



## L'ALBUM DOCUMENTAIRE : QUELLE CONSTRUCTION DE L'INFORMATION ENTRE TEXTE ET IMAGE ?

Anne Leclaire-Halté

Volume 1, January 2015

Vers une didactique de la multilecture et de la multi criture littéraire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1047803ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1047803ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Leclaire-Halté, A. (2015). L'ALBUM DOCUMENTAIRE : QUELLE CONSTRUCTION DE L'INFORMATION ENTRE TEXTE ET IMAGE ? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047803ar>

Article abstract

Les albums documentaires font partie du secteur éditorial de la littérature de jeunesse. Très peu d'études leur sont aujourd'hui consacrées, alors même que les collections évoluent en même temps que les savoirs et la médiation livresque entre ces derniers et le jeune lecteur. Ouvrages multimodaux, composites (Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin 2012), se différenciant parfois peu de la production fictionnelle, ils nécessitent des compétences de lecture liées à leur particularité pluris miotique (ils peuvent mêler textes, photos, images, schémas...). L'article qui suit s'appuie sur la comparaison de deux doubles pages d'albums documentaires pour préciser, dans une perspective à la fois sémiotique et cognitive, la façon dont se joue la complémentarité du texte et de l'image dans la construction de l'information par le lecteur, tant au niveau global de l'organisation de la double page (entre titre, éléments textuels et iconiques) qu'à un niveau plus local (traitement du rapport générique/particulier, degré d'intersection variable entre texte et image, complémentarité texte/image dans l'informativité).

**Anne Leclaire-Halté**

Université de Lorraine (ESPÉ)  
Centre de Recherche sur les Médiations (CREM)

**L'ALBUM DOCUMENTAIRE : QUELLE CONSTRUCTION DE L'INFORMATION  
ENTRE TEXTE ET IMAGE ?<sup>1</sup>**

Les albums documentaires font partie du secteur éditorial de la littérature de jeunesse. Très peu d'études leur sont aujourd'hui consacrées, alors même que les collections évoluent en même temps que les savoirs et la médiation livresque entre ces derniers et le jeune lecteur. Ouvrages multimodaux, composites (Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin 2012), se différenciant parfois peu de la production fictionnelle, ils nécessitent des compétences de lecture liées à leur particularité plurisémiotique (ils peuvent mêler textes, photos, images, schémas...). L'article qui suit s'appuie sur la comparaison de deux doubles pages d'albums documentaires pour préciser, dans une perspective à la fois sémiotique et cognitive, la façon dont se joue la complémentarité du texte et de l'image dans la construction de l'information par le lecteur, tant au niveau global de l'organisation de la double page (entre titre, éléments textuels et iconiques) qu'à un niveau plus local (traitement du rapport générique/particulier, degré d'intersection variable entre texte et image, complémentarité texte/image dans l'informativité).

Mots-clés : documentaire, littérature de jeunesse, relation texte/image, sémiotique, construction de l'information.

---

<sup>1</sup> Une version plus brève de cet article a été publiée dans le n°53 de *La Lettre de l'AIRDF*.

Le documentaire est un genre minoré dans l'école française si l'on considère, comme le fait F. Ballanger (2004 et 2008), que :

- dans les fonds de livres des bibliothèques, notamment des BCD (bibliothèques scolaires), les documentaires sont significativement moins nombreux que les albums, les contes ou les romans (tout au moins en 2004) ;
- aucun ouvrage documentaire ne figurait dans les listes d'ouvrages recommandés pour le cycle II ou le cycle III publiées en France par le ministère ;
- en formation initiale des enseignants, l'enseignement de la littérature de jeunesse est souvent limité aux œuvres fictionnelles.

A cela s'ajoutent les résultats d'une enquête récente sur les supports utilisés en classe : sur 880 titres cités en tout par les enseignants interrogés apparaissent seulement 34 titres d'ouvrages documentaires (Bonnéry, Crinon & Marin, à paraître). Les livres de fiction dominant donc à l'école.

Quant à la littérature didactique récente, si la compréhension des textes documentaires a donné lieu à des publications (voir Giasson 2005, par exemple), l'album documentaire, lui, en tant que support mêlant plus intimement texte et image, est peu étudié<sup>2</sup> : généralement, l'intérêt porte sur le texte, que les images peuvent aider à comprendre, mais pas sur le support vraiment hybride que constitue l'album.

Pourquoi s'intéresser aux albums documentaires ?

- Ils font partie de la production en littérature de jeunesse ;
- ils peuvent jouer un rôle dans l'accès des élèves à la connaissance ;
- ils permettent la mise en place de compétences de lecture de supports hybrides transposables dans la lecture d'autres supports ;
- ils peuvent aussi contribuer à éveiller la sensibilité esthétique par leur mise en page, les jeux entre textes et images.

Notre objectif dans cet article est de décrire le rapport texte/image dans les albums documentaires contemporains, dans la mesure où une description précise de ce rapport permettra de mieux assurer la médiation entre ces albums et les élèves. La construction de

---

<sup>2</sup> A notre connaissance, seule V. Boiron traite de la lecture des albums documentaires par les élèves de cycles 1 et 2 dans un article de *Recherches* paru en 2012.

compétences en lecture par ces derniers est liée à la connaissance de ces supports, ce qui nous conduira à traiter la question suivante : comment le texte et l'image interagissent-ils pour assurer la dimension informative du documentaire ?

N. Auger et D. Jacobi, dans un article d'*Aster* (2004) écrivent que l'histoire déjà longue du documentaire « en fait un dispositif culturel stable, de sorte que la créativité des auteurs et des éditeurs infléchit et enrichit des usages appris, dès leur jeune âge, par les lecteurs, au point de devenir des activités cognitives quasi automatiques. [...] Du coup, toute l'attention et la mémoire de travail se trouvent disponibles pour comprendre le texte et scruter les détails des plages visuelles ». Une telle position nous semble discutable. Tous les élèves, loin de là, n'ont pas la maîtrise de ces usages, n'ont pas automatisé les activités cognitives suscitées par la lecture des documentaires. Au contraire, E. Bautier *et al.* ont montré dans un article de *Repères* (2012) combien la gestion des difficultés liées à l'appréhension des supports plurimedias proposés aux élèves est discriminante. C'est dans la perspective de contribuer à éviter cette discrimination que nous proposons le début d'analyse qui suit.

### **Cadre théorique et méthodologie**

Notre analyse s'appuie sur un article de J.-M. Klinkenberg, « La relation texte-image. Essai de grammaire générale » (2008). Ce sémioticien distingue, entre texte et image, des relations morphologiques, syntaxiques et sémantiques. En abordant ces dernières, il définit trois types de relations entre texte et image : la redondance, l'allotopie et la contradiction. L'allotopie est la rupture de l'isotopie entre le texte et l'image, si bien qu'une accommodation est nécessaire pour en construire une et la contradiction est un cas extrême de l'allotopie. Dans les albums documentaires, allotopie et contradiction ne sont pas présentes, contrairement à un certain nombre d'albums fictionnels. Y est par contre particulièrement fort le troisième type de relation entre texte et image, appelé redondance par Klinkenberg, qui précise que la redondance parfaite n'existe pas : elle ne peut être que partielle, et, en fait, il s'agirait ici plutôt de complémentarité. Il souligne en effet que les sémiotiques linguistique et iconique n'ont pas les mêmes potentialités. Par exemple, la sémiotique iconique permet la présentation simultanée des objets, ce que ne permet pas la sémiotique linguistique ; en revanche, celle-ci autorise l'expression de modalités ou de quantifications inaccessible à la sémiotique iconique. Chacun des deux sous-énoncés, le texte ou l'image, offre donc nécessairement un surcroît d'information par rapport à l'autre.

Nous nous proposons d'étudier comment se joue cette complémentarité dans deux doubles pages d'albums animaliers, reposant sur deux conceptions différentes de l'ouvrage documentaire. L'une (pages 14-15) est tirée de « La souris », appartenant à la collection *Patte à patte* (Milan) et destinée à la tranche d'âge 7-11 ans. L'autre (pages 42-43) est issue de « Petits et grands félins » (à partir de 9 ans), de la collection *Les yeux de la découverte* chez Gallimard, et est consacrée au guépard. Par commodité, ces deux doubles pages seront désormais désignées par les lettres S (annexe 1) et G (annexe 2).

## Analyse

### *Organisation globale de la double page*

Les doubles pages présentent les éléments suivants : la photo principale, le texte principal, des photos secondaires, des légendes de ces photos (S) ou des textes secondaires accompagnant ces photos (G).

Si l'on interroge d'abord *la relation entre le titre de la double page et l'ensemble de cette dernière*, le titre de S, « Curieuse de tout », correspond tout à fait à l'image principale qui montre une souris en train de courir sur une corde à linge : une souris se promenant en un tel endroit est sans doute bien curieuse, tout comme il est curieux de voir une souris en un tel endroit. Dans G, seule une partie du titre (« Le guépard bat tous les autres à la course ») est reprise par l'image principale, puisque celle-ci représente uniquement l'animal, hors de tout contexte. D'emblée, le lecteur sait qu'il va devoir chercher des indications concernant la vitesse de l'animal dans le texte, les images plus petites ou les textes les accompagnant. En effet, l'intersection entre le titre et l'image principale est moindre dans G que dans S.

Se pencher sur l'organisation globale de la double page amène aussi à prendre en compte la présence du texte et de l'image de façon quantitative. Pour Jamet (2008, p.188), « l'intelligibilité d'une illustration dépend souvent de la présence d'informations verbales complémentaires. Des difficultés peuvent naître de l'absence de référents verbaux en mémoire lorsqu'ils ne sont pas présentés explicitement sur le document par un système de légende ou de texte explicatif. » Dans S comme dans G, les images sont accompagnées de texte : légendes pour S, textes pour G. Cependant ce que dit Jamet est à nuancer. Si on a beaucoup à lire pour comprendre le pourquoi de la présence d'une image, cela peut être problématique pour le jeune lecteur. C'est pourquoi G, qui présente beaucoup plus de texte

que S, peut paraître plus difficile à lire. En même temps, ce n'est pas parce qu'il y a beaucoup d'images et peu de texte qu'un documentaire est plus facile à lire (Boiron, 2012). Il faut pouvoir inférer à partir des images, comme on le verra par la suite.

Quant à *la relation entre les divers éléments des doubles pages*, dans S, par transitivité, tous les éléments sont en interaction, les images secondaires avec leur légende, et ces deux dernières avec le texte et l'image principaux. Tous ces éléments reliés entre eux donnent son unité à la double page. Moles, décrivant les messages scripto-visuels (1978, p. 22) parle d'une technique de commentaire à trois éléments : « la légende commente l'image qui ne se suffit pas pour sa propre compréhension, l'image ou la figure commente le texte et, à la limite, l'image commente sa propre légende. » On retrouve dans S cette dialectique à trois éléments. Par exemple, une image secondaire, une photo d'une tête de souris, est là pour commenter l'emploi d'un terme de la légende, celui de « vibrisse », en même temps que la légende commente l'image. Par ailleurs, l'image de la tête de souris reprend le texte principal où il est question des fines moustaches de cet animal, les « vibrisses », très sensibles au toucher.

Cette interaction étroite n'existe pas dans G, où un certain nombre d'images ne peuvent se comprendre sans le texte qui les accompagne, et sont complètement indépendantes du texte principal. Certes, il existe dans G une complémentarité du texte et de l'image dans l'apport d'informations, mais de façon beaucoup moins unifiée que dans S.

### ***Les relations texte/image au sein de la double page***

Trois caractéristiques sont à relever. Tout d'abord, derrière le rapport texte/image dans les deux documentaires que nous décrivons se lit *un traitement différent du rapport générique/particulier*. Le texte de S commence par la phrase suivante : « La souris ne voit pas très bien ». Le « la » est générique. L'image de S opère une particularisation, puisqu'elle montre une souris, en situation, sur une corde à linge. Dans G, l'animal dont il est question, le guépard, apparaît en une photographie détournée, hors situation. Il semble alors que le degré de particularisation soit moindre dans G que dans S. Le guépard en image est ici un spécimen, un représentant de l'espèce. La particularisation peut sans doute permettre une meilleure mémorisation et une meilleure compréhension, dans la mesure où elle est associée à une concrétisation favorisant l'élaboration d'une image mentale.

Autre caractéristique : image et texte ont certains éléments en commun, mais ne se superposent pas. L'image découpe une partie de ce qui est dit dans le texte, le sous-énoncé iconique sélectionne des éléments du sous-énoncé verbal, comme le souligne Klinkenberg (2008) dans son étude. Dans S, l'image reprend trois phrases du texte, elle correspond à une scène de ce dernier, elle efface en partie la fictionnalisation, puisque le texte se présentait sous forme de récit mettant en scène une souris voulant échapper à un chat. Dans G, seul l'objet sur lequel porte l'information est donné à voir : l'image principale, qui ne montre que le guépard, est plus restrictive, l'intersection texte/image se révèle moins grande. *Il y a donc des degrés dans la relation texte/image sur le plan de la zone de recouvrement entre les deux.* On peut penser que plus le recouvrement est grand, plus l'image aide le lecteur dans sa compréhension du texte, dans la mesure où elle favorise l'activation de connaissances du monde nécessaires pour comprendre.

Il existe enfin des différences entre les deux documentaires dans la *complémentarité texte/image pour l'apport d'informations*. En ne regardant que les images de S, on apprend que la souris est à peine plus grande qu'une pince à linge, qu'elle garde son équilibre grâce à sa queue, qu'elle a de grandes moustaches, qu'elle est capable de grimper verticalement à une ficelle avec ses pattes. L'image livre donc un certain nombre d'informations, dont certaines nécessitent de faire des inférences, comme celle de la taille de la souris, que l'on peut tirer du fait que l'animal est photographié en contexte. Si l'image apporte des informations que le texte ne donne pas explicitement (par exemple sur la taille de la souris), le texte, lui, apporte des informations que l'image ne donne pas (sur la vue et l'ouïe de la souris et sur le fait que le chat est son ennemi, par exemple). Dans S, texte et image sont informativement complémentaires. Chacun des deux sous-énoncés, texte comme image, offre un surcroît d'information par rapport à l'autre. La lecture en complémentarité est nécessaire pour avoir le plus d'informations possible, même si, séparément, les deux sous-énoncés sont informatifs.

Dans G par contre, les images ne sont informatives que si les textes les accompagnant sont lus (on peut signaler que les photos détournées ne donnent aucune information sur la taille du guépard). Or, pour Jamet (2008, p. 188), « [l']utilisation de sources d'informations visuelles multiples sous formes textuelle et illustrée comporte un risque important de surcharge si ces différentes sources ne sont pas intelligibles individuellement (i.e. si l'apprentissage nécessite de les traiter simultanément pour les intégrer). » C'est le cas ici, dans G les sources que

constituent le texte et l'image ne sont pas intelligibles individuellement, elles doivent entrer en interaction pour être comprises et une surcharge cognitive peut en résulter.

En conclusion, ce travail, à ses débuts, est en l'état très incomplet : il offre une description « à plat » de deux doubles pages de documentaires, sans aborder le traitement de la relation texte-image par les élèves. Une suite logique serait de prendre en compte la lecture de ces derniers, par exemple en donnant à quelques classes des doubles pages issues d'ouvrages différents et en interrogeant l'information que les jeunes lecteurs en retirent, pour accéder à la façon dont ils gèrent texte et image dans leur élaboration de l'information.

Cependant la description que nous avons initiée n'est pas inutile, dans la mesure où elle peut être réinvestie en formation des enseignants : avoir des outils pour analyser la construction d'une double page de documentaire, abordée sous l'angle de la relation texte/image dans l'apport d'information, peut permettre à ceux-ci de mieux anticiper les difficultés des élèves.

Enfin, ce travail montre l'intérêt d'articuler sémiotique et approche psychocognitive de la compréhension pour traiter de la relation texte/image.



## Annexe 1 (S)

**CURIEUSE DE TOUT**

La souris ne voit pas très bien, surtout dans la pénombre. Mais elle peut compter sur son ouïe très fine. Elle perçoit mieux les sons aigus, jusqu'à des fréquences inaudibles pour l'oreille humaine. Cette fois, c'est un petit croque-mitaine qui teste la présence du chat. Au secours ! La souris file à toute vitesse, saute sur un tas de cartons, grimpe jusqu'à la corde à linge tendue à travers la cave. Elle saute dessus sans hésiter. Facile pour cette acrobate de conserver son équilibre. Le chat, via des ondes, pousse des mušuetements rauques. Mais la souris parvient sans peine à l'autre bout de la corde. Bénévole sur une chaise, elle froque enfin une fourrure dans le mur. Elle s'y enfouit la tête en avant, en se guidant avec ses fines moustaches, les « vibrisses », très sensibles au toucher. Celles du chat sont encore plus longues. Mais il ne passe pas dans un trou de souris. Dommage pour lui !

En utilisant sa langue pour mieux habiller, le chat garde toujours l'équilibre, même sur un fil !

Ces vibrisses ressentent la vitesse à l'écart du chat et sont très sensibles aux vibrations.

Ces griffes la permettent de s'accrocher partout.

Quand ce tueur, elle s'accroche avec sa queue.

14

## Annexe 2 (G)

**LE GUÉPARD BAT TOUS LES AUTRES À LA COURSE**

C'est l'animal terrestre le plus rapide. Il a la tête courte et un magnifique manteau de fourrure comme tous les félidés, mais à certains égards il semblerait presque d'une autre famille. Alors que les autres félins sont des « bondisseurs » (p. 11), le guépard est un chat « coureur », car il a évolué de manière à chasser sur des terrains découverts des animaux comme les gazelles. C'est pourquoi il est à part, et son nom latin est significatif. *Acinonyx jubatus* (« [animal] à petites griffes, avec crinière »). Le guépard choisit sa proie, s'en approche doucement, puis s'élanche à sa poursuite à une vitesse extraordinaire. Il la tuera, antilope ou gazelle, en l'étranglant. Il évore également des lièvres, des pintades et, plus rarement, des autruches. Avec d'autres mâles, il forme souvent un petit groupe qui ne tolère pas d'autres individus sur son territoire et peut tuer d'éventuels intrus. L'accouplement est réservé au seul mâle dominant de cette assemblée. La femelle, qui vit en solitaire, ne laisse celui-ci l'approcher que lorsqu'elle est en rut (p. 24).

**QU'IL FONDRAIT ?**  
C'est à ses longues pattes et à sa crinière ventrrière courte, le guépard est capable de courir à grande vitesse pendant une courte période. Sa queue est particulièrement longue et flexible, ce qui lui permet de garder l'équilibre en trois secondes.

**ATTENTION, DANGER !**  
Le guépard est un animal très rapide et agile. Mais le faucon ne peut pas courir aussi vite que le guépard. Les autruches ont aussi une grande vitesse, mais elles ne peuvent pas courir aussi vite que le guépard.

**TOUTES GRIFFES DÉPOSÉS**  
Comme les autres félins, le guépard a des griffes rétractiles, mais elles ne sont pas aussi longues que celles des autres félins. Elles sont souples et solides.

Il y a des taches et des bandes sur le cou.

De la queue au cou.

Pattes courtes, comme chez le chat.

Longue queue.

La longueur de la queue du guépard est de 1,20 m. Elle est plus longue que celle de tout autre félin.

**CHATS NOMADES**

Le guépard est un chat nomade. Il vit en troupeaux qui se déplacent constamment à la recherche de nourriture. Les taches et les bandes sur son corps sont une adaptation à son mode de vie nomade.

**PETITS FÉLINS**

Le guépard est un félin de taille moyenne. Il est plus rapide que les autres félins de sa taille. Il est capable de courir à une vitesse de 110 km/h.

**LE GUÉPARD**

C'est le plus rapide des félins terrestres. Il est capable de courir à une vitesse de 110 km/h. Il est également très agile et peut sauter à une hauteur de 3 mètres.

**ÉCART FOURRÉ**

Le guépard a une crinière ventrrière courte et épaisse. Cette crinière est une adaptation à son mode de vie nomade.

**VAINEMENT À FAIRE**

Le guépard est un animal très rapide et agile. Mais il est également très vulnérable à la chasse illégale. Il est considéré comme une espèce en danger critique de disparition.

## Références

- Auger, N. et Jacobi, D. (2004). Autour du livre scientifique documentaire : un dispositif de médiation entre adulte et enfant lecteur. *Aster*, 33, 215-241.
- Ballanger, F. (2004). Métamorphoses et enjeux du documentaire aujourd'hui. *Les cahiers du C.L.P.C.F.*, 10, 4-7.
- Ballanger, F. (2008). Les documentaires sont aussi de la littérature...de jeunesse. *Cahiers pédagogiques*, 462, 17-19.
- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-80.
- Boiron, V. (2012). Genres de discours, objets du monde et modes d'organisation des connaissances. *Recherches*, 56, 95-114.
- Bonnéry, S., Crinon, J. et Marin, B. (à paraître). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse en primaire ? Une enquête. *Spirales*, 55.
- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jamet, E. (2008). Peut-on concevoir des documents électroniques plus efficaces ? L'exemple des diaporamas. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58, 185-198.
- Klinkenberg J.-M. (2008). La relation texte-image. Essai de grammaire générale, *Bulletin de la Classe des Lettres, Académie royale de Belgique*, 6 (19), 21-79. Consulté le 14 novembre 2013 au [http://gemca.fltr.ucl.ac.be/docs/cahiers/20090128\\_Klinkenberg.pdf](http://gemca.fltr.ucl.ac.be/docs/cahiers/20090128_Klinkenberg.pdf).
- Moles, A. (1978). L'image et le texte. *Communication et langages*, 38, 17-29.