

## Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents

### A Theoretical Study of Text-Image Relationships in Picture Books for Teenagers

### Estudio teórico sobre las relaciones texto-imágenes en el álbum para adolescentes

Martin Lépine

Volume 15, Number 2, 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018458ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018458ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lépine, M. (2012). Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 97–118. <https://doi.org/10.7202/1018458ar>

Article abstract

In a technological society in which reading media are increasingly multimodal, picture books for teenage readers are one of the future paths for the teaching and learning of literary reading in high school. Although a growing number of such works have been published since the end of the 1990s, their definition, their place and their interest for French classes remain ambiguous. How can story books, illustrated works and picture books be distinguished? In addition to establishing differences between the three book types, this article will analyze definitions of the contemporary picture book and suggest avenues for the instructional use of this literature in a school context.

## Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents

**Martin Lépine**

Université de Sherbrooke

### Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents

#### **Résumé**

Dans une société technologique où les supports de lecture sont de plus en plus multimodaux, l'album pour les lecteurs adolescents est une des voies d'avenir de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture littéraire à l'école secondaire. Bien que ces œuvres soient en forte progression éditoriale depuis la fin des années 1990, leur définition, leur place et leur intérêt pour les classes de français demeurent équivoques. Comment distinguer les livres d'images, les œuvres illustrées et les albums de littérature? En plus de faire ressortir les différences entre ces trois types de livres, nous analysons dans cet article les définitions de l'album contemporain tout en proposant des pistes d'exploitation didactique de ces œuvres en contexte scolaire.

**Mots clés:** didactique du français, lecture littéraire, livres d'images, œuvres illustrées, albums de littérature

## A Theoretical Study of Text-Image Relationships in Picture Books for Teenagers

### **Abstract:**

In a technological society in which reading media are increasingly multimodal, picture books for teenage readers are one of the future paths for the teaching and learning of literary reading in high school. Although a growing number of such works have been published since the end of the 1990s, their definition, their place and their interest for French classes remain ambiguous. How can story books, illustrated works and picture books be distinguished? In addition to establishing differences between the three book types, this article will analyze definitions of the contemporary picture book and suggest avenues for the instructional use of this literature in a school context.

**Key words:** French didactics, literary reading, story books, illustrated works, picture books

## Estudio teórico sobre las relaciones texto-imágenes en el álbum para adolescentes

### **Resumen**

En una sociedad tecnológica donde los recursos de lectura son cada vez más multimodales, el álbum para lectores adolescentes es uno de los caminos para el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura literaria en la escuela secundaria. A pesar de que desde fines de los años noventa estas obras han tenido un crecimiento editorial significativo, su definición, importancia e interés para las clases de francés continúan siendo ambiguos. ¿Cómo distinguir los libros de imágenes, las obras ilustradas y los

álbumes de literatura? Junto con resaltar las diferencias entre estos tres tipos de libros, este artículo analiza las definiciones del álbum contemporáneo y al mismo tiempo propone pistas de explotación didáctica de estas obras en contexto escolar.

**Palabras clave:** didáctica del francés, lectura literaria, libros de imágenes, obras ilustradas, álbumes de literatura

## 1. Introduction

Dans une société où les supports de lecture sont de plus en plus multimodaux et où l'image se révèle un langage universel (Lebrun et Lacelle, 2011; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Lepage, 2003), l'album de littérature pour les lecteurs adolescents est une des voies d'avenir de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture littéraire à l'école secondaire (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). En ce sens, il apparaît important de nous interroger sur la définition, la place et l'intérêt pour les classes de français des livres d'images (Guérette, 1998; Manguel, 2001), des œuvres illustrées (Plu, 2007) et des albums de littérature (Van der Linden, 2006), documents en pleine expansion éditoriale depuis la fin des années 1990 (Madore, 2003; Perrot, 1983/2008). Dans un contexte général d'effervescence de la littérature de jeunesse dans le monde de l'édition, dans les programmes scolaires des principaux pays de la francophonie et dans la recherche universitaire sur les approches didactiques de la littérature, les albums sont des productions susceptibles d'être utilisées de façon originale et créative par les enseignants du secondaire pour soutenir le développement des compétences à lire et à apprécier des œuvres chez leurs élèves.

Or, les enseignants, peu rompus à l'analyse de la relation texte-images, demeurent réticents à user de ce genre littéraire avec les adolescents et le mot album prête à confusion. En anglais, l'orthographe même du mot est problématique, trois façons d'écrire le mot se côtoyant dans les écrits scientifiques: *picturebooks* (Lewis, 2001);

*picture-books* (Adrian, Clemente, Villanueva et Rieffe, 2005); *picture books* (Fresch et Harkins, 2009; Nodelman, 2005). Les albums, type d'ouvrages qui semble échapper à toute tentative de fixation de ses règles de fonctionnement (Van der Linden, 2006), sont énormément variés en termes de forme de textes qu'ils contiennent, de type d'images qu'ils présentent, d'intention artistique des auteurs-illustrateurs, d'interactions texte-images et de façons d'utiliser le matériel du livre papier (Lewis, 2001). Cependant, chez les adolescents de la vidéosphère, adolescents qui portent un intérêt marqué pour les technologies de l'image et les jeux vidéo (Lebrun et Baribeau, 2003), l'album contemporain, dans sa complexité à la fois référentielle et constitutive, pourrait aider à construire un lecteur de littérature (Escarpit, Connan-Pintado et Gaïotti, 2008).

Dans cet article, nous présentons le contexte général entourant l'album de littérature de jeunesse dans le courant actuel des recherches en lecture littéraire. Nous posons le problème de la définition même de l'album. Nous analysons quelques définitions de l'album contemporain et nous faisons ressortir les différences entre livres d'images, œuvres illustrées et albums de littérature. Nous présentons les caractéristiques principales de l'album comme support de lecture et comme genre littéraire susceptible d'être utilisé en classe en retenant quelques pratiques d'étayage et de médiatisation que les enseignants peuvent mettre en place pour des lecteurs adolescents. Nous insistons sur quelques pistes d'exploitation pour différencier l'enseignement et l'apprentissage de la lecture par l'entremise des relations texte-images. Par le recours aux théories littéraires, nous tentons enfin d'apporter un éclairage nouveau aux approches didactiques de la littérature en contexte scolaire sur les frontières entre l'illustration et la textualité, et ce, de l'intention artistique initiale des auteurs-illustrateurs à la réception esthétique des lecteurs (Genette, 1997).

## 2. Effervescence de la littérature de jeunesse

Au Québec, depuis le milieu des années 1970 avec la création notamment des Éditions de la Courte Échelle, les albums occupent une place de plus en plus importante dans le monde de l'édition. Les années 1990 et 2000 ont vu naître, entre autres, les Éditions Les 400 coups et les Éditions de l'Isatis qui se consacrent principalement à la publication de ce genre littéraire. La littérature de jeunesse publiée en français au Québec comme ailleurs dans la francophonie vit une effervescence marquée depuis une quinzaine d'années, tant en ce qui a trait à la quantité de productions qu'à la diversité et à l'originalité de ses formes. Cette effervescence coïncide avec la mise en place progressive dans les différents pays de la francophonie de programmes scolaires qui (ré)affirment l'importance de l'appréciation des œuvres littéraires dès le cours primaire et le développement de plus en plus soutenu de la recherche universitaire en didactique des langues consacrée à la littérature de jeunesse (Escarpit *et al.*, 2008; Lagache, 2006; Madore, 2003). En cette ère technologique, d'aucuns savent que les images abondent et qu'elles sont un langage qui reste à mieux maîtriser (Hibbing et Rankin-Erickson, 2003; Lebrun *et al.*, 2012; Lepage, 2003). L'album contemporain, comme lieu vivace de création (Beguery, 2002), demeure une invention récente de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, genre littéraire foisonnant qui vit une explosion de ses configurations en la période actuelle propice aux supports de lecture multimodaux et électroniques, supports de lecture qui combinent à la fois texte, images et sons (Lebrun *et al.*, 2012; Lewis, 2001).

Du côté des lecteurs adolescents, les recherches montrent qu'ils sont avides de nouvelles technologies de l'image, que ce soit la télévision, le cinéma, l'Internet ou les jeux vidéo (Lebrun et Baribeau, 2003). Ces élèves du secondaire d'aujourd'hui pourraient ainsi être qualifiés de joueurs: il sont à la fois lecteurs d'un monde et d'une œuvre et auteurs de plus en plus «collabor-actifs» de cette œuvre (Piffault, 2008). Cependant, dans le cadre scolaire, les enseignants semblent demeurer réticents, parce que peu informés et formés en ce sens, à travailler l'analyse de la relation texte-images dans les œuvres littéraires (Escarpit *et al.*, 2008).

Les recherches récentes sur les approches didactiques de la littérature à l'école montrent que les pratiques d'enseignement de la lecture littéraire doivent être axées sur différentes activités complémentaires relevant à la fois de la participation, de la distanciation et des appropriations sensorielles des lecteurs (Dufays *et al.*, 2005). En ce sens, un lecteur qui participe activement à une lecture est amené à comprendre et à réagir aux événements racontés. Ce même lecteur doit aussi prendre ses distances par rapport au matériel lu afin d'en interpréter les propos et de les utiliser en lien avec ses référents culturels. Ce va-et-vient entre participation et distanciation permet une construction du sens plus riche des œuvres littéraires. La figure 1 montre les frontières plus ou moins étanches entre la participation et la distanciation dans l'appréciation des œuvres littéraires en contexte scolaire (Lépine, 2011).

<b>APPRÉCIER DES ŒUVRES LITTÉRAIRES</b>	
<i>Participation</i>	<i>Distanciation</i>
Comprendre/Compréhension	Interpréter/Interprétation
Réagir/Réaction	Utiliser/Utilisation

Figure 1. Apprécier des œuvres littéraires: entre participation et distanciation

Amenés à comprendre et à interpréter les albums de littérature en établissant des liens entre texte et images, les élèves, dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du français, pourraient développer un rapport sensoriel aux œuvres, nourri par des lectures intimes et «extimes»<sup>1</sup> et ainsi enrichir leur expérience de lecteur dans une société de l'image. Pour ce faire, utiliser en classe des albums de littérature sera, nous le verrons, une possibilité à explorer.

<sup>1</sup> Le néologisme «extime» renvoie à l'idée qu'une fois intériorisées, ces lectures peuvent être des sources de discussions et d'échanges entre pairs.

### 3. Album: un mot équivoque

Le mot album, tel que nous l'entendons ici, demeure une dénomination peu connue du grand public; les expressions livre d'images, livre pour enfants, livre illustré étant souvent préférées au terme générique d'album. Ce même mot album est déjà utilisé pour désigner les productions de bandes dessinées et plus de 312 cooccurrences sont proposées dans le dictionnaire *Antidote* en lien avec ce mot (album photo, album de famille, album de finissants, etc.). La définition du mot pose problème en ce sens qu'elle renferme une double signification peu explicite: 1) au sens large du terme, le mot album réfère aux caractéristiques formelles de l'objet du livre; 2) au sens plus restrictif, le mot album renvoie au type de publication où le contenu est principalement transmis par l'image (Guérette, 1998). Pour l'instant, retenons, avec Poslaniec, Houyel et Lagarde (2005), que les albums, dont les albums de bandes dessinées, sont des livres dans lesquels images et texte s'articulent au service d'un même récit de telle sorte que les images participent à la narration.

Lorsque nous parlons d'albums, s'agit-il bien d'un genre, d'un simple support, d'une forme d'expression particulière (Escarpit *et al.*, 2008)? Est-ce que la présence d'images au cœur de l'album suffit à avoir un véritable album ou doit-on regarder le genre de relations qu'entretiennent le texte et les images pour savoir s'il s'agit bien d'une telle œuvre (Lewis, 2001)? Comme le propose Plu (2007), devrait-on tenter de connaître l'intention artistique des auteurs-illustrateurs pour définir l'œuvre produite? Pour la didactique des langues, quelles seraient la ou les définitions opératoires de l'album les plus efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage du français? Nous tentons de répondre d'abord à cette dernière question avant de poursuivre la réflexion théorique par quelques exemples d'albums.

Les chercheurs francophones proposent différentes distinctions dans l'univers éditorial de l'album. La littéraire Sophie Van der Linden (2006) retient deux types de définitions: 1) les livres illustrés sont des ouvrages présentant un texte accompagné d'illustrations, le texte y étant spatialement prédominant, autonome du point de vue du



sens et le récit passant essentiellement par le texte qui porte la narration; 2) les albums sont des ouvrages dans lesquels l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent, la narration se réalisant de manière articulée entre texte et images. Christine Plu (2007), didacticienne du français, propose quant à elle cette distinction liée au contexte de production du livre: 1) les *œuvres illustrées* sont le fruit du travail d'un illustrateur sur un texte d'auteur, les images communiquant une réception graphique et plastique de l'œuvre; 2) les *albums* sont l'œuvre d'un auteur-illustrateur, les images étant élaborées en même temps que le texte.

Dans le monde anglophone, les chercheurs soulignent que les albums (dont l'orthographe demeure, nous l'avons vu, flottante<sup>2</sup>) sont des dialogues entre deux mondes: celui des images et celui des mots, ces deux mondes entretenant une relation de support mutuel (Fresch et Harkins, 2009; Marcus, 2002). Comme le mentionne Lewis (2001), en principe, n'importe quel texte peut être illustré par un artiste, mais il retient que dans un album le texte et les images doivent travailler ensemble à créer un texte unique composé de deux médiums distincts qui s'interpellent. La définition de Baber (1976), qui sert d'étalon aux recherches de Lewis dans le domaine, retient qu'un album est d'abord un texte et une image présentés dans un tout unifié; un produit commercial; un document à la fois social, culturel et historique; une expérience pour un enfant. Un album est une œuvre d'art qui tient sur l'interdépendance des mots et des images sur une disposition d'une ou deux pages et sur le mystère entourant les pages à venir. Pour Baber, les possibilités des créateurs comme des lecteurs d'albums apparaissent ainsi sans limites.

Devant l'ensemble de ces propositions de définitions tant du monde francophone qu'anglophone, nous suggérons ici, pour l'enseignement et l'apprentissage de la littérature par l'entremise des albums, de retenir trois catégories qui signifient autant de

---

<sup>2</sup> Chacune des façons d'orthographier le mot album en anglais souligne une façon différente de définir l'objet: *picturebook* (en un mot) est utilisé pour parler de ce que nous allons nommer des albums de littérature; *picture-book* (en deux mots, avec trait d'union) est retenu généralement pour traiter des œuvres illustrées; *picture book* (en deux mots) se rapproche d'un livre d'images.

pistes possibles d'exploitation didactique en classe: 1) les livres d'images; 2) les œuvres illustrées; 3) les albums de littérature<sup>3</sup>.

### 3.1 Livres d'images

Un livre d'images est un type de publication dont le contenu est principalement transmis par l'image, sans (ou avec très peu de) texte (Guérette, 1998). Par exemple, le livre d'Antoine Guilloppé intitulé *Loup noir* (2004) est un exemple de livre d'images sans texte à utiliser avec de jeunes adolescents. Dans ce livre tout de noir et blanc, le lecteur suit un jeune garçon qui se balade en forêt. À un moment du récit, un arbre que l'enfant ne semble pas avoir aperçu tombe sur lui. Ce sera le loup noir (est-ce bien un loup?) qui viendra au secours de l'enfant... Pour l'enseignement, ce type de livre constitué seulement d'illustrations peut alimenter différentes interprétations lorsque lu et vu par dévoilement progressif; il peut aussi soutenir une présentation orale d'un récit ou un exposé descriptif réalisé à partir d'une iconographie ciblée. D'un autre genre, l'œuvre classique de Chris Van Allsburg, *Les mystères de Harris Burdick* (1985), est un livre d'images avec très peu de texte (soit un titre et une phrase mystérieuse pour chaque illustration). Par exemple, une des illustrations montre un homme adulte tenant une chaise au-dessus de sa tête. Cet homme s'apprête à utiliser cette chaise pour frapper le sol recouvert de tapis, tapis sous lequel une forme semble bouger. Le titre de cette image est «Sous la moquette» et son sous-titre est «Deux semaines passèrent et cela recommença». Cette œuvre, disponible en format livre ou sous forme d'affiches insérées dans un portfolio, peut servir de déclencheur à une multitude d'activités de productions écrites ou orales. Le livre d'images (avec très peu de texte) de Pierre Pratt intitulé *Le jour où Zoé zozota* (2005) est du même ordre, proposant un parcours alphabétique de A à Z avec une courte phrase accompagnée d'une illustration en couleurs. Ces trois œuvres, bien que différentes, sont ce que nous nommons des livres d'images, des livres dont le contenu est

---

<sup>3</sup> Pour les besoins de cet article et selon cette répartition en trois grandes catégories, nous laissons de côté le genre littéraire «bande dessinée», qui a ses caractéristiques propres. Pour plus d'information sur ce genre littéraire, voir le chapitre de livre de Boutin (2012).

principalement transmis par les illustrations. La catégorie suivante constituée d'œuvres illustrées donne, quant à elle, une place plus importante au texte.

### 3.2 Œuvres illustrées

Une œuvre illustrée est un livre dans lequel on retrouve un texte et des images (plus ou moins) indépendants l'un de l'autre, les images proposant une première interprétation du texte sans être nécessaires à la construction du sens de l'histoire par le lecteur. C'est le cas notamment de nombreux livres qui présentent un conte traditionnel illustré par un illustrateur qui n'a pas travaillé directement avec l'auteur initial. Par exemple, les contes des frères Grimm repris dans différents livres, dont celui de François Mathieu et May Angeli intitulé *Le joueur de flûte de Hamelin* (2008), seraient des œuvres illustrées, des œuvres où les images enrichissent le texte sans être nécessaires à la construction du sens du récit. Dans ces œuvres, les images sont une première interprétation du texte; elles peuvent être ainsi perçues comme des «îlots de rêveries» (Plu, 2007), des pauses dans la lecture. Nous présentons plus loin, à la figure 2, cette première forme d'interprétation qui vient influencer la réception esthétique du lecteur. *La rédaction* (2003), résultat du travail d'Antonio Skármeta (texte) et d'Alfonso Ruano (image), est un autre exemple d'œuvre illustrée. Ruano affirme clairement sur la quatrième page de couverture avoir voulu faire les images d'un reportage à partir de la nouvelle de Skármeta, nouvelle publiée quelques années plus tôt. Autre exemple qui se situe quant à lui aux frontières de l'œuvre illustrée et de l'album de littérature (soit la troisième catégorie présentée plus bas): le livre de Jean-Claude Mourlevat et Nathalie Novi, *Sous le grand banyan* (2005), pour lequel Alain Serres et Zaï ont écrit *Comment un livre vient au monde* (2005), œuvre documentaire qui présente le cheminement de la création de l'album. On y apprend que l'auteur Mourlevat a écrit un texte dans l'intention explicite d'en faire un album au sens générique du terme. Ce texte a été soumis, par la maison d'édition, à l'illustratrice Novi qui, elle, sans entrer en contact avec l'auteur, a illustré les propos de l'écrivain en s'inspirant de photographies de ses voyages. Les images produites par Novi servent bien de pauses dans la lecture sans

être nécessaires à la construction du sens de l'histoire de Mourlevat. Cela dit, il existe aussi des œuvres illustrées construites en sens inverse: des illustrations de Vassort, Christian Grenier a créé par la suite, à la demande d'un éditeur, une histoire intitulée *L'île aux chimères* (2007). Le texte de Grenier devient ainsi, en quelque sorte, une première interprétation des illustrations de Vassort. Pour l'enseignement du français, les images dans les œuvres illustrées peuvent aider les élèves à mieux comprendre le sens de l'histoire et les amener à interpréter le texte par rapport au visuel offert. Ces ouvrages peuvent aussi servir de déclencheur à des discussions littéraires stimulantes et variées dans le cadre de cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003).

Les relations qu'entretiennent le texte et les images sont au cœur des distinctions entre les différents types d'albums. Selon différents chercheurs (Poslaniec *et al.*, 2005), ces relations peuvent être de trois ordres: 1) redondance texte-images; 2) alternance narrative texte-images; 3) décalage narratif texte-images. Pour les œuvres illustrées, lorsque les relations texte-images proposent une redondance, les péripéties sont racontées par le texte et les images illustrent tel ou tel épisode. Plusieurs œuvres illustrées qui reprennent les contes traditionnels en illustrant des passages sont de ce type. Quand le texte et les images prennent en charge à tour de rôle l'histoire narrée, il y a alternance narrative texte-images. Des œuvres illustrées comme *La rédaction* et *Sous le grand banian* sont de cet ordre. Le troisième type de relations texte-images proposant un décalage narratif relève de notre prochaine catégorie.

### 3.3 Albums de littérature

L'album de littérature, en tant que genre littéraire à part entière, est un livre dans lequel l'auteur-illustrateur (une seule personne) ou l'auteur et l'illustrateur (deux personnes ou plus) travaillent en étroite collaboration pour créer une œuvre où le texte et les images sont indissociables pour la construction du sens du récit. Un exemple de ce type de livre est *Corrida* (2006), de Yann Fastier, auteur-illustrateur d'une œuvre dont la

narration verbale décrit une corrida, mais dont la narration visuelle rend plutôt compte d'une situation de violence entre enfants. Pris individuellement, le texte et les images sont plutôt banals, mais, en les juxtaposant, l'album devient un authentique «coup de poing<sup>4</sup>». Le livre des auteurs-illustrateurs Bertrand Santini et Bertrand Gatignol intitulé *Comment j'ai raté ma vie* (2009) propose aussi un texte et des images décalées qui donnent sa richesse à l'œuvre. Par exemple, la première double page propose, à gauche, le texte suivant: «Quand j'étais petit, j'habitais un immense château [...]» tandis qu'à droite, l'image retenue est un dessin d'une maison en décrépitude. Pour apprécier une telle œuvre résistante, comme pour *Corrida*, il faut pleinement avoir accès et au texte et aux images puisqu'un décalage narratif y entraîne des défis de compréhension et d'interprétation doubles, voire multiples (Poslaniec *et al.*, 2005).

Certains albums de littérature, comme *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau* (1995), jouent avec le format de la page pour transmettre le texte à découvrir. Philippe Corentin, dans cet album, utilise une demi-page pour rendre compte des nombreux va-et-vient nécessaires à la traversée d'une rivière (rivière qui n'est que dessinée, mais jamais nommée) avec tout son équipage. Autant les illustrations qui complètent le texte que le format même des pages font de ce livre un album de littérature à part entière. Ces albums de littérature comme genre littéraire peuvent inspirer quantité de propositions didactiques pour développer la compétence à lire et à apprécier des œuvres chez les élèves du secondaire, entre autres, parce qu'ils obligent le lecteur à établir une priorité de lecture sur la page ou la double page (Van der Linden, 2005). Pour travailler les processus de compréhension et d'interprétation, il serait pertinent de présenter des illustrations aux élèves en leur demandant d'ajouter le court texte qui devrait, selon eux, les accompagner. Fournir des extraits du texte et demander d'illustrer les propos comme les auteurs-illustrateurs l'ont prévu serait aussi un moyen intéressant.

Outre leurs qualités qui offrent des perspectives d'éducation artistique et esthétique, étant courts et organisés, les œuvres illustrées et les albums de littérature permettent de

---

<sup>4</sup> Cette expression provient du réseau des bibliothèques de Montréal.

construire du nouveau vocabulaire par des exercices de lecture répétitive d'un même texte, lectures qui peuvent être réalisées par l'enseignant comme par les élèves. Les différents niveaux de lecture de ces œuvres permettent aussi de différencier la lecture du même livre: un lecteur habile s'intéressera au texte, aux images et aux relations qu'ils entretiennent en adoptant un regard critique tandis qu'un lecteur en difficulté portera son attention davantage aux images pour soutenir sa compréhension et son interprétation du texte. En plus de fournir des indices pour comprendre certains mots, la présence d'illustrations permet d'anticiper le contenu du texte et de valider des hypothèses de lecture. Ces images ajoutent à l'interprétation et elles peuvent ouvrir la porte à des discussions fécondes. En proposant un contenu ciblé, les œuvres illustrées et les albums de littérature sont des outils didactiques utiles pour l'enseignement explicite de nombreuses stratégies de lecture en permettant à l'enseignant de modéliser diverses façons d'aborder une œuvre (Lépine, 2011).

Au secondaire, il peut donc être heureux de proposer aux élèves de classer différents albums en trois catégories: les livres d'images, les œuvres illustrées et les albums de littérature. Ainsi, ils constateraient les difficultés qu'il y a à effectuer un classement définitif de certaines créations originales et ils verraient que les albums sont des œuvres d'art qui exploitent le texte et les images de différentes façons. En ce sens, un travail de collaboration entre les enseignants de français et les spécialistes d'arts plastiques pourrait permettre aux élèves de mieux analyser les images contenues dans les œuvres littéraires.

Tous ces types de livres sont pertinents, que ce soit les livres d'images, les œuvres illustrées ou les albums de littérature, mais nous postulons que l'album de littérature au sens strict, l'album dont le texte et les images sont indissociables pour assurer une compréhension et une interprétation optimales de l'œuvre, est le genre littéraire à privilégier pour nourrir les activités de lecture, d'écriture et de communication orale entre élèves. En ce sens, ces albums de littérature ne sont plus que de simples supports de lecture, mais, comme l'écrivait Bakhtine pour le roman (1978), un genre de l'art littéraire.

## 4. Support de lecture et genre littéraire

Notons que les livres d'images, les œuvres illustrées et les albums de littérature touchent un large public constitué à la fois d'enfants, d'adolescents, d'adultes et de médiateurs du livre. En fait, ces ouvrages s'adressent à un public toujours double, ce que les anglophones nomment *dual addressee* (Van der Linden, 2006). Comme le mentionnent Escarpit *et al.* (2008), l'album, en multipliant les clins d'œil intericoniques et intertextuels, peut être soumis à différents niveaux de lecture, en fonction de la culture du lecteur qui pourra éprouver un double plaisir: non seulement celui de la découverte, mais aussi celui de la reconnaissance.

D'une part, si l'on considère l'album au sens générique comme un support de lecture, il faut retenir que celui-ci peut accueillir tous les genres et sous-genres littéraires, que ce soit des récits de fiction, de la poésie, des textes dramatiques ou d'idées (Dufays *et al.*, 2005; Escarpit *et al.*, 2008). L'album, comme objet littéraire et plastique, propose des plaisirs de la vue et de la manipulation avec des interactions entre le texte, les images et aussi le support comme tel (Perrot, 1983/2008; Van der Linden, 2008). En somme, c'est un type de livre dont toutes les composantes peuvent faire sens et qui déterminent un horizon d'attente, dirigent une interprétation et renforcent une lecture (Stoecklé, 1999).

D'autre part, si l'on utilise l'album de littérature au sens strict comme genre littéraire, retenons que ce type d'ouvrage est le produit unique d'un dialogue entre le texte et les images et que les constituants matériels font sens pour présenter une histoire complète plutôt brève et forte (Beguery, 2002; Lewis, 2001; Perrot, 1983/2008; Stoecklé, 1999). La double narration proposée dans les albums offre des possibilités d'analyse du narrateur textuel et du narrateur imagier (Poslaniec *et al.*, 2005). Ces articulations, combinaisons et tensions spécifiques aux liens texte et images permettent de lire et d'apprécier une œuvre avec des points de vue nombreux et complémentaires qui développent chez le lecteur adolescent, entre autres, appétence et compétence en lecture: apprécier l'utilisation d'un format, de cadres, le rapport d'une couverture et des pages de garde à leur contenu; relier

des représentations entre elles; décider d'un ordre de lecture sur l'espace de la page ou de la double page; placer en résonance la poésie du texte et celle de l'image; goûter les silences de l'un vis-à-vis de l'autre (Van der Linden, 2006).

## 5. Images: première interprétation du texte

Cette insertion du monde des images dans le domaine de la littérature bouleverse quelque peu les théories traditionnelles de l'effet et de la réception. La création d'un auteur, soit le texte, et sa réception chez le lecteur, représentées à la figure 2, doivent laisser ainsi place à une interprétation d'un illustrateur, interprétation que nous présentons à la figure 3.

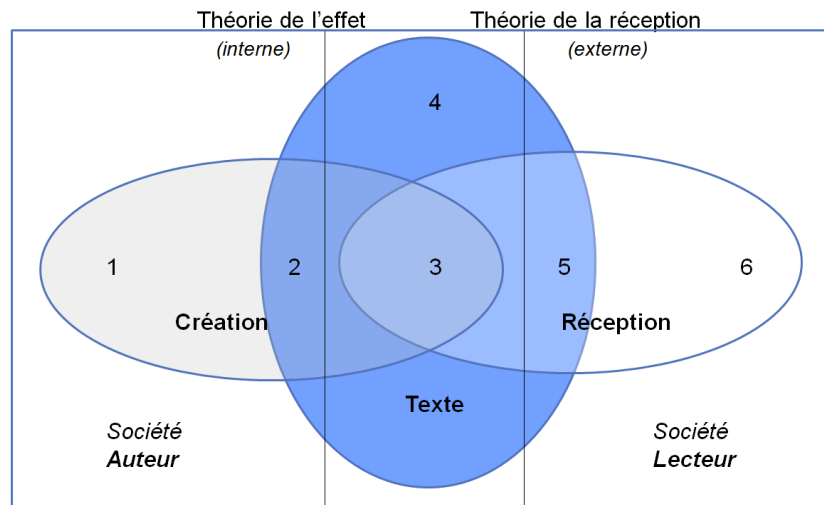


Figure adaptée de Poslaniec et Weisser

Figure 2. Les théories de l'effet et de la réception littéraire

Cette figure, adaptée principalement des travaux de Poslaniec (1992, 2002), mais aussi de Weisser (1995, 2001), qui propose une vision intégrée des théories de l'effet et de la réception littéraire, est divisée en trois parties verticales, trois ensembles et six



zones numérotées. Parce qu'autant l'auteur, le texte que le lecteur subissent différentes influences selon les contextes, chacune de ces sections peut subir des distorsions dans son application pour l'enseignement et l'apprentissage en classe. La première partie verticale, située à gauche de la figure, présente la société dans laquelle baigne l'auteur et qui nourrit son intention artistique tandis que la troisième section verticale, située à droite, représente celle du lecteur, lieu de la réception esthétique de l'œuvre produite par l'auteur. L'espace entre ces deux sociétés peut converger ou non selon le moment de la création de l'œuvre et sa réception chez le lecteur. Plus cet espace est grand, plus les références, la culture, la langue de l'auteur sont éloignées de celles du lecteur.

Les trois ensembles bleutés représentent le champ de la création, du texte et de la réception subdivisés en six zones. Ces zones numérotées de 1 à 6 correspondent aux interactions entre l'auteur, le texte et le lecteur. La première zone est la part réservée à l'auteur, à ce qu'il a gardé pour lui hors de son œuvre. La zone 2 correspond à ce que l'auteur a écrit, mais que le lecteur n'interprète pas. La zone 3 présente la part de communication entre l'auteur et le lecteur par l'intermédiaire du texte. Cette zone centrale est le lieu de l'intercompréhension. La zone 4 est l'espace accordé à ce qui est présent dans le livre, mais qui échappe et à l'auteur et au lecteur. La zone 5 est la part de sens que le lecteur, avec son bagage de connaissances, injecte dans l'œuvre, mais que l'auteur n'y a pas mis. Enfin, la dernière partie relève du lecteur, de son désir de lire, de ses capacités, de ses connaissances, de sa motivation et de son engagement dans l'acte de lire, mais qu'il ne rencontre pas littéralement dans le texte.

Inspirés par ce schéma, nous proposons, pour la lecture d'œuvres illustrées et d'albums de littérature, d'ajouter un ensemble qui met en évidence la réception initiale de l'illustrateur (voir figure 3). Nous nommons, avec Escarpit et Godfrey (2008), cet ensemble la re-création qui s'ouvre ensuite sur une récréation chez le lecteur.

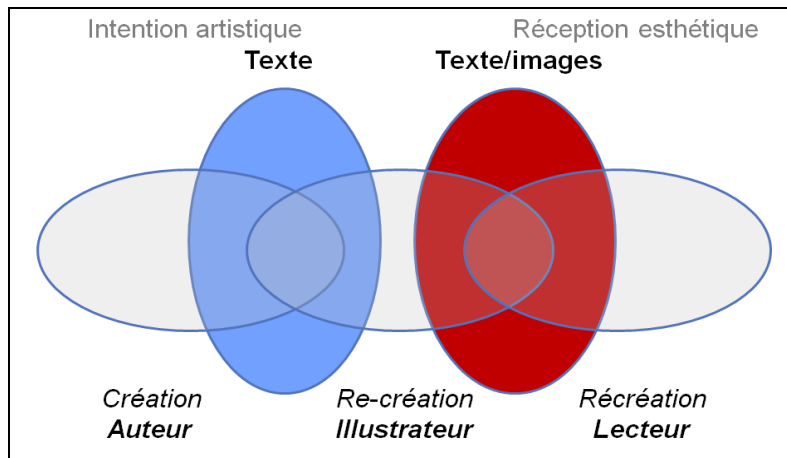


Figure adaptée de Poslaniec, Weisser, Escarpit et Godfrey

Figure 3. Les relations texte-images dans les œuvres illustrées et les albums de littérature, du texte aux images

Le premier ensemble, celui de la création, est propre à l'auteur du texte. Le mot création vient du latin *creare*, qui signifie «faire naître». L'auteur fait naître ainsi son œuvre dans un premier mouvement de mots. L'illustrateur, qui est appelé à créer des images à partir de ce texte, fait donc naître de nouveau ces mots, dans un deuxième mouvement, en une re-création. Le troisième ensemble, celui de la récréation, est l'œuvre du lecteur et de sa réception. Le mot récréation vient, quant à lui, du latin *recreatio*, qui est l'action de faire revivre. Pour nous, les œuvres illustrées et les albums de littérature prennent littéralement vie lorsque le lecteur peut y exprimer toute sa subjectivité. Soulignons que cette figure peut aussi voir la zone texte être précédée de la zone image (voir figure 4), comme nous l'avons vu avec l'album *L'île des chimères*.

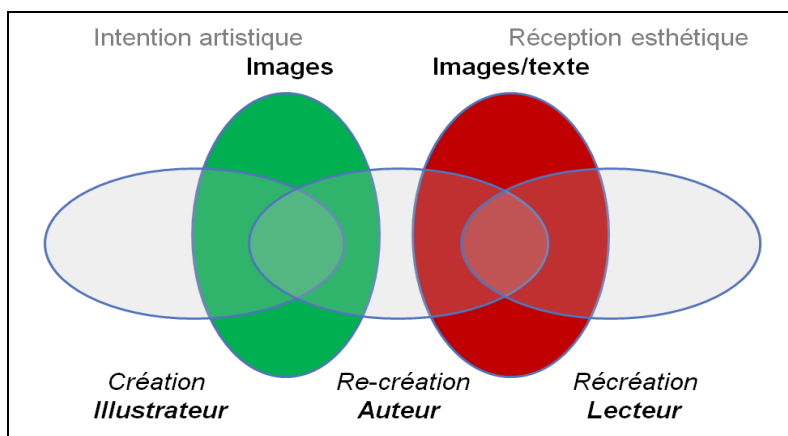


Figure adaptée de Poslaniec, Weisser, Escarpit et Godfrey

Figure 4. Les relations texte-images dans les œuvres illustrées et les albums de littérature, des images au texte

Les deux adaptations des travaux de Poslaniec et Weisser présentées aux figures 3 et 4 rendent compte de la complexité de la production et de la réception des œuvres illustrées et des albums de littérature. En être conscient dans l'enseignement et l'apprentissage de la littérature à l'école secondaire permet de rendre plus explicites pour les lecteurs adolescents les processus et stratégies de lecture nécessaires à leur appréciation.

## 6. Conclusion

Si la formation littéraire se définit, selon Dumortier (2010), comme «l'ensemble des pratiques qui, dès la maternelle et *tout au long de la scolarité obligatoire*, concourent à créer une communauté d'élèves disposés à valoriser positivement les écrits littéraires, à consacrer à leur lecture une partie de leurs loisirs, à les apprécier en tant qu'œuvres d'art et à prendre part à des échanges sur ce qui fonde cette appréciation» (p. 22), les livres d'images, les œuvres illustrées et encore plus les albums de littérature sont des propositions littéraires foisonnantes pour travailler la réception esthétique des lecteurs

adolescents. Les images permettent aux amateurs éclairés de littérature que nous souhaitons former de s'engager dans la lecture et dans l'appréciation d'œuvres littéraires résistantes qui offrent des plaisirs et des défis de compréhension, d'interprétation, de réaction et d'utilisation (Tauveron, 2002). Proches du cinéma, de la télévision et du théâtre (Perrot, 1983/2008), ces albums, autant lus que vus par l'entremise des scènes illustrées qu'ils proposent (Sorin et Michaud, 2004), en plus de soutenir le développement de la compétence à lire, peuvent accentuer l'appétence en lecture des adolescents en appelant chez eux une capacité de création imposée et désirée par le créateur.

## Références

- Adrian, J.E., Clemente, R.A., Villanueva, L. et Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32, 673-686.
- Baber, B. (1976). *American Picture Books from Noah's Ark to the Beats Within*. New York: Macmillan.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Beguery, J. (2002). *Une esthétique contemporaine de l'album de jeunesse. De grands petits livres*. Paris: L'Harmattan.
- Boutin, J.-F. (2012). De la paralittérature à la littératie médiatique multimodale. Une évolution épistémologique et idéologique du champ de la bande dessinée. In M. Lebrun, N. Lacelle, N. et J.-F. Boutin (éd.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 33-44). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Dumortier, J.-L. (2010). La formation littéraire à l'école primaire. *Vivre le primaire*, 23(1), 22-24.
- Escarpit, D. et Godfrey, J. (2008). Image, illustration, illustrateurs. In D. Escarpit (éd.), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui* (p. 272-301). Paris: Magnard.

- Escarpit, D., Connan-Pintado, C. et Gaïotti, F. (2008). L'album au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle: sous le signe de l'hybridité. In D. Escarpit (éd.), *La littérature de jeunesse. Itinéraires d'hier à aujourd'hui* (p. 302-331). Paris: Magnard.
- Fresch, M.J. et Harkins, P. (2009). *The Power of Picture Books. Using Content Area Literature in Middle School*. Urbana, Illinois: NCTE.
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*. Paris: Seuil.
- Guérette, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Sainte-Foy, Québec: Éditions La Liberté.
- Hibbing, A.N. et Rankin-Erickson, J.L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher*, 56(8), 758-770.
- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris: Belin.
- Lebrun, M. et Baribeau, C. (2003). Les intérêts en lecture des adolescents québécois. *Québec français*, 131, 43-47.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2011). Des compétences en littératie médiatique à développer via l'analyse de stéréotypes dans les médias. *Revue pour la recherche en éducation, actes de colloque, Acfas 2010*, p. 55-71. Site téléaccessible à l'adresse <<http://revue-recherche-education.com/actes/acfas2010/acte5.pdf>>. Consulté le 1<sup>er</sup> mars 2012.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). De la (r)évolution médiatique en communication à la littératie: la multimodalité. In M. Lebrun, N. Lacelle, et J.-F. Boutin (éd.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 1-16). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lepage, F. (2003). L'image dans l'album pour enfants: enquête sur une libération. In F. Lepage (éd.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (p. 21-41). Montréal: Fides.
- Lépine, M. (2011). L'album de littérature pour adolescents: un outil didactique. *Québec français*, 163, 68-69.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks. Picturing text*. Londres/New York: Routledge.
- Madore, É. (2003). Le marché du livre depuis 1990. In F. Lepage (éd.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (p. 289-301). Montréal: Fides.

- Manguel, A. (2001). *Le livre d'images*. Arles/Montréal: Actes Sud/Leméac.
- Marcus, L.S. (2002). *Ways of telling. Conversations on the art of the picture book*. New York: Dutton Children's Books.
- Nodelman, P. (2005). Decoding the images. How picture books work. In P. Hunt (éd.), *Understanding Children's Literature* (p. 128-139). Londres/New York: Routledge.
- Perrot, J. (1983/2008). L'album: nouveau genre littéraire? In P. Bruno, M. Butlen, J. David et S. Martin (éd.), *Enseigner la littérature de jeunesse* (p. 203-210). Paris: Armand Colin.
- Piffault, O. (2008). Vers la littérature numérique. In O. Piffault (éd.), *Babar, Harry Potter et cie. Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui* (p. 542-549). Paris: BNF.
- Plu, C. (2007). Livres illustrés et littérature: quel rôle peut avoir la relation du texte et de l'illustration dans la lecture littéraire? In J.-L. Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 339-347). Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses universitaires de Louvain.
- Poslaniec, C. (1992). *De la lecture à la littérature*. Paris: Sorbier.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit «littérature»? Paris: Hachette.*
- Poslaniec, C., Houyel, C. et Lagarde, H. (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. Paris: Retz.
- Sorin, N. et Michaud, S. (2004). L'édition albumique en littérature pour la jeunesse: le Raton Laveur et Les 400 coups. *Lurelu*, 27(2), 92-96.
- Stoecklé, R. (1999). *L'album à l'école et au collège*. Paris: L'École.
- Tauveron, C. (éd.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Linden, S. (2005). L'album en liberté. In I. Nières-Chevrel (éd.), *Littérature de jeunesse, incertaines frontières* (p. 80-95). Paris: Gallimard.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay, France: L'atelier du poisson soluble.
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161, 51-58.

Weisser, M. (1995). *Le rôle de l'implicite dans l'apprentissage*. Thèse de doctorat, Universités de Strasbourg II et Padoue.

Weisser, M. (2001). *La lecture à l'école et au collège: entre psittacisme et délire*. Paris: L'Harmattan.

## Références littéraires

Corentin, P. (1995). *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau*. Paris: L'école des loisirs.

Fastier, Y. (2006). *Corrida*. Le Puy-en-Velay, France: L'atelier du poisson soluble.

Grenier, C. et Vassort, C. (2007). *L'île aux chimères*. Le Puy-en-Velay, France: L'atelier du poisson soluble.

Guilloppé, A. (2004). *Loup noir*. Tournai, Belgique: Casterman.

Mathieu, F. et Angeli, M. (2008). *Le joueur de flûte de Hamelin. Une légende allemande*. Paris: Le Sorbier.

Mourlevat, J.-C. et Novi, N. (2005). *Sous le grand banian*. Voisins-le-Bretonneux, France: Rue du Monde.

Pratt, P. (2005). *Le jour où Zoé zozota*. Montréal: Les 400 coups.

Santini, B. et Gatignol, B. (2009). *Comment j'ai raté ma vie*. Paris: Autrement.

Serres, A. et Zaï. (2005). *Comment un livre vient au monde*. Voisins-le-Bretonneux, France: Rue du monde.

Skármeta, A. et Ruano, A. (2000). *La rédaction*. Paris: Syros Jeunesse.

Van Allsburg, C. (1985). *Les mystères de Harris Burdick*. Paris: L'école des loisirs.