



HAL
open science

Album : articulation entre lecture de textes et lecture d'images

Julie Besson

► **To cite this version:**

Julie Besson. Album : articulation entre lecture de textes et lecture d'images. Education. 2015.
dumas-01271679

HAL Id: dumas-01271679

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271679>

Submitted on 9 Feb 2016

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

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

Année universitaire 2014 – 2015

Master *Métier de l'enseignement de l'éducation
et de la formation*

Professeur des écoles

2ème année

Album,
articulation entre lecture de textes
et lecture d'images

Présenté par :

BESSON Julie

Première partie réalisée en collaboration avec :

LUGRIN Océane

Mémoire encadré par :

DANLOS Lucie

Table des matières

Introduction.....	- 1 -
I. L'ALBUM, IMAGES ET TEXTES : CADRE THÉORIQUE.....	- 2 -
A. Histoire de l'album	-2-
1) De la gravure sur bois à la lithographie	- 3 -
2) 1919, un tournant pour l'album	- 3 -
B. Qu'est-ce que l'album ? Ses spécificités par rapport aux autres genres et autres supports ...	- 5 -
1) Le format de l'album	- 5 -
2) Album : un <i>genre</i> à part entière ?	- 6 -
C. La place de l'image dans l'album	- 8 -
1) Typologie des rapports entre texte et image	- 8 -
2) L'image, un élément à part entière dans la narration	- 8 -
3) Une mise en forme de l'image qui n'est pas anodine	- 10 -
4) Une image toujours plus abstraite, complexe et représentative du monde.....	- 12 -
II. COMMENT LES ÉLÈVES UTILISENT-ILS L'ILLUSTRATION D'UN ALBUM : ANALYSE D'UNE SÉQUENCE DANS UNE CLASSE DE CP.	- 14 -
A. Problématique.....	- 14 -
B. Méthode.	- 14 -
1) Contexte	- 14 -
2) Matériel.....	- 15 -
3) Procédure	- 17 -
C. Résultats	- 19 -
1) Description des résultats	- 19 -
2) Présentation des tableaux et des transcriptions d'échanges.....	- 26 -
D. Discussion.....	- 28 -
1) Recontextualisation	- 28 -
2) Mise en lien avec recherches antérieures et validation de l'hypothèse	- 29 -
3) Limite et perspective	- 30 -
Bibliographie.....	- 33 -
Annexes	- 34 -
Résumé en français.	- 34 -
Résumé en anglais.	- 34 -
Mots clefs.	- 34 -

Introduction

Avec les programmes de 2002 et la diffusion de listes d'œuvres choisies, entre autres, en fonction de leur qualité littéraire, la littérature de jeunesse occupe une place de plus en plus importante à l'école. Grâce à la littérature, il est possible de travailler plusieurs compétences et connaissances spécifiques à ce domaine (acculturation, donner le goût de lire, apprendre à comprendre, création d'une culture commune avec des œuvres patrimoniales ou contemporaines, maîtrise de la langue) mais aussi spécifiques à d'autres domaines : de nombreux liens interdisciplinaires sont possibles avec, par exemple, une production d'écrit qui aurait pour base un album. Certains albums s'y prêtent tout particulièrement, c'est le cas des albums en randonnées (*Une histoire sombre, très sombre*¹, Ruth Brown ou *Préférerai-tu*², John Burningham) : il est facile dans ce type de récit de demander à l'élève d'ajouter un épisode à l'album. Par la littérature, de nombreux savoirs se construisent et avec la fréquentation de l'album, on peut stimuler chez l'élève des savoirs littéraires (les genres, les personnages archétypaux, les stéréotypes, les auteurs, les liens intertextuels ou encore les réseaux littéraires), des savoirs sociaux (les lieux de lecture, les différents types d'écrits, les codes du livre) mais aussi des nouveaux comportements culturels : petit à petit, l'élève va fréquenter toutes sortes de livres, toutes sortes d'auteurs, il va comparer les livres lus, faire des liens entre les textes...

Dès la petite section, la littérature de jeunesse « contribue à l'appropriation du langage oral comme à la découverte de l'écrit³ ». L'enjeu de la littérature de jeunesse est donc de taille, et les élèves doivent côtoyer la littérature le plus tôt possible. Initier les plus jeunes au plaisir des mots, à la lecture et à l'écriture est un véritable défi. Pour cela, divers médiums peuvent être mis en œuvre dans les classes, et l'album en est un qui est souvent privilégié. En effet, grâce à ses images, il paraît plus accessible que les mots (même si les images peuvent être tout aussi difficiles à déchiffrer qu'un texte). L'album a donc une place centrale à l'école, d'autant plus que, bien souvent, c'est l'un des premiers types de livres que le jeune enfant

¹ BROWN R. *Une histoire sombre, très sombre*, 1981, Gallimard Jeunesse

² BURNINGHAM J., *Préférerai-tu*, 1992, Père Castor Flammarion

³ ALAMICHEL Dominique, *Albums, mode d'emploi, – Cycles 1, 2 et 3*, 2010 CRDP de l'Académie de Créteil, Avant-propos p.8

rencontre, notamment à travers les imagiers, les livres à compter, ou encore les abécédaires (*La boîte à outils*, Rascal⁴).

Les albums se sont développés et diffusés, et aujourd'hui, il est possible de travailler avec des albums dans toutes les classes. En effet, on peut trouver des albums pour les plus petits (*Maman !*⁵, Mario Ramos ou *Alboum*⁶, Christian Bruel), mais aussi pour les plus grands (*Chez Elle ou chez elle*,⁷ Béatrice Poncelet ou *La rédaction*,⁸ Antonio Skarmeta).

Ainsi, depuis quelques dizaines d'années, l'album est clairement reconnu comme appartenant à la littérature de jeunesse et a sa place dans l'école et dans les apprentissages. L'école va donc aider l'élève à mieux lire l'album, à mieux décrypter les images et le texte de ce dernier pour le comprendre entièrement. L'élève va apprendre à dépasser le simple fait de feuilleter un livre pour se tourner vers la compréhension de plus en plus fine d'un texte. En effet, pour lire un album, l'élève doit se forger une attitude de lecteur particulière : il doit être actif, notamment en créant du lien entre le texte et l'image. Cet apprentissage est rendu possible en partie grâce à la brièveté de l'œuvre. Elle offre aisément à l'enfant une vision d'ensemble, ce qui lui permet de mieux saisir comment chaque élément s'intègre à la totalité de l'album pour le faire évoluer. Enfin, il semble important de s'intéresser à l'album pour apprendre aux élèves à lire des images. Cela semble vital dans un monde où beaucoup de messages passent par le visuel (caricature, publicités, ...).

C'est pourquoi, dans un premier temps, nous allons présenter brièvement l'histoire de l'album pour mieux en comprendre les spécificités et les intérêts, avant de revenir plus particulièrement sur la place de l'image dans l'album.

I.L'album, images et textes : cadre théorique

A. Histoire de l'album

La forme du livre telle que nous la connaissons aujourd'hui (« codex ») a été pensée pour porter du texte. A l'inverse, l'album tend davantage à être support d'images. Ainsi, on se rend compte qu'au cours de son histoire, l'image n'y a pas toujours occupé la même place et

⁴ RASCAL *La boîte à outils*, 2001, Pastel

⁵ RAMOS, *Maman !* 2000, Ecole des loisirs

⁶ BRUEL C., *Alboum*, 1998, Etre

⁷ PONCELET B., *Chez elle ou chez elle*, 1997, Broché

⁸ SKARMETA A., *La rédaction*, 2007, Syros

n'a pas toujours eu la même importance (VAN DER LINDEN S., 2006, *Lire l'album*, Paris, Editions L'Atelier du poisson soluble).

1) De la gravure sur bois à la lithographie

Les premiers albums (ou « livres pour enfants accueillant des images » ; *Orbis Sensualium Pictus*, Johann Amos Comenius, 1658) étaient réalisés en gravure sur bois. On comprend dès lors aisément qu'il ait pu être difficile pour les auteurs/éditeurs de proposer une image précise : les propriétés physiques du bois empêchent toute tentative de minutie, les traits sont épais.

Au cours du XVI^{ème} siècle, la technique s'améliore : on délaisse la gravure sur bois au profit de la « taille douce », « une gravure réalisée au burin ou à l'acide sur une plaque de cuivre⁹ ». Cette nouvelle technique permet une plus grande finesse dans l'image, mais pose un problème « logistique » majeur : le texte et l'image doivent être réalisés séparément car les techniques employées sont opposées l'une à l'autre (caractères en relief vs. illustrations en creux). Ainsi, les images restent rares dans les livres pour enfants. Il faut attendre la fin du XVIII^{ème} siècle et la mise au point de la gravure sur bois « de bout » (gravure de l'image en relief), facilitant la cohabitation entre texte et image, pour rencontrer les premiers véritables albums, au sens où on l'entend aujourd'hui.

La lithographie (procédé de gravure à plat sur la pierre) apporte un nouveau souffle à l'album, à partir du milieu du XIX^{ème}. Rodolphe Töpffer, un pédagogue suisse, considère « le texte et l'image comme deux composantes essentielles de ses ouvrages » et qualifie son travail de « littérature en estampes¹⁰ ». Les progrès techniques de l'impression encouragent le développement de publications illustrées dédiées aux enfants chez des éditeurs tels que Hetzel (*La Journée de Mademoiselle Lili*, 1862) ou Hachette (*Mademoiselle Marie sans soin*, 1867).

2) 1919, un tournant pour l'album

En 1919, Edy-Legrand réinvente l'album, avec son livre *Macao et Cosmage*. Pour la première fois, l'image occupe plus de place que le texte dans l'espace de la page. Pour Michel Defourny, spécialiste de la littérature de jeunesse, *Macao et Cosmage* « privilégie explicitement le visuel, annonçant dès 1919, l'album contemporain pour enfants. »

Au cours des décennies suivantes, les auteurs s'attachent donc à travailler sur la mise en page de leurs livres, en organisant vignettes et textes selon l'effet recherché. L'image ne se

9 VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Editions L'Atelier du poisson soluble, 2006, p.12

10 VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Editions L'Atelier du poisson soluble, 2006, p.13

limite d'ailleurs plus à une petite vignette encadrée, mais s'impose parfois sur toute la double-page, montrant dès lors son importance pour la narration, au même titre que le texte. Progressivement, l'image d'album se distingue de l'illustration : elle devient un langage à part entière, aussi indispensable que les mots.

Au lendemain de la guerre pourtant, l'édition et l'imprimerie sont en mauvais état : le matériel est endommagé, les illustrateurs sont décédés au front, la censure fait rage. On le comprend, les livres pour enfants ne sont pas la priorité en cette période de reconstruction.

Malgré tout, les idées d'Edy-Legrand ne s'essouffent pas : Robert Delpire, publicitaire et éditeur d'art, veut développer la place de l'image dans le livre et collabore avec des illustrateurs et graphistes du monde entier. Il souhaite que les publications pour enfants ne soient plus considérées comme secondaires, mais au contraire veut leur prêter une qualité artistique exemplaire : chaque ouvrage, même pour enfants, doit être une création. Il cherche à dépoussiérer l'album, à l'extirper de certaines conceptions traditionnelles, il prend en compte la matérialité du livre et travaille sur toutes les composantes du livre : de la typographie jusqu'à l'emballage dans lequel sera livré l'ouvrage, tout a son importance car l'album est (et doit être) avant tout visuel.

Toutefois, il n'est pas question que la qualité artistique prenne le pas sur la qualité littéraire. Ainsi, progressivement, les maisons d'édition s'attachent à unir langage plastique d'illustrateurs talentueux et textes littéraires de grands auteurs, à l'image de la collection *Enfantimages* (créée en 1978) chez Gallimard. Cette époque voit aussi l'arrivée d'une nouvelle maison d'édition : l'Ecole des Loisirs. Fondée en 1965, elle propose aux enfants des livres de qualité, écrits et illustrés par des auteurs à la fois écrivains et illustrateurs de grand talent, à l'image de Ponti, Ungerer, Solotareff ou encore Corentin et Pommaux, qui veillent tout particulièrement à l'articulation entre le texte et l'image. Elle met aussi en lumière de véritables créations, loin des premiers livres illustrés pour enfants : albums photographiques, albums sans textes, albums « abstraits »... A partir des années 1970 et 1980, l'accent porte donc sur le langage des images autant que sur celui des mots.

Enfin, l'une des caractéristiques majeures de l'album d'aujourd'hui réside dans les thèmes abordés. Longtemps considéré (à tort) comme simple livre pour enfants du fait de la présence d'images, l'album évoquait précisément des sujets propres à l'enfance, loin des préoccupations des adultes. Ce n'est plus tout à fait le cas aujourd'hui : beaucoup n'hésitent plus à parler de la mort, de la pauvreté ou encore de la ville et de ses problématiques (A

travers la ville, Sara, 1990) car la littérature de jeunesse est aussi un vecteur d'ouverture culturelle, une « école de la vie » en quelque sorte.

D'après Sophie Van der Linden, l'évolution de l'album a pris une ampleur considérable depuis ses premières publications et les éditeurs travaillent toujours plus « dans le sens d'une affirmation de la place et du statut de l'image [...] au point de « contaminer » l'ensemble des messages et de faire de l'album un objet prioritairement visuel. L'album connaît [aujourd'hui] « une grande effervescence créatrice qui ne rencontre plus de limites en termes de matérialité, de styles ou de techniques, et toute la dimension visuelle, y compris des typographies, se trouve très élaborée. L'album appelle de ce fait une lecture critique à sa mesure ».

B. Qu'est-ce que l'album ? Ses spécificités par rapport aux autres genres et autres supports

Une définition de l'album est possible même si la grande variété des albums rend difficile une définition unique. Voici deux essais de définition : « L'album est un livre dans lequel un texte et des images sont associés de manière à construire conjointement une fiction »¹¹, « Recueil imprimé de grand format comprenant des illustrations »¹². Dans ces deux définitions, et bien qu'elles soient issues de deux sources totalement différentes (un ouvrage sur les albums et un dictionnaire), l'album est caractérisé par ses iconographies. Nous nous intéresserons plus particulièrement à celles-ci dans une troisième partie.

1) Le format de l'album

Le Larousse définit l'album comme un « recueil imprimé **de grand format** comprenant des illustrations ». Cette définition semble incomplète. En effet, les formats des albums sont aussi différents que variés. Il existe des albums de petits formats (*Maxou mignon*,¹³ Nadja, 8 cm*8.5 cm), des albums grands formats (*Tête de lard*,¹⁴ Mike Joley, 25 cm*25 cm) ou encore

¹¹ ALAMICHEL Dominique, *Albums, mode d'emploi – Cycles 1, 2 et 3*, CRDP de l'Académie de Créteil, 2010, Introduction p.11

¹² Dictionnaire de français, LAROUSSE.

¹³ NADJA, *Maxou mignon*, 1993, Ecole des loisirs

¹⁴ JOLEY M., *Tête de lard*, 2000, Casterman

des albums très grands formats (*Pierre et le loup*¹⁵, Serge Prokofiev, de 34 cm*35.5 cm, ou plus généralement la collection *Les bottes de sept lieues*). Les albums peuvent également être de forme horizontale (*Les larmes de crocodile*,¹⁶ André François) ou verticale. Par exemple, dans *Plouf*¹⁷, de Philippe Corentin, le livre est vertical (format à l'italienne), comme le puits dans lequel se déroule l'histoire et dans ce cas-là, le format de l'album illustre la narration. Un album peut également avoir une forme figurative. Ainsi, dans *Papa, maman, ma sœur et moi*¹⁸ (Philippe Corentin), l'album à la forme d'un visage de profil. L'album n'a donc pas un format spécifique. Bien au contraire, il peut avoir des formes très diversifiées, très variées. On ne retrouve pas ce caractère dans les autres supports (roman, pièce de théâtre...) et c'est ce qui fait la particularité de l'album.

2) Album : un genre à part entière ?

On trouve une grande variété d'albums. Il faut tout d'abord faire une distinction entre les albums narratifs et les albums non narratifs. Les albums narratifs ont pour support une narration, une histoire. C'est le cas des albums qui ont une structure quinaire (*Le tunnel*¹⁹, d'Anthony Browne), une structure répétitive (*Roule galette*²⁰, Natha Caputo) ou encore une structure en alternance (*Une Histoire à 4 voix*²¹, Anthony Browne). Les albums non narratifs ne sont pas composés de cette façon. On peut relever par contre une autre structure basée sur l'énumération, qui est typique de ces albums : *Les petits riens qui font du bien et qui ne coûtent rien*²², d'Elizabeth Bami, *Le dictionnaire du Père Noël* de Solotareff²³, ou encore *Les 40 coups*²⁴ de Douzou. Il en va de même pour les albums à compter, les albums en randonnées (*Bon appétit Monsieur lapin*²⁵, Claude Bougeon) ou encore pour les albums à accumulations (*Albom*,²⁶ Nicole Claveloux).

L'album peut être porteur de genres très variés. Ainsi, certains albums peuvent être des réécritures de contes. Yvan Pommaux allie, dans certains de ces albums, réécriture de conte et

¹⁵ PROKOFIEV S., *Pierre et le loup*, 2013, Gallimard Jeunesse

¹⁶ FRANCOIS A., *Les larmes de crocodiles* 1956, Ricochet

¹⁷ CORENTIN P., *Plouf*, 2003, Ecole des Loisirs

¹⁸ CORENTIN P., *Papa, maman, ma sœur et moi*, 1996, Ecole des Loisirs

¹⁹ BROWN A., *Le tunnel*, 2004, Ecole des Loisirs

²⁰ CAPUTO N., *Roule galette*, 1993 ? Broché, Père Castor

²¹ BROWN A., *Histoire à 4 voix*, 1997, Ecole des loisirs

²² BRAMI E., *Les petits riens qui font du bien*, 1995, Seuil Jeunesse

²³ SOLOTAREFF, *Le dictionnaire du Père Noël*, 2011, Gallimard Jeunesse

²⁴ DOUZOU, *Les 40 coups*, 1995, Rouergue Jeunesse

²⁵ BOUGEON, *Bon appétit Monsieur lapin*, 2001, Ecole des loisirs

²⁶ BRUEL C., *Albom*, 1998, Etre

récit policier : *Le grand sommeil*²⁷ (réécriture de la *Belle au Bois dormant* qui met en scène un détective), *Lilas*²⁸ (réécriture de *Blanche-Neige*), *John Chatterton Détective*²⁹ (*Le Petit Chaperon Rouge*). L'album peut également servir de support à la poésie (*Mon ombre*³⁰ de Stevenson), à la comptine (*Une souris verte*³¹ de Mollet), et à la chanson (*Un grand cerf*³² de Bourre). Des jeux sur le langage peuvent être le centre même d'un album : jeu avec les devinettes (*Animaginettes*³³ de Musa), jeu avec le sens propre ou le sens figuré par exemple avec l'album *Papa m'a dit que son meilleur ami était un homme grenouille*³⁴ de Le Saux. Certains albums mettent l'image au premier plan en proposant des jeux graphiques et visuels. Dans ces cas-là, les mots sont rares et souvent, puisqu'il n'y a aucune narration, chaque page se suffit à elle-même. C'est le cas par exemple des albums suivants : *512*³⁵ d'Oakley qui fonctionne sur le système du cadavre exquis, ou *Mais où est-elle passée ? (ma pantoufle)*³⁶ de De Greef, qui fait appel à l'observation du lecteur.

Aujourd'hui, l'album se diversifie et ne propose plus seulement des récits aux enfants. Ils peuvent en effet découvrir des mises en images de comptines, de chansons, de jeux visuels ou langagiers très intéressants d'un point de vue pédagogique et développemental.

L'album est donc bel et bien un genre et un support à part entière, qui sait réutiliser les autres genres comme le conte, la poésie ou la narration pour se les approprier et faire de lui un genre unique qui met en scène des techniques textuelles et graphiques. Mais attention, « l'album ne peut être réduit à n'être qu'un tremplin à l'accès à de « vrais textes » et il en est de même pour l'image, sous peine de nuire à la fois au texte et à l'image, à fortiori à leur dialogue.³⁷ »

²⁷ POMMAUX, *Le grand sommeil*, 2000, Ecole des Loisirs

²⁸ POMMAUX, *Lila*, 1998, Ecole des Loisirs

²⁹ POMMAUX, *John Chatterton Détective*, 1994, Ecole des Loisirs

³⁰ STEVENSON, *Mon ombre*, 2003

³¹ MOLLET, *Une souris verte*, 2002, Didier Jeunesse

³² LABOURRE, *Un grand cerf*, 1998, Didier Jeunesse

³³ MUSA, *Animagnette*, 2000, Grandir

³⁴ LE SAUX, *Papa m'a dit que son meilleur ami était un homme grenouille*, 2001, Rivages

³⁵ OAKLEY, *512*, 1989, Chantelivre

³⁶ DE GREEF, *Mais où est-elle passée... ma pantoufle ?*, 1998, Pastel

³⁷ DOLIGNIER Catherine, *Réflexions autour du rôle joué par l'album narratif à l'école*, http://blogs.univ-tlse2.fr/enseigner-la-geographie/files/2013/09/Dolignier_2010_Album_mode_d-emploi_ok.pdf

C. La place de l'image dans l'album

On l'a dit, l'album est un « genre qui associe textes et images pour raconter une histoire. Il use donc à la fois de techniques littéraires et de techniques graphiques, tout l'art des auteurs [étant] de faire en sorte que ces deux moyens d'expression se combinent avec justesse pour créer un langage propre à l'album³⁸. »

1) Typologie des rapports entre texte et image

Pour caractériser l'image d'un album, on utilise fréquemment les termes de « redondance », « complémentarité » et « dissociation ».

Dans le premier cas, l'image est réduite à sa fonction première : illustrer le texte qu'elle accompagne. Ces deux supports ne portent qu'un seul message identique, l'image n'est plus qu'une illustration. C'est bien souvent le cas des albums présentés aux (très) jeunes enfants, du moins ceux exploités en maternelle : ils permettent à l'enfant de se construire une première représentation du monde, à travers le récit lu par l'enseignant, d'avoir accès aux mots lorsqu'il n'est pas encore en mesure de les déchiffrer seul.

Dans certains albums, l'image et le texte travaillent davantage en complémentarité : l'un et l'autre sont indispensables à la narration et au lecteur. Chacun apporte un détail, un indice qui permet au lecteur de mieux décoder et interpréter l'ensemble. Ne pas avoir l'un ou l'autre créerait un véritable manque.

Enfin, il arrive que l'image soit en rupture avec le texte. Ainsi, dans *Mon chat le plus bête du monde*, Bachelet invite son lecteur à mettre en défaut le texte : les mots parlent effectivement d'un chat, mais l'image montre un éléphant. Dans ce cas-là, le décalage produit un effet comique. Mais ce n'est pas toujours le cas : parfois, la dissociation du texte et de l'image n'oriente pas le lecteur sur telle ou telle voie, mais au contraire, lui laisse libre court pour interpréter le récit.

2) L'image, un élément à part entière dans la narration

L'album présente une caractéristique unique : celle d'une narration dans un double-langage. A la fois, les mots et les images racontent une histoire. Dans la majorité des publications, on trouve ainsi des textes plutôt courts associés à des images, dans un rapport de

³⁸ ALAMICHEL Dominique, *Albums, mode d'emploi – Cycles 1, 2 et 3*, CRDP de l'Académie de Créteil, 2010, Introduction

plus ou moins grande complémentarité (cf. III.1. *Typologie des rapports entre texte et image*). Pour Barbara Bader, l'album est une « interdépendance de mots et d'images³⁹ ». L'image donne à la fiction toute sa dimension expressive et esthétique. Anne-Marie Christin, spécialiste de l'histoire de l'écriture et des relations entre texte et image, rappelle que « l'écriture est née de l'image, c'est pourquoi elle a vocation de s'y associer de nouveau⁴⁰. »

Cependant, il arrive qu'en feuilletant certains albums, on n'y trouve aucun texte, aucun mot, seulement des images. Et malgré cela, on comprend l'histoire, on comprend les actions, les intentions des personnages, et l'on se surprend même, parfois, à avoir peur, à être inquiet de ce qui va se passer ; finalement, à lire l'œuvre comme s'il y avait des mots. Même sans texte, le lecteur est « embarqué » dans le récit. Dans ces albums-là, tels que *Le voleur de poule* de B. Rodriguez (Autrement Jeunesse, 2005), l'image devient l'élément central puisqu'unique. La narration se construit lorsque le lecteur tourne les pages, observe puis cherche à comprendre chaque détail.

L'intérêt de ces albums est d'offrir une apparente liberté d'interprétation au lecteur. En effet, lorsqu'il ouvre le livre, il peut se réjouir d'avoir le droit d'imaginer sa propre histoire, celle qu'il souhaiterait raconter : l'auteur veut délivrer un message par un autre langage que les mots, l'image, mais le lecteur peut l'interpréter avec plus ou moins de liberté. Pour Anne-Marie Christin, « il est indispensable d'admettre que regarder ne consiste pas à identifier des objets ou à tuer l'autre, mais à comprendre les vides, c'est-à-dire les inventer⁴¹ ».

En réalité, ces « histoires sans parole » sont un outil très intéressant pour aborder la lecture d'images et leur compréhension, avec des élèves de tout âge. N'oublions pas que les albums font désormais partie intégrante de ce qu'on nomme « littérature de jeunesse », et la littérature, ce n'est pas lire ce qui est écrit, mais comprendre ce qui ne l'est pas, tisser les vides du texte, les « inventer » (dans le respect du reste du texte toutefois). On l'a dit, *Le voleur de poule* est un album sans texte. En le feuilletant, on comprend pourtant tout à fait ce qui s'y passe, à commencer par l'enlèvement d'une poule par un renard. Une bonne partie des pages suivantes est consacrée à la mise en images de la fuite, les recherches entreprises par les amis de la poule qui restent vaines, etc. A cet instant, le lecteur, fort de ses expériences

39 BADER Barbara, *American Picturebooks : from Noah's Ark to the Beast Within*, Macmillan, 1976

40 CHRISTIN Anne-Marie, « Le texte et l'image », dans *L'illustration, essais d'iconographie*, Klincksieck, 1999

41 CHRISTIN Anne-Marie, « Le texte et l'image », dans *L'illustration, essais d'iconographie*, Klincksieck, 1999

passées et de sa connaissance du monde, imagine le pire pour cette poule : le renard l'a enlevée, il s'enfuit avec et compte s'en faire un bon repas. Sauf que... les dernières images montrent un couple heureux et amoureux, la poule et le renard s'enlaçant ! On comprend ainsi aisément l'importance de l'image dans l'album. Au même titre que le texte (et peut-être plus encore), l'image peut mener son lecteur en bateau, le conduire sur des fausses pistes et provoquer une chute dans le récit.

Le visuel est devenu banal dans notre quotidien, nous n'y prêtons plus vraiment attention car nous en sommes submergés de toute part : publicité, écrans omniprésents... Les progrès technologiques et techniques faits dans ce domaine nous rendent aujourd'hui inattentifs aux messages délivrés. L'enseignement de la littérature à l'école, aux côtés des arts visuels notamment, a pour ambition de « donner aux élèves la possibilité d'un regard critique⁴² » : il faut leur apprendre à s'interroger, se questionner sur la véracité de propos ou de faits, prendre du recul sur ce qu'ils voient, entendent ou lisent. Or, on a souvent tendance à penser que l'image est plus simple à comprendre qu'un texte. Ainsi, en maternelle par exemple, beaucoup d'enseignants font le choix d'étudier des albums, car ils pensent que ceux-ci sont plus accessibles à des non-lecteurs. Cependant, l'enfant n'est pas toujours en capacité de décoder ce message-là. En effet, l'image est un langage à part entière, qui doit être appris comme on apprend à parler ou à écrire.

3) Une mise en forme de l'image qui n'est pas anodine

Comme nous l'avons vu, le format d'un album a son importance et elle est souvent représentative de son contenu. Les images à l'intérieur de l'album ne sont, elles non plus, pas anodines. Elles peuvent prendre des formes différentes : carrées, rectangles, rondes, ovales, formes non géométriques... Ainsi, à la dernière page de *Patatras*⁴³ (Philippe Corentin), l'image est ronde, peut-être pour montrer que les lapins et les loups s'entendent finalement bien. Dans *Machin Chouette*⁴⁴, du même auteur, l'illustration « représente le sujet directement sur la page, sans qu'il soit inséré dans le décor ».⁴⁵ Avec ce type d'illustration, on a l'impression que les personnages vont sortir du livre... Une illustration peut avoir un cadre, ce

42 MEN, *Une culture littéraire à l'école*, Eduscol, 2008

43 CORENTIN, *Patatras*, 1994, Ecole des Loisirs

44 CORENTIN, *Machin Chouette*, 2005, Ecole des Loisirs

45 ALAMICHEL Dominique, *Albums, mode d'emploi – Cycles 1, 2 et 3*, CRDP de l'Académie de Créteil, 2010, chapitre 5.

qui densifie son contenu (*Les deux goinfres*⁴⁶, Corentin) ou ne pas en avoir, elle peut être en pleine page (*Zoo*⁴⁷, Dedieu ou *Loulou*⁴⁸ de Solotareff) ou au contraire être divisée en de multiples petites images comme une BD (*Martin*, Blake) ; mais dans tous les cas, sa position est très importante. Pour reprendre l'exemple des *Deux goinfres*, certaines pages ont une illustration penchée qui représente le roulis des vagues : il y a donc un accord entre le fond et la forme ; accord qui est d'autant plus accentué car le texte est lui aussi incliné dans le même sens que l'image. Sur une double-page, l'image peut débiter sur la page de gauche et se terminer sur la page de droite. On a ainsi une impression de continuité dans l'action. Cela est d'autant plus marqué si l'album est de forme allongée verticalement ou horizontalement (*Plouf*, de Corentin).

Les couleurs sont également très significatives et sont au service de l'illustration : les illustrations en noir et blanc de l'album *A travers la ville* font ressortir le côté un peu triste de l'histoire. Un album qui a des couleurs froides (les premières pages d'*Anna et le gorille*⁴⁹) montre l'absence de communication entre Anna et son père. Au contraire, la fin de ce même livre voit apparaître des illustrations plus chaudes qui expriment alors l'affection paternelle.

L'usage de la couleur montre une volonté à la fois esthétique et significative, les couleurs peuvent varier selon les idées, les émotions ou les sentiments véhiculés par l'album.

Le médium utilisé est tout aussi important que la couleur. En effet, l'image peut être faite au crayon (*Le panier de Stéphane*⁵⁰, Burningham), en pâte à modeler (*La petite boîte jaune*⁵¹, Gilard), en collage (*Un grand cerf*, Bourre) ou encore à l'aquarelle (*Petit bleu et Petit jaune*⁵², Lionni) et l'effet produit sera différent selon si c'est l'un ou l'autre qui est utilisé.

Enfin, les plans dans une image sont extrêmement importants : un gros plan (*Anna et le gorille*, Browne) accentue l'émotion ressentie par le lecteur alors qu'une vue de dos est souvent utilisée à la fin d'un ouvrage pour signifier que le lecteur part vers de nouvelles aventures. Dans l'album *Zoo*, le lecteur voit à travers les yeux des animaux : il aperçoit ainsi les spectateurs qui, par exemple, tremblent devant le loup ou le grizzli. Les images peuvent remplacer un texte : un gros ou un moyen plan remplacera par exemple une description.

⁴⁶ CORENTIN, *Les 2 goinfres*, 1999, Ecole des Loisirs

⁴⁷ DEDIEU, *Zoo*, 2009, Gallimard Jeunesse

⁴⁸ SOLOTAREFF, *Loulou*, 2001, Ecole des Loisirs

⁴⁹ BROWN, *Anna et le gorille*, 1994, Ecole des Loisirs

⁵⁰ BURNINGHAM, *Le panier de Stéphane*, 1980, Kaléidoscope

⁵¹ GILARD, *La petite boîte jaune*, 1999, Magnard

⁵² LIONNI, *Petit bleu et petit jaune*, 2000, Ecole des Loisirs

Un même album n'a pas qu'un seul type d'image, bien au contraire ! D'une page à l'autre, voire sur une même page, plusieurs caractéristiques (taille, forme, couleur, plan...) peuvent être associées ou modifiées. Malgré tout, on remarque quand même chez certains illustrateurs une unité en ce qui concerne les illustrations au sein de leurs œuvres. Chaque élément d'une illustration est significatif et « tout changement porté à ce qui constitue sa forme est une atteinte à son identité et à son sens ».⁵³

Tous ces éléments sont autant d'aspects à prendre en compte : ils ont leur importance dans la lecture qu'on va faire de l'album.

4) Une image toujours plus abstraite, complexe et représentative du monde

Avec le temps, l'image qui est présente dans les albums devient de plus en plus complexe à déchiffrer et l'abstraction se glisse parfois dans les albums : dans *Petit bleu et Petit jaune*, de Lionni, les personnages sont des petits ronds. Bruno Munari utilise lui aussi l'abstraction dans ses livres illisibles : ce sont des livres sans texte ni image, faits uniquement avec des pages de couleur : ce type de livre n'impose aucune contrainte, les « lecteurs » doivent donc laisser parler leur imagination lorsqu'ils feuilletent ce livre.

Parfois, le texte et la typographie deviennent des alliés de l'illustration. C'est le cas par exemple de *Colin et Pauline*⁵⁴ (Trottereau) ou de l'album *Le jour où papa a tué sa vieille tante*⁵⁵ (Riff). La forme du texte prend de l'importance et devient, au même titre que l'illustration, un objet graphique et visuel.

Avec le temps, l'album a évolué, aussi bien au niveau de la forme que des thèmes. Aujourd'hui, les thèmes présents dans les albums sont très divers, mais ce sont également des thèmes très actuels. Les auteurs n'hésitent pas à traiter de sujets de la vie quotidienne, sensibles ou difficiles (la peur, la mort...), même si l'album s'adresse à des jeunes enfants. Ainsi, les thèmes de la vie courante (le divorce, l'école, la naissance, les filles, les garçons...) sont beaucoup représentés dans les albums : ils intéressent les enfants qui peuvent prendre pour modèle les personnages de ces ouvrages : c'est le cas de l'album *Maman chouette*⁵⁶ (sur la peur de perdre sa maman) ou de la collection des *Tchoupi* par exemple.

53 ALAMICHEL Dominique, *Albums, mode d'emploi* – Cycles 1, 2 et 3, CRDP de l'Académie de Créteil, 2010, Introduction p.11

54 TROTTEREAU, *Colin et Pauline*, 1995, Ecole des loisirs

55 RIFF, *Le jour où papa tua sa vieille tante*, 2005, Ricochet

56 WADEL, *Bébés chouettes*, 2015, Ecole des Loisirs

L'album a un double langage : celui du texte et celui de l'image. Cela représente un intérêt pour tous les âges, mais particulièrement chez les plus petits qui se construisent leurs représentations mentales, et qui comprennent bien souvent mieux les images que le texte, parce que l'image ne nécessite pas de savoir lire, au sens propre du texte ; mais que cela ne doit pas nous piéger et nous laisser croire pour autant que l'image est directement accessible : il faut apprendre à décoder l'image pour pouvoir ensuite avoir une compréhension fine de l'album.

Nous l'avons vu, l'album a très fortement évolué depuis ses débuts. Du simple support pour textes, il est devenu au fil des siècles support de véritables chefs-d'œuvre, tant littéraires qu'artistiques.

Cette transformation lui a d'ailleurs permis de s'imposer au premier plan dans le domaine de la littérature de jeunesse. Genre omniprésent dans les listes fournies par le MEN, l'album n'est plus réservé aux enfants les plus jeunes : bien au contraire, il s'adresse aujourd'hui aux élèves plus âgés déjà lecteurs mais surtout, il tente désormais de « conquérir » le lectorat adulte, encore réticent à feuilleter un « livre avec des images ».

Car ce sont précisément les images qui rendent les albums si particuliers. Reléguées au rang de simples illustrations pour beaucoup, les images d'album représentent pourtant bien plus. Au cours des siècles, l'image s'est affirmée dans ce support : elle est désormais incontournable et prend même parfois le pas sur le texte. Jouant de ses mille facettes, elle sert la cause de son auteur (qui n'est plus seulement auteur mais peut être véritablement considéré comme un artiste) et propose divers jeux interprétatifs au lecteur.

Ce double langage qui caractérise l'album doit être apprivoisé par le lecteur. On pense souvent à tort que l'image est transparente, du moins simple à comprendre. Or, ce n'est pas toujours le cas. C'est pourquoi nous avons décidé de mener un travail dans nos classes respectives sur la lecture de ces images : apprendre à décoder ces images pour mieux les comprendre.

II. Comment les élèves utilisent-ils l'illustration d'un album : analyse d'une séquence dans une classe de CP.

A. Problématique.

Depuis sa création, l'album a fortement évolué et il est aujourd'hui très utilisé à la fois dans les apprentissages scolaires mais aussi comme simple loisir. L'image reste néanmoins très difficile à lire, et elle l'est parfois bien plus que le texte ! A l'école, il est donc nécessaire, voire indispensable, de s'intéresser à l'image, à sa fonction, à la façon dont on doit s'en servir et à la manière de la décoder. Cet apprentissage de la lecture d'images se fait dès la petite section et se poursuit jusqu'en CM1 et CM2 avec, par exemple, la lecture symbolique d'images. Ainsi, la personne avec laquelle j'ai travaillé sur la première partie de ce mémoire a présenté à ses élèves de CM1 *Histoire à 4 voix* de Brown afin d'axer leurs recherches sur la symbolique des images. Le décodage de l'image est donc nécessaire et fait partie des apprentissages. Mais comment des élèves de CP utilisent-ils l'image de l'album ? S'en servent-ils comme aide au déchiffrage du texte ? Ou au contraire la laissent-ils de côté en se focalisant sur le texte ? Compte tenu de la place de l'image dans l'album, c'est une question qui semble importante et je pensais, avant d'avoir expérimenté plusieurs pistes permettant de répondre à cette question, que tous les élèves de ma classe de CP se servaient de l'image et l'utilisaient comme appui pour décoder un texte. Cela paraissait logique puisqu'en CP, la lecture n'est pas encore parfaitement acquise. De plus, l'image d'un album est à leur disposition, à côté du texte. Je pensais ainsi que lorsque les élèves butteraient sur un mot, ils regarderaient l'image pour s'aider, faisant ainsi des allers-retours plus ou moins fréquents entre le texte et l'illustration du texte.

B. Méthode.

1) Contexte

Pour répondre à cette problématique, des expérimentations ont été menées dans une classe de CP d'un village rural. Les élèves de cette classe ont globalement un bon, voire un très bon niveau dans tous les domaines et l'effectif peu élevé de la classe (20 élèves, 11 garçons et 9 filles) permet de mener à bien de nombreux projets. Les élèves de cette classe viennent de pays différents (Chine, Brésil, Cuba, Russie, France ...), offrant ainsi un large panel de cultures. Néanmoins, aucun problème de langue n'est décelé : tous sont très bien

intégrés, et si certains parlent leur langue d'origine à la maison, ils n'en parlent pas moins un français très correct dans le cadre de l'école. La langue n'est donc pas un obstacle aux apprentissages, notamment à celui de la lecture.

Plutôt que de me concentrer sur une classe entière, ce qui permettrait des observations très intéressantes mais excédant le cadre de ce mémoire, j'ai décidé de me focaliser sur quatre élèves de CP. Deux élèves (Magalie et Estéban) savaient déjà lire à leur entrée en CP. Aujourd'hui, ils décodent et comprennent parfaitement ce qu'ils lisent. Deux autres élèves (Théo et Yohan) ne savaient pas lire à leur entrée en CP, et ont encore, au moment des expérimentations (février – mars 2015), quelques problèmes pour décoder malgré les aides et étayages mis à leur disposition. Néanmoins, la compréhension leur pose moins de problèmes que la lecture et si, par exemple, le professeur des écoles pallie le problème de décodage en lisant le texte, ces deux élèves sont tout à fait aptes à répondre à des questions de compréhension, des plus simples aux moins simples. Nous avons donc deux « types » d'élèves : des bons lecteurs et bons compreneurs (Magalie et Estéban), ainsi que des moins bons lecteurs mais bons compreneurs (Yohan et Théo). Cela m'a paru important de prendre en compte ces deux types d'élèves afin de couvrir une plus large étendue de possibilités : il est en effet probable que les bons lecteurs n'utilisent pas de la même façon les illustrations d'un album que les autres lecteurs. Pour choisir ces élèves, je me suis basée sur les évaluations de lecture faites en classe, mais aussi sur mon ressenti personnel : d'autres lecteurs dans la classe auraient pu être considérés comme des lecteurs en difficulté, mais certains n'auraient pas supportés le fait d'être filmés et pris à part pour lire : cela les aurait bloqués. Deux critères sont donc entrés en jeu pour choisir ces élèves :

- niveau de lecture (bon ou faible),
- capacité à « supporter » d'être observé individuellement, à répondre à des questions de compréhension et à des questions métacognitives.

2) Matériel

Pour répondre à ma problématique, j'ai décidé de monter une séquence en littérature. Cette séquence comporte cinq séances et est basée sur deux livres : *Coyote mauve* de Cornette et Rochette (trois séances), et *Mon chat le plus bête du monde* (deux séances) de Bachelet. Dans ce contexte, ces deux albums m'ont paru judicieux à utiliser. En effet, dans *Coyote mauve*, les images et le texte sont complémentaires : l'image donne de nouveaux éléments que le texte ne donne pas (la réciproque est également vraie). Ainsi, on découvre que Jim, un personnage de l'album, porte une casquette rouge et des chaussures blanches. Mais images et

textes sont aussi, à certaines pages, redondants : l'illustration apporte alors des informations que le lecteur a déjà s'il a lu le texte (et vice versa) : aux pages 1 et 2 de l'album, le texte indique « Au milieu du désert plat et aride se dresse une colline de sable et de roche ». L'illustration de cette double page montre une colline dans un désert fait de sable (couleur jaune) et de roche (couleur marron-grise). Cette alternance entre complémentarité et redondance va permettre au lecteur de s'appuyer sur les illustrations du texte s'il le désire. Au contraire, dans *Mon chat le plus bête du monde*, le lecteur ne pourra plus prendre cet appui, même s'il le souhaite, puisque cet album est basé sur un décalage très marqué entre le texte et l'image : dans le texte, le narrateur nous décrit son chat alors que les images nous montrent que son chat est en fait ... un éléphant ! Cet album m'a paru important pour vérifier jusqu'à quel point les élèves peuvent utiliser l'image pour lire et comprendre un texte.

Ces deux albums ont été les principaux supports de cette séquence. Souvent, les pages de ces albums ont été projetées au TBI pour une meilleure visualisation des illustrations et des phrases à lire. Le dessin a également été beaucoup utilisé : il reste une preuve tangible de la compréhension des élèves. Ainsi, dans la première séance, les élèves ont dû dessiner la double page de l'album en s'appuyant sur le texte. Les annexes 1 à 4 montrent les productions de Yohan, Magalie, Théo et Estéban. Mais le dessin n'a pas été la seule modalité à avoir été utilisée : dans une autre séance, les élèves ont dû légender une illustration en utilisant une phrase du texte (annexe 5), ou encore passer par le mime et par la théâtralisation. Ils se sont donc mis à la place de l'illustrateur, mais aussi à la place de l'écrivain et du metteur en scène afin de mieux comprendre le lien qui unit le texte et l'image.

Pour mieux évaluer la façon dont les quatre élèves choisis utilisaient les images, j'ai utilisé l'option vidéo d'un appareil photo et j'ai filmé ces élèves individuellement. J'ai préféré la vidéo au micro car les filmer a permis de voir leur yeux : font-ils des allers-retours entre le texte et les illustrations ? Se focalisent-ils sur le texte sans jeter le moindre regard aux images ? Le support de la vidéo est donc un support stratégique qui va permettre, plus que les autres, de répondre à ma problématique. Après les avoir filmés pendant leur lecture, j'ai profité de ces temps individuels passés avec eux pour leur poser des questions métacognitives : « Comment as-tu fait pour lire » ? « As-tu regardé l'image ? », « Est-ce que c'était difficile de lire ? », « Pourquoi ? »... Leurs réponses étaient également enregistrées afin de ne pas les oublier et de pouvoir s'en resservir plus tard.

Durant cette séquence, plusieurs choses vont être observées, sur le moment mais aussi après coup (grâce à une nouvelle visualisation de la vidéo) :

- les allers-retours visuels (s'il y en a) entre les illustrations et le texte,
- si le lecteur regarde les illustrations lorsqu'il lit, de quelle manière et quand les utilise-t-il ?
 - o simple regard sans les utiliser,
 - o analyse des illustrations et appui pour déchiffrer
 - o avant de lire le texte, pour se donner une idée du thème,
 - o pendant la lecture du texte, pour renforcer le décodage,
 - o après la lecture du texte.

3) Procédure

Ma séquence se déroule comme suit : trois séances sur *Coyote mauve*, afin de mettre le lecteur en confiance, puisque c'est le « type » d'album qu'il a le plus fréquenté, puis trois séances sur *Mon chat le plus bête du monde* afin de briser ses a priori sur la relation texte-image. Ci-dessous sont présentés les procédés utilisés tout au long des séances. Durant toute la séquence, d'autres procédés ont été mis en place pour travailler sur la compréhension des albums (étayage et verbalisation très marqués du professeur des écoles par exemple, avec des questions comme « Que va-t-il se passer ensuite ? », « Pourquoi cela s'est-il passé de cette façon ? »...) mais ne sont mis en évidence ci-dessous que les procédés qui vont permettre de montrer comment les élèves se servent des illustrations.

Séance 1 : Coyote mauve

Entrée dans l'album à travers la première de couverture.

Lecture de certaines pages de l'album par le professeur des écoles ou par des élèves lecteurs, analyse en classe entière du texte et des illustrations, de la compréhension (hypothèses, mimes, explication...).

Procédé n°1 : à l'aide du texte, dessiner l'illustration de deux doubles pages. *Annexes 1 à 4*

En classe entière, lecture des quatre élèves choisis : 2 relectures de cette double page, sans, puis avec les illustrations de l'auteur.

Séance 2 : Coyote mauve

Lecture de certaines pages de l'album par le professeur des écoles ou par des élèves lecteurs, analyse en classe entière du texte et des illustrations, de la compréhension (hypothèses, mime, explications...).

Procédé n°2 : Choisir une phrase du texte qui légendrait l'illustration. *Annexe 5*

Procédé n°3 : Montrer l'image, qu'est-ce qui pourrait être écrit dans le texte ? (classe entière).

En parallèle, lecture individuelle (reprise de ce qu'ils ont lu en séance 1 + nouvelles pages à découvrir) des quatre élèves choisis : 1 relecture.

Séance 3 : *Coyote mauve*

Lecture de certaines pages de l'album par le professeur des écoles ou par des élèves lecteurs, analyse en classe entière du texte et des illustrations, de la compréhension (hypothèses, mime, explications...) : dans cette séance, importance de la compréhension de la ruse et de la chute, notamment à travers le mime.

Procédé n°4 : Montrer l'image suivie d'une dictée à l'adulte en classe entière, lecture du « vrai » texte de l'album.

Séance 4 : *Mon chat le plus bête du monde*

Lecture de l'album en entier par le professeur des écoles ou par des élèves lecteurs, analyse en classe entière du texte et de la compréhension.

Procédé 5 : A l'aide d'un extrait d'illustration tiré de l'album : reconstituer l'image en s'appuyant sur le texte. *Annexe 6 à 9*

En parallèle, lecture individuelle par quatre élèves choisis (avec le texte et leur dessin).

Séance 5 : *Mon chat le plus bête du monde*

Avant la lecture de l'album en classe entière, lecture individuelle d'une partie de l'album (donc texte et illustrations de l'auteur) par les quatre élèves choisis.

Lecture de l'album en classe entière avec le texte et les illustrations : pourquoi les images ne sont-elles pas en rapport avec le texte ? Pourquoi l'auteur-illustrateur fait-il cela ?

Des entretiens réguliers avec les élèves choisis ont donc ainsi lieu très régulièrement (à la fin ou au début de presque toutes les séances). Les contextes de ces entretiens varient : le texte a-t-il déjà été travaillé en classe entière avant la lecture de l'élève ? A-t-il comme support de l'illustration ou seulement le texte ?, etc.

C. Résultats

1) Description des résultats

Plusieurs résultats sont apparus après ces expérimentations.

Tableau 1: Les lectures de Yohan.

Yohan, difficultés pour décoder, bon compreneur	
<u>Séance 1</u>	<p><u>1^{ère} lecture des pages 1 et 2.</u></p> <p>Très hésitant pour déchiffrer.</p> <p>Bonne compréhension.</p> <p>Quelques regards vers l'illustration au début.</p> <p>Nombreux regards vers le PE.</p> <p><u>2^{ème} lecture des pages 1 et 2 :</u></p> <p>Beaucoup moins hésitant.</p> <p>Aucun regard vers les images ni vers le PE.</p>
<u>Séance 2</u>	<p>Relecture du titre difficile.</p> <p><u>Relecture des pages 1 et 2 (le lendemain)</u></p> <p>Beaucoup plus fluide, certains mots « arrivent » plus facilement.</p> <p>Selon lui, grosse part du souvenir. PE décide de cacher les mots de la même phrase : a mémorisé la phrase entière à une petite erreur près. A ce moment-là, se sert de l'illustration comme support de mémorisation.</p> <p><u>Lecture d'une page inconnue</u></p> <p>Certains mots vus précédemment (colline) sont très fluides, la lecture est plutôt fluide, même s'il bute sur certains mots.</p> <p>Bonne compréhension de ce qu'il lit.</p> <p>Dit qu'il a regardé les mots et l'image pour lire.</p>
<u>Séance 4</u>	<p>Yohan était absent pour cette séance, c'est pourquoi il n'a pas travaillé sur le texte comme les autres élèves.</p>

<u>Séance 5</u>	<p>Explication du PE sur ce qui a été fait lors de la séance précédente, visualisation des travaux des élèves et lecture du texte sans image.</p> <p>Lecture hachée du titre.</p> <p>Se rend tout de suite compte que le chat n'est pas un chat.</p> <p>Lecture très hachée des premières pages. Aide du PE.</p> <p>Le PE lui lit quelques pages, pour le « libérer » un peu et lui permettre de regarder les illustrations : souris du décalage texte-image mais n'arrive pas à expliquer pourquoi.</p>
-----------------	--

Transcription d'échanges 2 Verbatim, séance 2 : relecture de la première double page (lelendemain)

PE : Comment tu as fait pour lire ?

Y : Je me souviens.

PE : parce-que tu t'en souviens ? Tu as même pas regardé les mots ? Tu as regardé les mots un petit peu ou pas ? Ou tu te rappelles tout dans ta tête ? Si je cache les mots tu t'en rappelles ou pas ?

Y : silence

PE : Tu te rappelles de ce qui est écrit si je cache les mots ?

Y : Oui.

PE : Alors vas-y, on fait le jeu ? Si je cache les mots... [le PE cache les mots du texte et ne laisse que l'image.]

Y : Au près... Au près ...

PE : Ah ! Pas facile hein ?

Y : Au près du désert [regarde l'illustration, puis le PE] plat et aride [regarde appareil photo qui filme, le PE puis l'illustration] se dresse une colline [regarde PE puis illustration] de sable et de roche [très vite, les yeux rivés sur l'illustration, puis grand sourire en regardant le PE].

PE : Poa Poa Poa ! Tu as retenu la phrase par cœur ? Mais est-ce que c'est ça lire ? est-ce qu'on est obligé de retenir par cœur les phrases pour lire ?

Y : Non.

PE : Est-ce que si je te donne une phrase que tu ne connais pas, tu peux la lire quand même ?

Y : Oui.

PE : On essaie une phrase que tu ne connais pas ? [PE tourne la page et Y. découvre la nouvelle page, inconnue jusqu'alors]. Essaie de lire, tu ne la connais pas celle-là, on ne l'a jamais lue.

[suit alors la lecture de la page suivante].

Tableau 3: les lectures de Magalie

Magalie, bon décodeur et bon compreneur.	
<u>Séance 1</u>	<p><u>1^{ère} lecture des pages 1 et 2.</u></p> <p>Lecture fluide, ne quitte pas des yeux le texte : a peut-être eu le temps de regarder l'illustration avant ?</p> <p><u>2^{ème} lecture des pages 1 et 2. (le lendemain)</u></p> <p>Lecture encore plus fluide,</p> <p>Ne regarde toujours pas l'illustration, marque la ponctuation.</p>
<u>Séance 2</u>	<p><u>Relecture des pages 1 et 2.</u></p> <p>Lecture encore plus fluide que la veille, la ponctuation est toujours marquée, ne s'attarde pas sur les illustrations.</p> <p><u>Lecture d'une page inconnue.</u></p> <p>Lecture fluide, ne regarde pas l'illustration.</p> <p>Marque la ponctuation.</p>
<u>Séance 3</u>	<p>Lecture d'une partie de l'album <i>Mon chat le plus bête du monde</i>.</p> <p>Lecture fluide, utilise la ponctuation.</p>
<u>Séance 5</u>	<p>Lecture de l'album <i>Mon chat le plus bête du monde</i> (illustrations et texte).</p> <p>Lecture fluide, utilise très bien la ponctuation, les phrases sont courtes, le ton est mis.</p> <p>Regarde de temps en temps les images mais ne réagit pas tout de suite au décalage texte-image.</p>

Transcription d'échanges 4 – Verbatim, séance 4 *Mon chat le plus bête du monde.*

M : [tient l'album sous ses yeux] Mon chat le plus bête du monde. [Regarde l'illustration de la première de couverture, se prépare à tourner la page sans plus d'intérêt.]

PE : Mon chat le plus bête du monde. [pose la main sur l'album pour que M. reste sur cette page]. Ça te paraît normal ?

M : Non !

PE : Et pourquoi ?

M : Parce-qu'il est bête et normalement les chats ils sont pas bêtes.

PE : Ahhh... D'accord ... On y va ? On tourne la page ?

M : Mon chat est très gros très gentil et très bête. [Tourne la page, ne semble pas regarder les illustrations]

PE : Tu me dis s'il y a quelque chose qui t'embête ou si tu veux dire quelque chose.

M : Quand mon chat ne dort pas, il mange. Quand il ne mange pas, il dort. Quand il ne dort pas, il mange. [Regarde brièvement l'illustration puis passe à la page suivante : même scénario.]

PE : Il n'y a rien qui te paraît bizarre ?

M : Non.

PE : Et les images ? Il n'y a rien qui te choque dans les images ?

M : Non.

PE : Tu les as regardées ?

M : Oui. [Continue de lire jusqu'à arriver à la page dont elle a fait le dessin pendant la séance 3]

PE : Tu la reconnais l'illustration ? [M. hoche la tête]. Est-ce que c'est comme celle que tu avais dessinée ?

M : Non.

PE : Pourquoi ?

M : On dirait que c'est un éléphant.

[...]

PE : [montrant l'image du squelette de l'éléphant, après que Magalie ait lu le texte]. C'est un chat qui est mort là ?

M : Oui.

PE : Oui ? C'est un chat qu'est mort là ?

M : Non ...

PE : A ton avis, pourquoi les images ne disent pas la même chose que le chat ?

M : Je sais pas.

[...]

Tableau 5: Les lectures de Théo

Théo, difficultés pour décoder, bon compreneur.	
<u>Séance 1</u>	<u>1^{ère} lecture des pages 1 et 2</u> Lecture plutôt fluide. Certains mots sont déjà engrangés dans son lexique (« il y a »), d'autres restent difficilement déchiffrable (« camion »). Bonne compréhension. Regards très fréquents vers le PE, notamment lorsqu'il hésite ou qu'il ne sait pas.
<u>Séance 2</u>	<u>Relecture des pages 1 et 2 (le lendemain)</u> Lecture plus fluide que la veille Dit certains mots sans les lire, bute dessus lorsqu'on lui demande de les relire. D'autres mots sont bien entrés dans son lexique (« colline »). <u>Lecture d'une nouvelle page</u> Buté sur certains mots (« cette », « manque », « auquel », « vieux ») Regards sur illustrations
<u>Séance 4</u>	Lecture plutôt fluide du titre et des premières pages.
<u>Séance 5</u>	Lecture plutôt difficile du titre (le début du moins), a regardé l'illustration juste avant. Le relit très bien. Regarde les illustrations mais ne fait pas de commentaires spontanés à ce sujet.. Explique le décalage texte-image par le fait qu'il y aurait deux personnages. Lecture plutôt fluide, même s'il se base probablement sur la mémorisation de ce qu'il a fait la veille. Trouve étrange le décalage texte-image. Maintient son idée : selon lui, il y

aurait deux personnages : un chat et un éléphant.

Transcription d'échanges 6 - Verbatim. Séance 2 : relecture de la première double page

PE : On y va, première page.

T : Au petit...

PE : Non...

T : Au milieu de ... du désert parle ...

PE : Non...

T : parle [regarde l'illustration] pale...

PE : non, regarde encore, presque. Pl...

T : Plat...

PE : Plat, très bien ! Tu sais, le désert il est plat.

T : plat et ariiiiide.

PE : plat et aride.

T : se dresse une ke... colline [très vite] de sable ... et de rochers.

PE : Non, presque ! Est-ce qu'il y a le « r » à la fin pour faire [é] ?

T : Et de rochers ... Et de roche !

PE : Et de roche. Comment tu as fait pour lire ?

T : Parce qu'en fait je voyais ... Je voyais... Je sais pas pourquoi !

PE : Tu sais pas pourquoi ?

T : Non.

PE : Tu as regardé les mots pour lire ?

T : Oui...

PE : Tu as regardé l'image aussi pour t'aider ?

T : Non ! [avec un air étonné].

Transcription d'échanges 7 : Verbatim de Théo, séance 4, *Mon chat le plus bête du monde*.

[...]

T : Mon chat le plus bête du monde.

PE : Et l'image c'est un chat ?

T : Non, c'est un éléphant.

PE : Oh ? Comment ça se fait ? Tu m'expliques ?

T : Ben en fait ... c'est le chat qui a fait ça pour l'éléphant !

PE : Comment ça ? Explique !

T : Et ben ... Il [parlant du chat] a fabriqué ça [montre l'image] pour que l'éléphant y s'assoit et y tombe.

PE : Ah ! Possible.

[...]

PE : Et c'est toujours un chat qui est dessiné ?

T : [riant] Oh ben nooon !

PE : Comment ça se fait ? Pourtant ...

T : Ah oui ! Je sais ! A la fin, ptêtre qu'y va y avoir le chat !

PE : Ahh ! Regarde : pourquoi le texte il dit « Mon chat » alors que l'image montre un éléphant ?

T : Peut-être qu'il s'est déguisé ?

[...]

Tableau 8: les lectures d'Estéban.

Estéban, bon décodeur et bon compreneur.	
<u>Séance 1</u>	<u>1^{ère} lecture des pages 1 et 2</u> Lecture fluide. N'utilise à priori pas les illustrations (d'après son regard). Bute sur le mot « auquel ». <u>2^{ème} lecture des pages 1 et 2</u> Lecture plus fluide, avec la ponctuation.
<u>Séance 2</u>	<u>Relecture des pages 1 et 2</u> Bute encore sur le mot « auquel » mais la lecture est extrêmement fluide et rapide. <u>Lecture d'une nouvelle page.</u> La lecture reste fluide malgré le fait qu'elle lui soit inconnue. Ne regarde absolument pas l'illustration avant de lire.
<u>Séance 3</u>	Lecture fluide, utilise la ponctuation. Bute sur certains mots (« exceptionnellement » ...)
<u>Séance 5</u>	Lecture de <i>Mon chat le plus bête du monde</i> (texte et illustrations)

	<p>Lecture fluide, comme pour la séance 3. Met davantage le ton.</p> <p>Après un moment de surprise, il regarde les illustrations, rit du décalage texte-image, regarde tout particulièrement les illustrations au fur et à mesure qu'il tourne les pages. Propose une explication : l'auteur nous fait une blague.</p>
--	---

Transcription d'échanges 9 Verbatim., séance 4, Mon chat le plus bête du monde.

E : [lisant le titre] Mon chat le plus bête du monde. [regarde l'illustration]

PE : Ça te paraît normal ?

E : Non, c'est pas un chat ! C'est un éléphant ! [il rit, tourne la page]. Mon chat est très gros, très gentil et très très bête. [il regarde l'illustration et rit]. C'est encore un éléphant !

[Même scénario à chaque page : il lit le texte, regarde l'illustration et rit. Il analyse les images et fait des commentaires par rapport au texte.]

[...]

E : [regarde l'illustration puis lit]: Si je ne lui verse pas ses croquettes dans sa gamelle, il peut se laisser mourir de faim devant une boîte ouverte. [il rit]. Il est mort : C'est un squelette !

[...]

PE : Pourquoi l'image elle montre pas la même chose que le texte ?

E : Peut-être que c'est ça le livre ? Le personnage c'est pas un chat c'est un éléphant !

PE : Ahh. Et pourquoi c'est un éléphant qui est dessiné et pas un chat ?

E : Je sais pas ! C'est peut-être pour nous faire une blague ?

2) Présentation des tableaux et des transcriptions d'échanges

Comme le montrent le tableau 1 et la transcription d'échanges 2, Yohan est un lecteur qui a quelques difficultés concernant le décodage d'un texte. Bien qu'il jette un regard à l'illustration au début de sa première lecture de *Coyote mauve*, il se focalise ensuite sur les phrases du texte. Comme Théo (tableau 5 et verbatim 6), il préfère demander l'approbation du professeur des écoles en le regardant plutôt que de s'appuyer sur les images. L'entretien qui suit la relecture (verbatim 2) montre à quel point Yohan s'appuie sur la mémorisation. Bien sûr, les autres élèves le font également : Magalie, lors de ses relectures, met le ton en utilisant la ponctuation. De même, Théo engrange dans son lexique des mots nouveaux qu'il décode beaucoup plus facilement les fois suivantes (c'est le cas par exemple lorsqu'il prononce certains mots très rapidement, notamment lors de la relecture, dans le tableau 5) et il

commence à « lire » l'album sans regarder le texte (il dit « au petit » au lieu des mots « au milieu »), simplement en se rappelant de ce qui a été travaillé la veille. Mais Yohan, à la question « Comment as-tu fait pour lire ? », répond explicitement « Parce-que je m'en souviens » ; ce que les autres ne disent pas. Pour voir s'il utilise vraiment la mémorisation, j'ai donc caché les mots de la courte phrase du texte et lui demande s'il arrive à se souvenir de ce qu'il vient de lire. A ma grande surprise, il ne fait qu'une seule petite erreur, sinon, il se rappelle parfaitement de la phrase qu'il vient de relire. Mais pour cela, il s'appuie sur l'illustration de cette double page, alors qu'il ne l'avait pas du tout fait avant. La place de la mémorisation tient donc une place importante dans la lecture chez Yohan, et à ce moment-là, il utilise également l'illustration comme aide, comme support. Il ne l'utilise pas comme un support de lecture, mais il l'utilise comme support pour se souvenir, se remémorer. Néanmoins, cela n'empêche pas Yohan de décoder puisqu'il est capable de lire une page qu'il ne connaît pas sans aide. Lors de la lecture de *Mon chat le plus bête du monde*, Yohan n'entre pas totalement dans la compréhension de l'opposition texte-image : certes, il sourit lorsqu'il a lu le texte et regardé les images, mais il n'arrive pas à expliquer pourquoi cela le fait sourire ni pourquoi l'auteur-illustrateur a créé ce décalage. Il sourit face à ce décalage, mais il n'arrive pas encore à l'expliquer. Un élément important est ressorti grâce à Yohan lors de ses entretiens avec le professeur des écoles : oui, Yohan regarde parfois les illustrations pour s'aider à décoder (c'est le cas par exemple lorsqu'il regarde l'image avant de lire la phrase, pour se donner une idée du contexte). Mais en aucun cas elles ne l'aident à comprendre le texte : la ruse dans *Coyote mauve* est difficile à expliquer : elle n'est pas explicite dans le texte, mais elle ne l'est pas dans les illustrations non plus... De plus, on peut voir que la compréhension d'un texte (cette compréhension peut ressortir grâce aux dessins des élèves que l'on trouve dans les annexes, exceptée la 5) ne permet pas forcément de comprendre l'histoire : ainsi, Magalie comprend parfaitement bien le texte (d'après son dessin en annexe 7) mais elle ne comprend pas le décalage texte-image.

Théo, quant à lui, n'arrive pas à expliquer comment il a fait pour lire, mais il est en tout cas catégorique : il ne s'est pas aidé de l'illustration (tableau 5). Il paraît même surpris lorsque que je le lui ai demandé, comme si la question était stupide. Pourtant, il s'intéresse un peu plus aux illustrations de *Mon chat le plus bête du monde*, probablement parce qu'elles posent problème. Il n'arrive néanmoins pas à voir le jeu entre le texte et les illustrations : pour lui, ni l'un ni l'autre ne peut mentir : si le texte parle d'un chat et que l'image montre un éléphant, c'est qu'il y a deux personnages, ou que le chat est déguisé en éléphant ! Il n'entre

pas dans le mécanisme de l'album comme l'a fait Yohan (même si ce dernier reste en surface) ou comme le fera Estéban lors de sa lecture du texte.

Magalie, quant à elle, déchiffre le texte de manière très fluide, et ce, dès la première lecture. A la seconde lecture, comme Estéban, lecteur lui aussi, elle s'appuie davantage sur la ponctuation pour lire le texte et le fait d'avoir déjà lu une première fois les phrases lui facilite la tâche. Elle ne jette aucun regard vers le professeur des écoles, elle semble sûre d'elle et l'illustration joue un rôle secondaire : comme Estéban, elle n'utilise que le texte pour déchiffrer et pas les illustrations. Même lorsqu'elle découvre les illustrations de *Mon chat le plus bête du monde*, Magalie ne les interprète pas : elle les regarde mais ne les met pas en lien avec ce qu'elle vient pourtant de lire et de comprendre avec clarté et pertinence. Lorsqu'elle a la première de couverture sous les yeux, et qu'elle dit que quelque chose lui semble étrange (verbatim, figure 3), le premier réflexe est de se dire qu'elle a parfaitement saisi le double langage de l'album. Or, ce n'est pas du tout le cas ! Elle trouve étrange qu'un chat soit bête : elle s'arrête au sens littéral du texte : elle ne voit pas du tout que les illustrations racontent elles aussi une histoire. Ce n'est qu'au bout de la troisième page qu'elle dit que ce n'est pas un chat qui est dessiné, mais un éléphant. Et lorsque le PE lui demande son avis à propos de ce décalage texte-image, elle répond qu'elle ne sait pas. Magalie est pourtant une très bonne lectrice, qui décode et comprend parfaitement les albums mais elle ne s'intéresse pas le moins du monde aux illustrations. Ce n'est pas le cas d'Estéban. Ce dernier, bien qu'il soit lui aussi très bon lecteur, regarde les illustrations et, dès la première page, rit du décalage que provoquent le texte et les images. Pour la lecture des premières pages, il lit d'abord le texte puis regarde les images. Durant la lecture de l'album se profile un changement de méthode : il regarde d'abord l'illustration puis lit le texte. Il semble prendre un grand plaisir à tourner les pages et pointe du doigt le décalage en commentant le texte et les images. Il se demande si l'auteur ne nous aurait pas fait une « blague ». Estéban a parfaitement compris cet album et ses subtilités.

D. Discussion

1) Recontextualisation

L'objectif de cette étude était de découvrir comment les élèves utilisaient les illustrations dans les albums. Plusieurs procédures et moyens ont été mis en place pour répondre à l'hypothèse qui a été faite, à savoir que les élèves utilisaient l'illustration pour s'aider dans leur lecture.

2) Mise en lien avec recherches antérieures et validation de l'hypothèse

Trois éléments que je n'avais pas envisagés dans mon hypothèse de départ sont apparus : le premier est que les élèves, notamment ceux qui ont le plus de difficultés, quêtent très régulièrement le regard du professeur des écoles pour se rassurer, plutôt que de s'aider des illustrations. Ainsi, avec les verbatim de Théo et Yohan (figures 5 et 2), nous pouvons observer que ces deux élèves quément un regard d'encouragement de l'enseignante. Estéban fait de même, pas pour être rassuré, mais pour créer un lien avec le professeur des écoles, pour rire avec lui de ce qu'il comprend du livre (voir le verbatim de *Mon chat le plus bête du monde*, figure 9). Ce n'est pas le cas de tous les élèves : Magalie par exemple ne cherche pas du tout ce genre de contact.

Le deuxième est que la part de mémorisation d'un texte sur lequel la classe a travaillé est très importante, là-encore surtout pour les élèves en difficulté. Cela fait réfléchir et on peut se poser la question suivante : plus un élève a du mal à décoder, plus il aurait tendance à se centrer sur la mémorisation du texte ?... La mémorisation ne surpasse pas l'acte de déchiffrer mais elle l'aide en tout cas très fortement. Le cas particulier de Yohan montre que l'image peut alors être utilisée comme support pour se remémorer le texte, pour se le rappeler plutôt que d'être utilisée comme support de lecture. L'illustration sert donc d'appui à la remémoration, mais pas d'appui à la lecture.

Le dernier élément est que les élèves n'utilisent pas forcément l'image, même si elle peut les aider, comme c'est le cas dans le *Coyote mauve*. Ainsi, dans cet album, Théo ne pense pas à regarder les illustrations (pas pour les mêmes raisons que Yohan qui est trop absorbé par son décodage pour s'occuper du reste) et Estéban non plus. Par contre, on remarque un changement au niveau de cette caractéristique : en changeant d'album, leur intérêt pour les illustrations augmente et Estéban va même jusqu'à regarder les images avant de lire le texte ! On peut probablement expliquer ce changement avec la particularité du rapport entre le texte et les images : le décalage qui en découle est intrigant : quelque chose ne fonctionne pas comme « d'habitude » et donne envie de regarder de plus près ces images que l'on a l'habitude de délaisser. Seule Magalie reste fidèle au texte : malgré les albums et les différents rapports entre le texte et les images, elle ne regarde jamais les illustrations comme elle le devrait et elle ne les considère pas comme une part importante de l'histoire. Magalie semble très inscrite dans une réponse à ce qu'elle suppose être « l'attente scolaire » (en lecture mais aussi dans les autres matières); ainsi, lire semble signifier pour elle une concentration sur

le texte et sur une diction correcte. « Faire bien » semble la préoccuper davantage que le plaisir possible de lecture... Magalie est tout à fait capable de lire correctement un texte et elle valide sans problème les compétences du socle commun en lecture. Mais je ne pense pas qu'elle ait construit réellement une posture de lecteur actif, qui joue avec le texte et les illustrations et surtout qui prend plaisir à lire un album.

Malgré ces trois éléments qui n'avaient pas été envisagés lors de l'hypothèse de départ, un axe qui l'avait été, reste, quant à lui, valable. En effet, quelques élèves, dans certains cas, se servent de l'illustration pour décoder. Ainsi, Théo la regarde de temps en temps, lorsqu'il bute sur des mots. Néanmoins, les élèves de CP surpassent très vite cette pratique : soit ils n'ont plus besoin des illustrations pour décoder le texte (c'est le cas d'Estéban ou de Magalie), soit ils sont trop absorbés par le décodage (Yohan ou Théo). Néanmoins, il faudrait que les élèves arrivent à dépasser ces deux pôles, comme le fait Estéban : certes, il n'a pas besoin de regarder les images pour décoder, mais il les regarde quand même pour donner un second sens à l'album et au texte : c'est le cas dans l'album de Bachelet. Il est primordial que tous les élèves arrivent à voir et à comprendre le double langage que l'on peut trouver dans les albums, d'où l'importance de travailler à l'école avec des albums variés et riches comme support. Mon hypothèse de départ était donc plus ou moins fautive. Parallèlement à ces constats, il est apparu une autre conclusion : certes, l'illustration peut aider au décodage, mais elle n'aide pas forcément à la compréhension ! Par exemple, dans *Coyote mauve*, Yohan a du mal à expliquer la ruse du coyote, même s'il a les illustrations comme support visuel.

3) Limite et perspective

Malgré tout, cette recherche a plusieurs limites. En effet, les éléments qui ont été trouvés dépendent des élèves, et il est tout à fait possible que dans un autre contexte, dans une autre école ou avec d'autres élèves, des changements soient observés par rapport à ces résultats. Néanmoins, dans cette école, les résultats montrent que l'illustration n'est pas toujours utilisée par les élèves, malgré sa place qui est, rappelons-le, omniprésente dans l'album. Pour pallier cette limite, il faudrait augmenter le nombre d'élèves « témoins » tout en les faisant travailler de façon identique sur les mêmes albums. Ces élèves pourraient être choisis dans des écoles différentes, sans tenir compte des catégories socio-professionnelles. Au contraire, il faudrait prendre des élèves venant de différents milieux afin que les résultats s'appuient sur les « spécimens » les plus variés et les plus nombreux possibles : par exemple,

il est tout à fait probable que des enfants allophones s'appuient plus sur l'image que des enfants francophones. Ainsi, plus le nombre d'élèves étudiés est élevé et plus les contextes d'apprentissages sont variés, plus les résultats qui apparaîtront seront justes et précis.

Cette séquence ouvre de nombreuses perspectives à travailler en classe. En effet, il serait dommage de s'arrêter à ces résultats et de ne pas en tirer parti. Puisque les résultats montrent que les élèves ont du mal à utiliser l'image (sauf lorsqu'ils en ont besoin : nous en avons eu l'exemple avec Yohan qui utilise les illustrations pour se rappeler le texte), pourquoi ne pas travailler plus explicitement sur l'image afin de montrer son importance ? Une séquence de ce type a été menée après cette expérimentation : à partir de l'album sans texte *Le voleur de poule* de Béatrice Rodriguez. Les élèves ont dû réécrire le texte (parfois en classe entière, parfois individuellement) en s'appuyant sur les images. Les nombreux détails des illustrations ont été mis en avant et cela a permis aux élèves de se rendre compte de l'importance de l'image : un petit détail peut tout changer à l'histoire. Par exemple, vers la fin de l'album, la poule (qui avait été kidnappée au début de l'album par le renard) fait un bisou sur la joue de ce dernier. Un grand débat s'est installé dans la classe pour savoir si la poule et le renard étaient amoureux ou s'ils étaient amis. En effet, les uns mettaient en valeur le fait que lorsque l'on se fait des bisous, c'est que l'on s'aime, d'autres maintenaient qu'un bisou sur la joue ne voulait rien dire... L'histoire n'avait donc pas la même finalité selon les cas !

Les résultats de cette expérimentation montrent bien à quel point l'illustration est encore difficile à lire pour les élèves. Petit à petit et à force d'entraînement, les élèves vont entrer dans une lecture d'image active, non seulement dans les albums, en comprenant que les illustrations racontent une histoire à part entière mais aussi dans les images qui nous entourent (publicités par exemple) et cela est très important : aujourd'hui, les images sont partout autour de nous : sur internet, à la télévision, sur papier... Il est primordial d'enseigner aux élèves la façon de lire une image, de la comprendre. Ensuite, dans les niveaux supérieurs (notamment en CM1 ou CM2), les élèves apprendront à faire une lecture plus symbolique de l'image, par exemple avec les albums de Ponti ou encore avec ceux de Pommaux ou de Browne. Les professeurs des écoles se doivent donc d'enseigner la lecture d'images aux élèves d'abord d'un point de vue littéral puis d'un point de vue symbolique et métaphorique.

Conclusion.

Cette expérimentation sur la façon dont les élèves utilisent les illustrations d'un album m'a ouvert les yeux sur leur réelle façon de les considérer. En effet, les illustrations sont pour moi très importantes, et elles sont aussi agréables à lire que le texte. Je pensai, probablement avec un peu trop de naïveté, que les élèves faisaient de même. Or, nous l'avons vu, ce n'est pas du tout le cas. Elle est encore difficile à lire pour les élèves et elle les intéresse peu ou pas assez. Cette réelle réflexion m'a remise en question et elle m'a permis d'ajuster mon enseignement et de l'adapter en fonction des résultats obtenus. Ainsi, je vais pouvoir axer le travail des élèves sur la compréhension d'images, tout en continuant de travailler sur la compréhension de texte et en faisant des liens entre les deux. Petit à petit, je l'espère, les élèves arriveront à trouver le juste milieu entre lecture de textes et lecture d'images tout en prenant plaisir à lire des albums.

Ce travail sur l'illustration a fait ressortir d'autres questionnements : ainsi, on peut maintenant se demander pourquoi Magalie, bonne élève dans tous les domaines, n'a pas réagi tout de suite en lisant *Mon chat le plus bête du monde* : prend-elle plaisir en lisant un album ou le fait-elle mécaniquement dans une optique scolaire ? Par ce travail, l'importance du métacognitif est également ressorti : je me suis rendue compte que les élèves avaient souvent du mal à expliquer comment ils font pour lire. Or, cette prise de distance est nécessaire à la fois pour eux, mais aussi pour l'enseignant qui va pouvoir se rendre compte du travail à faire dans tel ou tel domaine.

Cette séquence sur l'album a ouvert les portes d'un monde inconnu pour les élèves : un monde dans lequel l'auteur n'est pas forcément « l'ami » du lecteur, un monde dans lequel le lecteur est trompé par le jeu entre le texte et les illustrations. J'espère qu'elle servira de tremplin vers une compréhension plus fine des œuvres de jeunesse. Dans l'optique que les élèves se forment en lecteurs actifs, je ne souhaite pas m'arrêter là : pour qu'ils comprennent bien que texte et images peuvent être dissociés, j'aimerais travailler avec eux sur d'autres albums dans lesquels textes et images ne sont pas complètement redondant. La littérature de jeunesse est riche est variée, et j'espère qu'en travaillant régulièrement avec des œuvres de ce type, les élèves prennent plaisir à lire le texte, mais aussi les images.

Bibliographie

ALAMICHEL Dominique, 2010, *Albums, mode d'emploi – Cycles 1, 2 et 3*, CRDP de l'Académie de Créteil.

BACHELET G., 2012, *Mon chat le plus bête du monde*, Seuil Jeunesse.

BADER Barbara, 1976, *American Picturebooks : from Noah's Ark to the Beast Within*, Macmillan.

CHRISTIN Anne-Marie, 1999, « Le texte et l'image », dans *L'illustration, essais d'iconographie*, Klincksieck.

CORNETTE et ROCHETTE, 1999, *Coyote mauve*, Pastel.

Dictionnaire de français, LAROUSSE, repéré à :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/album/2062>

DOLIGNIER C., *Réflexions autour du rôle joué par l'album narratif à l'école*.

MEN, 2008, *Une culture littéraire à l'école*, Repéré sur Eduscol à :

http://media.education.gouv.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf

RODRIGUEZ B., 2005, *Le voleur de poule*, Histoire sans parole.

VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Editions L'Atelier du poisson soluble, 2006

Annexes

Les annexes se trouvent dans un dossier à part.

Résumé en français

L'album a beaucoup évolué depuis son invention, tant au niveau de la forme qu'au niveau du fond. Son public s'est élargi et il peut être aujourd'hui lu par les plus petits (cycle 1), par les plus grands (cycle3) ou par des adultes. La pluralité des albums de jeunesse mettant en lien textes et images est telle qu'un questionnement en découle : comment les élèves utilisent-ils l'illustration dans l'album ? C'est dans une classe de CP, avec l'aide de 2 albums, que j'ai tenté de répondre à ce questionnement. Les résultats ont été surprenants : il semblerait que l'illustration n'est pas considérée à sa juste valeur et reste, sauf pour quelques élèves, très peu utilisée. Cela reste donc un point important à travailler en classe et ce, le plus tôt possible.

Résumé en anglais

The album has evolved since its invention: colors, theme, forms ...Everyone could read an album: children but also adults. The relationships between texts and illustrations are very important, that's why it's interesting to know how CP pupils will use the illustrations in different albums. The results are surprising: pupils don't really used the illustrations (except someones). But it's important that the illustrations are viewed and understood in order to correctly read and understand an album. The relationships between texts and illustrations must be analyzed during the classroom course.

Mots-clefs

Les mots clefs qui caractérisent ce mémoire peuvent être les suivants : littérature jeunesse, cycle 2, CP, utilisation de l'image, lien texte-image.