
Les albums « en randonnée » entre tradition orale et créativité graphique : de la description d'un sous-genre à la réception effective par les jeunes enfants

Accumulative picturebooks between oral tradition and
graphic creativity: From the description of a sub-genre
to its actual reception by young children

Anouk Dumont, Séverine De Croix et Jean-Louis Dufays



Pour citer cet article

Anouk Dumont, Séverine De Croix et Jean-Louis Dufays, «
Les albums « en randonnée » entre tradition orale et créativité
graphique : de la description d'un sous-genre
à la réception effective par les jeunes enfants », dans *Fabula-LhT*,
n° 32, « La littérature avant la lettre : l'album pour enfants devant
la théorie littéraire », dir. Dominique Perrin et Cécile Boulaire,
Octobre 2024, URL : [https://fabula.org/lht/32/
dumontdecroixdufays.html](https://fabula.org/lht/32/dumontdecroixdufays.html), article mis en ligne le 21 Octobre
2024, consulté le 24 Octobre 2024, DOI : [http://doi.org/10.58282/
lht.4468](http://doi.org/10.58282/lht.4468)

Anouk Dumont, Séverine De Croix et Jean-Louis Dufays, « Les albums « en randonnée » entre tradition orale et créativité graphique : de la description d'un sous-genre à la réception effective par les jeunes enfants »

Résumé - Centré sur le cas particulier du « récit en randonnée » ou « à structure répétitive », le présent article s'attache en premier lieu à expliciter les origines, les fonctionnements, les enjeux littéraires et la productivité didactique de ce sous-genre de l'album au départ d'un corpus d'une trentaine d'ouvrages. Il analyse ensuite les réceptions effectives dont deux albums représentatifs du genre font l'objet de la part d'élèves de cinq à six ans conviés par leur enseignant à fournir un rappel oral du récit dans le cadre d'un apprentissage progressif de la compréhension. On constate ce faisant que la réception de ce sous-genre participe pleinement, au même titre que celle de la littérature destinée aux adultes, du régime de la « lecture littéraire » telle que l'ont définie Picard (1986) et Dufays ([1994] 2010).

Mots-clés - Album de jeunesse, Randonnée, Rappel de récit, Réception, Structure répétitive

Anouk Dumont, Séverine De Croix et Jean-Louis Dufays, « Accumulative picturebooks between oral tradition and graphic creativity: From the description of a sub-genre to its actual reception by young children »

Summary - Focusing on the particular case of the "rambling story" or "repetitive structure", this article first sets out to explain the origins, functions, literary issues and didactic productivity of this subgenre of the picturebook, based on a corpus of around thirty works. It then analyses the actual reception of two picturebooks representative of the genre by pupils aged between five and six, who were asked by their teacher to recall the story orally. In so doing, it is shown that the reception of this subgenre, like that of literature intended for adults, is fully part of the "literary reading" regime as defined by Picard (1986) and Dufays ([1994] 2010).

Les albums « en randonnée » entre tradition orale et créativité graphique : de la description d'un sous-genre à la réception effective par les jeunes enfants

Accumulative picturebooks between oral tradition and graphic creativity: From the description of a sub-genre to its actual reception by young children

Anouk Dumont, Séverine De Croix et Jean-Louis Dufays

Longtemps maintenu dans l'ombre par la critique et la théorie littéraire, le livre pour enfants a profité de sa relative marginalité pour développer « des expériences formelles audacieuses, se jouant des formats, encourageant les recherches typographiques, renouvelant les mises en page, exploitant le support papier qui se prête à la découpe, au pli, à l'embossage, à l'agencement en frise » (Defourny, 2022, p. 6). L'album, en particulier, a joué un rôle central dans ce foisonnement créatif et artistique. Support d'expression dont l'unité première est la double page, il fait interagir du texte et des images dans un ensemble visible simultanément, avec des possibilités d'aménagement qui apparaissent infinies (Van Der Linden, 2013 ; Centi, D'Anna, Delbrassine et Dozo, 2022). Dans les albums narratifs qui se trouvent au centre de la production éditoriale et des pratiques de lecture, les deux narrateurs simultanés – iconique et verbal – induisent différents rapports possibles entre l'image et le texte et dynamisent les processus de lecture : « Où que nous commençons la lecture, par le verbal ou le visuel, cela crée des attentes envers l'autre aspect, qui en retour produit de nouvelles impressions et de nouvelles attentes » (Nikolajeva et Scott, cité dans Centi *et al.*, 2022, p. 39). C'est là que réside notamment, selon Nodelman, le rôle formateur de l'album : « les images nous montrent que les faits ne sont pas exactement comme les mots les décrivent », et vice-versa (Nodelman, 1996, cité dans Centi *et al.*, 2022, p. 40).

Au cœur de ce processus de renouvellement, l'album pour enfants fait l'objet de nouvelles catégorisations plus ou moins identifiées (par exemple l'imagier pour les tout-petits, l'album sans texte, l'album documentaire, l'album historique...). Dans la présente contribution, nous souhaitons explorer l'une de ces catégorisations génériques fondée sur la structure du récit : « l'album en randonnée » ou « album à structure répétitive ». À la lumière d'un corpus d'une trentaine d'ouvrages

majoritairement issus de la production francophone et anglophone contemporaine (1990-2021), nous chercherons tout d'abord à explorer les particularités de ces objets singuliers en vue d'explicitier leurs fonctionnements spécifiques et leurs enjeux littéraires. Nous analyserons ensuite des réceptions effectives dont ce type d'album est l'objet lorsque des enfants de 5 à 6 ans sont invités par leur enseignant à fournir oralement des rappels de récits¹. Il s'agit ce faisant de montrer que la réception de ce genre participe pleinement, au même titre que celle de la littérature destinée aux adultes, du régime de la « lecture littéraire » entendue comme un entrelacs de participation psychoaffective et de distanciation critique (Picard, 1986 ; Dufays, [1994] 2010), ambivalence qu'il appartient à l'enseignant de stimuler pour optimiser ses vertus cognitives.

L'album en randonnée : origines, caractéristiques, enjeux littéraires et éducatifs

S'ils sont bien représentés dans la littérature de jeunesse contemporaine, et ce dans un grand nombre de maisons d'édition, les albums « en randonnée » ou « à structure répétitive » tirent leur origine des contes et de la tradition orale. Dans la typologie d'Aarne et Thompson (1961), il existe quatre catégories de contes : les « contes d'animaux », les « contes ordinaires », les « contes facétieux » et les « contes formulaires ». Ces derniers sont subdivisés en trois sous-groupes : les « contes cumulatifs », les « contes-atrappes » et les « autres contes formulaires ». Les randonnées (le genre est communément désigné de manière elliptique du fait de sa large diffusion) font partie de la catégorie des « contes formulaires » (Petitat et Pahud, 2003 ; Simonsen, 2013 ; Croce, 2020 ; Weis, 2021). De nombreux albums en randonnée, directement inspirés de contes traditionnels, sont recensés dans cette catégorie², comme ceux qui évoquent les musiciens de Brême ou encore l'histoire traditionnelle de « Roule Galette ».

Ces albums manifestent le passage d'une tradition orale populaire, en l'occurrence celle des contes formulaires, à une nouvelle tradition, celle de l'iconotexte (Nerlich, 1990) destiné à être oralisé avec de jeunes lecteurs dans une perspective qu'on peut qualifier d'orale-visuelle. Ils apparaissent ainsi comme un transfert et comme la

¹ Ces enfants sont suivis dans le cadre d'une recherche doctorale en cours (Dumont, 2022), consacrée à l'étude de l'influence du rappel de récit sur l'enseignement et l'apprentissage des stratégies de compréhension.

² On ne compte plus le nombre d'adaptations dans le champ éditorial de la littérature jeunesse de *La Moufle*, qui tire son origine d'un conte traditionnel russe.

continuation et l'expansion dans le champ de l'iconotexte adressé à l'enfance d'une tradition issue de la littérature populaire orale. Ceci explique pourquoi les caractéristiques associées à l'oralité, reliées aux origines du récit en randonnée – les répétitions, l'importance des héros, les rencontres, le rythme, l'interactivité, le jeu, etc. – sont bien souvent les premières de ce sous-genre à se trouver mises en évidence (Loup, 2000 ; Croce, 2020, p. 67).

Dans les albums en randonnée, le récit se déroule comme une promenade au cours de laquelle le héros fait des rencontres qui influencent l'évolution du récit vers la résolution finale (Weber, 2018 ; Van Der Linden, 2021). Le récit se caractérise par la répétition, que ce soit dans les rencontres du personnage principal ou dans les actions de ce dernier. Cette répétition se traduit également dans les dialogues, qui sont souvent les mêmes d'un épisode à l'autre (Duprey *et al.*, 2006). De plus, les albums en randonnée se distinguent par de fortes relations chronologiques et causales rythmant les étapes du récit. Les rencontres sont reliées les unes aux autres, et parfois littéralement imbriquées. Une ritournelle est souvent présente dans le récit, permettant d'anticiper la suite de l'histoire ou les paroles des personnages. « L'album en randonnée fait du lecteur un véritable acteur, en route pour une maîtrise (guidée) de ses actions sur le monde et avec lui » (Duprey *et al.*, p. 88). Le dénouement de ces récits présente la plupart du temps une chute avec une part d'implicite.

Sur le plan littéraire, ces albums présentent l'intérêt de stimuler à parts égales les deux registres de ce que Picard (1986) et Dufays ([1994] 2010) ont appelé la lecture littéraire, à savoir d'une part le travail du *lu*, l'instance du lecteur qui s'attache à la matière du texte, c'est-à-dire à la dimension référentielle et passionnelle de l'histoire racontée, et d'autre part le travail du *lectant*, qui s'intéresse plutôt à la manière, c'est-à-dire aux dimensions structurelles et langagières du récit. Si, en tant que *lu*, le lecteur s'immerge dans la fiction et *participe* émotionnellement aux contenus du récit en mobilisant ses ressources subjectives et fantasmatiques, en tant que *lectant*, il *se distancie* du texte, s'adonne à un travail critique en s'appuyant prioritairement sur des savoirs et des savoir-faire partagés. Picard associe par ailleurs ces deux instances du lecteur à deux conceptions du jeu : le *playing* ou jeu ouvert à la créativité des joueurs dans le cas du *lu*, le *game* ou jeu fermé régi par des règles strictes dans le cas du *lectant*. Les fonctions référentielle et poétique chères à Jakobson – centration sur la réalité contextuelle évoquée par le texte vs centration sur sa forme et ses structures – sont en outre ici inextricablement mêlées. D'un côté, le récit captive son lecteur en lui présentant une énigme ou une crise qu'il attend de voir dénouée avec une curiosité ou un effet de *suspense* croissants, participant ainsi des deux modalités majeures de la tension narrative telle que l'a définie Baroni (2007) ; de l'autre, il attire son attention sur le caractère répétitif des

rencontres et des répliques échangées entre les personnages, lui permettant par là de s'interroger sur la construction particulière de ce type de récit. Ces récits manifestent également l'ambivalence de la stéréotypie qu'a analysée Dufays ([1994] 2010), dans la mesure où ils s'appuient à la fois sur la reprise d'une structure narrative déjà vue et de ce fait éminemment prévisible (ce que Dufays appelle l'écriture « du premier degré ») et sur son renouvellement, voire sa subversion ludique (qui relève de l'écriture « du second degré »). Picard met également en évidence une troisième instance du lecteur, le *liseur*, pour désigner le lecteur en tant qu'il demeure physiologiquement présent au monde et aux personnes qui l'entourent : cette instance est abondamment sollicitée par les albums à structure répétitive lorsqu'ils suscitent des jeux de manipulation de l'objet-livre ou lorsqu'ils invitent à une performance orale attentive aux variations de l'intonation, à la répétition de dialogues ou encore à l'intégration d'onomatopées.

Dans les sections qui suivent, nous nous attacherons à identifier les caractéristiques des albums en randonnée sur la base d'un corpus³ représentatif d'une trentaine d'ouvrages récents. Pour ce faire, nous nous intéresserons tour à tour à la structure du récit, à son énonciation, à ses caractéristiques matérielles, aux caractéristiques des images et du texte, au rapport texte-image et à son influence sur l'élaboration du sens par le jeune lecteur, et enfin aux effets de lecture que ce type d'album programme chez un « lecteur implicite ».

Le format

Premier constat : les dimensions, les proportions et le sens de la lecture diffèrent d'un « album en randonnée » à l'autre. La plupart du temps, les livres en randonnée ont un format traditionnel « à la française », c'est-à-dire dont la plus grande dimension est la hauteur. En fonction de l'histoire, certains auteurs et éditeurs ont choisi un format particulier, de manière à jouer sur l'accumulation des personnages ou sur leurs déplacements. Dans *Plouf !* (L'école des loisirs, 1991), l'histoire se passe principalement au fond d'un puits (fig. 1). L'auteur a opté pour une orientation verticale avec une reliure sur le petit côté, ce qui donne au lecteur une impression de profondeur lorsqu'il découvre les illustrations. De manière proche, l'album *Bloub bloub bloub* (L'école des loisirs, 2007) est conçu dans un format presque carré, avec au-delà de la première de couverture une orientation verticale, permettant au lecteur de visualiser la pyramide réalisée par les personnages de l'histoire (fig. 2).

³ Les références de ces ouvrages sont présentées dans la bibliographie primaire.



Il se penche pour l'attraper.
Il se penche, il se penche et plouf !
Il tombe dans l'eau.

Les albums « en randonnée » entre tradition orale et créativité graphique : de la description d'un sous-genre
à la réception effective par les jeunes enfants

Figure 1. Philippe Corentin, *Plouf !*, L'école des loisirs, 1991.

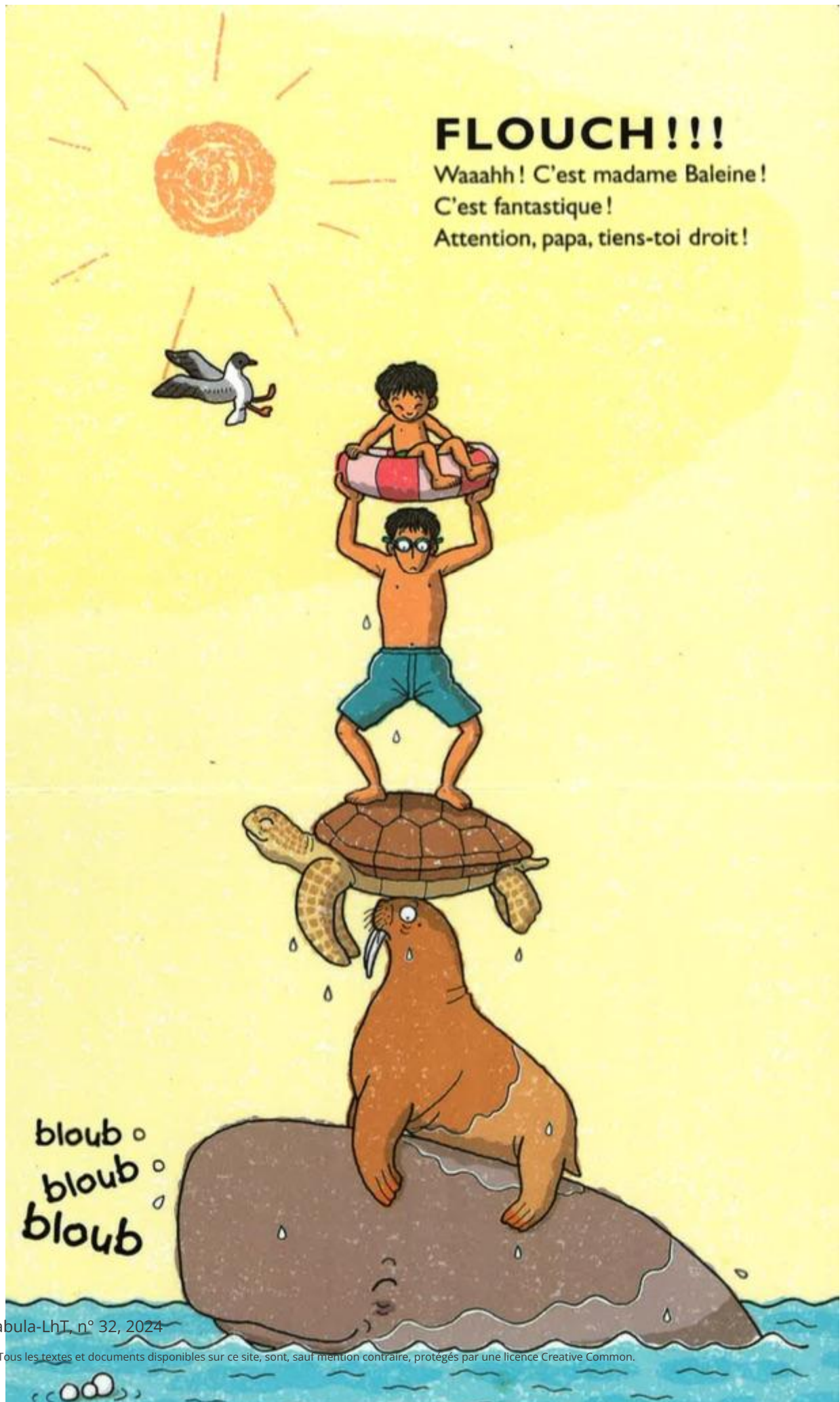


Figure 2. Yuichi Kasano, *Bloub bloub bloub*, L'école des loisirs, 2007.

L'utilisation d'un *leporello* – que l'on déplie comme un accordéon – peut s'avérer très utile pour accompagner la lecture d'une histoire en randonnée par emboitement (on verra ci-après une définition de cette structure particulière). Dans *La Rumeur de Venise* (La Joie de lire, 2008), des habitants se partagent une nouvelle, qui évolue d'une personne à l'autre, illustrant le mécanisme de propagation d'une rumeur.

Comme on le voit, quelle que soit la forme, l'orientation ou la particularité de l'album en tant qu'objet, le lecteur lancé dans la découverte de la randonnée est souvent sollicité de façon spécifique en tant que *liseur* pour participer à un jeu avec les caractéristiques propres au format illustrées ici.

La structure narrative

En ce qui concerne la structure narrative, comme les récits classiques, les albums en randonnée répondent généralement à la structure du « schéma quinaire » (fig. 3) défini en 1974 par Paul Larivaille au départ des travaux de Greimas et toujours volontiers mobilisée en milieu scolaire. Le récit peut s'organiser de manière linéaire, d'un point de départ (D) vers un point d'arrivée (A), ou de manière circulaire, le point de départ étant alors le même que celui de l'arrivée. Les rencontres vécues par les protagonistes peuvent également comporter un aller-retour, en fonction des étapes de la résolution du « problème » rencontré par le(s) personnage(s). L'identification de cette organisation, l'anticipation de la suite du texte en cours de lecture ou la reformulation du récit après la lecture grâce à cette structure relèvent de l'instance du *lectant* dont parle Picard (1986) et de la posture de *distanciation* définie par Dufays ([1994] 2010).

Début	Élément déclencheur	Péripéties, actions, évènements	Résolution	Fin
		Énumération Emboitement Substitution ou remplacement Accumulation ou élimination		

Figure 3. Les cinq étapes du récit (d'après Rémy et Leroy, 2016).

Considérons d'abord les récits en randonnée à structure linéaire simple. Dans l'album *Haut les pattes !* (L'école des loisirs, 2010), Billy est le fils d'un bandit. Son père aimerait qu'il apprenne à menacer autrui. Billy part alors s'entraîner, avec une arme chargée à blanc. Sur son chemin, il rencontre un ver de terre, une souris, un lapin et... un renard. Billy ne parvient à être convaincant que lorsqu'il se trouve confronté à ce dernier, ce qui assure à chacun des protagonistes d'être sain et sauf (fig. 4).

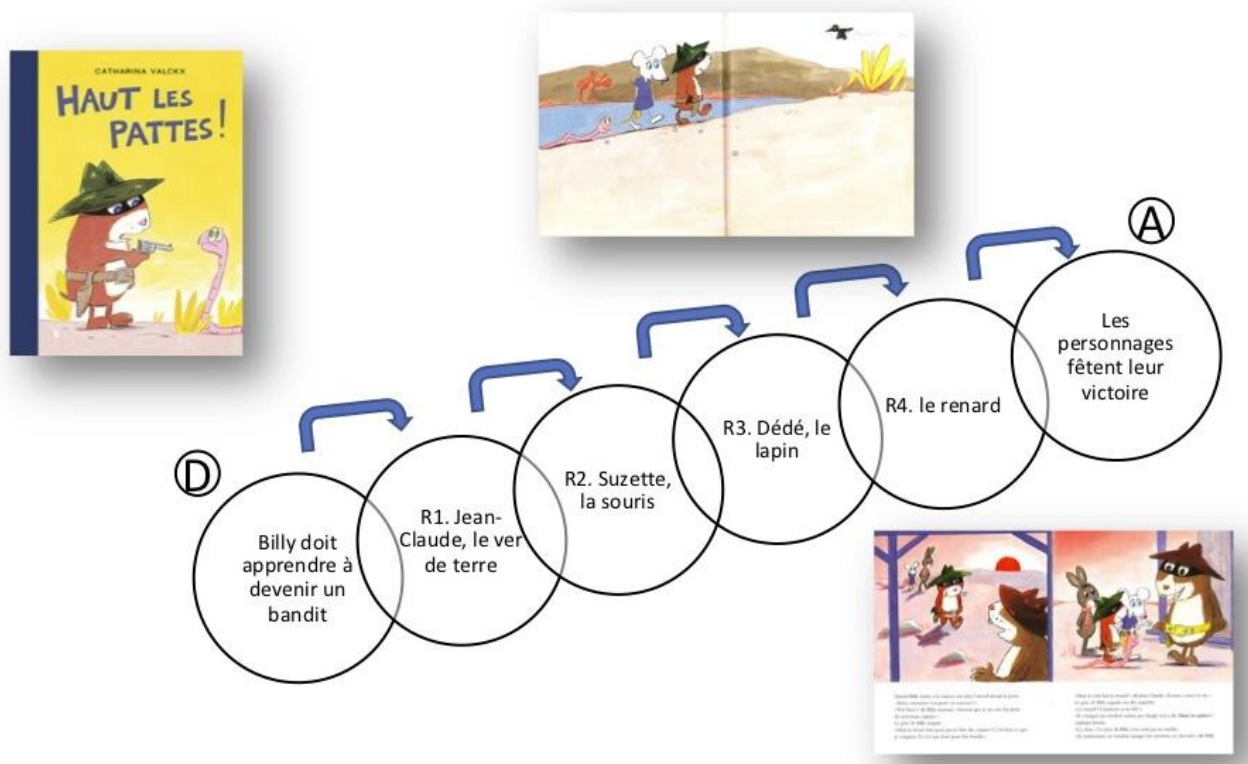


Figure 4. Structure linéaire simple.
Catharina Valckx, *Haut les pattes*, L'école des loisirs, 2010.

Par contraste, la structure du récit en randonnée de l'album *Je veux mon chapeau* (Milan, 2012) est également linéaire, mais comporte un aller-retour (fig. 5). Un ours a perdu son chapeau. Il part en quête d'autres animaux, qu'il questionne afin de le retrouver. Il se fie à ce qu'on lui dit, mais ne fait pas attention à ce qu'il voit (le lapin a son chapeau sur la tête). Après avoir rencontré tous les animaux, l'ours réfléchit et se rend compte qu'il a vu son chapeau. Il revient en arrière dans le but de le retrouver.

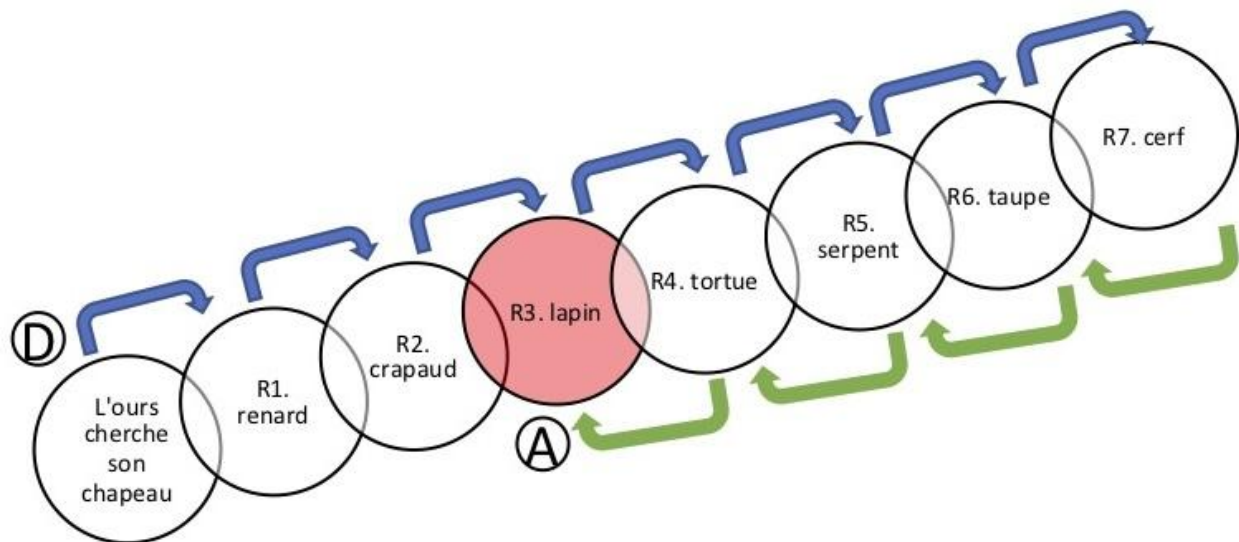


Figure 5. Structure linéaire en aller-retour.
Jon Klassen, *Je veux mon chapeau*, Milan, 2012.

Autre cas de figure, l'album *C'est pas ma faute !* (Rouergue, 2001) a une structure *circulaire* simple (fig. 6). Dans celui-ci, la fermière a été bousculée par une vache. Elle cherche le responsable de cet acte. Chaque animal accusé va se justifier en impliquant un autre animal, mais lorsqu'on arrive au moustique, il apparaît qu'il n'aurait pas pu piquer le poussin si l'araignée l'avait mangé... En l'occurrence, c'est la fermière elle-même qui a écrasé l'araignée, au début de l'histoire.

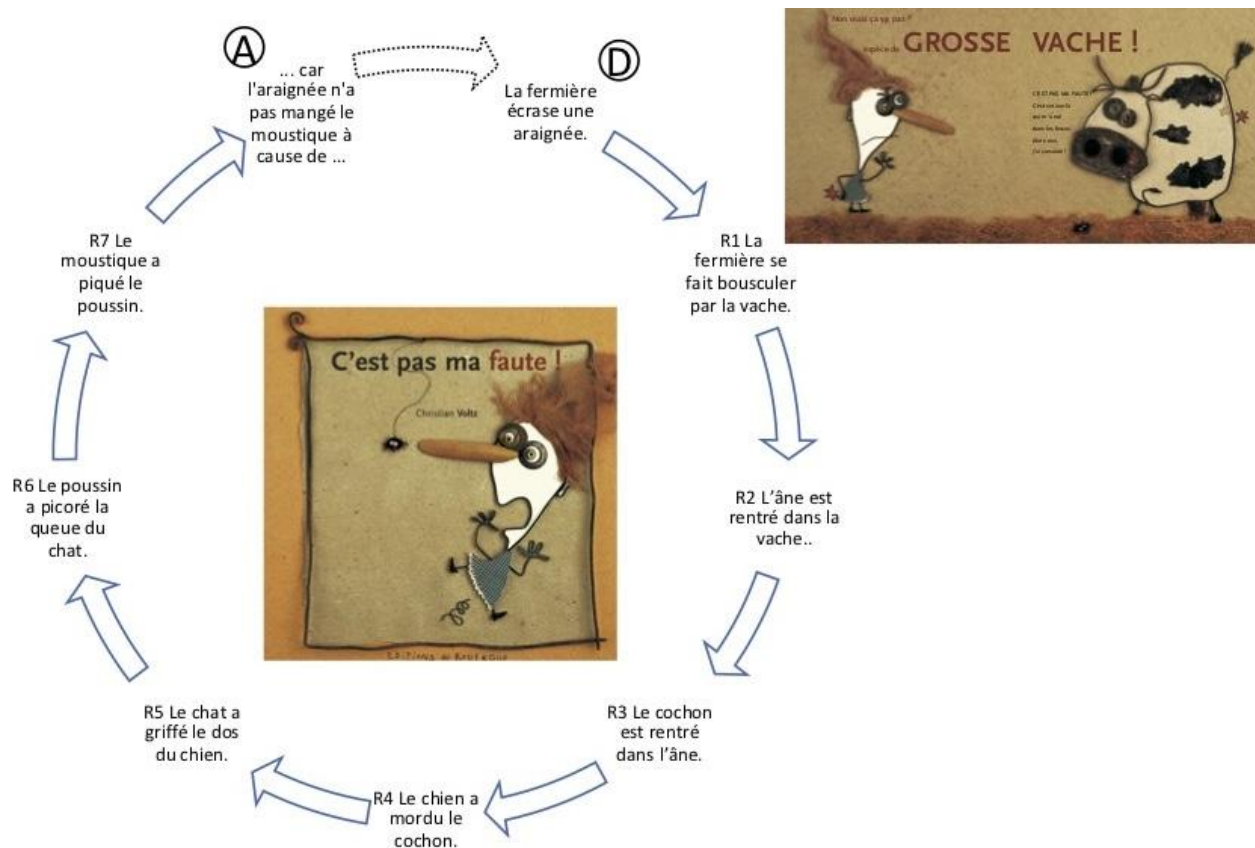


Figure 6. Structure circulaire simple.
Christian Voltz, *C'est pas ma faute !*, Rouergue, 2001.

En quatrième lieu, les randonnées à structure circulaire peuvent elles aussi comprendre un aller-retour. Dans *La Grosse Faim de P'tit Bonhomme* (Didier, 2012), le jeune garçon a faim et n'a pas d'argent pour s'acheter du pain. Il part à la recherche des ingrédients à donner au boulanger, pour obtenir du pain. Chaque personnage lui demande un ingrédient, qu'il va aller chercher chez un tiers. Au bout de la chaîne, il fait le chemin inverse, afin d'obtenir un pain du boulanger (fig. 7).

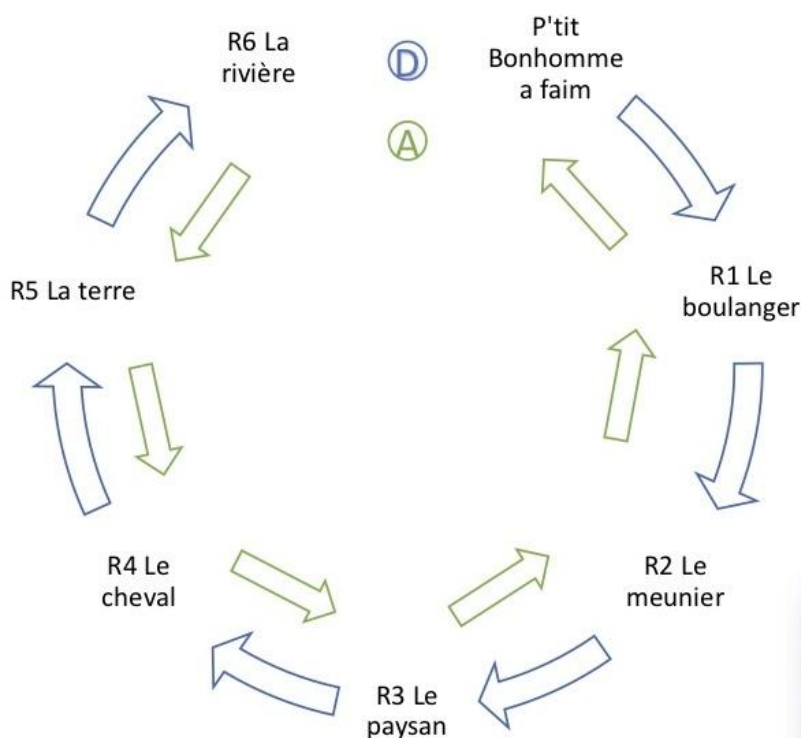


Figure 7. Structure circulaire en aller-retour.
Pierre Delye et Cécile Hudrisier, *La Grosse Faim de P'tit Bonhomme*, Didier Jeunesse, 2012.

Enfin, certaines randonnées à structure circulaire se répètent de manière cyclique. C'est souvent le cas lorsque l'histoire met en lumière un cycle naturel, qui se répète perpétuellement. Dans *Dix petites graines* (Gallimard, 2001), un enfant plante dix graines dans la terre (fig. 8). La « sélection naturelle » va passer par là. D'une page à l'autre, des graines disparaissent (rencontre d'un pigeon, d'un chat, d'une balle...). À la fin, seule une graine a donné naissance à un tournesol, qui, en fanant, fait apparaître dix graines que l'enfant peut planter à nouveau.

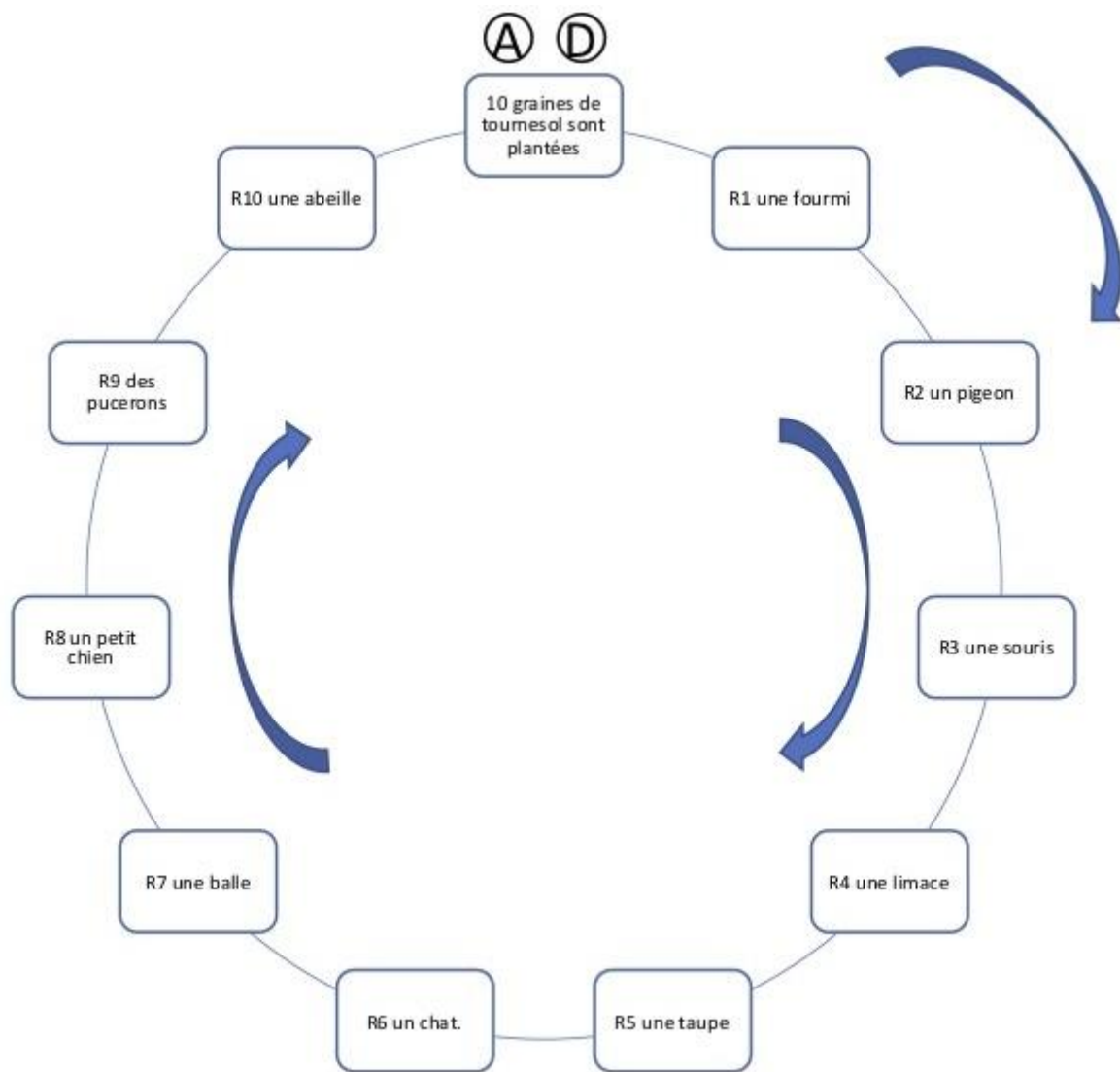


Figure 8. Structure circulaire cyclique.
Ruth Brown, *Dix petites graines*, Gallimard Jeunesse, 2001.

Les types de randonnées : énumération, accumulation

Après avoir distingué différentes structures possibles des récits en randonnée, continuons à activer les postures du *lectant* (Picard, 1986) et de la *distanciation* (Dufays, [1994] 2010) en nous intéressant à l'organisation des péripéties. On peut distinguer à cet égard deux catégories (Simonsen, 2013 ; Croce, 2020 ; Weber, 2020). Dans un premier cas général, le héros (le plus souvent unique, et très rarement collectif) fait des rencontres qui se succèdent : celles-ci peuvent advenir par simple énumération, par substitution ou remplacement (un personnage ou objet remplacé par un autre) ou par emboîtement (une action en entraîne une autre, avec ou sans

ordre chronologique nécessaire). Dans un second cas général, les rencontres s'ajoutent les unes aux autres, et il s'agit alors d'une randonnée par accumulation (quoique le groupe qui s'agrandit puisse bien sûr récursivement être un grand groupe amené à diminuer). La randonnée par accumulation est plus complexe, car la succession et le nombre des rencontres y jouent en tant que tels un rôle logique fondamental. La classification suivante (Weber, 2019 ; Croce, 2020) recoupe ces deux grandes familles tout en en proposant une analyse plus fine.

Dans une randonnée *en énumération*, le personnage principal rencontre des personnages un à un, sous la forme d'une liste, souvent afin de résoudre un problème. Dans *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête* (Milan, 2004), la taupe cherche en vain l'animal qui lui a fait caca sur la tête. Elle mène l'enquête auprès de chaque animal, jusqu'à trouver le coupable. Les randonnées en énumération sont assez fréquentes dans la littérature d'enfance contemporaine. Les rencontres peuvent y concerner des personnages, mais également des lieux ou des objets. Par exemple, dans *Chers maman et papa* (Kaléidoscope, 2006), un suricate en a assez de surveiller ses frères et sœurs. Il décide de s'en aller, pour trouver un endroit « à lui ». Il envoie une lettre à ses parents au départ de chacune des maisons qu'il « essaye », avant de revenir à la maison, où il se sent finalement le mieux.

Lorsque les personnages se remplacent l'un l'autre, la structure en randonnée fonctionne *par substitution*, avec différentes modalités possibles – dont certaines ménagent une place paradoxale à l'accumulation. Ainsi dans *Koulkoul et Molokoloch* (L'école des loisirs, 2002), un paresseux endormi se fait manger par un serpent, qui se fait lui-même manger par un crocodile, puis par un guépard, qui est ensuite tué par un chasseur. Le chasseur, heureux de sa capture, va découvrir en dépeçant son gibier que la chasse a été plus fructueuse que prévu. Son saisissement est tel qu'il s'évanouit de joie, laissant le paresseux, qui n'était qu'endormi, s'extraire des ventres emboîtés du guépard et du crocodile et retrouver l'arbre où il s'était initialement installé. L'album *Plouf !* (L'école des loisirs, 1991) est construit selon une structure comparable, les animaux prenant la place les uns des autres au fond et en haut du puits.

Lors des rencontres qui jalonnent une randonnée, l'action d'un personnage peut avoir un effet sur un autre, et vice-versa. Il s'agit alors d'une randonnée *par emboîtement ou imbrication*. Chaque élément du récit en contient ou en déclenche un autre, ce qui donne un « effet papillon ». Ce type de randonnée revêt une dimension poétique, et confère un rythme particulièrement musical au récit. Les actions n'ont pas toujours de sens les unes par rapport aux autres et s'organisent selon une structure circulaire, où la situation finale est la même que la situation initiale. Par exemple, *C'est pas ma faute !* (Rouergue, 2001) est un album en

l'histoire, la salle d'attente se vide, avant même que le docteur ait rencontré tous les patients. En effet, l'un d'eux est un loup et il dévore un à un les autres malades.

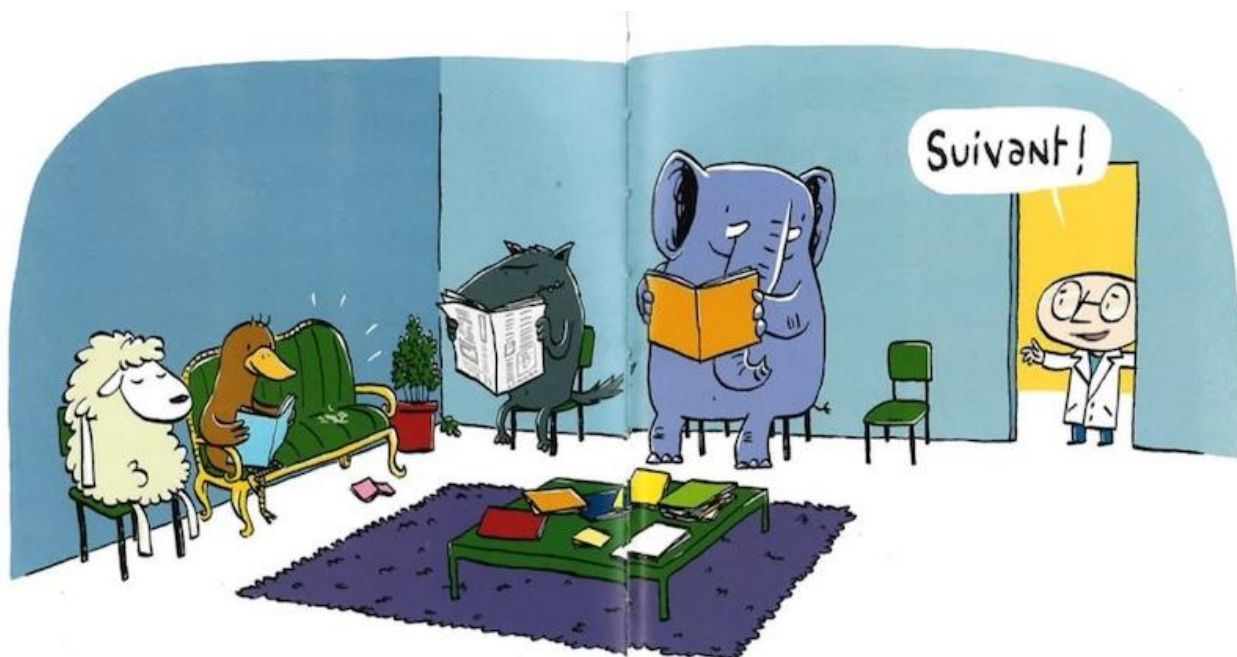


Figure 10. Mickaël Escoffier et Matthieu Maudet, *Bonjour Docteur*, L'école des loisirs, 2010.

On retrouve le même type de structure dans *Dix petites graines* et dans *Le Cinquième*, où cinq personnages attendent dans une salle et disparaissent chacun à leur tour. À la fin de l'histoire, les lecteurs découvrent qu'il s'agissait d'une salle d'attente dans laquelle des jouets cassés attendent chacun leur tour d'être réparé.

Le texte : traits caractéristiques

Les albums en randonnée tirant leur origine de la littérature orale, il n'est pas étonnant que les récits qui en relèvent comprennent de nombreux dialogues et fassent plus largement une place au *registre oral*. Ces dialogues, avec le rythme qui les caractérise, expliquent d'ailleurs pourquoi ces albums se prêtent si aisément à la narration orale et à la théâtralisation, postures de lecture qui relèvent du *liseur* (le lecteur physique) et du *lu* (le lecteur émotionnel) de Picard (1986). L'intonation et la répétition sont souvent mises en évidence par la typographie (caractère, taille, épaisseur). Tantôt certains mots ou groupes de mots apparaissent en exergue – comme le mot « suivant » dans *Bonjour Docteur* (L'école des loisirs, 2010), ou, dans *C'est pas ma faute* (Rouergue, 2001), lorsque la fermière injurie et accuse successivement tous les animaux de la ferme ; tantôt ce sont les onomatopées présentes dans le texte qui se voient « soulignées ».

Le texte des récits en randonnée donne à entendre des répétitions structurales dans les épisodes, mais *son caractère proprement musical* contribue également à son rythme. À l'image d'albums devenus classiques – ou patrimoniaux –, certains albums parmi les plus connus, directement issus ou non de la tradition des contes, comportent une ritournelle qui revient à chaque rencontre, comme un refrain. Ainsi dans une version récente du traditionnel *La Chèvre Biscornue*, une chèvre a pris possession du terrier d'un lapin. Celui-ci demande de l'aide à d'autres animaux, pour sortir la chèvre de son foyer. À chaque fois qu'un personnage s'approche du terrier, la chèvre « chante » d'une voix terrible (fig. 11) : « Je suis la chèvre Biscornue, et j'ai deux cornes très très pointues. Si tu t'approches, tant pis pour toi, tu finiras tout raplapla ! »

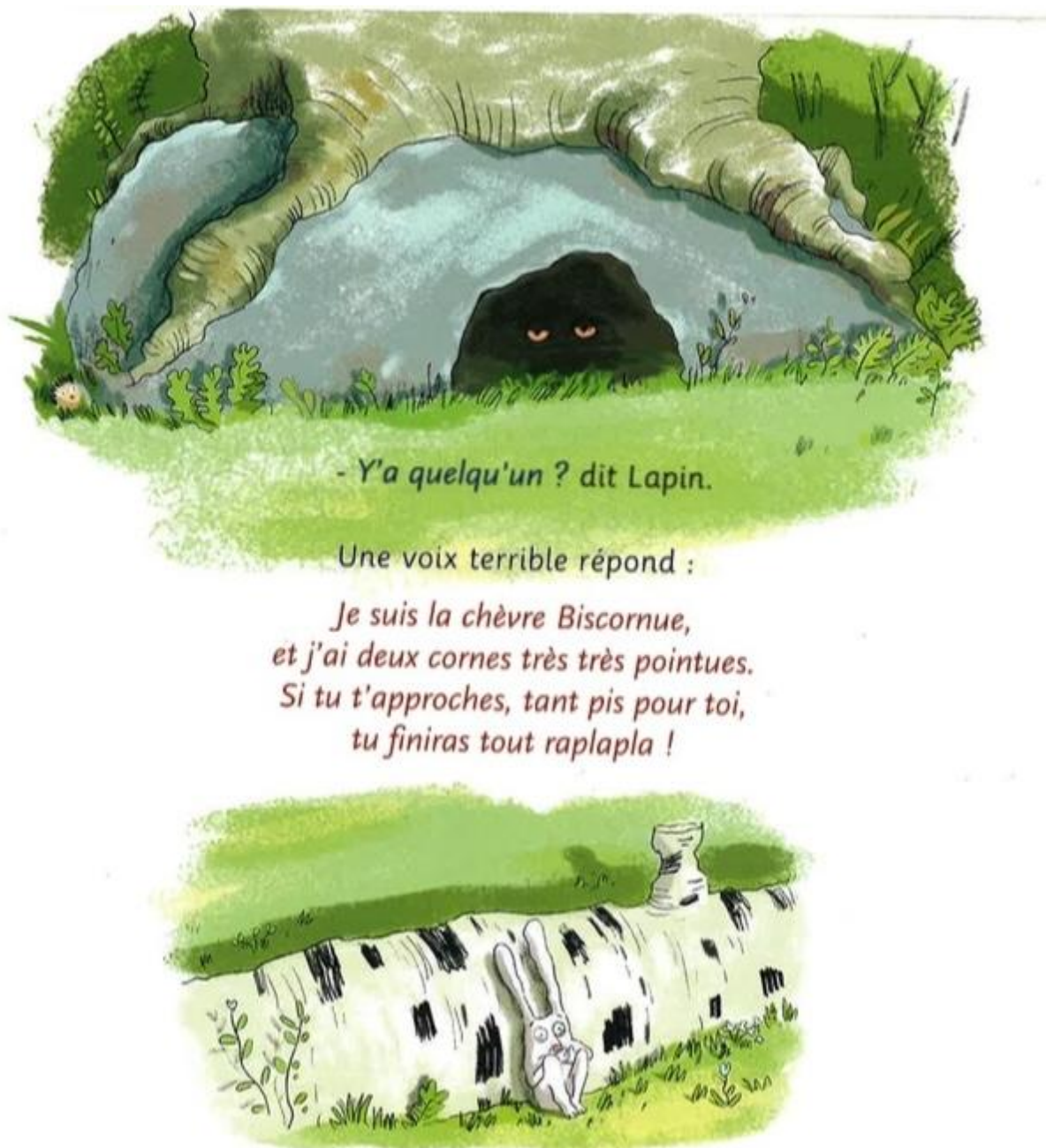


Figure 11. Christine Kiffer et Ronan Badel, *La Chèvre Biscornue*, Didier Jeunesse, 2014.

Des bruitages scandent d'autres albums, notamment grâce à la présence d'onomatopées dans les récits, comme c'est le cas dans chaque double page de *Catastrophes !* (Thierry Magnier, 2018) ou de l'album *Le Gâteau perché tout là-haut* (Toubillon, 2015). L'action figurée à l'image est alors accompagnée d'un son, « bruité » par le(s) lecteur(s). L'ensemble de ces aspects mélodiques et rythmiques revêt une importance esthétique de premier plan dans les albums considérés.

De manière générale, les albums offrent aux jeunes lecteurs *un lexique* assez riche, tant sur le plan de la description que sur celui de la narration. À chaque rencontre, les personnages sont brièvement caractérisés, à la fois au plan de leurs actions (prises de parole, mouvements, déplacements...) et à celui de leur apparence physique. Les échanges et confrontations dialogués apportent également aux jeunes lecteurs un lexique substantiel. Les auteurs jouent volontiers avec la langue et mobilisent de nombreuses expressions à caractère lexicalisé et parfois imagé. Ainsi, le lecteur de *Koukoul et Molokoloch* (L'école des loisirs, 2002) rencontre plusieurs animaux. En premier lieu, deux paresseux qui ne font que dormir, se reposer, et « sombrer dans un profond sommeil ». Ils aiment « aller nulle part » ensemble. Ils vont attirer un python qui les trouve « à son goût », et avale l'un d'entre eux. Pendant sa digestion, un alligator au « ventre vide » le décapite et l'avale... De nombreuses expressions lexicalisées ponctuent le récit, concernant notamment le champ lexical de la faim et de la prédation.

Si les récits en randonnée reposent sur un lexique à la fois clairement structuré et ouvert, *leurs structures syntaxiques* présentent les mêmes caractéristiques. En effet, les albums considérés exposent les jeunes lecteurs à des phrases d'apparence simple, porteuses de multiples relations logiques fondamentales, dont la répétition contribue à l'appropriation. Ainsi dans *La Croccinelle* (Frimousse, 2013), une coccinelle aux longues dents trouve sur son chemin différents aliments et personnages, qu'elle croque un à un. Les trois premières doubles pages commencent de la même manière : « Elle court elle court la Croccinelle. La Croccinelle aux grandes dents ! Elle trouve une fraise... Elle trouve une fraise et croque dedans ». S'ensuit la rencontre avec une pomme, une poule et enfin un loup.

L'image : traits caractéristiques

Comme on vient de le voir, la randonnée est inscrite dans le texte, mais elle l'est aussi puissamment dans l'image. L'étude consacrée par Cécile Croce (2020) à cette question a mis en évidence plusieurs constats. Premièrement, le genre narratif « randonnée » a un impact sur la « traduction » visuelle des rencontres dans l'image. Dans un récit en accumulation ou par élimination, les illustrations montrent le

groupe en train de s'accroître ou de se défaire un à un de ses membres. L'image aide le lecteur à comprendre les rencontres, à les additionner ou les soustraire, et à tirer un plaisir d'ordre ludique de ces enjeux de cognition, effets et rôles relevant à la fois des instances du *lu* et du *lectant* ou des postures de la *participation* et de la *distanciation*. Croce identifie dans cette configuration une accumulation dans l'image, qui n'est pas toujours présente dans le texte. Ainsi, dans l'album *La Piscine* (L'école des loisirs, 2006), une piscine se remplit progressivement d'animaux, ne laissant plus de place au lapin, soulagé de ne plus avoir l'occasion d'apprendre à plonger (fig. 12). Dans *Dix petites graines* (Gallimard, 2001), les graines disparaissent visuellement au fil des pages.

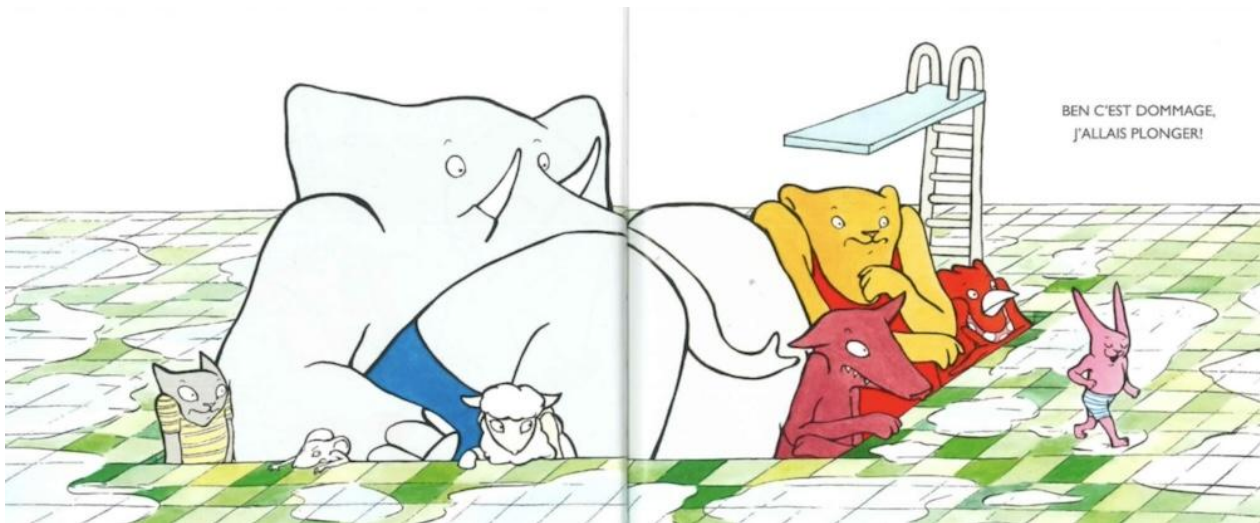


Figure 12. Audrey Poussier, *La Piscine*, L'école des loisirs, 2006.

En revanche, dans les randonnées par énumération, « l'image ne rend pas la répétition des rencontres » (Croce, p. 71). Le lecteur voit à l'image une suite de rencontres, où les personnages, objets ou lieux se révèlent en partie superposables. Le personnage principal, lui, reste la plupart du temps figuré tout au long de l'histoire, en tant que « randonneur » ou « fil rouge de l'histoire ». Dans le cas où il n'est pas présent, c'est le lecteur qui doit prendre ce rôle, comme s'il était le randonneur de l'histoire.

Deux sortes d'albums se distinguent alors du point de vue de la randonnée iconique : « ceux qui proposent une randonnée pour le personnage et ceux qui proposent une randonnée pour le lecteur » (Croce, p. 72). Dans l'album *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête* (Milan, 2004), le personnage de la taupe vit la randonnée, et rencontre un animal par double page pour mener son enquête. En revanche, dans *Chers maman et papa* (Kaléidoscope, 2006), le lecteur parcourt une série de lettres qu'un suricate envoie à ses parents, pour expliquer sa recherche d'un lieu de vie où il se sent bien. Le suricate n'est pas figuré sur toutes

Le rapport entre le texte et l'image

Dans les albums, deux narrateurs différents peuvent être identifiés, le narrateur verbal et le narrateur iconique (Nières-Chevrel, 2009 ; Boulaire, 2012). Quoique cet enjeu théorique ne puisse être présenté que comme un objet actuel de recherche, les rapports entre ces deux narrateurs peuvent être ici conçus comme relevant globalement de quatre types (Nikolajeva et Scott, 2001, cité dans Centi *et al.*, 2022) : la symétrie (le texte et l'image sont redondants sur un plan thématique général), la complémentarité (le texte et l'image se complètent l'un l'autre), l'enrichissement (l'image apporte un élément supplémentaire, qui donne un sens ou une issue différente au récit) et le contrepoint. Dans ce dernier type de configuration, le texte et l'image se contredisent en partie, l'image consistant alors souvent, comme le précise Nières-Chevrel (2009), « en une machine à donner de la présence aux interdits », dans un rapport de connivence avec l'enfant. Ces différents rapports peuvent être rencontrés dans les albums en randonnée, à différents moments du récit.

Dans les récits en accumulation, la relation entre le texte et l'image est majoritairement symétrique ou complémentaire, grâce aux accumulations visuelles mises en œuvre dans les illustrations. Dans les autres types de randonnée, la narration se fonde, chez certains auteurs, sur des rapports de contrepoint ou d'enrichissement. Dans *Je veux mon chapeau* (Milan, 2012), le texte et l'image sont en « décalage temporel » (Van Der Linden, 2013, p. 50). Dans le texte, l'ours cherche son chapeau et interroge les autres animaux un à un, sans succès. Pourtant, lorsqu'il rencontre le lapin, l'image montre au lecteur que celui-ci ment : il a le chapeau sur sa tête. Les paroles du lapin apparaissent en rouge, pour attirer le regard du lecteur et le conduire vers une mise en tension active du texte et de l'image. Dans le célèbre *L'Afrique de Zigomar* (L'école des loisirs, 1990), Pipioli demande à Zigomar de l'emmener visiter l'Afrique. Celui-ci lui fait rencontrer différents animaux d'Afrique ; les images conduisent à comprendre qu'il ne s'agit pas de l'Afrique, comme le prétend le texte, mais de l'Antarctique. Le texte et l'image de l'album *Un peu perdu* (Thierry Magnier, 2013) comportent des rapports d'enrichissement. Un bébé chouette a perdu sa maman, il demande à des animaux de l'aider à la retrouver. Dans les illustrations, le lecteur s'aperçoit qu'elle n'est pas très loin et qu'elle est elle-même à la recherche de son enfant.

La chute des albums en randonnée comporte la plupart du temps une grande part d'implicite, reposant sur une modification finale du rapport texte-image. Inattendue, elle surprend les très jeunes lecteurs, qui, grâce à la structure répétitive, étaient pourtant confiants dans le processus de reconnaissance et d'anticipation enclenché au long du récit. Ainsi, alors que le rapport entre l'image et le texte est symétrique

ou complémentaire dans la plupart des albums en randonnée, la chute, elle, est souvent figurée dans un rapport de contrepoint ou d'enrichissement. C'est cet élément qui rend l'iconotexte « résistant » (Tauveron, 2002) et particulièrement stimulant pour les jeunes lecteurs accompagnés. Dans *Bonjour Docteur* (L'école des loisirs, 2010), la chute du récit suggère, à l'image, que le loup a pris la place du docteur, car il l'a mangé (fig. 14). L'album *Ouvre-moi ta porte* (L'école des loisirs, 2014) raconte l'histoire d'un lapin, d'un cerf et d'un loup qui sont poursuivis par un monstre. Ce qu'ils prennent pour un monstre n'est en réalité qu'un cerf-volant, tenu par des enfants : seule l'image finale (fig. 15) permet aux lecteurs de le comprendre.



Figure 14. Michaël Escoffier et Matthieu Maudet, *Bonjour Docteur*, L'école des loisirs, 2010.



Figure 15. Michaël Escoffier et Matthieu Maudet, *Ouvre-moi ta porte*, L'école des loisirs, 2014.

Une dernière illustration suggère parfois, après la situation finale, une suite à l'histoire, laissant le lecteur libre en termes d'interprétation. À la fin d'*Une soupe au caillou* (L'école des loisirs, 2000), une image montre que le loup se rend chez une dinde, suggérant un renouvellement de l'histoire (fig. 16).



Figure 16. Anaïs Vaugelade, *Une soupe au caillou*, L'école des loisirs, 2000.

Réception effective d'albums en randonnée par de jeunes enfants

Après avoir analysé les caractéristiques transversales des albums en randonnée, nous proposons d'éclairer leur réception effective par l'étude de la restitution de deux d'entre eux par trois jeunes enfants âgés de 5 à 6 ans, lecteurs-auditeurs de ces iconotextes, dans le cadre d'une classe de 3^e préscolaire de Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique)⁴.

En soi, l'objectif d'étudier la réception d'albums en randonnée par d'aussi jeunes enfants met le chercheur à l'épreuve au niveau méthodologique : comment faire advenir la parole sur l'œuvre sans interférer sur l'interprétation de l'enfant, c'est-à-

⁴ Ces enfants ont été suivis dans le cadre d'une recherche doctorale en cours (Dumont, 2022), consacrée à l'étude de l'influence du rappel de récit sur l'enseignement et l'apprentissage des stratégies de compréhension.

dire en restant au plus près de la réception première, immédiate ? La tâche de rappel de récit a été choisie à cette fin. Activité langagière qui consiste pour un enfant à dire à l'oral, avec ses mots à lui, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue, le rappel de récit s'appuie fréquemment sur des albums à structure répétitive qui soutiennent le processus de mémorisation et favorisent le récit oral de l'enfant (Brigaudiot, 2000 ; Bishop *et al.*, 2017). Deux dispositifs proposent de travailler cette activité à l'école avec ce type d'albums : le « sac à histoires » (Gennai et Cellier, 2016) et la méthode Narramus (Goigoux et Cèbe, 2017). Ils poursuivent le même objectif : que les élèves apprennent progressivement à raconter une histoire⁵, car c'est, selon leurs auteurs, le meilleur moyen d'apprendre à la comprendre – et l'un des meilleurs moyens, pour l'observateur adulte, d'accéder à des indicateurs fiables de cette compréhension. De plus, le rappel de récit familiarise les élèves avec les codes de la littérature orale. En racontant progressivement les différentes étapes du récit, les jeunes locuteurs établissent des liens de causalité entre ces dernières. En outre, sur un plan plus émotionnel, ils s'approprient le caractère séquentiel, solidaire des images et des épisodes en jouant eux-mêmes les échanges, grâce à la réalisation de saynètes intégrant des effets de mise en scène. Ils s'interrogent sur les états mentaux des personnages en s'appuyant sur l'analyse collective des illustrations. Ce faisant, le rappel de récit nous paraît activer intensément le double jeu de la lecture littéraire telle que nous l'avons définie à la suite de Picard (1986) et de Dufays ([1994] 2010) en invitant l'enfant à mobiliser et manifester complémentirement leurs rationalisations (inhérentes aux instances du *lectant* et de la distanciation) et leurs affects (qui relèvent du *lu* et de la participation).

Dans le cadre de cette recherche, il nous a bien sûr fallu adapter les modalités de notre recueil des données aux rythmes et aux besoins des enfants. En l'occurrence, les élèves ont été rencontrés individuellement par une chercheuse, qui avait participé à quelques activités en classe afin d'habituer les élèves à sa présence. Certains élèves, plus timides, ont pu choisir le moment de rencontre, lorsqu'ils se sentaient prêts. En cas de nécessité, un élève supplémentaire était présent comme auditeur, afin que l'élève puisse lui adresser son rappel de récit en toute confiance.

L'analyse qui suit porte sur les données recueillies en amont et en aval d'une intervention menée, lors de l'année scolaire 2021-2022, par une enseignante qui a mis en œuvre dans sa classe deux parcours pédagogiques de lecture d'albums en randonnée tirés de l'outil Narramus. Avant l'expérimentation, en début d'année scolaire, deux entretiens ont été menés avec les élèves. Le premier entretien, au cours duquel l'élève était soumis à trois tâches de compréhension

⁵ La visée est que chaque enfant raconte l'histoire en entier à la maison, à l'aide de personnages miniaturisés ou d'objets qui lui servent à la structurer.

décontextualisées (des phrases entendues, un texte entendu⁶ et un texte entendu et vu⁷), nous a permis de définir des profils d'élèves en termes de compréhension. Dès ce stade initial, nous avons sélectionné trois élèves ayant obtenu des résultats contrastés en compréhension : Dimitri, Mélie et Anna⁸. Un deuxième entretien a alors eu lieu avec ces mêmes élèves, en tête à tête, auxquels nous avons fait découvrir un album en randonnée⁹. Ils en ont réalisé le rappel oral, une première fois sans l'album et une deuxième fois avec ce dernier. En fin d'année scolaire, après une année de maturation et d'apprentissages méthodiques, les élèves ont à nouveau réalisé les trois tâches de compréhension précitées, ainsi que le rappel d'un nouvel album en randonnée, avec puis sans les illustrations.

Ces données nous renseignent sur la réception première de l'album, mais aussi, s'agissant des entretiens de fin d'année, sur l'intégration par les enfants du contrat de lecture propre à l'album en randonnée, abondamment travaillé au sein de la classe dans l'intervalle¹⁰. C'est en ce sens que nous parlons, dans cette analyse, de l'appropriation (Brillant Rannou *et al.*, 2020) des albums par les jeunes lecteurs placés en situation de rappel de récit.

En premier lieu, nous présentons les signes d'appropriation manifestés par les enfants à propos de l'album *La Piscine* lors du rappel de récit qu'ils ont relaté en amont de notre intervention.

L'album *La Piscine* (L'école des loisirs, 2006) raconte l'histoire d'un lapin qui redoute de plonger dans une piscine. Plusieurs animaux lui montrent différentes manières de le faire, un à un : une souris, un chat, une poule, un loup et un ours. Quand vient le tour du lapin, un éléphant le devance et il ne reste ni eau ni place dans le bassin. Le lecteur constate à l'image que le lapin, peut-être intérieurement soulagé, n'a plus l'occasion de plonger, tandis que le texte restitue seulement son commentaire, peut-être ironique, et son déplacement final : « "Bien, c'est dommage, j'allais plonger !" dit le lapin en s'éloignant de la piscine ».

Le principe de la progression narrative, appuyée sur une micro-ritournelle (« Ou comme ça », reprend chaque plongeur) apparaît très classique, et ménage une fin humoristique avec un important degré d'implicite au moment de la chute (l'image montre qu'il est devenu impossible de plonger dans la piscine qui ne contient plus d'eau, mais un entassement de personnages, le texte transcrit seulement le

⁶ Texte narratif oralisé provenant de la recherche *Lire et écrire*, coordonnée par Goigoux (2016).

⁷ Le texte et les illustrations utilisés lors de cette troisième tâche sont issus de l'album *Jack* de Gabriel Gay (2019).

⁸ Lors des tâches de compréhension du pré-test, Dimitri a obtenu un score faible (12 %), Mélie un score moyen (30 %) et Anna un score élevé (72 %).

⁹ L'histoire racontée aux élèves a été enregistrée et filmée, afin que chaque élève entende la même mise en voix du récit et assiste au même mouvement des pages qui se tournent.

¹⁰ Les verbatims complets des rappels de récits des élèves se trouvent en annexes 1 et 2. Les prénoms des trois élèves ont été modifiés.

commentaire et l'attitude peut-être faussement dégagés du personnage). Les personnages ne sont pas désignés en tant que tels, leur identification en tant qu'appartenant à une espèce donnée et qu'énonciateurs de paroles restituées par le texte est à la charge du lecteur d'images. Sous une apparence globale de clarté, la lecture globale de l'album nécessite donc au moins une identification contrastive sinon une reconnaissance précise des personnages, qui suppose un certain degré de distanciation analytique (relevant du *lectant*) ; elle nécessite aussi une familiarité initiale avec l'univers de référence de la piscine et des activités qu'on peut y pratiquer. Enfin, les enjeux thématiques de l'album présentent pour ces très jeunes lecteurs une certaine charge émotionnelle (relevant du *lu* et de la participation) dans la mesure où ils renvoient à l'acte de sauter dans l'eau et à la confiance accordée à la médiation d'autrui.

Dimitri n'a réussi à restituer l'histoire entendue de manière fragmentée que lorsqu'il a pu feuilleter le livre et donc consulter – avec attention – les illustrations : il a principalement énuméré le nom de trois personnages, ainsi qu'une action¹¹. Il a conclu « c'est la fin ! » à la dernière page du livre. Sa production, qui ne correspond que partiellement aux attentes d'un rappel du récit, ne présente aucune trace de suspens ni de problème à résoudre pour l'un ou l'autre personnage. On est donc loin dans ce cas du double jeu de la lecture littéraire.

Mélie, pour sa part, sans le support, nomme un seul personnage : une souris. Cette dénomination semble englober à la fois le lapin et la souris du premier épisode, dont les traits sont effectivement proches à l'image. L'élève passe de la situation initiale à la situation finale, sans passer par les péripéties, si ce n'est en évoquant le fait que la souris, personnage secondaire, a appris à plonger, ce qui sous-entend peut-être qu'elle l'a fait grâce à l'observation¹². Dans le deuxième rappel de récit, qui s'appuie cette fois sur les images, la production orale est plus dense. Mélie fait davantage de références détaillées aux actions des personnages¹³ et elle cite plusieurs d'entre eux, même si elle confond l'éléphant et l'hippopotame. Après avoir hésité dans son premier rappel à identifier le bassin comme une piscine effectivement remplie d'eau et dotée d'un plongoir (l'illustration permet tout à fait cette hésitation), elle amorce une bonne compréhension de la situation finale en mentionnant que le bassin est rempli par les personnages qui pèsent les uns sur les autres¹⁴. Cependant, malgré les images, elle ne mentionne toujours pas explicitement le personnage du lapin, qu'elle continue à confondre avec la souris. La

¹¹ « Il saute. »

¹² « Elle a appris, elle a appris d'une... pour sauter... »

¹³ « ... elle a fermé les yeux en sautant » ; « elle commence à rigoler ».

¹⁴ « Et tout le monde était dans l'eau. Et maintenant c'est... l'hoppo... c'est l'éte... Popotame qui était dans l'eau. Et ça prenait trop de place. Et il y avait trop de place du coup ils étaient écrasés. » Comme on le voit, la jeune lectrice adopte par cette reformulation finale une posture distanciée relevant du *lectant*.

tâche proposée est complexe pour Mélie : elle montre sa difficulté par ses hésitations et en mentionnant qu'elle ne sait pas lire, et donc qu'elle ne peut pas raconter l'histoire écrite. Elle essaye néanmoins de rappeler l'histoire avec et sans les images, en s'appuyant sur un élément central mémorisé, la peur de sauter dans la piscine. Par la suite, elle enrichit son récit grâce aux images.

Quant à Anna, son premier rappel de récit est d'emblée très complet. Elle reformule l'histoire avec ses mots, en nommant le lieu où elle se passe : la piscine. Elle a bien compris la situation initiale, les relations chronologiques et causales sont explicitées¹⁵. Le seul élément important manquant est la raison pour laquelle le lapin ne veut pas sauter selon ses propres dires : la peur. Enfin, la chute est verbalisée, mais l'état mental du lapin (qui est probablement soulagé de ne pas avoir l'occasion de sauter) n'est pas explicitement mentionné. Cette élève est la seule à verbaliser des dialogues dans sa production, surtout lors du rappel de récit avec les images. Anna « joue » son rappel de récit avec les images en appui comme si elle réalisait une saynète théâtrale, alors que, dans la première version, c'est plutôt le schéma narratif de l'histoire qui était attendu. Bien qu'elle ne sache pas encore lire, Anna raconte l'histoire comme si elle faisait la lecture à un public. Dans cette version, la peur que le lapin éprouve à l'idée de plonger est verbalisée, la ritournelle est citée à l'arrivée de chaque personnage¹⁶ et les personnages sont tous nommés, contrairement au premier récit où ils étaient regroupés et qualifiés de « copains ». La lecture d'Anna affiche ainsi une combinaison de rationalisation (distinction des personnages et explicitation d'états mentaux) et de projection fantasmatique (narration jouée et appuyée sur des images) qui témoigne déjà d'une première forme de lecture littéraire reposant sur un double jeu avec les éléments du récit.

Intéressons-nous à présent aux signes d'appropriation manifestés par les enfants à propos de l'album *Bloub bloub bloub* lors du rappel de récit qu'ils ont présenté à l'issue de notre intervention.

L'album *Bloub bloub bloub* (L'école des loisirs, 2007) se passe à la mer, sous le soleil. Un garçon joue dans l'eau, sur sa bouée. Il est surpris par l'arrivée de petites bulles dans l'eau, à côté de lui. Son père apparaît et le soulève hors de l'eau. De nouvelles bulles surviennent, accompagnées à chaque fois d'un animal qui soulève les protagonistes « empilés » en une improbable pyramide vivante : une tortue, un morse, une baleine et une pieuvre, appelés chacun « Madame » ou « Monsieur » par le protagoniste. Une mouette se pose sur le garçon, en haut de la pyramide et la pieuvre perd l'équilibre. Tout le monde tombe alors dans l'eau. Le garçon, amusé, est prêt à recommencer. L'album présente des caractéristiques très proches du

¹⁵ « Puis il y a un autre copain qui arrive, et puis un autre, et puis un autre qui lui montre comment on fait pour plonger. »

¹⁶ « Ou comme ça ! »

précédent concernant les enjeux et les difficultés possibles de compréhension (progression de type classique), mais le texte y est souvent restreint à des dialogues et se signale par la diversité et les caractéristiques significatives des animaux représentés : celles-ci apparaissent comme des implicites qu'il est possible de combler dans l'interprétation en se référant aux thématiques du rapport à l'eau, à la mer, à la chute, aux animaux marins et volants, même s'il s'agit là d'univers de référence possiblement mal connus des jeunes lecteurs.

Lors de la seconde lecture en fin d'année, Dimitri prend la parole pour expliquer l'histoire, même sans le support. Malgré la brièveté de son rappel de récit¹⁷, il manifeste un début de compréhension de l'histoire lorsqu'il précise qu'elle se passe sous un climat chaud et que des personnages se portent l'un l'autre et montent vers le haut. Lors du second essai, avec le livre, l'élève organise son propos sous la forme d'une énumération : les animaux sont cités ainsi que certaines actions, dans des phrases simples et courtes, sans mention explicite des relations chronologiques ou causales¹⁸. Le récit se fait alors très factuel, mais l'élève omet de préciser que chaque nouveau personnage soulève tous les autres, qui tiennent en équilibre. Il cite la dernière étape (l'arrivée de la mouette) mais ne semble pas identifier qu'il s'agit de la raison de la chute. Il bruite l'histoire à deux reprises¹⁹.

Mélie semble avoir compris qu'à la fin du récit, l'histoire peut redémarrer et présenter une structure circulaire. Elle énumère l'arrivée d'une série de personnages sans avoir besoin du livre. La situation finale est mentionnée : « ils tombent », mais l'idée de soulèvement n'est pas explicitement exprimée, de même que la cause de la chute. Lorsqu'elle feuillète le livre, dans sa seconde version, Mélie donne vie à son récit en ajoutant des onomatopées et des dialogues entre les personnages, comme dans l'histoire écoutée, ainsi que des actions et l'expression de certains états mentaux (la pieuvre dit « J'en ai marre »). En outre, dans cette seconde version, elle se met à la place du personnage principal en passant de la formule « c'est papa qui le prend » à la formule « c'est papa qui me prend ». Ces éléments apparaissent comme autant de traces d'une participation psychoaffective à la fiction, qui alternent avec les traces de distanciation liées à la description des volumes et des poids dans l'espace. Mélie semble donc accéder ici à une première forme de lecture littéraire.

Quant à Anna, elle réalise son premier rappel de récit, avec, de nouveau, beaucoup de précisions. Elle amplifie même le récit de référence, avec de nombreuses

¹⁷ « En fait il fait trop chaud. Il y a le papa, il faut l'aider. À monter. Il y a la totue. Ils vont le mettre en haut. » On peut voir ici d'une part une projection participative sur le papa (qu'il « faut aider ») et une focalisation sur la structuration de l'espace (haut, bas).

¹⁸ « Il fait trop chaud » ; « le garçon il s'envole » ; « ils sont dans l'eau »...

¹⁹ « Blouf blouf blouf... Plouf. »

descriptions des actions et des états mentaux des personnages, témoignant à la fois d'une distance analytique et d'une lecture participative²⁰. Elle donne au récit beaucoup de vie en y ajoutant des détails. Une chute de l'histoire est mentionnée, même si l'interprétation qu'elle suppose ne correspond pas à la chute originale : l'élève précise que la pieuvre tombe parce qu'elle n'est pas assez lourde et donc assez forte pour porter les autres. Elle n'a pas identifié que c'est la mouette qui déstabilise l'équilibre de la pyramide. Mais, même si elle n'est pas en accord avec les événements de l'image, l'hypothèse de l'élève est recevable. Il est vrai que la pieuvre « dessinée » est plus petite que la baleine et que l'ensemble des personnages soulevés. Dans la version racontée avec le support, l'élève précise que l'histoire se passe à la mer. Du vocabulaire précis est ajouté au récit (« flotter sur l'eau »), des dialogues et des onomatopées sont présents. La structure virtuellement circulaire de l'histoire est mentionnée²¹. En revanche, la seconde production ne comprend plus de descriptions des états mentaux des personnages.

On le voit, une progression apparaît dans la compréhension et l'interprétation des trois élèves que nous avons observés, allant d'une simple énumération des personnages et des actions à la mention d'états mentaux relativement complexes. De manière générale, il apparaît que l'utilisation des images aide à structurer oralement la répétition des rencontres et l'évocation de leurs conséquences. Elle induit également la répétition des actions ou des paroles et pousse les élèves à raconter l'histoire avec plus de dialogues et d'onomatopées pour donner plus de vie et de musicalité au récit. Même si les élèves n'explicitent pas tous les chutes des deux histoires, leurs récits oraux montrent qu'ils ont commencé à se les approprier – voire déjà à les comprendre largement (dans le cas d'Anna).

Nous pouvons en conclure que, dans le cas de cette classe de 3^e maternelle, un travail approfondi sur les albums en randonnée permet à des élèves aux compétences initiales contrastées d'entrer dans une culture littéraire vectrice de multiples apprentissages cognitifs et langagiers, mais aussi d'apprentissages décisifs touchant aux modes et enjeux spécifiques du partage littéraire. Plusieurs caractéristiques de l'album en randonnée sont prises en compte dans les rappels de récits, ce qui témoigne d'une dynamique d'appropriation du genre : l'évocation de la ritournelle ponctue les épisodes d'un élève sur trois lors du premier rappel et des trois au rappel suivant (« Ou comme ça » et « Bloub bloub bloub ») ; l'apparition de dialogues dans l'oralisation, illustrant la dimension orale importante dans ce genre de texte, ainsi que la présence dans les productions des trois élèves de la structure

²⁰ « ... le garçon d'abord il est très tranquille. Et puis, après, il y a des petites bulles qui apparaissent. Et le garçon, il est très étonné, pasqu'il croit que c'est quelque chose de dangereux... Ouf ! C'est son papa. » On voit ici une nouvelle manifestation conjointe du *lu* et du *lectant*.

²¹ « C'est bien, on peut recommencer ? »

du récit en épisodes successifs, amène progressivement vers une manifestation partielle ou totale de la compréhension de la chute du récit (Baroni, 2007).

De l'étude d'un sous-genre de l'album à l'analyse de ses réceptions

Cette analyse en extension et en réception de l'album en randonnée nous semble avoir mis en évidence le caractère emblématique de ce sous-genre de l'album : il illustre bien les propos maintes fois tenus sur la créativité foisonnante de cette forme littéraire récente, mais aussi ses rapports multiples à la tradition littéraire, et plus précisément, dans le cas présent, à la tradition orale populaire. L'analyse des fonctionnements structurels propres à ce genre a été ici le moteur d'une étude à la fois théorique et empirique.

Du point de vue de la théorie littéraire, ce type d'albums s'est avéré révélateur des enjeux particuliers de la narration texte-image mais aussi du jeu sur les formats, et notre analyse a notamment permis de mettre ces enjeux en perspective avec la conservation (moyennant adaptations et évolutions) des caractéristiques rythmiques et mélodiques propres à la tradition orale. Elle a également permis de pointer le double jeu littéraire et lectoral suscité par ces récits, qu'il s'agisse de la dialectique *lu-lectant* (Picard, 1986), du va-et-vient entre la reproduction des stéréotypes et leur subversion (Dufays, [1994] 2010) ou de la combinaison entre curiosité et suspense (Baroni, 2007). Les données recueillies à propos de la réception des albums en randonnée par les jeunes enfants attestent, nous semble-t-il, d'une sensibilité à plusieurs des effets programmés par les œuvres, perceptible par exemple à l'interprétation vocale, à l'attention portée à l'explicitation des états mentaux des personnages ou de la chute... Les manifestations affectives des enfants lorsqu'ils racontent la randonnée ou rapportent les paroles de certains personnages, les effets dramatiques ou comiques par lesquels ils soulignent et traduisent la chute d'une histoire constituent des traces, parmi d'autres, de leur mobilisation singulière, dynamique des diverses instances du lecteur.

Complémentairement, l'occasion nous a été donnée ici de poser des questions méthodologiques et théoriques suscitées par les données que nous avons présentées sur la réception enfantine. À la lumière de ces analyses, les albums en randonnée apparaissent comme un objet littéraire idéal pour favoriser la mémorisation et la compréhension des jeunes enfants – et ce faisant leur entrée dans la culture littéraire. Un va-et-vient entre attention au texte et attention aux images aide les élèves à analyser la structure narrative et les relations causales entre les états mentaux des personnages et les étapes du récit, ces postures

relevant tant de la participation que de l'analyse distanciée (Dufays, [1994] 2010). Même s'il s'avère essentiel d'explorer aussi d'autres modes de questionnement et d'accès aux iconotextes, le rappel de récit amène les jeunes enfants à intégrer peu à peu les possibles stylistiques de l'album, de la narration et de la fiction, à porter attention aux dits et aux non-dits de l'image et du texte, à relire la trame narrative à la lumière de la chute, etc. Il est intéressant d'ailleurs de les interroger sur leur réception de cette dernière car, si elle est représentée visuellement par les images, elle reste la plupart du temps implicite dans le texte et demande une analyse du rapport entre le texte et l'image pour être comprise. La compréhension et l'explicitation de la chute de l'histoire témoignent alors de la capacité du jeune lecteur à combiner le *lu* et le *lectant* (Picard, 1986) lors de l'appropriation de l'œuvre entendue.

On le voit, de telles études de réception empiriques permettent d'explorer à la fois des enjeux didactiques de première importance et des enjeux tout aussi essentiels pour une théorie générale englobant la question des « commencements » de l'expérience littéraire.

Annexe 1. Verbatims des rappels de récit de trois élèves de 3^e maternelle, réalisés au pré-test

Rappel de récit pré-test : <i>La Piscine</i>		
Texte original, raconté aux élèves	<i>La Piscine</i>, d'Audrey Poussier « Alors, tu plonges » dit la souris ? « J'ai peur » répond le lapin. « C'est facile, je vais te montrer » dit la souris en allant vers le plongeur. « On peut plonger comme ça », montre la souris en sautant de la planche. « Ou comme ça » fait le chat en sautant droit comme un i. « Ou comme ça » fait la poule en tenant ses pattes. « Ou comme ça » fait le loup en sautant la tête la première. « Ou comme ça » fait l'ours en sautant les fesses en bas. « Ou comme ça » montre la brebis, en sautant en boule. « Maintenant, à toi. 1, 2... » Plouf ! fait l'éléphant, en sautant dans le bassin. « Bien, c'est dommage, j'allais plonger ! » dit le lapin en s'éloignant de la piscine.	
	Version sans le livre	Version avec le livre
Élève 1 : Dimitri Faible en compréhension (score : 12 %)	/	(Il observe attentivement les images, d'une double page à une autre. Il chuchote le nom de quelques personnages). Chat. Un canard. Loup. Il saute. C'est la fin.
Élève 2 : Mélie Moyen en compréhension (score : 30 %)	Elle parle d'une souris. Elle avait peur de tombe dans... elle avait peur de tomber de l'escalier qui est là (montre le plongeur sur la 4^e de couverture). Elle avait peur de tomber. Elle avait peur... Elle avait peur de courir et de sauter dans le fond. Elle avait peur de plonger. Elle l'a quand même fait. Elle a appris, elle a appris d'une... pour sauter. Et la souris... et la souris elle a pas eu mal. Et elle a pas eu peur. Après c'est tout ce que je...	Je ne sais pas très lire moi. Elle voulait sauter et en fait elle voulait pas sauter parce qu'elle avait peur. Et la petite souris sautant...elle courait pour aller et essayer. Mais il avait peur. Elle a quand même sauter, et elle a fermé les yeux en sautant. Et elle a plongé dans l'eau. Et elle commence à rigoler. Et le loup il saute dans l'eau. Il sautait dans l'eau qu'il y avait un ours. Il sauta. Et ils étaient tous... Il y avait une chèvre. Ils étaient tous dans l'eau. Mais il avait peur...Et tout le monde était dans l'eau. Et maintenant c'est... l'hoppo... c'est l'été...Popotame qui était dans l'eau. Et ça prenait trop de place. Et il y avait trop de place du coup ils étaient écrasés.
Élève 3 : Anna Fort en compréhension (score 72 %)	Il y a le lapin qui veut pas aller à la piscine et il y a la souris qui lui montre comment on plonge. Puis il y a un autre copain qui arrive, et puis un autre, et puis un autre qui lui montre comment on fait pour plonger. Et le dernier c'est l'éléphant, et tellement qu'il saute, bah tellement qu'il est gros bah il y a toute l'eau de la piscine qui sorte. Et le lapin il allait plonger et il dit : « tant pis pour vous, j'allais plonger ».	« Viens, plonge ! » « Mais j'ai peur. » « C'est facile, je vais te montrer en allant vers le plongeur » dit la petite souris. Et vloup, elle sauta. « Ou comme ça ! » dit le chat , en sautant comme un i. « ou comme ça ! » dit la poule avec les pattes, en tenant ses pattes. « Ou comme ça ! » dit le loup, en plongeant la tête la première. « Ou comme ça ! » dit l'ours, en mettant son pète le premier dans la piscine. « Ou comme ça ! » dit la brebis, en se mettant...en sautant en petite boule. « Allez, à toi : 1...2... » et... « Plouf » fit l'éléphant. « Ah, mais c'est trop tard, j'allais déjà plonger. Tant pis pour vous. »

Annexe 2. Verbatims des rappels de récit de trois élèves de 3^e maternelle, réalisés au post-test

Rappel de récit post-test : <i>Bloub bloub bloub</i>		
Texte original, raconté aux élèves	<i>Bloub bloub bloub</i>, de Yuichi Kasano C'est l'été. Il fait chaud, très chaud. Tout est calme. Clapoti Clapoti, je flotte sur ma bouée. Tiens, des bulles... Bloub... bloub... bloub... Qu'est-ce que c'est ? Flouch ! Mais... C'est papa ! Bloub bloub bloub Flouch ! Hi hi ! Maintenant c'est madame Tortue, sous les pieds de papa ! Bravo madame Tortue ! Bloub bloub bloub Flouch !!! Monsieur Morse ! Quelle surprise ! Il a sa tête sous la carapace de madame Tortue. Bloub bloub bloub Flouch !!! C'est madame Baleine ! C'est fantastique ! Attention papa, tiens-toi droit ! Bloub bloub bloub Flouch !!! C'est madame Pieuvre sous la baleine. Qu'est-ce qu'on est haut ! C'est extraordinaire. Vous êtes bien installée madame Mouette ? Et maintenant, personne ne bouge... Oh la la ! Mais qu'est-ce qu'il se passe madame Pieuvre ? Courage ! Tenez bon ! Aaaaaahhhhhhhhh ! Plouuuffffffff ! Qu'est-ce que c'était bien. On recommence ? demande le garçon.	
	Version sans le livre	Version avec le livre
Élève 1 : Dimitri Faible en compréhension (score : 12 %)	En fait il fait trop chaud. Il y a le papa, il faut l'aider. à monter. Il y a la totue. Ils vont le mettre en haut.	Il fait trop chaud. Blouf blouf blouf. A son papa. Y a la totue. Y a le... Y a la baleine. Y a la pieuvre. Y a un oiseau, à la tête de l'enfant. Y vont tomber. Le garçon il s'envole. Et puis ont tombé. Plouf ! Ils sont dans l'eau.
Élève 2 : Mélise Moyen en compréhension (score : 30 %)	Elle raconte qu'à la fin, il est dans l'eau avec sa bouée, d'abord. Après, il y a son papa qui le prend, après il y a la ... il y a la tortue. Après il y a le phoque, après la baleine, après il y a la ... après il y a la pieuvre. Et puis ils tom... ils tombent.	Bloub bloub bloub Ah, il fait bon, je vais aller dans la piscine. Oh, il fait merveilleux. Bloub bloub bloub. Hé, mais c'est papa qui me prend. Bloub bloub bloub. Ha, mademoiselle Tortue. Bloub bloub bloub. Mademoiselle, heu... Comment dire? Je ne sais même plus. Bloub bloub bloub. Mademoiselle phoque. Bloub bloub bloub. Mademoiselle ...mademoiselle baleine. Bloub bloub bloub. Mademoiselle... mademoiselle... je ne sais même plus. Bloub bloub bloub, j'en ai marre. Bloub bloub bloub. Tout tombe. Et voilà.
Élève 3 : Anna Fort en compréhension (score 72 %)	En fait, le garçon d'abord il est très tranquille. Et puis après, il y a des petites bulles qui apparaissent. Et le garçon, il est un peu étonné, pasque il croit que c'est quelque chose de dangereux. Et il est très étonné. Et puis après il y a... Il est... ouf ! C'est son papa. Donc il est rachuré. Et puis après encore des blub blub blub blub. Donc, maintenant c'est le papa qui est ennuyé. Donc maintenant c'est madame Tortue, donc ils sont rassurés. Puis après encore Bloub bloub bloub. Et puis après, c'est... Ils sont étonnés, parce que ... parce que c'est des bulles. Et ils ont peur que ce soit quelqu'un qui va les manger. Mais non, c'est monsieur je sais pas qui. Et puis après il y a encore bloub bloub bloub. Et puis après c'est Madame la baleine. Et heureusement qu'elle est arrivée vite sinon ils allaient s'inquiéter. Et puis après c'est bloub bloub bloub, c'est madame Pieuvre. Sauf qu'elle est moins lourde. Et donc elle penche. Elle penche ! Et puis après Plouf !	Il fait chaud, très très chaud. Même que, on peut même aller à la mer, ce jour-ci. En vacances, même. Un petit garçon sur sa bouée, était en train de flotter sur l'eau. Bloub bloub bloub. Des petites bulles apparaissent. Oh, le garçon est très étonné. Ho, c'est papa ! Ha ha ! Mais... Bloub bloub bloub. Qui ça peut être d'autre ? Oh bonjour madame Tortue. Mais... Bloub bloub bloub. Oh, c'est monsieur Morse. Mais... Bloub bloub bloub. Oh, bonjour madame Baleine, qu'est-ce qu'on est haut ici ! Bloub bloub bloub. Oh, bonjour madame Pieuvre. Oh mais là on est de plus en plus haut. Bonjour, tu es bien installée la mmm... la mé... la ... mouette ? Courage madame Pieuvre. Hooooo, noooooonnn. Youhouuu. Haaaaaa. Plouf. C'est bien, on peut recommencer ?

BIBLIOGRAPHIE

Aarne Antti et Thompson Stith, *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*, Helsinki, Academia Scientiarum Fennica, 1961.

Albertine et Zullo Germano, *La Rumeur de Venise*, Genève, La Joie de lire, 2008.

Baroni Raphaël, *La Tension narrative. Suspense, curiosité, surprise*, Paris, Seuil, 2007.

Bishop Marie-France, Boiron Véronique, Shmehl-Postai Annette et Royer Carine, « Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du "rappel de récit accompagné" », *Repères*, n° 55, 2017, p. 87-107 ; également en ligne : <http://journals.openedition.org/reperes/1157>. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1157>.

Blake Quentin, *Clown*, Paris, Gallimard, 1998.

Boulaire Cécile, « Les deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : tentatives théoriques », dans Viviane Alary et Nelly Chabrol-Gagne (dir.), *L'Album. Le parti pris des images*, Clermont-Ferrand, PU Blaise-Pascal, 2012, p. 21-28.

Brigaudiot Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette, 2000.

Brillant Rannou Nathalie, Le Goff François, Fourtanier Marie-José et Massol Jean-François (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris, Honoré Champion, 2020.

Brown Ruth, *Dix petites graines*, trad., Paris, Gallimard Jeunesse, 2001.

Centi Valérie, D'Anna Vincianne, Delbrassine Daniel et Dozo Björn-Olav, *Comprendre la littérature de jeunesse*, Paris, L'école des loisirs, 2022.

Corentin Philippe, *Plouf !*, Paris, L'école des loisirs, 1991.

Corentin Philippe, *L'Afrique de Zigomar*, Paris, L'école des loisirs, 1990.

Croce Cécile, « Des randonnées à deux têtes. Deux têtes et un corps chantant », dans Christiane Connan-Pintado et Gilles Béhotéguy (dir.), *Littérature de jeunesse au présent (2). Genres graphiques en question(s)*, Pessac, PU de Bordeaux, 2020, p. 67-90.

De Boel Anne-Catherine, *Koulkoul et Molokoloch*, Paris, L'école des loisirs, 2002.

Defourny Michel, « Défense et illustration de la littérature de jeunesse », dans Valérie Centi, Vincianne D'Annan, Daniel Delbrassine et Björn-Olav Dozo (dir.), *Comprendre la littérature de jeunesse*, Paris, L'école des loisirs, 2022, p. 5-7.

Delye Pierre et Hudrisier Cécile, *La Grosse Faim de P'tit Bonhomme*, Paris, Didier Jeunesse, 2012.

Ducrot Valérie, « L'album sans texte : de la répétition à la narration », *Strenæ, Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, n° 19, « Objets culturels de l'enfance à l'école primaire », en ligne, 2021 : <http://journals.openedition.org/strenae/8724>. DOI : <https://doi.org/10.4000/strenae.8724>.

Dufays Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire* (1994), Bruxelles, Peter Lang, 2010.

Dumont Anouk, « Accompagner les enseignants dans l'enseignement de stratégies de compréhension en lecture. Un dispositif de rappel de récit expérimenté en 3^e maternelle et en 1^{re} primaire », *Tréma*, n° 59, en ligne, 2023 : <http://journals.openedition.org/trema/8226>. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.8226>.

Duprey Gaëtan et Duprey Sophie, *Parcours lectures. Maternelle moyenne et grande sections*, Schiltigheim, Accès éditions, 2006.

Escoffier Michaël et Di Giacomo Kris, *La mouche qui pète*, Paris, Kaléidoscope, 2009.

Escoffier Michaël et Maudet Matthieu, *Ouvre-moi ta porte*, Paris, L'école des loisirs, 2014.

Escoffier Michaël et Maudet Matthieu, *La Croccinelle*, Paris, Frimousse, 2013.

Escoffier Michaël et Maudet Matthieu, *Bonjour Docteur*, Paris, L'école des loisirs, 2010.

Gay Gabriel, *Jack*, Paris, L'École des loisirs, 2019.

Gay-Para Praline et Saillard Rémi, *Le Pou et la Puce*, Paris, Didier jeunesse, 2001.

Gennaï Aldo et Cellier Micheline, « Le "sac à histoires" : un dispositif autour des oraux élaborés en cycle 1 », *Repères*, n° 54, « L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ? », 2016, p. 79-100 ; également en ligne : <http://journals.openedition.org/reperes/1092>. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1092>.

Goigoux Roland (dir.), *Lire et écrire. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Lyon, IFÉ, en ligne, 2016 : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>.

Goigoux Roland et Cèbe Sylvie, *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter*, Paris, Retz, 2017.

Gravett Emily, *Chers maman et papa*, Paris, Kaléidoscope, 2006.

Hagthorn Chris, *Un peu perdu*, Paris, Thierry Magnier, 2013.

Holzwarth Werner et Erlbruch Wolf, *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*, Toulouse, Milan, 2004.

Jadoul Émile, *C'est ma place !*, Paris, L'école des loisirs, 2009.

Jeffers Olivier, *Coincé*, Paris, Kaléidoscope, 2012.

Junge Norman et Jandl Ernst, *Le Cinquième*, Paris, L'école des loisirs, 1998.

Kasano Yuichi, *Bloub bloub bloub*, Paris, L'école des loisirs, 2007.

Kiffer Christine et Badel Ronan, *La Chèvre Biscornue*, Paris, Didier Jeunesse, 2014.

Klassen Jon, *Je veux mon chapeau*, Toulouse, Milan, 2012.

Larivaille Paul, « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, n° 19, 1974, p. 368-388.

Loup Hélène, *Le Jeu de la répétition dans les contes ou comment dire et redire sans se répéter*, Aix-en-Provence, Edisud, 2000.

Nerlich Michael, « Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Réflexions sur le rapport texte-image photographique dans *La Femme se découvre* d'Evelyne Sinnassamy », dans Alain Montandon (dir.), *Iconotextes*, Paris, Ophrys, 1990, p. 255-302.

Nières-Chevrel Isabelle, *Introduction à la littérature jeunesse*, Paris, Didier Jeunesse, coll. « Passeurs d'histoires », 2009.

Nières-Chevrel Isabelle, « Narrateur visuel et narrateur textuel dans l'album pour enfants », *La Revue des livres pour enfants*, n° 214, 2003.

Nikolajeva Maria et Scott Carole, *How Picturebooks Work*, New York, Garland, 2001.

Nodelman Perry, « Illustration and Picture Books », dans Peter Hunt (dir.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, Routledge, 1996, p. 113-124.

Petitot André et Pahud Stéphanie, « Les contes sériels ou la catégorisation des virtualités primaires de l'action », *Poétique*, n° 133, 2003, p. 15-34 ; également en ligne : <https://www.cairn.info/revue-poetique-2003-1-page-15.htm>, consulté le 10 avril 2023. DOI : <https://doi.org/10.3917/poeti.133.0015>.

Picard Michel, *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986.

Poussier Audrey, *La Piscine*, Paris, L'école des loisirs, 2006.

Ramos Mario, *Tout en haut*, Paris, Pastel, 2005.

Remy Pierre et Leroy Paul-Marie, *Comment explorer l'album jeunesse ? Du plaisir d'écouter au pouvoir de créer*, Floreffe, Atzéo, 2016.

Simonsen Michèle, « Les randonnées (contes énumératifs). Entre récits, virelangues et facéties », *Estudis de Literatura Oral Popular/Studies in Oral Folk Literature*, n° 2, 2013, p. 183-194.

Staber Susanne, *Le Gâteau perché tout là-haut*, Paris, Tourbillon, 2015.

Tauveron Catherine, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier Pédagogie, 2002.

Valckx Catharina, *Haut les pattes !*, Paris, L'école des loisirs, 2010.

Van Der Linden Sophie, *Tout sur la littérature jeunesse : de la petite enfance aux jeunes adultes*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2021.

Van Der Linden Sophie, *Album(s)*, Paris, Actes Sud, 2013.

Vaugelade Anaïs, *Une soupe au caillou*, Paris, L'école des loisirs, 2000.

Voltz Christian, *C'est pas ma faute*, Arles, Rouergue, 2001.

Weber Arlette, *Les Récits en randonnée. Premiers albums, premières activités, à l'école maternelle*, Paris, Canopé, 2018.

Weis Hélène, « Le conte en randonnée, un classique pérenne de l'école maternelle », *Strenæ, Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, n° 19, « Objets culturels de l'enfance à l'école primaire », en ligne, 2021 : <http://journals.openedition.org/strenae/8774>, consulté le 10 avril 2023. DOI : <https://doi.org/10.4000/strenae.8774>.

PLAN

- L'album en randonnée : origines, caractéristiques, enjeux littéraires et éducatifs
- Le format
- La structure narrative
- Les types de randonnées : énumération, accumulation
- Le texte : traits caractéristiques
- L'image : traits caractéristiques
- Le rapport entre le texte et l'image
- Réception effective d'albums en randonnée par de jeunes enfants
- De l'étude d'un sous-genre de l'album à l'analyse de ses réceptions
- Annexe 1. Verbatims des rappels de récit de trois élèves de 3e maternelle, réalisés au pré-test
- Annexe 2. Verbatims des rappels de récit de trois élèves de 3e maternelle, réalisés au post-test

AUTEURS

Anouk Dumont

[Voir ses autres contributions](#)

IACCHOS-CRIPEDIS, UCLouvain ; anouk.dumont@uclouvain.be

Séverine De Croix

[Voir ses autres contributions](#)

IACCHOS-CRIPEDIS, UCLouvain ; severine.decroix@uclouvain.be

Jean-Louis Dufays

[Voir ses autres contributions](#)

IACCHOS-CRIPEDIS, UCLouvain ; jeanlouis.dufays@uclouvain.be