



Comprendre l'album au cycle 1

Mélissa Picot

► To cite this version:

| Mélissa Picot. Comprendre l'album au cycle 1. Education. 2018. dumas-01887670

HAL Id: dumas-01887670

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01887670>

Submitted on 4 Oct 2018

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par

Mélissa PICOT

Soutenu le

27 juin 2018, à Blois

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Français

Comprendre l'album au cycle 1

Dirigé par

Mme Christine RAMAT, formatrice Lettres, ESPE CVL

Devant une commission d'examen composée de

Mme Anne FEUNTEUN, présidente, Maître de conférences Sciences de l'Éducation,
Université D'Orléans – ESPE CVL

Mme Christine RAMAT, directrice du mémoire, formatrice Lettres, ESPE CVL

M. Gilles LEGAL, Professeur des écoles Maître Formateur, ESPE CVL

Année universitaire 2017-2018

Sommaire

Introduction.....	3
Comprendre l'album au cycle 1 – le cadre théorique	6
1. La compréhension du récit.....	6
1.1. Evolution de la compréhension en lecture	6
1.2. Qu'est-ce qu'un récit ?	8
1.3. Que signifie comprendre un récit au cycle 1	9
2.L'album, un genre complexe	12
2.1. La littérature de jeunesse et sa double énonciation texte / image	12
2.2. Les spécificités de l'album	13
3.Le rapport texte-image : un enjeu pour la compréhension	16
3.1. Les spécificités du texte dans l'album.....	16
3.2. Les spécificités de l'image	17
3.3. Rapports et fonctions du textes et de l'image dans les albums	20
4.Appréhender le rapport texte image : une tâche complexe mais un enjeu de la compréhension – Mon questionnement et mes hypothèses de recherche	23
Comprendre l'album, tirer parti de la relation texte-image : mise en œuvre en grande section de maternelle	26
1. Comprendre un album sans texte en grande section.....	26
1.1. Présentation de l'album étudié : <i>Loup Noir</i> d'Antoine Guilloppé	27
1.2. Présentation du dispositif.....	28
1.3. Analyse des situations d'apprentissage	30
1.3.1. Difficultés et stratégies observées	30
1.3.2. Analyse de l'efficacité du dispositif.....	32
1.3.3. Confrontation des résultats à l'hypothèse de départ.....	34
2. Percevoir un rapport de disjonction entre le texte et les images d'un album en grande section	36
2.1. Présentation de l'album étudié : <i>Mon chat le plus bête du monde</i>	36
2.2. Présentation du dispositif.....	38
2.3. Analyse des deux situations de découverte du livre	38
2.4. Confrontation des résultats à l'hypothèse de départ.....	40

3. La double énonciation texte-image au service du développement de compétences lexicales en grande section.....	41
3.1. Présentation des albums étudiés : <i>Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette</i> et <i>Papa m'a dit que son ami était un homme-grenouille</i>	41
3.2. Présentation du dispositif.....	43
3.3. Analyse de la situation d'apprentissage.....	46
4. Les limites	51
Conclusion.....	53
Bibliographie / Sitographie.....	56
Annexes	58

Introduction

Au cycle 1, les enfants découvrent le langage écrit en tant que forme de communication particulière. Cette première approche est un préalable essentiel à l'apprentissage du lire-écrire à partir du cycle 2. A l'école maternelle, « les élèves sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée » comme le préconisent les programmes d'enseignement du cycle 1.

En outre, les albums de littérature de jeunesse occupent une place centrale à l'école maternelle. Ils sont souvent au cœur des projets de classe des enseignants, offrant des entrées privilégiées dans de nombreux apprentissages. Dans le domaine « Explorer le monde », un album peut notamment favoriser un premier questionnement, susciter la curiosité des élèves pour un phénomène. Mais surtout, à travers les albums, les élèves sont sensibilisés à une première culture de l'écrit. Lorsque j'ai commencé à enseigner dans une classe de moyenne et grande section, je me suis retrouvée face à la difficulté de choisir les albums les plus pertinents et les mieux adaptés à mes élèves. Devant la diversité de l'offre, je me suis aperçue que des albums de littérature de jeunesse pouvaient se révéler être d'une très grande complexité. Difficile de se fier à leur apparence, le seul moyen pour moi d'évaluer leur intérêt était de les lire entièrement. Je me suis peu à peu rendu compte que le fait de choisir un album avec pour seul critère le thème abordé en vue d'une exploitation en classe pouvait se révéler contreproductif. En effet, comment faire abstraction des caractéristiques du texte et de l'image dans un album ? J'ai pu constater que ceux-ci peuvent facilement faire obstacle à la compréhension d'un enfant.

La compréhension de l'écrit constitue un enjeu majeur pour la réussite des élèves dans la mesure où sa maîtrise est nécessaire dans la plupart des enseignements. De manière plus générale, l'écrit occupe une place importante dans tous les aspects du quotidien. Les programmes du cycle 3 affirment que l'école doit amener les élèves à développer leurs stratégies de compréhension, ce qui sous-entend la mobilisation de capacités métacognitives permettant aux élèves de mobiliser les ressources dont ils disposent de manière adéquate pour accéder au sens. En matière de compréhension de l'écrit, la France se situe dans la moyenne de l'OCDE, au regard des études PISA de 2015. Depuis 2000, l'écart se creuse entre les élèves de 15 ans ayant un « haut

niveau » de compréhension (de 15,2 à 21,5%) et ceux présentant un « bas niveau » de compréhension (de 8,5 à 12,5%). 12,5% des jeunes sondés ne sont pas en capacité de « repérer un élément d'information explicitement formulé, dans un texte court portant sur un sujet familier »¹. Il semble important d'amener les élèves à entrer dans l'écrit et de travailler cette compréhension dès les premières années de leur vie, en particulier à l'école maternelle.

Les albums de littérature de jeunesse, genre littéraire complexe auquel nous allons nous intéresser particulièrement, contiennent la plupart du temps du texte écrit mais aussi et surtout des images de natures variées. Les élèves de cycle 1 n'étant pas encore en mesure de décoder le langage écrit, c'est l'image qui retient leur attention en premier lieu. L'enfant qui feuillette un album entre dans l'histoire au travers des images. Dans les années 60, Roland Barthes (le fondateur de la sémiologie de l'image) a démontré que l'image est un système de signes à part entière. L'image livre tout de suite un premier message dont la substance est linguistique. De ce fait, on peut supposer qu'elle a un rôle non négligeable dans la compréhension du récit, notamment dans les albums. De plus, l'image entre en relation avec le texte écrit de différentes façons. Des chercheurs comme Sophie Van Der Linden (dans *Lire l'album*) ont montré qu'il existait différents types de relations textes-images dans l'album.

Les documents ressources disponibles sur Eduscol incitent les enseignants à choisir des albums dans lesquels le texte et l'image sont le plus en adéquation possible ², plus particulièrement durant les premières années de scolarisation des enfants, afin de ne pas faire « obstacle » à leur compréhension. Je me suis alors demandé comment amener peu à peu les élèves à se familiariser avec différentes relations possibles entre le texte et l'image.

¹ PISA. *Note d'information n°38 : l'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et en culture mathématique*. 2018. [consulté le 3 mars 2018]. Disponible à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/40/4/depp-ni-2016-38-PISA-2015-comprehension-ecrit-culture-mathematique_678404.pdf

² EDUSCOL. *Scolarisation des moins de trois ans : du langage oral au langage écrit*. Mise à jour le 28 août 2015. [consulté le 29 mai 2018]. Disponible à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/7/Ress_c1_Moins3ans_Langage_456467.pdf

La première question qui a guidé ma recherche est celle-ci : **Comment amener les élèves de cycle 1 à entrer dans la lecture d'un genre complexe qu'est l'album ?**

Comment les amener à appréhender cette double énonciation : celle du texte et celle de l'image ? Comment faire prendre conscience de cette dualité ?

Dans un premier temps, je présenterai le cadre théorique sur lequel s'appuie ma recherche. Il s'articule autour de trois points essentiels : la compréhension du récit au cycle 1, les spécificités de ce genre complexe qu'est l'album et enfin le rapport texte-image comme enjeu de la compréhension. Puis j'analyserai des situations de classe que j'ai menées avec mes élèves de grande section dans le but de tester mes hypothèses de recherche en lien avec la problématique à laquelle je suis parvenue : Comment amener les élèves de grande section à tirer parti de la relation entre le texte et l'image pour comprendre un album ?

Comprendre l'album au cycle 1 – le cadre théorique

1. La compréhension du récit

1.1. Evolution de la compréhension en lecture

Selon la définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), le terme de « lecture » a différentes acceptions. Il renvoie à « l'action de savoir lire, de déchiffrer visuellement des signes graphiques qui traduisent le langage oral »³, au « fait de savoir lire », au « déchiffrement de toutes notations ». Mais il désigne également « l'action de prendre connaissance du contenu d'un texte écrit pour se distraire, s'informer » ou encore « une manière de comprendre, d'interpréter un texte, un événement ». Au regard de la sémiotique littéraire, la lecture désigne « la mise en œuvre d'un ensemble de procédures d'analyse portant sur un texte donné ».

Lecture et compréhension semblent intimement liées. Plus exactement, la lecture recouvre deux aspects essentiels : le déchiffrement d'un code et la compréhension. Le rapport de l'Observatoire national de la lecture concernant l'apprentissage de la lecture à l'école primaire datant de 2005 résume bien cette idée : « lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent »⁴. Les programmes actuels affirment qu'au cycle 2, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et des compétences nécessaires à la compréhension des textes.

Ces deux facettes de la lecture (décodage et compréhension) n'ont pas toujours été reconnues en tant que telles. En effet, la lecture a longtemps été vue comme un processus unitaire. Dans les années 1960, elle était assimilée au décodage. Dans les années 1970, c'était plutôt la compréhension qui primait. De nos jours, ces deux aspects font consensus⁵.

³ CNRTL. Définition de « lecture ». [consulté le 30 avril 2018]. Disponible à cette adresse : <http://www.cnrtl.fr/definition/lecture>

⁴ EDUSCOL. Les archives de l'Observatoire National de la Lecture. Rapport de l'ONL et de l'Inspection Générale sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire, 2005. [consulté le 23 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005/>

⁵ DE LA HAYE Fanny, LIEURY Alain. *Manuel visuel de psychologie cognitive*. Paris : Dunod, 2010. Lecture et compréhension p 31- 61. [consulté le 4 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/manuel-visuel-de-psychologie-cognitive--9782100725021-p-31.htm>

Selon Jocelyne Giasson-Lachance, auteure titulaire d'un doctorat en Sciences de l'Education et d'une maîtrise en Psychologie et spécialisée dans la compréhension en lecture, la conception de la compréhension en lecture par les chercheurs a radicalement évolué sur deux plans. D'une part, cette conception est passée « d'un modèle séquentiel à un processus plus global »⁶. D'autre part, la place du lecteur dans le processus de compréhension fait à présent l'objet d'une haute considération. Alors que le lecteur était considéré comme un récepteur passif du message, on parle aujourd'hui de « l'interaction texte-lecteur ».

J.Giasson-Lachance explique que la compréhension en lecture était autrefois le résultat de la mise en œuvre de différentes « habiletés » telles que « décoder, trouver la séquence des actions, identifier l'idée principale »⁷. Comprendre un texte supposait de maîtriser chacune de ces habiletés. Or, en 1986, Irwin a montré qu'il était très difficile de lister toutes les habiletés requises pour la compréhension en lecture. De plus, Altemeier a constaté que des élèves peuvent rencontrer des difficultés pour lire tout en maîtrisant très bien les habiletés isolées. Ces recherches ont permis de considérer peu à peu la compréhension comme un processus qui intègre différentes habiletés mais de manière plus globale. Il n'est pas nécessaire de maîtriser l'ensemble des habiletés dans la mesure où « toute habileté apprise en dehors d'une activité globale de lecture ne se réalise pas de la même façon lorsque cette même habileté est utilisée dans un contexte réel »⁸.

Jocelyne Giasson affirme également que dans un texte, le lecteur ne se contente pas de prélever un sens précis choisi par l'auteur. Il participe au contraire pleinement à la construction du sens. Pour cela, il se sert du texte, mais aussi de ses connaissances personnelles et de son « intention de lecteur »⁹. L'un des écueils possibles pour l'enseignant (selon J.Giasson-Lachance) est de craindre que cette importance donnée au lecteur laisse place à des interprétations s'éloignant de la vérité du texte. Or, créer le sens du texte ne veut pas dire que le texte peut signifier tout ce que l'on veut. Dans son texte, l'auteur utilise des conventions et laisse de côté les informations qu'il suppose connues du lecteur. Si cette supposition ne se vérifie pas, le message de

⁶ GIASSON-LACHANCE Jocelyne. *La compréhension en lecture*. 1996. Chapitre 1 p 4.

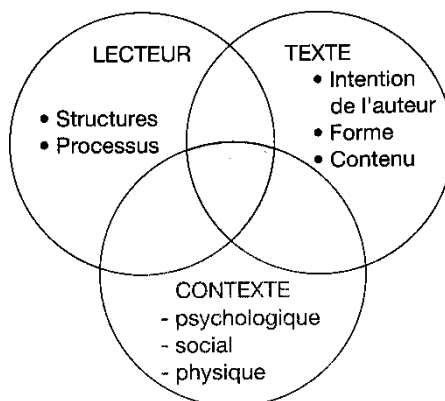
⁷ GIASSON-LACHANCE Jocelyne. *La compréhension en lecture*. 1996. Chapitre 1 p 4.

⁸ GIASSON-LACHANCE Jocelyne. *La compréhension en lecture*. 1996. Chapitre 1 p 5.

⁹ GIASSON-LACHANCE Jocelyne. *La compréhension en lecture*. 1996. Chapitre 1 p 6.

l'auteur sera mal compris. Ainsi, le modèle contemporain de compréhension en lecture se base sur un processus interactif.

La compréhension en lecture « varie selon le degré de relation entre trois variables : le lecteur, le texte et le contexte »¹⁰. Plus ces variables sont « imbriquées les unes dans les autres », meilleure est la compréhension selon J.Giasson-Lachance.



Le modèle de compréhension en lecture par J. Giasson-Lachance (chapitre 1 p. 7).

S'intéresser à la compréhension des albums par des élèves implique donc de garder à l'esprit l'importance de ces trois variables et notamment le rôle du lecteur (ou plus simplement du destinataire du message) dans la construction du sens. De plus, la plupart des albums comportent des récits dont les élèves doivent peu à peu comprendre la structure.

1.2. Qu'est-ce qu'un récit ?

Le récit est défini par le CNRTL comme la « présentation orale ou écrite d'événements réels ou imaginaires, comme l'action de rapporter des événements ou le propos rapportant ces événements »¹¹.

Dans le champ de la linguistique, le récit s'oppose au discours. Le linguiste Emile Benveniste (1902-1976) s'est beaucoup intéressé à l'énonciation, c'est-à-dire aux conditions de réalisation de l'énoncé. Il a imposé la distinction entre ce que l'on appelle « récit » et « discours ». Dans l'énonciation de récit, les informations sont livrées entièrement par l'énoncé lui-même. Les indications de temps, de lieu ainsi que les informations concernant les locuteurs sont coupées de la situation d'énonciation. C'est

¹⁰ GIASSON-LACHANCE Jocelyne. *La compréhension en lecture*. 1996. Chapitre 1 p 6.

¹¹ CNRTL. Définition de « récit » [consulté le 29 avril 2018]. Disponible à cette adresse : <http://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9cit>

pourquoi le CNRTL présente une autre acception du mot récit : « texte où dominant la troisième personne et les temps du passé »¹². Au sens littéraire, le CNRTL définit le récit comme une « œuvre littéraire narrant des faits vrais ou imaginaires ».

Nous pouvons ainsi remarquer que le terme de « récit » pris au sens large (mais toujours orienté dans un champ littéraire) est lié à la narration. Il renvoie à l'action de raconter un événement ou un enchaînement d'événements réels ou imaginaires (plus simplement, une histoire).

Raconter un événement suppose une certaine organisation dans le propos. Le récit a une structure, qui dans la plupart des genres littéraires comme le conte ou le roman prend la forme du schéma narratif. Le schéma narratif est un concept né de la linguistique structurale (dans les années 60, portée par Ferdinand de Saussure). Il donne à voir la structure sous-jacente d'un récit où se déroulent différents événements. Les actions s'enchaînent selon un ordre logique et chronologique. C'est plus particulièrement à partir des travaux de Vladimir Propp concernant l'analyse structurale du conte que les recherches en narratologie ont retenu le schéma narratif dans les années 1970. Le schéma narratif comporte généralement cinq périodes :

- La situation initiale
- L'élément perturbateur
- Les péripéties
- Le dénouement
- La situation finale

A l'école maternelle, les élèves sont mis en situation de découvertes de récits variés.

1.3. Que signifie comprendre un récit au cycle 1

C'est au cycle 1 que les élèves se forgent une première expérience de lecteur, même si le décodage en lecture ne commencera qu'au cycle 2. Selon les programmes du cycle 1, « il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit »¹³. C'est selon Eduscol l'un des enjeux de la démocratisation culturelle : il faut

¹² CNRTL. Définition de « récit » [consulté le 29 avril 2018]. Disponible à cette adresse : <http://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9cit>

¹³ Ministère de l'Éducation Nationale. Arrêté du 18 02 2015 – Annexe 1 : Programme d'enseignement de l'école maternelle. [consulté le 7 mars 2018]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

que les élèves s'approprient des « fonds partagés d'histoires, de textes, d'albums, constamment enrichis par la production éditoriale contemporaine »¹⁴.

Cette première expérience de lecteur se constitue à partir de « pratiques orales de transmissions (raconter, conter, dire, théâtraliser, mettre en scène) »¹⁵ d'une part, et d'autre part de « pratiques de lecture ». Les pratiques de lecture à la maternelle ont un triple avantage :

- « Entrer dans la langue, le langage et les images » (nous pouvons noter l'importance qui semble déjà être donnée à l'image) ;
- « Entrer dans le jeu avec le livre, avec l'histoire ou un jeu mis en scène dans le livre » ;
- « Entrer dans le récit » ;

L'entrée dans le récit est distinguée selon « 3 niveaux »¹⁶ : les premières histoires racontées en album qui préfigurent le récit, les récits simples, les récits élaborés.

Les ressources d'accompagnement d'Eduscol¹⁷ affirment que l'apprentissage de la compréhension des récits de fiction s'articulent autour de deux points :

- « Le repérage du personnage principal et sa reconnaissance à travers les transformations qui l'affectent [...] et aussi la compréhension de sa pensée à travers ses motivations, les buts qu'il cherche à atteindre (états mentaux) et les relations qu'il entretient avec d'autres personnages » ;
- Le fait de « comprendre que les événements, les épisodes, leur chronologie, leurs relations de causalité, forment un tout : il doit peu à peu apprendre à comprendre que cet ensemble fait récit, ce qui suppose qu'il apprend aussi à hiérarchiser ce qui est central et ce qui est secondaire et à garder en mémoire la situation initiale, la trame principale et la chute en tant qu'ensemble cohérent ».

¹⁴ EDUSCOL. *Infothèque : Pour une première culture littéraire à l'école maternelle*. Mise à jour le 26 juillet 2016. [consulté le 23 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid73204/selection-pour-une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html>

¹⁵ EDUSCOL. *Infothèque : Pour une première culture littéraire à l'école maternelle*.

¹⁶ EDUSCOL. *Infothèque : Pour une première culture littéraire à l'école maternelle*.

¹⁷ EDUSCOL. *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, partie IV.3 : la littérature de jeunesse, compréhension des récits de fiction*. Mise à jour le 21 juin 2017. [consulté le 9 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

La progressivité des apprentissages est à envisager dans cet ordre :

- Ecouter une histoire racontée ou lue puis la raconter à son tour ;
- Comprendre une histoire, ce qui motive l'action des personnages ;
- Interpréter l'histoire dans un contexte, repérer et apprécier les effets de langage, repérer et apprécier les interactions entre le texte et l'image ;
- Se familiariser avec la matérialité du livre puis avec la diversité de l'objet livre ;
- Mettre en relation plusieurs histoires mémorisées puis feuilleter, découvrir, s'approprier, choisir un livre.

Rappelons qu'à l'issue du cycle 1, les élèves doivent être en mesure de :

- « Pratiquer divers usages du langage oral »¹⁸. Parmi ces usages, figurent « raconter », « évoquer », ce qui est en lien avec la production de récit. Etre en mesure de raconter des événements fait l'objet d'un apprentissage et nécessite une première compréhension de ce qu'est un récit.
- « Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu ». Cela suppose d'être en mesure de se constituer des images mentales au fur et à mesure de l'écoute du récit. Nous essaierons de montrer en quoi l'album favorise cet apprentissage ;
- « Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit ». La littérature de jeunesse a cette fonction d'éveil à la lecture et constitue de ce fait un support privilégié ;
- « Participer activement à la production d'un écrit. Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle ».
- « Pouvoir redire les mots d'une phrase après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte ». Ceci nécessite une certaine appropriation du récit par l'enfant.

La compréhension des récits, travaillée notamment grâce à la littérature de jeunesse (mais aussi avec des écrits de genres et supports variés : affiches, livres documentaires...) contribue pleinement à l'acquisition des compétences visées à l'école maternelle.

¹⁸ Ministère de l'Education Nationale. *Arrêté du 18 02 2015 – Annexe 1 : Programme d'enseignement de l'école maternelle*. [consulté le 7 mars 2018]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

2.L'album, un genre complexe

2.1. La littérature de jeunesse et sa double énonciation texte / image

En France, les premiers écrits destinés à la jeunesse sont apparus dès le 18^{ème} siècle. On trouvait déjà d'une part des textes « réorientés » pour la jeunesse et d'autre part des écrits qui leur étaient strictement adressés. Les titres de ces ouvrages mentionnent le public auquel ils sont adressés. Vers les années 1830, les livres destinés à la jeunesse sont plus couramment appelés « livres d'Education »¹⁹. Cette première dénomination montre que ces ouvrages commencent à être reconnus dans la société. Leur diversification entraînera un changement d'appellation : « livres pour enfants », puis « littérature enfantine ».

Depuis les années 1970, tous les livres proposés aux enfants et aux adolescents sont regroupés sous l'appellation « littérature d'enfance et de jeunesse ». Isabelle Nières-Chevrel explique que cette catégorisation demeure floue. La littérature de jeunesse se définirait par exclusion, et désignerait les livres qui ne sont pas pour les adultes. Or, cette limite se déplace « au gré des représentations que les adultes se font »²⁰. Nières-Chevrel cite l'exemple d'*Alice aux Pays des merveilles*, que Lewis Carol a destiné à « son idéale amie-enfant » mais qui demeure très apprécié des adultes, ou encore les ouvrages de Jules Verne. Le premier recueil des histoires du *Petit Nicolas* édité en 1960 est dans l'esprit de son auteur, Denoël, destiné aux adultes.

Le conte, la fable, le roman, le théâtre sont des genres que l'on peut inclure dans la littérature de jeunesse mais qui sont loin d'être propres à un public enfantin et qui ont tout autant leur place dans la littérature générale.

« La présence d'images peut apparaître comme une marque-frontière qui distinguerait « le-livre-pour-enfant » du livre pour adulte »²¹. Cependant, toujours selon Isabelle Nières-Chevrel, « le texte illustré peut être ce lieu où vont se retrouver dans un même plaisir toutes les générations »²². De plus, l'idée d'une image présentant une esthétique propre aux enfants est en train de disparaître : « de la valorisation presque exclusive des illustrations intelligibles, aux couleurs fraîches et au dessin soigné, on

¹⁹ NIERES-CHEVREL Isabelle, *Introduction à la littérature de jeunesse*, 2009. p.14.

²⁰ NIERES-CHEVREL Isabelle, *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, 2005. p.10.

²¹ NIERES-CHEVREL Isabelle, *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, 2005.p. 26.

²² NIERES-CHEVREL Isabelle, *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, 2005.p.26

en est arrivé à apprécier aujourd'hui jusqu'au noir, au sale et au gribouilli »²³. Parmi les ouvrages de littérature de jeunesse comprenant des images, on trouve les albums de fiction, mais pas seulement. Les albums sans texte, les imagiers, les abécédaires, les livres-jeux (destinés aux plus petits qui sollicitent une activité manuelle comme plier et déplier des éléments de la page), les albums documentaires, les bandes dessinées en font également partie. C'est plus particulièrement dans l'album et dans la bande dessinée que l'on remarque une double énonciation : celle du texte et celle de l'image. Dans la bande dessinée, l'organisation des images sur le support est bien organisée en séquences. Ce n'est pas le cas de l'album où elles peuvent s'organiser librement sur le support. Cependant, là aussi les frontières sont à relativiser dans la mesure où l'album subit l'influence de la bande dessinée jusqu'à parfois obtenir des livres hybrides.

2.2. Les spécificités de l'album

Dans son usage le plus courant, l'album dessine un « cahier ou classeur personnel destiné à recevoir des dessins, des photos, des autographes, des collections diverses » (selon le dictionnaire *Le Petit Robert*). Les recueils en question ne sont pas ceux qui nous intéressent mais cette définition associe déjà dans nos esprits l'album à quelque chose de visuel, à un objet destiné à être montré.

L'album se définit comme un « type d'ouvrage pour la jeunesse comportant des images »²⁴. Lorsque nous ouvrons un album, nous constatons la prédominance des images. Des premiers albums aux albums contemporains, la place, le statut et la fonction de l'image ont beaucoup évolué. Selon Sophie Van Der Linden, l'émergence de l'« album contemporain » peut être située dans les années 1970. Les images « dénotatives » (censées représenter fidèlement le réel et utilisées comme supports d'apprentissage) laissent de plus en plus la place à une image d'un autre genre. C'est l'émergence de l'image d'album « inattendue aux nombreuses résonnances symboliques »²⁵. Selon Sophie Van der Linden, l'image s'affirme aujourd'hui pleinement au point de « contaminer l'ensemble des messages et de faire de l'album un objet prioritairement visuel ». Cette dimension visuelle est de plus en plus

²³ NIERES-CHEVREL Isabelle, *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, 2005. p.18.

²⁴ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006. p.29.

²⁵ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006. P.17

élaborée : la typographie, la taille, la matérialité de l'album, les styles et les techniques associés témoignent de l'imagination sans limite des créateurs. « L'image s'adapte au format du livre tout comme le format peut se plier aux exigences de la narration »²⁶.

L'affirmation progressive de l'album comme genre à part entière offre aux artistes la liberté de s'emparer de ce nouvel espace pour construire de véritables œuvres.

L'album jouit d'une grande liberté dans son organisation interne. Dans l'album, le texte et l'image se mêlent dans une « confusion savamment orchestrée »²⁷. Plus particulièrement depuis la fin du 20^{ème} siècle, apparaissent des albums qui ne cherchent plus à simplifier le propos pour en faciliter l'accès aux enfants, mais qui au contraire l'invite à entreprendre un « travail de lecture [...] avec la promesse qu'il accéderait ainsi aux plaisirs de l'élucidation, de l'émotion et du rire »²⁸. L'album nécessite à présent une « lecture critique à sa mesure »²⁹. Selon David Lewis, l'album n'est pas un genre à part entière mais il reprend différents genres tels que les contes, la poésie, les récits policiers. L'album est une « forme d'expression spécifique de par son organisation matérielle »³⁰. Cette particularité lui permet de se démarquer des autres livres pour la jeunesse comportant des images.

L'album, malgré son apparente simplicité, est très complexe à élaborer. Auteurs et illustrateurs, lorsqu'ils ne sont pas la même personne, doivent s'interroger sur le rapport texte-image, le statut spécifique des images qui ne sont pas autonomes mais « destinées à faire livre »³¹ et qui doivent respecter les contraintes de l'éditeur, l'imprimeur, le maquettiste. L'album est nécessairement le fruit de l'invention d'un collectif de personnes.

La majorité des albums de fiction raconte une histoire. Les histoires peuvent avoir différents schémas de construction (qui ne sont pas spécifiques aux albums mais que l'on retrouve couramment dans les albums). Dominique Alamichel³² distingue trois types de structures :

²⁶ VAN DER LINDEN Sophie. « L'album en liberté ». *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, 2005. p.50

²⁷ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006. p.92.

²⁸ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006. p.86.

²⁹ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006, p.21.

³⁰ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006, p 21.

³¹ VAN DER LINDEN Sophie. « L'album en liberté ». *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*, 2005. p.52.

³² ALAMICHEL Dominique. *Albums, mode d'emploi : cycles 1, 2 et 3.*, 2010, p.33.

- Le schéma quinaire : c'est le schéma narratif de base, le plus répandu ;
- Le schéma à séquences répétitives : c'est souvent un cas particulier du schéma narratif. Les péripéties sont constituées d'une séquence qui se répète, souvent à l'aide d'une petite phrase récurrente. C'est le cas dans le célèbre album *Roule Galette*.
- Le schéma en alternance : l'album propose au lecteur de suivre une histoire constituée de plusieurs récits (souvent deux) qui se déroulent au même moment et qui sont montrés chacun leur tour, de manière alternée. Cela peut notamment permettre de présenter deux points de vue sur une même réalité.

La fin de l'album a une grande importance dans la narration. Quel que soit le type de schéma auquel répond l'album, Alamichel distingue deux types de fin :

- Les situations finales identiques ou similaires aux situations initiales :
 - Les histoires en boucle donnant l'impression que l'histoire n'a pas avancé ;
 - Les histoires dont la fin relance la narration au début d'une éventuelle histoire qui ressemblerait à celle que l'on vient de lire ;
- Les situations finales différentes de la situation initiale :
 - Une fin heureuse et close ;
 - Une fin positive et ouverte ;
 - Une fin négative ;
 - Une fin ambiguë qui laisse le lecteur dans le doute. L'auteur Rascal utilise souvent ce type de fin, notamment dans son livre *Ami-Ami*. Le lapin et le loup deviendront-ils amis ou est-ce que le loup va manger le lapin ? Le lecteur n'aura pas de réponse certaine à la fin du livre.
 - Une fin sur une note de gaieté ;
 - La morale de l'histoire ;
 - La convergence des points de vue, souvent trouvée dans les albums structurés par un schéma en alternance.

Comme nous l'avons vu, la plupart des albums présentent des récits fictionnels. Ce n'est cependant pas le cas de tous. Certains albums s'inscrivent dans d'autres genres littéraires et graphiques. Parmi les genres littéraires les plus courants, on trouve l'énumération. Parmi les albums figurent aussi des mises en images de textes appartenant au patrimoine, relevant souvent de genres établis (poésie, comptine,

chanson, devinette). Certains albums sont fondés sur figures de styles et des jeux de langages variés. C'est le cas de l'album *Bonne nuit, Monsieur Nuit* qui utilise la personnification (la nuit, qui effraie souvent les enfants, est représentée sous les traits d'un personnage humain rassurant), ou encore *Papa et maman m'ont dit*, une série d'albums d'Alain Le Saux (sur lesquels nous reviendrons) qui jouent sur le sens propre et le sens figuré³³.

3.Le rapport texte-image : un enjeu pour la compréhension

3.1. Les spécificités du texte dans l'album

Avant d'aborder le texte dans l'album, rappelons le matériau premier du texte au sens général. Un texte est un agencement de signes. En effet, le CNRTL définit le texte en premier lieu comme une « suite de signes linguistiques constituant un écrit ou une œuvre »³⁴. Ferdinand de Saussure a défini le signe linguistique comme « l'union arbitraire et conventionnelle d'un signifiant et d'un signifié »³⁵. Le signifiant est l'aspect matériel du signe, il peut être associé à un son ou plutôt une « image acoustique »³⁶, à une suite de lettres, à des gestes. Tandis que le signifié est l'aspect conceptuel du signe, il renvoie au sens. Le signifié d'un signe est déterminé par l'ensemble des autres signifiés de la langue dans laquelle il s'inscrit, par opposition à eux.

Existe-t-il un texte caractéristique aux albums de jeunesse ? Nous avons vu que l'album accueille une pluralité de genres, de même que certains textes sont antérieurs à leur adaptation en album. Il semble donc difficile d'établir des comparaisons. Cependant, Sophie Van Der Linden pointe certaines caractéristiques qui semblent être spécifiques au texte d'album et qui apparaissent du fait que le texte d'album quel qu'il soit « s'inscrit dans un support où l'image est prédominante »³⁷ :

- Une certaine brièveté du texte car il s'agit de laisser beaucoup de place à l'image tout en gardant un texte bien visible (avec une typographie souvent grande) et l'unité de sens du texte doit souvent être respectée à l'échelle de la double-page. De même qu'un texte court entretient un « rythme de lecture ».

³³ ALAMICHEL Dominique. *Albums, mode d'emploi : cycles 1, 2 et 3*. 2010, p. 91.

³⁴ CNRTL. Définition de « texte » [consulté le 20 avril 2018]. Disponible à cette adresse : <http://www.cnrtl.fr/definition/texte>

³⁵ FERDINAND DE SAUSSURE, BAILLY Charles, SECHEHAYE Albert. *Cours de linguistique générale*. 1995.

³⁶ FERDINAND DE SAUSSURE, BAILLY Charles, SECHEHAYE Albert. *Cours de linguistique générale*. 1995.

³⁷ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006, p.48.

- Une prise en compte de la lecture à haute voix. Le texte est souvent disposé sur la page sous la forme de passages brefs appelés « unités de souffle ». Le texte d'album joue souvent sur les sonorités

Selon Henri Meunier (cité par Sophie Van Der Linden), auteur et illustrateur d'albums, le texte d'album doit avoir la force d'imposer à l'esprit des images, afin que l'illustrateur puisse faire son travail (Henri Meunier part du principe que le texte précède l'image dans l'élaboration d'un album). Une fois l'image associée au texte, celui-ci doit rester présent et apporter quelque chose de différent. Le texte doit pouvoir « captiver » des lecteurs d'âges variés. Le texte parfait est celui qui « arrive à être polysémique sans pour autant être ambigu ». Marie Saint-Dizier, auteure d'albums mais aussi de romans explique que dans un album, le choix de chaque mot compte, ce qui rend son écriture difficile. Ceci contredit l'idée que les textes des albums seraient d'une facilité « enfantine ».

3.2. Les spécificités de l'image

Le terme d'image est polysémique. Le mot « image » vient de « *imago, imiginis*, ». Ce mot latin avait déjà des sens très variés³⁸, tels que « effigie », « représentation », « spectre », « idée », « rêve », « apparence », « souvenir », « reflet d'un miroir », « comparaison », « fable ».

Martine Joly, dans *Introduction à l'analyse de l'image*³⁹ dit que l'image peut être abordée à travers de nombreuses théories : la théorie de l'image en mathématiques, en informatique, en esthétique, en psychologie, en psychanalyse, en sociologie, en rhétorique... Seule la théorie sémiotique permet d'avoir une approche plus globalisante selon elle. En effet, l'image, qu'elle soit mentale ou matérielle est un signe, ou un ensemble de signes, qui pose un rapport de ressemblance avec une réalité concrète ou abstraite.

Nous parlerons ici de l'image matérielle, de l'image comme message visuel, plus précisément comme représentation visuelle. Martine Joly, dans une conférence⁴⁰

³⁸ Dictionnaire latin Olivetti. Définition de « image ». [consulté le 6 mai 2018]. Disponible à cette adresse : <https://www.grand-dictionnaire-latin.com/dictionnaire-latin-francais.php?parola=imago>

³⁹ JOLY Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*, 1993. p.21.

⁴⁰ JOLY Martine. *L'analyse de l'image*. Conférence de l'Université de Tous les Savoirs, 2010. Disponible à l'adresse : https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/au_lycee/l_analyse_de_l_image_martine_joly.5568.

dénonce le préjugé selon lequel la compréhension de l'image figurative serait « naturelle » car les images ressembleraient à ce qu'elles représentent. En réalité, la lecture de l'image n'a rien d'évident. Cependant elle s'acquiert très tôt, avant même le langage dans la mesure où il est courant de montrer des images aux jeunes enfants pour qu'ils comprennent des choses. Ainsi le langage et la représentation visuelle ont tendance à être appris en même temps.

Selon Martine Joly, l'image, quelle qu'elle soit (fixe, animée, sur écran ou non...) est faite de trois types de matériaux :

- « Les matériaux plastiques »⁴¹ : ils renvoient à la construction de l'image. Il s'agit principalement des formes, des couleurs, de la composition, du cadre et du cadrage, des textures ;
- « Les matériaux iconiques » : ils renvoient à ce que l'image donne à voir. Il s'agit des motifs et de la narrativité, mais aussi de la pose du modèle lorsqu'il y en a et de la scénographie.
- « Les matériaux linguistiques » : ils renvoient à la fonction du texte par rapport à l'image mais aussi à l'image formée par les mots : couleur, typographie, disposition sur la page.

Le texte écrit, contrairement à l'image, ne comporte qu'un matériau. Les trois matériaux listés doivent être considérés pour comprendre une image. Or, Martine Joly déplore le fait que le lecteur s'arrête souvent à la dimension iconique et fait passer au second plan les aspects plastiques. En regardant une image de ville, on a tendance à dire « c'est une ville ». Selon M.Joly, c'est pourtant les outils plastiques qui priment car ils donnent une impression beaucoup plus forte qui « conditionne la compréhension iconique des motifs de l'image »⁴². Contrairement à ce que laisse supposer son étymologie, l'image ne prend pas la place de ce qu'elle représente. L'image représente quelque chose, un référent qui n'est pas là. Elle ne peut pas être assimilée à ce référent. « L'image, c'est la présence d'une absence »⁴³ dit M.Joly. Il y a une

⁴¹ JOLY Martine. *L'analyse de l'image*, 2010.

⁴² JOLY Martine. *L'analyse de l'image*, 2010.

⁴³ JOLY Martine. *L'analyse de l'image*, 2010.

ressemblance entre l'image et le référent, et toute ressemblance suppose donc une différence.

M.Joly affirme qu'« il y a toujours du langage dans l'image »⁴⁴. Lorsque nous décodons une image, nous reformulons avec des mots ce que nous voyons, même si c'est dans notre tête. Elle souligne également l'importance des titres des peintures. De même, lorsque du texte écrit est associé à une image, il est important d'observer l'« l'aspect plastique du langage »⁴⁵. Les lettres ont une forme, une couleur qui dit quelque chose.

Cependant, l'analyse de l'image se confronte à sa polysémie et requiert une interprétation. L'image manque selon elle de capacité assertive. Sa lecture dépend de la façon dont le lecteur va activer les potentialités de l'image selon ses référents dans sa mémoire rétinienne. Nous retrouvons là des similitudes avec le modèle de compréhension en lecture présenté par J.Giasson-Lachance. Dès qu'il y a un montage d'images, dès qu'une image ne peut plus être envisagée indépendamment d'autres, il faut regarder les interactions entre les images (selon M.Joly). De même, le message visuel ne prend pleinement sens que dans son contexte de production et de diffusion : époque, lieu, type de support, public visé, insertion dans une sérialité avec d'autres textes.

Roland Barthes, le fondateur de la sémiotique de l'image parlait déjà dans les années 60 de trois types de messages (plastiques, iconiques et linguistiques) présents dans l'image. Il affirmait que la description rigoureuse du signifiant plastique, iconique et linguistique devait permettre de dégager le signifié par la mise en évidence des dénnotations (sens littéral qui renvoie à un référent) et des connotations (sens symbolique associé à la dénotation) et ainsi accéder à la compréhension de l'image⁴⁶.

Ainsi, contrairement aux apparences, l'analyse de l'image ne va pas de soi et requiert une attention toute particulière. Dans les programmes de l'école maternelle, l'analyse de l'image appartient au troisième domaine d'enseignement : *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques*. « Les enfants apprennent peu à peu à caractériser les différentes images, fixes ou animées, et leurs fonctions, et à distinguer

⁴⁴ JOLY Martine. *L'analyse de l'image*, 2010.

⁴⁵ JOLY Martine. *L'analyse de l'image*, 2010.

⁴⁶ BARTHES Roland. « Rhétorique de l'image ». *Communications*, 1964

le réel de sa représentation, afin d'avoir à terme un regard critique sur la multitude d'images auxquelles ils sont confrontés depuis leur plus jeune âge. L'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges »⁴⁷.

Certains albums ne comportent pas de texte. Ce type d'ouvrage va nous être utile pour mener notre recherche. L'appréhension de l'album uniquement composé d'images n'est pas plus aisée. Selon les ressources d'accompagnement d'Eduscol :

« La lecture des albums tout en images par de jeunes élèves est une lecture qui nécessite d'être accompagnée et partagée : par exemple, en situation duelle ou en tout petit groupe, les enseignants participent à la recherche de l'idée, de l'élément ressemblant ou complémentaire qui motive l'enchaînement des images ou qui relie une série d'images. Avec les récits de fiction en images, l'enseignant aide les élèves à sélectionner des éléments de l'image qui lui permettent de construire une progression qui va d'une situation initiale à une situation finale, et éventuellement de raconter. [...] Pour la plupart des élèves de maternelle, ces albums tout en images ne sont pas directement lisibles en tant que récits graphiques ». (p.2)

3.3. Rapports et fonctions du textes et de l'image dans les albums

Quand l'image rencontre un texte, ils peuvent former ensemble une signification différente.

Dans un album, les images sont liées les unes aux autres, qu'elles soient juxtaposées sur une double-page ou envisagées à l'échelle de l'album. Sophie Van der Linden affirme qu'« au-delà de la liberté structurelle dont jouit l'album, sa diversité est aussi le reflet des influences croisées du livre illustré et de la bande dessinée, constituant deux pôles encadrant l'image d'album »⁴⁸.

- Les images dans l'album peuvent être isolées : il n'y a qu'une image par double-page, le texte et l'image se trouvant alors souvent sur des pages différentes. Leurs expressions plastiques et sémantiques sont autonomes et cohérentes.

⁴⁷ EDUSCOL. *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, partie IV : la littérature de jeunesse*. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

⁴⁸ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006, p 45.

L'album *Maman m'a dit que son amie Yvette était très chouette* présente des images isolées.



- Les images sont dites séquentielles lorsqu'elles entrent en relation en appartenant à une même séquence. Chaque image est « en déséquilibre »⁴⁹ car nécessairement articulée à une autre.
- Cependant, « l'image d'album s'affirme souvent à mi-chemin entre ces deux pôles. Ni complètement indépendante, ni tout à fait solidaires, ces images pourraient être qualifiées d'associées »⁵⁰.

Dans l'album, le texte et l'image entretiennent des relations de différentes natures (des relations notamment formelles, temporelles et spatiales). Mais il s'agit à présent de traiter des aspects narratifs et des messages délivrés. Quel est le sens dégagé par la mise en relation d'un texte et d'une image dans un album ? Pour Sophie Van der Linden, le texte et l'image peuvent entretenir trois types de relation :

- Un rapport de redondance : la mise en relation du texte et de l'image « ne produit pas de sens supplémentaire ». « Les deux narrations sont isotopiques »⁵¹. Cependant, on peut n'être en présence que d'une superposition partielle des contenus. Il y a alors un accord dans le propos, mais l'un des deux (l'image ou le texte) apporte plus d'informations.
- Un rapport de collaboration : « textes et images construisent un propos unique », mais aucun des deux ne porte le sens du message. Le sens émerge de leur collaboration. « Les divergences sont constructives ». « Chacun porte

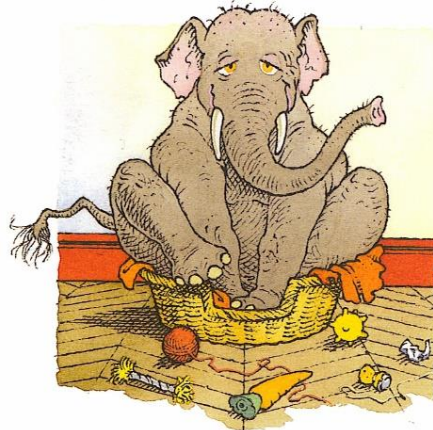
⁴⁹ FRESNAULT-DESRUELLE Pierre. *La bande dessinée comme moyen d'expression*, 1972.

⁵⁰ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006, p. 44.

⁵¹ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006, p120.

tour à tour la narration où chacun comble les lacunes de l'autre ». Sophie Van der Linden précise que « plus les messages respectifs paraissent éloignés, plus le travail du lecteur est important pour faire émerger la signification ».

- Un rapport de disjonction : « textes et images suivent des voies narratives parallèles » ou bien ils se contredisent. C'est le cas dans l'album *Mon chat le plus bête du monde*. Alors que le texte raconte l'histoire d'un chat, l'image donne à voir un éléphant. Ce rapport de disjonction engendre un effet comique.



Mon chat est très gros, très gentil
et très très bête.

Mon chat le plus bête du monde, Gilles Bachelet (p.9)

Les rapports du texte et de l'image diffèrent des fonctions qu'ils ont l'un envers l'autre. Ces fonctions impliquent une primauté de l'un sur l'autre, tout en sachant qu'il n'existe pas de règle *a priori* dans l'album. « Chaque ouvrage propose une entrée en lecture par le texte ou l'image et l'un ou l'autre peut majoritairement porter la narration. L'un est l'instance prioritaire, l'autre l'instance secondaire »⁵².

On distingue :

- Une fonction de répétition : on observe une redondance dans le propos car le message porté par l'instance secondaire répète dans un autre langage celui porté par l'instance prioritaire.
- Une fonction de sélection : le texte peut sélectionner une partie du message de l'image, ce qui renvoie à la fonction d'ancrage de Roland Barthes.
- Une fonction de révélation : la présence de l'une des instances permet de donner un véritable sens à l'autre instance.

⁵² VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006, p123.

- Une fonction complétive : « l'intervention de la seconde instance sur la première peut donner lieu à la production d'un sens global ».
- Une fonction de contrepoint : « l'une des instances se pose en contrepoint de l'autre, notamment par un décalage vis-à-vis des attentes générées par l'instance première ». La seconde instance peut omettre un élément central de l'histoire ou dire le contraire.
- Une fonction d'amplification : « l'un peut en dire plus que l'autre sans le contredire ni le répéter. Il étend la portée de son propos en apportant un discours supplémentaire ou en proposant une interprétation ».

Il est également intéressant de prendre en compte le point de vue particulier que peuvent donner l'image et le texte et notamment la relation de connivence que l'un ou l'autre peuvent instaurer avec le lecteur.

Pour Sophie Van der Linden, il est presque impossible de fixer les règles de fonctionnement d'un album. Sa compréhension fine nécessite de « partir de la singularité de l'œuvre et de comprendre la manière dont elle forme un ensemble cohérent dont tous les éléments combinés font sens »⁵³.

4. Appréhender le rapport texte image : une tâche complexe mais un enjeu de la compréhension – Mon questionnement et mes hypothèses de recherche

C'est Barbara Brader qui a commencé à définir l'album par un « rapport d'interdépendance entre mots et images »⁵⁴. Depuis, cette relation a été étudiée de très près, notamment par les critiques littéraires américains. Maria Nikolajeva et Carole Scott ont proposé une classification des albums en fonction des relations textes-images qu'elles comportaient. Selon Sophie Van Der Linden, une telle classification reste problématique dans la mesure où chaque album « développe précisément différents types de relations »⁵⁵.

Devant la difficulté rencontrée par les chercheurs pour établir des catégories au sein des albums de littérature de jeunesse, il est légitime de supposer que la compréhension des albums par les enfants n'est pas aisée. En vue de chercher des pistes pour faciliter cette appréhension, j'ai choisi de me concentrer sur les relations

⁵³ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006. p157

⁵⁴ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006. p.90.

⁵⁵ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006.p.91.

entre le texte et l'image qui peuvent être beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît. L'un des constats qui m'a amenée à cette réflexion est le fait que mes élèves ont tendance à penser que l'image et le texte d'un album sont toujours en adéquation. En d'autres termes, selon eux, l'image est là pour illustrer explicitement ce que dit le texte. Or, ce cas n'est pas une règle absolue dans les albums, bien au contraire. Cette représentation peut faire obstacle à leur compréhension. La problématique qui guidera ma recherche est donc la suivante :

Comment amener les élèves de grande section à tirer parti de la relation entre le texte et l'image pour comprendre un album ?

La diversité propre au genre de l'album de littérature de jeunesse ne permet sans doute pas de répondre de manière générale à ce problème. Cependant, voici les hypothèses que j'émetts ainsi que ce que je chercherai à démontrer :

- Travailler sur un album sans texte va permettre de sensibiliser des élèves de grande section de maternelle au discours porté par l'image.
- Etudier un album dans lequel le texte et l'image entretiennent un rapport de disjonction va amener les élèves à prendre conscience de cette double énonciation.
- La relation texte-image peut se mettre au service d'un apprentissage lexical complexe : le double-sens des mots de la langue française.

Le corpus d'étude est constitué principalement de quatre œuvres. *Loup Noir* d'Antoine Guilloppé est un album sans texte sur lequel je souhaite m'appuyer pour sensibiliser les élèves au discours porté par l'image. *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet est un album qui joue sur un décalage évident entre le texte et l'image pour créer des situations comiques. Il me sera utile pour amener les élèves à prendre conscience de la double énonciation qui peut être présente dans un album : celle du texte et celle de l'image. *Papa m'a dit que son meilleur ami était un homme-grenouille* et *Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette* d'Alain Le Saux font partie de la même collection et sont fondés sur le même principe : le texte relate des expressions que l'image prend au pied de la lettre. Le rapport texte-image est donc d'une certaine complexité pour des élèves de grande section. Je vais cependant à en

tirer parti pour amener les enfants à se familiariser avec le double sens des mots de la langue française. Afin d'amener les élèves à tirer parti de la relation texte-image pour comprendre un album, je vais mettre en place différentes situations d'apprentissage prenant appui sur ces quatre albums de littérature de jeunesse.

Comprendre l'album, tirer parti de la relation texte-image : mise en œuvre en grande section de maternelle

A travers la mise en place de ces situations d'apprentissage, je cherche à montrer comment il est possible de familiariser les enfants avec la relation texte-image afin de leur permettre d'accéder à une compréhension plus fine de certains albums.

Appréhender et comprendre un album ainsi que les relations qui se jouent entre le texte et l'image ne vont pas de soi. Amener les élèves à comprendre cette double énonciation texte-image nécessite de penser cette approche et la rencontre des élèves avec l'œuvre littéraire.

Ma stratégie pour amener les élèves à comprendre des albums dans lesquels l'image pose problème est celle-ci :

- Premièrement, je souhaite travailler sur l'album sans texte pour permettre aux élèves de se focaliser sur l'image et le sens qu'elle peut véhiculer. En particulier, dans l'album *Loup Noir*, les élèves se rendent compte que l'image peut être trompeuse.
- Ensuite, j'amorcerai l'étude d'un album dans lequel l'image et le texte entretiennent un rapport de disjonction. En particulier, dans l'album *Mon chat le plus bête du monde*, le discours porté par l'image et le texte est différent mais complémentaire. Un effet comique naît justement de cette disjonction.
- Cela va me permettre d'aborder avec les élèves un album complexe dans lequel l'image permet de mieux comprendre des mots qui ont un double sens (avec *Papa m'a dit que son meilleur ami était un homme-grenouille* et *Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette*).

Dans un premier temps, je fais donc l'hypothèse que la rencontre des élèves de GS avec un album sans texte relativement complexe va permettre de les sensibiliser au discours porté par l'image.

1. Comprendre un album sans texte en grande section

Dans quelles mesures des élèves de grande section sont-ils sensibles au discours porté par l'image dans un album sans texte écrit ? Comment amener les élèves à construire du sens à partir des images ?

1.1. Présentation de l'album étudié : *Loup Noir* d'Antoine Guilloppé

Loup noir est un album de littérature de jeunesse qui a la particularité de ne pas comporter de texte. Il a été élaboré par Antoine Guilloppé, auteur et illustrateur. L'absence de texte dans un album n'implique pas que celui-ci soit dénué de récit, bien au contraire. Cette absence incite le lecteur à mettre en mots les images.

L'histoire pourrait être résumée comme ce qui suit. Il fait nuit et le sol est couvert d'une épaisse couche de neige. Un enfant s'enfonce dans une forêt sombre. Caché derrière les branches, un loup noir l'observe. Sans qu'il s'en aperçoive, le loup se met à suivre l'enfant de loin. Il se met à neiger. Un hibou observe l'enfant qui s'aventure toujours plus profondément dans la forêt. Il neige de plus en plus fort. L'enfant se met à courir. Le loup noir, qui le surveille toujours, montre ses crocs. L'enfant se retourne, le loup s'élance. Le lecteur pense alors que le loup s'apprête à tuer l'enfant. En réalité, l'animal s'est jeté sur l'enfant pour le sauver d'un arbre qui penchait dangereusement et qui allait l'écraser dans sa chute. Le hibou distingue du haut du ciel la silhouette du loup près de l'enfant étendu au sol à côté de l'arbre qui est tombé. L'avant dernière image montre l'enfant souriant se jetant au cou du loup devenu blanc qui sourit également. L'animal ressemble alors tout autant à un chien qu'à un loup. Bien souvent, le lecteur a été trompé par les apparences car l'animal qu'il pensait menaçant a finalement eu un rôle protecteur (les dernières pages de l'album sont en annexe 3).

L'histoire joue sur un suspense fort. Ce suspense est en partie lié à l'écriture d'un scénario qui emprunte au genre cinématographique. Du point de vue des matériaux plastiques de l'image, on observe un jeu de contraste très soigné entre le noir et le blanc. Aucune autre couleur n'apparaît, ce qui est assez rare dans un album de littérature de jeunesse. L'auteur joue sur des cadrages très variés. On trouve ainsi des plans en plongée, en contre-plongée, l'insertion de gros plans et de contre-champs qui témoignent d'un travail de montage précis qui assure le rythme de l'histoire et la liaison entre les pages. Cette grammaire de l'image parvient finalement à tromper le lecteur. La compréhension de ce livre nécessite une observation fine des images, jusque dans les détails mais aussi d'avoir en tête les images précédentes pour comprendre l'enjeu de l'image suivante. Il faut comprendre les liens entre les différentes images. Chaque page n'est pas un renouveau, il y a une chronologie à prendre en compte. Par exemple, on voit l'arbre qui tombe commencer à se pencher bien avant l'intervention

de l'animal pour sauver l'homme. Ce livre peut nécessiter des retours en arrière pour comprendre l'histoire.

1.2. Présentation du dispositif

Conformément aux recommandations officielles, j'ai souhaité amener les élèves à « sélectionner des éléments de l'image »⁵⁶ leur permettant de « construire une progression, et éventuellement de raconter » Ces situations vont contribuer à l'acquisition des compétences suivantes : comprendre un récit porté par une séquence d'images, décrire et exprimer son ressenti sur des images, prendre des repères sur l'image, développer un regard critique sur l'image, remettre en ordre des images séquentielles pour restituer un récit, restituer la trame narrative d'une histoire connue avec un support visuel, utiliser le langage oral pour raconter.

Afin de sensibiliser les élèves au discours porté par l'image, j'ai essayé de les initier à l'analyse des procédés utilisés par l'illustrateur pour susciter les émotions (ce qui renvoie aux « constituants plastiques » dont parle Martine Joly) toutefois sans entrer dans les aspects techniques du genre cinématographique (que les élèves auront le temps de découvrir à partir du cycle 2).

J'ai organisé la découverte de *Loup noir* en ateliers semi-dirigés de seulement deux élèves. J'ai choisi cette modalité de travail pour permettre aux élèves d'oser prendre la parole et faire part de leur interprétation de l'histoire relayée par les images. J'ai constitué des binômes de niveaux hétérogènes mais sans que l'écart soit trop important, le risque étant que l'un d'eux s'efface en laissant parler celui qui a l'air de mieux savoir. Cette organisation se voulait être propice à des débats constructifs entre élèves (notamment en cas d'interprétations différentes des éléments de l'image).

La séance commence par une analyse de la première de couverture afin de permettre aux élèves d'anticiper et d'émettre des hypothèses, en leur posant des questions. Puis je lis le titre et je les interroge sur ce qu'ils savent sur les loups, je leur demande s'ils connaissent des histoires parlant de loup afin de réactiver un univers de référence et de les amener progressivement à imaginer l'histoire.

⁵⁶ EDUSCOL, *Informier et accompagner les professionnels de l'éducation, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, la littérature de jeunesse, texte de cadrage*, disponible sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf [accessed 28 May 2018].

Pour la moitié des élèves (le groupe A), j'ai choisi de répartir le travail en deux phases : une première phase pour que les élèves regardent préalablement les images et disent ce qu'ils y voient, et une seconde phase pour les amener à raconter l'histoire, à l'appui des images. Pour l'autre moitié (le groupe B), je suis passée directement à la seconde phase. En effet, je souhaitais observer si le fait de découvrir les images au fur et à mesure (ou le fait de revenir sur des images déjà vues) avait une incidence sur le récit construit par les élèves.

Lors des descriptions d'images par les élèves ou des passages racontés à l'appui des images, j'apporte un étayage et je pose des questions aux élèves. Mon souci est de savoir sur quels éléments de l'image se base l'interprétation des enfants, de voir s'ils s'en rendent compte eux-mêmes et de les aider à en prendre conscience. Je les interroge sur leurs constats : qu'est-ce qui te fait dire cela ? Qu'est-ce qui te fait peur ? A la fin, je demande à tous les élèves : Pourquoi est-ce que l'on s'est trompé sur le loup ? Cette question vise à leur faire prendre du recul sur l'histoire et à réfléchir à la façon dont l'image les a « manipulés ». Je souhaitais que cette activité participe à la prise de conscience du fait que les images peuvent « raconter » une histoire même lorsqu'elles ne sont pas accompagnées de texte. Je voulais également faire passer l'idée que les impressions provoquées par les images (notamment l'inquiétude ressentie dans *Loup Noir*) ne sont pas laissées au hasard. Elles s'appuient sur des éléments plastiques et iconiques précis. Par exemple, je suppose les élèves de grande section capables de déceler le jeu particulier de l'alternance de couleurs noir/blanc qui amène le lecteur à se méfier puis à faire confiance au loup.

Lors d'une seconde séance, le jour suivant la découverte de *Loup noir*, je demande aux élèves, cette fois individuellement, de remettre en ordre des images marquantes de l'album (que j'ai sélectionnées). Puis je leur demande de raconter à nouveau l'histoire. Ainsi, je souhaite tirer parti de la fonction mémorielle des images et constater si les élèves gardent en mémoire un récit sans que je leur aie lu un quelconque texte.

Rappelons que pour comprendre un récit, il est important que les élèves soient en mesure de repérer le personnage principal et de le reconnaître à travers les transformations qu'il subit mais aussi de comprendre ses motivations et la relation qu'il entretient avec les autres personnages. Dans cet ouvrage, le loup est un personnage

ambigu auquel le lecteur prête certaines motivations au départ (par exemple, manger l'enfant) mais qui se retrouvent contredites à la fin de l'histoire. Par mon étayage et mes questions, j'amène les élèves à verbaliser les intentions qu'ils prêtent au loup.

Il faut aussi qu'ils comprennent les événements, leur chronologie, leurs relations de causalité et le fait que cela forme un tout. Dans l'histoire, c'est parce qu'un arbre chute soudainement que le loup se jette sur l'enfant. Et c'est ce qui permet de révéler sa véritable identité (un animal bienveillant). Cet enchaînement peut être difficile à percevoir et je prévois de questionner les enfants : pourquoi se passe-t-il cela ? Si je me rends compte que certaines actions n'ont pas été comprises, je les incite à retourner en arrière.

Les élèves doivent apprendre à discerner ce qui est primordial de ce qui est secondaire et être capable de mémoriser la situation initiale, la trame principale et la chute. Afin de favoriser les inférences et permettre aux élèves de ne pas concevoir cette œuvre de manière isolée, j'ai choisi d'inclure l'étude de cet album dans un réseau de lecture autour de la thématique du loup. Pendant l'année, les élèves ont rencontré plusieurs récits avec ce personnage et la veille de la présentation de cet album, j'ai raconté à nouveau *Le petit chaperon rouge* sans l'appui d'images, afin de favoriser la création d'images mentales. De même, ce livre a été mis en réseau avec d'autres albums qui questionnent la place de l'image. Dans *Loup noir*, l'image peut être trompeuse. C'est également le cas dans *Je connais un rhino* de Charles Fuge, bien connu des élèves, dans lequel on se rend compte que toutes les images nous faisaient entrer dans le rêve du personnage principal et qu'il ne s'agissait pas de la « réalité ». Afin de prendre en compte la diversité des élèves, mon étayage verbal pouvait être plus ou moins important.

1.3. Analyse des situations d'apprentissage

1.3.1. Difficultés et stratégies observées

L'identification de l'un des personnages principaux a été difficile pour certains élèves. Une élève en particulier (qui faisait partie du groupe B) changeait le sujet de ses phrases au fil des pages, parlant tantôt d'un loup, tantôt d'un renard, pour finalement l'identifier comme un chien. Pour autant, la notion de permanence du personnage était acquise pour cette élève, la difficulté résidait dans la caractérisation de ce personnage

identifié comme important dans l'histoire. J'ai ainsi constaté que dans l'album sans texte, le fait que les personnages ne soient pas nommés directement ne facilite pas l'identification des personnages au travers de leurs transformations.

J'ai également constaté qu'à la vue des images, la plupart des élèves a été capable de faire spontanément des inférences et ainsi de mettre en parallèle l'histoire avec d'autres histoires connues dont les personnages sont semblables. « C'est le loup comme dans *Le petit chaperon rouge* » a été une remarque d'élève devant l'image qui fait un gros plan sur les dents pointues de l'animal. Cette inférence peut permettre à l'enfant de prêter au personnage des intentions semblables au loup du Petit chaperon rouge, qui cherche alors à manger la fillette. Les élèves ont été sensibles aux effets d'intertextualité. Ces images ont donc fait écho avec des images déjà vues et mémorisées par les enfants, ce qui a facilité leur lecture par les élèves de grande section.

La compréhension de l'enchaînement des événements a été difficile pour la quasi-totalité des élèves. En particulier, l'action clé se déroulant à la fin a souvent posé problème : la chute de l'arbre qui aurait pu tomber sur l'enfant sans l'intervention de son sauveur, le loup. L'image comporte beaucoup d'informations et la difficulté réside dans le fait de repérer les éléments signifiants. Mais les élèves doivent également être en mesure de hiérarchiser et sélectionner ce qui est important pour l'enchaînement des actions. Lire l'image requiert de nombreuses habiletés que l'on ne voit pas au premier abord. Pour rejoindre le propos de Martine Joly, l'image manque de « capacités assertives » et en effet j'ai remarqué que pour un jeune lectorat cela nécessitait d'être très attentif aux détails et de faire des liens. L'album sans texte demande une grande implication au lecteur pour construire le sens et en effet ce sens ne s'impose pas directement à l'esprit.

J'ai observé que les élèves développaient certaines stratégies de compréhension au fil des pages. En effet, lors de la première découverte des pages, ils cherchent à valider leur compréhension à l'aide des éléments présents dans l'image. Par exemple, les élèves qui sont certains que le loup va manger l'homme (la grande majorité) vont essayer de débusquer le moindre indice qui prouverait la méchanceté du loup. « Oui c'est sûr, on dirait qu'il lui court après donc il va le manger ! » suivi de « Il a des grandes

dents et ses yeux sont méchants, il se prépare à le manger » montre que l'enfant cherche des éléments qui confirment son hypothèse. J'ai pu observer cette démarche de compréhension chez la plupart des élèves.

J'ai pu constater que si les élèves sont sensibles aux émotions véhiculées par l'image, ils ne savent pas nécessairement expliciter ce qui en est à l'origine dans l'image. Tous ont semblé ressentir une inquiétude grandissante puis un soulagement lorsqu'ils se rendent compte que le loup ne veut pas de mal à l'enfant. Quand j'ai questionné les élèves sur ce qui les faisait ressentir de la peur, ils ont été en mesure de me citer des éléments qui renvoient à la dimension iconique de l'image (ce qu'elle donne à voir) : « les yeux du loup qui se plient », « les yeux du loup qui ont l'air méchant », « le loup se cache, il est dangereux, ça fait peur », « l'enfant court parce qu'il a vu le danger, ça fait peur ». Ils ont cité dans une moindre mesure des éléments relevant de la dimension plastique, relevant surtout le jeu de couleur noir/blanc. Par exemple, j'ai pu entendre : « Il fait noir, ça fait peur », « le loup est gentil parce qu'il fait un câlin et qu'il est devenu tout blanc ».

1.3.2. Analyse de l'efficacité du dispositif

L'organisation en binôme a eu des avantages comme des inconvénients. Dans trois binômes, j'ai observé que l'un des élèves avait tendance à se ranger systématiquement à l'avis de l'autre en cas d'hésitation sur l'interprétation. Dans ces cas-là j'ai bien rappelé que je souhaitais entendre chacun d'eux s'exprimer, ce qui n'a pas toujours été suffisant. En dernier recours, j'ai instauré un ordre de parole mais cela a peut-être eu l'inconvénient de nuire à la spontanéité. Dans l'un des binômes, les deux enfants se sont positionnés en opposition l'un par rapport à l'autre, dans ce qui semblait être un rapport de compétition : ils veillaient à dire quelque chose de totalement différent de l'autre, en cherchant presque la contradiction systématique avec l'autre, au détriment de la compréhension de l'album. Dans cette situation, j'ai préféré continuer l'exercice de manière individuelle. Au contraire, j'ai observé que dans d'autres binômes, les élèves étaient en confiance et deux élèves qui prennent généralement peu la parole se sont bien exprimés. Dans l'un des binômes, les deux élèves semblaient en parfaite harmonie : l'une finissait les phrases de l'autre, et le niveau de langage utilisé était plutôt soutenu, s'inspirant de la langue écrite (essais de

conjugaison des verbes au passé simples, de nombreux marqueurs de temps, « il était une fois » ...). La majorité des binômes a compris implicitement que l'action de « raconter » que je leur demandais impliquait un langage adapté. Dans le groupe A, la première phase de description était en effet tout à fait différente de celle du récit, ce qui confirme l'acquisition de compétences en langage écrit qui ont été travaillées tout au long de l'année. Si dans un binôme, un élève utilisait un langage très « oralisé » et un autre un langage plutôt écrit, le premier se mettait à adopter le langage écrit et jamais l'inverse. L'organisation en binôme était de ce point de vue intéressante.

Concernant les modalités de travail, j'ai pu effectivement observer des différences entre le groupe A (qui a découvert et décrit les images avant de raconter) et le groupe B (qui a raconté l'histoire tout en découvrant les images). En termes de production de récit oral, les récits du groupe B étaient davantage en adéquation avec les images présentées. En réalité, il n'y a pas eu d'écart significatif de compréhension entre les deux groupes. Cependant, une fois qu'un binôme du groupe A avait décrit les images, il était difficile de raconter l'histoire sans donner d'indices sur la fin. « Le loup suivit le petit garçon, mais ce n'était pas pour le manger ». Voici le type de phrase qui pouvait surgir au début du récit. Un tel énoncé montre en effet que l'enfant a compris l'enjeu de l'histoire et les motivations du personnage, mais il ne rend plus compte du suspense créé par la mise en scène des images, ni la progressivité de l'histoire car il anticipe sur les événements à venir et n'est plus en adéquation avec les images qu'il a sous les yeux. En termes de lecture d'image, il m'a semblé que la première phase de description (pour le groupe A) était la plus intéressante car les élèves accordaient plus d'attention aux images. Ils essayaient de repérer le plus d'éléments possibles et faisaient des hypothèses de compréhension, ce qui était moins le cas dans la deuxième phase. Les deux modalités choisies avaient donc un intérêt mais aussi des désavantages. Si la spontanéité et la progressivité du récit était assurée pour le groupe B, la tâche présentait un coût cognitif plus important. Les élèves devaient simultanément être en mesure de traiter l'image, de sélectionner les éléments importants dans l'image et de s'y appuyer pour mettre en mot le récit, tout en mémorisant l'enchaînement des événements.

1.3.3. Confrontation des résultats à l'hypothèse de départ

Ces situations ont-elles permis de sensibiliser les élèves au discours porté par l'image ? J'ai obtenu l'autorisation d'enregistrer les récits oraux des différents binômes, ce qui me permet d'effectuer une analyse qualitative.

Tout d'abord, je souhaite évoquer le fait que les élèves ont eu conscience de lire l'image. Ils utilisent eux-mêmes le terme de lecture. Une petite fille m'a demandé à la fin de l'exercice si elle avait « bien lu comme il faut ». Cette phrase montre qu'elle a compris que l'image se lit au même titre qu'un texte puisqu'elle est parvenue à construire du sens à partir des signes présents dans la séquence d'images. Les élèves ont raconté une histoire qui n'est pas issue de leur imagination mais qui correspond bien à celle qui a été inventée par le concepteur de l'album (malgré une part d'interprétation qui leur est laissée). Ils ont compris le message délivré par l'auteur-illustrateur à travers ses images et ils l'ont mis en mots à leur manière. A leur sens, ils ont donc lu les images. Par ailleurs, aucun élève n'est resté muet face aux images, tous ont eu quelque chose à raconter, et même s'ils ne les ont pas toujours employés à bon escient, tous ont essayé d'utiliser des marqueurs temporels, un vocabulaire propre à la langue écrite. L'image permet de raconter une histoire, la totalité des élèves semblent l'avoir compris.

Si les images déclenchent des réactions et permettent de raconter une histoire, il n'est pour autant pas toujours facile de comprendre quel est ce récit, et les enfants s'en sont également rendu compte. C'est l'intérêt du choix de *Loup Noir* comme album sans texte étudié. Contrairement à d'autres albums sans texte qu'ils ont pu découvrir pendant l'année, l'image leur a parfois posé problème. En conséquence, la majorité des élèves a dû faire plusieurs retours en arrière dans le livre pour chercher ce qu'ils avaient manqué pour comprendre l'histoire. Il fallait reconstituer des indices, mémoriser ce qu'il s'était passé avant, ce qui n'est pas aisé sans mots posés sur les événements. En arrivant à la dernière page, un élève était très perplexe : « mais pourquoi est-ce que le loup est gentil tout à coup ? ». Il a fallu revenir aux pages précédentes pour retrouver les indices.

De plus, les enfants ont pu se rendre compte que l'image pouvait jouer des tours au lecteurs. Aucun enfant n'a prêté de bonnes intentions au loup au début du livre. Ils

étaient tous persuadés que le loup allait manger l'enfant. Pour autant, certains s'attendaient à ce que cette chute attendue soit bouleversée. Certains m'ont dit « le petit garçon va monter dans un arbre pour échapper au loup » ou encore « je pense que le hibou va le sauver », ce qui aurait pu être plausible puisqu'il s'agit de l'unique personnage secondaire qui aurait pu lui prêter main forte. Cette réflexion est tout à fait logique puisqu'en effet, la littérature enfantine présente en grande partie des histoires qui ont une fin heureuse. En tout cas, le personnage du loup que l'image nous présente depuis le début n'est pas ce qu'il paraît et les enfants s'en rendent compte. L'image ne montre d'abord que le côté sombre de l'animal avant de dévoiler ses intentions bienveillantes à la fin du livre. Autrement dit, l'image n'est pas toujours « fiable », elle nous montre uniquement ce qu'elle veut bien nous montrer. Cette manipulation du lecteur par l'image a été éprouvée et conscientisée par les enfants.

A travers cette situation, les élèves ont effectivement pris conscience du discours porté par l'image et de quelques procédés utilisés pour créer du suspense, provoquer un sentiment de peur chez le lecteur et même jouer avec ses perceptions.

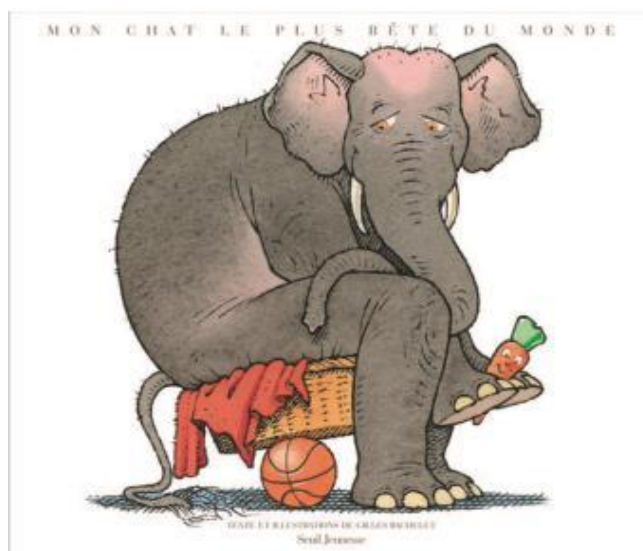
2. Percevoir un rapport de disjonction entre le texte et les images d'un album en grande section

Afin de permettre aux élèves de tirer parti de la relation texte-image pour comprendre un album, j'ai choisi dans un second temps de leur proposer l'étude d'un album dans lequel le texte et l'image entretiennent un rapport de disjonction. Dans *Mon chat le plus bête du monde*, le rapport texte-image pose problème et interpelle le lecteur.

Durant les premières années du cycle 1, les instructions officielles préconisent de commencer par sélectionner des albums dont le texte et l'image sont en totale adéquation. Comment permettre aux élèves de comprendre un album dont le texte et l'image entretiennent un rapport de disjonction ?

2.1. Présentation de l'album étudié : *Mon chat le plus bête du monde*

Cet album est signé Gilles Bachelet, auteur et illustrateur. *Mon chat le plus bête du monde* est un album qui se veut plein d'humour grâce au décalage entre le texte et les illustrations. Le personnage dont parle le texte, un chat, fait contraste avec celui représenté par l'image, un éléphant, ce qui donne lieu dans l'histoire à des situations cocasses. La confrontation d'un texte et d'une image qui n'évoque pas le même animal suscite la surprise et le questionnement. Le décalage apparaît dès la première de couverture.



Mon chat le plus bête du monde - Première de couverture

Du point de vue formel, nous sommes tantôt en présence d'images associées (selon la terminologie de Van der Linden), tantôt en présence d'images séquentielles.

En revanche, les actions prêtées au personnage principal (le chat / éléphant) dans le texte sont illustrées dans l'image. Le locuteur est le propriétaire du chat. Au début du livre, chaque phrase comprend le groupe nominal « mon chat », qui signale la présence d'un autre personnage. Le propriétaire du chat apparaît sur l'image à la 15^{ème} page (sur les 20 pages que comporte l'ouvrage), soit assez tard dans la narration. Le narrateur décrit les comportements de son animal, qui ressemblent à s'y méprendre à celui d'un chat. Quelques constats traduisent cependant les interrogations du propriétaire de l'animal, comme le fait que ce chat ne retombe pas sur ses pattes. A la fin, le propriétaire (qui est également le narrateur) a en sa possession un ouvrage sur les chats. Il affirme : « je ne suis pas arrivé à déterminer exactement à quelle race appartient le mien ». La fin peut être qualifiée de « positive et ouverte ». Le propriétaire de l'animal va-t-il se rendre compte que son chat est en réalité un éléphant ?

C'est donc un album qui ne laisse pas le lecteur indifférent. Il invite les élèves à émettre un avis et s'exprimer. Il illustre bien le fait que le lecteur participe pleinement à la construction du sens. Il joue ici sur une forte connivence entre le lecteur et l'auteur. Si le lecteur ne dispose pas des connaissances requises pour comprendre cet album (a *minima* connaître l'apparence du chat et de l'éléphant), il passera à côté de l'intention de l'auteur. Cet album provoque une réelle interrogation sur le rapport texte-image. Le texte et l'image sont dans un rapport de disjonction et ils remplissent l'un vis-à-vis de l'autre une fonction de contrepoint (l'un se pose en contrepoint de l'autre par un décalage vis-à-vis des attentes générées par l'instance première, la seconde instance pouvant omettre un élément central de l'histoire ou dire le contraire).

L'histoire ne suit pas un schéma narratif classique. Elle relève davantage de l'énumération (définie précédemment). Les comportements de l'animal sont décrits tour à tour (il serait presque possible de faire une analogie avec le documentaire), les situations cocasses s'accumulent jusqu'à la chute : la découverte d'un livre sur les chats par le propriétaire de l'éléphant. Il y a donc tout de même une chronologie qui s'ajoute à l'énumération : le propriétaire du « chat » constate de nombreux comportements chez son animal dans un premier temps. Dans un second temps, il découvre le livre sur les chats et se pose de plus en plus de question sur la nature de

celui-ci. La confusion entre le texte et l'image qui perdure tout au long de l'histoire laisse largement le temps de la réflexion à l'enfant.

2.2. Présentation du dispositif

J'ai à nouveau fait le choix de constituer des binômes pour ce travail. Les binômes étaient différents mais leur composition était réfléchie comme dans la situation précédente. Encore une fois, j'ai décidé de varier les modalités de travail dans un souci de tester laquelle semblait la plus efficace pour permettre aux enfants de prendre conscience du rapport de disjonction entre le texte et l'image. Ainsi, les binômes du groupe C et du groupe D n'avaient pas à effectuer exactement les mêmes tâches. Le groupe C devait dans un premier temps écouter le texte lu par mes soins. J'évaluais alors une première fois leur compréhension en leur posant des questions et en leur demandant de raconter brièvement l'histoire. Dans un second temps, ils ont écouté l'histoire avec les images de l'album sous les yeux. Je devais alors recueillir leurs réactions. Ainsi je faisais l'hypothèse que cette présentation en deux temps leur permettrait de mieux saisir le décalage entre le texte et l'image. En effet, la lecture de textes non illustrés favorise la création d'images mentales. Je supposais que la confrontation de ces images mentales avec celles de l'album fasse apparaître une véritable contradiction. Le groupe D découvrait directement l'album, avec une lecture du texte et une présentation simultanée des images.

2.3. Analyse des deux situations de découverte du livre

Pour les binômes du groupe D, un sentiment d'étrangeté naît dès la lecture du titre. Lorsque j'ai lu « Mon chat le plus bête du monde » en montrant une première de couverture sur laquelle était dessiné un éléphant, tous les élèves m'ont fait la remarque qu'il s'agissait d'un éléphant. Les enfants de l'un des binômes sont restés longtemps persuadés que je ne lisais pas la bonne histoire et me l'ont fait comprendre.

Certains ne se lassaient pas, à chaque page, de rajouter une fois que j'avais lu le texte : « mais non, c'est un éléphant ! » ou « c'est normal, c'est un éléphant ! » en guise de réponse au narrateur. Plus l'histoire avançait (avec des situations de plus en plus étranges), plus les élèves semblaient amusés et ils ne s'empêchaient pas de rire.

Les rires retombaient à la fin, lorsque le narrateur dit avoir découvert un livre sur les chats.

Dans le groupe C, le texte lu a semé des interrogations chez les enfants telles que : « pourquoi il dit que son chat ne retombe pas sur ses pattes ? ». La fin semblait ne pas les satisfaire, certains se sont étonnés que ce soit déjà la fin, un élève a dit que cette fin était « un peu bizarre ». Lorsque j'ai lu l'histoire avec les images, contrairement au groupe D, les enfants ont été moins sensibles à l'humour présent dans cette histoire. Ils se sont questionnés de la même façon : « pourquoi tu parles d'un chat alors que c'est un éléphant ? ». Ils étaient plutôt plongés dans la perplexité. Ils affichaient des sourires lors de certaines situations particulièrement cocasses mais leur enthousiasme n'avait rien à voir avec celui du groupe précédent. Il me semble cependant que la chute a été beaucoup mieux comprise à la deuxième lecture (avec les images).

Certains enfants ont fait l'hypothèse que le propriétaire de l'éléphant allait se rendre compte qu'il ne possédait pas de chat à la lecture de l'ouvrage qu'on lui a offert. Mais d'autres enfants n'ont pas compris tout de suite la chute. C'est le mot « ouvrage » inconnu des enfants qui a souvent semblé poser problème. Je leur ai alors expliqué qu'il s'agissait d'un livre. Pour deux enfants, j'ai dû finalement expliciter totalement le fait que le propriétaire allait peut-être se rendre compte en lisant le livre sur les chats, que son animal n'en était pas un. Je m'attendais d'autant moins à cette difficulté que l'image montrait clairement le personnage avec un livre dans les mains, sur lequel étaient dessinés des chats. A ce moment-là de l'histoire, les élèves avaient-ils tellement assimilé le décalage entre le texte et l'image qu'ils n'ont plus essayé de les mettre en lien ? Etant données les nombreuses péripéties ayant eu cours dans l'album et le comique de la situation, peut-être s'attendaient-ils à une fin plus extravagante ? Etaient-ils si préoccupés par le fait de rire qu'ils ont abandonné leur quête de compréhension à la fin de l'histoire ? Ou est-ce simplement la difficulté de mémoriser les événements et d'imaginer à nouveau l'histoire en sachant qu'« ouvrage » signifie « livre » ? Je n'en ai pas la certitude mais je penche plutôt pour la dernière hypothèse.

J'ai remarqué que l'ensemble des élèves semblait se fier davantage à l'image qu'au texte. En effet, dès le début de l'histoire, il était évident pour eux que le narrateur se trompait. L'image montrait un éléphant, l'animal était donc un éléphant. Aucun enfant ne m'a dit qu'il s'agissait d'un chat. C'est selon eux l'image qui donnait à voir la « réalité ».

2.4. Confrontation des résultats à l'hypothèse de départ

Les élèves ont-ils bien perçu les différences entre le discours de l'image et celui du texte ?

Tous les enfants ont réagi à cette différence de propos. Le rapport de divergence entretenu par le texte et l'image a été d'ailleurs plusieurs fois verbalisé de différentes façons : « Ce livre il est rigolo parce qu'il dit que c'est un chat alors que c'est un éléphant sur le dessin », « le monsieur dit qu'il a un chat mais nous on voit que c'est un éléphant ».

Ils ont remarqué que les actions décrites dans le texte étaient présentes sur l'image, seul le protagoniste changeait. L'histoire gardait ainsi une certaine cohérence. Par exemple, en montrant la page 13 (l'image y montre un éléphant qui dort sur un canapé tandis que le texte énonce « quand mon chat dort sur le canapé [...], un élève a dit « mais ce n'est pas un chat qui dort sur le canapé, c'est l'éléphant ! », montrant qu'il identifiait bien l'action malgré l'identité de l'animal. Je peux penser que la fonction de contrepoint a été comprise implicitement. En effet, l'enfant qui tient ce propos semble s'être rendu compte que « l'une des instances se pose en contrepoint de l'autre, notamment par un décalage vis-à-vis des attentes générées par l'instance première »⁵⁷.

Cependant, tous n'ont pas saisi l'intérêt de ce décalage pour la narration. Les élèves du groupe D ont bien compris que cette divergence rendait l'histoire amusante. Il me semble que le groupe C, plus perplexe à la découverte des images a moins saisi cet enjeu.

Cette étude d'album a permis de montrer aux enfants que le texte et l'image d'un album ne racontaient pas nécessairement la même chose. Si les enfants du groupe C n'ont pas forcément été sensibles à l'humour de la situation, ils ont compris une chose : il

⁵⁷ VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*, 2006, p.122.

existe d'un côté l'énonciation portée par l'image et de l'autre l'énonciation portée par le texte et les deux peuvent ne pas être semblables. Mon intervention a alors été plus importante que pour l'autre groupe. J'ai essayé de montrer aux élèves que ce décalage rendait l'histoire intéressante, la preuve étant que tous ont trouvé cette différence amusante.

Les enfants vont-ils être en mesure de se servir de cette expérience pour appréhender un autre type de rapport texte-image dans un autre album ?

3. La double énonciation texte-image au service du développement de compétences lexicales en grande section

Les élèves ont ainsi vu que les images des albums pouvaient raconter à elles-seules des histoires complexes et qu'elles étaient capables de tromper la perception du lecteur pour qu'il suive un cheminement particulier souhaité par l'auteur. Ils se sont également rendu compte que dans certains ouvrages, les images ne sont pas en adéquation avec le texte. Cette divergence n'est pas fortuite, elle contribue à enrichir le récit (et par exemple à le rendre comique).

Comment amener les élèves à tirer parti de la relation texte-image pour comprendre un album complexe et en l'occurrence développer des compétences lexicales ?

3.1. Présentation des albums étudiés : *Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette* et *Papa m'a dit que son ami était un homme-grenouille*

Ces deux albums d'Alain Le Saux, auteur et illustrateur, sont très similaires dans leur construction. Ils abordent tous deux des expressions de la langue française. Seules ces expressions varient d'un livre à l'autre. Dans ces albums, l'image prend au pied de la lettre l'expression énoncée par le texte. Ils abordent également le double sens de certains mots en jouant sur l'homophonie. Dans ce cas, le sens du mot suggéré par le texte n'est pas celui représenté sur l'image.

Les images présentent trois personnages récurrents : un petit garçon et ses parents. La première et la quatrième de couverture sont strictement identiques. Il n'y a en effet pas d'ordre particulier à respecter dans la lecture. Il n'y a pas de chronologie des événements. La structure de l'album s'appuie sur une énumération. Chaque double-page se caractérise par une certaine indépendance (à chaque double-page une

nouvelle expression qui n'a rien à voir avec les autres est énoncée, avec une illustration qui l'accompagne). Les images sont dites « isolées ». Les textes sont très courts, ils se résument à une phrase par page. Chaque phrase commence par « maman/papa m'a dit que ». Seule la proposition subordonnée complétive varie à chaque nouvelle double-page. Le narrateur semble donc être le petit garçon représenté sur les images. Il s'agit donc d'un narrateur interne à l'histoire qui rapporte des propos tenus par ses parents.

Le texte et l'image entretiennent un rapport de collaboration dans la mesure où les divergences qu'ils présentent enrichissent le propos global. Contre toute attente, l'image ne vient pas remplir une fonction de révélation en rendant plus explicite le propos du texte. En revanche, nous pouvons assimiler ce cas à la fonction d'« amplification » définie par Sophie Van der Linden. L'image donne des informations supplémentaires par rapport au texte, sans répétition ni contradiction avec le propos du texte. Elle « étend la portée de son propos en apportant un discours supplémentaire ». Plutôt que d'« expliquer » l'expression au sens figuré, elle prend la phrase au sens propre et donne à voir ce que l'enfant (par extension le lecteur) imagine lorsqu'un adulte énonce cette expression.

C'est une véritable devinette qui s'impose alors au lecteur, qui ne peut trouver la réponse à son interrogation dans l'image. Les situations absurdes représentées donnent peu d'indices pour comprendre le sens figuré de l'expression. Parfois, il est possible de percevoir une analogie entre le texte et l'image. Par exemple, l'expression « avoir des fourmis dans les doigts » qui renvoie à des sensations de picotements liées à une mauvaise circulation du sang peut être mise en lien avec son sens propre : on peut supposer que de véritables fourmis qui se promèneraient sur une main provoqueraient une sensation d'inconfort proche de celle évoquée. Mais ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, l'objet « cerf-volant » a peu en commun avec l'animal « cerf » que le petit garçon suppose doté de la faculté de voler.

Ainsi, cet album semble être un outil privilégié pour familiariser les élèves au double sens de certains mots ainsi qu'au sens figuré de certaines expressions. En reprenant certaines interrogations que les enfants peuvent se poser au quotidien, cet album

permet d'ouvrir le débat et de faire des hypothèses d'interprétation pour mieux s'approprier la langue française.

Les ressources d'accompagnement Eduscol préconisent, concernant l'acquisition du vocabulaire, de commencer par l'acquisition des mots les plus fréquents dans la langue française puis d'aller vers plus d'abstraction. La fin de la grande section semble être un moment privilégié pour aborder le double sens de certains mots, sans toutefois entrer dans des catégorisations (homophones par exemple), qu'ils découvriront plus tard dans leur scolarité.

L'activité proposée va permettre aux enfants de comprendre qu'un mot peut prendre plusieurs sens en fonction du contexte dans lequel il s'inscrit. Car l'apprentissage du lexique ne se limite pas à « l'extension d'un capital de mots »⁵⁸. « Les registres de langue font partie, eux aussi, de l'usage des mots que l'on doit apprendre dès l'école maternelle : savoir qu'il existe plusieurs manières de dire la même chose et les mobiliser à bon escient selon les circonstances est un acquis fondamental à enseigner à tous ». Cet apprentissage s'inscrit bien dans une logique cyclique, les connaissances seront enrichies lors des cycles suivants.

3.2. Présentation du dispositif

Selon les instructions officielles, les élèves doivent être en mesure à la fin de l'école maternelle de « repérer et apprécier les effets de langage ». Cette situation va contribuer à l'acquisition de cette compétence. Les élèves travailleront à nouveau par binômes afin de les mettre en confiance et de favoriser les débats interprétatifs.

J'ai choisi de sélectionner seulement certaines expressions dans ce livre, afin d'être au plus proche de ce que les enfants sont susceptibles d'avoir déjà entendu et de ce qui peut faire sens pour eux. J'ai volontairement écarté des phrases se rapportant à un contexte trop spécifique, par exemple « Papa m'a dit qu'il avait enfin réussi à prendre une manche à son professeur de tennis », ou encore « Papa m'a dit que pour faire du cheval, il fallait que je porte une bombe » qui supposent une bonne connaissance d'un vocabulaire associé à des pratiques précises : le tennis ou

⁵⁸ EDUSCOL. *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, partie II.1. : Lien oral-écrit, Lexique et syntaxe*. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

l'équitation. Plus que jamais, la compréhension de l'album sera facilitée par le bagage linguistique des élèves. S'ils ont déjà entendu une expression précise, même s'ils ne l'utilisent pas eux-mêmes (en l'occurrence j'avais rarement entendu auparavant des élèves utiliser le sens figuré dans leur discours) et même s'ils ne l'ont pas du tout comprise au moment où ils l'ont entendu, il est possible que cela fasse écho en eux. J'ai décidé d'ajuster mon étayage en fonction de l'aisance des élèves dans cette tâche. J'ai rangé les pages des albums par ordre de difficulté supposée et les ai annotées avec des post-its. Je choisis comme modalité de présentation de lire le texte en montrant les images en même temps. Je commence donc par les deux expressions « avoir des fourmis dans les doigts » et « faire la queue » que je suppose connues par la majorité des élèves. A partir de ces deux exemples, je souhaite repérer les difficultés ou au contraire les facilités d'interprétation dont fait preuve l'élève, ce qui me permet d'adapter la suite de la situation d'apprentissage. Au travers de ces deux expressions, il est aisé de renvoyer les élèves à leurs propres expériences (je demande souvent aux élèves de « faire la queue » pour certains déplacements et avoir des crampes est une sensation qu'ils ont probablement déjà rencontrée). Je vais favoriser cette entrée par leur propre expérience dès que je repèrerai que l'élève ne parvient pas à passer du sens propre au sens figuré. Mon but est, de par mon questionnement, de les emmener jusqu'à un autre degré de compréhension. L'écueil principal dans lequel peuvent tomber les élèves est de considérer que l'image est l'instance qui va venir éclairer le texte. Cela contraste avec l'album étudié précédemment où les élèves pouvaient compter sur l'image pour comprendre pourquoi le texte décrivait des comportements de chat anormaux (en montrant qu'il s'agissait d'un éléphant). Je m'attends à différentes stratégies de compréhension de la part des élèves. Si l'élève connaît et comprend déjà l'expression, il va par exemple me dire en regardant l'image que ce ne sont pas de vraies fourmis (insectes) dont on parle, mais que cela désigne en réalité des crampes.

Il faut que l'élève perçoive que l'image, dans sa dimension iconique, ne représente la plupart du temps pas des faits réels (par exemple, il est impossible de coincer un véritable chat dans sa gorge). Cependant, cela ne suffit pas nécessairement pour comprendre la non adéquation de l'image avec le texte. En effet, nombreux sont les albums qui présentent une histoire inscrite dans un univers imaginaire, avec la représentation de personnages fictifs tels que les monstres. Je fais l'hypothèse que le

fait de rencontrer une expression connue (comme faire la queue) et de constater que l'image n'illustre pas le sens auquel on penserait peut donner aux élèves des indices pour comprendre les autres expressions, en comprenant peu à peu la construction de l'album et sa logique répétitive. Le fait de repérer que les images semblent être issues de l'imagination de l'enfant peut également permettre de développer un regard critique sur l'ensemble des images en généralisant cette particularité.

Dans le cas où l'enfant ne parviendrait pas du tout à passer du sens propre au sens figuré, je prévois des questions avec un degré de guidance plus ou moins élevé. Voici par exemple ce que je pourrais demander en cas de non compréhension totale de l'expression « avoir des fourmis dans les doigts » :

- As-tu toi-même déjà eu des fourmis dans les doigts ou dans les pieds ? Par exemple quand tu restes mal assis pendant un petit moment ? (Je recours ici à l'expérience de l'élève tout en essayant de contextualiser davantage l'expression).
- Qu'as-tu ressenti à ce moment-là ?
- Est-ce qu'à ce moment-là tu avais de vraies fourmis qui grimpaient sur toi ? (J'attends de l'élève qu'il réponde alors négativement, signe qu'il se représente bien la situation).
- Est-ce que tu avais des fourmis comme cela est dessiné ici ? (Là encore, j'attends une réponse négative qui traduit une prise de conscience que le dessin ne correspond pas au vécu de l'enfant).
- Le papa dit qu'il a des fourmis dans les doigts, comme tu en as déjà eu ! Cela ne veut pas dire qu'il avait de vrais insectes. Cela veut dire qu'il avait un peu mal, ça picotait dans ses doigts comme tu me l'as dit. Alors pourquoi est-ce qu'il y a de vraies fourmis sur l'image, à ton avis ?

En cas de non compréhension, je prévois d'aider davantage en demandant :

- Qui pense que le papa a de vraies fourmis dans les doigts ? (J'attends de l'élève qu'il me désigne le petit garçon, représenté sur l'image avec un air interrogateur en contemplant les fourmis).
- Mais oui, tu as sûrement raison ! Alors est-ce qu'il a bien compris ce que son papa lui a dit, quand il a dit qu'il avait des fourmis dans les doigts ? (J'attends de l'élève qu'il formule une réponse telle que « non parce que le papa voulait

dire qu'il a les doigts qui piquent. Le petit garçon imagine qu'il a de vraies fourmis dans la main »).

Ensuite, je résumerai ce qu'a compris l'élève en insistant sur le fait qu'effectivement l'image montre ce que le petit garçon a compris, et non ce que le papa voulait vraiment dire. Par la suite, je vérifierai si l'enfant essaie de mettre en lien ce principe avec les autres expressions rencontrées.

Plus que jamais, dans cet album, si l'enfant ne comprend pas ce qui se joue dans la relation entre le texte et l'image, il ne pourra pas comprendre l'histoire. Il semble nécessaire *a minima* qu'il comprenne que le discours du texte et celui de l'image vont dans des directions différentes, mais que pour autant, leur association n'est pas fortuite. Et pour cause, l'image reprend les différents objets et personnages dont parle le texte. Mais les enfants doivent comprendre peu à peu que la signification du texte ne se trouve pas dans l'image. L'image n'éclaire pas le texte, bien au contraire. Elle conforte le lecteur dans l'étrangeté qui se dégage du texte, propos rapporté de l'adulte. Elle nous présente l'interprétation d'un personnage, le petit garçon. Pour chaque expression, je souhaite amener les élèves à se questionner pour essayer d'aller au-delà de ce sens littéral des mots.

3.3. Analyse de la situation d'apprentissage

La mise en œuvre de cette situation m'a permis de confirmer le fait que la compréhension de la relation texte image était nécessaire à l'appropriation de cet ouvrage. Au contraire, sa non compréhension pouvait être un réel obstacle, même lorsque les enfants semblaient connaître les expressions. Voici mon analyse de ces situations.

Je me suis rapidement rendu compte que l'entrée par la première de couverture semblait difficile. En effet, la complexité de l'album et de son rapport texte-image apparaît dès cette première page. Spontanément, les élèves ont commencé à faire des hypothèses sur le contenu de l'histoire. Plusieurs élèves m'ont dit qu'ils s'attendaient à entendre l'histoire d'une femme déguisée en chouette, qui s'appelait Yvette. Tous se sont en effet en premier lieu concentré sur la femme selon eux déguisée en chouette. J'ai d'ailleurs choisi d'amorcer la lecture par cet ouvrage-là, car

l'expression « c'est chouette » est régulièrement utilisée par certains enfants, contrairement à l' « homme-grenouille » en couverture du second album.

Je laissais dans un premier temps les élèves proposer librement leurs hypothèses. Un binôme de deux élèves ont par exemple fait une description très détaillée de la première de couverture en essayant d'interpréter. Par exemple, l'une d'elle m'a dit : « la dame s'est déguisée en chouette. On voit que c'est une humaine car elle a des pieds et des mains d'humains. En plus, elle a des chaussures à talon. Le petit garçon fait une drôle de tête car il a deviné que ce n'était pas une vraie chouette ». Cette élève a pourtant écouté le texte que j'ai lu en même temps (« ma maman m'a dit que son amie Yvette était très chouette) mais elle n'a pas encore compris que l'album joue sur deux niveaux de compréhension. Elle a cependant proposé une lecture de l'image intéressante, en procédant de la même manière que pour l'étude de l'album sans texte *Loup Noir*. J'ai accueilli sa proposition avec bienveillance mais en l'emmenant ensuite sur une autre piste d'interprétation en posant des questions relatives à l'énoncé.

En revanche, je me suis parfois autorisée à arrêter les élèves dans leur cheminement. Par exemple, au bout de plusieurs pages, même si elle semblait comprendre la signification des premières expressions rencontrées, une élève commençait toujours par aborder l'image en attribuant aux faits représentés des causes magiques et en inventant totalement une histoire. Ainsi, selon elle, « le chat a réussi à entrer dans la gorge du papa parce qu'il a utilisé une baguette magique ». La deuxième élève a réagi tout de suite en lui disant : « Mais non ! C'est le petit garçon qui invente ! ». Je n'ai pas laissé l'élève inventer à nouveau un récit. J'ai essayé de l'amener à faire des liens avec les expressions que nous avons vues précédemment afin qu'elle s'approprie peu à peu la logique de l'album.

Les élèves ont-ils compris le double sens des mots à partir de cet album ? Je me suis rendu compte que certains élèves s'étaient déjà aperçu que certains mots avaient deux sens. Ainsi, lorsque je lui ai demandé si elle avait elle-même déjà eu des fourmis, une élève m'a questionnée : « Comment ça ? Les vraies ou les fausses ? ». Je lui ai alors demandé de m'expliquer ce qu'elle entendait par vraies ou fausses, ce à quoi elle a répondu : « Les vraies petites bêtes ou les fourmis dans les pieds ? » ce qui témoigne bien de cette prise de conscience. Mais le fait de connaître une expression n'est pas ce qui lui a permis d'accéder à une bonne compréhension de l'album. A la

page suivante, elle a longtemps cherché à comprendre le sens du mot en s'appuyant uniquement sur l'image. Selon elle, la queue ne pouvait être que celle de l'animal dessinée à côté de l'arrêt de bus et pas la file d'attente formée par des gens qui attendent le bus. Je me suis rendu compte qu'elle connaissait également cette acception.

En revanche, la compréhension rapide de deux principes pouvait amener les élèves à accéder également plus rapidement à la compréhension des différentes expressions et de la logique de cet album en général :

- D'une part le fait que l'image donnait une interprétation possible du texte qui correspondait à ce qu'imaginait le petit garçon ;
- D'autre part, le fait que l'enfant ne comprenait jamais tout à fait les propos de ses parents. Il faut alors trouver une autre explication que celle qu'il imagine.

L'un des binômes est d'ailleurs parvenu à comprendre tout à fait la logique de l'album après la troisième expression lue et analysée. En conséquence, le déroulement de cette situation d'apprentissage s'en est trouvé grandement accéléré (environ 12 minutes contre 20 minutes en moyenne pour les autres, le maximum ayant été de 25 minutes).

Pourtant, beaucoup d'expressions n'avaient jamais été entendues par les élèves, y compris de ce binôme. Ma sélection des expressions, qui se voulaient avoir été potentiellement déjà rencontrées par les élèves au cours de leur vie, était donc critiquable de ce point de vue. Les expressions auparavant inconnues de l'ensemble des élèves (selon leurs dires) sont celles-ci : se sentir comme un poisson dans l'eau, être attaché à quelqu'un, tomber sur quelqu'un. Pour autant, mon choix d'avoir conservé ces expressions pour la fin, au moment où les élèves comprenaient de mieux en mieux les spécificités de la relation texte-image, a permis à la majorité de comprendre leur signification. Certains ont même tenté de se les approprier rapidement : « Marine est ma meilleure amie, ça veut dire qu'on est très attachées ? », « Quand c'est Noël, je suis contente de mes cadeaux et je me sens très très bien, je peux dire que je suis comme un poisson dans l'eau ? ». Le bagage linguistique des élèves ne pouvait donc les aider que jusqu'à un certain point.

Une élève s'est exclamée « mais c'est une expression ! » en se rendant compte du double sens de « casser les pieds » (voir annexe 4, extrait 1). C'est le seul moment où cette notion d'« expression » a été donnée par un élève. Dans les autres groupes,

c'est moi qui ai apporté ce terme à la fin de l'exercice. Pour autant, le fait de ne pas avoir mis de mot sur ce type de phrase n'a pas été une entrave à la compréhension. Cependant, le fait de connaître à présent ce terme permettra par la suite aux élèves de catégoriser ce type de phrase comme étant des « expressions » et de se familiariser de mieux en mieux avec le double sens des mots.

J'ai remarqué que l'intérêt des enfants s'est généralement renforcé au cours de la lecture. Ils considéraient chaque nouvelle double-page comme une devinette. Une fois le texte écouté et l'image observée avec attention, la plupart des enfants essayaient de trouver un autre sens, volontairement différent de celui imaginé par le petit garçon (qui se trompait nécessairement). Parfois, le contexte de la phrase donnait des indices que les enfants ont su déceler. C'est le cas cette expression : « Maman m'a dit que sous mon lit il y avait des moutons parce que je ne balayais pas ma chambre ». Le fait que la maman dise à son enfant de passer le balai pour enlever les moutons a pu amener les enfants à faire des liens avec leur vécu. Le balai étant relié à la poussière dans l'esprit des enfants, beaucoup ont trouvé que les moutons se référaient à la poussière sans même connaître l'expression au préalable. L'image, quant à elle, montrait des animaux, ce qui n'a pas pu leur être d'une grande aide. Une fois l'exercice fini, certains enfants voulaient connaître d'autres expressions que je n'avais pas lues. J'avais mis des post-its sur les pages que j'avais ciblées mais ils pouvaient parfois apercevoir des images pendant que je tournais les pages. L'étrangeté de la scène représentée par certaines images les a attirés et j'ai alors accepté de présenter à certains d'autres expressions. En plus de développer leurs compétences lexicales, cette situation a donc semblé susciter une forte curiosité chez les élèves.

J'avais choisi comme modalité de présentation de lire le texte tout en montrant l'image, dans une volonté d'une part de respecter le rapport texte image au sein de la double-page tel qu'il a été conçu par l'auteur-illustrateur et d'autre part de permettre aux élèves de construire ce rapport en mettant en lien ces deux entités perçues simultanément. Cependant, j'ai au fil des lectures envisagé l'intérêt d'un autre mode de présentation : celui qui consiste à lire le texte puis à montrer l'image. Ainsi, après avoir lu un grand nombre d'expressions, j'ai lu à un binôme la phrase suivante en laissant l'album fermé : « Maman m'a dit que papa avait un chat dans la gorge ». Je leur ai demandé ce qu'ils

pensaient que cela signifiait. Un élève a dit : « Ah oui, un chat dans la gorge ça veut dire qu'on a très mal à la gorge » et l'autre élève a rajouté « Et qu'on ne peut plus parler ! ». Je leur ai alors demandé ce qu'ils pensaient voir sur l'image et l'une des élèves m'a répondu « Je pense qu'on va voir un chat qui est rentré dans la bouche du papa » (voir annexe 4, extrait 3). Selon moi, cette réponse témoigne d'une compréhension fine de l'album et du rapport texte-image puisque l'élève parvient à se mettre à la place du concepteur de cette double-page. En outre, je peux constater que l'élève est en train de construire l'opposition entre sens propre et sens figuré. Cette modalité de présentation (lecture du texte dans un premier temps et révélation de l'image dans un second temps) s'est donc révélée pertinente pour amener les élèves à anticiper et à construire le sens et à s'assurer de leur compréhension.

Le lendemain de la découverte de ces livres, j'ai souhaité vérifier si les expressions avaient bien été comprises et mémorisées par les images. J'ai demandé individuellement aux élèves de retrouver certaines expressions à partir des images de l'album. J'ai été surprise de constater que les élèves ont généralement très bien restitué les expressions, en me donnant le sens propre et le sens figuré. Par exemple, le fait qu'un élève me dise « Le papa du petit garçon dit qu'il a un chat dans la gorge parce qu'il ne peut plus parler, mais le petit garçon pense lui qu'il a un vrai chat coincé dans sa bouche » témoigne en effet de cette compréhension à deux niveaux. En revanche, deux élèves qui semblaient en effet n'avoir eu qu'une compréhension partielle de l'album, n'ont su restituer que très peu d'expression au sens figuré. J'ai choisi d'attendre un peu pour reprendre ensuite ce travail avec eux.

Mes observations m'ont permises d'évaluer les compétences des élèves, en particulier les suivantes : repérer et apprécier les effets de langage, repérer et apprécier les interactions entre le texte et l'image. J'ai pris en compte les différents degrés de maîtrise (notamment du repérage du simple décalage entre le texte et l'image jusqu'à la prise de conscience de la réelle complémentarité des discours) afin de pouvoir par la suite mesurer les progrès des élèves en matière de compréhension.

Par la suite, j'ai créé un jeu de cartes à partir des images des albums. Je souhaitais ainsi tirer parti de la fonction mémorielle de l'image pour favoriser l'appropriation de ces expressions de la vie courante par les élèves. Cela semble avoir fonctionné car

j'ai pu constater que les élèves réutilisaient certaines de ces expressions dans des contextes qui s'y prêtent, en particulier « être attaché à quelqu'un », « avoir un chat dans la gorge » et « casser les pieds ». Cette dernière (« casser les pieds ») m'a fait penser à la nécessité d'aborder avec eux la bienséance de certaines expressions. J'ai amené les élèves à réfléchir sur certaines phrases : « tu me casses les pieds », « cet enfant est un cochon » ... Ainsi, j'ai essayé de leur faire comprendre que ces expressions pouvaient être blessantes au même titre que d'autres phrases prononcées à l'égard des autres.

4. Les limites

Les élèves sont parvenus à comprendre un album jouant sur le sens propre et le sens figuré de certaines expressions et pour cela la compréhension du rapport texte-image était incontournable. Après ces expérimentations, je me suis à nouveau demandé quelle a été la contribution réelle des deux situations précédentes, à savoir les travaux sur *Loup Noir* et sur *Mon chat le plus bête du monde*. La première semble avoir participé à une prise de conscience du fait que l'image (ou plutôt une séquence d'images) peut faire récit, mais aussi du fait que l'information délivrée par l'image n'est pas forcément plus accessible que celle délivrée par un texte : l'image, notamment de par sa dimension plastique, peut « manipuler » la perception du lecteur pour l'amener à construire un sens précis. La deuxième situation a fait découvrir aux élèves un rapport texte-image particulier dans un album : ils ont pu constater que l'image et le texte pouvaient délivrer des informations contradictoires, même si elles sont complémentaires.

Ces deux prises de conscience sont utiles à l'appréhension de la troisième situation. *Papa m'a dit que son meilleur ami était un homme-grenouille* et *Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette* se caractérisent par un rapport texte-image marqué par une collaboration qui présente des divergences constructives. Les images sont caractérisées par une certaine ambiguïté et comme dans *Mon chat le plus bête du monde*, les élèves doivent identifier que le texte et l'image ne sont pas en totale adéquation, mais que pour autant, ces différences sont au service de la narration. Cependant, il serait prétentieux de croire que ces deux situations ont contribué à elles-seules à la bonne compréhension des albums de Le Saux. Je fais la supposition que la fréquentation régulière d'albums aux rapports texte-image variés permet avant tout

d'acquérir une première culture littéraire qui favorise les inférences et l'appréhension d'ouvrages de plus en plus complexes. Les différents albums étudiés au cours de l'année ont également pu contribuer à ces résultats, tout comme les pratiques de lecture dont les élèves peuvent bénéficier ou non en dehors du temps scolaire. Néanmoins, comme nous l'avons vu, le seul contact avec les livres ne permet pas à lui seul de faire entrer les élèves dans une démarche de compréhension.

Par exemple, sans le questionnement provoqué par l'enseignante à la lecture de *Loup Noir*, beaucoup d'élèves seraient passés à côté de l'enchaînement des événements qui révèlent les bonnes intentions du loup. De même qu'une simple lecture des albums de Le Saux n'aurait pas nécessairement permis aux élèves de comprendre le sens figuré des expressions. Ainsi, selon moi, les situations d'apprentissages proposées ont toute leur utilité pour faire entrer les élèves dans une démarche de compréhension plus efficace. En parallèle, il se pourrait que la fréquentation d'albums diversifiés par les élèves puisse accroître son impact en permettant aux élèves de faire davantage de liens et de commencer à catégoriser ces ouvrages (notamment en reconnaissant différents rapports texte-image).

Enfin, il convient de souligner l'aspect qualitatif de cette expérimentation, qui s'est basée sur un nombre restreint d'élèves de grande section de ma classe. Il aurait été intéressant à la fois de tester ces situations d'apprentissages auprès d'un public plus large, mais aussi d'élargir le corpus d'albums étudiés afin d'aller vers davantage de généralisation.

Conclusion

A travers ce mémoire, j'ai tenté de répondre à cette problématique : Comment amener les élèves de grande section à tirer parti de la relation entre le texte et l'image pour comprendre un album ?

J'ai pu constater que le genre de l'album de littérature de jeunesse est composé d'ouvrages très hétéroclites comme l'affirme Sophie Van Der Linden (spécialiste de ce genre). Malgré le fait qu'ils soient prioritairement destinés à la jeunesse, la plupart ne sont pas faciles d'accès, surtout auprès du jeune public. La présence d'images qui les caractérise ne rend pas plus aisée leur compréhension. J'ai ainsi pu constater que plusieurs obstacles peuvent poser problème aux élèves : en particulier la lecture de l'image et le rapport que celle-ci entretient avec le texte.

A travers la mise en place de plusieurs situations d'apprentissage, voici ce que j'ai cherché à démontrer par le biais de cette recherche :

- Premièrement, l'album sans texte est un outil privilégié pour sensibiliser les élèves de grande section au discours porté par l'image.

En effet, à travers l'étude de l'album *Loup Noir* d'Antoine Guilloppé, les élèves ont eu conscience de lire l'image et ont éprouvé des difficultés certaines pour accéder à la compréhension de cette séquence d'images : identifier les personnages et les reconnaître malgré des transformations qui les affectent, mémoriser l'enchaînement des événements, sélectionner les informations essentielles à la narration... Ils ont été sensibles aux émotions véhiculées par l'image et ils ont réalisé que ces illustrations pouvaient manipuler leur perception. Ils ont compris que les images pouvaient relater à elles seules une histoire, et même une histoire plutôt complexe

- Deuxièmement, l'étude d'un album dans lequel le texte et l'image entretiennent un rapport de disjonction peut amener les élèves à prendre conscience de cette double énonciation.

En effet, à travers l'étude de l'album *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet, les élèves ont tout à fait été en mesure de comprendre le rapport de divergence entre le texte et l'image : le personnage du chat dont parle le texte était remplacé par un éléphant à l'image. Dans l'objectif de favoriser la compréhension du texte en amont et d'accentuer cet effet de décalage, j'ai proposé à une partie des

élèves de découvrir le texte avant de lire l'album avec les images. Or, cela a nui à l'humour de la situation, qui semble avoir été mieux perçu par les élèves qui ont d'emblée découvert l'album dans son intégralité. De plus, j'ai remarqué que dans cet exemple, les élèves se fiaient davantage à l'image qu'au texte pour comprendre l'histoire. Si son intérêt (la visée humoristique) n'a pas été saisi d'emblée par l'ensemble des élèves, tous ont pris conscience de cette double énonciation : celle du texte et celle de l'image.

- Troisièmement, la relation texte-image peut se mettre au service d'un apprentissage lexical complexe : le double sens des mots de la langue française. J'ai utilisé pour cela les deux albums *Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette* et *Papa m'a dit que son ami était un homme-grenouille* d'Alain Le Saux. Cette situation m'a permis de vérifier le fait que la compréhension de la relation texte-image peut être au cœur de l'appropriation d'un album par les élèves. La compréhension de ce double sens des mots de la langue pouvait certes être facilité par le fait que l'enfant connaissait préalablement quelques expressions. Cependant, mon expérience m'a prouvé que cette aide était relative comparée à la compréhension d'un principe important dans ces deux albums : le sens des propos des parents s'oppose au sens imaginé par le petit garçon (figuré par l'image). Le fait de comprendre que l'image ne présentait qu'un sens possible de l'expression amenait les élèves à s'interroger un peu plus de pages en pages à d'autres significations des mots, à rechercher le sens figuré. Le choix des expressions était important car il fallait qu'elles puissent être en lien avec le quotidien des élèves. J'ai enfin tiré parti de la fonction mémorielle des images pour faciliter leur mémorisation et leur appropriation.

La réalisation de ce mémoire a été un enrichissement pour ma pratique professionnelle. Il a en particulier contribué à ma prise de conscience de l'importance fondamentale des choix réalisés par un enseignant dans l'exercice de son métier. En l'occurrence, le choix d'ouvrages comme les albums de littérature de jeunesse n'a rien d'anodin, notamment à l'école maternelle. Ces ouvrages sont des supports d'apprentissages privilégiés qui servent également de fondation à la culture littéraire des enfants. Cette recherche m'a permis de me former moi-même, en complétant mes

connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques, en réfléchissant sur ma pratique de classe et notamment en me permettant de sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées chez les élèves, en l'occurrence en matière de compréhension.

Cet apprentissage pourrait être prolongé avec les élèves par un travail davantage centré sur l'image. Les élèves pourraient affiner leur lecture en devenant à leur tour producteurs d'images.

Bibliographie / Sitographie

Les ressources

ALAMICHEL Dominique. *Albums, mode d'emploi : cycles 1, 2 et 3*. Champigny : CRDP de l'Académie de Créteil, 2010. 191 p. (Collection Argos).

BARTHES Roland. « Rhétorique de l'image ». *Communications*, 1964. p. 40-51.

FERDINAND DE SAUSSURE, BAILLY Charles, SECHEHAYE Albert. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1995. 520 p.

FRESNAULT-DESRUELLE Pierre. *La bande dessinée comme moyen d'expression*. Paris : Bordas, 1972. 96 p.

GIASSON-LACHANCE Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Boucherville (Québec) : G. Morin, De Boeck, 1996. 255 p. (Collection Pratiques pédagogiques).

JOLY Martine, *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Nathan, 1993. 128 p. (Collection Cinéma-images)

NIERES-CHEVREL Isabelle. *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard Jeunesse, 2005. 336 p.

NIERES-CHEVREL Isabelle. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier jeunesse 2009. 240 p. (Collection Passeurs d'histoires).

VAN DER LINDEN Sophie. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble, 2006. 167 p.

Les albums

BACHELET Gilles. *Mon chat le plus bête du monde*. Paris : Seuil Jeunesse, 2004. 24 p.

FUGE Charles. *Je connais un rhino*. Paris : Editions de la Seine, 2006. 30 p. (Collection 1000 feuilles).

GUILLOPPE Antoine. *Loup Noir*. Paris : Casterman, 2014. 32 p. (Collection Albums Duculot).

LE SAUX Alain. *Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette*. Paris : Rivages, 1996. 72 p.

LE SAUX Alain. *Papa m'a dit que son meilleur ami était un homme-grenouille*. Paris : Rivages, 2005. 31 p.

RASCAL. *Ami-Ami*. Paris : L'Ecole des loisirs, 2002. 33 p. (Collection Lutin poche).

YACCARINO Dan. *Bonne nuit, Monsieur Nuit*. Paris : Circonflexe, 1998. 31 p.

Les ressources en ligne

DE LA HAYE Fanny, LIEURY Alain. *Manuel visuel de psychologie cognitive*. Paris : Dunod, 2010. Lecture et compréhension p 31- 61. [consulté le 4 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/manuel-visuel-de-psychologie-cognitive--9782100725021-p-31.htm>

EDUSCOL. *Infothèque : Pour une première culture littéraire à l'école maternelle*. Mise à jour le 26 juillet 2016. [consulté le 23 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid73204/selection-pour-une-premiere-culture-litteraire-a-l-ecole-maternelle.html>

EDUSCOL. *Les archives de l'Observatoire National de la Lecture*. Rapport de l'ONL et de l'Inspection Générale sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire, 2005. [consulté le 23 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2005/>

EDUSCOL. *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, partie II.1. : Lien oral-écrit, Lexique et syntaxe*. Mise à jour le 21 juin 2017. [consulté le 5 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

EDUSCOL. *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, partie IV : la littérature de jeunesse*. Mise à jour le 21 juin 2017. [consulté le 5 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

EDUSCOL. *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, partie IV.3 : la littérature de jeunesse, compréhension des récits de fiction*. Mise à jour le 21 juin 2017. [consulté le 9 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

EDUSCOL. *Scolarisation des moins de trois ans : du langage oral au langage écrit*. Mise à jour le 28 août 2015. [consulté le 29 mai 2018]. Disponible à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Moins_de_3_ans/46/7/Ress_c1_Moins3ans_Langage_456467.pdf

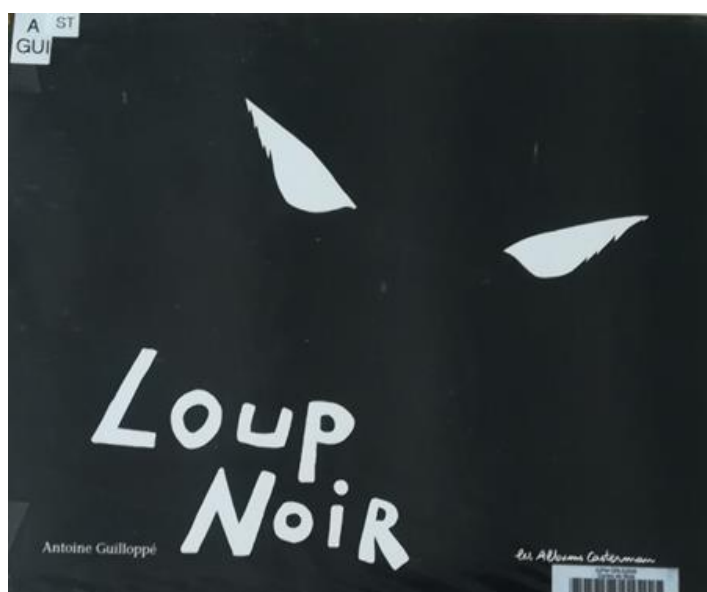
JOLY Martine. *L'analyse de l'image*. Conférence de l'Université de Tous les Savoirs, 2010. [consulté le 6 mai 2018]. Disponible à l'adresse : https://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs_au_lycee/l_analyse_de_l_image_martine_joly.5568

Ministère de l'Education Nationale. *Arrêté du 18 02 2015 – Annexe 1 : Programme d'enseignement de l'école maternelle*. [consulté le 7 mars 2018]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

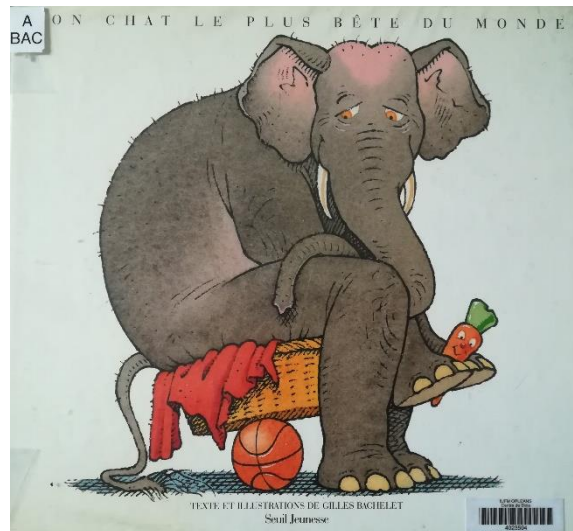
Annexe 1: Sélection et classement des expressions à aborder avec les élèves par ordre de difficulté (expressions extraites de *Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette* et *Papa m'a dit que son ami était un homme-grenouille* d'Alain Le Saux)

- 1) Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette.
- 2) Papa m'a dit que parfois il avait des fourmis au bout des doigts.
- 3) Papa m'a dit qu'il avait bu une longue queue en attendant l'autobus.
- 4) Papa m'a dit que j'étais un ange quand je lui apportais ses pantoufles.
- 5) Maman m'a dit que papa avait un chat dans la gorge.
- 6) Papa m'a dit que je lui cassais les pieds.
- 7) Maman m'a dit qu'il était interdit de voler.
- 8) Maman m'a dit que sous mon lit il y avait des moutons parce que je ne balayais pas ma chambre.
- 9) Papa m'a dit que le Père-Noël allait m'apporter un cerf-volant.
- 10) Papa m'a dit qu'il avait un copain auquel il était très attaché.
- 11) Papa m'a dit que dans la rue il était tombé sur un copain.
- 12) Papa m'a dit qu'il était heureux comme un poisson dans l'eau.

Annexe 2 : Première de couverture des quatre albums étudiés



Loup Noir, Antoine Guilloppé.



Mon chat le plus bête du monde, Gilles Bachelet.

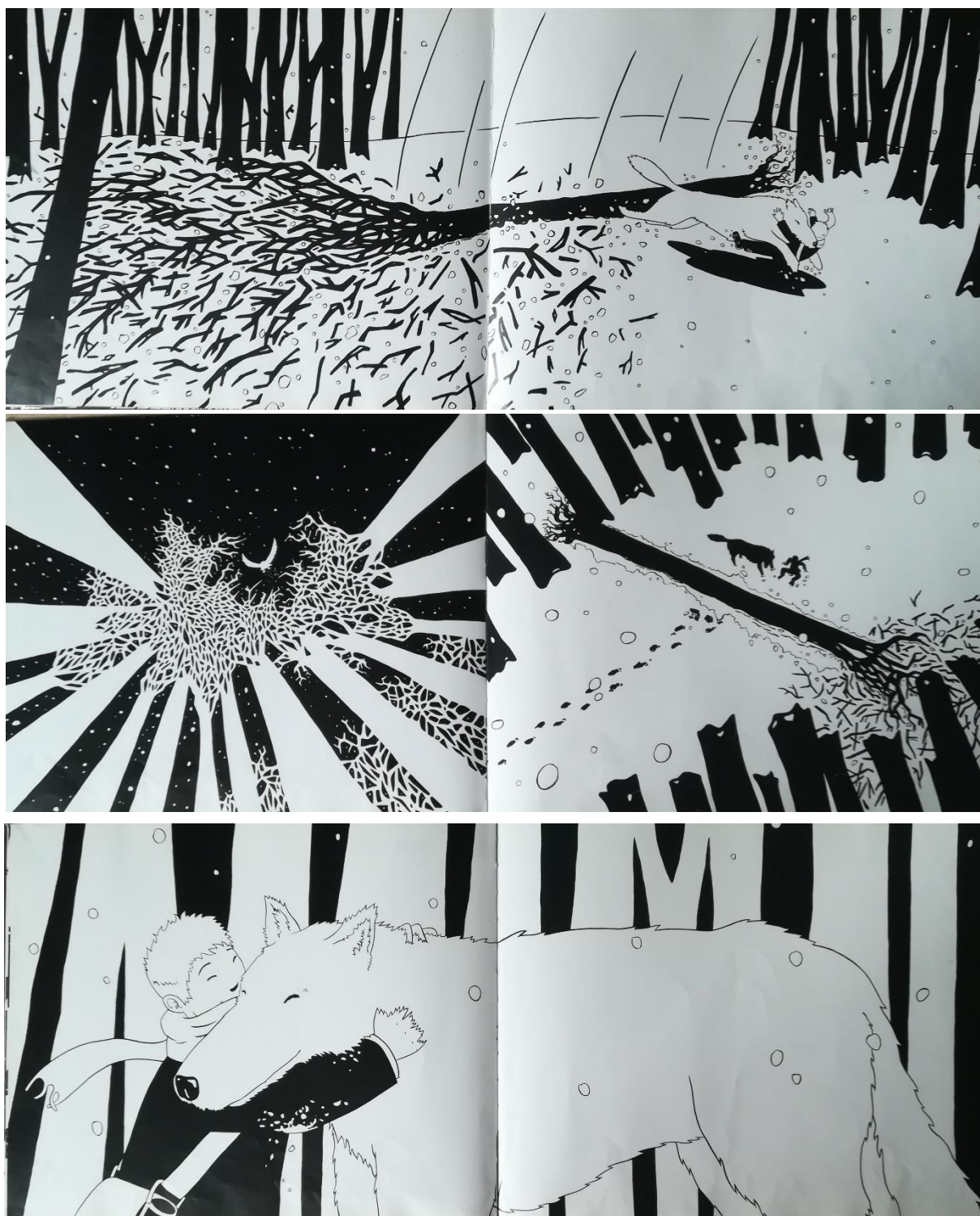


Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette, Alain Le Saux.



Papa m'a dit que son meilleur ami était un homme-grenouille, Alain Le Saux.

Annexe 3 : Les dernières doubles-pages de *Loup Noir* : le renversement de situation



Loup Noir, Antoine Guilloppé. p.25-30.

Annexe 4 : Extraits de retranscription de la découverte des albums d'Alain Le Saux

Extrait 1 : Une élève trouve d'elle-même que le texte relate une expression de la langue française.

M : Enseignante ; A : Un élève ; E : Une élève.

M (lecture) : Papa m'a dit que souvent je lui cassais les pieds. (L'image représente un enfant qui regarde des pieds brisés en mille morceaux).

E et A : Beurk !

E : Mais il n'a pas pu lui casser les pieds comme ça !

A : On dirait qu'il a cassé les pieds de son papa avec un marteau.

M : Qu'a voulu dire son papa, à votre avis ?

(Pas de réponse)

M : Le papa lui a dit : « mon garçon, tu me casses les pieds ! »

E : Ah, c'est une expression !

M : Tout à fait ! Qu'est-ce que ça veut dire « tu me casses les pieds » ?

A : Tu me casses les pieds, arrête de faire des bêtises !

E : Tu me casses les pieds, ça veut dire que tu m'embêtes ! Donc le papa dit que le garçon l'embête !

Extrait 2 : Deux élèves réfléchissent ensemble pour trouver le double sens d'un mot qu'ils pensent connaître.

M : Enseignante, A : un élève, L : une élève.

M : (lecture) : Maman m'a dit qu'il était interdit de voler (l'image représente un petit garçon qui vole dans les airs, à côté d'un oiseau, et un gendarme qui lui crie après).

L : Ça veut dire qu'on ne peut pas voler.

A : On ne peut pas voler mais c'est pas interdit.

M : Pourquoi tu dis que ce n'est pas interdit ?

A : Ben oui, les humains ne peuvent pas voler. Du coup ce n'est pas interdit.

M : Tu as raison. Est-ce vous croyez que la maman a dit qu'il était interdit de voler comme un oiseau ?

(Pas de réponse).

M : Elle a dit qu'il était interdit de voler.

L : Interdit de voler...

A : Voler comme les bandits ?

L : Ah, voler comme voler des sous !

Extrait 3 : Après plusieurs pages, un binôme parvient à deviner l'image à partir du texte.

M : Enseignante ; I : Une élève ; Y : Un élève.

M : (lecture en gardant le livre fermé) Maman m'a dit que papa avait un chat dans la gorge (l'image représente un chat qui sort littéralement de la gorge du personnage du père, devant les yeux ébahis de l'enfant).

Y : Fais voir l'image !

M : Non, cette fois je vous laisse deviner comment va être l'image avant de vous la montrer. Qu'est-ce que cela veut dire, « avoir un chat dans la gorge » ?

Y : Ah oui, un chat dans la gorge, ça veut dire qu'on a très mal à la gorge !

I : Et qu'on ne peut plus parler ! On a super mal.

Y : On peut tousser aussi !

M : Vous avez raison, c'est ce que cela veut dire. A votre avis, qu'est-ce qu'on va voir sur l'image ?

Y : Un vrai chat !

I : Je pense qu'on va voir un chat qui est rentré dans la bouche du papa.

Extrait 4 : En étant renvoyés à leur propre expérience, deux élèves parviennent à comprendre le double sens d'un mot.

M : Enseignante ; N : Une élève ; V : Une autre élève.

M : (lecture) : Papa m'a dit que j'étais un ange quand je lui apportais ses pantoufles (l'image représente un enfant qui vole avec des ailes, tenant à la main des pantoufles qu'il semble rapporter à son père, assis sur un canapé).

V : Ah oui, il peut voler et il a ses chaussons dans les mains.

N : Donc il peut l'aider, son papa.

M : Est-ce que vous pensez que c'est ce qu'il se passe vraiment ? Il vole pour lui apporter ses pantoufles ? C'est pour ça que son papa lui dit qu'il est un ange ?

V : Hum, c'est un peu bizarre.

M : Si je dis : « Merci N, tu as rangé toute la classe, tu es vraiment un ange ».

N : Ça veut dire que tu es contente parce que j'ai rangé la classe.

V : Ça veut dire que N est un ange parce qu'elle a été gentille !

N : Ah et le petit garçon aussi il est un ange parce qu'il est gentil !

V : Parce qu'il apporte les pantoufles à son papa.

Résumé

Dans ce mémoire, je me suis intéressée à la diversité des relations que peuvent entretenir le texte et les images dans les albums de littérature de jeunesse. Je me suis demandé comment amener les élèves à appréhender au mieux ces relations pour mieux comprendre ces ouvrages qui sont au fondement de leur culture littéraire. Avec mes élèves de grande section de maternelle, j'ai choisi de commencer par exploiter un album sans texte dans l'objectif de sensibiliser les élèves au discours de l'image. Puis, afin de leur faire prendre conscience de cette double énonciation, je leur ai proposé d'étudier un album dont le texte et l'image entretiennent un rapport de disjonction. Les élèves ont été en mesure de percevoir ce décalage et de comprendre que l'image d'album n'a pas uniquement pour vocation d'illustrer le texte. Enfin, j'ai abordé avec les élèves deux albums plus complexes (signés Alain Le Saux), dont l'appropriation nécessite une bonne compréhension du rapport texte-image. En effet, les deux ouvrages jouent sur les notions de sens propre et de sens figuré, l'image prenant au pied de la lettre les expressions énoncées par le texte. Le fait d'amener les élèves à s'intéresser à cette relation particulière entre le texte et l'image leur a permis d'accéder à la compréhension de ces ouvrages et d'amorcer un apprentissage lexical complexe au cycle 1 : celui du double sens des mots de la langue française. A mon sens, les relations texte-image doivent être largement prises en compte par l'enseignant dans sa sélection des albums pour la classe.

Mots-clés : album, littérature de jeunesse, compréhension, lecture, relation texte-image, cycle 1.

Abstract

In this Master thesis, I focused on the diversity of relationships between text and images in children's picture books. I asked myself how to teach pupils to handle better these relationships in order to understand picture books that are the basis of their literary culture. With the children of the last year of nursery school, I chose to utilize a picture book without text, in order to increase their awareness of the image. Then, to make them comprehend this double utterance, I asked them to study a picture book whose text and images tend to have a disjunction in their relationship. The students were able to perceive this mismatch and understand that the images in a picture album is not just the illustration of the text. Finally, we studied two more complex picture books (made by Alain Le Saux), that needed the pupils to really comprehend the text/image duality. As a matter of fact, these two books use figurative and literal senses, the image literally illustrates what the text just said. Bringing the students to be interested in the relationship between text and image taught them techniques to understand this genre better. Moreover, they started to apprehend a complex lexical learning in nursery school: that is the double meaning of words in French language. In my opinion, the text/image relationships must be considered by the teacher when he chooses what picture books he will give his students.

Keywords: picture book, children's literature, comprehend, reading, text/image relationship, nursery school.