Pratiques
Linguistique, littérature, didactique

209-210 | 2026
Enseigner *toutes* les littératures

Introduire des albums fictionnels dans les corpus scolaires destinés aux adolescent·es : des conditions interrogées par les didacticien·nes et les enseignant·es

Introducing fictional picture books into school reading lists for teenagers: conditions questioned by didacticians and teachers

Séverine De Croix et Dominique Ledur

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/pratiques/21913
DOI : 10.4000/16k3w
ISSN : 2425-2042

Éditeur
Centre de recherche sur les médiations (Crem Université de Lorraine)

Référence électronique
Séverine De Croix et Dominique Ledur, « Introduire des albums fictionnels dans les corpus scolaires destinés aux adolescent·es : des conditions interrogées par les didacticien·nes et les enseignant·es », *Pratiques* [En ligne], 209-210 | 2026, mis en ligne le 02 juillet 2026, consulté le 11 juillet 2026. URL : http://journals.openedition.org/pratiques/21913 ; DOI : https://doi.org/10.4000/16k3w

Ce document a été généré automatiquement le 11 juillet 2026.

Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Introduire des albums fictionnels dans les corpus scolaires destinés aux adolescent·es : des conditions interrogées par les didacticien·nes et les enseignant·es

Introducing fictional picture books into school reading lists for teenagers: conditions questioned by didacticians and teachers

Séverine De Croix et Dominique Ledur

1 Très présents dans les classes du primaire, les albums sont une option moins retenue au secondaire. Pourtant, sous l'effet de l'évolution éditoriale à destination du lectorat adolescent, l'album pour « lecteur·rices plus âgé·es » semble en train de se frayer une voie sur la scène scolaire, comme en témoignent certains dossiers ou sites pédagogiques à destination des enseignant·es (Delbrassine & Audin, 2022 ; Cintori *et al.*, 2018) ou certains manuels pour le secondaire (Werner *et al.*, 2023 [2020]). Dans cette contribution, nous nous interrogeons sur les conditions qui pourraient faire de l'album un support pertinent pour développer la lecture littéraire au secondaire. À cette fin, nous avons croisé notre regard de didacticiennes et celui que portent les enseignant·es du secondaire sur une sélection d'albums contemporains susceptibles d'être introduits en classe.

Des tentatives de définition de l'album et de cadrage de son lectorat-cible

2 Le terme « album » est déjà ancien, trouvant ses origines au XVII^{e} siècle. Toutefois, les tentatives de définitions restent incertaines. Définir un genre suppose d'identifier une homogénéité au sein d'une pluralité de textes, car il se constitue par la répétition de

formes, d'unités, d'éléments permanents et invariants (Prince, 2021 [2010], p. 23). Or la diversité des formats, des techniques, des récits, des traitements du rapport texte-image fait de l'album un objet pluriel, ce qui contrarie le projet de le désigner en tant que tel. Serait-il une forme littéraire se déclinant en plusieurs genres comme c'est le cas du roman, de la nouvelle, de la bande dessinée ou de la poésie (Van der Linden, 2013 ; Turgeon, Tremblay & De Croix, 2019) ? Si Jean-François Massol (2007) y voit en effet d'abord un « médium », dans la mesure où son hybridité et sa plasticité lui permettent d'accueillir ou d'investir tous les autres genres (poème, théâtre, conte et roman), Isabelle Nières-Chevrel (2012, p. 20) reprend quant à elle à son compte l'option générique proposée trente ans plus tôt par Jean Perrot (2008 [1983]) lorsqu'elle le définit comme « un genre formel susceptible [...] de décliner des sous-genres thématiques et formels ». Et selon Agnès Perrin-Doucey (2020, p. 121), même « si la désignation est toujours polysémique, en didactique du littéraire elle fait aujourd'hui assez clairement référence à un genre iconotextuel pour la jeunesse ».

3 Au-delà du débat autour de sa désignation comme genre, médium ou forme littéraire, l'album se distinguerait et se définirait par les modalités de dialogue et de cohabitation de l'image et du texte, voire par les interactions du texte, de l'image et du support (objet-livre), sources d'effets de sens pour la·e lecteur·rice (Nières-Chevrel, 2003 ; Nikolajeva & Scott, 2006 [2000] ; Van der Linden, 2007 [2006] ; Boulaire, 2012). L'album requiert de la part du/de la lecteur·rice une démarche spécifique qui consiste, notamment, à prendre en compte les formes de tissage du texte et de l'image. Il associe, en effet, « deux langages indépendants, mais en les faisant dialoguer, il en fonde un troisième, hybride, jouant sur les possibilités offertes par leur combinaison » (Letourneux, 2009, p. 195). Ainsi le terme « album » ne correspond-il pas seulement au sens éditorial de « livre pour l'enfance où l'image domine », mais bien davantage au « sens étroit d'iconotexte » (Nières-Chevrel, 2012, p. 9), un terme qui désigne aussi, à l'évidence, d'autres « genres graphiques » (Connan-Pintado & Béhotéguy, 2020).

4 François Fièvre (2012) retient lui aussi la combinaison d'un texte et d'images comme invariant de l'album, mais il précise que cette indissociabilité entre texte et illustrations est caractérisée par la prééminence de la mise en page de l'image par rapport au texte. Au sens général, il définit l'album comme un livre « où la mise en page est construite prioritairement en fonction des images » (*ibid.*, § 6). Cependant, le critère spatial ne se conçoit pas sans un critère sémantique : il explique que « l'organisation matérielle de la page peut être le reflet d'une organisation sémiotique de la lecture qui conçoit le texte et les images comme deux matériaux complémentaires et imbriqués » (*ibid.*, § 16). Selon le chercheur, dans les iconotextes, le texte et l'image sont imbriqués depuis leur création et produisent des effets de sens : « le texte est conçu sémiotiquement (et non seulement dans sa matérialité typographique) en fonction des images et vice versa » (*ibid.*, § 31).

5 De son côté, Sophie Van der Linden (2013, p. 28 *et sq.*) approfondit, elle aussi, la définition de l'album centrée sur le dialogue entre le texte et l'image, considérant que l'album est « un support d'expression dont l'unité première est la double page, sur lequel s'inscrivent, en interaction, des images et du texte, et dont l'enchainement de page en page est articulé » et qu'« il tire la grande diversité de ses réalisations de son mode d'organisation libre entre texte, image et support ». Format et techniques du support, unité de la double page, mouvement créé par la succession des doubles pages et rapports texte-image pluriels auraient des conséquences sur l'itinéraire et les modes

de lecture de cet objet. En effet, sa lecture « exige la compréhension simultanée de deux codes très différents, ainsi que le déchiffrage de leurs différents modes d'articulation au sein du support et se réalise bien loin d'une simple progression linéaire dans le récit » (Van der Linden, 2006, p. 9).

6 De nos jours, l'album pour la jeunesse donne à lire et à voir une multitude de formats, une diversité de choix graphiques et de techniques, des thèmes et des questionnements existentiels, ainsi que des allusions intericoniques et intertextuelles. Est-il dès lors concevable de lire un album à l'adolescence ? Si oui, à quelles conditions se révèle-t-il un support pertinent à introduire dans les corpus scolaires destinés aux adolescent·es ? Selon Sylvie Dardaillon (2013, p. 79), « les spécificités d'écriture, les jeux tressés entre langage verbal, graphique et iconographique [...] font de l'album [...] un support de lecture complexe qui impose à son lecteur une activité coopérative intense et, par voie de conséquence, un support littéraire particulièrement pertinent pour les lecteurs du cycle 3 de l'école primaire et des premières années du collège ». Même s'il peut évidemment contribuer à l'initiation à la lecture littéraire, l'album sollicite des compétences de lecture différentes de celles du roman : « Apprendre à lire dans et avec l'album, c'est bien apprendre d'abord une forme de coopération entre le texte et l'image qui ne se retrouve plus ensuite dans le roman » (Le Manchec, 2005, p. 149).

Questions de recherche et éléments de méthodologie

7 Conscientes de la complexité de l'objet, de la diversité du champ et du flou définitionnel à propos de l'album pour lecteur·rices « au-delà de l'enfance », nous poursuivons un double objectif dans cette contribution.

8 À l'aide d'un corpus constitué d'une vingtaine d'albums récents, nous souhaitons tout d'abord identifier empiriquement les aspects qui pourraient justifier leur intégration dans les corpus scolaires de l'enseignement secondaire. À quelles conditions – inhérentes à l'objet littéraire – les albums fictionnels pourraient-ils être retenus parmi les supports de lecture scolaires destinés aux adolescent·es ? Cette première question de recherche nous conduit à interroger les caractéristiques spécifiques de ces textes susceptibles de favoriser une « expérience du littéraire vive et curieuse, qui cherche et accepte l'énigme autant que sa résolution » (Beauvais, 2024, § 34) et de stimuler l'apprentissage de l'interprétation (De Croix & Ledur, 2019 ; De Croix & Ronveaux, 2020). Afin d'y répondre, nous avons sélectionné 24 albums (voir corpus), dont la liste a été dressée au fil des découvertes. Nous nous sommes néanmoins donné la contrainte de privilégier ceux récents, créés par différents artistes, publiés par diverses maisons d'édition et dont les thématiques sont susceptibles d'entrer en résonance avec les préoccupations et les expériences des adolescent·es. Dans la comparaison des ouvrages de ce corpus, nous avons porté particulièrement attention aux thèmes, aux formats et supports, aux choix esthétiques et graphiques, au rapport texte-image, au cadrage générique, à la figure du/de la lecteur·rice supposé·e, ainsi qu'aux références à des éléments extérieurs à ce format. La démarche inductive à laquelle nous avons recouru nous a permis de dégager quelques attributs de l'album susceptibles, moyennant des dispositifs didactiques adaptés, de favoriser, au collège ou au lycée, l'apprentissage de conduites interprétatives et appropriatives.

9 Nous souhaitons aussi questionner les représentations construites par les enseignant·es du secondaire à propos de cet objet littéraire nouveau. Notre seconde question de

recherche vise donc à décrire la relation des enseignant·es à ces iconotextes considérés comme textes potentiels pour la classe. Dix-sept enseignant·es volontaires (13 novices et 4 expérimenté·es) rencontré·es à l'occasion d'entretiens collectifs (sous la forme de *focus group* ; Fern, 2001) ont ainsi été interrogé·es sur l'introduction des albums fictionnels dans les corpus scolaires : les retiennent-elles et ils à destination de leurs élèves adolescent·es ? Quels objectifs leur associent-elles et ils ? Après ce premier échange, nous avons introduit le corpus (en insistant sur leur non-exhaustivité, leur diversité et leur caractère récent, à priori susceptibles de convenir à des adolescent·es) puis accordé un temps significatif pour leur découverte spontanée par les participant·es. Cette exploration était guidée par la consigne de prendre connaissance du corpus dans son ensemble, de manipuler plusieurs ouvrages et de faire le choix d'un album que les enseignant·es pourraient retenir à destination de leurs classes du secondaire. Il a ensuite été lu intégralement par chacun·e. Lors de l'échange subséquent, elles et ils ont été invité·es à commenter leur sélection : pourquoi tel album retient-il leur attention ? Quelle lecture en font-elles et ils ? Comment qualifient-elles et ils le travail que doit mener la·e lecteur·rice qui le découvre ? Quel appareil théorique et quel dispositif didactique pensent-elles et ils devoir convoquer pour l'étudier en classe ? Les verbatims issus de cette mise en situation et de ces échanges constituent le matériau d'analyse de la « première lecture professionnelle » des enseignant·es, celle sur laquelle va s'appuyer ensuite la planification de la séance et qui sera éventuellement suivie par des relectures (Fradet-Hannoyer, 2019).

À quelles conditions l'album pourrait-il intégrer les corpus de lectures scolaires au secondaire ? Premiers résultats

10 Le terme « album » est généralement défini, comme nous l'avons dit plus haut, par les modalités de dialogue du texte, des images et du support. Quel que soit le lectorat-cible, les iconotextes se distinguent par plusieurs choix signifiants (Centi *et al.*, 2022 ; Fièvre, 2024) : le format (dimensions variées, format à la française ou à l'italienne), les techniques (dessin, photo, collage ou image de synthèse), la mise en pages du texte construite en fonction de l'illustration, la structure de la double page (effet de miroir, jeu de symétrie ou d'opposition), le mouvement (rythme de l'enchainement des doubles pages, succession chronologique, ellipses et gradation), la place comme les relations des éléments textuels et iconographiques du texte (redondance, complémentarité, enrichissement et contrepoint). Nous nous appuyons sur ces caractéristiques générales que nous reconfigurons pour tenter de définir, à grain plus fin, les conditions auxquelles devrait répondre un album qui vise à intéresser un lectorat adolescent en même temps qu'à développer ses compétences de lecture.

3.1. Les jeux sur le format

11 D'abord, dès la petite enfance, les jeux sur le format sont présents dans les albums où ils semblent souvent associés à une volonté ludique d'animation (livres pop-up, tirettes, volets à soulever, etc.). Dans les albums réservés aux lecteur·rices plus âgé·es, ces jeux sont plus étroitement et fréquemment liés au contenu ou à l'interprétation. Par exemple, dans *Je connais peu de mots*, Élisa Sartori (2021) a fait le choix du *leporello*. Ce

support en accordéon induit une lecture cyclique qui fait ici écho au propos. Ce livre raconte en effet le parcours d'une allophone qui découvre une langue, est confrontée aux difficultés lexicales, effectue des erreurs et tente d'intégrer de multiples règles, ce qui la noie peu à peu, au sens littéral du terme, puisque les illustrations mettent en scène un personnage qui s'enfonce progressivement dans une eau profonde. Mais, petit à petit, la même narratrice sort la tête de l'eau, remarque que des progrès s'installent et se sent capable de s'ouvrir à de nouvelles cultures et de nouvelles langues, ramenant la·e lecteur·rice au début du récit. Dans *La Chanson perdue de Lola Pearl*, Davide Cali et Ronan Badel (2018) inscrivent une « enquête » dans un format de poche, moyennant un carnet de croquis, carnet de traces à la fois écrites et esquissées des informations glanées à propos de la chanteuse disparue. La·e lecteur·rice s'y trouve mis·e en scène dans la posture de l'enquêteur·rice aux côtés du narrateur. Une première condition potentielle pourrait donc consister en des effets de sens produits par les jeux sur le format de l'album.

3.2. Un cadrage générique brouillé

12 Autre caractéristique observée : le paratexte et l'incipit brouillent les pistes du cadrage générique et de l'horizon d'attente qui y est lié. Dans l'*Art de ne pas lire*[1] (Sartori, 2024), le cadrage générique est brouillé : s'agit-il d'un plaidoyer en faveur de la non-lecture comme peuvent le suggérer le titre et la 4e de couverture ou d'un ensemble de conseils pour ne pas lire ? De son côté, la 1re de couverture d'*Une si jolie poupée* (Pef & Ferrier, 2014 [2001]) programme un piège. La représentation enfantine, la thématique du jouet, les couleurs saturées et primaires créent l'horizon d'attente d'un album destiné à de jeunes enfants. L'incipit semble également confirmer cette première hypothèse : il s'agit de la narration interne d'une poupée qui commence à expliquer comment elle a été fabriquée. Ceci permet à l'auteur de produire un effet de retournement par la suite en construisant petit à petit une autre interprétation de la situation : la poupée est en réalité une mine antipersonnelle. Même si la fréquentation de la littérature de jeunesse a initié la·e jeune lecteur·rice au décodage de l'ironie et des antiphrases, le brouillage ou la confusion des genres introduit le doute et peut créer des difficultés liées à la réception de ce genre d'ouvrage au statut incertain (Quet, 2024). Le plaisir de tomber dans les pièges ou au contraire de les déjouer et celui de revoir un premier contrat de lecture supposé installe peu à peu plus de familiarité et de connivence avec les mécanismes des albums résistants (Tauveron, 1999). En cela, on peut sans doute inclure le brouillage du cadrage générique et de l'horizon d'attente dans les conditions à l'introduction de l'album dans le corpus scolaire des adolescent·es.

3.3. Des choix esthétiques et graphiques résistants

13 La production actuelle effectue des choix esthétiques et graphiques exigeants, mais également résistants. Le dernier album de Frédéric Marais, *Tomber 8 fois se relever 9* (2024) est le récit d'une tranche de vie du champion de boxe Eugène Criqui[2]. Les première et dernière double pages sont conçues en écho : l'histoire commence en 1915 et s'ouvre sur une illustration cadrant les jambes d'un soldat face au champ de bataille ; le même cadrage est utilisé à la fin de l'album, mais cette double page représente la victoire d'Eugène Criqui à New York, en 2023. Ces jeux de symétrie (position du personnage, cadrage, palette limitée – bleu, rose, noir –) et d'opposition (moment

tragique/victoire, de la « gueule cassée » à la « mâchoire de fer », éclaircissement de la palette, etc.) invitent implicitement à rapprocher ces deux moments de la vie d'Eugène Criqui, à interroger le chemin parcouru et à combler les ellipses d'un texte très laconique.

14 *L'Indien de la tour Eiffel* de Fred Bernard et François Roca (2004) constitue un bel exemple d'objet composite et plurisémiotique. L'album mêle, en effet, un texte dense et poétique adressé à un « tu » par un narrateur qui n'est pas un personnage de l'intrigue, des peintures à l'huile ainsi que des fac-similés d'un article de journal, de fiches anthropométriques du coupable présumé, des victimes et du rapport d'un commissaire de police. La construction du sens de cet album exige l'intégration dans un tout de cet ensemble de nature pluricodée (jeu sur le vrai et le faux, mélange du narratif et de l'informatif, variété des techniques graphiques, etc.), et permet de choisir une lecture linéaire ou non, puisque les fiches, l'article et le rapport se situent en dehors du récit.

15 Parfois, c'est le caractère symbolique de l'image qui renforce l'exigence interprétative des choix graphiques. Citons l'exemple de *Migrants* d'Issa Watanabe (2020). Comme l'indique le titre de cet album sans texte, la thématique est celle de la migration. Et face à ce drame indicible, l'absence de texte et le silence prennent tout leur sens. Les réfugié·es sont ici des animaux anthropomorphisés ; les personnages s'éloignent ainsi de nos stéréotypes raciaux et ethniques sur les migrant·es. Jeté·es sur la route, elles et ils font souvent face au danger ou à la mort représentée sous les traits d'un squelette, accompagné d'un ibis bleu, un oiseau, qui dans plusieurs cultures, selon l'autrice, est associé à celui qui communique entre la vie et la mort, le passé et le présent. Les couleurs des vêtements des animaux s'opposent au fond sombre de la forêt et de la mer, une façon de mêler tristesse et espoir, silence et vie, angoisse et désir de survivre. Comprendre ce récit suppose de porter attention aux codes et symboles ainsi qu'à leur caractère « stéréotypé » qui assure l'intercompréhension et favorise l'interprétation (les sacs et valises véhiculent spontanément l'idée du voyage, le bateau est un symbole de la migration à lui seul…).

16 Ces trois exemples, parmi d'autres, mettent en évidence les effets de sens produits par des choix graphiques et artistiques (place respective de l'image et du texte, choix et symbolique des couleurs, échelle des plans, cadrage, personnification, métaphore, fac-similés, peinture à l'huile, etc.), sollicitent l'activité cognitive du/de la lecteur·rice et visent la formation d'un·e lecteur·rice littéraire actif·ve qui ne se focalise pas prioritairement sur le texte. C'est pourquoi, cette caractéristique des iconotextes nous parait pouvoir figurer parmi les conditions qui font de ces albums des textes potentiels pour la classe du secondaire.

3.4. Un rapport de disjonction entre texte et image

17 Dans le corpus constitué, nous observons aussi que le rapport texte-image est souvent caractérisé par le décalage ou la disjonction. Certes, cette forme d'opposition entre la·e narrateur·rice textuel·le et iconique existe dans les albums à destination des jeunes enfants, mais elle y est surtout source d'humour et procure le plaisir de la posture de surplomb du/de la jeune lecteur·rice qui en sait plus que le personnage. Dans les albums pour lecteur·rices plus âgé·es, le protocole implicite de lecture qui désignerait qui croire du/de la narrateur·rice textuel·le ou iconique est nettement moins présent. Ainsi, dans *L'Art de ne pas lire* d'É. Sartori (2024), le texte établit l'inventaire de raisons de lire

auxquelles il est possible d'adhérer même si on n'aime pas lire (par exemple : « Un roman a été un allié précieux pour affronter mes peurs »), tandis que l'image prend le texte au pied de la lettre et le détourne. L'illustration montre le personnage en train d'écraser une araignée avec un livre ; la peur non désignée est convertie en une peur bien réelle et l'allié symbolique devient instrument concret pour se débarrasser du nuisible… La mise en parallèle du texte et de l'image joue le rôle d'un clin d'œil à l'adresse du/de la lecteur·rice. Qui faut-il croire, du/de la narrateur·rice textuel·le ou iconique ? Quelle est l'intention d'É. Sartori : exprimer des raisons de lire, conforter les non-lecteur·rices, faire sourire grâce au paradoxe ou empêcher de conclure ?

18 Plus résistant, *Sénégal* de Artur Scriabin et Joanna Concejo (2020) pose d'emblée question au/à la lecteur·rice qui en entame la découverte. En effet, dès les premières doubles pages, le caractère composite de l'illustration rend problématique la construction de l'univers référentiel du récit : photo, crayonné en noir et blanc, élément en couleurs et taille différente des éléments qui composent l'image. À cela s'ajoute le texte qui évoque la neige au Sénégal. Comment tous les mettre en relation ? Comment intégrer dans un tout cohérent des informations aussi hétérogènes, disparates voire contradictoires ? Comme le précise Nathalie Prince (2021 [2010], p. 216), « l'album en exposant ainsi deux structures narratives distinctes – le texte d'une part et l'image de l'autre – reste toujours suspendu à un risque d'explosion sémantique. Il n'est pas dit, il n'est pas donné, il n'est pas posé que le destinataire du livre assure la cohérence entre le texte et l'image ». La·e lecteur·rice supposé·e est placé·e face à une énigme narrative. Dans les ouvrages actuels, les conclusions ne sont plus assénées et immédiatement disponibles, mais à décoder et réinterpréter à partir de la fin du récit. La·e lecteur·rice n'est plus pris·e par la main ni conduit·e vers le sens principal grâce à une cohérence des outils narratifs (Bonnéry, 2015). La relation texte-image en attente d'éclaircissements dans un certain nombre d'albums de notre corpus nécessite un travail lectoral qui nous parait formatif pour les lecteur·rices adolescent·es.

3.5. La densité référentielle et les références intertextuelles ou intericoniques

19 Enfin, plusieurs des albums que nous avons analysés se distinguent par de nombreuses allusions intertextuelles et intericoniques. Certes, celles littéraires et artistiques sont présentes dans les albums destinés à la petite enfance, mais, dans celui pour lecteur·rices plus âgé·es, leur champ semble s'élargir de la peinture au cinéma, en passant par le dessin animé, la littérature, le fait divers, la chanson, etc. Ces références nécessitent d'articuler texte, image et hors-texte. Prenons l'exemple du *Double* de Davide Cali et Claudia Palmarucci (2015) qui se distingue par une intericonicité et une intertextualité fréquentes. Cet album pourrait être qualifié d'« album musée » qui joue avec les références, initie la·e lecteur·rice à l'histoire des arts, et ce faisant élargit le lectorat (Connan-Pintado & Béhotéguy, 2020). *Le Double* convoque, en effet, de multiples références culturelles (Albert Camus, Federico Fellini, Francisco de Goya, Théodore Géricault, le mythe de Sisyphe, Buster Keaton, Domenico Gnoli, etc.). Ces différentes allusions éclairent le sens du récit, en soulignent les thèmes tels que le clonage, le travail déshumanisant et aliénant, la perte de sens jusqu'aux cauchemars et à la folie. Elles sont plus susceptibles d'appartenir à la bibliothèque intérieure d'un·e

lecteur·rice plus âgé·e ou, si ce n'est pas le cas, de l'alerter « tout de même sur le fait qu'il y a quelque chose à élucider » (Beauvais, 2024, § 32). La mise en réseau des œuvres est fondatrice de l'apprivoisement de la littérature et de la formation du/de la lecteur·rice (De Croix & Ledur, à paraitre).

3.6. Proposition de synthèse des caractéristiques et illustration du tissage de celles-ci au sein d'un album : *Monsieur Remarquable*

20 En raison des caractéristiques qui émergent de l'observation de notre corpus, il nous semble que de nouvelles formes d'albums pourraient, à certaines conditions, être retenues comme des supports de lecture destinés aux adolescent·es et aux jeunes adultes. L'ampleur, le traitement des thèmes et des questionnements soulevés (la recherche de l'identité, le rapport au travail, la résilience, l'autoreprésentation à outrance, etc.) rejoignent les préoccupations de cette catégorie de lecteur·rices plus âgé·es. La diversité des genres annoncés, brouillés et métissés impose au/à la lecteur·rice d'être capable de renverser une première représentation, voire d'accepter l'indécidabilité. Cette habilité suppose d'avoir préalablement intégré les modèles prototypiques d'un certain nombre de genres, ce qui peut être plus rare au début de la formation d'un·e lecteur·rice. Les choix graphiques et esthétiques exigeants joints aux relations plurielles qu'entretiennent le texte, les images et le support impliquent un·e lecteur·rice implicite susceptible de prendre plaisir à être surpris·e, décontenancé·e et capable de se saisir d'une pluralité d'éléments hétérogènes. Enfin, les références intertextuelles ou intericoniques empruntées à un champ culturel large nécessitent une bibliothèque intérieure riche ou une acceptation de l'énigme (Beauvais, 2024, § 34). De telles lectures requièrent le suivi de liens subtils, le repérage et l'interprétation des interstices dans lesquels se nouent des significations complémentaires. Autant d'objectifs qui peuvent contribuer à la formation des adolescent·es aux « mécanismes » de l'interprétation.

21 Pour illustrer nos résultats en réponse à la première question de recherche, considérons un album à la lumière des différentes caractéristiques inventoriées. *Monsieur Remarquable* (2023) d'Olga Tokarczuk et Joanna Concejo s'ouvre par une série de clichés qui plongent la·e lecteur·rice dans l'intimité d'un personnage nommé Monsieur Remarquable, en lui donnant l'impression de feuilleter les pages de son album de photos d'enfance, mais sans lui indiquer ce qu'elle ou il doit en faire. Monsieur Remarquable apparait pour la première fois sous ses traits adultes dans une illustration qui semble être un selfie (cadrage, gros plan, etc.). La déstabilisation du/de la lecteur·rice est d'autant plus forte que ces pages précèdent la page de titre : relèvent-elles ainsi d'un hors-texte ? Vient ensuite une nouvelle série d'images (toujours du crayonné noir et blanc ou en couleurs) qui composent les pages comme des cartes postales et proposent une alternance de lieux, de moments (sans doute découverts, vécus par le protagoniste) et de photographies de Monsieur Remarquable en train de regarder son reflet dans un miroir ou de contempler des photos de lui – affichées, exposées ou consultées sur un téléphone portable… Le texte apparait ensuite et vient éclairer rétrospectivement le sens des illustrations qui précédent : la passion pour les selfies dans les endroits les plus remarquables sur terre, la diffusion à large échelle de ces portraits sur internet, etc. Puis le texte pose enfin l'élément perturbateur, moteur de l'intrigue : plus le héros est pris en photo, plus ses traits deviennent flous et

disparaissent (disparition traduite graphiquement par leur « pixellisation »). Parallèlement, plus personne ne l'identifie ou ne s'adresse à lui par son nom. Le héros ne sort plus de chez lui et finit par conclure que la seule solution est de se procurer illégalement un nouveau visage.

22 Comme nous pouvons l'observer, cet album résistant présente plusieurs des caractéristiques identifiées lors de l'analyse de notre corpus. Tout d'abord, il met en scène l'autoreprésentation à outrance, la question des enjeux identitaires, une thématique très contemporaine susceptible de rencontrer l'intérêt des adolescent·es. Ensuite, le début de l'ouvrage brouille les pistes en termes de cadrage générique en faisant cohabiter les premiers mots de l'univers atemporel du conte (« Il était une fois ») avec l'intervention des autrices par l'usage du « nous » qui rompt l'illusion référentielle (« Voilà pourquoi nous l'appellerons ici Monsieur Remarquable ») ; la succession des illustrations a quant à elle tendance à plonger la·e lecteur·rice dans l'intimité du personnage et induit l'horizon d'attente d'un récit de vie – alors que la suite impose une nouveau basculement de l'intrigue vers la dystopie (les défauts exacerbés d'une société narcissique donnent lieu à un scénario catastrophique). Les choix graphiques et esthétiques se caractérisent par l'hybridité des techniques (noir et blanc et couleurs, crayonnés et imitation de photographies, collages, etc.), par l'absence de mise en relation des images, par le travail de leur positionnement sur la page (orientation variable, pièces qui semblent collées comme on le ferait dans un cahier ou un journal de bord, grands aplats monochromes ou texturés…) ainsi que par les jeux de pliage qui obligent la·e lecteur·rice à ouvrir les rabats et perturbent la trajectoire de lecture. Enfin, la relation texte-image questionne abondamment ce·tte dernier·ère : comme nous l'avons mentionné, l'intervention du premier fragment de texte est différée, ce qui maintient le caractère polysémique du récit ; lorsque le large pavé de texte apparait, il oblige à revoir l'interprétation des illustrations qui précèdent ; les dernières pages de l'album combinent et alternent contenus écrit et iconographique (dont certains comportent des phylactères).

23 Les éléments que nous avons tenté d'évoquer influencent l'expérience du/de la lecteur·rice. Celle ou celui de *Monsieur Remarquable* est ainsi confronté·e à un thème qui convoque familiarité et décentrement, autour d'un phénomène marquant ; est amené·e à fabriquer son itinéraire de lecture – dans un territoire ludique, non balisé – à partir d'éléments composites, dont le statut est peu identifiable à priori et à postériori ; est confronté·e à un phénomène d'« hypericonicité » (Prince, 2021 [2010]) dans la mesure où l'image est un point surdéterminant du récit (une partie de ce dernier se raconte sans le texte) et doit procéder à des mises en relation d'éléments iconiques hétérogènes et textuels, ce qui court-circuite la tendance à la passivité chez les jeunes « consommateurs d'images » (Van der Linden, 2006).

Quelle relation les enseignant·es du secondaire entretiennent-elles et ils aux iconotextes comme textes potentiels pour la classe ?

24 Notre deuxième question de recherche porte sur la façon dont les enseignant·es du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles se positionnent par rapport à l'insertion de l'album dans le corpus des lectures scolaires. Documenter cette réception laisse en effet entrevoir quelques pistes pour leur formation initiale et continue : dimensions à

aborder, gestes interprétatifs à mettre en place, etc. Les 17 enseignant·es que nous avons rencontré·es à l'occasion des « *focus groups* » se disent intéressé·es par l'album dans la perspective d'un enrichissement ou d'un renouvellement de leurs corpus de lecture. Toutefois, 13 d'entre elles et eux déclarent ne jamais en avoir exploité dans leurs classes du secondaire. Parmi les titres proposés et disposés sur les tables, seuls deux d'entre eux, moins récents, leur sont connus.

4.1. Les critères de choix mobilisés par les enseignant·es

25 Invité·es à faire le choix, parmi les livres exposés, d'un album qu'elles et ils pourraient exploiter dans leurs classes, les enseignant·es justifient leur proposition par un ensemble de critères qui tiennent tant aux préférences personnelles (intérêt pour le graphisme ou pour la référence à un artiste apprécié) qu'au public-cible (le thème et la lisibilité des œuvres sont ceux les plus convoqués). Plus précisément, du côté du thème, elles et ils plébiscitent les sujets forts, actuels et qui interpellent (l'emprisonnement d'un parent, l'autoreprésentation, l'effet papillon, l'interculturalité, la construction de l'identité, etc.).

> Ce qui est intéressant dans cet album c'est qu'il utilise les codes du conte de fées, du merveilleux pour aborder l'après du viol ou de l'inceste, du côté de la résilience et du pardon. (Damien à propos de l'album *Cœur de bois*, Meunier & Lejonc, 2017 [2016])

26 Les genres les plus sélectionnés relèvent du conte revisité ou d'albums qui jouent sur le mélange des genres. Les images et leur traitement interviennent aussi dans les choix des enseignant·es : rôle dans l'interprétation (inférence et interprétation subjective) ; traitement graphique qui intrigue ; traitement des couleurs ; esthétique qui suscite des liens avec d'autres textes ou univers ; recours à des codes ou symboles, etc.

> Les illustrations et le texte sont tous les deux exigeants, je trouve. Les élèves entrent complètement dans le jeu. (Clémence, à propos d'une séquence qu'elle a déjà proposée sur *L'Indien de la tour Eiffel*, Bernard & Roca, 2004)

27 Du côté du texte, ce sont les narrations simples (mises en opposition avec un traitement poétique) qui sont mises en valeur ; le point de vue interne est également souligné comme un facteur qui favorise l'engagement ou l'entrée dans l'univers du récit (Claire explique que « plusieurs éléments permettent d'accrocher le lecteur, notamment la narration interne. Les élèves entrent plus facilement dans l'univers du récit ») ; la tension dramatique est avancée comme un argument favorable à l'enrôlement des jeunes lecteur·rices ; plus ponctuellement, le titre (qui apparait à Julie comme un « premier rendez-vous avec le livre ») et le résumé de 4e de couverture sont évoqués comme des points positifs pris en considération. Les jeux d'intericonicité et d'intertextualité ne sont convoqués que de façon très marginale, par deux enseignant·es qui disposent déjà d'une expérience de classe autour et à propos de l'album. L'identification de la référence au *Petit Chaperon rouge* dans *Cœur de bois* (Meunier & Lejonc, 2017 [2016]) est mise en relation par l'un d'eux avec l'intention de traiter de l'inceste et de la résilience. La connaissance des thèmes caractéristiques du travail de Hopper permet à l'autre enseignant·e de faire résonner autrement l'enquête développée dans *La Chanson perdue de Lola Pearl* (Cali & Badel, 2018). Dans les deux cas, ces repérages concernent des références culturelles assez largement partagées et proviennent d'enseignant·es qui ont déjà participé à des recherches collaboratives ou à des communautés de pratiques relatives à la didactique de la lecture et au

renouvellement des corpus. En matière de formats, les enseignant·es s'orientent plus volontiers vers des albums de petite dimension qui préservent une relative aisance de manipulation et vers des œuvres qui bousculent peu les habitudes de lecture. Enfin, la possibilité d'un investissement psychoaffectif des élèves (place des émotions, valeurs incarnées par les personnages, etc.) et d'une médiation (par la voix de l'enseignant·e qui oralise le texte en classe) semble intervenir dans leurs choix de textes.

4.2. Les modalités d'exploitation didactique de l'album envisagées

28 Interrogé·es sur le travail que doit mener la·e lecteur·rice adolescent·e qui découvre les albums et sur les notions à convoquer pour les étudier, les enseignant·es évoquent des activités et dispositifs didactiques qu'elles et ils pourraient proposer, probablement en référence à leurs pratiques ordinaires.

29 Plusieurs d'entre elles et eux envisagent l'album comme l'illustration de l'un ou l'autre procédé littéraire. Une enseignante pense, par exemple, mettre en évidence les répétitions poétiques présentes dans le texte de *Surf, surf, surf* (Moisset & Viallard, 2024) et les variations typographiques qui produisent des effets de musicalité ; elle en conclut que ces traits invitent à proposer un travail de lecture à voix haute en classe. Une autre enseignante souhaite sensibiliser les élèves à la façon dont D. Cali et R. Badel ont intégré les peintures de Hopper pour construire l'intrigue de *La Chanson perdue de Lola Pearl* (2018).

30 D'autres enseignant·es recourent à l'album comme prétexte à la mise en place d'apprentissages plus éloignés de la compréhension ou de l'interprétation d'un texte littéraire. *La Punaise* (Dedieu & Marais, 2012) qui met en scène l'effet papillon devient ainsi l'occasion d'effectuer une recherche documentaire à propos d'un évènement historique qui aurait eu des conséquences sur la ou les périodes ultérieures. *La Chanson perdue de Lola Pearl* (Cali & Badel, 2018) se prête aisément à une forme de transposition de la démarche d'écriture à partir des tableaux d'un autre artiste.

31 Enfin, plusieurs enseignant·es considèrent l'album comme un objet à comprendre et à interpréter. Elles et ils projettent notamment une lecture accompagnée avec émission d'hypothèses sur les 1re et 4e de couverture, résumé progressif des informations sélectionnées, inférences et liens texte-image. D'autres prévoient un retour sur le genre ou sur l'intertextualité. Le soutien à la compréhension se manifeste, par exemple, par l'amplification (ajout et illustration d'une raison de ne pas lire dans *L'Art de ne pas lire,* Sartori, 2024) ou la théâtralisation (création de dialogues entre les personnages de *Tous les bateaux ne prennent pas la mer* à partir des lettres qu'ils s'échangent et des illustrations sans texte ; Zullo & Albertine, 2024).

32 Le partage de ces premières réflexions et réactions des enseignant·es met en évidence un basculement rapide d'une focalisation sur le travail ou l'expérience du/de la lecteur·rice adolescent·e vers une focalisation sur le travail de planification de l'enseignant·e. La lecture de ces derniers apparait en effet comme une lecture adressée fortement marquée par la prégnance des objets d'enseignement habituels : ils transfèrent à l'album des savoirs, des démarches et des compétences diverses habituellement convoqués à propos de textes littéraires (repérage du thème, des caractéristiques du genre, de procédés littéraires…). Les propositions didactiques avancées prennent peu en compte les modes de lecture de l'image et de la double page, le rythme propre à l'album et la compréhension des rapports pluriels des codes

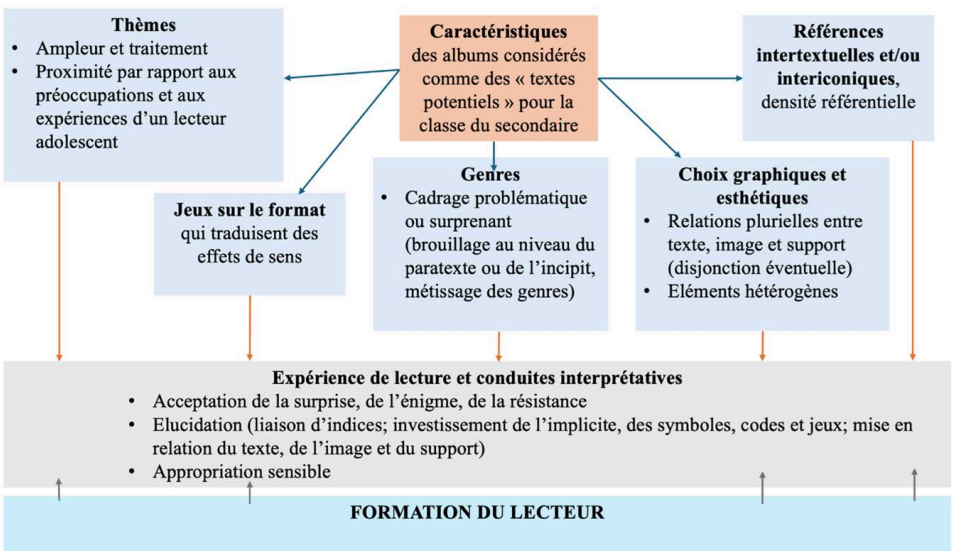
iconique et textuel. Sans doute des connaissances à ce propos restent-elles à installer (Deleuze, 2023).

En guise de conclusion

33 La spécificité iconotextuelle de l'album contemporain à destination des adolescent·es, l'exigence littératique qui lui est consubstantielle ainsi que sa brièveté peuvent constituer des leviers pertinents sur le plan didactique, s'agissant du développement, chez les lecteur·rices adolescent·es, de compétences interprétatives essentielles pour la trajectoire scolaire, personnelle et professionnelle. L'album pourrait ainsi se présenter comme un « corpus de transition » vers des ouvrages plus longs ou les textes plus exigeants souvent proposés dans les dernières années du secondaire. Mais il apparait également, comme nous avons tenté de le montrer, tel un laboratoire intéressant en lui-même pour l'exercice et l'amélioration des capacités de lecture iconotextuelle, fondamentales dans une société pétrie d'images et de messages mixtes de toutes sortes. Décrire ces capacités suppose une analyse approfondie des caractéristiques des objets à lire et des conduites de lecture à mobiliser.

34 C'est à cet objectif que nous nous sommes modestement consacrées dans le cadre de la présente contribution, par l'entremise d'une double approche méthodologique : l'analyse d'un corpus constitué d'une vingtaine d'albums contemporains pour lecteur·rices « plus âgé·es » et l'étude de leur réception initiale par les enseignant·es, en référence à leurs pratiques ordinaires. Comme le montre la figure ci-dessous, le premier volet de notre étude nous a permis d'identifier quelques caractéristiques susceptibles de baliser la sélection d'albums pour la formation des adolescent·es à la lecture littéraire.

Fig. 1. Caractéristiques des albums, supports de lecture littéraire au secondaire. Source : Séverine De Croix et Dominique Ledur.



35 Étudier la première lecture professionnelle de l'enseignant·e comme nous avons tenté de le faire dans le deuxième volet de cette recherche permet par ailleurs de saisir un texte de lecteur·rice hybride, à la fois « texte du lecteur personnel » de l'enseignant·e et « texte didactique » (Waszak, Genre & Similowski, 2024, p. 220) qui sera *projeté* en classe

et qui dépend de la façon dont l'enseignant·e a lu l'album, mais également de « la conception qu'il a de l'enseignement de la littérature » (*ibid.*). Cette approche nous semble susceptible de soutenir d'abord l'identification du potentiel de l'album dans les classes du secondaire puis des objets d'enseignement à intégrer dans les planifications didactiques et/ou dans la formation des enseignant·es, de manière à aider ces dernier·ères à le considérer comme un objet à lire, à interpréter et à discuter ainsi qu'à accompagner l'activité lectorale des adolescent·es.

36 À l'occasion de travaux ultérieurs, il pourrait se révéler utile de vérifier les caractéristiques de l'album pour lecteur·rices « au-delà de l'enfance » sur un corpus plus large et d'analyser sa réception par les adolescent·es dans un cadre scolaire. En outre, une étude de l'activité effective de l'enseignant·e et des interactions de classe permettrait d'identifier les « effets » induits par son introduction dans les corpus littéraires de l'enseignement secondaire (réception, évolution des compétences interprétatives, dispositifs didactiques, gestes professionnels, etc.). Enfin, il semble important de soutenir la lecture professionnelle et le travail de planification didactique des enseignant·es par des propositions relatives aux modes de lecture de l'album au niveau de la formation initiale et continue.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUVAIS, C. (2024). « Pour référence future : repenser l'intertextualité grâce à l'album pour enfants ». *Fabula-LhT. Littérature, histoire, théorie* 32. En ligne : https://doi.org/10.58282/lht.4452.

BONNÉRY, S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.

BOULAIRE, C. (2012). « Les deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : tentatives théoriques ». In : Alary, V. & Chabrol-Gagne, N. (dirs). *L'Album. Le Parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal, p. 21-28.

CENTI, V. *et al.* (2022). *Comprendre la littérature de jeunesse*. Paris : L'École des Loisirs.

CINTORI, A. *et al.* (2018). *D'un(e) prof... à l'autre*. En ligne : https://dupala.be/.

CONNAN-PINTADO, C. & BÉHOTÉGUY, G. (dirs) (2020). *Littérature de jeunesse au présent (2). Genres graphiques en question(s).* Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

DARDAILLON, S. (2013). *Lire et relire Béatrice Poncelet. Une entrée en littérature*. Grenoble : UGA Éd.

DE CROIX, S. & LEDUR, D. (2019). « Lire un album au début de l'enseignement secondaire. Étudier les conduites interprétatives des adolescents à la lumière des gestes professionnels posés par les enseignants ». *Repères. Recherches en didactique du français* 59, p. 191-208. En ligne : https://doi.org/10.4000/reperes.2116.

DE CROIX, S. & LEDUR, D. (à paraitre). « Comment évolue l'interprétation des adolescent·es à l'issue d'un dispositif didactique de relecture d'un album résistant construit à partir de leurs difficultés initiales ? » *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique* 66.

DE CROIX, S. & RONVEAUX, C. (2020). « Discipliner graduellement les élèves à la lecture par l'album de jeunesse ». *Repères. Recherches en didactique du français* 62, p. 113-133. En ligne : https://doi.org/10.4000/reperes.3184.

DEDIEU, T. & MARAIS, F. (2012). *La Punaise.* Paris : Éd. Sarbacane.

DELBRASSINE, D. & AUDIN, C. (2022). « L'album dans les classes de français du secondaire. Éditorial ». *Les dossiers de l'ABPF* 2. En ligne : https://www.abpf.be/publicfiles/ressourcesfichiers/LES-DOSSIERS-DE-L-ABPF-N-2-26_08_2022-le%CC%81ge%CC%81r.pdf.

DELEUZE, G. (2023). *Former les enseignants à la lecture littéraire de l'album*. Liège : Presses universitaires de Liège.

FERN, E. F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. Los Angeles : Sage Publications.

FIÈVRE, F. (2012). « L'œuvre de Walter Crane, Kate Greenaway et Randolph Caldecott, une piste pour une définition de l'album ». *Strenæ. Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance* 3. En ligne : https://doi.org/10.4000/strenae.583.

FIÈVRE, F. (2024). « Naissances de l'album au XIX^e^ siècle. Du genre éditorial à l'art iconotextuel, perspectives théorique et historique ». *Fabula-LhT. Littérature, histoire, théorie* 32. En ligne : https://doi.org/10.58282/lht.4349.

FRADET-HANNOYER, M. (2019). *Manières de lire, façons d'enseigner : dispositions à lire et à faire lire des textes littéraires chez les professeurs des écoles débutants*. Thèse en sciences de l'éducation : Université de Cergy-Pontoise.

LE MANCHEC, C. (2005). « De l'album au roman : un parcours de lecture difficile ». In : Brillant-Annequin, A. & Massol, J.-F. (dirs). *Le Pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : Scéren-CRDP de Grenoble, p. 147-155.

LETOURNEUX, M. (2009). « Littérature de jeunesse et culture médiatique ». In : Prince, N. (dir.), *La Littérature jeunesse en question(s)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 185-219.

MASSOL, J.-F. (2007). « Genres, séries, médiums. À propos des albums de BD et pour enfants d'Yvan Pommaux ». In : Gondrand, H. & Massol, J.-F. (dirs). *Textes et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*. Grenoble : Scéren-CRDP de Grenoble, p. 27-44.

NIÈRES-CHEVREL, I. (2003). « Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants ». *La Revue des livres pour enfants* 214, p. 69-81.

NIÈRES-CHEVREL, I. (2012). « L'album, le mot, la chose ». In : Alary, V. & Chabrol-Gagne, N. (dirs). *L'Album. Le Parti-pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.

NIKOLAJEVA, M. & SCOTT, C. (2006) [2000]. *How Picturebooks Work*. London/New York : Routledge.

PERRIN-DOUCEY, A. (2020). « Album ». In : Brillant Rannou, N. *et al.* (dirs). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : H. Champion, p. 121-123.

PERROT, J. (2008) [1983]. « L'album, nouveau genre littéraire ? ». *Le Français aujourd'hui* Hors-série, p. 203-210.

PRINCE, N. (2021) [2010]. *La Littérature de jeunesse.* Malakoff : A. Colin.

QUET, F. (2024). « L'album pour enfants entre culture contemporaine et légitimation savante : une mémoire scolaire et didactique ». *Fabula-LhT. Littérature, histoire, théorie* 32. En ligne : https://doi.org/10.58282/lht.4381.

TAUVERON, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 19, p. 9-38. En ligne : https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289.

TURGEON, É., TREMBLAY, O. & DE CROIX, S. (2019). « La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album de jeunesse : quelle progression ? ». *Repères. Recherches en didactique du français* 59, p. 7-22. En ligne : https://doi.org/10.4000/reperes.1946.

VAN DER LINDEN, S. (2006). « Une création en prise avec son époque ». *Lecture Jeune* 119, p. 8-13.

VAN DER LINDEN, S. (2007) [2006]. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble.

VAN DER LINDEN, S. (2013). *Album[s].* Arles : Éd. Actes Sud.

WASZAK, C., GENRE, S. & SIMILOWSKI, K. (2024). « Du sujet lecteur au dispositif didactique : quelles transactions pour l'enseignant ? ». In : Shawky-Milcent, B. & Claude, M.-S. (dirs). *L'Enseignant lecteur de littératures. Quel feuilletage de l'identité littéraire et professionnelle ?* Grenoble : UGA Éd., p. 209-222.

WERNER, A.-C. *et al.* (2023) [2020]. *Instants français. 5e TQ/P. Cahier d'activité*. Braine-l'Alleud : Plantyn.

Corpus

ABADÍA, X. (2023). *Tout ce que la guerre déteste.* Trad. de l'espagnol (Espagne) par L. Serres-Giardi. Voisins-le-Bretonneux : Éd. Rue du monde.

ALEMAGNA, B. (2021). *Adieu Blanche-Neige*. Paris : Éd. La Partie.

BERNARD, F. & ROCA, F. (2004). *L'Indien de la tour Eiffel.* Paris : Éd. Le Seuil.

BOURGET, L. & CONCEJO, J.(2022). *Tu es là*. Paris : Éd. Les Grandes Personnes.

CALI, D. & BADEL, R. (2018). *La Chanson perdue de Lola Pearl*. Saint-Pierre-des-Corps : Éd L'élan vert.

CALI, D. & PALMARUCCI, C. (2015). *Le Double*. Genève : Éd. Notari.

DESPLECHIN, M. & HOUDART, E. (2013). *L'Argent.* Paris : Éd. T. Magnier.

GAIMAN, N. & RIDDELL, C. (2015) [2014]. *La Belle et le Fuseau*. Trad. de l'anglais (Royaume-Uni) par V. Le Plouhinec. Paris : A. Michel.

HENNEBERT, O. (2023). *Sucrer les fraises*. Uccle : CotCotCot Éd.

INNOCENTI, R. & FRISCH, A. (2013) [2012]. *La Petite fille en rouge.* Trad. de l'anglais (États-Unis) par C. Gibert. Paris : Gallimard.

MARAIS, F. (2024). *Tomber 8 fois se relever 9*. Amboise : HongFei Cultures.

MEUNIER, H. & LEJONC, R. (2015) [2011]. *La Rue qui ne se traverse pas*. Genève : Éd. Notari.

MEUNIER, H. & LEJONC, R. (2017) [2016]. *Cœur de bois*. Genève : Éd. Notari.

MEUNIER, H. & LEJONC, R. (2022) *Le Berger et l'Assassin*. Paris : Éd. Little Urban.

MOISSET, P. & VIALLARD, Y. (2024). *Surf, surf, surf*. Paris : Éd. Courtes et Longues.

PEF & FERRIER, G. (2014) [2001]. *Une si jolie poupée*. Paris : Gallimard.

SARTORI, E. (2021). *Je connais peu de mots*. Uccle : CotCotCot Éd.

SARTORI, E. (2024). *L'Art de ne pas lire*. Uccle : CotCotCot Éd.

SCOTTO, T. & LEJONC, R. (2015). *Kodhja*. Paris : Éd. T. Magnier.

SCOTTO, T.& FARESIN, A. (2018) [2017]. *Une somme de souvenirs*. Genève : Éd. Notari.

SCRIABIN, A. & CONCEJO, J. (2020). *Sénégal*. Trad. par R. Concejo. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble.

TOKARCZUK, O. & CONCEJO, J. (2023). *Monsieur Remarquable*. Trad. du polonais par M. Carlier. Wroclaw : Éd. Format.

WATANABE, I. (2020). *Migrants*. Genève : Éd. La Joie de lire.

ZULLO, G. & ALBERTINE (2024). *Tous les bateaux ne prennent pas la mer*. Genève : Éd. La Joie de lire.

NOTES

1. *L'Art de ne pas lire* d'É. Sartori a également fait l'objet d'une publication par Objectif plumes, un organisme de diffusion et de promotions des lettres belges de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Voir en ligne : https://objectifplumes.be/doc/a-tous-les-livres-non-lus/.

2. Les deux illustrations analysées sont reproduites sur le site de l'auteur. Voir en ligne : https://fredericmarais.com/tomber-8-fois-se-relever-9/.

RÉSUMÉS

Dans cette contribution, nous poursuivons un double projet. Nous tentons, à l'aide d'un corpus constitué d'une vingtaine d'albums récents, de nous interroger, en tant que didacticiennes, à propos des conditions auxquelles pourraient répondre dans un contexte scolaire les iconotextes prioritairement destinés aux adolescent·es. Des caractéristiques spécifiques permettent-elles de parler d'album pour adolescent·es ? Conduisent-elles à réinterroger les pratiques de lecture littéraire développées à l'école ? Afin de croiser notre regard avec celui de praticien·nes, nous avons interrogé une quinzaine d'enseignant·es rencontré·es lors de *focus groups* ou « groupes de discussion » sur les spécificités des albums pour les adolescent·es et sur la pertinence de leur introduction dans les corpus scolaires. Chercheuses en didactique et enseignant.es voient-elles et ils le même potentiel et les mêmes freins ?

In this contribution, we pursue a two-part project. Using a corpus of around twenty recent picture books, we attempt, as researchers, to examine the conditions under which iconotexts primarily intended for adolescents could be used in a school context. Are there specific characteristics that allow us to talk about picture books for adolescents? Do they lead us to re-examine the literary reading practices developed in schools? In order to compare our views with those of practitioners, we interviewed around fifteen teachers during focus groups on the specific characteristics of picture books for adolescents and the relevance of introducing them into school curricula. Do researchers in education and teachers see the same potential and the same obstacles?

INDEX

Mots-clés : album pour adolescents, corpus scolaire, lecture professionnelle
Keywords : picture books for teenagers, school corpus, professional reading

AUTEURS

SÉVERINE DE CROIX

Université catholique de Louvain, Iacchos/Girsef, BE-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

DOMINIQUE LEDUR

Université catholique de Louvain, Iacchos/Girsef, BE-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique