

CARACTÈRES 54

TRIMESTRIEL JUILLET 2016

ISSN 1377 3755

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL, RUE DU VILLAGE GRIS, 6 - 5300 SEILLES - BELGIQUE

DOSSIER SPÉCIAL : L'ALBUM AU PRIMAIRE

L'album postmoderne : un genre en voie de complexification

Graziella Deleuze

Mise en réseau d'albums autour du rapport entre le texte et l'image

Michaël Da Costa

**L'usage du tableau blanc interactif au service de l'inférence
Découverte et exploitation de l'album *Tricycle***

Isabelle Mary et Emilie Darge en collaboration avec Belinda Firmani

ABLF ASBL

Fondée en 1974 par Jean Burion †

ADMINISTRATEURS 2016 - 2018

Isabelle Collard
Graziella Deleuze
Marc Demeuse
Karine Dorcéan
Soledad Ferreira Fernandez
Anne Godenir
Geneviève Hauzeur
Nora Hocetied
Jean Husson
André Joachim
Jean Kattus
France Neuberg
Patricia Schillings
Marianne Vanesse

BUREAU EXÉCUTIF**Présidente**

Anne Godenir

Vice-présidente

Patricia Schillings

Président Honoraire

Jean Husson

Trésorière

Marianne Vanesse

Secrétaire

Isabelle Collard

Conception graphique - mise en page

Ti Malis (Karine Dorcéan)

SIÈGE SOCIAL :

Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles ablf@ablf.be

La revue *Caractères* publie des articles pratiques (didactique de la lecture – écriture) destinés aux enseignants et formateurs d'enseignants, du fondamental au supérieur, ainsi qu'aux animateurs et formateurs spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente des adultes. La revue publie également des articles de type scientifique : résultats de recherches récentes dans le domaine concerné ; articles exploratoires et théoriques ; débats et perspectives pour la recherche. Elle se veut ouverte aux débats et à l'expression d'idées et de propositions pour le développement d'une pédagogie de la langue écrite qui s'adresse au plus grand nombre, en milieu scolaire et extrascolaire. Les articles publiés dans *Caractères* ne reflètent pas nécessairement les opinions ou les options théoriques des responsables de l'Association ni de ses lecteurs. Les différentes contributions sont le fait de chercheurs, formateurs, enseignants, animateurs qui développent effectivement des outils, des activités, ou participent à des recherches sur la langue écrite, son enseignement et son apprentissage. Dans ce sens, les seuls textes d'opinions, s'ils ne sont pas étayés par une implication effective dans le domaine, ne peuvent être pris en considération par le comité de rédaction de la revue.

MANUSCRITS

Les contributions proposées seront d'une longueur de 15 pages maximum (notes, tableaux, et bibliographie inclus). Elles peuvent avoir fait l'objet d'une publication antérieure. Elles sont acceptées à l'adresse courriel ablf@ablf.be sous forme d'un fichier électronique word, accompagnées d'un résumé d'une longueur de 10 à 20 lignes, ainsi que d'une proposition de « chapeau » d'une ou deux phrases. Tous les articles soumis reçoivent dans les trois mois une réponse pour leur publication. La rédaction se réserve le droit de suggérer des modifications, d'ajouter ou de modifier le chapeau et des intertitres à l'article proposé.

DROITS DE RÉIMPRESSION ET DE PHOTOCOPIES

Toute réimpression d'article paru initialement dans *Caractères* devra recevoir l'autorisation préalable de l'Abf et sera faite aux conditions qu'elle fixera. Les traductions d'articles repris des publications de l'International Reading Association restent sous copyright de l'IRA, et leur réimpression doit donc recevoir la double autorisation de l'IRA et de l'Abf. Les membres de l'Abf peuvent photocopier les articles de la revue en nombre limité à des fins d'enseignement, avec mention bibliographique précise.

ÉDITO	5
L'ALBUM AU PRIMAIRE	
L'album postmoderne : un genre en voie de complexification	7
Graziella Deleuze	
Mise en réseau d'albums autour du rapport entre le texte et l'image	33
Michaël Da Costa	
L'usage du tableau blanc interactif au service de l'inférence	55
Découverte et exploitation de l'album <i>Tricycle</i>	
Isabelle Mary et Emilie Darge en collaboration avec Belinda Firmani	

Dans ce nouvel opus de *Caractères*, c'est l'utilisation de l'album dans les pratiques de littératie à l'école primaire qui est à l'honneur. Les trois articles, en sus de leur apport pédagogique, nous font découvrir de superbes albums, dont les nombreuses illustrations que nous avons choisi d'inclure vous donneront un aperçu. Ces trois contributions témoignent en outre de la richesse des collaborations entre formateurs-chercheurs en Haute École pédagogique et expérimentations menées sur le terrain par les (futurs) enseignants ; autrement dit, de la complémentarité entre la théorie et la pratique dont l'ABLF a fait sa ligne de conduite.

Le premier texte est signé par Graziella Deleuze, maître-assistante à la Haute École de Bruxelles/Defré. Théorique, il retrace l'évolution de l'album durant les dernières décennies. Si les premiers albums pratiquent la redondance entre les images et le texte, l'album moderne envisage un rapport de collaboration lorsque l'illustration apporte une information complémentaire au texte. Quant à l'album postmoderne, il peut s'amuser à créer des tensions, à distiller des contradictions entre les propos des personnages et les illustrations. L'article analyse également les contenus des albums. La littérature jeunesse d'aujourd'hui *aborde des thèmes jusque-là tabous qui n'étaient effleurés que très indirectement...* Elle le fait avec *tact, finesse, sensibilité, humour, avec une distance parfois poétique que l'image, souvent symbolique, contribue à installer*. Autre évolution mentionnée pour l'album postmoderne, l'apparition du narrateur-personnage qui favorise la sympathie, voire l'empathie des jeunes lecteurs. Enfin, l'article met en évidence une série de procédés de distanciation, véritables pratiques du second degré, très présents dans les albums contemporains : l'intertextualité lorsque le texte se réfère à un autre album, soit explicitement via des citations, soit implicitement par des allusions ou par la plongée d'un personnage de conte dans un nouveau contexte – l'hypertextualité lorsque le récit s'étale « *de tout son long* » sur un *texte source, ... en reprend les principaux épisodes en les détournant, en les transformant* – la transiconicité lorsque les mêmes procédés de détournement ou transformation s'observent au niveau des images, notamment quand les auteurs-illustrateurs introduisent et revoient les œuvres de peintres illustres.

À chaque étape de l'analyse, l'auteure apporte quantité de références d'albums relevant de l'un ou l'autre type, utilisant l'un ou l'autre procédé de différenciation. Outre la clarification des concepts, cet article est une véritable mine d'or pour qui cherche à se lancer dans l'aventure de la mise en réseau d'albums.

La mise en réseau d'albums, c'est justement le défi que s'est lancé Michaël Da Costa, instituteur primaire fraîchement diplômé de la HEB/Defré, pour structurer son approche de la littératie avec des élèves de troisième et quatrième primaire. Très pratique, il fait écho à l'article de Graziella Deleuze en nous proposant une description du dispositif qu'il a mis en œuvre dans le cadre de son travail de fin d'études, afin d'analyser avec ses élèves les différents rapports que peuvent entretenir le texte et

les illustrations. Les quatre albums découverts avec les élèves sont *Mon ballon* de Mario Ramos, qui a permis une analyse de la redondance entre les textes et images ; *Remue-ménage chez madame K* de Wolf Erlbruch pour le rapport de collaboration ; *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin pour le rapport de disjonction et enfin *Le code de la route* de Mario Ramos, album sans texte qui a permis, via une activité de création de texte, la mise en pratique des savoirs acquis sur les différents rapports texte/image lors des lectures précédentes.

L'auteur décrit son dispositif en précisant le mode d'organisation (lecture/découverte en grand groupe, cercles de lecture, etc.) et en rapportant les questions qu'il a posées aux élèves ainsi que leurs réactions orales et écrites.

Le troisième article est proposé par Isabelle Mary et Emilie Darge, institutrices en 1^{re} et 2^e années primaires, avec la collaboration de Belinda Firmani, maitre-assistante à la Haute École Robert Schuman¹. Les deux enseignantes ont expérimenté l'utilisation du tableau blanc interactif pour découvrir avec leurs élèves l'album *Tricycle* d'Olivier Douzou. Leur objectif était d'exploiter au maximum les possibilités d'inférence qu'offre cet album. L'article commence par en décrire finement le contenu et ses possibilités d'exploitation. Le rapport texte-image y fonctionne dans un rapport de complémentarité qui oblige le jeune lecteur à faire des liens entre son expérience de vie et les indices fournis par l'illustration et le texte.

L'article rapporte fidèlement le contenu des échanges entre les enseignantes et les élèves lors de la découverte des différentes pages de l'album. Complété par l'apport plus théorique de Belinda Firmani, il souligne les bénéfices de l'usage du tableau blanc interactif dans la construction collective du sens. Favorisant l'interactivité entre l'enseignant et les élèves ainsi qu'entre les élèves, le TBI garde trace des interactions et offre une occasion aux élèves mais aussi aux enseignantes, de se familiariser à l'utilisation des outils numériques ...

Bonne lecture !

■ L'ABLF

¹ Cette contribution a fait l'objet d'une communication lors de la journée d'échanges organisée par l'ABLF en collaboration avec la Haute École Robert Schuman le 22 octobre 2014.

L'album postmoderne: un genre en voie de complexification¹

■ *Graziella Deleuze, maitre-assistante à la Haute École de Bruxelles (Defré)*

Le récit de fiction se présentant sous forme d'album, support de lecture par excellence des classes du primaire, se distingue des autres productions littéraires par deux caractéristiques essentielles: d'une part, la double narration, une narration assurée par l'image, le «visible», et une autre assurée par le texte, le «lisible» et, d'autre part, l'articulation entre le texte et l'image, chacun assumant sa fonction en collaboration avec l'autre. «Ce qui me semble définir l'album, ce sont les multiples interactions possibles du narrateur visuel et du narrateur verbal». (Nières-Chevrel, 2003: 75). Or les auteurs d'albums contemporains ou «postmodernes²» (Terwagne, 2011: 6) sont en train de renouveler le genre en explorant des chemins narratifs réservés jusqu'ici à la littérature pour lecteurs adultes. Nous tenterons, dans ces quelques pages, de démontrer la singularité de cet album postmoderne en examinant ce dernier sous quatre aspects: le rapport image-texte, les thèmes, l'apparition d'un narrateur-personnage, les procédés de distanciation que sont la transtextualité (et la transiconicité), la mise en abyme et les métalepses.

1. LE RAPPORT IMAGE-TEXTE

Dans l'album contemporain, «les images rompent délibérément avec la fonctionnalité pédagogique. Face aux images dénotatives, copies du réel et supports d'apprentissage,

¹ Cet article a été publié dans *Enjeux 88*, Automne-hiver 2014, pp. 21-48. Nous le reproduisons dans son intégralité, agrémenté de quelques illustrations.

² Le caractérisant *postmoderne* désigne moins, on le verra, une étape chronologique qu'une série de caractéristiques propres à l'album contemporain.

émerge une image inattendue, aux nombreuses résonances symboliques» (Van der Linden, 2006: 17). En effet, si la fonction «illustrative» de l'image et le rapport de redondance entre celle-ci et le texte ne sont pas absents des albums postmodernes, la relation entre le message verbal et le message iconique a évolué vers une relation de collaboration-complémentarité, voire de disjonction, à des degrés divers. Or cette relation relevait exclusivement de la redondance dans les premiers albums et les albums modernes.

L'œuvre de Tomi Ungerer est représentative de cette évolution : dans son premier ouvrage, *Les Trois Brigands* (1961, tr. fr. 1968), l'image était encore très dénotative. Trente ans plus tard, dans *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* (1999), l'image apporte un complément d'informations. En effet, Ungerer y raconte l'histoire d'un ours en peluche arraché à son compagnon de jeu, David, un petit garçon allemand de confession juive. Cet ours, malmené par la guerre, sauvera la vie d'un soldat américain noir qui, de retour aux États-Unis, le ramènera à sa petite fille, Jasmine. Ungerer montre, par l'image, l'endroit où vit Jasmine et sa famille. Rien n'est dit sur ce lieu de vie dessiné avec réalisme : nous voyons la petite jouer avec son ours en peluche dans une pièce où cohabitent le lit de son jouet, le linge que la maman fait sécher et le repas qui cuit sur le feu. L'image suggère donc une promiscuité du lieu de vie. Le Lecteur Modèle (Eco, 1979, 1996), le lecteur attentif et cultivé, comprend qu'on nous décrit l'habitat des ghettos noirs américains. Quelques pages plus loin, une illustration montre une vieille femme fouillant les poubelles avec, à l'arrière-plan, une publicité «Enjoy your life: happy cola». Le contraste entre cette réclame pour une boisson sucrée, qui propose de profiter de la vie, et cette femme, obligée de se contenter de déchets pour survivre, met en lumière l'inégalité sociale qui sévit dans l'après-guerre, aux États-Unis. Bref, ces informations ne sont pas indispensables pour comprendre l'histoire mais elles apportent des éclairages sur le contexte social des années cinquante d'un pays qu'Ungerer connaissait bien.

Par ailleurs, en se libérant de sa fonction purement figurative, l'image est elle-même devenue un support de lecture «proliférant», pour reprendre le qualificatif que Tauveron accordait aux textes (Tauveron, 1999) : son observation peut donner lieu à des interprétations diverses car beaucoup d'images évoquent plutôt qu'elles ne «disent», elles donnent à voir plutôt qu'elles ne montrent. Dans l'album *En 2000 trop loin* (2009), de Rascal, où un petit garçon raconte sa difficulté de vivre loin de son papa en prison, chaque illustration, qui occupe une pleine page, suggère un univers fermé et ouvert à la fois : l'oiseau tatoué sur l'épaule de son papa, une fenêtre au-dessus d'un radiateur, le ciel au-dessus du mur de la prison... Ces images sont-elles le reflet de l'imaginaire de l'enfant qui raconte ? Évoquent-elles l'espoir d'une vie libre après l'incarcération ? Elles contribuent, en tout cas, à créer un climat à la fois doux et triste.



Figure 1. *En 2000 trop loin* (2009), de Rascal

En outre, une disjonction entre l'image et le texte peut provoquer l'ironie du propos. Cette ironie est une caractéristique de ce langage de l'album du XXI^e siècle. « Si le comique n'est pas l'apanage de l'album contemporain, en revanche l'ironie à l'œuvre dans ces ouvrages semble bien être le signe d'une époque particulière ». (Connan-Pintado, Escarpiot, Gaiotti, 2008 : 312-313). Cette ironie se marque plus particulièrement quand la narration est prise en charge par un narrateur-personnage. Dans ce cas, elle peut soit provoquer un effet comique, par la contradiction entre les propos tenus et ce que donne à voir l'image (*Balthazar!* (2001), *Mon chat le plus bête du monde* (2012)), soit interpeler sur les manières différentes dont des personnages vivent une même réalité, comme dans *Une histoire à quatre voix* (1998), d'Anthony Browne. Dans *l'Afrique de Zigomar* (1990), de Philippe Corentin, où la narration est assurée par un narrateur-auteur, « l'ironie pourrait se définir comme une tension entre l'image et le propos de certains des personnages » (Gaiotti, 2007 : 76). Le merle Zigomar est persuadé d'emmenner ses amis, Pipioli le souriceau et la grenouille, vers les terres d'Afrique alors que l'image semble indiquer qu'il vole en direction du pôle nord. Zigomar rassure ses coéquipiers en leur montrant ce qu'il pense être un éléphant avec ses défenses, alors que nous, spectateurs, voyons un morse... et rions à ses dépens.

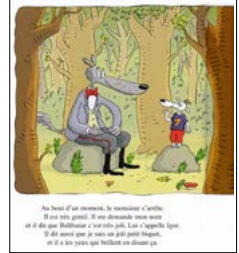


Figure 2. *Balthazar!* (2001), de G. de Pennart

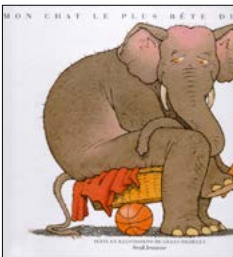


Figure 3. *Mon chat le plus bête du monde* (2004), de G. Bachelet

Figure 4. L'Afrique de Zigomar (1990), de Ph. Corentin, récit assuré par un narrateur-auteur



L'album contemporain est donc devenu incompréhensible si l'image n'est pas observée par les enfants, contraignant parfois le lecteur à une manipulation verticale de l'ouvrage pour une lecture de haut en bas, comme dans *Plouf!* (1991), de Philippe Corentin, ou dans *Le monde à l'envers* (1995), de Mario Ramos, deux ouvrages où l'originalité de la mise en page est au service du sens de l'album.

Enfin, «l'importance de l'image au regard de la narration devient même si déterminante que certains ouvrages pour la jeunesse se composent exclusivement d'images sans texte et fonctionnent narrativement de manière efficace» (Prince, 2010 : 170). C'est le cas, entre autres, pour *Le code de la route* (2010), *Quand j'étais petit* (1997), de Mario Ramos, et *La porte* (2008), de Michel Van Zeveren. C'est, selon nous, une étape fondamentale dans l'histoire de ce genre qui s'affranchit du conte dont le texte de l'album était l'héritier. Le conte se lisait oralement ; la lecture de l'album peut toujours être oralisée mais l'accès à l'image fait désormais partie de sa lecture ; il est devenu un objet-livre à manipuler, à regarder autant qu'à lire.

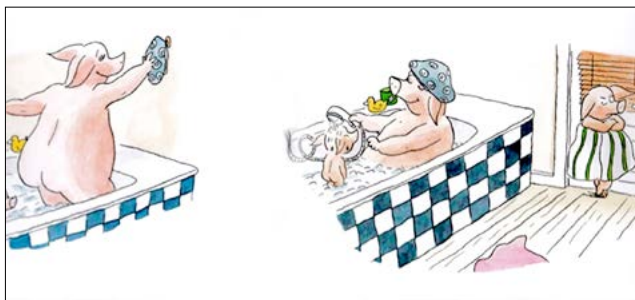


Figure 5. Album sans texte : La porte (2009), de M. Van Zeveren

2. LE CONTENU, LES THÈMES

L'album pour la jeunesse est un fourre-tout polymorphe car, à la variété des formes et des contenus, s'ajoute l'encyclopédisme des questions abordées. En effet, aujourd'hui, la littérature pour la jeunesse parle de tout, dépassant peut-être le clivage séculaire qui la caractérisait, entre les deux pôles de l'édification et du divertissement. Reflet d'une époque et d'une société, elle aborde frontalement

des thèmes jusque-là tabous qui n'étaient effleurés que très indirectement ; et l'album se fait le miroir privilégié de cette évolution, en la montrant à travers l'image. (Escarpit, Connan-Pintado, Gaiotti, 2008 : 316-317)

En effet, l'album contemporain ne connaît pas l'autocensure thématique. Ses auteurs n'écartent aucun sujet politique, psychologique, éthique ou sociologique : la mort (*Au revoir Blaireau*, en 2010, de Suzan Varley, *Bonjour madame La Mort*, en 1997, de Jean-Charles Sarrazin et Pascal Teulade, *Nos petits enterrements*, en 2006, de Ulf Nilsson et Eva Eriksson, *Moi et rien*, de Kitty Crowther, en 2000, *Dans les yeux d'Henriette*, de Virginie Jamin, en 2002) ; le divorce (*C'est un papa*, de Rascal et Louis Joos, en 2001, *Le jour de papa* de Bo R. Holmberg et Eva Eriksson, en 2006) ; l'homosexualité (*Plus tard je me marierai avec Anna*, de Thierry Lenain et Mireille Vautier, en 1992), la compétition débridée (*Prem's, deu'z, troi'z*, de Michel Van Zeveren, en 2010) ; les sans papiers (*Sans papiers* de Rascal, Cendrine Jenin et Jean-François Martin, en 2012³) ; l'adoption (*Moun*, de Rascal et Sophie, en 1995), l'adoption par une femme seule (*Ma mère est une sorcière*, de Rascal et Neil Desmet, en 2007) ; le multi- ou pluriculturalisme (*Flix*, de Tom Ungerer, en 2000, *On n'aime pas les chats*, de François David et Géraldine Alibeu, en 2006, *Luc, Ahmed et saint Nicolas*, de Wolfgang Bittner et Ursula Kirchberg, en 1999) ; la Shoah (*Otto, autobiographie d'un ours en peluche*, de Tomi Ungerer, en 2001, *L'Étoile d'Erika*, de Ruth Van der Zee, en 2003, *Grand-Père*, de Gilles Rapaport, en 1999, *Les arbres pleurent aussi* de Irène Cohen-Janca et Maurizio A.C. Quarello, en 2009) ; les sans abris (*Les petits bonshommes sur le carreau*, d'Olivier Douzou, en 1999) ; l'inégalité sociale (*Une histoire à quatre voix*, en 2000, *L'Autre histoire*, en 2009, d'Anthony Browne, *Allumette*, en 1997, de Tomi Ungerer), le pouvoir totalitaire (*Nuno, le petit roi*, en 2000, et *Le petit Guili*, en 2013, de Mario Ramos), etc.

La qualité littéraire de l'album contemporain réside précisément dans sa capacité à aborder ces sujets avec tact, finesse, sensibilité, humour, avec une distance parfois poétique que l'image, souvent symbolique, contribue à installer. Selon nous et, nous nous distancions en cela des propos d'Escarpit *et al*, le traitement de ces thèmes n'a rien de « frontal » ; il se fait, au contraire, de manière oblique, élégante, discrète, par petites touches. Pour nourrir la réflexion de leur destinataire tout en évitant un propos péremptoire, les auteurs usent de métaphores verbales et iconiques : une vieille dame qui rapetisse en même temps que grandit le petit garçon à qui elle raconte des histoires, des fleurs qui se fanent, des jardins qui renaissent au printemps... autant d'images qui suggèrent que la mort est une étape du cycle de la vie.

Rascal, un des auteurs les plus engagés au sens politique, propose des fins ouvertes où le lecteur est invité à conclure lui-même le récit. L'album postmoderne bouscule l'enfant mais lui laisse son libre arbitre dans les réponses proposées, il « invite à

3 Ouvrage que la maison d'édition l'École des Loisirs a refusé de publier.

penser sans porter à croire» (Dumortier, Dispy, 2006: 87). Les dénouements envisagent des solutions qui ne sont ni simples ni rapides : Blaireau est mort et ne reviendra pas mais les animaux comprennent qu'ils le font vivre à chaque fois qu'ils adoptent un comportement qu'il leur a appris. Leur deuil durera tout l'hiver et fondra comme la neige au printemps. Parfois le dénouement de l'histoire n'apporte pas de réponse et laisse à penser que grandir, c'est admettre qu'il n'y ait pas toujours une réponse à une question existentielle.

En somme, l'album postmoderne réussit ce pari, difficile vu la jeunesse de son public, de divertir sans renoncer à faire réfléchir et d'éviter d'être moralisateur, dépassant ainsi le clivage manichéen de l'édification et du divertissement.

3. APPARITION DU NARRATEUR-PERSONNAGE

Alors que les auteurs des premiers albums et des albums modernes donnaient la parole exclusivement à un narrateur n'appartenant pas au monde de l'histoire, certains narrateurs d'albums postmodernes sont des personnages évoluant dans le monde interne du récit. Si les narrateurs-auteurs restent largement majoritaires, les albums présentant un narrateur-personnage ne sont pas rares pour autant. Citons quelques ouvrages : *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* (1999), de Tomi Ungerer, *Je suis revenu* (2000), *Balthazar!* (2001), *L'Autre* (2007), de Geoffroy de Pennart, *J'ai un problème avec ma mère* (1983), de Babette Cole, *Comme mon père m'a appris* (2009), *En deux mille trop loin* (2009), de Rascal, *Le voyage d'Oregon* (1993), *Marilyn Rouge* (2009), de Rascal et Louis Joos, *Sans papiers* (2012), de Rascal, Cendrine Genin, Jean-François Martin, *Mon ami Jim* (1996), *Moi et Rien* (2000), de Kitty Crowther, *Mon chat le plus bête du monde* (2012), de Gilles Bachelet...

Cette apparition d'une « nouvelle voix narrative » dans l'album postmoderne permet au jeune lecteur de s'identifier à un narrateur qui est soit son double (un enfant), soit un animal (un loup, un chien, un chevreau), soit un jouet (un ours en peluche). Cette identification provoque un sentiment de sympathie voire d'empathie vis-à-vis du sujet narratif racontant : comment ne pas être touché, en effet, par les propos d'une petite fille qui raconte comment, malgré son acculturation exemplaire à la société française, elle est reconduite à l'aéroport par des policiers venus la chercher... le jour de la photo de classe (*Sans papiers*, 2012).

4. LES PROCÉDÉS DE DISTANCIATION : LA TRANSTEXTUALITÉ ET LA TRANSICONICITÉ

On ne peut parler des albums postmodernes sans évoquer ces jeux de connivence que certains auteurs tentent d'installer avec leurs lecteurs. Un nombre non négligeable d'albums sont, en effet, de véritables « palimpsestes », selon la formule consacrée de Genette (1982). Si cette « littérature au second degré » (Genette, 1982 : 558) est une pratique ancienne, en matière d'albums pour enfants, ce phénomène est nouveau et pour cause : il implique que le lecteur dispose d'une certaine culture, et pas seulement littéraire.

Les réécritures de contes sont si nombreuses dans le champ de la littérature de jeunesse que le jeune lecteur contemporain risque fort d'être confronté à des œuvres secondes avant même d'avoir rencontré les textes sources dont elles s'inspirent. Si le phénomène n'est pas nouveau, il semble connaître une expansion à partir des années 1970, et s'inscrit dans les courants post-modernistes qui, dans des domaines aussi variés que l'architecture, les arts plastiques et la danse, revisitent les œuvres du passé pour en donner une version détournée et souvent parodique. (Connan-Pintado, 2008 : 357)

Pour évoquer ces jeux de reprise, nous utiliserons le terme de *transtextualité* dans le sens hyperonymique que lui confère Genette c'est-à-dire « tout ce qui met le texte en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (Genette, 1982 : 7). À l'intérieur de cet ensemble, comme Genette et comme Piégay-Gros (1986 : 45), nous distinguerons deux types de relation transtextuelle : l'*intertextualité* et l'*hypertextualité*. Par le premier terme, nous désignerons

une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, par la présence effective d'un texte dans un autre. Sous sa forme la plus explicite et la plus littérale, c'est la pratique traditionnelle de la citation (avec guillemets, avec ou sans référence précise) ; sous une forme moins explicite et moins canonique, celle du plagiat, qui est un emprunt non déclaré, mais encore littéral ; sous forme encore moins explicite et moins littérale, celle de l'allusion, c'est-à-dire d'un énoncé dont la pleine intelligence suppose la perception d'un rapport entre lui et un autre auquel renvoie nécessairement telle ou telle de ses inflexions. (Genette, 1982 : 8)

Enfin, nous utiliserons le terme *hypertextualité* pour désigner, comme le fait le théoricien du récit, « toute relation unissant un texte B (que j'appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, *hypotexte*) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire » (*Ibidem* : 13), ce que Piégay-Gros appelle une « relation de dérivation » (Piégay-Gros, 1986 : 45)

Pour tenter une clarification modeste plutôt qu'une classification, nous avons établi des degrés de transtextualité à l'intérieur de ces deux grandes catégories que sont l'intertextualité et l'hypertextualité. Nos critères ont été, d'une part, l'espace qu'occupe cette transtextualité dans l'album, et, d'autre part, le degré de lisibilité du récit en cas de non-repérage du texte source. Précisons d'emblée que certains albums cumulent des degrés différents de transtextualité et que les étiquettes sont, par essence, fort exigeuses pour contenir des libertés artistiques.

4.1. DEGRÉ 1 DE TRANSTEXTUALITÉ OU L'INTERTEXTUALITÉ - CITATION

Le degré 1 de transtextualité serait la forme d'intertextualité que Genette désigne par la citation, à savoir une intertextualité courte, explicite, placée le plus souvent dans

le paratexte, et comportant des marques typographiques (guillemets, caractères italiques, références).

Comme exemples d'albums relevant de ce degré, citons *Marilyn Rouge* (2009) et *Le voyage d'Oregon* (1993), de Rascal et Louis Joos. Dans le premier, un extrait d'une lettre de Rimbaud est placé en exergue⁴ tandis qu'un extrait du poème «Le ciel est par-dessus le toit», du recueil *Sagesse* (1881), est cité par un des protagonistes du récit, l'enfant, qui sensibilise son oncle, chauffeur routier, à la poésie au cours d'un voyage initiatique qu'ils accomplissent ensemble. Dans le second, le poème *Sensation* (1870), de Rimbaud, est placé intégralement en épigraphe de l'ouvrage.

L'épigraphe, cette citation placée en exergue d'un livre ou d'un chapitre, manifeste parfaitement cette attente d'une lecture qui donne sens à l'intertexte. [...] L'épigraphe suppose donc une lecture rétrospective et implique fortement le lecteur qui doit activement participer à l'élaboration du sens de l'œuvre. (Piégay-Gros : 100)

Dans les albums cités, il n'y a pas de travail de repérage à accomplir puisque la référence est explicitement mentionnée. L'épigraphe suggère l'esprit de l'œuvre, sa thématique, voire sa signification : le vent de la liberté, les voyages dans les mots et dans l'espace font grandir. La participation active du lecteur à l'élaboration de sens, à partir de cette épigraphe, est bien sûr la bienvenue mais ne nous paraît cependant pas indispensable. Lue rétrospectivement, lors de l'analyse de l'œuvre, la citation peut en affiner ou en justifier la signification. Mais son passage sous silence n'est pas préjudiciable à la compréhension du texte. Nous la voyons plutôt comme «une invitation à la compréhension, à l'interprétation et à la relecture» (Piégay-Gros : 102).



Figure 6. *Le voyage d'Oregon* (1993), de Rascal et L. Joos où le poème *Sensation* (1870), de Rimbaud, est placé intégralement en épigraphe de l'ouvrage.

4 4 Une lettre adressée à Georges Izambard et datant de novembre 1870.

4.2. DEGRÉ 2 DE TRANSTEXTUALITÉ OU L'INTERTEXTUALITÉ - ALLUSION

Dans ce degré 2, nous plaçons tous les albums qui font allusion à d'autres textes littéraires, sans qu'aucune marque de la citation ne soit visible et qui pratiquent ce que nous avons appelé « l'intertextualité gratuite », à savoir l'allusion à des œuvres dont le repérage n'est pas essentiel à la compréhension de la signification du texte. On peut d'ailleurs se demander dans quelle mesure ces allusions ne sont pas des « clins d'œil » destinés aux adultes. Le lecteur qui ne les identifierait pas peut poursuivre sa lecture mais passera à côté de certains effets comiques du texte.

Ainsi, dans *Pauvre Verdurette* (1993), de Claude Boujon, nous lisons d'abord une allusion à la fable de La Fontaine, *La grenouille qui voulait se faire plus grosse que le bœuf* (1668, éd. 1971 : 35-36) : « Les grenouilles ne s'intéressaient plus aux bovidés depuis longtemps. Elles connaissaient toutes par cœur l'histoire racontée cent fois de cette arrière, arrière, arrière-grand-mère qui voulait se faire aussi grosse que le bœuf et qui finit si mal » (Boujon, 1993 : 9). Si la référence au texte source n'est pas explicite, le syntagme nominal « l'histoire racontée cent fois » indique néanmoins la présence d'un texte ayant existé sous forme orale ou écrite. On peut parler de « rappel explicite du texte auquel il est fait implicitement référence » (Piégay-Gros, 1996 : 55). Une autre allusion est, comme la précédente, « gratuite » : « Sa sixième rencontre



fut un tracteur. Il était grand, il était beau, il sentait bon le moteur chaud » (Boujon, 1993 : 24). Seul l'adulte y reconnaîtra une phrase extraite d'une chanson interprétée par Edith Piaf, en 1936, et reprise par Serge Gainsbourg, en 1987. *Pauvre Verdurette* comporte d'autres allusions beaucoup plus invasives sur lesquelles nous reviendrons lorsque nous détaillerons le degré 4, preuve qu'un même album peut jongler avec différentes formes de transtextualité.

Figure 7. *Pauvre Verdurette* (1993), de Claude Boujon

Enfin, dans *Je suis revenu* (2000), de Geoffroy de Pennart, le loup-narrateur est à la recherche de ses anciennes proies... qui ont toutes disparu. En approchant d'une rivière, il dit : « J'espérais que l'agneau serait toujours là en train de rêvasser mais pas de gigot, rien que des chênes et des roseaux ». Nous pouvons y déceler, d'une part, l'allusion à un titre des *Fables* de La Fontaine, *Le chêne et le roseau* (1668, éd. 1971 : 51-52), et à l'incipit de la fable *Le loup et l'agneau* : « un agneau se désaltérait dans le courant d'une onde pure ; Un loup survient à jeun qui cherchait aventure et que la faim en ces lieux attirait. » (1668, éd. 1971 : 44).

Dans ce que nous avons identifié comme degré 2, nous sommes en présence d'albums qui font référence à des textes sans jamais citer ces derniers. Ne pas repérer ces références n'est nullement préjudiciable à la compréhension du récit. Elles ne sont que de petits cailloux semés sur les chemins de la littérature et font l'agrément de la marche.

4.3. DEGRÉ 3 DE TRANSTEXTUALITÉ OU L'INTERTEXTUALITÉ-PERSONNAGES

Nous plaçons, dans cette catégorie, les albums qui convoquent les personnages des contes ou des fables en les désignant explicitement par leur nom mais en les mettant en scène dans un contexte narratif différent de celui dont ils sont issus. Le degré 3 se justifie par le fait que nous sommes au-delà des clins d'oeil et de « l'intertextualité gratuite ». Nous ne sommes plus très loin de l'hypertextualité mais nous n'y sommes pas encore. En effet, il ne s'agit pas de reprendre les différents épisodes d'une histoire source pour les traiter autrement mais d'appeler à la barre des témoins ou acteurs d'une ou de plusieurs histoires et de leur faire vivre de nouvelles aventures. En fait, plutôt qu'à une véritable transformation d'un texte source, nous assistons à un jeu stylistique de convocation de figures célèbres. La méconnaissance de ces textes cachés sous le nouveau peut entraîner la perte d'une des significations du texte.

Dans *Le loup est revenu* (1994), *Je suis revenu* (2000), les auteurs mettent en scène des personnages qui ont eu des soucis avec le loup : Pierre, le Petit Chaperon rouge, la chèvre, l'agneau, les trois petits cochons. Dans *C'est moi le plus beau* (2006), *C'est moi le plus fort* (2001), de Mario Ramos, l'échantillon de personnages s'élargit à Blanche-Neige et aux sept nains ; dans *Le code de la route* (2010), de Mario Ramos, et *Le loup sentimental* (1998), de Geoffroy de Pennart, il s'élargit au Petit Poucet. Dans *Le plus malin* (2011), de Mario Ramos, les trois ours font aussi leur apparition. Par ailleurs, la fonction de cette convocation n'est pas seulement de provoquer un effet comique, elle est aussi souvent au service des valeurs défendues par l'auteur : dans *Le loup est revenu*, les animaux comprennent que s'ils font preuve de solidarité, ils viendront à bout de leur prédateur.



Figure 8. *Le loup est revenu* (1994), de Geoffroy de Pennart

Dans *Prem's, deu'z, troi'z* (2010), de Michel van Zeveren, un lièvre met une tortue au défi, persuadé qu'il a tiré les leçons de l'expérience de son congénère de la fable de La Fontaine : « Je vais lui montrer qu'on n'est pas dans la fable » (2010 : page non numérotée). L'allusion et la convocation des personnages s'arrêteront là : l'histoire proposera une réflexion sur l'absurdité de l'obsession de la compétition.

Citons enfin *Le loup conteur* (2004), dans lequel le loup, le personnage principal, s'étonne de l'absence de réaction des animaux de la ferme alors qu'il manifeste clairement son intention de les dévorer. Très vexé, il fait référence à son passé de prédateur et leur dit : «vous ne voyez pas que je suis le grand méchant loup ?» Face aux animaux alphabétisés qui, dorénavant, n'auront plus peur de lui, le loup prend pleinement conscience de sa démythification en cours...

4.4. DEGRÉ 4 DE TRANSTEXTUALITÉ – L'HYPERTEXTUALITÉ ET SES INTENTIONS OU EFFETS PARODIQUES

Nous atteignons cette fois la couche de l'hypertextualité qui peut prendre des formes diverses. La parodie, selon Genette, « emprunte le style d'un texte pour composer dans ce style un autre texte, traitant un autre objet, de préférence antithétique ». (Genette, 1982 : 23) Pour élargir les limites de cette définition, nous avons donc eu recours au syntagme nominal « les intentions et effets parodiques » pour désigner ce que Tauveron appelle la « transformation par imitation et déformation qui procède d'une intention ironique ou satirique » (Tauveron, 2002:59). Ce degré 4 de transtextualité se définit, selon nous, par son caractère invasif. Sorte de « transtextualité filée », elle affecte l'ensemble du récit, c'est-à-dire l'histoire et la narration. Il ne s'agit plus de glisser une citation, de mettre en scène un ou des personnage(s) connus(s) dans un autre contexte. C'est tout le récit qui s'étale « de tout son long » sur un texte source, qui en reprend les principaux épisodes en les détournant, en les transformant. Un travail de décryptage sera cette fois indispensable pour accéder à la signification du texte.

Nous plaçons d'abord dans cette catégorie ce que Tauveron, à la suite de Genette, appelle « les continuations », à savoir, non pas une continuation posthume d'une œuvre inachevée mais bien « les albums qui prolongent, généralement sur le mode parodique, des histoires connues au-delà de leur clôture » (Tauveron, 2002 : 62).

La revanche des trois ours (1998, tr. fr. 2004), de Gwyneth Williamson et Alan Mac Donald, en est un exemple. Le titre indique clairement qu'il est question de prendre une *revanche* et donc d'écrire la suite du feuilleton précédent. Le lecteur ne peut comprendre, en effet, l'acharnement des trois ours à mettre en désordre, ce qu'ils pensent être, la maison de Boucle d'or que s'il connaît le texte source. *Allumette* (2008), de Tomi Ungerer, relève de cette même sous-catégorie d'hypertextualité. Le début est assez semblable à l'histoire de *La petite fille aux allumettes* (1845) d'Andersen, mais là où le conteur danois terminait son récit en faisant mourir de froid et de faim sa pauvre héroïne, Ungerer lui accorde la chance de pouvoir rebondir.

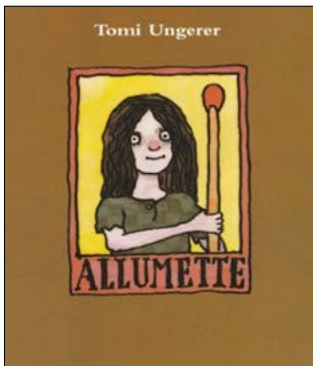


Figure 9. *Allumette* (2008), de Tomi Ungerer

Dans ce degré 4, nous trouvons tous les albums contemporains qui mettent en scène des petites filles qui ressemblent au Petit Chaperon rouge mais qui sont en voie d'émancipation. Dans *Mademoiselle sauve-qui peut* (1999), de Philippe Corentin, l'incipit relève pratiquement du plagiat de Perrault à un mot près : « Il était une fois une petite fille, la plus *espiègle* qu'on eût pu voir » (Corentin, 1999 : 7). Cet incipit scelle le pacte de lecture (Jouve 2010 : 17-18) signé entre l'auteur et le Lecteur Modèle (Eco, 1979, 1996) : cette petite fille pourrait être moins naïve que le Petit Chaperon rouge. Le lecteur qui n'a pas reconnu l'incipit du texte source de Perrault bénéficiera d'une séance de rattrapage un peu plus loin grâce à une série d'indices, implicites d'abord (à la page 12, Mademoiselle Sauve-qui-peut est envoyée chez sa grand-mère par sa mère excédée), et explicites ensuite :

« Non, mais, dis-donc le loup, tu crois que je ne sais pas faire la différence entre un loup et une mamie ? Allez, ouste ! Hors d'ici ! » « Allez, zou ! Dehors ! Et plus vite que ça ! Il veut que je m'énerve en vrai, le loup ? Il me croit aussi bête que le Petit Chaperon rouge ou quoi ? » (Corentin, 1999 : 24-25)



Il était une fois une petite fille, la plus espiègle qu'on eût pu voir.



« Allez, zou ! Dehors ! Et plus vite que ça ! Il veut que je m'énerve en vrai, le loup ? Il me croit aussi bête que le Petit Chaperon rouge ou quoi ? »

Figures 10-11. *Mademoiselle sauve-qui peut* (1999), de Philippe Corentin

Dans *Chapeau rond rouge* (2005) et *Le retour de Chapeau rond rouge* (2011), de Geoffroy de Pennart, les titres et l'incipit installent ce pacte de connivence : « Il était une fois une petite fille qui vivait avec ses parents à l'orée de la forêt. Comme elle ne quittait jamais le chapeau rond et rouge que lui avait offert sa grand-mère, on l'avait surnommée Chapeau rond rouge » (de Pennart, 2005, 2011 : pages non numérotées).

Par ailleurs, nous pourrions aussi citer l'album *Pauvre Verdurette* (1993), de Claude Boujon, déjà présenté précédemment, où l'intrigue tourne autour des histoires de grenouilles qui se transforment en princesses : « on racontait qu'une de leurs cousines, dans un marais du nord, s'était transformée en princesse grâce à un baiser donné par un prince charmant » (Boujon, 1993 : 15). Toute la quête de Verdurette consistera à rechercher celui-ci pour espérer recevoir un baiser et se transformer en princesse. Aux dernières pages, très déçue, « Verdurette rejoignit sa mère et confia à ses compagnes : « on n'embrasse plus les grenouilles de nos jours ! » » (*Ibidem* : 35-36).

Enfin, citons les albums *Le loup, la chèvre et les 7 chevreaux* (2005), de Geoffroy de Pennart, et *Les trois petites cochonnes* (1999), de Frédéric Stehr, qui sont de véritables parodies: les péripéties du synopsis de l'hypotexte sont gardées mais détournées. Dans le second, la référence à l'hypotexte est explicite dès l'incipit: «tout le monde connaît l'histoire des 3 petits cochons. Oui, mais connaissez-vous l'histoire des trois petites cochonnes?» (Stehr, 1999: 6). Leur mère leur donne à toutes les trois un sac d'argent et les somme de trouver le meilleur mari possible, ce qui entraîne leur départ de la maison familiale et le début de leur quête, comme dans une version des Trois petits cochons où la mère est le destinataire de la quête. On retrouve, ensuite, les trois maisons de paille, de bois et de brique mais leur ordre d'apparition est inversé et pour cause: l'élément de résolution consiste en la capture du loup par la troisième petite cochonne, la plus futée et la moins superficielle, qui a réussi à attirer le loup dans sa maison de paille. Les deux autres cochonnes qui se sont fait construire, pour la première, une belle villa en briques, pour l'autre, une maison en bois, se sont fait manger par un loup déguisé en cochon qui leur semblait pourtant «poli et riche» (*Ibidem*: 13), «beau et robuste» (*Ibidem*: 17). La capture du loup vaudra à la troisième petite cochonne de disposer d'un large éventail de maris potentiels, la dernière image de l'album montrant, en effet, une file de cochons venus, avec un cadeau, présenter leurs hommages à cette impressionnante cochonne.



Figure 12. Les trois petites cochonnes (1999), de Frédéric Stehr

On l'aura compris, «l'inversion des situations entraîne l'inversion des valeurs, et reflète l'air du temps, comme l'émergence des mouvements féministes» (Connan-Pintado, 2008: 359). «La source n'est pas seulement le principe fondateur et nourricier de l'œuvre, elle est l'empreinte de valeurs et de significations nouvelles» (Piégay-Gros, 1996: 38).

L'effet parodique fait parfois passer d'une catégorie à une autre, par exemple d'un conte merveilleux à un récit policier. Ainsi, dans *John Chatterton détective* (1993), d'Yvan Pommaux, l'allusion au Petit Chaperon rouge est suggérée par quelques indices: «Une disparition... Une fille en rouge... Une grand-mère... Ça rappelle cette sombre histoire où la fille et la grand-mère sont mangées par un loup». (Pommaux, 1993: 13). Cependant, des indices verbaux («je connais la vieille dame qui habite ici: elle est partie en voyage organisé dans les îles Crocodiles (*Ibidem*: 15)») et iconiques

(vêtements, voiture) marquent la prise de distance avec l'hypotexte et indiquent un cadre spatio-temporel contemporain.

Quel est le point commun entre toutes ces œuvres citées et regroupées dans cette quatrième catégorie? Elles sont toutes dérivées d'une œuvre antérieure et leur lecture se complexifie dans la mesure où l'intention de l'auteur est inaccessible s'il n'y a pas une connaissance du texte source. C'est incontestablement une tendance de l'album contemporain... qui pose évidemment question.

Auprès de spécialistes du conte, d'abord: Connan-Pintado y voit un «traitement iconoclaste qui ferait perdre au conte sa spécificité» (Connan-Pintado, 2008: 360). «Les manipulations génériques auxquelles ils [les auteurs de contes détournés] le [le conte] soumettent mettent en péril ses principales caractéristiques» (Connan-Pintado, 2009: 44). Nous ne partageons pas cette analyse: les auteurs contemporains pratiquent une transformation qui relève essentiellement de la parodie, parfois du travestissement mais jamais d'une charge ou d'un pastiche (Genette, 1982: 40-41). Il s'agit plutôt, selon nous, d'un hommage...

Ce terme [hommage] qualifie assez bien le régime non satirique de l'imitation qui ne peut guère rester neutre et n'a d'autre choix qu'entre la moquerie et la référence admirative — quitte à les mêler dans un régime ambigu qui me semble la plus juste nuance du pastiche quand il échappe aux vulgarités agressives de la charge. (Genette, 1982: 129)

La parodie est une forme littéraire paradoxale dans ses procédés et ses visées. Elle se situe entre hommage et critique en s'appuyant sur une œuvre célèbre, qu'elle célèbre à son tour, en faisant d'elle le tremplin d'un nouveau texte. Mais la transformation s'exerce dans le sens de la déformation, de la dérision. (Connan-Pintado, 2009: 36)

En sommes-nous si sûrs? Les auteurs d'albums postmodernes ne détruisent pas les contes, ils en décomposent certains matériaux pour les réutiliser. Genette disait du pastiche proustien qu'il «n'est ni purement satirique ni purement admiratif, et son régime propre est bien celui, irréductiblement ambigu, de la taquinerie, où se moquer est une façon d'aimer, et où l'ironie n'est qu'un détour de la tendresse» (Genette, 1982: 159-160). Ce n'est pas faire insulte à Proust (ou à Genette) que de penser qu'il y a de cela dans la démarche des auteurs contemporains, dans cette écriture ludique, jubilatoire qui bouscule, dépoussière ces textes anciens qui font partie de notre bibliothèque intérieure et de notre imaginaire. Les auteurs d'albums contemporains sont des passeurs qui transportent les récits d'une rive, le conte, à l'autre, l'album, et, ce faisant, ils donnent une seconde vie et une raison d'être au premier, tout en faisant évoluer le second. Nous n'y voyons aucun traitement iconoclaste ou satirique mais bien une entreprise de rénovation.

Cet activisme dérivationnel pose aussi question aux sociologues de la littérature de jeunesse. Ainsi, Bonnéry s'inquiète-t-il du fait que le lecteur supposé par ces albums contemporains est «un modèle de lecteur déjà informé d'une culture enfantine patrimonialisée. [sic] [...] La question qui guide notre démarche est celle de la tension entre, d'un côté, l'évolution des formes culturelles, de démarches créatives et des définitions sociales de l'enfance contenues dans les albums, et, de l'autre, les inégalités qui peuvent résulter de ce que ces évolutions sont inégalement partagées» (2010 : 9).

En outre, on peut craindre qu'avec le temps, l'hypotexte ne soit plus reconnu et que «l'hypertextualité ne soit [est] plus aujourd'hui qu'un effet de culture, voire d'érudition» (Genette, 1982 : 274). «La parodie postule la reconnaissance du texte déformé et parie sur la tension constamment maintenue entre le sentiment d'une identité et la prise de conscience d'une distance» (Piégay-Gros : 106). Or «on s'expose de plus en plus à ce que de jeunes lecteurs abordent des contes détournés avant d'avoir rencontré leurs sources. Ils risquent alors d'entendre le texte second au premier degré et de perdre une grande partie du jeu proposé par la lecture» (Connan-Pintado, 2009 : 36). «La prévision quant à la compétence même du Lecteur Modèle peut avoir été insuffisante» (Eco, 1979 : 70). Dès lors, quelles sont les limites à placer dans le développement des compétences du Lecteur Modèle prévu par l'auteur ? Jusqu'où faire débusquer par les enfants les indices de transtextualité ? Quels protocoles de lecture faut-il leur proposer ? Autant de questions que l'album contemporain suscite...

Enfin, cette désacralisation insistante que subit le loup dans les albums contemporains, alors que celui-ci incarne l'image traditionnelle du mâle dans les contes, pose question : l'animal est ridiculisé, a des problèmes existentiels, est trop «sentimental», devient végétarien, ne fait plus peur aux petites filles... Faut-il voir dans cette grande démythification une perte d'un repère masculin ? Nous attendons avec impatience une étude sociologique sur la question.

4.5. TRANSICONICITÉ

«L'album, objet littéraire et plastique, joue et jongle non seulement avec les références littéraires, mais aussi avec toute l'histoire de l'art». (Escarpit, Connan-Pintado, Gaiotti, 2008 : 315). En effet, les auteurs-illustrateurs contemporains s'amuse aussi à copier ou à redessiner les œuvres du patrimoine pictural, aussi sacralisées soient-elles. L'audace de certains d'entre eux les amène à combiner la transtextualité et la *transiconicité*. Pour désigner ce jeu iconique, nous aurons recours au terme de transiconicité, plus judicieux, selon nous, que le terme d'*intericonicité*, trop restrictif. En effet, la distinction entre *intertextualité* et *hypertextualité* mériterait d'être transférée au mode d'expression iconique de l'album. Nous parlerons donc d'*intericonicité* lorsque l'illustrateur se contente de «citer», de reproduire une œuvre d'art ou un univers artistique. Nous parlerons d'*hypericonicité* lorsque l'auteur retouche, transforme

le tableau. L'oeuvre d'Anthony Browne «qui s'est fait une spécialité de la référence iconique aux textes et aux images» (Escarpit, Connan-Pintado, Gaiotti, 2008 : 314) est assez représentative de cette distinction. Ainsi, dans *Une histoire à quatre voix* (1998), nous pouvons déceler la présence d'intericonicité par des «allusions» à l'univers magrittien dans la façon dont l'auteur-illustrateur dessine les réverbères, par la reproduction de *La Joconde* (1503-1506), de Léonard de Vinci, et du *Cavalier riant* (1624), de Frans Hals. Dans *Petite beauté*, du même auteur, nous pouvons admirer le tableau *La chute d'Icare* (1558), de Pieter Bruegel l'Ancien, accroché au mur.

Dans *Une histoire à quatre voix*, certaines images subissent un traitement parodique au point que l'on peut parler d'hypericonicité : si les portraits de *La Joconde et du Cavalier riant* sont reproduits «à l'identique» lorsqu'ils ouvrent le chapitre de «la deuxième voix», ceux-ci sont retouchés lorsqu'ils clôturent ce même chapitre, provoquant ainsi «une opposition dysphorie/euphorie» (Leclaire-Halté 2004 : 123) assez représentative de l'état d'esprit du père de Réglisse, le narrateur.

Dans *Les Tableaux de Marcel* (2000), Anthony Browne redessine des œuvres classiques qu'il apprécie particulièrement en transformant les sujets humains des tableaux en singes, véritables marques de fabrique de cet auteur-illustrateur. Ces dessins sont drôles lorsque la grâce de Vénus, dans *La naissance de Vénus* (1485), de Botticelli, fait place à l'effroi du gorille gêné de sa nudité. Ces transformations deviennent irrévérencieuses, voire subversives, lorsque, dans le «redessin» de la *Création d'Adam* (entre 1508 et 1512), de Michel Ange, Adam est devenu un gorille. On peut y voir... la volonté de battre en brèche les théories créationnistes ou, à tout le moins, une charge satirique à l'adresse de ceux qui nient les théories évolutionnistes de Darwin.

5. LES PROCÉDÉS DE DISTANCIATION : LA MISE EN ABYME ET LA MÉTALEPSE

5.1. LA MISE EN ABYME

Les processus de distanciation à l'œuvre dans l'album postmoderne se marquent aussi dans la mise en abyme et la métalepse, procédés techniques parfois distincts, parfois, au contraire, bien enchevêtrés dans l'album contemporain. Afin de comprendre ce qui est en œuvre dans l'album postmoderne, il convient, nous semble-t-il, de bien différencier les deux notions. Pour y voir clair, définissons tout d'abord ce que nous entendrons par ce procédé de *mise en abyme* :

On désigne par le terme de mise en abyme le fait qu'un passage textuel, soit reflète plus ou moins fidèlement la composition de l'ensemble de l'histoire, soit mette au jour, plus ou moins explicitement, les procédés utilisés pour construire et raconter l'histoire. (Reuter, 2011 : 58)

On peut isoler quelques albums qui mettent en abyme l'entrée dans l'écrit et la lecture de l'objet-livre. Ainsi, dans *Le loup conteur* (2004), de Pascal Biet et Becky

Bloom, et *Péric et Pac* (1994), de Jennifer Dalrympe, les auteurs mettent en scène l'apprentissage de la lecture et montrent tous les bénéfices, cognitif, social, que l'on peut en tirer: la lecture, disent ces récits, accroît nos connaissances, nous permet de partager celles-ci, de lire des histoires, de procurer du plaisir aux autres et donc d'avoir une vie sociale intéressante. Ces albums ne mettent donc pas en scène la construction de leur propre récit mais bien l'acte de lecture. On ne peut parler de récit métadiégétique (Genette, 1972: 241-243) mais nous pensons qu'on peut y voir, néanmoins, une mise en abyme de l'acte de lire et de l'objet-livre, en raison des destinataires de ces albums à qui les auteurs montrent comment des personnages de fiction vivent, comme eux, leur acculturation à l'écrit et leur entrée dans l'univers fictionnel, le tout avec un humour qui dédramatise ce passage parfois angoissant car cause d'échec.



Figure 13. Un beau livre (1990), de Claude Boujon

L'album *Un beau livre* (1990), de Claude Boujon, est un exemple remarquable d'intelligence et de métafiction ou, si l'on préfère, de mise en scène de la réception d'un album par ses destinataires: «un jour, Ernest (un lapin) trouva un livre et l'emporta chez lui. À peine ouvert, il fut très intéressé» (Boujon, 1990: page non numérotée). Arrive son petit frère. «Ils s'installèrent et ouvrirent l'album. Ils furent tout de suite passionnés» (*Ibidem*). Le lecteur assiste aux commentaires des deux lapins analphabètes qui, tournant les pages de leur album, découvrent une histoire... de lapins et confrontent cet univers fictionnel à celui de leur réalité. Le plus jeune, Victor, se montre un Lecteur Modèle coopérant (Eco, 1979, 1996) ou le lecteur lisant de Jouve⁵, victime consentante de l'illusion fictionnelle, «s'investissant pleinement dans le monde romanesque, allant jusqu'à s'identifier à telle ou telle figure» (Jouve 1992: 89); Ernest, l'ainé, incarne un lecteur plus réticent à accepter le pacte fictionnel: à

5 Nous utilisons la terminologie de Jouve, et non celle que Picard (1986) développe dans *La lecture comme jeu*, parce qu'elle nous apparaît plus opératoire pour analyser les «régimes de lecture» (Jouve, 1992: 79-80) qu'adoptent nos deux lapins.

plusieurs reprises, il ramène le cadet à la réalité et le met en garde contre les mirages de la fiction. Comme le lecteur de Jouve, « il participe d'une attitude réflexive » (*Ibidem* : 84), tentant de « déjouer l'aliénation inhérente à l'illusion romanesque » (*Ibidem* : 85)... même s'il finit par prendre goût à ce jeu et par éprouver du plaisir à « lire ».

Quand il vit un renard apporter un sac de carottes fraîches aux joueurs affamés, Victor s'exclama : « Bon appétit, messieurs lapins ! »⁶ « Eh bien moi, je ne m'y fierais pas », remarqua Ernest. « Un lapin doit absolument fuir un renard. C'est la règle absolue ». (Boujon, 1990 : page non numérotée)

Ensuite, les deux frères s'attardèrent sur l'image du lapin téméraire qui avait terrassé un affreux dragon vert. « Moi, je pourrais en faire autant », murmura Victor rêveur... « Allons, Victor, réveille-toi ! intervint le grand frère. « C'est bien de rêver, mais on ne doit pas croire tout ce qu'il y a dans les livres. Il faut faire preuve de jugeote. » « Comme c'est dommage », dit Victor un peu triste. « Mais est-ce qu'on peut faire semblant d'y croire pour s'amuser ? » « Ah ! Ça, on peut », répondit Ernest. « Alors, vite, continuons », proposa Victor. Sans plus attendre, les deux frères, bien serrés l'un contre l'autre, se replongèrent dans leur lecture ». (Boujon, 1990 : page non numérotée)

Par ailleurs, juste après la phrase « ils s'installèrent et ouvrirent l'album » (*Ibidem*), l'auteur-illustrateur nous donne accès aux images que voient les deux lapins en les reproduisant sur une double page. Nous, lecteurs, sommes donc les témoins-auditeurs du dialogue entre Victor et Ernest, placé en-dessous de l'image qui suscite leurs commentaires. Nous assistons, non seulement à une mise en abyme de l'acte de « lecture », mais aussi à celle de son support.



Figure 14. Un beau livre (1990), de Claude Boujon

Malheureusement pour nos deux protagonistes plongés dans leur album, la dure réalité de la condition animale du lapin va pointer son museau à l'entrée du terrier,

⁶ Allusion à une célèbre apostrophe de Ruy Blas. Double private joke (le lapin se nommant Victor) à l'attention du lecteur adulte.

sous les traits d'un renard. «Impossible de fuir ou de se cacher. Aucun objet pour se défendre. Il n'y avait que le livre» (*Ibidem*)... Mais celui-ci sera très utile pour assommer le prédateur et neutraliser ses redoutables mâchoires.

Cet album conjugue la participation psychoaffective du lecteur (Canvat, Dufays, Rosier, 2003 : 6 ; Dufays, Gemenne, Ledur, 2005 : 92-93), son identification à des personnages qui lui ressemblent, l'expérience du décentrement (Canvat, Dufays, Rosier, 2003 : 4), la force à la fois concrète et symbolique du livre. Bref, il met en scène les enjeux passionnels et rationnels de la littérature (Canvat, Dufays, Rosier, 2003 : 3-6).

Dans *N'oublie pas de te laver les dents* (2010), de Philippe Corentin, une petite fille lit paisiblement un album tandis que son père lit le journal, tous deux confortablement installés dans leur salon. Le père demande à plusieurs reprises à la petite ce qu'elle lit. Cette dernière, plongée dans sa lecture, ne répond pas tout de suite. La double narration de l'album, iconique et verbale, permet au lecteur de voir, d'abord, que la petite lit un ouvrage dont la première de couverture ressemble à l'album qu'il a entre les mains, ensuite, que pendant ce dialogue non abouti, s'est glissé furtivement, dans le salon, un petit crocodile dont le plus cher souhait est de pouvoir goûter, au moins une fois dans sa vie, la saveur d'une petite fille qui, par la magie de la fiction, habite sur le même palier que lui. Lorsqu'enfin, la petite donne à connaître à son père (et au lecteur) l'objet de sa lecture, elle lui dit : *l'histoire d'un petit crocodile complètement idiot. Il veut manger une petite fille... C'est une histoire de Corentin. C'est trop drôle* (Corentin, 2010 : page non numérotée).

5.2. LES MÉTALEPSES OU LES INTRUSIONS

Nous désignons par métalepse la « transgression délibérée du seuil d'enclassement » (Genette, 1983 : 58), le procédé narratif ou la « figure de narration » (Dumortier, Dispy, 2006 : 88) selon lequel (laquelle) « un auteur (ou son lecteur) s'introduit dans l'action fictive de son récit ou lorsqu'un personnage de cette fiction vient s'immiscer dans l'existence extradiégétique de l'auteur ou du lecteur. » (Genette, 1983 : 58) Il s'agit de « glissements flagrants entre fiction et narration » (Reuter, 2011 : 67). Dumortier préfère le terme « intrusion », plus accessible, et l'utilise à plusieurs reprises (2005 : 46 ; 2006 : 89) pour désigner

la figure de narration consistant à transgresser la convention, commune au récit factuel et au récit fictionnel réaliste, selon laquelle le monde réel et le monde pensé (celui dont on fait l'hypothèse, celui qu'on imagine, celui qu'on souhaite, qu'on redoute, qu'on espère, etc.) demeurent distincts, selon laquelle aussi un élément d'un monde fictionnel ne peut pas faire intrusion dans le monde réel (et réciproquement), selon laquelle, enfin, les mondes fictionnels ne se mélangent pas, un personnage d'une histoire racontée ne sortant pas de son cadre narratif pour rentrer dans le cadre de l'histoire racontante, par exemple. (Dumortier, 2009 : 48)

Dans l'album postmoderne, il arrive que le narrateur-auteur interpelle son lecteur, comme dans l'incipit des *Trois petites cochonnes* (1999) :

Tout le monde connaît l'histoire des trois petits cochons ? Oui. Mais connaissez-vous l'histoire des trois petites cochonnes ? (Stehr, 1999 : 6)

Cette intrusion, qui « associe simplement le lecteur ou l'auditeur à l'acte de narration » (Genette, 2004 : 24) et qui est, ici, placée dans l'incipit, renforce le pacte de lecture (Jouve 2010 : 17-18) noué par le narrateur. Ses fonctions sont multiples : rappeler au lecteur que ce qu'il est en train de lire est le fruit d'une construction littéraire, assumer explicitement une inspiration transtextuelle et prévenir ainsi le lecteur d'une possible intention parodique en lui indiquant en même temps « la position de lecture à adopter » (*Ibidem*).



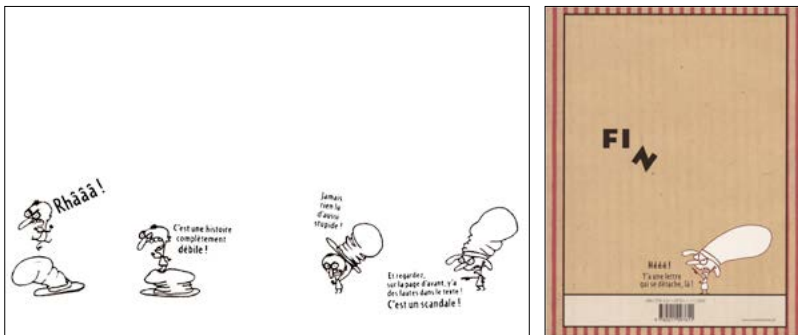
Figure 15. *L'Horrible petite princesse* (2004), de Nadja

En outre, grâce à ses moyens sémiotiques verbo-iconiques, l'album peut « montrer » cette intrusion comme dans *L'Horrible petite princesse* (2004), de Nadja. Dans cet album, nous voyons l'auteure-narratrice en train d'écrire son histoire en même temps qu'elle la raconte. Représentée dans une petite illustration en retrait, sur le côté gauche de chaque double page, elle s'exprime au moyen d'une bulle et devant ses destinataires-narrataires, deux enfants à qui elle s'adresse directement : « je vais vous raconter une histoire » (Nadja, 2004 : page non numérotée). Pendant qu'elle raconte, c'est-à-dire sur la même double page, la scène se déroule sous nos yeux, un peu comme si une voix *off* se superposait au déroulement du film. Sur la dernière page, les deux narrataires, seuls, commentent le comportement de l'horrible petite princesse, comme le font spontanément des spectateurs d'un film à la sortie du cinéma. Cette mise en abyme de l'acte d'écriture et de la narration ou, si l'on préfère, cette intrusion omniprésente oblige l'auteure-illustratrice à innover dans sa mise en page et, dès lors, à opter pour une sorte d'hétérogénéité générique : c'est sur une double page que s'étale l'illustration mais les propos des personnages sont

retranscrits dans des phylactères, une des caractéristiques communément admises de la bande dessinée.

Dans l'album contemporain, il arrive aussi qu'un personnage sorte de son cadre narratif pour interpeller l'auteur et entrer dans « le cadre de l'histoire racontante » dont parlait Dumortier. Cette transgression de la convention, qui veut que le monde de la « fiction racontée » et « le monde du racontant » ne se rencontrent pas, contribue alors à la construction d'un effet artistique, un peu comme si l'auteur rendait transparent son processus créatif. Ainsi, dans son album *Le livre le plus génial que j'ai jamais lu* (2009), Christian Voltz met en scène un personnage d'abord indépendant de l'histoire qui est racontée. Déjà dessiné sur la première de couverture, celui-ci émet une critique du titre : « qu'est-ce que c'est qu'ce titre ? » (Voltz, 2009 : première de couverture). A l'intérieur de l'album, ce petit bonhomme n'est présent que sur une double page sur deux. Au sein du même album, cohabitent une histoire (« Il était une fois une jeune fille pirate qui passait son temps à boire du rhum et à se battre », (Ibidem : 6 et 7)) et le commentaire de ce petit personnage grognon qui déblatère sur la crédibilité de l'histoire :

Ça n'existe pas les saucissons en queue de chat ! Bon continuons... mais il faudrait éviter ce genre d'erreur ! Sinon, on n'arrive pas à croire à l'histoire [...] Un pirate avec un nounours ! A qui voulez-vous faire avaler ça, Monsieur Voltz ? C'est quoi cette histoire à la noix ? (Ibidem : 16-17, 21).



Figures 16-17. Le livre le plus génial que j'ai jamais lu (2009), de Christian Voltz

À la fin du récit, ce petit bonhomme intègre l'histoire et en devient un personnage à part entière :

Il était une fois un petit bonhomme grognon... La jeune fille pirate arriva par là... entre eux, ce fut le coup de foudre immédiat ! (Ibidem : 32-36).

Cet album mélange donc allègrement une certaine forme de métatextualité (Genette : 1982 : 16) et des intrusions ou métalèpses. Il propose encore, aux pages 26 et 27, une mise en abyme de la réalisation de l'illustration puisqu'une photo montre les doigts de l'illustrateur posant un morceau de feutre à coller sur le bonnet des nains représentés. Par ailleurs, cette même double page rend visible le premier jet, le brouillon sur lequel sont mentionnés les éléments que l'auteur-illustrateur doit encore terminer (« robe rose, fond rose »).

Dans *Mademoiselle Sauve-qui-peut* (1999), déjà cité comme exemple de traitement parodique du Petit Chaperon rouge (cf. supra), à la fin du récit, la petite fille espiègle quitte la maison de la grand-mère, après avoir failli tuer le loup affable qui se reposait calmement dans le lit. Ce dernier, épouvanté, prend la parole :

Ça y est, elle est partie ? s'inquiéta le loup. « Mais oui », dit la grand-mère. « Pour de vrai ? » Mais oui, te dis-je. C'est la fin de l'histoire et puis de toute façon c'est la dernière page... » « Ouf », fit le loup. « Quelle histoire !... » (Corentin, 1999 : 29).

La fin de l'histoire, et de l'album, est donc pressentie par un des personnages, comme l'élément attestant du départ de l'héroïne. Les deux niveaux narratifs, celui de l'histoire racontée et celui de la narration, « du racontant », se rejoignent donc. La dernière réplique du loup, très éprouvé dans ce récit, joue encore sur l'ambiguïté des deux niveaux car elle peut s'interpréter à la fois comme une évaluation métatextuelle de l'histoire racontée et comme l'expression de son angoisse personnelle en tant que personnage de l'histoire racontée.



Figure 18. *Petit Lapin Rouge* (1994), de Rascal et Claude K. Dubois

Dans l'album *Petit Lapin Rouge* (1994), de Rascal et Claude K. Dubois, les personnages, le Petit Chaperon rouge et le petit lapin rouge, se rencontrent et se reconnaissent assez vite comme personnages de contes⁷, l'un ayant lu l'histoire de l'autre à la

⁷ Il n'y a pas, à notre connaissance, d'histoire du Petit Lapin rouge. Rascal fait cependant comme si cette histoire existait dans le patrimoine littéraire.

maison. Les deux protagonistes vont alors se raconter le terrible dénouement que leurs auteurs respectifs leur ont concocté. Devenus solidaires dans leur privation de « liberté littéraire », ils décident de prendre leur destin en mains et d'écrire leur propre fin, refusant celle que leurs auteurs leur donnent traditionnellement.

« J'ai une idée, mon lapin : nous allons jouer un tour à ces écrivains en décidant tout seuls de nos fins ! » « Quelle bonne idée, Chaperon ! À toi l'honneur... » « Eh bien, je décide que les loups ont disparu de nos forêts depuis belle lurette. » « Bravo, Chaperon Rouge ! Moi, je décide que la chasse est interdite pour toujours ». « Je décide aussi que Grand-mère et Mère-Grand sont en bonne santé, qu'elles n'ont plus besoin de nous et de nos paniers » (Rascal et K. Dubois, 1994 : 24-27).

Dans *Petit Lapin rouge*, et dans une moindre mesure, dans *Mademoiselle Sauve-qui-peut*, les personnages manifestent en quelque sorte leur prise de conscience de leur statut de sujet narratif. » Cette manière de « dénuder le procédé », comme disaient les Formalistes russes, c'est-à-dire de dévoiler, fût-ce en passant, le caractère tout imaginaire et modifiable ad libitum de l'histoire racontée, égratigne donc au passage le contrat fictionnel, qui consiste précisément à nier le caractère fictionnel de la fiction » (Genette, 2004 : 23).

L'album postmoderne n'est donc pas seulement audacieux dans ses choix thématiques, iconiques. Par le recours à ces intrusions, il prend le risque de casser l'illusion romanesque et de déconstruire le pacte fictionnel qui est en chantier chez l'enfant encore apprenti lecteur et qui fait son entrée dans l'univers fictionnel.

Aborder un texte narratif signifie adopter une règle fondamentale : le lecteur passe tacitement un *pacte fictionnel* avec l'auteur, ce que Coleridge appelait « la suspension de l'incrédulité ». Le lecteur doit savoir qu'un récit est une histoire imaginaire, sans penser pour autant que l'auteur dit des mensonges [...] Nous acceptons le pacte fictionnel et nous feignons de penser que ce qu'il nous raconte est réellement arrivé (Eco, 1994, tr. fr. 1996 : 101-102).

En conclusion, si nous devons résumer ce qui caractérise l'album contemporain, nous évoquerions sa liberté, sa complexité croissante et la coopération du lecteur qu'il requiert.

L'album contemporain s'est d'abord libéré de l'obsession edificatrice, caractéristique des contes, des fables, des livres illustrés, des premiers albums... Libération salutaire car elle a fait entrer l'album dans une ère nouvelle, celle de l'audace : audace dans ses thèmes, dans ses procédés narratifs, dans son articulation sans précédent de l'image et du texte, dans le ton utilisé. Cette audace parfois subversive des auteurs-illustrateurs postmodernes fait inlassablement reculer les limites de la création artistique.

Mais précisément, où placer ces limites compte tenu du public-cible, un lecteur en devenir ? L'analyse du matériau de l'album postmoderne montre combien celui-ci s'est approprié les techniques narratives que l'on pouvait croire réservées aux romans pour adultes. Mais, en conséquence, le nombre d' « opérations interprétatives que le lecteur est censé accomplir » (Eco, 1985 : 76) s'est multiplié. Il y a là quelque chose de remarquable : moins l'album postmoderne manifeste le souci de guider moralement l'enfant, plus il exhibe celui de l'initier aux subtilités de la création artistique. Mais le bagage culturel des élèves et l'hétérogénéité de ces derniers rendent indispensables un solide étayage didactique, un subtil exercice de l'attention qui convient à des œuvres d'art où se conjuguent, pour produire l'effet esthétique, non seulement les ressources de deux systèmes sémiotiques (la langue et l'image), mais la scansion de leur mise en œuvre par la mise en page et l'exploitation de tous les procédés qu'ont répertoriés les narratologues au cours des quarante dernières années.

Faut-il craindre que cette complexité croissante mène l'album à sa perte ? Nous espérons qu'il n'en est rien. L'accueil réservé par les enfants aux albums postmodernes montre combien sa créativité boulimique et jubilatoire est une énorme source d'échanges, de plaisir... et de rires. Il faut se réjouir de disposer d'un si bel objet, si artistiquement soigné, émanant d'auteurs-illustrateurs qui, plus que jamais, manifestent une très haute conscience des enjeux passionnels et rationnels de leur travail d'écriture et d'illustration.

BIBLIOGRAPHIE

- Bonnery, S. (2010) – Loup y es-tu ? – Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant... sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse, in *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation* (AREF), Université de Genève.
- Connan-Pintado, Chr. (2009), *Lire des contes détournés à l'école*. Hatier
- Canvat K., Dufays J-L, Rosier J-M, (2003), *Littérature, référentiel*. Bruxelles : De Boeck.
- Dufays J-L., Gemenne L., Ledur D., (2005), *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck
- Dumortier J-L. (coord.) (2009), *Pour aborder en classe l'écriture de soi*. Namur : Presses universitaires.
- Dumortier, J-L, Dipsy, M. (2006), *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*. Namur : Presses universitaires.
- Escarpit, D., Connan-Pintado Chr., Gaiotti Fl. (2008), *L'album au tournant du XXI^e siècle* in Escarpit, D., *La littérature de jeunesse, Itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Magnard.
- Eco, U. (1985), *Lector in fabula*, Paris : Grasset, 1985, rééd. Le Livre de Poche Biblio, coll. Essais.
- Eco, U. (1996), *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Paris : Grasset.
- Gaiotti, Fl. (2007), *L'ironie des albums, regard et discours oblique*, in *Texte et images dans l'album et la bande dessinée*. CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Genette, G. (1982), *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris : Le Seuil, coll. Poétique.
- Genette, G. (1972), *Figures III*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (2004), *Métalepses*. Paris : Seuil.
- Jouve, V. (1992), *L'effet-personnage dans le roman*, Paris : P.U.F., coll. Écriture.
- Jouve, V. (1997), *La poétique du roman*, Paris : SEDES, coll. Campus, série Lettres.
- Nieres I. (2009), *Introduction à la littérature de jeunesse*. Didier Jeunesse.
- Prince N. (2012), *La littérature de jeunesse*. Paris : A Colin.
- Piegay-Gros, N. (1996), *Introduction à l'intertextualité*. Paris : Dunod.
- Reuter, Y. (2011), *Introduction à l'analyse du roman*, Paris : A. Colin.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (1999), Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens, in *Enjeux* n°46, 5-25.
- Terwagne, S., Vanesse, M. (2011), Intégrer dans la formation des enseignants préscolaires la pratique de nouveaux modes de lecture, in *Caractères* 40, 3-12.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

Mise en réseau d'albums autour du rapport entre le texte et l'image

■ *Michaël Da Costa, instituteur primaire*

Comment faire progresser les élèves dans leurs stratégies de lecture de l'album postmoderne ? Dans le cadre d'un travail de fin d'études visant à l'obtention du grade de bachelier instituteur primaire, j'ai voulu tester le dispositif de la mise en réseau de livres (Tauveron, 2002) en considérant les différents rapports que le texte et l'image peuvent entretenir dans l'album postmoderne, à savoir la redondance, la collaboration ou la disjonction. Cette mise en réseau d'albums peut tout à fait être adaptée dans toutes les classes. J'ai choisi de la mettre en place dans le cycle 2 (3^e et 4^e primaires) de l'école Arc-en-ciel de Forest qui travaille par cycle et met en œuvre la pédagogie Freinet. L'expérience s'est déroulée en avril 2015.

Le dispositif de mise en réseau d'albums a suivi un ordre précis. Les albums ont été introduits dans l'ordre suivant :

- *Mon ballon* de Mario Ramos, qui permet une analyse de la redondance entre les textes et images ;
- *Remue-ménage chez madame K* de Wolf Erlbruch, pour l'analyse du rapport de collaboration entre le texte et l'image ;
- *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin, pour l'analyse du rapport de disjonction entre les textes et images ;
- *Le code de la route* de Mario Ramos, album sans texte qui permet, via une activité de création de texte, la mise en pratique des savoirs acquis sur les différents rapports texte/image lors des lectures précédentes.

L'objectif était de développer le regard des élèves sur la relation entre le texte et l'image des différents albums travaillés. Chaque découverte d'album a été suivie d'un moment de synthèse focalisé sur le type de rapport entre le texte et l'image mis en œuvre dans

1 Voir l'article de Graziella Deleuze dans ce même numéro.

l'album étudié. À la suite de l'analyse du troisième album, les éléments caractérisant les trois types de rapport ont été repris dans un tableau à trois colonnes.

1. **MON BALLON DE MARIO RAMOS**

L'album *Mon ballon* - parfait exemple d'album que l'on peut trouver dans toutes les bibliothèques - utilise le **rapport de redondance** entre le texte et l'image. Le texte fonctionne de façon autonome et les images sont surtout des illustrations. L'objectif était de rendre les élèves capables d'entrer dans le code graphique de l'album et de leur faire comprendre ce rapport de redondance entre le texte et l'image.

L'activité s'est déroulée en quatre phases. Premièrement, nous avons analysé la première de couverture. Après un temps de réflexion, les élèves ont fait part de ce qu'ils voyaient ainsi que de leurs hypothèses sur l'histoire. Cette première étape m'a permis de cerner la capacité d'observation des élèves au départ de cette nouvelle mise en réseau. Ce fut également l'occasion de réactiver la signification des termes « auteur », « titre » et « illustrateur ». La figure suivante présente les questions posées ainsi que les réponses obtenues.

Que voyez-vous ?

Un petit oiseau rouge sur l'arbre ; deux grands arbres ; le titre ; l'auteur ; la maison d'édition et un énorme ballon rouge qui flotte dans les airs.

Pourquoi y a-t-il un ballon ?

Parce que c'est le ballon du personnage de l'histoire ; c'est un ballon qui s'est envolé tout seul ; quelqu'un a perdu ce ballon.

À qui pourrait-il appartenir ?

Un crocodile ; un enfant ; une personne ; un personnage de conte.

À votre avis, que va-t-il se passer dans cette histoire ?

La personne ou le personnage à qui appartient ce ballon l'a perdu ; quelqu'un a lâché son ballon et le recherche.

Figure 1 : découverte de la couverture de *Mon Ballon*.

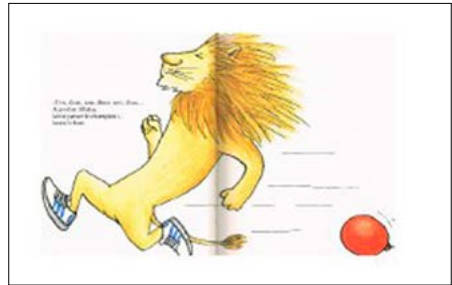
Pour la deuxième phase, la lecture de l'album, les élèves étaient assis en demi-cercle au coin de lecture. J'ai d'abord rappelé les consignes de lecture d'un album : *Je vais vous lire l'album, soyez attentifs à l'histoire. Si vous avez des questions, vous les poserez à la fin de la lecture. Vous pouvez rire si vous trouvez l'histoire drôle, mais vous ne pouvez pas m'interrompre.* Ensuite, j'ai commencé à lire l'album aux élèves en leur montrant bien les illustrations.

Dans l'album *Mon ballon*, les différents personnages que rencontre le petit chaperon rouge ont tous un comportement spécial, qui contraste avec leur physique, leur

origine. Avant l'introduction d'un nouveau personnage, le texte fournit quelques indices relatifs à ses caractéristiques. J'ai donc demandé aux élèves d'émettre des hypothèses sur le personnage qui allait se présenter.

Prenons comme exemple l'introduction du lion. Le texte le décrit comme ceci : *Ah! Qui se promène aussi par là? Un renard? Un autobus? Une locomotive?.* Cela fait penser qu'il pourrait s'agir d'un mammifère, assez costaud et très rapide. Ensuite, lorsque l'on tourne la page, on aperçoit le lion en plein sprint.

Figure 2: illustration de l'album *Mon ballon*. Le lion fait un sprint.



Prenons comme autre exemple le comportement de la girafe qui veut absolument passer incognito alors que son physique ne le permet pas vraiment à cause de son immense taille. Ou encore le rhinocéros qui cherche à se cacher derrière les arbres alors que sa morphologie l'en empêche. Les élèves ont directement saisi le caractère ironique des différentes situations.



Figure 3: illustration de l'album *Mon ballon*. La girafe est là incognito..

Dans l'album *Mon ballon*, le petit chaperon rouge entame tout au long de la narration la célèbre comptine «Promenons-nous dans les bois». C'est au moment où elle la termine que le loup entre en scène. Un petit oiseau rouge qui apparaît tout au long de l'histoire disparaît des illustrations au moment même où la comptine est complètement chantée. Il y a là une suite logique dans la narration qui a été remarquée par les élèves, tant au niveau du texte (la comptine) qu'au niveau des images (l'apparition de l'oiseau). À aucun moment, je ne leur ai demandé de faire spécifiquement attention aux illustrations. Ils l'ont fait spontanément.

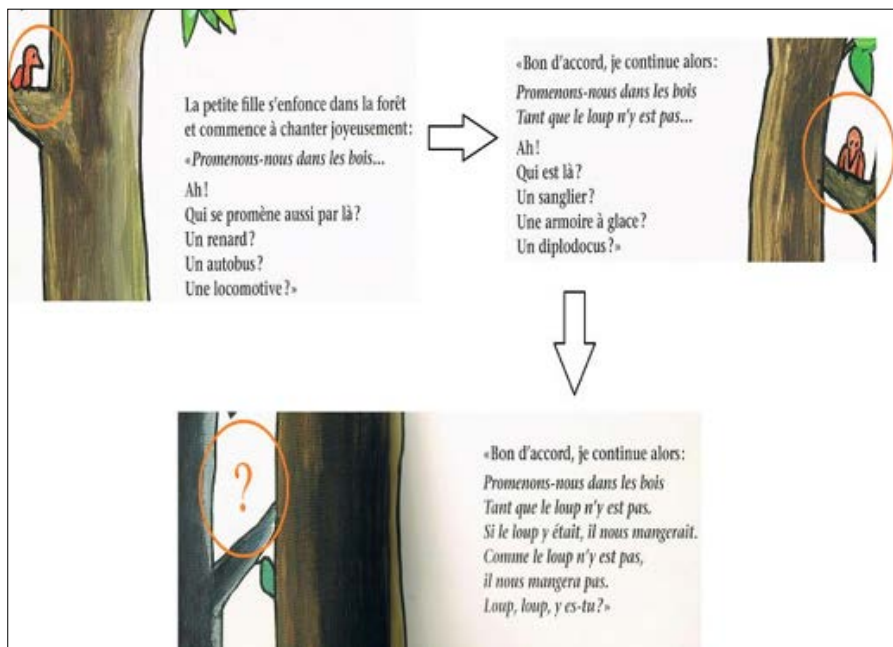


Figure 4 : illustration de l'album Mon ballon. Le petit oiseau est présent jusqu'au moment où la comptine se termine.

Je me suis arrêté au moment où le loup entre en scène, avant qu'il ne saute sur le petit chaperon rouge, pour permettre aux élèves d'émettre des hypothèses sur la fin de l'histoire. Les élèves pensaient que le loup allait faire peur à la petite et que le ballon s'envolerait ou encore que le loup la dévorerait d'un coup. Aucun d'entre eux n'a imaginé que le ballon allait éclater...

Afin de vérifier les hypothèses, j'ai tourné la page et continué la lecture de l'album.

Il y avait peu de texte, l'auteur ayant laissé beaucoup de place à l'illustration : le ballon éclate et donne lieu à une double page complètement rouge avec le mot « PAN » écrit en grand ; la frustration du petit chaperon rouge se voit sur son visage ; le loup semble surpris, déçu de cet éclat ; enfin, apparait le cri « JE VEUX MON BALLON » de la petite qui fait fuir le loup. Pour terminer la deuxième phase, nous avons discuté de l'histoire, des différents éléments relevés ci-dessus.

La troisième phase a eu lieu une fois la discussion terminée et avant d'entrer dans l'analyse du rapport entre le texte et l'image. Je voulais que les élèves développent un rapport plus émotionnel avec l'album. Pour cela, ils ont travaillé par petits groupes sur la création de la carte d'identité d'un des personnages de leur choix. Ils ont choisi le crocodile, le loup, le lion, le chaperon rouge, les flamants roses et même le ballon. Ils les ont décrits de manière précise en indiquant le prénom, la couleur, l'âge, la date de naissance, la nationalité, les hobbies, etc. Toutes les cartes d'identité créées par les élèves témoignent de leur implication dans la lecture de l'album. Le plus intéressant a été la présentation du petit chaperon rouge et du loup, les deux personnages principaux de l'album. Les élèves ont puisé dans leurs connaissances préalables de l'histoire afin de les définir au mieux (figure 5).

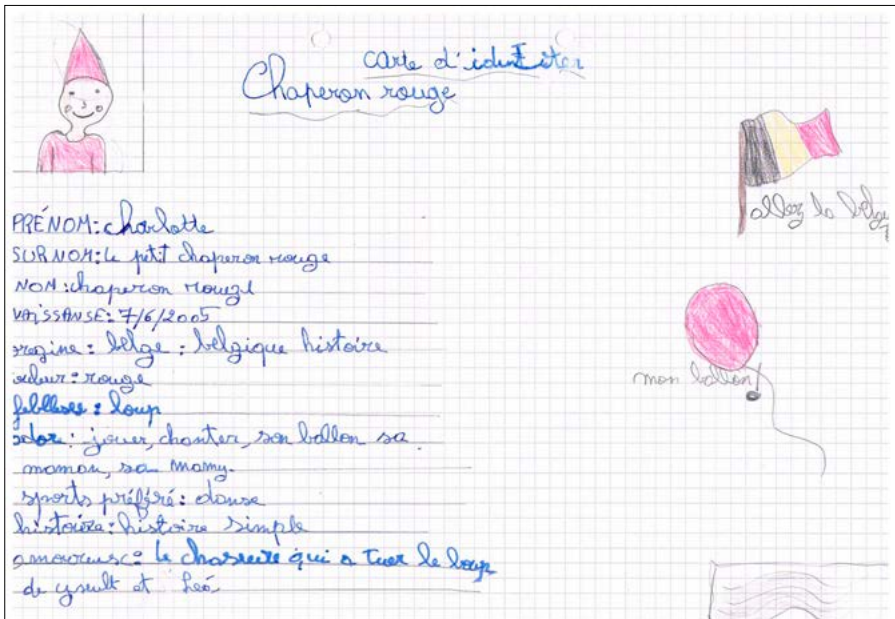


Figure 5 : cartes d'identité du loup et du petit chaperon rouge.

Les élèves ont été très loin dans l'analyse de ces personnages en indiquant les liens qu'ils avaient l'un avec l'autre. Le point faible du loup est *le cri du petit chaperon rouge*; son habitude: *chasser le petit chaperon rouge*; son repas préféré: *le petit chaperon rouge*. La faiblesse du petit chaperon rouge est *le loup*; *elle adore jouer, chanter, son ballon, sa maman et sa grand-mère*; son amoureux est *le chasseur qui a tué le loup*.

J'ai aussi trouvé intéressant de voir un groupe d'élèves présenter *le ballon* comme personnage. Je n'y avais pas pensé au moment de la création de cette activité, mais le ballon est bien un personnage comme les autres, il est même d'une importance capitale, car toute l'histoire tourne autour de lui.

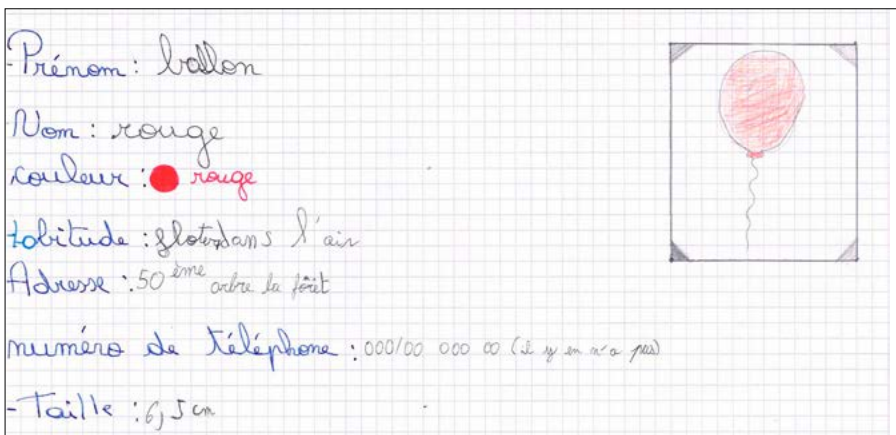


Figure 6: carte d'identité du ballon rouge.

L'analyse de l'album et les présentations terminées, il était grand temps de discuter du rapport que le texte entretient avec l'image. Pour cette quatrième phase, les élèves sont retournés à leur place et nous avons entamé une discussion autour de la compréhension de l'album. J'ai d'abord pris note des différents éléments des élèves sur le tableau noir. La figure suivante présente la discussion menée ainsi que les réponses obtenues.

Est-ce que l'histoire est facile à comprendre ? Pourquoi ?

Oui car l'histoire était assez simple, courte et il n'y avait pas beaucoup de texte.

Est-ce que pour vous, les images sont importantes pour mieux comprendre l'histoire ?

Les images sont drôles ; elles montrent la même chose que ce que dit le texte ; elles donnent de la vie au texte.

Effectivement, avec ou sans les images, on aurait de toute façon compris l'histoire. Dans cet album, les images ne font que rendre l'album plus « attractif ». Elles permettent d'illustrer ce que l'auteur a écrit sans ajouter d'éléments supplémentaires.

Comment pourrait-on appeler ce genre de rapport entre le texte et l'image ?

Le rapport simple ; le rapport hybride parce qu'il y a un mélange entre le texte et l'image ; la triple compréhension car on comprend, en gros, l'histoire, soit avec juste les images, soit avec juste le texte ou encore en mélangeant les deux.

Figure 7 : discussion sur le rapport entre le texte et les images.

C'est à ce moment-là que j'ai introduit le terme « redondance » en expliquant que, dans ce rapport, le texte peut fonctionner sans les images, qu'elles n'apportent pas d'informations supplémentaires et qu'elles sont souvent utilisées comme simple illustration de ce que l'auteur nous raconte. Ensuite, les élèves ont choisi par un vote l'appellation « triple compréhension », afin de faire figurer le terme qui leur convenait le mieux sur le panneau de synthèse (figure 10).

REDONDANCE ENTRE LE TEXTE ET L'IMAGE

LA TRIPLE COMPRÉHENSION

Le texte fonctionne sans les images.

Les images n'apportent pas d'informations en plus.

L'image est utilisée comme simple illustration de ce que l'auteur nous raconte.

Exemple : *Mon ballon* de Mario Ramos.

Figure 8 : panneau de synthèse sur le rapport de redondance.

2. REMUE-MÉNAGE CHEZ MADAME K. DE WOLF ERLBRUCH

L'objectif de la séquence était de rendre les élèves capables d'analyser un album grâce au dispositif du cercle de lecture² et d'en faire émerger la notion de **rapport de collaboration** entre le texte et l'image. Pour ce faire, j'ai utilisé l'album *Remue-ménage chez madame K.* de Wolf Erlbruch. Pour introduire le cercle de lecture, j'ai fait un rappel des règles de discussion et de fonctionnement des cercles : *On respecte le temps de paroles de chacun ; on ne se moque pas des idées des autres ; tout le monde peut participer mais personne n'est obligé de partager ses semences ; le carnet de semences est personnel, chacun y note ses idées telles qu'elles sont ; le maître du temps devra vérifier si le timing est respecté ; le rapporteur devra prendre note et expliquer ce qui a été dit dans son groupe ; il faut respecter le rapporteur, ce n'est pas un robot ni une machine à écrire ; lorsque l'enseignant lit l'album, on ne l'interrompt pas avant qu'il n'ait terminé.*

Afin que les élèves n'aient pas trop d'indications sur la narration dès le départ, j'ai caché, à l'aide d'un grand post-it, la quatrième de couverture contenant le résumé qui dévoilait déjà beaucoup d'informations. Les élèves étaient avertis : ils ne devaient en aucun cas décoller le post-it pour lire le résumé. Le cercle de lecture s'est déroulé en cinq étapes de lecture, incluant une phase de conclusion et l'identification du rapport texte/image utilisé dans l'album.

Pour la première étape, les élèves, qui venaient de recevoir leur carnet de semences³, ont observé la première de couverture.



Analyse des élèves : *On voit une femme assez grosse qui porte un gâteau et qui regarde un oiseau ; il y a une tasse de thé vert posé sur la table ; on voit une table jaune et une chaise ; on voit le titre, l'auteur et l'édition. Elle s'appelle sûrement madame K. ; c'est une espionne parce qu'elle ne dévoile pas son identité ; elle aime faire la cuisine ; elle fait le ménage comme l'indique le titre ; elle sourit à l'oiseau.*

Figure 9 : couverture de l'album *Remue-ménage chez madame K.*

² Les élèves connaissaient le dispositif, car nous l'avions déjà travaillé avec l'album *Roméo et Juliette* de Mario Ramos.

³ Le carnet de semences est un outil de prise de notes suite à la lecture effectuée. Il contient des questions, proposées par l'enseignant, qui ont pour but de faire réfléchir les enfants sur des moments plus précis de l'album. Ils peuvent aussi y écrire leurs sentiments quant à la lecture, leurs hypothèses sur la suite de l'histoire, etc.

Pendant que les élèves formulaient ce qu'ils voyaient ainsi que leurs différentes hypothèses, je prenais des notes au tableau noir. Il m'a semblé important de rectifier, avec les élèves, le terme « Remue-Ménage » qui signifie une agitation bruyante de personne qui vont dans tous les sens⁴, car ils n'en connaissaient pas le sens. Je ne voulais absolument pas réagir sur les autres éléments qui fonctionnent comme autant d'hypothèses à valider ou infirmer tout au long de la découverte de l'album.

Ensuite, les élèves ont ouvert l'album et ont découvert une première double page remplie d'illustrations et vide de texte. Ils devaient l'analyser, ainsi que noter leurs observations et leurs hypothèses dans les carnets de semences. D'entrée de jeu, le rapport à l'image est omniprésent. Toutes les réponses obtenues ont résulté d'une analyse d'images sans texte. Les rapporteurs se sont chargés par la suite de partager les éléments recueillis dans leur groupe.



Figure 10: première double page de l'album Remue-ménage chez madame K.

Voici les éléments obtenus lors de la mise en commun : *Elle fait le ménage, le repassage, les tâches ménagères ; il y a partout des gâteaux ; elle touille dans sa tasse de thé : elle a l'air triste ; le monsieur a un grand sourire ; c'est peut-être son mari ; ils vont divorcer ; il y a trois chats ; elle porte un tablier noir ; elle est mal habillée ; elle change une ampoule ; il y a des taches noires , il y a des images bleues ; on dirait que ces taches, c'est parce qu'elle est triste ; elle regarde le monsieur qui ne fait rien.*

Nous avons alors commencé l'étape deux qui consistait en la lecture de la première partie de l'album jusqu'à l'énorme tâche noire qui recouvre toute une page. Une fois cette lecture terminée, les élèves ont directement pris des notes dans leur carnet de semences. Ils pouvaient retourner dans leur livre pour vérifier des informations, mais ne devaient jamais aller au-delà de la page marquée par un trombone (seul repère possible dans un album qui ne comporte pas de numérotation de page).

⁴ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/remue-m%C3%A9nage/68102> consulté le 15 mai 2015

La première partie de cet album introduit madame K et monsieur K. L'auteur les décrit et fait mention des taches noires et nuages bleus sans clairement expliciter leur fonction dans le texte. Tout se joue dans le rapport entre le texte et l'image. Les élèves ont compris que les nuages bleus étaient les pensées de madame K au moment où le texte explique que madame K s'inquiète et s'imagine un bus renversé en face de sa maison et où l'illustration totalement bleue qui l'accompagne montre un bus renversé.

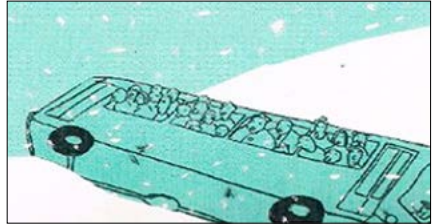


Figure 11 : illustration de l'album Remue-ménage chez madame K. Le bus renversé.



Ils ont aussi remarqué le contraste entre les époux. madame K se fait du souci. On en trouve la preuve autant dans le texte (Elle s'inquiétait, se tracassait, s'effrayait, comptait et recomptait.) que dans l'image (les taches noires, les pensées bleues). Monsieur K, quant à lui, est insouciant ; il essaye de soutenir sa femme en la réconfortant : *De quoi as-tu peur ?* Il alla préparer pour sa femme un thé à la menthe, soutien que l'on retrouve dans l'illustration.

Figure 12 : illustration de l'album Remue-ménage chez madame K. Les deux époux.



La dernière page de cette seconde étape montre madame K qui se laisse envahir par toutes ses pensées négatives au point qu'elles recouvrent quasi l'entièreté de la page.

Figure 13 : illustration de l'album Remue-ménage chez madame K. La noirceur envahit toute l'image.

Une fois les semences récoltées par les rapporteurs, la mise en commun a permis de vérifier les observations et les hypothèses formulées par les élèves. Voici les semences des élèves : *Madame K est tout le temps inquiète ; elle imagine plein de choses négatives ; le monsieur est bien son mari ; il la soutient mais ne fait rien pour elle à part le thé ; ses pensées négatives sont représentées par les taches noires ; son imagination est représentée en bleu ; il y a le stéréotype de la femme qui fait tout et du mari qui ne fait rien ; l'énorme tache noire va envahir madame K ; l'oiseau noir va prendre toutes les taches noires de madame K.*

Dans la troisième étape du cercle de lecture, les élèves ont reçu, avant de commencer la lecture individuelle de la suite de l'histoire, une piste spéciale. Je l'avais écrite au tableau : « Voir le comportement de madame K et de monsieur K ». Dans la phase de lecture individuelle, ils avaient le droit de me poser des questions uniquement sur le vocabulaire.

En posant d'autres questions, ils risquaient de dévoiler des informations aux autres élèves. Dans cette partie de l'album, madame K rencontre un merle. Il est blessé et ne sait pas voler. Elle va donc s'occuper de lui. Tous les soucis de madame K sont concentrés en un seul petit être, le merle. Le texte vient renforcer cette idée : *Elle oublia tout, elle s'inquiéta pour une bonne raison*. Elle considère l'oiseau comme son propre enfant : *Je vais l'élever. Tous les parents oiseaux font ça pour leurs enfants*, et en prend extrêmement soin : *Avec mille précautions, elle prit la petite créature*.

Grâce à la piste spéciale, les élèves ont observé que madame K arrête de se faire du souci. Le merle, représenté en noir, a très vite été assimilé aux taches noires qui avaient disparu. Il y a disparition des taches noires et donc disparition des pensées imaginaires négatives. madame K focalise désormais son attention sur l'occupation de l'oiseau. monsieur K, quant à lui, sourit tout le temps, il effectue de nombreuses d'activités (il peint, il fait de la musique, il bricole). Il a vraiment l'air de profiter de la vie et ne se soucie pas trop de sa femme avec son merle, comme en témoigne la répétition de sa phrase « fétiche » : *Fais ce que tu as à faire*.

La mise en commun des semences était très importante à ce moment de l'histoire, car c'est le début du tournant pour madame K. Les élèves ont relevé les points suivants : *L'oiseau est un merle ; madame K s'occupe du merle comme si c'était son enfant ; son mari ne fait pas attention à eux, il préfère s'occuper tout seul ; le chat est toujours près du mari ; tous ses problèmes sont partis grâce au merle ; comme elle fait attention au merle, elle ne pense plus aux mauvaises choses ; sa vie va changer ; le merle s'appelle Poupard ; elle veut apprendre au merle comment voler ; le merle va fuir quand il aura appris à voler*.

La quatrième étape du cercle de lecture, qui correspond à la troisième partie de l'album, s'est déroulée sous la forme d'une lecture collective. Je lisais l'album et les élèves suivaient, en même temps, dans l'album. Cette partie était assez courte, car



j'ai choisi de ne lire qu'une seule double page, celle de l'escalade, essentielle pour comprendre le changement de comportement de madame K. Pour la première fois, elle prend un risque en escaladant l'arbre du jardin afin de mieux montrer à Poupard comment voler. Son mari commence enfin à prendre conscience de l'évolution de sa femme et se pose des questions : *Tout en vaquant à ses occupations favorites, monsieur K l'observait du coin de l'œil [...] C'était bien la première fois que sa femme montait aux arbres. Mais quelle mouche la piquait ?*

Figure 14 : illustration de l'album Remue-ménage chez madame K. Madame K monte dans l'arbre.

Cette partie de l'histoire montre le début d'une inversion de rôle entre les époux. Les élèves l'ont vite compris. Pour preuve, voici les éléments de la mise en commun : *Madame K change complètement, elle prend des risques ; monsieur K commence à s'inquiéter pour sa femme ; il va devoir changer son comportement ; madame K va tomber et se faire mal ; Poupard va réussir à voler ; elle devient positive et encourage son petit ; elle considère le merle comme son enfant ; elle s'inquiète seulement pour son oiseau.*

La dernière étape de lecture fut individuelle. Ainsi, chacun pouvait, directement après avoir terminé sa lecture, écrire ses semences dans son carnet. Deux questions sur la fin de l'histoire étaient posées :

- Le comportement de madame K change-t-il ? Si oui, comment et pourquoi ?
- Selon vous, madame K vole-t-elle vraiment ?

Je voulais induire l'idée que madame K prend son envol de manière imagée afin que les élèves comprennent vraiment le sens de l'album. Dans cette dernière partie, les inquiétudes de madame K sont toujours présentes, mais elles sont maintenant ciblées sur l'oiseau : *La tête farcie de ces angoissantes questions.* Elle arrive quand même à relativiser en s'évadant : *Madame K se prit à contempler...* . On l'a retrouvée dans un état d'apaisement, de bonheur, de tranquillité et de sérénité. Elle est au-dessus du monde (de tous ses tracas de la vie quotidienne). Madame K s'envole, se libère de ses angoisses, elle est libre.

Cependant, elle est encore hésitante (comme le petit oiseau qui apprend à voler petit à petit). Ils apprennent et évoluent ensemble : *Tu viens ? On va essayer ensemble.* Madame K apprend réellement au merle comment faire afin d'être capable de voler seul. En échange, celui-ci l'aide à prendre son envol (à s'évader). Au fur et à mesure des balades dans les airs, elle prend une certaine assurance, elle paraît plus heureuse : *Ils se risquèrent de nouveau un peu plus loin, survolant le pré des vaches.*

Monsieur K remarque qu'il s'est passé quelque chose d'extraordinaire et que sa femme est enfin apaisée : *Eh bien, les merles, avez-vous volé ?* Il se rend compte qu'il doit commencer à s'investir au sein du couple : *Et il se mit à réfléchir à ce qu'il allait cuisiner.*

Figure 15 : illustration de l'album Remue-ménage chez madame K. Madame K discute avec l'oiseau, puis ils se mettent à voler.



La mise en commun, suite à ce passage du livre, était la plus enrichissante de toutes car elle a permis l'aboutissement du cercle de lecture et la vérification de l'évolution des hypothèses de départ.

Le comportement de madame K change-t-il ? Si oui, comment et pourquoi ?

Grâce au merle, madame K oublie ses tracas de la vie quotidienne. Elle a une nouvelle mission, celle d'élever le merle afin qu'il puisse voler. On peut voir que toutes ses pensées négatives ont disparu, car on ne les voit plus sur les illustrations.

Selon vous, madame K vole-t-elle vraiment ?

Non, c'est pour montrer qu'elle reprend goût à la vie, à la liberté. On voit qu'elle a pris son envol parce que sa tête s'est vidée de toutes ses mauvaises pensées alors elle est devenue plus légère comme une plume.

Figure 16 : réponses des élèves aux deux questions posées initialement.

L'analyse de l'album et le cercle de lecture terminés, le moment était venu de discuter du rapport que le texte entretient avec l'image. Pour commencer, j'ai demandé aux élèves si cet album utilisait le même rapport que *Mon ballon*, donc celui de redondance. Ils m'ont répondu que non, car dans l'album *Remue-ménage chez madame K.*, les images apportent beaucoup d'informations en plus du texte. Ensuite, j'ai approfondi la discussion.

Est-ce que l'histoire est facile à comprendre ?

Pas vraiment au début, mais avec les images on comprend plus facilement, car elles donnent beaucoup d'indications, beaucoup d'informations en plus.

Est-ce que pour vous, les images sont importantes pour mieux comprendre l'histoire ? Et pourquoi ?

Oui, on comprend mieux avec les images. Les taches noires s'effacent au fur et à mesure de l'histoire.

Effectivement, sans les images, la compréhension du texte aurait été plus difficile et certaines parties de l'album auraient manqué de ce petit plus qu'apportent les illustrations. On peut donc dire que le texte a besoin de l'image pour être plus riche.

Quel nom pourrait-on donner à ce rapport entre le texte et l'image ?

Le rapport compliqué ; le rapport pas simple ; la compréhension unique ; l'album hybride car il faut mélanger les deux pour comprendre.

Figure 17 : approfondissement de la discussion.

C'est à ce moment-là que j'ai introduit le terme de collaboration en expliquant qu'il y a un travail qui s'effectue entre le texte et l'image, que les illustrations sont réfléchies car elles permettent de mieux comprendre l'histoire ; elles rendent le texte plus riche. Ensuite, les élèves ont choisi par un vote d'écrire « le rapport hybride » comme terme supplémentaire sur le panneau de synthèse.

REDONDANCE ENTRE LE TEXTE ET L'IMAGE	COLLABORATION ENTRE LE TEXTE ET L'IMAGE
<p>LA TRIPLE COMPRÉHENSION</p> <p>Le texte fonctionne sans les images.</p> <p>Les images n'apportent pas d'informations en plus.</p> <p>L'image est utilisée comme simple décoration à ce que l'auteur nous raconte.</p> <p>Exemple : <i>Mon ballon</i> de Mario Ramos.</p>	<p>LE RAPPORT HYBRIDE</p> <p>Le texte et l'image travaillent ensemble.</p> <p>L'image permet de mieux comprendre l'histoire.</p> <p>L'image rend le texte plus riche.</p> <p>Exemple : <i>Remue-ménage chez madame K</i> de Wolf Erlbruch</p>

Figure 18 : panneau synthèse sur le rapport de collaboration.

3. L'AFRIQUE DE ZIGOMAR DE PHILIPPE CORENTIN

Le dernier rapport travaillé a été celui de disjonction entre le texte et l'image, à partir de l'album *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin. Pour aborder le **rapport de disjonction**, nous avons travaillé le texte et l'image séparément. J'ai lu l'album aux élèves sans leur montrer les images. J'ai entrecoupé la lecture par des questions pour éveiller l'intérêt des élèves, pour m'assurer de leur compréhension et pour que le temps de lecture ne leur paraisse pas trop long. Puis, nous avons un peu discuté des personnages, du résumé de l'histoire et les élèves pouvaient me poser des questions sur la narration.

Ensuite, j'ai distribué à chacun des élèves d'un groupe une feuille différente reprenant une partie écrite de l'histoire surmontée d'un grand cadre. Les élèves devaient alors dessiner dans ce cadre ce que le texte, l'histoire, leur évoquait. Le but était que lors de la confrontation entre leurs productions et les images de l'album, les élèves se rendent compte du rapport de disjonction entre le texte et l'image par l'examen des différences entre les dessins produits et les illustrations de l'album. L'objectif

de cette séquence était de rendre les élèves capables de comprendre le rapport de disjonction en entrant d'abord par le texte puis par les images. La figure suivante présente les quatre extraits distribués aux élèves pour la réalisation de cette phase durant laquelle ils devenaient les illustrateurs du récit.

1) L'Afrique! L'Afrique!. Les deux passagers sont réveillés en sursaut par les cris de Zigomar.

Là! Un éléphant s'exclame Zigomar. Regardez ses défenses!. Tu es sûr que c'est un éléphant? dit la grenouille. Je ne voyais pas ça comme ça! Moi non plus! dit le souriceau.

2) Regardez! Des singes! s'esclaffe Zigomar. Comme ils sont drôles!

Je ne voyais pas ça comme ça! dit Pipoli déçu. Moi non plus! dit la grenouille. Et en plus on n'a pas de chance: il neige.

3) Attention! hurle Zigomar. *Des crocodiles!* Les trois amis réussissent à s'envoler juste à temps. *Je ne voyais pas ça comme ça!* constate une nouvelle fois Pipoli. *Non mais, ça veut dire quoi ça, je ne voyais pas ça comme ça? Vous n'êtes jamais contents!* s'insurge Zigomar. *Continuez à mettre ma parole en doute et vous rentrez à pied! Parole de Zigomar!*

4) Zigomar, furieux, se pose et fait descendre les deux insolents. Avoue quand même qu'elle est bizarre, ton Afrique! se défend Pipoli. Zigomar s'apprête à remettre l'impertinent à sa place.

Il n'en a pas le temps. *Un lion!* hurle-t-il. *Sauvons-nous!* Mais la glace a alourdi ses ailes, il n'arrive pas à prendre son envol. *Poussez! Poussez!* s'essouffle Zigomar qui dérape sur la piste verglacée. *Plus vite! Plus vite!* Les trois explorateurs décollent encore une fois de justesse. Les griffes du fauve les ont frôlés. Ils ont eu trop peur. Ils ont trop froid. Ils décident de rentrer.

Figure 19: extraits distribués aux élèves à partir desquels ils ont produit un dessin.

Les élèves se sont pris au jeu d'illustrateurs et ont respecté soigneusement ce que le texte racontait. La mise en commun allait produire un choc, dans le bon sens du terme, utile pour l'introduction du rapport de disjonction. Dans le coin lecture, les élèves ont alors présenté, s'ils le souhaitaient, leur dessin. Les autres groupes devaient deviner à quel passage les dessins correspondaient en se référant à la lecture effectuée auparavant. Chaque élève pouvait expliquer son dessin aux autres et exprimer son ressenti. Une fois le partage des dessins terminés, j'ai relu l'album aux élèves, mais cette fois en montrant les images. Les yeux des élèves se sont écarquillés au moment où Zigomar se trompe de direction et se dirige vers le pôle Nord. Dès lors, ils avaient compris que leurs dessins ne correspondraient pas aux illustrations de l'album.



Le décollage a été difficile, mais les trois amis sont maintenant à bonne hauteur.
« Dis, Zigomar, connais-tu le chemin ? » s'inquiète Pipioli.
« Ne t'en fais pas, Zigomar s'est renseigné », le rassure le merle. « C'est simple : pour savoir où est le sud, tu regardes où se lève le soleil, tu vas tout droit et au premier éléphant c'est l'Afrique. »

Figure 20: extrait de l'album L'Afrique de Zigomar. Zigomar fait le contraire de ce qu'il dit. Il se dirige dans le sens opposé à celui du soleil.

Pendant la lecture de la suite de l'album, je prenais soin de m'arrêter aux quatre passages que les élèves avaient dû illustrer. On comparait ensuite leurs dessins et l'illustration de l'album afin de bien rendre compte du rapport de disjonction (figure 21).

Illustration correspondant au passage numéro 1



Illustration correspondant au passage numéro 2



Illustration correspondant au passage numéro 3



Illustration correspondant au passage numéro 4



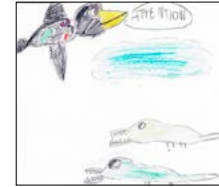
Exemple de dessins d'élèves



Exemple de dessins d'élèves



Exemple de dessins d'élèves



Exemple de dessins d'élèves

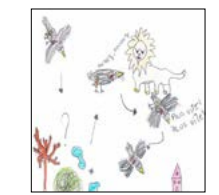


Figure 21 : confrontation des illustrations de l'album et des dessins produits par les élèves.

Une fois l'analyse de l'album achevée, nous avons discuté du rapport que le texte entretient avec l'image.

Est-ce que les images que vous avez dessinées ressemblent à celles de l'album ?

Non pas du tout, c'était l'opposé, car Zigomar s'est trompé de chemin.

Vous pouvez m'expliquer ce qu'il se passe dans cette histoire ?

Zigomar se trompe de chemin, il se dirige au pôle Nord au lieu d'aller en Afrique.

Est-ce qu'il était possible de le savoir en ne lisant que le texte ?

Non, c'est impossible. C'est seulement quand on a vu l'image avec Zigomar qui se dirige vers le pôle Nord qu'on a pu comprendre ce qui allait se passer.

Peut-on dire que les images et le texte racontent des choses complètement différentes ?

Oui, en plus on le voit avec nos dessins.

Rappelez-vous, nous avons déjà vu le rapport de redondance et celui de collaboration. Est-ce que l'album que nous venons de travailler fait partie d'un de ces deux rapports ?

Non. Dans cet album, le texte et l'image se contredisent.

C'est exact ; le texte et l'image ne disent pas la même chose, ils se contredisent. Comment pourrait-on nommer ce rapport ?

L'album contraire ; le texte et image différents ; le rapport lire et regarder.

Figure 22 : discussion sur le rapport de disjonction.

Ensuite, j'ai introduit le terme de disjonction en expliquant aux élèves que, dans ce rapport, le texte et l'image se contredisent, l'image raconte autre chose que le texte, le texte raconte autre chose que l'image. Pour terminer, les élèves ont choisi par un vote le terme « album contraire » pour désigner ce rapport et le faire figurer sur le panneau de synthèse (figure 23). Les trois types de rapport ayant été analysés et contextualisés, nous avons alors en classe trois panneaux reprenant chacun des rapports.

REDONDANCE ENTRE LE TEXTE ET L'IMAGE

LA TRIPLE COMPRÉHENSION

Le texte fonctionne sans les images.

Les images n'apportent pas d'informations en plus.

L'image est utilisée comme simple décoration à ce que l'auteur nous raconte.

Exemple : *Mon ballon* de Mario Ramos.

COLLABORATION ENTRE LE TEXTE ET L'IMAGE

LE RAPPORT HYBRIDE

Le texte et l'image travaillent ensemble.

L'image permet de mieux comprendre l'histoire.

L'image rend le texte plus riche.

Exemple : *Remue-ménage chez madame K* de Wolf Erlbruch

DISJONCTION ENTRE LE TEXTE ET L'IMAGE

L'ALBUM CONTRAIRE

Le texte et l'image se contredisent.

L'image raconte autre chose que le texte.

Exemple : *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin.

Figure 23 : panneau synthèse sur le rapport de disjonction.

4 LE CODE DE LA ROUTE DE MARIO RAMOS

Après avoir joué le rôle d'illustrateurs lors de la séquence sur l'album *l'Afrique de Zigomar*, les élèves vont se mettre dans la peau de l'auteur. L'album *Le code de la route* ne contient pas de texte. L'objectif de cette séquence était de rendre les élèves capables d'exploiter les différents types de rapports textes/images, en complétant par écrit un album sans texte. Les élèves divisés en six groupes ont pioché au hasard entre le rapport de collaboration et redondance. Ensuite, les élèves se sont mis dans la peau d'un auteur d'album et après une étape d'analyse de l'album *Le code de la route*, ils ont rédigé un texte qui entretient soit un rapport de collaboration, soit un rapport de redondance avec les illustrations. Le rapport de disjonction étant plus complexe, il aurait été amené plus tard seulement si un groupe s'en sentait capable.



L'activité s'est déroulée en quatre phases. Premièrement, je leur ai montré la première de couverture en leur demandant de dire ce qu'elle nous apprend.

Réponses des élèves :

On voit le titre, le code de la route ; il y a une petite fille ; elle est habillée en rouge ; c'est peut-être le chaperon rouge ; il y a l'auteur et la maison d'édition ; elle se balade dans la forêt ; ce sera une histoire sur le permis ; elle va apprendre le code de la route ; l'album va raconter une histoire de comment conduire dans une forêt.

Figure 24 : page de couverture de l'album *Le code de la route*.

La deuxième phase fut le moment de « lecture » de l'album. Les élèves assis en demi-cercle face au coin de lecture, je leur ai montré l'album image après image. Suite à cette « lecture », j'ai engagé une discussion avec les élèves.

Qu'est-ce que cet album a de spécial ?

Il n'y a pas de texte, que des images, des illustrations.

Est-ce qu'on sait de quoi parle l'album ?

Non, pas vraiment, car il n'y a que des images. On peut imaginer une histoire, mais on ne sait pas savoir ce que l'auteur voulait dire.

Est-ce que vous pouvez mettre cet album dans un rapport que nous avons travaillé ?

Non, parce qu'on a appris le rapport entre le texte et l'image, mais ici il n'y a pas de texte.

Oui c'est exact, c'est pourquoi vous allez devoir inventer une histoire à cet album. Mais il y aura une contrainte ; vous allez devoir choisir entre le rapport de collaboration et celui de redondance pour réaliser cette activité.

Figure 25 : discussion autour de l'album *Le code de la route*.

L'album ayant été découvert et le projet de l'activité expliqué, les élèves sont passés à phase de création du texte pour l'album, qui se déroulait en deux étapes. Durant la première étape, les élèves m'ont raconté l'histoire (pour chaque image). Il a parfois été nécessaire de leur faire reformuler certains passages. Cela a permis de mieux structurer leur discours et d'obtenir une meilleure cohérence de l'histoire.

La seconde étape a pris la forme d'une dictée à l'autre. Par équipe, chaque élève proposait ses idées pendant que l'un d'entre eux jouait le rôle de scribe (ces rôles s'inversant au fur et à mesure de la construction de la narration). Pour cela, les élèves avaient à leur disposition tous les outils (le dictionnaire, la farde des règles de grammaire déjà observées en classe et le Bescherelle) pour affiner l'orthographe et la syntaxe de leurs productions. L'orthographe n'a pas été évaluée, car l'objectif de cette séquence était de vérifier la compréhension des trois rapports travaillés auparavant. Ensuite, ils sont venus me montrer leur texte afin que je les dirige à nouveau si nécessaire, ceci pour que leurs productions soient les plus élaborées possibles.

Ce projet s'est finalisé par la lecture des productions au coin lecture face aux autres groupes. Les auditeurs devaient alors dire à quel type de rapport l'histoire lue se référait. Cela m'a permis de voir à quel point les élèves maîtrisaient les différents rapports entre texte et images. Ces productions de textes ont marqué la fin de la mise en réseau autour des différents rapports entre le texte et l'image.

DISCUSSION

Pour aboutir à cette analyse des rapports que peuvent entretenir le texte et l'image dans les albums postmodernes, c'est tout un ensemble de moyens qu'il a fallu déployer.

D'une part, le choix des albums a été réfléchi de telle sorte que chacun d'entre eux présente les caractéristiques nécessaires pour travailler les trois rapports qui existent entre le texte et l'image dans les albums de jeunesse.

D'autre part, je me devais de veiller à choisir un dispositif qui mette bien en évidence ces rapports à analyser avec les élèves. Par exemple, si au lieu faire une confrontation entre les dessins des élèves et les illustrations de l'album pour le rapport de disjonction avec l'album *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin, j'avais travaillé ce dernier sous la forme d'un cercle de lecture, il est probable que les disparités entre texte et images auraient moins marqué l'esprit des élèves et la notion de disjonction aurait été plus difficile à mettre en valeur.

En outre, la lecture découverte au coin lecture pour travailler le rapport de redondance avec l'album *Mon ballon* de Mario Ramos me paraissait le plus adéquate, car c'est le rapport le plus "simple" à comprendre pour les élèves. C'est aussi le rapport le plus courant dans l'ensemble des albums de jeunesse. À la suite du dispositif de lecture-

découverte, j'ai utilisé l'outil de la création des cartes d'identités des personnages de l'album afin de vérifier la compréhension de la narration. Grâce à ce dispositif, j'ai pu remarquer que les élèves, pour la réalisation des cartes d'identité, vont rechercher dans leurs connaissances préalables des éléments complémentaires à ce qu'ils viennent d'apprendre afin de définir au mieux les personnages de l'album. J'ai aussi trouvé intéressant de voir un groupe présenter comme personnage "le ballon".

Travailler le rapport de collaboration autour de l'album *Remue-ménage chez madame K* de Wolf Erlbruch avec comme dispositif le cercle de lecture était bien réfléchi. Le cercle de lecture contient pas mal d'outils tels que le carnet de semences, le cahier de rapporteur, et le tableau noir qui sert de support supplémentaire à l'activité. Ces outils servent de traces à l'activité, ils permettent de développer l'autonomie du groupe-classe et de redonner confiance aux élèves quant à leurs capacités. C'est pourquoi, étant donné que le rapport de collaboration est plus complexe dans l'analyse de l'album, il était important d'utiliser le cercle de lecture avec tous ses outils-traces, qui sont variés, réfléchis et choisis par l'enseignant, tout en étant construits par les élèves. J'ajouterai que le carnet de semences est le cahier des secrets des élèves, celui où ces derniers vont pouvoir s'exercer, essayer une nouvelle stratégie, tâtonner, à l'abri du contrôle de l'enseignant. Sauf cas exceptionnel, et à la demande de l'enfant, je ne dois pas y mettre le regard. Cette pratique a pour raison la volonté de rassurer et de responsabiliser l'élève. C'est aussi un espace de liberté dans la limite des règles imposées par l'activité.

L'Afrique de Zigomar de Philippe Corentin a permis de travailler le rapport de disjonction via un dispositif de lecture simple avec une production d'images par les élèves permettant la confrontation entre leurs réalisations et les illustrations de l'album. Contrairement au cercle de lecture, pour cette troisième activité, le dispositif et les outils sont très proches au point qu'ils peuvent se confondre. Comparer les réalisations des élèves avec les illustrations de l'album était la stratégie la plus pertinente à mettre en place. En effet, lorsque les élèves se sont aperçus que ce qu'ils avaient imaginé était complètement à l'opposé de ce que l'illustrateur avait produit, ils ont directement compris de quel type d'album il s'agissait. De ce fait, l'explication du rapport de disjonction a été formulée de manière spontanée.

Les trois activités menées ont été structurées grâce à l'outil des panneaux de synthèse. Ils servent de support jusqu'à la fin de l'année, de sorte que les élèves puissent s'y référer au fil de leurs lectures et observer le travail accompli.

CONCLUSION

À la suite de cette mise en réseau d'albums, je me suis aperçu que les élèves mettent très vite en œuvre des stratégies pour prélever des indices dans l'image (analyse des couleurs, "coups de crayon" de l'illustrateur, etc.). Ils affinent, au fil des albums travaillés, leur regard d'observateur face aux informations que donnent les illustrations des albums. Dès lors, la lecture d'images confrontée à la lecture du texte permet une meilleure interprétation de l'histoire. Ils ont donc pu acquérir des stratégies leur permettant d'automatiser l'acte de lire et de comprendre les relations entre le texte et l'image.

C'est pourquoi, maintenant que je suis titulaire de ma classe, lorsque nous travaillons autour d'un album, je ne laisse jamais de côté le fait que l'image est porteuse de sens.

BIBLIOGRAPHIE

Deleuze G. (2014). L'album postmoderne, un genre en voie de complexification. *Enjeux* n°88 : 21-48.

Tauveron C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

Terwagne S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.

POUR ALLER PLUS LOIN

Dufays J-L., Gemmene L., Ledur D. (1996). *Pour une lecture littéraire, histoire, théorie, piste pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Dumortier J-L. (2015). Dispositif didactique et apprentissage. *Français dans le mille* n°242.

Pasa, L., Ragano, S., et Fijalkow, J. (dir.) (2006). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. Paris : ESF.

Gaiotti, (2007). L'ironie des albums, regard et discours obliques. In *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*. Grenoble : CRDP Académie de Grenoble.

Grossmann F. (1996). *Que devient la littérature enfantine lorsqu'on lit aux enfants d'école maternelle ?* INRP n°13.

Poslaniec C., Houyel C., Lagarde H. (2010). *Comment utiliser les albums en classe*. Paris : Retz.

Poslaniec C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*. Paris : Hachette éducation.

Tauveron C., BouSSION J., Schöttke M. (1996). *Lecture, écriture et culture au CP*. Paris : Hachette.

Van Der Linden S. (2006), *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

ALBUMS

Ramos M. (2010). *Le code de la route*. Bruxelles : Pastel.

Corentin P. (2001) *L'Afrique de Zigomar*. Paris : L'école des loisirs.

Wolf E. (1996) *Remue-ménage chez madame K*. Toulouse : Milan.

Ramos M. (2012). *Mon ballon*. Paris : L'école des loisirs.

L'usage du tableau blanc interactif au service de l'inférence

Découverte et exploitation de l'album *Tricycle*

- Isabelle Mary et Emilie Darge, Institutrices en 1^{re} et 2^e années primaires
- Belinda Firmani, Maitre-assistante à la HE Robert Schuman

*Dans cet article, nous proposons de faire part d'une expérience d'exploitation d'album en première et deuxième années primaires à l'aide du tableau blanc interactif. Il s'agit de deux activités extraites d'une séquence d'activités de lecture et production d'écrit à partir de l'album *Tricycle* d'Olivier Douzou, l'une en première année primaire et l'autre en deuxième. La dimension de la lecture qui est principalement abordée dans ces activités est l'inférence.*

POURQUOI ABORDER L'INFÉRENCE AU 2^E CYCLE ?

Si tous les experts s'accordent pour dire que lire, c'est construire du sens, force est de constater que l'apprentissage en première année primaire reste essentiellement axé sur l'apprentissage du code, souvent abordé de façon progressive dans une approche de type phonético-syllabique. Or l'enquête Pirls (2011)¹ le pointe : les élèves belges de 9 ans ont trois quarts d'année de retard en compréhension en lecture par rapport à la moyenne des pays du groupe de référence européen ; la proportion d'élèves bons ou très bons lecteurs est plus faible qu'ailleurs (25% en FWB contre 45 % en moyenne) ; la proportion d'élèves lecteurs précaires est importante (30% des élèves ne dépassent pas un niveau élémentaire, contre 19% en moyenne) et on compte 6% de quasi non-lecteurs.

En septembre 2015, Roland Goigoux (2015) termine une grosse enquête de terrain qui analyse les pratiques effectives des enseignants du CP (1^{re} année primaire en France). Durant trois semaines, 2800 enfants et 135 enseignants ont été filmés dans l'ordinaire de la classe. Le but était de mesurer l'influence des pratiques des maitres sur la qualité des apprentissages des élèves. Dans la réalité, les pratiques

¹ Étude internationale qui vise à mesurer les performances en lecture des élèves de 9 ans. Schillings et al. (2012).

d'apprentissage de la lecture sont très variées. L'analyse des données est toujours en cours, mais les premiers constats mettent en évidence que le CP ne réussit pas à réduire les inégalités. En effet, à l'entrée en CP, 30% des élèves ont moins de 5 points sur 15 après l'audition de trois textes narratifs. À la fin du CP, les contrastes sont aussi importants. Un tiers des élèves ne comprennent pas des textes lus à haute voix par l'enseignant. Les premiers résultats de l'enquête montrent donc qu'il est plus essentiel que jamais de mettre l'accent sur la compréhension (y compris des compétences expertes comme l'inférence et l'intertextualité) et l'acculturation². En effet, si le travail sur les informations explicites est courant à l'école primaire, celui sur les informations implicites est beaucoup moins fréquent.

Rappelons qu'apprendre à lire, c'est avant tout entrer dans le monde des lettrés et prendre conscience du rôle, du pouvoir et du plaisir de l'écrit, dans sa double composante de lecture-écriture.

POUR UNE APPROCHE INTÉGRATIVE

Alors qu'une approche mixte se contente de juxtaposer les activités sur le code et d'autres sur le sens, l'approche intégrative prône l'équilibre entre le code et le sens. Elle permet de développer simultanément, et en interaction, toutes les compétences requises pour lire et écrire. L'apprentissage va se mettre en place dans une alternance de collectif et d'individuel. La séquence démarre par la découverte d'un texte adapté (souvent de structure répétitive) qui va être lu par les enfants grâce à leurs connaissances mutuelles et au partage des stratégies liées au code et au sens (recours à l'illustration, au contexte, cotexte, l'analogie, etc.). La lecture du texte, intégrale ou étape par étape, sera suivie ou entrecoupée de phases de structuration à différents niveaux linguistiques : identification et production de mots par voie directe (lexique mental et orthographique) et indirecte (décodage), prise de conscience de la phrase de base et de ses constituants, découverte de certains types et formes de phrase (négative et interrogative), prise de conscience des pronoms et substituts lexicaux en tant que procédés de reprise. Une énonciation écrite³ calquée sur le squelette du texte sera alors produite par les enfants ; selon André Ouzoulias (2013), « pour les enfants les moins expérimentés face à l'écrit, c'est bien l'écriture de textes qui leur permet le mieux de comprendre, de manière active et accélérée, » comment

2 La notion d'acculturation à l'écrit doit ici se comprendre comme «un travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite. Les maîtres parlent à ce sujet de construction d'un statut ou d'une posture de lecteur.» (Goigoux, 2003).

3 Le terme et la démarche sont repris de C. Clesse (Lentin, 1977). Cette activité donne à l'enfant l'occasion de produire des écrits de façon personnelle, via un processus de sélection et de transformation des phrases de textes lus ou écrits par ailleurs (album ou dictée à l'adulte), par une recherche de mots qu'il veut écrire.

marche» l'écrit». S'inspirer de la structure d'un texte répétitif permet dès lors d'obtenir dès le premier jet un écrit lisible et communicable, ne nécessitant qu'un minimum de corrections orthographiques.

SÉLECTION DE L'ALBUM: LE *TRICYCLE* D'OLIVIER DOUZOU

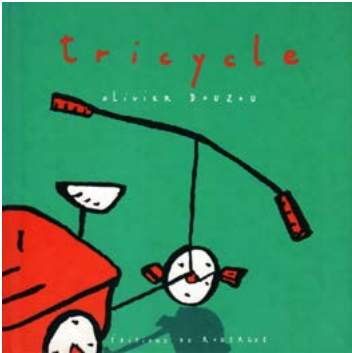


Figure 1: couverture de l'album *Tricycle* d'Olivier Douzou.

Un tricycle se remplit au fil des pages d'objets divers: un téléphone, une canne, une pelote de laine, un fer à repasser... Les illustrations très simples mettent en scène un tricycle dans lequel s'amoncellent les objets. À chaque page, un objet blanc atterrit dans la benne et à la page suivante, l'objet se banalise, devient marron. On ne voit aucun personnage. Le texte, quant à lui, décrit en quelques mots les conséquences de ces disparitions: «Papi boîte», «Mamie a les nerfs en pelote», «Maman est froissée» avec une

gradation dans les réactions des membres de la famille et quelques beaux jeux de mots.... Au lecteur de se représenter la scène «off»! Manifestement, un enfant charpenteur met les nerfs d'une petite famille à rude épreuve et la tension monte jusqu'à l'explosion; la famille excédée casse le tricycle. Mais elle n'en sera pas quitte à si bon compte... Quand le livre a l'air fini, on voit apparaître un tricycle vert avec une petite étiquette (peut-être un cadeau d'anniversaire ou de Noël?) et une remorque en carton avec... deux objets cette fois! Ce qui renvoie à la définition de «tricycle» donnée par Olivier Douzou en début d'album. Pour lui, un tricycle n'est pas simplement un vélo à trois roues destiné aux petits enfants; sur la première page de gauche, il en donne une autre définition (tri: trier, cycle: cycle des événements)! Tout peut recommencer...

INTÉRÊTS DIDACTIQUES

Dans cet album, le rapport texte-image fonctionne dans un rapport de complémentarité qui oblige le lecteur à faire des liens entre les indices fournis par l'illustration et le texte et son expérience de vie. Quand on sait que «les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites» (Fayol, 2000), le défi pour l'enseignant va consister à aider le jeune lecteur, qui part des illustrations, à faire des hypothèses sur les conséquences de la perte d'un objet. Par exemple, à la deuxième page, on voit apparaître la canne dans le tricycle, mais le mot «canne» n'est pas dans le texte, qui dit seulement «Papi boîte» (voir figure 2). L'enfant est donc obligé d'établir le lien entre la canne et le fait

que Papi boîte. Et comme il n'y a pas de personnage, il est obligé de reconstruire le contexte : à qui appartient le tricycle ? Qui met les objets dans la remorque ? À la page suivante, c'est une lampe qui apparaît dans le tricycle. La conséquence en est que Mamie s'est cognée. Le travail à mener avec les enfants est d'imaginer pourquoi elle s'est cognée (voir figure 3).



Figure 2: la perte de la canne a pour conséquence que Papi boîte.



Figure 3: la perte de la lampe a pour conséquence que Mamie s'est cognée.

En outre, l'absence de personnages permet de se créer des images mentales. Qui sont les membres de cette famille ? Combien sont-ils ? Qui est le narrateur de l'histoire ? On sait seulement que la famille comporte trois enfants : le narrateur, une fille Lulu (dont le sexe est déterminé grâce à l'indice d'accord «punie») et un bébé. Pour le narrateur, les enfants arrivent rapidement à l'idée que c'est un enfant (garçon ? fille ?) qui chaparde les objets et en remplit son tricycle.

D'autre part, l'album se contente d'exposer les faits. Il laisse des blancs sur les motivations et émotions des personnages que l'enfant devra combler. Pourquoi le garçon met-il les objets dans la remorque ? Le fait-il exprès ? Que ressentent les autres membres de la famille ? De nouveau, c'est la mise en relation avec l'expérience de vie du lecteur qui lui donnera des éléments de réponse.

Un autre intérêt de l'album *Tricycle* est sa structure répétitive et progressive : répétitive dans le sens où le tricycle est le fil conducteur du récit ; des objets s'y amoncellent et à chaque page, une phrase explique la conséquence de l'apparition d'un nouvel objet. La progression se trouve dans le contenu : au fur et à mesure qu'on avance dans l'album, une tension s'installe dans la famille et se perçoit à travers le texte. À gauche, tout au début, le biberon a disparu, le bébé pleure. Au milieu, c'est la tétine qui disparaît, le bébé hurle. Et quand le doudou disparaît, le bébé devient insupportable. On sent vraiment la tension qui grimpe (figure 4).



Figure 4: la progression dans la tension narrative : Le bébé pleure. Le bébé hurle. Le bébé est in-su-p-por-ta-ble.

Malgré la simplicité des phrases proposées, l'album se démarque par la subtilité du langage. Le vocabulaire est très riche ; les expressions sont nombreuses. Le fer à repasser correspond à la phrase « Maman est froissée ». Le peigne renvoie à « Papa est en pétard » et le tricot à « Mamie a les nerfs en pelote ». Ces doubles sens sont parfois trop subtils pour les petits mais peuvent devenir intéressants avec des enfants plus grands. L'album permet donc une lecture à plusieurs niveaux.

En fin de compte, *Tricycle* a toutes les qualités d'un texte résistant et proliférant⁴ qui, selon Catherine Tauveron, sont indispensables pour permettre aux enfants de s'investir dans la lecture et pour favoriser la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation d'un texte littéraire. « Le texte littéraire est plein de béances, un gruyère où tout ce qui est intéressant se trouve dans les trous » (Tauveron, 2003).

C'est seulement par l'exploitation de ce type d'album que l'on peut espérer voir se développer des compétences de lecture expertes. Nous avons travaillé cet album en première et deuxième années, mais on pourrait l'exploiter de la première à la sixième primaire.

EXPLOITATION DE L'ALBUM EN PREMIÈRE ANNÉE

Ce travail a été fait en début d'année en première primaire, dans la seconde quinzaine du mois de septembre.

Après avoir découvert la première de couverture, les enfants sont amenés à émettre des hypothèses sur une partie du texte (cachée) qui accompagne les illustrations. Les hypothèses sont notées sur le tableau blanc interactif. Ensuite, l'enseignante fait apparaître le texte de l'auteur, mot après mot. C'est la technique du dévoilement progressif.

- Un enfant : On a mis la canne dans le tricycle.
- L'institutrice : Et qui a mis la canne ?
- Un enfant : Son papi.
- L'institutrice : Pourquoi vous dites son papi ?
- Un enfant : Parce que ce sont les papis qui ont des cannes
- L'institutrice : Parce que ce sont les papis qui ont des cannes. Il n'y a pas un indice sur la page qui nous dit que c'est la canne du papi ?
- ...
- L'institutrice : Regardez bien partout sur la page...
- Un enfant : Oui, pa... p a .. papi. C'est papi, là là, c'est écrit papi.

⁴ Selon Catherine Tauveron, un texte résistant (ou réticent) est un texte qui en dit moins qu'il ne devrait, qui se dérobe. Au contraire, un texte proliférant est un texte bavard qui en dit plus qu'il ne devrait, qui joue sur la polysémie et la polyphonie.

- L'institutrice : Viens nous le montrer.

(L'enfant vient au tableau et entoure le mot avec son doigt).

- L'institutrice : Alors, vous avez remarqué que là derrière, il y a quelque chose de caché. J'aimerais bien que vous trouviez ce qui est caché.

- Un enfant : Papi a mis sa canne

- L'institutrice : Papi a mis sa canne. Vous savez ce qu'on va faire ? On va écrire.

- L'institutrice : Qui a une autre idée ?

- Un enfant : L'enfant a mis la canne de son papi.

- L'institutrice : Ce serait donc écrit «Papi» et puis «L'enfant a mis la canne de son papi», c'est ça que tu veux dire ? Donc l'auteur du livre aurait écrit : Papi, l'enfant a mis la canne de son papi...

- Un enfant : Non

- Un enfant : Le papi a prêté à son enfant sa canne

- L'institutrice : Le papi a prêté à son enfant sa canne, est-ce que c'est possible, ça ?

- Un enfant : Non

- L'institutrice : Pourquoi ?

- Un enfant : Parce que c'est trop grand

- L'institutrice : Quelqu'un qui utilise une canne pour marcher, s'il n'a pas sa canne...

- Un enfant : Il tombe

- L'institutrice : Il tombe

- Un enfant : Papi tombe !

L'institutrice retire le cache :

- L'institutrice : Est-ce que c'est ça ? Papi tombe ?

- Un enfant : Non ... bé, b

- Un enfant : Boite, parce qu'il boite

- L'institutrice : Qu'est-ce que cela veut dire «boite» ? est-ce que c'est possible qu'il ne marche plus bien parce qu'il n'a pas sa canne ?

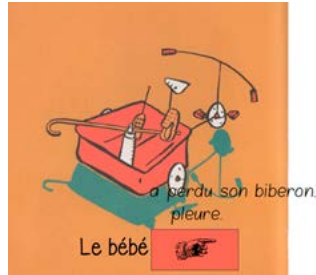
- Un enfant : Oui

La figure 5 montre le résultat de la séance avec les idées des enfants. On argumente : est-ce que cela va aller ou non ? Cela aurait pu être « papi tombe ». Le même travail se fait sur la page Le bébé pleure. Les enfants font les hypothèses suivantes : Le bébé a perdu son biberon, le bébé pleure.

Papi boîte.



Le bébé pleure.



Papa va travailler à pied.



Figure 5 : les hypothèses des enfants sont écrites sur le tableau blanc interactif.

Pour la page suivante, c'était plus compliqué. La phrase est « Papa va travailler à pied ». Chaque mot est caché, sauf papa. Les idées des enfants sont « papa a perdu ses clés », « papa ne sait plus rouler ». En enlevant successivement les caches, on a réussi à trouver la phrase correcte. « Papa va... aller au travail. » « Papa va ... travailler à pied ».

EXPLOITATION DE L'ALBUM EN DEUXIÈME ANNÉE

En 2^e année, après avoir observé et commenté la couverture, les enfants découvrent l'album progressivement.

Tous les dessins qui se trouvent dans l'album et qui ont été scannés par l'institutrice sont présentés sur le tableau blanc interactif. Les enfants peuvent, avec la souris, sélectionner l'objet qui correspond au texte et le replacer dans le tricycle. S'ils ne sélectionnent pas le bon objet, celui-ci ne reste pas dans le tricycle et retourne à sa place initiale (voir figure 6).

Les enfants lisent la phrase et en déduisent l'illustration ; ils se posent des questions sur le lien entre la conséquence fournie par la phrase et un des objets proposés. « Quel objet pourrait provoquer cette conséquence lorsqu'il disparaît ? ». Ils émettent alors une hypothèse qui sera vérifiée par l'action de le déplacer dans le tricycle. Pour éviter l'effet « drag and drop » (glisser-déposer) valorisé dans de nombreux jeux virtuels, il est nécessaire de procéder à une phase de réflexion préalable. L'action sert alors à valider l'hypothèse. Bien entendu, les hypothèses s'affinent au fur et à mesure de la compréhension du principe de l'album.



Figure 6 : planche composée par l'enseignante incluant l'ensemble des objets scannés et une des phrases du texte.



Figure 7 : les morceaux dans la soupe s'expliquent par la disparition du passevite.

Exemple d'interactions relatives à la page où est écrit « Il y a des morceaux dans la soupe » :

- Julien : (il lit) Il y a des morceaux dans la soupe.
- L'institutrice : Pourquoi, Julien, peut-il y avoir des morceaux dans la soupe ?
- Julien : Parce qu'il y a une passoire
- L'institutrice : Cela s'appelle un passe-vite. Tu peux nous montrer ?

(Julien sélectionne un objet mais n'arrive pas à le faire entrer dans le tricycle. Ensuite, il sélectionne le passe-vite).

- L'institutrice : Était-ce bien le passe-vite qu'il fallait mettre ?
- Les enfants : Oui !

Dans les dernières pages, Lulu n'a pas son cartable pour aller à l'école. Lulu est alors punie, et le narrateur aussi – son tricycle est tout cassé (la famille, excédée, a-t-elle passé sa colère sur le tricycle?). Finalement, papa dit : « C'est fini, n'en parlons plus ». L'enfant reçoit alors un nouveau tricycle de la part de toute la famille.

L'album se termine sur une fin potentiellement ouverte qui va permettre aux enfants d'inventer la suite de l'histoire. En effet, sur la dernière page, on voit une caisse attachée au nouveau tricycle dans lequel le narrateur a mis un réveil et des lunettes. Tout peut recommencer... On demande alors aux enfants de s'inspirer du principe de construction de l'album en dessinant un objet qui a pu disparaître et qui va faire qu'un membre de la famille est embêté. Les enfants dessinent chacun un objet différent. Ils sont amenés à écrire au TBI la phrase qui correspond à la nouvelle illustration.

Pour faciliter la production d'écrit, on retourne aux pages de l'album pour en conserver la structure syntaxique. Les deux images sont placées côte à côte. Par exemple à côté de l'image « il y a le téléphone qui sonne », un enfant propose une image avec un réveil. Il écrit : « Il y a le réveil qui sonne. »

Extrait du livre : il y a le téléphone qui sonne



Phrase produite par un enfant

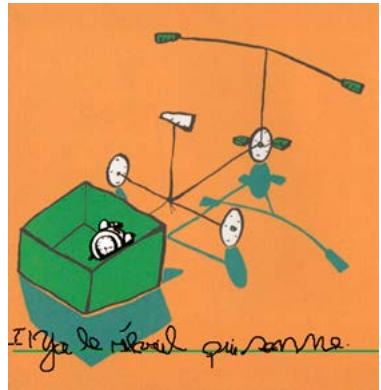


Figure 8 : production d'un dessin et d'un écrit s'inspirant d'une page du livre.

D'autres enfants ont imaginé que c'est Luchien, le chien de la famille dont le ballon a disparu, qui se venge en déchirant un drap. Pour d'autres encore, la basket de papa a disparu et papa s'est tordu la cheville ou encore l'oreiller de papi, subtilisé, lui a provoqué un torticolis. Cette suite, qui sera prolongée en fin d'année par des productions des enfants de première année, sera scannée et imprimée pour constituer un nouvel album, prolongement de l'album lu.

En fin de compte, le récit a été compris par tous les enfants. Ils ont saisi plus ou moins rapidement qui était le narrateur. Cela pourrait être n'importe quel enfant de

la classe ! Pour faciliter la compréhension des relations familiales des personnages invisibles de l'histoire, l'institutrice propose aux enfants de reconstituer un arbre généalogique (papi, mamie, maman, papa, Lulu, le bébé et le narrateur). On aurait pu aussi proposer aux enfants de dessiner la famille au complet.

L'INTÉRÊT DU TBI DANS LA DÉCOUVERTE ET L'EXPLOITATION D'UN ALBUM

Pourquoi avoir choisi d'utiliser le tableau blanc interactif ? Quelles sont les plus-values apportées à la lecture-écriture ?

Ce qui apparaît évident au premier abord, c'est qu'il facilite le travail collectif. En effet, il permet de projeter les pages de l'album préalablement numérisées en couleurs sur grand écran. Tous les élèves voient la même image et le même extrait en même temps et ils peuvent donc construire ensemble le sens du texte. Et on peut même venir agir sur l'écran ! Ici, nous avons utilisé l'effet « conteneur » qui permet, dès que l'enfant fait glisser l'objet dans la remorque, de l'y conserver s'il s'agit du bon objet.

De plus, pour l'institutrice, le gain de temps de préparation et en classe est appréciable. Il n'est plus nécessaire d'imprimer et d'agrandir les pages ou d'écrire au tableau ; une fois scannées, elles peuvent être sauvegardées et réutilisées.

Le partage est valorisé, notamment dans les phases d'énonciation écrite. Chacun amène sa touche personnelle et on arrive progressivement à avoir un texte collectif. Le travail entre les enfants est réellement collaboratif. Le résultat de la production d'écrit est immédiat et modifiable à tout moment. Si on s'est trompé, on efface et on recommence.

Le second avantage est qu'il permet de conserver des traces des séances, des modifications opérées, y compris des interventions des élèves. Il constitue donc la mémoire de la classe en mettant en réserve des états intermédiaires de réflexions et de productions, ce qui favorise le rappel, la relecture et la construction des apprentissages. Il offre en outre une familiarisation aux technologies numériques et à l'ordinateur pour tous les élèves. Ici, l'ordinateur sort donc de son statut d'objet de loisir pour devenir un outil d'apprentissage.

Cependant, l'intérêt majeur du TBI est, comme son nom l'indique, de favoriser l'interactivité entre professeur et élèves et entre les élèves. Ainsi, le TBI engendre une dynamique de groupe. « Il permet une transversalité qui favorise la mise en commun des connaissances. Un élève équipé d'un ordinateur est seul ; avec le TBI, c'est toute la classe qui avance. Et l'interactivité joue dans les deux sens : pour les élèves, mais aussi pour les enseignants » (Stéphane Coutellier-Morhange, 2012).

En outre, cet outil apporte une dimension ludique importante aux apprentissages. C'est une motivation supplémentaire pour les élèves qui se montrent plus intéressés et attentifs que devant un manuel ou une photocopie. Aucune étude n'a prouvé qu'il

pouvait avoir un impact sur les résultats scolaires, mais le bénéfice est certain sur la concentration des élèves. De plus, les enfants timides ont moins de réticence à aller au tableau. En effet, l'attention du groupe-classe est davantage focalisée sur l'action effectuée à l'écran que sur l'enfant lui-même.

Par ailleurs, le TBI permet de manipuler à volonté le texte ou l'illustration, de les modifier en temps réel devant la classe. Chaque élève peut alors proposer une hypothèse et en visualiser les conséquences. Il s'adapte particulièrement bien à la lecture découverte dans une perspective intégrée, car il permet d'aller du connu vers l'inconnu en faisant pointer par les enfants les éléments connus (mot, syllabe, graphème) ; il favorise aussi la construction de sens et l'interprétation en permettant aux enfants de revenir en arrière, d'avoir une vue synoptique de l'histoire et ainsi de pouvoir justifier leur avis (par un élément de l'illustration ou du texte). Il peut aussi développer l'autonomie lors des activités de structuration proposées en ateliers. En effet, les exercices proposés sur TBI permettent aux enfants de recevoir un feedback immédiat et de réfléchir ensemble pour réaliser l'activité.

Enfin, il offre à l'enseignant un regain de motivation, car le logiciel offre de multiples effets et oblige à repenser autrement la séquence d'apprentissage. En effet, on ne peut se contenter d'utiliser le TBI comme un simple support de présentation pour montrer et commenter, il faut plutôt veiller à établir « une interaction constructive » et viser à mettre les élèves en activité intellectuelle, à les faire rechercher, construire et manipuler.

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Les difficultés que nous avons rencontrées sont essentiellement dues à la configuration des lieux. Le TBI ne se trouve pas dans nos classes, mais est accroché au mur de notre petit amphithéâtre. Ce qui a eu des conséquences sur l'attitude des enfants : au début de l'activité, assis sur les gradins, ils pensaient assister à un spectacle et n'ont donc pas eu conscience immédiatement qu'ils allaient se retrouver face à une séquence d'apprentissage qui allait solliciter leur activité. Mais cela ne les a pas empêchés de s'impliquer très rapidement !

D'autre part, malgré le fait qu'Isabelle Mary avait suivi une formation IFC de deux journées (« Le tableau blanc interactif au service de l'inférence ») en 2014, l'usage du logiciel et du TBI lui-même demande un temps d'adaptation. Il faut s'approprier le programme, s'y plonger pour en connaître toutes les arcanes et ne pas hésiter à se l'approprier par la technique de l'essai-erreur. Et il faut aussi se familiariser avec le TBI lui-même et ses outils (stylet). D'autre part, il peut être utile de regarder des tutoriels ou d'aller sur des sites d'initiés qui partagent des pratiques et avec qui on peut discuter sur des forums. Le vrai défi est de faire du TBI un outil au service de la pédagogie en évitant le piège des effets gratuits ou de la démonstration.

Reste à espérer que l'échange de pratiques puisse se généraliser entre les écoles...

BIBLIOGRAPHIE

Coutellier-Morhange, S. (2012). TNI : *Et si on parlait pédagogie ?* Bayard Education.

<http://www.bayardeducation.com/article/tni-et-si-on-parlait-pedagogie.html>

Douzou, O. (1999), *Le tricycle*. Editions du Rouergue.

Fayol, M. (2000), La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations. Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture- actes du séminaire national - Paris - les 9 et 10 octobre, http://web.ac-bordeaux.fr/dsden64/fileadmin/fichiers/circos/biarritz/pedagogie/Docs_anim_peda/actelectureFayol.pdf

Goigoux, R. (2003), Réponse à la seconde question de la conférence de consensus : Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ?, Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, 4-5 décembre, <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/goigoux.pdf>

Goigoux, R. (2015). Lecture : Roland Goigoux enterre la querelle des méthodes, *L'expresso, Le Café pédagogique* (15/9/2015)

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/09/15092015Article635778951128069224.aspx>

Ouzoulias, A. (2013). Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : Quel diagnostic pédagogique ? Quelles pratiques alternatives ?, *Les dossiers du Café pédagogiques* (12/11/2013).

<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/OuzouliasLecture-Ecriture.aspx>

Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A., Lafontaine, D. (2012), Pirls 2011, Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire, Note de synthèse, ULG, Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe), 4/12/12.

Tauveron, C. (2003). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* De la GS au CM. Hatier Pédagogie.

RENOUVELLEMENT ABONNEMENT 2016

Ce numéro présente, dans la lignée des précédents numéros, des articles qui traitent de questions pédagogiques en se référant à des recherches ou des expériences récentes en matière de lecture et d'écriture. Vous recevrez bientôt la compilation papier des trois numéros de 2015.

En résumé, nos livraisons de l'année 2016 sont :

Mars : *Caractères* 53 en format électronique.

Juin : *Caractères* 54 en format électronique.

Septembre : Bulletin de rentrée en format électronique.

Décembre : *Caractères* 55 en format électronique.

Février 2017 : La compilation des publications de l'année 2016 en format papier.

Vous avez aussi accès gratuitement, sur le site Internet de l'ABLF, à divers articles de *Caractères* ainsi qu'à *Lettrure*, la revue scientifique en ligne.

La cotisation de base est de 25,00 euros par an. Il va de soi que si vous souhaitez rester membre de notre association, le règlement rapide de votre cotisation nous sera bien agréable et nous évitera des frais de rappel supplémentaires.

Pour tout changement d'adresse ou nouvelle adhésion, veuillez prévenir notre siège social (ABLF asbl, Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles) ou envoyez-nous un courriel (ablf@ablf.be).

Recommandez *Caractères* et *Lettrure* autour de vous !

Des articles spécimens sont téléchargeables sur notre site www.ablf.be

COÛT DE LA COTISATION	2016
FORMULE DE BASE	25,00 €
POUR ENVOI HORS BELGIQUE	32,00 €
SOUTIEN À L'ABLF	+2,00 €

Adressez-nous votre règlement par virement européen ou par paypal (hors Europe).

Une facture ou une quittance peut vous être transmise sur demande de votre part.

N'hésitez pas à nous envoyer un courriel si vous souhaitez l'un ou l'autre éclaircissement.

DE BELGIQUE ET D'EUROPE	D'UN AUTRE CONTINENT
<p>PAR VIREMENT EUROPÉEN ABLF asbl, Rue du Village Gris,6 5300 Seilles (Andenne) - Belgique IBAN (FORMAT ÉLECTRONIQUE) : BE81360100678124 IBAN (FORMAT PAPIER) : IBAN BE81 3601 0067 8124 CODE BIC (SWIFT) : BBRUBEBB Banque ING – Siège : 5300 Andenne</p>	<p>Contactez-nous à ablf@ablf.be et nous vous enverrons une requête électronique qui vous permettra, via Paypal, de nous payer de façon sécurisée par carte de crédit.</p>