

Eléonore Hamaide-Jager

EL ÁLBUM CODIFICADO : ¿UNA HERRAMIENTA PARA CONOCER LOS GÉNEROS LITERARIOS?

Eléonore HAMAIDE-JAGER

Université d'Artois, Laboratoire « Textes et culture »

eleonore.hamaide@univ-artois.fr

Resumen

El artículo propone estudiar algunos ejemplos de álbumes codificados, como los de Warja Lavater, Sonia Chaine y Adrien Pichelin, sin texto excepto el título y un pie de foto. Se trata de cuestionar la recepción como álbum y/o como cuento por parte de los alumnos: en efecto, estos objetos de libro son complejos de leer y necesitan conocimientos acerca de los géneros literarios para descifrar la complejidad de los personajes y lo implícito de los cuentos puestos en imágenes en estos álbumes. La codificación de otros cuentos, por otra parte, nos invita a apoderarnos de las características específicas del álbum para dar sentido a las imágenes y proponer una lectura iconográfica esclarecedora. Se requieren varias formas de lecturas expertas mediante la lectura y la creación de álbumes codificados.

Palabras clave : álbum, imagen, álbum sin texto, cuento, codificación, Warja Lavater

L'ALBUM CODÉ : UN OUTIL D'APPRENTISSAGE DES GENRES ?

Résumé

L'article propose d'étudier quelques exemples d'albums codés, comme ceux de Warja Lavater ou de Sonia Chaine et Adrien Pichelin, sans texte hormis le titre et une légende. Il s'agit de s'interroger sur

la réception comme album et/ou comme conte par des élèves : en effet, ces objets livres sont complexes à lire et convoquent les connaissances génériques pour déchiffrer la complexité des personnages et l'implicite des contes mis en images dans ces albums. Le codage d'autres contes invite en revanche à s'emparer des spécificités de l'album pour donner du sens aux images et proposer une lecture iconographique éclairante. Plusieurs formes de lectures expertes sont convoquées par la lecture et la création d'albums codés.

Mots clé : album, image, genre, album sans texte, conte, codage, Warja Lavater

VISUAL CODES IN PICTURE BOOKS: HOW TO LEARN ABOUT GENRE./ A TOOL FOR LEARNING GENRES?

Abstract

This article examines picture books based on visual codes that contain no text apart from the title and the caption, as it is the case in the works of Warja Lavater, Sonia Chaine and Adrien Pichelin. We will study their reception as picture books and/or as tales and assess the impact they have on pupils. These book objects are not easy to read and require general knowledge to decipher the complexity of the characters and understand the allusion to fairy tales. On the other hand, the visual coding of other tales invites to follow the picture book's specificities to give meaning to the illustrations and to propose an enlightening iconographic reading. We will also explore the different types of expertise reading, which these picture books require.

Key words: picture books, illustration, genre, wordless picture books, coded picture books, fairy tale, Warja Lavater

Que l'on considère que l'album pour la jeunesse peut absorber tous les genres, allant jusqu'à parler, entre autres, d'« album-théâtre » ou d'« album-poème » (Connan-Pintado, Gaiotti, Poulou, 2008, p. 39 et p. 29) ou qu'on s'interroge sur l'épanchement du conte dans la littérature, force est de constater que conte et album ont depuis bien longtemps partie liée. Dans l'édition pour la jeunesse, le conte accompagné d'illustrations peut relever du dispositif du livre illustré, qui donne la place première

Eléonore Hamaide-Jager

au texte, disposé sur une page tandis que des images occupent, ponctuellement ou non, une page en pendant, mais aussi de formes de réécritures de contes intriquant texte et image. Catherine Tauveron développe la notion de reformulation ou seconde formulation qui ne « recouvre pas le texte-source mais, dans le meilleur des cas, bien au contraire, le découvre » (Connan-Pintado, Tauveron, 2013, p. 94) par une reconfiguration iconique et/ou textuelle du conte. Soulignant la place des collections dans l'appréhension des ouvrages, Christiane Connan-Pintado affirme, par l'entremise d'un néologisme, l'importance d'« éditeurs-conteurs » (Connan-Pintado, Tauveron, 2013, p. 261) qui favorisent des relectures de contes sous la forme d'albums. Parmi les multiples propositions éditoriales, cet article souhaite s'arrêter sur les « albums codés » qu'il reviendra de circonscrire. L'enjeu de mon propos se limitera ici aux intérêts littéraires et didactiques de l'album codé, tant en réception qu'en production. Il s'agira ici de s'interroger sur la manière dont la lecture d'albums codés et la conception d'albums codés par des étudiants, fondées sur un texte-source, peut participer à la construction de compétences en lecture littéraire de l'album et du conte, à partir d'un même objet littéraire hybride, et partant, perturbant.

Je m'interrogerai d'abord sur les objectifs associés à cette activité de lecture-décodage et codage, sur ses intérêts et ses limites dans le cadre d'une formation à la lecture littéraire. À quelle condition l'activité de dé/codage peut-elle favoriser une approche littéraire et générique des textes ? Pour tenter de répondre à cette question, je m'arrêterai sur des réalisations de codages d'album par des illustrateurs pour en dégager certains enjeux littéraires, plastiques et éditoriaux. De quelle manière ces albums sont-ils à la fois des façons de relire les contes mais aussi des modes d'emploi potentiels pour coder à son tour ? Coder un texte oblige à des choix interprétatifs et plastiques. Comment néanmoins envisager le codage comme un moyen d'effectuer des retours vers le récit, afin de mieux interroger son ou ses genres littéraires et identifier les nœuds d'interprétations, les formes de résistance des récits en texte et en image ?

Après une clarification définitionnelle, l'article reviendra sur le genre et la généricité comme construction par diverses instances auctoriale, éditoriale et lectoriale. Enfin une expérimentation de lecture puis de production d'albums codés permettra de poser quelques jalons pour inscrire ce sous-genre de l'album dans un apprentissage de la lecture littéraire.

I Une définition problématique ?

Les prémices de cet article ont germé à l'occasion d'une recherche conjointe avec des collègues formateurs de mathématiques¹ sur les albums codés, pour lesquels, d'emblée, nous avons des définitions différentes. Ces dernières années, des chercheurs en didactique des mathématiques ont investi la forme de l'album codé et l'activité de codage d'album pour en souligner l'intérêt dans un processus d'apprentissage de la schématisation, essentiel à la construction de compétences mathématiques. Dans la mesure où aucune recherche en didactique de la littérature n'est centrée sur les « albums codés » et même si le propos ne concerne pas les mathématiques, il a paru indispensable d'inscrire la réflexion dans le cadre définitionnel circonscrit par les collègues de mathématiques. Un groupe de didacticiens a classé les albums en quatre entrées. Pour trois d'entre elles, la notion de « dessin codé » est utilisée.

La première catégorie est la seule à porter un nom précis, celle d'« album codé » *stricto sensu* :

C'est un album avec des dessins codés et sans texte qui possède une légende codée des personnages et des lieux principaux de l'histoire. Le codage peut consister en des formes géométriques simples (triangle, disque, etc.) ou bien des formes plus complexes (volutes, etc.). L'histoire se dessine à partir de la légende [...]. L'album codé s'attache à coder le déroulement d'un récit, alors que les dessins figuratifs illustrent certaines idées du récit choisies par l'illustrateur. En général, pour pouvoir raconter l'histoire, il est nécessaire de connaître le récit, le codage est une aide pour retrouver la chronologie et le sens du récit (Poisard *et alii*, 2015, p. 2).

Cette définition s'appuie sur les œuvres de Warja Lavater, qui dit avoir voulu par ses « imageries » « changer quelque chose dans le domaine de l'illustration. Et [son] vœu est toujours que l'IMAGE devienne une ÉCRITURE et que l'ÉCRITURE devienne image... En effet le code en pictogrammes est lisible, quels que soient l'époque, la nationalité et l'âge ! » (Gromer, 1991, p. 44). La définition donnée dans l'article des didacticiens des mathématiques met en doute cette affirmation. Le scénario devrait préexister pour le lecteur pour pouvoir être appréhendé. Le codage ne serait là que pour soutenir une remémoration du récit dans sa chronologie et dans son déroulement, ce qui limite grandement ses enjeux. Si l'on peut globalement souscrire à la nécessité de la connaissance de la trame narrative², cette

1 Le travail a été mené par Marianne Moulin et Christophe Hache en mathématiques et par Florence Gaiotti et moi-même en français durant l'année 2017-2018 à l'ESPE Lille Nord de France. Ce projet « LEMME - Codage » financé par l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Lille Nord de France (ESPE - LNF), le Laboratoire de Mathématiques de Lens (LML) a donné lieu à plusieurs communications « Le codage d'albums et après ? », Journées d'étude LEMME, 18-19 janvier 2018, à Lyon, « Représenter et/ou coder un texte pour raconter et expliquer » les 13 et 14 décembre 2018 aux journées LEMME, mais aussi à une publication des mêmes auteurs, « Une spirale orange plus un rond rose égale la Belle au bois dormant. Le codage pour favoriser l'accès au récit ? », in Albine Courdent, *Raconter pour apprendre, enseigner, former*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 2020 (à paraître).

2 Christophe Meunier (2013) rapporte qu'un enfant est néanmoins capable de rendre compte de la structure du récit du

Eléonore Hamaide-Jager

définition est plus gênante pour ce qu'elle laisse entendre de l'illustration dans les albums : l'image serait seulement une mise en lumière d'éléments du texte. L'illustrateur puiserait alors dans le texte ce qu'il souhaite illustrer, sur des critères qui ne sont pas explicites mais qui laissent paradoxalement de côté ce qui est au cœur de l'analyse littéraire, à savoir la relation, problématique parfois, complexe souvent, mais signifiante du texte et de l'image. Ces restrictions faites, seule cette catégorie me paraît opérante. Les ouvrages de Lavater sont donnés comme emblématiques de la rubrique « album codé ». Ils sont intégrés dans mon corpus également pour leur effet de collection.

La deuxième catégorie correspond à « l'album avec des dessins codés et du texte ». « Les albums codés avec du texte ne possèdent pas de légende car la présentation des codages se fait au fil du texte, mais les dessins ne sont pas figuratifs » (Poisard *et alii*, 2015, p. 5). Il y a vraisemblablement confusion entre illustration et figuration. Les exemples donnés, en particulier *Petit-Bleu et Petit-Jaune* de Leo Lionni, ne relèvent pas du codage. Les personnages du livre sont simplement non figuratifs et le décor est absent ou très limité. Le texte ne laisse pourtant aucune ambiguïté sur leur désignation. Il n'y a donc pas codage.

La troisième catégorie répertoriée relève d'une schématisation redondante de l'illustration et d'une forme d'essentialisation : il s'agit d'un « album avec des illustrations et du texte qui possède également un codage indiqué sur chaque page pour se repérer dans l'histoire. Ces albums ne possèdent pas de légende codée et le codage est uniquement celui des personnages qui apparaissent au fur et à mesure de l'histoire » (Poisard *et alii*, 2015, p. 6). L'exemple donné est celui du *P'tit bonhomme des bois* illustré par Martine Bourre. Pour les auteurs de l'article, ces ouvrages sont des « albums qui invitent au codage ». Ici le « code » consiste à matérialiser l'accumulation des personnages dans cette histoire en un endroit immuable de la double page, alors que dans les illustrations et dans le récit, ces derniers ne font que se déplacer. La stylisation ne garde qu'une infime partie des informations portées par le récit et perd le sous-genre auquel appartient l'album. Elle est purement illustrative et redondante du récit.

Enfin la quatrième et dernière catégorie correspond à un

[...] type d'album avec des dessins figuratifs et sans texte [qui] est aussi appelé « album sans texte » à ceci près qu'ils ont tout de même un titre. La lecture se fait à partir de dessins seulement. Les dessins sont figuratifs mais ne sont pas des illustrations (d'un texte) puisqu'il n'y a pas de texte. Par exemple, *L'arbre*,

Petit Poucet de Lavater sans en connaître l'histoire précédemment : « le départ d'un lieu-origine, l'égaré, le voyage par les montagnes, l'accueil dans un autre lieu où les personnages vont manger (image de la réunion en cercle), l'explosion qui permet le retour au lieu-origine ».

L'album codé : un outil d'apprentissage des genres ?

le loir et les oiseaux (Mari, 1973) présente un arbre et deux animaux, au fil des saisons les dessins se modifient. L'intérêt réside dans la nécessité de mettre en mots les images en travaillant sur le domaine du temps qui passe, c'est-à-dire le cycle des saisons pour l'arbre et la végétation, les oiseaux (migration) et le loir (hibernation). Ce type d'album semble aussi tout à fait adéquat pour un travail en classe pour réaliser un album codé à partir de l'album figuratif.

L'album codé est défini par sa négative dans cette catégorie. Il n'a pas de texte et il est proposé de lui ajouter des mots pour faire advenir la narration liée à la temporalité des saisons. En l'absence de texte, l'album inviterait potentiellement son lecteur au codage. Se pose pourtant l'intérêt d'un codage : qu'apporterait le fait de remplacer une illustration figurative par un codage « abstrait » ? Est passée sous silence la véritable question qui mériterait d'être examinée, à savoir l'entrave probable mais non démontrée, pour le codage d'un album, de la pré-existence d'une illustration, surtout lorsqu'elle est très stylisée comme ici. Le codage proposé n'est que celui d'un texte au second degré : non pas celui de l'auteur mais celui du lecteur de la narration graphique.

Si l'effort de typologie, difficile, est plus que louable, il semblerait qu'il faille néanmoins être plus restrictif car les albums codés ne peuvent être ni figuratifs ni accompagnés d'un texte tout au long des pages. Ils ont échappé jusqu'à présent à une définition littéraire. Du côté des théoriciens de la littérature et de la didactique, diverses définitions en creux ont été données, en fonction des affinités des uns et des autres avec certains aspects de l'album. Sophie Van der Linden ne fait pas de l'album codé un sous-genre particulier mais elle évoque Warja Lavater à plusieurs reprises, soit pour l'objet livre lui-même, donc le *leporello* (Van der Linden, 2013, p. 130), soit pour s'interroger sur la spécificité d'un texte d'album et sur le discours implicite sous-jacent (Van der Linden, 2006, p. 49). Parmi d'autres formes de réécritures déclinées par Catherine Tauveron, peut se lire une autre description, à partir des « objets-livres » de Lavater. Ces *leporellos* sont décrits comme « des albums sans texte, livres d'artistes qui par un jeu plus ou moins abstrait de formes et de couleurs retracent la progression de l'intrigue » (Connan-Pintado et Tauveron, 2013, p. 115). Il n'y a pas d'autres exemples donnés d'ouvrages où « l'iconographie a [comme] ici une fonction narrative substitutive qu'elle n'a pas dans l'album illustré » (Connan-Pintado et Tauveron, 2013, p. 116). Nulle part n'est donnée de définition d'albums codés ni n'est catégorisé un ensemble d'albums aux qualités communes.

Cherchant pourtant à circonscrire cet objet littéraire, qu'on en fasse ou non un sous-genre de l'album, cet article écartera de très nombreux ouvrages pour se focaliser sur un ensemble très peu nourri d'albums codés, c'est-à-dire des albums où le texte est absent, hormis sur la couverture et dans

Eléonore Hamaide-Jager

la légende qui associe à des formes des personnages ou des objets qui vont permettre de comprendre le récit en images proposé dans la suite du livre. Pourrait être ajoutée l'appartenance à une collection dont on verra l'incidence plus loin. Telle est la définition minimale qui pourrait être donnée. Le corpus identifié se restreint finalement à des propositions très différentes mais faites à partir de contes : les imageries de Warja Lavater et les quatre titres disponibles de la collection « Raconte à ta façon » chez Flammarion jeunesse³. Sont alors exclus la version du *Petit Chaperon rouge* de Rascal (et ses autres adaptations de contes) qui est un album sans texte, parfois codifié, mais généralement figuratif, de même que le livre *Boucle d'or et les trois ours* de Douzou qui code les images mais comporte un texte. Cette restriction de l'offre à des contes premiers n'est évidemment pas anodine.

Lire un album codé rejoindrait certaines des affirmations de Brigitte Louichon à propos de la lecture de l'album patrimonial. En effet, il préexiste un texte, ayant une appartenance générique, à savoir les contes. Par les propositions artistiques et éditoriales, s'effectue une transformation générique, « qui s'opère d'abord par un changement de langage au moyen duquel se transmet (avec ses pertes et ses détournements) une histoire, une fable et non un texte » (Louichon, 2008, p. 112). Dès lors, les ouvrages ont-ils une double appartenance générique ? Dans quelle mesure lire des albums codés permet-il d'aborder la notion de genre, voire oblige à s'y confronter ?

II Un apprentissage des genres

Lire un album codé invite plus encore qu'un autre album à s'intéresser à l'illustration, à l'objet-livre hybride, à son mode de lecture et enfin à la nécessité d'une lecture rétrospective.

1) Un intérêt pour l'image

Travailler sur des albums codés, c'est revenir à l'essence même de l'album, si l'on en croit la définition de Sophie Van der Linden qui rappelle la prépondérance de l'image sur le texte, allant jusqu'à l'exclusion de ce dernier. Pour elle, la présence d'une histoire fait partie de la définition du genre :

Sans enchaînement de page à page, nous sommes proches de l'imagier ou du catalogue. Avec narration, on

³ *Le Petit Chaperon rouge, Les Trois Petits Cochons, Le Chat botté et Boucle d'or* par Sonia Chainé et Adrien Pichelin.

L'album codé : un outil d'apprentissage des genres ?

parle d'« album sans texte » qui constitue quasiment un genre éditorial à part tant il appelle, d'une part, une élaboration très maîtrisée de la relation entre images et supports et, d'autre part, une réception active car le lecteur construit le sens (Van der Linden, 2013, p. 25).

L'image est au cœur de l'album, puisque les albums codés sont presque sans texte, cantonné aux seuils de l'album. Cette affirmation, quelque peu tautologique, n'en demeure pas moins essentielle en didactique quand plusieurs publications mettent l'accent sur la primauté du texte, consciente ou non⁴, au détriment de l'image. Même quand des enseignants disent s'attacher à l'illustration, la part belle est faite au texte. L'image est secondaire dans les apprentissages et n'est souvent convoquée que comme aide à la compréhension (Leclaire-Halté, 2009, pp. 120-127). Elle deviendrait même un obstacle si elle n'est pas immédiatement transparente. Lire une image ne va effectivement pas de soi, pas plus que lire un texte. L'illustration possède ses codes, ses degrés de lecture, ce que l'album codé tend à rappeler. Le choix d'entrer par l'image ou par le texte, même très restreint du titre ou de la légende, n'offre pas exactement la même expérience de lecture. L'expérimentation a justement fait le choix de proposer une entrée par l'image, qui oblige à une lecture fine des illustrations, dans le cadre d'une formation à la lecture de l'album. Pour autant, elle tend à prouver qu'on ne peut parler d'album sans texte pour les albums codés, même si sa place est restreinte : le texte relève du discours éditorial pour le titre et la collection, du discours auctorial pour la conception de la légende et d'une voix *in absentia*, celui du conte originel. Ces trois instances programment des lectures génériques légèrement différentes.

2) Une hybridité de l'objet

La collection « raconte à ta façon » présente des albums. Avec les imageries de Lavater, les lecteurs ont en revanche un album particulier entre les mains : un *leporello*, un livre accordéon qui se déploie en une longue frise de plusieurs mètres, un livre d'artiste qui est une forme très particulière d'album. Dans le cadre du corpus proposé, le titre le plus emblématique de Warja Lavater et un des quatre titres de la collection de Flammarion reprennent *Le Petit Chaperon rouge*. Le choix de contes très connus instaure une forme de reconnaissance. Encore faut-il s'interroger sur ce qui est conservé du conte : sa

⁴ L'excellent travail de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux autour de la compréhension des textes et du rappel de récit ne laisse qu'une place seconde aux images, qui ne sont pas spécifiquement analysées et uniquement convoquées dans un second temps et, généralement, comme un outil de vérification de la bonne compréhension du récit, y compris lorsque le texte est issu d'un album. Voir aussi Marie-France Bishop, Véronique Boiron, Annette Shmehl-Postaï et Carine Royer, (2017), notamment pp. 97-98.

Eléonore Hamaide-Jager

trame et non son texte. Dès lors, les compétences de la lecture du conte et de la lecture d'album sont-elles mobilisées ? À quelles conditions sont-elles mobilisables ?

Ces créateurs d'images sont-ils aussi des passeurs de contes ? Selon la classification établie par Christiane Connan-Pintado et Catherine Tauveron, les « imageries » de Lavater sont à ranger dans la catégorie des transpositions iconographiques : « on voit ici que le recours exclusif à des moyens graphiques pour raconter l'histoire justifie que l'on fasse entrer l'album dans la catégorie des formulations secondes ou réécritures. L'iconographie a ici une fonction narrative substitutive qu'elle n'a pas dans l'album illustré » (Connan-Pintado, Tauveron, 2013, p. 116). Il y a hybridité de l'objet-livre mais les deux chercheuses continuent à parler d'album malgré tout.

Jean-Michel Adam propose une distinction heuristique entre genre et généricité qui permet peut-être de dépasser l'opposition de genres :

L'étiquette *genre* et les noms de genres – « conte de fées », « Märchen », « tragédie », « fait divers », etc. – ont tendance à réduire un énoncé à une catégorie de textes. La *généricité* est, en revanche, la mise en relation d'un texte avec des catégories génériques ouvertes. Cette mise en relation repose sur la production et/ou la reconnaissance d'*effets de généricité*, inséparables de l'effet de textualité. Dès qu'il y a texte – c'est-à-dire la reconnaissance du fait qu'une suite d'énoncés forme un tout de communication –, il y a *effet de généricité* – c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours (Adam et Heidmann, 2004, p. 62).

Face aux imageries de Lavater, la capacité du lecteur à reconnaître des effets de généricité dans une forme aux effets de textualité très restreints est malmenée sans autoriser ce dernier à trancher entre album et conte. Mais peut-être est-ce là un des intérêts de ces ouvrages qui encouragent la mutualisation des capacités lectorales de l'album et du conte pour lire ces objets hybrides dont les éditeurs orientent également parfois la réception ?

La généricité des textes résulte d'une interaction discursive, d'un dialogue continu entre les trois instances énonciative (auctoriale), éditoriale et lectorale. Elle est, à la fois, un travail textuel de conformisation et de transformation, voire de subversion d'un ou de plusieurs genre(s) donné(s). Pour la plupart, les textes opèrent un travail de transformation d'un genre à partir de plusieurs (plus ou moins proches). La prise en compte de cette hétérogénéité générique est le seul moyen d'approcher la complexité de ce qui relie un texte à un interdiscours (Adam et Heidmann, 2004, p. 67).

La collection « Raconte à ta façon » propose justement des lectures plurielles qui valorisent une généricité différente, selon les modalités d'entrée dans l'œuvre : l'une centrée sur le conte, l'autre sur l'album, selon que le lecteur entre dans le récit par le prisme du titre ou qu'il invente une histoire liée à l'iconotexte. Le même objet pourrait donc, selon le choix du lecteur, être tour à tour plutôt du côté du conte ou plutôt du côté de l'album.

3) L'apprentissage de la relecture nécessaire : un dispositif à géométrie variable

La collection « Raconte à ta façon » proposée par Sonia Chaîne et Adrien Pichelin chez Flammarion Jeunesse décline un dispositif légèrement différent sur le site de l'éditeur et dans la version papier. Quatre titres sont disponibles : *Le Petit Chaperon rouge*, *Les Trois Petits Cochons*, *Boucle d'or* et *Le Chat botté*.

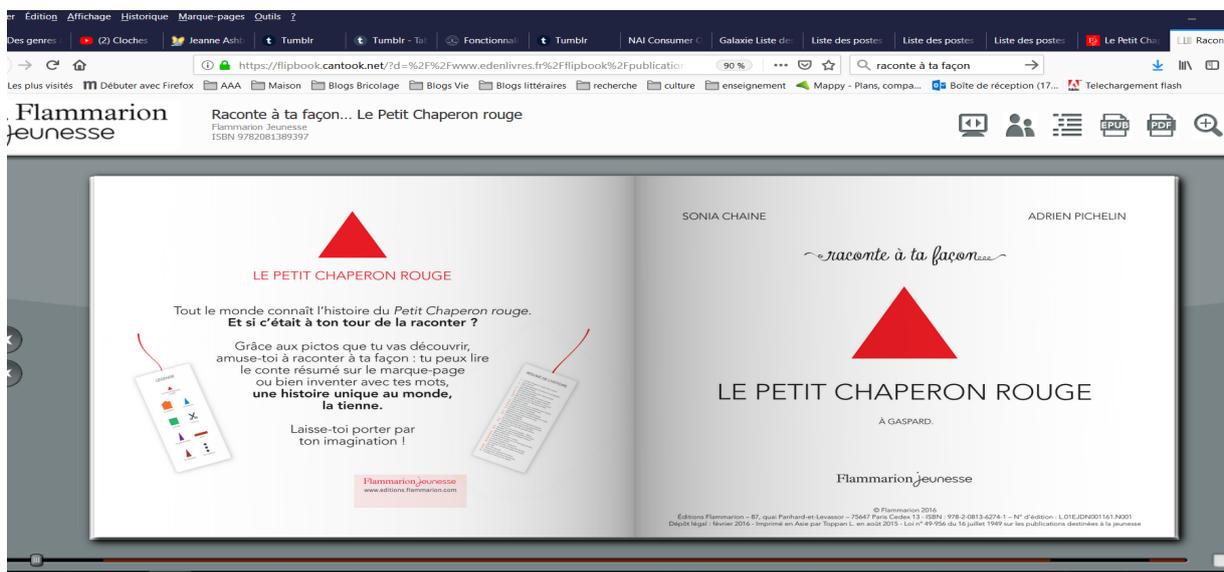


Image 1 : page de titre du *Petit Chaperon rouge*, site internet de Flammarion jeunesse, 2017, ©Flammarion Jeunesse

Sur le site de Flammarion, la formule « tout le monde connaît l'histoire » suivie du titre du conte... affiche la connaissance supposée universelle du conte. L'adresse, à la deuxième personne du singulier, présume un lecteur encore enfant, placé dans la position active du racontage. Un mode d'emploi du livre avec deux variantes fait face à la légende en ouverture de l'album. La première variante, très encadrée, où le lecteur retrouve transcrite la trame d'un conte, « le conte résumé » sur un marque page, qu'il lit à mesure qu'il tourne les pages. Le texte proposé est une réécriture de la version des Grimm pour *Le Petit Chaperon rouge*, placée habilement dans une forme de paratexte ou de hors-texte, qui accompagne néanmoins des pages qui sont proposées sans texte : la trame du conte est alors portée par le lecteur qui éclaire l'illustration. L'autre variante suggère au lecteur d'inventer une histoire à partir des pictogrammes de l'album. Libre à chacun, en apparence, d'inventer une histoire qui puisse être

Eléonore Hamaide-Jager

loin du genre du conte.

Dans le livre, le double dispositif est conservé. Le mode d'emploi invite à « raconter une histoire courte » à partir de la lecture d'un résumé, en donnant pour synonymes « raconter » et « lire » ou en l'inventant. Il semble pourtant très difficile, pour un lecteur, de se détacher de l'histoire connue, une fois identifié le conte auquel réfèrent les illustrations, comme y invite pourtant le mode d'emploi. Ainsi, à partir du moment où le conte est identifié, l'illustration lui est subordonnée et est interprétée pour correspondre à la trame connue. Le généricité contique domine l'album.

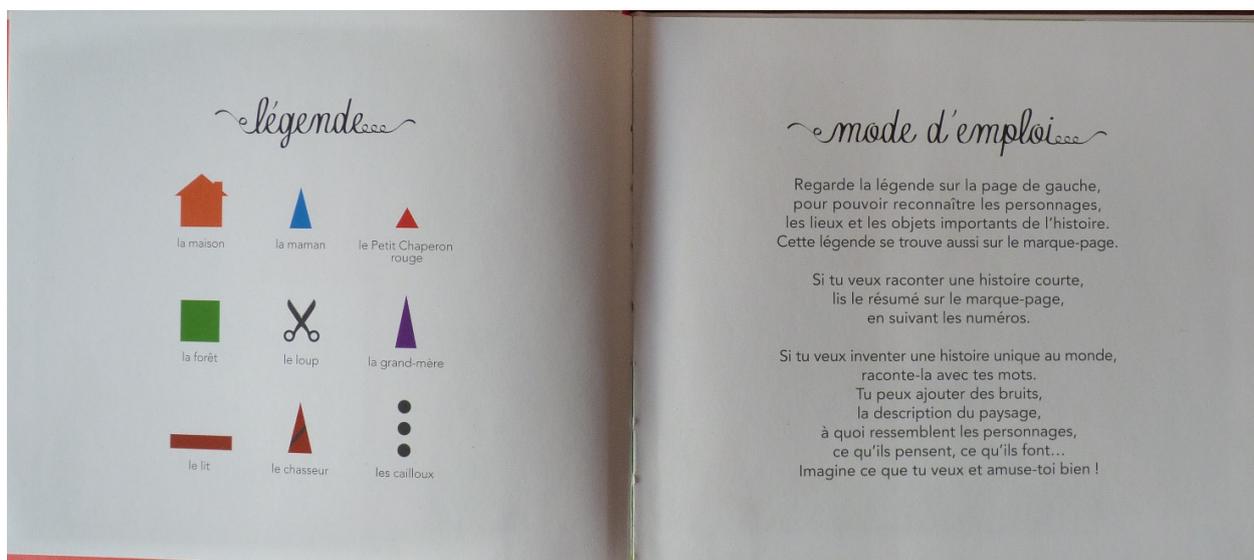


Image 2 Sonia Chaine, Adrien Pichelin, *Le Petit chaperon rouge*, Flammarion jeunesse, 2017 ©Flammarion Jeunesse

Une autre modalité de lecture consisterait à inverser les propositions faites par l'éditeur et à demander à un enfant d'inventer une histoire, sans d'abord passer par la couverture et le titre. L'orateur se ferait alors créateur, loin de la posture du « raconteur dont la mémoire narrative est d'abord une mémoire partagée qui permet à l'auditeur de progressivement entrer dans la fabrique du personnage » (Martin, 2014, p. 13). Inventer un récit est une tâche complexe : le « conteur » choisit de se référer de préférence à des scénarios connus dans la construction de son récit. Aussi peut-il arriver que le scénario proposé tourne à vide, jusqu'à une forme de reconnaissance, réelle ou pas, d'un motif de conte qui fait dévier le récit, comme la maison rouge qui appelle le scénario du *Petit Chaperon rouge* en lieu et place de *Boucle d'or*, ensuite identifié par les trois bols. Dès lors, le scénario premier disparaît et s'épuise.



Image 3 Sonia Chaine, Adrien Pichelin, *Boucle d'or*, Flammarion jeunesse, 2017 ©Flammarion Jeunesse

Avec des enfants comme avec des adultes, la seconde variante proposée devient une gageure. Après reconnaissance des contes, plus ou moins rapide, raconter une autre histoire paraît difficile tant le scénario premier resurgit toujours. Les pictogrammes déclinent des espaces propres aux contes qui sont réitérés d'un livre à l'autre par la couleur ou les formes (les fleurs, la maison, le chemin, les cailloux, la forêt, etc.). Ces albums semblent donc plus efficaces comme supports au racontage d'un conte connu et partageable, que comme textes à lire, d'autant que le contenu proposé sur les marque-pages est assez pauvre : l'utilisation du présent alors que les enfants s'emparent, même maladroitement, plutôt du passé simple dans le récit, l'erreur de conjugaison au sein de la formulette, bien connue, « tire la chevillette et la bobinette cherrera (sic) » (Chaine, Pichelin, 2017, 2, marque-page, entrée 18).

En revanche, tout en restant très sobre, l'album est intéressant parce qu'il dépasse dans son codage la simple identification des personnages et les grandes étapes du conte. Le codage du loup du *Petit Chaperon rouge* est mouvant, même s'il reste identifiable. Avec la maison, c'est le seul codage qui est figuratif, tout en opérant d'emblée un décalage symbolique : le loup est représenté par une paire de ciseaux et non par une forme géométrique. Il laisse entrevoir la violence sous-jacente. Dans la page « et le loup lui conseille un autre chemin », le code va bien au-delà de l'acte de parole qui pourrait justifier une ouverture plus grande de la paire de ciseaux pour mimer la mâchoire qui bouge. Lors de la rencontre des deux personnages, le désir de possession du loup est exprimé par l'encastrement

Eléonore Hamaide-Jager

du triangle rouge dans la paire de ciseaux. La dévoration de la grand-mère induit une modification du codage : une paire de ciseaux crantés, comme autant de dents qui dévorent la grand-mère puis le changement de couleur du noir vers le violet, couleur dévolue à la grand-mère, pour figurer le travestissement du loup. Les dents sont souvent mentionnées dans les versions du *Petit Chaperon rouge* dans le dernier questionnaire⁵. La démesure de la violence est conservée à l'image, par le choix de personnages débordant de la double page vers le hors-champ. On retrouve la position d'emboîtement des deux personnages vue dès la première rencontre. Une fois le désir du loup assouvi, celui-ci retrouve sa forme première noire, sans travestissement et sans dents. En revanche, sa représentation intègre la forme triangulaire du petit chaperon rouge.

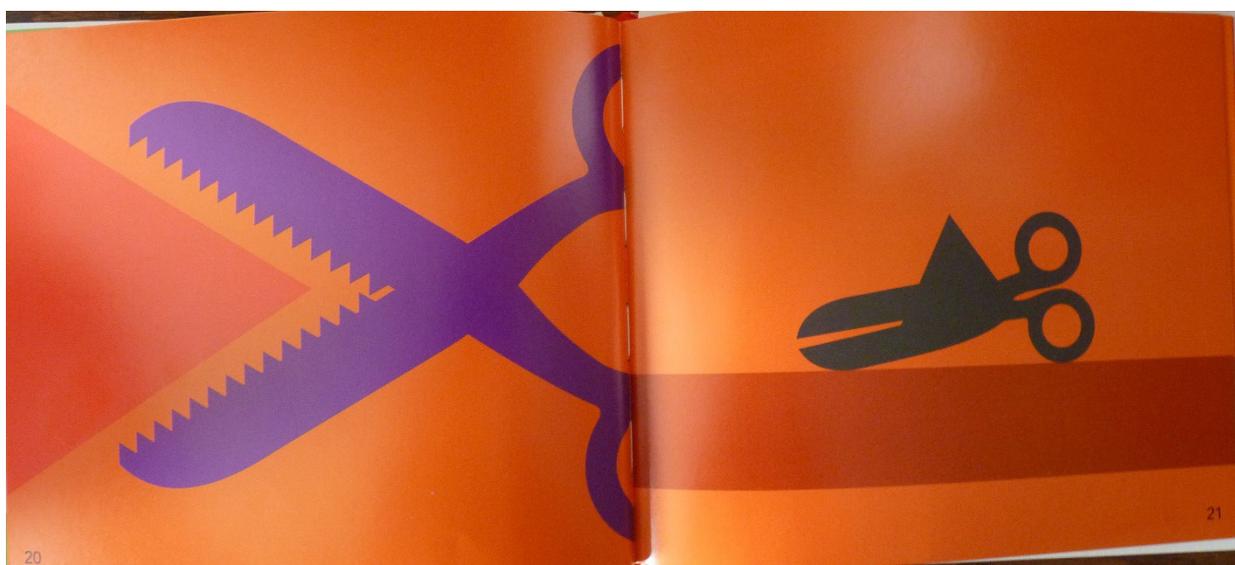


Image 4 : *Petit Chaperon rouge*, Flammarion jeunesse, 2019 ©Flammarion Jeunesse

L'ultime transformation qui le fait passer de vie à trépas n'est en revanche pas très claire : le choix du tourbillon final peut être interprété non comme la mort du loup mais comme le fait d'être ébranlé par un choc, reprenant en cela les codes des dessins animés, en particulier ceux de Tex Avery. Sur cet exemple du loup, le codage dépasse donc la simple représentation du personnage. Il prend en charge ses états mentaux (Goigoux, Cèbe, 2012, p. 23 ou 2013, p. 17), qui sont, selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe notamment, une des entrées dans la compréhension fine d'un récit.

⁵ Dans sa traduction des contes des frères Grimm, Natacha Rimasson-Fertin évoque seulement « une gueule grande et effrayante » (2009), p. 163.

III Expérimenter le codage : de la lecture à la réalisation

L'expérimentation proposée s'est déroulée avec des groupes de futurs enseignants de maternelle et primaire en master 1, après un semestre de cours et de lectures par l'enseignant d'albums de littérature de jeunesse. Elle s'affiche comme un acte de formation visant l'articulation des activités de lecture, des productions écrites et un travail de compréhension. Elle s'intègre dans une réflexion sur le genre de l'album. L'exercice veut prouver aux étudiants la nécessité de se former à la lecture d'images, de s'intéresser à l'objet-livre et à la structuration d'un récit. Ce public d'adultes est d'abord confronté à des exemples de codage⁶ avant de coder à son tour un conte, fort de ses observations. Sans avoir accès aux légendes ni aux titres des albums, plusieurs groupes d'étudiants sont invités à raconter une histoire sur laquelle ils se mettent d'accord entre eux avant de la restituer aux autres groupes. Chaque groupe est en possession d'un ouvrage parmi les suivants : *Cendrillon* et *Le Petit Chaperon rouge* de Warja Lavater publiés chez Maeght, l'adaptation en braille et en volume du *Petit Chaperon rouge* de Lavater aux Doigts qui rêvent, *Boucle d'or* et *Le Petit Chaperon rouge* de Chainé et Pichelin). Les *leporellos* sont entièrement déployés sur des tables et la salle suffisamment grande pour permettre aux groupes de parler sans être entendus des autres étudiants. Ce dispositif permet-il de s'interroger sur les genres ? Que dit-il de la posture du lecteur dans le choix du genre qu'il est en train de lire ?

A) Lire de tout son corps

1) Un lieu d'expression

Les étudiants circulent le long de la bande, très décontenancés par les *leporellos* de Warja Lavater et plus particulièrement par *Cendrillon*. Dans ce temps de discussion informelle où ils essaient de se mettre d'accord sur ce qu'ils voient, ils se projettent en fonction de ce qu'ils imaginent être les attendus ou les récurrences d'un livre pour la jeunesse : ils voient une chambre d'enfant et des récits concernant la peur du noir et la lumière, loin des contes. Ces illustrations non figuratives autorisent plus facilement l'affichage de compétences manquantes en lecture d'images. L'activité donne voix à ce qui

⁶ Lors de journées d'études en mathématiques à Lyon les 17 et 18 janvier 2018 (LEMME), une étude d'albums codés créés par des élèves et trouvés sur internet avait été réalisée par Florence Gaiotti et moi-même en essayant d'établir des critères de classement de réussite du codage, néanmoins plusieurs hypothèses restaient en suspens faute de connaître les consignes et conditions de réalisations.

Eléonore Hamaide-Jager

est souvent entravé selon Anne Leclaire-Halté⁷ (Leclaire-Halté, 2009, p. 119), des remarques d'élèves qui n'entrent pas dans ce que l'enseignant cherche à montrer. Les étudiants prennent conscience des difficultés auxquelles leurs élèves peuvent parfois être confrontés face à une technique d'illustration ou une construction iconotextuelle complexe et du temps nécessaire d'observation, avant l'émission d'hypothèses participant à construire la posture de sujet-lecteur (Langlade, Rouxel, 2005). À la décharge des enseignants, Pierre Péroz rappelle que « l'image ne pose pas la question de l'existence de ce qu'elle représente quand cette question est à la base de la compréhension. L'image impose un être là qui existe même sans être reconnu » (Péroz, 2009, p. 139). C'est vrai quand les images sont figuratives. Quel « être là » s'affirme avec des images codées ? Ici, les étudiants cherchent du figuratif, sans nécessairement s'orienter vers une lecture de symboles. Ils composent, en fonction aussi de leurs modèles de référence, de leurs expériences de lecture, des récits plus ou moins riches et structurés.

2) Un lieu de communion

Ils font aussi l'expérience de l'incompréhension, fondamentale pour de futurs enseignants : personne ne comprend rien, ils peuvent donc se le dire et en rire. Presque tous les groupes finissent par construire des récits, plus ou moins finalisés. Les étudiants n'ont pas eu le même ouvrage à lire, mais ont disposé de temps pour observer tous les livres avant le récit de chacun des groupes. Tous prennent de la distance face à leur lecture de l'histoire. Ils ponctuent leurs récits de justifications de leurs choix interprétatifs.

Dans tous les cas, la reconnaissance du *Petit Chaperon rouge* se fait assez facilement quel que soit le codage pour ceux qui ont eu du temps pour regarder les livres : la symbolique des couleurs (le rouge du chaperon), des formes adoptées (la paire de ciseaux pour le loup), y compris dans leurs changements (le travestissement du loup en grand-mère) autorisent assez rapidement une reconnaissance de l'histoire.

Lorsque les récits sont plus complexes ou moins connus, la reconnaissance est retardée. Par exemple, pour *Boucle d'or et les trois ours*, elle arrive presque systématiquement avec l'apparition des trois bols, ou par la répétition du chiffre 3. En revanche, quand le codage se complexifie comme dans *Cendrillon* de Lavater, la plupart des groupes qui sont confrontés à cette proposition sont dans l'incapacité de

7 « Les réactions des élèves ne sont pas exploitées. Ce qui les frappe, ce qui les intéresse ou les rebute, n'est pas sollicité ou n'est pas pris en compte. »

retrouver le texte source. Ils ne se tournent pas naturellement vers les contes. Avec *Cendrillon*, ils repèrent bien sûr des « motifs » qu'ils assimilent à des personnages récurrents, observent des espaces ou des temporalités différentes qui rythment l'album mais, à aucun moment, ils ne parviennent même à construire une histoire cohérente. Leurs narrations semblent confirmer l'hypothèse que les albums codés ont besoin d'un scénario pré-existant pour être déployés. L'image leur résiste mais les oblige à se concentrer sur sa construction et à affermir leur regard iconographique.



Image 5 : Warja Lavater, *Cendrillon*, Adrien Maeght éditeur, 1976 © Adrien Maeght éditeur

3) L'obligation de relecture

En revanche, l'expérience montre, sur quelques groupes, que les étudiants qui ont vu *Le Petit Chaperon* de Lavater et qui ont dû en déduire l'histoire parviennent ensuite à identifier *Cendrillon* : ils ont compris bien sûr le système des personnages, la temporalité et la spatialité des récits, la symbolisation à l'œuvre alors que ce n'est pas le cas des autres étudiants qui cherchent malgré tout des effets de réel : la robe de Cendrillon est prise, entre autres, pour un escalier en colimaçon, un génie qui sortirait d'une lampe. Ceux qui ont identifié *Le Petit Chaperon rouge* restreignent leur champ de recherche à une histoire déjà connue, à savoir les contes. Moins le conte est connu, plus l'identification est complexe. L'interrogation des formes au regard des caractéristiques des personnages – caractère royal, carrosse – est systématisée. Leur lecture balaie beaucoup plus les bandes avec des allers et retours fréquents quand ceux qui ont seulement lu *Cendrillon* font d'abord une première lecture très lente dans le sens de lecture et inventent leur histoire en l'adaptant à ce qu'ils découvrent. Ainsi, ceux

Eléonore Hamaide-Jager

qui saisissent le récit sont ceux qui cherchent des occurrences, qui interrogent les retours de formes et l'existence d'une temporalité, voire d'un rythme, bref qui lisent un album.

La circulation des étudiants facilitant les effets de relecture induit la prise de conscience d'un rythme et d'une structuration générale. Est alors minoré un des écueils mis en avant par Anne Leclaire Halté : lorsque les enfants ont accès aux albums dans les classes, les illustrations sont « affichées de façon non linéaire, par empilage, si bien qu'aucune circulation d'une image à l'autre n'est possible, et que les élèves se trouvent pris dans le même flux linéaire que celui de la lecture oralisée, sans possibilité de retour en arrière, qui est le propre de la lecture littéraire, et partant de la lecture d'album à l'école » (Leclaire-Halté, 2009, p. 121). Le déploiement du *leporello* est facilitateur d'un cheminement à travers l'ouvrage.

Une lecture d'albums codés simples aide à comprendre les albums codés plus complexes. Il existe bien une familiarisation possible et bénéfique au code. Comme ont pu le souligner Adam et Heidmann, la co-textualité, ici l'effet de collection des ouvrages de Lavater ou de la collection « Raconte à ta façon », participe d'un rétrécissement du champ littéraire à explorer, le conte. L'oralisation de « l'histoire » fait surgir des tournures propres au conte. Par la suite, les étudiants sont beaucoup plus enclins à des retours en arrière dans leurs lectures d'album. Ils cherchent à saisir une structuration, au-delà de l'histoire racontée et prennent conscience de ce que peut être un album résistant. Ils se posent alors des questions littéraires, qui dépassent la seule recherche d'une trame narrative et sont plus sensibles à la démarche auctoriale, textuelle et plastique.

B) Apprendre à coder

Après la lecture, une activité de codage d'un autre conte *Le Loup et les 7 chevreaux* est proposée. L'encodage devient un outil original de vérification de la compréhension du récit. Les subtilités d'interprétation sont-elles pour autant représentables par un code ?

1) Quand coder, c'est choisir et renoncer

Lorsque les étudiants se retrouvent en position de coder *Le Loup et les 7 chevreaux*, ils se focalisent sur la chronologie de l'histoire. Ils se posent la question de la nécessité ou non de coder plusieurs fois

L'album codé : un outil d'apprentissage des genres ?

et de la même manière des scènes quasiment similaires, voire de les faire apparaître ou non. Ils ont aussi des problèmes pour coder des personnages lorsque leur corps a une fonction particulièrement importante : ici, comment coder la voix rauque ? Comment coder le passage de la patte noire à la patte blanche ? Seul un groupe arrive à se rapprocher de la symbolisation en utilisant le triangle souvent retenu pour le loup, en jouant des couleurs et des effets de vide et de plein : la craie apparaît dans le triangle de même que les six chevreaux matérialisés par des points blancs qui sont en réalité le blanc de la page, la patte blanche est dupliquée à chaque angle du triangle (voir images 8 et 9). La plupart en revanche partent d'un codage qui tend vers le figuratif selon les péripéties (voir images 6 et 7) mais identifient néanmoins les problèmes potentiels d'interprétation.

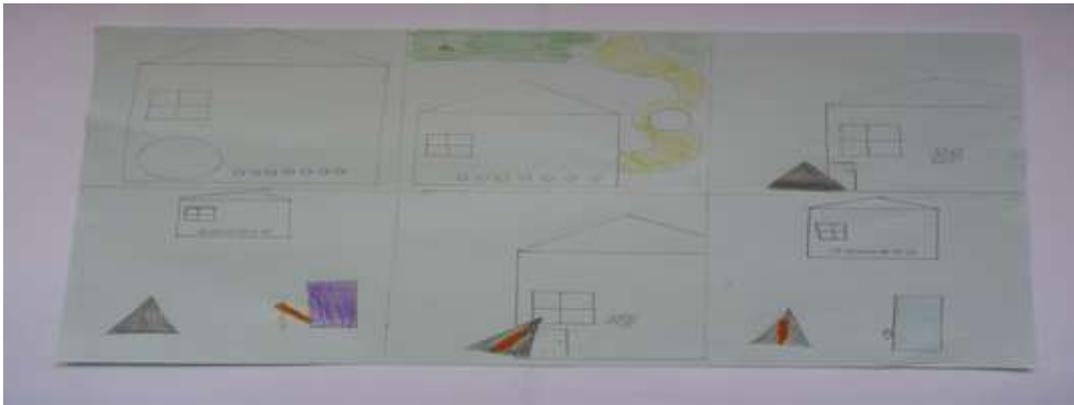


Image 6 : un loup représenté par un triangle avec des pattes (blanchies par la craie)



Image 7 : un loup proche d'un crayon avec des pattes et dont les couleurs s'éclaircissent comme sa voix et ses pattes.

Eléonore Hamaide-Jager



(Images 8 et 9 : un loup triangle avec craie (rouge) puis patte blanche (angles « blancs ») et avec chevreaux avalés).

(Images 6-7-8 et 9 : productions d'étudiants de l'ESPE Lille Nord de France, octobre 2018.)

2) Une attention aux codes de l'album

Les choix de format sont très divers et ne correspondent pas nécessairement aux ouvrages analysés précédemment : le *leporello* qui n'était pas connu jusqu'alors est adopté, sans que ce soit suffisamment exploitée la spatialité continue du papier, le choix du format « traditionnel » amène une interrogation sur les représentations des espaces intérieurs ou extérieurs. La représentation des points de vue des personnages ou de l'illustrateur est au cœur de la phase d'expérimentation picturale. La réalisation de ces trames d'albums met en œuvre, de manière très nette, la capacité des étudiants à identifier certains codes de l'album et à les réinvestir. La dimension itérative du conte pose la question de la répétitivité des scènes illustrées et de leurs variations nécessaires. Enfin se manifeste une attention accrue aux rapports entre les personnages, à la représentation de l'implicite comme le mensonge, la ruse, qui sont des enjeux dépassant largement la lecture linéaire des grands événements. En interrogeant leurs choix illustratifs, ils discutent collectivement leur compréhension des personnages, des implicites du texte, des moments saillants du récit, de la morale, de la manière de conclure. La compréhension du conte est

bien en jeu mais aussi la capacité des images à rendre compte des subtilités du texte. Cette activité où les étudiants doivent produire en temps limité des images a eu un impact très fort sur leur attention aux albums qui ont ensuite été montrés et analysés en cours.

Conclusion

Au-delà de sa dimension esthétique, l'album codé, récit exclusivement en images, hors paratexte, d'une trame connue, apparaît clairement comme un objet d'étude stimulant. Il oblige vraisemblablement à un retour au texte, à une interrogation profonde du genre du conte dont il découle et aux capacités de l'illustration codée à prendre en charge l'implicite et l'interprétation personnelle. Pour pouvoir raconter ou illustrer à leur tour une version codée d'un texte, les lecteurs doivent s'appropriier le sens du texte, et s'emparer des outils de l'album, dans leur matérialité mais aussi dans leurs dispositifs (double page, lien texte-image). L'objet-livre si important dans l'étude de l'album est nécessairement réinterrogé. La dimension esthétique qui peut parfois être laissée de côté est alors réinvestie. Il est vraisemblablement plus riche de proposer l'activité de codage après l'analyse d'albums codés. Forts de cette expérience de codage, les étudiants manifestent ensuite une sensibilité plus grande aux attributs de chacun des genres. Les spécificités de l'album ont resurgi dans la phase de production, sans doute car les étudiants avaient à justifier leurs options picturales. L'étude approfondie du conte aurait peut-être renforcé certains choix et conforté la répétition de certains motifs dans les productions plastiques. Ainsi, la saisie des enjeux du conte se ferait davantage dans la lecture quand le codage permettrait une appropriation du genre de l'album. Ces expérimentations demanderaient à être généralisées et systématisées mais elles soulignent combien l'album codé a toute sa place dans un apprentissage de la lecture littéraire à l'école si les élèves passent bien par trois étapes : une lecture, une conception d'album codé ou d'un passage particulièrement important et une explicitation des choix effectués.

Bibliographie

Adam, J.-M. Heidmann, U. (2004). Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm). *Langages*, 153, *Les genres de la parole*, 62-72.

Eléonore Hamaide-Jager

- Bishop, M.-F., Boiron, V., Shmehl-Postai, A. et Royer, C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné », *Repères*, n°55, *Interroger l'efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire*, 87-107.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179 (4), 21-36, [En ligne], consulté le 12 mars 2019, https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-21.htm?try_download=1.
- (2013). *Lectorino et lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris: Retz.
- (2018). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*. Paris: Retz.
- Chaine, S. et Pichelin, A. (2016). *Boucle d'or*. Paris : collection Raconte à ta façon, Flammarion Jeunesse.
- Connan-Pintado, Ch., Tauveron, C. (2013). *Fortune des contes des Grimm en France, Formes et enjeux des rééditions, reformulations, réécritures dans la littérature de jeunesse*. Clermont-Ferrand : collection Mythographies et sociétés, Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Connan-Pintado, C., Gaiotti, F. et Poulou, B. (2008). *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?*. Bordeaux: Modernités, n° 28, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Grimm, W., Grimm, J. (2009). *Contes pour les enfants et la maison*, édités et traduits par Natacha Rimasson-Fertin. Paris: Corti.
- Gromer, B. (1991). Tête à tête. Rencontre avec Warja Lavater, *La Revue des livres pour enfants*, 137-138, 40-48.
- Langlade, G., Rouxel, A. (2005). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : collection Didact. Français, Presses Universitaires de Rennes.
- Lavater, W. (1965). *Le Petit Chaperon rouge*. Paris : Adrien Maeght éditions.
- (1976). *Cendrillon*. Paris : Adrien Maeght éditions.
- Leclaire-Halté, A., Audoin, N., Paté, S., Rondelli, F. et Specogna, A. (2009). Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes. *Diptyque*, 17, *L'Élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?* 115-130.
- Louichon, B. (2008). «L'album patrimonial». Ch. Connan-Pintado, F. Gaiotti et B. Poulou (dir.), *Modernités*, 28, *L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ?*.

pp.101-113. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Martin, S. (2014). *Poétique de la voix en littérature de jeunesse. Le racontage de la maternelle à l'université*. Paris : collection Enfance &Langages, L'Harmattan.

Meunier, C. (2013). Les imageries de Warja Lavater : une mise en espace des contes. *Les Territoires de l'album*. Consulté le 15 mars 2019. <https://lta.hypotheses.org/396>.

Péroz P. (2009). La compréhension lors des activités sur l'album à l'école, *Diptyque*, 17, *L'Élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*, 133-147.

Poisard, C., D'Hondt, D., Hili, H. et al. (2015). *Albums de littérature de jeunesse et mathématiques. L'exemple des albums codés : typologie, savoirs et tâches*. (pp. 23 - 38). Grenoble: Grand N, IREM.

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

——— (2013). *Album[s]*. Conflans Sainte-Honorine : collection Encore une fois, coédition De Facto / Actes Sud.