de temps. Les activités concrètes du jardinage comme les plantations, le désherbage, l'arrosage, la cueillette développent les compétences transversales et méthodologiques que sont l'observation, la capacité à s'interroger, la prise de responsabilité, la recherche de ressources documentaires, la réalisation de dessins d'observation, l'élaboration de critères de réalisation, la planification d'un travail. Plus qu'un support, le jardin est un lieu de vie et de création. En jardinant, les enfants se cultivent.

Enfin et surtout, le travail du jardin est un moyen d'éducation à la citoyenneté. Avec le jardinage, les enfants s'engagent dans un projet collectif qui exige patience, attention et coopération. Chacun y aura sa part de responsabilité et d'autonomie ce qui permet de développer des savoir-être qui concourent à l'épanouissement des élèves dans le respect des autres. De plus, en leur permettant d'appréhender concrètement des questions liées au respect de l'environnement et des écosystèmes, les enfants deviennent acteurs de leur milieu. C'est un apprentissage à l'écocitoyenneté.

II) Le développement durable, un concept plein d'avenir

Entre les notions d'environnement, d'écologie, d'écocitoyenneté ou de développement durable il est parfois un peu difficile d'y voir clair. L'évolution de la terminologie et des concepts dans le temps est liée à une prise de conscience mondiale des problèmes environnementaux. C'est pour essayer d'apporter une réponse construite, durable et cohérente qu'est née l'idée d'éducation au développement durable.

A) Ethique et philosophie de l'environnement

Depuis le Néolithique, les sociétés humaines ont domestiqué la faune et la flore dans le but d'améliorer leurs conditions de vie. Dès cette époque, les lois de la nature et les lois des hommes ont commencé à s'affronter. Définir une philosophie actuelle de la nature, de l'environnement implique de sortir de cette dualité Homme/Nature et de reconnaître l'interdépendance des humains avec l'environnement. Dès lors il faut s'attacher à trouver de nouvelles relations. Comment concilier humanité et nature? Peut-on concevoir une notion de nature dans laquelle l'homme pourrait s'inscrire sans dommage ?

C'est ce que Catherine Larrère appelle *le bon usage de la nature*⁵². Né du développement d'un concept d'éthique environnementale se développe l'idée de sortir d'un usage anthropocentré de la nature. L'homme doit cesser de se comporter comme maître et possesseur et doit surtout cesser de considérer la nature comme un ensemble de ressources. L'ambition de l'éthique environnementale est au contraire de considérer la nature comme une entité dotée de dignité morale et de valeur intrinsèque. Dès lors on peut passer d'un usage de la nature anthropocentré à un usage écocentré.

D'ailleurs, la convention de Rio sur la biodiversité, en 1992⁵³, entérine cette valeur en parlant dans son article 1 de « valeur intrinsèque de la biodiversité ». Cet « usage » du monde n'implique pas seulement des changements scientifiques mais de véritables bouleversements dans la manière de se situer dans le monde.

Michel Serres, lui, va plus loin en parlant de *contrat naturel*⁵⁴ à passer avec la nature. Partant du principe que nous avons utilisé et transformé la nature, aujourd'hui nous dépendons d'elle autant qu'elle dépend de nous. Une boucle s'est constituée. L'humanité

⁵²Larrère Catherine et Raphaël, *Du bon usage de la nature : Pour une philosophie de l'environnement*, Paris, Flammarion, Champs essais, 2009.

⁵³ Le Sommet de la Terre qui s'est tenu à Rio de Janeiro, en 1992, a consacré l'existence de la Convention sur la diversité biologique (CDB), première convention internationale concernant la biodiversité. Disponible sur : <http://www.developpement-durable.gouv.fr/La-Convention-sur-la-diversite,12582.html>

⁵⁴ Serres, Michel, *Le contrat naturel*, Paris : Editions François Bourin, 1990.

a vitalement besoin de la terre, une terre qui a besoin de la sagesse de l'homme. D'où ce *contrat* pour transformer l'opposition, Michel Serres parle même de guerre, avec la nature en une symbiose vitale fondatrice d'un droit nouveau. Ce contrat naturel est un clin d'œil au contrat social de Jean Jacques Rousseau⁵⁵. Il ne vient pas s'y opposer mais au contraire le compléter. Car nous vivons aujourd'hui dans un autre monde que celui de l'époque dite moderne où fut pensé le concept de contrat social. Il est urgent que l'humanité contracte avec la terre, à l'instar du contrat social, un contrat naturel sorte de Déclaration Universelle des Droits de la Nature.

Les concepts philosophiques que Michel Serres développe dans cette œuvre datent de 1987. Mais ils font échos à des notions du développement durable largement utilisées aujourd'hui d'où l'actualité de cet ouvrage sans cesse enrichi et réédité et les débats qu'il peut encore susciter.

B) L'écologie, une science pour le développement durable

Depuis l'histoire de l'humanité, l'Homme cherche à comprendre et à maîtriser le monde dans lequel il vit. Parmi les multiples réponses à cette vaste problématique est née l'écologie. Science qui consiste à considérer ce qui nous entoure comme un tout.

C'est un biologiste allemand, Ernst Haeckel, qui en 1866 parle pour la première fois d'écologie comme « la science des relations des organismes avec le monde environnant, c'est-à-dire, dans un sens large, la science des conditions d'existence⁵⁶ ».

L'écologie cherche donc à voir les multiples interactions du monde d'un point de vue physique et chimique, mais aussi les relations des organismes entre eux et avec leur milieu. Cette science a beaucoup progressé ces dernières décennies et elle est désormais apte à fournir des modélisations fiables du monde. Dès lors, elle devient « une science pour l'action⁵⁷ » selon les termes de Luc Abbadie. Car, elle associe ses propres concepts et méthodes à d'autres disciplines permettant ainsi une compréhension plus complète de notre environnement. Cette meilleure compréhension de notre environnement, contribue à une prise de conscience de la place des hommes dans le monde.

⁵⁵ Rousseau Jean-Jacques, *Du contrat social*, Paris : Flammarion GF, 2011.

⁵⁶ En 1866, Ernst Haeckel définit le terme « oekologie » (dérivé du grec, oikos, demeure et logo, science) dans son ouvrage intitulé : *Generelle Morphologie der Organismen (Morphologie générale des organismes)*, Berlin : Editin De Gruyter, 1988.

⁵⁷ Abbadie Luc, "l'écologie, une science pour le développement durable", *Le développement durable à découvert*, Paris : CNRS édition, 2013, pp 46-47;

L'écologie, qui étudie les relations entre les êtres vivants et le milieu dans lequel ils vivent, ne s'est pas seulement ramifiée, elle se croise aussi de plus en plus avec d'autres disciplines, des géosciences à l'économie. Le terme d'écologie, tout en maintenant sa spécificité conceptuelle, gagne une signification de plus en plus large. Il n'est pas rare en effet de parler aujourd'hui d'écologie politique, d'écologie urbaine ou d'écologie citoyenne.

C) Qu'est ce que l'écologie citoyenne ou l'écocitoyenneté?

L'écocitoyenneté est formée à partir des deux mots que sont écologie et citoyenneté. C'est la conscience politique d'appartenir à un territoire (terre, continent, ou pays selon l'échelle) qui garantit son existence, ce qui implique pour lui des droits et des devoirs par rapport à l'environnement. Par exemple : le droit de jouir d'un environnement sain et le devoir de ne pas le polluer pour conserver cet environnement sain. L'utilisation du suffixe « citoyen » dans le terme d'écocitoyenneté renvoie à plusieurs aspects de la citoyenneté.

Celle-ci est premièrement la caractéristique qui réunit un groupe de personnes dans une même organisation politique d'une société, ou communauté politique. L'écocitoyen appartient à une entité globale, l'environnement, mais celle-ci est moins évidente dans les représentations sociales que pour le cas de la citoyenneté. Ainsi, la sensibilisation à l'environnement et au développement durable contribue à la prise de conscience des individus de leur relation sociale à l'environnement.

La citoyenneté manifeste aussi la possibilité pour les individus d'agir sur les décisions publiques, à travers leurs représentants. Dans les sociétés ouvertes, les décisions en matière d'environnement sont difficilement appréhendables tant les acteurs sont multiples et les « représentants » des écocitoyens n'ont pas de réalité homogène.

Chaque écocitoyen a les moyens d'assurer un développement durable par ses actions quotidiennes ou d'en défendre l'idée auprès des autorités (vote, pétitions...etc). C'est-à-dire un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre ceux des générations futures, qui préserve la vie humaine et les écosystèmes, car l'un et l'autre sont intimement liés.

D) Le développement durable (DD)

1) Naissance d'un concept

Depuis bien longtemps, l'humanité utilise les ressources de la planète sans prêter attention à son équilibre. On pollue aussi bien l'air que l'eau et le sol. On surexploite les ressources naturelles que sont les forêts et les énergies fossiles. En lien avec les activités des hommes, de nombreuses espèces de plantes et d'animaux ont disparu ou sont menacées de disparition. Depuis plusieurs années, une prise de conscience est en cours. En France dans les années 60 on parle de la notion d'éco-aménagement élaboré par des associations au service de l'état.

Au niveau international, en 1987, la Commission des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement (World Commission on Environment and Development, WCED) publie le Rapport Brundtland⁵⁸, du nom de sa présidente, Gro Harlem Brundland, et intitulé «Our Common Future». Ce document est devenu la conception directrice du développement durable tel qu'on l'entend aujourd'hui encore. Le Rapport Brundtland constate que les problèmes environnementaux les plus graves à l'échelle de la planète sont essentiellement dus à la grande pauvreté qui prévaut dans le Sud et aux modes de consommation et de productions non durables pratiqués dans le Nord. Il demande une stratégie qui permette de conjuguer développement et environnement. Ce processus est défini par le terme de « sustainable development », qu'on a traduit par la suite par « développement durable » et dont on donne la définition suivante : « Le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la possibilité, pour les générations à venir, de pouvoir répondre à leurs propres besoins⁵⁹ ». Le terme « développement durable » a largement été médiatisé sur la scène internationale à l'occasion du Sommet de la Terre à Rio en 1992⁶⁰.

2) Développement durable et agenda 21

Lors du sommet, la convention de Rio fut élaborée. La France a ratifié cette convention le premier juillet 1994, elle est signée à ce jour par environ cent quatre-vingt treize pays.

⁵⁸ Rapport intégral disponible au Centre régional d'information des Nations Unies (UNRIC) : http://www.unric.org/html/english/library/backgrounders/sustdev_french.pdf

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Ibid.

Le développement durable associe obligatoirement la bonne gestion économique, le progrès social et la préservation de l'environnement. La combinaison de ces trois piliers s'appuie sur des principes fondamentaux : le principe de précaution dit qu'il ne faut pas attendre l'irréparable pour agir ; le principe de prévention rappelle qu'il vaut mieux prévenir que guérir ; le principe d'économie et de bonne gestion entend lutter contre les gaspillages ; le principe de responsabilité rappelle que celui qui dégrade doit réparer ; le principe de participation interpelle car nous sommes tous concernés, tous décideurs et tous acteurs et enfin le principe de solidarité prévient que nous léguons ce monde aux générations futures. Cette formulation très vaste, ouvre la voie à de multiples interprétations, représentations ou appropriations. Elle place clairement l'humain et ses besoins au cœur de la problématique. Il s'agit d'un Développement Durable pour l'humanité sur une planète viable. Il ne s'agit pas pour autant, de dissocier environnement et développement et encore moins de les opposer.

La Convention de Rio mettait en avant, dans son article 28, le rôle essentiel qui revient aux territoires et aux collectivités locales en matière de développement durable. Elle s'accompagne d'un Agenda pour le XXI^e siècle, l'Agenda 21. La France s'est engagée à mettre en œuvre l'Agenda 21 de Rio, ce programme d'actions pour le XXI^e siècle orienté vers le développement durable. C'est ainsi qu'à chaque niveau de collectivité, revient la responsabilité d'élaborer, pour son territoire, et de mettre en œuvre, un programme d'action répondant aux principes de l'Agenda 21.

Cet agenda 21 comporte des aspects sociaux, environnementaux, culturels et économiques.

3) Une nécessaire mutation culturelle

Durant ces trente dernières années, l'effort de protection de l'environnement a été intégré au cœur d'une exigence plus globale, celle d'assurer à l'humanité un développement harmonieux, susceptible de préserver les ressources naturelles et l'environnement, de garantir l'équité sociale tout en favorisant une croissance soutenue.

Les aspects environnementaux sont incontournables et fondamentaux, mais ils sont à resituer dans une démarche plus générale où les questions sociales et économiques sont tout aussi importantes. Depuis peu ce système d'interactions s'appuie aussi sur un quatrième pilier: la dimension culturelle, reconnue comme indissociable au concept.

Car en effet si nous ne pouvons pas changer les lois de la physique, de la biologie et de la chimie, il convient de distinguer ce sur quoi nous pouvons agir.

« Le développement durable est une école de réalisme⁶¹ », Dominique Dron emploie cette formule pour illustrer le fait que l'humanité va se trouver dans l'obligation de modifier ses comportements et de réinventer des modes de vies. Tous les acteurs actuels du développement durable participent selon Dominique Dron à « une évolution culturelle de dimension anthropomorphique qui parle (...) de sens de l'action humaine »⁶².

Gilles Berhault⁶³, président du comité 21, va encore plus loin et parle d'une « incontournable démarche humaniste pour reconsidérer la société en profondeur et réinventer un imaginaire collectif⁶⁴ ». D'après lui, le développement de l'humanité et donc la notion de développement durable passe par l'enrichissement culturel. Il faut que l'humanité soit capable de partager des projets et donc une culture. Or, la pédagogie et l'éducation, sont pour lui, les seuls moyens d'inciter les gens à s'ouvrir à la culture et de réinventer un projet de vie favorable à la fois, à l'économie et aux conditions de vie et d'environnement. L'école doit permettre aux enfants de développer leurs capacités à s'exprimer, à vivre, à prendre pleinement sa place dans leur société.

A quand l'intégration d'un cinquième pilier au développement durable: la partie Education tout aussi fondamentale et indissociable de ce concept?

E) L'éducation au développement durable (EDD)

1) Que disent les institutions ?

Face aux problèmes écologiques à l'échelle planétaire, les pays du monde entier se sont mobilisés pour tenter, par l'éducation, de proposer une réponse. Ainsi l'UNESCO s'est positionné sur l'éducation au développement durable en ces termes :

l'éducation pour le développement durable (EDD) vise à doter les individus des comportements, compétences et connaissances qui leur permettront de prendre des décisions éclairées pour eux-mêmes et les autres, aujourd'hui et à l'avenir, et de traduire ces décisions en actes⁶⁵.

A l'échelle de la France, l'Education Nationale a complété le propos et affiné la

⁶¹ Dron Dominique, "Origine du développement durable", *Le développement durable à découvert*, Paris : CNRS édition, 2013, pp 24-25

⁶² *Ibid.*

⁶³ Berhault Gilles, *Propriétaire ou artiste? Manifeste pour une écologie de l'être*, La Tour d'Aigues (84), Edition de l'Aube, 2013.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ L'UNESCO est l'institution chef de file de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable (2005-2014).

demande institutionnelle en matière d'éducation :

La prise de conscience des questions environnementales, économiques, socioculturelles doit, sans catastrophisme mais avec lucidité, aider les élèves à mieux percevoir l'interdépendance des sociétés humaines avec l'ensemble du système planétaire et la nécessité pour tous d'adopter des comportements propices à la gestion durable de celui-ci ainsi qu'au développement d'une solidarité mondiale⁶⁶.

2) De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable.

Le développement durable est un sujet qui a fait et fait toujours couler beaucoup d'encre. Expression à polémique, à interprétations multiples et vecteur de message flirtant quelquefois avec l'idéologie, son succès et son omniprésence dans la société témoigne d'une mobilisation citoyenne de plus en plus forte. C'est un signe d'une urgence sociale et économique qui remet en question nos modèles de développement actuels

Dès les années soixante-dix et le début des années quatre-vingt, un mot clef est apparu, déterminant pour l'histoire et l'avenir le mot « environnement ». Ce sont en effet les résultats des travaux de Tbilissi en 1977⁶⁷ qui consacrent pour la première fois une conférence mondiale sur l'éducation à l'environnement. Toutes les atteintes portées à la nature et cette science émergente, en développement, l'écologie, amenaient des humains à entrer en lutte autour de ce mot « environnement ». Comme naturellement l'éducation à l'environnement est apparue dans les programmes. Tout un travail pédagogique a été lancé dans les domaines de l'éducation à l'environnement (EE), en parallèle et sans lien aucun l'école faisait aussi de l'éducation au développement(ED).

Puis, petit à petit, au fil des sommets internationaux: Rio en 1992 puis Johannesburg en 2002 s'est imposée l'idée que seul un développement respectueux des personnes et de la nature pouvait perdurer dans le temps. Conjointement, à cette évolution de la réflexion, le bilan de l'Education nationale est décevant. Elle constate que ces deux domaines d'éducation EE et ED ont fonctionné en parallèle sans cohésion ni projets communs.

Le ministère de l'Education Nationale définit alors en 2004 un projet ambitieux d'Education à l'Environnement et au Développement Durable (EEDD) qui se transformera en Education au développement durable (EDD) en 2007. Dans cette circulaire le champ d'action de L'éducation pour le développement durable est clairement défini:

⁶⁶ Extrait du BO circulaire n°2004-110 du 8-7-2004

⁶⁷ Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement organisée par l'UNESCO à Tbilissi en Russie du 14 au 26 octobre 1977.

L'EDD élargit son champ à de nouvelles problématiques et à de nouveaux thèmes pour prendre pleinement en compte les trois volets – environnemental, économique, social et culturel - qui fondent le développement durable (..) : ressources, risques majeurs, changement climatique, biodiversité, ville durable, transport et mobilité, aménagement et développement de territoires, agriculture durable et alimentation de la population mondiale, enjeux démographiques⁶⁸...

Très récemment, en 2013, la loi de refondation de l'école a fait entrer cette éducation transversale que constitue l'éducation au développement durable dans le code de l'éducation. La démarche de développement durable s'est ainsi affirmée dans le cadre d'une large concertation internationale. Elle repose notamment sur un principe très important: celui d'associer la population aux projets mis en œuvre et d'inciter chacun à agir à son niveau. En ce sens, les futurs citoyens doivent prendre conscience dès leur plus jeune âge, qu'ils sont acteurs du développement durable. C'est pourquoi l'éducation au développement durable fait partie intégrante de la formation des élèves. Cet enseignement transversal ne constitue pas une nouvelle discipline à part entière. Il s'inscrit, par sa nature même, dans une approche pluridisciplinaire, dès l'école primaire et tout au long de la scolarité. Le développement durable est avant tout une démarche et un état d'esprit et son éducation à l'école permet d'appréhender la complexité du monde dans ses dimensions scientifiques, éthiques et civiques.

3) Quelle éducation?

L'objectif premier de cette éducation est de développer l'esprit critique des élèves, de sortir de l'idéologie des grands discours et de la vacuité des petits gestes. Dans cet esprit, il faut privilégier le plus possible l'implication des élèves.

Pourtant, l'héritage d'une instruction civique passée et d'un premier courant d'éducation à l'environnement a laissé longtemps à l'école une visée impositive de ce qui était bon ou mauvais en s'attachant à prescrire un comportement attendu. Dans cette logique, un bon citoyen a un certain nombre de devoirs vis à vis de l'environnement et de la nature: il éteint les lumières, il trie ses déchets, il économise le papier... Les représentations du développement durable, mais aussi de nombreuses incitations officielles incluent fréquemment ces « bons gestes ». Mais quelle est l'innovation de l'éducation au développement durable si elle est réduite à cela?

L'éducation pour le développement durable ne peut être uniquement prescriptive. C'est dans la pratique des débats que les élèves vont pouvoir d'une part mobiliser leurs

⁶⁸ Extrait du BO circulaire n°2004-110 du 8-7-2004

savoirs disciplinaires et d'autre part développer leur sens critique en poussant leur réflexion au-delà du sens commun. Nadine Fink utilise le terme de « moteurs clandestins du sens⁶⁹ » pour les dimensions de l'enseignement du développement durable dans ce sens où il permet de dépasser les savoirs du quotidien en les enrichissant et en les alimentant d'une réflexion qui construira les compétences citoyennes des élèves. En effet, limiter l'éducation au développement durable aux bons gestes ne permet pas de construire ni de comprendre un projet de société dans ses composantes économiques, éthiques, sociales et environnementales. Ils peuvent même constituer un frein pour une vision globale des problématiques. Un futur citoyen ne doit pas être éduqué seulement à être responsable de ses actes, il doit aussi apprendre à être capable de participer aux décisions publiques, à s'engager dans un projet de construction d'une société « durable ». Ce qui nécessite d'acquérir des connaissances, des valeurs et des aptitudes à savoir vivre ensemble.

L'éducation au développement durable a donc pour objectif de former des citoyens responsables, capables de penser par eux-mêmes. De plus, le discours de « catastrophisme » qui sert de façon simpliste à mobiliser les consciences et alimente la politique du « petit geste » peut aussi aboutir au contraire à un découragement et donc à l'inaction.

Comme le rappelle Sylvie Brunel:

Le développement durable a l'ambition de refonder nos modes de fonctionnement et notre relation au monde. Il ne doit pas céder à la « religion » d'une planète sanctifiée ni à la tentation facile du déni⁷⁰.

C'est un des enjeux majeurs de l'éducation au développement durable, surtout face à des élèves matraqués par un discours toujours plus accusateur et prescriptif. En effet, dans un monde dominé par la communication, il est nécessaire pour un futur citoyen d'avoir une distance critique face aux présentations souvent réductrices des médias. Pour cela, les savoirs disciplinaires et notamment scientifiques ne doivent pas être présentés de manière isolée. Car, l'activité scientifique n'est pas une activité « neutre », la manière dont elle est conduite est porteuse de choix économiques, sociaux, éthiques. L'éducation au développement durable est aussi l'opportunité pour le système scolaire de redéfinir un rapport aux sciences en incluant cette dimension de citoyenneté.

⁶⁹ Fink Nathalie, "Le débat, outil pour dépasser le sens commun", *L'éducation au développement durable : comment faire ?*, Cahier pédagogique n°478, janvier 2010, p10.

⁷⁰ Brunel Sylvie, "Mettre à l'étude les slogans catastrophistes", *L'éducation au développement durable : comment faire ?*, Cahier pédagogique n°478, janvier 2010, p15.

Plus généralement, si l'éducation au développement durable a pour objectif de développer l'esprit critique et de décrypter les discours, il s'agit concrètement d'amener les élèves à prendre des distances avec les innombrables clichés marketing, avec les approches idéologiques ou catastrophistes et avec les discours moralisateurs et normatifs afin de les mettre à distance et de les analyser. De plus, il s'agit de faire comprendre aux élèves que le développement durable n'est pas un sujet de désespoir, mais un projet d'action, un engagement individuel et collectif. Enfin, la clef de l'éducation au développement durable est sans doute d'amener les élèves à se poser des questions, à comprendre qu'il n'y a pas de réponses uniques, que l'on travaille sur des savoirs en construction. C'est une éducation au sens critique et à la prise de position.

Pourtant, l'introduction dans les programmes scolaires de l'éducation au développement durable est complexe car elle implique une vision globale et politique. Certes, le rôle de l'école est de former à la réflexion mais justement, la réflexion sur la construction d'une société différente et durable implique un changement social massif. Or, ce changement sociétal ne peut être imposé par des lois ou des politiques, il implique bel et bien un changement dans les mentalités individuelles et les fameux « petits gestes écolos » tant décriés prennent alors toute leur importance. Si à elle seule, l'école n'est pas en mesure de faire en sorte que les individus s'approprient toutes ces valeurs, elle reste un pilier central des stratégies capables de les promouvoir.

L'école n'aurait-elle pas finalement pour « mission » de faire le lien entre la décision individuelle, le « petit geste écolo citoyen » et les décisions collectives? A partir des choix personnels, l'éducation au développement durable peut-elle être un moyen pour aller plus loin et s'interroger sur les politiques publiques menées en matière de transport, d'urbanisme, d'agriculture...?

4) Education au développement durable et école primaire

De la même manière, l'éducation au développement durable à l'école primaire a pour objectif d'aider les élèves à acquérir des connaissances, d'apprendre à raisonner, mais surtout à les aider à se situer dans le monde et de former en eux les futurs citoyens de demain. L'école primaire ne doit pas céder non plus à la tentation simpliste de dresser un état des lieux des activités humaines et de leurs conséquences pour l'environnement. Elle n'a pas non plus pour vocation de transmettre des savoirs immuables ou des recettes toutes faites. Au même titre que pour leurs aînés, elle se définit pour ces jeunes élèves,

comme une démarche de questionnement qui doit les conduire à réfléchir par eux-mêmes aux conséquences « durables » de leurs actions.

En ce sens, ils doivent non seulement être capables d'adopter des réflexes de bon sens, mais aussi de réfléchir et d'analyser les différents choix possibles face à une situation. Dans cette démarche, l'éducation au développement durable contribue pleinement dès l'école primaire à la formation d'un esprit responsable et citoyen.

III) Le corpus : le choix des albums

Le jardin est intimement lié à l'homme et à son histoire. Il nourrit un imaginaire collectif relayé par la littérature. A son échelle, la littérature de jeunesse construit la pensée de l'enfant et amorce ce lien si particulier qui unit les humains au jardin.

A) Le choix d'un genre : l'album

Le corpus qui servira de base à cette réflexion se compose d'albums. Par son immense espace de liberté créative, l'album semble être un genre vraiment approprié pour servir ce propos. En effet, par la prépondérance des images, la créativité et l'esthétisme qui s'en dégage, il constitue un moyen de sensibiliser à la beauté, à la force évocatrice des jardins et à leur vulnérabilité.

La lecture intensive de nombreux albums autour du thème de la nature et du jardin a suscité son lot de questions. Certaines liées au genre, album narratif, albums documentaires, albums narratifs et documentaires, albums pédagogiques, comment trier ? D'autres en relation avec la teneur littéraire de l'œuvre, ses qualités esthétiques, sa dimension « résistante », selon l'expression de Catherine Tauveron⁷¹, la part de créativité qu'elle initie chez le lecteur. Comment choisir, sélectionner, éliminer dans cette masse d'albums, le secteur étant particulièrement productif ? La sélection s'est faite par la littéralité de l'album. Ne retenir que ceux qui semblent échapper à toute autre utilité que celle d'être littéraire. En effet, ma réflexion prend pour base et préambule de s'appuyer sur des ouvrages de grande qualité littéraire.

Les albums à vocation pédagogique offrent au jeune lecteur un texte pauvre, des images redondantes et ne laissent place à aucune créativité ni imaginaire. Cette littérature souvent qualifiée de sous-littérature ou de paralittérature s'épuise à expliquer sans jamais questionner ni éveiller la curiosité du lecteur. Ces albums ne s'inscrivent pas dans le champ littéraire et ne sont donc pas à retenir pour le corpus. Car, pour reprendre les termes de Catherine Tauveron⁷², « un récit parfaitement lisible et lisse n'est plus qu'un récit "mort" ».

Les albums documentaires classiques sont aussi à écarter. En effet, ils ont pour premier objectif d'apporter des connaissances et de modifier des savoirs. Le monde représenté se veut le plus proche possible de la réalité. Le documentaire s'avère d'abord et

⁷¹ Tauveron, Catherine, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*, Paris, Hatier, 2010.

⁷² *Ibid.*

avant tout un outil éducatif. La narration fictionnelle y est occultée. Bien que l'on trouve des albums documentaires d'une grande qualité esthétique, mon propos se base sur l'existence d'une narration fictionnelle et je ne pourrai donc pas les utiliser.

Il faut accorder une attention particulière aux documentaires narratifs que Michel Defourny qualifie de « documentaires d'auteurs ou de création »⁷³. Dans ces ouvrages, le point de vue et la narration en images sont privilégiés. Ce sont des œuvres d'artistes exigeants. Ces livres ressemblent à s'y méprendre à des albums de fiction et la frontière entre documentaire et fiction semble difficile à établir. Ces albums qualifiés d'« hybrides » par Yvanne Chenouf⁷⁴ privilégient l'imaginaire et le merveilleux. Mais comment les classer ? La narration est-elle un simple « enrobage » de l'information pour la rendre plus digeste ? Est-ce de la littérature ou du documentaire ? Ces ouvrages, se jouent des frontières. Au lieu de transmettre purement la connaissance comme dans les documentaires classiques, ces albums suscitent l'imagination interprétative, invitent à la rêverie, entraînent l'œil à l'observation fine. Ce sont de réelles créations littéraires auxquelles se mêlent les visions et connaissances multiples du monde de leurs auteurs - illustrateurs. A ce titre, un album « hybride » a été retenu dans le corpus, il s'agit de : *J'ai grandi ici*⁷⁵ d'Anne Crausaz.

Les autres albums qui composent le corpus sont des albums narratifs dont la richesse de la double narration du texte et de l'image offre de nombreuses pistes d'exploitations.

B) Cinq petits livres, un jardin

Le corpus se compose donc de 5 albums : deux albums narratifs au texte minimaliste, un album documentaire hybride, une fable et un conte merveilleux.

1) Présentation

Les deux albums narratifs au texte minimaliste laissent beaucoup de place à l'imaginaire et à l'interprétation des non-dits du texte : *Dix petites graines*⁷⁶ de Ruth

⁷³ Defourny Michel, *De quelques albums qui ont aidé les enfants à découvrir le monde et à réfléchir*, Paris : Ecole des loisirs, "Archimède", 2013, p 5.

⁷⁴ Chenouf Yvanne, « L'école à la croisée des langages » *Actes de lecture N°112*, AFL, décembre 2010, p51

⁷⁵ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes, Memo, 2008.

⁷⁶ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001.

Brown paru en 2001 chez Gallimard jeunesse et *Dis papa pourquoi ?*⁷⁷ de Christian Voltz paru en 2010 chez Bayard jeunesse.

*Dix petites graines*⁷⁸ est un album répertorié dans les « albums à compter ». Ici les nombres sont utilisés pour dire le monde. En effet, il s'agit de dix petites graines de tournesol semées par un enfant dont on ne voit que le doigt potelé. A chaque double page, un événement va faire disparaître une graine, une pousse, une plante ou un bouton. A la fin, une seule fleur subsistera pour donnera à son tour dix petites graines ...

*Dis papa pourquoi ?*⁷⁹ est un petit récit à structure répétitive sur le thème de la nature et de la transmission entre les générations. Lors d'un après-midi de jardinage dans le jardin du grand-père, un enfant pose une multitude de questions à son papa qui lui répond avec tendresse et poésie.

Le troisième ouvrage choisi est un documentaire narratif : *J'ai grandi ici*⁸⁰ d'Anne Crausaz paru en 2008 chez MeMo. Cet album « hybride » est classé dans le genre « album documentaire narratif » car il mélange savamment l'apport d'information sur le cycle de vie d'une plante et la mise en fiction par la dimension poétique de l'œuvre. Il raconte avec poésie et délicatesse, l'histoire d'une petite graine qui germe par hasard. Elle résiste aux nombreux dangers, affronte la violence des éléments et grandit pour devenir un pommier qui, à son tour, donnera des petites graines.

Enfin, les deux derniers ouvrages du corpus sont des albums au texte beaucoup plus conséquent. La compréhension et l'interprétation de la lecture de ces ouvrages se feront dans la sélection des informations pour en saisir toute leur portée. Il s'agit d'une fable écologique : *Le jardin voyageur*⁸¹ de Peter Brown paru en 2010 chez Nord Sud et d'un conte merveilleux *Le jardin en chantier*⁸² d'Aurélia Grandin paru en 2010 chez Actes Sud Junior.

*Le jardin voyageur*⁸³ est une histoire imaginaire qui donne une leçon de vie pour concilier nature et urbanisme. En affirmant qu'on peut changer sa ville et donc sa vie avec un petit bout de jardin et de la persévérance. Dans une ville triste et grise, un petit

⁷⁷ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

⁷⁸ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001,

⁷⁹ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

⁸⁰ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

⁸¹ Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

⁸² Grandin Aurélie, *Le jardin en chantier*, Arles : Actes Sud Junior, 2010.

⁸³ Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

garçon découvre par hasard quelques plantes qui survivent difficilement. Par sa patience et sa persévérance il redonnera vie à ces plantes et reverdira toute une ville.

La part de merveilleux, les personnages stéréotypés du gentil et de la méchante, la portée symbolique et la construction du récit font de l'histoire du *Jardin en chantier*⁸⁴ un conte merveilleux écologique. Dans un petit coin de la ville, au milieu des immeubles, Monsieur Petit Pois cultive un jardin merveilleux. Dans ce jardin paradisiaque tout pousse, même les lettres de l'alphabet pour la plus grande joie des enfants qui adorent venir s'y réfugier. Tout serait parfait sans l'horrible madame Mauvaise Graine, la méchante voisine de Monsieur Petit Pois qui n'a vraiment pas la même façon de jardiner.

2) Des œuvres originales et créatives

Ce sont tous les cinq des albums contemporains, œuvres d'auteurs illustrateurs. A ce titre, le rapport texte-image-page-livre est en parfaite adéquation, en ce sens où, dans un même mouvement, l'auteur va chercher le trait, la couleur, le cadrage qui exprimeront son récit et va répartir les effets de sens entre le texte et l'image.

Si dans les albums de Ruth Brown⁸⁵ et d'Anne Crausaz⁸⁶, le texte est inséré dans l'image de façon très classique en haut ou en bas, chez Peter Brown⁸⁷ et Christian Voltz⁸⁸, les auteurs jouent avec le texte qui rythme la lecture des images en les délimitant. Aurélie Grandin⁸⁹ va beaucoup plus loin dans la relation du texte et de l'image. En effet, dans son album, le texte est écrit au crayon, intégré à l'image et réalisé avec les mêmes techniques que les dessins. C'est une technique mixte faite de peinture, collage et dessin. On a l'impression que tout n'est qu'illustration, tant les mots sont intégrés à l'image.

A partir de la notion de jardin, ces auteurs créent, imaginent, redéfinissent un univers mystérieux, magique, poétique. Ils jonglent en permanence avec le réel et la fiction. La mise en texte et en image de la nature par ces auteurs est très différente d'un album à l'autre. Ils proposent une grande variété dans leur forme : le support, le gra-

⁸⁴ Grandin Aurélie, *Le jardin en chantier*, Arles : Actes Sud Junior, 2010.

⁸⁵ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001,

⁸⁶ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

⁸⁷ Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

⁸⁸ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

⁸⁹ Grandin Aurélie, *Le jardin en chantier*, Arles : Actes Sud Junior, 2010.

phisme et la mise en espace du texte et de l'image en font des ouvrages à l'esthétisme très divers. Ils nous plongent dans des univers originaux et singuliers.

Les trois albums « minimalistes » ont un format carré et des images à fond perdu qui occupent l'ensemble de la double page. Ce format carré permet de renforcer la priorité à l'image et dans ces trois albums, les auteurs usent de procédés divers pour concentrer le pouvoir narratif sur l'image.

Ainsi, dans *Dix petites graines*⁹⁰, chaque double page correspond à un décompte des dix graines. Les illustrations sont très réalistes avec beaucoup de détails et permettent une vue en coupe qui aide à l'interprétation. Le point de vue de l'image zoome sur le jardin et permet une observation très fine et détaillée de celui-ci. Ces belles illustrations pleines pages très colorées viennent compléter le texte, réduit à un ou deux mots, sans chercher à expliquer.

L'univers graphique de Christian Voltz⁹¹ est totalement différent et singulier. Il se sert d'objets de récupération (fil de fer, laine, bois, tissus, objets divers et variés) pour créer un univers totalement unique, drôle, rempli de personnages truculents et d'animaux étranges et singuliers. Ce petit monde aussi comique que sensible prend toute sa dimension grâce à la mise en volume des illustrations. Ces images ingénieuses donnent forme à des personnages expressifs et pleins d'humour, représentés dans l'environnement simple, mais très évocateur, d'un jardin. Le texte est inséré dans l'illustration et rythme la lecture des images en les délimitant. Chaque double page correspond à une activité au jardin et à un échange de questions et de réponses entre un père et son fils. Sur la page de gauche la question de l'enfant est énoncée et le papa répond sur la page de droite. La présence des insectes donne une touche humoristique au récit et ajoute du rythme.

L'atmosphère de l'album d'Anne Crausaz⁹² est d'une grande douceur. Le graphisme, travaillé à l'ordinateur, est soigné et épuré. Dès la couverture, la pureté et la simplicité se dégagent de ce livre. Son univers nous donne à voir toute l'harmonie et la beauté de la nature. La belle unité entre le texte, les images et la matière confèrent à cet album beaucoup de douceur et contribuent à la poésie de ce récit. La typographie et les illustrations sont rondes, sans heurt et donnent une impression de netteté et de clarté. Le

⁹⁰ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001,

⁹¹ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

⁹² Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

texte est très court. Il est complété dans la narration par de grandes illustrations doubles pages qui englobent le paysage au-delà du pommier. Les lignes sont pures, les couleurs ternies. Des images simples, très graphiques d'une grande lisibilité. Elles racontent ou donnent à voir des événements et des détails que le texte ne mentionne pas.

*Le jardin voyageur*⁹³ quant à lui est un album de format classique de bande dessinée. Ce format permet la représentation de la ville dans l'espace. Pour renforcer le propos narratif, et créer un rythme dans la lecture, le format de l'image, l'association texte – image et le cadrage varient d'une page à l'autre allant de la grande image double page à une association d'images proche des vignettes de bande dessinée. Les doubles pages à fond perdu du début et de la fin qui se répondent en miroir attestent de la métamorphose de la ville. L'image prend à sa charge une grande partie de la narration. Les dessins sont riches de détails. C'est une alliance de décors urbains graphiques, de jardins paysagers très divers d'un raffinement extrême et de petites vignettes de style pleines d'humour. La réussite de ce livre tient beaucoup au dessin de Peter Brown, à ses prises de vue architecturales qui donnent à la ville une cohérence, un souci d'exactitude dans les perspectives, qui font que quel que soit l'angle à partir duquel il dessine cette cité envahie par la verdure, il est possible de s'y situer précisément. Le choix des couleurs est central et sert le propos narratif. L'album débute dans des teintes ternes et grises, seul le petit garçon met un peu de couleur dans l'image. Puis les touches de couleur se multiplient jusqu'à ce que le rouge et le vert dominent quand la ville a repris vie. Il y a aussi la parenthèse blanche de l'hiver quand la neige recouvre tout et que le jardin est en sommeil. Le texte est court et poétique. Il est inséré dans la page entre les images pour les délimiter et rythmer la lecture. A deux moments dans l'histoire, une série d'images sans texte comme une parenthèse incite le lecteur à imaginer, à observer les détails du jardin, des gens qui réinvestissent les lieux et réinventent leur ville et leurs vies.

Enfin, pour *Le jardin en chantier*⁹⁴, Aurelia Grandin a choisi le très grand format. Ce choix permet au livre de devenir un spectacle et sa lecture s'approche de l'aventure pour le jeune lecteur. Dès la couverture, on mesure la singularité et l'exubérance de son style. Le très grand format allongé et les illustrations doubles pages à fond perdu, très colorées, donnent une impression d'espace et de foisonnement. Le choix d'un papier épais et mat, les couleurs intenses renforcent le côté naturel des illustrations. Le

⁹³ Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

⁹⁴ Grandin Aurélie, *Le jardin en chantier*, Arles : Actes Sud Junior, 2010.

dessin, riche de mille détails, révèle beaucoup de fantaisie et d'originalité. La force de l'illustration, son originalité, le format du livre, le foisonnement de couleur, tous ces éléments contribuent à plonger littéralement le lecteur dans ce jardin un peu magique.

3) Cinq petits livres, des jardins

Ce sont cinq regards et cinq perceptions de la nature, du jardin complètement différentes mais qui ont en commun de transmettre leur amour, leur sensibilité, leur respect pour la nature, de mettre en évidence sa « force fragile ». Ces albums mettent en scène la nature vulnérable et invincible à la fois. Les plantes de *Dix petites graines*⁹⁵ sont piétinées et grignotées, dans *Le jardin voyageur*⁹⁶ elles sont abandonnées et oubliées, elles subissent la force et le déchaînement des éléments naturels dans *J'ai grandi ici*⁹⁷ et dans *Le jardin en chantier*⁹⁸ elles sont même entièrement détruites par les pesticides. Malgré tout, la nature résiste. « ... Et la vie a continué⁹⁹ » vient nous rappeler le pommier dans *J'ai grandi ici*¹⁰⁰.

Cette vie qui ne se contente pas de résister et de continuer mais qui se renouvelle sans cesse. Ainsi les images de la fin répondent en écho à celles du début pour *Dix petites graines*¹⁰¹ et *J'ai grandi ici*¹⁰², nous rappelant avec beaucoup de poésie que la vie est un éternel recommencement.

La force évocatrice de ces histoires souligne aussi la valeur du temps. La nature est résistante certes, mais il faut lui laisser le temps de sa « force tranquille ». Le pommier dans *Dis papa pourquoi?*¹⁰³ Aura besoin de toute une vie d'homme pour devenir adulte. Les questions très simples du petit garçon trouvent leurs réponses par l'observation de la nature avec des yeux d'enfant. Les questions sont posées avec toute la verve et le pragmatisme de l'enfance. Le père répond avec une sagesse teintée de poésie, incitant son fils autant que les lecteurs à prendre le temps de savourer la vie et de s'arrêter aux beautés secrètes de la nature.

⁹⁵ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001,

⁹⁶ Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

⁹⁷ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

⁹⁸ Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

⁹⁹ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001,

¹⁰² Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

¹⁰³ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

*Le jardin voyageur*¹⁰⁴ patiente et ne deviendra un vrai jardin qu'après plusieurs mois, quand le petit garçon sera devenu un vrai jardinier.

Au fil des semaines, Liam se sentit devenir un vrai jardinier.
Alors son îlot de plantes sauvages se sentit devenir un vrai jardin¹⁰⁵.

Le choix du passé composé dans *J'ai grandi ici*¹⁰⁶ donne au texte le rythme d'une suite d'actions lentes au fil des saisons. Cette ode aux saisons met en évidence leur rôle essentiel et rythme le temps qui passe.

...et les saisons ont continué.
printemps, été, automne, hiver...
un pic vert s'est installé¹⁰⁷.

Il ressort dans l'esthétisme de ces albums, une recherche d'harmonie. Cette recherche d'harmonie entre les humains et la nature va constituer la cohésion de ce corpus. Le fil directeur de ces narrations nous interroge sur la relation entre l'homme et la nature. Chaque album constitue une petite facette de ce vaste problème et offre des pistes de réflexions complémentaires. Ces albums, aux qualités littéraires indéniables, ne donnent pas de réponses sur le monde, ils l'interrogent.

Comment trouver un équilibre, une harmonie de vie ? Quelle est la place de la nature dans notre vie quotidienne semble nous demander ce petit après-midi de jardinage dans *Dis papa pourquoi?*¹⁰⁸. *J'ai grandi ici*¹⁰⁹ interroge sur la place de l'être humain dans cette nature qui ne semble ni tout à fait sauvage, ni tout à fait cultivée. *Dix petites graines*¹¹⁰ et *Le jardin en chantier*¹¹¹ permettent d'évoquer le rôle de l'humain et son impact sur l'environnement. Doit-il agir pour produire plus, au détriment des autres êtres vivants qui eux aussi vivent à travers les plantes ? Quel est l'impact de la pollution par les pesticides sur l'environnement ? Est-ce la seule façon de jardiner ?

Enfin *Le jardin voyageur*¹¹² appelle une conclusion, une leçon de vie implicite. Rien n'est jamais perdu, avec un peu de volonté on peut changer la vie. Il suffit parfois d'un petit coin de jardin pour ré-enchanter la ville. Cet album pose la question de l'équilibre entre les lois de la nature et les lois des hommes. Il faut arrêter de les opposer

¹⁰⁴ Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

¹⁰⁹ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

¹¹⁰ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001,

¹¹¹ Grandin Aurélie, *Le jardin en chantier*, Arles : Actes Sud Junior, 2010.

¹¹² Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

comme au début de l'histoire où les hommes ont investi l'espace et la nature a déserté mais essayer de trouver un moyen de cohabiter, sans se laisser envahir non plus, suggère l'auteur. Le récit nous dit que c'est possible et qu'on peut trouver ce nouveau pacte avec la nature dont nous parle Michel Serres. Ce n'est pas seulement un hymne à la nature c'est aussi un coup de chapeau à tous les gens qui tentent de vivre en harmonie avec elle. L'heure n'est plus à la sanctuarisation de la nature mais bien à une recherche d'une symbiose. Une relation qui permet un apport et un intérêt réciproque à vivre ensemble. Ce récit montre combien l'harmonie et l'équilibre des relations avec la nature sont essentiels dans un monde urbanisé à outrance afin de ne pas perdre ce fil ténu qui nous relie à la vie. Il pose la question d'une réappropriation du milieu urbain par la nature, d'un nouveau regard des hommes sur leur environnement.

Ces albums offrent enfin un rapport au monde très riche. Ils ont tous la capacité de lancer une réflexion et de permettre l'accès à la dimension symbolique du jardin. Dans *Dis papa pourquoi?*¹¹³, le jardin est le passeur, le symbole de la transmission intergénérationnelle. Le pommier, arbre symbolique s'il en est, vestige du paradis perdu et du jardin idéal, celui du jardin d'Eden est au cœur de deux albums. Dans *Dis papa pourquoi?*¹¹⁴, il représente la vie, le temps qui passe et la transmission entre trois générations. Le pommier qui a été planté pour le papa est déjà mûr et donne des fruits, comme le père. Celui que l'on a planté pour l'enfant, est encore tout jeune et sans fruit. Il faut savoir attendre nous chuchote tendrement cette histoire. Le pommier narrateur est personnifié dans *J'ai grandi ici*¹¹⁵. Il est le personnage principal de cette histoire et est doté d'émotion. *Le jardin en chantier*¹¹⁶ quant à lui renvoie à la symbolique du jardin. C'est un lieu beau et merveilleux, un endroit clos, paisible et rassurant. Dans ce refuge préservé on peut s'épanouir, se cultiver, aimer, avoir des secrets, retrouver l'enfance perdue. Il permet d'évoquer le rôle essentiel d'un jardin pour la vie des gens.

¹¹³ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

¹¹⁶ Grandin Aurélie, *Le jardin en chantier*, Arles : Actes Sud Junior, 2010.

Partie II

Un projet, trois piliers : l'éducation au développement durable, le jardin et la littérature de jeunesse

Il a été démontré dans la première partie que ces trois thèmes sont d'une grande richesse et de ce fait, leur place dans les apprentissages apparaît comme légitime et même indispensable. Cependant, la littérature a du mal à trouver sa place à l'école. Par l'utilisation qu'on en a fait dans les apprentissages scolaires, elle a souvent été vidée de son sens, notamment dans la conception de l'apprentissage de la lecture. Quant à son lien avec les sciences, il est bien souvent inexistant. L'objet de cette partie sera de démontrer comment concevoir un lien fort entre la littérature de jeunesse, le jardin d'école et l'éducation au développement durable. Un lien qui tout en respectant ces trois disciplines, apporte une dimension supplémentaire par cette association.

I) La littérature a-t-elle sa place à l'école ?

La littérature se refuse à être un outil pédagogique au service de l'enseignement scolaire. Les auteurs s'indignent et jurent qu'ils n'écrivent jamais pour l'école. François Place¹¹⁷ souligne la contradiction entre la littérature qui doit rester dans le plaisir de lire et l'école qui doit apprendre à lire et donc faire travailler les enfants. Claude Ponti quant à lui précise : « Je ne demande qu'une chose, c'est que personne ne s'imagine que je fais des livres pédagogiques et que personne ne s'imagine que je suis au service de l'enseignement¹¹⁸ ».

Malgré tout, la littérature est très présente dans les classes. Depuis fort longtemps, les enseignants lisent et font lire de la littérature à leurs élèves. Alors pourquoi l'école subit-elle toutes ces critiques de la part de ses partenaires culturels?

A) Littérature et lectures scolaires: l'impossible harmonie?

L'école et la littérature de jeunesse sont des frères ennemis qui semblent indissociables mais dont l'histoire commune est très chaotique. Pourtant, depuis sa création, l'enjeu de la littérature de jeunesse a toujours été d'instruire en divertissant. Son histoire est étroitement liée à celle de l'école. Une école où pendant très longtemps, la sélection des livres de jeunesse s'est faite sur un critère unique : en quoi ce livre est-il utile ? Qu'apporte-il comme connaissance? Les livres étudiés en classes étaient décortiqués, lus et relus. L'objectif étant de lire « bien » et donc peu. Dans ce long et fastidieux « déshabillage » du texte, son essence littéraire était bien souvent perdue. La description de l'activité de lecteur faite dans les programmes de 2010¹¹⁹ préconisait des étapes successives à la maîtrise de la lecture. Il fallait savoir déchiffrer des textes adaptés puis apprendre à comprendre leur sens littéral pour finalement prétendre à interpréter des textes d'auteurs et accéder à la littérature.

Or, les études internationales et notamment l'étude PIRLS¹²⁰, sont assez alarmantes. Elles font état des mauvaises performances des élèves français en lecture. Leurs difficultés se cristallisent surtout dans la capacité des élèves à interpréter et apprécier les textes narratifs, donc la littérature. Face à ce constat, la réponse de l'institution est bien souvent technique. L'enseignement de la compréhension des textes est construit autour de séries de fiches d'activités proposant des activités de systématisation. Dans ce type de démarche, la littéra-

¹¹⁷ "Rencontre avec quatre auteurs : Nadine Brun-Cosme, François Place, Claude Ponti et Pef", *L'école des lettres: La littérature des enfants fait école*, Ecole des loisirs, 2008, p72.

¹¹⁸ *ibid*

¹¹⁹ Ministère de l'Education Nationale, "Lire au CP, Programmes 2008", *Ressources pour faire la classe à l'école*, Eduscol, 2010, p 4 à 7

¹²⁰ l'intégralité de l'étude est disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/68/0/DEPP-NI-2012-21-PIRLS-2011-Etude-internationale-lecture-eleves-CM1_236680.pdf

ture est utilisée comme un outil au service d'un apprentissage technique. Ces propositions visent à acquérir des méthodes et des automatismes. Mais, ce sont des réponses bien insuffisantes pour faire reculer les difficultés de lecture. En effet, les problèmes d'apprentissage ne se résument pas à des déficiences techniques et la compréhension d'un texte n'est pas affaire d'automatisme. Il y a un risque majeur d'instrumentalisation du texte si on réduit l'apprentissage des œuvres littéraires à ce type d'approche.

La maîtrise de la lecture, ne peut se construire indépendamment de la capacité à appréhender la dimension artistique et culturelle de l'œuvre littéraire. Car la littéralité d'un texte, ce qui fait que ce texte est littéraire c'est qu'il échappe à toute autre utilité. Il privilégie l'imaginaire, le récit, le style. Pour tenter d'échapper à cette instrumentalisation de la littérature, les programmes de l'école primaire de 2002¹²¹ en ont fait une discipline à part entière. Depuis 2013, sa place dans les programmes¹²² a encore été renforcée. Elle est reconnue comme discipline à part entière avec le double objectif de contribuer à la maîtrise de la langue et de constituer une culture commune pour tous les enfants. Petit à petit, d'ailleurs, au fil des ans et au cours de nombreuses « lectures plaisir » de l'enseignant en classe ou à la bibliothèque de l'école, cette culture se construit. Grâce notamment à la lecture de contes classiques¹²³ dès la maternelle, les enseignants forgent une culture commune aux enfants qui va pouvoir être reprise et travaillée dans les autres cycles. Ainsi, connaissant ces contes classiques, les enfants sont capables d'apprécier les albums qui y font échos. Quel plaisir de découvrir tous les personnages de ces contes dans *Le loup est revenu!*¹²⁴ ou bien de rectifier la lecture du petit chaperon rouge par un grand-père trop distrait dans *Quel cafouillage!*¹²⁵. A la fin de l'école primaire, les enfants disposent donc d'un bagage de littérature commune, issu de la liste de référence des ouvrages pour le cycle 1, 2 et 3¹²⁶.

L'objectif n'est donc pas de former des spécialistes mais des lecteurs. Des lecteurs capables de collaborer avec l'auteur dans l'élaboration du sens de l'œuvre qui n'est pas donné mais à construire. Car la littérature construit une vision du monde complexe et multiple que

¹²¹ Dans le domaine de la maîtrise du langage, de la langue, de la littérature, les programmes de 2002 détaillent les objectifs, les démarches, les compétences pour l'école maternelle, pour le cycle 2 et pour le cycle 3. Les programmes d'enseignement de l'école primaire sont l'objet d'un arrêté du 25 janvier 2002 ; pour consulter les programmes intégralement dans le BO hors série n° 1 du 14 février 2002 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> Les programmes sont complétés par des documents d'accompagnement ou d'application.

¹²² <http://eduscol.education.fr/cid50485/litterature.html>

¹²³ Perrault Charles, *Contes de ma mère l'oye*, Paris, Flammarion, Librio, 1994. Grimm, *Blanche-Neige et autres contes*, Paris : Flammarion, Librio, 2004.

¹²⁴ De Pennart Geoffroy, *Le loup est revenu* : Paris, Ecole des loisirs, 1996.

¹²⁵ Rodari Gianni et Sana Alessandro, *Quel cafouillage!*, Paris : Ecole des loisirs, 2007

¹²⁶ http://media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/0/La_litterature_a_l_école_liste_de_reférence

le système éducatif doit enseigner et relayer sans tenter de la simplifier en la divisant en éléments simples juxtaposés. Car cette vision multiple est nécessaire aux enfants pour avoir accès à la pensée complexe qui permet de dire le monde. Ainsi la littérature pourra participer non seulement à la formation du lecteur mais aussi du citoyen. Si la littérature a du mal à construire sa place dans l'enseignement de la lecture, le lien qu'elle entretient avec les sciences est porteur aussi de conflits et d'incompréhensions mutuelles.

B) Littérature et enseignement scientifique, l'impossible mariage?

En effet, entre sciences et récits se joue aussi une relation ambiguë de proximité et d'opposition. Les hommes sont avant tout des conteurs et toute communication humaine use de la narration. Les récits sont fondamentaux de la pensée humaine. Ils permettent de donner forme et sens au monde qui les entoure. Ces caractéristiques valent également pour les sciences. De plus, si on veut faire comprendre les sciences et communiquer à leur sujet, il est indispensable d'user de la narration, de la raconter, de la mettre en scène. Pourtant, dans l'éducation nationale, il faut remonter à la fin du XIX^e siècle¹²⁷ pour trouver une relation entre sciences et récit. A cette époque, la « leçon de choses » se présente plutôt comme une histoire de choses, elle est en fait une leçon d'information romancée sur des objets naturels ou industriels utiles à l'homme. Ces récits présentent peu de qualités littéraires, ils sont informatifs et moralisateurs. Avec la mise en place de véritables programmes d'enseignement et la différenciation disciplinaire¹²⁸, les liens entre sciences et récits se sont considérablement distendus. L'étude du récit est devenu le domaine réservé au cours de français, tandis que les sciences se recentrent sur leurs écrits traditionnels. Les instructions officielles de 2002¹²⁹ tentent à nouveau de créer des passerelles en préconisant de « dire, lire, écrire » dans toutes les disciplines. Quelle place peut faire l'école aujourd'hui à la littérature de jeunesse dans l'enseignement des sciences?

Dans leurs récits, les auteurs offrent une vision multiple du monde qui implique que les faits scientifiques soient tissés dans une fiction. De ce fait, il devient difficile pour le jeune lecteur de démêler le réel du récit. Dans ces conditions, la lecture de la littérature de jeunesse contribue-t-elle à la formation d'un esprit scientifique ou ne complique-t-elle pas les choses en créant des impressions qui demandent implicitement le

¹²⁷ Réforme de l'école par Jules Ferry en 1880

¹²⁸ Bruni Belhoste, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes », *La revue d'histoire des sciences*, 1990, p371

¹²⁹ www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm

dépassement? De plus, a-t-on besoin de lire des histoires sur les phénomènes scientifiques pour en comprendre le mécanisme? La curiosité scientifique est-elle relayée, se développe-t-elle par la littérature de jeunesse?

Les albums narratifs, en combinant la narration et la description, le texte et les images, prennent en charge deux questions classiques du chercheur : la question du pourquoi à travers du narratif qui tend à s'inscrire dans le singulier de la fiction et la question du comment par le descriptif relayé par les dessins du registre visuel. Dans leur vision multiple et complexe du monde, les auteurs mélangent savamment les registres. Le récit s'offre donc au lecteur comme un ou des mondes possibles que celui-ci investit avec un horizon d'attente et ce qu'il connaît du monde pour le comprendre. Par la lecture de la littérature de jeunesse, les élèves apprennent à naviguer entre les univers. De ce fait, pour pouvoir appréhender à sa juste valeur une œuvre littéraire et pouvoir en apprécier toutes les subtilités de son texte, l'élève doit maîtriser des éléments scientifiques qui seront la clef d'interprétation du texte.

Ainsi, dans l'album *Dix petites graines*¹³⁰ de Ruth Brown, les élèves sont capables de comprendre l'histoire malgré le peu de texte. Grâce à leur pratique du jardin, ils savent, par exemple, les méfaits des pucerons et comprennent pourquoi le bouton de fleur en meurt. Pourtant, il n'y a aucune explication de texte. Simplement quelques mots « deux boutons, beaucoup trop de pucerons ».

La littérature de jeunesse dans les thèmes quelle aborde se fait bien souvent l'écho des grands problèmes de notre temps. Christian Grenier¹³¹ qui, à travers ses œuvres se bat pour promouvoir l'éco littérature, souligne que pour sa part « ce n'est pas tant par militantisme que par une attitude responsable et citoyenne¹³² ». Par ses récits, il cherche à faire réagir le lecteur, lui faire prendre conscience de l'urgence de la situation. Par contre, il ne revendique aucune intention pédagogique: « Un auteur est porteur de convictions, d'angoisses, d'espairs. Il les transmet, parfois malgré lui¹³³ ».

La littérature de jeunesse permet donc aussi de resituer l'apprentissage des sciences en incluant une dimension citoyenne.

¹³⁰ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001,

¹³¹ Grenier Christian, *L'éducation au développement durable : Comment faire?*, Les cahiers pédagogiques, N° 478, 2010, p 54

¹³² *Ibid*

¹³³ *Ibid*

C) L'éducation à la citoyenneté, clef de voûte du projet

Le jardin d'école, l'éducation au développement durable et l'enseignement de la littérature de jeunesse ont un puissant dénominateur commun : la dimension citoyenne. C'est cette notion qui va constituer le lien entre ces trois entités. Par le fait qu'ils interrogent le monde et à travers lui la place de l'individu dans ce monde, ces trois enseignements constituent des domaines de prédilection pour former les enfants à la citoyenneté.

De plus, l'éducation à la citoyenneté est une préoccupation majeure de l'école. En effet, celle-ci n'a pas pour seule mission d'instruire et de qualifier les jeunes. Elle a aussi pour objectif de les socialiser pour les aider à mieux vivre ensemble. Dès 1994, le ministère de l'Éducation nationale¹³⁴, faisait de l'éducation à la citoyenneté un problème d'actualité, en précisant que c'était là une mission essentielle du système éducatif. Cette mission prioritaire est renforcée en 2005 avec la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école¹³⁵.

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté.

Même si au cours des années et des ministres successifs, la terminologie se modifie, cet enseignement reste toujours très présent dans les programmes. On parle d'instruction morale et civique, dans les programmes de 2008¹³⁶. Enfin, pour la rentrée 2015, il s'agit d'un « enseignement de la morale laïque ». Cet enseignement, obligatoire à raison d'une heure hebdomadaire dès le CP, « fait le pari de la liberté de conscience et de jugement de chacun » et « vise l'autonomie¹³⁷ ». Lorsqu'il présente son projet, Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation Nationale, précise :

être un sujet moral ce n'est pas seulement réfléchir ou délibérer, c'est agir. La morale laïque inclut une dimension vie de classe et vie scolaire qui doit favoriser chez chacun la culture de la responsabilité, de la solidarité, du dévouement, de l'intérêt collectif¹³⁸.

Or, cet apprentissage des valeurs laïques ou de la citoyenneté est au cœur d'un projet de jardin d'école et central aussi dans l'éducation au développement durable. Le jardin est en effet une aventure collective qui exige, pour être mené à bien, responsabilité et coopération de la part des élèves acteurs du projet. La démarche de l'éducation au développement durable quant à elle, a pour objectif principal de développer l'esprit cri-

¹³⁴ Note de cadrage du programme national d'innovation, 1994, Ministère de l'éducation nationale

¹³⁵ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 - art.2.

¹³⁶ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57284

¹³⁷ <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/l-enseignement-de-la-morale-laique-a-la-rentree-2015>

¹³⁸ *ibid*

tique des enfants pour en faire des citoyens responsables, capables de penser par eux-mêmes. Par son ancrage philosophique et culturel, la littérature de jeunesse a, elle aussi, un rôle fondamental à jouer dans ce domaine. Les thèmes qu'elle aborde osent mettre en avant et à portée d'enfants la réflexion politique et philosophique, notamment en matière d'écologie. En questionnant sur le monde et la société, elle aide les enfants à structurer leur pensée et à développer leur esprit critique. Cette démarche permet aux enfants d'entrer réellement dans la sphère du vivre ensemble et de la citoyenneté qui est un des premiers ressorts politiques puisqu'il va favoriser la socialisation et l'acceptation des règles qu'elle engendre. L'éducation de la pensée passe aussi et de façon essentielle par l'organisation de débats interprétatifs et réflexifs avec les enfants sur des grands problèmes philosophiques. Ces débats vont leur permettre de réfléchir, de s'exprimer et d'écouter les autres. En croisant le réel et le fictif, la littérature de jeunesse permet aux enfants d'interroger le monde tout en l'imaginant. Ce qui constitue l'essence même d'une démarche citoyenne.

C'est le cas notamment de l'album de Michel Serres *Quand nous aurons mangé la planète*¹³⁹. Cet album s'interroge sur ce qu'il adviendra de la planète lorsque l'homme dans sa folle course à la consommation aura épuisé toutes ses ressources. Le texte parle des « dernières glaces de la banquise » que nous aurons englouties, de la pêche du « dernier poisson de l'océan », du « dernier arbre » abattu. Librement inspiré d'un poème amérindien, cet ouvrage dénonce le gaspillage, la course à l'argent et la surproduction que l'homme a entrepris dans l'unique but de s'enrichir, sans penser aux conséquences dévastatrice sur la planète. La construction poétique du texte en forme de ritornelle souligne sa portée universelle et questionne aussi sur ce qui permet la vie : ce n'est pas l'or ni l'argent mais ce qui se boit et se mange.

Quand nous aurons vendu la dernière des bulles d'air pur, il ne nous restera que de l'argent. Mais l'argent ne se mange pas¹⁴⁰.

Cet album très grand format aux illustrations pleine page faites de montages colorés met en scène un seul personnage: un enfant, symbole d'une prise de conscience et d'un espoir pour un avenir meilleur. Enfin il interroge l'enfant sur son rôle dans cette société et lui donne les moyens de réfléchir sur sa façon de se positionner.

¹³⁹ Serres Alain, Bonanni Silvia, *Quand nous aurons mangé la planète*, Paris : Rue du Monde, 2009.

¹⁴⁰ *Ibid*

D) La dimension culturelle

L'une des autres missions revendiquées par l'école est de s'approprier la culture, comme mode de pensée. En 2013, les programmes de l'école primaire précisent le rôle de l'école à ce sujet :

L'école est par excellence un lieu de transmission de la culture : connaissance du patrimoine, esprit critique, sens des valeurs font partie du bagage que tous les jeunes doivent avoir acquis à l'issue de leur scolarité et qui fait de chacun un membre de la communauté nationale et un citoyen du monde¹⁴¹.

Par la littérature, il s'agit d'édifier un socle de valeurs communes à tous les enfants pour leur apprendre à décrypter leurs émotions, mais aussi le monde qui les entoure et à en comprendre le fonctionnement. Le travail autour des trois domaines que sont l'éducation au développement durable, la littérature de jeunesse et le jardin va permettre de constituer un bagage culturel commun d'un point de vue patrimonial, artistique et littéraire. En effet, la notion actuelle de développement durable ne peut plus être dissociée de sa dimension culturelle. A l'heure des grands problèmes écologiques, à l'échelle planétaire, il semble indispensable que l'évolution de nos sociétés passe par un changement de valeurs et des nouvelles conceptions de projets de vie. Par l'intermédiaire du jardin, un projet d'éducation au développement durable peut permettre aux enfants de redécouvrir leur patrimoine naturel. Par exemple la visite d'un jardin remarquable avec ses bâtiments et ses statues ou bien la recherche et la culture d'espèces végétales tombées dans l'oubli, peuvent être des moyens de faire connaître aux enfants l'importance des jardins dans l'histoire de l'humanité. Cette démarche leur permettra aussi de prendre conscience de la valeur de ce patrimoine et de la nécessité de le préserver pour le transmettre.

La littérature de jeunesse est aussi un vecteur formidable pour transmettre cette culture liée au jardin. Ainsi, Peter Brown dans *Le jardin voyageur*¹⁴² pose le problème de la place du jardin en milieu urbain et fait écho à la longue tradition des jardins ouvriers et au développement plus contemporain des jardins partagés dans les villes d'aujourd'hui.

¹⁴¹ eduscol.education.fr/pid25818/l-ecole-et-la-transmission-culturelle.html

¹⁴² Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

II) Entre culture et jardinage, un projet citoyen

L'école primaire est un lieu privilégié pour des projets interdisciplinaires puisque l'enseignant, se doit d'être polyvalent. Comment articuler ces trois notions autour d'un projet dans une perspective d'éducation citoyenne et culturelle?

A) Au cœur de l'école et du projet, le jardin

Concrètement et en visant les objectifs énoncés, un projet jardin, pour des élèves de cycle II, pourra s'articuler autour des activités de plantations et d'observations du cycle de vie des plantes, de la découverte d'un jardin remarquable de la région et d'une visite chez un agriculteur ou un paysan local. Ces activités permettront aux enfants de découvrir les richesses végétales, culturelles et humaines d'un jardin. Dans ce projet, le jardin est au centre du dispositif, c'est l'élément concret, le lieu et l'espace idéal pour articuler les activités. Il constitue un support pédagogique parfait pour la mise en place d'un projet pluridisciplinaire. L'éducation au développement durable constitue le fil directeur en ce sens où il ne doit pas se concevoir comme une discipline à part entière mais plutôt comme un enseignement transversal au sein d'un projet pluridisciplinaire.

La littérature de jeunesse, dans ce dispositif joue un rôle central car elle permet d'aborder, de mettre en lien tous les aspects de ce projet et de les dépasser par la force créatrice de l'imaginaire qu'elle va générer. En effet, ce n'est que par l'intervention de la littérature que ces activités de découverte pourront évoluer en réflexion. En leur permettant de réfléchir sur des grands sujets de dimension philosophique et d'accéder à la dimension symbolique des jardins, leur réflexion pourra enrichir un imaginaire collectif. Ils pourront penser le monde de demain dans sa dimension culturelle et citoyenne. L'intérêt d'une telle démarche transversale est fondamental puisqu'elle va permettre de donner du sens aux apprentissages. En plaçant la citoyenneté et la culture comme objectif, elle permet d'aller au-delà des savoirs.

Pendant de longues années, en effet, dans beaucoup de domaines, l'apprentissage scolaire prôné par le système éducatif s'est contenté de dispenser un savoir et des recettes toutes faites afin de formater un futur adulte, exécutant efficace, certes, mais peu critique ni autonome.

Ainsi, l'instruction civique de l'époque¹⁴³ visait essentiellement à instruire et donnait à l'enfant des outils pour lui apprendre à obéir, à se plier aux règles. De la même manière, le premier courant d'éducation à l'environnement¹⁴⁴ s'est souvent contenté d'imposer les « bons gestes » et d'inculquer là aussi le comportement attendu par une société moraliste. Dans le même esprit de l'école dogmatique qui délivre un savoir sacré et incontestable, la littérature a trop souvent été réduite à une lecture « dirigée ». Cette lecture, focalisée sur la compréhension mot à mot autour de l'immuable exercice écrit de questions et réponses stéréotypées et mécaniques, vide complètement le texte de sa substance. Là encore, c'est le maître qui sait ce qu'il faut lire et qui dispense la « bonne interprétation ».

Le développement durable est avant tout une démarche et un état d'esprit et son éducation dans le cadre de ce projet autour du jardin d'école, permet aux enfants d'acquérir des savoir-faire et des savoir-être. Elle les dote d'éléments fondamentaux pour devenir des adultes autonomes et responsables et leur permet d'appréhender la complexité du monde dans ses dimensions scientifiques, éthiques et civiques. Les questionnements des enfants, les discussions engendrées par ces questions et les recherches d'interprétation et de solutions qui vont pouvoir se mettre en place dans ce projet vont construire ces compétences de savoir-être et savoir-faire. En effet, une des valeurs essentielles du travail du jardinier consiste à savoir observer.

A partir de cette observation, va se mettre en place, en sciences, une démarche d'investigation. Cette démarche s'appuie sur le questionnement des enfants, la formulation d'hypothèses et la recherche de réponses par l'expérience ou la documentation.

La démarche d'étude de la littérature de jeunesse est très proche de cette démarche d'investigation en sciences. En effet, c'est par le questionnement et la formulation d'hypothèses que le lecteur cherche à s'approprier la lecture. Par l'interprétation des non-dits d'un texte et par la sélection des informations du récit, l'enfant va en fonction de son vécu, de sa sensibilité et de son imagination, pouvoir construire du sens et trouver des éléments de réponses à ses questions.

C'est le cas avec les albums du corpus. Dans *J'ai grandi ici*¹⁴⁵ d'Anne Crausaz, les enfants vont devoir forger le sens du récit en mettant en relation le texte minimaliste et poétique et l'image épurée et stylisée. Leur interprétation se fera grâce à leur vécu,

¹⁴³ En 1984, Jean Pierre Chevènement, ministre de l'éducation nationale, rétablit l'instruction civique abandonnée des programmes officiels depuis 1969

¹⁴⁴ Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement organisée par l'UNESCO à Tbilissi en Russie du 14 au 26 octobre 1977

¹⁴⁵ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

leur sens de l'observation et leur imagination. Par exemple, rien n'explique pourquoi l'arbre a cette forme tordue si particulière, mais les enfants ont su interpréter les conséquences de l'inondation et les quelques paroles « ... mais la vie a continué ».

B) La place de la littérature de jeunesse dans ce projet

La plupart du temps, dans le cadre de l'enseignement des sciences, la littérature de jeunesse est utilisée comme un outil au service de la discipline. Elle sert tout au plus à illustrer le domaine enseigné. On utilise les documentaires narratifs pour aider à la construction de la connaissance. Certains albums proposent d'intéressantes situations déclenchantes pour mettre en œuvre une séquence de sciences. Les albums de fiction qui donnent une vision du monde poétique et littéraire seront confrontés à la réalité, mis à l'épreuve de l'expérience. Ils conduiront l'enfant à s'interroger et à construire des notions scientifiques.

Ainsi *Toujours rien*¹⁴⁶ de Christian Voltz est invariablement utilisé en début de séquence sur la germination. Il va permettre le questionnement des enfants, la formulation d'hypothèses et la mise en place de petites situations d'expériences. Cette exploitation de l'album sert la « leçon de sciences » puisqu'elle incite à une démarche d'investigation, préconisée pour aborder les concepts scientifiques. Mais l'album en tant qu'œuvre, son essence littéraire, sa poésie ne sont pas mis en avant dans une telle démarche.

Les albums du corpus ont une plus grande ambition puisqu'ils cherchent à lier les deux domaines que sont littérature et sciences par une relation plus complète qui prenne en considération les deux domaines en les articulant. Ce ne sont pas des supports à des apprentissages scientifiques. Dans ces récits, pas d'activité rationnelle d'explication du monde mais un apport de connaissances, de concepts, indispensables à la compréhension d'une œuvre de fiction. Les albums choisis comportent une grande part d'implicite et peuvent confronter les élèves à de véritables problèmes de lecture impliquant leur imagination créative et une démarche d'interprétation. Mais, cette interprétation sera encore plus riche et intéressante pour le lecteur s'il est capable de mobiliser ses connaissances sur le jardin et le jardinage. Car elles lui permettront de comprendre et d'interpréter les événements de l'histoire avec plus de subtilité.

Ce travail permet de donner un autre statut aux apprentissages scientifiques. Ils vont à leur tour servir « d'outils » dans le sens où ils apportent des connaissances indis-

¹⁴⁶ Voltz Christian, *Toujours rien*, Albi : Edition du Rouergue, 1999

pensables à la compréhension et à l'interprétation d'une œuvre littéraire. Cette démarche permet de développer les enjeux propres de compréhension et d'interprétation de la littérature de jeunesse. Elle permet au jeune lecteur une représentation de la lecture qui dépasse la simple histoire à suivre en lui offrant la possibilité de saisir et d'apprécier les intentions de l'auteur de goûter au subtil mélange orchestré par ses créateurs : le mélange entre fiction et réalité.

Il n'est pas aisé de faire comprendre aux élèves les jeux de l'auteur avec le réel. C'est là un des enjeux de la lecture littéraire à l'école. Comprendre qu'un récit n'est pas un documentaire. En construisant des mondes fictifs, les artistes élaborent des théories sur la réalité. Ils se servent de savoirs démontrables mais procèdent différemment que les scientifiques. Ainsi, les jeunes lecteurs apprennent à naviguer entre les univers : ce travail permettra, pour les élèves, un accès à la pensée complexe, une sensibilisation à la poésie et la dimension artistique d'une œuvre qui permettent de dire et de lire le monde.

C) Les albums du corpus, révélateurs du projet

La grande force esthétique des albums portée par la part prédominante de l'image est un vecteur essentiel. Inhérent à la part importante de l'image, la double narration du texte et du dessin joue un rôle fondamental dans la découverte de la littéralité des albums. En effet, la narration est portée tour à tour par le texte et les images et chaque double page est une scène à « lire ». Cette mise en scène particulière du narrateur textuel et imagier laisse une grande part à l'interprétation du lecteur. Le narrateur imagier complète le texte sans l'expliquer. Les images racontent ou donnent à voir des événements et des détails que le texte ne mentionne pas. Les histoires « hors-champ » qui s'invitent dans le plan fixe et leur impact sur le récit réclament du jeune lecteur une capacité à faire appel à son imagination créative, à ses connaissances pour « combler les blancs » du texte, les interpréter.

Par exemple dans *Dis papa pourquoi?*¹⁴⁷, Christian Voltz cherche à interpeller le jeune lecteur : les questions de l'enfant suscitent sa curiosité mais elles ne trouvent pas vraiment de réponses dans les explications poétiques du père. Le lecteur doit faire appel à ses connaissances, à son sens de l'observation mais aussi à son imagination pour les interpréter.

¹⁴⁷ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

- Dis papa, pourquoi il y a plein de mauvaises herbes devant son jardin, à Papi?
- Ce ne sont pas des mauvaises herbes. Ce sont les maisons des papillons...

De même dans *Dix petites graines*¹⁴⁸ le texte vraiment réduit à un ou deux mots ne permet pas à lui seul d'expliquer la disparition des plantes et ce n'est que par l'observation des images, l'extrapolation sur ce qu'elles ne montrent pas mais suggèrent qu'il pourra donner du sens à cette histoire.

Les univers graphiques des cinq auteurs sont vraiment très différents. Par leur variété, leur originalité et leur esthétisme, ils vont contribuer à construire l'imaginaire collectif lié au jardin, ce lien si particulier qui unit les humains au jardin. Ainsi, la notion du temps est déclinée de manière différente dans chaque album. Le temps des saisons est au cœur de l'album *J'ai grandi ici*¹⁴⁹. La texture même du livre, les pages épaisses, le style sobre et épuré des dessins et le texte très minimaliste induisent cette lenteur du temps qui passe et qui est indispensable pour que la nature se développe. Comme pour rythmer la lenteur du cycle des saisons, ce texte sans majuscule s'étire en s'inscrivant sur trois pages d'illustrations.

j'ai dormi si longtemps que les feuilles sont devenues terre.
puis le printemps m'a réveillé...
... et les saisons ont continué¹⁵⁰.

Dans *le jardin voyageur*¹⁵¹ le temps induit la patience du jardinier, la nécessité de laisser le temps à la nature.

Au fil des semaines, Liam se sentit devenir un vrai jardinier.
Alors son flot de plantes sauvages se sentit devenir un vrai jardin¹⁵².

Après ce texte poétique, deux grandes illustrations doubles pages sans aucun texte viennent ralentir la lecture et arrêter le temps. Un peu comme si le lecteur attendait que le jardin se développe.

Cette notion de temps est centrale aussi dans *Dis papa pourquoi?*¹⁵³. Ici vient s'ajouter le temps de l'enfance et le jardin comme lieu d'ancrage de son identité, un passage, une transmission de culture entre les générations. Les images jouent un grand rôle évocateur puisque le moment où le petit garçon et son père cueillent ensemble la

¹⁴⁸ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001.

¹⁴⁹ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

¹⁵⁰ *ibid*

¹⁵¹ Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

¹⁵² *ibid*

¹⁵³ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

pomme, symbole de la transmission entre génération, est le seul moment qui les voit réunis, dessinés ensemble sur une même page.

La mise en scène d'un pommier dans deux albums a une forte résonance symbolique. Dans *J'ai grandi ici*¹⁵⁴ il est même le personnage principal qui se raconte. A la fin de l'album, dans une double page d'image à fond perdu sans texte, une petite fille croque la pomme. Cette pomme symbolise la connaissance et le plaisir. Une grande douceur et beaucoup de sérénité se dégagent de cette image et elle s'inscrit en opposition à la notion de pêcher lié au pommier du jardin d'Eden. Ici, c'est le plaisir de la connaissance qui est mis en avant. La petite fille mord dans la vie en toute quiétude. Le pommier est central aussi dans *Dis papa pourquoi?*¹⁵⁵. Là aussi, on retrouve la même notion de « croquer dans la vie à pleines dents ». La pomme, donnée par le papa, amène ce petit garçon vers la connaissance, elle l'aide à grandir. A travers elle, c'est le bagage culturel de la famille qui lui est transmis.

Par leurs images, ces albums, chacun à leur façon, véhiculent aussi le sentiment du jardin comme un lieu préservé et clos où l'on vient se poser et se ressourcer. Dans *Le jardin voyageur*¹⁵⁶, le jardin est vraiment un lieu à part, isolé du reste de la ville, en hauteur et personne dans la ville ne soupçonne son existence jusqu'à ce qu'il se décide à voyager. Les images portent bien ce message avec le contraste de couleur entre la ville grise et triste qui tranche avec la petite ligne verte et fleurie du jardin sur les rails.

Le franchissement de la barrière est clairement matérialisé dans *Dis papa pourquoi?*¹⁵⁷. Le papa et son petit garçon passent « de l'autre côté » de la ville en entrant dans le jardin. Elle symbolise ce lieu à part dans lequel on décide de venir.

La dimension de lieu clos, en dehors du temps et de la ville prend toute sa dimension symbolique dans *Le jardin en chantier*¹⁵⁸. En effet, en plaçant le jardin comme personnage principal, Aurélia Grandin construit toute la symbolique du jardin dans ce conte merveilleux. C'est un lieu clos qui nourrit le corps et l'esprit de ceux qui s'y réfugient.

Les enfants des immeubles voisins venaient y prendre l'air, à la recherche d'un peu de verdure dans la ville...

Et pour se partager des fraises entre copains!(...)

En cultivant les lettres, les enfants apprenaient l'alphabet(...)

¹⁵⁴ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes: Memo, 2008.

¹⁵⁵ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

¹⁵⁶ Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

¹⁵⁷ *Ibid*

¹⁵⁸ Grandin Aurélie, *Le jardin en chantier*, Arles : Actes Sud Junior, 2010.

Et en jardinant, les enfants progressaient en lecture!¹⁵⁹

Dans cette histoire, le jardin a même le pouvoir de rendre les méchantes sorcières gentilles et de faire naître l'amour!

Encore une fois, ce sont les images qui créent la sensation du jardin comme un lieu à part. Par l'exubérance dans les traits, les couleurs, le mélange de style et de matière, le graphisme de cette histoire place le jardin comme un endroit merveilleux et enchanteur. Les lettres et les mots sont entremêlés aux dessins et font partie totalement de la composition artistique de la page. Ici, les mots ne sont plus vraiment des mots mais des composantes du jardin. Rien d'étonnant donc à ce que les lettres poussent réellement dans ce jardin merveilleux.

Le rôle central de l'image dans l'album est donc un vecteur essentiel pour amener l'enfant vers une approche de la littéralité des albums et pour lui faire découvrir l'univers symbolique et la dimension culturelle liée au jardin. L'image joue un rôle tout aussi déterminant dans le troisième volet de ce projet, la sensibilisation à la nature dans la dimension éco citoyenne.

En effet, les différentes façons de donner à voir la nature, offrent à l'enfant un accès à ses multiples facettes. La nature est foisonnante et luxuriante comme dans l'univers d'Aurélia Grandin¹⁶⁰, mais elle est aussi d'une pureté proche de la perfection comme dans les albums d'Anne Crausaz¹⁶¹. Elle peut être si résistante et prolifique qu'elle peut, comme dans *Le jardin voyageur*¹⁶², changer toutes les couleurs d'une ville et par sa seule force faire reculer la pollution. Elle peut être drôle et étonnante comme le suggèrent les compositions de Christian Voltz¹⁶³. Enfin, sa composition est si complexe et à la fois extraordinairement harmonieuse qu'elle appelle, comme dans *Dix petites graines*¹⁶⁴ des dessins d'une grande précision pour mieux l'appréhender.

Toutes ces approches esthétiques de la nature et du jardin, vont contribuer à sensibiliser les enfants. En pénétrant dans l'univers de ces albums, les enfants créent et imaginent des mondes possibles où la nature est en relation harmonieuse avec l'homme où elle contribue à une vie épanouie en lui procurant du bien-être.

¹⁵⁹ Ibid

¹⁶⁰ Ibid

¹⁶¹ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

¹⁶² Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

¹⁶³ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

¹⁶⁴ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001.

D) A l'école des albums

Toutes les séquences qui suivent ont été réalisées en mars et avril 2014 dans une classe de CE1 organisée en deux groupes d'une douzaine d'élèves. L'école ayant créé au cœur de la cour un jardin d'école, les enfants pratiquent une activité régulière de jardinage depuis le début du CP. Les albums sont présentés dans l'ordre de leur travail en classe. Si les albums de ce corpus sont tous « résistants »¹⁶⁵ deux types d'œuvres sont proposés qu'il conviendra d'appréhender différemment.

1) Des albums à interpréter

*Dix petites graines*¹⁶⁶, *Dis papa pourquoi*¹⁶⁷, *J'ai grandi ici*¹⁶⁸ sont des albums aux textes « réticents lacunaires »¹⁶⁹. Ici, le lecteur doit combler les vides. Les débats au sein du groupe seront de nature interprétative.

L'exploitation de *Dix petites graines*¹⁷⁰ a pour objectifs de mettre en évidence l'implicite du texte, de mobiliser les capacités du jeune lecteur à combler les vides et de faire réfléchir à l'intention de l'auteur, à la portée de l'album. Chaque double page est présentée aux enfants avec le texte masqué. Ils imaginent le texte collectivement et oralement. Les enfants argumentent leur choix en fonction de leurs connaissances sur le jardinage et de leur imagination créative. Après une confrontation des idées et un débat à propos de l'interprétation des images, le texte original est révélé.

Les débats interprétatifs sont très riches. Les enfants observent finement les images, ont compris la chronologie et sont capables de mobiliser leurs connaissances en botanique pour proposer un texte à chaque double page.

« Ce n'est pas le ver qui mange la graine, au contraire, lui il fait caca de la bonne terre pour aider la graine à pousser. » explique Lisa.

Après la découverte du texte, les débats ont validé la terminologie précise : pousse, plant et plante, bouton. Les enfants ont aussi perçu le lien de cause à effet. Par exemple, après débat, ils ont donc pensé qu'il fallait mentionner les pucerons et non la coccinelle car « c'est celui qui détruit qui est écrit » a remarqué Lilibeth.

¹⁶⁵ Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*, Paris : Hatier, 2010, p37

¹⁶⁶ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001.

¹⁶⁷ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

¹⁶⁸ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

¹⁶⁹ Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*, Paris : Hatier, 2010, p37

¹⁷⁰ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001.

Quelques questions d'ordre biologique sont restées sans réponse, car ce n'était pas le propos de la séance de s'attarder sur ces interrogations. Par exemple, le rôle de l'abeille reste flou pour les enfants même s'ils sont persuadés qu'elle est « amie de la fleur et qu'elle lui fait du bien ». La dernière double page est particulière car il n'y a pas de lien de cause à effet juste un dernier constat : « *dix petites graines* ». Cette particularité a été interprétée assez facilement par les enfants. Quentin a remarqué que « c'est parce que tout recommence. S'ils avaient écrit, ils auraient fait la même chose qu'au début, alors ça sert à rien ». Le débat final autour de la question « Que nous raconte cette histoire ? » a soulevé des problématiques très intéressantes. Les enfants ont abordé l'éternel recommencement de la vie. Loris pense que « le livre nous dit que la vie des plantes ça peut durer toujours. »

Mais aussi de façon très fine la question de la production et de la rentabilité. Réda, qui à chaque page s'inquiète de la réaction du jardinier sur la destruction des plantes est un peu en colère: « S'ils avaient fait attention aux plantes, il y aurait 10 fois plus de graines. » Lorik, toujours très pragmatique et sérieux, a réfléchi en terme de rentabilité: "Et il aurait pu faire de l'huile avec toutes ces graines!" Lilibeth n'est pas tout à fait d'accord avec leur concept de production: « Oui, mais les animaux n'auraient pas eu à manger. » Numa et Mattéo cherchent un consensus « En fait, ça suffit puisqu'à la fin il y a encore 10 graines. », « oui le livre nous dit qu'il faut partager et laisser faire la nature. »

La découverte de l'album, sans le texte, a obligé les enfants à mobiliser leurs connaissances, leur sens de l'observation pour proposer un texte cohérent et logique. Les non-dits du texte ont provoqué beaucoup d'échanges et de débats car aucun lien de cause à effet n'est explicité. Ces différents débats ont permis une distanciation par rapport à l'histoire. Les enfants ont pu comprendre l'album au delà de l'histoire. La notion de la vie à la fois fragile et invincible a été mise en évidence. Des thèmes essentiels à la notion de développement durable ont été débattus : Jusqu'à quel point faut-il forcer la nature pour produire plus ? Dans quel but ? Les humains peuvent avoir des actions positives (planter) et négatives (casser, détruire) sur la nature. Les plantes sont indispensables aux humains mais aussi aux animaux. L'album se contente de questionner et n'apporte ni solution ni vérité toute faite.

La lecture du deuxième album *Dis papa pourquoi?*¹⁷¹ a pour objectif de mettre en évidence les réponses du papa qui n'expliquent pas, mais teintent le monde de poésie et donnent à voir la beauté simple de la nature. Les débats vont aussi chercher à faire réfléchir à l'intention de l'auteur, à la portée de l'album, au rôle du jardin dans la transmission, la construction et le partage. Enfin, à travers cette lecture c'est toute la symbolique de l'arbre planté, arbre de vie, symbole du temps qui passe et de la transmission entre les générations, qu'il faut donner à ressentir aux enfants. La lecture se partagera en deux temps.

Dans la première partie les questions de l'enfant sont lues aux élèves, le côté droit du livre est masqué et les enfants imaginent les réponses du père. Leurs réponses imaginées sont confrontées à celles du papa et aux illustrations qui viennent compléter le propos. Les enfants anticipent les réponses du papa assez finement et on voit apparaître dans leurs réponses imaginées la notion de respect de la nature. Lilia pense tout de suite que « les mauvaises herbes il les a laissées car il a laissé faire la nature. » Quant à Tristan il est persuadé qu' « il y a des pucerons car on a oublié de mettre des coccinelles. » Lorik, fidèle à lui-même explique : « Avec le tuyau on gaspille trop d'eau et on abîme les plantes. »

Puis la double page, où père et fils sont réunis, est observée. La maîtresse questionne les enfants: quel est cet arbre ? Pourquoi celui-ci a-t-il des fruits ? à qui appartient-il ? Il apparaît très vite dans la discussion que le pommier est celui du papa. Lilibeth comprend tout de suite que « c'est le papa du papa qui lui a planté quand il était petit et le papa a voulu faire pareil avec son petit garçon. » Carla, timide, ose expliquer que « ce pommier donne des pommes car il est grand, comme le papa. » Le débat interprétatif a amené la discussion sur la notion de temps. Jessica a ressenti qu' « il faut être patient quand la nature pousse, il faut la laisser faire à son rythme. » Mahé, qui sait de quoi il parle, explique aux autres que « le petit garçon il est pressé, il veut vite savoir et le papa lui répond tranquillement. » Le deuxième groupe a perçu la notion d'enfance et de transmission liée au jardin et symbolisée par le pommier. Maxence pense que « ça lui rappelle des souvenirs de son enfance de croquer les pommes de son pommier. » Cette réflexion donne des idées à Meï. « L'arbre que le papa du papa a plan-

¹⁷¹ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

té le fait se souvenir de son papa et ça le rend heureux de donner des pommes à son fils. »

Les enfants ont perçu les messages de cet album : le respect de la nature et de toute nature, même les mauvaises herbes ont un rôle et ont le droit d'exister. La notion de temps, de prendre le temps a été très bien ressentie aussi par les enfants. « Quand on va au jardin il faut être zen, car la nature elle met du temps à pousser. » a conclu Jessica. La symbolique de l'arbre, le jardin et ses trésors se transmettent d'une génération à l'autre et on garde un peu de nos ancêtres et de notre enfance à travers le jardin.

L'exploitation de *J'ai grandi ici*¹⁷² est intéressante à ce moment-là, car par sa thématique, cet album fait écho aux deux premiers. Il reprend la notion d'éternel recommencement et du cycle de vie. Il s'agit, aussi, comme dans *Dis papa pourquoi?*, de la croissance d'un pommier. Par sa grande force esthétique, ce livre permet une approche différente et complémentaire de ces notions. L'entrée dans cet album se fera par la dimension esthétique et épurée de la narration. L'exploitation essaiera aussi de mettre en évidence l'action des éléments, le rôle des saisons dans la nature

Le titre évoque déjà une narration « flash back » et l'horizon d'attente de la première de couverture est intéressant à travailler avec les enfants. En effet Les enfants n'ont pas anticipé qu'il s'agissait d'une plante. Le côté anthropomorphique du titre leur laisse penser que c'est un des deux oiseaux de la couverture qui va raconter son histoire. « C'est l'oie qui parle au corbeau » commente Mathias. Dès la première double page leurs hypothèses sont invalidées et la graine est clairement identifiée. Il n'est pas très fréquent dans la littérature de jeunesse que le héros soit une plante. Cette rupture avec leur attente et l'aspect anthropomorphique de la narration textuelle permet d'ancrer le végétal comme personnage principal à suivre dans l'histoire.

À chaque double page, les enfants curieux ont spontanément cherché où était la plante qui « parlait » et à quel stade de développement elle en était. Ils ont aussi cherché à interpréter le langage poétique : que signifie « se réveiller » pour une plante ? Ils ont fait référence à la lecture de « *Dix petites graines* »¹⁷³ pour la terminologie : graine, pousse, plante. Ils ont tout de suite compris que la pluie et le vent étaient responsables de la forme tordue de l'arbre et qu'il avait finalement de la chance d'être tordu car il n'a pas été coupé et emporté.

¹⁷² Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

¹⁷³ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001.

Le débat final a permis aux enfants de faire des liens avec les deux ouvrages lus précédemment. Le cycle de vie et le fait, qu'à la fin, c'est comme au début, tout recommence comme dans « *Dix petites graines* »¹⁷⁴, et le temps de la nature qui est lent et qu'il faut respecter. C'est un pommier qui devient grand comme dans *Dis papa pourquoi?*¹⁷⁵ Ensuite les enfants ont mis en évidence que cet arbre, avant de devenir arbre avait subi beaucoup d'épreuves à cause des intempéries liées aux saisons et des animaux. Pourtant il est devenu « *grand et beau* » sans que les humains n'interviennent. La question de l'endroit où vit cet arbre a été débattue par les enfants. C'est « un jardin mais vraiment grand », peut être « une campagne », en tout cas pas ce n'est pas « en pleine forêt » car les enfants devinent la présence des humains et de leurs activités par les mangeoires, les ruches et les camions. A travers cette lecture et la poétique qu'elle dégage, les enfants ont perçu le grand respect de la nature « qu'il faut laisser faire ». Ce respect qui passe par le rythme lent au fil des saisons. Leurs notions de jardinage leur ont permis d'interpréter les non-dits du texte et de goûter à l'évocation poétique de certains événements qu'ils ont su traduire.

2) Des albums pour philosopher

*Le jardin en chantier*¹⁷⁶ et *Le jardin voyageur*¹⁷⁷ sont des albums aux « textes proliférants »¹⁷⁸. Le travail de lecture va se porter sur la sélection d'informations pour proposer une interprétation et dégager la portée de l'œuvre. Ces deux albums feront l'objet de débats réflexifs plus orientés vers une démarche de philosophie à l'école.

La découverte de l'album *Le jardin en chantier*¹⁷⁹ permettra de faire émerger la symbolique du jardin et son importance dans la vie des humains. La lecture de cette histoire se fait de façon assez rythmée. Quelques pauses sont proposées pour laisser libre cours à l'imagination créative des enfants. L'évocation de la culture des lettres de l'alphabet éveille leur curiosité et ils cherchent des interprétations. Lilibeth pense que ce sont "des plantes en forme de lettres". Lilia, toujours très créative, imagine "qu'on doit pouvoir lire directement sur ces plantes magiques"

¹⁷⁴ *Idib*

¹⁷⁵ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

¹⁷⁶ Grandin Aurélie, *Le jardin en chantier*, Arles : Actes Sud Junior, 2010.

¹⁷⁷ Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

¹⁷⁸ Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*, Paris : Hatier, 2010, p37

¹⁷⁹ Grandin Aurélie, *Le jardin en chantier*, Arles : Actes Sud Junior, 2010.

Ils imaginent ensuite que la méchante voisine va faire du mal aux enfants, qu'elle va les chasser du beau jardin et qu'ils n'auront plus le droit d'y retourner. Ils sont particulièrement touchés par la méchante voisine qui pleure enfin. Leur bagage culturel lié aux contes leur permet d'affirmer qu'elle va devenir gentille, puisqu'elle pleure. Lilia est persuadée que "l'on n'avait jamais été gentil avec elle, c'est pour ça qu'elle était méchante". Emma quant à elle sait que "maintenant tout va changer et qu'elle va plus tuer les insectes et qu'elle va pouvoir aimer le beau jardin de Monsieur Petit Pois."

Le Débat réflexif final porte tout d'abord sur l'utilisation des pesticides et leur conséquence pour l'environnement. Flora fait très justement remarquer "que les poisons s'envolent parce que les plantes du jardin de Monsieur Petit Pois meurent, alors que ce n'était pas elles qui étaient vaporisées". La discussion est très animée et les enfants se questionnent beaucoup sur la pollution de l'air, ce que l'on avale, qui pollue et surtout pourquoi. Le mélange entre fiction et réalité de ce conte ne permet pas aux enfants de dégager seuls les réponses à leurs questions. La maîtresse oriente le débat sur la représentation du jardin de Monsieur Petit Pois et leur ressenti. Quentin ne l'aime pas car « il est tout mélangé » et qu' « il y a trop de choses ». Les autres sont très attirés par ce jardin et comprennent les enfants du quartier qui vont y jouer. « Ils sont tranquilles et personne ne viendra les embêter ici, c'est pour ça que ça leur plaît de venir » explique la timide Chloé. « Moi, j'aimerais connaître ce jardin car il est vraiment beau et il doit sentir bon » rêve Carla. « J'aimerais vraiment voir tous ces oiseaux, ils doivent bien chanter » imagine Raphaël. « Moi, j'adorerais trop y aller à cause des lettres qui poussent! » avoue Christian.

Le coté merveilleux de ce conte qui entremêle très étroitement fiction et réalité a permis aux enfants de goûter à l'enchantement du jardin. A travers cet enchantement, c'est toute la symbolique du jardin qui se construit dans leur imaginaire. De plus, l'évocation des pesticides et de la pollution de l'air a suscité de grandes inquiétudes. Cette problématique a fait écho à des questions déjà soulevées lors de la culture de leur jardin et de la visite chez l'agriculteur. Il faudra sans aucun doute en reparler en classe. Peut-être que la thématique de la pollution pourra faire l'objet d'un débat philosophique à un autre moment de classe.

Le jardin voyageur est le dernier album du corpus. La lecture de cette fable a pour objectif d'en dégager la portée morale. La « leçon de vie » de cette fable est double. D'une part, elle met en évidence que la détermination d'une personne, même seule, même toute petite, peut réussir à entraîner les autres et à changer la vie. D'autre part elle

souligne la relation indispensable de l'homme à la nature. Sans nature le monde est terne, triste et la vie n'est pas agréable. Les enfants observent d'abord la première de couverture. La rupture entre leur horizon d'attente et la première double page suscite surprise et curiosité. La découverte de la ville grise est un choc.

« C'est gris, ya pas de jardin et il n'y a personne » s'inquiète Mattéo. « L'horizon est pollué comme dans les images de Paris qu'on a vues à la télé » fait remarquer Lorik. « La mer est noire, les cheminées crachent de la pollution. » observe Réda.

Cette double page est photocopiée et mise à leur disposition en plusieurs exemplaires. Très vite ils repèrent le petit garçon et la petite cabane rouge et imaginent la suite de l'histoire. L'idée que le garçon va semer des graines et faire pousser un jardin est amorcée. Les enfants écoutent l'histoire avec intérêt et curiosité. Avec l'image de la ville sous les yeux, Ils ont le sentiment de participer à l'aventure. L'effet de zoom sur le petit garçon et la cabane leur procure une grande satisfaction. Les deux doubles pages sans texte arrivent au bon moment car les enfants sont impatients de s'exprimer sur l'histoire, de chercher sur l'image de la ville où se situent les détails. Ils les repèrent d'ailleurs assez facilement en s'orientant grâce à la cheminée.

La maîtresse continue la lecture jusqu'à la double page d'images associées sans texte et laisse à nouveau les enfants s'exprimer sur ces images. Ils observent les mille et un détails et actions des personnages, cherchent à les retrouver dans la ville. On a le sentiment que, comme pour les habitants de cette ville, ils respirent de mieux en mieux à mesure que la ville verdit, ils sont enthousiastes et soulagés comme s'ils le vivaient!

A l'issue de la lecture la maîtresse donne à observer l'image de la ville transformée. La comparaison des deux images de la ville est un moment fort. Leur observation fine permet de déceler tous les détails et ils arrivent seuls à la conclusion que la ville n'est pas seulement plus belle, elle n'est plus polluée. Le ciel est bleu, la mer a changé de couleur. Les cheminées sont remplacées par des moulins (un peu de confusion quant au rôle des moulins!), les bateaux à moteur par des voiliers. Tous les gens et les animaux sont dehors, ils ont l'air heureux.

« J'aimerais y vivre! » s'écrie Zoé

Le débat réflexif final porte sur la place de la nature, des jardins dans la ville. Tous s'accordent à dire que même si on a des forêts ou de la nature aux portes de la ville, il est important que la nature rentre dans la ville et que pour cela, comme le petit garçon, on a besoin de l'aider à s'y développer. Un seul groupe arrive à mettre en évidence que l'auteur, en mettant en scène ce petit garçon, a voulu dire aux enfants qui li-

raient ce livre que tout seul on peut réussir à faire de grandes choses et que l'on n'a pas besoin d'attendre les autres pour s'y mettre. S'en suit un petit tour d'horizon pour savoir ce que l'on peut faire tout seul pour améliorer la ville. A part Quentin qui pense qu'il n'y a rien à faire car notre ville est aussi belle que celle de la fin de l'histoire et Maxence qui estime que faire du vélo et ses devoirs tout seul est déjà bien suffisant, les autres trouvent des petites idées intéressantes à leur portée.

Une dernière discussion nous amène vers notre jardin d'école. Ils sont tous très heureux qu'il existe et trouve que c'est important car ça leur fait beaucoup de bien d'y aller. « Et puis ça nous apprend la vraie vie, comment les légumes poussent » dit Flora. Les enfants ont manifesté beaucoup de curiosité et d'intérêt à la lecture de cette histoire. Une fois l'histoire lue, l'observation de cette ville, le jeu pour retrouver les détails de l'histoire s'est avéré terriblement excitant pour les enfants car tout y est. L'auteur a fait de cette ville un univers en miniature. La question de l'harmonie de vie, la recherche du bien-être et du bien vivre au sein de la ville les a fait réfléchir sur leur ressenti personnel.

3) La dernière séance

A la dernière séance, les cinq albums sont disposés à l'intérieur du cercle des enfants. Ils ont très envie de les toucher, de les ouvrir et cette phase-là, leur permet de se réapproprier les albums. Une discussion libre, que la maîtresse n'interrompt pas, s'organise spontanément entre eux. Ils ont besoin de dire lesquels ils ont préférés et pourquoi. Cette discussion les amène à reformuler le thème et la trame de chaque album. Les enfants repensent aux associations. Dans deux livres on parle de pommiers, dans deux autres de pollution, dans deux autres encore de la vie qui recommence. « Finalement ces albums sont-ils donc semblables ou différents? » interroge la maîtresse.

Tout le monde s'accorde à dire qu'ils se ressemblent car ils parlent de nature et plus précisément de jardin. Mais même s'ils parlent tous de jardin, on a du mal à les trouver semblables. On compare les dessins des jardins, des pommiers, des oiseaux entre tous les albums et vraiment ils ne se ressemblent pas du tout. Lilia, de son œil déjà sensible à l'art, explique que c'est normal car ce sont des auteurs différents et ils n'ont donc pas la même façon de dessiner. Nous prenons donc le temps d'observer les images de chaque livre, de nous plonger dans chaque univers artistique créé par l'auteur, pour ressentir les ambiances de chaque livre. Les enfants sont fascinés par l'univers et les

personnages de Christian Voltz dont ils ont du mal à comprendre les procédés artistiques. Tristan pense "qu'on a tout écrasé les fils et les bouts de bois pour les faire rentrer dans la page". Ils pensent que le pommier n'est pas bien fait, par rapport à celui d'Anne Crausaz, et ils s'étonnent de le trouver très beau malgré tout. L'univers foisonnant et exubérant d'Aurélia Grandin les intrigue aussi par la diversité et les mélanges de matière. Les enfants jouent avec le titre. *Jardin en chantier* devient alors "*jardin enchanté*". Ce titre imaginé, extrapolé, sied parfaitement à cet univers merveilleux. Les perceptions esthétiques de cet album sont très tranchées certains adorent et d'autres se sentent mal à l'aise dans cette ambiance.

« Il y a trop de choses et trop de couleurs » se lamente Quentin.

Ils se plongent à nouveau avec un immense plaisir dans les mille détails de la ville de Peter Brown. Ils ne se lassent pas de recouper les images et sont admiratifs de la précision. Ils sont tous d'accord pour dire que Ruth Brown est celle qui dessine le mieux et doutent un peu que ce ne soit pas des photos. Enfin, bien qu'ils ressentent la beauté, la lenteur et soient sensibles à la texture un peu brute de l'album, ils ont du mal à s'exprimer face à l'univers lisse et épuré d'Anne Crausaz

Je crois que Numa nous a apporté le mot de la fin en disant que tous ces auteurs n'ont vraiment pas dessiné le jardin de la même façon mais qu'ils ont tous voulu nous dire, à leur manière, qu'il fallait respecter la nature

E) Au cœur du projet, les enfants

Il est étonnant de constater à quel point le travail réalisé avec des enfants de sept ans sur ce corpus d'albums est d'une grande richesse. Les activités de lecture ont permis aux enfants de réfléchir sur des problématiques d'ordre citoyenne, culturelle et philosophique. Pourtant ce travail a été mené sur l'ensemble d'une classe avec des élèves de tous les niveaux dans une classe « classique » d'une école publique de village présentant des profils hétérogènes et des niveaux très variés. Les enfants de CE1, qui sont dans le cycle des apprentissages fondamentaux, savent lire depuis à peine une année et leur lecture n'est pas toujours fluide ni aisée. Comme dans toute classe, certains élèves présentent des difficultés comportementales ou dans les apprentissages. Flora et Zoé ont de grandes difficultés de lecture, les problèmes de comportement de Maxime et de Mahé nuisent à leur concentration et à leur qualité d'écoute, Quant à Raphaël, Carla, Chloé et Loris, le manque de confiance en eux les empêche souvent de s'exprimer en groupe. Et

pourtant, au sein des discussions autour de l'album, ils ont tous réussi à exprimer un point de vue, imaginer une explication ou expliquer leur ressenti.

Outre, l'intérêt évident démontré par cette démarche d'approche de la littérature de jeunesse, si les enfants ont pu aller aussi loin dans leur raisonnement c'est grâce à l'ensemble du projet et à la cohésion des liens qui relie les différentes composantes.

Concrètement, le travail préalable, mené en sciences sur la germination, avec une démarche d'investigation, leur a demandé d'émettre bon nombre d'hypothèses sur la transformation de la graine en plante. Les albums *dix petites graines*¹⁸⁰ et *J'ai grandi ici*¹⁸¹ font écho à cet effort d'imagination et leur permettent de voir deux représentations différentes sur la germination et le cycle de vie des plantes. La lecture leur apporte un déplacement de leur point de vue et les incite à reconstruire leur expérience du monde à l'aide des savoirs scientifiques. De ce fait, ils ont pu appréhender le langage très anthropomorphique du pommier qui se raconte dans *J'ai grandi ici*¹⁸² et interpréter les non-dits du texte de *dix petites graines*¹⁸³. Mais surtout, pour l'avoir étudié en sciences le cycle de vie des plantes, ils ont apprécié toute la poésie des deux histoires dans la notion

de l'éternel recommencement qui est à peine suggéré. La visite de la petite exploitation d'agriculture biologique du pays d'Aubagne à l'automne puis au printemps leur a fait prendre conscience de la difficulté de faire pousser de « beaux fruits et légumes » sans l'usage de pesticide. Ils ont vu l'agriculteur élever les insectes « amis du jardin » qui luttent contre ceux qui provoquent des maladies. Ils ont aidé ce dernier à enlever une par une toutes les feuilles abîmées par la cloque du pêcher. De ce fait, ils ont été d'une extrême sensibilité à l'évocation des animaux du jardin dans les albums du corpus. Ayant compris, sur le terrain leur importance fondamentale au jardin, ils ont su apprécier les clins d'œil des auteurs. Le ver de terre toujours présent et pourtant jamais évoqué dans l'album *dix petites graines*¹⁸⁴ a été salué à chaque page par les enfants et ils ont été très préoccupé pour la suite de l'histoire du *jardin en chantier*¹⁸⁵ quand la voisine tue tous les insectes à grand coup de pesticides. Mais surtout, le travail dans leur jardin et avec l'agriculteur leur a appris le temps et la patience du jardinier. L'évocation du temps est un thème littéraire très fort lié au jardin et qui est présent dans les cinq albums du corpus. Là encore, c'est la démarche concrète d'éducation au développement durable qui

¹⁸⁰ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001.

¹⁸¹ Crausaz Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

¹⁸² *Ibid.*

¹⁸³ Brown Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001.

¹⁸⁴ *ibid*

¹⁸⁵ Grandin Aurélie, *Le jardin en chantier*, Arles : Actes Sud Junior, 2010.

leur a permis de ressentir et d'apprécier les différentes évocations du temps dans les albums. Dans *Dis papa pourquoi?*¹⁸⁶ la notion de temps est liée à la transmission. Ce sont des notions assez complexes mais juste évoquées avec humour et tendresse. Pourtant, grâce aux apports du travail autour du jardin, les enfants lors de la lecture ont tout de suite compris et formulé l'implicite et la symbolique du jardin et des pommiers passeurs de temps entre les trois générations de la famille.

Enfin, le plaisir que leur procure les séances de jardinage leur a permis de mieux se projeter dans les deux histoires du *jardin en chantier*¹⁸⁷ et du *jardin voyageur*¹⁸⁸. Des débats philosophiques très riches ont pu être menés sur la place à accorder aux jardins dans la ville et dans le quotidien des gens. Parce qu'ils ont réellement vécu une relation forte et complète au jardin, ils ont pu laisser libre cours à leur imagination et à des représentations de mondes possibles en imaginant des aménagements de villes où les jardins auraient une place centrale.

La cohésion de ce projet réside dans le fait que chaque domaine impliqué fait l'objet d'une étude et d'un enseignement qui en respecte les objectifs. Mais surtout, le lien et l'association entre les domaines, loin de les instrumentaliser, permet au contraire de les mettre en valeur et d'aller encore plus loin dans l'approfondissement et l'enrichissement de chaque enseignement.

¹⁸⁶ Voltz Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

¹⁸⁷ *ibid*

¹⁸⁸ Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Nord-Sud, 2010.

Partie III

Art et culture, un chemin vers l'écocitoyenneté

A partir du constat qui met en avant l'importance des projets, comment aller encore plus loin dans cette éducation, cette sensibilisation à l'écocitoyenneté? Ce travail est certes fondamental puisqu'il permet, du fait qu'il soit porté par la transversalité de notions essentielles comme la citoyenneté et la culture, de dépasser le point de vue notionnel des disciplines abordées. Mais au-delà de ce projet, comment réussir à ancrer ces valeurs de façon pérenne dans la construction de la personnalité de l'enfant ? De quelle manière « retourner au jardin » pour y apporter la dimension culturelle, artistique, et citoyenne? Et à ce niveau là de réflexion, la littérature de jeunesse a-t-elle encore un rôle central à jouer?

C'est du côté de l'image, de son esthétisme et de sa poétique, que va se situer la réponse. La part artistique du jardin et de l'album de jeunesse ne serait-elle pas en partie une réponse pour un avenir "durable"?

I) Le développement durable, tout un art de vie

L'art est un moyen d'expression et de communication puissant. Pourtant l'écart s'est sans cesse creusé entre la société et les artistes créant de « l'art pour l'art » dans un milieu replié sur lui-même et réservé à une élite d'initiés. Certains artistes pourtant revendiquent depuis longtemps la désacralisation de l'art. Dans cet esprit a été créé Fluxus¹⁸⁹, un mouvement d'art contemporain né en 1962 à Wiesbaden qui au carrefour de toutes les avant-gardes, s'est employé à désacraliser l'art revendiquant la légèreté, la poésie, le rapprochement entre l'art et la vie.

A) Renaissance de l'artiste engagé

Membre de ce collectif, l'artiste Ben assure continuer dans ses œuvres actuelles « une recherche philosophique sur les limites de l'art » affirmant ne pas être « une machine à fric mais une machine à communiquer¹⁹⁰ ». Dans cette démarche, l'art se construit à travers le regard de l'autre quel qu'il soit. Parallèlement, à cette recherche artistique, la crise écologique de ces dernières années a créé un événement exceptionnel et de ce fait a agi en catalyseur pour l'émergence d'un renouveau de « l'artiste engagé ». En effet, pour la première fois de l'histoire, un bien commun appartenant à l'humanité toute entière est en jeu, impliquant le climat, l'écosystème et les conditions de vie de l'homme. Dès lors, la question de l'engagement de l'artiste est à nouveau posée et attendue. Que ce soit en interpellant le public dans sa sensibilité, ou bien en l'impliquant dans l'action ou encore en allant jusqu'à créer des activités économiques, l'art engagé est de retour pour porter un projet de société avec un imaginaire partagé, pour mettre l'utopie en action. Au delà des « bons gestes » des organisateurs de manifestations artistiques et de festivals qui mettent en avant papiers recyclés, restauration bio et autres mesures d'empreinte carbone, c'est une réelle réflexion sur la place de l'art dans le développement durable qui est menée. Avec les problèmes écologiques mondiaux, on assiste à un retour en force de la notion d'engagement : scientifiques, intellectuels et artistes se mobilisent ensemble dans le but d'éveiller les consciences, de mobiliser les énergies et les initiatives citoyennes afin de proposer des réponses et des solutions à cette crise ma-

¹⁸⁹ Le site de ce mouvement d'art est consultable sur : <http://www.4t.fluxus.net>

¹⁹⁰ Ben, interview publiée par l'Express Culture, 2012. Intégralité de l'article disponible sur : http://www.lexpress.fr/actualites/1/culture/ben-je-ne-suis-pas-une-machine-a-fric-mais-une-machine-a-communiquer_1133586.html

jeure. En effet, la réponse à cette crise ne peut pas être uniquement scientifique. L'humanité doit mobiliser, ses forces, ses idées, sa créativité, puiser dans les enseignements oubliés de ses cultures traditionnelles afin de modifier en profondeur ses modes de vie. Ainsi, bon nombre de collectifs, d'associations ou de fondations ont décidé de mobiliser l'art comme levier de changement des représentations et des comportements en faveur d'une prise de conscience environnementale. En faisant le pari que l'art, le beau, la créativité est un moyen puissant de mobiliser les énergies, les artistes impliqués dans ces démarches de développement durable veulent signifier que les ressources naturelles sont désormais affectées d'une valeur de patrimoine universel. Entre esthétisme et éthique, art et sciences du vivant, quel est le périmètre d'action des artistes concernés par la sauvegarde de la biodiversité?

B) Science et théâtre, une écriture à deux voix, au service de l'écologie.

C'est à partir de cette réflexion qu'est née, entre autre, le projet "binôme". La compagnie *Les sens des mots*¹⁹¹ est née de la volonté de faire se rencontrer des scientifiques et des auteurs de théâtre qu'a priori rien ne rapprochait, sauf l'idée et l'envie de faire naître le dialogue entre ces deux univers. Selon un protocole précis et minuté, chaque binôme – un scientifique et un auteur – ont donné naissance à un texte mis en lecture par un collectif de comédiens et de metteurs en scène. Ainsi, Simon Grangeat, auteur de théâtre, a écrit « Divines désespérances » à la suite de sa rencontre avec le chercheur en biologie Thierry Taton¹⁹². Cette expérience « scientifico-littéraire » permet de découvrir de façon non didactique la science qui devient une source féconde d'inspiration pour le théâtre contemporain. Ces deux univers, a priori si différents, s'enrichissent mutuellement pour donner vie à une œuvre artistique originale et riche permettant de mettre en exergue une certaine poésie scientifique. « Divines désespérances » est une comédie loufoque où Dieu et Sa Femme reviennent sur Terre pour essayer d'enrayer le chaos généré par les hommes. Sans jamais culpabiliser le spectateur, cette pièce traque et dénonce les mécanismes fous de notre société et leurs dramatiques conséquences écologiques. Cette pièce a été programmée au festival d'Avignon en juillet 2012, puis au théâtre du Rond Point pour la saison 2012-2013.

¹⁹¹ Le site de cette compagnie est consultable sur : <http://www.lessensdesmots.eu>

¹⁹² Thierry Taton, Docteur en biologie des populations et en écologie, Directeur de l'IMBE (Institut Méditerranéen de Biodiversité et d'Ecologie Marine et Continentale), Aix-Marseille Université <http://www.imbe.fr>

C) Un engagement international pour une culture de l'écologie

De façon moins intimiste et avec des ambitions internationales, l'association COAL¹⁹³, coalition pour l'art et le développement durable, a été créée en 2008 en France par des professionnels de l'art contemporain, du développement durable et de la recherche, dans le but de favoriser l'émergence d'une culture de l'écologie. Dans un esprit pluridisciplinaire et innovant, COAL mobilise les artistes et les acteurs culturels sur les enjeux sociétaux et environnementaux en collaboration avec des institutions, des ONG, des scientifiques et des entreprises. Cette association conçoit et organise des expositions d'art contemporain et remet, notamment, le "Prix COAL Art et environnement". Ce concours est organisé par le ministère de la culture et de la communication, le ministère de l'écologie, du développement durable et de l'énergie et le centre National des Arts Plastiques. Il récompense chaque année un artiste impliqué sur les questions environnementales. Son objectif est d'inciter les artistes à s'emparer des grands enjeux sociétaux et environnementaux contemporains et de participer à l'émergence d'une nouvelle culture de la nature et de l'écologie. Cet événement est désormais un rendez-vous international incontournable qui attire de nombreux artistes de renom, attestant du vif intérêt et du potentiel créatif que suscite ce domaine. En 2012, le prix COAL avait pour thème la ruralité et a récompensé l'artiste Olivier Darné pour son projet "Banque de reines". Cet artiste à la fois plasticien et apiculteur interroge dans son œuvre les interactions de l'homme et son milieu. Il récolte un miel urbain, le "miel Béton", partant du principe que désormais la ville offre plus de biodiversité que la campagne où herbicides et pesticides sont trop abondamment utilisés. La « banque de reines » est une œuvre habitée d'abeilles, véritable « fond de garanti » sur le vivant car à la fois centre de pollinisation urbain et centre d'élevage pour repeupler les ruches de campagne. Avec ce projet, Olivier Darné questionne la spéculation sur les valeurs, le partage des richesses et la disparition des ressources, mettant l'abeille, hautement symbolique de la dépendance des humains à la nature, au cœur du processus.

Actuellement, COAL et CAPE FAREWELL¹⁹⁴, les deux premières associations européennes à mobiliser les artistes et les acteurs culturels sur les enjeux climatiques se sont unis □ pour former la ARTCOP21¹⁹⁵, la conférence des parties créatives. Cette association résulte de la collaboration inédite d'une quarantaine d'acteurs culturels fran-

¹⁹³ <http://www.projetcoal.org>

¹⁹⁴ Capefarewell est un programme international culturel, <http://www.capefarewell.com>

¹⁹⁵ <http://www.projetcoal.org/coal/artcop21>

çais et internationaux soucieux de participer à la transition écologique en diffusant la culture du changement. Elle a pour objectif de créer une manifestation culturelle pluridisciplinaire lors de la 21^{ème} Conférence des Nations Unies sur le changement climatique qui aura lieu à Paris du 30 novembre au 10 décembre 2015. Cette Conférence des Nations Unies pour le climat est une étape décisive dans la négociation du futur accord international pour lutter contre le changement climatique. L'approche essentiellement politique et scientifique des thématiques écologiques, au détriment de la diffusion d'une véritable culture du changement, encourage le désengagement des citoyens, le sentiment d'impuissance et l'inaction. Or, la transition écologique est l'opportunité d'un nouvel élan de société, que les artistes et les milieux culturels, par leur vision transversale et désintéressée ont le pouvoir de porter. ArtCop21 galvanise les énergies créatives et affirme le rôle clé des artistes et des créateurs pour faire face au défi climatique en développant l'expression culturelle d'un nouveau projet de société.

L'ONU a officiellement reconnu le lien direct entre la culture et les trois piliers du développement durable (économique, social et environnemental), tout en confirmant que la culture est à la fois un catalyseur et un moteur du développement durable. À l'automne 2015, des milliers d'acteurs civils, fondations et ONG, animés par leur engagement à changer le monde, seront présents à Paris, et plus précisément sur le site Paris-le-Bourget, qui accueillera l'événement. ArtCop21, la Conférence des Parties Créatives, veut transmettre son énergie au grand public par le truchement de l'art. Elle propose un vaste programme d'actions et de mobilisations conçus sur un mode participatif et collaboratif. En encourageant la mobilisation citoyenne et la participation de la jeunesse par une approche innovante basée sur le désir, l'émotion et l'imagination, ArtCop21 porte auprès du grand public et des acteurs politiques d'autres manières d'appréhender la complexité du défi climatique à travers une multiplicité de regards et d'approches créatives et innovantes. En s'emparant des questions climatiques, les artistes tentent de réinventer le monde de demain et de mobiliser l'opinion publique autour d'une nouvelle vision du monde, positive et durable.

Concrètement, le lancement du projet se fera à l'automne 2015. ArtCop21 projette d'organiser, en parallèle à la conférence des nations unies, de nombreux événements et notamment un parcours artistique à travers l'Île-de-France avec des rencontres, des lectures, des performances, des expositions, des projections et des concerts, mais aussi un sommet créatif public et international réunissant 21 créateurs du monde entier pour inventer ensemble le monde de demain en rédigeant et publiant un manifeste. Cinq ins-

tallations artistiques monumentales et participatives seront aussi créées dans l'espace public, par les artistes et les citoyens, afin de transformer le visage de la ville. Enfin, à cette occasion, une édition spéciale du prix COAL 2015 sera organisée.

Une multitude de projets d'art « engagé » voient le jour ces dernières années. Ces projets, mêlant l'art et l'écologie, sont pour la plupart participatifs et citoyens. Ils réunissent un quartier, une ville ou la communauté internationale. L'art semble devenir un moyen puissant et incontournable pour engager l'humanité vers une prise de conscience et un changement de mode de vie face à la menace écologique.

II) le jardin contemporain ou l'art au jardin

L'engouement actuel pour les jardins a créé un phénomène de mode le plaçant au centre de préoccupations artistiques et esthétiques. Mais cet attrait pour le jardin est peut-être bien plus qu'une simple mode et reflète peut-être le besoin de changement des hommes face à une société en crise.

A) L'art du jardin

Certes, le premier jardin est vivrier car il est lié aux besoins de se nourrir des humains. Pourtant, dès ce premier jardin, la nécessité d'un enclos, pour le protéger des bêtes notamment se fait sentir. Dès lors, le jardin commence à se dessiner et l'homme architecte et artiste est déjà au travail. Le jardin devient, donc très vite en parallèle de sa fonction nourricière un territoire culturel fort, reflet de la conception que les hommes ont du monde. Les jardins ont toujours été dessinés en mettant en avant les valeurs et les préoccupations de la société dont ils deviennent le reflet. Ainsi, les jardins perses avec leurs agencements en croix de petites rivières au cœur de leur jardin, mettaient en scène les quatre fleuves du paradis et rendaient un hommage à l'eau élément essentiel de survie de leur société. Dans une toute autre conception de la société, les jardins de Versailles dessinés par Le Nôtre pour Louis XIV mettent en scène la domination de la nature par l'homme et au-delà symbolisent le pouvoir du roi sur son peuple.

Gilles Clément¹⁹⁶ développe ce concept en expliquant que le jardin par son étymologie même est un enclos à la fois paradis et lieu de protection de ce que l'on estime comme étant le meilleur. Or, cette idée du meilleur change avec le temps et les valeurs des sociétés. Le jardin représente donc l'idée aboutie de l'époque de sa conception. Il donne une lecture de ce que l'homme estime de précieux.

Si le jardin est le lieu de rencontre avec les questions de son époque, il permet donc, de penser et de poser la question de notre rapport au monde. Il est peut être utile aujourd'hui, de se poser la question concernant le meilleur de notre société? Quelles sont les valeurs à mettre en avant et à préserver dans notre monde? En trouvant la réponse, nous pourrions dessiner le jardin contemporain, ou peut-être est-ce par l'observation et l'analyse des jardins d'aujourd'hui que nous trouverons les valeurs à protéger pour la société de demain que notre société entend préserver?

¹⁹⁶ Clément, Gilles, "Table ronde : le jardin, objet d'art contemporain", *Les bons plaisirs*, émission animée par Ali Rébelhi, France culture, le 22. 07. 2013

Le jardin sort d'une crise identitaire et fut pendant toutes les années d'après guerre considéré comme secondaire et sans intérêt. Il fut réduit à une activité pour retraités, une pratique sans autre enjeu que le plaisir de fleurir et d'agrémenter les abords de sa maison. Dans ces années difficiles, le monde rural se désertifiait et la priorité était ailleurs, dans la reconstruction du pays. Dans ce contexte, le jardin, en dehors de son côté nourricier, était devenu une activité et un concept délaissé et déconnecté de la réalité. Mais depuis quelques années, la situation s'est inversée. On assiste à un renouveau du jardin qui est redevenu très "à la mode". En effet, la société ayant évolué, les problèmes d'ordre écologique et de pollution étant dans les préoccupations quotidiennes des gens, le jardin est redevenu une valeur précieuse à réinvestir. Chantal Colleu-Dumond, directrice du Domaine et du Festival des Jardins de Chaumont-sur-Loire donne sa définition personnelle du jardin. Elle y voit :

Un espace privilégié à la beauté. Le jardin nous permet d'atteindre ce qui n'est pas visible, qui est inexplicable. C'est une forme d'art particulière qui touche très largement, comme un charme. On se laisse guider par le jardin vers un ailleurs.¹⁹⁷

Il est en effet d'usage commun de parler d'art du jardin. Le jardin est un art, c'est aussi un monument vivant, une composition architecturale dont le matériau principal est végétal. C'est même un art supérieur si on considère qu'il appartient au domaine du vivant et qu'il est une œuvre totale car il convoque tous les sens : on y pénètre, on voit, on sent, on touche, on est totalement plongé dans cette œuvre en trois dimensions. Dans le jardin, toute la sensibilité de la personne est convoquée. Aujourd'hui, le jardin est en train de reconquérir une place et une position majeure dans l'art. Mais si le jardin fait partie de l'art ou est un art, qui est donc l'artiste? Est-ce le jardinier? Car à sa façon, le jardinier est un artiste qui modèle la nature pour produire un effet esthétique. C'est lui qui mi-artiste mi-jardinier s'expose à travers ses choix, ses plantations et son style. Il dresse son autoportrait, il donne à lire sa conception du jardin. Mais n'est ce pas aussi le temps, l'artiste du jardin? Car dès que le jardin est achevé, c'est bien le temps qui se met à l'œuvre et, comme un artiste, réinvente et transforme l'espace du jardin en faisant la part belle à l'inconnu et à l'éphémère.

¹⁹⁷ Colleu-Dumond, Chantal, "Table ronde : le jardin, objet d'art contemporain", *Les bons plaisirs*, émission animée par Ali Rébelhi, France culture, le 22. 07. 2013.

B) L'art au jardin

Le jardin est donc un art du temps et un art de notre temps. Pas étonnant alors que depuis quelques décennies, paysagistes, urbanistes, jardiniers et sculpteurs transforment le jardin en objet d'art contemporain, en lien avec des univers artistiques variés, de l'architecture au design. Le jardin est devenu un moyen privilégié de montrer au grand public un art contemporain en mouvement. Le jardin semble l'espace idéal pour accueillir cet art contemporain. Anne Cauquelin l'explique en ces termes :

Les jardins profitent de leur bonhomie naturelle pour réconcilier le public avec les formes d'art contemporaines. En effet, tandis que l'art contemporain reste souvent inintelligible sans préalable culturels, le jardin, lui, semble si ingénument proche, si directement perceptible, qu'il efface l'écart, la déception ressentis par le public devant les œuvres contemporaines¹⁹⁸.

Les créations contemporaines sont des territoires pour l'imaginaire et les jardins d'artistes. Dès lors, le jardin devient un « laboratoire » de la recherche botanique mais aussi dans l'évolution des technologies. En effet, le « jardin-laboratoire » est ouvert à toutes sortes d'expériences artistiques, culturelles et esthétiques. Ces recherches émergent d'artistes au sein d'une société en transformation qui se cherche une nouvelle identité individuelle et collective. Si le jardin est le thème et l'espace favori de la création contemporaine, c'est qu'il répond à une pulsion fondamentale, à un besoin intuitif de la relation à la terre, au végétal à l'eau : il est le lieu où se conjuguent le ciel, le végétal, la terre, l'eau, le temps et les mythes. Par ce concept du jardin créateur et récepteur d'art, le jardin redevient donc un espace à lire, un lieu qui se raconte. Si, pour reprendre l'idée d'Anne Cauquelin¹⁹⁹ le jardin est avant tout un récit, alors le jardinier est un écrivain. Eric Orsenna, interrogé sur son attachement au jardin, pousse très loin la similitude entre le jardinier et l'écrivain :

Chaque matin, de 6 à 9 heures, j'écris et là, je me sens compost. Qu'est ce qu'écrire sinon valoriser l'humus? On recycle nos joies, nos rencontres, nos absences, nos regrets; on fait pousser des phrases. L'écrivain n'est pas qu'un jardinier, il est la terre, il est l'humus. Le paysan cultive son champ et moi, ma page blanche. Le papier issu d'un recyclage, est le parfait exemple d'une économie circulaire²⁰⁰.

Qu'écrivent donc ces jardins contemporains, lieux d'exposition et de création?
Sont-ils les passeurs d'une société nouvelle?

¹⁹⁸ Cauquelin Anne, *Petit traité du jardin ordinaire*, Paris : édition Payot et Rivages, 2003, p 140.

¹⁹⁹ *ibid.*, p 37

²⁰⁰ Orsenna, Eric, « Rien n'est plus moderne qu'un jardin » *L'Express Actualité*, propos recueillis par Olivier Le Naire, 2013. L'intégralité de l'article est disponible sur : http://www.lexpress.fr/actualite/rien-n'est-plus-moderne-qu-un-jardin_1494828.html

Chaque année, le festival international des jardins de Chaumont-sur-Loire est l'occasion pour des artistes du monde entier de créer un jardin artistique sur une parcelle de 250 m². Ces créations sont l'œuvre d'équipes pluridisciplinaires composées de botanistes et de paysagistes bien sûr, mais aussi d'architectes, de musiciens de sculpteurs ou de designers. Ils offrent au public une déambulation sonore et sensorielle mêlant poésies et questionnement sur notre monde. Dans la conception de ces jardins, en effet, la littérature est très présente. L'édition 2013, par exemple, avait pour thème "le jardin des sensations". Chantal Colleu-Dumond²⁰¹, directrice du Domaine et du Festival des Jardins de Chaumont-sur-Loire explique que le concept de cette thématique est né de l'idée baudelairienne de la synesthésie. Dans son poème *Correspondance*²⁰², le poète met en avant la correspondance entre les couleurs, les parfums et les sons qui se répondent.

Correspondances

La Nature est un temple où de vivants piliers
Laissent parfois sortir de confuses paroles;
L'homme y passe à travers des forêts de symboles
Qui l'observent avec des regards familiers

Comme de longs échos qui de loin se confondent
Dans une ténébreuse et profonde unité
Vaste comme la nuit et comme la clarté
Les parfums, les couleurs et les sons se répondent

Il est des parfums frais comme des chairs d'enfants
Doux comme les hautbois, verts comme les prairies
Et d'autres corrompus, riches et triomphants,

Ayant l'expansion des choses infinies
Comme l'ambre, le musc, le benjoin et l'encens
Qui chantent le transport de l'esprit et des sens.

Charles Baudelaire.

Ce poème *Correspondances* désigne les rapports entre le monde matériel et le monde spirituel. C'est un dialogue entre l'homme et la nature. Le vers 8 constitue le crédo de la poésie baudelairienne fondée sur la perception sensible. Au vers 9, le poète associe l'odorat et le toucher tandis qu'au vers 10 il y a convergence entre l'ouïe et la vue. D'après Charles Baudelaire, seuls les artistes savent déchiffrer le sens des analogies qui permettent de passer du monde des perceptions à celui des idées et, la nature détient le pouvoir de transporter l'esprit et les sens de l'homme. A partir de cette synes-

²⁰¹ Colleu-Dumond, Chantal, "Table ronde : le jardin, objet d'art contemporain", *Les bons plaisirs*, émission animée par Ali Rébelhi, France culture, le 22. 07. 2013.

²⁰² Baudelaire, Charles, *Correspondance, Les fleurs du mal*, Paris, Livre de poche, 1964, p 21

thésie Baudelairienne, les concepteurs du festival international des jardins de Chaumont-sur-Loire sont arrivés au concept plus contemporain de la polysensorialité. Les créations proposées sont source de stimulations sensorielles multiples dans un environnement composé d'espaces sensibles. Avec Bernard Pivot comme président du jury, c'est bien la littérature qui est convoquée dans ces créations. D'ailleurs, les noms inventés des jardins, « Le parfum du chaos magnifique », « La rivière des sens », « Terre à sons » invitent déjà à la poésie. Au cœur de ces jardins, les sens sont sollicités pour créer des émotions. Le visiteur est pénétré par toute la symbolique du jardin littéraire. Ainsi tous les éléments du jardin « courir pour voir la couleur du vent » concourent à plonger le visiteur dans une expérience perceptive et émotionnelle le ramenant aux sensations de l'enfance. Le jardin « Tu ne me chercherais pas si tu m'avais déjà trouvé » est une allégorie du Royaume Perdu, un retour sans cesse renouvelé vers ce monde premier, originel. Mais à travers ces jardins, l'inquiétude des dérives de notre société se fait aussi sentir. Le jardin « Un Paysage à goûter » traduit la relation trop souvent oubliée dans notre société entre le sens, le sol, le produit et les hommes. Ce jardin montre l'équilibre fragile qu'il doit y avoir pour une agriculture raisonnée. La technique ancestrale du paillage est mise en scène, comme un tableau, invitant le promeneur à réfléchir sur la culture des fruits et légumes que nous consommons. Produits souvent cultivés hors sol ou sur des sols inertes, gorgés d'engrais et de pesticides, cueillis avant maturité et voyageant sur des centaines de kilomètres en camion ou en avion.

Pour cette édition 2014, les artistes ont créé autour du thème "du jardin des pêcheurs capitaux". Cette année aussi, la littérature est très présente dans les œuvres. Témoins le jardin « ma cassette » qui propose une promenade poétique dans le jardin d'Harpagon, figure emblématique du stéréotype de l'avare. Mais à y regarder de plus près, à travers leurs créations, ce sont surtout les péchés de la société que les artistes dénoncent. En effet, parmi les vingt-six jardins, nombreux sont ceux qui ont saisi l'opportunité du festival pour évoquer les travers de la société de consommation. "Paradis inversé", par exemple, accuse, à travers son paillage en pneus recyclés, les excès de notre société d'être responsable des changements climatiques. "Le jardin mis en boîte", quant à lui, dénonce la société de surconsommation en utilisant des boîtes de conserve en guise de pots de fleurs. D'autres encore, comme le jardin "Haute culture", expriment le péché d'orgueil qui se développe à l'ère du numérique.

A travers l'art des jardins et l'art au jardin c'est donc notre société que les artistes écrivent et réinventent pour les donner à lire au « public spectateur » toujours plus

nombreux et très friand de ces manifestations. Mais si la littérature s'écrit dans le jardin, quelle place reste-t-il aux livres?

III) L'esthétisme de l'album

Dans sa communication sur l'album de jeunesse, lors d'un séminaire consacré à la littérature de jeunesse, Sophie Van Der Linden conclut sur la grande diversité de l'album et sur la richesse des échanges des différentes formes d'expression artistiques qu'il renferme. Elle n'hésite pas à parler d'art de l'album en constatant que :

Grâce à la maîtrise croissante des créateurs, l'album s'affirme avec force comme un médium dont il nous faut désormais prendre toute la mesure. Le travail sur l'objet, sur le mode d'expression, les techniques ne cessent de nous surprendre et de remettre en question nos habitudes et conventions par rapport au médium, ce qui est le propre d'une œuvre d'art²⁰³.

Il est vrai que l'album de jeunesse reste un genre bien difficile à définir tant sa diversité et sa souplesse lui font sans cesse transgresser les règles établies pour inventer de nouvelles normes.

A) L'art de l'album

L'album de jeunesse est un genre qui se caractérise par la double narration du texte et de l'image. Dans cette double narration, l'image tient une place prépondérante. En effet, l'album s'adresse à des enfants souvent très jeunes qui ne maîtrisent pas ou peu l'écrit. De ce fait, le premier contact sera visuel et l'image va constituer la première entrée dans le livre. Mais parler de « l'image » ne doit pas induire un concept réducteur et stéréotypé de l'album de jeunesse. En effet, la variété des styles graphiques semble infinie de même que les diverses façons d'associer ces images entre elles. Dans les cinq albums du corpus, par exemple, chaque ouvrage plonge le lecteur dans des univers totalement différents. Le choix des techniques, des matières, de la couleur, de la mise en page va être déterminant pour l'ambiance de l'histoire et va avoir de l'importance par rapport aux sensations véhiculées. En effet, l'univers de Christian Voltz²⁰⁴, fait d'objets de récupération, crée une ambiance humoristique et suscite la curiosité des jeunes lecteurs. De même, la grande douceur des images d'Anne Crausaz²⁰⁵, le choix des couleurs naturelles et la texture un peu épaisse et rugueuse du papier vont contribuer à la poésie de cet album.

A cette double narration texte-image, vient s'ajouter la prise en compte du support livre. Par son format, sa texture, l'utilisation de l'espace, du volume de la double

²⁰³ Van Der Linden, Sophie, "L'album, un support artistique ? ", *La littérature de jeunesse en question(s)*, sous la direction de Nathalie Prince, Presses universitaires de Rennes, 2009, p37

²⁰⁴ Voltz, Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010.

²⁰⁵ Crausaz, Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Memo, 2008.

page, ce support fait partie intégrante de l'expression de la création et contribue lui aussi à l'aspect narratif du livre. Ainsi, le livre d'Aurélia Grandin²⁰⁶ par sa grande taille, sa forme allongée, ses doubles pages d'illustrations à fond-perdu, plonge complètement le lecteur dans l'ambiance du conte merveilleux.

L'album est donc une forme d'expression spécifique, un livre « particulier » dans lequel l'image est prédominante. Cette image va permettre au lecteur un autre regard sur l'histoire. En effet, elle lui offre la perception et la sensibilité du monde de l'auteur qui la compose. Elle est aussi créée pour être reçue par un spectateur/lecteur qui va l'interpréter avec sa propre sensibilité. Dès lors, elle dépasse la fonction seule de l'image qui en latin (*imago*) signifie ce qui imite ou ressemble. Elle sort de cette fonction première de communication pour devenir génératrice de sens. Ce passage de la fonction de communication à celle de générateur de sens fait basculer l'image dans le domaine de l'art. François Ruy-Vidal l'explique ainsi:

La littérature et le texte vont à la partie acquise de l'individu, donc nécessitent une certaine formation, tandis que l'image, l'illustration s'adressent en général à la nature première de l'individu, comme la musique, la peinture et la sculpture. Partant de là, lorsqu'on fait un livre pour enfants qui est une espèce de chevauchement texte-image, on doit utiliser le texte avec ses propres valeurs et ses stimulations d'intelligence. Et de l'autre côté, par l'illustration, on doit arriver à aller plus loin dans des zones qui ne sont pas des zones logiques de l'individu²⁰⁷.

La littérature de jeunesse est une œuvre de communication entre un auteur, un texte, des images et un lecteur. C'est le lecteur qui construit une partie de l'œuvre selon son imagination et au gré de ses envies. Une grande partie de l'esthétisme de l'album réside dans la notion de réception de l'œuvre. En effet, le lecteur qui appréhende l'album dispose d'une grande liberté d'interprétation. Or, l'image, loin d'empêcher ou d'appauvrir l'imagination de fonctionner par le visuel qu'elle impose, élargit le monde de référence des enfants en leur proposant des modèles, des univers, un esthétisme et une création originale et impossibles à rencontrer dans un quotidien de vie. En ce sens, l'image va nourrir l'imaginaire car elle va leur donner la clef d'un monde auquel ils n'auraient pas eu accès autrement. Ainsi, les grandes peintures pleines page du *Le jardin merveilleux*²⁰⁸ vont alimenter l'imaginaire et le mystère un peu inquiétant de cet énigmatique jardin. Chaque légende liée au jardin est illustrée par des tableaux à l'encre qui suggèrent des formes, des ambiances et laisse une grande part à l'interprétation de l'enfant.

²⁰⁶ Grandin, Aurélie, *Le jardin en chantier*, Arles : Actes Sud Junior, 2010.

²⁰⁷ Ruy-Vidal, François, *Images à la page*, éditions Gallimard, 1984

²⁰⁸ Cech Pavel, *Le jardin merveilleux*, Paris : Gründ, 2005.

De plus, l'enfant lecteur d'album est souvent non lecteur ou lecteur fragile. Qu'il accède au livre, par l'intermédiaire d'un médiateur qui en fait une lecture orale ou par lui-même, c'est l'image qu'il va voir avant d'entendre le texte. Cette image sera donc déterminante dans sa réception et son interprétation du récit. Il va pouvoir inventer une histoire avant même d'entendre le texte. Toute la poésie de l'album repose sur ce paradoxe. Contrairement à la littérature romanesque où c'est à travers la lecture d'un récit que l'image mentale vient nourrir l'imaginaire et interpréter les blancs du texte, dans l'album, c'est l'image avec sa force évocatrice, son esthétisme, sa créativité qui va surprendre l'enfant, le nourrir pour être un tremplin de l'imaginaire.

L'album est en effet, un bel écrin pour la poésie. Une poésie qui n'est pas forcément définie comme des poèmes tel qu'on l'entend, mais qui par des effets visuels, de disposition, de rythmique du texte, de climat coloré, d'atmosphère par rapport à l'image peut induire la notion "poétique". Les chercheurs²⁰⁹ parlent de « regard neuf sur les choses et les mots » pour définir la poésie. Un des aspects très importants du texte poétique est sa résistance face au lecteur qui est invité à créer avec cette résistance-là. Selon Michel Piquemalle :

On écrit de la poésie en s'écartant du langage commun car il y a des choses que l'on arrive pas à exprimer avec le langage commun. La seule façon de faire passer ses émotions est de créer une nouvelle langue et des écarts²¹⁰.

L'image correspond à cette définition. Elle invente un nouveau langage pour exprimer autrement une idée et de ce fait aller plus loin dans l'expression et la réception de cette idée. Elle surprend son lecteur et remet en question la réception classique d'un récit. En ce sens, *L'herbier des fées*²¹¹ est un album totalement étonnant. Ce livre très grand format livre le carnet intime d'un éminent botaniste russe du siècle dernier. Mandaté par Raspoutine, il effectue des recherches dans la forêt de Brocéliande, pour établir un élixir d'immortalité. Il va découvrir un univers troublant et envoûtant peuplé d'une multitude de petits êtres mystérieux. Visuellement, l'ouvrage crée un univers magique en mêlant des éléments botaniques réels aux personnages des fées. Benjamin Lacombe par le mélange des techniques et des matières fait de cet album une œuvre artistique de très grande qualité. Il compose un univers féérique en mêlant par un jeu de calques et de découpes des tableaux de peinture à l'huile, des dessins à la plume et des planches aqua-

²⁰⁹ Sublet Françoise, *Poétique et littérature jeunesse*, débat organisé par le syndicat national de l'édition (SNE), 2007

²¹⁰ *ibid.*

²¹¹ Lacombe Benjamin et Perez Sébastien, *L'herbier des fées*, Paris : Albin Michel, 2011

rellées. Dès la page de garde, une fine et délicate dentelle découpée dans les rainures d'un feuillage dévoile une gracieuse créature renforçant le côté mystérieux du personnage. Cet univers visuel tout en brouillant les repères, crée un flou entre les apparences et la réalité. Par la poésie de ses dessins et l'esthétisme de leur mise en relation, Benjamin Lacombe entraîne le lecteur dans ce monde des fées auquel il devient très facile de croire tant le mystère, l'histoire et les sciences s'y mêlent pour composer un récit délicat et fascinant. Dans cet album, l'image dans sa grande dimension esthétique contribue à une autre forme de narration basée sur l'émotion qui rendrait presque naturelle l'existence des fées.

B) L'art dans l'album

L'album, dans sa dimension esthétique et sensitive va être le support idéal pour véhiculer l'émotion d'une œuvre d'art et la beauté de la nature. Le jardin qui se situe à la frontière entre la nature et l'œuvre d'art peut être magnifiquement représenté à travers l'album. *L'histoire en vert de mon grand-père*²¹² apparaît comme l'exemple idéal du lien entre l'art de l'album et l'art du jardin. Il relaye à merveille l'idée que le jardin s'écrit par celui qui le compose et donne à voir son autoportrait. Dans la dernière double page qui s'ouvre, le lecteur peut lire le jardin, et à travers lui, toute la vie de ce grand-père. Le jardin constitue l'ancrage de sa vie. Mais au-delà du récit, les images du livre construisent un référent culturel lié à l'art des jardins. En effet, les souvenirs que conserve le jardin se dessinent sous les traits d'un jardin à la française, héritage des jardins de Le Nôtre. Le lecteur découvre les buis taillés en sculpture, les labyrinthes, les haies délimitant des espaces, les allées pavées, les grands vases en pierre sculptée. Il en est de même pour *Le jardin de Max et Gardénia*²¹³. Le mur a une valeur symbolique dans l'histoire puisqu'il représente le monde clos et sécurisant que l'on doit franchir pour accéder à la liberté. Mais au-delà de ce symbole et de ce récit, les deux mondes de chaque côté du mur représentent des stéréotypes de jardins. Le petit jardin du chat et de la souris est un joli jardin ordinaire verdoyant fait d'un potager et d'un jardin d'ornement. Rien ne manque : le tuyau d'arrosage, la petite clôture, les outils du jardinier. De l'autre côté de ce mur si difficile à franchir un immense et impressionnant jardin à la française. Ici, tous les invariants du jardin remarquable sont représentés : le labyrinthe, les bosquets taillés,

²¹² Smith Lane, *L'histoire en vert de mon Grand père*, Paris : Gallimard, 2012.

²¹³ Bernard Fred et Rocca François, *Le jardin de Max et Gardénia*, Paris : Albin Michel Jeunesse, 2006

la pièce d'eau, le château et les statues majestueuses. La lecture de cet album, va contribuer à alimenter le bagage culturel des enfants dans le domaine des jardins.

Dans leurs créations artistiques toujours plus innovantes, les auteurs d'albums de jeunesse brouillent les pistes en proposant des œuvres d'une originalité sans cesse renouvelée. Albums sans textes, livres jeux, livres objets, livres animés... Nathalie Prince, dans l'introduction de son ouvrage sur la littérature de jeunesse, pose d'ailleurs la question de savoir comment identifier un livre.

Finale­ment, quelques-uns de ces livres que je tiens dans la main, même s'ils m'ont permis de les identifier clairement comme participant à un genre, me font douter désormais qu'ils soient des livres. Là je peina­is à identifier la jeunesse à laquelle se destinait cette littérature, ici je peine à identifier le livre²¹⁴.

De ce fait, l'album ne s'éloigne-t-il pas de sa fonction narrative première en devenant un support ou un objet artistique pur?

L'exposition de la Bibliothèque Départementale des Bouches du Rhône consacrée aux livres animés²¹⁵ interroge le visiteur dans ce sens. Ces objets d'art fragiles et merveilleux en trois dimensions, manipulables avec une très grande délicatesse, sont-ils toujours des livres? Ce sont sans conteste de « drôles de livres » comme le souligne le titre de cette exposition. Ces livres animés sont des objets sophistiqués et précieux, réalisés par des créateurs au statut d'artistes. Dans ces ouvrages, le plaisir de la manipulation est associé à la jubilation de la découverte. Le livre animé se métamorphose, se déploie et se déploie. Il offre mille surprises à son lecteur. D'ailleurs, sa dénomination anglo-saxonne de « pop-up » est très évocatrice puisqu'elle signifie « qui saute en avant » et représente bien la surprise du lecteur devant lequel l'illustration surgit en sortant de son cadre. Par son côté ludique et magique, il éveille la curiosité et stimule l'imagination. Ces livres ont pour particularité de donner une allure vivante, réelle, en trois dimensions, aux illustrations par des techniques de pliage, découpage ou collage. Ainsi, la version animée du conte *Hansel et Gretel*²¹⁶ permet de découvrir ce récit autrement. La force évocatrice des images en trois dimensions ajoute une forte émotion à la lecture de ce conte, notamment l'image où les enfants sont perdus dans la forêt. Cette forêt dévore toute la page et saute littéralement au visage de l'enfant qui tourne la page. Les enfants apparaissent petits, vulnérables et disparaissent presque dans l'enchevêtrement des arbres de cette forêt hostile. Ainsi, ce livre singulier sort de l'espace dans le-

²¹⁴ Prince Nathalie, *La littérature de jeunesse*, Paris : Armand Colin, "Collection U", 2012, p 23.

²¹⁵ *Drôles de livres, Le monde magique du livre animé*, ABD Gaston Defferre, du 1^{er} mars au 12 juillet 2014, Marseille

²¹⁶ Rowe, Louise, *Hansel et Gretel*, Paris : Mango Jeunesse, 2010.

quel il est confiné en sollicitant les cinq sens. Son univers se révèle par les émotions. Gaëlle Pélachaud, commissaire de l'exposition précise :

Ces approches orientent les modes de perception du livre-objet, stimulent des dimensions inexplo-
rées en lecture (...) La forme du livre prend les caractéristiques d'un jeu, et incite le lecteur à ma-
nipuler les pages pour accéder à la lecture. Le texte se mérite, il ne confie pas tous les secrets au
premier regard²¹⁷.

Il s'agit donc toujours de livres dans lesquels la page et l'image sont mouvantes. Ces livres singuliers deviennent des laboratoires explorés par l'artiste qui les utilisent en altérant leurs formes pour exprimer leurs propos. Ces ouvrages repoussent les frontières du livre et de la littérature. Etant eux-même des œuvres d'art, ils sont un écrin idéal pour évoquer et sensibiliser les enfants à l'art. Ainsi lorsque le lecteur ouvre le livre *Promenade dans le jardin de Monet*²¹⁸ de Francesca Crespi il est immergé dans l'univers du peintre : sa maison, son jardin en fleurs, son atelier, apparaissent comme une maquette. Au fil des pages le lecteur découvre Monet lui-même, peignant à son chevalet, près de l'illustre bassin aux nymphéas. La dimension en relief de ce livre permet, à la fois de sensibiliser le lecteur à l'art pictural de Monet, mais en donnant la possibilité de se plonger dans son univers, c'est tout l'esthétisme et la poésie du jardin de Monet qui est ressenti par le lecteur. Par la réception émotive de l'image, cet album va sensibiliser à l'art des jardins. Mais cet art des livres animés, par l'émotion esthétique qu'il suscite peut sensibiliser bien évidemment dans d'autres domaines et notamment dans le domaine de l'éco citoyenneté. C'est le cas de l'album pop-up *Dans la forêt du paresseux*²¹⁹. Dans ce récit, il est question de la déforestation en forêt amazonienne. De la première page surgit une luxuriante forêt en trois dimensions, peuplée d'animaux et d'humains. Comme le dit le texte : "Tout est vert, tout est vie, dans la forêt du paresseux".

Au détour des pages, ce sont des monstres de fer qui remplacent petit à petit les arbres en les détruisant. L'intérêt du livre animé réside dans le contraste vraiment très saisissant que produit la page entièrement blanche et sans relief lorsque les engins ont détruit toute la forêt. La réalité de la désertification est matérialisée et la page blanche et vide inquiète le lecteur à la hauteur du problème qu'elle évoque. L'espoir, lui aussi est concrétisé par un effet d'animation. C'est l'homme qui plante une nouvelle forêt et c'est le lecteur qui en actionnant la tirette contribue à donner à nouveau relief et couleur à

²¹⁷ Pélachaud Gaëlle, artiste, conférencière, professeur de dessin et commissaire de l'exposition : *Drôles de livres, Le monde magique du livre animé*, ABD Gaston Defferre, du 1^{er} mars au 12 juillet 2014, Marseille

²¹⁸ Crespi Francesca, *Promenade dans le jardin de Monet*, Paris : Flammarion, 1995,.

²¹⁹ Strady Sophie, Boisrobert Anouk et Rigaud Louis (Illustrations), *Dans la forêt du paresseux*, Paris : Hélicium, 2011

cette triste page blanche. Le récit se termine par une note d'espoir car ce sont les hommes qui ont détruit la forêt, mais ce sont eux aussi qui ont le pouvoir de la faire renaître en changeant de comportement.

C) "Instruire par le plaisir"²²⁰

L'album de jeunesse semble donc être le lieu et l'objet de tous les possibles. En effet, la dimension visuelle des albums et, inhérente à elle, l'aspect artistique et esthétique qu'ils développent, engendre une forme nouvelle de réception chez le jeune lecteur. Finalement, la meilleure façon de sensibiliser les enfants, n'est-elle pas celle qui s'est complètement affranchie du besoin d'instruire et qui accroche son lecteur par son aspect poétique et esthétique? Ce constat permet de sortir du grand débat récurrent et stérile concernant la littérature de jeunesse: doit-elle instruire ou distraire? Doit-elle instruire en distrayant? Dans son ouvrage sur la littérature de jeunesse, Nathalie Prince le formule en ces termes:

Ce renversement dialectique de la littérature d'enfance et de jeunesse, qui en même temps qu'elle répugnait à l'éducation la cultivait et la défendait, souligne combien l'originalité du destinataire de la littérature d'enfance et de jeunesse oblige à considérer comme solidairement liés l'instruction et le plaisir que ce destinataire - enfant ou adolescent - va tirer de sa lecture; mais il ne s'agit pas de choisir entre les deux; les deux vont de pair. Et par là on retrouve une espèce de quintessence de la littérature de la jeunesse qui a toujours cru qu'elle devait instruire au lieu de plaire alors qu'elle ne cessait d'instruire par le plaisir²²¹...

Dans la conclusion de ce même ouvrage, Nathalie Prince insiste sur le fait que la littérature de jeunesse "ne ressemble à aucune autre littérature a su devenir le lieu d'expérience littéraires, poétiques et artistiques, absolument originales"²²².

C'est par cette dimension originale, créative et libre que la littérature de jeunesse constitue le pilier central de la construction culturelle, artistique et citoyenne de l'enfant. Car la littérature de jeunesse est tout cela à la fois. De ce fait, elle sera outil et matière au cœur du projet, source d'inspiration, d'imagination et référence culturelle, essence de la pensée, de la réflexion de l'enfant et support de création artistique.

²²⁰ Prince Nathalie , *La littérature de jeunesse* , Paris : Armand Colin, "Collection U", 2012, p 79.

²²¹ *ibid*

²²² *Ibid.* p 193.

IV) retour à l'école ...

Le jardin peut être considéré comme un matériau culturel à construire pour les enfants. Il se constitue de façon concrète par le jardinage, les mains dans la terre pour planter, arroser, semer, récolter. Il se construit aussi par les objets culturels tels que la photo, la peinture et bien évidemment la littérature. Mais pour construire un concept, il est nécessaire de pouvoir en restituer un ressenti, une impression. Cette restitution passe par les dessins et par les mots.

Pour cela, le carnet de jardin peut être à la fois un outil et une œuvre. Elaboré et enrichi tout au long de l'année, ce carnet garde la mémoire de tout ce que l'enfant perçoit. Parce qu'il articule différents langages: écritures, photos, peintures, dessins, herbier, il est à la fois, une trace, un fil conducteur et un support des activités menées dans le jardin. Il reflète les sensations, les ressentis des enfants lors de petits moments « passés au jardin » à différentes périodes de la journée et de l'année. Le carnet permet le passage de la sensation au langage verbal et donc une compréhension plus mentale du jardin, une appropriation du territoire pris dans toutes les significations: poétiques, telluriques, esthétiques, sociales, topographiques.

Avec les élèves de la classe de CE1 ayant réalisé le projet développé dans la deuxième partie de ce mémoire une « aventure artistique » a été menée à partir de leur carnet de jardin dans le but d'évoquer le jardin d'école lors de « la fête de la cerise et de la nature²²³ » organisée au cœur du village à la fin du mois de mai.

Cette fête est une démarche écocitoyenne du village pour faire revivre une tradition provençale ancestrale tombée dans l'oubli. Elle est l'occasion de sensibiliser et d'inciter les gens sur des techniques de jardinage plus naturelles et plus adaptées à la région. On y trouve des ateliers de compostage, des paysagistes venus expliquer comment créer un beau jardin sec qui ne nécessite pas d'arrosage, des pépiniéristes qui tentent de faire revivre les cultures de variétés anciennes de légumes, des apiculteurs qui sensibilisent la population sur la fragilisation des ruches et la disparition des abeilles, des démonstrations de taille d'arbres, des informations sur les constructions d'abris pour les insectes amis des jardins... Dans cette fête, les enfants de l'école primaire disposent d'un bel emplacement pour « exposer » leur jardin. Les cultures bien sûr, avec des variétés de tomates rares anciennes et originales dans leur forme et leur couleur à faire découvrir aux parents, des jolies plantes ornementales à partager. Mais aussi l'art du jardin avec une

²²³ Annonce de cette fête sur le site de la commune : <http://www.roquefort-labedoule.fr/fr/actualites-agenda/actualites/theme-22-/id-182-4eme-edition-de-la-fete-de-la-cerise-et-de-la-nature>

représentation de l'architecture de notre jardin et de sa structure de "culture en carré". Enfin, pour la dimension artistique, les enfants des différentes classes ont créé autour du jardin et exposé leurs œuvres lors de cette manifestation.

Pour les élèves de CE1, en parallèle du carnet de jardin qui s'est construit et étoffé tout au long de l'année, les enfants ont découvert les haïkus. Le choix de ce poème particulier rejoint le concept d'Anne Cauquelin qui établit une similitude entre le jardin et le haïku. En effet, elle compare le jardin à un haïku en ce sens où le jardin est un fragment qui est à la fois partie du monde et une représentation du monde tout entier. Tel le haïku qui est un poème contenu dans un seul vers.

Le jardin vaut pour l'Eden, pour le monde, il est un fragment total qui tient l'univers tout entier dans son petit enclos, l'infini compris dans le fini (...) Que le fragment soit à la fois la partie et le tout; la séparation et ce qui fait liaison, voici bien une pensée paradoxale. Difficile à représenter, cette pensée est pour cela même (...) la racine de la poésie. Un haïku, un vers, un distique, et c'est le ciel étoilé au-dessus de nos têtes, ou au choix, l'abîme insondable sous nos pieds²²⁴

Durant tout le mois de mai, la maîtresse et la bibliothécaire ont lu et mis à la disposition des enfants des haïkus issus de l'album *Petits haïkus des saisons*²²⁵. Par l'écoute de ces poèmes, ils ont découvert le caractère minimaliste du haïku et le thème de la nature toujours représenté.

Sans doute il y a des oiseaux
Qui chantent
Pour l'oreille des sorcières.

Par petits groupes les enfants ont ensuite tenté de s'approprier certains poèmes et de les lire ou dire aux autres enfants de la classe. Par cette démarche, ils ont découvert la structure du poème qui tient dans une phrase et son organisation en trois vers .

Sur mon poignet nu
Un papillon jaune
Je n'ose plus respirer.

Dans un troisième temps, imprégné de ces poèmes, les enfants vont participer à des ateliers d'écriture de haïkus. Pour ce moment de création, ils disposent de leur carnet de jardin. Ce carnet consigne leurs dessins, quelques plantes séchées, des photos et des répertoires de mots collectés à partir de leurs activités et observations du jardin d'école mais aussi des albums travaillés ensemble et toujours présents dans la classe. Ce répertoire de mots va servir de support à ces ateliers d'écriture de haïkus. Ainsi Quentin a écrit:

Cette année,

²²⁴ Cauquelin Anne, *Petit traité du jardin ordinaire*, Paris : édition Payot et Rivages, 2003, p 117

²²⁵ Malineau Jean-Hugues, *Petits haïkus des saisons*, Paris : Ecole des loisirs, 1996

le printemps scintille,
comme des étoiles

Mathias lui, se souvient de l'album *Le jardin voyageur*²²⁶ :

Le jardin
qui est parfumé, voyage
sur des rails

Lilia s'amuse:

Quand la fourmi
mange les pucerons,
ça fait rêver les fleurs.

Carla imagine:

Dans le jardin,
quand les oiseaux chantent,
les fleurs poussent.

Une autre collecte est organisée à partir des dessins, photos et répertoires de mots du carnet pour dire les couleurs du jardin. Ces couleurs sont multiples et lumineuses. Comment les prendre au jardin pour les restituer dans une œuvre? La réponse est suggérée par l'album *C'est pour toi*²²⁷, où des petites souris cherchent désespérément dans la nature un cadeau à offrir à leur maman. Hélas tous les éléments fleurs et fruits sont utiles aux autres animaux et elles ne peuvent rien emporter. Finalement un très joli dessin avec l'empreinte des végétaux rencontrés constituera un merveilleux cadeau pour leur maman. Cet album évoque l'idée de « capturer » les couleurs du jardin sur la feuille. La classe réalise alors des encres végétales à partir des collectes de végétaux du jardin.

Ces encres végétales transparentes et lumineuses constituent un très beau support d'expression artistique. Issues du jardin, elles symbolisent l'essence du jardin, la quintessence par laquelle il va pouvoir devenir art. Dès lors, le jardin va se dessiner, se mettre en mot par lui-même. Ecrire les haïkus avec des encres végétales, réaliser un tableau d'empreintes de feuilles avec des encres issues de ces mêmes feuilles permet des créations artistiques mettant en scène le jardin par lui-même.

Le jour de la fête de la cerise, les enfants exposent leurs haïkus sur support d'encres végétales et animent un atelier de fabrication d'encre et un atelier d'empreintes de végétaux à l'encre végétale. Ainsi les créations artistiques tout en mettant en avant le

²²⁶ Brown Peter, *Le jardin voyageur*, Namur : Edition Nord-Sud, 2010.

²²⁷ Leeson Christine et Ellis Andy, *C'est pour toi*, Namur : Edition Mijade, 2004

travail d'écriture et l'aspect esthétique des productions, s'inscrivent dans une réelle démarche de développement durable tant par la nature de l'œuvre que par le choix du lieu de réception. Le jardin, au cœur du dispositif, symbolise cette nature forte et fragile à préserver et à magnifier car elle est le fil directeur témoin de la construction culturelle et sociale de l'homme et le garant d'un avenir durable car citoyen pour l'humanité.

Conclusion

La littérature de jeunesse ne se contente pas de raconter de belles histoires. Elle offre au jeune lecteur des œuvres séduisantes et résistantes donnant la part belle à l'initiative et à la réaction des enfants. En ce sens, il est important, dans le cadre de son enseignement, de ne pas rechercher des œuvres à visée didactique ni d'instrumentaliser l'ouvrage au profit de la construction de la connaissance. C'est parce que la littérature de jeunesse dans sa complexité suggère des pistes, offre des possibilités, que le lecteur fait des connexions, choisit des interprétations et au final propose une lecture singulière de l'œuvre. Elle est donc un moyen d'échange qui favorise l'expression d'une opinion et oblige le lecteur à se positionner. C'est à travers ses thématiques que la littérature de jeunesse guidera l'enfant. Les ouvrages étudiés dans ce mémoire proposent des œuvres de fiction mettant en scène le jardin. Ce corpus crée un univers particulier qui s'inspire du réel, le décrit et le dépasse ou le transcende. Il a donc pu offrir une fenêtre ouverte sur le monde permettant à l'enfant de mieux le comprendre, le ressentir ou le juger. C'est en développant une relation sensible et critique face aux problèmes écologiques soulevés par ces ouvrages que l'enfant forge sa dimension citoyenne.

Le travail de ce mémoire a mis en avant l'esthétisme particulier de l'album de jeunesse. En effet, son originalité artistique repose sur l'interaction du texte, de l'image et du support. Cette particularité fait de l'album une œuvre iconotextuelle pour laquelle Isabelle Nières-Chevrel reconnaît des qualités artistiques uniques:

C'est ce jeu de relations intersémiologiques qui explique qu'en dépit de leur brièveté et de leur apparente simplicité, certains albums puissent se révéler d'une remarquable richesse. L'album iconotextuel est le seul genre que l'on peut tenir pour une création pleine et entière de la littérature d'enfance, tant celle-ci a su le mener à un degré d'élaboration artistique sans équivalence²²⁸.

Cette dimension artistique de l'album de jeunesse a permis de dépasser le simple projet de classe autour du jardin. A travers leurs lectures, les enfants ont développé leur curiosité et leur capacité à réfléchir, tissé des liens et finalement se sont construits une

²²⁸ Nières-Chevrel Isabelle, "La littérature d'enfance et de jeunesse entre la voix, l'image et l'écrit", Bibliothèque comparatiste, Société française de littérature générale et comparée, Vox-poética, 30/01/2011, <http://www.vox-poetica.org/sflgc/biblio/nieres-chevrel.html>

culture. Le jardin, en tant que matériau culturel, est un concept qui s'est construit tout au long de ce projet. En proposant aux enfants des créations artistiques engagées dans une démarche écocitoyenne à l'échelle de leur ville, ils ont pu restituer leurs ressentis et chaque enfant a exprimé à sa manière sa sensibilisation à la cause écologique.

Dans les recherches et les ateliers menés pour ce mémoire, deux dimensions importantes de la littérature de jeunesse n'ont pas été prises en compte. La question du destinataire et inhérente à cette question, la notion d'oralité. Car dans ce projet, c'est l'adulte, ici dans son rôle d'enseignant, qui est responsable du choix des albums proposés aux enfants. C'est lui aussi qui, par l'intermédiaire d'une lecture orale, fait découvrir le livre et l'histoire. Il serait intéressant de mener de nouvelles recherches et d'autres ateliers de lectures avec les enfants en se concentrant sur ces deux paramètres. En effet, cette sensibilisation aux problèmes écologiques, cette beauté artistique et poétique des jardins auraient-elles été perçues par les enfants si, par ses choix, l'enseignant n'avait pas été lui-même impliqué et sensible à ces causes? Les albums de ce corpus auraient-ils été lus ou seulement remarqués par les enfants si la lecture orale avait été plus neutre, si l'enseignant ne leur avait pas communiqué son plaisir? Autant de questions vraiment intéressantes qui révèlent la grande richesse de la littérature de jeunesse et la complexité de tenter d'évaluer l'impact qu'elle produit sur les enfants car on touche alors à leur intimité intellectuelle qu'il convient d'aborder avec précaution, exempt d'un regard normatif.

Bibliographie

Ouvrages de référence

1. Sur la littérature

❖ Ouvrages théoriques

- BOIMARE, Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris : Edition Dunod, "Enfance", 2014, 196 p.
- COLLECTIF, *Lire est le propre de l'homme. De l'enfant lecteur au libre électeur*, Paris : Retz, 2011, 187 p.
- COLLECTIF, *Images à la page, une histoire de l'image dans les livres pour enfant*, Paris : éditions Gallimard, "Hors série Gallimard jeunesse", 1984, 128 p.
- POSLANIEC, Christian (ed), *L'école des lettres: La littérature des enfants fait école*, Paris : Ecole des loisirs, 2008, 96 p.
- PRINCE, Nathalie, *La littérature de jeunesse*, Paris : Edition Armand Colin, "Collection U", 2012, 240 p.
- ROUTISSEAU, Marie-Hélène, *Des romans pour la jeunesse? Décryptage*, Paris : Belin, "Guide Belin", 2008, 191 p.
- VAN DER LINDEN, Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay : Edition L'atelier du poisson soluble, 2007, 166 p.
- VAN DER LINDEN, Sophie. "L'album, un support artistique?", dans Prince, Nathalie, *La littérature de jeunesse en question(s)*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009, pp 25-49

❖ Ouvrages didactiques

- CHIROUTER, Edwige, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris : Hachette Education, 2011, 207 p.
- CLERMOND, Philippe (dir), *Enseigner la littérature de jeunesse. Culture(s), valeurs et didactique en question, Ecole primaire, collège.*, Strasbourg : CRDP d'Alsace, "Guides pratiques", 2008, 274 p.

- DEFOURNY, Michel, *De quelques albums qui ont aidé les enfants à découvrir le monde et à réfléchir*, Paris : Ecole des loisirs, "Archimède", 2013, 128 p.
- PERRIN, Agnès, *Quelle place pour la littérature à l'école ?*, Paris : Retz, 2010, 95 p.
- POSLANIEC, C, HOUYEL, C, LAGARDE, H, *Comment utiliser des albums en classe, Cycle 1, 2, 3*.Paris : Retz, 2005, 182 p.
- TAUVERON, Catherine, *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*, Paris : Edition Hatier, 2010, 351 p.

2. Sur le jardin

❖ Ouvrages théoriques

- CAUQUELIN, Anne, *Petit traité du jardin ordinaire*, Paris : édition Payot et Rivages, 2003, 205 p.
- CLEMENT, Gilles, *Une brève histoire du jardin*, Paris, édition Jean-Claude Béhar, 2011, 124 p.
- COLLECTIF, *Splendeur de Babylone et Persépolis*, Paris : édition Atlas, « Archéologie », 1985,128p.
- LE DANTEC, Jean-Pierre, *Poétique des jardins*, Arles : Edition Actes Sud, 2011, 183 p.
- FOUCAULT, Michel, conférence au Cercle d'études architecturales, *Des espaces autres*, textes rassemblés par Daniel Defert et François Ewald, *Dits et écrits*, Paris, Edition Gallimard, 2004, 1736 p.
- PEYLET, Gérard (ed.), "Les mythologies du jardin de l'antiquité à la fin du XIX° siècle", *Eidolon*, Presses Universitaire de Bordeaux, 2004, 293 p.

❖ Ouvrages didactiques

- FERIDUM, Bruno, *Jardiner avec les enfants. Conseils pratiques et ateliers de découvertes*, Rennes : Editions Ouest France, 2005, 159 p.
- RUTILY, Aline, *Arts visuels et jardin*, Poitiers : CRDP Poitou-Charentes, 2006, 62 p.

3. Sur le développement durable

❖ Ouvrages théoriques

- BERHAULT, Gilles, *Propriétaire ou artiste? Manifeste pour une écologie de l'être*, La Tour d'Aigues : Edition de l'Aube, 2013, 142 p.
- EUZEN, Agathe, EYMARD, Laurence, GAILL, Françoise (éd), *Le développement durable à découvert*, Paris : CNRS édition, 2013, 362 p.
- HAECKEL, Ernst, *Generelle Morphologie der Organismen (Morphologie générale des organismes)*, Berlin : Editin De Gruyter, 1988, 607 p.
- LARRERE, Catherine et Raphaël, *Du bon usage de la nature : Pour une philosophie de l'environnement*, Paris, Edition Flammarion, "Champs essais", 2009, 355 p.
- SERRES, Michel, *Le contrat naturel*, Paris, Editions François Bourin, 1990, 191 p.
- RABHI, Pierre, *La part du colibri. L'espèce humaine face à son devenir*. La Tour d'Aigues : Edition de l'aube, 2011, 64 p.

❖ Ouvrages didactiques

- CECCALDI, Agnès, *Le développement durable*, Paris : Nathan, "collection Jd Idées", 2010, 64 p.

Articles et revues

- *Argos, lire, écrire, se documenter*, "Lecture et culture scientifique", n° 45, SCEREN, CRDP de Créteil, mai 2009.
- *Aster*, "sciences et récits", n° 44, Institut National de Recherche Pédagogique, 2007.
- BELHOSTE, Bruno, "L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes", *La revue d'histoire des sciences*, n° 43-A, 1990,
- *Cahiers pédagogiques*, "L'éducation au développement durable : comment faire ?", n°478, janvier 2010.
- *Cahiers pédagogiques*, "La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ? ", n° 462, avril 2008.
- CHENOUF, Yvonne, « L'école à la croisée des langages » *Actes de lecture N°112*, AFL, décembre 2010, p 51.

- *Citrouille*, Revue des librairies indépendantes, "Les éditeurs indépendants", Décembre 2013.
- DESPLECHIN, Marie, "Marie Desplechin, passeuse de voix", *La revue des livres pour enfants*, N°271, 2013, pp 112-117.
- DESPLECHIN, Marie, « L'invité : Marie Despléchin », *Télérama*, n° 3351, 2 avril 2014, pp 4_5
- NIERES-CHEVREL, Isabelle, "Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants", *La Revue des livres pour enfants*, n°214, décembre 2003
- SHULEVITZ, Uri, "Ecrire avec des images : comment écrire et illustrer les livres d'enfants ? ", *La Revue des livres pour enfants*, n°214, décembre 2003, pp 108-112.
- SICOTTE, Geneviève, "Le jardin dans la littérature fin-de-siècle, ou quand un motif narratif devient un objet esthétique", *Projet de paysage*, revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace, dossier thématique n°5, 2011.
- SORIN, Noëlle, "Les valeurs citoyennes dans l'album québécois du début du XXI^e siècle", *Nationalité, mondialisation et littérature d'enfance et de jeunesse*, Paris : EAC (édition des archives contemporaines), 2007, pp109-116.

Emissions radiophoniques, conférences, expositions, DVD

- DOUZON, Olivier, "Vingt ans des éditions du Rouergue", Conférence, "Les littorales", Marseille, 18 octobre 2013
- "Drôles de livres, Le monde magique du livre animé", Exposition, Bibliothèque départementale, Marseille, du 1^{er} mars au 12 juillet 2014.
- MURAIL, Marie-Aude, "3000 façons de dire je t'aime", Conférence, Salon du livre de jeunesse, Montreuil, 2 décembre 2013.
- REBHELI, Ali, "Table ronde : le jardin, objet d'art contemporain", *Les bons plaisirs*, France culture, le 22. 07. 2013.
- SCHNEIDER, Michèle, "Le bestiaire du jardin : un projet pluridisciplinaire à l'école primaire.", DVD, SCEREN, Strasbourg : CRDP d'Alsace, "Ressources formation vidéo multimédia", 2005.

Littérature de jeunesse

1. Albums documentaires

- ALLAIRE, Caroline, HELLADORE (illustration), *J'explore le jardin*, Paris, Edition Gallimard Jeunesse, "Mes premières découvertes", 2002.
- ALLAIRE, Caroline, KRAWCYK Sabine (ill.), *J'explore le potager de tout près*, Paris, Edition
- DE BOURGOING/Pascal, HOUBRE, Gilles (ill.), *La carotte, la pomme*, Paris, Edition Gallimard Jeunesse, « Mes premières découvertes » 1989.
- Gallimard Jeunesse, "Mes premières découvertes", 2004
- FERRE, Christel, PIQUET, Elisabeth (ill.) *Mon jardin gourmand bio*, Forcalquier : Le Sablier jeunesse, 2010
- FUHR, Ute, SAUTAL, Raoul (ill.), *Le jardin, lampe magique*, Paris, Edition Gallimard Jeunesse, "Mes premières découvertes", 2009.
- HELLINGS Colette, MAES Dominique (ill.), *Les bonnes mauvaises herbes*, Paris : Ecole des loisirs, "Archimède", 1994.
- LUCHT, Irmgard, *Rouge coquelicot*, Paris : Ecole des loisirs, "Archimède", 1996.
- LUFF, Vanessa, *Le vieux verger*, Paris : Ecole des loisirs, "Archimède", 1995.
- PANCREAU-GODEFROY, Lolita, NUDD-MITCHELL, Emily, *Jardin d'insectes*, Forcalquier : Le Sablier jeunesse, 2010.

2. Albums narratifs

- BERNARD, Fred, ROCCA, François : ill., *Le jardin de Max et Gardénia*, Paris : Edition Albin Michel Jeunesse, 2006.
- BLAKE, Quentin, *Le bateau vert*, Paris : Gallimard jeunesse, 1998.
- BROWN, Peter, *Le jardin voyageur*, Namur, Edition Nord-Sud, 2010.
- BROWN, Ruth, *Dix petites graines*, Paris : Gallimard jeunesse, 2001.
- CECH, Pavel, *Le jardin merveilleux*, Paris, Edition Gründ, 2005.
- COUGERON, Rémi, *Trois jours de vie en plus*, Paris, Edition Mango jeunesse, 2008.
- CRAUSAZ, Anne, *J'ai grandi ici*, Nantes : Edition Memo, 2008.

- DE PENNART, Geoffroy, *Le loup est revenu*, Paris : Ecole des loisirs, 1996
- DONGPO, Su, SARA (ill.), *Un bon fermier*, Amboise : Edition Hongfei, 2013.
- GRANDIN, Aurélie, *Le jardin en chantier*, Arles, Edition Actes Sud Junior, 2010.
- ICHIKAWA, Satomi, *La fête à la tomate*, Paris : Ecole des loisirs, 2014.
- IWAMURA, Kazuo, *la famille souris et le potiron*, Paris, Edition Ecole des loisirs, 1997.
- LEESON, Christine et Ellis Andy, *C'est pour toi*, Namur, Edition Mijade, 2004.
- PEREZ, Sébastien, LACOMBE Benjamin (ill.) , *L'herbier des fées*, Paris : Edition Albin Michel, 2011
- RODARI, Gianni, SANA, Alessandro (ill.), *Quel cafouillage!*, Paris : Ecole des loisirs, 2007.
- SERRES, Alain, BONANNI Silvia (ill.), *Quand nous aurons mangé la planète*, Paris : Edition Rue du Monde, 2009.
- SMITH, Lane, *L'histoire en vert de mon Grand père*, Paris, Edition Gallimard, 2012.
- VOLTZ, Christian, *Dis papa pourquoi?*, Paris : Bayard jeunesse, "les belles histoires des tout-petits", 2010
- VOLTZ, Christian, *Toujours rien*, Albi : Edition du Rouergue, 1999.
- ZIDROU, POURCHET, Marjorie (ill.), *Mon jardin*, Rodez : Edition Le Rouergue, 2009.

3. Pop-up

- BOWERS, Jenny, *Petit arbre*, Paris : Edition quatre fleuves, 2014.
- CRESPI, Francesca, *Promenade dans le jardin de Monet*, Paris : Flammarion, 1995.
- ROWE, Louise, *Hansel et Gretel*, Paris : Edition Mango Jeunesse , 2010.
- STRADY, Sophie, BOISROBERT Anouk et RIGAUD, Louis : ill., *Dans la forêt du paresseux*, Paris : Hélium, 2011.

4. Contes

- GRIMM, *Blanche-Neige et autres contes*, Paris : Flammarion, "Librio", 2004.
- PERRAULT, Charles, *Contes de ma mère l'Oye*, Paris : Flammarion, "Librio", 1994.

5. Poésie

- MALINEAU, Jean-Hugues, *Petits haïkus des saisons*, Paris, Edition Ecole des loisirs, 1996.
- BERGESE, Paul, *Ecoute, l'arbre respire*, La Seyne : Pluie d'étoiles édition, 2011.

6. Ouvrages pour philosopher avec les enfants

- LABBE, Nathalie, PUECH, Michel (ill.), *La nature et la pollution*, Paris : Milan jeunesse, "Les goûters philo", 2011.
- PIQUEMALE, Michel, LAGAUTRIERE, Philippe (ill.), *Les philo-fables pour la terre*, Paris : Albin Michel, 2010.

Textes littéraires

- BAUDELAIRE, Charles, *Les fleurs du mal*, Paris : Le livre de poche, 1964, 254 p.
- HESSE, Hermann, *Narcisse et Goldmund*, Paris : Le livre de poche, 2012, 383 p.
- HUGO, Victor, *Les Misérables*, "tome 3", Genève : édition Edito-Service SA, 1962, 208 p.
- ORSENNA, Eric, *La grammaire est une chanson douce*, Paris : Le livre de poche, 2001, 150 p.
- PONGE, Francis, *Entretiens avec Philippe Sollers*, Paris, Gallimard/Seuil, 1970.
- PONGE, Francis, *Pour un Malherbe*, Paris, Gallimard, 1965.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Du contrat social*, Paris, Edition Flammarion, "GF", 2011.

- VERLAINE, Paul, "Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant", "Mé-lancholia III", *Petite bibliothèque de poésie*, Paris, Gallimard/Télérama, "nrf", 2013, 45 p.
- VOLTAIRE, *Candide ou l'optimisme*, Paris, Hachette, Les nouveaux classiques illustrés, 1981, 203 p.

Documentation en ligne

1. Textes officiels

❖ Site du ministère de l'Education Nationale

www.education.gouv.fr

- Les Bulletins officiels mensuels de l'Education Nationale sont consulta-bles sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html
- Les ressources pédagogiques et les documents d'accompagnement pour les professionnels de l'Education sont disponibles sur : <http://eduscol.education.fr/>
- Les programmes officiels de l'école élémentaires sont consultables sur : <http://www.education.gouv.fr/pid24307/les-programmes-de-l-ecole-elementaire.html>
- Liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2 sont disponibles sur : http://media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/0/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C2_110323_171580.pdf

❖ Site du ministère du Développement Durable

<http://www.developpement-durable.gouv.fr>

- Le Sommet de la Terre de Rio de Janeiro, en 1992, Disponible sur : <http://www.developpement-durable.gouv.fr/La-Convention-sur-la-diversite,12582.html>

❖ Site des Nations Unies

- UNRIC : Centre régional d'information pour les Nations Unies pour l'Eu-rope occidentale : <http://unric.org/fr/>

❖ Site de l'UNESCO

<https://fr.unesco.org/>

2. Articles, revues et conférences.

- BEN, "je ne suis pas une machine à fric mais une machine à communiquer", l'Express Culture, 2012. Intégralité de l'article disponible sur : http://www.lexpress.fr/actualites/1/culture/ben-je-ne-suis-pas-une-machine-a-fric-mais-une-machine-a-communiquer_1133586.html
- DEMOUGIN, Françoise, "Le jardin et ses représentations littéraires", conférence au CRDP de Montpellier, 2009. Consultable sur : http://www.cndp.fr/crdp-montpellier/images/articles/cd30/conferences/jardin/jardin_demougin.pdf
- NIERE-CHEVREL, Isabelle, "La littérature d'enfance et de jeunesse entre la voix, l'image et l'écrit", Bibliothèque comparatiste, Société française de littérature générale et comparée, Consultable sur le site : Vox-poética, site littéraire consacré à la théorie du récit, 30/01/2011, <http://www.vox-poetica.org/sflgc/biblio/nieres-chevrel.html>
- ORSENNA, Eric, « Rien n'est plus moderne qu'un jardin » L'Express Actualité, 2013. L'intégralité de l'article est disponible sur : http://www.lexpress.fr/actualite/rien-n-est-plus-moderne-qu-un-jardin_1494828.html
- RABOUILLE, M-A, VAN BELLEGHEN, C, "Le jardin", Lille : Inspection académique : <http://netia59a.ac-lille.fr/~va.anzin/IMG/pdf/jardin.pdf>
- SUBLET, Françoise, "Poétique et littérature jeunesse", débat organisé par le syndicat national de l'édition (SNE), 2007. Consultable sur le site du SNE : http://www.sne.fr/img/file/pdf/Nouveaux%20PDF/poetique_litterature.pdf

3. Sites d'associations artistiques

- FLUXUS, mouvement d'art contemporain : <http://www.4t.fluxus.net>
- CAPEFAREWELL, programme international culturel : <http://www.capefarewell.com>

- COAL, Coalition pour l'art et le développement durable, <http://www.projetcoal.org/coal/artcop21>
- Domaine de Chaumont-Sur-Loire qui accueille le festival international des jardins : http://www.domaine-chaumont.fr/festival_festival

4. Sites de littérature jeunesse et de recherche en lecture

- TELEMAQUE : Site de littérature de jeunesse du CRDP de l'académie de Créteil : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque>
- ONL (Observatoire National de la lecture) : <http://onl.inrp.fr/ONL/garde>
- ECOLE DES LOISIRS, ressources pour les éducateurs et les enseignants : <http://www.ecoledesloisirs.fr/educateurs-enseignants.php>
- LA JOIE PAR LES LIVRES, site dédié à la littérature de jeunesse de la Bibliothèque Nationale de France (BNF) : <http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/>
- RICOCHET: Site d'information et de valorisation de la littérature de jeunesse francophone : <http://www.ricochet-jeunes.org>
- AFL, association française pour la lecture : <http://www.lecture.org/>

Autres Références

- LAROUSSE, dictionnaire consultable sur : <http://www.larousse.fr/dictionnaires>
- *La Bible*, Paris : édition Bayard, 2001, 2734p.

Annexes

Annexe 1

Le jardin de l'école Paul Eluard à Roquefort La Bédoule (13).

Annexe 2

Les albums du corpus vus par les enfants.

Annexe 3

Une création artistique : Haïkus et encres végétales.

Annexe 1 : Le jardin de l'école





Annexe 2 : Les albums du corpus vus par les enfants



Dix petites graines de Ruth Brown vu par Mattéo.



Le jardin en chantier d'Aurélia Grandin vu par Chloé.



J'ai grandi ici d' Anne Crausaz vu par Lilia.



Le jardin voyageur de Peter Brown vu par Carla.



Dis papa pourquoi ? de Christian Voltz vu par Numa.

Annexe 3 : Une création artistique : Haïkus et encres végétales



