

L'ALBUM DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE : GENRE, FORME ET/OU MÉDIUM SCOLAIRE ?

Anne Leclaire-Halté
Université de Lorraine, CREM

Luc Maisonneuve
Université de Bretagne Loire, CREAD

Le terme *album* renvoie souvent à un ensemble d'ouvrages dans lesquels l'image est présente. On trouve ainsi sous cette appellation des recueils de photographies, mais aussi des documentaires, des bandes dessinées, des livres de littérature de jeunesse... Par ailleurs, dans certains livres ou articles sur la question, le terme *album* est en concurrence avec celui de *livre illustré* sans que le lecteur sache exactement ce qui différencie cette dernière appellation de celle d'*album*. On a donc un foisonnement d'ouvrages dont le point commun serait l'image ou l'illustration.

Dans un premier temps, il s'agira pour nous de décrire cet objet qu'éditeurs, enseignants, élèves, programmes scolaires appellent *album*. Nous n'avons pas, bien entendu, l'ambition de brosser un panorama de cette production, mais nous nous attacherons aux rapports qu'y entretiennent texte et image, aux catégories utilisées pour en parler (l'album comme genre littéraire, l'album fictionnel ou non fictionnel, l'album comme genre, médium, forme, support...). Nous reviendrons rapidement sur la genèse du terme afin de comprendre comment celui-ci est devenu un terme générique aussi englobant. Ceci nous permettra d'avancer une définition de l'album.

Dans un second temps, le cadre de notre travail étant l'école et plus précisément l'usage de l'album à l'école, nous considérerons trois catégories d'albums : les albums initialement conçus pour l'école, c'est-à-dire écrits pour un usage scolaire, les albums non initialement conçus pour cet usage mais étant malgré

tout utilisés à l'école (par exemple, les albums de Tomi Ungerer à l'École des Loisirs, accompagnés de fichiers d'exploitation), enfin ceux non initialement conçus pour l'école et non scolarisés (mais qui peuvent éventuellement y être lus). En nous appuyant sur cette distinction, à partir de l'exemple d'une méthode de lecture intégrant des albums, nous nous livrerons à quelques réflexions sur l'influence que la scolarisation peut exercer sur ces ouvrages.

POUR UNE DÉFINITION DE L'ALBUM

Iconotexte/texte illustré

Pour définir ou plutôt circonscrire ce que l'on appelle communément *album*, Isabelle Nières-Chevrel propose un détour par l'histoire du terme. Nous la suivrons tout d'abord dans ce détour pour interroger ensuite quelques-uns de ses choix. Elle écrit qu'à l'origine, le terme *album* recouvrait des carnets (pense-bêtes, carnets de voyages, etc.) dans lesquels on trouvait des textes et des dessins. Ces ouvrages étaient plutôt destinés aux adultes. Mais,

dès les premières années du XIX^e siècle, on rencontre le terme *album* pour désigner les publications destinées aux enfants. [...] Le texte et les images sont disposés en vis-à-vis sur deux pages distinctes ; seule une légende peut figurer sous la gravure elle-même. [...] À l'instar des albums pour adultes, il s'agit de recueils de planches, de séries de figures, de saynètes, de chansons et non d'une narration suivie qui se continuerait d'une page à la suivante. (2012 : 16)

Ce n'est que progressivement, au tournant du XIX^e siècle,

que l'évolution et le développement des livres destinés aux jeunes enfants vont faire émerger une nouvelle acception du terme *album*, plus étroite que celle de la période romantique et renvoyant cette fois exclusivement aux livres illustrés à l'intention des enfants. (2012 :16-17).

Toujours selon Isabelle Nières-Chevrel, deux livres sont en l'occurrence pionniers : *La journée de Mademoiselle Lili* de Stahl (1862) et *Pierre l'ébouriffé ; Joyeuse histoires et images drolatiques* (traduction par Trim (1861) du *Struwwelpeter* d'Hoffmann (1845-1847)). En effet, pour elle, ils illustrent en partie les rapports possibles du texte et de l'image : *La journée de Mademoiselle Lili* est écrit à partir de dessins, le texte y est donc second alors que c'est l'inverse pour *Pierre l'ébouriffé*. Elle souligne qu'appeler indifféremment *album* ces deux ouvrages revient à ne retenir que la présence ou l'absence d'images dans un livre comme seul critère distinctif de ce type d'ouvrages.

Elle ajoute enfin que ce n'est pas un trait spécifique de l'édition française mais que l'ensemble de l'Europe appelle *albums* tous les ouvrages dans lesquels l'image est dominante sans que la mesure de celle-ci soit davantage précisée. Cette manière d'appréhender l'album qui est apparemment une manière très simple et très efficace de classer les ouvrages ne cesse néanmoins d'être interrogée, voir la liste non

exhaustive des diverses désignations de l'album : « livre-album, livre-album illustré, album illustré, album d'images, livres d'images » (*ibid.* : 18).

Les deux ouvrages fondateurs cités précédemment ont pour caractéristique d'être des ouvrages reposant sur un rapport texte/image global de type illustratif. Par rapport de type illustratif, il faut entendre le rapport qui s'instaure chronologiquement, donc successivement, entre le texte et l'image (image première / texte second ou image seconde / texte premier). Isabelle Nières-Chevrel oppose à ce rapport de type illustratif, un autre rapport qu'il est plus difficile de nommer mais que l'on peut décrire ainsi : texte et image sont dans un rapport de simultanéité, à tout le moins de la manière la plus simultanée possible, en production et en réception. Il n'y a plus en ce cas prééminence de l'un ou de l'autre des deux éléments coprésents. Le rapport à priori unidirectionnel, texte → image ou image → texte, devient un rapport bidirectionnel, texte ↔ image. Ceci n'efface pas l'aspect nécessairement illustratif de tout rapport texte/image, mais le déplace. Nous proposons de parler désormais de dominance *uni* ou *bidirectionnelle* selon la nature du rapport texte/image. Si nous parlons de dominance, c'est parce que les frontières entre ces catégories restent très fragiles. Ainsi, un album ayant tendance à établir une relation de type successif, à dominance unidirectionnelle, est donc pour nous, en l'occurrence, un texte illustré.

Enfin, afin de lever l'ambiguïté du terme générique d'*album*, Isabelle Nières-Chevrel conserve l'acception *album* pour l'ensemble des ouvrages dans lesquels l'image est dominante mais tout en identifiant ce que nous pourrions qualifier des parties de cet ensemble. Les *textes illustrés* constituent la première partie : elle correspond aux ouvrages dans lesquels texte et image sont dans un rapport de succession (dominance *unidirectionnelle*). Elle ne parle plus alors d'image pour ces ouvrages mais d'*illustration*. Elle appelle enfin *iconotextes* ou *albums iconotextuels* la seconde partie de l'ensemble *albums*. Les iconotextes sont des ouvrages dans lesquels texte et image sont dans un rapport de type « simultané » (dominance *bidirectionnelle*). Elle réserve l'acception *image* pour ces iconotextes. Nous nous proposons de conserver cette partition et les dénominations y afférentes. L'album revêtirait alors, pour nous, les deux formes suivantes, partition que le tableau n° 1 résume ainsi (en italique nos ajouts).

Albums	
Textes illustrés	Iconotextes
Texte / Illustration	Texte / Image
<i>Relation de type successif</i>	<i>Relation de type simultané</i>
<i>Dominance unidirectionnelle (texte → image ou image → texte)</i>	<i>Dominance bidirectionnelle (texte ↔ image)</i>

Tableau n° 1¹

Texte et image/illustration sont toujours peu ou prou dans un rapport d'illustration réciproque, et ce, quelle que soit la chronologie de leur élaboration ou réception, successivement ou simultanément. En effet, même dans le cas de l'iconotexte, texte et image/illustration ne sont jamais tout à fait élaborés (production) et lus (réception) de manière strictement simultanée. Il faudrait plutôt parler en l'occurrence de coélaboration et de coréception des deux dimensions, voire de complémentarité réciproque. Lors des phases de production, il y a donc lieu d'imaginer que les auteurs – sous ce terme, nous rangeons indifféremment les termes d'auteur et d'illustrateur – sont constamment préoccupés par cette complémentarité et que l'album produit en est le fruit. Mais il nous semble difficile d'aller beaucoup plus loin en production sans procéder à une enquête auprès des auteurs et éditeurs d'albums.

Enfin, le tableau ne dit rien de la modalité envisagée : production et/ou réception. Isabelle Nières-Chevrel se situe plutôt du côté de la production, mais qu'en est-il en réception ? Ces catégories restent-elles alors pertinentes ? En quoi le lecteur est-il concerné par la distinction texte illustré/iconotexte ? Nous reviendrons sur ces questions dans la seconde partie de notre article lorsque nous envisagerons la didactisation des albums, notamment au travers de l'usage du texte et de l'image/illustration.

La notion d'index

Jean-Marie Klinkenberg (2009) propose la notion d'*index* pour rendre compte des rapports texte-image/illustration. Pour ce sémioticien, l'*index* est un dispositif sémiotique qui a une double fonction : « (i) focaliser l'attention sur une portion déterminée d'espace (et spécialement y ségréguer un objet), et (ii) donner un certain statut à cette portion d'espace. Exemple canonique : le doigt pointé vers un objet (mais on pourra aussi penser à la flèche, à l'étiquette, etc.). » (2009 : 7). Par ailleurs et conséquence de ce qui précède, l'*index* est un type de signe qui ne fonctionne que

1. Si ce tableau a pour mérite de mettre en relief ce que le terme générique d'*album* recouvre, il ne dit rien d'une autre catégorie d'albums, celle dont le texte est absent. Ces albums sans texte étant beaucoup plus rares, nous ne les avons pas pris en compte dans notre étude.

dans une relation de contiguïté. « En définitive, l'index mobilise toujours trois éléments : (i) la manifestation indexicale proprement dite /doigt pointé/, /étiquette/, /badge/, /couverture/...), que nous appellerons *indexant*, (ii) la portion d'espace désignée, ou *indexé* (objet, porte de sortie, personne, livre) et (iii) la relation précise que le premier institue avec le second ou *indexation* (« désigner », « donner un statut », etc.). » (2009 : 7).

Le texte et l'image/illustration sont bien dans une relation de contiguïté spatiale (page ou double page), ils sont aussi dans une relation d'*indexation*, c'est-à-dire qu'ils se désignent l'un l'autre, tantôt *indexant*, tantôt *indexé*. Cette relation d'*indexation* nous paraît pertinente pour ce qu'elle nous dit de l'organisation sémantique des supports texte-image/illustration, notamment des parcours de lecture que l'*indexation* invite à réaliser. Elle peut remplir les trois fonctions principales suivantes, entre texte et image/illustration :

- répéter, dire la même chose : redondance ;
- compléter, dire ce que l'autre ne dit pas : complémentarité ;
- être le contrepoint, dire contre ou à côté : contrepoint.

Il convient néanmoins de préciser que, de ces trois fonctions principales, celle de répéter le texte à l'identique implique nécessairement de postuler une équivalence des deux éléments texte et image/illustration, ce qui est impossible : texte et image/illustration ne disent jamais exactement la même chose (Maisonneuve 2002, Poslaniec 2007, Klinkenberg 2009). Nous parlerons donc de relation à dominante redondante, complémentaire ou contrapuntique.

Le tableau n° 1 se trouve complété ainsi :

Albums	
Textes illustrés	Iconotextes
Texte / Illustration	Texte / Image
<i>Relation de type successif</i>	<i>Relation de type simultané</i>
<i>Dominance unidirectionnelle (texte → image ou image → texte)</i>	<i>Dominance bidirectionnelle (texte ↔ image)</i>
<i>Dominante redondante, complémentaire ou contrapuntique</i>	

Tableau n° 2

Il ne faut donc pas confondre dominance uni ou bidirectionnelle et indexation. La dominance relève de la relation qu'entretiennent les deux ensembles que sont le texte et l'image/illustration avant tout selon leur modalité d'élaboration. On se situe alors plutôt du côté de la production. L'indexation, elle, s'intéresse à la manière dont le texte et l'image/illustration s'indexent l'un/l'autre, se désignent l'un/l'autre, c'est-à-dire avant tout selon leur modalité de réception (effective ou postulée). L'indexation prend donc en compte la circulation de l'information au sein des rapports entre le texte et l'image/illustration.

L'album : littéraire ? narratif ?

De nombreux chercheurs mobilisent à propos de l'album les termes de *littéraire* ou de *narratif*. Par exemple, Christian Poslaniec (2007) parle de l'album en tant que forme littéraire, qui peut être investie par des genres tels que le policier, le fantastique etc. Catherine Tauveron (2002), Jean-François Massol (2007) et Sophie Van der Linden (2007 et 2013) s'intéressent surtout à la dimension littéraire des albums. Mais si les catégories *littéraire* et *narratif* caractérisent tel ou tel album ou ensemble d'albums, elles ne sont nullement représentatives de cet ensemble. Que faire, par exemple, des albums documentaires ? Des albums d'art ? Des albums pour les « tout petits » ? Etc. Ensuite, et cela vaut pour la seule appartenance au champ littéraire, nous estimons que la convocation de celui-ci ne sert, peu ou prou, qu'à disqualifier une partie de l'ensemble des albums : on aurait ainsi, d'un côté, les albums littéraires, réticents (Tauveron 2002), décalés, objets de lectures multiples et savantes, et, de l'autre, les albums « évidents », objets de consommation rapide. Que faire, cette fois, des albums à vocation scolaire – que nous envisagerons dans la seconde partie ? Des albums que l'on pourrait qualifier de « non réticents » ? Des albums dits « populaires » ? Etc.

Il ne s'agit pas de nier la qualité littéraire de certains albums ou la dimension narrative de nombre d'entre eux. Mais ils ne peuvent être considérés comme les seuls représentants de l'ensemble des albums. Il nous faudrait par ailleurs revenir :

– d'une part sur ce qui permet d'attribuer le label *littéraire* à un album, et ce n'est pas notre propos ici ;

– d'autre part sur une sorte de confusion du littéraire (présupposé par conséquent dans les corpus retenus) et du narratif – qui n'est pas le propre de l'album – comme si les deux catégories allaient de pair. Un album peut être littéraire (mais à quelles conditions ?) sans être nécessairement narratif, narratif sans être littéraire, littéraire et narratif, ni l'un, ni l'autre.

C'est pourquoi notre définition ne prend pas en compte, pour le moment tout au moins, ces deux paramètres (voir définition plus bas).

Médium, forme, genre, support ?

L'album est-il un médium, une forme, un genre, un support ? Il existe un certain flou dans l'emploi de ces quatre termes utilisés par différents auteurs pour parler des albums. Ce flou se retrouve dans les nouveaux programmes officiels de l'école et du collège (2015) qui utilisent ainsi successivement *forme* et *genre* pour parler de l'album (c'est nous qui soulignons) :

Construction des caractéristiques et spécificités des genres littéraires (conte, fable, poésie, roman, nouvelle, théâtre) et des **formes** associant texte et image (**album**, bande dessinée). (p. 105)

Ces ouvrages et ces œuvres doivent relever de **genres** variés : contes, romans, recueils de nouvelles, pièces de théâtre, recueils de poésie, albums de bande dessinée, **albums**. (p. 108)

De manière assez similaire, il paraît difficile de suivre Sophie Van der Linden (2003) qui parle tantôt de médium (terme qu'elle ne définit pas mais qui caractérise

d'autres médiums tels que « la bande dessinée, le livre d'artiste, l'affiche ou encore les jeux vidéos » (2003 : 63)), tantôt de forme : « L'album constitue une forme d'expression spécifique. » (2003 : 59), tantôt de support : « [L'album est] un support d'expression dont l'unité première est la double page, sur lequel s'inscrivent, en interaction, des images et du texte, et dont l'enchaînement de page en page est articulé. » (2013 : 29).

Le terme *forme* est revendiqué par Christian Poslaniec, qui, en 2007, intitule un article « Comment définir cette forme littéraire qu'est l'album ? ». Pour lui, l'album est une forme au même titre que la poésie, le roman, le théâtre, la nouvelle, la bande dessinée...

D'autres, comme Isabelle Nières-Chevrel, pensent que l'album est un genre, « au même titre par exemple que le théâtre est un genre, un genre formel susceptible, comme le théâtre, de décliner des sous-genres thématiques et formels » (2012 : 19-20).

Pour éviter les discussions inhérentes aux notions de genre et de forme, nous préférons définir l'album par le terme plus générique de médium et nous réservons le terme de forme aux diverses catégories d'albums que sont les albums sans textes, les iconotextes et les textes illustrés. Par médium, nous entendons à la suite de Marshall MacLuhan (1964/1968) le canal de communication utilisé. L'album est en ce sens un canal de communication. Ce dernier peut utiliser différents supports – imprimés/non imprimés (albums numériques) – et prendre des formes très diverses – petit format/grand format, cartonné/souple... Nous revenons ainsi sur la proposition que faisait Anne Leclaire-Halté en 2008 : « 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. » (Leclaire-Halté 2008 : 512-513).

Nous conservons la notion de « plurisémiotisme » de l'album pour ce qu'elle offre comme perspective descriptive. Mais nous n'avons plus le dessein de produire une typologie d'éventuels « niveaux » de plurisémiotisme.

Nous espérons ainsi clarifier les différents termes et notions utilisés dans la production littéraire portant sur les albums. C'est ce à quoi tente de parvenir la définition ci-dessous.

Définition de l'album

L'album est un médium plurisémiotique qui se présente sous trois formes différentes : les images seules, le texte illustré et l'iconotexte. Quand il n'y a pas de texte, on parle d'album sans texte. Dans le cas du texte illustré, on parlera de texte et d'illustration, dans celui de l'iconotexte de texte et d'image. Le texte illustré se caractérise par le fait que soit le texte, soit l'illustration, sont premiers (relation texte/illustration de type successif ou tendant vers la succession – dominance unidirectionnelle) : le premier élément peut toujours être lu sans avoir besoin de recourir au second. L'iconotexte, quant à lui, se caractérise par une relative contemporanéité de la production du texte et de l'image. Seule leur lecture simultanée permet de comprendre/interpréter l'iconotexte tel qu'il a été conçu

(relation texte/image de type simultané ou tendant vers la simultanéité – dominance bidirectionnelle). L'indexation détermine le type de direction de la relation texte-image/illustration, autrement dit, elle permet d'identifier les éléments dits « indexants » et les éléments dits « indexés ». La relation indexicale texte-image/illustration ne dépend ni de la forme, texte illustré ou iconotexte, ni de la dominance, uni- ou bidirectionnelle. Il y a donc indexation quelle que soit la forme ou la dominance et de fait seule sa nature varie (à dominante redondante, complémentaire ou contrapuntique). Enfin, l'album étant considéré comme un médium, il n'est donc pas un genre. Il peut en revanche accueillir n'importe quel genre, littéraire ou non littéraire.

DES ALBUMS POUR UNE MÉTHODE DE LECTURE : QUELQUES REMARQUES

Ces dernières années ont vu se développer un usage de plus en plus important des albums à l'école. Aucune classe n'y échappe. Les éditeurs, de nombreux chercheurs, documentalistes, formateurs et bibliothécaires ont participé à cet engouement, les uns à des fins mercantiles, les autres à des fins formatives, d'autres encore à des fins culturelles et de recherche. Les programmes officiels de l'école ont pris en compte et même promu l'usage de l'album, par exemple, et pour mémoire, le document *Littérature – cycle 3* (2002). Cette présence importante de l'album dans nos écoles conduit à penser que ce médium est particulièrement bien adapté à celles-ci.

Si l'on considère par ailleurs que l'école développe et produit une forme spécifique de socialisation, qu'à la suite de Vincent (1980) il est désormais convenu d'appeler une « forme scolaire », à quelles conditions est-il possible, par analogie, de parler de l'album comme d'une « forme scolaire », en tant que forme adaptée, plus ou moins spontanément, au format scolaire ? Pour éviter toute confusion terminologique et pour être conséquent avec notre première partie, nous n'utiliserons pas l'expression *forme scolaire* pour l'album mais celle de *médium scolaire* dans la mesure où c'est de l'usage scolaire des albums dont il est ici question. Nous examinerons un exemple concret où l'album est un médium scolaire : son intégration à une méthode de lecture sortie en 2015.

Présentation des ouvrages étudiés

Nous avons choisi la méthode d'apprentissage de la lecture, *Je lis et j'écris avec Tyl et ses amis*² car l'un d'entre nous a contribué à son élaboration. Cette méthode mêle un texte principal support, présent dans un manuel, et cinq albums lus

2. Désormais *Tyl et ses amis*. Brégaradis, S., Cabon, H., Henry, A. et Maisonneuve, L. (2015). *Je lis et j'écris avec Tyl et ses amis*. Paris : Belin.

et étudiés à différentes périodes de l'année. L'ensemble de la méthode s'adresse à des élèves de cours préparatoire. Quatre de ces albums sont à dominante narrative et un à dominante documentaire. Ils se distinguent par plusieurs critères : leur forme (texte illustré/iconotexte), leur caractère narratif ou non narratif (documentaire en l'occurrence) et le mode de relation entretenu avec le monde scolaire (ouvrages conçus spécifiquement pour l'école et ouvrages non spécifiquement conçus pour l'école). Deux des albums sont des iconotextes existant par ailleurs hors manuel : *La petite mauvaise humeur* d'I. Carrier et *Une journée de Loup* de P. Jalbert, publiés l'un et l'autre en 2012³. Ils sont tous deux de type narratif. Deux des trois autres albums sont aussi de type narratif. Ces deux albums sont des textes illustrés élaborés pour le manuel : la fable *Lola Cigale et Léa Fourmi* de S. de Pontegan et C. Bouvarel et *Le trésor des Pierre-Debout* de S. Brégaradis et Dankerleroux, publiés l'un et l'autre en 2015⁴. Le cinquième album intitulé *Les pompiers* de S. Baussier et C. Laffargue est un texte illustré de type documentaire, élaboré comme les deux précédents pour le manuel⁵.

Les albums *Une journée de Loup* et *La petite mauvaise humeur* entrent donc dans la catégorie, mentionnée dans l'introduction, des « albums scolarisés mais non initialement conçus pour l'école ». Pour l'album *Lola Cigale et Léa Fourmi*, les choses sont plus complexes. Il est issu d'une première version qui n'était pas initialement destinée à un usage scolaire, mais l'auteur a repris son texte avant publication pour l'adapter au manuel *Tyl et ses amis*, et ce texte a été relu par les auteurs du manuel. Nous le rangeons donc dans la catégorie : « albums initialement conçus pour l'école ». Il en va de même pour les deux autres albums conçus pour le manuel *Tyl et ses amis*.

Le tableau suivant récapitule ces choix et les croise avec une partie de la typologie présentée dans la première partie. Nous pouvons ainsi regrouper nos ouvrages de la manière suivante :

-
3. Jalbert, P. (2012). *Une journée de Loup*. Paris : Belin (associé à la première période du manuel) et Carrié, I. (2012). *La petite mauvaise humeur*. Paris : Bilboquet (associé à la deuxième période du manuel).
 4. Pontegan de, S. et Bouvarel, C. (2015). *Lola Cigale et Léa Fourmi*. Paris : Belin (associé à la troisième période du manuel) et Brégaradis, S. et Dankerleroux (2015). *Le trésor des Pierres-Debout*. Paris : Belin (associé à la cinquième période du manuel).
 5. Baussier, S. et Laffargue, C. (2015). *Les pompiers*. Paris : Belin (associé à la quatrième période du manuel).

Textes illustrés	
Albums initialement conçus pour l'école	Narratifs <i>Lola Cigale et Léa Fourmi</i> <i>Le trésor des Pierres-Debout</i> Documentaire <i>Les pompiers</i>
Iconotextes	
Albums scolarisés mais non initialement conçus pour l'école	Narratifs <i>Une journée de Loup</i> <i>La petite mauvaise humeur</i>

Quelle adaptation de ces ouvrages à l'école ?

Les cinq ouvrages présentés ci-dessus constituent une partie du manuel d'apprentissage de la lecture *Je lis et j'écris avec Tyl et ses amis*. Les auteurs du manuel justifient leur présence au sein de ce manuel de la manière suivante : d'une part, une ouverture culturelle à des ouvrages de littérature de jeunesse, d'autre part, la participation à l'apprentissage de la lecture *via* la mise en œuvre d'un dispositif d'apprentissage de la compréhension⁶. Les cinq ouvrages ont donc été choisis pour deux d'entre eux et élaborés pour les trois autres avec le double objectif d'être des objets culturels accessibles à des élèves de CP et susceptibles d'accompagner l'apprentissage de la lecture. Nous allons voir ci-après l'influence de ce double objectif sur l'étude et/ou l'élaboration des différents ouvrages.

1) Deux albums narratifs conçus pour l'école

Lola Cigale et Léa Fourmi est issu d'une première réécriture de *La cigale et la fourmi* de J. de La Fontaine par S. de Pontegan, il s'agit donc d'une seconde réécriture. La première réécriture n'était pas destinée à un usage scolaire, dans la mesure où elle devait être publiée dans une collection pour la jeunesse. La seconde réécriture a été adaptée pour le manuel de lecture *Tyl et ses amis*. Au niveau du texte, cette adaptation a porté sur le vocabulaire et la syntaxe, en se référant aux

6. Pour une description complète de ce dispositif, nous renvoyons au guide pédagogique de la méthode *Tyl et ses amis*. Présentation générale, p. 31-38 : *Comprendre et apprendre à comprendre* puis déclinaison du dispositif au fil des leçons et des révisions du manuel, enfin, plus spécifiquement, à la fin de chacune des cinq périodes (présentation de cinq séquences complètes, soit une par album). Pour mémoire, les principales entrées du dispositif d'apprentissage de la compréhension des textes sont les suivantes : 6 questions (qui ? quand ? où ? quoi ? comment ? pourquoi ?) ; 4 paramètres (les personnages, les motivations à agir et les états mentaux des personnages, le monde représenté, les informations explicites et implicites) ; 5 transactions (textuelles et iconiques, personnelles, intertextuelles, critiques, expressives) (Kerbrat-Orecchioni, 1986 ; Fabre, 1995, 1996 ; Terwagne et Vanesse, 2008).

listes de fréquence, au programme scolaire et à la progression de *Tyl et ses amis*. Des essais ont par ailleurs été effectués en classe de CP et CE1. S. de Pontegan, l'auteur du texte, connaissait le dispositif lié à la compréhension mis en place dans la méthode (voir la note 6) et l'a pris en compte lors de sa seconde réécriture. Nous donnons ci-dessous quelques exemples de réécriture :

– « Les grains de maïs sont chauds » (p. 6, 1^{re} réécriture) est devenu « Le popcorn est chaud » (p. 7, 2^e réécriture), avec une suppression de l'inférence « grains de maïs » / « popcorn » ;

– « Elle a découvert des pucerons sous une feuille de cerisier. Elle récolte le miellat sucré. » (p. 12, 1^{re} réécriture) est devenu « Elle a découvert des gouttes de sève sucrée dans le cerisier. Elle pourra faire de la bonne confiture. » (p. 13, 2^e réécriture) : le terme « miellat », largement méconnu des élèves de CP, a été supprimé, et une référence à la confiture, supposée plus connue des élèves, a été introduite ;

– « Lola Cigale n'arrive pas à ouvrir ses paupières. Son oreiller ne veut pas la lâcher. » (p. 3, 1^{re} réécriture) est devenu « Il est 10 heures. Lola Cigale a encore les paupières fermées. Elle peine à se lever. » (p. 4, 2^e réécriture). La seconde formulation demande moins d'empathie au lecteur, l'oreiller n'est plus personnifié et un seul point de vue, extérieur et relativement neutre, est conservé ;

– « Lola se trémousse. C'est la reine de la piste. Les spectateurs l'applaudissent » (p. 11, 1^{re} réécriture) est devenu « Lola triomphe. C'est la reine des chanteuses. Ses amis l'applaudissent. » (p. 12, 2^e réécriture). Le verbe « se trémousser » un peu daté et quelque peu péjoratif est remplacé par celui de « triompher », plus moderne et positif ; « la reine de la piste » est remplacé par « la reine des chanteuses », il n'y plus d'inférence à faire de « piste » à « chanteuse » ; enfin la formulation « les spectateurs » associée à « piste », qui laissait supposer une Lola artiste, est remplacé par « ses amis » et le terme « chanteuse » présente une Lola plus modeste. L'ensemble de ces modifications décrit une Lola plus « joueuse et insouciant », plus enfant aussi, que dans la version initiale. Son personnage est ainsi plus proche des élèves.

Mais cela a aussi eu pour conséquence de rendre les valeurs portées par la cigale plus « sympathiques » à ces derniers et de faire bouger l'orientation axiologique initiale du texte, notamment de rééquilibrer les deux choix de vie proposés par la fable. La première réécriture prenait en effet davantage parti pour les choix de vie de la fourmi vus presque systématiquement de manière positive. Ainsi, le simple fait de présenter les épisodes de la vie de la cigale sur la page de gauche – donc en premier – et ceux de la fourmi sur la page de droite – donc en second – a pour effet de donner à ces derniers une valeur conclusive indéniable : voici ce qu'il ne faut pas faire, voici ce qu'il faut faire. La seconde réécriture, tout en conservant la confrontation systématique de la vie de la cigale et de la fourmi sur chaque double-page de l'album, caractéristique de la production non scolaire envisagée initialement, essaie toutefois de « gommer » quelque peu cet apriori.

L'illustratrice, elle, n'a commencé son travail que lorsque le texte a été stabilisé. Elle a eu alors entière liberté quant à sa lecture de la réécriture de la fable. Son dessin ne prend pas parti pour l'un ou l'autre des personnages. Certes, il n'est pas axiologiquement neutre, bien entendu : par exemple, la description de la cigale

affamée et mourante de la fin du récit a de quoi émouvoir de jeunes élèves. Mais il s'efforce de ne pas choisir.

L'auteur et l'illustrateur savaient l'un et l'autre que l'ouvrage était destiné à un manuel de lecture de CP. Ils avaient une image assez précise de leur futur lectorat et des objectifs assignés à l'album. Comme nous l'avons dit plus haut, l'auteur du texte disposait de la progression envisagée pour le dispositif de compréhension⁷. Le livre *Lola Cigale et Léa Fourmi* s'inscrit donc, dès sa conception, dans une perspective didactique : il est de fait accommodé à la forme scolaire.

Une précision s'impose ici à propos de la relation entre le texte et son illustration. *Lola Cigale et Léa Fourmi* est sans ambiguïté quant à sa source : La Fontaine. Il y a donc bien illustration. En production, nous sommes dans un rapport de successivité et c'est le texte qui précède l'illustration. Malgré tout, à la lecture de cet ouvrage, en réception, comment ne pas prendre en compte, par exemple, la représentation des deux insectes ? Comment alors ne pas envisager une indexation réciproque de l'illustration vers le texte, même si celle-ci est secondaire ? En effet, les choix de l'illustratrice nous invitent à une relecture du texte. Son dessin indexe certaines informations de ce dernier : redondance partielle (par exemple p. 17, le texte dit : « [Léa] savoure son repas » et l'illustration nous montre Léa qui mange), complémentarité (par exemple, toujours p. 17, le texte dit : « Il fait nuit », l'illustration ne reprend pas l'information, en revanche, celle-ci apporte des informations sur l'aménagement de la maison de Léa et sur la quantité de confiture que celle-ci a cuisinée – nombre de pots sur les étagères).

Nous pourrions faire la même analyse pour *Le trésor des Pierres-Debout*. L'ordre d'élaboration de l'album a été sensiblement le même, moins l'étape initiale de réécriture. L'auteur a dû, là aussi, composer avec les contraintes d'une progression didactique extérieure au récit envisagé. Mais, que ce soit pour l'un comme pour l'autre de ces ouvrages, il paraît bien difficile, au lecteur ignorant les phases de conception de ces albums, de retrouver les traces de ces contraintes.

2) Deux albums scolarisés mais non initialement écrits pour l'école

Comme dans la partie précédente, nous ne retenons que l'un des deux ouvrages concernés, *La petite mauvaise humeur*. Nous reviendrons brièvement sur le second à la fin de cette partie.

La petite mauvaise humeur est un iconotexte : l'auteure, I. Carrier, en a écrit le texte et dessiné les images. L'album est paru en 2012 aux éditions Bilboquet. Il n'a pas été créé pour l'école mais est cependant scolarisé, dans la mesure où il est intégré désormais à une méthode de lecture. L'ouvrage est utilisé par le manuel dans sa version originale. Il n'y a donc pas eu d'adaptation ni du texte ni de l'image pour *Tyl et ses amis*. Malgré tout, le choix de cet album et celui d'*Une journée de Loup* ont pris en compte le manuel et sa progression. Les auteurs ont ainsi éliminé quantité

7. Voir p. 136-141 du guide pédagogique (Belin, 2015).

d'albums, parfois très intéressants, mais ne convenant pas aux objectifs d'apprentissage de la lecture retenus. Les choix n'ont donc pas été faits lors d'éventuelles réécritures mais sur les écritures elles-mêmes. Ces ouvrages sont donc, si l'on peut dire, indirectement adaptés à *Tyl et ses amis* alors que les deux précédents textes illustrés l'étaient directement.

Les auteurs du manuel ont ainsi pu utiliser le dispositif de compréhension évoqué plus haut. L'album *La petite mauvaise humeur* est associé à la seconde période scolaire (Toussaint-Noël). Les deux premiers albums dont nous avons parlé sont des textes illustrés, il est donc envisageable de faire lire leur texte sans les illustrations dans la mesure où ce texte fonctionne de façon autonome (Grossmann 1996). Les illustrations apportent une interprétation, voire une aide à la compréhension. Dans *La petite mauvaise humeur*, il est plus difficile de traiter seuls le texte ou l'image car ni l'un, ni l'autre ne sont suffisamment autonomes pour rendre compte de l'ensemble du récit. Nous pourrions parler en l'occurrence de semi-autonomie, selon l'expression de F. Grossmann (1996). En effet, même s'il est toujours possible de traiter séparément texte et image, faire ce choix transforme profondément la lecture. Mais les auteurs du manuel n'ont pas pris ce paramètre en considération. Le travail proposé adapte donc en quelque sorte cet album à la pratique scolaire la plus couramment répandue qui considère l'image/illustration comme un adjuvant du texte : il transforme donc l'image en illustration et l'iconotexte en texte illustré⁸. Ce traitement peut être considéré comme un effet de la scolarisation de cet iconotexte, comme cela semble être le cas de bien d'autres iconotextes. Mais, là encore, seule une étude plus poussée du traitement scolaire de ces albums permettrait de dépasser le stade de l'impression.

3) *Un album documentaire conçu pour l'école*

Qu'en est-il enfin de l'album documentaire *Les pompiers* ? Comme *Lola Fourmi et Léa Cigale* et *Le trésor des Pierres-debout*, le texte a été élaboré spécialement pour le manuel. C'est un texte illustré car le texte a été écrit avant d'être illustré. La dominance est de type unidirectionnel, texte → illustration.

Ce texte a fait l'objet de nombreuses réécritures ayant essentiellement pour objectif de permettre à des élèves de CP d'en comprendre les informations. L'auteure proposait en effet des textes beaucoup trop exhaustifs, donc difficiles à comprendre car saturés d'informations techniques, par exemple : le nom des différents véhicules ainsi que leurs caractéristiques et finalités, la description et le fonctionnement d'un canadiar... Par ailleurs, les auteurs du manuel sont aussi intervenus afin que l'illustration soit au service du texte. L'indexation est donc à

8. Par exemple p. 6-8 (séance n° 2 de la séquence consacrée à *La petite mauvaise humeur*, p. 110 du guide pédagogique) : le travail de lecture de l'image sert à la compréhension du texte davantage comme une aide à la compréhension de celui-ci que dans une interaction de type bidirectionnel, interaction que l'ouvrage invite pourtant à effectuer (iconotexte). Les auteurs justifient ce choix par le fait que les élèves ne sont pas encore capables de lire sans aide un texte d'album.

dominante redondante : on parle de quelque chose et l'on voit cette chose. Analysons par exemple la double page 6-7 intitulée « Une journée à la caserne ». Sur cette double page, on trouve cinq dessins. Chacun de ces dessins est accompagné d'une légende. Par exemple, un dessin montre une tour (avec les indications suivantes intégrées au dessin *tour d'entraînement et 9 h 00*) et, devant la tour, cinq pompiers en tenue de sport. La légende sous le dessin dit : « Dès neuf heures, les pompiers font du sport, car ils doivent toujours être en forme ». L'illustration et le texte disent en partie la même chose :

- texte : « les pompiers font du sport » ;
- illustration : on voit cinq personnages qui courent.

Mais texte et illustration ajoutent des informations spécifiques :

- le texte indexe l'illustration en précisant que les cinq personnages figurant sur l'illustration sont des pompiers et qu'ils font du sport ;
- l'illustration précise leur nombre, leur sexe, leurs vêtements et leurs caractéristiques physiques.

Anne Leclaire-Halté (2015), dans un autre album documentaire, non initialement conçu pour l'école et non scolarisé, *La souris : Petite coquine*⁹, relève le même phénomène. Ainsi, dans ce documentaire des éditions Milan, lorsqu'une illustration montre une souris sur un fil où pendent des pinces à linge (p. 14-15), que dit-elle ? Que la souris est un animal de petite taille (si on la compare aux pinces à linge) et qu'elle est adroite pour se tenir ainsi sur un fil. Or, le texte ne reprend que la seconde information et ne dit donc rien de la taille de la souris. Il en est de même pour *Les pompiers* : le texte ne dit rien du décor si ce n'est que l'on se trouve dans une caserne. Ce sont les cinq illustrations qui montrent les différents espaces de cette caserne. En fait, texte comme illustrations apportent des informations, s'indexant partiellement l'un l'autre même si en l'occurrence le rapport dominant est de type unidirectionnel.

Comme la rapide comparaison des albums *Les pompiers* et *La souris : Petite coquine* le laisse deviner, rien encore une fois ne permet de distinguer un ouvrage initialement conçu pour l'école (*Les pompiers*) d'un ouvrage non initialement conçu pour l'école. Les cahiers des charges des éditeurs ont presque toujours pour objectif d'élargir au maximum le lectorat des ouvrages édités et le marché scolaire offre d'importants débouchés. L'album documentaire relevant toujours peu ou prou d'une volonté didactique, il est alors difficile de faire la part entre les différents ouvrages quant à leur destination plus ou moins scolaire. *Les pompiers* se présente comme beaucoup d'autres albums documentaires et, sans l'accompagnement du guide pédagogique et son inscription dans la progression d'un manuel d'apprentissage de la lecture, rien ne permet de penser qu'il a été écrit pour ce manuel.

9. Frattini, S., Franco J.-F. & Bonnard, T. (2008). *La souris : Petite coquine*. Paris : Milan jeunesse, Mini Patte.

CONCLUSION

Dans la première partie de cet article, nous avons voulu proposer une définition de l'album fondée sur le type de rapport texte/image ou illustration. Nous avons proposé une nomenclature afin d'être plus au fait de ce dont on parle quand il est question d'albums, de textes illustrés et d'iconotextes. Nous avons essayé de donner quelques critères susceptibles de différencier les formes de l'album selon les relations que le texte entretient avec l'image/illustration. Nous n'avons bien entendu pas épuisé le sujet. Il reste désormais à faire fonctionner tout cela à une plus grande échelle et, ce faisant, à affiner nos diverses descriptions et définitions. Nous espérons seulement que cette contribution aura eu pour mérite d'avoir quelque peu organisé le foisonnement terminologique qui accompagne ce médium.

De la seconde partie nous tirons les conclusions suivantes. D'une part, en réception, il n'existe pas de différence fondamentale entre iconotextes et textes illustrés, du moins pour les ouvrages non documentaires. D'autre part, il est difficile de distinguer entre albums originellement destinés à un usage scolaire et albums non originellement destinés à cet usage. Si les albums sont des médiums scolaires, ils le sont avant tout par l'usage qui en est fait, en l'occurrence dans le cadre scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Baussier S. & Laffargue C. (2015), *Les pompiers*, Paris, Belin.
- Brégardis S. (2015), *Le trésor des Pierres-Debout*, Paris, Belin.
- Brégardis S., Cabon H., Henry A. & Maisonneuve L. (2015), *Je lis et j'écris avec Tyl et ses amis*, Paris, Belin.
- Carrier I. (2012), *La petite mauvaise humeur*, Paris, Bilboquet et Belin.
- Fabre M. (dir.), (1995, 1996), *Projets narratifs : cycles I et II*. Tome II et III ; *Approches didactiques de la compréhension du récit*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, IUFM de Caen.
- Frattini S., Franco J.-F. & Bonnard T. (2008), *La souris : Petite coquine*, Paris, Milan jeunesse, Mini Patte.
- Grossmann F. (1996), *L'enfance de la lecture*, Genève, Peter Lang.
- Jalbert P. (2012), *Une journée de Loup*, Paris, Belin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1986), *L'implicite*, Paris, Armand Colin, Linguistique.
- Klinkenberg J.-M. (2009), « La relation texte-image. Essai de grammaire générale », Conférence donnée au GEMCA le 28 janvier 2009 sous le titre « Texte + image : vers une grammaire générale », (à paraître dans *Bulletin de la classe des lettres et des sciences morales et politiques de l'Académie royale de Belgique*).
- Leclaire-Halté A. (2008), « L'album de littérature de jeunesse : quelle description pour quel usage scolaire ? » dans J. Durand, B. Habert & B. Laks (éds.), *Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde*, Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF'08. [en ligne] <http://www.linguistiquefrancaise.org> ou <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08037>.
- Leclaire-Halté A. (2015), « L'album documentaire : quelle construction de l'information entre texte et image ? », *Revue de recherches en littérature*

- médiatique multimodale*, n° 1, disponible en ligne, R2-LMM, <http://litmedmod.ca/r2-lmm>.
- Maisonneuve L. (2002), *Apprentissage de la lecture : méthodes et manuels*, Paris, L'Harmattan.
- McLuhan M. (1964/1968), *Pour comprendre les médias*, Paris, Seuil, Points.
- Massol J.-F. (2007), « Genres, séries, médiums. À propos des albums de BD et pour enfants d'Yvan Pommaux », dans *Les cahiers de Lire écrire à l'école, Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, Grenoble, Scéren, CRDP de l'académie de Grenoble, p. 27-44.
- MEN (2002), *Littérature – Cycle des approfondissements (cycle 3)*, Paris, CNDP, collection École Documents d'application des programmes.
- MEN (2015), *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, Paris, Bulletin officiel spécial n° 10 du 19 novembre 2015.
- Nières-Chevrel I. (2012), « L'album, le mot, la chose », dans V. Alary & N. Chabrol-Gagne (dir.), *Le parti pris des images*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, p. 15-20.
- Pontegan S. de (2015), *Lola Cigale et Léa Fourmi*, Paris, Belin.
- Poslaniec C. (2007), « Comment définir cette forme littéraire qu'est l'album ? », dans *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants, Les cahiers de Lire écrire à l'école*, Scéren, CRDP de Grenoble, p. 17-26.
- Tauveron C. (2002), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier.
- Terwagne S. & Vanesse M. (2008), *Le récit à l'école maternelle – Lire, jouer, raconter des histoires*, Bruxelles, de Boeck.
- Van der Linden S. (2003), « L'album, le texte et l'image », *Le français aujourd'hui*, n° 161, p. 51-58.
- Van der Linden S. (2007), *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, L'atelier du poisson soluble.
- Van der Linden S. (2013), *Album [s]*, Arles, Éditions De Facto - Actes Sud (direction artistique : Olivier Douzou).
- Vincent G. (1980), *L'école primaire française – Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.