La lecture d'album au cycle 3 : regard réflexif sur quelques choix d'une équipe de recherche pluricatégorielle et pluridisciplinaire

*Reading picture books in last year of french elementary school: reflexive look on
choices of a pluricategorical and pluridisciplinary research group*

Anne Leclaire-Halté

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6998>

DOI : 10.4000/ree.6998

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Anne Leclaire-Halté, « La lecture d'album au cycle 3 : regard réflexif sur quelques choix d'une équipe de recherche pluricatégorielle et pluridisciplinaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 22 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 22 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6998> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6998>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La lecture d'album au cycle 3 : regard réflexif sur quelques choix d'une équipe de recherche pluricatégorielle et pluridisciplinaire

Anne Leclaire-Halté¹

Résumé

Cet article adopte un point de vue réflexif sur une pratique de recherche en didactique du français. Il vise à apporter un éclairage sur les choix effectués par une équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire dans l'élaboration d'une séquence de classe destinée à la formation des enseignants. Cette séquence de classe, qui fait suite à des observations conduites lors d'une phase descriptive de recherche sur les pratiques ordinaires de lecture d'album en cycle 3, repose sur des choix prenant en compte la richesse des savoirs et des expériences des différents membres du groupe de recherche. Comme la lecture de l'album support de la séquence induit la question du traitement des valeurs à l'école, ce dernier point est également abordé.

S'il y a beaucoup d'études sur l'activité enseignante, il en existe peu sur l'activité de recherche, en particulier sur les motivations, explicites ou implicites, des choix d'une équipe de recherche. C'est pourquoi nous tentons ici une analyse réflexive dont l'objectif est de montrer en quoi la diversité des acteurs, au sein d'une équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire, infléchit certains choix faits par cette équipe. Celle-ci comprend une enseignante de maternelle, une professeure agrégée de lettres (PRAG) en Institut Universitaire de Formation des Maîtres - IUFM (par ailleurs doctorante en sciences de l'éducation), une conseillère pédagogique et trois enseignants-chercheurs de l'IUFM (deux didacticiennes du français et une psychologue).

La recherche est une activité qui, comme toute activité, mêle dimension productive et dimension constructive. Arriver à un résultat de recherche constitue la dimension productive de l'activité. Mais cette activité est étayée par une analyse réflexive et rétrospective de l'action constituant, avec le désenclavement de la tâche singulière et l'universalisation à partir du singulier, sa dimension constructive, engendrant du développement chez les sujets réunis dans l'équipe de recherche (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Cette dimension constructive peut intervenir à deux niveaux : par rapport à l'objet de la recherche lui-même, mais aussi par rapport à la dimension méthodologique de la recherche. Comme le soulignent Goyette et Lessard-Hébert (1987) (cités par Kervyn, 2011), « *il est important que le chercheur impliqué soit aussi conscient des motifs, des valeurs, de l'idéologie, des croyances avec lesquelles il s'engage en recherche, et qu'il les expose pour éclairer la démarche et les résultats* ». Ce recul réflexif² par rapport aux choix effectués au sein d'une équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle ne peut être que formateur pour les membres de l'équipe de recherche et de toute autre équipe du même type.

Avant de passer à l'analyse qui vise cet objectif constructif, nous voudrions faire deux remarques préliminaires. Premièrement, la notion d'équipe pluricatégorielle a parfois été critiquée, sous le prétexte que ceux qui théorisent, qui formalisent, sont finalement les enseignants-chercheurs du groupe, et que, par là même, tous les membres de l'équipe ne participent pas au même titre à la recherche. Mais en même temps, c'est la sensibilité théorique et expérimentale de chacun qui influence nos façons de comprendre le monde. Ce que Mukamemura, Lacourse et Couturier (2006) nomment l'intercompréhension est favorisé par le travail en équipes de recherche

¹ Professeure d'université, Centre de REcherches sur les Médiations (CREM), Université de Lorraine.

² Pour Di Filippo, François & Michel (2012), « la démarche réflexive ne doit pas être simplement adoptée, mais aussi prônée et affichée pour une plus grande clarté dans les productions scientifiques », position à laquelle nous adhérons.

pluricatégorielle : « *Cette démarche, lorsque privilégiée au plan méthodologique, suppose des allers et retours entre diverses prises de conscience et vérifications sur le terrain et à travers l'intercompréhension des individus dans les échanges.* » Cette intercompréhension est propice à l'articulation entre action et savoir (Kervyn, 2011) et elle est une source d'enrichissement pour la recherche en didactique.

Deuxièmement, les prises de décision, les choix méthodologiques ont été le fruit d'un accord au sein de cette équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire ; il est difficile de juger de l'influence de telle ou telle voix dans ces choix. À partir du moment où un consensus s'est établi dans l'équipe, on la considèrera comme un acteur collectif.

Dans cet article, nous tenterons d'élucider les choix effectués lors de l'élaboration d'une séquence de lecture d'album en cycle 3 destinée à être utilisée en formation d'enseignants. Nous reviendrons d'abord sur le choix d'un album parmi ceux dont la lecture en classe a été observée : *Vu à la télé* de Claudine Desmarteau, paru aux éditions du Seuil en 2003. Pour résumer très brièvement cet ouvrage, il met en scène une famille d'ogres contemporaine, pour qui la chair fraîche est remplacée par les chanteurs des émissions de télé-réalité du type *Nouvelle Star*. Tous les membres de cette famille d'ogres (un jeune garçon, une fille et leurs parents) « avalent » (Nathalie Heinich, 2011, parle bien de consommation de la célébrité) les émissions de variétés. Un jour, les deux enfants de la famille gagnent un concours de chant et deviennent des vedettes du petit écran, mais ce vedettariat sera très éphémère. Le texte de l'album est linguistiquement autonome, pouvant être lu sans les images (Grossmann, 1996), mais il entre en forte interaction avec les images, qui contribuent beaucoup à renforcer sa dimension humoristique et satirique.

Nous traiterons ensuite de quelques motivations des choix de l'équipe de recherche dans l'élaboration de la séquence elle-même, qui s'est donné comme objectif le positionnement des élèves par rapport aux valeurs véhiculées par l'album³.

Nous visons ainsi un double objectif (le premier en mode majeur et le second en mode mineur) : montrer par un exemple concret l'intérêt du travail en équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire, et puis aussi mettre en avant quelques questions liées au traitement des valeurs à l'école.

1. Le contexte des choix de l'album et de la séquence

Le choix de l'album, comme celui des objectifs des séances de la séquence, s'inscrit dans un contexte de recherche précis. Après avoir observé des pratiques de lecture d'albums ordinaires (Leclaire-Halté & al., 2009), le groupe s'est donné pour objectif la production d'un document filmique destiné à la formation et consistant en un exemple de traitement d'album en classe de cycle 3. De la recherche descriptive, il est passé à ce qu'on pourrait appeler une recherche innovation, ou une recherche développement (Demailly & Zay, 1997), en une démarche semblable à celle que Martine Wirthner (2011) décrit à propos de l'enseignement du résumé écrit de texte informatif dans le secondaire⁴. La recherche s'est alors donné comme finalité d'améliorer les processus d'acquisition d'un savoir et/ou d'un savoir-faire et comme objet de recherche des contenus d'enseignement et d'apprentissage, en même temps que des gestes professionnels. En effet, comme le note Halté (2002), il est difficile pour le chercheur en didactique de se tenir à l'écart du terrain et des pratiques d'enseignement, dans la mesure où ces dernières sont à la fois moyens (terrain d'observation, d'expérimentation et d'innovation),

³ Précisons tout de suite que la séquence élaborée a été expérimentée en classe mais n'a pas donné les résultats escomptés, pour des raisons multiples, dont celle du choix de l'album, finalement estimé trop difficile d'accès en cycle 3 par l'équipe. Ce qui nous importe, dans cet article, est le regard métaréflexif sur certaines dimensions du travail d'une équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire ainsi que, dans une moindre mesure, sur la question de la place des valeurs à l'école.

⁴ Notre recherche présente le même passage de la description à l'innovation que celui dont M. Wirthner rend compte, et la même dimension monographique : en effet, c'est à partir de l'observation de la pratique d'une enseignante présentant à sa classe un album précis qu'une séquence a été conçue sur le même album et proposée à un autre enseignant, qui l'a mise en œuvre.

objet et points d'arrivée de la didactique, dont l'objectif est de mieux comprendre l'enseignement/apprentissage.

La pluricatégorialité de l'équipe prend ici tout son sens. Sensevy (2010) défend la mise en place d'équipes de recherche pluricatégorielles en définissant le geste d'enseignement comme « *une manière de faire grâce à laquelle celui qui a élaboré un rapport construit et de première main au savoir va assurer la communication de ce savoir, en général au sein d'un dispositif didactique* ». La pluralité des compétences est ici à l'oeuvre, et s'exerce et dans le premier choix, celui de l'album, et dans ceux effectués lors de l'élaboration de la séquence.

Les motivations de ces choix sont multiples : les unes touchent au support lui-même, les autres à la situation mise en place par l'enseignante dans la séance consacrée à ce support, séance qui a été observée, et a fait l'objet d'analyses dans la phase descriptive de la recherche (voir Leclaire-Halté, 2010a et b ; Leclaire-Halté, Rispail & Crocé Spinelli, 2012).

2. Un choix de l'album lié à une lecture plurielle

La pluricatégorialité et la pluridisciplinarité caractéristiques de l'équipe de recherche font que trois types de lecture, au final, s'actualisent en se mêlant : une lecture subjective, une lecture experte, et enfin une lecture que j'appellerai didactique.

■ Une lecture subjective

L'album a plu aux différents membres du groupe, alors que d'autres titres n'ont pas suscité d'enthousiasme particulier (comme *Chez elle ou chez elle* de Béatrice Poncelet ou *Mina je t'aime* de Patricia Joiret et Xavier Bruyère), ou ont occasionné ce qui s'apparente à un rejet (comme *La rédaction* d'Antonio Skarmeta, jugé trop austère par certains membres de l'équipe). Les raisons du succès de *Vu à la télé* auprès du groupe de recherche tiennent à son originalité dans le champ éditorial de la littérature de jeunesse, où la satire est peu de mise, originalité tant du dessin, caricatural, que de la thématique traitée de façon drôle et même caustique.

Cette dimension subjective n'est pas à négliger dans un retour réflexif sur la recherche, elle a joué un rôle dans le choix effectué. Les membres de l'équipe sont des sujets lecteurs (dont certains n'ont d'ailleurs ni une formation littéraire ni une formation linguistique, ce qui leur permet sans doute d'avoir une lecture plus spontanée de l'ouvrage). S'ils portent un jugement négatif sur les personnages qui se laissent fasciner par la télé réalité, ainsi que sur les animateurs de ce type d'émissions, cette distance idéologique traduit la subjectivité de la lecture. Comme l'écrit Langlade, « *c'est dans cette même distance interne à la lecture que s'inscrit le jugement moral que porte le lecteur sur l'action des personnages : la distance n'est en fait ici que le révélateur de l'implication. Le discours du lecteur inscrit dans une théorie ou une morale les réactions subjectives qu'il a éprouvées au cours de la lecture : fascination, rejet, trouble, séduction, hostilité, désir, etc.* » (2004, p.89).

Toutefois, cette subjectivité s'inscrit dans une culture commune : celle liée à la familiarité avec la littérature de jeunesse. En effet, les membres de l'équipe, soit en tant que formateurs d'enseignants du primaire, soit en tant qu'enseignants du primaire, soit en tant que parents, connaissent cette production éditoriale, et c'est avec cette connaissance qu'ils portent un intérêt particulier à *Vu à la télé*. D'autres adultes, extérieurs à l'équipe de recherche, connaissant peu le champ de la littérature de jeunesse, en ayant peut-être une vision édulcorée, n'ont pas apprécié l'album.

■ Une lecture experte

Dans le souci d'une théorisation des différentes instances lectrices, certains auteurs (Picard, 1986 ; Jouve, 1993) ont distingué l'instance du *lectant*. Jouve (1993, p.35-36) la définit ainsi, en précisant les propos de Picard : « Le "*lectant*", on l'a vu, garde toujours à l'esprit que le texte est d'abord une construction. Toute construction supposant un architecte, le "*lectant*" a donc pour horizon une image de l'auteur qui le guide dans sa relation au texte. L'auteur peut être perçu de deux façons : il est aussi bien l'instance narrative qui préside à la construction de l'œuvre que l'instance intellectuelle qui, par le canal du texte, s'efforce de transmettre un "message". Le *lectant* peut ainsi être dédoublé en un "*lectant jouant*" (qui s'essaye à deviner la stratégie narrative du texte) et un *lectant "interprétant"* (qui vise à déchiffrer le sens global de l'œuvre). »

Nous définissons ici la lecture experte comme étant celle du *lectant*, et cette lecture de *Vu à la télé*, même si elle n'a pas été opérée en simultanéité avec les autres lectures par tous les membres du groupe, a fait consensus. Elle est centrée sur les dispositifs textuels et iconiques qui assurent l'orientation axiologique de ce dernier, pour deux raisons principales : les travaux précédents de certains membres de l'équipe, qui se sont intéressés à la sémiotique des valeurs dans les œuvres pour la jeunesse, et le traitement de l'album dans la séance de classe filmée, qui met l'accent sur le message de cet album.

Quelle est cette lecture ? *Vu à la télé* est une œuvre satirique⁵ qui prend comme cible les émissions de télé-réalité et l'attitude d'adhésion à leurs valeurs de certains de leurs spectateurs. Le récit est axiologiquement orienté de manière à dévaloriser la consommation au premier degré des émissions de télévision du type *Nouvelle star* et l'attirance pour un monde télévisuel clinquant. Un système de valeurs est ainsi attaqué, le culte de l'apparence, le « star system », la télé-réalité (sans qu'un autre système de valeurs soit explicitement proposé par ailleurs).

L'auteur-illustrateur satiriste recourt à la richesse des effets que permet le système sémiotique de l'album : au niveau textuel, il articule parodie et ironie à de nombreux jeux de langage et, au niveau iconique, il fait de l'image aux traits caricaturaux un véritable lieu d'accès à la signification en interaction avec le texte.

Vu à la télé peut en effet d'abord être considéré comme une parodie de conte, dont les personnages principaux sont des ogres. Cette parodie est marquée d'abord par un changement d'espace-temps : les ogres évoluent dans un monde contemporain, comme l'indiquent le texte (il s'agit d'ogres « du nouveau millénaire »), et l'image (les personnages habitent dans un château équipé d'une parabole, ils sont abonnés à Téléstar, portent des vêtements de marque, etc.). Un certain nombre de ces éléments parodiques ne sont portés d'ailleurs que par l'image. L'objet de la quête des ogres est tout aussi contemporain : participer à une émission de télé-réalité pour la gagner. Ainsi, l'univers de valeurs mis en place dans cet album n'est pas celui des contes traditionnels, de par cet objet de quête, et sur ce point la transdiégétisation et la transvalorisation (Genette, 1972) s'associent dans la parodie, qui permet aussi de développer une métaphore lexicalisée sur le thème de la dévoration : ces ogres d'aujourd'hui ne consomment plus de la chair humaine, mais de la chair virtuelle, celle des présentateurs et des participants aux émissions télévisuelles de variétés. Le jeu du rapport texte/image renforce cette dimension, dans la mesure où l'image, parfois, réactive le sens propre des expressions métaphoriques du texte. Ainsi le lecteur voit-il, sur une image, l'estomac d'un ogre contenant une chanteuse et un présentateur de télévision. De façon plus générale, d'ailleurs, pour l'auteur, tout n'est-il pas objet de consommation alimentaire (quel que soit le sens que l'on donne à cet adjectif) à la télévision, comme en témoigne une allusion du texte et de l'image à une publicité présentant un couple en train de savourer du jambon ?

⁵ Nous définissons la satire comme une association de comique et d'esprit critique, qui s'exerce en fonction d'une norme axiologique et qui présente une finalité pragmatique, dans la mesure où elle vise un changement de jugement chez son destinataire. Elle vise toujours un objet, qu'elle constitue en cible, et le principe de la stratégie satirique est la dégradation : la cible fait l'objet d'un traitement rhétorique qui doit la rabaisser, la déconsidérer dans l'esprit du destinataire. Et l'arme qui sert à dégrader la cible et à conquérir le destinataire, c'est le comique : le rire que suscite la satire a une double visée, déprécier la cible et nouer une relation de complicité entre le satiriste et son destinataire (Duval & Martinez, 2000 ; Duval, 2009).

La transstylisation (Genette, 1982) intervient aussi dans la parodie. Le texte commence bien par le « il était une fois » traditionnel, mais, par la suite, un certain nombre de termes sont éloignés du lexique des contes traditionnels : par exemple les ogres sont appelés « sacs à viande », ils sont dits « un poil » plus modernes que leurs confrères moyenâgeux. L'image n'a rien non plus de l'illustration traditionnelle des contes : les personnages revêtent tous, par exemple, une dimension caricaturale dans la façon dont ils sont dessinés : traits stylisés, bouche et dents disproportionnés par rapport au reste du corps...

La parodie est donc un moyen de détourner le genre du conte et de dénoncer les valeurs des ogres. Le traitement du programme narratif de ces derniers renforce cette dénonciation. Les valeurs des ogres sont inscrites dans l'objet qu'ils visent (Greimas & Courtes, 1993), la célébrité télévisuelle, objet finalement atteint. Ce programme narratif se traduit par une réussite. Mais cette dernière est dévalorisée de trois manières :

- les ogres sont affectés de traits négatifs tout au long du récit par le narrateur-illustrateur (et par le texte et par l'image) ;
- les objets de leur quête sont également dévalorisés (l'image offre une vision très caricaturale des acteurs télévisuels, les couleurs auxquelles l'illustrateur a recours peuvent être associées par le lecteur – supposé critique de cet univers – à un monde clinquant et artificiel⁶) ;
- la structure circulaire du récit inscrite dans l'image laisse à penser que les dévoreurs, devenus vedettes, seront dévorés et qu'ils laisseront place à de nouvelles vedettes qui seront elles-mêmes dévorées, etc. La réussite est donc éphémère, marquée par l'instabilité.

Enfin, le marquage évaluatif du narrateur montre sa distanciation par rapport aux valeurs des ogres. Outre le fait qu'il évalue négativement les personnages tout au long du récit, il a recours à l'ironie. Comme le souligne Hamon (1996), l'ironie n'est pas purement informative (dire A pour non A), mais évaluative. Cette ironie, surtout présente en fin d'album, repose sur la polyphonie. En voici deux exemples :

*« Fiston et fillette interprètent en duo une **sublime** chanson d'amour, avec plein de trémolos dans leurs voix d'ogres. **Ah, c'est qu'ils ont du coffre, ces deux-là !** »*

*« Enfin, le verdict tombe. Incroyable, nos deux chéris ont gagné, ils sont lauréats ! L'animateur **vachement sympa** passe le micro à maman ogre qui baigne dans les larmes de joie. **Quel instant émouvant ! C'est fantastique.** Dorénavant, ils sont riches, célèbres et ils passeront à la télé tous les jours. »*

Les expressions (soulignées par nous) sont à mettre au compte d'un énonciateur qui n'est pas le narrateur, qui ne les prend pas en charge, d'où l'effet d'ironie. Le lecteur averti sait que le narrateur ne les prend pas en charge parce qu'elles sont contraires à ses valeurs. Il perçoit des emprunts à un interdiscours qui correspond à la doxa du téléspectateur moyen, dénoncée par le narrateur.

L'image aussi participe du marquage évaluatif en multipliant le jeu des voix. Y apparaissent en effet deux personnages qui ne relèvent pas de la diégèse du récit écrit : un chat et un rat. Témoins des actions des ogres et des personnages télévisuels, ils ponctuent ces dernières d'évaluations. Le rat dit par exemple à un chanteur vu sur un écran : « *La ferme vieux dindon !* ». Le chat traite de « bande de débiles » la famille enthousiasmée par l'idée d'un passage dans une émission. Ces personnages porte-paroles du narrateur inscrivent ainsi une distanciation dans l'image même, par rapport aux personnages.

⁶ L'univers des ogres, pour la texture, se caractérise par des hachures, des traits, et s'oppose ainsi aux à plat lisses de l'univers de la télévision qui prend de plus en plus de place au fil de l'album. De même, autant le monde des ogres se caractérise par une dominante de gris, autant celui de la télévision se caractérise par des couleurs très vives, le jaune, le rose fluo en particulier. Ces couleurs vives, qui apparaissent dès le début dans l'univers des ogres, chaque fois qu'il est question de la présence de la télévision dans cet univers, s'imposent de plus en plus au fil de l'histoire. Pour l'illustrateur, ni les couleurs sombres du monde des ogres ni les couleurs criardes du monde télévisuel ne sont valorisantes (l'univers télévisuel étant axiologisé négativement tant par le texte que par le trait caricatural affecté aux personnages).

Traitement du genre et du programme narratif des personnages, marquage évaluatif du narrateur-illustrateur, tout concourt donc à la satire du monde télévisuel tel qu'il apparaît dans les émissions de télé-réalité.

On voit que cette lecture de l'album repose sur des savoirs savants issus d'une sélection de théories à dominante sémiotique et linguistique : sémiotique narrative en lien avec la question des valeurs (Genette, Hamon, Greimas, Suleiman), les travaux sur l'image et l'album (Joly, Van der Linden), les théories de l'énonciation (Rabatel), les travaux sur les genres (Adam, Canvat, Petitjean)...

Cette approche sémiotique et linguistique est liée au fait que chez plusieurs membres de l'équipe de recherche, une formation dans ces champs domine. Mais une telle lecture est sous-tendue par une pensée didactique.

■ Une lecture didactique

Les deux lectures précédentes se font dans un contexte scolaire, s'inscrivent dans une recherche en didactique, et, en cela, sont liées à une double donnée. La première est celle de la lecture en classe de cycle 3 de l'album : comment traiter d'une œuvre jugée difficile en classe de cycle 3 d'une part, comment aborder les questions touchant aux valeurs à partir d'une œuvre d'autre part ? La seconde est celle de l'élaboration d'une séquence utilisable en formation, à partir d'un support permettant d'atteindre les objectifs fixés. La lecture didactique est celle qui évalue l'intérêt de l'album en fonction de ces deux données, et elle est très mêlée à celles qui ont été précédemment évoquées. Quels sont les constituants de cette lecture didactique ?

Vu à la télé a d'abord été retenu parce qu'il a semblé difficile au groupe de recherche, et il y avait une sorte de défi à vouloir le rendre accessible à des élèves de cycle 3. Cette difficulté peut sembler paradoxale avec le fait qu'il s'agisse d'un ouvrage *a priori* destiné à de jeunes lecteurs. En fait, il présente toutes les difficultés évoquées par Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Marin (2012) à propos des objets composites que sont les albums : « *Certains de ces albums, ceux-là mêmes qui sont utilisés à l'école, se caractérisent par une complexité particulière, et notamment une hétérogénéité et une discontinuité qui sollicitent du jeune lecteur une activité cognitive d'autant plus délicate que la langue utilisée est proche de la langue orale familière et donne ainsi l'impression d'une proximité avec son univers quotidien* ».

En effet, *Vu à la télé* est particulièrement hétérogène du fait des points suivants :

- le lexique en est souvent difficile pour des élèves de cycle 3, alors même que, par ailleurs, des expressions familières sont utilisées (voir plus haut) ;
- la relation texte/image est complexe, certaines images illustrant au sens propre des expressions utilisées avec un sens figuré dans le texte (par exemple, une image montre un présentateur de télévision dans un estomac, alors que, dans le texte, les personnages dévorent les émissions de télévision) ;
- la mise en relation de l'album avec un réseau d'autres textes, en l'occurrence surtout des histoires d'ogres, appelle une connivence culturelle que tous les élèves n'ont pas nécessairement en cycle 3 (Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012).

Ensuite, *Vu à la télé* a été jugé particulièrement intéressant pour aborder la question du traitement des valeurs dans la classe. Il s'agit là d'une question vive, tant pour les enseignants de terrain de l'équipe que pour les enseignants et enseignants-chercheurs intervenant en formation initiale des enseignants, qu'ils soient didacticiens du français ou psychologues. *Vu à la télé* est apparu comme un support pouvant favoriser la mise en place de certaines compétences de lecture en rapport avec les valeurs. Pour l'équipe de recherche, l'album n'entre pas dans la catégorie des supports conçus pour piéger le lecteur, il n'est ni réticent ni proliférant, pour reprendre les termes de Tauveron (2002), mais que ce n'est pas pour autant qu'il ne présente pas des difficultés potentielles de lecture. Et, parmi ces difficultés, même si d'autres ont été relevées, celle de la compréhension de l'orientation axiologique globale a été pointée. L'album est

axiologiquement orienté de façon monologique : il dénonce les émissions de télé réalité et les téléspectateurs qui se laissent piéger par elles. Le comprendre, c'est identifier cette orientation axiologique globale, c'est repérer la position de l'auteure-illustratrice, c'est, enfin, se positionner par rapport à elle. Le groupe a donc favorisé la construction du point de vue de l'auteur à partir de prises d'indices dans le texte et l'image, et le positionnement du lecteur par rapport à ce point de vue. Ces deux compétences sont en rapport avec ce que Langer (1990) identifie comme deux des relations possibles du lecteur à l'œuvre : celles où le lecteur prend de la distance par rapport à cette dernière, soit pour établir des relations avec son expérience propre (Giasson, 2005), soit pour réfléchir au contenu de l'œuvre. Elles sont aussi en rapport avec ce que Terwagne et Vanesse (2008) appellent les transactions critiques, et, parmi celles-ci, plus spécifiquement, les réflexions : « *Ces transactions permettent d'aider les enfants à confronter explicitement leurs conceptions de la vie, leurs "idéologies", à celles qui sont développées de façon souvent implicite (le "message" du livre) par l'auteur.* » (2008, p.79)

La difficulté particulière que présente *Vu à la télé* est que les valeurs familiales et extrascolaires des élèves peuvent entrer en conflit avec les valeurs de l'album⁷. *Vu à la télé* touche en effet de près au monde culturel de beaucoup d'élèves : il y est question de télévision, d'émissions de télé réalité, de chanteurs... Comme l'indique Jehel (2011) à l'issue d'une enquête (conduite en 2006-2007) auprès de nombreux préadolescents, l'ampleur de la consommation télévisuelle, et des émissions de télé réalité, est plus développée chez les enfants scolarisés en ZEP, et le capital de sympathie des parents pour la télévision est plus élevé chez ceux appartenant à des catégories sociales modestes. Quand on sait que ces émissions de télé réalité laissent croire que tout est possible et peuvent développer la « *représentation de nouvelles formes de rapports sociaux, dans lesquelles l'argent, la compétition sans limite, avec ses corollaires, l'élimination, la trahison, peuvent prévaloir sur toutes les autres valeurs, amitiés, principe d'égalité, respect, action désintéressée* » (Jehel, 2011, p.34), cet album permet d'aborder une question intéressante et en même temps difficile. Un des objectifs de l'école étant de développer l'esprit critique des élèves (même si cela n'apparaît, dans le livret des compétences, qu'au palier 3, c'est-à-dire pour le collège), comment amener les élèves à se distancier par rapport aux émissions de télé réalité qu'un certain nombre d'entre eux regarde sans ce recul critique ? Et cela en évitant toute stigmatisation des pratiques culturelles de ces mêmes élèves ? Et comment accueillir des remarques éventuelles sur des lectures axiologiques locales de l'ouvrage qui peuvent introduire un certain « brouillage » dans l'orientation générale de cet ouvrage ? Par exemple, alors que beaucoup d'éléments discréditent la famille ogre, on peut être sensible au fait que cette famille partage un moment de loisir commun en regardant ensemble le même programme de télévision, ce qui peut être vu comme positif par certains élèves, au-delà même de ce qui est regardé.

Comme cela a été dit ci-dessus, la lecture de cet album (relevant d'un genre fortement déterminé par sa dimension axiologique) nécessite, de la part du lecteur, l'identification du point de vue de l'auteur-illustrateur et un positionnement par rapport à ce point de vue. La difficulté pour l'enseignant est donc double dans la médiation qu'il doit assurer entre cet album et les élèves : il doit à la fois les aider à traiter la spécificité générique de l'album de manière à ce qu'ils perçoivent la position de l'auteur, et les amener à situer leur propre point de vue par rapport à cette position, en évitant tout coup de force qui tenterait d'imposer à la classe le système de valeurs « doxique » de l'auteur. C'est à cause de cette dimension spécifique que l'album a été choisi par l'ensemble de l'équipe.

Ces trois lectures, en fait indissociables l'une de l'autre et où la richesse de l'équipe pluricatégorielle et pluridisciplinaire s'exprime, interviennent à trois niveaux de la partition proposée par Maisonneuve (2010) à partir des travaux de Schneuwly (2000, 2006, 2007). La lecture subjective et la lecture experte concernent l'objet culturel qu'est l'album, et ce même album, lu également dans une perspective d'apprentissage (lecture didactique découlant de la lecture experte), devient objet à enseigner et support d'un objet d'enseignement qui sera le

⁷ A ce propos, le fait d'avalier, de consommer des émissions de télé réalité, de les dévorer, même si le sens métaphorique des verbes est compris, n'est pas nécessairement lié à une critique pour les jeunes élèves, alors que cela l'est pour l'auteur-illustrateur.

repérage du point de vue d'un auteur et le positionnement du lecteur par rapport à ce point de vue. Ce repérage passera par une hiérarchie de sous-objets d'enseignement liés à la compréhension de l'album.

3. Origine de quelques choix dans l'élaboration de la séquence

Nous reprenons ici les choix majeurs dans la séquence élaborée par l'équipe et destinée à être filmée pour être utilisée en formation. Cette séquence se fixe pour objectif de favoriser chez les élèves la compréhension du point de vue de l'auteur de l'album, pour qu'ils puissent ensuite se positionner par rapport à ce point de vue et affirmer le leur. Les choix tiennent compte à la fois des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner (c'est-à-dire ceux qui fondent les décisions et les actions pédagogiques et didactiques) (Perrenoud, 2004). Ces deux types de savoirs sont issus de savoirs savants concernant les textes, les dispositifs pédagogiques, les interactions dans la classe, la sociologie des médias. Ils sont issus aussi de savoirs d'expérience, fondés sur trois éléments dans le cas qui nous intéresse : la pratique de la classe, la pratique de la formation et l'expérience commune que constitue le travail sur la séquence initiale de lecture filmée de *Vu à la télé*. Ici encore, nous considérons l'équipe comme un acteur collectif, les différents types de savoirs propres aux uns et aux autres se mêlent et participent tous à l'élaboration de la séquence.

Nous reviendrons sur trois choix caractérisant l'élaboration de cette séquence : celui de la prise en compte des pratiques télévisuelles extrascolaires des élèves, celui de la gestion de la matérialité du support album, celui du positionnement de l'enseignant. Rappelons-le, ces choix ont été opérés en prenant en compte ce qui a été observé dans la pratique filmée antérieurement.

■ **Prise en compte des pratiques télévisuelles extrascolaires des élèves**

On a dit plus haut la prégnance des émissions de télé réalité dans la culture d'un certain nombre d'élèves. Le choix de partir de cette culture a été guidé par un consensus de l'équipe sur ce que Reuter (2004) décrit dans un article de *Linx* à propos de l'écriture, mais qui est généralisable à tous les domaines de la didactique : « [...] une caractéristique importante de la didactique est de mener ses recherches sur l'espace scolaire, ou à partir de l'espace scolaire, distinguant donc celui-ci des espaces extrascolaires. Mais il lui est cependant indispensable de connaître ceux-ci pour traiter certaines questions fondamentales, parmi lesquelles les spécificités des sujets et des pratiques scolaires, la connaissance des élèves (de leurs pratiques, de leurs représentations, de leurs compétences...), la congruence ou la discordance entre pratiques scolaires et pratiques extrascolaires (ainsi que leurs effets possibles), les pratiques extrascolaires (ici d'écriture) prises comme références ou comme cibles par les pratiques scolaires. »

Dans la séquence élaborée, une première séance s'est donnée pour objectifs d'aider les élèves à entrer dans le monde de référence de l'album en décrivant et comparant deux émissions de télévision contrastées, *Questions pour un champion* et *Koh Lanta*, puis en les invitant à donner leur point de vue sur ces dernières, sans jugement de valeur de la part de l'enseignant. Les deux émissions n'étaient pas données à voir aux élèves, mais jugées suffisamment connues par eux pour qu'ils puissent se les rappeler. La comparaison devait être une incitation, à partir des ressemblances et des différences entre les deux (type d'épreuves, gain, compétition, sentiment du téléspectateur qui regarde ces émissions, etc.), à expliciter des types de fonctionnement et des valeurs. Travailler à partir des représentations des élèves favorise les apprentissages : une telle idée fait partie de la doxa didactique aujourd'hui, et c'est cette doxa qui explique également le choix fait.

■ **La gestion de la matérialité du support**

Ce sont les savoirs d'expérience, dont l'analyse de la séance initialement filmée, qui ont conduit l'équipe à mettre en place une séquence où un album pour deux est distribué. En effet, dans la séance observée, comme dans presque toutes les séances observées dans la première partie de la recherche (Leclaire-Halté & al., 2009), l'enseignante lisait un album devant toute la classe, les élèves n'ayant pas accès directement au support. Elle affichait au tableau des reproductions des images de l'album au fur et à mesure de sa lecture, mais en les superposant, ce qui interdisait toute circulation entre les images, tout retour en arrière⁸. La prise en compte de l'album comme support iconotextuel à part entière a présidé aux choix suivants : les élèves se voient proposer trois modes de lecture différents. Ils découvrent l'album collectivement avec lecture magistrale et projection des images à l'aide d'un vidéoprojecteur. Puis un temps de lecture autonome leur est laissé : l'album, après une première lecture-projection, est mis à disposition au fond de la classe pendant une semaine et les élèves peuvent le lire. Enfin, deux séances sont consacrées à une lecture double page par double page avec un album pour deux.

■ **Le positionnement de l'enseignant**

La séance observée comportait les phases suivantes⁹ : lecture magistrale, exercice d'appariement entre des éléments iconiques et des expressions textuelles, puis enfin cours dialogué pour aborder la question du message de l'album. Dans cette dernière phase, l'enseignante formulait bien souvent des questions et les réponses et délivrait le message de l'album de façon directive, en soulignant son accord avec ce dernier (Leclaire-Halté, 2010). Cette phase illustre bien la façon dont Bonnéry (2007, p.73) décrit le cours dialogué : « *il s'agit en fait d'une forme pédagogique stratifiée, entre la phase inductive dialoguée et la « leçon » d'autrefois déguisée en fin de séance* ».

La parole de l'élève semblant peu prise en compte dans la séance observée, le dispositif choisi place l'enseignant en position d'accueil de la parole des élèves, sans jugement de valeur. En même temps, il incite ce dernier à poser des questions pensées de façon à développer et à mettre en œuvre chez les élèves certaines compétences transactionnelles (Terwagne & Vanesse, 2008). Parmi les cinq types de transactions énumérées par Terwagne et Vanesse, l'accent a été mis sur les transactions textuelles et iconiques, les transactions personnelles et les transactions critiques. Parmi les transactions textuelles et iconiques, ont été privilégiées les clarifications, qui aident le lecteur à résoudre des problèmes de signification. C'est pourquoi des questions ont été prévues :

- pour favoriser le repérage des personnages, de leur programme narratif, de leurs choix, de leurs orientations ;
- pour associer texte et image dans la construction de l'orientation axiologique de l'album ;
- pour favoriser la perception de l'ironie dans certaines doubles-pages ;
- pour revenir sur les points lexicaux importants pour la compréhension de l'album ;
- pour interpréter l'album dans son intégralité (« A votre avis, qu'est-ce que l'auteur pense de toute cette histoire ? En vous aidant de tout ce qu'on a dit, qu'est-ce qu'elle pense de ces émissions télé ? Elle aime ce style d'émissions ? »).

Les transactions personnelles, à savoir les liens que les lecteurs tissent entre le récit et leur propre histoire, ont aussi été favorisées. Par exemple, il était demandé aux élèves s'ils aimeraient passer à la télévision et connaître le destin des jeunes ogres de l'album. Enfin, les transactions critiques ont aussi été sollicitées puisque les élèves avaient à donner leur avis sur les personnages, sur l'album dans sa totalité. L'enseignant avait donc à la fois à guider la compréhension des élèves et à leur laisser la liberté d'exprimer leurs valeurs. L'essentiel était qu'ils construisent le point de vue de l'auteur pour mieux situer le leur, quel qu'il soit. Apprentissage qui peut permettre, ensuite, l'évolution de leur point de vue.

⁸ Voir l'article de Nicole Audoin-Latourte dans ces pages.

⁹ Nous présentons ici de façon schématique ce que Nicole Audoin Latourte décrit de façon beaucoup plus détaillée dans son article.

Conclusion

Nous espérons, par ce retour réflexif, avoir montré l'intérêt de la recherche en équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle. Nous nous sommes fondée pour cela sur l'analyse de certains choix lors de l'élaboration d'une séquence destinée à être exploitée en formation, choix qui ont été effectués en s'appuyant sur les différents types des savoirs des uns et des autres, savoirs dont certains sont communs et s'appuient sur la partie descriptive de la recherche, dont d'autres sont liés à l'inscription institutionnelle des membres de l'équipe. Si les recherches en didactique du français peuvent prendre de multiples voies, celle qui a été empruntée nous semble favorable à l'articulation entre l'élaboration des savoirs, leur appropriation et l'intervention enseignante, que défendait Jean-François Halté (1993) dans sa définition d'une didactique praxéologique.

Nous avons aussi posé, dans cet article, la question de la gestion des valeurs à l'école, avec les problèmes qu'elle pose aux enseignants. Cette question est encore relativement peu abordée d'un point de vue didactique, tant en recherche qu'en formation, surtout en ce qui concerne l'école primaire, alors même que les événements récents de janvier 2015 invitent plus que jamais à la traiter.

Bibliographie

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C. & MARIN B. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères*, n°45, p.63-80.

BONNERY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire – Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La dispute.

DEMAILLY L. & ZAY D. (1997), « Politiques et développements dans la recherche-développement : le cas des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, volume 121, p.79-97.

DUVAL S. & MARTINEZ M. (2000), *La satire*, Paris, Armand Colin.

DUVAL, S (2009), « Une analyse littéraire des discours satiriques contre la réforme Pécresse », site Fabula http://www.fabula.org/actualites/une-analyse-litteraire-des-discours-satiriques-contre-la-reforme-pecresse-par-s-duval_30482.php

DI FILIPPO L., FRANÇOIS H. & MICHEL A. (2012), « Adopter une démarche réflexive : implication et enjeux », *La position du doctorant. Trajectoires, engagements, réflexivité*, Di Filipoo L., François H. & Michel A (dir.), *Questions de communication, série actes 16*, Presses universitaires de Nancy.

GENETTE G. (1982), *Palimpsestes*, Paris, Éditions du Seuil.

GOYETTE G. & LESSARD-HEBERT M. (1987), *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Paris, Eska.

GREIMAS A.J. & COURTÉS J. (1993), *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.

GROSSMANN F. (1996), *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Bern, Peter Lang.

HALTE J.-F. (1993), *La didactique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.

HALTE J.-F. (2002), « Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle », *Pratiques*, n°115-116, p.15-28.

HEINICH N. (2011), « La consommation de la célébrité », *L'année sociologique*, volume 61, p.103-123.

JEHEL S. (2011), *Parents ou médias, qui éduque les préadolescents ?* Toulouse, ERES.

JOUVE V. (1993), *La lecture*, Paris, Hachette.

KERVIN B. (2011), « Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français », *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), Namur, Presses Universitaires de Namur, p.219-250.

LANGER J.A. (1990), « Understanding literature », *Language arts*, volume 67, n°8, p.812-816.

LANGLADE G. (2004), « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », *Le sujet lecteur-Lecture subjective et enseignement de la littérature*, A. Rouxel & G. Langlade (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.81-92.

LECLAIRE-HALTE A., AUDOIN N., PATÉ S., RONDELLI F. & SPECOGNA A. (2009), « Le rapport texte/image dans le traitement de l'album au cycle 3 : quelques remarques sur les pratiques enseignantes », *Diptyque*, n°17, Presses Universitaires de Namur, p.115-130.

LECLAIRE-HALTE A. (2010a), « Il faut que vous gardiez un esprit critique » : un exemple de traitement des valeurs dans l'interaction en cycle 3 », Colloque International Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes, Université Lumière Lyon, 24-26 juin 2010, <http://halshs.archives-ouvertes.fr>

LECLAIRE-HALTE A. (2010b), « Interactions didactiques et valeurs : échanges autour du message d'un album. Étude de cas », *Pratiques*, n°147-148, p.155-172.

LECLAIRE-HALTE A., RISPAIL M. & CROCE-SPINELLI H. (2012), « Lecture d'albums, valeurs, construction identitaire et interaction scolaires : étude de cas », *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*, Collection Enfance et langages, L'Harmattan, p.199-222.

MAISONNEUVE L. (2010), *Lire et apprendre à lire à l'école primaire. La question du texte littéraire, note d'habilitation à diriger des recherches*, non publiée.

MUKAMURERA F., LACOURSE Y. & COUTURIER Y. (2006), « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques », *Recherches qualitatives*, volume 26(1), p.110-138.

PASTRE P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°154, <http://rfp.revues.org/157>

PERRENOUD P. (2004), « Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? », *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?*, C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.139-158.

PICARD M. (1986), *La lecture comme jeu*, Paris, Éditions de minuit.

REUTER Y. (2004), « Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture », *Linx*, n°51, <http://linx.revues.org/165>

SENSEVY G. (2010), « Notes sur la notion de geste d'enseigne-men », *Travail et formation en éducation*, n°5, <http://tfe.revues.org/index1038.html>

SPECOGNA A. & LECLAIRE-HALTE A. (2009), « Les albums au cycle 3 : pratiques enseignantes, pratiques d'élèves en lecture autonome, quelle(s) articulation(s) pour quel(s) apprentissage(s) ? », Symposium international École(s) et culture(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ? 12-13 novembre 2009, Université Lille 3.

TAUVERON C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.

TERWAGNE S. & VANESSE M. (2008), *Le récit à l'école maternelle*, Bruxelles, De Boeck.

WIRTHNER M. (2011), « Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français », *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), Namur, Presses Universitaires de Namur, p.117-148.