



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

ÉMERGENCE D'UN RAPPORT À LA LANGUE ET AU TEXTE À TRAVERS LES EXPÉRIENCES DE LECTURE DE L'ŒUVRE DE BÉATRICE PONCELET

Sylvie Dardaillon, PRAG de Lettres,
IUFM Centre Val de Loire, France.

Résumé : *au terme d'un processus de textualisation complexe, Béatrice Poncelet propose des albums dans lesquels la circulation entre image et voix croisées induit un rapport souple au matériau linguistique. L'écriture de nature poétique, confronte l'oralité des voix narratives au discours littéraire, pour offrir la « représentation des mondes sociaux » évoquée par Bakhtine. Ce tissage complexe d'une voix et d'une langue à l'autre oblige le lecteur à reconsidérer la norme, à réfléchir l'écart, dans la perspective de Meschonnic, pour qui le rythme, lié au physiologique, permet à la poésie de créer un autre réseau sémantique avec et contre le réseau habituel de la langue. La lecture partagée de ce type d'album implique chez l'enseignant la recherche de voies artistiques par le jeu de la mise en voix pour amener les élèves à mieux sentir les jeux de la langue à l'œuvre dans les albums-poèmes polyphoniques de notre auteure, pour les aider à percevoir ce que Barthes appelle le « bruissement de la langue ». Le lecteur scolaire devient alors cette « vive voix » dont parle Fonagy, à l'origine du « style verbal », il investit le texte et s'investit lui-même dans le texte et le transforme à travers son propre prisme, ainsi « la voix vive réinvente le texte ».*

INTRODUCTION¹

Au terme d'un processus de textualisation complexe, Poncelet propose des albums dans lesquels la circulation entre image et voix croisées induit un rapport souple au matériau linguistique. L'écriture de nature poétique, y confronte l'oralité des voix narratives au discours littéraire et ce tissage complexe d'une voix et d'une langue à l'autre oblige le lecteur à reconsidérer le rapport à la norme dans la perspective de Meschonnic, pour qui le rythme permet à la poésie de créer un autre réseau sémantique avec et contre le réseau habituel de la langue. La lecture partagée de ces albums-poèmes polyphoniques implique pour l'enseignant d'amener ses élèves à

mieux sentir les jeux de la langue à l'œuvre, pour les aider à percevoir ce que Barthes appelle le « bruissement de la langue ». Le lecteur scolaire devient alors cette « vive voix » dont parle Fonagy, il investit le texte, s'investit lui-même dans le texte et le transforme à travers son propre prisme.

UNE LITTÉRATURE DE L'ÉCART

Rythmes, respiration et circulation : la forme-sens.

Chez Poncelet, le texte est d'abord vu comme élément graphique constitutif de l'image, puis lu (ou pas) et interprété en interaction constante avec l'image, au rythme d'une circulation complexe. Ainsi, dans *Galipette*, il suit le mouvement giratoire, obligeant le lecteur à une gymnastique oculaire qui vient renforcer la sensation de vertige, le texte lui-même se faisant tourbillon, s'intégrant à son tracé. Dans *Chut, elle lit*, il est comme chuchoté à l'extrême bord gauche de la double page, inscrit en caractères minuscules,

¹ Ce travail s'inscrit dans le prolongement de notre thèse, dirigée par Véronique Castellotti et soutenue le 03 décembre 2009 à l'Université François Rabelais à Tours : « Les albums de Béatrice Poncelet à la croisée des genres : expériences de lecture, enjeux littéraires et éducatifs, implications didactiques ».

puis la typographie évolue, les lignes ondulent, exprimant par leurs courbes comme une métonymie des mouvements du corps maternel, à moins qu'elles ne suivent les variations mélodiques et rythmiques de la musique. Poncelet joue ainsi avec la plasticité du texte, portant une attention toute particulière aux valeurs relatives des typographies. C'est ainsi que parfois le texte disparaît presque, devient une des composantes de l'image, en tant que signe graphique. Par exemple, dans la seconde section de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, le texte, écrit en blanc sur fond beige rosé, pris dans le drapé des rideaux, dissimulé par le décor, se fond presque intégralement dans l'image. Ce parti pris iconographique apparaît alors comme une des composantes essentielles de la signification, renforçant le caractère futile et volatile des paroles. Cette disparition du texte dans l'image participe de la superposition des strates du réel, perturbant ainsi nombre de lecteurs adultes ou enfants. L'album est ainsi travaillé comme « forme-sens » par Poncelet, tant le texte lui-même, sa disposition sur la page, sa ponctuation, sa typographie font sens et image chez elle, comme dans le poème. Ainsi, dans la troisième section de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, la disposition du texte sur la page, sa fragmentation, sa typographie font image, invitent à une perception sensorielle de la situation qui suppose un passage par l'oralisation ou du moins la subvocalisation. Dans *Chaise et café*, la phrase centrale (« *Pour moi, ce départ, c'était comme si on m'avait déchiré, coupé en deux d'un coup de hache, tranché de la tête aux pieds...* ») fonctionne comme un « acte de parole » : elle fend l'image au sens propre, déchire la silhouette de clown, métonymie du petit frère mais déchire également le texte. Le mot « cassé », écrit dans deux typographies différentes - caractères conventionnels d'imprimerie et graphie tâtonnante du petit - éclate avec violence sur la page. Ces choix calligraphiques entrent en dialogue avec des choix esthétiques très marqués entre l'univers policé du jeune adulte et les irruptions enfantines débridées pour donner à voir les « tensions psychiques ».

Le texte comme « microcosme du plurilinguisme »

La réflexion de Bakhtine sur le roman comme « microcosme du plurilinguisme » nous permet d'interroger l'œuvre de Poncelet dans sa dimension sociale et polyphonique. « Le roman », écrit-il, « doit être le reflet intégral et multiforme de son époque [...] une représentation complète des mondes sociaux, des voix et des langages. » (Bakhtine, 1993, p.222). Or chez Poncelet, de multiples voix narratives se croisent, se juxtaposent ou dialoguent dans une langue très contemporaine, mais le parcours initiatique se confronte aussi à une parole plus « littéraire », issue d'une culture vivante. Ainsi, dans *Et la gelée, framboise ou cassis ?* la voix intérieure de la fillette plongée dans des abîmes de réflexion sur son avenir, son devenir féminin qui relève du « discours social », se trouve confrontée au fil des pages à la voix de Baudelaire, et nous sommes bien ici dans cette « représentation des mondes sociaux » évoquée par Bakhtine pour la formation de l'individu en devenir.

C'est l'évocation de la mariée qui fait émerger à la surface le vers de Baudelaire: « *...ce fantôme de squelette n'a pour toute toilette qu'un diadème de vers posé tout de travers.* ». La ponctuation et la typographie ont leur importance, comme s'il s'agissait de la bribe prononcée à voix haute d'une mélodie intérieure et pourtant, malgré la disposition prosaïque, nous y percevons l'écho d'une rythmique versifiée. Le jeu est double ici, Poncelet fait en effet remonter à la mémoire la première strophe d'une des deux versions primitives du poème *Une gravure fantastique*, extrait de *Spleen et idéal* du recueil des *Fleurs du mal*. Il s'agit d'une chanson macabre inspirée d'une « chanson de croque-mort » et la référence à Baudelaire est particulièrement intéressante puisqu'elle participe d'un double jeu de voilement-dévoilement et de réécriture. En effet, Poncelet exhume le travail de réécriture de Baudelaire et joue par là avec les entrelacs de l'intertextualité. Par ailleurs, elle fait resurgir cette version, plus brute, plus populaire, mais aussi beaucoup plus proche des comptines et des chansons appartenant, comme les contes, au folklore enfantin.

Une écriture du discours et de l'oralité.

Si les personnages restent hors champ de l'image, les albums donnent à entendre une voix propre, un phrasé, comme si l'écriture, tout comme la parole, s'élaborait au fil de la lecture et l'œuvre tout entière semble traversée par une voix particulière telle que la définit Goux comme « cette activité du corps dans le langage », cette « marque de la subjectivité, [...] fonction continue dans le discontinu de la langue. » (Goux, 1999, p.147). Dans *Et la gelée framboise ou cassis?*, la fillette est certes interrompue dans le cours de son monologue intérieur, mais rien ne permet de penser qu'elle intègre le discours de l'autre, quoique le choix typographique et les ponctuations exclamatives suggèrent une incursion sonore et violente dans sa rêverie. Les albums de Poncelet nous donnent à entendre, à surprendre, comme dans la vie, des voix, des dialogues ou du moins des fragments interrompus, des monologues, des variations mélodiques et rythmiques. Ainsi, les premières lignes de *Chut ! Elle lit* (« *...djà ! et pourquoi ? parce que... parce que c'est tard. Voilà, on a tout rangé, ou presque... Nos parents nous ont dit l'autre jour que si on rit, on chante ou on crie comme on le fait, parce que ça, on le reconnaît, on ne s'en prive pas !* ») proposent un traitement très personnel, très libre de la phrase, ou plutôt, du phrasé. En effet, l'écrit mime ici l'oral, ses hésitations, ses pauses, ses apartés. Les points de suspension qui débutent le texte nous font entrer dans une discussion en cours et Poncelet fait là un usage plus prosodique que syntaxique de la ponctuation. La première « phrase » est scandée par l'usage de ponctuations fortes et expressives qui ne l'interrompent pas pour autant, n'étant pas suivies de majuscules. L'aparté « *parce que ça, on le reconnaît, on ne s'en prive pas !* » n'est pas davantage signalé, il semble sur le même plan de la phrase, comme dans une énonciation spontanée. Notre auteure privilégie donc une écriture de l'oralité, non seulement dans le phrasé mais dans un usage qui relève davantage du régime de l'oral que de celui de l'écrit : phrases

inachevées, disloquées, syntaxe libre, variation... Les premières pages de *Galipette*, en écho à Sarraute, tressent quant à elles différents niveaux d'énonciation. L'album s'ouvre sur un syntagme cadre (un peu plus loin, ...à l'ombre) qui narrativise en quelque sorte la scène de jeu dans laquelle nous entrons de plain-pied. Le questionnement des adultes ponctue les voix enfantines (*Dites-moi, vous les entendez ?... Excusez-moi... Qu'est-ce qu'ils font, vous entendez ?*) et si l'espace de la page impose une succession, les deux discours sont à entendre comme contigus, superposés, perçus dans l'immédiateté. Le jeu polyphonique installe de ce fait la variation langagière au cœur de l'album, entre langue « normée » des adultes et langue enfantine familière (*faut être malade... je te ferais dire...*). Dans cet échange entre pairs, le « on » de l'oral (*On dirait aussi que t'as beaucoup d'yeux*) est omniprésent comme substitut du « nous », associé aux hésitations de la segmentation. Si les phrases sont bien souvent elliptiques (*Triché, triché !!*), parfois la phrase ou plutôt la période se construit au fur et à mesure de l'échange, avec une préférence pour la parataxe, dans un mouvement d'hyperbate (*Raquette ou pas, faut être malade pour lancer comme ça, je te ferais dire ! Et sur ta sœur en plus !!*). Enfin s'ajoute une dimension expressive dans la transcription de cet oral fictif. Le cri de l'enfant surgit, tel une onomatopée (*Ouaaaah !*) dont l'allongement graphique mime l'émission vocale, dans l'esprit des points d'exclamation redoublés et points de suspension qui scandent l'énoncé et lui rendent sa dimension rythmique, sa respiration. La démarche d'écriture de Poncelet plonge donc son lecteur dans les bribes d'une conversation, d'un échange animé, surpris, et ce choix esthétique peut se rapprocher de l'innovation créatrice d'Apollinaire qui invente le poème-conversation, avec *Lundi rue Christine* : « Ça a l'air de rimer [...] / Des piles de soucoupes des fleurs un calendrier / Pim pam pim / Je dois fiche près de 300 francs à ma probloque / Je préférerais me couper le parfaitement que de les lui donner ». Apollinaire compose là un poème montage, juxtaposant bribes de conversation de café saisies au vol, description du décor, commentaires ironiques. Cette première expérience ouvrira la voie à la tentative de transcrire le simultané et le polyphonique, propres à la vie urbaine, pour créer une poésie de l'état brut, celle de la rue, qui accepte le chaos et le hasard. Ce choix d'écriture qu'opère Poncelet sur les traces d'Apollinaire donne une grande vitalité et proximité au texte qui, par sa dimension orale et théâtrale, va imposer un rythme presque respiratoire de lecture, va se prêter à une vocalisation intérieure, voire à des jeux d'oralisation, des jeux d'appropriation par la voix et le corps qui nous intéresseront plus loin sur un plan didactique.

ÉMERGENCE D'UN RAPPORT À LA LANGUE ET AU TEXTE

Réactions de lecteurs

Il convient à présent de s'interroger sur les réactions des lecteurs enfants et enseignants face à cette écriture perçue par eux comme atypique, en

écart. À propos de *Chut ! Elle lit*, un enseignant de cycle III note que « l'ondulation » de l'écrit », que « c'est l'écrit et sa présentation qui dessine le corps de la mère. », d'autres mentionnent leur sensibilité à une écriture « qui est, à l'oreille, construite comme un poème. », sensibles à la manière dont Poncelet façonne le sens à partir d'un pétrissage de la matière visuelle, mais aussi sonore et sémantique. Pour certains, l'énonciation en « je » fait référence à l'écriture de Butor plongeant dans les sensations du personnage, le flux de sa conscience. Ils perçoivent ainsi la proximité de l'œuvre de Poncelet avec le nouveau roman, la posture dans laquelle elle place son lecteur et ont l'intuition des effets mimétiques du procédé qui permet de rendre sensible les pensées « un peu galopantes » de l'enfant. Les enseignants sont par ailleurs troublés par le style proche de l'oral adopté par l'auteur qui leur semble mettre la norme à mal, gênés par les « flots » de paroles dans *Framboise ou cassis* parfois approximatif », le vocabulaire « limité. », « la juxtaposition des mots », « les points de suspension qui commencent l'album. », « quelques fautes d'orthographe » dont ils se demandent si elles sont « volontaires ». Deux profils de lecteurs et deux représentations de l'écriture littéraire se dessinent : là où certains enseignants apprécient le flux, l'entrecroisement, le caractère poétique et contemporain de l'écriture, d'autres, attachés à la conception d'une écriture littéraire offrant des modèles syntaxiques et lexicaux « normés », se disent gênés par cette souplesse de la langue, son oralité. Les enfants participant aux expériences de lecture se disent eux-aussi quelque peu déroutés par cette écriture. Les entretiens montrent qu'ils perçoivent l'oralité présente dans l'écriture de Poncelet et les jeux qu'autorise la transposition de ces paroles surprises. Ainsi, Laura, élève de 6^{ème} de SEGPA, tente de verbaliser l'implicite perçu dans la formule-titre de l'album *T'aurais tombé* :

Laura : C'était rigolo la façon dont c'était écrit parce que, en plus, *T'aurais tombé*, le titre, ça doit être le petit garçon qui le dit. C'est comme si c'était un petit garçon qui devait avoir deux trois ans qui le dit... parce que « T'aurais tombé », ça se dit... de toutes façons, ça se dit pas

SD : Tu aurais dit comment ?

Laura : « J'étais tombé »... ou « tu étais tombé », j'aurais dit ça.

Elle perçoit ici le choix stylistique d'une formule enfantine, l'écart qu'elle présente avec la norme sans toutefois réussir à l'explicitier et ne peut l'attribuer qu'à un enfant en train de construire sa langue. De même, à propos de *Chez eux, chez elle ou chez elle*, les élèves de SEGPA se focalisent sur l'effacement du texte et l'écart syntaxique :

Yohann : Il est blanc

Cassandra : Il est pas écrit comme les autres...

Amandine : Il est un peu effacé...

Éline : Il est pas français... parce que c'est pas écrit comme si on écrivait en français !

Fadh : « Juste les »... y a pas le mot après...

Ces observations convergentes sur la syntaxe orale et fragmentaire de Poncelet se font l'écho des injonctions réitérées à l'école de faire de « vraies phrases », induisant des préjugés sur la phrase qui touchent la littérature, lieu de liberté et de créativité linguistique et langagière. Ces exemples sont révélateurs du rapport avec la norme linguistique des élèves de SEGPA, qui ont du mal à la maîtriser et dont les programmes comportent une grande part de travail normatif. Ils ont souvent, comme l'a montré Caitucoli, une attitude rigide vis-à-vis de ce qui « ne se dit pas ». Le rapport à la norme est également présent dans les échanges en CM2 à propos de *Mais... fée ?*, du point de vue orthographique. Mais l'écart est clairement perçu et apprécié par eux, comme dans cette intervention de Sonia : « Moi ce que j'ai bien aimé c'est qu'il a marqué "mais qu'est-ce qu'elle fée ?" et fée c'est marqué comme ça ! À la fin y disent "Oh j'ai fait une faute à fée ! y faut que je la corrige !" [...] il fait des jeux de mot... ». Attentifs aux variations typographiques les élèves de CM2 les analysent comme un effet signifiant de l'écriture, à interroger, à interpréter. Ainsi apprécient-ils le raccourci narratif et sémantique créé par le jeu graphique à la fin de *Je reviendrai le dimanche 39* ; ils perçoivent l'urgence traduite par cette écriture maladroite qui « bave » et l'interprètent :

Valentin : ... il aimait pas trop son frère...
Aline : Non en fait à un moment il a marqué... « Je t'aime pas » et à la fin... C'est marrant comme c'est écrit...
Thibault : Comme de l'écriture...
Aline : Une écriture d'enfant
Thibault : De cochon...
Florian : On dirait que ça a bavé...
Valentin : Et à la fin il a rallongé le mot parce qu'il s'était réconcilié avec son frère, ça a donné « Je t'aime passionnément » en fait...

Ainsi, les enfants manifestent de l'intérêt pour l'écriture de Poncelet, proche de l'oral, de la parole, de la conversation. Surpris ou charmés, ils émettent là des jugements esthétiques qui recoupent ceux des adultes. Cette acceptation, ou non, de ce que nous appellerons une licence poétique, nous paraît révélateur de rapports à la langue et à la littérature, déjà contrastés chez les enfants et qui semblent se renforcer chez des adultes enseignants, confrontés à la norme et à leur propre insécurité linguistique.

Explorer le texte par la voix

Lors de la phase d'oralisation, les participants² choisissent librement des fragments qui seront ensuite mis en voix, en jeu, en espace, seul ou à plusieurs, afin d'en interroger la « forme-sens ». Ils sont invités à

s'impliquer comme « voix lectrices », à donner corps au texte, l'actualiser, inventant leur propre « style verbal », « message secondaire, engendré au moyen d'un système de communication préverbal et intégré au message linguistique proprement dit. » (Fonagy, 1991, p.25). Ainsi, « la voix vive réinvente le texte. » (Jean, 1999, p. 66). L'essentiel est de permettre une entrée sensible dans ce discours poétique et polyphonique, pour mieux percevoir ce que Barthes appelle le « bruissement de la langue », cet « immense tissu sonore dans lequel l'appareil sémantique se trouverait irréalisé ; le signifiant phonique, métrique, vocal se déploierait dans toute sa somptuosité... » (Barthes, 1984, p.101). L'oralisation demande à chacun de prendre conscience de la plasticité de sa voix, de ses reliefs, de réguler son débit, de jouer des silences, de chercher son phrasé et certains essais permettent de déceler une pré-réflexivité à l'œuvre, dans les propositions vocales. Ainsi, sans en avoir clairement conscience, ils accentuent, dégagent certains mots, comme Laura sur-articulant le mot « rouge » dans « *Elle m'a fait plein d'habits supers, rouges. Je n'aime que le rouge, moi.* » extrait de *Je, le loup et moi*. Afin d'amorcer une conceptualisation à partir de l'expérience vécue, les phases de mise en jeu alternent avec des phases d'explicitation des choix d'interprétation et de vocalisation, parfois intuitifs ou simplement mécaniques, qui font émerger des remarques sur l'articulation, des réflexions sur les instances narratives. Ce travail de mise à distance conduit alors à une vérification dans le texte, à une perception intuitive de la grammaire, de la phrase. Lors de la théâtralisation, les élèves prennent en compte l'hétérogénéité textuelle perçue dans les albums et recherchent des moyens vocaux ou scéniques pour en rendre compte, les mettre en évidence pour soi et les autres. Il s'agit pour eux de rendre « lisible » cette épaisseur, cette complexité du texte, de jouer dans l'espace avec les différents plans et degrés de réalité qu'il propose. Comparons les interprétations d'un même extrait de *T'aurais tombé* par un groupe d'élèves de CM2 et un groupe de PE2 :

² Le dispositif a été proposé à des élèves de CM2, de 6^{ème} de SEGPA et à des Professeurs de Ecoles stagiaires.

<p><i>Christopher, Julien et Tristan forment comme une bande qui va se dérouler dans l'espace de jeu.</i></p> <p>Julien : N'importe quand, qu'on joue aux dés ou au mikado, qu'on fasse des ombres, le Pierrot comme ça ou le chat...</p> <p>Christopher : Tu apportais tes bandes et alors, aux doigts, aux mains, aux bras, tu nous faisais des pansements.</p> <p>Tous les trois : Elle sourit</p> <p>Tristan : Combien j'ai dû en enrouler de ces bandes, tu n'arrêtais pas de les lâcher !</p> <p><i>Ils s'effondrent comme les bandes lâchées.</i></p>	<p><i>Géraldine et Marie assises dos à dos en milieu de plateau. Sylvain debout derrière elles.</i></p> <p>Marie : N'importe quand...</p> <p>Géraldine : ... qu'on joue aux dés ou au mikado...</p> <p>Marie : ... qu'on fasse des ombres...</p> <p>Géraldine : ... le Pierrot comme ça ou le chat...</p> <p>Marie : ... tu apportais tes bandes.</p> <p>Géraldine : Et alors, aux doigts...</p> <p>Marie : ... aux mains...</p> <p>Géraldine : ... aux bras...</p> <p>Marie : ... tu nous faisais des pansements.</p> <p>Sylvain : Elle sourit... (<i>Il les tourne face public</i>)</p> <p>Géraldine : Combien j'ai dû en enrouler de ces bandes, tu n'arrêtais pas de les lâcher !</p>
--	---

L'extrait choisi est inscrit en bas de page, comme un bloc narratif cohérent avec utilisation de l'italique pour « *Elle sourit...* ». Si les enfants prennent la parole tour à tour, les deux voix féminines adultes entremêlent phrases ou syntagmes, pour construire à deux le personnage de la mère. En outre, enfants comme adultes ont choisi de traiter la « didascalie » : travail de chœur chez les uns, chez les autres, création d'un narrateur-metteur en scène qui va par son jeu donner corps à la théâtralité du texte. Enfin, les vidéos montrent combien les enfants ont privilégié le mouvement, l'enroulement-déroulement des bandes traduisant la ritualité envahissante du jeu, tandis que les deux jeunes femmes ont intériorisé les répliques comme leur propre récit. Ainsi, travail sur le corps et la voix ont participé à la construction subjective de lecteurs enfants et adultes. Ils ont cheminé de leur imaginaire propre à l'interprétation par l'autre et avec lui, pour mieux rencontrer l'altérité du texte de notre auteure, sa voix propre.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Ainsi, la rencontre avec l'œuvre de Poncelet d'une textualité et d'une langue qui se jouent des normes usuelles nous conduit à penser autrement la formation des enseignants : d'un point de vue philosophique d'abord, puisque la littérature et la formation à la littérature permettent un questionnement sur soi, sur l'autre, sur la langue ; d'un point de vue artistique ensuite, car il s'agit pour nous de former enfants et enseignants à une pratique vivante du texte. La grammaire si particulière du texte littéraire, sa « fluctuance », sa « non-finitude » nous semble en effet pouvoir se construire en partie par la voix, dans une exploration par le souffle, dans une activité d'appropriation, de rumination du texte et d'imagination vocale et corporelle, reproductrice et créatrice, divergente ou convergente.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1993). *Esthétique et théorie du roman* (D. Olivier, trad). Paris : Gallimard. (Original publié 1975)
- Barthes, R. (1984). *Le Bruissement de la langue, Essais critiques IV*. Paris : Seuil.
- Fonagy, Y. (1991). *La Vive voix : essais de psychogénétiq ue*. Paris : Payot.
- Goux, J-P. (1999). *La Fabrique du continu, Essai sur la prose*. Seyssel : Champ Vallon.
- Jean, G. (1999). *La lecture à haute voix*, Paris : Les Éditions de l'Atelier/Les Éditions ouvrières.
- Meschonnic, H. (1995). *Politique du rythme : politique du sujet*. Lagrasse : Verdier.