L'album au cycle 3 : savoirs et croyances dans les pratiques déclarées des enseignants

*Using illustrated books in last year of french elementary school: knowledge and
beliefs*

Fabienne Rondelli et Sophie Paté

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6999>

DOI : 10.4000/ree.6999

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Fabienne Rondelli et Sophie Paté, « L'album au cycle 3 : savoirs et croyances dans les pratiques
déclarées des enseignants », *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/6999> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6999>

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.

L'album au cycle 3 : savoirs et croyances dans les pratiques déclarées des enseignants

Fabienne Rondelli & Sophie Paté¹

Résumé

L'article examine des commentaires d'enseignants à propos de leur pratique de l'album au cycle 3, cinq ans après que la littérature a fait son entrée comme discipline de l'école et où des objets littéraires habituellement supports d'enseignement ont dû, selon le prescripteur, devenir des objets d'apprentissage. L'analyse de contenus d'entretiens menés avec trois enseignants conduit à considérer d'une part leur volonté de prise en compte des apports didactiques légitimés par les instances de recherche et de formation et d'autre part leur prise de conscience partielle de la difficulté engendrée par les albums choisis qui cumulent des facteurs de complexité à la fois discursifs, sémiotiques et thématiques. Les dispositifs évoqués, qui s'appuient sur des scénarios souvent proposés en formation (dévoilement progressif, déconstruction de la linéarité de l'iconotexte, etc.), entrent en tension avec des objectifs déclarés qui ciblent l'apport de connaissances disciplinaires (en histoire, en production d'écrits, en éducation civique) et la compréhension en lecture. Dans ce cadre, l'autoconfrontation est un réel outil au service de l'enseignant dans un objectif de réflexivité professionnelle mais aussi du chercheur qui peut mettre au jour des savoirs et croyances sur la pratique de l'album au cycle 3 et réinterroger de ce fait les dispositifs d'accompagnement et de formation.

Ces pages constituent un examen de ce que disent des enseignants de cycle 3 de l'école élémentaire française à propos des choix qu'ils effectuent en littérature, en termes d'albums supports et de dispositifs didactiques et pédagogiques. Ce travail s'inscrit, comme le précise l'introduction générale au numéro, dans le cadre d'une recherche de plus grande ampleur s'intéressant aux pratiques ordinaires des enseignants de cycle 3 en littérature de jeunesse. La question que nous posons, soit « comment des enseignants explicitent et commentent leur choix de pratique de l'album au cycle 3 ? », se situe dans une période de modification assez importante des prescriptions ; en effet, la littérature ne fait son entrée comme discipline de l'école qu'en 2002² et des objets littéraires habituellement supports d'enseignement deviennent objets d'apprentissage. Les recherches en didactique de la littérature à l'école élémentaire se développent alors, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres modifient leurs plans de formation initiale du fait de l'évolution des épreuves du concours de recrutement des professeurs des écoles et des programmes pour l'école ; de nombreux plans de formation continue proposent la littérature comme axe prioritaire. Ainsi, s'impose en quelques années, à l'école primaire, la construction d'une nouvelle communauté de pensée et de langage : celle de la littérature. Les enseignants que nous interrogeons en 2007 se situent dans ce mouvement prescrit. Or, atteindre les objectifs assignés invite à mobiliser, dans un temps relativement bref pour être en phase avec la demande institutionnelle, différents types de savoirs sur les textes, sur la littérature, sur la lecture, sur les modes pédagogiques, sur la transposition didactique. Ce sont ces savoirs que nous souhaitons connaître parce qu'ils nous renseignent sur les conceptions de l'enseignement/apprentissage de la littérature à l'école, à la fois sur le plan du dispositif didactique (quels objets d'enseignement sont convoqués ?) et sur celui du dispositif pédagogique (quelles activités sont privilégiées au cours des séances et comment sont-elles commentées ?).

¹ Fabienne Rondelli, maître de conférences, Centre de Recherche sur les Médiations (CREM), Université de Lorraine. Sophie Paté, professeure des écoles, Master 2 en Sciences du Langage et Didactique des langues

² Les programmes de 2008 poursuivent l'objectif de formation précoce à la littérature.

Après avoir rappelé les notions de savoirs et croyances, nous précisons le cadre institutionnel et didactique de notre recherche, soit celui de la littérature comme objet de savoir scolaire. Nous présentons ensuite la méthodologie retenue qui consiste en l'étude du « dit » de trois enseignants que nous avons interrogés avant et après une séance filmée relative à l'étude d'un album de jeunesse. Cet examen du « dit » des enseignants a pour objectif de questionner le chemin parcouru dans la pratique de l'album, de moyen d'apprentissage à objet d'enseignement.

1. Cadre de l'étude

■ *Savoirs et croyances des enseignants*

Savoirs et croyances sont des termes interrogés par les champs de recherche s'intéressant à la manière dont un sujet construit son propre rapport à l'opinion, à la science, à la vérité, à la réalité, à la connaissance, aux discours. Aussi, les études à notre disposition dans le cadre de l'éducation et de la formation s'attachent à établir des typologies de savoirs, à montrer en quoi savoir et croyance se distinguent ou se rapprochent et en quoi les croyances évoluent ou non au fil des plans de formation des maîtres (Crahay, 2010).

Nous-mêmes n'allons pas mettre des définitions en perspective mais centrer notre propos sur notre objectif qui est ici de préciser en quoi nous articulons les deux notions (savoirs/croyances) afin d'en constituer un filtre d'analyse de notre corpus.

Suivant Vygotski (1997) et les travaux de psychologie sociale relatifs au développement et au fonctionnement de la pensée (Moro & Muller Mirza, 2014), le sujet se construit, cognitivement, socialement, affectivement dans une dynamique entre un processus interpersonnel (les contextes sociaux et interactionnels vécus) et un processus intrapersonnel (l'appropriation, l'intériorisation de savoirs et croyances). Dans cette tension inter et intrasubjective, le sujet élabore des significations qu'il va partager, dans une certaine mesure, avec la communauté à laquelle il appartient. Dans le monde professionnel, chacun mobilise ainsi son curriculum (constitué de ses apprentissages académiques, professionnels et culturels) en fonction des situations rencontrées. Mais cette mobilisation est spécifique lorsque le sujet s'engage dans la profession enseignante. En effet, dans ce cadre, se vit une situation tout à fait particulière : l'enseignant mobilise aussi, consciemment ou non, la manière dont lui, enseigné, a acquis le savoir. Il ne se situe donc pas seulement en fonction des savoirs, savoir-faire, savoir-être construits dans le cadre de sa fréquentation scolaire, mais aussi au travers d'une (ré)activation spécifique de son propre rapport au savoir et au monde enseignant. En effet, se pose de façon centrale, contrairement à d'autres corps de métier, la question du lien, de la ressemblance, de la distance entre ce qu'il a vécu en tant qu'élève et ce qu'il fait vivre à ses élèves en tant que professeur.

Partant, il se forge son propre modèle didactique et pédagogique dans ce que Vause (2010) appelle la connaissance « incarnée », c'est-à-dire celle qui fait appel de façon imbriquée aux connaissances académiques acquises en formation, aux connaissances pragmatiques construites depuis le premier stage d'observation vécu dans une classe, aux croyances personnelles qui relèvent de son éducation familiale et de son propre passage au sein d'un système éducatif, cet ensemble étant contextualisé, mobilisé dans une classe spécifique et avec des élèves formant un ensemble unique.

Comment avoir accès à la « connaissance incarnée » des enseignants ? Les recherches sur les pratiques professionnelles ne peuvent faire l'économie d'une méthodologie lourde fondée sur la construction d'outils d'observation critériée (Bucheton & Dezutter, 2007). Les macro et micro situations données à voir et à entendre à l'enquêteur peuvent alors être décrites et analysées en fonction du présupposé qui consiste à considérer que les pratiques des enseignants sont déterminées par leurs savoirs et leurs croyances (Crahay, 2010).

Comme nous l'avons annoncé, nous souhaitons dépasser ce présupposé en examinant les discours que des enseignants tiennent sur leurs pratiques. Ainsi, nous abordons les savoirs et croyances par le prisme d'ensembles d'énoncés liés à des pratiques (Schneuwly, 2008) que nous avons recueillis au cours de différents entretiens (voir plus loin dans la partie 3 - Méthodologie de recherche). En effet, il ne suffit pas d'observer les enseignants, il faut pouvoir connaître leurs raisons d'agir ou de discourir (Tardif & Gauthier, 1996).

■ Les enjeux de la littérature

Les programmes de février 2002, auxquels se référaient les enseignants interviewés, prescrivaient d'une part la formation d'une « première culture littéraire » et d'autre part mettaient l'accent sur la construction d'une culture commune susceptible d'être partagée par tous les élèves.

L'introduction de la littérature jeunesse à l'école n'est pas nouvelle mais, avec les programmes de février 2002, elle devient officiellement un objet d'enseignement/apprentissage et d'évaluation. La lecture littéraire bénéficie d'une place de choix pour « donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge ». L'objectif est de faire de chacun un lecteur autonome assidu, passionné, en lui donnant de multiples occasions de rencontrer des textes. La demande du prescripteur est lourde car les enseignants de l'école élémentaire ne peuvent s'appuyer sur des modèles scolaires anciens (comme pour d'autres enseignements comme le vocabulaire, l'écriture, etc.) mais sur un mélange de représentations, de pratiques, de souvenirs, de savoirs épars du fait d'études secondaires dans toutes les sections, de formations professionnelles initiales et continues diverses, du rapport personnel à la littérature.

À la suite des programmes de février 2002, les enseignants ont eu accès à plusieurs documents d'application et documents d'accompagnement des programmes. Dans ces différents documents, pour aider les enseignants dans leur choix, apparaît une liste de références des œuvres de littérature de jeunesse, une liste régulièrement renouvelée.

Concernant les trois enseignants dont les propos seront l'appui à la réflexion dans cet article, l'un a choisi un album présent dans la liste de référence (*La rédaction* de Skameta et Ruano, Syros). Les deux autres ont opté pour un album ne figurant pas dans cette liste (*Vu à la télé* de Claudine Desmarteau, Seuil Jeunesse et *La Barbe bleue* de Charles Perrault, illustrée par Thierry Dedieu, Seuil Jeunesse)³. Ces trois albums, très éloignés thématiquement, montrent cependant un point commun : des facteurs de complexité liés à la constitution même de l'iconotexte⁴ et à la place donnée au non-dit, à l'implicite, au blanc qui ne peut se remplir que par une capacité d'inférences textuelle et culturelle. De ce point de vue, ces albums sont conformes aux préconisations institutionnelles, telle l'édition 2004 du document d'application des programmes qui recommande « l'approche d'œuvres qui "résistent" dont le sens profond ne se perçoit pas forcément dans une première lecture » (2004, p.5).

Les programmes engagent les enseignants à proposer aux élèves la compréhension de textes complexes ainsi que la lecture de livres qui offrent une réelle résistance à l'interprétation.

Au travers de l'expression « œuvres qui résistent », on retrouve toute l'influence des travaux de Catherine Tauveron. En effet, comme le souligne François Quet, « l'adjectif "résistant" est devenu un passage obligé des discours sur l'enseignement de la littérature » (2009, p.98). Ce même auteur ajoute que « de nombreux sites officiels de CRDP ou de circonscription soulignent l'intérêt des textes résistants en particulier pour les élèves en difficulté et se réfèrent aux travaux de Catherine Tauveron » (2009, p.98). Au moment où s'est opéré un changement des programmes pour l'école, en 2008, paraît un document dans la collection ministérielle « Ressources pour faire la classe à l'école », qui, loin de provoquer une rupture, reprend les éléments conceptuels et de mise en œuvre préconisés depuis 2002.

³ Désormais : Rédac / Bbleue / VuTV.

⁴ Soit la double dimension picturale et scripturale de l'œuvre, et la relation entre les deux systèmes de représentation.

Les documents officiels ont alors publicisé la notion de « textes qui résistent » mais introduisent également d'autres notions nouvelles. Ils parlent de « débats interprétatifs » au travers d'un « réseau ordonné » de titres devant permettre un « parcours de lecture ». La lecture d'albums devient donc, selon les textes prescriptifs, une activité de « haute culture » et de haute compétence lectrice devant être offerte à tous les élèves. Nos expériences respectives de formatrice et enseignante nous conduisent à considérer que les discours tenus sur la littérature à l'école sont devenus des énoncés à fond doxique dont certains traits tels l'implicite ou l'intertextualité, facteurs de complexité, ont séduit des enseignants qui ont pu alors trouver sur le marché des iconotextes dont les qualités textuelles et graphiques répondaient à la fois aux caractéristiques décrites par les instances légitimes mais, sans doute aussi, à leur propre sensibilité, à leurs propres émotions esthétiques. C'est d'ailleurs peut-être pourquoi les enseignants ne se sont pas limités à la liste officielle dans le choix des albums proposés à leurs élèves.

Mais comment scolariser ces textes ? Comment réussir le défi d'une littérature dans un cadre scolaire, qui à la fois « *fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir* » (MEN, 2008, p.1), donc poursuit le but de faire aimer la littérature et propose un scénario assez ambitieux pour respecter le fait que « *la lecture débouchant sur une compréhension assurée du texte est l'objectif premier* » (p.2) ?

C'est dans ce cadre que nous avons souhaité connaître ce que ce disent les enseignants à propos des albums qu'ils ont choisis et de la manière dont ils accompagnent les élèves vers leur lecture. Pour ce faire, nous avons procédé à différents types d'entretiens.

2. Méthodologie de recherche

Dans le cadre de la recherche, nous avons choisi de proposer aux enseignants trois types d'entretien (enregistrés en format audio) à trois moments différents : un entretien préalable à la séance (codé EP), un entretien immédiat après la séance (codé PS) et un entretien différé en autoconfrontation (codé EAC).

Au cours des deux premiers types d'entretien, on s'attend, comme cela est noté dans d'autres recherches, à ce qu'« *une part de l'activité ne semble pas accessible directement par le questionnement du sujet lui-même [...] une part de l'activité n'est pas nécessairement présente à la conscience du sujet : du coup, lorsqu'il est interrogé ou invité à en parler, ces éléments demeurent absents du discours* » (Astier, 2003).

En revanche, le dernier entretien en autoconfrontation à la séance filmée devrait permettre à l'enseignant interviewé de commenter sa pratique en présence d'un interlocuteur tout en la « revivant ». Il permet de saisir l'activité de travail c'est-à-dire ce qui se fait réellement, mais aussi « *ce qui ne se fait pas [...], ce que l'on aurait voulu ou pu faire* » (Clot & al., 2000, p.2). L'enseignant, lors du retour sur l'action, peut montrer ce qui, de son point de vue, n'a pas été fait, ce qui aurait pu être fait, ce qu'il faudrait faire, ce qui est à refaire, ce que l'on fait sans même vouloir le faire. « *Le "réalisé" n'a plus le monopole du réel, le possible et l'impossible font partie du réel.* » (p.6). Au cours de cet entretien, l'enseignant aussi bien que le chercheur sont libres d'interrompre la vidéo quand ils le souhaitent pour s'entretenir sur ce qui a été visionné.

En prenant son activité comme objet de réflexion, l'enseignant se confronte à une activité métacognitive sur sa propre pratique de l'album. Si la conscience est « *l'expérience vécue d'une expérience vécue* » (Vygostki, 1997), elle devient la redécouverte, la re-création dans un contexte nouveau qui « *fait voir autrement* ».

Dans le cadre de l'article, nous ferons état de propos des enseignants, correspondant aux seuls entretiens n°1 et n°3, c'est-à-dire préalables à la séance et d'autoconfrontation dans le but d'examiner les discours construits dans une situation distanciée et non pas immédiate.

Notre grille de lecture des propos des enseignants prend appui sur les dimensions de l'acte d'enseigner, soit la triple articulation pédagogique, didactique et éducative. Du point de vue pédagogique, l'analyse des contenus nous informe sur la manière dont les enseignants conçoivent une situation d'appropriation scolaire d'un album. Nous examinons de ce point de vue leur argumentaire et leurs commentaires sur les situations proposées en vue d'un apprentissage. Du point de vue didactique, nous recherchons les objets de savoir qu'ils convoquent : quelles connaissances et compétences sont annoncées comme objectifs des séances et discutées après la séance ? Du point de vue éducatif, enseigner c'est permettre le développement de la personne et de la personnalité de l'apprenant ; dans le cadre de la recherche, nous examinons ce que disent les enseignants sur l'accompagnement vers l'autonomie de l'élève, du fait de l'album choisi et des scénarios construits.

3. Identifier les sources qui président au choix de l'album et des dispositifs pour la classe

■ Du point de vue pédagogique, une tension entre motivation et mobilisation cognitive

Bien qu'interrogés à propos d'une séance spécifique dans un dispositif de recherche qui devrait les mener à parler d'un vécu récent, les trois enseignants expliquent en partie le scénario choisi pour l'album en se référant à des routines de classe : l'habitude du débat (EP.Rédac) ; l'habitude de la lecture d'un album par le maître (EP.vuTV) ; l'habitude du travail de groupe (EP.BBleue).

Deux enseignants déclarent que la lecture plaisir est un objectif qui peut être atteint par le biais de la lecture magistrale : « *Ca commence à venir un petit peu la lecture plaisir oui quand c'est moi qui lit* » (EP.vuTV). « *Il m'arrive le matin de leur lire un roman, de leur lire un album simplement pour le plaisir* » (EP.Rédac).

Ces deux enseignants choisissent en effet la lecture magistrale, dans un dispositif couplant l'écoute du texte lu et une mise à disposition d'illustrations photocopiées à partir desquelles des hypothèses interprétatives sont effectuées, soit collectivement (EP.Rédac) soit par groupe puis collectivement (EP.vuTV) : « *Les images vont aider à la compréhension je pense... celle-là c'est essentiellement pour pour essayer de les faire réagir là-dessus aussi* » (EP.Rédac). « *Cette page-là je vais leur lire le texte et ils vont devoir découper les phrases pour les remettre en dessous donc les images là* » (EP.vuTV).

Le troisième enseignant organise la séance en partageant la classe en groupes de niveau, l'un en possession de photocopies d'illustrations sélectionnées, l'autre d'une copie du texte, selon l'argument suivant :

C : Et par rapport aux groupes tu les as faits comment ?

E : Par rapport au texte, c'était des bons lecteurs, ils étaient tous bons lecteurs sauf un qui était bon lecteur mais lent, je lui ai même lu une partie du texte à voix haute enfin pas trop haute (EAC.BBleue).

Les dispositifs sont choisis dans le but d'une confrontation des interprétations au travers du dévoilement partiel, progressif et déconstruit des éléments constitutifs de l'album (séparation du texte et de l'image, informations données sans respect de la chronologie choisie par l'auteur). Les trois enseignants déclarent que cette approche par focalisations successives provoque une attention et une mobilisation favorables au débat : « *Ca sera plus une anticipation à chaque fois quoi des élèves pour voir ce qu'ils ont compris et puis voir ce qui va se passer* » (EP.Rédac). « *Les illustrations ne sont quand même pas évidentes à comprendre [...] en même temps si les images étaient trop simples cela ne permettrait pas de discussions* » (EP.BBleue). « *Dans la*

confrontation, on peut les entendre et ils vont devoir faire une critique d'un fait de société » (EP.vuTV).

Lors de l'autoconfrontation, certains effets des dispositifs pédagogiques proposés sont perçus de manière positive, comme l'intérêt pris par les élèves : *« Oui ils ont l'air d'être intéressés. Chose que je ne voyais pas forcément le jour même c'est là que ça c'est une frustration quand on lit un album [...] j'ai l'impression qu'ils ont bien accroché quoi » (EAC.vuTV).* Ou le sentiment de la réussite globale de la séance : *« Je pense qu'à la fin ils ont bien compris tous l'enjeu même s'ils ne l'ont pas perçu avant d'eux-mêmes et après la discussion là je pense qu'ils ont compris » (EAC.Rédac).*

L'autoconfrontation se présente comme un lieu de questionnement qui révèle deux postures majeures face aux scénarios proposés, une posture n'excluant d'ailleurs pas l'autre en fonction du thème abordé dans l'entretien :

- une posture « statique » où l'hypothèse d'un autre scénario n'est pas envisagée : *« je les guide beaucoup il y a beaucoup d'avis personnel là-dedans mais quoi bon je sais pas trop comment faire autrement faire ce genre d'album sans se mouiller c'est pas facile mais je ne regrette rien » (EAC.Rédac) ;*
- une posture « dynamique » où de nouvelles hypothèses apparaissent : *« il faudrait peut-être l'aborder autrement, si on veut travailler sur la complémentarité texte images ou sur le fait que les images soient antagonistes, ou pas, parce que là finalement on a pris très peu de temps pour ces choses-là on a pris peu de temps pour faire surgir le fait que les images eh ben parfois elles nous aident et parfois elles nous gênent dans la lecture d'un album donc » (EAC.BBleue) ; « peut-être aussi que ma formulation des consignes d'écriture les guide un peu trop vers l'erreur aussi il aurait peut-être fallu faire ça différemment » (EAC.Rédac).*

Les enseignants disent convoquer les images pour favoriser l'attention, aider à la compréhension, faciliter la construction d'une cohérence. Ils se situent donc dans une posture similaire à celle d'enseignants de classe maternelle telles que celles décrites par exemple par Boiron (2010). Ils justifient le scénario comme déclencheur du débat, mais expriment ou admettent leur difficulté dans la gestion de celui-ci, du point de vue de l'étayage qu'ils proposent. Une enseignante va jusqu'à remettre en question son dispositif, dans une prise de conscience de la difficulté à travailler un album en dissociant texte et image (EAC.BBleue). Cette enseignante pointe pour elle-même des limites des choix pédagogiques qui impliquent qu'aucun des élèves n'ait accès à la matérialité de l'album (c'est le maître qui le détient) ni aucun n'appréhende l'iconotexte dans son unité spatiale, sémiotique et discursive, même sous forme de photocopies, alors que les albums choisis se caractérisent par la nécessité d'un accès simultané au texte et aux images pour pouvoir construire une interprétation plausible de l'histoire.

Dans aucun des trois scénarios, les élèves n'ont la possibilité de se construire une représentation de l'histoire par leur propre chemin cognitivo-langagier.

L'écriture fait partie du dispositif de travail sur la compréhension dans deux situations : un arrêt dans le récit (écrire la rédaction) et l'écriture d'une histoire à partir des images. Dans les deux cas, c'est cette situation d'écriture qui permet à l'enseignant de verbaliser les limites qu'il voit à son scénario même si considérer la tâche demandée comme peu fructueuse est difficile : *« Je pense que l'enjeu de la rédaction n'a pas été perçu, non non c'est trop difficile ça [...] j'aurais peut-être dû leur demander pourquoi est-ce que le papa est si tendu à ce moment-là » (EAC.Rédac.). « Les groupes qui ont fait le texte à partir des images ont éprouvé le besoin de se justifier par rapport aux autres qui faisaient le résumé et c'est pour ça qu'ils ont plus parlé, parce qu'on avait pas le texte et on ne pouvait pas retrouver que c'était la barbe bleue, mais bon avec les images on aurait pu quand même » (EAC.Bbleue).*

Ce passage à l'écriture relève d'une situation pédagogique d'aide à la compréhension qui s'appuie sur une conception renouvelée de l'écriture en classe : l'écrit de travail. Les deux

enseignants concernés mettent donc en œuvre, sans la verbaliser comme telle, une procédure en appui sur des recherches récentes à propos de l'interaction lecture-écriture.

Ainsi, le travail sur l'album s'inscrit dans une tension entre une pédagogie incitative qui vise le plaisir de lire et une demande cognitive de très haut niveau où il s'agit de construire – reconstruire des significations plus par ses propres savoir-faire actuels que par l'aide du dispositif pédagogique proposé.

■ ***Du point de vue didactique, une tension entre la complexité des objets d'enseignement/apprentissage et le « déjà-là » des élèves***

Les enseignants déclarent des objectifs d'apprentissage de différents ordres dont la quasi-totalité n'est pas relative à la spécificité d'un album ; il s'agit de travailler un processus de compréhension de haut niveau (« *Il y a énormément d'implicite donc ça me paraît très très intéressant à faire découvrir* », EP.Rédac), de caractériser un genre (« *L'idée c'est de travailler sur les contes, sur une culture commune et sur les contes traditionnels* », EP.Bleue ; « *Dire pourquoi est-ce qu'elle tourne en dérision toutes ces émissions-là [...] le satirique* », EP.vuTV), d'approcher un thème faisant partie du programme d'histoire (« *Ce qui m'a plu surtout, c'est le thème de la résistance à la dictature [...] on fera le lien avec l'histoire de toute façon* », EP.Rédac), de développer des compétences à résumer un texte en respectant le schéma narratif (EP.Bleue) ou de faire découvrir l'univers d'un auteur (« *Il y aura de la bande dessinée mais Trouilleland c'est aussi c'est d'elle mais c'est des romans* », EP.vuTV).

Un seul objectif déclaré est relatif à l'enjeu même d'un album, soit la relation texte/image (pour une discussion à ce sujet voir Canut & Leclaire-Halté, 2009). L'enseignant souhaite travailler le dialogue entre le texte et les illustrations comme vecteur du ton humoristique et sarcastique de l'album (EP.vuTV).

Il apparaît donc que pour deux enseignants, le support album entre dans la classe de cycle 3 non pas comme un objet potentiel d'apprentissage mais comme le moyen d'enseignement de faits structurels (*la Barbe bleue* est un support choisi pour un travail sur la structure du récit) ou d'apports de connaissances utiles à la compréhension d'un fait historique (*La Rédaction*).

Lors de l'autoconfrontation, les enseignants montrent un certain étonnement quant aux difficultés des élèves à saisir les objets d'apprentissage prévus. Ils commentent ces difficultés à travers deux prismes essentiels, du côté des élèves : d'une part, les connaissances encyclopédiques et expérientielles, d'autre part, les connaissances linguistiques et langagières.

Les enseignants prennent conscience que les images dont ils avaient prévu qu'elles soient un point d'ancrage pour aborder les objets d'apprentissage envisagés n'ont pas été parlantes pour les élèves ; par exemple la place d'un média, historiquement situé, dans la résistance à l'oppression (« *Au début quand on voyait la radio j'aurais aimé qu'ils me parlent des résistants* », EAC.Rédac) ou la référence à une émission télévisuelle (« *L'image, ça fait un peu "un gars un fille" et la référence comme ça eux ils ne l'ont pas* », EAC.VuTV). Dans le cas de l'écriture de l'histoire à partir des images, est déplorée l'incapacité des élèves à construire une logique et une chronologie : « *Ca reste très descriptif en fait ils sont restés très dans leur problème de lecture de l'image* » (EAC.Bleue).

Par ailleurs, l'incompréhension est attribuée à un déficit de connaissances lexicales, à propos du mot tolérance par exemple : « *Bizarre qu'ils ne connaissent pas ce mot-là quand même non ?* » (EAC.Rédac.) ou de l'accès au sens figuré « *Oui et puis ils ont des problèmes au niveau du vocabulaire* » (EAC.vuTV). L'enseignant ayant demandé l'écriture d'un résumé analyse la difficulté langagière des élèves non pas du fait du genre textuel en soi mais de procédures non automatisées : « *On accompagne à l'oral le résumé avant l'écrit, on questionne vers l'essentiel mais le questionnement eux ils ne l'ont pas* » (EAC.Bleue).

Les conditions du dialogue lors du visionnement autorisent deux enseignants non plus seulement à l'étonnement face aux difficultés des élèves mais aussi à une véritable réflexion autoformative à propos du travail fait en amont de la séance. Pour *la Rédaction*, la prise de conscience que les situations prototypiques de la dictature n'étaient pas pour autant faciles à décrypter pour de jeunes enfants d'aujourd'hui : « *j'avais mal analysé les images* » ou que l'originalité d'une œuvre telle *La Barbe Bleue* de Dedieu rendait impossible la construction du conte à partir des seules images : *Et dans le choix des images tu referais pareil ? Ben les frères on ne les voit de toute façon pas.*

Le troisième enseignant accepte de reconnaître la difficulté des élèves à accéder à l'objet d'apprentissage visé mais ne propose pas de modification des choix.

Si les difficultés des élèves sont attribuées à certains manques cognitifs, elles sont expliquées aussi par la question plus globale du rapport au monde.

■ ***Du point de vue éducatif, la question du regard porté sur l'élève-enfant de dix ans***

Pour chacun des enseignants, le support album est au service du développement de la personne et de la personnalité de l'élève, parce qu'il va lui apporter une part du patrimoine littéraire (« *L'idée c'était de travailler sur les contes, sur une culture commune* », EAC.BBleue), une leçon citoyenne (« *Le thème de la résistance à la dictature c'est surtout ça qui m'a intéressé* », EP.rédac.), un regard critique sur certaines propositions médiatiques (« *Et donc ils vont devoir faire une critique d'un fait de société* », EP.vuTV).

Le projet éducatif est dans les trois cas ambitieux et, dans les trois cas, un certain regard sur l'enfant-élève est présent dans le dit de l'enseignant.

Lorsque des difficultés de compréhension sont relevées par le chercheur dans *Vu à la télé*, le sujet apprenant est considéré dans une tension entre sa culture familiale et la culture scolaire : « *Ils ne comprennent pas / bon c'est lié à la ZEP ça / c'est pas la classe / bon c'est lié à la ZEP ça / C'est des milieux sociaux pauvres donc ben aussi il n'y a pas beaucoup d'argent pour acheter des livres / y en a pas beaucoup qui discutent avec leurs parents* » (EAC.vuTV).

Mais les proto-théories explicatives exprimées par les enseignants ou suggérées par leur agir mettent plutôt en avant des spécificités supposées de la période enfantine. Ainsi, à propos de *la Rédaction*, où il s'agissait d'écrire un mensonge pour montrer sa compréhension de la situation critique vécue par les protagonistes, l'enseignant explique l'échec quasi total de l'exercice par une éthique enfantine : « *Peut-être qu'en fin de compte / c'est le mensonge qui leur est difficile plutôt que la situation / en fin de compte ils n'ont pas envie de mentir donc ils disent la vérité* », qui implique pour lui une éthique professionnelle : « *Ils sont bien malléables à cet âge-là / en quoi on devrait les laisser justement avec leur lecture est-ce qu'on doit les pousser à avoir la nôtre / ça devient tendancieux même presque hein / c'est pas évident* » (EAC.Rédac).

En ce qui concerne *La Barbe Bleue*, l'enseignant évoque le texte écrit par les élèves mais ne verbalise pas les raisons de sa sélection d'images ; le chercheur tente indirectement de savoir si la question des objets, des traits, des couleurs présents sur les images a provoqué un débat, mais l'enseignant répond sur l'intérêt d'écrire à partir d'illustrations : *Ils n'ont fait aucun commentaire après en grand groupe sur le style des images ? C'est une habitude que j'ai de travailler la mise en mots / l'écriture des textes à partir d'images parce que c'est quelque chose dont ils ont besoin partout / en sciences par exemple.*

Cependant, la sélection montre la prise en compte d'un facteur émotif (l'enseignant a retiré les illustrations paraissant trop violentes telle celle où la Barbe Bleue menace sa femme d'un poignard) et d'un facteur cognitif (telle la page qui représente l'attente de l'arrivée des deux frères qui semble hors schéma narratif car l'on voit des moutons dans un pré).

Conclusion

La méthode d'investigation a permis à chaque enseignant de devenir un observateur extérieur de sa pratique et dans le même temps de participer à l'avancée de notre recherche :

- les enseignants montrent la volonté de partager avec leurs élèves des albums présentant une complexité iconotextuelle et thématique. Dans ce sens, ils sont en accord avec les prescriptions invitant à proposer des textes qui « résistent » ;
- mais la sensibilité des thèmes abordés (la dictature, une critique violente de la télé réalité, le meurtre) semble avoir rendu difficile la construction des scénarios pédagogiques, ce que chaque enseignant perçoit au cours de l'autoconfrontation ; dans les entretiens préalables, la question de la compréhension est centrale mais une compréhension qui doit toucher les aspects contextuel, sémiotique, référentiel, esthétique, générique, axiologique des albums ; aussi, dans leurs commentaires suivant les séances, les enseignants déplorent-ils certaines limites de leur proposition pédagogique qui tente de tenir simultanément l'attrait de l'album et l'exigence des apprentissages au cycle 3 ;
- les commentaires confirment que l'album demeure un moyen d'enseignement plus qu'un objet d'apprentissage ; l'enjeu réel ne consiste pas, au final, en la découverte d'une œuvre littéraire dans ses dimensions sémiotique et discursive mais en un « cours » (d'histoire, d'éducation civique, d'écriture textuelle) médiatisé par un album. Même le scénario *Vu à la télé* dont l'entretien montre une volonté de travail sur le rapport texte/image, devient la transmission assez autoritaire de valeurs au travers d'une trace écrite, quoi qu'en pensent les élèves⁵ ;
- les entretiens menés montrent que la démarche de recherche qui consiste à examiner l'activité et le discours du sujet est à poursuivre aussi bien pour comprendre les gestes professionnels que pour questionner la lecture littéraire à l'école.

Bibliographie

ASTIER P. (2003), « Analyse du travail et pratique enseignante », *CRAP-Cahiers pédagogiques* <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Analyse-du-travail-et-pratique-enseignante>, consulté en février 2013.

BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BOIRON V. (2010), « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », *Revue Repères*, n°42, p.105-126.

BUCHETON D. & DEZUTTER O. (dir.) (2007), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck.

BRU M., ALTET M. & BLANCHARD-LAVILLE C. (2004), « La recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n°148.

CANUT E. & LECLAIRE-HALTE A. (2009), « Introduction », *Diptyque*, n°17, p.5-10.

⁵ Visionnant le passage où il demande aux élèves « qu'est-ce que l'auteur voudrait que le téléspectateur fasse ? et où ces derniers répondent : « elle voudrait qu'il participe qu'il y aille », l'enseignant rit et commente : « Ça les a fait parler en tout cas ».

CLOT Y., FAITA D., FERNANDEZ G. & SCHELLER L. (2000), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Pistes*, volume 2, n°1.
<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>, consulté en février 2013

CRAHAY M. (2010), « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue Française de pédagogie*, n°172
http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFPED_172_0085, consulté en décembre 2012.

FAITA D. & VIEIRA M. (2003), « Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée », *D.E.L.T.A.*, n°19, p.125-154.

GOIGOUX R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, volume 1 n°3, p.47-69.

GOIGOUX R. & VERGNAUD G. (2005), « Schèmes professionnels. Quels concepts pour quelle analyse de l'activité du professeur ? », *La lettre de l'AIRDF*, n°36.

MORO C. & MULLER MIRZA N. (2014), *Psychologie du développement, sémiotique et culture*, Villeneuve d'Ascq, Éditions du Septentrion.

MEN (2008), « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin officiel Hors série* n°3.

QUET F. (2009), « Qui résiste aux albums résistants ? », *Diptyque*, n°17, p.97-113.

SENSEVY G. (2005), « Sur la notion de geste professionnel », *La Lettre de l'AIRDF*, n°36, p.4-6.

TARDIF M. & GAUTHIER C. (1996), « L'enseignement comme acteur "rationnel" : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? », *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

TAUVERON C. (2008), « Lecture d'un même texte au même moment dans trois cours préparatoires différents », *Repères*, n°36.

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

TAUVERON C. (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP.

VAUSE A. (2010), « Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner », *Éducation et formation*, e-294, p.13-21.

VYGOTSKI L. (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 3^e édition (Traduction de F. Sève).

Littérature, cycle 3 (2002), Documents d'application des programmes, CNDP.

Lire et écrire au cycle 3, (2003), Documents d'accompagnement des programmes, SCEREN.

Littérature (2), cycle 3 (2004), Documents d'accompagnement des programmes, SCEREN.