



HAL
open science

La tension texte-image dans les albums de jeunesse : un outil pour la construction du lecteur expert

Morgann Tadier

► **To cite this version:**

Morgann Tadier. La tension texte-image dans les albums de jeunesse : un outil pour la construction du lecteur expert. Education. 2015. dumas-02430294

HAL Id: dumas-02430294

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02430294v1>

Submitted on 7 Jan 2020

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

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



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

Master « Éducation et métiers de l'enseignement du premier degré », 2ème année

Option : la littérature de jeunesse et ses enjeux culturels

Année universitaire 2014-2015

La tension texte-image dans les albums de jeunesse : un outil pour la construction du lecteur expert.

Sous la direction de :

Mme Duzinsky

Présenté par :

Mme Tadier Morgann

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	3
I. Cadre théorique	5
A. Les ouvrages théoriques, la place de l'image dans la littérature jeunesse et son intérêt dans un travail en classe.	5
a. Le « jeu » du texte	7
b. Le statut de l'image dans les albums qui construisent du « jeu » entre texte et illustration.	8
c. Cadre didactique et contexte scolaire	12
B. Analyse des supports de littérature jeunesse utilisés	15
a. <i>Mon chat le plus bête du monde</i> , Gilles Bachelet	15
b. <i>Ami-Ami</i> , Rascal et Stéphane Girel,	19
c. <i>Les lions ne mangent pas de croquettes</i> , André Bouchard	26
C. Hypothèses de travail et protocole expérimental	30
II. Recueil de données et analyse des travaux d'élèves	32
A. <i>Mon chat le plus bête du monde</i>	32
B. <i>Ami-Ami</i>	42
Conclusions	55
Bibliographie	59
Annexes	60

La littérature consacrée à la jeunesse est diverse et variée. Malgré tout, l'illustration semble être une condition nécessaire à la publication jeunesse. En effet, elle est partout dès lors que l'on parle de littérature dédiée à l'enfance : lorsque l'illustration ne provient pas d'une démarche de l'auteur, ce sont les maisons d'édition qui associent le texte à des images qui – semble-t-il – sont liées à la jeunesse, à la littérature et l'univers enfantins. Partant de cela, la question que l'on peut se poser est celle de la place de l'illustration dans la littérature jeunesse. Car si l'on ne connaît pas toujours le lien exact qui est fait entre le texte et l'image (sont-ils des commandes de l'auteur ? L'auteur est-il l'illustrateur ? Les images ont-elles été ajoutées ensuite par l'éditeur?), dans le cas de l'album jeunesse, l'illustration joue un rôle particulier puisqu'elle est nécessaire à sa création. Un album, en effet, n'est-ce pas cette association entre le texte et l'image qui fait sens dans son ensemble ?

A la lecture de nombreux albums destinés à la jeunesse, l'on s'aperçoit que l'illustration peut revêtir diverses formes. De nombreux théoriciens ont déjà effectué un classement des illustrations dans les albums de jeunesse. Sophie Van der Linden en propose un premier dans ses nombreux travaux de recherche.

Ainsi, dès lors qu'un texte se trouve confronté à une image, on s'aperçoit que de la stricte subordination de l'illustration au texte, à la capacité de renversement du sens que s'autorise parfois l'image, l'éventail des possibles est très large et s'organise autour de trois « pôles » : redondance (les contenus sémantiques se trouvent – totalement ou partiellement – superposés), complémentarité (texte et image participent conjointement à l'élaboration du sens), dissociation (sens du texte et de l'image divergents). (*Le français aujourd'hui*, n° 161, 2008/2, « Images et textes en lecture », article de Sophie Van der Linden).

L'hypothèse posée alors est que l'image dans l'album jeunesse, analysée au regard de ces trois pôles, crée une tension avec le texte, et que cette tension est l'un des éléments constitutifs essentiels de l'album de littérature jeunesse. Par ailleurs, l'on peut se demander quelle est la nature exacte de cette tension propre à l'album de jeunesse. Qu'apporte-t-elle au texte et à l'objet final qu'est l'album ? L'aspect « redondance » des images dans l'album de jeunesse, tel qu'il est proposé par Sophie Van der Linden, ne sera pas abordé dans le cadre de ce travail. Il est toutefois à

prendre en compte comme une première piste de réflexion, puisqu'il semble qu'il est beaucoup moins porteur de cette tension que ce mémoire se propose d'analyser ici. Il pose donc une question – essentielle au regard de la problématique de ce travail : cette tension est-elle toujours présente dans les albums de jeunesse ? Si non, la tension n'est-elle donc pas un élément constitutif de l'essence même de l'album ? Et si non, n'y a-t-il pas un autre type de tension qui permette ce travail d'interprétation inhérent à tout texte littéraire ?

Pour aborder ce sujet, trois albums ont tout d'abord été choisis pour la place toute particulière qu'ils offrent à l'image. Il s'agit de *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet, *Ami-ami* de Rascal et Stéphane Girel, et *Les lions ne mangent pas de croquettes* d'André Bouchard. Avec le temps et l'évolution des disponibilités de mise en œuvre, le travail autour de l'album *Les lions ne mangent pas de croquettes* auprès de la classe de CE2 sera abandonné. Malgré tout, une analyse rapide sera proposée au cours de ce mémoire, comme un exemple supplémentaire du type d'albums permettant cette approche du travail de l'image.

Le choix des albums *Les lions ne mangent pas de croquettes*, *Ami-ami* et *Mon chat le plus bête du monde* se justifie essentiellement parce qu'ils sont représentatifs d'un type de tension évidente qui lie le texte à l'image. Cette tension n'est pas exactement la même dans chacun des albums : il semble en effet qu'elle soit à chaque fois liée à des éléments inhérents et constitutifs de l'album même, et qu'elle soit par conséquent uniquement et précisément rattachée à cet album. Cependant, chacun de ces albums présente un type de tension entre le texte et l'image qui tient à la fois à la complémentarité et la dissociation du texte et de l'image, pour reprendre les termes proposés par Sophie Van der Linden.

Il me semble primordial de distinguer les rapports que texte et image entretiennent, des fonctions que chacun peut remplir l'un vis-à-vis de l'autre. Cette distinction implique l'idée d'une primauté et d'une priorité du texte ou de l'image. Dans l'album, on ne peut définir une règle à priori. Chaque ouvrage propose une entrée en lecture par le texte ou l'image. Dès lors, l'un ou l'autre peut majoritairement porter la narration. Si le texte se lit avant l'image et véhicule principalement le récit, il est perçu comme prioritaire. Cette dernière, appréhendée dans un second temps, peut confirmer ou modifier le message délivré par le texte. (Sophie Van der Linden, 2008)

I. Cadre théorique

A. Les ouvrages théoriques, la place de l'image dans la littérature jeunesse et son intérêt dans un travail en classe.

Sophie Van der Linden défend l'idée que puisse exister une primauté du texte sur l'image ou inversement. Pour elle, la place de chacun de ces éléments (texte ou image) dans le support, dans la page et l'un par rapport à l'autre déterminera essentiellement cette primauté. Or, Sophie Van der Linden ajoute : « Cependant, cet agencement spatial sera conforté ou contrarié en fonction de qui porte la narration ou véhicule le message principal. » Cela peut être facilement compréhensible et vérifiable dans certains cas, (dans *Les lions ne mangent pas de croquettes* par exemple, très rapidement, le lecteur s'aperçoit de l'ironie du texte et préfère se fier alors aux images pour confirmer ou infirmer le texte. Ainsi, ce sont effectivement les images qui portent le message de « vérité » si l'on peut le nommer ainsi. Le texte, quant à lui, véhicule un message à double sens, mais les images sont assez claires sur la réalité des faits évoqués dans l'album). Cependant il semble que certains albums soient volontairement hermétiques à ce type d'analyse. La distinction est, en effet, beaucoup moins évidente que cela ne nous semble annoncé. Ainsi, les deux albums que sont *Mon chat le plus bête du monde* et *Ami-ami* posent problème en ce sens, et c'est cette situation problème même qui constitue l'un de leurs intérêts. En effet, c'est elle qui instaure ce « jeu » évoqué par Catherine Tauveron à propos des albums et par Roland Barthes à propos des textes de façon plus générale (jeu qui sera abordé ultérieurement dans ce travail). C'est elle qui fait prendre conscience au lecteur de son rôle actif et essentiel dans la construction du sens. Car, dans le premier album cité, *Mon chat le plus bête du monde*, l'un des ressorts de l'album est la confusion provoquée par la contradiction évidente qui existe entre le texte et les images : le lecteur, perdu entre ces deux instances auxquelles il est habituellement tenu de faire confiance, se trouve par conséquent obligé de faire un choix. Aussi, si le lecteur ne peut plus faire confiance ni au texte, ni à l'image, ou s'il ne sait pas auquel se fier, comment déterminer qui porte le message principal ? Le lecteur tourne en rond car tout est fait pour que, justement, aucune des deux instances que sont le texte et

l'image ne prime sur l'autre. Cette question de la confiance est notamment traitée par Christian Poslaniec dans *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants* « De fait, l'intérêt de certains albums repose sur la non fiabilité du narrateur textuel et souvent les images jouent un rôle. » (Christian Poslaniec, 2007)

Par ailleurs, dans le cas de l'album *Ami-ami* comme dans le cas d'autres albums de ce type, c'est-à-dire qui véhiculent à la fois un texte et des images ambigus, et où, par conséquent, peut être faite une double lecture, le même principe est à l'œuvre. Cette fois-ci, les images sont en double page et le texte se fraie un chemin au milieu du dessin. La place de l'image semble être la plus importante, toutefois l'album nécessite plusieurs lectures : en effet, les images et le texte sont construits sur des détails épars (de véritables indices) qui mettent le lecteur sur la piste d'une interprétation autre que celle qu'il est tenté d'avoir au premier abord. On a donc ici au moins deux lectures du texte. Cependant, les lecteurs à qui ces détails échappent sont ramenés à une interrogation brutale et plus clairement formulée à la toute fin de l'album, et ce, grâce à l'image qui laisse une réelle sensation de violence et une impression désagréable. Le lecteur est, de toute façon, poussé à se poser la question du sort du petit lapin. Et alors, il sera tenté de recommencer une lecture où, peut-être, les détails lui seront plus clairement visibles à la lueur de cette interrogation liée au devenir du lapin. Mais alors, là encore, quelle instance prime sur l'autre ? Une relecture est nécessaire, et chacun, du texte ou de l'image, semble être également ambigu.

Dans ces deux albums, la tension qui existe entre le texte et l'image dépasse par conséquent toute considération sur la place de l'un par rapport à l'autre : texte et image sont totalement imbriqués et ne semblent pas vouloir laisser l'un prendre d'espace sur l'autre. C'est justement cette impossibilité de les placer dans une catégorie – ou du moins de décider de qui, du texte ou de l'image, prime sur l'autre – qui les rend si intéressants à analyser dans le cadre de ce mémoire. Le troisième album, quant à lui, propose un autre type de tension qui, ici encore, peut prendre tout son sens dans ce travail.

Pour répondre à la question initiale que pose le mémoire, plusieurs lectures se sont révélées essentielles. Parmi ces lectures, l'on retrouve des écrits de quelques grands théoriciens de l'album telles Sophie Van der Linden ou Catherine Tauveron

(qui propose une approche plus didactique puisqu'elle s'adresse à des enseignants ou des professionnels de l'éducation) ou de l'acte de lecture plus général, comme Roland Barthes qui a rédigé de nombreux articles sur la place du lecteur, de l'auteur, sur la lecture ou l'écriture, l'interprétation...

a. Le « jeu » du texte

Tout d'abord, le fil des lectures théoriques effectuées pour ce mémoire laisse paraître de façon très insistante le terme de « jeu ». En effet, Catherine Tauveron présente l'album comme un « territoire de jeu », un espace ludique qui aurait ses propres règles et comme participant actif à la fois l'auteur et le lecteur. Toutefois, précisons que, si les participants d'un jeu sont souvent adversaires, le jeu proposé par l'album – tel qu'il est présenté par Catherine Tauveron – semble être à la fois une aventure au cours de laquelle l'auteur offre au lecteur des résistances, des contradictions, des références à un hors texte, et un espace où auteur et lecteur s'unissent pour créer le signifié, pour construire, ensemble, l'album. La lecture littéraire devient alors un véritable jeu de construction, une véritable « conquête aventureuse »¹, à laquelle le lecteur doit nécessairement participer s'il souhaite – pour reprendre le champ lexical du jeu – parvenir au but.

Malgré tout, c'est dans son acception plurielle que le terme « jeu » prend tout son sens dans le cadre d'un travail sur l'album. Car, si nous ne négligeons pas l'aspect ludique que peut offrir la lecture d'album, ou l'album lui-même dans certains cas, la dimension que l'on pourrait qualifier de spatiale du terme ne doit pas être oubliée. En effet, le « jeu » du texte, et de l'album – que l'on trouve dans des contextes souvent matériels (par exemple : une porte « a du jeu ») est cet espace même où le lecteur et l'auteur se rencontrent dans la construction du sens, ensemble. C'est l'espace que l'auteur, que l'album laissent au lecteur pour construire sa part de l'album. Et c'est cet espace qui permet l'interprétation, la participation active du lecteur dans la construction de cet ensemble. Christian Poslaniec, dans *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, emploie d'ailleurs également ce terme pour traiter

¹ Catherine Tauveron, *Lire la Littérature à l'école*, Hatier, 2002.

de l'interprétation du lecteur : « Le lecteur (...) doit construire sa propre interprétation, car il y a du jeu entre les deux narrations, au double sens du terme. »

Mais cette réflexion sur le jeu n'est pas nouvelle. Roland Barthes, déjà, avait proposé un travail sur cet axe, travail qui ne portait pas sur l'album mais sur le texte. Malgré tout, il semble que l'album se prête à ce type de réflexion également. Le terme « jeu » choisi par Catherine Tauveron, n'est pas anodin, et il implique à la fois une dimension ludique et une dimension spatiale. Par ailleurs, l'aspect spatial du terme trouve tout son sens dans l'album, qui est selon Catherine Tauveron un « territoire de jeu », qui se présente sur un support (territoire et support sont autant de termes qui renvoient à une acception spatiale de l'album) sur lequel la place de l'image et du texte font sens (comme l'abordent certains travaux de Sophie Van der Linden) et que l'on peut, par conséquent, définir comme un véritable espace de mise en scène (de jeu, de texte, d'image, de blancs). Roland Barthes écrit ainsi dans *Le bruissement de la langue* : « Jouer " doit être pris ici dans toute la polysémie du terme : le texte lui-même joue (comme une porte, comme un appareil dans lequel il y a du « jeu »); et le lecteur joue, lui, deux fois : il joue au Texte (sens ludique) [...] il joue le Texte. » (Roland Barthes, 1984)

b. Le statut de l'image dans les albums qui construisent du « jeu » entre texte et illustration.

Cet espace, ce « jeu » qui a été abordé plus haut, pose la question de la compréhension du texte. Elle est considérée comme une « conquête aventureuse » selon les propres termes de Catherine Tauveron dans *Lire la littérature à l'école*, conquête au cours de laquelle chacun des éléments constitutifs de l'album est propice à une réflexion liée à l'ensemble de l'album, à sa compréhension, à son interprétation : ils peuvent être des « obstacles pensés et légitimes » puisque « leur présence est la condition du jeu ». « La règle du jeu l'encourage [le lecteur] par ailleurs à traiter chacun des éléments du texte comme un indice potentiel au nom du principe qui veut que tout puisse être signifiant dans un texte littéraire. » (Catherine Tauveron, 2002, p. 17)

C'est donc là une approche de l'album qui pousse à l'interprétation, dans laquelle C. Tauveron relève une catégorie qui « empêche[nt] délibérément la compréhension immédiate » (Catherine Tauveron, 2002). En effet, pour elle, certains récits de littérature jeunesse sont constitués sciemment d'éléments qui sont les obstacles dont elle parle et qui sont essentiels à la construction du « jeu » littéraire. Parmi ces éléments, l'on trouve une réflexion sur les divers points de vue que l'on peut rencontrer dans un seul ouvrage. Elle cite notamment le « point de vue polyphonique » (qu'elle définit comme « présenter la même histoire au travers de consciences et de « voix » différentes et oblige[r] à se poser la question de la « vérité » de l'histoire ») et le « point de vue contradictoire », « qui pose la question du « mensonge » et de la « vérité » des faits. » (Catherine Tauveron, 2002). C'est dans le second que Catherine Tauveron place cette tension entre texte et images dans les albums qui nous intéressent dans le cadre de ce travail : « la contradiction entre texte et images dans les albums [qui] est souvent à lire comme un affrontement de points de vue contradictoires. » (Catherine Tauveron, 2002). Face à cette analyse se tient celle de Christian Poslaniec dans *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*. En effet, il propose de considérer l'instance imagière inhérente à l'album de jeunesse comme un narrateur à part entière, à distinguer totalement du narrateur textuel. Ainsi pour lui, deux types de narration sont à l'œuvre dans l'album : un narrateur imagier et un narrateur textuel, qui peuvent par conséquent raconter l'histoire selon deux points de vue différents.« L'image acquiert un nouveau statut : elle devient narrative . » et « Quand les images deviennent narratives, elles supposent donc la présence d'une nouvelle instance : le narrateur imagier. » (*Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, 2007)

En confrontant ces deux réflexions (celle de Catherine Tauveron et celle de Christian Poslaniec) l'analyse des albums prend donc une autre tournure. Car si l'on considère que le narrateur n'est plus un mais deux, que son action s'effectue à la fois sur le texte et sur l'image, les deux phénomènes proposés par C. Tauveron peuvent se rejoindre : polyphonie et contradiction forment alors un seul ensemble. Cette considération est importante, car elle permet alors une réflexion sur la multiplicité des voix présentes dans l'album, et dans le cas de Gilles Bachelet par exemple, de

l'auteur qui est aussi illustrateur, narrateur textuel et narrateur imagier. Au milieu de toutes ces voix se trouve celle du lecteur, un lecteur qui, par conséquent, est nécessairement poussé à la question de la vérité et du mensonge, de la fiabilité de l'auteur, du – des – narrateur(s), de l'illustrateur ou de tous à la fois ; un lecteur qui est donc placé à une frontière entre au moins deux affirmations et qui doit désormais se positionner. Cette polyphonie pose alors au lecteur un réel problème de conscience, lui qui est poussé depuis toujours à avoir une confiance aveugle en ces deux instances que sont celles de la narration et celle de l'illustration. Malgré tout, cette polyphonie pousse le lecteur à s'investir pleinement et à prendre ainsi conscience du rôle qu'il joue dans la construction de l'album. C'est justement cette prise de conscience qui nous intéresse ici, dans le travail qui va être mis en place auprès d'une classe d'élèves de CE2. Par ailleurs, dans certains albums l'on va plus loin. C'est le cas de *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet. En effet, un deuxième problème se pose : auteur et illustrateur sont une seule et même personne. Or s'il est vrai que l'auteur et le narrateur ne sont pas à confondre, dans ce texte précisément le lecteur, en pleine confusion, est mené à les assimiler puisque plusieurs indices nous conduisent à penser que le narrateur porte lui-même le nom de Gilles Bachelet. (Malgré tout, on peut toujours se demander s'il est judicieux de faire confiance à ces indices, puisque tout est fait pour nous pousser à tout remettre en question). Ainsi, si l'on part du postulat que les trois instances que sont l'auteur, le narrateur et l'illustrateur sont des aspects différents d'un seul personnage appelé Gilles Bachelet (l'auteur, le narrateur (narrateur textuel et narrateur imagier), et l'illustrateur qui interviennent par conséquent tous en tant que tel dans l'album) la confusion est portée à l'extrême, puisqu'alors un seul personnage porte en lui plusieurs voix contradictoires. Cet aspect-ci de l'album jeunesse, présent dans les deux albums étudiés dans le cadre de ce mémoire, représente précisément cet espace de « jeu » (au double sens du terme) qui permet au lecteur de se poser des questions et de proposer des interprétations, voire des débats qu'il peut être intéressant de mener en classe puisqu'ils sont une première approche d'une lecture littéraire ne présentant pas une seule compréhension possible, sans aller non plus jusqu'à tomber dans le piège de l'infinité des interprétations contre lequel Catherine Tauveron nous

met en garde.

Par ailleurs, cette considération sur la présence de deux narrateurs (l'un lié au texte et l'autre lié à l'image) nous amène à observer et analyser l'album autrement. En effet, si l'on a affaire, dans l'album, à deux instances narratives différentes, on peut postuler que les codes qui peuvent s'appliquer à l'une peuvent également s'appliquer à l'autre. Prenons l'exemple du fameux « hors texte » dont parle Catherine Tauveron. Il n'est pas rare de croiser une intertextualité à la fois dans le texte et dans l'image. Si les écrivains font appel à des écrits et des œuvres d'arts préexistants à leur travail, les illustrateurs, eux ne se privent pas non plus de faire écho à la fois à d'autres écrits et à d'autres œuvres d'arts, visuels ou non. Dans le cas des arts visuels, l'on pourra même parler (pour reprendre les termes de Christian Poslaniec *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*) d'intericonicité. Observons l'album de Gilles Bachelet *Mon chat le plus bête du monde* : certaines images sont des références directes à des œuvres d'art ou à des artistes mondialement connus. Si ces références parlent tout de suite à un lecteur qui aurait déjà les clés culturelles nécessaires à leur compréhension, elles sont moins accessibles à d'autres. Il s'agit donc à la fois de construire ces références culturelles, mais également, comme le souligne Catherine Tauveron, de pousser le lecteur à s'investir et à donner du sens lui-même à ce qu'il voit. Ce sont ces « obstacles » qui font le « jeu » dont nous parle Catherine Tauveron. Ce sont eux qui, sans rendre la compréhension totalement impossible, la rendent toutefois plus complexe. D'autant que les œuvres qui sont présentées dans l'album sont devenues des références de la culture incontournables et qu'elles ont probablement, pour certaines au moins, déjà été rencontrées d'une manière ou d'une autre, de près ou de loin, par le lecteur qui doit effectuer un travail de remémoration voire de recherche. Le texte se présente alors comme une énigme à déchiffrer, comme (pour reprendre les termes de Catherine Tauveron) une « conquête aventureuse ». Dans une même optique, qui propose d'appliquer certains codes du texte à l'image, ne pourrait-on alors parler, dans certains cas, de véritables figures de style au sein des illustrations ? En effet, une image ne peut-elle par exemple être – tout simplement – ironique ?

Par conséquent, l'image devient « lisible » au sens premier du terme, et elle

peut ainsi faire l'objet d'une analyse à elle seule dans le cadre d'un travail avec des élèves. C'est d'ailleurs ce que les albums sans texte tendent à faire penser : les images ne sont-elles pas alors elles-mêmes l'instance narrative essentielle à la compréhension de l'album ? Et si le texte n'est pas présent matériellement dans ce dernier, n'est-il pas présent à travers l'image même ? (Auquel cas l'on n'a plus affaire à deux instances narratives mais une seule.) Cette réflexion peut donc mener, avec une classe d'élèves de cycle 3, à un travail uniquement consacré à l'image dans les albums. Il devient intéressant d'étudier la voix du narrateur textuel, celle du narrateur imagier, puis de confronter les deux pour apporter une autre interprétation.

c. Cadre didactique et contexte scolaire

Une telle approche de l'album redonne tout son sens au rôle essentiel du lecteur dans la construction du sens. Elle peut mener à une réflexion sur l'acte de lecture, réflexion qu'il est important d'avoir en classe avec des élèves. En effet, depuis plusieurs années, des théoriciens de la lecture, des didacticiens et des pédagogues tels que Roland Goigoux insistent sur le fait qu'il est primordial de faire prendre conscience à l'élève que le texte est résistant, qu'il nécessite une implication, un travail de la part du lecteur sans lequel le sens n'existe pas. Roland Goigoux a d'ailleurs en cela créé des outils de travail parmi lesquels un tableau poussant les élèves à réfléchir sur l'origine des informations qu'ils ont tirées du texte. Se sont-ils contentés de trouver l'information dans le texte ? Ont-ils dû réfléchir et faire des déductions ? Ont-ils dû faire appel à des connaissances qu'ils détenaient déjà ? Aider les élèves à prendre conscience de ce qu'est la lecture, de ce qu'est être lecteur est essentiel dans leur construction en tant que lecteur présent et futur, dans leur capacité à exercer leur esprit critique, à réfléchir sur leur environnement immédiat (publicités, journaux, autres textes...). Le rôle de l'école est de construire des citoyens réfléchis et raisonnés : leur apprendre à lire, au sens fort du terme, c'est-à-dire en ayant pleinement conscience de leur rôle, de leur implication et des conséquences que cela a sur le texte et sur leur compréhension semble primordial dans cette optique.

Les albums choisis dans le cadre de ce travail (*Mon chat le plus bête du*

monde, Ami-ami et Les lions ne mangent pas de croquettes) présentent – notamment grâce à cette tension qui existe entre texte et images – une vraie richesse due aux multiples réflexions qu'ils suscitent, à la fois vis-à-vis du rôle du lecteur, du narrateur textuel et du narrateur imagier, mais aussi vis-à-vis de la question de la fiabilité. Il est possible d'avoir une vraie réflexion critique à ce sujet avec les élèves : doivent-ils aveuglément croire en l'instance narrative ? Illustrative ? Comment juger ? Et ainsi de les mener à exercer à travers ces questions leur propre esprit critique, leur propre capacité d'analyse et de jugement, leur offrir les moyens de réfléchir par eux-mêmes, ce qui est l'un des objectifs essentiels visé par le contexte scolaire.

Dans le cadre d'un travail au sein d'une classe, il convient de rechercher les directives ministérielles concernant la littérature à l'école, et notamment les Documents d'accompagnement des Programmes ainsi que les Listes de référence desquelles les deux albums traités ici font partie. Les Documents d'application des Programmes sont précieux pour la communauté éducative puisqu'ils apportent des précisions et des exemples, ainsi que des pistes pédagogiques pour travailler en classe autour des thèmes proposés dans les programmes. Pour ce qui est de la littérature à l'école, les Documents d'accompagnement des Programmes de 2002 représentent une véritable ressource pour les enseignants, même si les programmes ont depuis beaucoup évolué. Certains passages de ces documents d'accompagnement vont nous aider à déterminer quelle place les documents officiels offrent à la fois à la lecture littéraire (et quelle définition ils en proposent pour l'école primaire spécifiquement), et à l'image. L'on pourra également observer quelle approche de la lecture littéraire ils proposent de mettre en œuvre dans une classe.

Pour commencer, ces documents d'application datant de 2002 insistent sur l'importance de la précocité d'une approche littéraire en classe. Il s'agit de préparer les futurs élèves de collège à adopter une démarche réflexive sur les textes en leur permettant de s'ouvrir à une large variété de textes, d'œuvres du patrimoine, et d'acquérir des habitudes de lecteur et une culture commune qui seront plus tard essentielles à un travail plus approfondi sur les textes qu'ils rencontreront :

Pour qui veut devenir lecteur, il (le monde imaginaire de

la lecture) s'explorer comme un continent dont il faut retrouver les routes et les paysages familiers, ne serait-ce que pour mieux s'étonner devant ceux qui échappent aux attentes. (...) La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue. (...) A l'école primaire, il ne s'agit en aucune façon de proposer aux élèves une initiation à la lecture littéraire qui passerait par une explication formelle des processus narratifs ou stylistiques. Celle-ci met en jeu une relation au langage trop complexe pour la majorité des enfants de cet âge. (...) Si l'explication n'est pas au programme de l'école primaire, une réflexion collective débouchant sur des propositions interprétatives est possible et nécessaire. Dès l'école maternelle, l'enfant peut réfléchir sur les enjeux de ce qu'on lui lit lorsque le texte résiste à une interprétation immédiate, *a fortiori* au cycle 3. L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvres.

Pour ce qui est de la place de l'image², qui a, comme on l'a vu une place primordiale dans l'album et dans la littérature jeunesse, les Documents d'accompagnement des Programmes insistent pour que ce soit bien l'ensemble texte/image qui soit travaillé en classe, l'image étant au cœur même du dispositif interprétatif.

Il convient de découvrir les relations de l'image et du texte en prenant conscience des diverses modalités de cette relation dans la construction du sens de l'œuvre : effets de redondance, complémentarité, juxtaposition, récits parallèles, divergence, etc. (...) Il ne s'agit pas, à l'école primaire, de mémoriser les catégories de la sémiotique de l'image, mais, simplement, de s'en approprier la signification et d'en éprouver les effets. (...) Comme chaque fois que l'on travaille les images (...) il ne faut jamais manquer de donner aux élèves la possibilité d'un regard critique sur les propositions faites par l'éditeur qui, dans certains cas, peuvent avoir des effets négatifs sur le développement de l'imaginaire.

Pour mettre en place une séance de lecture, les documents d'accompagnement préconisent de varier les modalités de travail (groupes, ateliers, collectif, individuel) ainsi que les lectures (à haute voix par les élèves, individuellement, à haute voix par le

² Documents d'application des Programmes, littérature cycle 3, DESCO, applicables à la rentrée 2002.

maître...) car cette variation instaure un rythme qui permet la compréhension et la discussion. Par ailleurs, ils détaillent plusieurs dispositifs à mettre en place en classe pour travailler les textes. C'est en s'appuyant sur ces préconisations que le travail sera mené en classe.

Ce travail sera mené dans le cadre de mon stage, effectué tous les vendredis dans une classe de trente élèves de CE2. Le niveau est très hétérogène, avec une marge d'élèves peu attentifs à la consigne et dont il faudra tenir compte.

Malgré tout, ces élèves ont été habitués tout au long à travailler les albums de littérature jeunesse et à se positionner comme de vrais lecteurs actifs, c'est-à-dire qu'ils ont déjà une certaine habitude quant à poser des questions, émettre des hypothèses lorsqu'un texte qui le mérite se présente, et effectuer des résumés des histoires rencontrées. Ils sont cependant peu habitués à travailler en groupe, et les travaux de groupe sont difficiles à mettre en œuvre.

B. Analyse des supports de littérature jeunesse utilisés

Afin d'orienter mes recherches et de mieux affiner ma réflexion, je propose ici une analyse des albums *Mon chat le plus bête du monde* et *Ami-Ami*. Une analyse de *Les lions ne mangent pas de croquettes* est également proposée, afin de mieux illustrer quel type d'album présente un rapport à l'image qui permet ce travail en classe.

a. *Mon chat le plus bête du monde*, Gilles Bachelet

Cet album est préconisé par les listes officielles de littérature pour le cycle 2. Dans cet album, tout est fait pour que le lecteur ne sache plus de quelle manière interpréter les faits. Le narrateur (qui se trouve être un personnage de l'histoire, et qui porte le même nom que l'auteur, Gilles Bachelet) présente son chat au lecteur. Il s'agit d'une série de constatations qui se veulent plutôt objectives. Ainsi, on suit la vie quotidienne du chat... qui n'en est pas un. Car si le texte semble pourtant l'affirmer, l'image dit autre chose : l'animal a plutôt l'air d'un éléphant.

Le texte est à la première personne du singulier. C'est l'auteur-narrateur qui parle de son chat. Il le présente d'ailleurs dans la première moitié comme s'il s'agissait d'un documentaire : le commentaire se veut objectif, comme de simples constatations visant à nous apprendre des éléments sur la vie de son chat. Le ton neutre du texte entre ainsi directement en décalage avec des images clairement comiques et clownesques. La chute est inattendue, bien qu'elle soit exactement reprise sur la quatrième de couverture.

Finalement, l'album présente un texte descriptif simple qui met en avant toutes les caractéristiques du chat domestique classique (souplesse, jeu, propreté...)

Dès le début, on trouve une annonce de la bêtise de l'animal, mais la quatrième de couverture confirme le fait que, peut-être, le narrateur est naïf puisqu'il n'arrive pas à « ranger » son chat dans une catégorie. Le vocabulaire est simple, les phrases sont simples et courtes. Le texte est très accessible. La chute de l'histoire est comique. A aucun moment le narrateur ne semble douter du fait qu'il s'agit bien d'un chat, cependant la dernière phrase laisse planer le doute. On n'a pas vraiment l'impression qu'il doute, et en même temps il affiche clairement son impuissance à le rattacher à une espèce particulière de chat.

Le texte se veut le plus neutre possible dans le ton, malgré tout les images se présentent, elles, comme des figures de style à part entière qu'il peut être intéressant d'analyser. Elles sont ce qui donne son second sens au texte.

A priori, le thème annoncé est le chat de l'auteur. Malgré tout, le véritable thème n'est-il pas plutôt le décalage entre le texte et l'image ? Et par conséquent, comment lire un texte ? Le texte est-il le reflet de la réalité, faut-il croire exactement ce qu'on lit ? L'image vient contredire les propos du narrateur alors comment interpréter ? Lire, n'est-ce pas réfléchir et interpréter ? L'album pousse à une mise à distance.

Le titre nous présente déjà un fait, qui sera un élément d'interprétation : le chat est bête. Très bête. Mais à la lecture de l'album, le titre révèle son sens : QUI est bête ? Est-ce le « chat » qui n'en est pas un ? L'éléphant qui se prend pour un chat ? Et/ Ou le narrateur, qui prend son éléphant pour un chat ? Où est la bêtise ? Et finalement, si l'album semble nous montrer un narrateur farouchement obstiné quant

à l'identité de son animal, le titre remet tout en cause : pourquoi est-il bête ? Qu'est-ce qui est bête ? Le narrateur a-t-il finalement conscience que son animal n'est pas véritablement un chat et que, par conséquent, il est bête de se croire comme tel ? Ou est-il bête parce qu'il ne saurait ressembler à aucun autre chat, comme le montre la fin de l'album ?

Le comique du texte réside également dans le fait que le narrateur semble convaincu de la nature féline de son animal, alors que les apparences mêmes sont évidentes, et que tout le monde sait reconnaître un éléphant. Ici intervient la lettre glissée dans l'illustration d'une page de l'album. Elle mentionne directement la présence d'un éléphant dans celui-ci, mais le narrateur – qui est aussi l'auteur comme le montrent les illustrations et la signature en bas de la lettre – nie farouchement avoir présenté un éléphant dans son histoire. D'ailleurs, le texte prend encore un sens comique de plus lorsque l'on sait que l'auteur- narrateur est aussi l'illustrateur : aussi, il dessine clairement des éléphants (d'ailleurs il se met en scène dessinant des éléphants) sans jamais se poser la question de la nature véritable de son animal. L'absurde est donc encore plus flagrant.

L'effet comique se place donc sur plusieurs tableaux : un premier niveau comique se situe dans les illustrations, qui sont en soi absurdes et clownesques (en soi, les illustrations sont comiques, puisqu'elles présentent un éléphant s'appropriant des manières, des attitudes et des poses de chat, complètement inappropriés à sa carrure et à sa race). Le second niveau comique pourra se trouver dans les mises en scène de l'éléphant : le personnage le représente de plusieurs manières faisant directement référence à de nombreux artistes peintres (Matisse, Picasso, Mondrian...) en ce fameux « hors texte » dont parle Catherine Tauveron dans *Lire la littérature à l'école*. Et enfin, l'effet comique principal se situe directement dans l'affrontement entre un texte volontairement neutre (du moins dans la majeure partie) et des images clairement absurdes et dont le sens est en décalage total avec celui du texte.

Le texte, alors, commente les images, ou les images illustrent au sens premier du terme le texte : dans tous les cas l'un ne peut fonctionner sans l'autre car ils sont pleinement complémentaires.

Finalement, le narrateur entame un travail de classification pour déterminer à

quelle race appartient son chat, ce qui pousse le lecteur à se construire des attentes vis-à-vis de la chute. En effet, l'on s'attend à ce que le narrateur reconnaisse que son animal n'appartient à aucune race de chat connue, et pourtant le comique de la chute réside dans le fait qu'aucune réflexion de ce type ne semble émerger. Le narrateur explique simplement qu'il n'arrive pas à déterminer où se situe son chat. Est-ce le début d'une prise de conscience, ou simplement une constatation qui ne mènera à rien ? Le lecteur ne le sait pas. Ici, le choix est laissé à sa libre interprétation.

Par ailleurs, l'album joue sur les stéréotypes classiques rattachés au chat domestique, à son comportement, à ses habitudes. En effet, le texte présente des faits qui semblent tout à fait normaux pour un chat domestique habituel. C'est l'image qui, attribuant ces comportements à un tout autre animal dont la carrure et le comportement initiaux sont très différents, rend l'ensemble absurde et donc comique. Aussi, une première lecture sans les images n'a pas d'effet comique et correspond tout à fait à l'idée que l'on se fait d'un chat. C'est la rupture qui existe entre le texte et les illustrations qui donne un sens tout autre à l'album.

De plus, l'album joue sur la confrontation entre un animal jugé « bête » et la stéréotypie associée à l'éléphant traditionnellement considéré comme l'un des animaux les plus intelligents qui soient – malgré peut-être leur balourdise qui les rend à la fois sympathiques et un peu comiques.

Pour ce qui est des personnages, rapidement le lecteur peut en identifier trois : le narrateur qui s'adresse directement au lecteur et qui raconte une « anecdote » de sa vie ; l'animal qui visiblement est un éléphant mais est considéré et se considère lui-même comme un chat ; et « un ami » nommé : le tiers qui met en doute, et qui donne une piste de réflexion au narrateur. Mais pour quelle raison ? Lui mettre la puce à l'oreille ?

Jusqu'à la page 20, le texte de l'album est au présent de vérité générale. Il s'apparente à un commentaire, une description, ce qui lui confère une allure de documentaire. Ensuite, le narrateur parle de lui et de son rapport à l'animal qui l'accompagne. Alors on passe au passé composé « j'ai peint », « je ne suis pas arrivé »... en une énonciation de faits et de réflexions du narrateur. C'est d'ailleurs à ce moment que l'on a la première apparition du narrateur dans les illustrations.

D'autres albums ont ainsi utilisé les arts visuels dans leur construction. L'on peut ainsi notamment rapprocher cet album de Gilles Bachelet de celui d'Anthony Browne, *Les tableaux de Marcel*. Si l'on reste dans la même optique, l'auteur a élargi son travail autour de ce personnage grotesque mi-chat, mi-éléphant, à d'autres albums qui sont une suite et un début à celui-ci. Ces albums sont *Des nouvelles de mon chat* et *Quand mon chat était petit*.

Pour ce qui est de la place de l'image dans cet album, son comique réside essentiellement dans son côté clownesque et totalement absurde : l'éléphant qui nous est présenté se trouve dans des situations totalement inadaptés à sa carrure, à sa nature et à ses habitudes. L'image donne aussi à lire – au sens propre du terme – puisqu'elle se lit, s'interprète, et qu'elle nous présente par moments des éléments à lire (une lettre par exemple) ou à rapprocher d'œuvres déjà existantes. En effet, l'album est truffé de références aux artistes peintres les plus connus.

Jusqu'à la fin, les illustrations prennent l'essentiel de la page et le texte est dessous, bien démarqué : chacun a son espace, ce qui confère encore plus cet aspect documentaire. L'album laisse ainsi un espace précis au texte et à l'image. Le texte est placé sous l'image, comme le pourrait être un commentaire d'image. On ne sait plus, finalement, si le texte préexiste à l'image ou inversement. On pourrait penser que le texte ne vit pas sans l'image, ou du moins prend un sens bien moindre, et qu'il vient par conséquent compléter l'image ; mais en réalité les deux fonctionnent ensemble : on ne saurait détacher l'un de l'autre et c'est ce qui donne cette force si particulière à l'album.

b. *Ami-Ami*, Rascal et Stéphane Girel

L'album *Ami-Ami*, écrit par Rascal et illustré par Stéphane Girel, a été publié en 2002. L'album raconte l'histoire d'un gentil petit lapin et d'un grand méchant loup, qui vivent tous deux, un peu éloignés, dans une même vallée. Chacun, de son côté, rêve de trouver un ami. Le lapin souhaite rencontrer quelqu'un en tout point semblable à lui, quand le loup fait preuve d'une bien plus grande ouverture d'esprit...

Les deux personnages finissent par se rencontrer. C'est principalement dans l'attente de cette rencontre que se construit « l'horizon d'attente » du lecteur (pour reprendre une expression de Hans Robert Jauss dans *Pour une esthétique de la réception*) et que se dévoile petit à petit la véritable nature des personnages, au risque de retourner complètement les premières impressions que le lecteur s'était faites, guidé par les auteurs de l'album.

Dès le début de l'album, les oppositions sont constantes à la fois entre les images dédiées au lapin et celles dédiées au loup, et aussi entre les paroles du loup et celles du lapin. Dans la mise en page, chaque nouvelle page est dédiée à l'un des deux personnages et constitue alors en soi une opposition totale avec celle qui suit et celle qui précède. Le lecteur est entraîné chaque fois dans une nouvelle rupture : les deux univers de chaque personnage sont totalement opposés.

L'ensemble du texte est survolé par la figure de style de l'anaphore puisque chaque nouvelle prise de parole débute par « Le jour où j'aurai un ami » mais c'est la suite qui varie en fonction de l'avancée de l'album. Ainsi le thème principal du livre – ou du moins celui clairement identifié – est affiché dès le titre (*Ami-Ami*) et revient à chaque prise de parole des personnages.

Le système des personnages se présente de la manière suivante : l'auteur nous présente, en les opposant, le loup et le lapin. Les termes et illustrations utilisés ne sauraient être équivoques : le gentil, le méchant, le petit, le grand, le blanc, le noir, celui qui est tout en rondeurs face à celui qui est tout en pointes, le clair face au sombre, la lumière face à l'ombre, les couleurs pétantes face au camaïeu de gris. Les deux personnages sont donc en tout point opposés, - jusque dans le lieu d'habitation (en haut, en bas) – à la fois dans le texte et dans les images.

Malgré tout, s'ils restent opposés jusqu'à la fin de l'album, c'est le lecteur qui, tout d'abord influencé par l'aspect sympathique du lapin, ses connaissances sur les stéréotypes traditionnels de littérature jeunesse, et l'appellation « gentil petit lapin », va ajuster son point de vue et son opinion sur le personnage qui devient finalement assez rapidement antipathique dans ses propos. En effet, il révèle petit à petit un réel comportement sectaire, totalement incapable de se mêler à la société environnante et ne recherchant que son exact semblable. Son monde est fermé, et la douceur ronde

des éléments qui l'entourent semble plutôt finalement être révélatrice d'un repli sur soi et d'une réelle fermeture d'esprit. Le loup quant à lui, effrayant dès le début de l'album, ne cesse jamais complètement de l'être puisqu'il est constamment associé à des éléments inquiétants qui correspondent à ce que le lecteur craint depuis le début, c'est-à-dire un repas à base de lapin. En effet, sur chaque image le loup tient une assiette, un tablier, une fourchette, une serviette... et il présente des crocs acérés peu engageants. Malgré tout comme ses propos sont ouverts, sympathiques (sortis de leur contexte), le personnage du loup devient complexe puisqu'on ne sait exactement déterminer (bien que plusieurs indices concordent vers une interprétation) s'il recherche un véritable ami ou simplement un bon dîner. L'ensemble de l'album joue ainsi sur des stéréotypes bien installés dans l'imaginaire collectif et déjà chez les enfants : aucun des deux personnages ne correspond entièrement à son stéréotype traditionnel et l'on ne sait finalement lequel des deux est le plus fréquentable.

La progression de l'album enferme le lapin dans un carcan de certitudes toutes faites qui le ferment complètement au monde extérieur (les images montrent d'ailleurs clairement un lapin concentré sur ses habitudes, son train de vie et ses loisirs) quand elle ouvre au contraire les perspectives du loup, plus ouvert à priori (mais pour quelles raisons?). En effet, si le texte révèle l'ouverture d'esprit du loup – ou du moins son peu d'exigences – les images dédiées au loup montrent bien qu'il est attiré par l'extérieur. Sa progression à lui débute par le regard : il est chez lui mais déjà ses yeux puis son corps entier sont tournés vers l'extérieur, jusqu'à ce qu'il en vienne à sortir de chez lui pour regarder à l'horizon, puis pour descendre dans la vallée.

L'enfermement du lapin va jusque dans la nature de son habitation, présentée comme une maison ronde et – dirait-on sur les images – une sorte de cour intérieure, comme pour confirmer de la part du lapin la non nécessité de sortir de chez soi. Par ailleurs cette maison est placée nous dit-on « tout en bas de la vallée » quand celle du loup est « tout en haut de la vallée », proposant ainsi à ce dernier de larges perspectives et points de vue ouverts vers l'extérieur (sa maison semble d'ailleurs entièrement vitrée) lorsque le lapin est enfermé dans un creux sans trop de perspectives. Ainsi la personnalité du lapin et du loup s'exprime jusque dans le choix

de leurs habitations.

Par ailleurs le discours du lapin sur l'avant-dernière double page refusant l'amitié du loup révèle l'importance des préjugés qu'il entretient au sujet de l'Autre et ici *a fortiori*, du loup. La rencontre des deux personnages pose d'ailleurs cette question : s'il semble logique en effet que le loup finisse par descendre la vallée (dans la continuité de sa progression physique vers l'extérieur de son univers), on peut s'interroger sur la présence du lapin qui semble s'être aventuré un peu trop loin de son propre domaine. Malgré tout le texte nous éclaire là-dessus puisqu'il précise que c'est le loup qui descend « tout en bas de la vallée ou vivait le gentil petit lapin. » Ainsi on a déjà un indice pour une première interprétation de la fin de l'album : le lapin n'a jamais fait la démarche de rencontrer le loup ni qui que ce soit d'autre. L'ensemble de la rencontre est entièrement imputable au loup. La double image présentant cette rencontre insiste d'ailleurs sur cette situation : le lapin est statique – il reste dans son domaine, n'est pas actif – et montre une vraie surprise voire de la peur (oreilles en pointe, particulièrement hautes, grands yeux écarquillés, bras pétrifiés). Le loup quant à lui montre une allure fière, dynamique et déterminée en direction du lapin. L'ensemble de son corps est tourné vers lui et à aucun moment il ne semble montrer ni de surprise ni de frayeur. Ici une première interprétation peut être faite : le lapin a deux raisons d'avoir peur. Pour commencer, les loups sont connus pour être les méchants traditionnels des albums d'enfants quand les lapins sont associés à la gentillesse et la pureté. Le couple lapin/loup fonctionne comme un couple gentil/méchant, ce qui peut expliquer la frayeur du lapin vis-à-vis de celui qui est traditionnellement considéré comme le prédateur dangereux. La seconde raison pouvant expliquer cette peur réside dans la conception que le lapin s'est construite de l'Autre. N'ayant aucune ouverture sur le monde extérieur, ne souhaitant rencontrer que des personnes lui étant semblables (sans, comme on peut le voir, aucun succès puisque l'Autre est par définition différent), le loup est l'incarnation même de tout ce que le lapin n'avait jamais imaginé rencontrer. On peut même se demander s'il n'est pas le premier personnage qu'il a l'occasion de rencontrer. Le loup devient alors l'Autre, celui qui fait peur au lapin puisqu'il n'est tout simplement pas lui. Cette conception de l'Autre peut mener, en classe, à une véritable réflexion philosophique

sur l'altérité et la différence.

L'album, par ailleurs, pose clairement, dès le début, les stéréotypes traditionnels du « gentil petit lapin » et du « grand méchant loup » puisque les personnages ne sont jamais désignés que par ces termes. Ces stéréotypes sont en réalité réinterrogés tout au long de l'album puisque la nature de chacun des personnages s'avère en réalité bien plus complexe que celle proposée dès le début par l'auteur. Finalement, on peut même se demander si ces appellations sont toujours valables à la fin de l'album.

La question de l'empathie du lecteur devient alors intéressante. En effet, les sentiments du lecteur varient tout au long de l'album. *A priori*, les références culturelles traditionnelles qu'il a à sa disposition font qu'il donne d'emblée, dès la couverture, sa confiance et sa sympathie pleines et entières au « gentil petit lapin » ainsi nommé dès la première page de l'album. Il est petit, gentil, rond, et inspire des sentiments positifs grâce à sa nature apparemment inoffensive. Le loup, grand, noir, qualifié de « méchant » et traditionnellement de nature peu engageante n'inspire pas tant de sympathie. La première page les oppose alors que la première de couverture, qui est le premier contact du lecteur avec l'album, semble plutôt les rassembler. Le lecteur est donc ballotté entre deux sentiments : un sentiment de confiance de sérénité à la vue de la première de couverture, et un sentiment de méfiance dès la première double page où le loup endosse le stéréotype du personnage inquiétant qu'il a traditionnellement dans les contes. Petit à petit cependant, la tournure que prend l'album transforme le sentiment du lecteur qui ne sait plus si le lapin est toujours aussi mignon. Ses idées préconçues sur l'amitié, son enfermement font de lui un personnage finalement peu appréciable, quand les paroles du loup le rendent moins exigeant et plus ouvert, donc plus agréable. Malgré tout les images ne trompent pas, et le loup, toujours accompagné d'accessoires inquiétants, garde une nature de prédateur. Le lecteur cependant, qui aurait été naturellement prêt à se positionner en faveur du lapin, semble moins enclin à le défendre malgré le destin tragique qui semble l'attendre. La dernière image est donc d'autant plus violente que le lecteur ne sait pas s'il est toujours aussi indigné de la disparition du lapin. Doit-il être sauvé, et bénéficier de l'amitié du loup (amitié qu'il ne mérite pas puisqu'il la rejette avec

hargne), ou doit-il bel et bien être mangé par le loup sans plus de cérémonie ?

Revenons sur la double page située juste après la rencontre des deux personnages et qui correspond à la première de couverture. Si, de prime abord en tant que première de couverture, elle ne semble pas révéler le contenu exact de la situation – elle peut donc être lue de deux manières – la lecture du texte et la progression de l'album amenant à ce point culminant de l'histoire font de cette image l'une des plus violentes de l'album, avec la dernière. Avec l'éclairage de tous les éléments vus auparavant, cette image présente une relation non consentie par le lapin. Il est de toute évidence traîné de force vers la maison du loup et son visage montre qu'il n'est pas heureux de sa situation, lorsque le loup présente un sourire presque carnassier laissant échapper deux crocs pointus. Le jeu des regards est intéressant puisqu'il est, sur la première de couverture, celui que l'on pourrait interpréter à première vue comme celui de deux amis partageant le même chemin vers une même destination. En effet, les deux personnages se regardent dans les yeux, le loup baissant la tête vers le lapin, presque en signe de protection. Dans l'album, ce regard prend un tout autre sens : il s'apparente plutôt à celui d'un prédateur envers sa proie fraîchement attrapée. Le museau du loup, pointu, et l'ensemble de son corps presque recourbé au-dessus du lapin qui a les oreilles repliées en arrière rend l'impression désagréable que le loup a piégé, enfermé le lapin dans son ombre et sa carrure. Le loup force le lapin à sortir de sa vallée en direction de sa maison, il le force à aller vers l'extérieur. Si, en soi, cela pourrait se présenter comme une réponse à l'attitude trop sectaire du lapin, en l'occurrence ici cela semble plutôt être la preuve d'un danger imminent pour le lapin. Le texte quant à lui insiste sur le refus formel et violent du lapin à suivre le loup. Malgré tout l'image montre bien que le loup ne laisse aucunement le choix à son nouvel « ami ». L'attitude du loup semble tout d'abord être celle de quelqu'un qui est touché par le présent du lapin (« Personne ne m'a jamais offert de fleurs... Tu es mon ami... »), mais très vite elle devient inquiétante puisqu'elle révèle soit l'incapacité du loup à comprendre que l'Autre ne désire pas nécessairement la même chose que lui, soit tout simplement son désir de manger le lapin. Le loup a-t-il une conception différente de l'amitié ? Est-ce l'image de ce qu'on appelle une amitié « dévorante » ? Comment interpréter les deux

dernières doubles pages, à l'éclairage de celles observées auparavant ?

La dernière double page est, à première vue, pleine de tendresse, mais elle devient rapidement d'une violence inouïe puisqu'elle est le résultat d'un rapport de force inégal entre un lapin non-consentant et un loup dominateur. Le texte par ailleurs rappelle l'environnement inquiétant « grand méchant loup » ; « grande maison noire » ; « grande porte sombre » et enferme le lecteur avec les deux personnages derrière la grande porte. La précision qui insiste sur le fait que le loup referme la porte, enfermant ainsi le lapin avec lui dans son propre domaine, accentue sur la violence émanant de la scène et l'impression de danger imminent. Par ailleurs, le bouquet de fleurs si précieux au départ puisqu'il est de la part du loup interprété comme un signal provenant du lapin, est représenté ici éparpillé au sol comme autant de tâches rouges rappelant inévitablement le sang et la violence. Enfin, ne laissant plus vraiment de doute, la table du loup est représentée avec un seul couvert. Le loup n'attendait donc personne pour partager son dîner... Le lapin ne semble donc se diriger vers une triste fin.

Une autre question se pose alors : si le loup mange le lapin, est-ce à dire que l'attitude de ce dernier, si méfiante envers l'Autre en général, était justifiée depuis le début ? Le lapin a-t-il finalement raison d'être si exigeant ? Ou plutôt, ne ferait-il pas mieux de s'ouvrir aux autres et de se faire un ami en la personne du loup ? Ne signet-il pas son arrêt de mort en refusant cette amitié ?

Le lecteur termine donc la lecture de l'album avec de nombreuses questions qui sont autant de réflexions sur l'Autre, l'amitié, et la confiance. Ce sont des questions qui prennent tout leur sens dans une classe.

L'interprétation d'une fin où le loup dévore le lapin semble donc être la plus plausible. Si l'on observe d'ailleurs le titre, *Ami-Ami*, l'on s'aperçoit qu'il est révélateur. En effet, il affiche le thème principal de l'album immédiatement, tout en préparant déjà à une interprétation possible de sa fin, puisqu'il présente – presque à la manière d'un anagramme – toutes les lettres nécessaires à l'élaboration du mot « MIAM », et il présente dans la prononciation toutes les sonorités pouvant induire à cette interprétation. Malgré tout, il existe en dehors de l'album lui-même des peintures effectuées par l'illustrateur, Stéphane Girel, où c'est le lapin, muni de crocs

énormes et d'yeux rouges, qui mange le loup. Ces illustrations effectuées après la publication de l'album amènent donc une autre dimension à l'album. Elles reflètent l'interprétation de l'illustrateur, mais permettent d'avoir une autre approche puisqu'elles désignent le lapin comme dangereux et dévorant (ce qui correspond à la conception pour le moins étrange qu'il se fait de l'amitié).

Dans cet album, donc, l'image est essentielle puisqu'elle permet la double interprétation de l'album. C'est elle qui amène le double sens qui fait l'un des intérêts principaux de l'album. Si le texte, déjà, amène son lot de sous entendus notamment dans les paroles du loup, ce sont les images qui confirment – sans jamais aucune certitude cependant – les soupçons du lecteur.

c. Les Lions ne mangent pas de croquettes, André Bouchard.

Cet album, préconisé par les listes officielles de littérature pour le cycle 2, a été publié en 2012. C'est le plus récent des trois albums, et c'est aussi celui qui ne sera pas étudié en classe dans le cadre de ce mémoire. Malgré tout, j'en propose ici une première analyse afin de présenter un exemple supplémentaire étayant le propos de ce mémoire.

Pour mieux analyser l'album par la suite, une rapide remise en contexte s'impose. Comme ses parents lui ont interdit d'avoir un chat ou un chien, la petite Clémence ramène un lion à la maison. L'album décrit la vie quotidienne de Clémence et de son lion, d'une façon qui se veut objectivante, et l'image raconte une autre histoire... Si les amis de Clémence disparaissent, ce n'est pas parce qu'ils sont mauvais joueurs à cache-cache, mais parce que le lion assume pleinement son rôle de lion : il les mange.

Le texte est comique : il est écrit comme si c'était la fillette qui donnait son ressenti. Au début le lecteur a le sentiment que l'on a une suite de constatations naïves qui pourraient correspondre avec les pensées de la petite fille. Le texte pourrait alors être le reflet naïf des pensées de la petite, en totale incompréhension face aux réactions de ses parents vis-à-vis de l'animal qu'elle ramène à la maison. Il y a donc un décalage entre ce que Clémence comprend et ce que le lecteur comprend,

notamment grâce aux images. Cela dit, si le texte semble être une série d'observations plutôt neutres sur les attitudes des uns et des autres face au lion, il est en réalité constellé d'ironie sur toute sa longueur. En effet, l'ironie est présente tout au long de l'album. Elle se situe principalement dans le texte même, mais également dans le décalage qui existe entre le texte (qui rappelons-le se présente comme s'il s'agissait d'observations objectives) et les images (qui présentent une toute autre réalité). L'ironie se joue également dans la manipulation de ce stéréotype représenté par le personnage principal, un classique de l'imaginaire enfantin : le lion, le roi des animaux, le représentant de la férocité animale.

Une première interprétation peut être faite de cet album. « Pas de chien ni de chat » : effectivement, le lecteur comprend qu'il s'agit alors d'interdire tout animal encombrant, qui nécessite trop d'attention et d'occupation. Finalement, tout lecteur averti saisit la portée du message. Mais finalement, la petite qui ramène un lion à la maison parce qu'elle est « obéissante » n'a pas transgressé les règles ! Il y a donc deux niveaux de lecture : premièrement, la première chose que l'on apprend lorsque l'on devient enseignant, c'est d'éviter toute situation implicite avec les enfants. Les consignes doivent être les plus explicites possibles afin d'éviter les confusions. En effet, les enfants de cet âge ne saisissent pas toujours la portée réelle d'un message contenant trop d'implicite. Aussi, dans cet album, la petite qui n'a vu que le premier degré dans l'affirmation de ses parents ne fait pas d'erreur, et elle « obéit » effectivement à ses parents. Le deuxième niveau de lecture est tout autre. En effet, le début du texte est une affirmation péremptoire des parents qui refusent tout animal un peu encombrant à la petite Clémence, ce qui laisse penser qu'il s'agit de la réponse parentale à une demande appuyée de la part de l'enfant. Aussi, nulle place à la discussion : l'apparition du lion sonne un peu comme une vengeance teintée de malice. Pas de chat ni de chien ? Elle prend l'ordre à la lettre : ni chat, ni chien, c'est un lion qu'elle ramène à la maison. Par ailleurs, le lion, lui non plus, ne laisse aucune place à la discussion : les parents, très rapidement, sont évincés de l'histoire. Il ne s'agit donc pas d'un animal anodin, car il ne laisse plus de place à la parole parentale. La fillette semble régner un peu sur tout ce petit monde.

Finalement, l'on ne sait trop si la petite fille est malicieuse ou simplement

complètement naïve. Si le début de l'histoire semble pencher un peu vers la première interprétation, la suite va montrer autre chose : totalement confiante en son lion, les images la montrent souvent le dos tourné à l'animal, comme si ce qu'il faisait ne la concernait pas tellement, ce qui permet de garder ce ton faussement naïf du texte : la petite ne semble avoir aucune conscience des agissements réels du lion, et rien n'est dit clairement au lecteur : tout est suggéré, que ce soit par l'image ou par le texte lui-même et son ironie mordante. Finalement, pour tout le monde les faits sont obscurs et jamais franchement montrés : pour la petite fille, et pour le lecteur. Le fait qu'elle recherche activement ses camarades de jeu, plus tard dans l'album, semble montrer qu'effectivement elle n'a pas conscience de la réalité des choses. Ce qui rend le texte encore plus mordant et incisif : l'humour noir qui y est développé s'appuie alors à la fois sur l'ironie du texte et son ton faussement candide, sur la suggestion des illustrations, sur la naïveté de la fillette et sur le décalage qui existe entre ce que dit le texte et ce que peuvent montrer les images.

Par ailleurs, la fille apparaît en tenant le lion en laisse, comme elle pourrait le faire avec un animal de compagnie traditionnel. Mais très vite, la question se pose : qui retient qui ? Qui attache qui ? Car c'est le lion qui va prendre toute la place, au sens propre du mot également puisque l'image va lui laisser de plus en plus de place dans la double page.

Si l'on observe uniquement les images sans le texte, elles sont assez noires puisque le lion dévore petit à petit tous les habitants de la ville. Mais si l'on n'observe que le texte, il reste gai en toute circonstance. La fin notamment montre un réel décalage entre l'illustration (le lion a fini par manger la fillette) et le texte qui est joyeux et qui présente la chose comme des retrouvailles joyeuses avec toutes les personnes connues précédemment !

Par ailleurs, la dernière double page décale encore le texte et le met en abîme : il s'agit d'un véritable lion qui racontait cette histoire à ses lionceaux. L'histoire se retourne alors complètement puisque l'on perçoit désormais le lion de l'histoire comme étant le héros de référence pour les lionceaux, lorsque pour le lecteur ce serait plutôt la petite qui semblait la plus sympathique. L'album pousse donc le lecteur à endosser le point de vue des lionceaux, à transformer ainsi à

nouveau l'histoire et à réfléchir ainsi sur le rôle du lecteur dans la construction sémantique du texte : c'est lui qui interprète, et chacun à sa manière. Les lionceaux par exemple présentent un tout autre point de vue que celui que pourrait avoir un lecteur plus « traditionnel ».

L'image dans cet album est primordiale, puisqu'elle est l'épicentre comique de l'album. Le texte a déjà une forte connotation comique due à son double niveau de lecture : au premier et second degré, chaque lecture qu'on en fait prend alors un sens très différent. Malgré tout, c'est l'image qui, ne se contentant jamais d'être une simple illustration des faits, complète le texte et confirme le lecteur dans une approche au second degré. Par endroits, l'image est même essentielle pour saisir le comique du texte ou tout simplement pour amener l'effet comique : le texte par exemple parle à un moment de « grosses litières » pour le lion, mais c'est l'image, en montrant l'animal faisant ses besoins dans une voiture décapotable, qui donne sens au texte et qui apporte un effet comique.

Pour ce qui est de la place du lion dans l'image, plus on avance dans l'album, plus le lion prend de la place. Au début, il entre dans la vie de la famille de Clémence comme il entre dans l'histoire : il reste sur les deux premières illustrations dans l'embrasement des portes. Puis il prend une page entière. Et, petit à petit, il va se déployer largement sur chacune des pages, jusqu'à s'étendre sur une double page à la fin.

La fillette, au fur et à mesure de l'album, lâche la laisse qui la liait au lion. Le seul élément qui faisait alors de lui un « animal domestique » – si l'on peut dire ainsi – disparaît alors. Le lion apparaît même, dans deux illustrations, totalement seul. Il est montré par conséquent comme étant de plus en plus dangereux puisque de moins en moins « contrôlé ». Certaines illustrations sont d'ailleurs elles-mêmes à double niveau : lors de la promenade du lion par exemple, il est dit qu'il en profite pour faire « un peu d'exercice ». On le voit alors sautant toutes griffes dehors sur les passants effrayés. Cela dit, les visages de la petite et le sien sont expressifs : elle sourit, semble heureuse d'accompagner son animal pour qu'il se dépense, et lui aussi sourit... ou montre simplement ses dents, prêt à avaler le premier passant venu. Le visage du lion semble souriant, mais les dents sont beaucoup trop pointues pour

qu'un lecteur attentif ne se demande pas la nature réelle de son sourire.

Finalement, la marge qui existe entre le texte et l'image est ce qui donne sens à l'album. Elle est également ce qui permet à l'album d'être ce qu'il est : un appel à l'interprétation, à la réflexion sur le véritable sens de l'ouvrage. Le texte est-il réalité ? L'image est-elle réalité ? Dans quelle mesure s'agit-il vraiment de ce que l'on veut bien nous montrer ? Ici, comme dans l'album *Mon chat le plus bête du monde*, la question de la confiance du lecteur semble donc être essentielle.

C. Hypothèses de travail et protocole expérimental

L'hypothèse de travail est donc la suivante : le « jeu » – tel que nous l'avons défini plus haut – qui est présent dans de tels albums ne permet-il pas une première approche du rôle du lecteur en classe, une première démarche interprétative et une prise de conscience de son rôle actif et engagé en tant que lecteur ? De telles lectures, par l'attitude qu'elles provoquent, ainsi que par la motivation qu'elles génèrent de la part des élèves, n'ont-elles pas leur rôle à jouer dans la construction du lecteur qui se questionne, qui critique, remet en question et interroge, qui émet un jugement ?

Partant de là, l'élaboration du protocole expérimental devient l'élément clef de l'élaboration de ce travail. Il s'agit de démontrer que ces lectures et le travail mené à partir d'elles en classe permet l'adoption d'une attitude de lecteur pleinement conscient de son rôle, et capable de se poser des questions à la fois sur le pourquoi des faits, et sur la véracité des éléments de l'album. Il s'agit donc, d'une manière ou d'une autre, d'un accompagnement à l'exercice de l'esprit critique de l'élève. Pour cela, le protocole expérimental doit permettre un travail sur les images, sur le texte, et sur leur association. Il doit permettre en effet de prendre conscience que c'est l'association des deux qui donne son sens à l'album. *Mon chat le plus bête du monde* sera donc étudié ainsi : il s'agira de dissocier le narrateur textuel du narrateur imagier afin de recueillir les premières impressions des élèves, puis de leur présenter l'album dans son entier pour mieux mettre en avant la surprise et ainsi la prise de conscience, petit à petit, du rôle essentiel du lecteur dans la construction du sens de cet album. Les recueils de données seront donc des travaux d'élèves, collectifs, de groupes et

individuels selon les étapes. Elles seront rédigées ou dessinées, ou il pourra simplement s'agir de mots, de noms, d'expressions que les élèves auront associé à des événements de l'album. Ce même type de recueil d'information sera utilisé pour l'album *Ami-Ami*. Ces informations recueillies lors des séances effectuées permettront une analyse en deuxième partie de mémoire. Ce type de recueil de données a été choisi parce qu'il s'adapte le mieux à la fois aux contraintes matérielles liées à l'exercice de la classe, et au type d'analyse qui va en être fait par la suite. Les travaux d'élèves sont les outils qui vont servir à étayer le propos de ce mémoire, et à infirmer ou confirmer l'hypothèse de départ. Ce type de recueil de données correspond également à l'élaboration d'un travail de lecture qu'il est intéressant de mener dans une classe de cycle 3, et qui va de pair avec les Programmes et Documents d'accompagnement de 2002.

II. Recueil de données et analyse des travaux d'élèves

Pour vérifier l'hypothèse de départ selon laquelle la tension texte-image qui existe dans certains albums de jeunesse est un véritable outil dans la construction du lecteur et dans le développement d'habitudes de recherche, de questionnement quant aux œuvres étudiées, deux séquences ont été menées auprès d'une classe de trente élèves de CE2. Une séquence concernait l'album *Mon chat le plus bête du monde*, de Gilles Bachelet, l'autre concernait l'album *Ami-ami* de Rascal et Girel. Ces deux séquences ont permis d'observer les comportements des élèves et de tirer des conclusions à partir des travaux d'élèves menés lors de ces moments en classe. Ce sont ces observations et ces analyses qui vont être présentées dans cette partie du mémoire.

Il est important de préciser que, de tous les travaux recueillis lors de ces séances de classe, certains ont été volontairement laissés de côté (non respect des consignes, travail non rendu...). Le reste des travaux a servi à l'élaboration de ce mémoire.

A. *Mon chat le plus bête du monde*

Une première séance est proposée aux élèves pour entamer ce travail sur l'album *Mon chat le plus bête du monde*. Elle s'effectue sans l'album, et consiste uniquement à recueillir des informations sur ce que les élèves se font comme représentation du chat en tant qu'animal domestique. Il s'agit surtout de mettre en avant un référentiel commun sur l'animal en question, référentiel qui répertorie (sans exhaustivité) des attitudes associées traditionnellement au chat, afin de permettre dans les séances suivantes de faire le lien entre les images, les attitudes de l'éléphant, et celles du chat telles qu'ils les connaissent. Il s'agit donc d'une base, d'un point de départ, sur lequel ils pourront s'appuyer plus tard. Un travail autour de l'éléphant aurait pu être également mené, car l'on verra plus tard que le stéréotype de l'éléphant n'est pas vraiment construit chez les élèves de la classe. Malgré tout ce qui a poussé à

ne pas faire ce travail, c'est l'idée que les élèves auraient pu être influencés par l'association des deux trop tôt dans le recueil de leurs premières impressions, premières impressions qui auraient par conséquent déjà été guidées. Ici elles le sont également, mais l'association est moins évidente, et c'était leur permettre d'avoir accès à un vocabulaire qu'ils avaient rassemblé sur l'affichage construit en classe. Il s'agit par là d'éviter les blocages liés au vocabulaire, à la compréhension du texte, et permettre ainsi aux élèves qui travailleront sur les images seules de faire un lien s'ils en sont à ce degré de compréhension de lecture des images.

Pour mener la deuxième séance de ce travail sur l'album *Mon chat le plus bête du monde*, j'ai décidé de séparer l'instance narrative textuelle de l'instance narrative imagière. En effet, analyser un album en séparant les deux instances narratives permettra notamment de rendre compte de la polyphonie présente dans le texte et du rôle essentiel du lecteur qui propose une troisième interprétation. Par ailleurs, présenter et analyser le texte sans les images et inversement sans jamais montrer qu'il s'agit du même album permettra de conserver trois propositions d'interprétation distinctes pour mieux cerner la polyphonie. Il s'agira également d'aborder la question de la fiabilité des instances narratives.

Pour cela, trois groupes d'élèves sont formés. Deux d'entre eux auront à leur disposition les images de l'album, séparées du texte, et sur lesquelles ils devront travailler. Dans l'autre groupe les élèves travailleront individuellement avec le texte uniquement. Pour mieux mettre en valeur l'écart qui existe entre le texte et les illustrations intrinsèque à l'album, les élèves qui travaillent avec le texte seront amenés à proposer des illustrations à certaines phrases tirées du texte. Ces propositions des élèves seront à la fois le reflet de leur horizon d'attente de lecteur, et de l'image mentale qu'ils se sont construits à la lecture du texte. La confrontation avec les illustrations telles qu'elles sont dans l'album sera la preuve de l'écart flagrant qui existe entre le texte et les images. Par ailleurs, ces illustrations par les élèves permettront par la suite de mettre en valeur cet écart dans leur propre interprétation de l'album, et de confronter leurs attentes premières à la réalité de l'album. Les élèves qui travaillent uniquement sur les images devront quant à eux imaginer un texte qui pourrait correspondre à l'idée qu'ils se font de l'histoire proposée par l'album.

Une première analyse de l'attitude des élèves vis-à-vis du texte révèle que le texte est court, simple à lire, avec un vocabulaire limpide ou presque (« coquet » pose problème). Le texte seul malgré tout ne suscite pas de rires particuliers excepté à un passage précis, mais les élèves signifient leur plaisir à sa lecture, le trouvent assez drôle par sa forme (il présente en effet une succession de phrases courtes qui montrent la répétition des actions effectuées par le chat). Le texte semble facile à comprendre parce qu'il fait référence à un animal connu des élèves, et dont les attitudes décrites dans le texte sont facilement reconnues par les enfants. Ces attitudes font d'ailleurs écho aux propositions qu'ils avaient donné lors de la séance 1.

Pour ce qui est des images, elles provoquent le rire, l'étonnement (un éléphant qui vit dans un appartement, un éléphant qui fait des choses bizarres, des éléphants de toutes les couleurs...) Les élèves ont plaisir à les regarder, observer les détails (leur regard n'étant pas attiré par le texte ils se concentrent sur les détails des images agrandies) mais sont parasités par le souci de ne pas laisser voir les images aux autres groupes (problème de gestion de classe, d'organisation spatiale) tout en s'assurant que l'intégralité des élèves du groupe a vu l'ensemble des illustrations.

Un premier exercice est demandé aux élèves, dans lequel ils doivent simplement noter ce qu'ils observent, ce qui leur paraît important (à la fois dans le texte et dans les images) et ce qui leur plaît. Ce travail permet simplement de guider les élèves dans une lecture du texte ou des images plus attentive aux détails.

Le deuxième exercice consiste donc à proposer, pour les élèves qui travaillent sur les images, un texte qui pourrait correspondre à leur idée de l'histoire. Les textes révèlent de nombreux éléments qu'il est intéressant d'analyser. Il est surtout intéressant de remarquer qu'ils mettent en avant des attitudes, des postures de lecteur-chercheur, telles qu'elles sont attendues au cours de cette séquence. L'analyse qui va être faite des textes produits par les élèves fait abstraction de toutes les erreurs éventuelles d'orthographe, qui seront corrigées pour la transposition au sein de ce travail. Quatre textes vont être analysés ici.

Le premier texte est le suivant :

Un éléphant dans sa **niche** qui dormait, s'étire, mange et se rendort. Il essaye plusieurs endroits **pour être tranquille** essaye le canapé et s'endort. **Plus tard** il **s'amuse** avec une pelote de laine et casse tout. Prend de l'eau dans les toilettes, s'arrose, se lave **avec du savon** et se passe l'aspirateur il se lèche partout. Il fait ses besoins il ramasse ses crottes. Il a peur d'un dessin de rat. Il aime un chien **mais le chien ne l'aime pas**. Il **s'amuse** avec une carotte. Une personne le dessine. Il a plein de tableaux d'animaux.

Ce texte montre que les élèves proposent déjà une première interprétation des images. Elle est indépendante du texte, puisqu'ils ne l'ont pas à disposition, mais elle est en adéquation avec leur interprétation de la chronologie des événements. Ces éléments ont été mis en gras dans le texte, afin d'en permettre une lecture plus facile. Certains éléments sont significatifs : par exemple, le terme « niche » utilisé par les élèves révèle qu'ils ont bien compris qu'il s'agit d'un « éléphant d'appartement », si cela est possible. Malgré tout, aucun commentaire ne laisse entendre que cela peut les surprendre. Certains ajouts montrent par ailleurs qu'ils tentent de faire du lien entre les images et sont par conséquent obligés d'imaginer ce qu'il peut se produire entre les deux. Ils montrent par exemple qu'ils ont cherché une raison au fait que les images montrent l'éléphant couché dans plusieurs endroits différents de l'appartement (« pour être tranquille »), ce qui est déjà révélateur d'une attitude de recherche qu'il est important de souligner.

Par ailleurs, le fait qu'ils mentionnent la présence d'« une personne » montre qu'il n'y a pas d'assimilation avec le maître de l'animal. En effet, il est compliqué d'imaginer un éléphant qui aurait un maître. Le terme « personne » est un générique, il est la preuve que les élèves n'ont aucune idée de qui il peut être.

Les tableaux d'animaux, quant à eux, ne soulèvent pas de réaction : il s'agit, dans l'album, d'avoir accès à une culture commune (patrimoine) qu'ils n'ont pas encore. Les illustrations sont d'autant plus obscures que les élèves n'ont pas nécessairement les clefs pour les lire. Une lecture approfondie nécessiterait sans doute d'apporter cette culture commune pour mieux accéder à cette référence artistique. De même, on

constate que la construction du stéréotype de l'éléphant n'est pas acquise : l'éléphant en effet est considéré comme extrêmement intelligent et a la réputation d'avoir très peur des rats et des souris. L'aspect comique de l'image où l'éléphant s'effarouche d'un dessin de rat ne semble pas perçu par les élèves.

Par contre, on observe une lecture des expressions des personnages : « le chien ne l'aime pas » « il a peur » « il s'amuse », ce qui montre que les élèves ont effectivement des attitudes de recherche et d'interprétation. Malgré tout, et malgré le stéréotype du chat, pourtant bien construit chez les élèves (la séance 1 a permis de le vérifier), le rapprochement des attitudes de l'éléphant avec celles d'un chat n'est, à aucun moment, spontanément évoqué de la part des élèves. Il faudra attendre la séance 3 pour que les élèves en fassent la remarque.

Un deuxième texte montre que les élèves sont spontanément influencés par les textes qu'ils ont déjà lus, et notamment par les contes :

Un éléphant qui dort qui se lève qui mange **il tombe de son lit**.
L'éléphant sursaute en regardant **un tableau**. Il tient un chien **sauvage** dans ses bras. Il prend de l'eau dans les toilettes et il se lave avec. Il s'essuie avec un aspirateur. Il dort dans un canapé.
Exposition sur des tableaux d'éléphant il est dans **sa salle de jeux**.
Il devient un squelette. C'est un rêve.

En effet, la chronologie proposée par les élèves est clairement influencée par l'ordre traditionnel des histoires communes ainsi que des connaissances des élèves sur le cycle de la vie : le squelette et la mort ne peuvent venir qu'en fin d'histoire. L'interprétation « c'est un rêve » – que l'on retrouve également dans le texte suivant – suggère plusieurs possibilités :

- les illustrations ont représenté le contenu d'un rêve – mais le rêve de qui ? –
- les illustrations racontent des inepties : les élèves sans doute n'imaginent pas qu'un album de jeunesse se termine par la mort du sujet principal, aussi en déduisent-ils que l'ensemble de l'album reflète un contenu irréel et choisissent un niveau d'interprétation qui, par conséquent, est bien plus léger, la mort n'étant pas effective. Par ailleurs, la présence d'un éléphant ayant de telles attitudes associée au fait qu'il

vive dans un appartement – ce qui est évidemment improbable – et qu'il passe l'essentiel de son temps à dormir corrobore leur interprétation du rêve. Les élèves ont, de plus, déjà eu à faire à un album (*Max et les maximonstres*) qui les a amené à conclure à une hypothèse semblable : l'ensemble de l'album reflète peut-être le rêve du personnage principal.

Malgré tout, en dehors de l'hypothèse qu'il s'agit d'un rêve, ce texte se contente de faire de la lecture d'image très basique, sans ajout de commentaires.

Le texte suivant montre encore un autre degré d'interprétation :

Un éléphant dort dans un canapé. Il se réveille et baille, va manger
remet son coussin et se rendort. Il fait sa toilette. Il va aux toilettes.
Va voir **son maître** il est tombé **son maître** le dessine le maître
avait en fait fait un rat et il meurt **mais tout était un rêve**.

Les élèves ici se contentent beaucoup de décrire de façon objective les images. Cependant apparaît un personnage qui jusque-là n'avait pas été nommé en tant que tel (le texte précédent l'avait même totalement omis) : le maître de l'éléphant. En appelant ainsi l'homme représenté dans les illustrations, les élèves émettent indirectement l'idée que l'éléphant est assimilé à un animal domestique. En effet, le maître est du point de vue définitionnel celui qui dirige, qui possède et qui est le référent principal de l'animal domestique. Ici, donc, sans l'écrire explicitement (sans doute même n'est-ce pas conscient chez les élèves de ce groupe) cette appellation suggère la présence d'un animal domestique, ici l'éléphant. (Les élèves l'associent d'ailleurs au déterminant possessif « son » qui traduit bien leur pensée : l'éléphant est bien l'animal domestique de l'homme représenté dans les illustrations.) Ici on accède donc déjà à un premier niveau d'interprétation qui souligne plus ou moins l'incongruité du rapport éléphant / animal domestique. Cependant ici encore l'histoire construite par leur propre logique remettant en ordre et interprétant les images semble beaucoup trop invraisemblable pour être réaliste. Les élèves décident donc que l'album représente un rêve.

On constate malgré tout une intention de donner un sens, une signification aux images de l'album, exactement comme on pourrait le faire avec un texte. Les élèves de ce groupe, pourtant absolument pas guidés dans leurs démarches (ils n'ont eu qu'une consigne, sans autre remarque ou autre question pour les guider), montrent déjà une attitude qu'il va être intéressant de développer au cours de cette séquence et celle qui suivra à propose de l'album *Ami-Ami* de Rascal.

Les illustrations proposées par les élèves qui disposent du texte montrent que le texte est peu implicite, qu'il y a peu de choses à interpréter. Chaque élément dessiné est explicitement – ou presque – donné par le texte, qui laisse peu de libertés quant à une autre interprétation. Finalement, il devient alors flagrant que l'illustration est surprenante car elle choisit d'agir sur un élément pourtant totalement explicite dans le texte. En effet, le lecteur pourrait s'attendre à ce que l'illustration joue avec des termes ambigus, ce qui semblerait plus logique. Or, elle est intéressante pour nous justement parce que, en remplaçant délibérément le chat annoncé par un éléphant, elle place le lecteur dans une situation d'incertitude et d'inconfort qui l'oblige à s'interroger et à remettre ses attentes en question. Le travail d'illustration des élèves va permettre par la suite de comparer leurs attentes aux illustrations telles qu'elles existent dans l'album.

La troisième et dernière séance permet de mettre en valeur l'écart qui existe entre le texte et les illustrations en confrontant l'interprétation des élèves qui ont eu le texte à celle des élèves qui ont eu les illustrations. Pour cela, une question est lancée, en classe entière : « qu'est-ce que vous avez compris de l'histoire sur laquelle vous avez travaillé l'autre jour ? ». Les commentaires des élèves sont notés au fur et à mesure au tableau.

Cette confrontation est intéressante car elle fait apparaître un vrai débat sur la nature de l'animal, les uns étant persuadés qu'il s'agit d'un chat, et les autres qu'il s'agit d'un éléphant. Évidemment, pour les élèves qui ont eu le texte, c'est l'histoire d'un chat qui a des attitudes normales de chat (il griffe, il grimpe, joue, dort, mange... mais il ne tombe pas sur ses pattes, et peut mourir de faim si on ne lui sert pas à manger.) Pour ceux qui ont eu les images en revanche, c'est l'histoire d'un éléphant...

qui a exactement les mêmes attitudes. Ce parallèle permet de mettre en avant le comportement étrange de l'éléphant qui agit comme le ferait un félin. Finalement les élèves sont dans une totale perplexité : le texte présente un chat tout ce qu'il y a de plus normal, mais les illustrations rejoignent en tout point le texte (ce à quoi les élèves ont l'habitude de s'attendre)... excepté sur la nature de l'animal. C'est un élément de plus à ajouter à l'analyse de l'album en question : en effet, ce qui accroît l'aspect déroutant de ce dernier, c'est justement que comme le lecteur ne sait pas à qui se fier, il cherche des indices pour déterminer quel narrateur croire ou non. Or, les deux narrateurs sont toujours d'accord, et ils vont toujours dans le même sens, excepté quant à l'animal, ce qui n'est pas pour aider le lecteur en plein désarroi.

La séance se poursuit par une lecture de l'album à l'ensemble de la classe. Cette lecture est faite à haute voix par l'enseignant, afin de s'assurer que le mode de réception de l'album est le même pour tous. L'album fait rire les élèves. Ils sont surpris de la tournure qu'il prend. Aucun élève ne propose que « c'est l'illustrateur qui s'est trompé », proposition qui avait déjà été faite lors de la lecture d'un précédent album. (Il s'agit par ailleurs d'une proposition intéressante puisqu'elle montre bien à quel point certains éléments ne peuvent être, par les élèves, soupçonnés d'avoir été souhaités par l'auteur. Ici par contre, il leur semble évident que l'effet est voulu par l'illustrateur et l'auteur de l'album.

À la fin de la lecture, les élèves ont pour consigne de rechercher un titre possible à l'album. En effet, il leur a été caché jusque-là. Les propositions de titres révèlent à la fois la perplexité des élèves, et une certaine compréhension de l'album. Un certain nombre d'élèves propose des titres qui mélangent les deux animaux (« l'éléphchat » ; « l'éléphant croisé avec un chat » ; « un éléphant dans le corps d'un chat » ou « un chat dans le corps d'un éléphant »...), comme pour signifier que finalement à aucun moment on ne sait vraiment de quel animal il s'agit. D'autres montrent leur interprétation de l'album en proposant des titres tels que « le mystère du chat et de l'éléphant » ou « magie-transformation », qui sont révélateurs de l'aspect étrange de l'album, et de son effet sur les jeunes lecteurs. Un élève tout de même propose un titre où, toujours, subsistent deux personnages distincts (« le chat et l'éléphant »), ce qui montre encore qu'une interprétation selon laquelle il y a bel et

bien deux personnages résiste. Cela peut signifier que, pour l'élève, cette tension qui oppose le texte et l'illustration reste improbable. Peut-on penser que la fiabilité naturelle du lecteur en l'instance narrative empêche certains lecteurs d'envisager un conflit texte-image, alors même que l'opposition est flagrante ? Une autre élève propose le titre « mon chat est bête ». Cette proposition est surprenante car si l'ensemble du texte est plutôt explicite, le titre lui n'est pas évident. Or il s'apparente beaucoup à celui proposé par l'élève en question. On peut se demander s'il ne s'agit pas d'une reprise de la première phrase de l'album (« Mon chat est très gros, très gentil et très très bête »).

Après la lecture de l'album, les réactions immédiates relèvent de l'incrédulité (« c'est bizarre », « ça ne se peut pas »). Puis viennent plusieurs questions : « y aurait-il un chat ET un éléphant ? » ou « est-ce que ce sont deux histoires dans un seul album et elles se relient ? » (cette question est justement intéressante parce que les « deux histoires » dont parlent les élèves correspond à l'idée qu'il y a bel et bien deux instances narratives, qui ont été perçues par certains élèves de la classe.). Un élève fait remarquer que l'éléphant fait des choses étranges parce qu'il est bien plus grand et bien plus gros qu'un chat, ce qui rend comiques les attitudes de l'animal.

Une question d'un élève cependant soulève un problème. En effet, un élève, pour qui visiblement l'illustration ne peut correspondre au texte, demande où est passée l'histoire du chat. Pour lui, l'illustration raconte donc bel et bien une autre histoire et son incompréhension est réelle. Il semble penser que deux albums ont été mélangés, ce qui est intéressant à constater puisque cela confirme à la fois la sensation qu'il y a deux instances narratives distinctes, et également que cette double narration laisse le lecteur dans une totale perplexité.

Malgré tout, d'un point de vue postural, on observe que les élèves se prennent au jeu, posent des questions, interrogent le texte et les images, afin de tenter de trouver un sens à l'album. Finalement, ils en viennent à se demander si ce n'est pas le maître qui est bête. Leur idée est que « comme l'animal fait tout comme un chat, le maître pense que c'est un chat », ou que « le maître pense que c'est un éléphant alors que c'est un chat ». Ainsi, c'est le maître qui serait incapable d'identifier la nature réelle de l'animal qu'il a pour compagnon. Par conséquent, il semble que le lecteur

voie à travers les yeux du maître et ne sache pas lui-même déterminer lequel des deux animaux est vraiment celui dont parle l'auteur. Pour d'autres, il s'agit bel et bien d'un éléphant, mais d'un éléphant qui est bête car il se prend pour un chat. Cette idée est logique, puisque les images montrent effectivement un éléphant qui adopte toutes les attitudes du chat traditionnel. Elle paraît plus logique que l'idée selon laquelle il s'agirait d'un chat qui se prendrait pour un éléphant, car alors les attitudes adoptées seraient bien différentes. On sent bien dans ces hypothèses qu'il y a une vraie réflexion, une vraie recherche de la part des élèves. Enfin, un élève maintient l'idée qu'il s'agit probablement d'un rêve. Il s'agit en effet d'une interprétation qui mérite réflexion, parce que la situation est tellement improbable qu'elle pourrait relever d'une rêverie, de l'imagination du narrateur. Cette proposition montre que l'élève tente de trouver une explication, et qu'il s'appuie pour cela sur des éléments qu'il a déjà observés auparavant. En effet, un autre album avait été lu en classe quelques temps avant, pour lequel avait été émise l'hypothèse que le personnage principal faisait en réalité un rêve et que le lecteur y était embarqué malgré lui. Lorsque l'élève propose cette idée pour *Mon chat le plus bête du monde*, il transpose ce qu'il a déjà vu et montre qu'il est capable de relier les différentes lectures qu'il a pu faire entre elle. Il s'agit véritablement d'une attitude qu'il est important de développer chez les élèves, et qu'il est intéressant de souligner ici, car elle va dans le sens de l'hypothèse proposée au début de ce mémoire.

Finalement, le travail mené autour de cet album met en avant plusieurs types d'attitudes – qui sont induites par la double narration – qui montrent, dans le désir des élèves à comprendre le sens de l'album, leur engagement et leur ajustement postural quant à leur rôle de lecteur. Ils questionnent, remettent en doute, proposent des hypothèses. C'est cette attitude qui est recherchée dans les séquences qui sont menées dans le cadre de ce mémoire, et que le travail autour de l'album *Ami-ami* de Rascal va permettre de creuser.

B. *Ami-Ami*

La séquence consacrée à l'album *Ami-Ami* s'est déclinée en quatre séances, dont la trame a été tirée de celle proposée par Yvonne Chenouf et Jean-Christophe Ribot dans le DVD *Une fin de loup*. La première séance a servi en premier lieu à dresser un peu les portraits traditionnels et stéréotypiques du loup et du lapin en général, en recueillant les représentations initiales des élèves de manière collective. Leurs interventions étaient notées au fur et à mesure sur une affiche.

Ils ont commencé par décrire les éléments physiques qui leur semblaient les plus emblématiques de ces deux animaux (dents en avant, longue queue, crocs...) pour aller petit à petit vers des sentiments, des jugements de valeur (le loup fait peur, le lapin est mignon) puis vers une réflexion à propos de ces deux personnages traditionnels de contes (« le grand méchant loup » mange le lapin, le lapin a peur du loup). Ces deux affiches permettent ainsi à la fois d'entrer dans l'album, et de mettre en avant des éléments qui sont alors reconnus comme des lieux communs de la littérature jeunesse (même si ce n'est pas nommé en tant que tel) et qu'ils pourront – ou non – reconnaître par la suite dans l'album. Il s'agit de permettre aux élèves de les identifier lorsqu'ils les rencontrent, ou de constater que l'album s'en éloigne lorsque c'est le cas.

Toujours au cœur de la première séance, les élèves observent d'abord et commentent la première de couverture. Elle est ensuite associée à la dernière image ensuite. Les questions destinées à les guider, en dehors des exhortations à donner leur ressenti sur les images qu'ils observent, sont les suivantes « à quelle histoire vous attendez-vous ? » (confrontation des divers horizons d'attente des élèves) « Quelle histoire a pu avoir lieu entre les deux ? » (proposition d'hypothèses dans une réelle démarche de lecteur puisqu'elle incite à la fois à se construire un horizon d'attente – pour mieux pouvoir y revenir ensuite – et à proposer, déjà, plusieurs possibilités).

Ces images suscitent chez les élèves de nombreux commentaires. Beaucoup imaginent une histoire où le lapin a été, à un moment donné, sauvé par le loup. (Ici, je pense qu'ils se rappellent plus ou moins consciemment l'album *Loup Noir* d'Antoine Guillopé, qui les avait beaucoup surpris par le retournement de situation

qu'il opère à la fin, où le loup au départ si effrayant sauve le petit garçon d'un danger). La possibilité d'un loup « méchant » ne leur paraît pas probable, dans la mesure où le titre parle d'amitié, où le loup et le lapin se tiennent la main, et où le loup semble embrasser le lapin dans la dernière image.

Malgré tout, déjà, quelques élèves proposent la possibilité que la fin ne soit pas gaie. Certains imaginent que le loup n'a pas réussi à sauver le lapin, donc il pleure en le tenant dans ses bras. Les fleurs surtout font parler d'elles : sagement placées en bouquet dans les bras du loup en première de couverture, elles ont en effet volé en éclats au travers de la pièce dans la dernière image. Les élèves en viennent à la conclusion qu'il s'agit soit de fleurs de mariage, soit de fleurs d'enterrement, sans parvenir à se décider toutefois. La confusion est donc d'emblée présente pour le lecteur, et l'on peut déjà observer chez les élèves des attitudes de questionnements, de doute.

L'on sent donc que la dernière image les déstabilise – sans que cela soit explicitement dit par les élèves – car elle provoque des sentiments très contradictoires : d'un côté les élèves observent un câlin, un bisou, des fleurs, de la tendresse. De l'autre l'étreinte est trop forte, les fleurs sont éparpillées, tout est sombre. Certains imaginent des fins heureuses : « Le loup adore le lapin » ; « ils se marient » ; « Le loup embrasse le lapin » ; « le lapin est comme un doudou pour le loup ». D'autres sont un peu moins optimistes : « Le loup fait la cuisine avec le lapin » (il souhaite donc le manger) ; « Peut-être que le lapin est mort et que le loup le mange » ; « Il y a eu un tremblement de terre » (lié aux fleurs éparpillées par terre) ; « le loup n'a pas réussi à sauver le lapin, du coup il pleure. » Quelques élèves assimilent même l'attitude du loup à du vampirisme : « On dirait qu'il suce le lapin, qu'il l'aspire. C'est comme un vampire. » La violence contenue dans l'image et dans l'ellipse narrative qui est effectuée entre cette image et celle d'avant semblent donc être bel et bien ressentie, même sans texte, par une partie des élèves.

La première image, quant à elle, avait posé moins de problèmes : les élèves n'y ont vu que des choses positives, heureuses, avec des interprétations telles que « ils sont amoureux » ; « ils sont amis » ; « ils vont chez quelqu'un, chez le loup » ; et avec – déjà – les premières observations d'oppositions qu'ils retrouveront tout au long

de l'album : « le loup est noir et grand et le lapin est petit et blanc » ; « Le lapin est rond et épais et le loup est fin et mince » sans toutefois aller plus loin dans leurs remarques.

Par ailleurs, une première réflexion sur le titre apparaît : le redoublement du terme « ami » questionne. Les élèves sont alors dans une réelle attitude de recherche qu'il est intéressant d'observer et de souligner. Les premières interprétations sont les suivantes : « il y a deux personnages donc on double le mot « ami » (un pour chaque personnage) ; « C'est un dialogue, le loup dit « ami » et le lapin répond « ami ». (La présence du tiret n'influence-t-elle pas cette hypothèse ? Par ailleurs, il est intéressant de constater que spontanément l'élève a placé le loup comme étant celui qui engage, qui ouvre la voie vers l'amitié quand le lapin ne fait que répondre. N'aurait-on pas, inconsciemment, une lecture de l'image où le loup est identifié comme étant en position de force ?) ; « Sur l'image, le loup et le lapin se tiennent la main. Le titre fait pareil: ce sont deux « ami » reliés par un trait d'union (et alors, le terme « union » prend tout son sens) ; « Ils sont très amis, alors on écrit le mot deux fois » (traduction d'une amitié très forte par la répétition du terme « ami »). Ces questions autour du titre montrent à la fois l'implication des élèves dans leur rôle de lecteur « chercheur » et le sens unique de leurs interprétations (toutes très pertinentes, puisque justifiées par des considérations liées au tiret, à l'illustration...) qui vont toutes dans une logique de grande amitié entre la deux personnages. (Mais cela reste, jusque-là, plutôt normal puisqu'il n'y a pas grand-chose qui tend vers une autre interprétation.) Ici, le peu d'indices qu'ils ont eu et qui infirmerait l'idée d'une véritable amitié a été noyé dans tous ceux, plus évidents, en faveur d'une réelle relation amicale entre le loup et le lapin. Un élève fait cependant la remarque que, comme ils sont deux personnages, « ami » devrait prendre un -s et qu'il trouve cela « bizarre » (cette absence de -s est en réalité un nouvel indice qui tend vers l'idée d'une relation unique, sans réciprocité, puisque le lapin crie en réalité l'envie qu'il a de s'aimer lui-même et que le loup offre une amitié dont le lapin ne veut pas. Pour les deux personnages, donc, l'amitié est « une » au sens où l'autre ne la partage pas. Cet élève marque donc par sa réflexion une véritable entrée dans un champ de questionnements liés aux éléments de l'album qui lui échappent.

Par la suite, l'épigraphe, qui reprend une citation d'un poème de Rutebeuf, est lu aux élèves : « Que sont mes amis devenus / Que j'avais de si près tenus/ Et tant aimés ? ». Les élèves doivent réfléchir à une signification et proposer leur interprétation de la citation, en rapport avec ce qu'ils savent de l'album. L'épigraphe est perçue par eux comme une explication de l'album ou de sa création (ce qui est intéressant, car alors ils perçoivent bien à la fois l'un des rôles que peut endosser l'épigraphe – un indice de plus, une aide à l'interprétation, et en même temps parce que cela témoigne de leur démarche de recherche, de leur engagement réel dans une posture de lecteur actif.) Les propositions des élèves à la lecture de l'épigraphe tiennent donc, pour certaines, à une histoire d'amitié décevante que l'auteur aurait vécue : « l'auteur a perdu ses amis (ils sont peut-être morts, ou peut-être pas » et il a écrit ce livre pour ses amis. » Pour d'autres, il s'agit d'une explication afin de mieux déterminer à quoi sert l'album : « Ce livre sert à montrer ce que c'est que perdre un ami » ; « Le livre sert à montrer ce que c'est qu'avoir un bon ami ». L'épigraphe, cependant, a bien été perçue par les élèves comme étant porteuse de nostalgie et de tendresse (« Cet épigraphe montre que le livre parle d'amour, de tristesse et d'amitié »). Une dernière proposition cependant se démarque des autres, puisqu'elle envisage l'épigraphe comme une manipulation, de la part de l'auteur, afin de tromper le lecteur quant à la nature réelle du loup. On a donc là un élève qui perçoit tout de même un danger dans le rapprochement d'un loup et d'un lapin, et qui reste sceptique, malgré tout ce qui a été dit avant par les autres élèves. Par ailleurs, en expliquant que « cet épigraphe sert à faire croire que le loup n'est pas féroce », l'élève en question imagine la possibilité, dès le début, d'un lecteur berné, manipulé par l'auteur.

Il s'agit là d'une posture intéressante puisqu'elle est exactement celle recherchée par cette séquence : s'investir, chercher des hypothèses, des indices, presque à la manière d'une démarche d'investigation scientifique. Évidemment, une interprétation poussée n'est pas attendue, cependant l'attitude de rechercher plusieurs hypothèses est en soi la preuve que l'élève s'investit dans sa démarche de lecteur. Les différentes interprétations que les élèves font de cet épigraphe – expliquer la genèse du livre ; expliquer son « but » s'il en a un ; et manipuler le lecteur pour que ses hypothèses interprétatives soient erronées – montrent que, déjà, l'album les

questionne réellement et qu'ils se mettent dans une véritable posture de lecteur actif et engagé.

La deuxième séance proposée aux élèves autour de l'album *Ami-Ami* se divise en deux parties : une première consiste à recueillir les informations contenues dans la première double-page en ne tenant compte que de l'image. Il s'agit de noter les commentaires des élèves afin de déterminer la lecture qu'ils en font. Le principe du recueil de données en collectif est intéressant parce qu'il s'appuie sur une émulation propre au socio-constructivisme : les élèves avancent des idées qui sont notées au fur et à mesure – elles sont écartées d'ailleurs naturellement par les autres élèves lorsqu'elles semblent trop invraisemblables – et qui permettent une avancée dans l'élaboration des hypothèses. Par la suite, les élèves seront regroupés en binômes pour travailler sur la chronologie des images. Le travail sur la première double page permet aux élèves quelques premières observations basiques qui tiennent à la description tout d'abord, puis de premières interprétations. On remarque qu'instantanément, la grande maison sombre est associée au loup et la petite maison ronde et blanche est attribuée au lapin. C'est la preuve que l'illustration joue elle aussi sur l'imaginaire lié à ce type de personnages : elle contribue aux stéréotypes classiques traditionnellement attachés à ces personnages en proposant deux mondes distincts mais clairement attribués d'un côté au loup, de l'autre au lapin. Spontanément la grande maison noire ne saurait donc être liée au lapin. Ces oppositions sont remarquées et soulignées par les élèves, qui observent jusqu'à l'opposition dans les couleurs mêmes de la fumée de chaque maison. Le fait que le lapin vive au creux de la vallée et que le loup vive sur une falaise va soulever quelques commentaires plus tard à la lecture des images et des dialogues. En effet, un élève remarquera que sa position en hauteur dans la vallée met le loup en position de domination. Cette observation rejoint directement les réflexions faites en partie 1 sur le fait que le loup, tout au long de l'album, est le seul en position d'ouverture, et qu'il est aussi par conséquent en position de domination sur le petit lapin.

La deuxième partie de séance consiste à replacer, dans l'ordre chronologique, les images de l'album. Il s'agit en cela de dégager un scénario, tenter de reconstituer

l'histoire. Pour cela, les élèves sont placés en binômes. Ayant repéré la diversité des productions des élèves, je leur demande par la suite d'essayer de raconter l'histoire qu'ils se sont imaginée en la mettant par écrit. L'analyse en devient plus poussée puisque certaines intentions des élèves sont plus explicites lorsqu'elles sont accompagnées d'un écrit.

L'analyse de leurs productions révèle effectivement diverses interprétations qu'il est intéressant de confronter. Pour un certain nombre de binômes, les images du loup et du lapin doivent être séparées. Ainsi, toutes les images du lapin sont regroupées d'un côté quand celles du loup le sont d'un autre. La vie du loup et du lapin sont alors présentées en parallèle. Le lapin est alors toujours présenté en premier, et le loup en second. Peut-être les élèves ont-ils simplement opéré une avancée (comme un travelling cinématographique) dans la vallée, après avoir observé la première double page. Il semble par ailleurs que la progression intérieur/extérieur du loup n'échappe pas aux élèves. Par conséquent, il devient logique de le placer en second pour expliquer la rencontre entre le lapin et le loup. Les interprétations des images une à une sont quant à elles relativement semblables pour tous les binômes. Il semble que certaines images laissent peu de marge à une interprétation trop large, quand d'autres posent un peu plus de problèmes. Les images où le lapin est assis au milieu de ses collections et celle où le loup semble essayer sa vaisselle avec un torchon à carreaux donnent lieu à quelques hypothèses comme « le lapin va au marché » ou « il va dans son laboratoire scientifique », « il regarde pousser ses plantes » ou « le loup fait des origamis ».

Dans de nombreux cas, les élèves ont remarqué l'assiette vide du loup qu'ils opposent à l'assiette pleine du lapin. Pour certains, l'histoire qu'ils proposent part donc d'une faim du loup (ou une faim de loup...) qui n'a rien à manger ou « rien à se mettre sous la dent » comme certains disent dans leurs productions. Cette représentation d'un loup affamé va évidemment, dans certains cas, donner lieu à l'idée d'un loup dangereux pour le lapin ; cependant pas toujours : les élèves ne feront pas toujours le lien entre un loup affamé et un petit lapin bien dodu.

On retrouve également l'idée récurrente d'une histoire où le loup sauve le lapin, avec une variation de fin cependant (cela dépend de l'interprétation qui est faite

de la dernière image, si ambiguë).

On constate également à la lecture des écrits des élèves qu'ils classent les images selon une logique intérieur/extérieur. Les deux personnages commencent l'histoire chez eux pour la terminer dehors. Aussi, l'image où le lapin est dans sa maison est spontanément placée en premier. Il est vrai que les images observent une réelle progression (voir partie 1).

Au cours de la séance, certains élèves n'ont pas le temps de terminer le scénario qu'ils avaient imaginé. Cependant, on observe des débuts de construction intéressants puisqu'ils montrent un parallélisme lié à une surveillance opérée par le loup sur le lapin. Plusieurs écrits d'élèves reprennent cette idée de surveillance, d'observation, comme si rien que par les images le loup exerçait une véritable domination sur la lapin, bien qu'elle ne soit pas toujours explicite pour les élèves.

Deux binômes semblent, dès le début, imaginer une histoire où, depuis le début, le loup surveille le lapin afin de mieux pouvoir l'attraper et le manger. Certains perçoivent même une progression dans les déplacements des deux personnages, qui partent de chez eux pour en sortir petit-à-petit, jusqu'à ce que le loup descende de la colline pour aller manger le lapin. On observe même la mise en place d'un véritable suspense par certains élèves : « il s'apprête à sortir ; il met son tablier ; il se rapproche ; il descend de la colline » ou « le loup prépare un plan », comme s'ils voyaient en la progression des images une sorte de mise en place de l'imminence du danger, d'un processus d'installation du suspense.

Il devient alors intéressant de confronter les diverses interprétations face à l'ensemble du groupe-classe, et d'opposer une interprétation où le loup a l'intention, depuis le début, de manger le lapin, à une interprétation où au contraire tout est positif pour les deux personnages. C'est le cas notamment d'une production, où les deux élèves semblent même rechercher à minimiser la violence ressentie en collectif lors de l'observation de la dernière image de l'album. Ils vont jusqu'à préciser, en fin de production, « et tout est calme », comme pour nier certains éléments pourtant troublants et parfois incompréhensibles ou incompatibles avec une telle précision. En effet, comment associer cet éparpillement brutal et soudain de rouge et de fleurs dans la dernière image à un sentiment de calme ? Les élèves semblent ici nier l'ellipse

narrative opérée par le texte et l'image : que s'est-il passé entre les deux dernière images, pour que l'on passe d'un loup qui tient apparemment calmement les fleurs dans sa main gauche et le lapin dans la main droite, à un lapin enserrant dans ses bras un lapin dont on ne sait s'il est encore vivant, entouré de fleurs dispersées autour de lui ? C'est cette violence dans l'ellipse que les élèves ici semblent vouloir nier. Depuis le début jusqu'à la fin de leur production, le loup et le lapin sans ami sans aucune intention malsaine et l'histoire ne présente aucun rebondissement comme l'on pourrait s'y attendre. Cette production semble véritablement nier toute la violence contenue dans les images.

L'analyse de ces travaux rend évidents plusieurs points : tout d'abord, les images séparées du texte laissent aux élèves une véritable liberté d'interprétation. Par ailleurs, cette liberté d'interprétation, guidée par les questionnements soulevés en collectif auparavant, permet un véritable investissement des élèves dans leur travail, dans leur posture de lecteur, ainsi qu'une réelle prise de conscience de ce que peut être la complexité d'un album. De plus, les élèves montrent alors un vrai intérêt pour l'album, et nombreux sont ceux qui manifestent une impatience à l'idée de la lecture finale que je leur en ferai. Cette lecture sera d'ailleurs intéressante puisqu'elle n'éclairera pas tellement leur interprétation : en effet, cet album est volontairement ambigu et rien n'est explicite, à aucun moment.

La troisième séance de cette séquence autour de l'album *Ami-Ami* consiste avant tout à tenter de trouver une cohérence chronologique et une cohérence dialogique aux paroles des deux personnages.

Les paroles sont distribuées, découpées sans agencement chronologique, à chaque binôme. La consigne est la suivante : « Remettez les paroles des personnages dans l'ordre. » Les paroles du lapin sont spontanément associées à celles qui finissent par « comme moi » par les élèves.

Sur quinze binômes, dix placent correctement les dialogues dans leur logique et un binôme n'a rien produit. Du point de vue chronologique, l'ordre est différent de celui que l'on observe dans l'album. Cependant la cohérence dialogique est tout-à-fait

respectée dans son ensemble, ce qui montre bien la présence d'une logique interne aux dialogues de l'album. Le loup et le lapin se répondent bel et bien, et les élèves associent bien souvent, après réflexion, l'adjectif « petit » à l'adverbe « immensément » ainsi que les termes « dessiner » et « talent » ; « collectionneur » et « banale » ; « jouer » et « mauvais perdant » ; « végétarien » et « tendrement ». Des élèves demandent même la signification de l'adverbe, et deux d'entre eux expliquent qu'ils ne connaissent l'adjectif « tendre » que pour qualifier une viande. Effectivement, alors, s'ouvre une interprétation autre à cette phrase « je l'aimerais tendrement », opposée au terme « végétarien », comme pour insister sur le régime carnivore du loup, qui – peut-être – ne voit pas une tendre amitié, mais plutôt une viande bien tendre. Il semble que les élèves perçoivent bien cette dualité puisqu'ils associent effectivement « tendre » à « végétarien ». Malgré tout aucun ne met de mots précis dessus. On peut donc penser que cette interprétation reste dans le domaine de ce qui est plus ou moins bien conscientisé.

Afin que les élèves, par la suite, vérifient l'organisation qu'ils ont proposé des dialogues, je leur lis le passage où le lapin explique au loup pourquoi il ne veut pas de lui comme ami. L'ordre qu'il utilise reprend celui des dialogues de l'album. Sur quinze binômes, un seul propose un ordre similaire à celui de l'album. Il semble donc que la cohérence chronologique soit peut-être moins accessible au lecteur.

Malgré tout, pour expliquer la cohérence dialogique, un élève fait remarquer que les personnages ont chacun « l'inverse des points communs », après avoir fait le parallèle avec certains films musicaux où « il y en a un qui chante et l'autre lui répond ». Ce parallèle me semble intéressant, parce qu'il existe en effet dans l'album de Rascal une logique de proposition-réponse qui s'apparente à ce genre de situation. La dualité des personnages, qui se rassemblent (les paroles portent sur le même domaine) tout en s'opposant (puisque le loup s'oppose en tout point, dans ses propos, au lapin) se présente, dans l'album, sous la forme d'un parallèle presque filmique. Il y a par ailleurs un aspect choral (puisque'ils se répondent), presque comme la traditionnelle pratique du « call and response » de certains chants, qui consiste à chanter une partie de la phrase qu'un autre complète et termine par la suite. Finalement, l'expression employée par l'élève (« ils ont l'inverse des points

communs ») paraît totalement adaptée puisqu'elle reprend effectivement la notion de parallélisme et celle d'opposition intrinsèque aux dialogues des personnages. Les élèves remarquent par ailleurs que le lapin souhaite un ami qui soit exactement comme lui : « le lapin veut que son ami fasse pareil que lui », « il veut un sosie, un clone » ; et que le loup semble n'avoir que des activités sombres et « terribles », pour employer le terme d'un élève. Les paroles du loup leur semblent donc plus effrayantes (associées aux souvenirs qu'ils ont des images) que celles du lapin.

Après cet exercice, la question suivante est posée aux élèves de la classe : « à votre avis, avec toutes les informations que vous avez désormais de l'album, que va-t-il se passer dans la suite de cette histoire ? ». Il s'agit de vérifier si l'idée qu'ils se font de la suite de l'album a changé, s'ils ont déplacé leur horizon d'attente de lecteur. Et en effet, on constate étonnamment qu'il s'est bel et bien déplacé. Pour la plupart, ils proposent une fin heureuse (ce qui n'était pas toujours le cas dans les séances précédentes). Beaucoup pensent que loup et lapin se rencontreront et deviendront amis, ou qu'ils pourront développer des activités en commun. Pour eux, le lapin trouvera dans le loup tout ce qu'il attendait et vice-versa (ce qui n'est pas logique, puisqu'ils ont fait remarquer auparavant que le loup n'était pas du tout semblable au lapin). D'autres élèves proposent une rencontre qui permettra par la suite au lapin de faire découvrir au loup toutes les activités qu'il menait jusque-là. Cette hypothèse semble déjà plus cohérente dans une optique où le loup souhaiterait vraiment rencontrer un ami. Le fait que le lapin fasse plein d'activités ayant marqué les élèves, par opposition c'est le loup qui devient inactif et peu engageant. Les élèves semblent donc voir dans le lapin un personnage ouvert et actif quand l'interprétation qui a été faite en partie I présente plutôt un lapin fermé sur ses activités journalières, ses habitudes... Par ailleurs, à aucun moment cela ne choque les élèves que le lapin soit si pointilleux dans le choix de ses amis. Les remarques des élèves sur le milieu de vie du lapin (ils ont en tête les images vues en séance 2) permettent de s'apercevoir qu'il semble *a priori* plus épanoui, plus occupé, vivant dans un monde plus coloré, plus gai. Le loup quant à lui présente plutôt un aspect sombre, peu actif, et reste vague dans ses paroles. Les élèves lisent donc ici l'album dans un sens premier ; ils en reçoivent les informations les plus faciles à lire et montrent, sur les attitudes des deux

personnages, assez peu de recul. Il semble que le lapin paraisse de prime abord beaucoup trop sympathique pour paraître douteux, d'autant qu'il bénéficie d'un fort capital de sympathie en dehors même de toute lecture d'album. Un élève cependant fait remarquer que, quant à lui, il préfère que ses amis soient différents. Les autres ne semblent pas interloqués par cette vision exclusive de l'amitié, et ne réagissent que lors de l'observation des paroles du loup lors de l'avant dernière double-page de l'album.

Il est intéressant de constater que l'étude des paroles du lapin et du loup, peu distancées de la part des élèves, provoque un changement de point de vue et redirige l'ensemble des élèves vers une fin heureuse. En effet, les deux personnages semblent rechercher un ami, donc la logique souhaite qu'ils se rencontrent et qu'ils deviennent chacun l'ami que l'autre recherche. C'est d'ailleurs l'écart qui existe entre cette attente – plutôt légitime – et la suite effective de l'album qui va provoquer des réactions diverses, des questionnements, des interrogations.

L'observation de la double page de la rencontre semble cependant interloquer certains élèves, qui remarquent l'attitude étrange du lapin : il semble surpris, voire apeuré, quand le loup a l'air déterminé (« On dirait que le lapin a peur du loup, avec ses oreilles en point d'exclamation » ; « le loup court vers le lapin, on dirait qu'il est furieux parce qu'il n'a rien à manger » ; « c'est plus sombre vers le loup »). Aussi apparaissent déjà quelques questionnements sur la nature de la rencontre entre les deux personnages, puisque les élèves ne s'attendaient visiblement pas à ce type de scène. Finalement, la tension est présente dans cette double page, et l'on a besoin d'aller plus loin pour mieux déterminer si la rencontre est positive pour les deux personnages. Malgré tout, lorsque je demande aux élèves de proposer des adjectifs pour qualifier cette double-page, ce sont les termes « inquiétante », « bizarre », voire « méchante » qui reviennent le plus souvent.

L'album semble donc balloter les élèves d'un sentiment à un autre, les amenant sans cesse à se poser de nouvelles questions car les évidences ne sont-elles pas suffisantes, peut-être pas si fiables... L'attitude des élèves, qui cherchent, (se) questionnent, émettent des hypothèses, répond donc à ce qui devient un impératif pour eux : comprendre le sens de cet album qui est une véritable

énigme, et savoir ce qu'il adviendra du loup et du lapin. Cet album, en cela, est donc un véritable outil d'aide à l'investigation dans une démarche de recherche, de lecteur averti et curieux. Il induit de réels comportements de lecteur actif.

Dans la quatrième séance, il s'agit avant tout de confronter une seconde observation attentive de la première de couverture avec toutes les hypothèses émises auparavant, et notamment avec la première interprétation qu'ils en avaient fait en séance 1. Cette séance est étonnante, puisqu'elle permet un véritable revirement des élèves dans leur interprétation de l'album. Je commence d'abord par noter leurs observations, puis leurs commentaires, leurs questionnements, leurs échanges.

L'observation les mène, cette fois-ci, à remarquer des détails ignorés lors de la première séance. Ils notent plus précisément l'attitude du lapin et du loup : « on dirait que le lapin marche à l'envers » ; « le lapin n'a pas l'air heureux » ; « le loup montre un croc ». Rapidement, les élèves concluent de l'attitude du lapin qu'il n'est absolument pas consentant, et qu'il est traîné de force par le loup vers ce qui ressemble beaucoup à sa maison. Certaines hypothèses émises dès le départ (le loup souhaite emmener le lapin chez lui pour le manger) semblent donc correspondre, quand d'autres au contraire sont infirmées. L'attitude des élèves dans ce moment de découverte, l'engouement dont ils font preuve – comme s'ils résolvaient un énigme – montrent l'évolution qui existe dans leur positionnement en tant que lecteur. C'est justement ce positionnement, cette posture de lecteur investi, curieux, actif, qui est recherchée par cette séquence.

Désormais, il semble ne faire aucun doute pour les élèves : le lapin va être dévoré par le loup. Je leur lis le texte correspondant à cette double-page « Je ne veux pas de toi comme ami... », et étonnamment, leur réaction n'est absolument pas celle que j'aurai attendu d'eux. En effet, il serait logique d'attendre une certaine appréhension quant à l'idée qu'ils se font de la fin de l'album, une crainte pour le petit lapin qui se destine à être dévoré. Malgré tout, les élèves ont en réalité l'air véritablement outrés par l'attitude du lapin qui refuse si obstinément l'amitié du loup. Je note les remarques des élèves, qui expliquent qu'en réalité « c'est le lapin qui est méchant, pas le loup » et que « ce ne sont pas des amis, donc le titre est bizarre ». La

réaction qu'ils auraient pu avoir à la lecture des paroles si sectaires du lapin n'ayant pas eu lieu, c'est maintenant que le loup a offert pleinement son « amitié » et que le lapin la refuse qu'il leur semble être le monstre de l'histoire. Et le titre devient alors effectivement « bizarre » au sens où contrairement à ce qu'il semble annoncer, les personnages ne sont pas amis du tout. Finalement, le titre qui les avait jusque-là induits peut-être en erreur, ou du moins qui les avait guidés vers une interprétation et donc vers l'idée d'une fin immanquablement heureuse, semble les avoir trompés. Leurs habitudes de lecteurs, qui se fient naturellement aux informations premières qui leurs sont données (la première de couverture et le titre notamment aident à construire un premier horizon d'attente de lecteur), ont provoqué leur étonnement à la découverte de la fin.

Je leur fais découvrir la dernière phrase de l'album : « Moi, je t'aime comme tu es », prononcée par le loup. Sortie de son contexte, elle est d'une grande douceur et d'une vraie tendresse, ce que les élèves remarquent instantanément. Leur affection est maintenant toute tournée vers le loup, après l'attitude si désagréable du lapin, malgré tout ils ont une vraie méfiance vis-à-vis de ce qu'il va advenir du lapin. Malgré tout, ils ne perçoivent pas, sortie du reste du texte, l'ironie que cette phrase peut présenter. Cependant, un élève fait remarquer que cette phrase renvoie directement au dialogue qu'ils ont dû étudier précédemment, et qu'elle s'oppose à toutes les paroles du lapin.

Finalement, la séance se termine par une lecture, que j'effectue à haute voix, de l'ensemble de l'album. Le choix de la lecture par l'enseignant est réfléchi : il s'agit bel et bien d'apporter un ton, une intention dans la lecture du texte afin d'amener les élèves à remarquer quelques éléments qui pourraient influencer sur l'horizon d'attente qu'ils se sont construits, sur l'interprétation qu'ils ont du texte. Il ne s'agit pas de les empêcher de penser par eux-mêmes, mais plutôt de leur proposer une lecture qui vient, après toutes les hypothèses qu'ils ont émises, apporter peut-être un autre éclairage à leur lecture de l'album. Finalement, la lecture complète semble transformer l'interprétation qu'ils se font de la dernière phrase. Elle prend une autre tournure (guidée, probablement, par la lecture que j'en ai fait) mais les amène à réfléchir plus longuement sur le sens qu'elle peut revêtir. Finalement, les élèves

montrent une réelle incrédulité : la fin est ouverte, peu explicite, et les images ne sont pas claires non plus. La fin de la lecture de l'album laisse deux possibilités d'interprétation, malgré tout les dernières phrases du texte sont inquiétantes et une majorité d'élèves y voient une fin funeste pour le lapin. Le fait, notamment, que l'on retrouve les adjectifs « grand », « noir », « sombre » associés au fait que le loup referme la porte sur eux rend la fin de l'album peu positive.

En observant attentivement les élèves lors de cette séquence, leur positionnement, l'évolution de leurs réflexions, il semble évident que le travail sur cet album, ainsi que le trouble flagrant qui existe dans l'album quant à une interprétation unique et très explicite permettent l'adoption d'une posture véritablement engagée, motivée par le désir de percer l'énigme qui se présente aux yeux des élèves – un véritable jeu, pour reprendre les termes de Catherine Tauveron. L'analyse de cette dernière qui présente la lecture littéraire comme un jeu devient concrète : les élèves se « prennent au jeu » au sens à la fois littéral et figuré.

L'ensemble de ce travail a permis de mettre en évidence plusieurs points qui répondent directement à l'hypothèse de départ, selon laquelle ce que l'on a qualifié d'« espace », de « jeu », de « tension » entre le texte et l'image dans certains albums peut être un formidable outil d'aide à l'entrée dans une prise de conscience, pour les élèves, de ce qu'est un lecteur engagé, pleinement actif. Il s'agissait donc de montrer comment, par l'étude de quelques albums qui présentent cette tension texte-image, il est possible d'aider les élèves à adopter une posture particulière, des habitudes de questionnement, de recherche – car l'élève doit prendre conscience que le texte en général, et ici l'album, n'est pas explicite. Il s'agissait de montrer également en quoi ces albums, justement par la tension texte-image qu'ils proposent, sont propices à l'adoption d'une telle posture de questionnement.

Les travaux menés en classe montrent l'évolution des pratiques de lecteur des élèves – et l'on constate cette évolution – à échelle moindre – aussi chez les élèves qui présentent des difficultés de lecture. L'écart postural que l'on observe chez les élèves entre la première séquence menée autour de l'album *Mon chat le plus bête du monde* et la seconde autour de l'album *Ami-Ami* montre bien cette évolution : si la

première séquence, en effet, révèle déjà une certaine motivation, un investissement, ainsi que des questionnements, hypothèses et interprétations (notamment dans le travail autour des titres possibles qui sont révélateurs des différences de réception de l'album chez les élèves) la seconde est très nettement explicite quant à l'implication des élèves, leur entrée en recherche autour du mystère que représente l'album.

Et effectivement, il devient évident que c'est ce mystère, cette bizarrerie que présentent ces albums – justement parce qu'ils ne sont pas « traditionnels » dans leur traitement de l'association entre texte et image – qui sont de véritables déclencheurs de cette évolution des comportements de lecteur. En effet, dans le premier album c'est l'évidence même du désaccord qui existe entre les deux instances narratives qui pose question : le lecteur est obligatoirement mené à s'interroger. La réception de l'album ne se fait pas simplement puisque ce dernier présente clairement un désaccord intrinsèque qui oblige le lecteur à faire un choix, ou du moins à essayer de résoudre l'énigme qui lui est posée. Le second album ne présente pas le même désaccord, cependant texte et images se complètent dans la construction de deux personnages extrêmement ambigus, qui déconstruisent petit à petit le stéréotype classique de ces héros des contes traditionnels. Sans les images, le texte seul ne saurait fonctionner, et inversement. Seuls, textes et images sont incomplets, trop peu explicites pour douter réellement de la nature de la relation qui relie le lapin au loup. C'est leur association qui rend possibles et même incontournables le doute, la suspicion et par conséquent la recherche de réponses. C'est l'équilibre formé par l'association du texte et de l'image, dans chacun de ces albums, qui va permettre un questionnement. C'est donc autour de cet équilibre que les séquences présentées plus haut ont été menées. Par ailleurs, la construction d'une culture littéraire passe également par le travail d'œuvres qui s'éloignent des œuvres traditionnelles, dans leur construction ou dans les thèmes qu'ils abordent. Les documents d'accompagnement des programmes de 2002 en font état : Des « dispositifs permettent d'étayer la construction de possibles narratifs ou, inversement, s'en éloignent, contribuant dans l'écart et la surprise, à développer une culture littéraire. »

Pour ce qui est de l'évolution posturale des jeunes lecteurs que sont les élèves de cette classe de cours élémentaire 2, l'analyse de leurs travaux a montré que petit-à-

petit, les élèves montraient des signes d'investissement de plus en plus net (l'investissement se traduisant également par un investissement physique, une agitation, une excitation dus à l'envie de comprendre et découvrir le fin mot de l'histoire) qui sont révélateurs de la motivation que de tels albums entraînent : il s'agit d'une véritable énigme – d'un jeu – qui rend l'expérience de recherche plus amusante, plus intrigante tout en attisant la curiosité des élèves. C'est la preuve qu'un tel travail fait évoluer la capacité de représentation initiale des élèves vis-à-vis d'un album, d'une histoire. Plus simplement, il est une aide à la prise de conscience et à la construction de ce que l'on appelle l'horizon d'attente du lecteur. Les documents d'accompagnement des programmes de 2002 sont d'ailleurs formels sur ce point : il est essentiel de permettre aux élèves de construire cet horizon d'attente. « Les moments d'anticipation sont tout aussi décisifs. Ils permettent aux élèves de prendre conscience de leurs savoirs implicites des formes littéraires, de les rendre plus assurés. » et « L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette curiosité-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature. »

Les élèves ont montré par ailleurs une réelle envie de questionner, de rechercher, de proposer des hypothèses pour mieux déterminer quelle interprétation choisir. Cette attitude est essentielle à la construction du lecteur expert que chaque élève deviendra. Elle permet par ailleurs de construire des habitudes de remise en question, de doute qui aideront au développement de l'esprit critique. « Dès les premiers moments de lecture, en classe, des questionnements, des échanges, permettent de mieux comprendre ce qui résiste à une interprétation immédiate. (...) Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature » (Documents d'accompagnement des programmes de 2002).

D'un point de vue purement littéraire, aborder l'étude d'albums en classe permet de leur donner une autre dimension et d'y trouver d'autres éléments d'interprétation, de nouveaux points de questionnement. Les élèves ont souvent une interprétation qui mérite une réelle attention et qui n'est pas toujours celle que l'on attendrait. Il devient donc intéressant de réfléchir sur les idées proposées par les

élèves car elles donnent un nouvel éclairage sur l'œuvre étudiée.

Le travail mené en classe permet de répondre en partie à la problématique proposée en début de mémoire. En effet, il permet de montrer que la tension qui existe entre le texte et l'image dans les albums de jeunesse et les conséquences qu'elle engendre légitime l'utilisation des albums en classe, et ce au moins jusqu'à la fin de l'école élémentaire. Cela répond donc à la question : qu'apporte la tension texte-image à l'objet final qu'est l'album. Le choix des albums qui a été fait pour mener ce travail montre que, si l'existence d'une tension texte-image comme élément constitutif même de l'album n'a pas été prouvée, elle est particulièrement présente dans certains albums alors même qu'elle semble être bien moindre dans d'autres. Pour répondre pleinement à cette question, une recherche sur un panel plus large d'albums serait nécessaire, avec un travail comparatif sur la nature et la force de la tension en question.

Pour ce qui est de l'hypothèse proposée en début de mémoire, il semble qu'elle ait été vérifiée. Malgré tout, la construction d'un comportement de lecteur actif et pleinement conscient de son rôle se fait tout au long de la vie, et surtout lors des années d'études (en classe ou en université) qui permettent pour les élèves de vraies découvertes dans le domaine de la littérature et de la compréhension de texte. En CE2, les élèves ne sont pas encore lecteurs experts, et ils ont encore énormément de choses à construire. Cependant, un tel travail permet à la fois une entrée en matière, une première ouverture sur le monde de la littérature et de tous les questionnements qu'elle engendre, et aussi une prise de conscience de ce que peuvent être le texte et l'œuvre littéraire en tant qu'objets résistants et complexes, ainsi que ce qu'est, par conséquent, être lecteur. Par ailleurs, l'hypothèse de départ s'appuyait uniquement sur quelques albums qui présentaient une tension explicite entre le texte et l'image. L'on pourrait se questionner sur ce que le genre de l'album, en général, et par comparaison aux autres genres littéraires, apporte à la construction du lecteur et de la posture interprétative en école élémentaire.

Bibliographie

Œuvres de littérature jeunesse :

- Bachelet, G. (2004). *Mon chat le plus bête du monde*. Paris : Seuil Jeunesse.
- Bachelet, G. (2007). *Quand mon chat était petit*. Paris : Seuil Jeunesse.
- Bachelet, G. (2009). *Des nouvelles de mon chat*. Paris : Seuil Jeunesse.
- Bouchard, A. (2012). *Les lions ne mangent pas de coquettes*. Paris : Seuil Jeunesse.
- Guillopé, A. (2004). *Loup Noir*. Paris : Casterman.
- Rascal et Dubois C.K. (1997). *Petit Lapin Rouge*. Paris : École des Loisirs, coll. Pastel Lutin poche.
- Rascal et Girel S. (2002). *Ami-ami*. Paris : École des Loisirs, coll. Pastel.
- Sendak, M. (1967). *Max et les maximonstres*. Paris : Delpire – L'École des loisirs

Ouvrages consultés :

- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil, coll. Points.
- Perrot, Jean et al. (2000). *L'humour dans la littérature de jeunesse*. Paris : In Press
- Poslaniec, C. ; Houyel C. et Lagarde H. (2005). *Comment utiliser les albums en classe*
Paris : Retz.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay : L'Atelier du poisson soluble.
- Van der Linden, S. (2013). *Album[s]* Paris : Actes Sud Junior.

Vidéos :

- Ribot, J-C et Chenouf, Y., (2009) *Une fin de loup*, Paris : Tumultes prod. AFL prod.

Articles :

Meunier, C. (2012). *L'album pour enfants, entre iconotextualité et représentations* (<http://lta.hypotheses.org/31>)

Poslaniec, C. (2007). *Comment définir cette forme littéraire qu'est l'album ?*, *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*. CRDP de l'Académie de Grenoble.

Van der Linden, S. (2008). *Images et textes en lecture*, *Le français aujourd'hui*, n° 161.

ANNEXES

L'annexe 1 est constituée des fiches de préparation constitutives de la séquence autour de l'album *Mon chat le plus bête du monde*.

L'annexe 2 présente les travaux d'élèves qui ont été effectués lors de la deuxième séance de la séquence sur *Mon chat le plus bête du monde*. Il s'agissait de proposer une illustration à l'une des phrases de l'album afin de mieux pouvoir comparer par la suite avec les illustrations de l'album lui-même.

L'annexe 3 présente la fiche de séquence qui a été menée en classe autour de l'album *Ami-Ami*.

L'annexe 4 présente les travaux d'élèves qui ont été effectués dans la séance 2 de la séquence autour de l'album *Ami-Ami*. Il s'agissait pour cette séance de replacer les images dans leur ordre chronologique et d'imaginer ensuite l'histoire qu'elles pouvaient illustrer.

L'annexe 5 présente des travaux d'élèves effectués lors de la séance 3 de la séquence autour de l'album *Ami-Ami*. Pour cette séance, les élèves devaient remettre les dialogues des deux personnages dans l'ordre.

L'ensemble des travaux d'élèves effectués en classe n'est pas présenté ici. Malgré tout, il s'agit d'un échantillon significatif des travaux qui ont été menés lors de ce travail.

ANNEXE 1

DOMAINE : LECTURE	Classe : CE2	Séance 1
Objectifs : - Préparer le travail de l'album <i>Mon chat le plus bête du monde</i> de Gilles Bachelet		

Déroulement de la séance	Durée	Matériel	Place de l'enseignant
Préparation au travail Vous allez me dire tous les mots qui vous font penser à cet animal : (affichage au tableau d'une grande feuille au centre de laquelle est écrit le mot « chat ».	20'	Affiche préparée avec le mot « chat » en son centre.	L'enseignant note les propositions des élèves, et guide les élèves dans les propositions en incitant à proposer des verbes, des adjectifs, des noms...

Question : pourquoi pas le mot éléphant également ? Est-ce que cela n'aurait pas été nécessaire de faire un petit travail préparatoire sur l'éléphant également ?

Mais ce qui a poussé à ne pas faire ce travail, c'est l'idée que les élèves auraient pu être influencés par l'association des deux trop tôt dans le recueil de leurs premières impressions, premières impressions qui auraient par conséquent déjà été guidées. Ici elles le sont également, mais l'association est moins évidente, et c'était leur permettre d'avoir accès à un vocabulaire qu'ils avaient rassemblé sur l'affichage construit en classe. Il s'agit par là d'éviter les blocages liés au vocabulaire, à la compréhension du texte, et permettre aux élèves qui travailleront sur les images seules de faire un lien s'ils en sont à ce degré de compréhension de lecture des images.

ATTENTION : à prendre en compte : les élèves n'ont jamais auparavant fait d'étude d'image ou d'illustration seules lors d'un travail de lecture ou d'analyse d'album.

DOMAINE : LECTURE	Classe : CE2	Séance 2
Objectifs : - Émettre des hypothèses à la lecture d'images/ d'un texte		

Organisation générale	Déroulement de la séance		Durée	Matériel	Place de l'enseignant
Phase d'amorce	Séparation de la classe en groupes. 4 groupes de 4. 2 groupes de 7.		10 minutes	Texte (* 16) Images (*2) Questionnaire	
	Lecture du texte de façon individuelle, sans stylo dans les mains.	Observation des images en groupe.			
Première approche du texte, recueil des impressions des élèves. Recueil individuel des mots et des éléments qui leur ont paru importants ou plaisants.	Noter ses observations, ses remarques. Prendre des NOTES, exactement comme on l'a appris ensemble.	Noter ses observations, ses remarques. Prendre des NOTES, exactement comme on l'a appris ensemble.	10 minutes		
Compréhension	Imaginer les illustrations. Individuel	A votre avis, de quoi pourrait parler le texte qui accompagnerait ces images ? Imaginez une histoire. Groupes.	20 minutes.	Pour ceux qui ont le texte : chacun reçoit une feuille avec une phrase ou deux extraites de l'album <i>Mon chat le plus bête du monde</i> . Cette phrase doit être	

				illustrée par les élèves. Pour ceux qui ont les images, ils reçoivent une feuille par groupe pour proposer rapidement (c'est-à-dire sans réel travail autour de la production d'écrit) un texte qui pourrait accompagner l'image.	
Mise en commun.	Les élèves parlent du texte à toute la classe, les autres parlent des images aux premiers.				

BILAN DE LA SEANCE :

Approche inédite pour les élèves : engouement, motivation.

Difficultés de gestion de classe (bruit, déplacements des élèves malgré les interdictions (il faut éviter que ceux qui ont le texte ne voient les images pourtant proposées en grand format aux élèves)

Certains élèves incapables de travailler en groupe et rester concentrés.

OBSERVATIONS :

Groupes d'élèves avec le texte :

- le texte est court, simple à lire, avec un vocabulaire limpide ou presque (« coquet » pose problème).

Le texte seul malgré tout ne suscite pas de rires particuliers excepté à un passage précis, mais les élèves signifient leur plaisir à sa lecture, le trouvent assez drôle par sa forme (succession de phrases courtes qui montrent la répétition des actions effectuées par le chat (ou l'éléphant...)) Le texte semble facile à comprendre parce qu'il fait référence à un animal connu des élèves, et dont les attitudes décrites dans le texte sont facilement reconnues par les enfants. Ces attitudes font d'ailleurs écho aux propositions qu'ils avaient donné lors de la séance 1.

Groupe d'élèves avec les images :

- les images provoquent le rire, l'étonnement (un éléphant qui vit dans un appartement, un éléphant qui fait des choses bizarres, des éléphants de toutes les couleurs...)

Les élèves ont plaisir à les regarder, observer les détails (leur regard n'étant pas attiré par le texte ils se concentrent sur les détails des images agrandies) mais sont parasités par le souci de ne pas laisser voir les images aux autres groupes (problème de gestion de classe, d'organisation spatiale) tout en s'assurant que l'intégralité des élèves du groupe aient vu l'ensemble des illustrations.

DOMAINE : LECTURE	Classe : CE2	Séance 3
Objectifs : - Émettre des hypothèses à la lecture d'images/ d'un texte		

Organisation générale	Déroulement de la séance	Durée	Matériel	Place de l'enseignant
Phase d'amorce	Question : « Est-ce que vous vous souvenez du texte et des images que je vous ai fait travailler la semaine dernière ? » « De quoi cette histoire parlait-elle ? »	5		
	Premières notes prises au tableau suite à la confrontation des réponses : l'album parle d'un chat pour certains, d'un éléphant pour d'autres. Les réponses des élèves posent problème : il faut se mettre d'accord, de quoi parle l'album ? Recueil, au tableau, de leurs commentaires. Pour les aider, après les premiers commentaires des élèves, utilisation de l'affichage construit en séance 1. Les élèves constatent : le texte parle d'un chat, et les images montrent un éléphant qui a des attitudes de chat.	20		
	Lecture de l'album	10		
Mise en commun	et recueil des commentaires des élèves. Consigne 1 : proposez un titre pour cet album			

ANNEXE 2

CONSIGNE : Propose une illustration aux phrases suivantes :

« Mon chat pense toujours qu'il fait caca à la verticale de son cerveau. À part ça, mon chat est propre. Très propre. Vraiment très propre. D'une propreté presque excessive, qui frise parfois la coquetterie. »



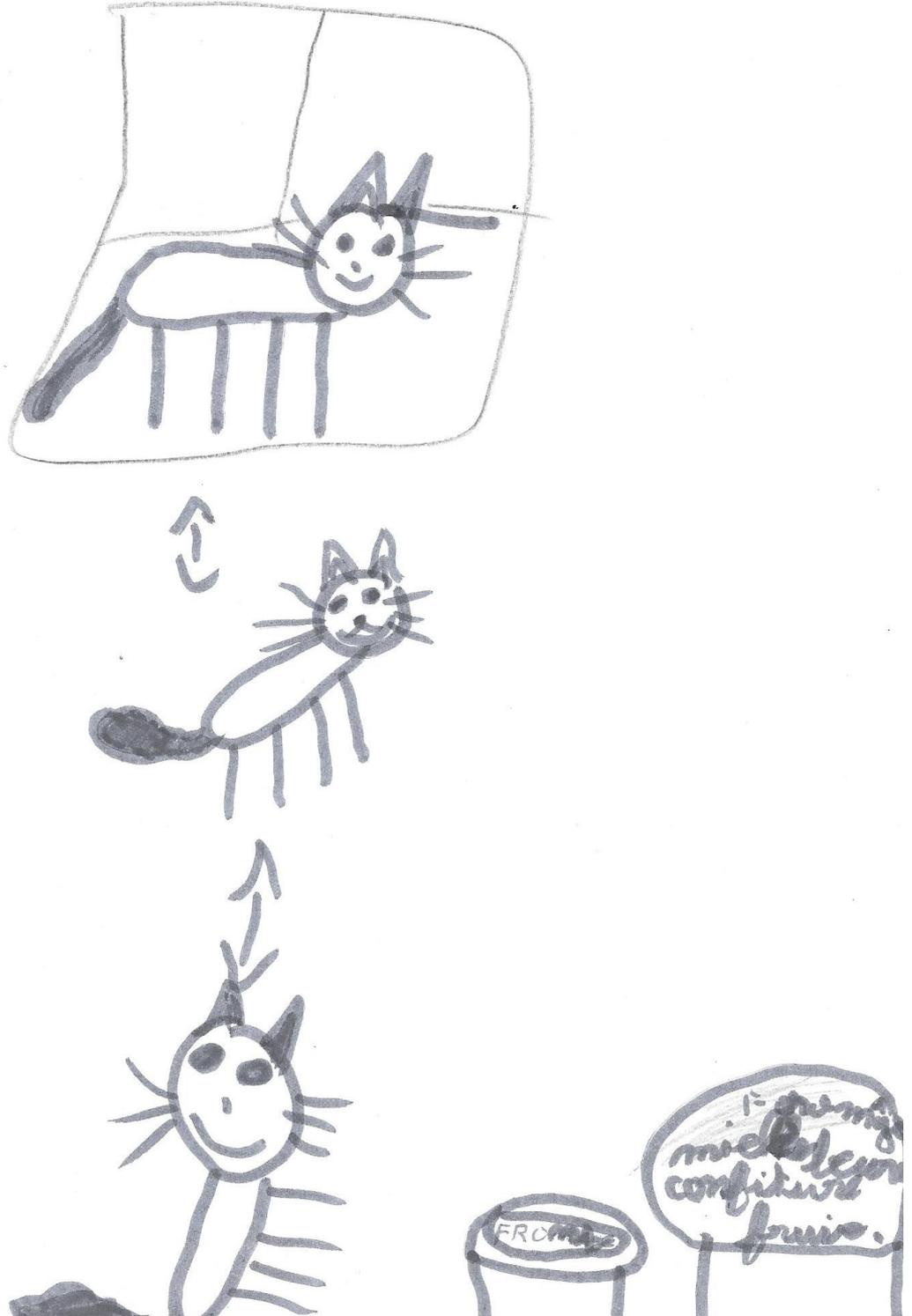
CONSIGNE : Propose une illustration aux phrases suivantes :

« Quand mon chat ne mange pas, il dort. Quand il ne dort pas, il mange. Quand il ne mange pas, il dort. »



CONSIGNE : Propose une illustration aux phrases suivantes :

« Il paraît que les chats retombent toujours sur leurs pattes. Le mien non. »



CONSIGNE : Propose une illustration à la phrase suivante :

« Exceptionnellement, mon chat s'accorde quelques minutes d'exercice. »



CONSIGNE : Propose une illustration à la phrase suivante :

« Peut-être aurais-je dû choisir un chat avec un pelage plus gai. »



ANNEXE 3

Séance 1 60 min	<p>Séréotypes du lapin et du loup</p> <p>Observation et commentaires de la première de couverture et de la dernière image. A quelle histoire s'attendre ? Quelle histoire a pu avoir lieu ? Comparez les deux images, pesez le pour et le contre.</p> <p>Epigraphe. Commentaire</p>	Collectif	1ère de couverture, dernière image.
		Collectif	
		Collectif	
Séance 2 60'	<p>Première double-page : quelles informations recueillez-vous ? Rapprochez-les de celles données par la couverture.</p> <p>Observez les images du loup puis celles du lapin sans le texte. Ordre chronologique pour dégager un scénario. Cadrage, environnement, attitudes... donnent-ils accès à des intentions ?</p>	En groupes plus petits puis collectif	1ère double page
		Petits groupes puis grand groupe	Images du loup et du lapin
Séance 3	<p>Les paroles du loup et du lapin ont été mélangées. Pouvez vous regrouper les étiquettes deux par deux, dans l'ordre du livre ? Justifiez votre choix. Rapprochez texte et images. Que va-t-il se passer ?</p> <p>Observation de la double page de la rencontre. Texte et images. Vous attendiez-vous à ça ? Quel sens donner à cette rencontre ?</p>	Petits groupes puis grand groupe	Paroles images de l'album
		Idem	
Séance 4 60'	<p>A nouveau image de la couverture. Observez l'image déjà vue en couverture. Confirme-t-elle les premières hypothèses ? Observez tous les détails et prononcez-vous sur un sens probable.</p> <p>Dernière phrase : quel sens ? Comment l'interprètes-tu ? Y vois-tu autre chose ? Débat sur le sens global : le loup ? Le lapin ? Que va-t-il arriver ?</p>	Petits groupes puis grand groupe	

ANNEXE 4

la nature apprivoise doucement le loup
ramène le lapin chez le loup.

Le lapin rentre chez lui.

il sort de la maison

il va au bois du jour coroté.

il regarde petit arbre

le loup le regarde

il saute et s'active

il lui fait son tobleron

il se rapproche

il descend de la colline

il mange le lapin

de leur manière le lapin chez lui.

Le lapin regarde par la fenêtre et a un
cabin dans ses mains. Pendant ce temps
la le lapin sort dehors et regarde la
maison du lapin. Le lapin foue au eche
tuis regarde sa plante et fait a manger et
entende il mange. Et le lapin entre chez
lui. Il prend une assiette, se met en se
dece et il m'ait son assiette. Il sort de
chez lui et regarde la maison du lapin.
Il cour à la maison du lapin et le voir
mout, le prend dans ses bras et lui
fait un bisou.

FIN

1/3/12/15/10/14/12/1/3/16/7/19/18/1/11

Il était une fois un lapin qui n'avait rien à manger

Il alla regarder dehors si il trouvait quelque chose

Il ne trouva rien donc il resta chez lui pour regarder

à la fenêtre, si il trouvait de quoi se mettre à manger

la dent. Il vicia la maison d'un lapin. Il regarda se

activité: le lapin resta des secrets dans son cerveau

Il alla dans l'expérience pour voir sa propre activité

le lapin a un petit ours, il vrot manger. Il se

donne son portager pour avoir ses plantes si elle sont pour

le lapin alla jouer au dame. Le lapin dit que

a fait plus l'activité ce lapin. Le lapin alla le chercher

pour le ramener chez lui et il le MANGERA!

Le loup et le lapin font connaissance ils deviennent amis. Le loup racompagne le lapin chez lui. Le lapin dit merci loup. Le lapin mangat cher lui. Le lapin regardat son verre il vat dans son potager et ramenat une plante sur sa table. Le loup rentrat cher lui mes il navait rien dans son assiete il sortat de sa maison s'essuya les mains et regarda si il trouve qu'elle que chose. Il trouvat le lapin et le loup lui faisat un bisous et tous est calme.

ANNEXE 5

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit petit comme moi »

« Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai immensément ! »

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit végétarien comme moi »

« Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai tendrement ! »

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache dessiner comme moi »

« Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai avec talent ! »

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache jouer comme moi »

« Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai, même mauvais perdant ! »

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit collectionneur comme moi »

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit petit comme moi »

« Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai immensément ! »

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache dessiner comme moi »

« Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai avec talent ! »

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit collectionneur comme moi »

« Le jour où j'aurai un ami, mon amitié ne sera pas banale ! »

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache jouer comme moi »

« Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai, même mauvais perdant ! »

« Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il soit végétarien comme moi »

« Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai tendrement ! »