

# MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

## Mention 1<sup>er</sup> degré

# MÉMOIRE DE RECHERCHE

## MASTER MEEF : INSPE Académie de Toulouse M2 MEEF 1<sup>er</sup> degré

Site de formation : Toulouse.

### Titre du mémoire

## Lecture d'images dans les albums de littérature de jeunesse pour identifier les émotions des personnages

Présenté par **Florence DERANTY**

### Mémoire encadré par

GRANDATY Michel

Professeur des Universités

GOBBE-MEVELLEC Euriell

Maître de conférences

### Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
GRANDATY Michel	Professeur des Universités
GOBBE-MEVELLEC Euriell	Maître de conférences

Soutenu le : **23/06/2021**

**inspe**  
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

ÉDUQUER

FORMER

[inspe.univ-toulouse.fr](http://inspe.univ-toulouse.fr)

TOULOUSE

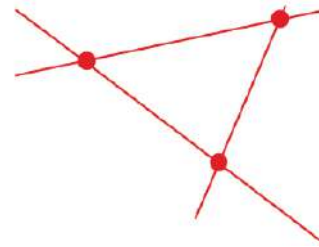
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES



## Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e        **DERANTY Florence**

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Lecture d'images dans les albums de littérature de jeunesse pour identifier les émotions des personnages

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J  
[http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil\\_entPers](http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers)*

Fait à **Toulouse**

le **02/06/2021**

Signature de l'étudiant.e

# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>5</b>
<b>1 Les images dans les supports destinés aux enfants</b>	<b>8</b>
1.1 L'image dans les programmes officiels de l'Education nationale . . .	8
1.2 Évolution de la place des images dans les albums de littérature de jeunesse . . . . .	12
<b>2 Lecture d'images</b>	<b>18</b>
2.1 Enjeux de la compréhension des images des albums de littérature de jeunesse . . . . .	18
2.2 Complexité de la compréhension des images . . . . .	23
2.3 Relations entre le texte et les images dans l'album de littérature de jeunesse . . . . .	26
2.4 Enseignement de la lecture d'images . . . . .	28
<b>3 Méthodologie</b>	<b>31</b>
3.1 Conditions de recueil de données . . . . .	31
3.2 Critères d'analyse . . . . .	35
<b>4 Mise en pratique</b>	<b>36</b>
4.1 Analyse des albums du réseau . . . . .	36
4.1.1 <i>Parfois j'ai envie...</i> . . . . .	36
4.1.2 <i>Billy se bile</i> . . . . .	41
4.2 Analyse des données recueillies - <i>Billy se bile</i> . . . . .	46
4.3 Analyse des données recueillies - <i>Parfois j'ai envie...</i> . . . . .	48
4.4 Synthèse sur les résultats des deux albums . . . . .	50
<b>Conclusion</b>	<b>53</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>55</b>
<b>Annexes</b>	<b>57</b>
Annexe A : Questionnaires . . . . .	57
Annexe B : Retranscription <i>Parfois j'ai envie</i> - Groupe 1 . . . . .	58
Annexe C : Retranscription <i>Parfois j'ai envie</i> - Groupe 2 . . . . .	63
Annexe D : Retranscription <i>Parfois j'ai envie</i> - Groupe 3 . . . . .	67
Annexe E : Retranscription <i>Billy se bile</i> - Groupe 1 . . . . .	71
Annexe F : Retranscription <i>Billy se bile</i> - Groupe 2 . . . . .	76

Annexe G : Retranscription <i>Billy se bile</i> - Groupe 3 . . . . .	80
Annexe H : Grille qualité des œuvres de littérature jeunesse . . . . .	85
<b>Table des figures</b>	<b>86</b>

## Introduction

D'après l'enquête internationale PIRLS 2016, la France est l'un des pays européens les plus en difficulté concernant la compréhension de l'écrit. Dans le dossier de synthèse de la conférence de Consensus du CNETSCO au sujet de la compréhension en lecture, il apparaît qu'en France un nombre important d'élèves rencontre des difficultés dans ce domaine. Il est indiqué que « En 2015, 40 % des élèves sont en difficulté à la sortie de l'école primaire (CEDRE 2015). » en compréhension en lecture. Par ailleurs, le dossier du CNETSCO, en s'appuyant sur les chiffres de l'enquête PISA 2012, précise que ces difficultés sont toujours présentes à la fin du collège, et que 37% des élèves ne maîtrisent alors pas la compréhension de l'écrit. De plus, d'après ce dossier de synthèse, il existe dans ce domaine une grande disparité entre les élèves, avec un facteur social important. Les difficultés de compréhension de l'écrit sont plus marquées dans les établissements les plus défavorisés. La compréhension de l'écrit est ainsi problématique pour les élèves et donc également pour les enseignants. Elle est une question vive pour l'institution. Afin d'améliorer les compétences des élèves en compréhension de l'écrit, il est nécessaire de l'enseigner de manière explicite, tel que le préconisent les ressources Eduscol. Il s'agit ainsi de rendre explicites aux élèves les mécanismes et stratégies de lecture, permettant d'identifier les informations importantes, indispensables à la compréhension de l'œuvre. L'enseignant explicite les apprentissages visés et les procédures. La compréhension explicite des œuvres littéraires passe notamment par des discussions, des débats interprétatifs.

La compréhension de la littérature pour la jeunesse ne concerne pas uniquement les textes, mais implique également la compréhension des images, en particulier pour de jeunes enfants non lecteurs. La compréhension des images semble elle aussi nécessiter un enseignement explicite. En effet, tant que l'enfant ne sait pas lire, il n'a accès qu'à la verbalisation des textes par les adultes et à l'observation des images. Les élèves de cycle 1 étant non lecteurs, leur compréhension des albums de littérature de jeunesse, des traces écrites, des jeux ou encore d'autres supports, repose essentiellement sur la lecture des images. Les images des albums de littérature de jeunesse sont donc leur premier contact direct avec l'écrit, sans passer par l'intermédiaire d'un adulte. Elles sont plus accessibles que les textes, par l'analogie forte existant entre le signifiant et le signifié de messages iconographiques. Mais la lecture d'images nécessite également

des connaissances culturelles pour comprendre pleinement le message qu'elles transmettent : passage d'une réalité en trois dimensions à une représentation en deux dimensions, symboliques associées aux couleurs, traits expressifs des personnages... Elle nécessite donc un enseignement.

Cependant l'enseignement de la compréhension des textes est bien plus étudié que celui des images. Différentes ressources existent pour guider l'enseignement de la compréhension des textes et pour aider les enseignants à s'approprier les résultats de la recherche. Les ressources Eduscol de l'Éducation Nationale, pour le cycle 1 dans le domaine « Littérature de jeunesse », apportent des éléments pour l'enseignement de la compréhension des récits de fiction. Outre ces ressources émanant de l'institution, deux outils existent pour enseigner la compréhension au cycle 1 : la méthode Narramus ou la démarche du réseau d'albums. A l'inverse, l'enseignement de la compréhension des images ne connaît pas le même accompagnement, la même offre de ressources. Les ressources Eduscol n'indiquent pas comment enseigner la lecture des images des albums de littérature de jeunesse. Bien que des outils existent pour accompagner la lecture d'images dans d'autres domaines, en didactique du français il n'existe pas de méthode ou démarche élaborée par des chercheurs et destinée aux enseignants pour enseigner la lecture de ce type d'images. Pour ces raisons, il semble intéressant de se pencher sur la compréhension des images des albums de littérature de jeunesse par les jeunes enfants.

Les albums de littérature de jeunesse sont d'une grande richesse pour enseigner la compréhension de l'écrit, par la diversité des images qu'ils proposent, par le support qui suscite fortement l'intérêt des jeunes enfants, également par toutes les possibilités de création, de poésie et de compréhension créées par les relations entre textes et images. Les albums ont un fort pouvoir d'évasion et suscitent une importante imagination chez les jeunes enfants. Ils sont également un support riche pour apprendre à identifier les émotions. L'élaboration du sens est conjointe entre le texte et les images. Dans le cadre de ce travail de recherche, il sera alors intéressant d'observer, selon la nature des informations auxquelles les jeunes lecteurs ont accès (textuelle ou iconographique) en quelle mesure ils parviennent à identifier les émotions des personnages.

Il s'agira donc, dans ce travail de recherche, de se demander en quelle mesure la lecture d'images doit être enseignée pour permettre la compréhension

des albums de littérature de jeunesse par les jeunes enfants. Les ressources portant sur la compréhension ne se penchant que peu sur la lecture des images, l'enseignement de celle-ci pourrait n'être pas assez étayé. Un enseignement plus explicite de la compréhension des images des albums de littérature de jeunesse permettrait peut-être une meilleure compréhension des albums de littérature de jeunesse.

Il apparaît tout d'abord nécessaire d'esquisser, en premier lieu, une histoire des images pour enfants et de l'enseignement de la lecture d'images, afin de saisir l'importance accordée aux images destinées aux enfants au cours du temps. S'intéresser, dans un deuxième temps, à la lecture des images et à ses relations au texte dans les albums de littérature de jeunesse, permet de comprendre les enjeux et la complexité de la compréhension des images dans les albums de littérature de jeunesse. Puis, lors de la mise en pratique de séances en classe, deux albums seront présentés selon différentes modalités de lecture, proposées chacune à différents groupes d'élèves, afin de mesurer la nécessité de comprendre les informations fournies par les images des albums de littérature de jeunesse pour identifier les émotions des personnages. Un réseau d'albums de littérature de jeunesse a été sélectionné dans ce but : *Parfois j'ai envie...*<sup>1</sup>, *Billy se bile*<sup>2</sup> et *Le petit souci*<sup>3</sup>. Seuls les deux premiers albums seront présentés aux élèves pour le recueil de données, pour la richesse de leurs textes et de leurs images, dont la complexité et les obstacles de compréhension seront analysés en amont.

---

1. VAN HOUT Mies. *Parfois j'ai envie...* Paris : Minedition, 2018.

2. BROWNE Anthony. *Billy se bile*. Paris : Kaléidoscope, 2006.

3. HERBAUTS Anne. *Le petit souci*. Bruxelles : Casterman, 2019.

# 1 Les images dans les supports destinés aux enfants

Réaliser un rapide tour d'horizon de l'histoire des images pour enfants, dans la société et dans les programmes de l'éducation nationale, permettra de se faire une idée du statut qui lui est accordé au cours du temps. Il sera ainsi possible d'observer si la lecture des images est considérée comme importante pour permettre la compréhension des albums de littérature de jeunesse, et si elle l'a été au cours du temps.

## 1.1 L'image dans les programmes officiels de l'Education nationale

Les albums de littérature de jeunesse sont des œuvres comportant des textes et des images, et mettant en relation ces deux instances. L'image se voit attribués différents statuts. Elle peut être une simple illustration du texte, sans apporter de sens supplémentaire. Mais bien souvent elle ne se réduit pas à ce rôle illustratif, endosse une partie de la narration et fournit une partie des informations, nécessaires à la compréhension de l'album. Les images sont même parfois une instance narrative autonome, totalement émancipées du texte. Il en est ainsi dans les albums sans texte, où les images sont l'unique source d'information, se chargent de la narration à part entière. Plusieurs albums sans texte figurent dans les listes de référence pour les lectures à l'école sur Eduscol, tels que *La vieille dame et les souris*<sup>4</sup>, *Ce jour-là*<sup>5</sup> ou encore *Loup noir*<sup>6</sup>. Chacun de ces albums développe une narration se passant de texte, créant une atmosphère singulière et des émotions fortes.

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, un mouvement visant à développer le sens du goût, la sensibilité artistique des élèves prend son essor (voir 1.2). Une réflexion sur les images présentées aux enfants est engagée, mais cette éducation au regard ne relève pas alors du domaine de la littérature, mais plutôt du domaine artistique, en lien avec l'enseignement du dessin. En 1995, le BO n°25 mentionne que « L'image n'est pas tenue pour une illustration accessoire, mais pour un ob-

---

4. BROUILLARD, Anne. *La vieille dame et les souris*. Paris : Seuil Jeunesse, 2007

5. ANNO, Mitsumasa. *Ce jour-là*. Paris : l'Ecole des loisirs Animax, 1978

6. GUILLOPPE, Antoine. *Loup noir*. Paris : Casterman, 2004



jet d'analyse, dont l'étude permet, sur le plan pédagogique, d'éduquer le regard, d'enrichir la sensibilité, de stimuler l'imagination, d'éveiller l'esprit critique et de développer l'expression »<sup>7</sup>. L'enseignement de la lecture d'image est également prescrit par les programmes de l'Education Nationale en 1999 : « L'éducation à l'image fait aujourd'hui pleinement partie des missions de l'école même si ses modalités sont encore souvent expérimentales et sa pratique effective très inégale. »<sup>8</sup>. Les programmes de 1999 affirment donc l'importance d'enseigner la lecture d'images, mais signalent également l'écart avec les pratiques réelles, alertant ainsi sur de possibles lacunes de cet enseignement.

Depuis 2002, la littérature de jeunesse est présente dans les programmes scolaires du cycle 3, ce qui contribue à la légitimer. Progressivement, la place de la littérature de jeunesse dans les programmes s'affirme, et en 2013 sont créées des listes de référence pour les lectures à l'école sur Eduscol. Dans le document précisant comment le choix d'ouvrages s'est opéré, intitulé « Sélection d'ouvrages pour une première culture littéraire à l'école maternelle », sont indiquées les quatre catégories constituant les différentes pratiques de lecture. L'une d'elles est « Entrer dans la langue, le langage et les images », et consiste notamment à « verbaliser à partir des images, mettre en lien des images entre elles, les associer à un mot ou une expression » et « ressentir une atmosphère particulière élaborée par le texte et l'image ». Ce document de cadrage explicite ainsi la place accordée à l'image dans la sélection opérée. Elle est perçue comme un support à la parole, mais également dans sa dimension esthétique comme contribuant à la construction de l'atmosphère de l'album. Cependant elle ne semble pas reconstruite dans son importance pour la construction du sens.

Les programmes de 2002 font apparaître l'enseignement de la lecture d'images dans le domaine « La sensibilité, l'imagination, la création »<sup>9</sup>, et non dans le domaine de la littérature. Il est indiqué que les élèves doivent « utiliser un vocabulaire élémentaire de description d'une image »<sup>10</sup>. L'étude de ces images vise à outiller les enfants pour identifier de quel type d'image il s'agit, quelles sont leurs fonctions et de les amener à produire à leur tour des images. Les images utilisées en ce but sont très diverses, et notamment les illustrations des albums

---

7. BO n°25 du 22 juin 1995

8. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. B.O. n°8 du 21 octobre 1999, Hors série

9. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programmes d'enseignement de l'école primaire », B.O. n°1 du 14 février 2002, Hors série, p.35

10. Ibidem. p.36

de littérature de jeunesse. Ainsi la lecture des images d'albums est préconisée, mais non dans un objectif de compréhension, même s'il est indiqué que « Cette approche peut se développer dans une dimension narrative »<sup>11</sup>. Cependant cette dimension est présentée comme secondaire, servant à la lecture et la production des images, et non l'inverse.

Dans le domaine de la littérature, les programmes de 2002 indiquent que « l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte »<sup>12</sup>. Ils précisent par ailleurs que « La mémorisation est soutenue par les images »<sup>13</sup>. Les images sont donc perçues comme une aide à la mémorisation, favorisant la verbalisation des élèves au sujet de l'album. Ainsi, dans les programmes de 2002, l'image n'est pas considérée comme un élément indépendant nécessaire à la compréhension des albums, mais plutôt comme un outil. Il est reconnu que la compréhension des images n'est pas immédiate et intuitive, mais l'enseignement de la lecture d'images est dévolu aux domaines artistiques.

Dans les programmes de 2008, pour le cycle 1, aucune mention n'est faite de l'enseignement de la lecture d'image dans le domaine de la compréhension d'œuvres littéraires. Dans le domaine des arts, il est seulement indiqué que les enfants « découvrent, utilisent et réalisent des images et des objets de natures variées »<sup>14</sup>. Cette évocation très rapide des images ne dit rien de la nécessité d'enseigner leur lecture. De même pour le cycle 2, ces programmes n'évoquent pas la lecture d'image. Pour ce cycle, le domaine artistique est désormais intitulé « Pratiques artistiques et histoire des arts »<sup>15</sup>. Si les élèves apprennent alors à décrire des œuvres, il n'est rien dit des images d'albums de littérature de jeunesse, ou d'une lecture des images servant à mieux comprendre. L'enjeu décrit n'est pas de comprendre mais d'exprimer ses sensations, émotions et préférences. Au cycle 3, si une analyse plus fine du texte est préconisée pour favoriser la compréhension des œuvres de littérature de jeunesse, il n'est toujours rien dit de la lecture des images. Par ailleurs les préconisations pour les pratiques

---

11. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programmes d'enseignement de l'école primaire », B.O. n°1 du 14 février 2002, Hors série, p.36

12. Ibidem. p.21

13. Ibidem. p.22

14. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programmes d'enseignement de l'école primaire », B.O. n°3 du 19 juin 2008, Hors série, p.16.

15. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programmes d'enseignement de l'école primaire », B.O. n°3 du 19 juin 2008, Hors série, p.19.

artistiques sont proches de celles faites pour le cycle 2. L'histoire des arts vise à développer leur culture artistique, mais aucun enseignement de la lecture des images n'est recommandé.

Dans les programmes de l'Education Nationale de 2020, la lecture d'image est mentionnée à plusieurs reprises, pour chacun des trois cycles de l'école primaire.

Au Cycle 1, il est indiqué dans le domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités artistiques », sous la compétence « Observer, comprendre et transformer des images » que « Les enfants apprennent peu à peu à caractériser les différentes images, fixes ou animées, et leurs fonctions, et à distinguer le réel de sa représentation, afin d'avoir à terme un regard critique sur la multitude d'images auxquelles ils sont confrontés depuis leur plus jeune âge. »<sup>16</sup> Ainsi l'une des compétences visées au cycle 1 est la compréhension des images, mais elle semble viser à développer l'esprit critique des jeunes enfants, en leur permettant d'identifier les différents types d'images, plutôt que de favoriser leur compréhension des albums de littérature de jeunesse. En effet cet enseignement de la lecture d'images est inscrit dans les enseignements artistiques et non dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ».

Au cycle 2, les enseignements artistiques doivent amener l'élève à produire des images mais également à être capable de les lire. En effet il est écrit que « L'enjeu est de lui permettre de fréquenter les images, de lui apporter les moyens de les transformer, de le rendre progressivement auteur des images qu'il produit et spectateur des images qu'il regarde. »<sup>17</sup> Dans ce même domaine, la relation entre textes et images est brièvement mentionnée : « La question "La narration et le témoignage par les images" peut s'articuler à l'apprentissage de la lecture ou à l'enseignement des langues vivantes, notamment par l'exploration de la diversité des relations entre texte et images. »<sup>18</sup> Ainsi le français est évoqué dans le domaine des arts. Mais si les programmes de 2020 mentionnent la relation entre texte et images, essentielle dans les albums de littérature de jeunesse, ils ne précisent pas comment l'enseigner, que tirer de cette diversité. De plus la lecture d'image, tout comme en 2008, relève du domaine des arts et non de la littérature.

---

16. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programme d'enseignement de l'école maternelle », B.O. n°31 du 30 juillet 2020, Hors série, p.17.

17. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) », B.O. n°31 du 30 juillet 2020, Hors série, p.29.

18. Ibidem. p.31.

Enfin au cycle 3, l'enseignement de la lecture d'image est préconisé par la compétence « Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. »<sup>19</sup> Les élèves doivent être en capacité de lire mais également d'interpréter des images, en les mettant en lien avec d'autres supports (textes, schémas, tableaux, graphiques). De plus, cet enseignement s'inscrit dans la construction de l'esprit critique des jeunes élèves, sous la compétence « Construire une culture civique » : « Observer, lire, identifier des éléments d'informations sur des supports variés (images fixes ou animées, textes, documents sonores, accessibles en ligne et hors ligne) et s'interroger sur la confiance à accorder à des sources différentes. »<sup>20</sup> Ainsi si l'enseignement de lecture d'images semble essentiel pour forger l'esprit critique des élèves, à une époque où les images sont omniprésentes dans les médias, leur intérêt et leur spécificité littéraire ne sont pas mis en avant par les programmes de l'éducation nationale.

Il apparaît de ces extraits de programmes, et il en est de même dans les programmes de 2002 et de 2008, que l'image est principalement considérée comme un outil à la verbalisation et à la mémorisation. Elle est mentionnée dans les programmes actuels mais plus au service d'autres enseignements que pour elle-même, pour ses intérêts propres. Ainsi dans le domaine des arts elle est un matériau au développement de la sensibilité artistique et de la création des élèves, mais n'est pas étudiée pour ce qu'elle transmet de sens et de poésie. Par ailleurs elle est inscrite dans le domaine des arts et de l'Éducation Morale et Civique, afin de développer la culture artistique et l'esprit critique des élèves, mais elle ne figure pas dans le domaine de la littérature. Son intérêt pour la compréhension et la projection dans une œuvre littéraire est absente des programmes de l'Éducation nationale actuels.

## **1.2 Évolution de la place des images dans les albums de littérature de jeunesse**

La place de l'image dans les programmes de l'éducation nationale, l'importance accordée à l'enseignement de la lecture d'images, peuvent être mis en

---

19. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », B.O. n°31 du 30 juillet 2020, Hors série, p.16.

20. Ibidem. p.66.

perspective avec l'histoire des images destinées aux enfants. Cela permettra d'esquisser l'importance accordée à cette forme d'expression au cours du temps. Cet historique ayant été tracé au niveau pédagogique, reste à se pencher sur le fonctionnement de l'image dans l'album de littérature de jeunesse, au cours du temps.

Le terme « album » possède plusieurs sens. Au XVII<sup>e</sup> siècle il désigne le support sur lequel des voyageurs demandent à des savants, personnes célèbres, de signer. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'album est également un carnet de notes mais aussi de croquis tenu par un voyageur ou un artiste. Ces deux acceptions désignent des anthologies, des recueils (tel l'album de timbres de nos jours) et non un support narratif. L'album romantique est donc destiné aux adultes. Puis au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, l'album prend le sens que nous lui connaissons plus couramment aujourd'hui : publication illustrée destinée aux enfants.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, [l'album] subit une mutation d'envergure en devenant un support pédagogique et littéraire, et plus largement un livre artistique, un enjeu éditorial, un véritable lieu de création qui s'ouvre à tous les publics<sup>21</sup>.

Ce développement de l'album au XX<sup>e</sup> siècle peut s'expliquer par le progrès des techniques de reproduction des images et par l'attention accrue qui est portée à la petite enfance, dans la sphère familiale puis dans la sphère scolaire.

Aujourd'hui encore, le mot « album » désigne plusieurs objets littéraires différents. Dans son article publié dans *L'album, le parti pris des images*<sup>22</sup>, Isabelle Nières-Chevrel affirme qu'il est regrettable que le même terme « album » soit employé pour désigner deux objets distincts, dont elle propose alors une terminologie : les iconotextes, ouvrages dans lesquels le sens est construit conjointement par le texte et les images, et les albums éditoriaux, dans lesquels le texte est indépendant des images. Les textes ayant une existence autonome sont accompagnés d'illustrations, tandis que les iconotextes comportent des images. Dans les albums éditoriaux, il n'y a pas d'interdépendance entre le texte et les images. Isabelle Nières-Chevrel indique que dans les albums éditoriaux « Le texte est antérieur et autosuffisant ; il n'a pas besoin d'images pour faire sens »<sup>23</sup>. A l'inverse dans les albums iconotextuels, le texte et les images sont créés conjointement

---

21. ALARY Viviane, CHABROL GAGNE Nelly, et collectif. *L'album, le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2012. p.5

22. NIERES-CHEVREL, Isabelle. L'album, le mot, la chose. In ALARY Viviane, CHABROL GAGNE Nelly, et collectif. *L'album, le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, partie 1.

23. Ibidem. p. 19.

et c'est dans leur interaction que se construit la narration, l'atmosphère de l'album. Aucune mention n'est faite dans les programmes de l'éducation nationale de cette distinction entre albums textuels et albums éditoriaux (partie 1.1). Le statut de l'image, comme porteuse de sens au même titre que le texte ou simple illustration non nécessaire à la compréhension de l'album, n'est pas pris en compte dans l'étude préconisée des images d'albums.

Le progrès des techniques d'impression d'images conjointement à des textes accompagne l'évolution de cette forme d'expression. Sophie Van der Linden retrace les origines de l'album dans son ouvrage *Lire l'album*<sup>24</sup>. Jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la seule manière de faire figurer des images à côté du texte est la gravure sur bois. Elle permet une composition dans laquelle textes et images sont proches, mais manque de précision.

A partir du XV<sup>e</sup> siècle est développée la taille douce, gravure en creux sur une plaque de métal, le plus souvent en cuivre. Celle-ci se généralise au cours du XVI<sup>e</sup> siècle. Textes et images sont réalisées séparément, par des corporations différentes, car le texte est imprimé par des caractères en relief alors que les images le sont par un procédé en creux. A la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle Senefelder met au point la lithographie, méthode qui permet la reproduction en de multiples exemplaires d'un dessin réalisé à l'encre sur une pierre calcaire. Ce procédé devient courant au XIX<sup>e</sup> siècle. Ces deux méthodes de production obligent toutes deux à séparer les images du texte, car textes et images n'étaient pas produits dans les mêmes presses. Le seul moyen d'associer texte et images est alors la gravure sur bois. Elle permet une association étroite du texte et des images, une mise en page plus libre et diversifiée, mais les images ainsi produites sont imprécises. En 1770 est inventée la gravure sur bois de bout, employée plus couramment au XIX<sup>e</sup> siècle. La taille est réalisée sur la face perpendiculaire au fil du bois, offrant une surface plus dense et permettant une taille plus précise. Par ailleurs l'utilisation de pochoirs, au XIX<sup>e</sup> siècle, permet de faire figurer sur les pages de nombreuses illustrations colorées.

Les images sont donc tout d'abord des gravures ou des lithographies. Les possibilités de mise en page, de dispositions et mise en lien du texte et de l'image

---

24. VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, mai 2006. Essais littérature jeunesse

sont alors limitées<sup>25</sup>. Puis grâce aux progrès des procédés d'impression, de plus en plus d'ouvrages associent le texte et les images sur la page. Ces évolutions techniques permettent par la suite une grande diversité dans la production d'albums, dans les choix de mise en page, de couleurs, de type d'images, de relations entre textes et images.

En s'intéressant à l'étymologie du terme illustration, provenant du latin "illustratio", action d'éclairer et de rendre brillant, il apparaît que ce mot prend deux connotations. D'une part l'illustration rend le texte plus clair, plus compréhensible. D'autre part elle rend le texte plus beau, plus spectaculaire, lui donne de l'éclat. Ce sont ici les deux fonctions de l'illustration qui sont pointées : fonction esthétique et fonction pédagogique. L'image d'illustration se situe alors entre ces deux pôles, en des proportions variables et dépendantes des évolutions politiques et artistiques, et des choix des illustrateurs. Il apparaît que dans les programmes officiels de l'éducation nationale (partie 1.1), l'étude des images est préconisée pour leur dimension esthétique bien plus que pour leur intérêt pédagogique. Cette dernière fonction est mentionnée pour conseiller l'utilisation des images comme support à la verbalisation et à la mémorisation, mais non dans son pouvoir de rendre le texte plus clair, plus compréhensible, ou de créer du sens en elles-mêmes.

Il est possible d'identifier plusieurs grandes périodes dans l'histoire des illustrations destinées aux enfants. La première s'étend du XVI<sup>e</sup> siècle jusqu'à la fin du second Empire. « Dans un premier temps, des pratiques isolées et intuitives d'adaptation de l'image à la jeunesse conduisent des artistes à passer peu à peu de l'allégorie, image savante et discursive, à des représentations plus réalistes du quotidien du jeune lecteur »<sup>26</sup>. Les images sont alors très rares dans les ouvrages didactiques, souvent descriptives et orientées vers l'enseignement de savoirs ou de la morale.

Puis à la fin du second Empire est amorcée une réelle réflexion sur l'image pédagogique. A partir des années 1860 débute une production d'albums français spécifiquement conçus pour les enfants, avec progressivement une place plus

---

25. NIERES-CHEVREL, Isabelle. L'album, le mot, la chose. In ALARY Viviane, CHABROL GAGNE Nelly, et collectif. *L'album, le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, chapitre 1, p.16

26. RENONCIAT Annie, et collectif. *L'image pour enfants : pratiques, normes, discours*. La Licorne, 2003. p.8

importante accordée à l'image et une recherche des relations possibles entre texte et images, leur mise en page. Sous la III<sup>e</sup> République, l'objectif visé est l'éducation de la jeunesse, pour contribuer à la construction de la démocratie. L'image pour enfants est simplifiée afin d'être facilement lue, au détriment de sa dimension artistique. La volonté d'éduquer et de protéger engendre une censure envers toute forme d'expression jugée subversive.

Au XIX<sup>e</sup> siècle la production d'images est beaucoup plus dense, grâce à une industrie lithographique puissante. De plus, l'enfant est considéré comme consommateur d'images, dans ses loisirs et à l'école. L'enjeu est à la fois économique, par une production éditoriale importante, et politique, avec l'ambition de l'Etat de faire de l'enfant un petit « missionnaire laïque »<sup>27</sup>, ce à quoi contribuent les images rapportées de l'école. Parallèlement à cela, les enseignants et artistes initient un mouvement d'éducation esthétique de la jeunesse, de sensibilisation à la beauté, de l'art pour l'enfant. Dans cette même perspective, Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire, crée en 1880 une *Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire*. Celle-ci visait une éducation artistique des élèves, par une sensibilisation au beau et en rendant accessibles des reproductions d'œuvres, constituant de petites collections artistiques pour les musées scolaires. Puis en 1904 a lieu un *Congrès de la décoration et de l'imagerie scolaire*, qui détermine que « L'éducation par l'image doit tendre, dès le début, au développement chez l'enfant des facultés d'observation et du sentiment, devant alors tenir compte de l'état de développement de l'enfant et lui présenter des œuvres originales »<sup>28</sup>. Et en 1907 est créée la société nationale *l'Art à l'école*, subventionnée par l'État. Son objectif est de « faire aimer à l'enfant la nature et l'art, rendre l'école attrayante »<sup>29</sup>.

Ainsi, depuis le XVI<sup>e</sup> siècle, les images sont étudiées pour leur dimension artistique afin d'éveiller l'expression et la sensibilité des élèves, ou dans l'objectif de développer leur esprit critique, pour former des citoyens avertis. C'est également ce qui ressort de l'étude des programmes officiels de l'éducation nationale. En effet, l'enseignement de la lecture d'image figure dans les domaines artistiques

---

27. LERCH, Dominique. L'imagerie scolaire (vers 1850 - vers 1960) état et perspectives de la recherche. In RENONCIAT Annie, et collectif. *L'image pour enfants : pratiques, normes, discours*. Poitiers : Maison des sciences de l'homme et de la société. La Licorne, 2003, p.107

28. RIOTOR, Léon. Imagerie scolaire. In BUISSON, Ferdinand. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette, 1911.

29. Ibidem.



de ces programmes, ou dans les domaines de formation de la personne et du citoyen.

Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, de nouvelles formes d'histoires illustrées destinées aux enfants se développent, avec notamment la création des collections du Père Castor en 1931 par Paul Faucher, dans la maison d'édition Flammarion. Militant de l'Éducation nouvelle, il prône des méthodes éducatives favorisant la liberté de l'enfant et permettant l'expression de sa personnalité<sup>30</sup>. Dans les collections du Père Castor, il propose des séries de trois images, sans texte. Les enfants doivent tisser des liens et réaliser des inférences pour élaborer une narration à partir de ces images. Le paratexte accompagne les parents, afin qu'ils puissent guider les enfants dans cette construction de sens à partir des images seules.

A la fin des années 1960, des formes d'expression plus libres se développent, avec le désir de ne plus isoler les enfants dans une culture obsolète et stéréotypée. Les créateurs font preuve de diversité, d'invention et d'audace. L'image sort de ses obligations éducatrices, et moralisatrices. Dans cette période de libéralisation des mœurs, la littérature pour la jeunesse traite de thèmes jusqu'alors tabous, tels que le divorce, la mort, ou encore la sexualité et la drogue. Les éditeurs Robert Delpire et Laurent Tisné, avec notamment son travail sur les mises en page, sont parmi les premiers à innover pour sortir la littérature de jeunesse de la protection dont elle était entourée, dans le choix des thèmes et les propositions esthétiques. En 1965, Jean Fabre et Jean Delas créent la maison d'édition l'École des Loisirs, qui propose également des albums novateurs. Ainsi l'album *Max et les Maximonstres*<sup>31</sup>, publié par Delpire en 1967 puis par l'École des loisirs en 1973, permet d'introduire la figuration de l'imaginaire enfantin dans les images des albums de littérature de jeunesse. Dans les années 1970, François Ruy-Vidal et Harlin Quist contribuent par leur projet éditorial à renouveler l'expression des images des albums de littérature de jeunesse. « Les images rompent délibérément avec la fonctionnalité pédagogique. Face aux images dénotatives, copies du réel et supports d'apprentissage, émerge une image inattendue, aux nombreuses résonances symboliques »<sup>32</sup>. Après les années 1970 et jusqu'à nos jours, le domaine de la littérature de jeunesse n'a cessé de s'enrichir de nouvelles créations. Par ailleurs l'album de littérature de jeunesse ouvre des portes

---

30. DEFOURNY, Michel. Faucher, Paul. In NIERES-CHEVREL, Isabelle et PERROT, Jean (dir.). *Dictionnaire du livre de jeunesse*. Paris : Éditions du cercle de la librairie, 2013, p.253.

31. SENDAK, Maurice. *Max et les maximonstres*. Paris : l'École des loisirs, 1973.

32. VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, mai 2006. Essais littérature jeunesse. p.16.

à de nombreuses spécialisations, telles que l'écriture militante, ou des maisons d'édition spécialisées dans le travail sur l'image.

## **2 Lecture d'images**

Suite à cette étude de la place accordée à l'image dans la compréhension des albums de littérature de jeunesse, l'étude plus approfondie des relations entre le texte et les images dans les albums de littérature de jeunesse, les caractéristiques des différents albums ou encore les processus de décodage et de compréhension des œuvres, permettra d'étayer l'analyse de recueil de données qui sera réalisée ensuite.

### **2.1 Enjeux de la compréhension des images des albums de littérature de jeunesse**

Nous utiliserons ici à nouveau la terminologie d'Isabelle Nières-Chevrel, distinguant album éditorial et album iconotextuel. Ainsi les images des albums de littérature de jeunesse endossent deux statuts distincts : dans les albums éditoriaux elles sont des illustrations, tandis que dans les albums iconotextuels elles endossent une partie de la narration, des informations essentielles à la compréhension de l'album. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales propose une définition du terme « illustration » : « Représentation graphique (dessin, figure, image, photographie) généralement exécutée pour être intercalée dans un texte imprimé afin de le rendre plus compréhensible, de compléter l'information qu'il apporte, de le rendre plus attrayant. » Ainsi dans les albums éditoriaux, les images accompagnent le texte, instance prioritaire. Elles jouent alors différents rôles, toujours dans une relation de dépendance au texte. Elles rappellent une information fournie auparavant par le texte, soulignent un élément important, rendent plus concret ou spectaculaire, ou encore permettent aux lecteurs d'anticiper ce qui va suivre.

A l'inverse dans les albums iconotextuels, lorsqu'il s'agit d'albums narratifs, les images ont une fonction narrative, et peuvent parfois être considérées comme l'instance prioritaire, la première source d'information. Cela est le cas par exemple dans les albums sans texte, mais également dans des albums où textes et images sont dans un rapport de disjonction : les images sont alors souvent considérées par les enfants mais également par les adultes comme porteuses de vérité. Ainsi

dans l'album *Patatras !* de Philippe Corentin<sup>33</sup>, le texte présente l'étonnement du loup face à l'absence de lapins, alors que les images dévoilent aux lecteurs une multitude de lapins tentant de se dissimuler, mais que le loup ne voit pas. Puis, découragé par cette recherche infructueuse, le loup entre dans la baignoire pleine d'eau. Le texte décrit alors ce petit loup comme un animal redoutable, cruel, alors que les images le présentent jouant avec les jeux du bain. La chute de cet album confirme le point de vue transmis par les images : les lapins sont en réalité les amis du loup et lui ont préparé un anniversaire surprise. Le texte a donc fait fausse route durant tout l'album, les images étant porteuses du réel sens et des véritables intentions et émotions des personnages.



FIGURE 1 – *Patatras*, p.14-15

Par ailleurs, tout comme les photographies sont souvent appréhendées comme des témoins fidèles à la réalité, les images peuvent être appréhendées ainsi. Nous avons alors le sentiment d'avoir accès directement, sans construction ou orientation, au message réel. Cette idée comporte des limites : toute image et toute photographie possède une construction, une orientation, un point de vue choisi. Ainsi dans l'album *La Brouille*, de Claude Boujon<sup>34</sup>, dans lequel deux lapins se réfugient dans un terrier pour échapper au renard, les images transmettent successivement les points de vue de ces différents personnages. L'image

33. CORENTIN, Philippe. *Patatras !* Paris : L'école des Loisirs, 1994

34. BOUJON, Claude. *La Brouille*. Paris : l'Ecole des loisirs, 1989

p.27-28 présente le renard, à la surface du terrier, y plongeant sa patte afin d'attraper les lapins. Le lecteur ne sait pas alors ce qui se passe à l'intérieur du terrier. Puis p.29-30, le cadrage s'est élargi, le lecteur voit en une coupe verticale à la fois le renard à la surface et les lapins à l'intérieur du terrier, creusant pour s'enfuir. Le changement de cadrage permet alors d'avoir accès au point de vue de tous les personnages et de prendre connaissance de la ruse des lapins.



FIGURE 2 – *La Brouille*, p.30-31

Lorsqu'un adulte lit un album à un enfant, l'enfant entend l'oralisation que l'adulte propose du texte, et il observe les images. Puisque l'adulte est chargé de lire le texte, il est possible de supposer que ce-dernier ne regarde les images que brièvement, tandis que l'enfant a tout le loisir de les scruter dans leurs moindres détails, d'y rechercher des informations pour valider, compléter voire invalider le texte entendu. De plus les enfants élaborent leurs représentations mentales de l'album, de son atmosphère, à partir de ces images. Les images d'albums de littérature de jeunesse sont donc primordiales dans la compréhension et la représentation que les jeunes enfants ont de l'histoire lue. Plus encore dans le cas d'albums sans texte, les enfants peuvent se passer de la lecture de l'adulte, car les images endossent la totalité du sens de l'album. Cependant les images de tels albums ne font sens pour l'enfant que s'il parvient à les lire, comprendre ce qu'elles transmettent et identifier la continuité qui les lie. Tel que le détaille Sophie Van der Linden, les enfants face à ce type d'albums continuent souvent de solliciter la verbalisation de l'adulte afin de saisir la narration portée par les images. Les albums sans texte favorisent alors le dialogue entre enfants et adultes autour de l'album, car l'absence de texte appelle souvent la parole pour combler cette absence, pour « faire parler » les images<sup>35</sup>. Pour la petite enfance, les images

35. VAN DER LINDEN, Sophie. Les albums « sans ». In BOULAIRE, Cécile, et collectif. *Le Livre*

peuvent donc être un support à la parole. Les albums sans texte appellent la parole pour combler le manque créé par l'absence de texte, énoncer le lien entre les images séquentielles. Si certains albums sans texte présentent des images à faire parler, d'autres « laissent parler les images »<sup>36</sup>, mais peuvent malgré tout être accompagnés de la parole de l'enfant ou de l'adulte, commentés.

Dans l'album éditorial, le texte est souvent considéré comme l'instance prioritaire, les images servant à accompagner ce texte, illustrer les informations qu'il fournit. Mais dans les albums iconotextuels, les images ne sont pas réduites à la fonction d'illustration. Les albums sans texte sont une forme extrême de l'album en ce sens, accordant à l'image tout son pouvoir expressif, et « l'expressivité des personnages, le jeu des couleurs, des textures, la force des contrastes assurent la narration »<sup>37</sup>. Créer des albums sans texte nécessite une grande maîtrise du fonctionnement interne de l'album (support, cadrages, couleurs, rythme...). D'après Anne Brouillard, la présence de texte risque d'amener le lecteur à observer l'image dans sa globalité, et non plus comme une narration à part entière. Le choix de la présence de texte et la place qui lui est conférée sont donc à réfléchir en fonction de l'importance que l'on souhaite accorder à l'image.

Les images ont donc un poids important dans la réception des albums de littérature de jeunesse. Par leur grande visibilité, elles contribuent à l'imaginaire constitué autour de ces œuvres, selon leur style, ce qu'il est choisi de montrer... Parfois seules les illustrations font l'objet d'une censure, et non l'album dans son ensemble, comme si elles représentaient un danger de traumatisme plus grand que le propos de l'album même.<sup>38</sup> Cela témoigne de l'impact fort que les images peuvent avoir sur nos esprits, de l'importance de leur effet sur nos représentations mentales.

Au-delà de sa complémentarité au texte par les signifiants qu'elle présente, l'image contribue à l'interprétation du récit, et à la réception sensible de l'œuvre.

---

*pour enfants : regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006, p.190

36. Ibidem. p.194.

37. VAN DER LINDEN, Sophie. Les albums « sans ». In BOULAIRE, Cécile, et collectif. *Le Livre pour enfants : regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006, p.191

38. RICHER, Manon. L'album québécois pour enfants : innovations et censure. In BOULAIRE Cécile, et collectif. *Le Livre pour enfants : regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006, p.183

Par son style graphique, l'illustrateur propose sa propre sensibilité de l'album, et va plonger le lecteur dans cette perception, cette appréhension. De plus les images peuvent représenter, outre les éléments factuels du récit, les affects des personnages. Les représentations émotionnelles, par le jeu de référents symboliques, de la composition (ouverte ou fermée, horizontale ou verticale) d'associations ou d'analogies, conduisent le lecteur vers une interprétation des émotions des personnages. « [...] il s'agit de figurer par ces procédés ce que les personnages pensent et ressentent »<sup>39</sup>. Ainsi les images créées par Stéphane Girel transmettent les états intérieurs des personnages, par divers procédés de déplacement et de condensation. Par exemple dans l'album *La Princesse de neige*<sup>40</sup>, l'image p.29 représente deux enfants sur une écluse, devant se séparer car leurs parents les appellent. Tel que l'analyse Christine Plu<sup>41</sup>, de nombreux éléments expriment le sentiment amoureux des deux enfants : la barre de fer reliant les deux plots ainsi que la glace brisée, au premier plan, le signal rouge placé entre eux, l'écluse sur laquelle ils sont et qui les séparerait en s'ouvrant. Ainsi, une image semblant au premier regard ne représenter que de manière factuelle un moment du récit, deux enfants se disant au revoir, est chargée de symboles transmettant l'état émotionnel des personnages. Les images sont alors conçues comme des « images mentales du personnage »<sup>42</sup>. Elles s'extraient de la simple figuration, transmettent des informations au sujet des émotions des personnages créent alors une atmosphère qui reflète l'état émotionnel des personnages.

---

39. PLU, Christine. Georges Lemoine, Stéphane Girel, illustrateurs d'espaces de rêve et d'émotion. In ALARY Viviane, CHABROL GAGNE Nelly, et collectif. *L'album, le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, partie 5, p.197

40. NOTTET, Pascal et GIREL, Stéphane. *La Princesse de neige*. Paris : l'École des loisirs, 1997

41. PLU, Christine. Georges Lemoine, Stéphane Girel, illustrateurs d'espaces de rêve et d'émotion. In ALARY Viviane, CHABROL GAGNE Nelly, et collectif. *L'album, le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, partie 5, p.196

42. PLU, Christine. Georges Lemoine, Stéphane Girel, illustrateurs d'espaces de rêve et d'émotion. In ALARY Viviane, CHABROL GAGNE Nelly, et collectif. *L'album, le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, partie 5, p.196

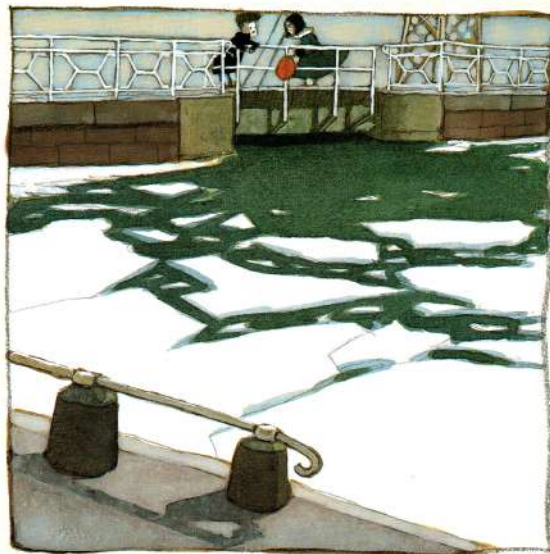


FIGURE 3 – *La Princesse de neige*

## 2.2 Complexité de la compréhension des images

« L'image semble simple à lire puisqu'elle utilise un langage analogique s'appuyant sur des signes qui, généralement, sont des figures du monde réel »<sup>43</sup>. Nous montrerons en développant cette partie que la lecture d'image n'est pas simple et ne peut se réduire à cette reconnaissance immédiate, dénotée du réel représenté.

Verity Hunt décrit les enfant lecteurs qui regardent les images tels des spectateurs « dénués de discernement »<sup>44</sup>, absorbés par le merveilleux du spectacle et ignorants des techniques de création de l'image. Si cette lecture non experte permet un enchantement du spectateur, elle l'écarte d'un pan de la compréhension. L'émerveillement des enfants serait alors associé à une compréhension limitée de la technologie des livres.

Toute lecture est dans un premier temps le décodage de signes graphiques (texte ou image), dans un second temps la création d'inférences pour combler ce

43. BATTUT Eric, BENSIMHON Daniel. *Lire et comprendre les images à l'école*. Paris : Retz, 2001. p.76

44. HUNT Verity. « Regarde mais ne touche pas ! » : émerveillement de l'enfant, instruction et contrôle dans les livres à système de la fin du XIXème siècle. In BOULAIRE Cécile, et collectif. *Le Livre pour enfants : regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006, p.151

qui n'est pas énoncé. Qu'il s'agisse de texte ou d'images, réaliser des inférences est nécessaire pour comprendre et interpréter le message délivré par l'album. Le lecteur doit mettre en lien les informations dont il dispose, pour faire émerger le sens général, ainsi que les informations implicites. Cependant la compréhension n'est pas de la même nature pour lire un texte ou une image. Pour lire un texte il faut décoder un signe arbitraire, à partir de la connaissance des éléments et du fonctionnement de ce signe. La lecture d'image s'appuie sur la ressemblance, l'analogie de la représentation graphique au réel. Cette représentation est bien plus proche du réel, sa lecture est donc plus intuitive et ne nécessite pas l'apprentissage d'un code.

Cependant la lecture des images n'est pas uniquement intuitive, car la représentation du réel présente toujours des différences avec ce réel, qu'il faut savoir lire. Par exemple, il est nécessaire pour lire une image de comprendre les codes d'une représentation en deux dimensions d'une réalité en trois dimensions. De plus, toute image est polysémique. « Chaque signe porte plusieurs sens possibles et fait sens différemment pour chaque percepteur »<sup>45</sup>. Puisqu'une même image endosse différentes fonctions, elle accueille plusieurs niveaux de lecture. Elle est hétérogène car rassemble des signes plastiques, linguistiques et iconiques. Mais elle propose un langage continu. En effet, tous les signes sont livrés simultanément au lecteur, à l'inverse d'un texte dont on a une lecture linéaire. Cette simultanéité peut être source de difficultés de lecture, car le lecteur reçoit une multitude d'informations en même temps et doit trier celles qui seront primordiales, nécessaires à sa compréhension. A l'inverse un texte se dévoile progressivement, le lecteur prend connaissance des informations les unes après les autres.

Au-delà de la lecture dénotée, permise par le langage analogique, basée sur la ressemblance signifiant/signifié, il est nécessaire de posséder des savoirs culturels pour interpréter une image. Outre les éléments factuels, présence de formes représentant les personnages, objets, événements, le sens est porté par différentes caractéristiques de l'image<sup>46</sup> :

- Le format
- Le cadre

---

45. BATTUT Eric, BENSIMHON Daniel. *Lire et comprendre les images à l'école*. Paris : Retz, 2001. p.76

46. Ibidem. p.14.



- Les angles et points de vue
- Les représentations de la profondeur
- Les zones, les lignes et les figures
- La lumière et la couleur.

Ainsi une image peut être mal interprétée par de jeunes enfants, s'ils ne connaissent pas le sens ou la connotation attribués à ces caractéristiques des images. L'interprétation de ces caractéristiques résulte de constructions culturelles, utilisées par l'auteur dans son intention de donner un certain sens aux images qu'il crée. Lorsque le lecteur connaît et partage ces conventions culturelles, il a accès au sens que l'auteur a voulu attribuer aux images lues.

La création d'inférences est également indispensable à la compréhension de l'œuvre. Si les images sont trop lacunaires, la cohérence du propos n'est pas perçue. A l'inverse si elles ne laissent pas la place à plusieurs interprétations possibles, n'offrent qu'un point de vue unique, elles privent le lecteur de son activité créatrice, d'inférences et d'imagination. Les « blancs » laissés dans le texte permettent au lecteur d'être actif dans la création du sens, dans la construction d'un monde fictif qui se superpose au monde réel. Ces espaces de « blanc » peuvent également provenir d'éléments dévoilés par les images mais non mentionnés par le texte. Cela suscite de nombreuses questions, rend le lecteur actif. En effet il doit alors inférer le lien entre ces deux instances et émettre des hypothèses de lecture.

En cherchant à élucider les secrets du texte, l'enfant lecteur apprend tout simplement à lire, c'est-à-dire à mobiliser son aptitude à récrire l'histoire en utilisant sa logique et son imagination pour combler les blancs et pour apporter un peu de cohérence et de continuité là où règne la discontinuité du texte et des images.<sup>47</sup>

Pour toute image se pose également la question de la focalisation. Si de nombreux textes sont en focalisation interne (narrateur à la première personne), ce n'est que rarement le cas pour les images. L'image représente le héros, elle est donc « à la troisième personne »<sup>48</sup>. Cependant elle permet de transmettre la subjectivité de ce héros, son point de vue, par différentes techniques : le regard du héros et les lignes de forces nous amènent à regarder ce qui est observé par

47. CHABROL-GAGNE, Nelly. Lire le blanc. In BOULAIRE, Cécile, et collectif. *Le Livre pour enfants : regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006, p.203

48. BOULAIRE, Cécile. Les deux narrateurs à l'oeuvre dans l'album : tentatives théoriques. In ALARY Viviane, CHABROL GAGNE Nelly, et collectif. *L'album, le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, partie 1, p.22

ce protagoniste. La notion de narrateur interne s'applique alors à l'image, car celle-ci nous transmet la vision du personnage, comme le ferait un texte à la troisième personne. L'objet de son regard est parfois représenté selon son point de vue (agrandi par la perspective, caché par un pan de mur...). Mais les images peuvent également fournir à l'enfant observateur plus d'informations que n'en ont les personnages, ce qui n'est pas forcément identifié par de jeunes lecteurs. Il existe donc deux narrateurs dans les albums : un narrateur textuel et un narrateur iconique<sup>49</sup>. Mais lorsqu'ils entrent en opposition, qui croire ? Il est intéressant d'observer que les images sont alors le plus souvent considérées porteuses de la vérité.

Plusieurs niveaux de lecture sont possibles pour toute image. Roman Jakobson, théoricien linguiste, établit six fonctions du langage : la fonction référentielle (informative, base de la communication), la fonction émotive, la fonction poétique (style de l'image), la fonction métalinguistique (rétrécir le champ de la polysémie), la fonction phatique (entretient la communication), la fonction conative-injonctive (relation entre le message et le récepteur)<sup>50</sup>. Les images étant un langage iconique, ces six fonctions du langage peuvent alors leur être appliquées afin de les analyser. En jouant sur ces différentes fonctions d'une image, l'auteur d'albums de littérature de jeunesse pourra affiner le rôle qu'il souhaite lui donner dans l'album : transmettre des informations indispensables, susciter l'émotion du lecteur, créer une atmosphère, favoriser ou réduire la polysémie et donc les interprétations possibles...

## **2.3 Relations entre le texte et les images dans l'album de littérature de jeunesse**

Nous nous appuyerons dans cette partie sur la typologie de Sophie Van der Linden. De multiples possibilités de mises en pages existent, qui sont autant de manières différentes de relier texte et image, de les faire entrer en relation. La dissociation est l'alternance page de texte et page d'image. C'est la mise en page qui sépare le plus textes et images. L'œil alterne entre ces deux messages, découverts successivement. L'association, modalité la plus fréquente dans l'album contemporain, inscrit le texte dans un espace désémantisé de l'image, qui peut

---

49. Ibidem. p.21.

50. BAUDRY Yves. *Images de la pédagogie, pédagogie de l'image*. Paris : Maisonneuve & Larose, 1998, p.208

s'étendre sur l'ensemble de la double page. Le compartimentage est proche de la Bande Dessinée, plusieurs images cadrées figurent sur chaque page et sont alors séquentielles, avec ou sans texte. La conjonction permet d'entremêler texte et images, en une composition globale qui intègre ces deux instances. La lecture des textes et des images se fait conjointement, et non successivement. La lecture est libre, l'œil circule sur la page sans sens de lecture défini. La typographie est souvent très visuelle, proche de l'image. Ces choix déterminent l'ordre de lecture et donc la hiérarchisation des différentes informations. De plus le cadrage des images transmet un point de vue choisi.

Les relations entre textes et images, en partie déterminées par ces choix de mise en page, sont essentiels à la construction du sens, à l'interprétation des messages de l'œuvre. Si deux images sont associées, l'image créée n'est pas uniquement la somme des deux premières images, un sens supplémentaire émerge de cette nouvelle composition. De même la présence conjointe du texte et de l'image donne naissance à des sens supplémentaires, une sensibilité singulière de l'œuvre. La manière dont le texte et les images interagissent est primordiale à cette construction de sens et style. Texte et images parfois s'ignorent, mais ils ne sont jamais séparés l'un de l'autre. Le message linguistique et le message iconographique entrent en relation d'un point de vue formel. Le texte peut d'un point de vue formel se rapprocher des images. En effet il peut se présenter comme une représentation iconique ou posséder des caractéristiques formelles plastiques, telles que le choix des caractères d'imprimerie ou le dessin des lettres. Les composantes plastiques et iconiques peuvent quant à elles suggérer le temps ou la durée, ainsi que les espaces, par des jeux de cadre, des plans extérieurs et intérieurs, des champs et contre-champs.

Au niveau narratif, le texte et les images peuvent entretenir des rapports de différentes natures (entre l'instance prioritaire et l'instance secondaire), qui impactent fortement la construction du sens : répétition (pas d'information supplémentaire), sélection (ne mentionne que certains éléments précis), révélation (l'une donne du sens à l'autre, qui seule reste obscure), complétive (production d'un sens global), contrepoint (décalage par rapport aux attentes générées), amplification (l'une dit plus que l'autre, sans contredire ni répéter). Le changement de rapport entre texte et images à l'échelle du livre produit des effets particuliers et souvent saisissants. Par ailleurs, une séquence en images sans texte correspond souvent à un décrochage imaginaire.

Le point de vue est exprimé par différents types de focalisation présentés par le texte. Dans l'album, ceux-ci sont redoublés par une vision supplémentaire : celle de l'image. Ces deux focalisations peuvent converger ou entrer en contradiction, être inchangées au fil des pages ou évoluer. Le point de vue peut parfois être exprimé par des effets plastiques, mais le narrateur peut également ne pas être identifié, ce qui génère une énigme. Le décalage entre points de vue du texte et de l'image crée parfois une complémentarité intéressante, en proposant différentes subjectivités qui entrent en confrontation<sup>51</sup>.

## 2.4 Enseignement de la lecture d'images

Pour enseigner la lecture d'images, il est indispensable de nommer. Il est nécessaire de nommer ce qui est enseigné, déterminer un lexique spécifique, permettant de cerner précisément les objets et concepts étudiés. « L'acte d'enseignement est un acte de communication »<sup>52</sup>. Un acte pédagogique primordial est donc de créer les « outils définitionnels et linguistiques »<sup>53</sup> qui permettront de délimiter et d'explicitier ce qui est enseigné. Les élèves seront alors en capacité de nommer, verbaliser et communiquer au sujet des images étudiées, ce qui est indispensable pour les comprendre.

D'après Yves Baudry, lors de l'observation d'une image, trois niveaux de verbalisation peuvent exister. Le constat est la description factuelle de ce qui est vu. L'analyse met en relation les faits, les événements, les indices. L'interprétation exprime l'émotion qui émane de cette analyse. Il est important d'apprendre aux élèves une méthodologie de la lecture d'image, passant par ces trois étapes : ce qui est vu (le factuel), puis ce qui est su (l'interprétation) puis ce qui est ressenti (l'émotion). Si aucune méthodologie de lecture d'image n'est enseignée ni suivie rigoureusement, ce que l'on sait ou que nous croyons reconnaître d'une image vue empêche bien souvent de réellement voir l'image, tous ses constituants. Savoir observer une image, sans connotations dans un premier temps, est une étape importante pour ne pas tomber dans des interprétations hâtives et ainsi peut-être fausses. Le lecteur, dans sa lecture dénotée, prélève les indices

---

51. VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, mai 2006. Essais littérature jeunesse. p.130

52. BAUDRY Yves. *Images de la pédagogie, pédagogie de l'image*. Paris : Maisonneuve & Larose, 1998, p.51

53. Ibidem, p.52

qu'ils pressent être utiles à la compréhension, réalise un inventaire. Il faut également distinguer la communication (lecture des éléments factuels, recours à la connaissance) et l'expression (émotion liée aux choix esthétiques).

Lorsque deux éléments (picturaux ou textuels) sont juxtaposés, l'effet produit ne se résume pas au cumul des effets de ces deux éléments. Par des chaînes d'association, il en résulte de nouvelles impressions, de nouveaux sens. De plus les rapports entre ces deux instances sont multiples, tel que le décrit Yves Baudry<sup>54</sup> : rapports de convergence, de division/soustraction/multiplication/addition, de continuité ou de discontinuité (narrative), de complémentarité, d'opposition ou de contradiction, de réduction, d'amplification, de soulignement, d'effacement...

Lorsque nous regardons une image (ou tout autre chose) nous ne pouvons pas voir, ou en tout cas pas bien voir, l'intégralité de l'image à un instant donné. Notre regard se focalise sur un élément précis avant de passer au suivant, tel une « fine fente de vision »<sup>55</sup>. Le regard de chacun ne s'attachera pas en premier lieu aux mêmes éléments, nous avons donc tous une vision différente de l'image. De plus nous avons une vision focalisée. Nous pouvons choisir et prévoir ce que nous souhaitons voir, et ainsi occulter le reste de l'image. Notre vision est alors sélective, orientée vers ce que nos yeux cherchent à voir. Le regard est actif, à la recherche d'informations. Et l'école doit s'attacher à enseigner cela aux élèves : comment avoir un regard volontairement orienté, comment regarder (opération de l'esprit) et non plus seulement voir (plus proche de la contemplation). Par ailleurs certains éléments plastiques de cette image vont capter notre regard : certaines couleurs ou formes, par exemple évocatrices d'une forme humaine. Puis les lignes de force de l'image vont diriger notre regard en un sens de lecture privilégié, déterminé par la composition.

Il semble alors indispensable d'enseigner de manière explicite la lecture d'images à l'école. En effet, une lecture intuitive, non étayée par une méthodologie, semble devoir se heurter à la complexité des images et de leur lecture. Et, tel que développé précédemment, la lecture des images des albums de littérature de jeunesse est primordiale dans la compréhension et la représentation qu'ont les jeunes

---

54. BAUDRY Yves. *Images de la pédagogie, pédagogie de l'image*. Paris : Maisonneuve & Larose, 1998

55. BAUDRY Yves. *Images de la pédagogie, pédagogie de l'image*. Paris : Maisonneuve & Larose, 1998, p.140

enfants de l'histoire lue. Cependant Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, dans leur méthode *Narramus*<sup>56</sup> visant à apprendre aux jeunes lecteurs (de la petite section au CP) à comprendre et raconter des histoires, préconisent de lire le texte tout d'abord sans montrer les images. L'objectif est alors de laisser le temps aux élèves de créer leurs propres images mentales, et de développer leurs capacités inférentielles. En effet une lecture du texte seul met en exergue la nécessité d'interpréter les éléments fournis par le texte pour inférer les informations implicites. Une première lecture du texte sans montrer les images vise également à favoriser la compréhension du lexique, travaillé hors contexte avant la lecture, et de la syntaxe, l'enfant n'étant pas troublé ou démobilisé par les images. Puis il est demandé aux élèves d'imaginer quelles pourraient être les images accompagnant le texte, et enfin les images de l'œuvre leur sont révélées. Il est alors possible de se demander si l'absence des images, lors de ces premières lectures, ne réduit pas la capacité de compréhension des enfants, privés de l'une des sources d'information.

Il apparaît donc dans cette deuxième partie que les compétences développées lors de la lecture d'images ne sont pas les mêmes que celles développées lors de la lecture de textes (partie 2.2). Alors que la lecture d'images est linéaire, toutes les informations se révélant simultanément au lecteur, la lecture de textes est chronologique. Lors de la lecture d'images, le lecteur doit sélectionner les informations primordiales parmi toutes celles qui s'offrent à son regard, et déterminer un ordre de lecture. Les compétences en lecture de textes pourraient-elles alors permettre une meilleure lecture des images, par la création d'une chronologie de lecture ? A l'inverse la lecture d'un texte est nécessairement chronologique, les informations se révélant progressivement. Cependant pour construire le sens du texte, il est nécessaire que le lecteur remobilise tous les éléments de sens, afin de créer une cohérence d'ensemble. Les compétences de lecture d'images synthétiques pourraient-elles alors aider le lecteur dans ce processus ? L'enseignement explicite de la lecture d'images aiderait-il ainsi les élèves à avoir une meilleure compréhension des albums de littérature de jeunesse ?

---

56. CEBE Sylvie, GOIGOUX Roland. *Narramus*. Retz, 2017

## 3 Méthodologie

### Précisions sur la problématique

Il apparaît donc que l'image ne peut être réduite à un rôle illustratif. Elle contribue à la construction du sens par le lecteur, offre un point de vue et une sensibilité de l'œuvre qui lui sont propres. Les images ont un rôle primordial dans la réception de l'œuvre par de jeunes enfants, qui de surcroît n'ont pas encore accès à la lecture du texte. Elles influencent fortement la représentation mentale qu'ils se font de l'œuvre et la compréhension du récit.

Il s'agira donc, dans ce travail de recherche, de se demander en quelle mesure la lecture d'images doit être enseignée pour permettre la compréhension des albums de littérature de jeunesse par les jeunes enfants. Nous allons nous intéresser spécifiquement à la compréhension que les élèves ont des émotions des personnages, aux divers rôles qu'y jouent les illustrations et à leur incidence sur les choix didactiques de lecture d'album opérés par l'enseignant.

Pour répondre à ces questions, nous allons expérimenter différentes modalités de lecture : lire tout le texte puis montrer les images, montrer toutes les images puis lire le texte, lire le texte de chaque double page en montrant les images. Nous observerons leurs effets sur les réponses des élèves quant à leur compréhension des émotions des personnages. Nous pourrions observer le rôle des images dans la compréhension que les élèves ont des émotions des personnages.

#### 3.1 Conditions de recueil de données

Le recueil de données est réalisé dans une classe de Moyenne section de 29 élèves, issus d'un milieu socio-économique aisé. A partir d'un réseau d'albums, une séquence d'enseignement de lecture d'images sera menée, autour de la compréhension des émotions des personnages. Les albums constituant le réseau sont *Billy se bile* d'Anthony Browne<sup>57</sup>, *Parfois j'ai envie...* de Mies van Hout<sup>58</sup> et *Le petit souci* d'Anne Herbauts<sup>59</sup>. Le choix de ces albums est justifié plus loin par l'analyse de l'intérêt de ces albums quant à la compréhension des

57. BROWNE Anthony. *Billy se bile*. Paris : Kaléidoscope, 2006

58. VAN HOUT Mies. *Parfois j'ai envie...* Paris : Minedition, 2018

59. HERBAUTS Anne. *Le petit souci*. Bruxelles : Casterman, 2019.

émotions des personnages et la lecture d'images. L'album *Le petit souci* est intégré à la séquence, suivant la démarche d'enseignement de la compréhension par le réseau d'albums, mais ne sera pas un support au recueil de données.

Au début de l'année scolaire les élèves ont vécu une séquence d'enseignement de la compréhension ayant pour objectif l'identification des personnages. Lors de la période 2, une séquence d'enseignement visant à identifier les émotions des personnages a été menée, à partir de l'album *C'est moi le plus fort*, de Mario Ramos<sup>60</sup> et en appui sur la méthode Narramus. Afin de mener le protocole de recueil de données prévu, un enseignement de la lecture d'images, focalisé sur l'identification des émotions des personnages, est mené en tout début de période 3.

Lors de cette séquence, des images de personnages seront montrées aux élèves. Lors d'une première séance, six images de personnages différents exprimant de la joie leur seront présentées, et il leur sera demandé d'identifier l'émotion de ces personnages, en leur précisant qu'ils expriment tous la même émotion. Puis ils auront à expliquer comment ils reconnaissent cette émotion, en répondant aux questions « Comment tu le sais ? A quoi le vois-tu ? ». L'objectif est de dégager les signes caractéristiques de l'image qui permettent d'identifier l'émotion. Ceux-ci seront pris en notes par l'enseignante puis formalisés en une trace écrite par des icônes les symbolisant, avec en-dessous une photographie d'un élève exprimant de la joie. Puis les mêmes tâches seront réalisées avec des personnages exprimant de la peur, puis avec des personnages exprimant de la colère.

Lors de la deuxième séance, le même déroulement sera suivi afin de faire émerger les signes caractéristiques de personnages exprimant de la surprise puis de la peur. La trace écrite finale prendra la forme d'un tableau faisant figurer les signes caractéristiques de ces cinq émotions et les photographies d'élèves mimant ces émotions.

Le recueil de données a lieu au terme de cet enseignement de lecture d'images, en période 3. L'album *Parfois j'ai envie...* sera tout d'abord étudié. Il sera présenté aux élèves, en petits groupes, selon différentes modalités. Seules les double-pages correspondant aux cinq émotions étudiées seront présentées aux élèves :

---

60. RAMOS Mario. *C'est moi le plus fort*. Paris : L'école des loisirs, 2003.





FIGURE 4 – Trace écrite-Lecture d'images

la tristesse (p. 12 et 13)<sup>61</sup>, la peur (p. 16 et 17), la colère (p. 22 et 23), la surprise (p. 28 et 29) et la joie (p.32 et 33). Par ailleurs le texte p.28 « Parfois, même un petit bruit me fait peur » sera modifié en celui-ci : « Parfois, même un petit bruit me fait sursauter ». En effet, il est nécessaire que les élèves puissent accéder à des informations de même nature avec le texte et les images. L'image montrant un chat surpris, le texte doit fournir les mêmes informations, et non orienter la compréhension vers une autre émotion.

L'enseignante lira cet album à un groupe 1 dans un premier temps sans montrer les images, selon les préconisations de Cèbe et Goigoux dans leur méthode de compréhension Narramus. Après une première lecture ininterrompue de toutes les double-pages sélectionnées, une deuxième lecture sera effectuée, toujours sans montrer les images. Au fur et à mesure de cette deuxième lecture, des questions seront posées aux élèves (voir annexe 1) au sujet de leur compréhension des émotions des personnages. A chaque double page lue, l'enseignante demandera aux élèves « A votre avis, que ressent le personnage ? » puis « Comment le sais-tu ? » Puis l'enseignante effectuera une troisième lecture de l'album, cette fois-ci en montrant les images. A chaque double-page les mêmes questions seront posées aux élèves, ce qui permettra d'observer s'ils modifient leurs réponses.

Un deuxième groupe découvrira d'abord seulement les images, en une première lecture ininterrompue. Puis une deuxième lecture, à nouveau privée du

61. La page 1 correspond à la toute première page après la couverture, de même que pour l'album *Billy se bile*, dans l'édition de l'Ecole des loisirs.

texte, permettra de leur poser les mêmes questions que celles proposées au groupe 1, à chaque double page sélectionnée. Puis lors d'une troisième lecture ils auront accès au texte lu par l'enseignante et les questions leur seront à nouveau posées afin d'observer s'ils modifient leurs réponses.

Un troisième groupe découvrira simultanément texte et images lors d'une première lecture, puis les mêmes questions leur seront posées au cours d'une deuxième lecture de l'album.

Le même protocole de recueil de données sera mis en œuvre avec l'album *Billy se bile* : un premier groupe n'aura accès qu'au texte de l'album, un deuxième groupe observera les images sans découvrir le texte, un troisième groupe prendra connaissance de ces deux sources d'informations simultanément. Le questionnaire est légèrement différent car cet album est narratif alors que le premier ne l'est pas. Suite à la première lecture entière de l'œuvre, l'enseignante demandera aux élèves « Que s'est-il passé ? Que ressent le personnage ? ». Puis elle questionnera les élèves sur des pages précises, au cours d'une deuxième lecture. Les pages faisant l'objet du questionnement sont celles où le personnage change d'émotion. Il éprouve successivement de la peur (début à p. 13)<sup>62</sup>, de la joie (p. 14 et 15), de la peur (p.16 et 17), de la joie (p.20 et 21), de la peur ou de la tristesse (p. 22 et 23) et de la joie (p.27 et 28). Il sera nécessaire, avant d'effectuer le recueil de données et d'analyser les données recueillies, d'analyser les albums *Parfois j'ai envie...* et *Billy se bile* et d'anticiper les obstacles à la compréhension provenant du texte et des images.

Il est possible de supposer que dans le domaine de la littérature de jeunesse, massivement composée de textes illustrés, sous-estimer la nécessité d'enseigner et de structurer la lecture d'images est problématique. Concernant les albums de littérature de jeunesse, il semble nécessaire d'enseigner la compréhension des images, de manière équivalente à celle des textes. Les images des albums de littérature de jeunesse sont plus accessibles aux enfants de l'école maternelle que les textes écrits, auxquels ils ne peuvent avoir accès que par la verbalisation par l'adulte. Par ailleurs il a été montré que dans les albums de littérature de jeunesse, le sens est co-construit par le texte et les images. Ainsi nous pouvons émettre l'hypothèse que le groupe 1, n'ayant accès dans un premier temps qu'au

---

62. La page 1 correspond à la toute première page après la couverture, dans l'édition de l'Ecole des loisirs.

texte de l'album, aura des difficultés à identifier les émotions des personnages, que le groupe 2, ayant accès tout d'abord aux images seules, rencontrera moins de difficultés et que le groupe 3, ayant accès simultanément, au texte et aux images, identifiera plus aisément encore les émotions des personnages. De plus il est possible de supposer que le groupe 1, lorsqu'il aura accès aux images lors de la troisième lecture, modifiera et améliorera ses réponses.

### **3.2 Critères d'analyse**

Les données recueillies seront analysées selon plusieurs critères d'analyse. D'un point de vue quantitatif, des tableaux permettront de synthétiser, pour chacun des deux albums, le nombre d'élèves ayant identifié les émotions des personnages, pour chaque modalité de lecture proposée. De plus, ces tableaux indiqueront le nombre de justifications proposées par les élèves et leurs natures (éléments textuels, iconographiques ou liés au contexte). Les justifications proposées par les élèves témoignent de leur capacité à verbaliser ce qui leur a permis d'identifier les différentes émotions des personnages, et donc d'esquisser en quelle mesure leur compréhension de ces éléments des albums est explicite.

L'analyse des données sera donc réalisée séparément pour chacun des deux albums étudiés, car ils présentent des caractéristiques propres qui engendrent des analyses différentes. A la suite de chacun des deux tableaux seront développées une interprétation de ces données chiffrées ainsi qu'une comparaison des résultats selon les modalités de présentation des albums, ainsi qu'entre l'entretien avec une seule source d'information et celui suivant, avec la deuxième source d'information dévoilée aux élèves. Par ailleurs d'autres aspects des entretiens seront évoqués lors de cette analyse : caractéristiques du texte et des images expliquant une compréhension plus ou moins bonne selon les pages, interventions de l'enseignante, des élèves...

Enfin une conclusion sur les résultats des deux albums permettra de dresser une analyse plus globale des résultats obtenus, qui seront observés au regard de la problématique et de l'hypothèse formulées plus tôt.

## 4 Mise en pratique

### 4.1 Analyse des albums du réseau

Les albums de littérature de jeunesse n'ont pas pour unique vocation de divertir et faire rêver les enfants. Ils s'attachent également à leur permettre d'appréhender des éléments difficiles ou complexes auxquels ils seront confrontés au cours de leur enfance voire de leur vie. Dans *Le livre pour enfants, regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*, Manon Richer écrit au sujet d'albums de jeunesse québécois : « il y a une volonté perceptible d'amener les jeunes à vivre en harmonie avec les accidents de la vie, comme le divorce, la violence familiale, la mort »<sup>63</sup>.

Ainsi mener une séquence d'enseignement-apprentissage à partir d'un corpus d'albums centré autour des émotions des personnages a pour objectif d'amener les élèves à identifier les émotions représentées dans ces albums et ainsi les outiller dans la compréhension de ce type d'albums. Les aider à accéder aux émotions et pensées des personnages pourrait favoriser une compréhension plus fine et plus empathique d'albums de jeunesse proposant des expériences, des vécus auxquels l'enfant peut s'identifier.

Les albums choisis ont été analysés en appui sur la grille créée par Marie Dupin de Saint-André et Isabelle Montésinos-Gelet en 2011, outil permettant de classer les types d'albums et d'indiquer la qualité des albums selon de nombreux critères. Elle aide ainsi à identifier en quoi réside la qualité de chaque album de littérature de jeunesse. L'analyse des albums choisis pour le recueil de données permettra alors de déterminer les obstacles à la compréhension qu'ils comportent et ainsi leur intérêt par rapport à l'étude de la lecture d'images par les élèves<sup>64</sup>.

#### 4.1.1 *Parfois j'ai envie...*

L'album *Parfois j'ai envie...*, écrit et illustré par Mies van Hout, a été publié aux éditions Minedition en 2018, au format 21,7\*26,7cm. Il a été adapté au français par Claire Teyras. Ce n'est pas un album narratif. Chaque double page fait décou-

---

63. RICHER, Manon. L'album Québécois pour enfants : innovations et censure. In BOULAIRE Cécile (dir.). *Le Livre pour enfants : regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006, p.183.

64. Annexe H

vrir au lecteur un nouveau chat, dans une émotion ou un sentiment particulier.

Le texte et les images sont dans un rapport de redondance, délivrent les mêmes informations. Mais c'est par la conjonction de ces deux instances que le propos de l'œuvre prend toute son ampleur. Le graphisme très expressif de Mies van Hout transmet avec force au lecteur l'émotion ou le sentiment représenté.

Le texte est très bref et fait écho à la phrase initiée par le titre « Parfois j'ai envie... ». Toutes les double-pages comportent le mot « Parfois », certaines reprennent littéralement le début de phrase qui constitue le titre de l'œuvre. Ainsi la structure du texte est répétitive, reprenant le même adverbe à chaque double-page. Cela produit un rythme régulier et met en exergue ce qui varie, ce qui constitue le cœur de l'album : les émotions et états mentaux des chats.

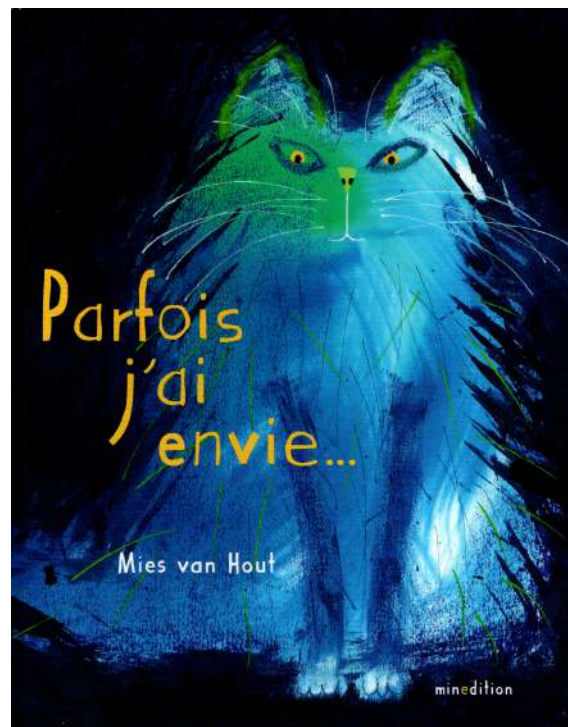


FIGURE 5 – *Parfois j'ai envie...*, couverture

Le texte est écrit à la première personne du singulier, le « je » figure à chaque double page. Cette énonciation, fournissant un point de vue interne, conduit le lecteur à s'identifier aux personnages des chats, à intérioriser les émotions et sentiments qui lui sont présentés. Par ailleurs cette énonciation peut dérouter

de jeunes lecteurs car il est évident que chaque double page fait apparaître un personnage nouveau, tant les chats de l'album ne se ressemblent pas. Ainsi si l'énonciation est constante, les points de vue sont multiples. Mais le choix de proposer un chat nouveau à chaque double page peut aider les enfants à identifier les émotions des personnages. En effet, il peut être plus aisé d'attribuer des émotions différentes à des personnages différents que de comprendre l'évolution mentale et émotionnelle d'un même personnage, en particulier dans un album non narratif car les causes de ces émotions ne sont alors pas accessibles.

Les images de cette œuvre sont particulièrement expressives, notamment par le choix des couleurs. L'arrière-plan est parfois blanc, parfois entièrement recouvert d'une couleur unie. L'alternance de couleurs froides et chaudes produit des contrastes saisissants. Certaines doubles pages ne comportent que des couleurs dans les mêmes tons alors que d'autres présentent des couleurs très contrastées. Les stéréotypes associés aux couleurs ne sont pas reconduits ici, ainsi le chat disant « Parfois, j'ai envie de rien. » est représenté par des couleurs chaudes, en nuances de rouge, rose et orangé.



FIGURE 6 – *Parfois j'ai envie...*, p.12-13

Les visages des chats sont très expressifs et reprennent des caractéristiques humaines, telles que les extrémités de la bouche relevées pour exprimer la joie, la tête baissée pour la tristesse ou encore les sourcils froncés pour la colère. De

plus les images transmettent très fortement les postures des chats, statiques ou à l'inverse très dynamiques. Le mouvement est révélé par un travail de la matière, de contours plus ou moins nets, de traits de colorisation plus ou moins visibles, et par l'orientation de ces traits. Le cadrage contribue également à exprimer les états mentaux des personnages. Certains chats sont représentés en entier alors que nous ne voyons que la tête de certains autres. Parfois une partie du corps est démesurément grand, et donc mise en avant. C'est le cas de la tête du chat exprimant de la surprise. Les chats sont vus de face, de dos, de côté, ou même tête en bas. L'angle de vue révèle également des informations quant à leur émotion. Ils apparaissent en angle de vue normal, en plongée ou en contre plongée, par exemple pour le chat en colère.



FIGURE 7 – *Parfois j'ai envie...*, p.28-29

Seules certaines double-pages sont présentées lors du recueil de données, car seules cinq double-pages présentent des chats exprimant l'une des cinq émotions étudiées en classe : la tristesse, la peur, la colère, la surprise et la joie. Les autres chats éprouvent des sentiments, non des émotions. Ces cinq double-pages comportent de potentiels obstacles à la compréhension, tant au niveau du texte que des images, qu'il est nécessaire d'analyser.

Au niveau textuel, chaque double-page ne comporte qu'une phrase, très simple et dont tous les éléments de lexique sont maîtrisés par les élèves de la classe dans laquelle le recueil de données sera mené. Seule l'une des double-pages présente dans le texte le nom de l'émotion à identifier : la peur. Par ailleurs, au-delà du lexique accessible, trois de ces phrases comportent des expressions de

la langue française qu'il faut connaître pour pouvoir en interpréter le sens exact. Ainsi, pour le chat qui a peur, il est écrit : « De peur, parfois, je saute au plafond. », pour le chat en colère : « Parfois, il ne faut pas me chercher, sinon on me trouve. », pour le chat joyeux : « Parfois je me sens léger comme une plume. ». Ces trois expressions, si elles ne sont pas connues des enfants, peuvent être interprétées dans un sens différent de celui qu'elles prennent dans ce contexte et relativement à l'émotion exprimée. Cependant pour le groupe 1, n'ayant d'abord pas accès aux images, aucun contexte n'est donné hors du texte lu. Ces expressions peuvent donc constituer un obstacle à la compréhension des émotions des personnages.

Au niveau iconographique, d'autres potentiels obstacles à la compréhension existent. Tel que cela est mentionné dans l'analyse de cet album, les associations généralement faites entre certaines émotions et certaines couleurs ne sont pas reconduites ici. Cela peut induire une compréhension erronée des images. Par exemple, la colère peut être attribuée au chat triste, en raison des couleurs chaudes présentes sur l'ensemble de la double-page, le rouge dominant. Par ailleurs les éléments iconographiques permettant d'identifier les émotions des personnages ne sont pas toujours évidents. Les images des chats exprimant de la colère et de la joie sont explicites quant aux signes caractéristiques de l'image qui donnent l'émotion. Le chat en colère a les sourcils froncés, les poils hérissés, les griffes sorties. Par ailleurs l'arrière-plan et ses yeux sont rouges. Le chat joyeux a un grand sourire, les yeux levés vers le ciel, les pattes amplement étendues. Cependant les signes caractéristiques donnant les émotions des autres chats ne sont pas aussi explicites. Le chat exprimant de la tristesse a les yeux et la tête baissés mais aucune larme ni sa bouche ne sont visibles. Dans cet album, la tristesse est donc plus difficile à identifier que la colère ou la joie à partir de l'image seule. Par ailleurs, les chats exprimant de la peur et de la surprise ont tous deux la bouche grande ouverte et les yeux écarquillés. Ces deux émotions peuvent donc être confondues. Cependant le chat qui a peur a les yeux cerclés de vert, les pattes écartées et possède des couleurs très contrastées, ce qui peut témoigner de sa peur.

Ainsi cet album présente des images esthétiquement très travaillées et riches pour étudier la compréhension des émotions des personnages par de jeunes enfants. Il sera intéressant d'observer comment ils surmontent ces potentiels obstacles à la compréhension.



#### 4.1.2 *Billy se bile*

*Billy se bile* est un album écrit et illustré par Anthony Browne, publié aux éditions Kaléidoscope en 2006, au format 25\*27cm. C'est un album narratif, racontant les craintes nocturnes d'un petit garçon nommé Billy. Cet album permet de travailler la compréhension de l'évolution des émotions d'un personnage au cours du temps, notamment par ses relations aux autres personnages.

La structure du récit est intéressante car elle comporte une introduction assez longue exposant la situation initiale, des péripéties, une résolution et une situation finale. Ainsi pour comprendre l'œuvre, les lecteurs doivent identifier les émotions successives du personnage lors des différentes étapes du récit, et selon des relations de cause à effet. Au début de l'album, Billy est angoissé la nuit. Six pages successives présentent ses angoisses. Ses parents le rassurent par leur présence, mais dès qu'il ne sont plus là, le petit garçon a à nouveau peur. Puis une nuit, alors qu'il dort chez sa mamie, son angoisse le pousse à la réveiller. Elle lui donne alors des « poupées tracas », qui s'inquiéteront à sa place. Billy dort parfaitement bien jusqu'à ce qu'il s'inquiète pour ses poupées tracas. Il fabrique alors des poupées tracas pour ses poupées tracas et est tout à fait rassuré à la fin du récit.

Ainsi le petit garçon passe par plusieurs phases successives de peur et de joie selon le déroulement du récit. L'album s'ouvre sur une représentation en plan moyen de Billy, dos courbé et visage triste, tout à droite d'une double page blanche. L'avant dernière page de l'album présente la même représentation de Billy, à la différence que son dos s'est redressé, son visage est souriant et il n'est plus seul : il est sur la page de gauche et sur celle de droite sont représentées les nombreuses poupées tracas.

Certains mots employés sont évocateurs, se répondent par leurs proximités sonores. Le petit garçon s'appelle Billy, et si parfois il s'inquiète, il est écrit aussi qu'il se bile. Lorsque sa mamie lui donne des poupées tracas, l'auteur écrit « Billy raconta tout ce qui le tracassait [...] ». Les jeunes lecteurs peuvent associer plus facilement ces éléments liés grâce à leur grande proximité sonore, par exemple identifier que les poupées tracas servent à écouter et s'occuper à notre place de ce qui nous tracasse.

Les images de cette œuvre sont particulièrement intéressantes. Elles sont



FIGURE 8 – *Billy se bile*, p.6-7

parfois dans un rapport de redondance avec le texte mais également le complètent. Ainsi sans les images, les informations textuelles ne suffiraient pas à comprendre tout le propos lors de l'exposition de la situation initiale. En effet, le texte informe que Billy est inquiet et indique de quoi il a peur (chapeaux, chaussures, nuages...), mais ne précise pas dans quelle situation, ou à quel moment de la journée. Les images, en parallèle, représentent un petit garçon seul dans son lit, donc la nuit. Elles fournissent donc des informations essentielles et une réelle narration visuelle, avec la représentation des différents éléments du récit (personnages, objets, actions), et des émotions du personnage principal.

La mise en page est travaillée, prend différentes formes. Texte et images sont majoritairement dissociés, et parfois associés, principalement à la fin du récit, lorsque le petit garçon est rassuré. Au début de l'album, lorsque le texte décrit les angoisses de Billy, les images figurent dans un cadre au-dessus du texte et se succèdent, isolées les unes des autres. Il est possible d'en déduire que ces images représentent plusieurs nuits qui se succèdent, presque identiques mais avec diverses angoisses. Il en ressort également une sensation d'enfermement qui renforce la perception de l'angoisse du personnage. Les angoisses de Billy sont figurées par les images (chapeaux, chaussures, nuages, pluie, oiseaux géants) et certains de ces éléments débordent légèrement du cadre.

Cela peut transmettre leur caractère onirique, échappant à la réalité contenue dans le cadre. En effet, les images des pages suivantes représentent Billy dans le même lit mais rassuré par son papa puis sa maman, et alors rien ne dépasse



FIGURE 9 – *Billy se bile*, p.12-13

des cadres des images.

La double page suivante fait apparaître Billy seul dans un nouveau lit (chez sa grand-mère) sur la majorité de la double page, avec seulement un bandeau vertical réservé au texte à gauche. Par contraste avec les images précédentes, l'espace semble alors très grand, et le personnage paraît très seul et tout petit.

Billy va ensuite voir sa grand-mère. L'image est à nouveau dans un cadre, cette fois-ci coloré, en écho aux couleurs des poupées tracas, annonçant le réconfort à venir. Billy rassuré par les poupées tracas et dormant paisiblement est à nouveau représenté dans un cadre mais en plus gros plan : il semble entouré, le lecteur ne perçoit plus sa solitude et voit son visage joyeux. Mais lorsqu'à la fin le petit garçon dort définitivement rassuré, le cadre a cette fois-ci disparu et le plan est encore plus rapproché.

Les couleurs des images transmettent également des informations importantes, telles que l'annonce d'un élément rassurant par le cadre coloré de l'image de Billy allant voir sa grand-mère. Le titre de l'oeuvre est très coloré, mais sur fond noir, à l'image des contrastes de l'album. Les images représentant Billy rassuré, car accompagné par des membres de sa famille ou par les poupées tracas, sont particulièrement colorées, dans des tons assez vifs et des couleurs contrastées.

A l'inverse les images le représentant angoissé sont sombres et presque sans couleur, dans des tons de gris. Seule l'image présentant sa peur de la pluie est



« Mais non, mon amour,  
tu n'es pas ridicule » dit-elle. « Quand j'avais  
ton âge, moi aussi, je m'inquiétais comme ça.  
J'ai exactement ce qu'il te faut. »



Elle alla dans sa chambre et revint  
avec des figurines dans la main.  
« Ce sont des poupées-tracas », expliqua-telle.  
« Tu confies à chacune une inquiétude, puis  
tu les glisses sous ton oreiller.  
Et elles s'inquiéteront à ta place  
pendant ton sommeil. »

FIGURE 10 – *Billy se bile*, p.18-19

dans des tons de bleu, pour simuler la présence de l'eau dans la chambre. Mais ces images sombres, encadrées, sont tout comme les premières placées sur un fond uni et coloré. Le contraste est d'autant plus saisissant avec l'absence de couleur à l'intérieur du cadre, rendant palpable l'angoisse de Billy. La dernière page de l'album est remarquablement colorée car fait figurer de multiples poupées tracas, toutes très colorées.



des poupées-tracas pour les poupées-tracas !



Cette nuit-là, TOUT LE MONDE dort  
merveilleusement bien,  
Billy, et toutes les poupées-tracas.

FIGURE 11 – *Billy se bile*, p.26-27

Ainsi les couleurs sont directement associées à la joie, la sécurité mentale du petit garçon. A l'inverse, l'absence de couleur révèle sa peur, son sentiment de solitude et de vulnérabilité.

Le texte de cet album ne comporte que peu de mots pouvant ne pas être connus par des élèves de l'école maternelle, mais ces mots concernent précisément l'expression des émotions du personnage : « se faisait [...] de la bile », « se tracassait ». Cela peut être un obstacle à l'identification des émotions de Billy. Mais un autre verbe, « s'inquiéter », est présent à de multiples reprises et dès la deuxième page de texte, ce qui peut aider les enfants à interpréter les verbes qui ne seraient pas connus. Par ailleurs le texte, à l'exception des dialogues au discours direct et de la situation finale qui sont au présent, est écrit à l'imparfait et au passé simple. Ces temps du récit ne sont pas ou peu employés à l'oral, et ne sont donc pas familiers aux jeunes enfants non lecteurs. Ils peuvent donc également constituer un obstacle à la compréhension du texte. De plus une expression, employée à trois reprises et déclinée, nécessite d'être connue pour en saisir le sens : « Il dort comme un loir. », « Il dort comme une marmotte. » et « Il dort comme une souche ». Si elles ne sont pas connues et sans l'aide des images, elles ne peuvent être interprétées comme un sommeil profond et serein.

Les images présentant Billy joyeux sont particulièrement explicites. Elles sont toutes très colorées et Billy a un grand sourire, croissant au fur et à mesure de l'album. Lorsque ses parents viennent le rassurer, son sourire n'est pas très marqué mais ses parents en revanche ont tout deux un grand sourire. Cependant les signes caractéristiques révélant sa peur ou son angoisse sont plus ténus. Les images sont alors en nuances de gris, et le petit garçon semble seul, mais cela peut ne pas être interprété par de jeunes enfants. Les extrémités de sa bouche et de ses sourcils sont orientés vers le bas, mais cela n'est pas très marqué. De plus Billy est souvent petit dans le cadre, l'expression de son visage n'est pas alors très visible. Ainsi une observation attentive et l'interprétation de plusieurs éléments seront nécessaires à l'identification de la peur de Billy.

## 4.2 Analyse des données recueillies - *Billy se bile*

Informations	Nombre d'élèves ayant identifié les émotions / Nombre de justifications		
	Groupe 1 Texte seul	Groupe 2 Images seules	Groupe 3 Images et texte
Groupes et première source d'information			
Nombre d'élèves par groupes	5 élèves	6 élèves	6 élèves
<b>Nommer les émotions du personnage (SANS la deuxième source d'informations pour les groupes 1 et 2)</b>			
Nommer la peur (p.12-13)	1	6	4
Nommer la joie (p.14-15)	0	6	3
Nommer la peur (p.16-17)	3	6	0
Nommer la joie (p.20-21)	0	6	4
Nommer la peur/tristesse (p.22-23)	4	6	2
Nommer la joie (p.26-27)	4	6	3
<b>Justifier l'identification des émotions énoncées (SANS la deuxième source d'informations pour les groupes 1 et 2)</b>			
Par la situation du personnage	2	5	5
Par des éléments textuels	0	-	0
Par des éléments des images	-	3	21
<b>Nommer les émotions du personnage (AVEC la deuxième source d'information pour les groupes 1 et 2)</b>			
Nommer la peur (p.12-13)	5	4	/
Nommer la joie (p.14-15)	4	6	/
Nommer la peur (p.16-17)	2	6	/
Nommer la joie (p.20-21)	5	6	/
Nommer la peur/tristesse (p.22-23)	5	6	/
Nommer la joie (p.26-27)	5	6	/
<b>Justifier l'identification des émotions énoncées (AVEC la deuxième source d'informations pour les groupes 1 et 2)</b>			
Par la situation du personnage	2	1	/
Par des éléments textuels	0	0	/
Par des éléments des images	8	0	/

Il apparaît dans ce tableau que tous les élèves ont réussi à nommer les émotions de Billy en ayant seulement accès aux images, alors que relativement peu d'élèves y sont parvenus en n'ayant accès qu'au texte. Il est surprenant de remarquer que lorsque les élèves avaient accès simultanément au texte et aux images, ils n'ont pas aussi facilement identifié les émotions du personnage que lorsqu'ils n'avaient accès qu'aux images. Cela peut-être lié à la constitution des groupes. Ceux-ci sont hétérogènes mais les compétences en compréhension des élèves sont diverses et il est possible que les groupes n'étaient pas parfaitement équilibrés. Cependant il est également possible que certains éléments du texte, non compris par les élèves, les aient orientés vers de fausses compréhensions alors que les images seules leur permettaient une compréhension plus juste des émotions de Billy. Il faut également prendre en compte le fait que l'enseignante a parfois omis de demander à chaque élève de formuler un avis, ce qui peut diminuer le nombre de réponses pertinentes<sup>65</sup>. Cela pourrait expliquer le fait que seulement quatre élèves ont nommé la peur du personnage (p.12-13) en ayant accès au texte, alors que tous l'avaient identifiée avec les images seules.

Les élèves du groupe 1, n'ayant tout d'abord pris connaissance que du texte, ont significativement amélioré leurs réponses en observant les images<sup>66</sup>. A quatre moments de l'histoire ils ont tous réussi à formuler l'émotion du personnage, et à deux autres moments ils ont été respectivement quatre puis deux à les identifier. Il semble donc que les images de cet album ont aidé les élèves à identifier les émotions de Billy, et qu'ils ont rencontré des difficultés à identifier ces émotions sans les images.

Lors des entretiens autour de l'album *Billy se bile*, après avoir énoncé les émotions qu'ils attribuaient à Billy, aucun élève n'a proposé de justification s'appuyant sur des éléments textuels. En revanche plusieurs justifications prenaient appui sur des éléments du contexte de l'histoire, des éléments vécus par le petit garçon et étant des causes de ses émotions. Plus encore ont justifié leurs affirmations en faisant appel aux images, à des éléments significatifs de celles-ci<sup>67</sup>. Il semble alors que les élèves identifient plus explicitement ce qui permet leur compréhension sur les images que sur le texte. Leur compréhension du texte est globale, ils ne parviennent pas à extraire des éléments textuels pour justifier une réponse. Il

---

65. Annexe G

66. Annexe E

67. Annexe G

est possible que l'enseignement de la compréhension des images qu'ils ont vécu ait été réalisé de manière plus explicite que celui de la compréhension des textes, au sujet des émotions des personnages.

### 4.3 Analyse des données recueillies - *Parfois j'ai envie...*

Informations	Nombre d'élèves ayant identifié les émotions / Nombre de justifications		
	Groupe 1 Texte seul	Groupe 2 Images seules	Groupe 3 Texte et images
Groupes et première source d'information			
Nombres d'élèves par groupes	6 élèves	5 élèves	7 élèves
<b>Nommer les émotions du personnage (SANS la deuxième source d'informations pour les groupes 1 et 2)</b>			
Nommer la tristesse (p.12-13)	0	5	7
Nommer la peur (p.16-17)	6	3	7
Nommer la colère (p.22-23)	2	5	7
Nommer la surprise (p.28-29)	5	5	7
Nommer la joie (p.32-33)	3	5	7
<b>Justifier l'identification des émotions énoncées (SANS la deuxième source d'informations pour les groupes 1 et 2)</b>			
Par des éléments textuels	0	0	1
Par des éléments des images	0	15	18
<b>Nommer les émotions du personnage (AVEC la deuxième source d'information pour les groupes 1 et 2)</b>			
Nommer la tristesse (p.12-13)	2	5	/
Nommer la peur (p.16-17)	6	3	/
Nommer la colère (p.22-23)	6	5	/
Nommer la surprise (p.28-29)	6	5	/
Nommer la joie (p.32-33)	6	5	/
<b>Justifier l'identification des émotions énoncées (AVEC la deuxième source d'informations pour les groupes 1 et 2)</b>			
Par des éléments textuels	1	0	/
Par des éléments des images	17	0	/



Les élèves n'ayant pris connaissance que du texte dans un premier temps n'ont pas tous réussi à identifier les émotions exprimées par les personnages, et seule la peur a été identifiée par tous les élèves de ce groupe. Par ailleurs il n'ont proposé aucune justification de leurs réponses. Les élèves n'ayant tout d'abord pris connaissance que des images ont tous réussi à identifier les émotions des chats, excepté pour la peur. Ils ont proposé de nombreuses justifications prenant appui sur des éléments iconographiques. Les résultats pour ce groupe sont identiques à la deuxième lecture, avec la lecture du texte par l'enseignante. Les élèves ayant eu accès simultanément au texte et aux images ont tous réussi à identifier les émotions de tous les personnages. Ils proposent également de nombreuses justifications basées sur des éléments des images.

Le groupe 1, n'ayant tout d'abord accès qu'au texte, a rencontré des difficultés plus ou moins importantes à identifier les émotions des chats selon les pages de l'album<sup>68</sup>. Seule la peur a alors été identifiée par tous les élèves, ce qui peut s'expliquer par le fait que le mot « peur » figure dans le texte exprimant cette émotion. Aucun autre texte des pages lues aux élèves ne comporte le nom de l'émotion à identifier. Le mot « peur » était donc un indice explicite alors que pour les autres émotions il fallait saisir l'implicite du texte, connaître des expressions. Ainsi pour la tristesse, aucun élève n'a réussi à déduire que si le chat n'a envie de rien cela peut-être lié à de la tristesse. De même pour la colère, les élèves ne connaissaient probablement pas tous l'expression employée par le texte, « Parfois, il ne faut pas me chercher, sinon on me trouve », et seuls deux élèves ont identifié la colère. La joie était également transmise par le texte sous forme d'une expression, « se sentir léger comme une plume », qui n'a permis qu'à trois élèves de l'identifier. Lorsque les élèves de ce groupe ont pu observer les images, tous ont identifié toutes les émotions des chats, à l'exception de la tristesse. Elle a été comprise comme étant de la colère par certains élèves en raison de la couleur rouge présente sur l'ensemble de cette page.

Les élèves du groupe 1 n'ont proposé aucune justification lors de la lecture sans les images, car l'enseignante ne leur en a pas demandé, face aux difficultés rencontrées à identifier et s'accorder sur les émotions ressenties par les chats. Lors de la dernière lecture ils ont proposé de nombreuses justifications s'appuyant sur les images, et seulement une se référant au texte, alors que ce dernier a été leur première source d'information, leur première rencontre avec

---

68. Annexe B

l'album.

Les élèves groupe 2<sup>69</sup>, ayant connaissance des images seules lors d'une première lecture, ont tous réussi à identifier toutes les émotions des chats, excepté la peur, que deux élèves ont identifié comme étant de la surprise. En effet les éléments d'une image permettant d'identifier ces deux émotions sont proches : bouche grande ouverte, yeux écarquillés, pattes tendues. Ils ont proposé de nombreuses justifications prenant appui sur des éléments des images observées. Ils n'ont formulé aucune justification lors de la deuxième lecture car l'enseignante ne leur en a pas demandé. En effet, toutes les émotions ayant été identifiées à la première lecture, elle s'attendait aux mêmes éléments de justification. Cependant il aurait pu être intéressant de demander à nouveau aux élèves de justifier leur identification des émotions pour observer si certains s'appuyaient cette fois-ci sur des éléments textuels pour justifier leurs réponses.

Les élèves du groupe 3<sup>70</sup>, ayant accès dès la première lecture au texte et aux images, présentés simultanément, ont tous correctement nommé toutes les émotions des personnages. Ils ont énoncé de nombreuses justifications s'appuyant sur les images, et seulement une se référant au texte.

#### **4.4 Synthèse sur les résultats des deux albums**

Ainsi les élèves semblent pour ces deux albums rencontrer des difficultés à identifier les émotions des personnages lorsqu'ils n'ont pas accès aux images. Ils sont moins nombreux à parvenir à identifier les émotions des personnages, et proposent alors des réponses parfois éloignées de l'émotion à identifier. Ces résultats se confirment à la lecture des données obtenues avec d'autres groupes. Ainsi les élèves n'ayant tout d'abord pas pu observer les images ont proposé de multiples émotions concernant le chat en colère, p.22-23 : la peur, la colère, la surprise, la tristesse, la joie<sup>71</sup>. Ils ont donc énoncé chacune des cinq émotions ayant été étudiées au préalable, et rappelées par l'enseignante pour relancer leurs propositions. Puis au sujet du chat triste, certains élèves ont identifié son émotion comme étant de la joie. Les élèves de ce groupe semblent donc avoir répondu en partie au hasard à plusieurs questions de l'entretien, ou avaient une compréhension erronée, ne parvenant pas à identifier l'émotion du chat avec le

---

69. Annexe C

70. Annexe D

71. Annexe B

texte seul.

De plus il apparaît que l'intérêt des élèves pour l'activité mise en place semble plus vif lorsqu'ils ont accès aux illustrations. Ils participent plus spontanément, sans attendre que l'enseignante les questionne individuellement pour donner leur avis. Ils proposent plus d'éléments de réponse, s'engagent plus activement dans la tâche. A l'inverse lorsqu'ils n'ont accès qu'au texte, ils répondent parfois seulement « je ne sais pas », peut-être parce que la tâche qui leur est demandée leur semble inaccessible<sup>72</sup>. Par ailleurs, suite à une lecture du texte seul de *Billy se bile*, un élève exprime son désir de voir les images, disant « On va regarder les images »<sup>73</sup>.

Par ailleurs, ils semblent avoir plus de facilités à justifier leurs réponses lorsqu'ils voient les images. Les justifications à partir du texte sont presque inexistantes. Cependant cela est à nuancer par la possible influence de l'enseignement de la lecture des images pour identifier les émotions des personnages, qui a été réalisé juste avant les séances permettant le recueil de données. Les élèves ont également appris à identifier les émotions des personnages à partir du texte, cependant cet enseignement n'a pas été réalisé juste avant le recueil de données, mais plus tôt dans l'année. De plus à quelques reprises l'enseignante oublie de demander aux élèves de justifier leur réponse, peut-être lorsqu'ils avaient eu des difficultés à proposer une réponse ou que les réponses étaient très diverses.

Il apparaît donc, en étudiant les données obtenues lors des entretiens autour des deux albums étudiés, que la compréhension des émotions des personnages par les élèves est favorisée par l'observation des images. Non seulement les images semblent avoir facilité l'identification des émotions des personnages dans ces deux albums, mais également avoir éveillé l'intérêt des élèves face à la tâche qui leur était proposée, renforçant leur curiosité envers les albums et leur engagement dans la tâche. Ainsi, l'enseignement de la lecture d'images, réalisé en amont, a probablement permis aux élèves une meilleure identification des émotions des personnages lorsqu'ils avaient accès aux images, en leur permettant de s'appuyer sur des éléments précis des images nécessaires à la compréhension, et donc en développant une compréhension explicite.

---

72. Annexe E

73. Annexe E

Il est ainsi possible de supposer que l'enseignement explicite de la lecture d'images qui a été réalisé en amont du recueil de données a permis aux élèves d'améliorer leur compréhension des albums lorsqu'ils avaient accès aux images. Ainsi, quelques réponses émergent aux questions soulevées précédemment (partie 2.4, dernier paragraphe). Comme pointé dans la partie théorique de ce mémoire, l'enseignement explicite de la lecture d'images semble indispensable à une bonne compréhension de l'album. Cet enseignement leur permet de diriger leur regard, de sélectionner les éléments permettant la construction du sens. Elle améliore alors la compréhension des albums proposés. Les images des albums de littérature ont donc effectivement une fonction essentielle de clarification et d'aide à la compréhension de textes résistants. Cependant il n'est pas possible de déduire du recueil de données réalisé si cet enseignement a permis d'améliorer les compétences des élèves en compréhension de textes.

Le peu de ressources et d'attention portée à l'enseignement de la lecture d'images est donc probablement un point faible des enseignants, sous deux aspects. D'une part, s'ils n'enseignent pas la lecture d'images, ils n'anticipent pas les obstacles à la compréhension des images dans les albums de littérature de jeunesse qui n'est, comme développé plus haut, ni intuitive ni immédiate. D'autre part, ils ne permettent pas à leurs élèves d'avoir une compréhension explicite des images, en s'appuyant sur des éléments qui favorisent leur compréhension. Cela constitue alors une perte d'informations pour les élèves lors de la lecture des albums de littérature de jeunesse et diminue leurs capacités de compréhension des albums. En effet, le texte n'est pas toujours suffisant à l'entière compréhension des œuvres, comme en témoignent les données recueillies.

## Conclusion

La lecture d'images n'est pas ou rarement enseignée aux élèves de l'école primaire. C'est ce qui ressort de l'étude des programmes de l'Education nationale passés et présents, ainsi que de l'histoire des images figurant dans les supports destinés aux enfants. Les images sont fréquemment étudiées pour leur dimension artistique, afin de développer la sensibilité et l'expression des élèves, ou comme support pour éveiller leur esprit critique. Dans les programmes de l'Education nationale, elles ne sont mentionnées que dans ces deux buts.

Cependant, dans les albums de littérature de jeunesse, les images sont porteuses de sens et leur lecture est souvent indispensable à la compréhension de l'œuvre. Dans les albums nommés « iconotextuels » par Isabelle Nières-Chevrel, les images ne se réduisent pas à la fonction d'illustration, de création d'une atmosphère. Elles contribuent à la construction du sens de manière conjointe et indissociable du texte, que l'album soit narratif ou non.

La lecture d'image n'est ni simple ni entièrement intuitive. Elle suppose de percevoir les différents éléments constituant l'image, leur dénotation et leurs différentes connotations, ainsi que le point de vue transmis par l'image. D'autre part la lecture d'images ne requiert pas les mêmes compétences que la lecture de textes car dans une image toutes les informations se présentent simultanément au lecteur, qui doit parvenir à les trier, trouver un ordre de lecture. L'enseignement explicite de la lecture d'images est alors nécessaire à l'entière compréhension des images et par conséquent des albums de littérature de jeunesse.

Le recueil de données réalisé en classe permet de constater que les élèves ont une meilleure compréhension des émotions des personnages des deux albums présentés lorsqu'ils ont accès aux images. De plus ils proposent bien plus de justifications de leurs réponses et font preuve d'un plus grand intérêt pour la tâche de compréhension proposée.

Le dossier de synthèse de Consensus au sujet de la compréhension en littérature permet d'identifier des difficultés généralisées dans ce domaine (introduction). Par ailleurs, comme indiqué précédemment, l'enseignement de la lecture d'images au service de la compréhension d'œuvres littéraires n'est pas préconisé par les programmes officiels de l'Education nationale. Il est possible de supposer

que les enseignants, dépourvus de ressource dans ce domaine et probablement insuffisamment sensibilisés à son importance, ne l'enseignent que rarement. Cependant un enseignement explicite de la lecture d'images permettrait d'améliorer la compréhension que les élèves ont des albums de littérature de jeunesse.

Par ailleurs, les compétences en lecture d'images et en lecture de texte ne sont pas identiques (partie 2.4). Il est possible de se demander si le développement des compétences permettant la lecture des images (sélection des informations importantes, construction d'un ordre de lecture) pourrait améliorer les compétences des élèves en lecture de texte.

Depuis plusieurs décennies, les maisons d'édition innovent en matière de littérature de jeunesse. Les albums de littérature de jeunesse se diversifient, les frontières entre texte et images sont parfois moins définies et le sens résulte souvent de l'association de ces deux instances, créées simultanément. Ce travail de recherche m'a permis de prendre conscience de l'importance de me former à la lecture d'images et de l'enseigner de manière explicite à mes élèves, afin de leur permettre de comprendre les albums de littérature de jeunesse dans toute leur complexité et leur richesse.

# Bibliographie

## Albums

BROWNE Anthony. *Billy se bile*. Paris : Kaléidoscope, 2006.

HERBAUTS Anne. *Le petit souci*. Bruxelles : Casterman, 2019.

VAN HOUT Mies. *Parfois j'ai envie...* Paris : Minedition, 2018.

## Ouvrages théoriques

ALARY Viviane, CHABROL GAGNE Nelly, et collectif. *L'album, le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2012.

BATTUT Eric, BENSIMHON Daniel. *Lire et comprendre les images à l'école*. Paris : Retz, 2001.

BAUDRY Yves. *Images de la pédagogie, pédagogie de l'image*. Paris : Maisonneuve & Larose, 1998.

BOIRON Véronique, BENSALAH Amina. Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations. *Mélanges CRAPEL*. 2006, n°29, p.41-54.

BOULAIRE Cécile (dir.). *Le Livre pour enfants : regards critiques offerts à Isabelle Nières-Chevrel*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2006.

CANUT Emmanuelle, LECLAIRE-HALTE Anne. « L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ? » *Dyptique*, 2009, 17, p.5-10. <hal-00523782>

RENONCIAT Annie (dir.). *L'image pour enfants : pratiques, normes, discours*. Poitiers : Maison des sciences de l'homme et de la société, 2003. La Licorne.

RIOTOR, Léon. Imagerie scolaire. In BUISSON, Ferdinand. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette, 1911.

VAN DER LINDEN, Sophie. *L'album, le texte et l'image*. Le Français aujourd'hui. Juin 2008, no 1362, p. 51-58.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble, mai 2006. Essais littérature jeunesse.

## **Textes officiels**

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Les langages, priorité de l'école maternelle », B.O. n°8 du 21 octobre 1999, Hors série.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programmes d'enseignement de l'école primaire », B.O. n°1 du 14 février 2002, Hors série.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programmes d'enseignement de l'école primaire », B.O. n°3 du 19 juin 2008, Hors série.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programme d'enseignement de l'école maternelle », B.O. n°31 du 30 juillet 2020, Hors série.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) », B.O. n°31 du 30 juillet 2020, Hors série.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3) », B.O. n°31 du 30 juillet 2020, Hors série.



# Annexes

## Annexe A: Questionnaires

### Questionnaire pour l'album *Parfois j'ai envie...*

Après une première lecture, effectuer une deuxième lecture ponctuée de questions à chaque double-page :

« Que ressent le personnage ? Quelle est son émotion ? » « Comment le sais-tu ? » / « A quoi le vois-tu ? »

Pour les groupes n'ayant d'abord eu accès qu'au texte ou qu'aux images, troisième lecture avec texte et images, ponctuée des mêmes questions :

« Que ressent le personnage ? Quelle est son émotion ? » « Comment le sais-tu ? » / « A quoi le vois-tu ? »

### Questionnaire pour l'album *Billy se bile*

Après une première lecture ininterrompue :

« Que s'est-il passé ? Que ressent le personnage dans cet album ? »

Deuxième lecture ponctuée de questions à chaque fois que l'émotion du personnage change :

« Que ressent le personnage ? Quelle est son émotion ? » « Comment le sais-tu ? » / « A quoi le vois-tu ? »

Pour les groupes n'ayant d'abord eu accès qu'au texte ou qu'aux images, troisième lecture avec texte et images, ponctuée des mêmes questions :

« Que ressent le personnage ? Quelle est son émotion ? » « Comment le sais-tu ? » / « A quoi le vois-tu ? »

## Annexe B: Retranscription *Parfois j'ai envie* - Groupe 1

### Présentation du texte seul puis dans un deuxième temps des images

Retranscription du mardi 19 janvier 2021

M : Maître

E : Élève

L'enseignante lit tout le texte des pages sélectionnées de l'album *Parfois j'ai envie...*, sans en montrer les images aux élèves. L'entretien a lieu lors d'une deuxième lecture.

M : « Parfois j'ai envie de rien » (*sans l'image*)

A votre avis qu'est-ce que c'est son émotion ?

E3 : Ba la colère.

Élèves : La colère.

M : E2 tu penses quoi toi ? Je vois que tu fais non de la tête.

E2 : Bé c'est quand on est en colère qu'on qu'on. . .

M : Là il dit parfois j'ai envie de rien. Qu'est-ce qu'on sait du personnage ?

E3 : Ba c'est un chat.

M : Là sur la couverture on a un chat. On sait qu'il dit parfois j'ai envie de rien.

Vous pensez que c'est la colère ? Tout le monde pense ça ?

Élèves : Oui.

M : E5 tu penses quoi toi ?

E5 : La colère.

M : Ouais. E4 tu penses ça aussi ? E6 aussi ? E2 aussi ?

E2 : Oui.

M : Ok alors on continue.

« De peur parfois je saute au plafond » (*sans l'image*)

Vous pensez que c'est quoi son émotion ? Qu'est-ce qu'il ressent ?

E3 : Sauter au plafond.

M : De peur, parfois, je saute au plafond. Qu'est-ce qu'il ressent ?

Élèves : La peur.

M : Tu penses que c'est la peur. E2 tu penses quoi toi ?

E2 : C'est aussi la peur.

M : Ouais. E4 ?

E4 : La peur.

E1 : La peur.

M : D'accord, je continue.

« Parfois il ne faut pas me chercher sinon on me trouve » (*sans l'image*)

Vous avez une idée ? Qu'est-ce que ça peut être comme émotion ?

E6 : La peur !

M : Vous vous rappelez des cinq émotions qu'on a ? On a trouvé la joie, la tristesse, la peur, la colère et la surprise.

E5 : La colère.

E4 : La surprise.

E2 et E6 : La colère.

M : Là il dit parfois il ne faut pas me chercher sinon on me trouve. Qu'est-ce que ça peut être ? E5 tu dis la colère.

E3 : Moi la tristesse.

E1 : Moi la peur.

E6 : C'est ... c'est la joie.

M : Donc là on n'est pas tous d'accord. Tu penses que c'est la joie ? D'accord. Et E2 ?

E2 : Hm la peur.

M : D'accord. Je continue.

« Parfois même un petit bruit me fait sursauter (*sans l'image*) »

Qu'est-ce que ça peut être ?

E2 : Heu la peur.

E3 : Ba la peur.

E1 : La surprise.

E3 : La surprise.

M : Vous pensez plutôt la peur ou la surprise ?

Élèves : La surprise.

E2 : La peur.

M : Alors d'accord on n'est pas tous d'accord aussi. On verra si tout à l'heure avec les images on arrive à se mettre tous d'accord.

« Parfois je me sens léger comme une plume (*sans l'image*) »

Qu'est-ce que c'est ça ? Qu'est-ce que ça peut être comme émotion ?

E3 : Ba ... Ah oui la joie !

M : Peut-être. Vous en pensez quoi les autres ?

E5 : La tristesse.

M : D'accord. Qu'est-ce que ça peut être d'autre ? Est-ce que vous êtes d'accord avec eux ?

E2 : La joie.

M : La joie. E4 tu penses quoi ?

E6 : La tristesse.

E4 : La joie.

M : Alors là vous pensez soit la joie soit la tristesse, d'accord. Alors maintenant on va reprendre l'album et cette fois-ci je vais vous montrer les images. Et on va voir si vous pensez aux mêmes émotions. D'accord ? Alors, on reprend, vous êtes prêts ? Regardez bien.

« Parfois j'ai envie de rien » *(avec l'image)*

Qu'est-ce que c'est son émotion au personnage ?

Élèves : La colère.

E2 et E4 : La tristesse.

M : Alors là E2 et E4 disent tristesse, les autres disent colère. A quoi vous le voyez ? Comment vous le savez ?

Élèves : Rouge. Il est rouge.

M : C'est le rouge qui vous fait penser qu'il est en colère ?

Élèves : Oui.

M : D'accord.

E2 : Bé moi je pense que il est un peu fin il est triste.

M : Ouais, et qu'est-ce qui te fait dire ça, comment tu le sais ?

E2 : Parce que il s'ennuie.

M : Mais à quoi tu le vois ?

E3 : Ba tout rouge.

M : Tu sais pas ? Et toi E4 ? A quoi tu vois qu'il est triste ? ... Tu sais pas ? Vous vous souvenez on a appris à reconnaître sur les personnages les émotions.

E2 : Fin parce que il a les yeux en bas.

M : D'accord, il a les yeux en bas.

E3 : Il a les yeux en haut.

M : Ensuite

« De peur parfois je saute au plafond » *(avec l'image)*

E2 : Il a peur.

E3 et E5 : Il a peur.

Élèves : C'est la peur.

M : Oui. Avec l'image là ça nous permet d'être tous d'accord, c'est la peur. Comment vous le voyez ? A quoi vous le voyez ?

E3 : Ba rouge, bleu, jaune.

E1 : Parce que il fait aaa.

E4 : Bleu, vert.

E3 : Rouge.

M : Il est de toutes les couleurs, ça ça vous fait dire qu'il a peur ?

E2 : Et parce que aussi le visage il est rouge.

M : Le visage il est rouge, d'accord. Qu'est-ce qu'on voit d'autre qui nous permet de savoir qu'il a peur ?

E2 : La bouche.

M : Écoutez ce qu'elle dit E5.

E5 : Ça c'est vert.

M : Ah ça c'est vert mais comment ils sont ses yeux ?

E3 : Rouges.

E2 : Rouges ils sont.

E5 : Et et blanc et noir.

M : D'accord.

« Parfois il ne faut pas me chercher sinon on me trouve » (*avec l'image*)

E3 : Ba ça c'est un chat.

M : C'est quoi son émotion ? Qu'est-ce qu'il ressent ?

Élèves : La colère !

M : Alors là cette fois-ci on est tous d'accord avec l'image. Et comment vous le voyez ? Qu'est-ce qui vous fait savoir ?

E3 : Bé parce que les sourcils heu les sourcils froncés.

E4 : Parce qu'il a il a les yeux en haut.

M : Les yeux en haut et tu dis quoi E3 ?

E3 : Le sourcils froncés.

M : Les sourcils froncés, très bien. D'accord, quoi d'autre ?

E5 : Le corps bleu et noir.

M : D'accord.

E3 : Et aussi un peu rose et un peu rouge.

M : D'accord. Et toi E6 ?

E6 : Parce que en fait il est noir.

M : Il est noir, d'accord. On continue ?

E3 : Oui.

M : « Parfois même un petit bruit me fait sursauter » (*avec l'image*)

Qu'est-ce que c'est comme émotion ?

E5 : La joie.

E3 : Non là là sursauter.

E1 : La surprise.

Élèves : La surprise.

M : A quoi on le voit ? Comment on le sait ?

E4 : Il a la bouche ouverte.

M : D'accord. Et aussi le texte nous dit parfois même un petit bruit me fait sursauter. Donc là on sursaute quand on est surpris.

« Parfois je me sens léger comme une plume » *(avec l'image)*

Élèves : La joie !

M : Alors est-ce que tout le monde est d'accord que c'est la joie ? Comment on le sait que c'est la joie ?

E5 : Il est bleu, il est jaune.

M : Les couleurs ça nous permet pas forcément de savoir. Qu'est-ce qui nous permet de savoir ?

E2 : Parce que on le voit. Avec un petit sourire.

M : Ah E2 nous dit qu'il a un petit sourire, d'accord.

E5 : Et le visage il est tout jaune.

M : Oui, le visage est tout jaune.

E3 : Et les yeux ils sont en bas.

E2 : En haut plutôt.

M : Regarde, elle a raison E2, les yeux sont en haut. D'accord.

## Annexe C: Retranscription *Parfois j'ai envie* - Groupe 2

### Présentation des images seules puis dans un deuxième temps du texte

Retranscription du jeudi 21 janvier 2021

M : Maître

E : Élève

L'enseignante montre toutes les images des pages sélectionnées de l'album *Parfois j'ai envie...*, sans lire le texte. L'entretien a lieu lors d'une deuxième lecture.

M : Ok, vous avez tous bien vu les images ? Alors on va reprendre, et pour chaque personnage, à chaque image, je vais vous poser quelques questions et on va essayer de trouver quelle est son émotion.

*Image du chat triste, sans le texte. p.12-13.*

M : Alors à votre avis que ressent le personnage, quelle est son émotion ?

Élèves : Triste. La tristesse.

M : Vous êtes tous d'accord ? E3 tu penses quoi ? Toi aussi. Et E4 ? Toi aussi, d'accord. Comment vous le savez, à quoi vous le voyez ?

E1 : Parce que en fait il est, ses pattes elles sont vers le bas.

M : D'accord, ses pattes sont vers le bas. Quoi d'autre ? Il y a autre chose ? ... Non ?

E1 : Parce que en fait les yeux i sont vers le bas.

M : D'accord, les yeux aussi sont vers le bas. On passe à la suivante ?

Élèves : Oui.

*Image du chat qui a peur, sans le texte. p.16-17.*

M : Alors à votre avis que ressent le personnage, quelle est son émotion ?

E2 et E1 : La surprise.

M : E5 tu penses quoi toi ?

E5 : Surprise.

E1 : Ou alors la peur.

M : D'accord, donc là on a une hésitation, la surprise ou la peur. E3 tu penses quoi toi plutôt ?

E3 : La peur.

M : Tu penses la peur ? Et toi E4 ?

E4 : La peur.

M : Alors comment vous le savez ? A quoi vous le voyez ?

E2 : Parce que il a la bouche grande ouverte et les yeux grands ouverts.

M : D'accord, la bouche grande ouverte et les yeux grands ouverts.

E4 : Et la tête rouge.

M : Et la tête rouge. Vous avez d'autres idées ?

E2 : En fait il crie.

M : Il a l'air de crier, parce qu'il a la bouche ouverte. On continue ?

*Image du chat en colère, sans le texte. p.22-23.*

M : A votre avis que ressent ce personnage ?

E2 : Il est fâché hein.

E1 : Colère.

E2 : Il est en colère.

E4 : Colère.

M : Vous êtes tous d'accord ? E5 tu penses quoi ?

E5 : La colère.

M : Et toi E3 ?

E3 : La colère.

M : Et toi E4 ? D'accord. A quoi vous le voyez ? Comment vous savez qu'il est en colère ?

E2 : Heu là on dirait qu'il est méchant.

M : Mais comment on le sait, à quoi on le voit ?

E1 : Parce qu'il est noir.

M : Il est noir, quoi d'autre.

E2 : Et aussi en fait heu ses poils vont dans tous les sens et i a plein de petits traits.

E5 : Il fronce les sourcils.

M : D'accord, c'est intéressant ce que vous dites. E2 dit ses poils vont dans tous les sens et E5 dit il fronce les sourcils, d'accord. E4 tu as une idée toi ? Autre chose ? E3 tu vois autre chose qui nous dit qu'il est en colère ? On continue ?

Élèves : Oui.

*Image du chat surpris, sans le texte. p.28-29.*

M : Alors à votre avis quelle est son émotion ?

E2 : Surpris.

Élèves : Surpris.

M : La surprise, d'accord. A quoi vous le voyez ? Comment vous le savez ?

E1 : Il a les yeux écarquillés.

M : Il a les yeux écarquillés, très bien.

E2 : Et il est et en fait sa bouche elle est comme ça.



M : C'est comment comme ça, dis-nous avec des mots. Elle est comment sa bouche . . . Quelqu'un peut l'aider, elle est comment sa bouche ? Vous savez pas trop ? Ce que nous mimait E2, vas-y refais-nous. Elle est comment sa bouche ? Ouais comment elle est ?

E1 : I veut faire un bisou.

M : Elle est ouverte.

E1 : Elle est ouverte.

*Image du chat joyeux, sans le texte. p.32-33.*

M : Alors et ici à votre avis ?

E2 : Joyeux.

M : Donc c'est quoi l'émotion ?

E2 : La joie.

Élèves : La joie.

M : La joie. Vous êtes tous d'accord ?

Élèves : Oui.

M : E4 tu penses quoi toi ?

E4 : La joie.

M : E3 aussi ? A quoi on le voit ? Comment on le sait qu'il est joyeux ?

E5 : Parce qu'il sourit.

M : Il sourit, très bien.

E2 : Sa bouche va vers le haut.

M : Ouais, sa bouche est vers le haut il sourit. Y a autre chose ?

E5 : Il a les bras écarté écarté il a sur les côtés.

M : Ouais, c'est vrai, il a les bras écartés sur les côtés. Et oui E4, dis-moi.

E4 : Et le visage il est jaune.

M : Et le visage est jaune. Est-ce qu'il y a autre chose ?

E2 : Non.

M : Je vais vous lire le texte pour chaque image et vous allez me dire si vous pensez toujours que c'est la même émotion que ce qu'on avait dit en voyant seulement les images. D'accord ? Vous avez compris ?

« Parfois j'ai envie de rien » (*avec image*)

Vous pensez que c'est quoi comme émotion ?

Élèves : La tristesse.

M : D'accord, comme tout à l'heure. Ok.

« De peur parfois je saute au plafond » (*avec image*)

E1 et E2 : La peur.

M : Vous pensez toujours que c'est la peur ? E3 tu penses quoi toi ?

E3 : La peur.

M : D'accord.

« Parfois il ne faut pas me chercher sinon on me trouve » (*avec image*)

E2 : Ça c'est la colère.

Élèves : La colère.

M : D'accord, vous pensez comme tout à l'heure.

« Parfois, même un petit bruit me fait sursauter » (*avec image*)

Qu'est-ce que c'est maintenant à votre avis ?

Élèves : La surprise.

M : Alors vous pensez la même émotion que tout à l'heure. Ok.

« Parfois je me sens léger comme une plume » (*avec image*)

Élèves : La joie.

M : Vous pensez que c'est la joie. Et toi E3 ?

E3 : La joie.

M : D'accord, donc c'est comme tout à l'heure, vous pensez que c'est les mêmes émotions que ce qu'on a dit tout à l'heure.

## Annexe D: Retranscription *Parfois j'ai envie* - Groupe 3

### Présentation du texte et des images simultanément

Retranscription du vendredi 22 janvier 2021

M : Maître

E : Élève

L'enseignante lit tout le texte des pages sélectionnées de l'album *Parfois j'ai envie...*, en montrant les images aux élèves. L'entretien a lieu lors d'une deuxième lecture.

M : « Parfois j'ai envie de rien » (*avec image*)

A votre avis quelle est l'émotion du personnage ?

E3 : La peur.

E7 : La tristesse.

Élèves : La tristesse.

M : D'accord. Heu E3 tu penses quoi toi ?

E3 : Moi je pense que c'est de la tristesse.

M : Vous pensez tous ça alors. D'accord. A quoi vous le voyez ?

E3 : Parce que il a les yeux vers le bas et il a la bouche comme vers le bas.

M : D'accord. Autre chose ou pas ?

E2 : Non.

M : D'accord, on continue alors.

E3 : Sa queue.

M : Sa queue, tu veux nous dire quelque chose sur sa queue E3 ?

E3 : Sa queue il il il fait comme ça.

M : C'est comment comme ça ? Tu peux nous dire avec des mots ?

E7 : Enroulée.

M : Enroulée, c'est ça que tu veux dire ?

E3 : Oui, enroulée.

M : D'accord. On continue.

« De peur parfois je saute au plafond » (*avec image*)

Élèves : La peur.

M : E4 tu penses quoi toi ?

E4 : La peur.

M : La peur aussi. Et toi E6 ?

E6 : La peur.

M : D'accord donc vous pensez tous que c'est la peur. Comment vous le savez, à quoi vous le voyez ?

E5 : Parce que i crie.

E3 : Parce qu'il sursaute.

E7 : Parce que il a les yeux qui qui heu les yeux qui tournent et c'est avec du blanc.

E1 : Et il crie.

M : D'accord.

E5 : On voit ses dents. Ses quatre dents.

M : Ouais, d'accord. Autre chose ou pas ?

E7 : Aussi quand on est les chats quand ils sont en colère ils peuvent montrer leurs dents. C'est pas que quand ils . . . c'est pas quand ils ont que peur.

M : Oui c'est vrai.

E3 : Et en fait en fait i sursaute.

E2 : Non.

E5 : Si i sursaute.

E2 : Ah oui.

M : D'accord. On continue ?

Élèves : Oui.

M : « Parfois il ne faut pas me chercher sinon on me trouve » (*avec image*)

Élèves : Colère. La colère.

M : D'accord. Vous êtes tous d'accord ? Alors comment vous le savez, à quoi vous le voyez ?

E3 : Parce que il a les yeux comme ça.

E5 : Parce que il a des moustaches et

M : Alors c'est comment comme ça E3 ?

E3 : Ca veut dire qu'il est en colère.

E5 : Il a les yeux . . . il a les sourcils froncés.

M : D'accord.

E3 : Et la bouche fermée.

M : Oui.

E3 : Et la queue en l'air.

M : Et la queue en l'air, d'accord.

E5 : Et aussi il a un peu des poils qui s'en va.

M : D'accord. Et toi E1, tu as quelque chose à dire ? Qu'est-ce que tu vois ? Non ?

E3 : Moi je vois les poils.

M : Les poils, d'accord. On continue ?

Élèves : Oui.

M : « Parfois même un petit bruit me fait sursauter » (*avec image*)

E3 : La peur.

E1 : La surprise !

Élèves : La surprise.

M : D'accord, E3 tu penses quoi toi ?

E3 : J'pense que c'est que c'est la surprise.

M : Toi aussi. Et toi E6 ?

E6 : La surprise.

M : Toi aussi. Alors comment vous le savez, à quoi vous le voyez ?

E7 : Parce que il a la bouche grande ouverte.

M : Il a la bouche grande ouverte, d'accord.

E5 : Il fait ça ! Et ses yeux i sont grand i sont grand écartés.

M : D'accord.

E3 : Et sa queue elle elle roule.

M : Sa queue roule, d'accord.

E7 : On dirait heu

E6 : Un caméléon

E7 : Une spirale.

M : Ok. Autre chose ou pas ? Alors, la dernière émotion.

« Parfois je me sens léger comme une plume » (*avec image*)

Élèves : La joie.

M : E1 aussi tu penses ça ? D'accord.

E3 : Et moi aussi.

M : E6 ?

E6 : Moi aussi.

M : Donc vous pensez tous que c'est la joie. Comment vous le savez ?

E5 : Bé parce que il a le sourire, parce que sa bouche elle est vers le haut.

E7 : Mais aussi i a des petites spirales minuscules.

M : Oui. Autre chose ?

E3 : En fait ses pattes elles glissent. Et i court.

M : Ses pattes glissent et il court. D'accord.

E3 : Et il a des ptites tâches.

M : D'accord.

E5 : Et il a ses pattes elles sont un peu marron.

M : D'accord.

E3 : Et ses griffes elles sont bleues.

M : Ok. C'est tout ? D'accord. C'est bien vous avez trouvé plein de choses.

## Annexe E: Retranscription *Billy se bile* - Groupe 1

### Présentation du texte seul puis dans un deuxième temps des images

Retranscription du lundi 25 janvier 2021

M : Maître

E : Élève

L'enseignante lit tout le texte des pages sélectionnées de l'album *Billy se bile*, sans en montrer les images aux élèves. L'entretien a lieu lors d'une deuxième lecture.

M : Alors que s'est-il passé ?

E2 : En fait il a de la bile.

M : D'accord.

E1 : Il a peur des oiseaux géants, de la pluie, des nuages, des chapeaux et des chaussures.

M : D'accord, et que ressent le personnage alors ?

E1 : Bé il est inquiet.

M : D'accord. E4 ? Les autres ?

Élèves : Je sais pas.

M : Alors, on va reprendre l'histoire et on va faire des petites pauses pour se dire selon les moments de l'histoire quelle est l'émotion du personnage.

E1 : On va regarder les images.

M : On regardera encore après. Pour l'instant on reprend, on lit le texte et on va essayer de se dire les émotions des personnages. D'accord ?

« Billy se faisait facilement de la bile. Beaucoup de choses l'inquiétaient, les chapeaux par exemple, et puis les chaussures, et les nuages et aussi la pluie. Billy se tracassait même à cause des oiseaux géants. »

Alors qu'est-ce que c'est à votre avis l'émotion du personnage ici ?

E1 : Mais il en fait il a peur.

E2 : La bile.

M : Alors c'est pas un nom d'émotion ça. Est-ce que vous êtes d'accord avec E1 ?

Élèves : Oui.

M : Tu penses que c'est quoi E3 l'émotion de Billy ? Qu'est-ce qu'il a comme émotion ? E5 ?

E5 : Je sais pas.

M : Tu sais pas ? E4 ?

E4 : Pareil que E1.

M : Donc c'est quoi ? C'est la peur ? C'est ça ? Comment vous le savez alors ?

E1 : Bé parce que, parce que il a des tracas.

E2 : En plus il a peur qu'il y a des oiseaux géants et les nuages.

M : D'accord.

« Son papa essaya de le rassurer. "Ne t'inquiète pas, fiston", dit-il. "Tu ne risques vraiment rien. Tout cela n'existe que dans ton imagination." Maman essaya à son tour. "Ne t'inquiète pas, mon amour", dit-elle. "Nous sommes là pour te protéger." »

A votre avis, qu'est-ce qu'il ressent Billy ? C'est quoi son émotion ?

E1 : Bé il ressent de la peur parce qu'il a peur des oiseaux géants

M : Encore maintenant ?

E1 : qui viennent le manger

E2 : Non.

M : E2 tu penses quoi ?

E2 : Heu en fait quand en fait il a en fait il se rassure.

M : Ça le rassure ? E3 ?

E3 : Je sais pas.

M : Tu sais pas ? Alors regardez. Ici c'est l'image quand Billy a peur, quand Billy est dans son lit et qu'il se tracasse pour la pluie et les oiseaux géants. A votre avis c'est quoi son émotion alors ?

E1 et E2 : il a peur.

M : E5 ?

E5 : Il a peur.

M : E3 ?

E3 : Il a peur.

M : E4 ?

E4 : Il a peur.

M : D'accord. Comment vous le savez ?

E1 : Bé parce que il a il a comme ça.

E2 : Il a la bouche.

M : La bouche en bas, d'accord.

E2 : Et les sourcils comme ça.

M : Ok. Et là c'est les images quand le papa et la maman essaient de le rassurer.

E2 : Ils sont contents les deux là.

M : A votre avis c'est quoi son émotion à Billy ?

E1 : Bé il est content.



E2 : La joie.

M : E4 tu penses que c'est quoi son émotion ?

E4 : La joie.

M : E3 ?

E3 : La joie.

M : E5 ?

E5 : La joie.

M : Comment vous le savez ?

E1 : Bé parce que il a

E2 : Il a le sourire comme ça.

M : D'accord. Alors on continue.

« Mais Billy s'inquiétait quand même. Une nuit, il dut aller dormir chez sa mamie. Billy ne parvenait vraiment pas à trouver le sommeil. Il était trop inquiet. Il se faisait encore plus de bile quand il dormait chez les autres, toujours. Billy se sentait un peu ridicule, mais il finit par sortir de son lit pour aller en parler à sa mamie. »

Alors à votre avis c'est quoi l'émotion de Billy ?

E3 : On sait pas.

E2 : Il a peur.

M : Tu penses qu'il a peur ? Les autres vous pensez quoi ?

Élèves : Il a peur.

M : Et comment vous le savez ?

E1 : Ba parce que il est comme ça.

M : On ne sait pas on n'a pas vu l'image.

E2 : Parce qu'en fait en fait il a peur toujours.

M : Alors regardez je vous montre. C'est quoi son émotion là ?

E1 : Oh bé il a peur.

E5 : Il est triste.

M : Il a peur, ou il est triste. Comment vous le savez ?

E1 : Bé parce que il a la bouche en bas.

M : Oui, d'accord. C'est tout ?

Élèves : Oui. M : D'accord, alors on continue.

« "Mais non, mon amour, tu n'es pas ridicule" dit-elle. "Quand j'avais ton âge, moi aussi, je m'inquiétais comme ça. J'ai exactement ce qu'il te faut." Elle alla dans sa chambre et revint avec des figurines dans la main. "Ce sont des poupées-tracas", expliqua-t-elle. "Tu confies à chacune une inquiétude, puis tu les glisses sous ton oreiller. Et elles s'inquiéteront à ta place pendant ton sommeil." Billy raconta tout ce qui le tracassait à ses poupées-tracas. Il dort comme un loir. Le lendemain

matin, Billy rentra chez lui. Quand vint la nuit, il raconta de nouveau tout ce qui le tracassait à ses poupées. Il dormit comme une marmotte. Il dormit comme une souche la nuit qui suivit, et celle d'après aussi. »

Alors à votre avis c'est quoi son émotion à Billy là ?

E1 : Bé là il a peur.

E5 : peur.

E2 : Non.

M : E2 tu penses quoi toi ?

E2 : Ba en fait il a pas peur.

M : Alors ce serait quoi son émotion ?

E1 : Ca serait... Je sais pas.

Élèves : Je sais pas.

M : Alors je vous montre l'image. Qu'est-ce que c'est son émotion ?

Élèves : Content.

E3 : La joie.

M : La joie. D'accord. Alors comment on le sait ?

E1 : Ba parce que il a la bouche en haut.

M : D'accord. Quoi d'autre ?

E1 : C'est le soleil sur son oreiller.

E2 : En plus il a les sourcils comme ça.

M : Il y a le soleil sur son oreiller et il a les sourcils comment ? Vers le haut. Oui d'accord. Alors on continue.

« Mais la nuit d'encore après, Billy recommença à s'inquiéter. Il n'arrêtait pas de penser aux poupées, à tout le tracassé qu'il leur avait donné... Elles devaient tellement se tracasser. Ce n'était pas juste. »

C'est quoi son émotion à Billy là ? Qu'est-ce qu'il ressent ?

E1 : Ba là il a peur.

E2 : La peur. Il est un peu triste.

M : D'accord. E3 tu penses quoi ?

E3 : Je sais pas.

M : E4 ?

E4 : La peur.

M : Et toi E5 ?

E5 : La peur.

M : Alors on va regarder. Qu'est-ce que c'est son émotion ?

E1 : Oui ! C'est vrai !

E2 : C'est la peur.

M : Vous pensez toujours la peur ?

Élèves : Ouais.

M : D'accord. Comment on le sait ?

E1 : Bé parce que il a la bouche en bas. Toutes les poupées et lui ils ont la bouche en bas.

M : Oui c'est vrai.

« Le lendemain, Billy eut une idée. Il passa la journée entière à travailler sur la table de la cuisine. C'était un travail difficile, il fit beaucoup d'erreurs et dut s'y reprendre à plusieurs fois. Mais finalement, il réussit à fabriquer quelque chose de tout à fait étonnant : des poupées-tracas pour les poupées tracas ! Cette nuit-là, tout le monde dort merveilleusement bien, Billy, et toutes les poupées-tracas. Depuis, Billy ne se fait plus du tout de bile. Et ses amis non plus... Billy leur a fabriqué à tous des poupées tracas. »

Qu'est-ce que c'est à la fin l'émotion de Billy ?

E1 : Ba il est content.

E2 : Content.

M : E5 ? Qu'est-ce que c'est son émotion à Billy ?

E5 : La joie.

M : E4 tu en penses quoi toi ?

E4 : La joie.

M : Et toi E3 ?

E3 : La joie.

M : Alors on va regarder.

Élèves : Oui c'est la joie.

M : D'accord. Comment on le sait ?

E1 : Bé parce que il a le sourire. Parce que parce que il a la bouche en l'air.

M : Oui d'accord.

E1 : Et parce que il a fabriqué de tout des poupées tracas pour ses amis.

M : Oui. Vous êtes d'accord avec E1 ?

E2 : Et pour tout le monde.

M : Oui.

## Annexe F: Retranscription *Billy se bile* - Groupe 2

### Présentation des images seules puis dans un deuxième temps du texte

Retranscription du lundi 25 janvier 2021

M : Maître

E : Élève

L'enseignante montre toutes les images des pages sélectionnées de l'album *Billy se bile*, sans lire le texte. L'entretien a lieu lors d'une deuxième lecture.

M : Alors, à votre avis, qu'est-ce qui se passe dans cet album ? Que ressent le personnage ?

E2 : De la tristesse, de la joie.

E1 : De la joie.

E5 : Il marche.

E3 : De la tristesse.

M : D'accord, alors on va regarder. On a vu ça, ça, et là, à votre avis c'est quoi son émotion ? (*Billy effrayé par la pluie et l'oiseau géant, p.12-13*)

Élèves : C'est la peur.

M : D'accord. Comment on le sait ?

E3 : Et aussi un peu de la tristesse.

M : D'accord. Comment on le sait ?

E2 : Parce qu'on le voit qu'il y a quelqu'un qui mord le bras du petit garçon.

M : D'accord.

E3 : Parce que c'est un oiseau qui mord le bras du petit garçon.

E2 : Ah et aussi il a mal.

M : D'accord. On continue. Ici à votre avis c'est quoi son émotion ? (*Les parents de Billy le rassurent, p.14-15*)

Élèves : La joie.

M : Comment on le sait ?

E2 : Parce que on le voit.

E6 : Parce que son papa il le rassure.

E3 : E6 elle a déjà fait ce travail.

M : E6 dit parce que son papa peut-être le rassure.

E3 : Et sa maman aussi.

M : D'accord. Ici qu'est-ce que c'est son émotion ? (*Billy effrayé dans le lit chez sa mamie, p.16-17*)

Élèves : La peur.

M : D'accord. Comment on le sait ?

E2 : Parce que on le voit.

E3 : Parce que on le voit avec la bouche en bas.

E2 : Un peu peur et un peu triste.

M : D'accord, il a la bouche en bas.

E3 : Il voit un monsieur, un gros monsieur. En fait il a des tracas il a des tracas.

M : Alors ici qu'est-ce que c'est son émotion ? (*Billy dort comme une marmotte, p.20-21*)

Élèves : La joie.

E3 : Il a la joie.

M : Comment on le sait ?

E2 : Parce que on le voit.

E3 : Avec la bouche en haut.

M : Il a la bouche en haut, d'accord. E5 ?

E3 : Elle a la bouche en bas E5.

M : Mais non je demandais à E5 ce qu'elle en pense. Tu penses que c'est quoi toi l'émotion E5 ?

E5 : Comme eux.

M : La joie aussi ? D'accord.

M : Et ici ? Qu'est-ce que c'est son émotion ? (*Billy s'inquiète pour les poupées-tracas, p.22-23*)

E3 : La tristesse.

Élèves : La tristesse.

M : D'accord. Comment on le sait ?

E2 : Parce que on le voit.

M : Oui mais qu'est-ce qu'on voit ?

E3 : Il a la bouche en bas.

M : Oui d'accord. Et là à la fin qu'est-ce que c'est son émotion ? (*Billy dort paisiblement, p.27*)

Élèves : La joie.

M : La joie aussi. Tout le monde est d'accord ?

Élèves : Oui.

M : Je vais vous lire l'album, en montrant les images, et on va voir si vous pensez toujours que c'est les mêmes émotions, avec l'histoire racontée. D'accord ? Vous écoutez bien ?

« Billy se faisait facilement de la bile. Beaucoup de choses l'inquiétaient, les cha-

peaux par exemple, et puis les chaussures, et les nuages et aussi la pluie. Billy se tracassait même à cause des oiseaux géants. » *(avec les images)*

M : C'est quoi son émotion à Billy là ?

E2 et E3 : La peur.

E6 : La peur et la tristesse.

M : Donc vous pensez comme tout à l'heure que c'est la peur et un peu de tristesse ? E4 tu es d'accord ?

E3 : Même il est dans l'eau avec son lit.

« Son papa essaya de le rassurer. "Ne t'inquiète pas, fiston", dit-il. "Tu ne risques vraiment rien. Tout cela n'existe que dans ton imagination." Maman essaya à son tour. "Ne t'inquiète pas, mon amour", dit-elle. "Nous sommes là pour te protéger." » *(avec les images)*

M : Et là alors qu'est-ce que c'est son émotion ?

Élèves : La joie.

M : La joie.

E3 : Et là c'est la colère. Parce que là c'est tout rouge alors c'est la colère.

M : Ah tu penses que sur cette page qui est rouge c'est la colère.

E3 : Là c'est la joie, là c'est la sérénité *(montre la page non rouge)*.

M : Est-ce que vous êtes d'accord avec E3 ? Est-ce que vous pensez que là c'est la colère ?

Élèves : Non.

M : E1 tu en penses quoi ?

E1 : La joie.

M : La joie.

E3 : Ça c'est la joie et là c'est la peur.

M : Bon d'accord.

« Mais Billy s'inquiétait quand même. Une nuit, il dut aller dormir chez sa mamie. Billy ne parvenait vraiment pas à trouver le sommeil. Il était trop inquiet. Il se faisait encore plus de bile quand il dormait chez les autres, toujours. Billy se sentait un peu ridicule, mais il finit par sortir de son lit pour aller en parler à sa mamie. » *(avec les images)*

M : Alors qu'est-ce que c'est son émotion là à Billy ?

Élèves : La peur.

M : D'accord. Tout le monde pense que c'est la peur ?

Élèves : Oui.

M : D'accord.

« "Mais non, mon amour, tu n'es pas ridicule" dit-elle. "Quand j'avais ton âge, moi

aussi, je m'inquiétais comme ça. J'ai exactement ce qu'il te faut." Elle alla dans sa chambre et revint avec des figurines dans la main. "Ce sont des poupées-tracas", expliqua-t-elle. "Tu confies à chacune une inquiétude, puis tu les glisses sous ton oreiller. Et elles s'inquiéteront à ta place pendant ton sommeil." Billy raconta tout ce qui le tracassait à ses poupées-tracas. Il dort comme un loir. Le lendemain matin, Billy rentra chez lui. Quand vint la nuit, il raconta de nouveau tout ce qui le tracassait à ses poupées. Il dort comme une marmotte. Il dort comme une souche la nuit qui suivit, et celle d'après aussi. » *(avec les images)*

M : Alors qu'est-ce que c'est son émotion là ?

E3 : Bé moi j'ai des poupées tracas.

M : D'accord. Qu'est-ce que c'est son émotion là à Billy ?

Élèves : La joie.

E3 : Et là c'est bleu alors c'est la tristesse.

« Mais la nuit d'encore après, Billy recommença à s'inquiéter. Il n'arrêtait pas de penser aux poupées, à tout le tracassé qu'il leur avait donné... Elles devaient tellement se tracasser. Ce n'était pas juste. » *(avec les images)*

M : Donc c'est quoi son émotion là ?

E3 : La trist. . . La peur.

Élèves : La peur.

M : La peur. . . E1 ?

E1 : La tristesse.

M : La tristesse, peut-être. E5 ?

E5 : La peur.

M : D'accord.

« Le lendemain, Billy eut une idée. Il passa la journée entière à travailler sur la table de la cuisine. C'était un travail difficile, il fit beaucoup d'erreurs et dut s'y reprendre à plusieurs fois. Mais finalement, il réussit à fabriquer quelque chose de tout à fait étonnant : des poupées-tracas pour les poupées tracas ! Cette nuit-là, tout le monde dort merveilleusement bien, Billy, et toutes les poupées-tracas. Depuis, Billy ne se fait plus du tout de bile. Et ses amis non plus... Billy leur a fabriqué à tous des poupées tracas. » *(avec les images)*

M : Qu'est-ce que c'est son émotion là, qu'est-ce qu'il ressent Billy ?

E3 : La joie.

Élèves : La joie.

E3 : La sérénité et la joie.

M : D'accord. E4 t'es d'accord ? Ok.

E3 : Moi je suis d'accord moi.

## Annexe G: Retranscription *Billy se bile* - Groupe 3

### Présentation du texte et des images simultanément

Retranscription du lundi 25 janvier 2021

M : Maître

E : Élève

L'enseignante lit tout le texte des pages sélectionnées de l'album *Billy se bile*, en montrant les images aux élèves. L'entretien a lieu lors d'une deuxième lecture.

M : Alors maintenant on va reprendre l'histoire par petits morceaux pour identifier les émotions. Mais avant je vais vous poser une question. Est-ce que vous pouvez me dire ce qui s'est passé et ce que ressent le personnage dans cette histoire ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ?

E3 : Ba il avait très peur.

M : D'accord. Oui E5 vas-y. Pas la peine de lever la main.

E5 : Il dormait pas bien.

M : Oui d'accord. Oui E4 ?

E4 : Il rêvait alors que ses parents sont là et sa mamie et son papi sont là pour se protéger.

M : Pour le protéger, d'accord. E2 tu veux dire quelque chose ? Non ? E6 ? Vas-y.

E6 : En fait y avait un oiseau dans la maison de l'enfant.

M : Il y a un oiseau qui allait dans la maison de l'enfant. D'accord.

E4 : Et y avait de y avait de la pluie qui allait dans la maison de l'enfant.

M : Oui d'accord. Alors on va reprendre l'histoire par petits morceaux et je ferai des petites pauses pour vous poser des questions pour qu'on arrive à identifier les émotions des personnages. D'accord ? Vous êtes bien attentifs ?

Élèves : Oui.

M : On reprend au début et on reprend par petits morceaux.

« Billy se faisait facilement de la bile. Beaucoup de choses l'inquiétaient, les chapeaux par exemple, et puis les chaussures, et les nuages et aussi la pluie. Billy se tracassait même à cause des oiseaux géants. » (*avec les images*)

A votre avis, que ressent le personnage ?

E5 : Bé l'oiseau géant. Pourquoi il a pris la main.

M : Non ce que je vous demande c'est quelle est l'émotion du personnage ? C'est quoi son émotion ?

E3 : Il a peur.



Élèves : La peur.

M : Alors vous pensez tous ça ? E4 tu penses quoi ?

E1 : Non c'est la tristesse !

M : Moi je sais pas, c'est à vous de dire.

E4 : Non, moi je sais, c'est c'est qu'il se sent pas bien.

M : Oui mais ça ça c'est pas le nom d'une émotion. Les copains ils proposent la peur, E1 il a dit la tristesse. E2 tu penses quoi toi ? Faut que tu nous dises aussi.

E2 : La peur.

M : La peur tu penses ? D'accord. Comment vous le savez, que c'est cette émotion ?

E3 : Parce que, heu, ba pourquoi pas.

E4 : Il a la bouche tout droit. Il a la bouche tout droit.

E1 : Il a la bouche vers le haut.

E5 : y a de la pluie.

M : Et il y a de la pluie, d'accord. Et toi E6 ?

E5 : Et vers le bas.

E6 : Et en plus il pleuvoir sur dans la maison.

M : Il pleut dans la maison, d'accord. Ok, on continue ? Oui E5 ?

E5 : Y a aussi des requins.

M : D'accord.

E3 : Et des vagues.

Élèves : Et des vagues.

M : D'accord. Ok.

« Son papa essaya de le rassurer. "Ne t'inquiète pas, fiston", dit-il. "Tu ne risques vraiment rien. Tout cela n'existe que dans ton imagination." Maman essaya à son tour. "Ne t'inquiète pas, mon amour", dit-elle. "Nous sommes là pour te protéger." » *(avec les images)*

Et là à votre avis, qu'est-ce que c'est l'émotion de Billy ?

E5 : Il est content.

E3 : La joie.

M : La joie, d'accord.

E6 : Encore la joie.

M : D'accord, et vous vous pensez quoi ? Vous pensez que c'est quoi son émotion ? E4 ?

E4 : C'est c'est, c'est qu'il est, que il veut des poupées tracas.

M : Ah pour l'instant ça on sait pas encore. Alors à quoi on le voit qu'il est joyeux ? Comment on le sait ? Oui E5 ?

E5 : Parce que le papa il le rassure.

M : Oui, son papa le rassure.

E3 : Et la maman à son tour elle le rassure.

M : Et oui. Et toi E1 ? Comment on le sait qu'il est content, que c'est la joie son émotion ?

E1 : C'est parce que il a la tête vers le haut.

E4 : Et la bouche

M : La tête vers le haut, et la bouche vers le haut, d'accord.

« Mais Billy s'inquiétait quand même. Une nuit, il dut aller dormir chez sa mamie. Billy ne parvenait vraiment pas à trouver le sommeil. Il était trop inquiet. Il se faisait encore plus de bile quand il dormait chez les autres, toujours. Billy se sentait un peu ridicule, mais il finit par sortir de son lit pour aller en parler à sa mamie. »  
(avec les images)

Qu'est-ce que c'est là son émotion ?

E1 : C'est la tristesse.

Élèves : Tristesse.

M : D'accord. Comment on le sait ?

E1 : C'est parce que il a la bouche vers le bas.

E5 : Vers le bas.

E6 : C'est parce que il fait comme ça.

M : D'accord. Quoi d'autre ? Comment on le sait qu'il est triste ?

E5 : Parce que il a peur de tous les animaux et aussi des chapeaux, des chaussures.

M : Oui, tu as raison. Et toi E4 tu voulais dire quoi ?

E4 : C'est parce que i c'est parce que heu il il a il fait des cauchemars.

M : Oui, d'accord.

« "Mais non, mon amour, tu n'es pas ridicule" dit-elle. "Quand j'avais ton âge, moi aussi, je m'inquiétais comme ça. J'ai exactement ce qu'il te faut." Elle alla dans sa chambre et revint avec des figurines dans la main. "Ce sont des poupées-tracas", expliqua-t-elle. "Tu confies à chacune une inquiétude, puis tu les glisses sous ton oreiller. Et elles s'inquiéteront à ta place pendant ton sommeil." Billy raconta tout ce qui le tracassait à ses poupées-tracas. Il dort comme un loir. Le lendemain matin, Billy rentra chez lui. Quand vint la nuit, il raconta de nouveau tout ce qui le tracassait à ses poupées. Il dort comme une marmotte. Il dort comme une souche la nuit qui suivit, et celle d'après aussi. » (avec les images)

Qu'est-ce que c'est son émotion là ?

E3 : La joie.

E1 et E5 : Il est content.

E4 : Il est en joie parce que il est comme ça.

M : D'accord. Comment on le sait qu'il est joyeux ?

E5 : Parce que il est jaune. C'est jaune.

M : C'est jaune d'accord.

E6 : Et aussi c'est vert.

E1 : Et après c'est bleu.

M : Et après c'est bleu, quoi d'autre ? Comment on le sait qu'il est joyeux ?

E3 : Parce qu'il a la bouche vers le haut.

M : D'accord. Ok.

« Mais la nuit d'encore après, Billy recommença à s'inquiéter. Il n'arrêtait pas de penser aux poupées, à tout le tracas qu'il leur avait donné... Elles devaient tellement se tracasser. Ce n'était pas juste. » *(avec les images)*

E4 : Tracasser ça veut dire qu'il se casse un peu.

M : Qu'il s'inquiète. Ça veut dire qu'il s'inquiète. Alors qu'est-ce que c'est son émotion là ?

E3 : Là c'est la peur.

E5 : C'est la peur.

M : D'accord, comment on le sait ?

E3 : Parce que c'est le noir.

M : Oui.

E5 et E3 : Et la bouche vers le bas.

M : D'accord, la bouche vers le bas, quoi d'autre ? Comment on le sait qu'il a peur là ?

E5 : Parce que il est comme ça.

M : E4 tu veux dire autre chose ? Ou E2 ?

E4 : Heu moi je c'est juste que qu'elles s'inquiètent un peu. Elles s'inquiètent parce que heu parce que elles étaient bien avec la mamie.

M : Oui d'accord.

E1 : Oui moi je sais.

M : Oui vas-y E1 tu voulais dire quelque chose.

E1 : Elles se tracassent.

M : Ok.

« Le lendemain, Billy eut une idée. Il passa la journée entière à travailler sur la table de la cuisine. C'était un travail difficile, il fit beaucoup d'erreurs et dut s'y reprendre à plusieurs fois. Mais finalement, il réussit à fabriquer quelque chose de tout à fait étonnant : des poupées-tracas pour les poupées tracas ! Cette nuit-là,

tout le monde dort merveilleusement bien, Billy, et toutes les poupées-tracas. Depuis, Billy ne se fait plus du tout de bile. Et ses amis non plus... Billy leur a fabriqué à tous des poupées tracas. » *(avec les images)*

Alors qu'est-ce que c'est là l'émotion du personnage ?

E3 : La joie.

E4 : La joie.

M : D'accord.

E4 : Parce que y a son lit qui est tout jaune.

M : Son lit est tout jaune.

E6 : C'est parce que c'est parce que il a le sourire vers le haut.

M : Il a le sourire, la bouche vers le haut. Et toi E5 ?

E5 : Parce que il a la bouche comme ça. Vers le haut.

M : D'accord.

E4 : Moi je sais.

M : Oui ?

E4 : Il a la bouche comme ça.

M : Vers le haut, d'accord.

## Annexe H: Grille qualité des œuvres de littérature jeunesse

©Marie Dupin de Saint-André et Isabelle Montésinos-Gelet (2011)

<b>CONCEPTS LITTÉRAIRES<sup>i</sup></b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- du paratexte (pages de couverture, titre, sous-titre, format de l'œuvre, matière des pages, pages de garde, page titre, avertissement, dédicace, table des matières, pagination)	Oui	Non
	- du système des personnages (personnalité des personnages, caractérisation directe ou indirecte, relation entre les différents personnages, évolution des personnages, personnage stéréotype de la littérature de jeunesse, etc.)	Oui	Non
	- du système énonciatif <sup>ii</sup> (focalisation [point de vue interne, externe ou omniscient], variation des points de vue, narrateur qui interpelle le lecteur)	Oui	Non
	- du traitement de l'espace et du temps	Oui	Non
	- de l'intertextualité	Oui	Non
<b>LES SIX TRAITS D'ÉCRITURE<sup>iii</sup></b>	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- des idées	Oui	Non
	- de la structure du texte (linéaire, enchâssée, répétitive, en boucle, en parallèle, perturbation de l'ordre chronologique, introduction, chute) et de l'œuvre	Oui	Non
	- du rythme et de la syntaxe (structure et longueur des phrases, début des phrases, l'enchaînement des phrases)	Oui	Non
	- du choix des mots (mots précis, mots évocateurs, onomatopées, rimes, variété lexicale, registres de langue, etc.)	Oui	Non
	- de la voix (le style de l'auteur, les figures de style)	Oui	Non
	- des conventions linguistiques (orthographe, grammaire, ponctuation)	Oui	Non
<b>ILLUSTRATION</b>	Les illustrations sont intéressantes du point de vue		
	- de la mise en pages (dissociation, association, compartimentage, conjonction) <sup>iv</sup>	Oui	Non
	- de la narration visuelle	Oui	Non
	- du cadrage (choix des plans [ensemble, général, moyen, américain, rapproché, gros plan et très gros plan] et des angles de vue [normal, plongée, contre-plongée, en visée subjective] v) et du décadage <sup>vi</sup>	Oui	Non
	- du cadre (forme, bordure du cadre, sortie de cadre, surcadrage) <sup>vii</sup>	Oui	Non
	- du choix des couleurs (chaudes, froides, contraste)	Oui	Non
	- du montage <sup>viii</sup>	Oui	Non
	- de l'esthétisme <sup>ix</sup>	Oui	Non
	- du traitement du temps et de l'espace	Oui	Non
	- de l'intericonicité	Oui	Non
<b>RAPPORT TEXTE/IMAGE</b>	Le rapport texte-image est original <sup>x</sup> :		
	- même si le texte et l'image sont redondants	Oui	Non
	- le texte et l'image « collaborent »	Oui	Non
	- le texte et l'image « s'opposent »	Oui	Non
<b>INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'ŒUVRE</b>	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension <sup>xi</sup> :		
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée	Oui	Non
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		
	o l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)	Oui	Non
	o la perturbation de l'ordre chronologique	Oui	Non
	o l'enchâssement ou l'intrication de plusieurs récits	Oui	Non
	o le silence (un personnage [son identité, nature des relations avec les autres, son mobile, issue de sa quête]), ellipses narratives,	Oui	Non
	o l'effacement des relations de causes à effets	Oui	Non
	o les frontières incertaines entre le monde fictif imaginaire et le monde fictif réel	Oui	Non
	o La pratique de l'intertextualité	Oui	Non
	o L'ambiguïté des reprises anaphoriques	Oui	Non
o L'éloignement des canons du genre	Oui	Non	
o La mise en scène de la lecture ou de l'écriture	Oui	Non	
o Le masquage des valeurs	Oui	Non	
o La contradiction entre texte et images dans les albums	Oui	Non	
L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation <sup>xii</sup>	Oui	Non	
L'œuvre est propice à la mise à place d'un projet d'écriture <sup>xiii</sup>	Oui	Non	
L'œuvre est propice à une lecture interactive	Oui	Non	
L'œuvre se prête bien à l'intégration des matières (ex. : éthique et culture religieuse, univers social, sciences, etc.)	Oui	Non	
<b>RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE</b>	L'œuvre a été primée	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée sur le site « livres ouverts » du MELS	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée sur le site « Ricochet »	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée sur le site « Sentiers littéraires »	Oui	Non
	L'œuvre fait partie du palmarès de Communication Jeunesse	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée dans la revue « Lurelu »	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée dans « la revue des livres pour enfants »	Oui	Non
L'œuvre est recommandée dans la revue « Le pollen »	Oui	Non	

FIGURE 12 – Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse

## Table des figures

1	<i>Patatras</i> , p.14-15 . . . . .	19
2	<i>La Brouille</i> , p.30-31 . . . . .	20
3	<i>La Princesse de neige</i> . . . . .	23
4	Trace écrite-Lecture d'images . . . . .	33
5	<i>Parfois j'ai envie...</i> , couverture . . . . .	37
6	<i>Parfois j'ai envie...</i> , p.12-13 . . . . .	38
7	<i>Parfois j'ai envie...</i> , p.28-29 . . . . .	39
8	<i>Billy se bile</i> , p.6-7 . . . . .	42
9	<i>Billy se bile</i> , p.12-13 . . . . .	43
10	<i>Billy se bile</i> , p.18-19 . . . . .	44
11	<i>Billy se bile</i> , p.26-27 . . . . .	44
12	Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse . . . . .	85