

L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ?

Anne Leclaire-Halté

IUFM de Lorraine, école interne de l'université Henri Poincaré, Nancy
CELTED, université Paul Verlaine, Metz
anne.halte@orange.fr

La littérature de jeunesse, alors que ses œuvres sont proposées, pendant 10 à 12 ans (de la maternelle au collège) à la lecture des élèves, donc pendant une période longue, et importante du point de vue de la construction du sujet, tant linguistique que culturelle, sociale qu'affective, ne semble pas actuellement prise au sérieux par les linguistes. En effet, elle est l'objet de recherches dans de nombreux champs, par exemple en histoire du livre, en histoire de l'enfance et des mentalités (une partie des travaux de Jean Perrot¹), en sociologie de la lecture (voir par exemple les travaux de J.-M. Privat sur les médiations culturelles et textuelles), en littérature générale et comparée (Isabelle Nières-Chevrel), en didactique (C. Tauveron avec une approche littéraire), mais très peu en linguistique. En matière d'écrit, les linguistes s'intéressent à la presse, aux discours publicitaires, aux discours scientifiques, aux discours universitaires, aux discours relevant de la littérature générale, mais très peu d'entre eux travaillent sur ce qui est produit en littérature de jeunesse.

On peut se demander pourquoi. Soit ce secteur éditorial est une *terra incognita* pour les linguistes, soit, étant donné l'âge des lecteurs auquel il s'adresse, il est jugé pauvre et peu digne d'intérêt, soit, toujours pour cette raison d'âge du lectorat, il est considéré comme relevant plutôt des spécialistes de l'éducation. Pourtant, une articulation entre approches linguistiques et approches littéraires pour décrire les publications en littérature de jeunesse aurait sans doute une influence sur les discours tenus en formation, et conséquemment sur les pratiques des enseignants. Cette articulation permettrait notamment de nuancer les critères de simplicité et de complexité utilisés pour parler de la littérature de jeunesse (ce point sera repris un peu plus loin).

L'album fait partie de ces ouvrages de littérature de jeunesse très peu décrits : l'on ne dispose pas, à son sujet, d'approches un tant soit peu globales qui relèveraient de l'analyse de discours ou de la sémiotique par exemple. Sa place est pourtant de plus en plus importante à l'école, et paradoxalement, il est l'objet de nombreux discours en didactique du français. C'est donc de l'album qu'il sera question dans les lignes qui suivent.

Je m'attarderai d'abord sur deux points qui me paraissent problématiques dans les discours tenus sur l'album aujourd'hui : la notion de complexité (quels sont les critères qui permettent de dire qu'un album est complexe ou non ?) et la réduction, souvent, de l'album à sa dimension textuelle, au détriment de sa dimension iconotextuelle. Ensuite, je poserai l'intérêt d'une description d'ensemble de cette production. Il ne s'agit pas de se livrer à une entreprise classificatoire gratuite, mais il semble que proposer une description, dans une perspective générique et sémiotique, de la production de ce secteur éditorial proliférant, pourrait aider enseignants et formateurs à choisir les ouvrages pour la classe selon des objectifs précis en matière de compétences lectorales à développer. Enfin, en guise de conclusion, je proposerai quelques pistes didactiques à explorer qui me semblent autant de perspectives de recherche.

1 Les albums à l'école : une place de plus en plus importante

Les albums sont très présents à l'école. Ils sont pratiqués depuis longtemps à la maternelle où ils constituent le support de nombreuses activités. Francis Grossmann évoque par exemple, parmi celles-ci, celle des lectures partagées (2001), qui vise plusieurs objectifs : transmission d'un héritage culturel à travers les textes lus, point de départ à des échanges oraux sur des sujets variés, familiarisation de l'élève avec l'univers de

l'écrit. Les albums ont aussi franchi les portes de la maternelle et ont progressivement gagné les classes supérieures.

Ils ont en effet leur place en cycle 2, qu'ils soient laissés à la disposition des élèves, en BCD ou dans la bibliothèque de la classe, qu'ils soient le support d'activités de compréhension des textes littéraires, et/ou que les enseignants s'en servent pour l'apprentissage de la lecture, en complément de (ou parfois à la place de) la méthode de lecture (voir par exemple BouSSION, Schöttke et Tauveron 1996). Certaines méthodes de lecture commercialisées ont d'ailleurs remplacé, et cela dès la fin des années 90, le support de base que le manuel constituait pour l'apprentissage, par une série d'albums, conçus ou non spécialement pour la méthode, par exemple *Mika* chez Retz (1996), *Que d'histoires* chez Magnard (2001), *Ribambelle* (2002), plus récemment *A l'école des albums* (2007) chez Retz. On peut aussi rappeler qu'à la rentrée 2007, une liste d'albums a été officiellement proposée pour le cycle 2 (112 titres sur les 250 ouvrages de littérature de jeunesse préconisés).

Et depuis 2002, dans le cadre de la redistribution des matières à l'école élémentaire (voir Halté 2002 et son analyse de la reconfiguration de l'enseignement du français dans les programmes), les albums sont proposés aux élèves du cycle 3 dans le champ disciplinaire *littérature*. La liste d'œuvres de référence publiée en 2004 compte 62 albums sur 300 titres donnés, celle de 2007 en compte 61.

Depuis 1997, dans les œuvres au programme du collège, des albums figurent aussi, et certains enseignants les font parfois étudier jusqu'au lycée.

Je me limiterai dans le cadre de cette communication à l'école primaire, dont les programmes mettent l'accent sur une approche réfléchie de la littérature de jeunesse. Catherine Tauveron, dans ses travaux en didactique de la littérature (1999, 2002, 2004 a, 2004 b) s'est insurgée, à juste titre, contre une vision quelque peu magique de la façon dont les élèves pouvaient se forger une culture littéraire. Cette vision apparaît en filigrane dans les textes officiels antérieurs aux programmes de 2002, textes où la fréquentation de la littérature de jeunesse est encouragée pour des raisons culturelles, mais sans que cette incitation soit associée à des compétences particulières de lecture à développer. Or, comme l'écrit Jean-Marie Privat dans un article de *Pratiques* sur l'institution des lecteurs :

on ne saurait confondre magie des rapports affectifs et formation, incitation généreuse et construction personnelle, animation et apprentissages, intérêt passager et pratique autonome. (1993 : 11)

Pour Catherine Tauveron, les textes littéraires doivent être l'objet d'une approche spécifique, permettant d'initier les élèves, très tôt, au traitement des problèmes de compréhension et d'interprétation liés à leur lecture. Ils se caractérisent par leur résistance à la compréhension (il s'agit alors de textes réticents) et/ou à l'interprétation (il s'agit alors de textes proliférants). La confrontation des élèves, très jeunes, à des textes littéraires bien choisis, permet ainsi de développer ces deux processus liés à la lecture littéraire. Pratiquer cette dernière, c'est aussi pouvoir repérer l'intertextualité et les jeux d'intergénéricité, repérages qui participent de l'interprétation et de l'évaluation des textes lus.

C'est avec cet arrière-plan théorique que l'album occupe une place de choix, aujourd'hui, dans les nouveaux programmes, parmi les lectures à proposer aux élèves. Aux différents objectifs qui présidaient depuis un certain nombre d'années à son usage scolaire (linguistiques, discursifs, culturels, affectifs, psychologiques), s'ajoute maintenant celui de formation précoce à la lecture et à la culture littéraires. Un certain nombre d'albums, en effet, du fait même de leur spécificité sémiotique (la relation texte/image sophistiquée qu'il peuvent présenter), du fait aussi de leur intertextualité et de leur intericonicité riches, de leurs jeux génériques, présentent les critères de littéarité tels qu'ils sont définis par Catherine Tauveron et sont jugés propices à une lecture scolaire.

2 Retour sur la notion de complexité de l'album

Les albums lus et utilisés en classe par les enseignants sont très variés et peuvent être d'une très grande complexité de lecture, que cette complexité soit intentionnelle (recherche formelle, esthétique voulue de

la part de l'auteur ou des auteurs) ou non. Catherine Tauveron semble accorder surtout de l'importance aux premiers, soit qu'elle ne s'attarde pas sur les difficultés que peut présenter pour un élève l'album le plus simple en apparence, soit qu'elle estime que, dès la maternelle, seuls les albums « résistants » ou « proliférants » méritent une réflexion didactique.

Or, il nous semble discutable d'affirmer qu'un texte puisse être « transparent », tout comme de dire qu'un album est simple. Un album peut être jugé très facile en matière de lecture par l'adulte et se révéler très complexe pour l'enfant. Je pense que la notion d'album « facile » est à relativiser pour plusieurs raisons. J'en aborderai ici deux, qui ont trait à la nature même de cet objet sémiotique associant texte et image².

La première est en lien avec les différents types de textes rencontrés dans les albums. Francis Grossmann (1996) distingue parmi ces derniers trois catégories de textes écrits :

- les textes écrits non autonomes, décrivant ou commentant des images dont il ne peuvent être séparés et qui comportent peu de termes articulant les séquences entre elles ou marquant les enchaînements entre les énoncés ;
- les textes écrits semi-autonomes qui peuvent être lus indépendamment des images sans trop de dommages, à condition de leur ajouter quelques connecteurs et anaphores ;
- les textes écrits autonomes qui peuvent se lire tels quels.

Si un texte écrit non autonome est oralisé à l'enfant en classe sans préoccupation de la manière dont ce dernier traite l'image, de celle dont il associe activité auditive et visuelle, ce texte peut lui être tout à fait incompréhensible. La question de la médiation de l'enseignant est capitale ici, et cette médiation présuppose une prise de conscience de la nature de la relation texte/image et une non réduction de l'album à sa dimension purement textuelle.

Par ailleurs, comme le rappellent les membres de la recherche dirigée par Mireille Brigaudiot (2000), les élèves doivent être en mesure de construire l'univers de référence de l'histoire. Cela peut leur être difficile s'ils écoutent une histoire lue qui nécessite des connaissances du monde qu'ils n'ont pas, mais peut être encore complexifié quand l'audition de l'histoire s'accompagne du traitement d'images en décalage possible avec le texte et perturbant l'élaboration de l'univers de référence.

De ces remarques, il est à conclure que les textes résistants ou proliférants (les albums ici en l'occurrence) ne sont pas les seuls à être complexes pour les jeunes lecteurs.

Quant à ces textes dits résistants ou proliférants, on peut s'interroger sur la nécessité de les proposer à de jeunes élèves, dès la maternelle. La recherche menée par Mireille Brigaudiot insiste sur l'importance du choix de l'album par l'enseignant à la maternelle et elle écrit, dans *Première maîtrise de l'écrit*, consacré au CP, au CE1 et au secteur spécialisé :

On se trompe en recherchant, pour cette tranche d'âge, des objets littéraires « résistants », qui nécessitent du recul sur sa propre activité intellectuelle, comme on le fera au cycle 3 puis au collège. La culture littéraire des enfants se construit progressivement, comme la culture tout court. Et pour aider d'abord les enfants qui n'ont pas de lecture d'histoires à la maison, on va lentement, pour eux. (2004 : 125-126)

Or, un certain nombre d'albums très complexes sont proposés à la lecture des jeunes élèves, comme ceux présentés par Catherine Tauveron dans « Voyages transgressifs au delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse » (2006), article qui traite d'ouvrages métafictionnels, mettant en scène la lecture ou la création même d'histoires.

Cette complexité est sans doute liée au phénomène du double lectorat (adulte/enfant) visé par beaucoup d'ouvrages de littérature de jeunesse. L'introduction de ces œuvres sophistiquées dès l'école maternelle est à considérer avec prudence. Certes, il n'est pas nécessaire de tout comprendre d'une œuvre pour y être sensible, et il ne s'agit pas de critiquer les enseignants qui, de temps à autre, lisent ou font lire à leur classe des albums choisis parce qu'ils leur plaisent à eux, adultes, par exemple pour leurs qualités

esthétiques. Mais confronter les élèves trop systématiquement à des questions de lecture qui étaient réservées jusqu'à présent plutôt aux élèves de l'enseignement secondaire relève d'une « secondarisation » de l'école primaire. Or, est-il indispensable, dans la période où les élèves se construisent des compétences de lecteur, avant même que soient en place ces habitudes et ces conventions de lecture auxquelles la citation fait allusion, de leur proposer des œuvres formellement si sophistiquées ? Cette introduction pose aussi la question de la formation des professeurs d'école : comment, dans le peu de temps imparti à la formation initiale et dans le cadre de la polyvalence, armer ces futurs enseignants, linguistiquement et littérairement, pour qu'ils caractérisent au mieux ces albums complexes ? Une lecture experte est en effet nécessaire, non pour une transposition didactique mal comprise (il ne s'agit pas de transmettre tels quels des savoirs savants aux élèves), mais plutôt pour une élaboration didactique (voir Halté 1998) mise au service de la pratique d'enseignement.

3 Une réduction fréquente de l'album à son texte

Cette réduction s'observe et dans les pratiques de classe et dans la littérature didactique portant sur l'album.

Lorsque l'on observe les pratiques enseignantes ordinaires, soit l'album est pris comme support à des activités situées du côté des arts visuels, soit, et c'est le cas le plus fréquent, l'attention est surtout portée sur le texte, et l'image est perçue comme illustration au service du texte. Une recherche descriptive et qualitative qui débute à l'IUFM de Lorraine³ et qui s'appuie sur l'analyse de pratiques ordinaires⁴ de classe montre par exemple que, dans trois séances menées dans trois classes différentes de cycle 3 et consacrées à une lecture d'album, ou l'image est très peu prise en compte, ou elle passe au second plan. Dans un cas en effet, l'enseignant travaille en réseau sur différentes versions et réécritures du *Petit Chaperon rouge*. Il lit à la classe *Mina je t'aime* (de Joiret et Bruyère à l'École des Loisirs) où l'image n'est pas du tout indispensable au texte. Cela l'autorise à ne montrer qu'une ou deux images à la classe lors de sa lecture magistrale. Il justifie ce choix par le fait qu'il n'y a qu'un album pour la classe (inutile de montrer toutes les images aux élèves, qui n'y verraient pas grand-chose) et par un projet de réalisation de BD à partir de l'histoire de l'album (montrer les images influencerait les élèves, entraverait leur créativité). Dans les deux autres cas, les enseignants manifestent, dans leurs propos, qu'ils ont conscience de l'importance de la relation texte/image dans l'album qu'ils ont choisi. Mais par le fait qu'ils ne laissent pas découvrir l'album seuls aux enfants, par le fait même qu'ils font une lecture magistrale, ils mettent en avant le texte, et l'image n'est pas tout à fait sur le même plan. Les commentaires sur l'image, quand ils sont faits, le sont en fonction du texte. Ce n'est pas nécessairement de cette façon que les enfants traiteraient l'album.

A propos du traitement de l'approche de l'album dans les ouvrages didactiques, je m'appuierai sur les livres de C. Tauveron (je les cite encore parce qu'ils sont devenus des références en formation initiale et continue de l'école primaire en matière de littérature). Certes, des analyses d'albums y sont proposées, analyses qui reviennent sur les relations de complémentarité, de redondance, de contradiction entre le texte et l'image. Mais un certain nombre d'indices montre que ces ouvrages placent en position centrale le texte, dans sa matérialité verbale scripturale et dans sa légitimité littéraire. Dans *Lire la littérature à l'école* (2002), on peut lire, dans une évocation des dispositifs de première présentation du texte aux élèves, et dans un questionnement sur une lecture avec ou sans images :

Ce qui intéresse à long terme les auteurs de l'ouvrage, c'est bien le texte et plus spécifiquement le texte littéraire et sa lecture. Néanmoins, dans cette affaire, l'image, pour peu qu'elle entretienne un rapport riche et complexe avec le texte, cesse d'être hors du texte, cesse même d'être au service du texte, pour être au service de la lecture littéraire même. Au-delà d'une sensibilisation ou d'une formation esthétique, elle rend concrets des procédés littéraires comme l'allusion, la citation, la stylisation, l'ironie, la polysémie ou la métaphore. Lire l'image revient moins alors à l'interpréter qu'à prendre conscience qu'elle interprète le texte, et donc à comprendre la notion même d'interprétation. On assume donc l'aspect transitoire de l'album en le considérant comme une aide momentanée à la lecture littéraire car il permet d'appréhender,

d'expérimenter (presque sensuellement) des attitudes spécifiques de lecteur, dont la principale consiste à associer. (2002 : 133-134)

L'album est considéré comme un tremplin vers la lecture littéraire, qu'on pourra abandonner dès que les lecteurs seront en âge et en mesure de s'affronter aux « vrais » textes. Il permet de s'exercer à interpréter, mais n'est pas reconnu comme objet sémiotique présentant un intérêt en tant que tel. L'image est intéressante dans la mesure où elle permet une éducation esthétique et une illustration de certains procédés littéraires. Mais aussi, si on lit l'image, c'est pour constater qu'elle interprète le texte. C'est donc bien le texte qui est central. Or, pourquoi le texte n'interpréterait-il pas l'image ? Une analyse sémiotique des albums montrerait que l'image n'y est pas nécessairement au service du texte, et que les rapports entre les deux systèmes sémiotiques sont à explorer plus finement.

De même, toujours dans *Lire la littérature à l'école*, quelques lignes sont consacrées à la question suivante : « comment le texte se donne-t-il à voir ? » (2002 : 48). Ici encore, c'est bien le texte qui est central. Le reste (format, page, illustration, typographie) est traité dans des encadrés comme autant de paramètres à prendre en compte. Mais la façon dont la question est posée montre que la spécificité de l'album (comme articulant étroitement en lecture texte et image) n'est pas réellement prise en compte. D'ailleurs, le terme *texte*, dans cet ouvrage, peut renvoyer indifféremment à un récit sans image et à un récit qui n'est pas lisible en dehors d'une mise en relation étroite texte/image.

Quelles peuvent être les causes de cette rare prise en compte de la spécificité de l'album, qui relève de l'iconotexte, c'est-à-dire qui est un message mixte, fonctionnant comme un tout où linguistique et iconique se traitent ensemble, tout en gardant chacun leur spécificité ?

—En didactique, l'occultation de la spécificité de l'album peut être liée à la formation littéraire de ceux qui en parlent, formation qui les conduit à se centrer plus sur le texte que sur l'image qui passe au second plan.

—Elle peut être aussi un effet de la focalisation, surtout à la maternelle et au cours préparatoire, sur le rôle rempli par l'album pour l'entrée dans l'écrit et l'apprentissage de la lecture. Il est vrai que l'album (en fait le texte de l'album) permet de familiariser l'enfant avec la fixité du message écrit, avec des organisations textuelles, des formes génériques. Mais cette familiarisation pourrait aussi se faire par la lecture oralisée de textes sans images, ce qui permettrait de penser la lecture de l'album dans sa spécificité.

—Enfin, cette difficulté à penser l'articulation texte/image est sans doute due au peu de travaux descriptifs de cette production existant en France. Mais ceci est en train d'évoluer. Dans les années 2000, les travaux de Sophie van der Linden, par exemple, témoignent de la volonté d'une description globale de l'album centrée sur cette articulation. Et, dans les pays anglo-saxons, des ouvrages récents, non traduits en français, montrent qu'il s'agit d'un champ de recherche actif. Penny Cotton (2003) dans un article intitulé « L'Angleterre et la recherche sur la littérature de jeunesse » présente rapidement ces recherches et l'introduction de *How picturebooks work* (2001) cite un certain nombre d'ouvrages, parus ailleurs qu'en France, qui témoignent de multiples tentatives de se fonder sur le rapport texte/image pour décrire l'album.

4 Comment catégoriser l'album ?

Même si un certain nombre de publications, didactiques ou non, se consacrent à la lecture d'un titre particulier, à un auteur ou à un thème relevant de cette production, aucun travail d'envergure n'existe sur la question. En didactique, un des chapitres d'*Enfances de la lecture* (1996), de Francis Grossmann, intitulé « Sémiotique du livre d'images », propose un début de description, en établissant une distinction entre livre illustré, où le texte fonctionne de façon tout à fait autonome, et « forme album », où texte et image sont indissociables. Il amorce une typologie des albums selon le degré d'autonomie du texte par rapport à l'image et aussi selon le degré de narrativité du texte. Mais l'objectif de Francis Grossmann est plus d'étudier les procédures de médiation textuelle en maternelle que de faire une sémiotique de l'album, et il ne développe pas plus ce dernier point.

Depuis, un ouvrage spécifiquement consacré à l'album, qui s'appuie notamment sur des travaux anglo-saxons, a été écrit par Sophie Van der Linden et publié en 2006. Bien documenté et s'appuyant sur de nombreux exemples, il montre la richesse de ce secteur de l'édition pour la jeunesse, tout en annonçant l'ambition, chez certains éditeurs, de capter aussi un lectorat adulte. Il s'agit sans doute, actuellement, de l'approche la plus complète (en français) de la production contemporaine d'albums, mais cette approche se situe plus du côté de la création artistique que de l'analyse des discours, tout en tenant compte, notamment, de la sémiotique de l'image. Et si l'ouvrage est riche d'analyses intéressantes de la mise en page, de la typographie, des techniques picturales et de considérations sur les relations texte/image, il comporte quelques imprécisions et contradictions sur la définition même des albums. Ceux-ci y sont d'abord provisoirement définis par la prépondérance spatiale de l'image par rapport au texte (dont on remarque qu'il n'est d'ailleurs pas toujours présent) et par le fait que l'articulation entre texte et image assure la narration (p. 24). Cette description fondée sur la prépondérance de l'image sur le texte est quelque peu mise à mal dans les pages suivantes. A la question « existe-t-il un texte d'album ? », l'auteur du livre dit qu'il est difficile de répondre :

Il est en effet difficile d'assimiler les quelques mots composant les albums destinés à la petite enfance et les longs textes proposés par ceux réservés aux bons lecteurs. (...) Et bien des textes sont antérieurs à leur adaptation à l'album. (2006 : 47)

C'est donc qu'il existe de longs textes dans des albums où l'illustration n'est pas nécessairement prédominante, mais peut occuper une place inférieure ou égale au texte.

Un peu plus loin, apparaît une autre contradiction, cette fois avec la fin de la citation ci-dessus. Sophie Van der Linden affirme en effet que « le texte d'album est par nature elliptique et incomplet » (2006 : 48), ce qui peut difficilement être vrai si l'album reprend un texte existant antérieurement, et ce qui est de toutes les manières inexact pour un certain nombre d'albums, comme je l'ai dit plus haut. Avant d'en arriver à la conclusion définitive que l'album échappe à toute définition, une conclusion intermédiaire est proposée :

L'album serait ainsi une forme d'expression présentant l'interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité de réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page. (2006 : 87)

Cette définition intermédiaire (même si l'on a signalé que l'ouvrage était parfois contradictoire à propos de la prépondérance de l'image sur le texte) présente quelques éléments intéressants dans une perspective de description sémiotique : la prise en compte du support, notamment du format de l'album, l'unité de traitement que forme la double page, la progression au sein de l'album.

Peut-on finalement conclure, comme Sophie Van der Linden, que l'album échappe à toute définition ? Tout d'abord, on peut considérer l'album comme un iconotexte. La lecture de l'ouvrage de Gilles Lugin (2006) *Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite* me conforte dans cette perspective. En effet, ce que Lugin dit du discours publicitaire présente des points communs avec l'album. Les deux relèvent en effet de l'iconotexte.

Introduite par M. Nerlich, la notion d' « iconotexte » désigne un message mixte, un ensemble formant une unité signifiante à part entière, dans laquelle le linguistique et l'iconique se donnent comme une totalité insécable, mais dans laquelle ils conservent chacun leur spécificité propre. (2006 : 65)

Dans l'album, ce message mixte se caractérise par une tension entre l'autonomie relative de ses unités (en général doubles pages) et la dépendance de ces unités entre elles. Ensuite, peut-on avoir une approche générique de l'album ? Pour Sophie Van der Linden, l'album n'est pas un genre, il accueille des genres, appartenant aux catégories de la littérature générale (conte, roman policier, fantastique) sans en constituer un qui soit identifiable. Il constitue plutôt une catégorie de livres relevant des types d'ouvrages pour la jeunesse proposant des images. Il me semble cependant que l'on pourrait considérer l'album comme un genre à part entière, se distinguant d'autres genres de la littérature de jeunesse surtout par ses

caractéristiques plurisémiotiques, associées au lectorat visé qui peut s'étendre des enfants non lecteurs autonomes aux médiateurs lettrés. Il s'agirait alors d'en spécifier les sous-genres en s'appuyant sur les caractéristiques liées à son plurisémiotisme (différents types de rapport texte/image par exemple). Le fait que l'on retrouve parmi les albums des récits policiers, fantastiques, merveilleux, serait à traiter en termes d'intertextualité (et intericonicité ?) ou d'intergénéricité.

Ce travail de clarification générique, qui reste à faire, n'est pas négligeable. Mais en fait il ne s'agit pas tant ici de vouloir étiqueter et classer à tout prix les albums, qu'à avoir une vision quelque peu structurée de cette production. Les incidences didactiques de ce travail me semblent importantes dans le cadre de la formation des enseignants. Mieux connaître les albums peut contribuer à anticiper les difficultés éventuelles de tel ou tel ouvrage, à mieux adapter à ses élèves les titres que l'on choisit, à gagner du temps et de l'efficacité dans l'élaboration de séances de classe.

De plus, une approche générique de l'album permettrait de prendre en compte les différences entre l'album genre de référence et l'album genre scolaire et scolarisé (les albums produits par les élèves en classe ; les albums intégrés dans des méthodes commercialisées etc.) (Schneuwly 2007).

5 Pistes de recherche

Trois pistes s'ouvrent concernant l'album de littérature de jeunesse et son usage scolaire.

La première piste est liée à l'objet lui-même. Il s'agit de proposer une vue d'ensemble, fondée sur des critères de type sémiotique essentiellement, de la production constituée par les albums de littérature de jeunesse. Ceci compléterait de façon utile les approches dominantes jusqu'à présent, par thèmes, par auteur/illustrateur, par grilles de lecture spécifiques (sociologique, psychanalytique, politique etc.), qui restent quelque peu « éclatées » et ne proposent pas une description du champ dans sa spécificité (le rapport texte/image). Ceci nécessite une intégration des recherches menées dans ce sens à l'étranger.

Si l'on considère l'album comme un genre iconotextuel, il est à décrire en tant que genre de référence mais aussi en tant que genre scolarisé (les albums supports à des méthodes de lecture ou proposés en complément du manuel, les albums que l'on fait produire aux élèves dans le cadre de la classe).

La seconde piste se déplace plus nettement du côté de l'activité du sujet lecteur. S'il existe de nombreux travaux sur la compréhension des récits, ils ne prennent en compte, essentiellement, que les situations où les auditeurs ou lecteurs sont confrontés à des textes sans interférence avec de l'image. Il serait intéressant de savoir comment l'enfant traite les deux dans l'album, en situation où l'enseignant lit une histoire à un groupe, et en situation où l'élève déjà lecteur lit seul un album. Claude le Manchec (2004) fait quelques remarques en ce sens à propos de la lecture d'album par l'enseignant à des élèves de moyenne et grande sections, mais le lecteur de son article a parfois des difficultés à déterminer sur quelles observations se fondent les affirmations faites sur la « circulation » des élèves entre texte et image. Il est vrai que, méthodologiquement, il y a à penser des dispositifs permettant d'approcher le traitement que l'élève fait subir à l'album. Comment se déroule son activité perceptive selon la disposition respective du verbal et de l'iconique sur la page ? Sur la double page ? Dans la totalité de l'album ? Comment se réalise dans un tel cas l'élaboration du sens ? Ce traitement est-il évolutif ? Comment se différencie-t-il selon les sujets, les objets, les situations ? Comment interfèrent facteurs cognitifs et affectifs dans ce traitement ?

Alain Montandon, dans son introduction à un volume⁵ rassemblant des contributions traitant des iconotextes, définis comme des œuvres nées de la collaboration entre plasticien (peintre, photographe etc.) et écrivain (qui peuvent d'ailleurs être une seule et même personne) note la spécificité de la lecture de telles œuvres :

Le genre de l'iconotexte génère des processus de lectures plurielles (...). Le va-et-vient entre les deux systèmes sémiologiques provoque transfert et glissement d'un mode de lecture sur l'autre, avec des mécanismes de transfert multiples, des glissements plus ou moins conscients, plus ou moins voulus, plus ou moins aléatoires dans l'effort d'accommodation de l'œil et de l'esprit à deux réalités à la fois semblables et hétérogènes qui peuvent souligner l'identité des composantes, ou la

dissemblance des moyens d'expression, ou l'unité invisible régissant les deux ensembles ou l'irréductibilité d'une différence, etc. Mais cette opposition n'en est pas véritablement une, car ce qui est en jeu c'est bien une absence, une béance entre le texte et l'image, béance qui est moteur même des effets iconotextuels. (1990 : 9)

Le lecteur ne traite pas de la même manière, visuellement et cognitivement, du texte seul et une association texte/image. Comment ce traitement s'effectue-t-il chez l'enfant, selon son âge ?

La troisième piste de recherche, enfin, est liée plus directement aux pratiques enseignantes. Je l'exemplifierai en m'appuyant sur le début de la recherche à l'IUFM de Lorraine citée ci-dessus et en interrogeant la manière dont l'enseignant choisit les albums qu'il propose à la classe, et, en particulier, en me demandant s'il pense ce choix en termes de corpus générique.

Pour André Petitjean (2007), la notion de corpus peut être comprise de deux façons.

Dans la première conception, le corpus est une donnée préalable à l'analyse : c'est un ensemble de textes réunis et « *analysés moins pour dégager ce qui est propre au corpus étudié que comme une archive, parmi d'autres, au service d'études historiques, culturelles, linguistiques, psychologiques, sociologiques, didactiques* » : par exemple des productions d'élèves (emploi des connecteurs), les œuvres d'un auteur (thème particulier), textes poétiques de la Renaissance (procédé de versification). Dans ce sens, on peut réunir un corpus d'albums pour y étudier par exemple un thème, un motif, une modalité d'écriture, une technique d'illustration.

Dans la deuxième conception, qui est celle que je reprends ici, le corpus est construit pour représenter le genre dont il relève et forme un ensemble limité et homogène de textes sélectionnés sur la base d'une ou de plusieurs variables dominantes en vue d'un objectif d'étude donné. On retrouve là la définition de F. Rastier (2005), étroitement liée à une approche générique : un corpus est un regroupement de textes rassemblés d'une part de manière théorique en tenant compte des discours et des genres, et d'autre part de manière pratique en vue d'applications. Rastier ajoute que le corpus répond à un besoin ou un désir intellectuel ou scientifique. Établir un corpus demande à l'enseignant une étude préalable précise de la question à traiter choisie, ainsi qu'un projet de travail avec les élèves bien ciblé. Dans ce sens, on réunit un corpus d'albums pour étudier les caractéristiques génériques de ce corpus, qui me semblent résider, comme je l'ai souligné plus haut, dans les formes qu'y prend l'iconotextualité.

Que peut-on dire des pratiques des enseignants étudiées dans le cadre de la recherche ? Pour l'instant, nous avons commencé à étudier trois séances filmées dans les classes de trois de ces enseignants. Nous disposons également de l'enregistrement d'entretiens antérieurs et immédiatement postérieurs à la séance filmée, ainsi que d'entretiens enregistrés lors d'un autovisionnement. Que ressort-il de ce matériau ?

Les enseignants, pour expliquer le choix de leur album (*Mina je t'aime* déjà mentionné, *Chez elle ou chez elle* de B. Poncelet publié au Seuil en 1997, *Vu à la télé* de Claudine Desmarteaux publié en 2003 au Seuil), convoquent au moins chacun deux de ces raisons : prise en compte de l'intérêt et du niveau des élèves en lecture, intérêt personnel, choix d'une modalité de travail (la lecture en réseau), argument théorique (pour l'enseignant qui l'a choisi, *Chez elle ou chez elle* est représentatif, par l'étroite interaction texte/image, de ce qu'est un album).

Les albums choisis s'inscrivent-ils dans un corpus d'albums ? Ce n'est le cas pour aucun des enseignants.

Celui qui a lu *Mina je t'aime* à ses élèves a pour objectif de les faire réfléchir sur un corpus de variantes du *Petit Chaperon Rouge*. Il est dans une logique de lecture en réseau avec un corpus, mais pas un corpus d'albums. Il mêle textes et albums, et il a été souligné plus haut qu'il traite *Mina je t'aime* beaucoup plus comme un texte que comme un album, prenant très peu en compte les images.

L'enseignante qui lit *Vu à la télé* à ses élèves se dit être dans une logique de lecture en réseau. Elle proposera plus tard d'autres œuvres de Claudine Desmarteaux à ses élèves (albums et romans), elle élargira les lectures à d'autres ouvrages satiriques. Elle ne se centre pas sur l'album et, de plus, le choix de l'ensemble des ouvrages qui seront lus à la classe ne semble pas encore effectué

Quant à l'enseignant qui a choisi *Chez elle ou chez elle*, et qui est celui qui a le plus conscience de la spécificité iconotextuelle de l'album, il déclare étudier de sept à huit albums dans l'année. Est-ce pour autant qu'il constitue un corpus d'albums ? Dans l'entretien d'autoquestionnement, il énonce un critère de choix de ses albums : la complexité dans le rapport texte /image (il cite les œuvres de Riff, de Wiesner). mais ce n'est pas pour autant qu'il construit un corpus pour ses élèves, parce qu'il n'a pas établi à l'avance la liste des ouvrages qu'il va leur proposer et qu'il ne choisit pas une question vraiment fédératrice pour l'étude de ces albums en classe.

On constate donc (tout en se gardant de toute généralisation hâtive), d'après cette étude débutante, que ces enseignants n'ont pas de corpus d'albums, soit parce qu'ils mélangent albums et autres supports, soit parce qu'ils ne prennent pas l'album dans sa particularité texte/image, soit par ce qu'ils n'ont pas pour projet didactique de travailler là-dessus avec les élèves.

Or, tout comme on peut travailler avec les élèves sur les différents genres de récits purement textuels, on peut aussi s'intéresser avec eux aux différentes configurations génériques que peut prendre l'album. L'approche de corpus d'albums viserait la familiarisation avec différents sous-genres de ce genre iconotextuel, avec un objectif à la fois culturel et cognitif : la mise en place de stratégies de lecture diversifiées selon ces sous-genres.

Nicolajeva et Scott constataient (2001 : 4) ⁶ qu'on manquait d'outils pour décoder le texte spécifique des albums, le texte créé par l'interaction de l'information verbale et visuelle. Mais depuis 2001 ces connaissances sur les albums ont évolué et permettent d'avoir une vision un peu plus structurée de ce secteur de la production de littérature de jeunesse. Je rappelle qu'il ne s'agit pas tant de céder à tout prix à une volonté de classement et d'étiquetage des albums, que d'aider les élèves à mieux les connaître et à moduler leurs stratégies de lecture en fonction de l'ouvrage qu'ils lisent, à s'intéresser à la façon dont ils gèrent la relation texte/image dans l'élaboration du sens.

Une piste est donc de penser les corpus d'albums pour développer ces connaissances et ces stratégies de lecture. Je vais donner quelques exemples.

F. Grossmann dans *Enfances de la lecture* (1996), parlait de la relation texte/image et distinguait les textes non autonomes (c'est-à-dire les textes qui, linguistiquement, ne fonctionnaient pas sans les images), des textes semi-autonomes et autonomes. Constituer un corpus pour réfléchir au degré d'autonomie du texte par rapport à l'image est une possibilité, qui permettrait une réflexion métalexique avec les élèves.

Par ailleurs, Nicolajeva et Scott parlent des albums comme se présentant comme un continuum entre deux pôles : l'album sans texte et le livre illustré. Entre les deux se situe l'album proprement dit, caractérisé par une dimension iconotextuelle renforcée.

Un corpus d'albums sans texte permettrait de comparer les modalités de lecture qu'ils appellent. Par exemple, *Un monde englouti* de D. Wiesner (Circonflexe), *Le petit marchand* des rues d'Angela Lago (Rue du monde), avec un fil narratif fort, ne se lisent pas comme *la course au gâteau* de Thé Tjong-Khing (Autrement jeunesse) où une foule d'histoires différentes se construisent parallèlement et s'entremêlent au fil des pages⁷.

Pour le livre illustré, un corpus peut par exemple réunir différents albums d'un même conte illustré. Nicolajeva et Scott proposent ainsi une analyse de différentes versions illustrées du conte d'Andersen *Poucette*. Dans ce genre de livre, le texte peut se lire indépendamment de l'image. Il n'empêche que l'adjonction de l'image transforme la lecture du texte, qui peut être influencée par celle que l'illustrateur propose au lecteur.

Entre albums sans texte et livres illustrés, se situe un nombre important d'ouvrages avec des rapports textes/images plus ou moins sophistiqués. Des typologies ont été élaborées en tenant compte de ces relations : redondance, complémentarité, opposition par exemple. On pourrait constituer des corpus destinés à mettre en lumière ce type de rapports texte/image.

Même s'il existe déjà une littérature conséquente sur la question des albums et de leur lecture, cette question, on le constate, peut occasionner l'ouverture d'un certain nombre de chantiers didactiques, si l'on considère l'album non comme un texte, mais comme un iconotexte entraînant des modes de lecture particuliers, selon le rapport texte/image qu'il présente. L'album n'est pas un simple tremplin vers la lecture de « vrais » textes, il est à considérer comme un genre avec ses spécificités.

Références bibliographiques

- ASTINGTON, J.W. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée. La « théorie de l'esprit » chez l'enfant*. Paris : Retz.
- Bouvard, F., Girard, S. & Hernon-Duc, B. (2007). *A l'école des albums*. Paris : Retz.
- Brigaudiot, M. (coord.). (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette éducation.
- Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit. CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette éducation.
- Bussion, J., Schöttke, M. & Tauveron, C. (1996). *Lecture, écriture et culture au CP*. Paris : Hachette Education.
- Chauveau, G., de Santi-Gaud, C. & Usseglio, C. (2002). *Méthode interactive d'apprentissage de la lecture Mika CP*. Paris : Retz.
- Cotton, P. (2003). « L'Angleterre et la recherche sur la littérature de jeunesse », *Argos, hors-série*, 3.
- Courtes, J. (1995). *Du lisible au visible*. Bruxelles : De Boeck université.
- Demeulestter, J.-P. (dir.) (2002). *Ribambelle CP*. Paris : Hatier.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Bern : Peter Lang.
- Grossmann, F. (2001). « Pour une approche ethnographique des activités de lecture. l'exemple des lectures partagées », in M. Dabène (coord.), *Pratiques de lecture et cheminements du sens, Cahiers du français contemporain*, 7. Lyon : ENS éditions, 135-160.
- Guillaumond, F., Agostini, C., Cauvas, M. & Petit, C. (2001). *Que d'histoires !, CP*. Paris : Magnard.
- Halté, J.-F. (1998). « L'espace didactique et la transposition », *Pratiques*, 97-98, 171-192.
- Halté, J.-F. (2002). « Didactique de l'écriture, didactique du français. Vers la cohérence configurationnelle », *Pratiques*, 115/116, 15-36.
- Le Manchec C. (2004). « La lecture de l'album à l'école maternelle. Un enjeu pour la littératie ? », in C. Barré-de Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (dir.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, 87-100.
- Lugrin, G. (2006). *Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite*. Bern : Peter Lang.
- Montandon, A. (dir.) (1990). *Signe/texte/image*. Lyon : Césura Lyon édition.
- Nicolajeva, M & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York : Routledge.
- Petitjean, A. (2007). « Corpus et genres : quelles interactions ? Discours, diachronie, stylistique du français », in O. Bertrand, M. Charolles, J. François, C. Schnedecker (éds), *Etudes en hommage à Bernard Combettes*, Berne : Peter Lang.
- Rastier, F. (2005). « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus », in G. Williams (dir.), *La linguistique de corpus*, Presses universitaires de Rennes, 31-45.
- Schneuwly, B. (2007). « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école », in C. Boré (éd.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires, Dyptique*, 10, Presses Universitaires de Namur, 13-26.
- Tauveron, C. (1999 a). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école. Du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, 9-38.

- Tauveron, C. (dir.), (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2004 a). « La lecture comme jeu, à l'école aussi », in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, SCEREN CRDP, Académie de Versailles, « Les actes de la DESCO », 31-41.
- Tauveron, C. (2004 b). « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, SCEREN CRDP, Académie de Versailles, « Les actes de la DESCO », 67-80.
- Tauveron, C. (2006). « Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse », *Repères*, 33, 177-196.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Paris : L'Atelier du poisson soluble.

¹ Il s'agit des articles où Perrot s'intéresse à la construction de l'imaginaire des lecteurs à partir des stimulations du jeu telles qu'elles se manifestent dans les récits contemporains (albums, romans, cédéroms).

² L'album peut présenter bien d'autres difficultés que celles-ci, mais qui ne sont pas spécifiques à l'album. Il s'agit par exemple des obstacles liés aux connaissances du monde nécessaires pour construire l'univers de référence de l'histoire, ou à l'inadaptation du choix de l'histoire à l'âge des enfants. Les histoires de ruse, par exemple, ont difficiles à comprendre par tous les enfants de cinq ans (lire à ce propos la théorie de l'esprit (J.W.Astington 1999)).

³ Cette recherche est menée au sein du GRDF (groupe de recherche en didactique du français).

⁴ Observer les pratiques ordinaires de classe permet de mettre à jour des impensés pédagogiques ou didactiques, auxquels des dispositifs expérimentaux ne permettraient pas d'accéder. Les recherches expérimentales, en effet, se coupent de ce qui se passe dans les situations écologiques, qui sont les seules où certains phénomènes peuvent se manifester. Quelques précisions sur ce que nous entendons par pratiques ordinaires :

-*ordinaires* ne signifie pas *répandues* : en fait, peu d'enseignants de cycle 3 travaillent sur albums ;

-le fait d'être filmés induit quelques changements dans la pratique de certains enseignants.

Nous parlons cependant de pratiques ordinaires parce que :

-il s'agit de pratiques d'enseignants qui ne sont pas EMF et n'interviennent pas dans la formation d'enseignants ;

-il s'agit d'enseignants qui travaillent habituellement sur des albums, qui ne le font pas « sur commande » pour notre équipe de recherche.

⁵ Dans ce recueil, l'album n'est pas présent, alors qu'il relève bien de l'iconotexte. Cela peut s'expliquer de deux façons. En 1990, l'album ne connaissait pas encore l'essor qui le caractérise aujourd'hui. Mais surtout, à mon avis, il n'est pas considéré comme un objet suffisamment légitimé pour mériter une approche universitaire.

⁶ Il s'agit de notre traduction.

⁷ La lecture d'albums sans textes est, dans les listes proposées aux enseignants en 2007, réservée au cycle 2. ceci me semble symptomatique de la façon dont l'album est considéré : on est bien dans une conception où ce qui importe est le texte. Les albums ne sont pas considérés dans leur spécificité générique, mais comme permettant une progression où de l'image on passe à la combinaison texte et image, pour enfin arriver au texte seul (progressivement cycle 3 collège et lycée). C'est oublier que c'est une forme extrêmement compliquée.