



HAL
open science

La relation texte/image dans les albums de jeunesse

Julie Azéma

► **To cite this version:**

Julie Azéma. La relation texte/image dans les albums de jeunesse. Education. 2016. dumas-01585609

HAL Id: dumas-01585609

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01585609>

Submitted on 11 Sep 2017

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2015 - 2016**

LA RELATION TEXTE / IMAGE DANS LES ALBUMS DE JEUNESSE

AZEMA JULIE

**Directeur du mémoire : M. ANCELY Claude
Tuteur du mémoire : Mme DUMONTEIL Anne
Assesseur : Mme MARZOUK Viviane**

Soutenu : le mai, 2016

Résumé :

Dans ce mémoire je me suis intéressée aux relations qui pouvaient exister entre le texte et l'image et notamment à la relation de disjonction. Les élèves sont confrontés majoritairement, que ce soit à l'école ou dans le domaine privé, à des albums de jeunesse dans lesquels textes et images sont redondants ou complémentaires. Au cours de ma recherche j'ai voulu expérimenter auprès des élèves de ma classe des albums de jeunesse dans lesquels la relation entre texte et image était en disjonction. Ce mémoire permet d'aborder différentes questions : Les images de l'album favorisent-elles une meilleure compréhension de l'histoire pour des élèves de cycle 2 ? Quels sont les rôles propres au texte et à l'illustration dans la littérature de jeunesse ? La contradiction entre texte et image provoque-t-elle un obstacle à la compréhension de l'histoire par les élèves ?

Mots clefs : littérature de jeunesse, albums, rapport textes / illustrations, compréhension, cycle 2

Abstract :

In this master thesis, I studied the relations which potentially exist between the text and the image, especially when they are disconnected. At school or in their private life, pupils are mostly presented with children's picture books in which texts and pictures are repetitive or complementary. For my research I made an experiment and exposed my pupils to books where texts and pictures were disconnected. The present thesis discuss therefore various questions : do images in a picture book help the pupils from KS2 to better comprehend the story ? What are the specific function of the text and illustration respectively in Children literature ? Does the contradiction between text and pictures prevent the pupils to comprehend the story ?

Key words : Children literature, picture books, relationships text/illustration, reading comprehension, KS2

Remerciements

En préambule de ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements à l'ensemble des enseignants de la Faculté d'Education de Carcassonne pour leur aide et leur contribution à la réussite de cette année universitaire. Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de mémoire M. Claude Ancely ainsi que ma tutrice de mémoire, Mme Anne Dumonteil, qui s'est toujours montrée à l'écoute et disponible et m'a permis par son aide et le temps qu'elle m'a consacré à aboutir à la réalisation de ce mémoire.

Enfin, je remercie les élèves de la classe de CE1 de Villegailhenc, qui par leur collaboration m'ont permis de mener à bien cette recherche.

Table des matières

Introduction	5
1- Cadre théorique	6
1.1 Définition de l'album.....	6
1.2 Historique de l'album.....	7
1.3 Le texte dans les albums de jeunesse	8
1.4 L'image dans les albums de jeunesse	12
1.5 La relation texte/image.....	18
1.6 La mise en page dans l'album	27
1.7 Les intérêts de la littérature de jeunesse en classe.....	29
2- Cadre méthodologique	35
2.1 Vers la problématique.....	35
2.2 La problématique	36
2.3 Le recueil de données	37
2.4 Le corpus de données	41
2.5 Méthodologie d'analyse des données	42
3- Analyse des données	43
3.1 Hypothèse 1 : Une image redondante au texte dans un album de jeunesse est rassurante pour l'élève et facilite la compréhension de l'histoire par ce dernier	43
3.2 Hypothèse 2 : Une image en disjonction avec le texte dans un album de jeunesse perturbe voire angoisse l'élève et constitue un obstacle à la compréhension de l'histoire par ce dernier	52
4- Perspectives	70
4.1 Perspectives professionnelles	70
4.2 Perspectives de recherche	71
Conclusion	72
Bibliographie.....	74
Table des annexes	76

Introduction

" La littérature de jeunesse est un échange d'âme à âme entre le plus intime du lecteur et le plus intime de la personne de l'auteur. " Cette citation de Claude Ponti, auteur-illustrateur de jeunesse, décrit la littérature de jeunesse de manière poétique. Il ne s'agit pas d'une définition matérielle qui rattacherait la littérature de jeunesse à un livre mais il est évoqué ici un échange. La littérature est une notion abstraite qui permet à l'auteur de dévoiler une partie de lui qu'il garde caché au plus profond à un lecteur qui s'engage à la recevoir dans sa propre intimité.

La recherche effectuée au cours de ce mémoire porte sur la littérature de jeunesse et en particulier sur les relations que peuvent entretenir le texte et l'image afin de transmettre un message au lecteur. La littérature de jeunesse est très vaste en matière de genre, j'aurai ainsi pu choisir différents types de supports mais je me suis essentiellement intéressée à l'album de jeunesse. J'ai choisi de mener ma recherche sur la littérature car elle participe à la construction de l'élève en l'amenant à rêver et à développer son esprit de création. Elle est également à l'origine de nombreux apprentissages car elle incite l'élève à se questionner, se remettre en question, à s'approprier des mécanismes de lecture du texte et de l'image mais surtout à développer un esprit critique. Ce dernier lui permettra de se former en tant qu'individu et futur citoyen éclairé.

La littérature permet aux élèves d'acquérir une culture commune en favorisant notamment l'étude de textes patrimoniaux. Il me semble primordial que tous les élèves aient la chance de rencontrer des œuvres riches, qu'ils soient régulièrement confrontés à des ouvrages et qu'ils découvrent le plaisir de la lecture. L'enseignant peut décider de travailler avec ses élèves un personnage, un genre, un auteur, des symboles,... Progressivement l'élève enrichie ses connaissances littéraires et cela lui permet par la suite d'apprécier les œuvres qui lui sont proposées à leur juste valeur. Par exemple, il est difficile pour un élève de comprendre une parodie si le texte source lui est inconnu, de même l'ironie ne peut être perçue que si elle est connue et maîtrisée par l'élève.

Dans la première partie de mon mémoire, je m'attacherai à définir ce qu'est un album et à développer les instances le composant c'est-à-dire le texte et l'image.

Dans une deuxième partie, j'aborderai ma problématique portant sur la relation entre le texte et l'image ainsi que les deux hypothèses qui me permettront de définir les données.

Enfin une analyse de ces données sera réalisée en dernière partie afin de répondre à la problématique du mémoire.

1- Cadre théorique

1.1 Définition de l'album

L'album est défini par le dictionnaire *Le Robert* de la façon suivante : « Cahier ou classeur personnel destiné à recevoir des dessins, des photos, des autographes, des collections diverses ». Le terme d'album est très souvent utilisé dans le langage courant afin de désigner un recueil de photographie de famille, un fascicule contenant des images mais finalement assez peu pour désigner un ouvrage littéraire pourvu de texte et d'images. Selon Sophie Van Der Linden, auteur de l'ouvrage *Lire l'album* aux éditions L'atelier du poisson soluble, il est plus aisé pour le grand public de parler de « livre d'images, livre pour enfants ou livre illustré » quitte à faire des confusions entre ces différentes catégories, plutôt que d'« album pour la jeunesse ». Les albums de jeunesse sont définis comme des « ouvrages dans lesquels l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et images ». Cette définition donnée par Sophie Van Der Linden propose des éléments permettant de caractériser l'album. Il s'agit d'un ouvrage dans lequel le texte et les images entrent en relation ce qui permet de donner sens à l'histoire. Il apparaît que l'image occupe une place importante, voire supérieure, au texte dans l'espace de la page, de telle sorte que, dans certains cas, l'écrit n'est plus présent, donnant alors naissance à ce que l'on appelle des albums sans texte. Cette définition de l'album n'est pas unique dans son contenu et d'autres auteurs ont relevé les mêmes caractéristiques que celles citées ci-dessus pour le définir. Ainsi, Dominique Alamichel dans son ouvrage *Albums, mode d'emploi Cycles 1,2 et 3* propose la définition suivante : « Un album est un livre dans lequel un texte et des images sont associés de manière à construire conjointement une fiction ». L'accent est ici mis sur la nécessaire relation entre texte et image afin de qualifier un livre d'album de jeunesse. A ce titre, il ne faut pas considérer que tout livre contenant du texte et des images portent le nom d'album. Afin d'éviter toutes confusions il est important de distinguer l'album des autres catégories de livres qui pourraient s'en rapprocher tel que le livre illustré dans lequel le texte est dominant, la bande dessinée qui répond à une organisation spatiale particulière dans laquelle le texte et les images sont regroupées dans des cases qui se suivent, le livre animé constitué d'éléments plastiques rendant l'objet livre vivant ou l'imagier dont le but est l'acquisition du langage par la découverte de certains mots de vocabulaire.

Finalement un album est un « type d'ouvrage » qui met en relation un texte et des images afin de raconter une histoire. Dominique Alamichel précise que l'album « use à la fois de techniques

littéraires et de techniques graphiques » qui lui sont propres et que le rôle premier des auteurs des albums est de « combiner avec justesse » les deux moyens d'expression que sont l'écrit et le graphisme. Ce n'est alors qu'à ce titre que l'album existe en tant qu'objet matériel mais aussi en tant qu'objet artistique de par sa plasticité et intellectuel de par sa créativité.

1.2 Historique de l'album

L'apparition de l'album au sens où nous l'entendons actuellement c'est-à-dire en tant qu'ouvrage littéraire dans lequel l'image occupe une place prépondérante par rapport au texte, est relativement récente. Cependant, il existe, et ce depuis des siècles, des ouvrages réservés aux enfants, qui sont les précurseurs de l'album. L'*Orbis sensualium pictus* de Comenius paru en 1648 est reconnu comme le premier ouvrage adressé aux enfants malgré quelques contestations de la part de certains chercheurs. En effet, d'autres ouvrages sont cités comme étant les ancêtres de l'album tels que *Civilité puérile* d'Érasme publié en 1530, les *Histoires ou Contes du temps passé, avec des moralitez* de Charles Perrault en 1697 ou encore les *Aventures de Télémaque, fils d'Ulysse* de Fénelon paru en 1699. Ces ouvrages se situent tous au XVIIème siècle, période au cours de laquelle le statut de l'enfant a été reconnu dans la société. C'est au XIXème siècle que la littérature de jeunesse apparaît réellement mais uniquement au travers de livres illustrés. Le texte reste donc l'élément essentiel de ce type d'ouvrages, il est indépendant d'un point de vue du sens et les illustrations sont finalement peu présentes. Cette configuration est très présente dans les *Contes* de Perrault dont les illustrations réalisées par Gustave Doré sont purement ornementales. Selon Sophie Van Der Linden, l'album au sens moderne du terme apparaît en 1919 avec *Macao et Cosmage* d'Edy-Legrand car pour la première fois, un ouvrage donne une plus grande importance à l'image plutôt qu'au texte et ancre l'album de jeunesse dans l'ensemble de la création artistique de par la beauté des illustrations. Cette prépondérance de l'image s'explique par le fait que l'album à l'origine s'apparentait à un carnet de voyageur ou un carnet d'artiste compilant des croquis et des gravures. L'illustration y était centrale bien qu'il s'agisse en réalité plus d'une liste ou d'une compilation que d'une narration. Ségolène Le Men qui s'est intéressée à l'histoire de l'album précise en parlant de ces carnets, que « Ce genre iconique n'eut pas de réelle postérité, à l'exception remarquable de ce qu'il allait engendrer dans le domaine du livre pour enfants ». Il faudra attendre le début du XXème siècle pour que le premier album moderne voit le jour et en particulier l'année 1931, année au cours de laquelle Jean de Brunhoff publie *Histoire de Babar le petit éléphant*. D'autres albums suivront comme par exemple *Les Albums du Père Castor* de Paul Faucher en 1936 où la mise en page de l'album va être pour la première fois prise en compte, assurant une place

prépondérante à l'image. Cette dernière est d'ailleurs réalisée par des illustrateurs talentueux comme Fédor Rojankovsky ou Gerda Müller.

Après la seconde guerre mondiale, l'éditeur Robert Delpire publie des albums de jeunesse dits *contemporains*. Il est possible de citer *Les larmes de crocodile* d'André François (1956), ou la première publication française de *Max et les Maximontres* de Maurice Sendak en 1967. Le livre est pris en compte dans sa matérialité et une attention toute particulière et nouvelle est portée à la typographie, aux techniques graphiques, et à la forme de l'album. Cette nouvelle vision des choses va permettre dans les années 60 l'apparition de *l'Ecole des Loisirs* qui va éditer de nombreuses œuvres d'auteurs-illustrateurs travaillant sur la relation entre texte et images. Tomi Ungerer, Philippe Corentin, Grégoire Solotareff, Claude Ponti font partie de ces auteurs-illustrateurs qui vont attacher une grande importance à l'illustration et au message qu'elle transmet. Par ce biais, les illustrateurs développent un œil critique sur la société, abordent toutes sortes de thèmes parfois considérés comme tabous mais surtout apportent aux enfants du divertissement et du bien-être. A partir des années 90, l'album contemporain s'épanouit pleinement, une grande diversité et originalité de l'album voit le jour tant sur le plan des techniques graphiques et textuelles, que sur celui de la créativité, de la matérialité de l'album ou de son format. De nos jours, l'image, qui a connu une très forte émancipation, n'est plus là uniquement pour rassurer l'enfant mais elle est un moyen de transmettre un message et de développer la réflexion et l'esprit critique des élèves afin de le décrypter. Pour illustrer ce propos, je citerai l'album *Les derniers géants* de François Place qui, par des aquarelles d'une grande minutie, véhicule une critique de la colonisation, du temps des grandes découvertes et incite l'individu à réfléchir sur son besoin de détruire le « beau » présent dans le monde qui nous entoure.

1.3 Le texte dans les albums de jeunesse

Dans les albums de jeunesse, le texte peut être très variable. En effet, il peut se résumer à quelques mots comme cela est le cas dans les albums destinés aux tout petits ou, au contraire, prendre la forme d'un long texte dans les albums réservés aux bons lecteurs. De même, il peut s'inscrire dans différents genres littéraires qu'il s'agisse d'un conte, d'un récit policier, d'une poésie,... Malgré cette grande diversité, il est possible de distinguer des caractéristiques spécifiques aux textes d'album.

1.3.1 Caractéristiques du texte dans l'album de jeunesse

L'historique de l'album met en exergue une évolution de la place du texte dans ce type d'ouvrage. Si au départ le texte était très présent, voire même essentiel dans la mesure où il constituait l'unique instance de la narration, cette situation est aujourd'hui révolue. Le texte est souvent présent mais il ne semble plus indispensable si l'on considère la publication de plus en plus fréquente d'albums de jeunesse sans texte. Cependant, l'absence de texte n'est pas comparable à une absence de discours et très souvent l'une des activités mise en œuvre en classe consiste à mettre des mots sur ces illustrations, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Malgré ce constat, quand il existe, le texte conserve une utilité non négligeable, qui est celle de narrer l'histoire dans un vocabulaire adapté au niveau et à l'âge de l'enfant auquel s'adresse l'album. Il constitue également une aide pour l'enseignant lecteur, qui saura adopter la bonne intonation ou le bon ton de lecture en fonction de la ponctuation présente dans ce dernier. La question qu'il serait intéressante de se poser est la suivante : Existe-t-il des caractéristiques spécifiques aux textes d'album de jeunesse ? A cette question certains auteurs ont affirmé que, de façon générale, le texte d'album était bref. Cette première caractéristique peut se justifier par le fait qu'aujourd'hui, l'image occupant une place centrale sur l'ensemble de la page voire de la double page, l'espace réservé au texte ne peut être que restreint. Un texte qui serait trop long romprait le fragile équilibre que met en place l'album entre le rythme de lecture du texte et celui de l'image. De plus, la lisibilité est souvent un point mis à l'honneur par les auteurs s'adressant à un public débutant, ainsi les caractères sont relativement gros et espacés pour rendre plus agréable le déchiffrement et la compréhension du texte. Un texte trop chargé peut constituer un obstacle et engendrer du découragement chez un enfant qui rencontrerait des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Par une présentation plus aérée, le texte peut alors devenir attractif et plus abordable pour ces enfants-là. La deuxième caractéristique du texte de l'album est qu'il est « par nature elliptique et incomplet » comme le dit Sophie Van Der Linden. A l'origine, le texte était complet, non seulement il était prédominant d'un point de vue spatial mais il était le meneur de l'histoire, celui sur qui l'image se reposait pour exister. Dans l'album contemporain, le texte collabore avec les images, c'est d'ailleurs l'élément central de la définition de l'album, et il apparaît évident que les illustrations influencent l'auteur lors de la rédaction de l'histoire. Sophie Van Der Linden affirme « Les descriptions de personnages et de lieux sont généralement absentes de ces textes qui comptent sur la collaboration de l'image ». L'une des autres spécificités de l'album est qu'il est fait pour être lu à haute voix à un enfant qui n'aurait pas encore accès à la lecture et cela se ressent dans l'organisation spatiale du texte. Il est très souvent éparpillé sur la double page en

« unité de souffle » afin de faciliter et de rythmer la lecture orale. Ces caractéristiques ne sont pas exhaustives et, pour l'auteur-illustrateur Henri Meunier, il serait possible de rajouter que le texte d'album a « une capacité à imposer des images. De multiples images ». En disant cela il sous-entend que l'auteur du texte doit « inspirer à un illustrateur des images fortes » pour que ce dernier accepte de mettre en image son histoire. Le texte bien qu'imposant certains éléments doit laisser libre court à la créativité, à l'énergie et au talent de l'illustrateur. Cette dynamique est également présente selon lui, même lorsque l'auteur et l'illustrateur ne font qu'un. Lorsque l'image a été réalisée à partir de ce texte, il semblera alors que c'est ce dernier qui repose sur l'illustration et il faudra qu'il présente pour le lecteur d'autres possibles ou d'autres alternatives que celles qui ont été posées sur le papier par l'illustrateur. Pour l'auteur Marie Saint-Dizier, le texte d'un album de jeunesse se doit d'être précis et rien ne doit être laissé au hasard. Les textes d'albums plus courts que ceux des romans par exemple doivent correspondre avec justesse à ce que l'auteur a voulu transmettre en collaboration avec l'illustrateur et le tout en laissant une liberté d'interprétation pour le lecteur qui aimera s'attacher à tel ou tel mot. Le texte d'album quand il est présent, donne un ton, une mélodie, un rythme et un registre de langue à l'histoire, de par sa structure, son organisation, son contenu. Il constitue pour l'enfant un repère dans la narration et lui procure un certain plaisir au moment de la lecture. Le succès des histoires en boucle reprenant à chaque page la même forme textuelle ou des histoires en randonnées donnant lieu en une accumulation, confirme l'agréable présence du texte dans les albums de jeunesse. Les textes linéaires sont également appréciés pour les hypothèses et les problématiques qu'ils posent au lecteur.

1.3.2 Les fonctions du texte dans l'album de jeunesse

Au-delà des caractéristiques communes aux textes d'album, il existe en leur sein des différences qui peuvent faire l'objet d'une classification. Ainsi, bien que la plupart des albums de jeunesse soient pourvus d'un texte, ils n'ont pas tous le même rôle ou le même statut. Il est possible de distinguer différentes fonctions du texte vis-à-vis de l'image.

Selon Marion Durand et Gérard Bertrand dans leur ouvrage *L'album dans le livre pour enfant*, trois fonctions différentes peuvent être relevées. Tout d'abord, le texte d'album peut avoir « une fonction de délimitation ». Son rôle est alors purement matériel et le texte constitue un élément dans la mise en page des images. Le texte peut également avoir une « fonction de révélateur » et dans ce cas, il permet de donner un sens aux images ou de renforcer le message transmis par les illustrations afin

d'en favoriser la compréhension. Enfin, la dernière fonction reconnue par ces deux auteurs est la « fonction de complément », le texte complète alors les images et apporte des précisions.

Selon Sophie Van Der Linden dans son ouvrage *Lire l'album* les fonctions du texte sont au nombre de quatre. Elle évoque dans un premier temps la « fonction de limitation » où le texte est regroupé en un petit paragraphe ou éparpillé sur l'ensemble de la page ou de la double page afin d'accompagner une illustration particulière. Ainsi, le petit texte se trouve juste à côté de l'image à laquelle il se rattache ce qui permet d'isoler une action ou un événement. La deuxième fonction est dite « fonction d'ordonnement ». Pour que cette fonction du texte entre en jeu, l'image doit représenter une action qui se déroule progressivement, il doit donc y avoir une succession dans les différentes scènes illustrant l'action. Le texte permet d'établir une chronologie dans le déroulement des événements et l'orientation de son énoncé est déterminante car très souvent les éléments sont évoqués de la gauche vers la droite.

La « fonction de régie » sous-entend que le texte comporte de façon explicite des indications sur le « temps fictif ». Soit le texte fournit des informations sur l'écoulement du temps avec des mots, par exemple, il peut préciser que dans l'histoire il est 8h00 où que l'action se déroule l'après-midi, soit il utilise des « codes iconiques » représentant des horloges, des pendules ou des réveils afin de retranscrire ce temps du récit.

Enfin, la dernière fonction que Sophie Van der Linden reconnaît au texte d'album est la « fonction de liaison ». Dans un album il arrive qu'il y ait de grands changements lorsque l'on passe d'une image à l'autre que ce soit au niveau des lieux, des personnages ou du temps. Un texte qui aurait une fonction de liaison permet, dans ce cas, de maintenir une cohérence et constitue un fil rouge entre ces images qui semblent au premier abord n'avoir aucun lien entre elles. Le texte opère ici un tissage entre les images et donne du sens et de la fluidité à l'ensemble de l'histoire.

Pour conclure, dans les albums de jeunesse le texte peut être présent mais ce n'est en aucun cas une obligation. Lorsqu'il existe, il n'a pas toujours le même statut et plusieurs fonctions ont été définies par différents auteurs. Le texte peut en regrouper plusieurs, ou n'en avoir qu'une seule, c'est par exemple le cas de l'album « Cependant... » de Paul Cox où le texte remplit uniquement une fonction de régie, selon la typologie de Sophie Van der Linden. Il est intéressant que l'enseignant(e) soit sensibilisé(e) à l'existence de ces différentes fonctions du texte afin de proposer à ses élèves des albums variés et de développer chez eux des techniques de lecture différentes.

1.4 L'image dans les albums de jeunesse

Il est possible de distinguer dans l'album deux types de langages différents. Le premier vient d'être développé ci-dessus et use de l'écrit pour transmettre un message, il s'agit du texte. Pour un grand nombre de personnes, la lecture consiste uniquement à déchiffrer des mots et à les mettre en lien avec d'autres afin de comprendre le sens d'un énoncé. Cependant dans un album de jeunesse, le texte n'est pas l'unique porteur de sens et le lire ne suffit pas toujours à comprendre l'intégralité du message que l'auteur a voulu faire passer. En effet, si une partie de ce dernier se trouve dans le texte, des éléments non retranscrits par des mots peuvent alors apparaître au travers d'une illustration. Au-delà, de son intérêt esthétique, l'image par un détail, par sa place, par la forme qu'elle prend, les couleurs qui sont utilisées peut faire l'objet d'une lecture fine au même titre qu'un texte.

1.4.1 L'analyse des différentes composantes de l'image dans l'album

Dans les albums de jeunesse, l'image peut être caractérisée par différents éléments qui peuvent lui donner du sens : les dimensions et formes, la présence ou non d'un cadre, le choix des techniques graphiques, le choix et l'utilisation des couleurs, les plans et les cadrages, et les angles de vue. Ces différents procédés ne sont pas utilisés au hasard par l'illustrateur et, au sein d'un même album, ils peuvent être modifiés. Il faut être sensible à ces changements et savoir ce qui est sous-entendu par l'illustrateur afin d'en comprendre la portée. Plus simplement dit, l'image peut être mise au service de la compréhension d'une histoire et il est important d'apprendre aux élèves à la lire pour leur permettre d'accéder à une lecture complète de l'œuvre qu'est l'album de jeunesse.

1.4.1.1 La dimension des images dans l'album de jeunesse

Dans l'ouvrage *Albums mode d'emploi Cycle 1, 2 et 3* de Dominique Alamichel, les différentes techniques donnant sens à l'image de l'album sont abordées et explicitées. En ce qui concerne la taille des illustrations s'il est précisé que la dimension peut dépendre du format de l'album, cela ne va pas de soi dans tous les cas. En effet, très souvent l'illustration n'occupe pas l'ensemble de la page sur laquelle elle se trouve car des choix ont été opérés par l'illustrateur. Il est reconnu que le changement de taille d'une illustration permet de modifier le rythme de l'histoire. L'exemple le plus connu est celui de la dernière image d'un album qui va être d'une dimension différente des autres. Souvent plus réduite, elle permet de faire comprendre au lecteur que le rythme de la narration

ralentit et que l'histoire va se terminer. Parfois plus large que les illustrations précédentes elle signifie au lecteur que l'histoire se termine en grande pompe et dans ce cas-là, le changement de taille est un moyen d'exprimer une idée et d'accentuer un ressenti. La même idée est reprise lorsque la dimension de l'image varie tout au long de la narration comme cela est le cas dans l'album de Maurice Sendak *Max et les Maximonstres*. Dans cet exemple, plus le rêve prend le pas sur le réel et plus l'image occupe une place prépondérante jusqu'à occuper l'ensemble de la double page quand Max devient le roi des monstres. Plus l'émotion du personnage est forte ou l'action intense et plus l'illustration a tendance à s'agrandir.

1.4.1.2 La forme et le cadre des images dans l'album de jeunesse

Les illustrations peuvent prendre des formes géométriques très variées telles que les formes rectangulaires, rondes, ovales ; elles peuvent occuper une page pleine et, dans ce cas, prendre la forme des pages ou des doubles pages de l'album, ou enfin être détournées et représentées sur un fond blanc. Dans ce dernier cas, les formes varient en fonction des personnages ou des objets qui sont représentés et il n'existe aucune uniformité au sein de l'album en ce qui concerne la forme. De façon générale, il existe deux catégories d'albums, ceux dans lesquels la forme des images est constante tout au long de la narration et ceux qui, au contraire, ont des images qui passent d'une forme géométrique à une autre comme cela est le cas, par exemple, dans l'album de jeunesse *John Chatterton, détective* de l'auteur-illustrateur Yvan Pommaux. Si l'illustrateur ne choisit pas une forme d'illustration au hasard c'est parce que cette dernière lui permet d'exprimer une émotion en particulier ou constitue un procédé permettant de rompre avec le déroulement « normal » de l'histoire. Ainsi, lorsqu'il veut représenter des pensées silencieuses d'un personnage, opérer un retour en arrière c'est-à-dire un flash-back comme il en existe au cinéma ou mettre en évidence la simultanéité de plusieurs actions il utilise plus aisément la forme ronde. Dominique Alamichel reconnaît un « charme indéniable » à cette forme géométrique et indique que les auteurs ont souvent recours à elle lors de la dernière illustration pour deux raisons. La première raison est que, selon lui, « elle est adaptée pour conclure sur le thème de l'amour ou de l'amitié », le rond exprime alors l'infinité et introduit une idée de permanence dans la situation finale, comme si l'amour ou l'amitié qui transparaît sur la dernière illustration ne se terminait jamais. La deuxième raison est inspirée du cinéma et en particulier des grands films muets qui se finissaient par une « fermeture de l'iris ». La réduction de l'image sous forme de rond permet de se centrer sur un personnage en particulier et de renforcer son expression le tout en faisant comprendre au lecteur que l'histoire se termine. Apprendre à lire une image, c'est comprendre pourquoi l'illustrateur a choisi telle ou telle forme ou

pourquoi il n'en a pas choisi. Quelle que soit la forme, les illustrations peuvent faire l'objet d'un encadrement c'est-à-dire être cernées par des bordures ou, au contraire, être non-cadrées. L'encadrement rend le personnage représenté plus important et assure pour le lecteur une certaine sécurité car tout est bien limité. Au contraire une image détournée et représentée sur fond blanc comme cela a été évoqué précédemment rend compte d'une plus grande liberté et d'une certaine énergie, laissant au lecteur la possibilité d'imaginer un déplacement du personnage dans l'espace de la page.

1.4.1.3 Les couleurs des images dans l'album de jeunesse

Le choix des couleurs comme tous les autres constituants de l'illustration n'est pas anodin. Apprendre à lire l'image c'est aussi apprendre la signification des couleurs afin de saisir le message de l'illustrateur. L'image peut être constituée de couleurs claires ou foncées, mais aussi de couleurs dites froides ou chaudes, vives ou mates, pastels ou soutenues, nuancées ou contrastées. De nombreuses possibilités s'offrent au créateur de ces images et son choix va être influencé par le caractère ou l'intention qu'il souhaite donner à ses illustrations ou par le style graphique qu'il utilise. Ainsi, des couleurs conformes à la réalité, dites *descriptives*, pourront donner aux images une valeur documentaire, le contraire pourra faire penser que l'illustrateur a donné une place importante à l'imaginaire et qu'il a préféré à la réalité, la beauté de l'œuvre. Certains auteurs tel que Antoine Guilloppé ont exclu délibérément la couleur de leurs illustrations et n'utilisent que le noir et blanc pour ne pas se référer au monde réel. L'intention narrative peut également être suggérée par l'utilisation de la couleur. Les variations dans les registres de couleur au long de l'album peuvent servir de repères pour le lecteur. Par exemple dans l'album *Les Merveilleux Voyages à travers la nuit* de Helme Heine, l'illustrateur utilise un fond blanc lorsqu'il se réfère au jour, un fond noir quand il s'agit de la nuit et un fond coloré lorsque l'histoire évoque les rêves. Les contrastes entre différents registres de couleur, tout comme les changements de forme des illustrations, sont utilisés dans l'objectif de modifier le rythme du récit. Dans certains albums, il existe une alternance couleurs vives et couleurs ternes, les premières étant utilisées quand une action se produit ou quand un nouveau personnage apparaît, les deuxièmes quand le récit traduit un moment d'attente ou d'ennui. Pour finir, les couleurs par leurs juxtapositions nuancées ou contrastées sont un moyen de transmettre des émotions ou des sentiments : les couleurs chaudes ou soutenues et les contrastes évoquent la joie, la vitalité, l'action, la colère ou la violence, à l'inverse les couleurs froides ou pastels et les nuances renvoient au calme, à la douceur, à la tristesse, la mélancolie ou l'ennui. Connaître le langage des couleurs est un moyen d'aborder les intentions de l'illustrateur au cours de

la lecture d'image mais il faut aussi tenir compte du fait que chaque artiste possède sa palette de couleurs et sa façon propre de les associer entre elles. S'il est possible de retrouver des constantes sur tous les tableaux d'un seul et même peintre, il en va de même pour les illustrations d'albums.

1.4.1.4 Les plans et les angles de vue des images dans l'album de jeunesse

Une autre façon de faire « parler » les illustrations est de jouer sur les plans ou cadrages et les angles de vue. En ce qui concerne le premier point, plusieurs plans peuvent être utilisés en dessin tout comme cela existe au cinéma. Il est alors possible d'évoquer le plan général qui correspond à une représentation d'un paysage, le plan d'ensemble lorsqu'un groupe de personne est représenté, le plan moyen quand le personnage est dessiné de la tête au pied, le plan américain lorsque le dessin s'arrête à mi-cuisses, le gros plan où seul le visage du personnage est visible et enfin le très gros plan qui met en évidence de nombreux petits détails. Chaque cadrage possède une signification dans le domaine de la lecture d'image qu'il est intéressant de connaître. Ainsi, le plan général, de même que le plan d'ensemble a un objectif purement descriptif et permet d'établir le cadre spatio-temporel du récit qui n'est souvent pas présent dans le texte. Le plan moyen et le gros plan ont également un but descriptif mais ils ne se fixent pas sur un décor ou un paysage mais sur un personnage. Le très gros plan, quant à lui, permet de mettre en évidence un élément important présent dans le récit ou accentue une émotion en se fixant sur les yeux par exemple. Le passage d'un plan à l'autre permet de retranscrire les mouvements des personnages ou de représenter le déroulement d'une histoire qui se ferait par zooms successifs comme cela est le cas dans l'album *Une histoire sombre très sombre* de Ruth Brown. Les angles de vue méritent également d'être étudiés car ils contribuent à donner du sens à une image. L'angle de vue peut être défini comme l'endroit à partir duquel une scène est observée, ils sont beaucoup travaillés lors de la prise d'une photographie ou lors du tournage d'un film. Le réalisateur choisit l'emplacement de la caméra en fonction de l'émotion qu'il veut faire ressentir au spectateur lors du visionnage du film. Pour l'illustrateur, le choix à opérer est le même, il peut décider de représenter son personnage de face, de dos, de trois quarts ou de profil et l'approche de ce dernier par le lecteur sera alors différente. La vue de dos est souvent présente dans la dernière illustration d'un album, elle fait comprendre au lecteur que le personnage repart pour de nouvelles aventures et si ce dernier se tourne de trois quarts, il se rajoute à cette idée celle de complicité avec le lecteur. Pour illustrer ce propos, il suffit de se référer à une illustration de l'album *Yakouba* de Thierry Dedieu où le jeune garçon, bâton à la main est représenté dans cette position. L'illustrateur peut aussi décider du niveau auquel s'effectue la perception. Soit la perception se fait au niveau du sujet représenté et cette vue frontale permet une présentation franche

voire agressive du sujet, soit elle se fait du bas vers le haut ce qui met en évidence la grandeur du personnage ou son caractère imposant et donne l'impression au lecteur d'être infiniment petit par rapport au reste du monde, soit la perception se fait de haut en bas ce qui confère au lecteur un sentiment de grandeur et de puissance. Si l'on allie à la fois le cadrage et le point de vue, il est possible de dégager certaines stratégies utilisées par les illustrateurs. Par exemple, une vue de dos en gros plan permet au lecteur de voir la scène comme la voit le personnage de l'histoire.

1.4.1.5 Les autres caractéristiques des images dans les albums de jeunesse

Au-delà des éléments évoqués ci-dessus, la liberté de l'illustrateur s'étend à d'autres domaines :

- Le style graphique. Dans la plupart des cas, les illustrations sont figuratives c'est-à-dire qu'elles sont une représentation du réel mais il arrive parfois que les images prennent un caractère symbolique. Ce dernier est présent dans l'album *Papa, Maman, Anouk et moi* de Jérôme Ruillier car cet auteur-illustrateur utilise des ficelles pour représenter les liens, invisibles dans la réalité, qui unissent les membres d'une même famille.
- La technique graphique. Elle est très variée dans l'album de jeunesse et peut aller du papier déchiré, à l'aquarelle en passant par le crayon noir ou la peinture. L'illustrateur peut préférer utiliser le crayon ou la plume afin de renforcer le trait ou utiliser la peinture ou le collage pour mettre en avant la couleur ou la matière.
- La typographie. Elle fait partie intégrante de l'image et le choix des caractères, de leur taille, de leur épaisseur, de leur place sur la page peut renforcer le poids de certains mots et donner au texte un caractère plus expressif.
- La matérialité même de l'objet livre. L'illustrateur peut décider du format de l'album, de la taille des pages, du papier et de sa texture, des volumes qui peuvent apparaître au fil des pages mais également des volets ou des tirettes rendant l'album vivant comme cela est souvent le cas dans les albums documentaires.
- La composition graphique. Le montage des images les unes par rapport aux autres dans un album rend compte de la répétitivité, de l'alternance ou de la symétrie de l'histoire. L'illustrateur n'effectue jamais ce montage au hasard et cherche le bon moment pour passer d'une image à l'autre en fonction de l'effet qu'il compte produire sur le lecteur.

Pour conclure dans un album rien n'est laissé au hasard et il en va de même pour les illustrations dont la composition, la taille, la forme, la couleur, le style, le point de vue sont réfléchis afin de permettre une lecture de ces dernières et une meilleure compréhension du récit. Comme l'écrivent

Marion Durant et Gérard Bertrand « Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les mots sont présents dans l'image ; bien qu'invisibles, ils participent activement à son déchiffrement ». Ces mots invisibles ne peuvent être lus que par des lecteurs sensibilisés aux différents procédés de réalisation de l'illustration.

1.4.2 Les différents statuts de l'image

Nous venons de voir que l'image est porteuse de sens, il est possible pour l'illustrateur de raconter l'histoire sans utiliser des mots mais uniquement des procédés et des techniques qui vont permettre au lecteur de deviner ses intentions. Au-delà des éléments évoqués précédemment, la question portant sur le statut de l'image dans l'album de jeunesse mérite d'être posée. Aujourd'hui, les images ne sont plus considérées comme indépendantes les unes des autres mais, au contraire, comme liées. Ce lien peut être matériel et visible c'est-à-dire que les images sont directement rattachées l'une à l'autre sur l'espace de la double page, soit ce lien est abstrait et il s'opère sur l'ensemble du livre. L'album de jeunesse est un ensemble cohérent, tant sur le fond que sur la forme, et tous les éléments le constituant sont travaillés avec minutie afin que le livre en tant qu'objet final se rapproche de l'œuvre d'art. L'image d'album peut donc prendre trois statuts différents selon la typologie de Sophie Van der Linden dans son ouvrage *Lire l'album*.

Le premier statut est inspiré des livres illustrés, il s'agit du statut de l'image isolée. En effet, le livre illustré est un ouvrage dans lequel le texte est prépondérant et où l'image n'est qu'accompagnatrice du texte ; elle joue alors un rôle secondaire. Elle est ponctuelle dans l'espace d'où le rapprochement avec l'image isolée. Dans les albums, les images sont dites « isolées » car elles sont seules sur l'espace de la double page et ne possèdent pas de lien matériel et visible. Ce statut est également applicable aux images indépendantes qui n'entretiennent aucun lien avec les autres images de l'album.

L'image peut aussi avoir un statut d'image séquentielle qui cette fois est directement inspiré du genre de la bande dessinée. Les images séquentielles sont une succession d'images qui s'enchaînent et qui sont articulées les unes par rapport aux autres. Si dans la bande dessinée, ces images sont représentées dans des cases ou des vignettes, cela n'est pas systématiquement le cas dans l'album de jeunesse. Seront considérées comme des images séquentielles, des images juxtaposées qui sont en lien les unes avec les autres, même en l'absence de l'organisation spatiale propre à la bande dessinée.

Le troisième statut de l'image pourrait se situer entre l'image isolée et l'image séquentielle, il s'agit de l'image associée. Elle est à la fois indépendante et ancrée dans la continuité des autres images de l'album. Sophie Van der Linden indique que ces images ne sont « ni complètement indépendantes, ni tout à fait solidaires ». Elles peuvent être liées les unes aux autres par des techniques plastiques similaires ou une unité narrative. Cependant le lieu, les personnages ou l'action d'une image à la suivante peuvent être éloignés et c'est en cela que l'on peut considérer qu'elles sont indépendantes.

1.5 La relation texte/image

Le texte et l'image ont jusqu'alors été abordés séparément. Leur place dans l'album de jeunesse, la forme que chacun d'eux peut prendre, les techniques et procédés qui peuvent être utilisés, les statuts et fonctions propres à chacun ont été développés précédemment mais sans qu'il y ait pour autant un lien qui soit établi. Or, l'une des grandes questions qui se pose aujourd'hui concerne cette relation qu'entretient le texte avec l'image et vice versa. Cette relation texte-image est reconnue par un grand nombre d'auteur-illustrateur. Philippe Corentin affirme : « L'écriture est née de l'image, c'est pourquoi elle a vocation de s'y associer de nouveau. », Claude Ponti, de son côté, indique que l'album fait l'objet d'une « lecture globale » c'est-à-dire que le texte et l'image sont tous les deux porteurs de l'histoire et qu'ils entrent en relation pour pouvoir raconter cette dernière. D'autres chercheurs tels que Jean-Marie Klinkenberg, professeur d'université et linguiste, se sont prononcés sur ce rapport texte/image. Pour lui, « Que l'image et le texte entretiennent une relation privilégiée, c'est l'évidence même [...] Depuis l'invention de l'écriture il est rare que l'image aille sans le texte et, aujourd'hui, de plus en plus rare que le texte aille sans l'image ». Cette interaction a également été étudiée outre atlantique par des critiques américains à la suite d'une définition de l'album donnée par Barbara Bader, professeure de l'Université Laval, qui parlait « d'interdépendance entre mots et images ». Des typologies concernant cette relation texte/image ont vu le jour et ont connu des évolutions au fil du temps.

1.5.1 Premières recherches sur cette relation (Roland Barthes)

Le premier à s'être intéressé au rapport entre le texte et l'image est un sémiologue français et critique littéraire, Roland Barthes. Dans son article intitulé « Rhétorique de l'image » paru en 1964 et publié dans la revue *Communications*, il étudie cette relation dans le cas spécifique de la publicité. Ces premières recherches sont la preuve que ce sujet n'est pas récent et qu'il n'est pas propre à la littérature de jeunesse. Ces recherches vont constituer le point de départ de toutes les autres études portant sur le rapport texte et image et qui vont s'étendre à d'autres domaines tels que

celui de l'album de jeunesse. Roland Barthes a défini plusieurs relations entre texte et image publicitaire ainsi que deux fonctions. La première fonction, appelée fonction d'ancrage consiste à dire que « toute image est polysémique » et qu'elle implique « une chaîne flottante » de signifiés sous-jacente au signifiant et que le récepteur du message publicitaire peut décider de capter certains de ces signifiés, ou au contraire, les ignorer. Il parle aussi d'une fonction relais et précise qu'elle est moins présente dans l'image fixe que dans le cinéma ou le dialogue car dans ces situations, la parole « fait avancer l'action en disposant dans la suite des messages, des sens qui ne se trouvent pas dans l'image ». Pour Roland Barthes, dans le cadre de la publicité, le texte et l'image sont dans une relation de « complémentarité ». Quelques années plus tard, en 1975, Laurence Bardin, professeure à l'université qui s'est intéressée à la sociologie de la lecture et du livre, écrit dans un article intitulé *Le Texte et l'Image* « Il semble pertinent de s'interroger sur cette cohabitation du texte et de l'image et sur le jeu de relations que le code linguistique et le code iconique entretiennent alors au sein d'un même message. En effet, lorsqu'ils sont utilisés dans un même espace de communication, le texte et l'image sont rarement autonomes, indépendants l'un de l'autre, surtout au niveau de la réception du message ». Une fois de plus cette analyse porte sur le message publicitaire mais, à bien des égards, il est possible de l'appliquer à l'album de jeunesse. Sa théorie consiste à dire que contrairement à ce que l'on pourrait penser la lecture de l'image ne se fait pas instantanément mais elle est le résultat de tout un processus intellectuel que l'individu met en place de façon inconsciente pour parvenir à déchiffrer les mécanismes de l'image. De plus, elle reconnaît qu'il peut exister un caractère polysémique de l'image en l'absence de tout contexte ou de tout texte. A partir de ce constat, elle se pose alors la question suivante : « l'image a-t-elle besoin du texte ? ». Pour répondre, elle se base sur les travaux de Roland Barthes « sur une annonce publicitaire [...] l'image aurait besoin d'être ancrée par le texte » tout en atténuant ce postulat du fait de l'existence de textes polysémiques.

Ainsi, bien que la fonction de l'image d'album soit différente de la publicitaire, l'étude de l'illustration dans les livres pour la jeunesse a été influencée par les travaux de ces deux chercheurs. Les fonctions d'ancrage et de relais initiées par Roland Barthes et reprises par Laurence Bardin suffisent à expliquer bon nombre d'albums d'aujourd'hui comme l'indique Françoise Lapage dans son ouvrage *La littérature pour la jeunesse 1970-2000*. Une évolution est cependant à noter car il ressort de ces études faites dans les années 1960-1970 que le texte l'emporte sur l'image, ce qui n'est plus forcément le cas aujourd'hui du fait de la diversité des relations texte/image.

1.5.2 Typologie de Maria Nikolajeva et Carol Scott

Les travaux de Roland Barthes, bien qu'ils soient à l'origine d'une théorie sur la relation texte/image, n'abordent que le cas particulier de la publicité. Dans les décennies qui ont suivi, d'autres théories sur le rapport entre le texte et l'image sont donc apparues et ont été adaptées au cas particulier de l'album de jeunesse. L'ouvrage *How Picturebooks Work* de Maria Nikolajeva et de Carol Scott propose une typologie des albums de jeunesse en se basant sur les différentes relations qui peuvent exister entre le texte et l'image. Cet ouvrage écrit en anglais permet de mettre en évidence cinq catégories d'albums. La première de ces catégories est appelée « symmetrical picturebook » et pour les deux auteurs cet ensemble regroupe les albums dans lesquels le texte et l'image évoquent la même chose, ils sont « symétriques ». « Complementary picturebook » comprend les albums dans lesquels le texte et l'image sont complémentaires, c'est-à-dire que l'un apporte des informations qui viennent enrichir celles données par l'autre. La catégorie « expanding or enhancing picturebook » regroupe des albums dans lesquels il existe une prédominance d'un élément sur l'autre. Par exemple, l'image est mise en avant par rapport au texte et ce dernier se retrouve au service de l'illustration, il la met en évidence. Le contraire est également possible et c'est alors le texte qui est mis en valeur par l'image. La quatrième catégorie « counterpointing picturebook » correspond aux albums dans lesquels texte et image sont en contradiction et s'opposent. Enfin, la catégorie « sylleptic picturebook » englobe les albums dans lesquels le texte et l'image développent deux ou plusieurs récits narratifs indépendants les uns des autres. L'ouvrage de Maria Nikolajeva et de Carol Scott est paru en 2001 et même si la typologie qui est proposée par ces auteurs permet de dégager des catégories intéressantes quant à la relation texte/image, elle a tout de même fait l'objet de critiques. En effet, Sophie Van der Linden, indique dans *Lire l'album* qu'il « lui paraît impossible de catégoriser les albums uniquement sur cette relation, dans la mesure où chacun d'entre eux développe précisément différents types de relations. ». Elle propose de prendre en considération la double page de l'album et d'effectuer à partir de cette dernière une étude sur les relations qu'entretient le texte avec l'illustration. Cette étude précise de la double page de l'album n'était pas prévue par la typologie de Maria Nikolajeva et Carol Scott.

1.5.3 Typologie de Sophie Van der Linden

D'autres études sur la relation entre le texte et l'image ont été faites et Sophie Van der Linden les évoque avant de développer la sienne dans l'ouvrage *Lire l'album*. Les travaux de Perry Nodelman sur le sujet sont regroupés dans un ouvrage intitulé *Words About Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. Cet auteur ne propose pas de typologie permettant un classement des albums tout comme cela a été fait dans *How Picturebooks Work*, mais il s'intéresse à l'ironie qui peut naître des relations entre le texte et l'image que ce soit dans les albums de jeunesse ou dans les livres illustrés. Il reconnaît deux formes d'ironie qui sont inévitables selon lui car elles sont liées à la différence entre les narrations textuelle et iconique. La première naît de la différence entre la relative objectivité de l'image et la relative subjectivité du texte, la deuxième provient de la différence entre le déroulement temporel de l'histoire et le caractère fixe de l'image illustrant cette histoire. La théorie de cet auteur est marquée par son refus de reconnaître une relation de redondance absolue entre le texte et l'image. Pour lui, il y a obligatoirement échange entre les deux et dans la mesure où il s'agit de deux types de langage différents, il persiste un décalage empêchant de reconnaître une redondance absolue entre les mots et les illustrations. A partir des différentes théories réalisées par le passé, Sophie Van der Linden propose sa propre typologie des relations texte/image et se détache de ce qui a été réalisé auparavant en dissociant les « interactions formelles se produisant entre les messages linguistiques et visuels », en envisageant les « différentes possibilités d'expression du temps ou de l'espace par le texte et l'image » et, enfin, en s'attachant à comprendre « leurs relations sémantiques et narratives ». C'est sur ce dernier point concernant les relations narratives qu'il est intéressant de se pencher pour mieux comprendre les différentes relations entre le texte et l'image. Sophie Van der Linden développe une typologie plus restreinte que ces prédécesseurs car là où certains reconnaissent cinq ou six type de relations entre le texte et l'image, elle n'en reconnaît que trois qui sont : « le rapport de redondance », « le rapport de collaboration » et « le rapport de disjonction ».

Le « **rapport de redondance** » est une relation reconnue dans la typologie de Maria Nikolajeva et Carol Scott sous le nom de « symmetrical picturebook ». Elle consiste à mettre en relation un texte et une image qui apporte exactement les mêmes informations à l'histoire. Aucun élément supplémentaire n'est apporté ni par le texte, ni par l'image, les relations sont dites « isotopiques ». Dans cette relation, les personnages présents dans le texte sont ceux qui sont représentés sur l'illustration, l'action décrite par les mots est celle illustrée, le récit est donc le même. Cependant Sophie Van der Linden précise que cette redondance peut être totale ou partielle. Dans ce dernier

cas, cela signifie que l'un des deux narrateurs, soit celui textuel, soit celui iconique en dit plus que l'autre. Comme l'a développé Perry Nodelman le langage textuel et le langage iconique étant différents par nature, une redondance parfaite est impossible. Cette absence de redondance absolue a également été abordée par Jean-Marie Klinkenberg dans *La relation texte-image Essai de grammaire générale* « Il faut toutefois immédiatement préciser que la redondance ne peut par définition être que partielle. En effet, les sémiotiques linguistiques d'un part et iconique d'autre part n'ont pas, par définition, les mêmes potentialités ». La redondance n'est alors que partielle car elle ne porte que sur le sens principal du récit. Ainsi, l'illustrateur peut apporter des détails au décor ou au personnage sans que cela ne soit relevé dans le texte, petits détails qui n'auront aucune incidence sur la compréhension de l'histoire. Malgré une redondance, il est également possible que l'une des deux instances soit prépondérante sur l'autre et qu'elle lui confère donc un caractère secondaire, voire accessoire, dans la mesure où cette dernière ne jouera en rien dans la compréhension du récit.

Le « **rapport de collaboration** » est également une relation que l'on retrouve dans de nombreuses théories concernant ce sujet.

Cette relation dite également de complémentarité définit des albums dans lesquels le texte et l'image se complètent. Sophie Van der Linden affirme préférer à ce terme celui de collaboration car pour elle, il retranscrit mieux l'existence d'un travail réalisé conjointement par le texte et l'image afin d'aboutir à un but commun, qui est dans l'album de jeunesse, le sens de l'histoire. Dans ce genre de relation, aucune instance qu'elle soit textuelle ou iconographique n'est seule porteuse du sens et le lecteur doit opérer nécessairement une mise en relation entre les deux pour aboutir à la compréhension. Le sens ne naît que du mariage entre le texte et l'image qui portent alternativement la narration. Chacun, l'un après l'autre, vient combler les lacunes ou compléter les propos de l'autre. Comme cela a été vu précédemment, le texte et l'image correspondent à deux langages différents par nature qui lors de cette relation acceptent de fonctionner ensemble.

Cependant il arrive dans certains cas que le message du texte et celui de l'image soient trop éloignés, ce qui oblige le lecteur à effectuer un travail plus important pour faire émerger la signification. Apparaît alors une nouvelle forme de relation entre le texte et l'image que Sophie Van der Linden nomme « **rapport de disjonction** ». Comme son nom l'indique, cette relation sous-entend que le texte et l'image ne progressent pas dans le même sens et qu'il n'émerge aucun sens commun à leur lecture. Ce décalage est utilisé dans la plupart des cas afin de donner à la narration un caractère ironique. Ainsi, le texte suit une voie narrative qui ne correspond pas à celle choisie par l'image ou, inversement, et deux cas peuvent alors se poser. Soit les deux instances poursuivent des

narrations parallèles n'établissant jamais une relation directe, on ne peut repérer aucun point de convergence, soit le texte et l'image entrent en contradiction. Dans ce dernier cas, l'interprétation du lecteur est alors totalement libre et il devient seul maître du sens qu'il souhaite donner à l'histoire. Ce manque d'orientation peut parfois laisser un sentiment de solitude au lecteur surtout si ce dernier est un enfant qui n'a pas eu l'habitude d'être confronté à ce genre de lecture au cours de sa jeune vie.

1.5.4 Les fonctions respectives du texte et de l'image dans leur relation

Sophie Van der Linden ne s'est pas contentée de constater les relations existantes entre le texte et l'image. Ce qui l'intéresse est de comprendre comment ces deux instances interagissent afin de donner du sens à la narration et quelle est la place et la fonction de chacune d'elle dans le processus de lecture. Elle définit ainsi six fonctions respectives au texte et à l'image au travers desquelles elle cherche à montrer quel rôle joue une instance par rapport à l'autre et quel est son statut, autrement dit quels sont les éléments qui permettent de dire si le rapport entre texte et image relève de la redondance, de la collaboration ou de la disjonction. La question qui se pose est de savoir s'il existe une primauté du texte ou de l'image dans les albums de jeunesse, ce à quoi Sophie Van der Linden répond qu'il n'y a pas *a priori* de règle particulière. Les auteurs d'albums de jeunesse peuvent choisir de donner une primauté au texte plutôt qu'à l'image, dans ce cas, le texte est lu en premier, il est en majorité porteur du récit et l'image n'intervient que dans un second temps soit pour confirmer soit pour contredire les dires du texte. Au contraire, le choix qui est fait peut être de donner une place prépondérante à l'image par rapport au texte, la lecture de l'image se fait alors avant celle du texte et c'est cette dernière qui est porteuse du sens. Sophie Van der Linden utilise à ce propos les termes « d'instance prioritaire » et « d'instance secondaire ». Ce déséquilibre entre ces deux langages peut être visible d'un point de vue de l'organisation de la double page. Si l'image occupe spatialement une place prépondérante et si elle est placée au-dessus du texte qui l'accompagne, il semble alors que l'auteur et l'illustrateur aient voulu donner une primauté à cette dernière. Si l'image est située sur la page de droite le texte apparaît alors comme prioritaire dans la mesure où le sens de lecture se fait de la gauche vers la droite. De même, si l'on recentre cette étude sur l'espace d'une page où cohabitent le texte et l'image, la mise en page et la disposition des éléments donneront une primauté à l'un ou l'autre langage. Selon Sophie Van der Linden, prendre en considération ces éléments permet de déterminer qui du texte ou de l'image est mis en avant par rapport à l'autre. Cependant, il arrive dans certains cas qu'aucune instance ne prenne le dessus sur

l'autre et que les deux langages interagissent simultanément entre eux, il appartient alors au lecteur d'effectuer « un rapide va et vient entre le texte et l'image ».

1.5.4.1 La fonction de répétition

Pour reprendre les termes de l'auteur de *Lire l'album*, « l'instance primaire » est le langage qui occupe la place principale au sein de l'album qu'il s'agisse du langage textuel ou du langage iconographique. « L'instance secondaire » est celle qui par définition n'apparaît qu'après. S'il est reconnu dans un album une fonction de répétition entre les deux instances, cela signifie que « l'instance secondaire » n'apporte aucun élément nouveau par rapport à celle primaire et qu'ainsi une même chose est dite mais dans deux langages différents. Cette fonction de répétition sous-entend un rapport de redondance entre texte et image qui permet d'apporter une forme d'assurance et de sécurité au jeune lecteur mais qui permet surtout d'établir un rythme linéaire permettant par la suite d'apprécier à sa juste valeur un changement de rythme, voire une contradiction.

1.5.4.2 La fonction de sélection

Cette fonction consiste pour une instance à sélectionner chez l'autre des éléments très précis et à les reformuler, les réutiliser. Par exemple, le texte peut ne s'attacher qu'à certains détails de l'image et développer son récit à partir de ces derniers. De même, l'image peut sélectionner dans le texte un passage, un aspect, un point de vue ou se concentrer sur la polysémie d'un mot pour en détourner le sens et jouer sur les mots.

1.5.4.3 La fonction de révélation

Le terme de « révélation » signifie dans ce cadre que l'une des instances peut donner un véritable sens à l'autre. C'est la mise en relation entre les deux instances qui permet la compréhension totale du récit porté par les deux langages. Sans cette révélation d'une instance par l'autre, celle qui n'est pas mise en lumière ne permet pas au lecteur de comprendre son message. Il est à noter que le terme de « révélation » utilisé par Sophie Van der Linden est emprunté aux auteurs Marion Durand et Gérard Bertrand cités ci-dessus.

1.5.4.4 La fonction complétive

Cette fonction sous-entend un rapport de collaboration entre le texte et l'image. Le message délivré par l'instance primaire peut être complété par celui de l'instance secondaire et aboutir ainsi à un sens commun et global. Chaque instance apporte des éléments supplémentaires au récit et vient combler les lacunes de l'autre afin de faciliter la compréhension d'ensemble.

1.5.4.5 La fonction de contrepoint

Le terme de « contrepoint » a pour définition « second thème qui se développe parallèlement au premier ». Il semble donc exister un décalage entre deux éléments, décalage qui peut être à l'origine d'une contradiction dans la mesure où la définition évoque « une idée d'opposition ». Appliquée à la relation entre le texte et l'image, cette fonction peut prendre deux formes. La première d'entre elle consiste en un décalage entre les attentes de chacune des instances. Si l'instance secondaire omet d'évoquer un élément essentiel à l'histoire pourtant présent dans l'instance primaire, alors l'auteur a choisi de donner à ses instances une fonction de contrepoint. Parfois ce décalage est tel, que les deux instances entrent en contradiction. Sophie Van der Linden affirme que la plupart du temps quand une contradiction apparaît c'est l'image qui semble « dire la vérité » comme si elle en était une représentation. Le lecteur croit ce qui est représenté sur l'image même si le texte affirme le contraire. C'est le cas notamment dans l'album *Léo le petit tigre* de Robert Kraus et José Aruego ou dans *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin. Dans ce dernier album, le texte tend à dire que les voyageurs se trouvent en Afrique alors que l'image représente véritablement ce que voient les personnages c'est-à-dire des paysages du pôle nord.

1.5.4.5 La fonction d'amplification

Dans ce dernier cas, une instance en dit plus que l'autre sans pour autant apporter d'éléments redondants ou contradictoires. Soit des indices supplémentaires sont apportés par une instance soit il s'agit d'une proposition d'interprétation qui est faite par cette dernière. L'image apporte souvent une amplification au texte par l'utilisation de moyens plastiques particuliers comme par exemple de grandes illustrations ou bien par l'utilisation de petits détails.

Au-delà de ces fonctions, Sophie Van der Linden évoque également le cas dans lequel le texte et l'image s'ignorent totalement c'est-à-dire quand naît entre eux un rapport de disjonction et qu'une instance poursuit une narration parallèle à l'autre instance voire contradictoire. L'accent est enfin mis sur le fait que ces fonctions bien que présentées de façon séparée peuvent être regroupées dans un seul et même album. Très souvent le texte et l'image peuvent remplir des fonctions simultanément différentes, de même d'une page à l'autre les fonctions peuvent varier entraînant une lecture non linéaire avec des allers-retours entre texte et image.

1.5.5 Les relations entre auteur et illustrateur

S'interroger sur les relations entre le texte et l'image peut finalement revenir à observer les relations qu'entretiennent entre eux, l'auteur et l'illustrateur de l'album de jeunesse. Plusieurs cas de figure peuvent se poser, soit l'auteur et l'illustrateur sont une seule et même personne, soit ce sont deux personnes distinctes qui peuvent avoir choisi de collaborer ensemble ou au contraire qui ont vu s'imposer à eux leur partenaire par une maison d'édition. Il est tout d'abord primordial de différencier ces deux métiers qui, bien qu'œuvrant à la réalisation d'un seul et même objet, l'album de jeunesse, ne doivent pas être confondus. L'illustrateur retranscrit une idée ou un texte en une image qui peut prendre des formes diverses : un dessin, une peinture, une caricature,... Il est très souvent fait appel à lui afin d'illustrer la couverture d'un livre, un album de jeunesse, une bande dessinée voire une affiche. Il utilise diverses techniques graphiques qui lui sont propres. En effet, certains illustrateurs pour la jeunesse sont très facilement reconnaissables uniquement à leur style. L'illustrateur est un artiste qui possède sa personnalité, son univers et cette influence est visible dans les œuvres qu'il produit. Cependant, il doit être flexible afin de s'adapter à la demande tout en évitant de tomber dans des effets de mode qui pourrait lui faire perdre ce qui le caractérise. Cette capacité d'adaptation est nécessaire car l'illustrateur peut se voir imposer de mettre en image des textes qu'il n'a pas écrits- ce qui est souvent le cas pour les albums de jeunesse. L'auteur à l'origine du texte, dépose son manuscrit auprès d'une maison d'édition qui choisit pour lui un illustrateur. Dans la plupart des cas, l'illustrateur ne connaît pas l'auteur du texte et il se retrouve alors à produire une œuvre avec de nombreuses contraintes, tels qu'un nombre de pages imposé, un rythme, les critères fixés par la charte que l'illustrateur a signée à l'éditeur... Il arrive parfois que certains mariages entre écrivain et illustrateur soient tout à fait réussis comme cela a été le cas pour Fred Bernard et François Roca qui sont notamment à l'origine de l'album *La fille du samouraï* aux éditions Albin Michel jeunesse et qui ont travaillé par la suite ensemble à de nombreuses reprises. D'autres collaborations, au contraire, se soldent par un échec et une inimitié entre l'auteur et l'illustrateur de l'album, du fait d'une divergence de point de vue à propos du texte. Parfois, l'écrivain peut être déçu de la façon dont l'illustrateur s'est approprié le texte car il n'en a pas la même interprétation que lui. Les divergences sont multiples dès lors qu'entre en relation des caractères et des sensibilités différentes et dès lors qu'une œuvre propre à une personne est mise en valeur et interprétée par une autre qui lui est inconnue. Cependant, si l'auteur accepte de voir sa production littéraire illustrée, il s'engage alors à être confronté à ce genre de difficulté car dès lors que ce dernier « donne » son texte à l'éditeur, il entre dans le domaine public et il n'est plus

considéré comme étant le maître de l'œuvre. Enfin dans de nombreux cas, les problèmes de la relation entre l'auteur et l'illustrateur ne se posent pas dans la mesure où les deux ne sont qu'une seule et même personne. Il est possible de citer de nombreux auteurs-illustrateurs parmi lesquels François Place (*Les derniers géants*), Claude Ponti (*L'album d'Adèle*), Philippe Corentin (*L'Afrique de Zigomar*) ou Anthony Browne (*Une histoire à quatre voix*). Ce cas de figure permet à l'auteur-illustrateur d'être totalement libre du sens qu'il souhaite donner à son œuvre et de jouer sur la relation entre le texte et l'image. Il peut décider de donner plus d'importance à une instance qu'à une autre, de les faire collaborer, se compléter, voire même se contredire afin de donner un caractère ironique à l'album. Cette liberté qui appartient à l'auteur-illustrateur de pouvoir contrôler le texte et l'image ainsi que le message propre à chacune de ces instances est plus difficile à retrouver notamment lorsque l'auteur et l'illustrateur ne se connaissent pas.

1.6 La mise en page dans l'album

« Le livre tel que nous le connaissons aujourd'hui se présente comme un assemblage relié de feuillets semi-mobiles. Son ouverture se réalise sur une double page. [...] La manière dont textes et images vont s'inscrire sur cet espace est donc déterminante. » Dans cette citation, Sophie Van der Linden met le doigt sur un élément important des albums de jeunesse : la mise en page. Cette dernière a connu une évolution car, si au départ, chaque page était conçue dans le but d'accueillir une image et un texte, aujourd'hui, la séparation entre les pages liée à la pliure du livre n'est plus une contrainte ni une limite, et l'organisation spatiale des différentes instances ne respecte plus le cloisonnement par page.

1.6.1 Mise en page texte et images

La mise en page entre texte et image s'apprécie dans un premier temps sur la double page car comme cela est précisé dans l'introduction, le livre s'ouvre sur cette dernière. Il existe alors une liberté des créateurs d'organiser spatialement cette double page et de faire occuper à chaque instance l'espace voulu en fonction du message délivré au lecteur. La contrainte qui subsiste est celle de la pliure du livre qui correspond à la séparation matérielle entre deux pages et qui divise donc l'espace en deux parties égales. Comme le dit Sophie Van der Linden dans son ouvrage *Lire l'album*, tous les auteurs ne réagissent pas de la même manière face à cette donnée matérielle, si certains l'utilisent pour établir une relation de symétrie comme Claude Ponti, d'autres matérialisent cette frontière dans la narration en considérant que la pliure correspond à une frontière entre deux pays fictifs. Parfois, cette pliure est totalement ignorée des créateurs de l'album et l'image ou le

texte qui commence sur l'une des pages peut alors « déborder » sur la page qui lui fait face. Ce dernier cas n'est pas toujours possible dans la mesure où le livre doit être prévu à cet effet, il doit ainsi bénéficier d'une large ouverture afin que l'illustration ou le texte garde toute sa cohérence et que certains éléments ne soient pas perdus ou effacés du fait d'une mauvaise reliure de l'album. Les créateurs de l'album peuvent également décider de jouer sur cette séparation et de faire douter le lecteur sur l'existence d'un espace-temps unique. Les doubles pages peuvent ainsi se suivre et ne pas se ressembler, plaçant alors le lecteur dans une situation d'incertitude. La richesse de l'album de jeunesse est qu'il est impossible de savoir avant de l'ouvrir la configuration que celui-ci va prendre. Il est alors possible de découvrir à chaque double page une nouvelle organisation radicalement différente de celle précédente ce qui est par exemple le cas de l'album *Une nuit, un chat...* d'Yvan Pommaux. Les différents éléments de l'action peuvent être éparpillés sur l'ensemble de la double page, peuvent se trouver sous la forme de vignettes ou petits encadrés ou au contraire occuper librement l'ensemble de la page. L'importance du choix de la mise en page repose sur le fait que cette dernière conditionne le message véhiculé par l'auteur ainsi que les effets recherchés, elle correspond à une exigence narrative ou expressive de l'auteur, à une volonté de produire des émotions chez le lecteur. Sophie Van der Linden propose une typologie non exhaustive et non cloisonnée des différents types de mise en page les plus récurrentes chez les auteurs et illustrateurs d'album de jeunesse.

1.6.2 Les types de mises en pages de Sophie Van der Linden

La mise en page joue un rôle primordial dans le message que l'auteur veut transmettre au récepteur de l'album. Parfois le lecteur qui n'est alors qu'un enfant ne dispose pas des moyens lui permettant d'interpréter ces détails et il est de notre devoir en tant qu'enseignant de lui fournir des éléments qui lui permettront une meilleure compréhension de l'œuvre et de son organisation. Pour cela, des typologies ont vu le jour et bien qu'elles ne soient pas exhaustives, elles permettent de regrouper les différentes mises en page dans de grands ensembles. Sophie Van der Linden propose quatre grands types de mise en page rencontrés dans les albums de jeunesse. Dans un premier temps, elle aborde « la dissociation » qui consiste à mettre en avant l'image en la plaçant sur la page de droite, page sur laquelle le regard se porte en priorité à l'ouverture de l'album. Elle s'étale généralement sur tout l'espace de cette page mais peut aussi être détournée ou encadrée. Le texte est alors relégué au second plan, sur la page de gauche, très souvent sur un fond blanc et des références à l'image peuvent être présentes sous forme de petites touches qu'il s'agisse de vignettes ou de petites illustrations éparpillées sur la page. La séparation entre les deux instances de la narration est ici

faite de façon matérielle car chaque page est porteuse d'un langage différent et les éléments sont isolés par la pliure du livre. La deuxième catégorie de mise en page est l'« association », elle est celle qui est la plus utilisée dans les albums de jeunesse. Cette mise en page consiste à rassembler sur une même page un texte et une image. Plusieurs dispositions sont alors possibles : une ligne peut séparer les deux instances et les fonds sont alors distincts, l'image peut occuper une place prépondérante sur la page et le texte se retrouver au-dessus de cette dernière ou en dessous ou enfin une image peut s'étendre sur l'ensemble de la double page et le texte est alors présent dans un encadré se superposant à l'illustration de fond. « Le compartimentage » est le troisième type de mise en page développé par Sophie Van der Linden est se rapproche beaucoup de la mise en page de la bande dessinée. L'espace de la page est divisée en plusieurs encadrés contenant chacun une illustration accompagnée d'un texte inscrit à proximité ou dans des phylactères. Il est également possible que ces illustrations ne comportent aucun texte.

Enfin « la conjonction » vient clôturer cette typologie des mises en pages et consiste à entremêler les différentes instances. Le texte et l'image ne sont plus distincts l'un de l'autre et cloisonnés dans des espaces qui leurs sont réservés. Sur une double page il est alors possible de rencontrer du texte directement inscrit sur l'illustration et Sophie Van der Linden écrit : « Textes et images [...] se trouvent articulés dans une composition globale ». La différence avec la mise en page associative est qu'ici le texte est directement juxtaposés sur l'image, il ne se trouve pas dans un encadré qui viendrait se superposer à elle et les messages exprimés par le texte se lisent de façon globale et non successive. Le texte et l'image deviennent indissociable.

1.7 Les intérêts de la littérature de jeunesse en classe

La littérature occupe une place prépondérante dans les programmes de 2008. Par l'étude de différentes œuvres patrimoniales et contemporaines, les enseignants transmettent à l'ensemble des élèves une culture commune. Afin de varier les supports, les listes officielles du ministère proposent différents genres à aborder : les albums, les poésies, les bandes dessinées, les contes et fables, les romans et récits illustrés et le théâtre. Dans les nouveaux programmes de 2016, une approche thématique de la littérature est privilégiée notamment en cycle 3.

1.7.1 La littérature de jeunesse dans les programmes

Actuellement dans les programmes, la littérature n'est explicitement présente qu'au cycle 3. Cependant, il est évident que les élèves sont confrontés à des œuvres littéraires bien avant leur entrée en CE2. Dès le cycle 1, les programmes prévoient dans le domaine « S'approprier le langage » que les enseignants lisent des histoires ou des contes adaptés à l'âge des enfants afin de leur permettre de comprendre des récits de plus en plus complexe. Le mot littérature est absent des programmes de maternelle et l'on retrouve les compétences cités ci-dessus dans une sous-partie nommée « Comprendre ». Au cycle 2, la littérature n'est pas citée non plus à proprement parler par les programmes mais l'enseignant doit permettre aux élèves « d'accéder à une première culture littéraire ». Cette compétence est présente dans la partie « Lecture Ecriture » de la discipline « Français ». Il est également indiqué que l'enseignant doit lire des œuvres patrimoniales toujours adaptées à l'âge des élèves et l'accent est mis sur la poésie. Enfin au cycle 3, la littérature devient une discipline à part entière au même titre que la lecture ou l'écriture. Les élèves sont amenés à lire des œuvres du patrimoine dans leur intégralité et l'enseignant doit toujours avoir le souci de développer chez ses élèves un « plaisir de lire ». Un travail est réalisé sur les émotions qu'un élève peut ressentir au cours de la lecture, des débats doivent être organisés en classe sur ce sujet afin que les élèves puissent échanger et défendre un point de vue sur une œuvre. En cycle 3, la littérature ne se limite pas en une lecture d'ouvrages, un véritable travail est réalisé sur les personnages, sur les illustrations, sur les textes, sur les auteurs et leurs univers,... de nombreux éléments qui peuvent permettre aux élèves d'apporter des interprétations diverses aux œuvres auxquelles ils sont confrontés. Dans les nouveaux programmes de 2016, la littérature est toujours présente en cycle 3 et n'est toujours pas citée pour le cycle 2. Les programmes parlent de « lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes » permettant de « donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs,... ». Il est précisé que les élèves doivent avoir étudiés entre cinq et dix œuvres au cours du cycle qui s'étend désormais du CP au CE2. Quel que soit le cycle, en littérature, il est important de travailler sur la lecture du texte mais aussi sur la lecture d'image. Sans cette dernière les élèves passent à côté de nombreuses informations nécessaires pour une compréhension et un plaisir de lecture optimal. Dès la maternelle un entraînement à la lecture d'image doit être instauré afin que l'élève en grandissant puisse acquérir des automatismes et utiliser l'image comme outil d'apprentissage.

1.7.2 La littérature de jeunesse en classe selon Catherine Tauveron

A la maternelle les élèves découvrent le monde du livre, ils apprennent à se repérer dans ce dernier et à reformuler l'histoire avec leurs propres mots. Ils prennent le temps d'observer les images avec plus d'attention dans la mesure où ils ne maîtrisent pas la lecture. L'enseignant lit l'histoire et l'enfant n'a alors qu'à observer l'image et à y trouver des indices lui permettant de renforcer sa compréhension. A partir du CP, avec l'apprentissage de la lecture, le déchiffrage et la reconnaissance de mots, tout ce travail de compréhension cesse parfois temporairement. Catherine Tauveron affirme dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM* paru en 2002 aux éditions Hatier que l'on « présume que la compréhension est un processus automatisé qui advient naturellement dès lors que tous les mots du texte ont été identifiés (il n'est donc pas nécessaire d'apprendre à comprendre, plus exactement apprendre à identifier les mots se confond avec apprendre à comprendre, d'où il découle que pour vérifier la compréhension, il suffit de vérifier l'identification correcte des mots) ». En axant l'enseignement uniquement sur l'apprentissage de la lecture, les élèves sont moins confrontés aux problèmes de compréhension car comme le dit Catherine Tauveron, les enseignants proposent aux élèves « des textes où il n'y a rien à comprendre, c'est-à-dire des textes sans épaisseur, sans portes secrètes, sans grenier et sans sous-sol, textes plats qui s'épuisent dans la littéralité de leur dit. » Ainsi, pour elle, il est nécessaire que les élèves rencontrent en littérature de jeunesse des « textes résistants ». Ces derniers s'opposent aux « textes collaborationnistes » et sont des textes qui posent sciemment un problème de compréhension à l'élève. L'auteur d'un « texte résistant » doit avoir anticipé l'obstacle posé à l'élève et doit l'avoir rendu surmontable pour ce dernier. Mettre l'élève dans une telle situation ne suffit pas pour renforcer sa compréhension, l'intervention de l'enseignant est ici nécessaire pour lui apprendre à jouer « un rôle de tisserand ». Cela signifie qu'il faut travailler avec l'élève sur l'implicite, lui apprendre à faire des liens entre les mots d'un texte ou les éléments d'une illustration mais aussi entre plusieurs textes d'un même auteur par exemple, lui apprendre à relever des indices afin de construire avec lui sa compréhension. La fréquence de ces situations permettra à l'élève d'acquérir des automatismes de lecture, qu'il s'agisse d'une lecture textuelle ou iconique, et d'aboutir avec aisance à la compréhension de l'histoire. Le rôle de l'enseignant est également de construire à côté des savoirs culturels qui seront nécessaires à l'élève pour apprécier pleinement une œuvre. Par exemple, connaître le texte source d'une parodie, aborder avec eux les stéréotypes pour les détruire, les mythes, les symboles,... Si ces éléments ne sont pas connus du lecteur, il ne pourra pas saisir toute la subtilité que l'auteur a voulu lui faire passer et la compréhension de l'histoire en sera affectée. Parmi les « textes résistants », Catherine Tauveron en distingue deux types : les « textes réticents » et les « textes proliférants ». Les premiers posent

volontairement des problèmes de compréhension au lecteur alors que les deuxièmes sont des textes polysémiques qui posent des problèmes d'interprétation. Des « textes résistants » peuvent l'être parce qu'ils conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée, parce qu'ils empêchent une compréhension immédiate de l'histoire, parce qu'ils comportent des ellipses narratives, parce qu'ils gommant les relations entre les personnages,... Les « textes résistants » poussent les élèves à mettre en place des mécanismes qui leur permettent de penser par eux même, de prendre du recul sur le texte et l'image et de développer donc leur esprit critique.

1.7.3 Le développement de l'esprit critique

Développer l'esprit critique chez les élèves est devenu une nécessité dans la société actuelle. Dans un monde où les informations se déplacent à la vitesse de la lumière et où les images sont omniprésentes, il est indispensable d'apporter aux plus jeunes et donc aux plus vulnérables des moyens pour ne pas se laisser influencer. De nombreuses disciplines peuvent contribuer à renforcer l'esprit critique des élèves et cela dès le cycle 2. Il est donc possible d'engager en classe des débats sur tel ou tel sujet afin que les élèves puissent échanger, apprendre à défendre un point de vue mais aussi écouter et respecter ceux des autres. Par l'enseignement de la Charte de la Laïcité ils intègrent les valeurs de la République et apprennent à penser par eux-mêmes sans subir l'influence ou la pression d'un entourage qui pourrait être néfaste. L'élève se détache ainsi progressivement de la tutelle des adultes qui l'entourent pour se construire en tant qu'être pensant à part entière. Si l'enseignement moral et civique semble une discipline favorisant le développement de l'esprit critique, elle n'est pas la seule. Toutes les disciplines sont au service de cette formation et en particulier la littérature. L'intérêt de cette dernière est double car non seulement elle permet de développer un esprit critique à l'égard du texte mais aussi à l'égard de l'image. Cet argument permet de justifier la position de Catherine Tauveron pour qui la littérature doit proposer aux élèves des textes les plaçant dans une situation de réflexion et de recherche. C'est en intégrant les mécanismes de l'image ou d'un texte que l'élève pourra alors décoder sans problème les informations qui l'entourent. Penser que l'esprit critique est quelque chose de naturel chez l'enfant est une erreur. Si son esprit n'est pas formé à développer des stratégies de réflexion, à remettre en question, à prendre du recul, à critiquer il n'arrivera pas spontanément à percevoir l'implicite des mots ou des images et donc à se défendre contre d'éventuelles personnes malveillantes. Faire acquérir aux élèves un esprit critique est un objectif fixé par le domaine 3 du socle commun de connaissance de compétence et de culture, intitulé « La formation de la personne et du citoyen ». Il est dit que l'école « permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même » et lui apprend à identifier et rejeter « toute forme d'intimidation ou d'emprise ». Il me semble important que l'école

transmette aux élèves les moyens de comprendre le monde qui les entoure. Désormais l'image est omniprésente dans la société et pour s'en protéger, il faut la comprendre et développer un esprit critique à son égard.

1.7.4 Les intelligences multiples d'Howard Gardner

Lors de la réalisation d'une séquence qu'il s'agisse de littérature ou de toute autre discipline, il est important d'avoir à l'esprit que nos élèves sont tous différents. Chaque élève a sa propre façon de penser et de s'approprier les différentes notions qui lui sont enseignées. Cette idée selon laquelle tous les élèves abordent les apprentissages différemment est une idée relativement récente. Howard Gardner, psychologue du développement publie en 1983 son ouvrage *Frames of Mind : the Théorie of Multiple Intelligence* qui sera traduit en français par les éditions Odile Jacob en 1997 sous le nom *Les formes de l'intelligence*. Howard Gardner propose une typologie des différentes formes d'intelligence qui va avoir une influence sur la manière d'enseigner en classe.

Cette typologie reconnaît 8 formes d'intelligence :

- **L'intelligence logico-mathématique.** Cette intelligence se retrouve chez les personnes ayant des facilités à calculer, mesurer et résoudre des problèmes de logique et de mathématiques. C'est elle qui est la plus mise en avant à l'école.
- **L'intelligence visuo-spatiale.** Elle se retrouve chez les personnes ayant des facilités de repérage dans l'espace ainsi qu'une représentation spatiale du monde.
- **L'intelligence interpersonnelle.** Cette dernière permet la vie en collectivité des individus. Elle permet à chacun de développer un savoir vivre, et facilite la résolution de problèmes liés aux relations avec les autres.
- **L'intelligence corporelle-kinesthésique.** Les personnes bénéficiant de cette intelligence développent des capacités dans le milieu sportif. Elles utilisent leurs corps pour s'exprimer ou faire passer des sentiments.
- **L'intelligence verbo-linguistique.** Elle se retrouve chez les personnes utilisant les mots et le langage avec aisance. Ces personnes pensent avec des mots et expriment leurs sentiments et leurs idées en utilisant un vocabulaire bien choisi.
- **L'intelligence intra-personnelle.** Elle permet d'avoir une bonne connaissance de soi. Les personnes ayant cette intelligence parviennent à décrire leurs propres émotions et à combler ainsi leurs besoins et désirs.

- **L'intelligence musicale-rythmique.** Comme son nom l'indique, elle est l'intelligence des musiciens et de tous ceux qui développent une sensibilité à la musique.

-**L'intelligence naturaliste-écologiste.** Cette intelligence permet de classer les objets (la faune, la flore et le monde minéral par exemple) et de développer une sensibilité à tout ce qui est lié à l'environnement.

Une dernière intelligence est développée par Howard Gardner bien qu'il ne la considère pas comme une intelligence à part entière.

-**L'intelligence existentielle.** Howard Gardner la décrit comme une capacité à se questionner sur notre origine et notre destin. Elles s'intéressent aux grandes questions philosophiques.

Chaque élève ne possède pas une seule intelligence et peut en développer plusieurs simultanément. L'important est d'essayer de mettre en avant chacune de ces intelligences en classe afin de ne pas favoriser des élèves et en exclure d'autres. Nous savons qu'actuellement les intelligences les plus développées à l'école sont l'intelligence logico-mathématique et verbo-linguistique. Ainsi des élèves ayant une intelligence corporelle-kinesthésique ou musicale-rythmique peuvent rencontrer plus de difficultés à rentrer dans les apprentissages. Ces élèves sont donc exclus en partie par l'enseignant qui n'organise pas son enseignement en fonction de ces différentes intelligences.

La littérature peut être une discipline favorisant le développement d'intelligences minoritaires à l'école notamment l'intelligence visuo-spatiale. Dans le monde d'aujourd'hui où les enfants sont entourés d'écrans et d'images, l'école doit s'adapter et prendre en considération le fait que les élèves ont besoin de l'image pour apprendre. Par la lecture d'album de jeunesse et l'étude des illustrations, l'enseignant peut alors favoriser cette forme d'intelligence et réconcilier certains élèves avec le système scolaire.

2- Cadre méthodologique

2.1 Vers la problématique

Aboutir à la problématique de ce mémoire m'a pris un certain temps. Dire que j'ai instantanément voulu aborder ce sujet parce qu'il m'apparaissait comme une révélation serait mentir. Je dirai qu'il est plutôt le résultat d'une longue réflexion et d'un travail de recherche qui s'est étalé sur deux ans. Au cours de ma première année de recherche, je me suis concentrée sur l'image mais surtout sur ce qu'il fallait transmettre aux élèves pour qu'ils puissent la décoder. Ainsi à titre d'exemple j'avais abordé le tableau de Napoléon Ier sur le trône en costume de sacre peint en 1806 par Jean-Auguste Dominique Ingres. Ce qui m'intéressait était alors de comparer la peinture à la réalité de l'époque. Si l'on se focalise sur la composition de cette œuvre, on voit que Napoléon est représenté à la verticale comme s'il était tiré par les cieux ce qui lui confère une dimension divine, l'éclairage lui donne la couleur des statues de marbre représentant les dieux dans la mythologie grecque, il s'approprie tous les instruments royaux qu'il s'agisse du sceptre, de la couronne de laurier, de l'étoile de la légion d'honneur mais aussi les symboles : les abeilles parsemées sur le manteau pourpre. Un œil peu aiguisé comme l'est souvent celui des élèves au début de leur scolarité peut donc penser que Napoléon était un homme bon qui aimait le peuple et qui assurait la prospérité économique de son pays. C'est ici que le rôle de l'enseignant est primordial afin de faire comprendre aux élèves que tous ces indices appellent un regard critique. Les guerres incessantes, les pays vaincus pillés, une police omniprésente, une dictature autoritaire et l'utilisation de l'Eglise comme moyen politique constituent le côté sombre de ce régime au premier abord idéal. Pour illustrer mon propos j'aurai également pu aborder Le sacre de Louis XIV réalisée par Hyacinthe Rigaud en 1701 qui n'est autre qu'une peinture de propagande, représentant le roi au sommet de sa forme alors qu'il était rongé par un mal qui allait lui coûter la vie. Je souhaitais donc écrire un mémoire sur l'image en tant que support permettant de développer l'esprit critique des élèves de cycle 3 à partir des images qu'ils étudient en Histoire. J'ai finalement revu ce sujet car à l'issue de la réussite au concours j'ai été affectée dans une classe de CE1 et il me paraissait difficile pour de jeunes élèves de 6 ou 7 ans d'avoir un regard critique sur une photo de propagande ou de publicité. Pour mon sujet actuel, j'ai conservé l'étude de l'image car il me semble important d'apprendre aux élèves à lire et à comprendre les images et ce dès le plus jeune âge. Cependant je ne souhaite pas m'étendre sur les aspects pervers qu'elle peut prendre lorsqu'elle nous influence en tant que consommateur, citoyen ou tout simplement individu. La littérature est une discipline que j'aborde en classe et pour laquelle j'ai une affection particulière car elle permet aux élèves de bénéficier

d'une culture commune ce qui renforce la cohésion du groupe mais aussi de développer chez les élèves une certaine créativité à partir des activités qui peuvent en découler. Il m'a donc suffi d'allier ces deux champs que sont l'étude de l'image et la littérature de jeunesse pour parvenir à mon sujet de mémoire.

2.2 La problématique

2.2.1 La question de recherche

En quoi la relation entre illustration et texte dans les albums de jeunesse a-t-elle une influence sur la compréhension de l'histoire par des élèves de CE1 ?

2.2.2 Les hypothèses

Hypothèse 1 : Une image redondante au texte dans un album de jeunesse est rassurante pour l'élève et facilite la compréhension de l'histoire par ce dernier.

Hypothèse 2 : Une image en disjonction avec le texte dans un album de jeunesse perturbe voire angosse l'élève et constitue un obstacle à la compréhension de l'histoire par ce dernier.

2.2.3 Le contexte de recherche

La recherche à l'origine de ce mémoire a été réalisée à l'école de Villegailhenc. Cette dernière est une petite école de village comptant cinq classes, chacune d'un niveau unique. C'est dans une classe de CE1 regroupant 25 élèves, 14 garçons et 11 filles, que les premières données ont été recueillies. Cependant, suite au départ d'un élève, les dernières données ont été recueillies dans une classe de 24 élèves comptant 13 garçons et 11 filles. Les élèves sont âgés de 7 à 8 ans sauf deux élèves ayant redoublés qui ont déjà atteint l'âge de 9 ans. Les données qui m'ont permis de mener ma recherche ont été intégralement recueillies auprès de cette classe qui est celle dont j'ai la responsabilité à mi-temps pour cette année. Les premières données ont été recueillies le mardi 26 janvier 2016 à partir de 15 heures, la classe comptait 24 présents et un absent, les suivantes ont été recueillies le mercredi 10 février 2016 à partir de 11 heures sur un effectif de 24, le mardi 16 février 2016 sur un effectif de 20 et le mercredi 23 mars 2016 à partir de 10 heures et quart en présence de 23 élèves. Ma recherche s'est effectuée lors des séances de littérature car elle portait essentiellement sur la compréhension de l'histoire par les élèves en fonction de la relation que le texte entretenait avec l'image dans les albums de jeunesse. Afin de ne pas m'éparpiller, j'ai décidé de centrer ma recherche sur l'étude d'un seul album de jeunesse : *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin publié par L'Ecole des loisirs en 1990. Cet album, considéré comme un « texte résistant » selon Catherine Tauveron du fait de la présence d'ironie, raconte l'histoire d'un merle Zigomar,

d'une souris Pipioli et d'une grenouille qui décident de partir visiter l'Afrique. Zigomar se propose de prendre sur son dos ses deux amis pour les emmener au pays des éléphants et des lions. Malheureusement, Zigomar, sans vouloir l'avouer, ne sait pas aller en Afrique et la joyeuse bande se retrouve au pôle nord. Le jeu de Philippe Corentin dans cet album est très intéressant car au fil de la lecture apparaît une disjonction entre d'une part le texte et de l'autre l'image. Les personnages continuent de parler comme s'ils se trouvaient bien en Afrique malgré quelques doutes qui apparaissent dans les répliques de Pipioli et de la grenouille mais les images, elles, ne permettent aucune confusion quant à la destination des voyageurs qui se trouvent véritablement au pôle nord. J'ai utilisé cet album tant pour le rapport de disjonction qui apparaît entre le texte et l'image que pour le rapport de redondance des premières doubles pages. Avec un seul et même album j'ai essayé d'analyser la réaction des élèves de CE1 face à un texte et une image redondants et face à un texte et une image en disjonction.

2.3 Le recueil de données

Les données qui ont été recueillies dans le cadre de cette recherche ont pris plusieurs formes. Dans la plupart des cas, il s'agit de données orales et donc d'enregistrements qui ont été effectués en classe entière dans le cadre d'un cours dialogué. Certains enregistrements à l'inverse, sont des interviews d'élèves qui ont été réalisés à titre individuel. D'autres données se trouvent sous la forme papier et correspondent soit à des questionnaires, soit à des productions d'élèves réalisées par petits groupes de trois ou quatre.

Données recueillies le mardi 26 janvier 2016 :

Les données ont été recueillies à partir d'un questionnaire comptant cinq questions fermées pour lesquelles trois réponses sont à chaque fois proposées. Il a été distribué à chaque élève de la classe à la suite de la lecture des deux premières doubles pages de l'album. La lecture de la première double page permettait de poser le cadre de l'histoire et les illustrations ont été montrées. Le travail a véritablement commencé lors de la lecture des pages 3 et 4. (Annexe 1) J'ai lu le texte aux élèves mais sans leur montrer l'illustration qui occupait l'ensemble de la double page. C'est à l'issue de cette lecture que j'ai distribué les questionnaires portant sur la composition de l'image accompagnant le texte qui venait d'être lu. (Annexe 2) Les réponses à ce questionnaire se faisaient individuellement et chaque élève était assis à sa place habituelle. La consigne consistait à entourer l'une des trois réponses, celle qui leur semblait la plus appropriée. Il a été répété à plusieurs reprises qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse, le but étant de voir si spontanément les élèves imaginaient une illustration reprenant ce qui avait été dit dans le texte ou si au contraire ils

décidaient sciemment de choisir une autre réponse que celle qui paraissait évidente comme aurait pu le faire l'auteur.

J'ai décidé de poser en premier lieu la question suivante : « Selon toi, où se passe l'action ? » car elle permet de fixer le cadre de l'action. Ce dernier n'est pas cité dans le texte mais des éléments peuvent permettre de le déduire. En effet, lors de la lecture il est précisé que l'hirondelle Ginette prépare son sac pour partir en Afrique, le texte peut alors sous-entendre qu'elle se trouve dans sa chambre.

Les deuxième et troisième questions portaient sur des détails de l'illustration qui n'étaient pas mentionnés dans le texte. Je les ai posées aux élèves pour leur permettre de se représenter la scène même si elle ne correspondait pas exactement à l'illustration choisie par l'auteur. Ainsi les réponses au nombre de bagages et à l'objet emporté par Ginette pour aller en Afrique relevaient du hasard.

L'avant dernière question interrogeait les élèves sur les personnages présents sur l'illustration. Le texte ne mentionne que deux personnages, la souris Pipioli et son ami l'hirondelle Ginette. J'ai posé cette question pour voir si les élèves allaient tenir compte de ce que disait l'auteur dans le texte pour imaginer l'illustration.

Enfin la dernière question portait sur le sentiment que ressentait Pipioli en voyant son ami partir pour l'Afrique. La réponse était ici présente explicitement dans le texte : « Pipioli est triste ». Toujours dans la même optique cette question permettait de savoir si l'élève prenait en considération le texte pour répondre ou s'il décidait de l'ignorer.

Après avoir rendu le questionnaire, l'illustration a été montrée aux élèves et ces derniers ont pu constater que l'image était en accord avec le texte. Une dernière question fermée a été posée :

« Quand tu as vu l'illustration tu as été :

-étonné (e) car tu ne t'attendais pas à ça

-rassuré (e) car tu te doutais que l'image ressemblerait à ça ».

Pour terminer, j'ai enregistré le retour que j'ai eu avec les élèves sur les choix de l'illustrateur et sur la façon dont ils avaient imaginé cette image. J'ai décidé de faire ce cours dialogué après que les élèves aient répondu aux questions car cela m'a permis de recueillir à l'écrit ce que chaque élève pensait sans qu'il soit influencé par les dires de ses camarades. Les élèves étaient informés de l'enregistrement mais ne voyait pas tous le magnétophone posé sur mon bureau.

Données recueillies le mercredi 10 février 2016 :

Au cours de cette deuxième séance de littérature sur *L'Afrique de Zigomar*, la lecture de l'album a été reprise depuis le début et a été arrêtée aux pages 11 et 12 de l'album, moment où Zigomar, Pipioli sur le dos, est sur le point de décoller. (Annexe 3) Le texte de cette double page n'a pas été lu et des photocopies de la double page avec le texte caché ont été distribuées aux élèves rassemblés en groupe de 3 ou 4. La consigne était la suivante : A vous d'imaginer le texte que l'auteur a pu écrire sur cette page. Les élèves disposaient d'une feuille de brouillon pour l'ensemble du groupe, il y avait un secrétaire et un rapporteur qui était par la suite chargé de lire le texte produit par son groupe devant toute la classe. (Annexe 4)

Un enregistrement a été fait lors de cette mise en groupe, un groupe de 4 élèves a accepté d'être enregistré lors de la réalisation de la tâche. Ils étaient donc au courant qu'ils étaient enregistrés et le magnétophone était visible. J'ai également pu conserver comme donnée les traces écrites de chaque groupe et ainsi voir s'ils avaient spontanément décrit ce qu'il se passait sur l'image.

Pour finir, le texte a été lu aux élèves et un enregistrement collectif sous forme de cours dialogué a été réalisé pour comprendre le choix fait par les élèves.

Données recueillies le mardi 16 février 2016 :

Pour cette troisième séance sur *L'Afrique de Zigomar*, comme pour la séance précédente, la lecture a été reprise depuis le début jusqu'aux pages 21 et 22 de l'album. (Annexe 5) Lors de cette lecture j'ai fait le choix de sauter les pages 19 et 20 de l'album qui correspondent aux premières pages pour lesquelles le texte et l'image sont en disjonction selon la typologie de Sophie Van der Linden. Dans cette double page, les voyageurs rencontrent un morse que Zigomar prend pour un éléphant. Les deux animaux ayant de nombreux points communs notamment en ce qui concerne leur couleur et la présence de défenses, j'ai préféré interroger les élèves sur la page suivante où Zigomar confond des singes avec des pingouins. Je n'ai pas lu les pages 19 et 20 pour ne pas influencer les élèves qui après avoir vu l'image auraient pu comprendre que les personnages ne se trouvaient pas en Afrique, je voulais uniquement qu'ils se basent sur le texte de la page 21 pour le deviner.

Les données recueillies sont de même nature que celle recueillies lors de la séance du 26 janvier, c'est-à-dire que j'ai lu le texte aux élèves et je leur ai demandé d'imaginer l'illustration qui pouvait l'accompagner. Par groupe de 3 ou 4 les élèves ont écrit sur une feuille comment ils imaginaient l'illustration et cette étape a été faite immédiatement après la lecture du texte. Les données collectées ici sont donc écrites. (Annexe 6)

J'ai aussi réalisé un enregistrement lors de la lecture du texte car au fur et à mesure j'interrogeais les élèves sur ce qui venait d'être lu pour recueillir leurs ressentis.

Enfin, après avoir montré l'illustration et toujours à l'image de la première séance, j'ai distribué aux élèves la question suivante :

« Quand tu as vu l'illustration tu as été :
-étonné (e) car tu ne t'attendais pas à ça
-rassuré (e) car tu te doutais que l'image ressemblerait à ça ».

Un dernier enregistrement en classe entière sous forme de cours dialogué a été recueilli afin que les élèves puissent exposer leur point de vue, discuter sur les choix de l'auteur et répondre aux questions que je leur posais.

Données recueillies le mercredi 23 mars 2016 :

Au cours de cette dernière séance, l'album a été lu dans son intégralité et à l'issue de cette lecture un enregistrement en classe entière sous forme de cours dialogué a été réalisé comme lors des séances précédentes. Cet enregistrement porte sur l'ensemble de l'album et sur ce que les élèves en ont compris. Mon but est ici de voir si le fait que le texte et les images soient en disjonction dans un album constitue un obstacle pour la compréhension de l'histoire par l'élève.

Parmi les données il y a également des interviews d'élèves réalisés en fond de classe pendant que le reste de la classe était en autonomie sur un autre travail. J'ai interrogé deux élèves, il était prévu que j'en interroge trois mais le temps ne me l'a pas permis et comme le temps écoulé entre le dernier recueil de données et celui-ci était long je n'ai pas continué la semaine qui suivait.

Ces deux élèves ont répondu aux questions suivantes :

- Comment avais-tu imaginé l'illustration ?
- Comment as-tu réagi quand tu as vu l'image ?

(Il s'agit ici de l'illustration des pages 21 et 22 de l'album, celle avec les pingouins.)

- Qu'as-tu compris à l'histoire ?

Cette question me semble intéressante car selon la réponse donnée par l'élève je pourrais avoir un début de réponse à ma seconde hypothèse. Si l'élève en a effet bien compris l'histoire cela signifie que la disjonction texte / image ne lui pose aucun problème et ne constitue pas pour lui un obstacle.

- Pourquoi selon toi l'auteur a fait ça ?

Cette question permet à l'élève de pousser un peu plus sa réflexion et de réfléchir au message que l'auteur a voulu faire passer au lecteur. L'élève peut alors répondre que l'auteur l'a fait pour piéger le lecteur, pour le faire rire, pour s'amuser lui-même,...

- Que penses-tu de cet album par rapport à tes lectures habituelles ou aux livres que tu connais ?
Est-il différent ? Pourquoi ?

Enfin avec cette dernière question je cherche à connaître les habitudes de lecture de l'élève et s'il côtoie fréquemment des albums de jeunesse ayant la même configuration que *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin.

J'ai posé ces questions dans cet ordre précis car cela poursuit selon moi, une certaine logique. Je pars de l'album que l'on vient de lire ensemble et du cas particulier des pages 21 et 22 de l'album, je pousse l'élève à prendre du recul sur le texte en lui demandant ce qu'il a compris de l'histoire et quelles sont les intentions de l'auteur pour enfin terminer sur une question plus générale s'intéressant aux lectures personnelles de l'élève.

2.4 Le corpus de données

Les données qui vont être analysées sont celles dont les modalités de recueil ont été développées ci-dessus :

Mardi 26 janvier 2016 :

- 24 questionnaires comptant 5 questions fermées distribués à chaque élève sachant que seules trois seront analysées
- 24 questionnaires comptant une seule question fermée distribués à chaque élève
- Un enregistrement sous forme de cours dialogué au sujet de la composition de la deuxième double page de l'album

Mercredi 10 février 2016 :

- 6 productions d'élèves rassemblés en groupe imaginant le texte à partir de l'illustration
- Un enregistrement effectué auprès d'un groupe de travail comptant 4 élèves
- Un enregistrement collectif en cours dialogué après avoir découvert le texte de l'auteur

Mardi 16 février 2016 :

- 5 productions d'élèves rassemblés en groupe imaginant l'illustration à partir du texte
- Un enregistrement effectué au moment de la lecture du texte avant que les élèves ne voient l'illustration
- 20 questionnaires comptant une seule question fermée distribués à chaque élève
- Un enregistrement réalisé en classe entière sous forme de cours dialogué après avoir découvert l'illustration

Mercredi 23 mars 2016 :

- Un enregistrement collectif sous forme de cours dialogué sur la compréhension générale de l'album par les élèves
- 2 interviews d'élèves comptant chacun 5 questions identiques

2.5 Méthodologie d'analyse des données

Pour analyser les données recueillies je ne vais pas utiliser de méthodologie particulière. En ce qui concerne les réponses aux questionnaires, il s'agira d'une analyse quantitative d'une part, je dénombrerai combien d'élève ont répondu à telle ou telle question, et qualitative d'autre part car j'essaierai de comprendre pourquoi ces réponses ont été données par les élèves. Afin que les résultats soient plus parlant au niveau de l'analyse quantitative j'insérerai pour chaque question un graphique sous forme de camembert. Une couleur différente sera donnée à chaque réponse et la couleur qui sera alors prédominante permettra de faire ressortir la réponse qui a été majoritaire auprès des élèves. Concernant les analyses des autres données qui sont des productions d'élèves, des verbatim ou des entretiens à titre individuels ayant fait l'objet d'un enregistrement elles se feront par le biais d'une approche qualitative. Ces données sont essentiellement des phrases dites ou écrites par les élèves et il me semble difficile de les analyser de façon quantitative. Pour tenter d'être la plus efficace possible, je pourrai rassembler des idées d'élèves proches afin d'en dégager des points communs ou au contraire les opposer et ainsi donner du sens aux données. Pour les entretiens, je reprendrai l'intégralité des questions et analyserai pour chacune d'elle les réponses données par les deux élèves. Je détaillerai mes données dans l'ordre où elles ont été recueillies et elles seront complétées par des passages de verbatim qui viendront illustrer mes propos.

3- Analyse des données

Au cours de cette recherche, j'ai décidé de me baser sur deux hypothèses. Les données que j'ai recueillies au fur et à mesure de l'avancée de mon travail ont eu pour but de venir confirmer ou infirmer ces dernières. Mon plan sera donc composé de deux sous-parties dans lesquelles seront analysées les données en lien avec chacune de mes hypothèses de départ.

3.1 Hypothèse 1 : Une image redondante au texte dans un album de jeunesse est rassurante pour l'élève et facilite la compréhension de l'histoire par ce dernier

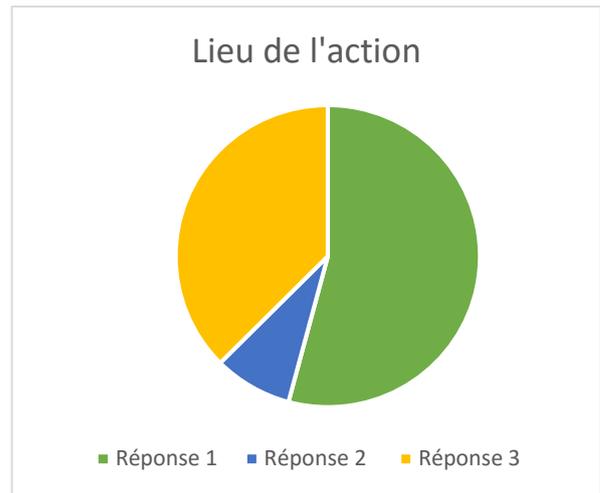
Afin de vérifier cette première hypothèse j'ai recueilli auprès des élèves plusieurs données. Mon but était de savoir si la redondance entre l'image et le texte pouvait constituer une aide à la compréhension de l'histoire par l'élève mais également si cette configuration apportait un sentiment de sécurité à ce dernier.

Dans un premier temps j'ai cherché à savoir si pour l'élève la redondance texte / image dans l'album de jeunesse allait de soi. Pour cela j'ai lu à l'ensemble de la classe le texte d'une page et je n'ai pas montré l'image qui l'accompagnait. Si spontanément la majorité des élèves imaginent l'image en tenant compte des informations du texte je peux ainsi en déduire que pour eux, l'image est forcément une représentation de ce que l'auteur écrit et qu'il est normal de retrouver les mêmes informations dans les deux instances. Au contraire, si la majorité des élèves imaginent une image différente de celle représentée je peux alors affirmer que les élèves côtoient très souvent des albums où texte et image ne fonctionnent pas ensemble, et que cette configuration ne leur pose aucun problème de compréhension dans la mesure où ils y sont habitués.

Les premières données à analyser sont les 24 questionnaires distribués à chaque élève à la suite de la lecture de la deuxième double page de l'album. J'ai choisi d'analyser uniquement la première, la quatrième et la cinquième question car il s'agit des questions qui sont directement liées à ce qui est mentionné dans le texte.

Première question : Selon toi, où se passe l'action ?

- Réponse 1 : Dans une chambre
- Réponse 2 : Dans une cuisine
- Réponse 3 : A l'extérieur



Les résultats obtenus pour cette question montrent que la majorité des élèves de la classe ont répondu que l'action se déroulait dans une chambre. L'illustration accompagnant ce texte représente en effet le nid de Ginette et en particulier sa chambre, on y voit son lit ainsi qu'une malle dans laquelle elle range son linge. Des bagages sont représentés autour de la malle et Ginette tient dans ses ailes des vêtements. La réponse à cette question n'est pas présente dans le texte mais des indices peuvent permettre aux élèves de le déduire, ce que certains ont fait comme on le voit lors de l'enregistrement après que l'illustration ait été montrée.

Temps	Personnes	Dialogues
01 : 46	Enseignante	D'accord ... Après qu'est-ce que vous voyez d'autre M. ?
01 : 53	M.	Euh... la maison entière
01 : 56	Enseignante	la maison entière Est-ce que tu ne peux pas trouver exactement la pièce qui est représentée y a... y a des indices Qui l'aide ? H ?
02 : 17	H.	c'est la chambre
02 : 20	Enseignante	Tu le vois comment ?
02 : 22	H.	parce que y a le lit
02 : 23	Enseignante	oui parce qu'il y a un lit
02 : 27	H.	et y a les affaires et les affaires des personnes c'est dans sa chambre

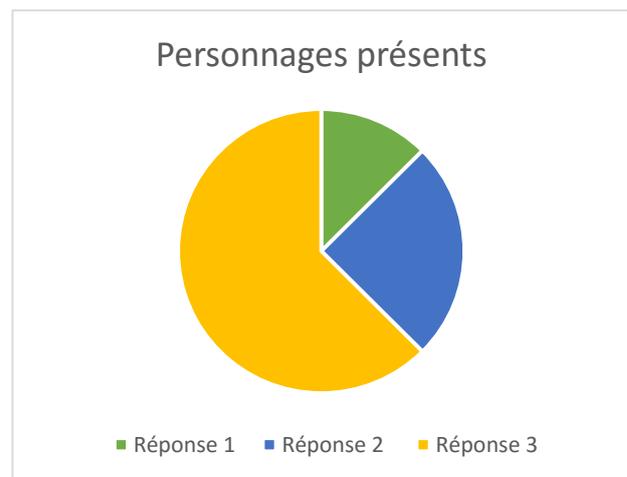
Dans le cas évoqué ci-dessus certes l'illustration a été montrée aux élèves mais pour H. à la lecture du texte il paraissait évident que l'action se déroulait dans une chambre car les affaires du personnage ne pouvaient se trouver que dans cette pièce.

Le nombre d'élève ayant répondu que l'action se passait à l'extérieur n'est pas négligeable. Je pense que cette réponse est liée au fait que les personnages soient des animaux. Certains élèves n'ont pas imaginé que ces derniers puissent être personnifiés et qu'ils possèdent une « maison » proche de celles des humains. Le texte étant muet à ce sujet, l'action aurait très bien pu se passer à l'extérieur.

Enfin une minorité d'élèves a répondu que l'action se déroulait dans une cuisine. Les 2 élèves ayant opté pour cette réponse auraient pu le faire sciemment mais il me semble au regard du profil de ces derniers que cette réponse provienne d'une mauvaise compréhension du texte plutôt que d'une véritable volonté d'aller à l'encontre de ce qu'a écrit l'auteur.

Quatrième question : Selon toi, quels sont les personnages présents sur l'illustration ?

- Réponse 1 : Pipioli et sa maman
- Réponse 2 : Ginette et la maman de Pipioli
- Réponse 3 : Ginette et Pipioli



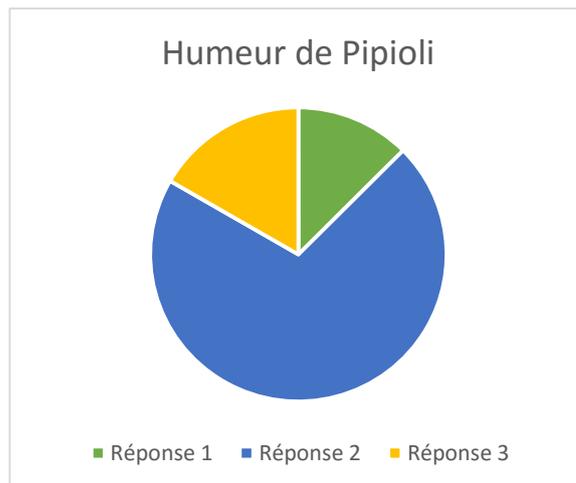
Au regard des résultats, il est possible d'affirmer que quelques élèves ont coché la réponse 1. Soit ces derniers ont imaginé une illustration sans Ginette et ils se sont réellement détachés du texte, soit ils ont été influencés par la première double page que j'ai lu et pour laquelle j'ai montré l'illustration où l'on voit la maman de Pipioli qui donne son bain à son souriceau.

Une partie des élèves a entouré la réponse 2. Je ne m'attendais pas à ce que 6 élèves choisissent cette réponse car la maman de Pipioli n'est pas présente dans le texte et au regard du début de l'histoire, aucun élément ne permet de justifier une rencontre entre Ginette et la maman de Pipioli sans la présence de Pipioli lui-même. Je ne trouve pas trop d'explication au fait que les élèves aient pu choisir cette réponse, ils ont simplement imaginé une illustration qui ne correspond pas au texte.

La majorité des élèves a répondu que les personnages présents sur l'illustration étaient Ginette et Pipioli. Dans le texte seuls ces deux personnages sont mentionnés car Ginette fait sa valise et Pipioli la regarde, triste de ne pas pouvoir la suivre. Le texte n'indique pas explicitement que ces deux personnages sont présents mais cela est sous-entendu. Les élèves qui ont choisi cette réponse sont restés attachés au texte.

Quatrième question : Selon toi, comment est Pipioli ?

- Réponse 1 : Joyeux
- Réponse 2 : Triste
- Réponse 3 : Enervé



Enfin, pour cette dernière question, 3 élèves ont répondu que Pipioli était joyeux. Comme précédemment j'ai été assez étonnée de cette réponse, cela signifie que ces élèves n'ont pas pris en compte le texte et qu'ils s'en sont détachés.

Une bonne majorité des élèves a choisi la réponse 2, réponse qui est donnée explicitement dans la première phrase du texte : « Pipioli est triste. » Pour ces derniers, il existe un lien entre le texte et l'illustration.

Enfin, 4 élèves ont choisi la réponse 3, même si cela n'est pas dit dans le texte, Pipioli peut être énervé car il veut aller en Afrique et ne le peut pas. Cette réponse va dans le sens de ce qu'a écrit l'auteur.

Pour avoir une vision d'ensemble de ce questionnaire je peux dire que 10 élèves sur 24 sont restés strictement attachés à ce qui a été lu, en ne choisissant que des réponses évoquées ou sous-entendus par le texte. Pour ces élèves un lien direct entre les deux instances est évident, ils n'imaginent pas un instant que l'illustration puisse ne pas correspondre au texte qu'ils ont entendu. Il est possible de rajouter à ce groupe, les 3 élèves qui sont restés attachés au texte mais qui ont choisi l'extérieur comme lieu d'action. Affirmer que l'action se déroule à l'extérieur n'est pas s'opposer au texte dans la mesure où ce dernier est muet à ce sujet.

Sur les élèves restants, 5 n'ont donné aucune réponse en lien avec le texte, 2 ont choisi la chambre comme lieu de l'action mais n'ont pas suivi le texte pour les deux autres questions. Ces élèves-là ont donc imaginé une illustration éloignée du texte où l'élément présent dans une instance ne l'était pas forcément dans une autre.

Les élèves restant ont pour la plupart répondu que Pipioli était triste mais sans tenir compte du texte pour le reste des questions. Je pense que ce petit groupe d'élèves voulait rattacher l'image au texte

mais il n'a pas su voir les sous-entendus présents dans le texte qui lui aurait permis de dire que l'action se passait dans une chambre et que les personnages présents étaient Pipioli et Ginette.

L'idée générale qui ressort de ce questionnaire est que la majorité des élèves considère que l'illustration et le texte sont liés l'un à l'autre. Sophie Van der Linden parlerait de redondance ou de collaboration entre les deux instances.

Ce constat que j'ai pu faire à partir des questionnaires a été quelque peu atténué par le deuxième questionnaire donné après avoir présenté l'illustration aux élèves. Comme je l'ai décrit en amont, il s'agissait pour l'élève de dire s'il avait été surpris de découvrir l'image ou si au contraire cela l'avait rassuré car il imaginait une illustration similaire. Contre toute attente les résultats ne correspondent pas aux réponses qui ont été données lors du premier questionnaire. Alors que la majorité des élèves a imaginé une image proche du texte lu, la moitié de la classe a été étonnée de découvrir l'illustration et ne s'attendait pas à ça. Pour être plus précise, 11 élèves se sont considérés comme rassurés à la vue de l'illustration et 13 ont été surpris.

Cependant les résultats de ce questionnaire sont à nuancer car les élèves ont considéré qu'ils étaient étonnés de découvrir l'illustration du moment où celle-ci ne correspondait pas exactement et trait pour trait à celle qu'ils avaient imaginé dans leur tête. L'enregistrement du cours dialogué qui a suivi me permet de le confirmer :

Temps	Personnes	Dialogues
04 :33	Enseignante	Donc finalement là par rapport à ce qu'on a dit, qu'est-ce que vous en pensez ? A. ?
04 : 45	A.	Que ça...que ça disait qu'est-ce que je voulais, qu'est-ce que je euh... pensais
04 : 51	Enseignante	Et tu pensais quoi ?
04 : 53	A.	Que ça serait comme ça que euh... qu'elle était en train de préparer ses valises et que euh... Pipioli, il demande si elle peut monter au dos
05 :03	Enseignante	D'accord, donc ça reprend oui ce que tu me disais

Cet élève a répondu qu'il était rassuré à la vue de l'illustration, pour lui le lien entre l'image et le texte est donc évident.

Temps	Personnes	Dialogues
05 : 30	Enseignante	Donc par rapport à ce qu'on a dit finalement, est ce que la majorité de la classe pensait qu'il y aurait ça sur l'image ?
05 :37	Collectif	Non / Oui (simultanément)
05 :39	Enseignante	Non ? Ceux qui disent non, vous pensiez qu'il y avait quoi ? L. ?
05 :44	L.	Ben moi je pensais qu'y...qu'y aurait... euh que Ginette et ben elle était dehors avec Pipioli en train de faire ses valises
05 :57	Enseignante	Ah tu pensais qu'elle était dehors mais tu pensais quand même que Ginette était en train de faire les valises
06 : 00	L.	Oui
06 : 02	Enseignante	Tu pensais quand même que ce que j'ai lu ça serait dessiné...
06 : 07	L.	Comme ça mais dehors

Cet élève a répondu qu'il était étonné à la vue de l'illustration. Au premier abord j'aurais pu conclure qu'il avait imaginé une illustration totalement différente n'ayant aucun rapport avec celle de l'album. Mais lors du cours dialogué je me suis rendue compte que seul un détail, ici le lieu, pouvait perturber l'élève au point d'être étonné bien que la différence entre la vérité et ce qu'il imaginait ne relève que d'un détail. Je pense que si cet élève a réagi ainsi, il est possible que d'autres en aient fait de même. Plusieurs élèves qui avaient imaginé au cours du premier questionnaire une image en lien avec le texte, ont affirmé qu'ils étaient étonnés de l'illustration lors de la découverte de cette dernière.

Sans pouvoir affirmer avec certitude que le lien entre texte et image soit évident pour tous les élèves, il apparaît quand même lors du cours dialogué que les deux instances soient naturellement liées pour eux et cela quel que soit l'album. Pour une partie des élèves le fait que l'image illustre le texte et reprenne les mêmes éléments semble naturel. (Lors de l'enregistrement, je relance beaucoup les élèves en leur demandant de me répéter ce qui a été dit, car j'avais déjà fait un cours dialogué juste avant celui-là en oubliant de mettre en marche le magnétophone). Nous en étions venus à parler de la relation entre le texte et l'image et les élèves avaient exprimé leur point de vue sur le sujet. Les réponses ne semblent pas forcément spontanées car il a fallu que j'aie cherché les éléments que les élèves avaient déjà dits.

Temps	Personnes	Dialogues
00 : 39	Enseignante	Qu'est-ce qu'on a dit d'autre ? L. ?
00 : 50	L.	Ben qu'y a ... l'écriture elle est pas pareil que... que le dessin nous ça nous fait tromper des fois
01 : 55	Enseignante	d'accord, maintenant la deuxième question que je vous avais posée c'était de savoir est-ce qu'il y a forcément écrit ce que... est ce que l'image représente forcément ce que je viens de lire et là I. avait dit quoi ?
02 : 08	I.	Beh... que beh... oui
02 : 13	Enseignante	Oui, pourquoi ?
02 : 27	I.	Ben parce que c'est le but d'un livre.
02 : 33	Enseignante	C'est le but d'un livre. A. ?
02 : 34	A.	Et ben parce que euh...euh... (inaudible) si on, on, on met pas le texte avec le même dessin c'est pas en rapport, on va pas comprendre ça va être difficile à savoir comment on lit
02 : 49	Enseignante	A savoir comment lire, d'accord. L. Toi qu'est-ce que tu m'as dit tout à l'heure, pourquoi c'est normal qu'il y est un lien entre le texte et euh l'image ?
02 :58	L.	Parce que ça nous fait trop tromper et puis c'est pas... en même temps si c'est pas le texte avec l'image et ben on comprendrait pas

Les élèves ont beaucoup insisté sur le fait qu'une absence de lien entre le texte et l'image pouvait entraîner chez eux des difficultés de compréhension voire même des difficultés à lire. Je ne pense pas que l'absence de lien entre les deux puisse empêcher un élève de CE1 de lire un texte par contre il semble possible que la compréhension globale de l'histoire puisse être affectée par ce mécanisme et qu'elle crée chez l'élève une angoisse. Les élèves n'ont pas lu au moment de cet enregistrement de livres, où texte et image sont en disjonction et pourtant ils sont plusieurs à affirmer qu'ils ne seraient pas sûrs de pouvoir lire si les deux sont différents. On sent une insécurité dans leurs paroles car ils semblent persuadés d'être déstabilisés s'ils se trouvent dans une telle situation, cela prouve que les élèves ne sont pas habitués à lire de tels albums.

Temps	Personnes	Dialogues
04 : 04	Enseignante	Donc pour vous, c'est normal que l'image soit la même que le texte c'est ça ?
04 : 14	Collectif	Oui
04 : 16	Enseignante	Ça paraît évident. Est-ce que ceux qui ont déjà lu des livres comme ça, où l'image elle est en lien avec le texte ?
04 : 22	C.	Moi
04 : 23	Enseignante	Tu en as lu ? Tu en as lu beaucoup ?
04 : 25	C.	Euh... non pas beaucoup (hésitation)
04 : 27	A.	Euh... c'est toujours dans les livres c'est toujours comme ça

La question que j'ai posée ici devait me permettre de savoir les habitudes de lecture de mes élèves. Je les connais plus ou moins car ils disposent dans la classe d'une bibliothèque dans laquelle ils peuvent aller chercher des livres, une fois leur travail terminé. Je sais qui aime lire et je sais également le genre de livre qu'ils choisissent. Pour avoir observé les livres de la bibliothèque je n'ai pas rencontré de livre où le texte et l'image sont en disjonction, (j'en cherchais justement pour pouvoir les utiliser pour enrichir mon mémoire), ce sont « des albums classiques ». L'élève me répond donc ici qu'il n'a pas lu beaucoup de livres où image et texte sont redondants mais je pense que cela n'est pas tout à fait vrai. En effet, il s'agit d'un élève qui lit beaucoup en classe et qui est très bon lecteur : la lecture est fluide, rapide, les liaisons sont faites ainsi que les intonations de la voix en fonction de la ponctuation. Soit l'élève n'a pas bien compris ma question, soit il lit énormément de livres où le texte et l'image sont redondants et il ne s'en rend même pas compte. Au regard du profil de l'élève je pencherais plutôt pour la deuxième option. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'a jamais lu d'album où le texte et l'image s'opposent mais je pense que majoritairement il a affaire à des albums où les deux instances sont redondantes ou collaboratives. Peut-être que comme certains autres élèves quand l'image ne correspond pas exactement au texte lu, l'image n'est pas une représentation du texte pour lui.

Un élève intervient sans avoir pris la parole pour affirmer que dans les livres l'image représente forcément ce qu'il y a décrit dans le texte, la manière spontanée de le dire confirme cette relation « normale » pour eux du texte et de l'image.

Ces premiers recueils de données ont été renforcés par les résultats d'une autre situation problème posée aux élèves. Si dans un premier temps je parlais du texte pour leur faire imaginer l'image, pour le deuxième recueil de données j'ai décidé de partir de l'image et de leur cacher le texte afin qu'ils le devinent. J'attendais tout comme pour le premier recueil soit un texte redondant et décrivant ce

que les élèves voyaient sur l'image ce qui me prouverait que spontanément l'image et le texte sont liés, soit un texte en opposition à l'image où reprenant des éléments qui ne seraient pas représentés sur l'illustration. Il serait alors possible d'affirmer que les élèves rencontrent souvent ce genre d'album et que cela ne les choque pas d'avoir un texte et une image différents sur l'espace d'une même page.

Pour réaliser cet exercice, j'ai décidé de choisir les pages 11 et 12 de *L'Afrique de Zigomar*. Sur cette illustration Pipioli est sur le dos du merle Zigomar qui est en train de prendre son élan pour décoller. A ce moment précis, une grenouille qui était présente sur la double page précédente et qui a surpris la discussion entre Pipioli et Zigomar au sujet du départ en Afrique, se précipite en courant derrière eux. Pipioli et Zigomar tournent la tête vers la grenouille et cette dernière semble leur parler car elle lève la tête vers les deux amis et ouvre la bouche.

J'ai donc distribué aux élèves une photocopie de la double page en A3 et j'ai recouvert le texte pour qu'ils ne puissent pas le voir. Par groupe de 3 ou 4, je leur ai demandé de rédiger sur une feuille un texte qui pourrait être celui que l'auteur a écrit. Il est à noter que j'ai choisi une double page pour laquelle le texte et l'image sont redondants et non en disjonction.

Pour cette activité, 6 groupes ont été constitué et tous les groupes m'ont rendu un écrit composé d'une à deux phrases. Seuls trois groupes sur les 6 ont correctement compris la consigne en ne décrivant pas l'image qu'ils avaient sous les yeux mais en imaginant le texte que l'auteur aurait pu écrire pour accompagner cette illustration. Ces trois groupes utilisent la première personne du singulier et ont intégré dans leur écrit des dialogues, les autres ont écrit à la troisième personne du singulier et leur texte est descriptif.

Voici les productions des trois groupes qui ont compris la consigne :

Groupe 1 : Bonjour, comment tu t'appelles ? Je m'appelle Zigomar.

Je peux monter sur ton dos s'il te plaît ?

Oui dit Zigomar.

Groupe 2 : Tu es sur de vouloir tenter ? Oui, on va essayer.

Attendez-moi, attendez-moi dit la grenouille.

Groupe 3 : La grenouille demande au merle si elle peut monter sur son dos. Le merle lui dit : oui, on part pour l'Afrique mais la route est longue !

Ces groupes se sont beaucoup appuyés sur l'illustration afin de réaliser leurs textes et ils se sont servis des éléments qu'ils connaissaient, comme le prénom du personnage par exemple. Toutes les productions d'élèves évoquent le départ des personnages pour l'Afrique mais aussi la présence de la grenouille qui avait déjà fait une apparition sur la double page précédente mais que l'auteur n'avait pas explicitement mentionné. Que les élèves reprennent les éléments présents sur l'image afin d'en déduire le texte écrit par l'auteur permet de confirmer que pour l'élève la « normalité » vient du fait que texte et image soient redondants et aillent dans le même sens.

Aucun groupe n'a exclu du texte la grenouille présente sur l'image, de même tous ont considéré qu'elle souhaitait accompagner Zigomar et Pipioli en Afrique. Cependant si les élèves avaient été habitués à côtoyer des albums dans lesquels existe une disjonction entre le texte et l'image ils auraient pu inventer un autre rôle pour la grenouille malgré l'illustration.

3.2 Hypothèse 2 : Une image en disjonction avec le texte dans un album de jeunesse perturbe voire angoisse l'élève et constitue un obstacle à la compréhension de l'histoire par ce dernier

Comme pour la première hypothèse, j'ai mis en place dans ma classe des activités qui m'ont permises de recueillir des données afin de valider ou d'infirmer cette seconde hypothèse. Mon but était de savoir si la disjonction, comme l'appelle Sophie Van der Linden dans son ouvrage *Lire l'album*, entre l'image et le texte pouvait constituer un obstacle à la compréhension de l'histoire par l'élève. De même je cherchais à voir si cela pouvait entraîner chez lui un sentiment d'insécurité voire une angoisse face à cette configuration qui lui est inhabituelle.

J'ai repris la même activité que j'avais déjà développée afin de vérifier ma première hypothèse. Ainsi, j'ai décidé de lire un texte aux élèves mais sans leur montrer l'illustration qui l'accompagnait. Contrairement à la première fois, j'ai choisi de prendre une double page de l'album (pages 19 et 20) où le texte et l'image sont en disjonction. Le texte affirme une chose qui ne se vérifie pas lorsque l'on observe l'illustration et un problème se pose alors au lecteur de savoir quelle instance est dans le vrai. Des difficultés de compréhension peuvent alors apparaître, surtout chez le jeune lecteur car il se trouve dans une situation contradictoire. Un lecteur expert a la capacité de prendre du recul sur le texte pour comprendre le jeu de l'auteur-illustrateur mais cela semble plus compliqué pour un élève de CE1 qui utilise parfois encore le décodage pour lire certains mots.

J'ai donc lu le texte aux élèves plusieurs fois dans son intégralité et avant de faire un retour en classe entière, je les ai fait mettre par groupe et je leur ai donné pour consigne de me décrire l'image qui pouvait accompagner ce texte. J'ai préféré réaliser ce travail avant le travail collectif afin

d'éviter que certains ne soient influencés par les propos tenus par leurs camarades. Avec le recul je me dis que j'aurai dû le faire à titre individuel car je me suis aperçue lors du cours dialogué que dans certains groupes un élève avait imposé son point de vue aux autres membres.

Voici les productions de chaque groupe :

Groupe 1 : C'est des ours polaires et des pingouins et il neige et des singes.

Groupe 2 : Ils sont à la montagne noire. 1

Ils sont au pôle-nord. 2

Ils se sont trompés de chemin. 3

La grenouille a mis de la neige.

Groupe 3 : Il y a de la neige. Il y a des singes qui jouent dans la neige.

Groupe 4 : Ils voient de la neige, les singes qui font une bataille.

Groupe 5 : Il neige en Afrique et il y a les singes dehors. Il y a les pingouins sur la banquise et il y a un ours blanc. Il y a des tigres sauvages.

En lisant ces productions d'élèves plusieurs remarques me viennent :

Remarque 1 : Tout d'abord, je peux noter qu'il y a un problème de cohérence pour les groupes 1 et 5. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cela : soit les différents membres du groupe n'étaient pas d'accord et ils ont mis chacun leur idée c'est pourquoi l'on retrouve une énumération d'animaux, soit ces groupes n'ont pas compris que les singes et les pingouins ne vivaient pas sur le même continent.

J'ai découvert plus tard lors de l'enregistrement que certains élèves avaient vu l'illustration que je cachais et qu'ils savaient donc que des pingouins étaient représentés ce qui explique en partie les contradictions au sein des groupes. L'ours polaire est aussi présent dans l'album, Zigomar le confond avec un lion, mais il est plus loin dans l'histoire, sur une page que les élèves ne pouvaient pas voir. Je pense donc que malgré mes recommandations, certains élèves ont dû aller lire le livre où ont demandé à un élève de la classe qui le connaissait de leur raconter l'histoire.

Remarque 2 : Les groupes 3 et 4 sont restés attachés au texte que je leur ai lu et ne se sont pas posés de questions particulières. Cela ne les dérange pas d'écrire que des singes jouent sous la neige, cela me confirme encore ma première hypothèse selon laquelle les élèves pensent spontanément à une relation redondante entre le texte et l'image.

Remarque 3 : Le groupe 2 a formulé des hypothèses en les classant de 1 à 4 même s'il manque le nombre pour la dernière proposition. Pour ce groupe, l'histoire ne se passe pas en Afrique mais plutôt à la montagne, ils évoquent la montagne noire qui est la plus près de chez eux, puis ensuite le pôle nord sûrement parce que c'est là-bas que l'on rencontre des pingouins, donc ils semblent se douter que sur l'image il n'y a pas de singes ou tout simplement la neige leur a fait penser à cet endroit. Ils pensent également que le merle a pu se tromper de chemin, dans l'enregistrement l'un des membres du groupe explique cette réponse en se basant sur la double page des oies qui se dirigent dans le sens inverse de Zigomar et de ses passagers. Enfin, la dernière remarque semble incongrue, cela peut se traduire par un problème de compréhension. Le groupe semble persuadé que l'histoire se passe dans un lieu froid où il peut neiger, mais la présence de singes les empêche d'imaginer qu'il puisse vraiment neiger, d'où cette explication farfelue selon laquelle la grenouille aurait créée de la neige. Lors de l'enregistrement les membres de ce groupe vont se contredire, si sur le papier ils semblent persuadés que l'histoire se déroule au pôle nord, à l'oral ils en arriveront à dire que finalement elle se déroule en Afrique. Je pense qu'une fois de plus, tous les élèves ne pensaient pas la même chose, ce qui me conforte dans l'idée que j'aurai dû faire ce travail individuellement.

A ce stade, je peux déjà affirmer que cette page a fait polémique au sein de la classe. Certains sont persuadés, qu'il y a des singes, d'autres des pingouins ou des ours polaires, certains pensent que l'histoire se passe en Afrique d'autres au pôle nord où à la montagne. Au sein même de chaque groupe des contradictions apparaissent et tous les élèves ne s'entendent pas forcément.

Lorsque j'ai demandé aux élèves lors du cours dialogué ce qu'il y avait sur l'illustration j'ai eu plusieurs types de réponses :

1) Une réponse hésitante

Temps	Personnes	Dialogues
00 :10	Enseignante	« Regardez ! Des singes ! » s'esclaffe Zigomar. « Comme ils sont drôles ! » Si je m'arrête là, selon vous, sur l'image, qu'est-ce qu'on voit ? M. ?
00 : 21	M.	Ben de la neige avec des singes.
00 : 24	Enseignante	Là, si je m'arrête là, comment tu sais qu'il y a de la neige ?
00 : 26	A.	(coupe la parole) Ben on l'a vu un peu sur le...
00 : 30	M.	Parce que quand t'as ouvert le livre, on a vu qu'il y avait de la neige et des singes
00 : 40	Enseignante	Est-ce que je le dis pas aussi à un moment donné qu'il y a de la neige ? Là je ne viens pas de le lire mais à un moment donné je le dit dans le texte.

Cet élève est placé en face du bureau dans la classe et il est possible qu'il ait vu une partie de l'image, cependant il ne semble visiblement pas avoir vu que les animaux représentés n'étaient pas des singes mais des pingouins. Plus tard, au fil de la discussion cet élève rajoutera :

04 :38	M.	Ben, il peut avoir des pingouins parce que quand y a de la neige euh ça refroidit l'eau et ça devient de la glace
---------------	----	---

Ici, il semble se remettre en question et envisager que des pingouins puissent être présents sur l'image. Un élève avant lui avait évoqué l'idée que cela puisse être possible.

08 : 00	M.	Ben il peut y avoir des singes parce qu'ils étaient en train de jouer et tout à coup il a fait froid et il neigeait
----------------	----	---

Enfin dans cette dernière intervention, il revient sur ce qu'il a dit plus tôt dans la discussion et envisage à nouveau que les animaux représentés soient des singes et cela malgré la neige. Autrement dit pour cet élève comme pour la plupart des élèves de la classe, répondre à la question n'est pas si évidente parce que de nombreuses contradictions entrent en jeu.

Je tiens compte également du fait que les élèves entendent les points de vue de leurs camarades et qu'ils peuvent être plus ou moins influencés par ces derniers. Il est possible que cet élève ait eu une idée de départ et qu'elle ait évolué au fil de la discussion. Son idée de départ est présente dans le verbatim car il était le premier à prendre la parole lors de l'enregistrement et pour lui, l'image représente des singes qui jouent sous la neige.

2) Des réponses non justifiées

Temps	Personnes	Dialogues
02 : 37	Enseignante	Non, là je ne comprends pas trop. S ?
02 : 42	S	Que y a des pingouins
02 : 45	Enseignante	Pourquoi y a des pingouins ?
02 : 47	S.	Parce que euh parce que euh parce que sur la banquise y a toujours des pingouins
02 : 54	Enseignante	Comment tu sais qu'ils sont sur la banquise ?
02 : 56	S.	Euh... parce que les pingouins ils sont toujours sur la banquise
03 : 04	Enseignante	Mais ça colle pas parce que je te demande pourquoi est-ce qu'il y a des pingouins, tu me dis parce qu'ils sont sur la banquise et je te dis comment tu le sais qu'ils sont sur la banquise tu me dis parce qu'il y a des pingouins
03 : 15	S.	Euh...
03 : 15	Enseignante	Donc, ça ne colle pas ton explication. Je ne comprends pas. Pourquoi pour toi il y a de la banquise et des pingouins ? Qu'est ce qui t'y a fait penser ?
03 : 25	S.	A la télé, j'ai vu que les pingouins ils étaient sur la banquise
03 : 31	Enseignante	Oui mais dans le texte que j'ai lu j'ai jamais dit qu'ils étaient sur la banquise. C'est pour ça que j'aimerais que tu me dises pourquoi tu as pensé ça..... Tu sais pas ?
03 : 45	S.	Non

Cet élève est le premier à affirmer que l'illustration représente des pingouins sur une banquise. Cependant il ne me donne aucune explication valable qui permettrait de justifier cette affirmation.

Selon moi, il y a trois explications possibles :

- soit il a vu l'illustration comme l'autre élève car sa table est située juste devant mon bureau
- soit il a dit cette réponse en la pensant vraiment mais sans pouvoir la justifier
- soit il a lu le livre à la maison bien que je leur ai demandé de ne pas le faire

Mais il n'est pas le seul de la classe à avancer des réponses qui ne peuvent être justifiées :

Temps	Personnes	Dialogues
01 : 08	Enseignante	D'accord, est ce que quelqu'un à autre chose à dire. M ?
01 : 11	M.	Ben... peut être que y avait les ours polaires
01 : 17	Enseignante	Pourquoi ? Est-ce qu'à un moment dans le texte, moi je le dis ?
01 : 21	M.	Non
01 : 23	Enseignante	Alors pourquoi tu penses à ça ?
01 : 27	M.	Hum... parce que les ours polaires ils sont blancs
01 : 33	Enseignante	Parce que les ours polaires sont blancs ? Et c'est quoi le rapport alors ? Toi, tu penses qu'il y a quoi sur l'image ?
01 : 48	M.	Des ours polaires
01 : 49	Enseignante	Pourquoi ?
01 : 51	M.	Ben parce que un ours polaire ça me fait penser à la neige

Pour cet élève aussi, il n'y a pas vraiment d'explication rationnelle au fait qu'elle cite la présence d'un ours polaire. Elle évoque dans un premier temps sa couleur, puis la neige qui lui ferait penser à cet animal ce qui est tout à fait possible. Elle n'évoque aucun autre animal, pingouins, phoques, rennes,... qui seraient présents dans l'album mais j'é mets quand même une réserve car à mon sens il est difficile à partir du texte lu d'imaginer des ours polaires.

3) Des réponses inattendues

Temps	Personnes	Dialogues
00 : 13	Enseignante	Donc à votre avis qu'est-ce que c'est qui est dessiné sur l'image ? L.A ?
00 : 22	L.A	Ben en fait je crois que, j'ai écrit sur ma feuille que le, la grenouille elle a mis de la fausse neige et... ensuite elle a demandé si elle pouvait aller sur le dos de... de l'oiseau et ensuite (inaudible) pour que la grenouille gâche leurs vacances.
00 : 50	Enseignante	Ah d'accord, mais comment elle aurait fait la grenouille pour faire de la fausse neige ?
00 : 54	L.A	Ben parce que elle aurait, elle aurait demandé à un monsieur ou elle aurait pu faire,... euh découper des morceaux de nuages (rire)

Cet élève invente une histoire incongrue afin de justifier la neige en Afrique. Cette explication tout à fait surréaliste m'apporte la preuve qu'un problème se pose pour lui, dans la mesure où les singes vivent en Afrique et qu'il ne neige pas en Afrique. Malheureusement quelques passages de l'enregistrement sont inaudibles mais il semble que pour lui, la neige soit de la fausse neige qui aurait été provoquée par la grenouille qui veut gâcher les vacances en Afrique de Zigomar et

Pipioli. L'image n'a pas encore été montrée aux élèves mais il semble déjà qu'apparaissent des problèmes de compréhension au sein même du texte.

D'autres élèves sont partis dans la même idée :

Temps	Personnes	Dialogues
03 : 47	Enseignante	G. ?
03 : 48	G.	Ben peut-être que qu'elle a pris des confettis, qu'elle les a peints en blanc et que elle a dit à l'oiseau de jeter les confettis
04 : 00	Enseignante	Mais qui ça ?
04 : 04	G.	Ben la grenouille
04 : 05	Enseignante	La grenouille, et alors du coup ils seraient où ?
04 : 11	G.	Ils seraient en Afrique mais...
04 : 17	Enseignante	En fait, ils seraient en Afrique et y aurait de la neige qui tombe parce que la grenouille a demandé à une personne de faire tomber la neige c'est ça ? où à un oiseau ?
04 : 23	G.	De faire tomber des confettis blanches
04 : 26	Enseignante	D'accord.
04 : 27	G.	Pour faire semblant de neiger.
04 : 28	Enseignante	Et donc selon toi, est-ce qu'il y a des singes sur l'image ?
04 : 31	G.	Euh oui, parce qu'ils vont courir pour aller se réchauffer.

Cette réponse est très confuse. Tout comme pour l'élève précédent, il semble que la contradiction venant du fait qu'il ne puisse pas neiger sur les singes pousse cet élève à trouver une solution et à inventer une fausse neige. Cette neige bien que faites de confettis semble pourtant froide car à la fin il précise que les singes vont la fuir pour aller se réchauffer.

Ces deux élèves n'étaient pas ensemble lors de la constitution des groupes donc soit l'un a influencé l'autre au moment du cours dialogué, soit ces deux élèves n'ont pas trouvé d'autres solutions que celles d'inventer une neige artificielle pour expliquer un phénomène qui leurs semblait impossible.

4) Des réponses cohérentes

Temps	Personnes	Dialogues
00 : 47	Enseignante	Euh... H. ?
00 : 49	H.	Peut-être ils se sont trompés de chemin parce que quand Zigomar ils disaient que les bêtes ils sont bêtes et justement ils allaient au bon chemin que Zigomar il allait au mauvais
01 : 03	Enseignante	J'ai pas tout compris, pour toi il se serait trompé de chemin ?
01 : 06	H.	Oui

Cet élève est le premier à évoquer une possible erreur de chemin au cours de l'échange collectif. Il fait partie du groupe 2 qui a fait plusieurs propositions lors du passage à l'écrit après la lecture. Parmi ces propositions il y avait celle selon laquelle les personnages pouvaient s'être trompés de chemin. J'aurais pu penser que cet élève ou un autre membre du groupe avait lu l'album à la maison et qu'il savait donc que les personnages se retrouveraient au pôle nord et non en Afrique. Cependant sa justification me laisse plutôt penser qu'il est arrivé à cette conclusion en prenant en considération les différents éléments donnés au fil de la lecture de l'album. Ainsi, je pense que lorsque j'ai lu qu'il neigeait, cet élève s'est dit que ce n'était pas possible qu'il neige en Afrique et il s'est remémoré une page précédente de l'album qu'il évoque d'ailleurs ici. La double page de l'album à laquelle il se réfère est une double page dans laquelle le texte et l'image sont redondants. L'illustration montre Zigomar et ses passagers se dirigeant vers la gauche et des oies sauvages au contraire allant vers la droite. Pipioli s'interroge car il sait que les oies volent vers l'Afrique quand vient l'hiver mais Zigomar lui répond qu'elles n'y connaissent rien et qu'elles ont sûrement dû oublier quelque chose c'est pour cette raison qu'elles volent dans le sens inverse du leur. Cet élève a fait le rapprochement entre la neige et cette direction qui était différente des oies, qui elles, partaient bien pour l'Afrique.

Cette idée selon laquelle Zigomar se serait trompé de chemin est évoqué par un autre élève de la classe qui ne faisait pourtant pas partie du même groupe que l'élève cité ci-dessus :

Temps	Personnes	Dialogues
05 : 02	Enseignante	L. ?
05 : 03	L.	Ben d'après moi y a y a des pingouins et des ours polaires parce que en fait ils se sont trompés de chemin ils sont allés vers... vers l'endroit où c'est ... vers l'endroit où y a de la glace donc du coup ils se sont trompés de chemin et les oiseaux qu'ils ont vu et ben peut-être que c'était sur cet... cet endroit qu'il faisait chaud un peu et que après ils sont partis parce que il faisait de plus en plus froid

Cet élève a pu être influencé par les propos de son camarade mais si elle a repris le raisonnement c'est qu'il lui semblait cohérent. Elle évoque également la double page sur laquelle les oies sont présentes.

Finalement, j'ai tenté de regrouper dans différentes catégories des réponses qui m'avaient été données et pour lesquelles j'ai constaté des similitudes. Cependant, il est impossible de classer de façon claire et nette ses réponses car très souvent lors du cours dialogué les élèves se sont eux-mêmes contredits.

Par exemple, l'élève que j'ai cité ci-dessus et qui justifiait très bien que les personnages aient pu se tromper de chemin a quand même dit plus tard dans la discussion :

Temps	Personnes	Dialogues
08 : 31	H.	En fait je crois que ils sont vraiment en Afrique parce que t'as pas, t'as pas dit que le soleil était pas là peut être qu'il a vraiment neigé mais toute la neige va fondre parce que t'as pas dit qu'y a plus le soleil donc y a toujours le soleil, donc toute la neige va fondre

Les élèves se sont remis en question tout au long de la discussion, ils avaient des idées arrêtées au début puis progressivement en écoutant les autres ils en sont venus à douter et à revenir sur leurs propos. Autant d'incertitudes me permettent d'affirmer que pour les élèves, la situation n'est pas si évidente même s'ils n'ont pas encore vu l'illustration accompagnant le texte à ce stade.

Certains pensent que l'image va illustrer le texte lu donc qu'il va y avoir des singes sous la neige. Ces élèves sont marqués par leurs lectures habituelles pour lesquelles les deux instances de l'album sont redondantes. Une contradiction aussi flagrante que la neige en Afrique ne leur fait pas remettre en cause cette configuration qui leur semble « naturelle » et « logique » selon leurs dires.

D'autres par contre comprennent bien que quelque chose se passe et qu'il est impossible que la neige tombe en Afrique. Pour expliquer cela soit ils inventent des théories farfelues, soit ils tentent de trouver des réponses dans les pages précédentes, soit ils ne trouvent pas de réponse mais ils sentent bien que la situation est confuse.

Je suis étonnée que les élèves se soient posé autant de questions et qu'ils aient développé autant de théories pour justifier leurs réponses, je pensais que la majorité me dirait que l'image représente des singes sous la neige sans se remettre en question, ce qui n'a pas été le cas.

Après ce cours dialogué, j'ai enfin montré l'illustration aux élèves et je leur ai posé une question : (même question lors la découverte de l'image de ma première séance)

« Quand tu as vu l'illustration tu as été :

-étonné (e) car tu ne t'attendais pas à ça

-rassuré (e) car tu te doutais que l'image ressemblerait à ça ».

Sur 19 élèves (20 étaient présents mais un élève a entouré la question au lieu de choisir une des deux réponses), 13 ont dit qu'ils étaient étonnés de voir cette illustration. Si lors de la première séance les résultats étaient plus serrés, ici il n'y a pas de doutes, les élèves ne s'attendaient pas à voir cette image accompagnant le texte que j'avais lu.

Ces résultats me confirment une fois de plus que les élèves n'ont pas l'habitude de voir des albums où texte et image sont en disjonction et au regard des contradictions qui apparaissent dans le discours de nombreux élèves, je peux affirmer que cette relation entre le texte et l'image les place dans une situation instable.

Après cette activité, j'ai finalement lu l'album en entier aux élèves. Je leur ai demandé ce qu'ils avaient compris à l'histoire et les élèves interrogés n'ont pas rencontré de difficultés particulières à comprendre que les personnages s'étaient trompés de chemin et que c'est pour cette raison qu'il existait un décalage entre l'image et le texte.

Temps	Personnes	Dialogues
00 : 06	Enseignante	Alors qu'est-ce que vous avez compris à l'histoire, maintenant que je vous l'ai lu en entier. V. ?
00 : 10	V.	Euh, qu'ils se sont trompés de direction, il sont... à la place d'aller en Afrique ils sont allés au Pôle Nord
00 : 16	Enseignante	Ils sont allés au Pôle Nord. Comment tu le, comment tu l'as su ça qu'ils s'étaient trompés ?
00 : 21	V.	Ben parce que, euh... déjà ils sont pas allés du côté du soleil quand on a vu les nuages, c'était pas le côté où le soleil il se levait et aussi euh ben quand ils sont arrivés ben y avait tout qui était gelé avec de la neige et des ours polaires
00 : 39	Enseignante	D'accord et quand tu parles du soleil, dans le texte, il disait quoi ?
00 : 43	V.	Euh que faut aller vers le soleil qui se lève
00 : 46	Enseignante	Et dans les images, il...
00 : 47	V.	Ben il est allé dans le sens contraire

Cet élève a donc bien compris l'histoire et il a relevé les indices dans l'album qui lui permettent de justifier ses réponses. Cela signifie que l'élève a pris du recul sur le texte mais aussi sur les images, car il a pu recueillir des informations implicites et leur donner du sens. Contrairement à ce que je

pensais, les élèves ont réussi à comprendre l’histoire sans pour autant être perturbés par l’existence d’un décalage entre le texte et l’image.

Temps	Personnes	Dialogues
02 : 52	Enseignante	Zigomar, est ce qu’il est parti en Afrique ?
03 : 00	Collectif	Non
03 : 01	Enseignante	Pas du tout, il est parti où ?
03 : 04	?	Au Pôle Nord
03 : 05	Enseignante	Au Pôle Nord ou au Pôle Sud mais dans un endroit où il fait très froid
03 : 08	A.	Maîtresse ?
03 : 09	Enseignante	A ?
03 : 10	A.	En fait, quand y avait les oiseaux bleus là ils se sont trompés de direction, ils allaient dans la bonne direction que lui il s’avait trompé. L’oiseau bleu là,...
03 : 20	Enseignante	Qui s’était trompé... alors attends, je retrouve la page, ici
03 : 25	A.	En fait, ils allaient dans la bonne direction c’est lui qui allait dans la fausse

Cet élève a également utilisé les indices présents sur les premières pages pour comprendre le véritable fond de l’histoire. Je ne pensais pas que les élèves puissent être aussi observateurs et puissent faire des liens entre le texte et les images.

Temps	Personnes	Dialogues
05 : 12	Enseignante	Très bien. H., est ce que tu veux rajouter quelque chose ?
05 : 17	H.	En fait je pense que l’oiseau en fait il faisait semblant qu’il savait ou c’était parce qu’il voulait pas dire que il savait pas parce qu’il voulait qu’ils croient qu’il...
05 : 33	Enseignante	Voilà, est ce qu’il l’a fait méchamment le merle ?
05 : 34	?	Non

Ici, cet élève va un peu plus loin dans la compréhension de l’histoire car non seulement il a compris que les personnages s’étaient trompés de chemin mais il précise également que Zigomar ne savait pas où était l’Afrique et que c’est pour cela qu’ils se sont retrouvés au Pôle Nord. Je pense que son intervention a permis à d’autres élèves de la classe de saisir le sens réel du texte car tous n’avaient pas compris que le merle n’avait pas fait exprès de se tromper de chemin.

Enfin, au cours de cet échange, je me suis rendue compte que ce qui pouvait constituer un obstacle pour moi ne l'était pas nécessairement pour les élèves. Ainsi, depuis le début de ma recherche, je tente de montrer que la disjonction entre texte et image peut constituer pour l'élève une difficulté pouvant le placer dans une situation inconfortable voire même angoissante. Cependant, lors de cet enregistrement j'ai posé la question suivante à mes élèves: « Qu'y a-t-il d'original dans cet album que vous ne rencontrez pas forcément dans vos lectures habituelles ? ». Pour moi, la question était claire et précise et j'étais persuadée que spontanément les élèves me diraient que l'image est différente du texte. Toutes les activités faites en amont portaient sur ce sujet et je pensais que pour les élèves cela posait problème. A mon grand étonnement, aucun élève ne m'a donné la réponse que j'attendais. Certains ont évoqué que les personnages étaient des animaux, d'autres se sont concentrés uniquement sur les images et sur la place du soleil dans ces dernières. Il a fallu de nombreuses minutes avant qu'un élève me dise que dans le texte, l'auteur parlait d'un animal et que ce n'était pas ce dernier qui était représenté sur l'image.

Temps	Personnes	Dialogues
09 : 47	H.	C'est que il se trouve qu'il pense que c'est un éléphant alors que ça en est pas un

Ainsi, pour les élèves le décalage entre le texte évoquant un animal d'Afrique et l'image représentant un animal du Pôle Nord ne constituait pas du tout un obstacle dans la mesure où ils ne l'ont pas évoqué au cours de la discussion. Ce que je pensais être une difficulté pour eux, était finalement insignifiant à leurs yeux. Par rapport à ma deuxième hypothèse, il est clair que les élèves ont rencontré des difficultés lors de l'étude de la double page où texte et image étaient en disjonction. De nombreuses contradictions sont apparues, des réponses extravagantes ont été données afin de justifier des phénomènes qu'ils ne comprenaient pas notamment la neige en Afrique. Malgré cette instabilité au cours de cet exercice, il n'y a pas eu pour la majorité des élèves, des difficultés de compréhension globale de l'album. Les élèves ont été très observateurs et se sont servis de tous les éléments que l'auteur avait glissés entre les lignes du texte ou de l'illustration pour donner du sens à l'ensemble de l'histoire : le soleil, le vol des oies,...

A partir du texte, des élèves ont même compris que Zigomar ne savait pas aller en Afrique et qu'il ne mentait pas pour tromper ses compagnons mais véritablement pour tenter de cacher son ignorance. L'auteur joue en faisant souvent répéter à la souris et à la grenouille « Je ne voyais vraiment pas ça comme ça. » en parlant de chaque animal rencontré.

Au regard des données recueillies, il me semble que les élèves ont été surpris de découvrir une image en contradiction avec le texte mais une fois la surprise passée, ils ont pour la plupart compris le mécanisme et cela ne les a pas perturbé pour la compréhension de l'histoire.

Pour terminer ma recherche, j'ai décidé d'interviewer quelques élèves de différents niveaux afin d'avoir une vue d'ensemble sur la façon dont les élèves avaient vécu cette séquence d'activités.

Au départ, j'avais prévu d'enregistrer trois élèves mais par manque de temps je n'ai pu en interroger que deux. Mes questions étaient préparées à l'avance et j'ai posé exactement les mêmes aux deux élèves. Les deux élèves n'ont pas été choisis au hasard dans la classe et leurs profils sont différents. Le premier élève interrogé est un élève qui ne rencontre pas de difficultés scolaires particulières et qui a participé de nombreuses fois lors des cours dialogués. Le second est plus discret, il ne participe que très rarement lorsqu'il n'est pas sollicité, il n'a donc pas pris part aux différents cours dialogués. De plus, il rencontre quelques difficultés scolaires souvent lié à son manque d'attention.

Les questions étaient les suivantes :

1- Comment avais-tu imaginé l'illustration ?

Pour cette question je demande à l'élève de me décrire l'illustration de la double page sur laquelle porte la disjonction. Le texte parle de singe mais l'image représente des pingouins. A ce stade, les élèves ont déjà vu l'image et ici, ils n'ont qu'à répéter ce qu'ils ont déjà dit lors du travail de groupe avant la découverte de l'illustration.

2- Comment as-tu réagi quand tu as vu l'image ?

Cette deuxième question a déjà été posée aux élèves lors de la découverte de l'illustration quand ils ont dû cocher s'ils s'attendaient à ce genre d'image ou si au contraire ils avaient été surpris.

Ces deux questions permettent de mettre les élèves à l'aise car ils y ont déjà été confronté en amont, ils connaissent donc plus ou moins la réponse qu'ils vont formuler et ont ainsi moins peur de répondre. Cela leur permet de ne pas être trop bloqués au début par la présence du magnétophone placé sur la table et de l'oublier plus facilement par la suite.

3- Pourquoi à ton avis l'auteur a fait ça ?

Nous venons de parler de la disjonction entre l'image et le texte et cette question un peu plus compliquée pousse les élèves à réfléchir aux intentions de l'auteur lors de la réalisation de cet album. Il est à noter que les élèves ont déjà lu plusieurs albums de Philippe Corentin et qu'ils connaissent l'esprit de cet auteur-illustrateur qui s'amuse beaucoup avec les mots (*Zigomar n'aime*

pas les légumes), les situations (*L'Ogre, le loup, la petite fille et le gâteau*) ou les illustrations. (*L'Afrique de Zigomar*).

4- *Qu'as-tu compris à l'histoire ?*

J'ai posé cette question de façon collective lors du dernier cours dialogué mais je souhaitais que les élèves me donnent ici une réponse plus personnelle pour savoir si l'histoire avait bien été comprise par l'ensemble des élèves et non par une petite minorité.

5- *Que penses-tu de cet album par rapport à tes lectures habituelles ou aux livres que tu connais ? Est-il différent ? Pourquoi ?*

Je souhaite savoir avec cette question, si les élèves sont souvent confrontés à ce genre d'album où texte et image ne sont pas uniquement redondants voire complémentaires. Les réponses données peuvent constituer un point de départ pour des séquences de littérature qui pourraient apporter des compétences et des connaissances nouvelles aux élèves. Ainsi il est intéressant de savoir à quel type d'albums les élèves sont confrontés de façon régulière pour leur proposer de nouvelles rencontres littéraires.

Question 1

Pour les deux premières questions, les élèves ont donné les mêmes réponses. Tous deux avaient imaginé sur l'illustration des singes, le premier élève a même rajouté qu'il voyait un arbre où les singes pouvaient se suspendre.

Question 2

Dans la même continuité, les deux élèves ont reconnu avoir été étonné ou surpris lors de la découverte de l'image. J'ai demandé au deuxième élève s'il avait imaginé à un moment que les personnages puissent ne pas être en Afrique et il m'a répondu oui car j'avais lu dans le texte qu'il neigeait.

Question 3

Pour cette question, je n'ai pas eu de réponse de la part du deuxième élève mais le premier m'a fait une proposition de réponse en disant que l'auteur-illustrateur avait sûrement voulu « s'amuser avec le livre », il voulait que « le lecteur soit surpris » et que « ça fasse une belle histoire à la fin ». Quand je lui ai demandé si l'auteur l'avait fait pour « embêter » le lecteur, cet élève m'a répondu que l'auteur voulait juste s'amuser.

Je pense que pour l'élève il n'y a donc pas de difficulté à ce que le texte et l'image soient en désaccord dans la mesure où il n'a pas été perturbé par ce mécanisme. Il a compris l'esprit de Philippe Corentin au travers des différentes lectures que j'ai pu faire en classe et il sait qu'il aime beaucoup s'amuser dans ces albums et surprendre son lecteur.

Question 4

A cette question le premier élève m'a donné une réponse développée : « Zigomar voulait aller en Afrique mais il savait pas comment y aller. Il croyait qu'il allait en Afrique alors qu'il allait pas en Afrique. Il rencontre des singes mais c'est pas des singes en fait c'est des pingouins, il rencontre un phoque, il rencontre un ours polaire et il croit que c'est un lion. »

Le deuxième élève, au contraire, n'a pas su développer sa réponse : « Ils sont allés au Pôle Nord, ils se sont trompés de chemin et c'est tout ».

Si le premier élève évoque une différence entre le texte et l'image en évoquant les animaux que pensent voir les personnages et ceux qu'ils rencontrent réellement, le deuxième élève n'en parle pas du tout. Ainsi, je peux affirmer que pour le premier élève la disjonction texte, image ne constitue pas une gêne à la compréhension de l'histoire, par contre il en va autrement pour le deuxième élève.

Deux hypothèses à l'égard de cet élève peuvent être formulées :

- soit il a compris l'histoire dans sa globalité, sûrement en écoutant les réponses données par ses camarades lors du cours dialogué mais il n'a pas saisi le jeu de l'auteur et l'ironie présente dans le texte du fait de la disjonction entre le texte et l'image. Cette situation a donc été perçue comme un obstacle pour l'élève.
- soit l'élève a compris l'histoire tout aussi bien que le premier et s'il n'évoque pas la partie de l'histoire où le texte et l'image sont en disjonction, c'est que pour lui cette situation ne lui a posé aucun problème.

Question 5

Pour cette dernière question, les deux élèves m'ont affirmé avoir l'habitude de lire des albums dans lesquels texte et image sont en disjonction. Au regard du faible nombre d'albums de ce genre j'en doute fortement, d'autant plus qu'aucun des deux n'a su me donner un titre, cependant ces réponses m'ont fait comprendre que pour les élèves le décalage présent dans *L'Afrique de Zigomar* ne constituait pas un obstacle.

Extrait de l'interview avec le premier élève :

Temps	Personnes	Dialogues
04 : 09	Enseignante	Et est-ce que tu en lis beaucoup des livres comme ça, comment ils sont la plupart...
04 : 13	L.	Oui j'en ai lu comme ça.
04 : 15	Enseignante	Ah c'était quoi le nom ?
04 : 17	L.	Je sais plus mais c'était trop bien.
04 : 19	Enseignante	Ça te plait toi quand c'est comme ça ?
04 : 20	L.	Oui mais j'aime bien les autres livres.
04 : 25	Enseignante	C'est quoi les autres livres pour toi ?
04 : 28	L.	C'est que le texte il a toujours un lien avec les dessins alors que là il en a pas.
04 : 33	Enseignante	D'accord et qu'est ce qui selon toi est le plus simple à lire ?
04 : 40	L.	Je sais pas.
04 : 41	Enseignante	Tu sais pas. Est-ce que ça, ça te dérange que le texte soit pas en lien avec l'histoire... avec l'image, pardon
04 : 50	L.	Non parce que c'est plus sympa.
04 : 55	Enseignante	C'est plus sympa, tu trouves ça bien et est-ce que toi ça t'a bloqué pour comprendre l'histoire ?
05 : 00	L.	Non ça m'a pas posé problème.

Tout est dit dans ce passage, l'élève a complètement adhéré au jeu de l'auteur-illustrateur. Cette situation lui a plu et ne lui a posé aucun problème de compréhension. Au regard des réponses données en amont je pense que cet élève n'a en aucun cas été perturbé par la disjonction malgré ce que je pensais.

Extrait de l'interview avec le deuxième élève :

Temps	Personnes	Dialogues
03 : 08	Enseignante	Est-ce que ça t'arrive souvent de lire des livres où les images ne sont pas pareil que le texte ?
03 : 10	M.	Euh Oui
03 : 14	Enseignante	Tu as lu quoi par exemple ?
03 : 20	M.	Euh... je sais plus. J'en lis plus.
03 : 27	Enseignante	Donc ça t'es arrivé des fois que le texte justement ne représente pas ce qui était dessiné ?
03 : 31	M.	Non
03 : 33	Enseignante	Non ? Ça t'es jamais arrivé ? Mais tu viens de me dire oui. Que tu lises des livres, oui, moi je te demande est-ce que tu lis des livres où le texte il est différent de l'image comme là
03 : 44	M.	Ça oui
04 : 01	Enseignante	Ah ça t'arrive. Et est-ce que tu trouves ça plus difficile à comprendre qu'un livre dans lequel le texte est pareil que l'image ?
04 : 07	M.	Non.

Pour cet élève, la situation est quelque peu différente. Tout au long de l'entretien, ses réponses ont été très brèves, il m'a souvent répondu qu'il ne savait pas, notamment pour la question 3. Lors de la dernière question retranscrite ci-dessus l'élève se contredit. Je ne peux pas dire si cette confusion est liée au fait qu'il n'arrive pas à distinguer deux types d'albums, ceux à l'image et au texte redondants et ceux à l'image et au texte en disjonction où s'il ne comprend pas bien le sens de mes questions.

Bien qu'un élève sur les deux ne m'ait pas donné beaucoup d'informations ne sachant pas quoi me répondre et bien que je ne puisse pas généraliser cela à l'ensemble des élèves de ma classe, une chose ressort quand même de ces entretiens c'est que pour ces deux élèves, aucune difficulté de compréhension ne s'est posée malgré une disjonction entre texte et image. Cette dernière a d'ailleurs été très peu perçue par les élèves eux-mêmes car il m'a fallu insister lourdement pour qu'ils m'en parlent. Ce type d'album ne leur a pas paru plus dur à comprendre qu'un album à texte et image redondants et certains élèves ayant réussi à prendre du recul sur l'histoire ont même apprécié le jeu de l'auteur-illustrateur.

Finalement, je me suis rendue compte qu'une situation qui me semblait pouvoir poser problème aux élèves n'avait pas été considérée par eux comme une difficulté. En tant qu'adulte il me semble que nous pouvons créer des obstacles aux élèves parfois à des endroits où justement il n'y en a pas, d'où

l'importance de partir de leurs connaissances personnelles et de leurs vécus, ici leurs rencontres littéraires, pour adapter au mieux notre enseignement.

4- Perspectives

4.1 Perspectives professionnelles

Cette recherche va permettre dans le futur de changer certains éléments dans ma pratique professionnelle. Tout d'abord, je me suis rendue compte qu'il était très important d'ouvrir les élèves à un large panel d'albums. Certains élèves ne lisent pas, d'autres lisent mais ne s'autorisent pas à lire autre chose que ce à quoi ils sont habitués. L'école est ici pour apporter aux élèves une culture commune comme le préconise le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est au rôle de l'école de proposer aux élèves des lectures enrichissantes pour lesquelles ils sont confrontés à des techniques, des illustrations, des relations texte, image,... différents des livres qui leur sont familiers. Par le biais de séquences littéraires organisées en réseau, il me semble que les élèves peuvent aborder la découverte d'un auteur, d'un illustrateur, d'un genre littéraire, d'un personnage,... avec aisance. Je tenterai donc pour le futur d'organiser au mieux ces réseaux littéraires afin de permettre aux élèves de réaliser de nouvelles rencontres avec les albums et surtout de les sensibiliser à une culture littéraire riche et commune.

Un autre point auquel je n'avais pas réfléchi jusqu'à présent, me semble essentiel à prendre en compte à l'avenir. Comme je le disais ci-dessus, pour moi la disjonction entre le texte et l'image devait poser problème aux élèves surtout en cycle 2. Lors de l'émission de mes hypothèses, j'avais déjà en tête que pour les élèves cela constituerait un obstacle de rencontrer une image ne décrivant pas le texte qui l'accompagne. Si je peux affirmer que les élèves ont spontanément imaginé des images redondantes aux textes que j'avais lus lors des activités, je ne suis pas certaine par contre que la disjonction leur pose un réel problème ou du moins la disjonction au sens ou moi, en tant qu'adulte, je l'entends. C'est alors que j'ai compris qu'il était nécessaire de partir des connaissances des élèves. Il m'arrive de penser que les élèves sont vierges de toutes connaissances à propos d'une notion abordée lors d'une séquence. Cela n'est évidemment pas le cas et il me semble que pour ma pratique professionnelle future il est important que je prenne en compte cette variable non seulement pour m'adapter aux réels besoins de mes élèves mais aussi pour ne pas créer des obstacles qui au départ n'existent pas.

4.2 Perspectives de recherche

Avec le recul, je me rends compte qu'au cours de cette recherche, des éléments auraient pu être modifiés. Lors des activités réalisées en classe, il me semble que j'ai recueillie beaucoup de données qui n'étaient pas aussi objectives que ce que j'aurai voulu. En effet, lorsque j'ai demandé aux élèves d'imaginer l'illustration pour laquelle le texte était en disjonction, le dispositif n'était pas le plus adapté à la situation. Je les ai fait mettre directement par petit groupe avec une seule feuille sur laquelle ils devaient me décrire l'image accompagnant le texte que je venais de lire. Par ce procédé je n'ai eu que le point de vue d'un seul élève, celui « leader » dans le groupe ou les propositions de chaque élève du groupe mais sans aucune cohérence entre elles et sans savoir à qui rattacher chacune d'entre elles. Il aurait été plus judicieux il me semble, de demander ce travail aux élèves mais de façon individuelle dans un premier temps. L'influence entre les élèves est très forte, je le démontre au cours de ma recherche quand lors d'un cours dialogué un élève me donne trois réponses différentes à une même question. Du fait de ce dispositif, je n'ai pas eu de données précises pour chaque élève et les analyses que j'ai faites ne l'ont été que sur des données générales.

De même, il aurait été intéressant d'organiser plus d'entretiens individuels comme j'ai pu le faire pour la fin de ma recherche. Je n'ai pu malheureusement recueillir que le ressenti de deux élèves par manque de temps. Leurs points de vues auraient également dû être recueillis directement après la lecture du texte et non pas après le travail réalisé en groupe et le cours dialogué. Ainsi quand je pose ma quatrième question portant sur ce que l'élève a compris de l'histoire celui-ci peut me répéter ce qui a été dit lors de l'échange avec ses camarades sans pour autant avoir compris par lui-même. En ce qui concerne le premier élève je ne doute pas de sa compréhension et de l'objectivité de ses réponses mais mon avis est plus mitigé au sujet du deuxième élève.

Enfin, si cette recherche était à refaire je prendrai en considération les connaissances des élèves. En tant qu'adulte, nous n'avons pas le même regard qu'eux. Ce qui peut nous sembler être une formalité peut représenter pour eux un véritable obstacle et au contraire une chose pour laquelle nous envisageons de grandes difficultés ne peut être qu'un détail pour eux. La disjonction entre le texte et l'image était présente pour les élèves mais pas là où je le pensais. La difficulté ne résidait pas dans le fait de ne pas voir un éléphant là où il aurait dû être mais dans le fait de voir des animaux vêtus et habiter dans un nid aménagé en chambre comme des Hommes. En tant qu'adulte nous avons intégré des schémas et des mécanismes qui nous semblent innés et qui pourtant ne le sont pas comme la personnification des personnages. Si cette recherche était à refaire, je la commencerais donc par un travail sur l'anthropomorphisme des personnages d'album.

Conclusion

Pour conclure si je reprends ma première hypothèse : **Une image redondante au texte dans un album de jeunesse est rassurante pour l'élève et facilite la compréhension de l'histoire par ce dernier.** Je peux dorénavant affirmer que les élèves sont habitués à lire des albums dans lesquels le texte et les images sont redondants ou complémentaires. Pour eux la normalité réside en cela et il ne leur viendrait pas à l'idée qu'un auteur puisse écrire un texte différent ou contraire à l'illustration qui l'accompagne. Lors des cours dialogués, ils disent eux-mêmes qu'une telle situation les mettrait en échec voire dans l'embarras et pourrait les perturber pour comprendre l'histoire. Tout au long des activités réalisées autour de l'album et notamment au moment de dévoiler le texte ou l'image je n'ai pas ressenti une certaine angoisse chez mes élèves. Ils étaient persuadés que l'image représenterait ce qui avait été lu et inversement que le texte décrirait l'illustration. Je ne peux donc pas affirmer que les élèves sont rassurés quand ils lisent des albums aux textes et images redondants car il est logique pour eux qu'il en soit ainsi. Etre rassuré est important lorsque l'on doute, mais les élèves ne doutent pas, ils n'envisagent aucune autre option dans la mesure où « c'est le but d'un livre » d'avoir des images en lien avec des textes. Enfin les élèves n'ont pas rencontré de problèmes particuliers de compréhension, je lisais d'abord le texte et je leur montrais les images au fur et à mesure de la lecture. Pour la bonne conduite de mes activités, je n'ai pas pu lire l'album d'une traite, il m'a fallu faire des pauses et parfois le temps qui s'écoulait entre deux activités pouvait être long en raison de vacances ou d'impératifs. Il était nécessaire de faire des rappels en début de séance afin que tout le monde se remémore l'histoire et les élèves ne rencontraient aucune difficulté pour la reformuler.

En ce qui concerne ma deuxième hypothèse : **Une image en disjonction avec le texte dans un album de jeunesse perturbe voire angoisse l'élève et constitue un obstacle à la compréhension de l'histoire par ce dernier.** A l'issue de ma recherche j'aurai tendance à infirmer cette hypothèse car s'il existe bien une disjonction pour l'élève dans l'album étudié, elle n'est pas là où je l'avais imaginé. Les élèves n'ont pas été perturbés outre mesure par le décalage entre l'image et le texte. La plupart ont très bien compris l'histoire et ont su recueillir les indices implicites laissés par l'auteur au fil des pages. Ces derniers leur ont permis de comprendre que les personnages s'étaient trompés de chemin et c'est pour cela que voir des animaux du Pôle Nord à la place de ceux d'Afrique n'a pas perturbé leur compréhension. Comme je le disais dans les perspectives de recherche je n'ai pas pu recueillir le sentiment des élèves individuellement du fait d'un mauvais dispositif de recueil de données, je ne peux donc que généraliser mes résultats. Sans doute les

difficultés sont apparues pour certains élèves mais je pensais en débutant ce travail que cela concernerait la majorité, ce qui n'a finalement pas été le cas. Cependant, une nouvelle recherche pourrait être envisagée afin de travailler avec les élèves sur le principe de l'anthropomorphisme. C'est en voulant infirmer ou valider mes propres hypothèses que je me suis rendue compte que la personnification des personnages d'album n'était pas une évidence pour les élèves. Au regard des résultats des questionnaires distribués lors de la première séance, des élèves avaient imaginé que la scène se passait en extérieur. Les personnages étant une souris et un merle, la réponse était tout à fait acceptable et ils ont donc été surpris de découvrir la scène dans une chambre meublée avec des personnages habillés comme des êtres humains. Il serait alors intéressant d'initier une recherche sur ses représentations que nous pouvons avoir en tant qu'adulte et les comparer à celles des élèves.

Cette recherche ne m'a pas permis de trouver une réponse précise à ma problématique mais elle m'a fait prendre conscience, sans que je m'y attende, qu'il faut recueillir les connaissances et les prérequis des élèves avant de commencer une séquence pour être sûr, en tant qu'adulte, de partager les mêmes représentations qu'eux.

Bibliographie

Ouvrages :

ALAMICHEL D. (2000). *Albums mode d'emploi cycles 1,2 et 3*. CRDP Créteil, coll. Argos Démarches

BERTRAND G. et DURAND M. (1975). *L'image dans le livre pour les enfants* : l'Ecole des loisirs

GARDNER H. (1997). *Les formes de l'intelligence* : Edition Odile Jacob, coll. SCIENCES

GONDRAND H. et MASSOL J.F (2007). *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*. Canopé – CRDP Grenoble, coll. Les cahiers de Lire écrire à l'école

HOUYEL C. et POSLANIEC C. (2000), *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris, France : Hachette Education, coll. Pédagogie pratique à l'école

LAPAGE F. (2003). *La littérature pour la jeunesse 1970-2000*. Montréal, Canada : Fides

NICOLAJEVA M. et SCOTT C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York : Garland Publishing

NODELMAN P. (1988) *Words About Picture Books*. The University of Georgia Press, Athens

TAUVERON C. (2002) *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM, Cycle 2 et 3*. Hatier Pédagogie

VAN DER LINDEN S. (2007). *Lire l'album : L'atelier du poisson soluble*

Articles :

BARDIN L. (1975). *Le texte et l'image* in Communication et langages. Volume 26, numéro 1, p. 98-112

BARTHES R. (1964). Rhétorique de l'image in Communications. Volume 4, numéro 1, p 40-51 (Recherches sémiologiques)

Albums de jeunesse :

CORENTIN P. (1990). *L'Afrique de Zigomar* : l'Ecole des loisirs

Sites :

<https://books.google.fr/books?isbn=2762124042> consulté le 30/01/2016

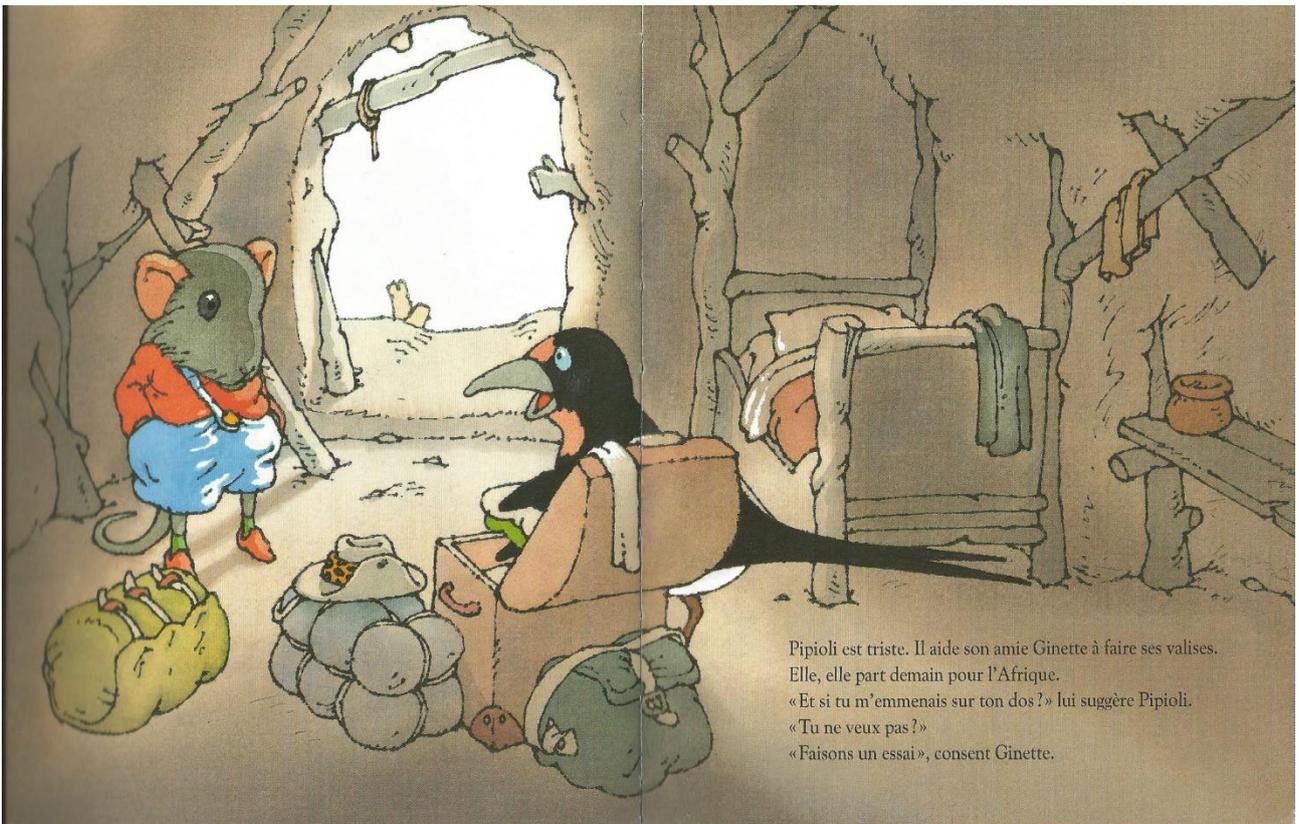
<http://asl.univ-montp3.fr/e31slmc/cours/powerpoint/E33-Presentation-3.pdf> consulté le 30/01/2016

<https://books.google.fr/books?isbn=1136771514> consulté le 31/01/2016

<http://www.ien-st-jacques.ac-rennes.fr/conflectureTauveron.pdf> consulté le 08/05/2016

Table des annexes

Annexe 1 : Les pages 3 et 4 de l'album de *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin supports de la première activité



Pipoli est triste. Il aide son amie Ginette à faire ses valises.
Elle, elle part demain pour l'Afrique.
« Et si tu m'emmenais sur ton dos ? » lui suggère Pipoli.
« Tu ne veux pas ? »
« Faisons un essai », consent Ginette.

Annexe 2 : Le questionnaire distribué aux élèves après leur avoir lu le texte des pages 3 et 4

1- Selon toi où se passe l'action ?

- Dans une chambre
- Dans une cuisine
- A l'extérieur

2- Selon toi combien Ginette a-t-elle de sacs ?

- 1
- 3
- 5

3- Selon toi, quel objet emporte Ginette pour aller en Afrique ?

- Un pull
- Un chapeau
- Des lunettes de soleil

4- Selon toi, quels sont les personnages présents sur l'illustration ?

- Pipioli et sa maman
- Ginette et la maman de Pipioli
- Ginette et Pipioli

5- Selon toi, comment est Pipioli ?

- Joyeux
- Triste
- Enervé

Annexe 3 : Les pages 11 et 12 de l'album de *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin supports de l'activité suivante : Imaginer le texte qui accompagne cette image (texte caché pour les élèves)

Dès le lendemain, au petit matin, ils décident de partir.
« Attention aux coups de soleil ! » leur a dit mère souris.
Zigomar, son passager sur le dos, prend son élan pour décoller.
« Hep! hep! Attendez-moi ! » crie une grenouille. « J'ai entendu votre conversation hier soir. L'Afrique, les éléphants, les singes et tout et tout, ça doit être rigolo ! Je peux partir avec vous ? »



Annexe 4 : Productions d'élèves : imaginer le texte à partir de l'illustration
(pages 11 et 12)

Groupe 1 :

Bonjour comment tu t'appelle je m'
appelle ^{au} Zigomar.
- Je peu monter sur ton daut ~~si~~ cile te plais
qui dit " Zigomar

Groupe 2 :

Tu est sur de t'enter ou on vas
aussé yai. Et tandem moi atandé moi dit la
grenouille.

Groupe 3 :

La grenouille demande au merle si elle peut monter sur son
dos. Le merle lui dit oui on par on aфриque mes la route
est longue !

Groupe 4 :

La grenouille monte sur le dos de
ziogomar. son savoir aфриque.

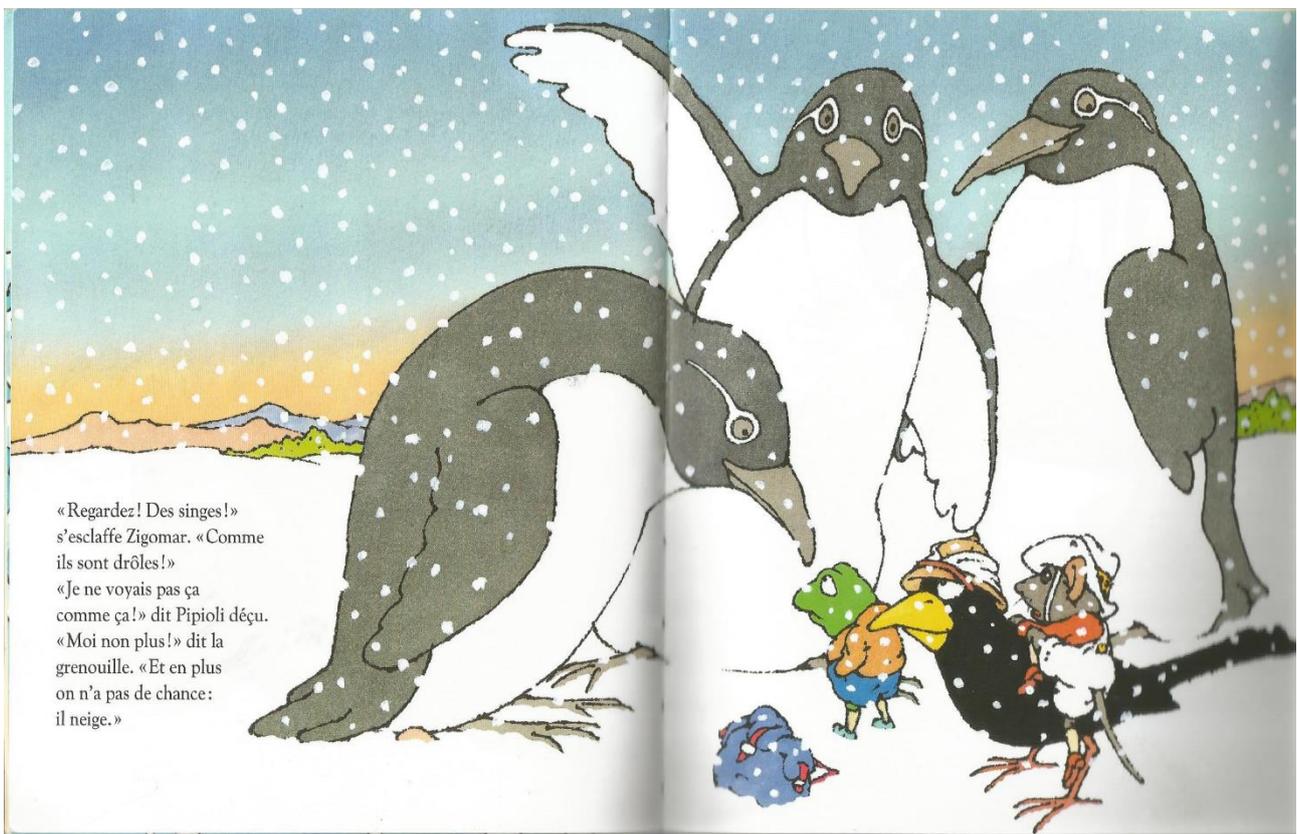
Groupe 5 :

Il va faire un éré de décollage.
La grenouille et la souris et ziogomar vont
partir en aфриque.

Groupe 6 :

Il va en aфриque.
La grenouille demande a ziogomar ~~est~~
si elle peut venir.

Annexe 5 : Les pages 21 et 22 de l'album de *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin supports de l'activité suivante : Imaginer l'illustration qui accompagne le texte que je viens de vous lire



Annexe 6 : Productions d'élèves : imaginer l'illustration à partir du texte lu
(pages 21 et 22)

Groupe 1 :

C'est des ours polaire et des pingouin
et il neige et des singes.

Groupe 2 :

Il sons à la montagne noir 1
Il sons au polnor 2
Il se son tromper de chemin 3
La grenouille à mi de la neige

Groupe 3 :

Il y a de la neige.
Il y a des singe qui jou dans la
neige.

Groupe 4 :

Il voit de la neige, les singes qui
font une bataille

Groupe 5 :

Il neige en Afrique, et il a les singes de la forêt. Il y a les pingouins
sur la banquise et il y a un ours blanc. Il y a des tigres sauvages.