Étude de cas d'une pratique enseignante de lecture d'album en cycle 3 : de l'intention au réalisé

*Case study of a teaching practice in album reading with year 6 children: from
intending to achieving*

Nicole Audoin-Latourte

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7014>

DOI : 10.4000/ree.7014

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Nicole Audoin-Latourte, « Étude de cas d'une pratique enseignante de lecture d'album en cycle 3 : de l'intention au réalisé », *Recherches en éducation* [En ligne], 22 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 23 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7014> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7014>

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.

Étude de cas d'une pratique enseignante de lecture d'album en cycle 3 : de l'intention au réalisé

Nicole Audoin-Latourte¹

Résumé

Cet article s'appuie sur l'étude de cas d'une séance de littérature, menée par une enseignante de CM2, à partir d'un album satirique. Il s'agit de comprendre l'activité enseignante, dans le domaine de la didactique du littéraire et dans l'exploitation du lien texte/image d'un album accrocheur mais complexe. L'article analyse comment les intentions enseignantes en littérature de jeunesse au cycle 3, exprimées en entretiens, en préparation de séance, ou après la séance, se manifestent et se réalisent ou pas, dans la classe. Il pointe la difficulté enseignante à prendre en compte les possibilités d'apprentissage des élèves, tant dans les intentions déclarées que dans les pratiques effectives observées.

Cet article rend compte des réflexions de notre groupe de recherche à partir d'une séance de lecture d'album en Cours Moyen 2^{ème} année (CM2) en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP), confrontée aux propos déclarés de l'enseignante qui a choisi l'album, conçu et mis en œuvre la séance. La première partie présente les données dont nous disposons, avec l'arrière-plan problématique et théorique de l'étude de cas qui a motivé leur recueil et leur questionnement. La deuxième partie revient sur quelques moments clés de la séance filmée qui permettent d'analyser la mise en œuvre didactique et pédagogique des objectifs déclarés, dans le choix de cet album. Enfin, la troisième partie conclut sur la difficulté de la prise en compte du point de vue des élèves, cruciale en réception littéraire.

1. Questions de recherche et données recueillies

L'album est rarement choisi comme support de lecture littéraire au cycle 3 : c'est ce qu'avaient révélé des entretiens exploratoires menés par notre équipe de recherche (Leclaire-Halté & al., 2009). Les enseignants préfèrent confronter leurs élèves à des exigences purement textuelles pour les préparer aux lectures longues du collège. Ils expliquent aussi que l'iconotextualité² des albums est un objet difficile à enseigner. Aussi, lorsque nous avons rencontré des enseignants utilisant l'album en classe, il nous a semblé important de comprendre leur choix, leurs intentions déclarées et leurs pratiques effectives.

■ L'enseignante choisie et le problème posé

L'enseignante observée pour cette étude a été choisie pour trois raisons : elle utilise l'album en cycle 3 et revendique en entretien l'intérêt du rapport texte/image ; elle choisit un album satirique, hors listes officielles des Programmes scolaires, où les images apportent une plus-value

¹ Professeure agrégée de français, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) Académie Nancy-Metz-Université de Lorraine.

² Nous empruntons à Emmanuelle Canut et Anne Leclaire-Halté, *Diptyque* n°17 (2009, p.6), cette précision quant à l'iconotextualité, reprise de la définition que donne Lugin de l'iconotexte, « Introduite par M. Nerlich, la notion d'"iconotexte" désigne un message mixte, un ensemble formant une unité signifiante à part entière, dans laquelle le linguistique et l'iconique se donnent comme une totalité insécable, mais dans laquelle ils conservent chacun leur spécificité propre. » (Gilles Lugin, *Généricité et intertextualité dans le discours publicitaire de presse écrite*, Berne, Éditions Peter Lang, 2006, p.65). Voir aussi, plus spécifiquement pour l'album de littérature jeunesse, Sophie van der Linden (2008).

sémantique au texte ; elle travaille en Zone d'Éducation Prioritaire avec un public d'élèves peu habitués à la culture des albums et aux procédés stylistiques de la satire, qui porte, en plus, sur une de leurs pratiques quotidiennes : la télévision.

Aussi, à partir du contexte de travail de cette enseignante, nous avons mené notre étude de cas en portant notre questionnement et notre analyse sur deux points essentiels qui posent problème : comment une enseignante de cycle 3 qui perçoit l'intérêt intrinsèque du rapport texte/image dans l'album de littérature parvient-elle à faire saisir les enjeux de cette iconotextualité aux élèves ? Comment des élèves, peu entrés dans la culture des écrits et peu habitués à la distance critique et aux procédés satiriques, reçoivent-ils un tel album avec les mises en œuvre proposées par l'enseignante ?

■ ***Critères d'analyse dans les interactions verbales de la classe***

Pour comprendre comment l'enseignante peut « faire saisir » un objet enseigné et la façon dont les élèves peuvent le « recevoir », nous nous situons dans le cadre de l'analyse des interactions verbales d'enseignement et d'apprentissage (Specogna, 2007 et article du même auteur dans ce numéro) et de l'étude de la capacité enseignante aux ajustements didactiques (Bucheton, 2009), pour prendre en compte les savoirs des élèves. En renvoyant à la notion de « dynamique interactive » d'Altet, (Vinatier & Altet, 2008), nous voulons en particulier observer, dans les échanges enseignante/élèves enregistrés en classe, quelles sont les interventions enseignantes qui dirigent l'attention des élèves sur un savoir à enseigner ou/et celles qui instaurent ce que l'on peut appeler une « dynamique interactionnelle d'apprentissage », quand les échanges initiés par les élèves sont exploités pour cheminer avec eux vers le savoir à acquérir.

On peut s'appuyer alors sur l'hypothèse énoncée par Crinon, Marin, Bautier, (2008, p.140) « que, parmi les “gestes” de l'enseignant lors de la conduite de la classe (par exemple, lors d'un cours dialogué, passer la parole, reformuler, reprendre l'intervention d'un élève plutôt que d'un autre, l'écrire ou pas au tableau...), il en est un qui a une importance particulière pour donner aux élèves les clés du travail en cours : c'est la désignation des objets pertinents et corrélativement des moments importants ».

Par ailleurs, Margolinas et Laparra (2011) analysent les implicites des séances d'enseignement abordant des objets enseignés « transparents », ne respectant pas les étapes cognitives nécessaires, et obérant ainsi les apprentissages envisagés.

Aussi a-t-on particulièrement guetté, dans le film de la séance de classe, la verbalisation des objets enseignés et les locuteurs qui initient les échanges langagiers abordant ces nouveaux savoirs en construction.

■ ***L'album choisi par l'enseignante***

L'enseignante qui a retenu notre attention a choisi l'album *Vu à la Télé* de Claudine Desmarteau³. L'histoire présente une famille d'ogres contemporains (les parents, le fils, la fille) qui dévorent métaphoriquement les chanteurs des émissions de variétés et suivent goulûment les jeux télévisés participatifs. Un jour le fils et la fille se présentent à l'émission « Graine d'ogres »⁴ et gagnent à un concours de chant ; ils deviennent alors les vedettes éphémères du petit écran, au plus grand régal d'une autre famille d'ogres qui y fait son marché de chair fraîche. Le texte de l'album peut fonctionner de façon autonome : par sa structure en boucle, par la métaphore de la dévoration liée au choix de personnages d'ogres, génériquement peu sympathiques et ici placés dans un contexte moderne, mais aussi par le choix de qualificatifs hyperboliques ironiques, il porte en soi une dévalorisation de ces pratiques télévisuelles addictives reposant sur le culte de l'apparence. Mais le texte prend toute sa saveur grâce à la dimension iconique qui accentue l'orientation axiologique de l'album : les ogres sont très stylisés, pour ne pas dire caricaturés, avec une denture et une bouche disproportionnées, regards goulus

³ Voir à ce sujet l'article d'Anne Leclaire-Halté dans ce même numéro.

⁴ « l'émission des petits géants bourrés de talent ».

et hypnotiques, armés de fourchettes et couteaux face à un écran de télé aux couleurs outrées et clinquantes, aux personnages eux aussi stylisés. Ces images portent également quelques commentaires tenus par deux petits personnages, un chat et un rat, qui sont la voix critique de l'auteure-illustratrice. Enfin la métaphore de la dévoration télévisuelle est illustrée au sens propre par des images de vedettes du petit écran avalées dans l'estomac des ogres ou agencées en poses caricaturales sur l'écran pour illustrer un type d'émission télévisuelle, dont le titre renvoie en même temps à une recette de cuisine (comme « un inspecteur navarin d'agneau »).

L'enseignante observée dit avoir choisi cet album pour son caractère attractif, puisqu'il illustre et parle de pratiques télévisuelles connues de ses élèves de CM2, mais aussi pour « l'éveil de l'esprit critique » qu'il permet. Il est important de lire ce qui suit en sachant donc que la visée satirique de cet album ajoute à la complexité de réception du rapport texte/image propre aux albums en général.

■ **Les données recueillies**

L'analyse de la pratique enseignante demande d'envisager plusieurs temps de l'activité (Daunay, 2011) : celui de la préparation, celui de l'actualisation en classe, en tenant compte des contraintes du contexte (Crinon, Marin, Bautier, 2008), et celui de la réflexion sur la pratique.

• *Une observation écologique de la classe*

Afin de respecter notre intention d'analyser des pratiques enseignantes ordinaires, nous n'avons pas d'autre exigence auprès des enseignants que de mener, devant la caméra, une séance de lecture exploitant le rapport texte/images d'un album qu'ils avaient choisi. Nos observations se font ici sur une séance librement conçue par l'enseignante et librement commentée par elle, en amont comme en aval. Il s'agit donc d'un recueil de données écologique, pour observer des pratiques enseignantes « ordinaires » (Leclaire-Halté & al., 2009).

• *Contexte de la séance : apports des entretiens avec l'enseignante*

Trois types d'entretiens ont été menés. Ils s'appuient sur les théories de la clinique de l'activité enseignante (Rochex, 2010). Ces entretiens ont été enregistrés puis transcrits. Ils sont lancés thématiquement sur l'objectif prioritaire, le ressenti ou les réactions de l'enseignante mais restent ouverts pour laisser à la praticienne sa liberté de parole et d'organisation de son propos ; ils sont parfois semi-directifs si quelques données attendues par le groupe de recherche ne sont pas évoquées spontanément par l'enseignante.

* *L'entretien préalable (EP)*

Ce premier type d'entretien, en amont de la séance, permet à l'enseignante de présenter les objectifs qu'elle poursuit. Elle y a d'abord présenté l'album qu'elle a choisi, livre en main, pour montrer certaines pages, avec résumé de l'histoire, insistance sur certaines formules, commentaires enthousiastes et rapprochements interprétatifs personnels.

Premier objet enseigné déclaré : l'intérêt comique et critique du rapport texte/image

L'association des effets de sens du texte et des images revient régulièrement dans les propos de l'enseignante présentant l'album. Voici ce qu'elle dit de l'auteure : « *elle aime beaucoup jouer avec les mots et jouer aussi avec les images [...] en fait on pourrait très bien lire d'abord le texte sans rien montrer, ça serait pas drôle du tout et quand on voit l'image on se rend compte que ben c'est super drôle quoi euh < la famille d'ogres >* ». Au rôle comique des images, l'enseignante ajoute leur fonction médiatique : « *dans l'album c'est nettement renforcé par les images c'est-à-dire qu'avec moins de mots [...] on peut faire passer plus de choses* ». On perçoit donc ici la volonté d'inscrire la lecture de cet album dans la quête d'un message à la croisée du double langage, verbal et iconique. L'enseignante évoque aussi la dimension plastique des illustrations et leur pouvoir, « le poids des images », dans leur complémentarité avec le texte : « *pour*

introduire tout de suite les arts plastiques [...] et en fait le texte tout seul alors là quand on le lit il y a rien de drôle mais rien mais rien du tout ».

S'en est suivie la présentation des tâches qui vont être demandées aux élèves avec communication de la fiche de préparation, puis des précisions sur la disposition des élèves, sur la particularité de cette séance, où une partie de l'album va être travaillée en groupes. Après présentation de la séance envisagée, un retour de l'enseignante sur l'album lui a permis d'énoncer ses intentions, en objectifs langagiers, sur les jeux de mots de l'auteure et le poids des images, et en objectifs d'Éducation civique : utiliser le rapport texte/image de cet album pour faire percevoir aux élèves la critique de certaines pratiques télévisuelles. On remarque que l'enseignante nous parle des particularités stylistiques de l'album de façon implicite, du point de vue de la communauté axiologique et discursive (Jaubert dans Bernié, 2001) d'où elle nous parle ; elle précise aussi vouloir attirer l'attention de ses élèves sur les jeux de mots qu'elle perçoit comme une expression de la critique poursuivie par l'album.

Deuxième objet enseigné : jeux de mots ou expressions imagées à double sens

L'enseignante sélectionne pour cela la double page centrale de l'album, qui joue sur les mots en les associant à des images qui s'y rattachent mais qui en détournent le sens premier : ainsi, la page de gauche liste tout ce que les ogres ont « bouloté » en une semaine de télévision, par exemple « un navet sauce à l'américaine », « une brochette de popstars », « deux tourtereaux farcis à la guimauve », « une mêlée de jambons emmaillotés »... ; la page de droite offre autant d'écrans de TV caricaturaux, illustrant un téléfilm américain, une émission de variétés, un match de rugby qui peuvent être appariés aux expressions de la page de gauche, à connotations culinaires.

* L'entretien post-séance (PS)

Juste après la séance, cet entretien permet de recueillir des impressions encore imprégnées de la situation vécue mais aussi des intentions déclarées en amont. Il se déroule de façon la plus libre possible, dans le respect de l'entretien « à chaud ».

En écho à l'enthousiasme déclaré avant la séance, on relève plaisir et satisfaction : « *ben bien, comme toutes les séances de littérature jeunesse, je les trouve vachement bien parce qu'à chaque fois les gamins sont très emballés [...]* ».

Il est alors intéressant de voir surgir des données non énoncées au préalable, sur les attentes de ses élèves de ZEP où l'enseignante exerce et sur ce qu'elle envisage en poursuite de séance : une écriture de jeux de mots similaires à ceux de Claudine Desmarteau (sens propre/sens figuré) pour argumenter un point de vue ou dénoncer un fait de société. Cette perspective exprime des enjeux ambitieux, d'éveil de l'esprit critique et de recueil et emploi de moyens d'expression propres à cet album, non explicitement dits en entretien préalable.

Entre le prévisionnel de la séance et son vécu avec les élèves, les scénarios pédagogiques (Vinatier & Altet, 2008) se précisent et les objectifs se complètent dans les prolongements de la séance.

* L'entretien d'autoconfrontation⁵ (EAC)

Il se passe face au film de la séance enregistrée, que l'enseignante est libre d'arrêter quand elle le souhaite, pour commenter là où elle le veut. Nous avons aussi interagi avec elle pour l'inciter à

⁵ Voir l'article de Fabienne Rondelli et Sophie Paté, « L'album au cycle 3 : savoirs et croyances dans les pratiques déclarées des enseignants » dans ce numéro, et leur référence à Yves Clot pour la méthodologie des entretiens d'autoconfrontation : « *l'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)

parler sur des aspects qu'elle n'abordait pas spontanément (comme un propos d'élève exprimant un malentendu ou une difficulté) ou pour relancer certains de ses propos. C'est dans cet entretien que l'enseignante aborde le profil de ses élèves, dont elle n'a pas parlé au préalable : la vidéo lui permet un retour sur la classe, de voir ce « que je ne voyais pas forcément le jour même » dit-elle, dont certaines réactions d'élèves non exploitées, parce que non perçues. C'est là qu'elle précise que les problèmes de vocabulaire constatés sont liés au contexte de la ZEP et que, pour compenser la faible fréquentation des livres chez ses élèves, elle dit proposer des lectures d'albums quotidiennes, appelées « lecture plaisir ». Elle laisse les livres en consultation dans la classe ensuite ; l'album « Vu à la télé » a été régulièrement repris par les élèves entre la séance et l'entretien : (EAC) « oui c'est particulier [rires] c'est leur préféré [...] j'ai croisé que c'est le seul auteur qu'ils ont conservé depuis le début de l'année ». Dans le premier entretien, l'enseignante abordait surtout : l'intérêt accrocheur, comique puis satirique du support choisi, l'intérêt du rapport texte/image dans son humour et sa critique.

Après la séance, après le vécu du scénario réalisé, la focalisation se place sur les jeux de mots du texte (double sens télévisuel et culinaire qui contribue à la satire), depuis l'association d'expressions verbales à des illustrations de l'album, jusqu'à la perspective de poursuite, en prochaine séance, en production écrite des élèves, de jeux de mots à visée critique.

Cette évolution du point de vue de l'enseignante au fil des trois entretiens est un indicateur intéressant pour la recherche, pour nous permettre de passer du descriptif de la monographie au problème soulevé par l'étude de cas.

2. L'exploitation de l'album avec les élèves

Commençons par résumer la séance pour nous y repérer ensuite, en précisant que le déroulement s'avère conforme à la fiche de préparation, et qu'il n'y a qu'un album, tenu par l'enseignante.

■ *Synopsis de la séance*

Première phase : recueil d'hypothèses d'après la couverture

L'enseignante montre l'album, présente son auteur, son titre, et demande aux élèves leur avis et leurs hypothèses sur le contenu possible de cet album. Elle inscrit au tableau toutes les idées d'émissions proposées par les élèves.

Deuxième phase : lecture magistrale de la première moitié de l'album

L'enseignante lit de manière expressive, affichant une photocopie couleur agrandie au tableau correspondant à chaque illustration de la page de texte lu. Elle attire l'attention parfois sur un détail de l'image, comme la présence d'un rat et d'un chat se moquant de ce que font les personnages de l'album.

Troisième phase : appariement texte/images en groupes de quatre élèves

Arrivée à la page centrale, la maîtresse lit toutes les formules du texte et, cette fois, n'affiche aucune image. Elle explique alors à ses élèves que ce sont eux qui vont faire se correspondre chaque phrase et chacune des images. Chaque groupe de quatre élèves se voit alors distribuer un matériel de neuf étiquettes de phrases et de neuf images d'écran de télé. L'usage du dictionnaire est permis et l'enseignante passe dans les groupes pour répondre aux questions posées.

Quatrième phase : mutualisation

Un représentant de chaque groupe vient à tour de rôle afficher au tableau une des paires qu'il a réalisées en expliquant pourquoi. L'enseignante demande alors à quoi ces formules du texte leur font penser pour clarifier qu'il s'agit à la fois d'une recette culinaire et d'un titre d'émission télévisée.

Cinquième phase : fin de la lecture magistrale

La lecture se fait toujours avec affichage des illustrations au tableau, l'une sur l'autre. L'enseignante demande à la fin en quoi l'auteure a beaucoup joué sur les mots et quelles hypothèses listées au tableau se sont vérifiées.

Sixième phase : observation des procédés de l'auteure

Relecture du texte sans les images et demande de relever des jeux de mots.

Septième phase : institutionnalisation

Le message du texte est dégagé par l'enseignante : il faut savoir garder l'esprit critique ; elle énonce elle-même les moyens employés : la communication textuelle et visuelle pour dénoncer des faits de société. Elle recourt à deux autres albums de Claudine Desmarteau à visée polémique et critique, où l'image ajoute des éléments critiques au texte.

Revenons maintenant sur les objets que l'enseignante a voulu enseigner dans cette séance.

■ **Évolution des intentions enseignantes dans le réalisé**

Nous rappelons ici les deux objets enseignés perçus dans l'entretien préalable, pour voir quels « gestes » enseignants (Bucheton, 2008) permettent de les atteindre : l'intérêt comique et critique du rapport texte/image, les jeux de mots ou expressions imagées à double sens. Confrontons maintenant ce que l'enseignante réalise dans sa classe à ce qu'elle avait déclaré vouloir faire saisir aux élèves.

• *Le traitement du rapport texte/image dans la trame de la séance*

L'image a bien l'importance annoncée : puisque le choix est fait d'une lecture magistrale, avec un seul album, en conséquence l'enseignante a choisi d'afficher les illustrations au fur et à mesure de sa lecture en attirant parfois l'attention sur un détail ; on entend des exclamations et des rires d'élèves à leur affichage. Chaque nouvelle image recouvre la précédente au tableau, comme on les verrait successivement en tournant les pages dans une première lecture, mais ici avec la contrainte de ne pouvoir ultérieurement revenir en arrière dans la linéarité chronologique et structurelle du récit comme lorsque chacun a le livre en main. L'enseignante cherche aussi à faire percevoir la force du lien texte/image à trois moments :

- par le travail en groupe consistant à apparier des images d'émissions TV à des titres qui sont à la fois ceux d'une émission et ceux de recettes culinaires ;
- par une relecture en fin de séance qui prive le texte des illustrations, en demandant aux élèves de relever les jeux de mots qu'ils perçoivent alors ;
- par la présentation à la fin de deux autres albums de l'auteure, où l'image apporte une information contradictoire avec le texte ou une précision connotée pour dénoncer une réalité.

Nous reviendrons sur ces trois moments, à la lumière de la dynamique interactive (Altet, 2008) qui les anime et de l'objet enseigné qui y est prioritairement visé.

• *Procédés et enjeux critiques du rapport texte/image ?*

C'est surtout dans la phase centrale de travail en groupes et dans sa mutualisation, sur les neuf images à apparier aux phrases de la page de gauche du livre (titres d'émissions-recettes) que l'on attend le travail des objectifs déclarés, sur l'intérêt comique et critique des « jeux de mots » et d'images. Dans la mutualisation, les débats ont beaucoup porté sur le choix discuté des indices graphiques de l'illustration qui étaient rapprochés de certains termes des expressions-titres (par exemple l'expression « une mêlée de jambons emmaillotés » était rapprochée par certains à une image sanglante d'une cuisse coupée, par d'autres à une image de mêlée de rugbymen). En fin de mutualisation, il est intéressant de voir comment l'enseignante amène les élèves à faire le point sur cette phase de la séance.

M : Alors ben globalement quand même vous avez bien travaillé, vous aviez un bon nombre d'arguments. Qu'est-ce qu'on peut dire de toute cette page-là, les phrases qu'elle⁶ a utilisées ?⁷

E¹⁰ : Moi ça me fait penser à des jeux de mots et aussi aux images parce que quand elle dit des choses par exemple les jambons ben pour les ogres les cuisses c'est des jambons.

M : Alors toi tu vois un lien entre ?

E¹⁰ : Entre les images et les textes.

M : Alors est-ce que tu aurais compris la même chose si tu n'avais pas eu l'image ?

E¹⁰ : Non.

M : Au début ça vous faisait penser à quoi ?

Es : Des repas.

M : Et maintenant ça vous fait penser à quoi ?

E¹¹ : Des expressions

E¹² : À des films

M : Des émissions, des feuilletons

L'enseignante questionne les élèves et initie l'échange sur les « phrases utilisées » : « *Qu'est-ce qu'on peut dire de toute cette page-là, les phrases qu'elle a utilisées ?* »

La notion de double sens de ces phrases est alors lancée par la réponse d'un élève qui parle de « jeux de mots », ce qui est relancé par l'enseignante : « *Au début ça vous faisait penser à quoi ?* », « *Et maintenant ça vous fait penser à quoi ?* »

L'intention de faire percevoir les jeux de mots est donc atteinte ; ce qui n'est pas encore abordé c'est l'enjeu symbolique et critique de ce double sens, à savoir qu'une émission de TV est ainsi présentée comme « dévorée » par le public peu sympathique des ogres, et qu'il y a une posture de télé-consommateur qui est ici pointée comme objet de débat.

Lorsqu'un élève envisage une explication sur le double sens des phrases en s'appuyant sur le double point de vue (téléspectateurs + ogres affamés) qu'ont les personnages d'ogres sur les émissions de TV (« *parce que quand elle dit des choses par exemple les jambons ben pour les ogres les cuisses c'est des jambons* »), l'enseignante ne revient pas sur la deuxième partie de l'intervention de l'élève ; elle reste sur la désignation formelle du double sens des « phrases » qu'elle a invité à observer : « *Au début ça vous faisait penser à quoi ?* » et « *Et maintenant ça vous fait penser à quoi ?* ». C'est donc d'abord le procédé stylistique que privilégie ici l'acte enseignant dans la pratique. Et l'élève qui rapproche texte et image, en faisant allusion à la phrase « une mêlée de jambons emmaillotés », en répondant à la question de synthèse ouverte posée par l'enseignante, explique qu'il a repéré non seulement des « jeux de mots » mais leur lien avec les images (« *Moi ça me fait penser à des jeux de mots et aussi aux images* »), confrontation que l'activité conçue par l'enseignante a bien permis de réaliser.

La situation didactique se révèle donc appropriée pour aborder cet apprentissage sur les jeux et articulations des langages verbal et iconique pour l'élève qui formule cette réponse. Notons que celle-ci n'aborde pas ce qui est l'objet de ces jeux de langage, à savoir leur visée humoristique et critique des pratiques télévisuelles.

- *Une observation formelle du lien texte/image*

L'enseignante engage à préciser la formulation du lien en donnant un début de phrase à compléter : « *Alors toi tu vois un lien entre ?* », puis induit la dernière réponse : « *Alors est-ce que tu aurais compris la même chose si tu n'avais pas eu l'image ?* ». Mais l'objet de la compréhension, « la même chose », n'est pas identifié ; l'enseignante, dans le cours dialogué, ne revient pas sur l'interprétation de l'élève, qui évoque le « point de vue des ogres », alors que

⁶ « elle » renvoie à l'auteure.

⁷ Codage des locuteurs dans la transcription : M = maîtresse ; E = élève (avec chiffre en exposant pour les distinguer) ; Es = plusieurs élèves en même temps.

c'est ce point de vue antipathique qui amène le lecteur à la distance critique escomptée sur la consommation « dévorante » des émissions et feuilletons évoqués.

Ainsi cette activité d'appariement a nécessité dans les groupes un réel travail d'observation et de description des images, ainsi qu'un travail de questionnement et de recherche dans le dictionnaire sur le sens de certains termes et expressions, bien repris dans la mutualisation pour argumenter les choix faits par les élèves. Mais ce travail qui relève d'un schème collectif (Specogna, dans ce numéro) et procédural intéressant n'est pas repris ni verbalisé dans la synthèse collective (voir échanges ci-dessus) de l'activité ; celle-ci ne va porter que sur le « double sens » des expressions quand elles sont confrontées aux images ; et dans la synthèse finale de la séance, l'interprétation de ces jeux de mots et d'images ne va pas servir d'illustrations concrètes à la visée axiologique et critique pourtant bien énoncée de façon théorique par l'enseignante.

- *Prise en compte de l'image*

Voyons maintenant quel est le traitement de l'image dans les interactions enseignante/élèves, avec l'exemple des images d'ogres aux yeux hypnotisés par la télé : cette image apparaît dans la suite de la séance, suite de la lecture magistrale, toujours avec le même dispositif d'affichage des images au tableau, après la phase d'appariement texte/image dont on vient de parler :

M : Qu'est-ce qu'il y a dans leurs yeux ?

E¹ : Ils sont hypnotisés

E² : Des tourbillons

E³ : Des étoiles

M : Eux des tourbillons et eux c'est des étoiles

E³ : Comme des toupies qui tournent avec du rouge et du...

La maîtresse demande d'abord de décrire, et tout de suite l'élève E¹ est dans l'interprétation de l'image, en la croisant avec le texte qui a employé le mot « hypnotisés ». L'enseignante n'exploite pas cette reprise du texte que fait l'élève pour commenter l'image. Cette absence de rapprochement n'engage pas la perception immédiate pour tous de l'intention satirique de l'album et de l'objet de la satire : des pratiques télévisuelles « dévorantes » et addictives. L'entretien d'autoconfrontation ne laisse pas percevoir que l'enseignante en ait conscience. Peut-être est-on face à un impensé didactique ou, pour reprendre Margolinas et Laparra (2011), aux « implicites » d'objets enseignés « transparents » : l'enseignante ne semble pas penser qu'il soit nécessaire d'explicitier les codages caricaturaux de l'image et leur lien avec le sens des mots employés par le texte ; la didactique de la sémiotique satirique est envisagée par le partage de l'implicite culturel dans les émotions suscitées par l'esthétique de l'album : à l'autoconfrontation, l'enseignante sourit à ces remarques d'élèves et les commente en disant « *ah ah les images !* » et « *ils sentent bien là* », sans préciser ce que les élèves « sentent ».

- *La structure narrative du « dévoreur-dévoré »*

En entretien, l'enseignante souligne la structure narrative en boucle, et ses rires expriment sa perception du caractère drôle et critique du scénario du dévoreur-dévoré : *(EP) [...] après dans la fin de l'histoire, tout s'en mêle, ça va de plus en plus loin, c'est-à-dire que de pire en pire [...] ils sont complètement hypnotisés ; leur rêve c'est de finir dans la télé [...] et puis donc à la fin, ils gagnent, et ce qui est très drôle c'est le petit pied de nez à la fin : de l'autre côté il y a une autre famille d'ogres qui tous les jours, pendant une semaine, voire deux peut-être même un mois, sont très heureux devant des millions de fans affamés, qui se pourlècheront les babines en dévorant des yeux des jeunes délicieusement tendres [rire].*

Dans la classe aussi, l'enseignante veut attirer l'attention des élèves sur la boucle de la structure narrative : il s'agit bien d'un moyen de percevoir que les ogres se font piéger et que cette histoire a une valeur critique de l'addiction à ce genre d'émissions. Voyons ce qui se passe :

M (lecture) : « Le jury des juges les jauge les compare les soupèse et délibère. » Ça vous fait penser à rien cette phrase-là ?

E⁶ : Sinon moi ça me fait penser à euh je serai le prochain, moi ça je serai le prochain

M : Au début du livre ?

E⁷ : Incroyable talent

M : Non. Au début du livre qu'est-ce qu'ils faisaient, devant la télé ?

E⁸ : Ils mangeaient

E⁹ : Ils regardaient

L'enseignante va finalement relire le début de l'album où les premiers jurys de chanteurs observés à la télé sont dits en train de « jauger, comparer, soupeser, délibérer ». Les élèves ne saisissaient pas l'intention de l'enseignante, d'observation du retour d'une même phrase qu'au début ; ils sont automatiquement, eux, dans la quête de situations représentées dans l'album, correspondant à leur vécu télévisuel personnel (« je serai le prochain » ou le titre de l'émission « incroyable talent »). Comme il n'y a qu'un album, c'est l'enseignante qui va le feuilleter pour leur relire le passage où la même formule apparaissait. Un schème de relecture, de contrôle de l'activité de lecteur est bien ici montré et mis en œuvre, pour faire percevoir les structures récurrentes ou en boucle de l'œuvre littéraire ; remarque stylistique et procédure formelle intéressantes, mais pour que les élèves fassent remarquer que ce sont les dévoreurs du début qui se font dévorer maintenant, il aurait certainement fallu qu'ils puissent manipuler eux-mêmes un album. Le message de la structure narrative n'est donc pas explicité ni vraiment éprouvé activement par les élèves, en revanche il est bien déclaré par l'enseignante.

- *La métaphore de la dévoration*

Dans l'exemple précédent, on note que E⁸ et E⁹ parlent de l'action des ogres en employant le verbe « manger » et « regarder », une juxtaposition intéressante des deux sens de « dévorer ». La présentation que l'enseignante fait de l'album en entretien souligne bien aussi la métaphore filée de la dévoration. En EP elle parle d'une dévoration « virtuelle », souligne qu'une image de l'album montre un estomac digérant les jeunes chanteurs dévorés des yeux et commente cette image en la disant « drôle » : (EP) « *et puis donc là on arrive un peu plus loin, donc à chaque fois ils les engloutissent mais en fait ils les engloutissent mais virtuellement quoi mais sur les images c'est plutôt drôle parce que ils regardent et en même temps ça arrive dans leur estomac* ».

En entretien préalable, l'enseignante n'envisage pas que ce sens figuré puisse poser un problème d'interprétation à ses élèves, qui d'une part n'ont pas le même point de vue sur la consommation télévisuelle, et qui, d'autre part, ne sont pas habitués aux métaphores. L'enseignante le sait puisqu'elle exprime en entretien post-séance sa surprise à leur détection assez riche de jeux de mots du texte, grâce aux images selon elle. En fait, dans ce cas, c'est le sens propre de la « dévoration » représenté par l'image de l'estomac qui peut poser problème à la compréhension de la « leçon » métaphorique de l'album, et c'est seulement en autoconfrontation que l'enseignante s'en rend compte, à la suite d'un retour et d'une pause volontaires de notre part. En revanche c'est dans l'entretien post-séance qu'elle aborde spontanément le profil culturel et linguistique de ses élèves, et propose une perspective à cette séance dans la production de textes critiques jouant sur les mots. Elle réalise, dans le déroulement de la séance vécue, que l'objectif d'acculturation à des jeux de mots à visée satirique nécessite un prolongement du travail. Cette prise de conscience en cours de séquence montre combien les situations didactiques vécues sont l'occasion d'évaluations diagnostiques, qui orientent l'action enseignante et lui permettent des ajustements didactiques (Bucheton, 2008).

Dans les interactions de cette séance en revanche, l'enseignante ne pose pas de question au sujet de ce sens « virtuel » de la dévoration. La question est pourtant posée trois fois par les élèves : lorsqu'une élève s'interroge sur ce point, dès le début de la séance, l'enseignante repousse le débat à plus tard :

E⁵ : Et quand ils disent qu'ils vont la dévorer c'est dans la TV qu'elle est ?

M : On en reparlera après.

E⁸ : Maîtresse tout ça c'est tout ce qu'ils ont dans leur estomac ?

M : Oui. Alors image suivante.

E⁸ : Et après quand ils vont aller aux toilettes...

M : chut chut chut.

L'enseignante ne traite pas les questions soulevées par deux élèves (E⁵ et E⁸). À l'autoconfrontation, elle avance le décalage qu'a régulièrement l'élève E⁵ qui réalise souvent un peu après les autres, et l'on peut imaginer que le désir d'éviter des digressions peu intéressantes et perturbatrices explique l'injonction à se taire en réponse à E⁸. Elle redonne la parole à cet élève mais juste après avoir énoncé elle-même le « message » qu'elle déduit des observations faites (voir M ci-dessous) :

M : Alors je vais juste écrire son message dans ce livre, après je vais vous montrer autre chose (elle écrit). Dans cet album Claudine Desmarteau critique l'attitude des téléspectateurs qui regardent n'importe quoi sans réflexion. Tu vas pouvoir poser ta question E⁸.

E⁸ : C'était sur deux pages du livre sur la télé.

Cette intervention de l'enseignante montre qu'elle apporte elle-même une « leçon » d'esprit critique, que l'album lui-même s'abstenait de donner – l'auteure tenant à engager l'adhésion de ses lecteurs par ses seuls procédés littéraires et esthétiques.

S'exprime peut-être là un paradoxe de la didactique du littéraire, qui oscille, comme l'enseignante ici, entre la perception sensible et implicite des effets stylistiques (des mots comme des images) et leur repérage et explicitation méthodiques, procédures vers lesquelles on tend dans le second degré de la scolarité. Ici, à l'école élémentaire, auprès d'un public peu habitué à ces procédés stylistiques, se pose d'autant plus la question du statut de l'élève lecteur, avec ce qu'il « est, sait et peut faire » de par lui-même (voir les composantes de la « variable lecteur » de Giasson, 2004, p.18-20), face à l'enseignant qui revendique les interprétations et conclusions auxquelles il est arrivé, sans vouloir les expliciter.

Si l'on reprend donc les deux objectifs majeurs que se fixait l'enseignante en entretien préalable et en préparation de séance, on peut constater qu'ils ont bien été abordés : l'enseignante fait exprimer aux élèves le lien entre le texte et les images, elle les fait réfléchir sur le double sens (alimentaire et télévisuel) des expressions de la double page centrale de l'album, puis elle dégage l'interprétation critique des jeux de mots et d'images proposés. Mais cette déduction du « message », par l'enseignante elle-même, interroge la médiation de l'enseignante dans le rapport des élèves au savoir visé.

Aussi est-il intéressant de revenir maintenant sur la gestion des interactions verbales maître/élèves dans cette séance de classe.

3. Place des élèves et de l'enseignante dans les interactions verbales

■ Quelle exploitation de la parole des élèves ?

Nous avons déjà relevé plus haut des remarques d'élèves qui montrent qu'ils ont ressenti, par l'image, par le texte, par l'histoire, le problème de lecture que pose l'album, mais peut-être pas encore la critique, la satire qu'il comporte ; leurs propos n'ont pas vraiment pu lancer un nouvel échange sur un sujet initié par eux : l'enseignante les entend mais reporte le sujet « *On en reparlera après* » ou ne reprend qu'une partie :

E¹⁰ : Moi ça me fait penser à des jeux de mots et aussi aux images parce que quand elle dit des choses par exemple les jambons ben pour les ogres les cuisses c'est des jambons.

M : Alors toi tu vois un lien entre ?

Ici la remarque de E¹⁰ « pour les ogres » n'est pas reprise ni exploitée, alors que ce point de vue des ogres dévoreurs, antipathique pour le lecteur, porte en soi le message critique de cet album sur la « dévoration » télévisuelle. On a vu que l'enseignante fait le choix d'une analyse déjà formelle du lien texte/image et des jeux de mots provoqués, et elle commente en entretien d'autoconfrontation les différences de rapidité de perception et de compréhension de ses élèves, différences difficiles à gérer pour n'en perdre aucun.

Reprenons maintenant les échanges de la fin de la séance, pour observer comment la « leçon » est dégagée. L'enseignante revient bien à l'album, montre à nouveau ici certaines images, en relisant le texte à côté ; pour pouvoir atteindre son objectif sur l'aide à la compréhension qu'apportent les images, elle emploie des questions fermées, inductives (d'où les quatre « non » d'élèves qui suivent la question suivante) sur le lien formel image/texte ; l'enseignante recourt ensuite à une question ouverte en « pourquoi ? » qui demanderait une explication complexe ; sa question n'est pas satisfaite, même quand l'enseignante va rechercher une autre expression du texte concernant les ogres « un poil plus modernes » que l'on pourrait comprendre de façons bien différentes si l'on n'a pas d'image associée :

M : Si vous n'avez pas l'image là est-ce que vous comprenez la même chose ?

E¹ : Non

E² : Non

E³ : Non

E⁴ : Non

M : Pourquoi ?... (lecture) « un poil plus moderne », on pourrait penser quoi par rapport aux choses à la télé je sais pas // oui alors

E¹ : Machine à laver quelque chose comme ça

M : Comment est-ce qu'on fait pour communiquer un message (écrit au tableau)? Quand on veut faire passer quelque chose à quelqu'un, quand on veut expliquer quelque chose à quelqu'un.

Pressée par le temps imparti à la séance, on remarque que l'enseignante ne reprend pas dans la mutualisation les images qui ont interpellé les élèves : celle des cuisses des rugbyman dont parle E¹⁰ un peu plus haut, vues comme des jambons dans le regard des ogres ; ou l'image des vedettes du petit écran dans l'estomac géant d'un ogre. Côté illustrations seules, le caractère exacerbé des couleurs et des traits caricaturaux des ogres et des personnages de la télévision n'est pas abordé, certainement parce que toute la séance, comme dit en entretien préalable, est axée sur la perception du lien texte/image et parce que celles-ci ont été affichées au fur et à mesure et on a entendu des réactions d'élèves amusés. L'enseignante a préparé la « leçon » qu'elle visait sur le double canal langagier (verbal/iconique) employé par cet album, et elle veut parvenir à la formuler comme trace écrite de la séance, dans le temps imparti. Rappelons qu'elle a émis le sentiment (en entretiens post-séance) que ses élèves ont bien perçu les jeux de sens des expressions et des images. Ce n'est donc pas tant le sujet de l'album (les pratiques télévisuelles) qui se trouve effectivement ciblé dans le réalisé, que son fonctionnement stylistique et formel sur le lien texte/image. Et même sur ce fonctionnement, on perçoit la difficulté, dans le temps imparti, et en ayant laissé la parole aux élèves en phase centrale de séance et en mutualisation, de fédérer a posteriori les différentes remarques faites pour les structurer et les relier à la « leçon » telle que l'enseignante l'a conçue et formulée en amont.

Elle se montre pourtant soucieuse de prise en compte de la parole des élèves et s'efforce de tisser des liens entre l'objet de cette séance et le vécu personnel des élèves dans la culture de la classe : ainsi elle pense à solliciter le contexte actuel d'écriture de chansons de ses élèves :

M : Vous n'arrêtez pas en ce moment d'écrire des chansons. Quand vous écrivez votre chanson, vous voulez dire des choses, vous le dites avec quoi ?

E¹ : Bah avec

E² : Des paroles, des rimes

E³ : Des mots
M : Alors avec des mots (elle écrit au tableau) ; on peut communiquer avec un message écrit
E¹ : Des images
[...]
M : Avec des mots on va appeler ça la communication textuelle (elle écrit au tableau) ou la communication verbale, allez c'est pareil, c'est le texte, le verbe c'est quand on parle. Et on peut aussi communiquer tu m'as dit E¹ ?
E¹ : Avec les images
M : On peut communiquer
E¹ : Avec les images on peut voir ce qu'ils veulent dire
M : Voilà ! l'image en ce cas-là, qu'est-ce qu'elle fait par rapport au texte ?
E¹ : Elle dit l'histoire
M : Elle dit l'histoire ?! Alors c'est pas la peine d'écrire
E² : Elle raconte
M : Oui. Qui a dit je sais ?
E¹⁰ : Pour faire comprendre le texte
M : Donc elles sont ? Le texte et l'image sont ?
E¹ : Liées
M : Sont liées, sont ? Vous connaissez le mot « complémentaire » ?

Quand l'élève E¹⁰ apporte une réponse que l'enseignante estime intéressante, elle en tire une formulation générale (le « donc » de l'intervention suivante) ; on perçoit ici les injonctions souvent paradoxales du travail enseignant en situation : à cet état d'avancement de la séance, il est temps de conclure ; il serait trop long et complexe de remonter une image de l'album confrontée aux expressions verbales associées, pour illustrer comment l'image permet de « faire comprendre le texte ». En autoconfrontation comme en entretien post-séance, l'enseignante dit regretter d'avoir relu l'album vite sans les images pour amener à faire percevoir les jeux de mots, parce que, même si « *ils en ont trouvé beaucoup finalement* », cela les a éloignés de l'objet qui était critiqué ici (les pratiques télévisuelles) pour se focaliser sur l'effet de style des jeux de mots seuls, et de façon trop « détachée » du rapport à l'image.

On peut dire qu'en dehors de la phase de travail en groupe et de sa mutualisation ensuite, les interactions verbales ne portent pas sur des procédés de compréhension : il n'y a presque jamais de questions en « comment » ; il ne « *faut pas que ce soit trop long aussi* » (EAC) dit l'enseignante qui connaît bien les limites des capacités d'attention de ses élèves.

Pourtant, la phase centrale d'appariement phrase/image dans la séance réalisée entend bien travailler ces procédés. Prenons un exemple tiré de cette phase, sur l'expression « deux tourtereaux farcis à la guimauve » : dans la mutualisation, l'enseignante décide de faire désigner les tourtereaux parmi les images distribuées, sur lesquelles il y a aussi des paroles prononcées par les personnages (ce que l'enseignante appelle « du texte » ici).

M : O qu'as-tu mis pour les tourtereaux ?
E⁸ : Ben celle-ci vu qu'ils ont des têtes de guimauves.
M : Et le texte c'est quoi ? (E⁸ lit sur un ton amusé la bulle de l'image : Je l'aimeuh...)
M : Donc il y a le texte des deux tourtereaux, je t'aime, donc ils sont amoureux. Des tourtereaux c'est quoi, des animaux, mais c'est aussi ?
E⁹ : Un couple
E⁷ : Des gens qui sont amoureux
M : Donc elle a beaucoup joué avec les mots Claudine D, elle utilise cobaye à la fois en cuisine, en science, elle utilise le mot tourtereaux pour les amoureux et puis pour la cuisine ben c'est des tourtereaux, le mot navet ben c'est à la fois un film mauvais et c'est aussi en cuisine, un navet c'est un navet qu'on va manger
E⁸ : Et la guimauve
M : La guimauve, donc là deux tourtereaux...

On remarque que l'enseignante apporte la majorité des notions nécessaires, avec de nombreux « donc » ; elle récapitule les doubles sens des termes déjà trouvés ; ses nombreux « donc » sont la marque de ses déductions personnelles, mais en s'efforçant de prendre appui sur ce que les élèves ont remarqué et dit ; elle apporte aussi beaucoup de données extérieures qu'ils n'ont pas : c'est elle qui déclare « *Des tourtereaux c'est quoi, des animaux...* », alors qu'aucun élève ne parle du sens premier des oiseaux, n'ayant cherché et trouvé, eux, dans le dictionnaire, que le sens d'« amoureux » pour ce mot « tourtereaux ». L'enseignante n'exploite pas la remarque de E⁸ : *Et la guimauve*, ni le ton amusé et moqueur de E⁸ lisant la caricature de déclaration amoureuse du « *Je l'aimeuh* » sur l'image, alors que l'élève exprime là la perception d'un registre critique et que sa diction amuse l'enseignante lors de la séance ; même réception amusée en entretien d'autoconfrontation, où elle commente en rappelant que la classe a aussi joué des extraits de théâtre de Molière. Les implicites de la réception de l'album par les élèves sont donc riches mais pas amenés à la conscience ni explicités comme objets de savoir.

La parole enseignante est très prégnante dans ces interactions verbales, et se veut avant tout structurante et formalisante in fine. Or, en pédagogie de la littérature, les théories de la réception (Rouxel, 2002) et de l'anticipation nécessaire des points de « résistance » du texte (Tauveron) rappellent l'importance du point de vue du lecteur. Parmi les obstacles à cette réception, il y a le niveau du lexique employé par le texte, et aussi celui de la portée esthétique et symbolique de l'œuvre. L'activité lexicale se trouve facilitée quand le monde évoqué est connu, mais aussi quand les intentions de l'auteur sont accessibles au monde et au point de vue du lecteur (Rouxel). Or le point de vue que les élèves ont sur le monde de la télé, qu'ils connaissent certes bien, est assez éloigné du point de vue critique et distant de l'enseignante, qui ne mesure pas vraiment, même en autoconfrontation, de quelles représentations partent ses élèves pour « recevoir » cet album.

■ **Partir des pratiques culturelles des élèves ?**

L'enseignante a bien l'intention d'exploiter les savoirs des élèves avec le recueil de représentations sur les émissions de TV qui ouvre la séance ; il s'agit de placer les élèves dans un contexte référentiel propice à la réception de l'album ; mais on constate que ce recueil d'hypothèses aboutit à une liste de types d'émissions, qui ne correspondent ni aux pratiques des élèves ni à des hypothèses à proprement parler :

M : À votre avis de quoi ça va parler ?

E¹ : De choses à la TV

E² : Des émissions qui passent à la TV

E³ : Des feuilletons

E⁴ : Des films TV

E⁵ : Une personne connue qui passe à la TV

E⁶ : De la façon dont on regarde la TV

L'enseignante attendant prioritairement de voir à quelles émissions de télé ses élèves pensent, n'exploite pas les deux dernières propositions qui pourtant offrent des hypothèses, l'une narrative : en lien avec l'histoire des deux « ogrillons » qui passent à la télé, (E⁵), l'autre réflexive : (E⁶) en lien avec la « leçon » que l'enseignante dégage finalement sur la façon de regarder la télé.

Il n'y a pas de recueil des représentations sur les « messages » que peuvent contenir les albums jeunesse : l'enseignante connaît les faibles pratiques lectorales de ses élèves de ZEP, mais on a vu qu'elle ne sollicite pas cette donnée pour préparer sa séance, elle n'en parle qu'après, en précisant qu'elle cherche à compenser les manques culturels de ses élèves ; elle dit (en EAC) : « *y'a pas de livre chez personne, ils ne vont pas à la bibliothèque, c'est vraiment pauvre, donc c'est vrai que j'essaie d'amener des trucs marrants qui les accrochent* ». On remarque ici qu'en choisissant un « truc marrant » qui « accroche » avec cet album sur les jeux télévisés, l'enseignante ne pense pas que l'accroche peut gêner du même coup la perception de la dimension satirique.

■ Exploiter les remarques des élèves ?

L'enseignante sait installer un climat de classe confiant qui permet aux élèves d'exprimer leurs réactions, leurs rapprochements d'idées, sur un album qui parle de leur quotidien. Elle se montre satisfaite de cette séance dont elle a conscience de la difficulté, parce que les élèves se sont effectivement exprimés : (PS) « [...] les surprises étaient plutôt bonnes [...] je ne m'attendais pas à ce qu'il y en ait qui comprennent ce jeu de mots aussi facilement [...] et puis dans la confrontation j'ai été contente de les entendre [...] non là ils se sont exprimés, écoutés, je crois. »

Mais si on écoute un extrait du dialogue final de cette séance, on se demande comment a pu être vécu le passage d'une lecture plaisir à une lecture critique de ses propres pratiques culturelles :

M : Alors elle critique surtout quoi ? E⁸ ?

E⁸ : Bah euh, sur les trois stars, elle critique plutôt pop star les trucs comme ça

M : Oui, ce qu'elle voudrait c'est que le spectateur il ait quoi ? Qu'est-ce qu'elle voudrait que le spectateur fasse ? pas qu'il arrête de regarder mais qu'il fasse quoi E⁹ ?

E⁹ : Qu'il participe justement à l'émission à la télé

M : Hum, elle les critique les petits ogrillons qui vont passer à la télé justement

Ici s'exprime très nettement le malentendu de la réception de cet album : amusés par la lecture magistrale très expressive et les images montrées au fur et à mesure, les élèves se sont identifiés aux petits ogres qui sont passés à leur tour à la télé, la critique de cette posture de consommateurs aveuglés et dévorés n'est pas perçue ; c'est l'enseignante qui déclare la position de l'auteure, sans revenir sur la façon dont elle exprime cette position critique, ne faisant pas le lien entre le sens du message déduit et les procédés langagiers qui ont permis de l'exprimer : hypnose, consommation gargantuesque, dévoreur-dévoré, ridicule des personnages, dans les formules comme dans les images. Cependant, en les formulant nous-mêmes, nous mesurons la complexité de ces procédés stylistiques qui demanderaient une riche séquence (abordant des thèmes comme celui de l'ogre ou des procédés comme l'exagération, le retournement de situation), et pas une seule séance.

Malgré cette difficulté, on constate que l'élève E² (ci-dessous) saisit l'interprétation déclarée de son enseignante et ne fait que déduire de sa leçon critique la réponse à la question « *Qu'est-ce qu'elle voudrait que le spectateur fasse ?* », il n'y a pas de travail de déduction à partir de l'album lui-même puisque l'élève ne renvoie à aucune image ou phrase ; en revanche, il croise la perception de cet album avec, d'une part ce qu'il perçoit des intonations et questions de sa maîtresse dans cette séance et, d'autre part, avec ce qu'il sait des valeurs qu'elle transmet d'habitude, « ce que j'arrête pas de vous dire très souvent » dit-elle ; signe que la littérature entre en écho avec une éducation et une posture éthiques :

E² : Elle préfère qu'on regarde des émissions intéressantes sur les animaux les choses comme ça,

M : Oui enfin intéressantes pour elle, mais surtout ce qu'elle veut c'est ce que j'arrête pas de vous dire très souvent, il faut que vous gardiez un esprit... critique

E¹¹ : Elle critique... nous ?

Enfin l'élève E¹¹ qui initie une remarque personnelle perçoit bien l'intention satirique de l'album, mais il n'en est pas arrivé là de lui-même par les procédés littéraires de l'album : c'est à partir de la morale déclarée par l'enseignante, reformulée par un pair, qu'il déduit que cet album critique leur propre pratique de la télévision. L'intonation ascendante, la construction surprenante du « nous » rejeté à la fin de façon emphatique, et le temps d'arrêt avant ce « nous » complément, sont autant de marques expressives de l'écart symbolique de l'interprétation finale, formulée par l'enseignante, pour des élèves qui n'étaient pas engagés sur les mêmes chemins de réception de cet album que leur enseignante.

Conclusion

En reprenant le problème soulevé par cette étude de cas, on peut dire que l'enseignante observée s'est montrée sensible à cet album, présenté avec enthousiasme en entretien, et pour lequel elle a conçu des situations didactiques permettant de sensibiliser ses élèves au rapport texte/image dans sa composition formelle. Cependant, le positionnement affectif, cognitif, procédural lié à la culture des élèves – que ce soit concernant le thème des pratiques télévisuelles ou concernant la forme satirique du support – étant effectivement très éloigné de celui de la réception de l'enseignante, il semble difficile d'explicitier l'implicite et de croiser les fonctionnements stylistiques de l'album avec les valeurs sémantiques engagées, surtout dans une seule séance de découverte de cet album. Cette étude laisse percevoir combien il est déjà difficile de clarifier les « évidences » de ses propres inférences pour ensuite en faire abstraction et se mettre à l'écoute des procédés et des difficultés de ses élèves, de leur point de vue.

Les conclusions de cette étude nous renvoient finalement à la difficulté exprimée par de nombreux enseignants de cycle 3 initialement interrogés, pour exploiter la complexité de cette iconotextualité des albums, difficulté que l'enseignante observée n'a pas hésité à braver, et dont elle a pris conscience puisqu'en entretien post-séance elle envisage la poursuite de la séance en séquence. La difficulté se trouve accentuée ici par les enjeux satiriques de l'album choisi, surtout que la satire porte sur les pratiques télévisuelles auxquelles ces élèves adhèrent, ce qui les place en porte à faux entre leur culture et la critique de l'auteure. Mais c'est en même temps cette difficulté qui fait tout le défi de telles situations didactiques que peut relever la littérature, à laquelle l'enseignante veut éveiller ses élèves : d'où l'ouverture qu'elle propose en fin de séance vers d'autres albums de la même auteure où les images offrent des contradictions ou des ajustements provocants avec le texte.

Cette difficulté nous amène ici à revenir sur l'objet de notre troisième partie, sur la place laissée à la parole des élèves dans les séances de lecture d'albums par rapport à la nature des propos enseignants : pour respecter les objectifs ambitieux et fort louables de cette enseignante, désireuse d'éduquer l'esprit critique et la sensibilité littéraire d'un public d'élèves qui n'y est pas habitué, tout en tenant compte de la position culturelle et cognitive de ces CM2, il est capital de laisser une grande place aux initiatives d'élèves, de laisser s'exprimer leurs réceptions et représentations, pour cheminer avec eux dans les processus d'élaboration du sens en lecture, au cœur des prises d'indices variées, des réactions personnelles, des rapprochements raisonnés, qui constituent la capacité à construire des inférences personnelles de lecteur. En autoconfrontation, ce sont les phases de travail en groupe, de mutualisation, puis de lecture de la fin de l'album avec les questions posées par les élèves qui font le plus sourire et réagir l'enseignante, parce qu'elle voit que cette séance interpelle vraiment les élèves ; et rappelons ce qu'elle dit en entretien post-séance, à chaud, « *dans la confrontation j'ai été contente de les entendre [...] non là ils se sont exprimés, écoutés, je crois* ».

Pour encourager une telle posture pédagogique, capable d'ajustements dans les interactions verbales de la classe, la formation enseignante se doit certainement de privilégier la clarté cognitive sur les objets enseignés, et d'articuler la connaissance des processus de réception littéraire à leur explicitation, tout comme la connaissance des profils socioculturels et cognitifs des élèves à l'analyse des pratiques interactives d'enseignement, qui permettent aux élèves des échanges scolaires réellement constructifs pour apprendre à devenir des lecteurs autonomes.

Bibliographie

- BERNIE J.-P. (2001), *Apprentissage, développement et significations*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- BUCHETON D. (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès Éditions.
- CANUT E. & LECLAIRE-HALTE A. (2009), « Introduction », *Diplyque*, n°17, *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*, E. Canut & A. Leclaire-Halté (éd.), p.5-10.
- CRINON J., MARIN B. & BAUTIER E. (2008), « Quelles situations de travail pour quel apprentissage ? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant », *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. D. Bucheton & O. Dezutter (dir.) Bruxelles, de Boeck, p.123-147.
- DAUNAY B., REUTER Y. & SCHNEUWLY B. (2011), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur, Presses Universitaires de Namur, Cedocef-AIRDF.
- GIASSON J. (2004), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a., d'après l'édition Gaëtan Morin éditeur Itée, Montréal, 2003.
- LECLAIRE-HALTE A., AUDOIN N., PATE 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 », *Diplyque*, n°17, *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*, E. Canut & A. Leclaire-Halté (éd.).
- LEPLAT J. (Novembre 2002), « De l'étude de cas à l'analyse de l'activité », *Réflexion sur la pratique, Pistes*, volume 4, n°2, <http://petitnt/pistes/v4n2/articles/v4n2a8.htm> 2002-12-09
- MARGOLINAS C. & LAPARRA M. (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- ROCHEX J.-Y. (2010), « Approches cliniques et recherches en éducation. Questions théoriques et considérations sociales », *Recherche et formation*, n°65, p.111-122.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL A. (nd), « Qu'entend-on par lecture littéraire ? », *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Actes de l'université d'automne du 28 au 31 octobre 2002
<http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%C2%A0.html>, consulté le 21/06/2013
- SPECOGNA A. (2007), *Enseigner dans l'interaction*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- TAUVERON C. (dir.) (2004), *Lecture et culture littéraires au cycle des approfondissements*, Les Actes de la DESCO, Scérén, CRDP Académie de Versailles, Programme National de pilotage, Direction de l'Enseignement scolaire.
- VAN DER LINDEN S. (2008), « L'album, le texte et l'image », *Le français aujourd'hui*, n°161, p.51-58.
- VINATIER I. & ALTET M. (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.