Relation texte-image : pratiques d'enseignement dans les situations de lecture d'albums au cycle 3, apprentissage élèves et « schème collectif »

*Connection between text and image: teaching practices in children's literature
situations during primary school, pupils' learning process and « collective
scheme »*

Antonietta Specogna

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7020>

DOI : 10.4000/ree.7020

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Antonietta Specogna, « Relation texte-image : pratiques d'enseignement dans les situations de lecture d'albums au cycle 3, apprentissage élèves et « schème collectif » », *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/7020> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7020>

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.

Relation texte-image : pratiques d'enseignement dans les situations de lecture d'albums au cycle3, apprentissages élèves et « schème collectif »

Antonietta Specogna¹

Résumé

Cet article est une contribution à l'analyse plurielle proposée par ce numéro. Il s'appuie sur trois études de cas en cycle 3 lors de la pratique d'enseignement de la lecture de littérature de jeunesse dans le but d'appréhender la relation texte-image, autant dans la mise en place effectuée par l'enseignant que dans la réception auprès des élèves. L'analyse se donne un cadre théorico-méthodologique issu de la psychologie et propose une analyse de l'activité d'enseignement au travers des productions langagières de la classe. Elle porte sur la pratique effective d'enseignement et sur ce qu'elle impacte chez les élèves au travers du concept de schème opératoire collectif. En se focalisant sur ce qui est visible de l'action produite, les régularités et les différences des pratiques d'enseignement qui émergent de ces trois études de cas sont mises en évidence. C'est ce qui permet de faire émerger les invariants opératoires pour chaque situation.

L'acte de lire implique diverses connaissances et compétences chez le lecteur. Des supports de lecture variés existent comme le roman, la bande dessinée, l'affiche publicitaire, l'album et bien d'autres encore. Selon le support, le lecteur met en œuvre ce qu'il sait, ce qu'il a appris, ce qu'on lui a appris pour s'y intéresser et en saisir le sens. Notre recherche² s'est centrée sur la lecture d'albums de littérature jeunesse en cycle 3 afin de décrire et questionner la façon dont était traitée la relation texte-image par les enseignants : ce qui nous intéressait était de comprendre ce qui se développait dans les pratiques d'enseignement observées et comment celles-ci déroulaient des apprentissages et/ou des habiletés pour les élèves.

Sur la base du recueil de traces³ de cette recherche, nous avons sélectionné, pour cet article, trois situations parce qu'elles varient légèrement dans leur mise en œuvre et qu'elles utilisent trois albums différents⁴. Il s'agit de *Chez elle ou chez elle* de Béatrice Poncelet, de *Vu à la télé* de Claudine Desmarteau et de *Mina je t'aime* de Patricia Joiret et Xavier Bruyère.

D'après les propos préalables recueillis lors d'entretiens⁵ par les enseignants, *Chez elle ou chez elle* a été choisi pour des raisons essentiellement « artistiques ». Le choix de *Vu à la télé* a été motivé par le message qu'il délivre quant à la communication télévisuelle et pour son titre jugé accrocheur pour les élèves. Enfin, le choix de *Mina je t'aime* s'explique par le fait qu'il s'agit de l'histoire revisitée du petit chaperon rouge.

L'objectif de cet article est de voir comment les situations sont mises en œuvre par les enseignants et comment elles sont porteuses d'apprentissages chez les élèves. Pour cela, nous décrivons les diverses situations pédagogiques choisies par chacun des enseignants. Et, en effectuant une analyse des échanges langagiers, nous montrons comment le travail prend forme et se construit dans le collectif. Notre analyse porte sur les observations effectives des traces langagières du groupe classe. Cet article s'appuie sur les productions verbales qui se dégagent

¹ Maître de conférences en psychologie, Laboratoire InterPsy, Université de Lorraine.

² Voir l'introduction de ce numéro.

³ Toutes les séances observées ont été enregistrées et les échanges ont été retranscrits.

⁴ Voir la description des ces albums dans l'introduction de ce numéro.

⁵ Cf. article de Fabienne Rondelli et Sophie Paté dans ce même numéro.

de ces situations d'enseignement pour rendre compte du produit qui émerge de l'espace interactionnel et ainsi, voir quels sont les apprentissages qui se construisent chez les élèves à propos de la relation texte-image.

La thèse est la suivante : lors de ces situations de classes, l'enseignant cherche à faire acquérir aux élèves des procédures pour permettre la construction d'apprentissages. Nous faisons l'hypothèse que les procédures (ensemble de règles utilisées pour parvenir à un résultat) permettent, au fur et à mesure de leur intégration par le sujet, ou de sa capacité à s'en *accommoder*, d'élaborer des stratégies cognitives. Cet ensemble, procédure et stratégies, s'apparente au concept piagétien de schème. Un schème est un ensemble structuré des éléments principaux d'une action (Piaget, 2005). Il est une sorte de canevas transposable dans d'autres situations identiques ou généralisables à des situations analogues. Le schème s'élabore dans l'action. Il est dynamique. Le schème vise à conduire l'individu à développer une pratique pour gérer efficacement une activité. Il appartient au sujet, il est individuel. Cependant, n'est-il pas envisageable de supposer que le travail enseignant peut permettre à chaque apprenant de s'approprier un schème d'action individuel par le biais du travail collectif ? En somme, un schème d'action que l'enseignant rendrait collectif dans le processus communicationnel engendré par le collectif et qui prendrait sa place individuellement par une série d'ajustements en fonction des expériences vécues individuellement et y compris collectivement. Cependant, comme le souligne Piaget (1961, p.251) « *le schème d'une action n'est ni perceptible (on perçoit une action particulière mais non pas son schème) ni directement introspectible et l'on ne prend conscience de ses implications qu'en répétant l'action et en comparant ses résultats successifs* ». Aussi, c'est au moyen des traces verbales que nous rendons compte de l'élaboration du schème opératoire mis en œuvre par l'enseignant à visée de l'élève pour le développement de la relation texte-image dans la lecture d'album de littérature de jeunesse.

Notre analyse porte alors sur la mise en œuvre de ces schèmes d'action collectifs afin de voir s'ils sont similaires ou différents d'une pratique d'enseignement à l'autre. Nous étudions aussi comment les traces dans le discours des élèves traduisent des appropriations individuelles de schème d'action. Pour ce faire, nous utilisons le cadre théorique élaboré par la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) qui part du présupposé que comprendre une situation c'est l'observer *in situ* pour en saisir le déroulement. Et, ce qui va donner un appui à la compréhension de cette activité, c'est d'une part l'observation des pratiques effectives et d'autre part, le recueil des interactions verbales, objet médiateur dans cette relation entre l'enseignant et l'élève. Aussi, nous complétons ce cadre théorique par celui d'une analyse des interactions verbales (Trogon & Brassac, 1992 ; Kostulski & Trogon, 1998 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990).

1. Cadre théorique : schème, didactique professionnelle et interactions verbales

Pour analyser les situations, la didactique professionnelle dans son approche développementale (Vergnaud, 1990) s'intéresse au cheminement du raisonnement des sujets, en vue d'en extraire un éclairage de la compréhension de son agir. Cette compréhension, nous l'observons grâce au concept piagétien de schème d'action. Selon Rogalski (2004, p.114) « *deux processus sont en jeu dans l'activité : dans le sens "proactif", un processus d'assimilation de la situation occurrente aux conceptualisations et aux schèmes préexistants, et dans le sens "réactif", un processus d'accommodation des connaissances et des schèmes d'action du sujet, qui se modifient sous l'effet de l'interaction avec la situation ; la situation incluant la dimension collective et organisationnelle* ». Comme le souligne Vergnaud, nous partageons l'idée que l'activité humaine est organisée, que le schème d'action permet d'établir l'organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données et que les organisateurs de l'activité sont de nature conceptuelle. Un schème d'action comporte quatre catégories distinctes de composantes (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) :

- un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations,
- des règles d'action, de prise d'informations et de contrôle,
- des invariants opératoires (concepts et théorèmes en actes),
- des possibilités d'inférences.

Ce sont ces catégories que nous apprécions et qui vont servir la description, son analyse et sa comparaison, pour distinguer les régularités et les différences des pratiques d'enseignement des trois situations dont il est question dans cet article.

Cette appréciation s'effectue en relevant les échanges verbaux et leur développement. Au fur et à mesure des dires énoncés, nous pointerons ce qui est dit par le professionnel et est repris en mots ou en actes par l'apprenant et aussi, ce qui est dit et non repris par l'élève ou partiellement repris pour ce qui est de la question en lien avec le rapport lecture texte-image. L'étude du corpus repose sur une approche dialogique du contenu représentationnel des productions langagières.

Nous nous appuyons essentiellement sur les théories suivantes : la logique interlocutoire (Trognon, 1999), l'analyse conversationnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990), et quelques éléments de la notion de satisfaction⁶ interlocutoire (Spigolon & Specogna, 2000), et ce dans le cadre médiationniste général tracé par Vygotski (1936). L'étude se situe dans une perspective pragmatique de l'analyse conversationnelle et s'appuie d'une part sur l'analyse interlocutoire (Trognon & Kostulski, 1996, Specogna, 2007) et d'autre part, sur la structuration des échanges langagiers (Roulet, 1999). L'analyse interlocutoire et l'analyse architecturale de la conversation permettent de montrer comment, au fur et à mesure de l'avancée de la conversation, les énoncés se structurent, comment ils concourent à la construction collective en faisant émerger l'enchaînement conversationnel des énoncés et leur concaténation.

Afin de décrire la structuration de l'échange conversationnel, nous plaçons, d'une part, notre curseur sur l'énoncé de l'enseignant puisqu'il est porteur du sens proactif et, d'autre part, sur la réaction à cet énoncé initial, soit l'énoncé de l'élève ou groupe d'élèves pour rendre compte du sens ré-actif. C'est bien le « produit » de l'espace interactionnel pour chacune des situations observées qui est analysé et qui est un apport à la compréhension de l'agir. Approcher la dimension architecturale de l'activité va consister à identifier les phases opératoires successives qui vont refléter le processus de résolution dans sa dimension chronologique (Saint-Dizier de Almeida, 2013). Cette investigation repose sur la thèse selon laquelle la communication possède une organisation, une architecture qui se façonne au gré des productions langagières (Trognon & Kostulski, 1998) et qui est dépositaire notamment de composants opératoires : elle rend compte des différentes étapes du processus de résolution et de leur articulation (De Almeida & Saint-Dizier, 1998 ; Grossen & al., 1999).

2. Contextes observés

Dans cette partie, la description des contextes est réalisée, pour mesurer les écarts et les similitudes dans les pratiques d'enseignement et, pour chacune des situations, faire émerger un descriptif de la conduite de séance en établissant une analyse architecturale. Celle-ci permet de montrer comment s'établissent en situation les étapes de la séance, au travers des échanges langagiers.

Notre description porte, d'une part, sur la description physique du contexte (dispositif pédagogique, espace, occupation des lieux, place des acteurs...) et, d'autre part, sur la description langagière.

⁶ La notion de satisfaction des actes de langage permet de montrer comment s'élaborent les relations entretenues par les actes de langage successifs d'une conversation. C'est la raison pour laquelle la logique interlocutoire, qui est un modèle dialogique de l'analyse des conversations, va observer l'énoncé réactif pour livrer le cheminement de pensée des sujets. C'est l'acte réactif qui permet de dire si l'énoncé initiatif est réussi ou non et quelle est sa teneur de réussite, c'est-à-dire s'il satisfait fortement, faiblement, moyennement ou pas du tout l'acte de départ.

■ **Description physique des contextes**

Nous procédons dans un premier temps à la description physique des contextes et à la description langagière pour pointer les similitudes et les écarts entre les séances analysées, et ce en vue d'approcher diverses pratiques d'enseignement de la lecture d'album et de la relation texte-image.

- *Vu à la Télé de Claudine Desmarteau*

La classe est entière. Tous les élèves sont assis à leur table habituelle de travail, face au tableau et à la maîtresse. L'enseignante lit le texte à voix haute tout en déambulant dans les rangs. Un choix est fait par l'enseignante entre des images montrées à la classe en exposant l'album et des images agrandies et affichées au fur et à mesure de l'avancée de la lecture. Un zoom particulier a lieu sur une double page et occasionnera un travail de groupe pour aborder les notions de sens propre et de sens figuré. C'est l'enseignante qui sollicite les élèves. Une seule séance est mise en place pour la lecture de cet album.

- *Mina Je t'aime de Patricia Joiret et Xavier Bruyère*

La classe est entière. Tous les élèves sont assis à leur table habituelle de travail, face au tableau et au maître. L'enseignant lit le texte à voix haute, page par page, sans montrer l'image en déambulant dans la classe. Une fois la page terminée, il questionne les élèves à propos de la compréhension de certains éléments qu'il choisit et montre l'image qui correspond à ses dires. Deux séances sont mises en place pour la lecture de cet album. Nous n'analysons que la première séance, la seconde étant à l'identique de la première.

- *Chez elle ou chez elle de Béatrice Poncelet*

Du début à la fin de la séance, les élèves sont installés face à l'enseignant dans un demi-cercle, certains au sol, d'autres en hauteur sur un banc. L'enseignant est central, assis sur une chaise. Il tient un album et en fait lecture tout en pointant l'image. Il invite les élèves à regarder les illustrations et les questionne à leur propos. Certains interviennent spontanément et s'ensuivent des réactions et des échanges à propos de tel ou tel mot, de telle ou telle image. L'enseignant questionne les élèves au fur et à mesure de l'avancée de la lecture quant au lien entre le texte lu et sa trace graphique. Les élèves prennent la parole en levant la main ou sans aucun signe distinctif. Ceci dit, ils la prennent toujours en dehors des temps de lecture. Deux séances sont mises en place. La première est axée sur une découverte graphique de l'album et son ressenti. La seconde est axée sur une compréhension du texte en lien avec le graphisme. Notre analyse porte de fait sur les deux séances puisque l'objectif est de rendre compte de la relation texte-image.

■ **Description et analyse langagière des contextes**

Dans cette partie, nous décomposons les phases de la séance en utilisant les indicateurs langagiers d'ouverture, de clôture, de changements de sujet et de changements d'activité afin d'identifier les boucles conversationnelles⁷ (Specogna, 2014). Cette analyse permet de décrire la situation d'enseignement, tout en montrant comment elle progresse au fur et à mesure des énoncés. L'analyse architecturale permet de décrire l'organisation langagière de la situation d'enseignement et, l'analyse conversationnelle va quant à elle éclairer la compréhension de celle-ci.

⁷ Les boucles conversationnelles (BC) sont des structures conversationnelles qui apparaissent assez régulièrement dans les activités scolaires (Specogna, 2013). Une BC est une séquence produite par deux locuteurs qui prend place dans un polylogue. Une BC comporte plusieurs interventions – l'intervention est la plus grande unité monologique (Roulet, 1999.). Une BC s'ouvre lorsqu'un locuteur s'adresse à un interlocuteur particulier et se ferme lorsque l'interaction se déplace vers d'autres locuteurs que ceux impliqués dans la BC

• *Analyse structurale des échanges langagiers : album Vu à la télé*

Cet album fait également l'objet d'une analyse dans l'article de Nicole Audoin dans ce numéro. Pour ce qui nous concerne nous ne reprenons pas les échanges du travail de groupes par élèves mais uniquement les échanges collectifs du groupe classe.

Figure 1- Analyse structurale des échanges langagiers - Vu à la télé

La représentation graphique ci-dessus identifie quatre boucles conversationnelles :

- une première (M1-M17) où l'enseignant interpelle les élèves à propos de leurs hypothèses, et ce après avoir inscrit le titre de l'album au tableau et montré la page de couverture ;
- une seconde (E18- M23) est le temps de lecture oralisée par l'enseignant qui tient l'album et qui place au fur et à mesure de l'avancée dans la lecture les images de telle sorte que chacun puisse voir l'image de l'album qui se réfère au temps de lecture ;
- une troisième⁸ (M24-M146) est celle du travail de groupe mis en place. Elle se scinde en deux sous-parties : l'énonciation de la consigne M29-M31 et la restitution collective et globalisée des groupes E32-M146 ;
- la quatrième (M146-M157) est celle de la conclusion et de la mesure des écarts entre les hypothèses de départ et la réflexion après lecture.

L'analyse architecturale et l'analyse conversationnelle de la séance en classe montrent au centre un travail de lecture et un travail de groupes d'élèves. Le tout encadré par une énonciation initiale d'hypothèses pour arriver à une mise en perspective de ce à quoi les élèves sont censés aboutir à la fin du travail.

Pour ce qui est de la relation texte-image, une place importante lui est donnée, et ce depuis l'organisation spatiale mise en place dans la classe, jusqu'aux objectifs d'apprentissages poursuivis par l'enseignante :

- Le travail de groupe élèves est organisé afin de construire un lien entre l'image donnée et les phrases mentionnées par l'auteur de l'album. Les élèves doivent à ce moment retrouver un appariement entre le texte et l'image (cf. article de Nicole Audoin) pour en donner les explications lors du retour au collectif.

Exemple 1 : Alors moi je vous ai découpé les images et vous allez vous **découper les phrases et les mettre vous à chaque fois sur la bonne illustration**, le tout vous allez me le coller sur une affiche avec de la gomme fixe. Alors évidemment **il va falloir discuter, se mettre d'accord pour savoir quelle image va avec quelle phrase**.

- Lors de la lecture magistrale à la classe, l'enseignante amène les élèves à s'intéresser à un point particulier de l'image de l'album agrandie par ses soins et affichée.

⁸ Nous la nommons troisième alors que nous regroupons les échanges langagiers lors du travail de petits groupes. Ce choix est dû au fait que nous ne nous arrêtons pas sur l'analyse de la structuration langagière des petits groupes mais avons besoin de rendre compte de ce qui se passe dans la globalité des échanges.

Exemple 2 : Alors il y a une chose que **vous n'avez pas remarquée** c'est normal parce que c'est de loin. Vous vous rappelez du petit rat du début ? **On le voit à chaque fois sur les différentes images** (la maîtresse montre et dit ce que dit le petit rat).

Le travail tel qu'il est organisé et révélé par l'analyse architecturale et conversationnelle montre une intention forte chez l'enseignante de donner une importance à l'image et au texte : mise en place de l'exercice de groupe pour permettre la construction du lien texte et image (exemple 1 : découper les phrases, mettre sous la bonne illustration, discuter, se mettre d'accord pour savoir quelle image va avec quelle phrase ; exemple 2 : une chose que nous n'avez pas remarquée, on le voit à chaque fois).

- *Analyse structurale des échanges langagiers : album Mina Je t'aime*

Figure 2 - Analyse structurale des échanges langagiers - Mina je T'aime

Lecture	M1-M2
Questions-Réponses	M3-M13
Lecture	M14
Questions-Réponses	M15-E28
Lecture	M29
Questions-Réponses	M30-M36
Lecture	M37
Commentaire-Réponses	E38-M39
Reprise-Lecture	M40
Questions-Réponses	M31-M59a / M59b-E60
Lecture	M61
Questions-Réponses- questionnaire	M62-M95
Lecture	M96
Commentaire de lecture -Questions-Réponses- Orientation du travail	E97-M109

Le travail s'effectue en six boucles conversationnelles répétitives et toutes, relativement identiques : une lecture magistrale effectuée par l'enseignant suivie par ses questions et les réponses données par les élèves.

Les réponses des élèves sont reprises par l'enseignant trois fois sur les six identifiées ce qui, comme le précise Kerbrat-Orecchioni (1990-1992), renforce l'accord de l'enseignant à l'égard des dires mentionnés par les élèves : E12 : le loup, M13 : le loup ; E35 elle s'en fiche, M36 elle s'en fiche un peu ; E58... ben en fait il y a plein de garçons qui l'aiment, M59a voilà elle a beaucoup de prétendants... d'amoureux.

Les trois autres boucles sont différentes :

- M14-E28 se clôture par un dire élève E28 parce que l'enseignant insatisfait⁹ de la réponse obtenue en E23 « ça fait penser au petit chaperon rouge parce qu'elle est habillée en rouge et puis ses dents sont longues », prolonge la boucle conversationnelle par une question M25 « ... mais son nom de famille c'est ? M27 qui signifie ? d'où la réponse élève en E28 « loup ».
- M61-M95 se clôture en M95 par un questionnaire et une mise en doute de M « Mina serait une petite louve? Alors si la maman est une louve, la grand-mère serait aussi une louve? Je ne sais pas. Je ne sais pas mais je vais vous relire et on terminera avec cela le passage. Donc je reprends, donc c'est Carmina qui fait sa toilette ».
- M96-M109 clôture l'activité par l'obtention d'éléments qui vont orienter le travail de groupe de la séance suivante : « Ah première hypothèse intéressante ! Ben on verra bien, on va en rester là pour aujourd'hui ». Ces éléments satisfont fortement l'enseignant qui décide de clore l'échange.

⁹ Il peut être insatisfait de la réponse qui risque de s'éloigner de ce à quoi lui veut arriver.

Pour ce qui est de la relation texte-image, l'enseignant montre un attachement plus important au texte.

- M15 Carmina fait penser à qui ?
 E16 **Au petit chaperon rouge.**
 M17 **Elle fait penser au petit chaperon rouge.** Il y a quand même quelque chose qui m'ennuie un petit peu.
 E18 *Ses cheveux.*
 E19 *Le roux.*
 M20 *Non le roux non.*
 E21 *Euh le loup n'a pas apparu dans l'histoire.*
 M22 T'en es sûr.
 E23 Ca fait penser au petit chaperon rouge *parce qu'elle est habillée en rouge et puis ses dents sont longues.*
 E24 Ben oui, peut-être qu'il y a un loup qui va venir.
 M25 Elle nous rappelle effectivement, peut-être le petit chaperon rouge mais, mais, **son nom de famille c'est ?**
 E26 **Wolf.**
 M27 **Qui signifie ?**

À la question « Carmina fait penser à qui ? » (M15), les élèves mentionnent des critères physiques pour argumenter leur réponse donnée en E16 au petit chaperon rouge : E18 ses cheveux, E19 le roux, E23 parce qu'elle est habillée en rouge et puis ses dents sont longues. Ces trois réponses ne sont pas données par la lecture du texte mais par les images. L'enseignant en M25 ne formule qu'une satisfaction faible quant à leurs réponses puisqu'il dit d'accord par « elle nous rappelle effectivement », un effectivement contrebalancé de suite par un peut-être, accentué par un mais qui est répété. En effet, ce à quoi l'enseignant veut mener les élèves, c'est l'importance du nom de famille qui lui est donné par le texte « son nom de famille c'est ? » (M27).

Cet attachement au texte se retrouve aussi en :

- M64 Enfin il y a quelque chose qui m'intrigue là aussi. Il y a quelque chose que je trouve un peu commun par rapport à ces trois enfants. Qu'est-ce qu'ils ont en commun ?
 ...
 E69 À chaque fois **ils donnent le même mot.**
 M70 **Voilà**, mais encore. **Quelle apparence** ils ont ces trois petits garçons ?
 E71 Ils se cachent.
 M72 **Quelle apparence** ils ont ?
 E73 Ben ils ont pas envie de se montrer.
 M74 **Quelle apparence? Je vous relis** très rapidement. Alors le premier s'appelait ?

M70 à la question posée en M64, l'enseignant exprime son accord par « voilà » à la réponse élève E69 « ils donnent le même mot » et, comme il n'obtient qu'une satisfaction partielle, il continue par une nouvelle question « quelle apparence... » qu'il réitère et puisqu'il n'obtient pas la réponse attendue, il propose une nouvelle lecture M74. Là aussi, les indicateurs langagiers dévoilent ce qui pour lui est important soit, la trace textuelle et ce, par un fonctionnement en cours dialogué.

• Analyse architecturale et conversationnelle : album *Chez elle ou chez elle*

Contrairement aux deux albums précédents, nous ne détaillons pas ici les tours de parole des échanges à propos de l'album au sein de la classe mais nous relevons le cheminement opératoire représenté par T dans la figure 3 ci-dessous et effectué par le biais des échanges verbaux. Ce choix nous semble plus pertinent puisque les cinq temps identifiés dans la figure 3 ci-dessous se retrouvent de façon répétitive tout au long de l'échange.

Figure 3 - Analyse structurale des échanges langagiers - Chez elle ou chez elle

Comme le montre l'analyse architecturale ci-dessus, la structuration de la séance s'effectue dans une alternance entre des temps d'observation de l'album d'un point de vue de sa construction graphique, et des temps de questionnement-explication suite à la lecture oralisée par l'enseignant et les liens à effectuer entre le texte et le graphisme.

Ce travail est une organisation choisie par l'enseignant afin de conduire à l'objectif qu'il poursuit : un recueil individualisé du ressenti élève. À la fin de la séance, il formule la consigne suivante : « vous allez m' écrire tout ce qui vous semble important de dire concernant cet album qu'on vient de lire ensemble, tout ce qui vous semble important de dire, moi je vous ai raconté, vous avez vu vous avez écouté des choses, et vous avez pris des choses, vous avez ressenti des choses, et ben tout ce qui vous semble important vous me l'écrivez ».

L'analyse **structurale des échanges langagiers** montre combien les cinq temps sont subordonnés au but poursuivi, soit recueillir le ressenti des élèves. Ressenti qui sera lui même le déclencheur de la séance suivante.

Pour ce qui est de la relation texte-image, les échanges dans leur globalité font état de l'importance graphique et de l'intérêt de l'observation graphique. L'enseignant questionne constamment la classe par « qu'est-ce qu'on voit ? ou affirme : on voit... ou formule des énoncés de la forme « et quand on arrive à la fin (de la page) qu'est-ce qu'on fait ? » ou encore « et qu'est-ce qu'on voit encore ? » dans le sens de qu'est-ce qu'on revoit qui a déjà été vu ailleurs dans l'album. Tout au long de cette première séance, les élèves participent avec intérêt aux échanges sur l'objet album et ce, pendant cinquante minutes.

La seconde qui a une durée identique, prend appui sur le travail individuel des élèves et tente de mettre un sens à la compréhension de l'histoire narrée en lien avec la construction graphique. L'enseignant lit certains commentaires des élèves, les questionne au regard de l'histoire et de la compréhension collective.

Lorsque les opinions divergent comme lors de l'identification des décors (M : enseignant et E : élève) :

M : pour nous aider on va peut-être essayer de se souvenir des décors de ces personnages de chez ces "elle" là.

L'enseignant redirige les élèves vers l'observation graphique.

M : (...) On se souvient des décors.

E : Oui.

M : Premier décor c'est un décor de quoi ? le premier décor E tu te lèves, **tu montres le livre voilà.**

(...)

M : Ca c'est un premier chez elle, **tout le monde le voit ?**

(...)

M : **Voilà, d'accord** merci alors combien de décors différents ? En fait, combien de maisons différentes ? Allez.

E : Quatre.

M : Quatre, le premier décor, **c'est un décor où il y a plein de quoi ?**

E : De livres.

M : Le deuxième décor, c'est un décor.

Les traces verbales¹⁰ ci-dessus montrent que c'est l'observation graphique qui va donner réponse aux questions posées. Nous pouvons dire ici que l'enseignant axe davantage les élèves vers une observation fine et détaillée de l'image. Ce cheminement opératoire se retrouve autant pour la découverte graphique de l'album que pour la compréhension de l'histoire. À chaque temps identifié en T4, l'enseignant livre des explications en s'appuyant sur des indicateurs graphiques ou sur des indicateurs de construction artistique de cet album de littérature jeunesse.

■ **Écarts et régularités des trois descriptions physiques et langagières**

Les trois études de cas analysées au sein de cet article posent trois dispositifs différents, trois pratiques différentes, trois façons de faire différentes et trois attentes différentes pour un même objectif : approcher la relation texte-image par le biais de l'album de littérature jeunesse au cycle 3. Pour rappel, la recherche¹¹ dans sa globalité n'a jamais eu comme intention de cadrer les pratiques d'enseignement en lien avec la lecture d'albums mais juste celle d'observer ces pratiques afin de pouvoir en extraire une compréhension par l'observation des pratiques effectives. Aussi, toutes libertés didactique et pédagogique étaient laissées à l'appréciation des enseignants. Ceci conduit de fait à des écarts et des régularités, et c'est ce qui nous intéresse au sein de ces analyses. Les écarts et les régularités étant révélateurs de ce en quoi chacun croit, soit les théorèmes en actes dont parle Vergnaud. Le tableau ci-dessous reprend le schème opératoire collectif pour chacun des trois albums étudiés. Bien qu'il soit mené par l'enseignant, il est tout de même collectif puisque les élèves prennent part aux échanges et c'est dans cet espace interactionnel ou, comme le nomme Heinzen (à venir, 2016) *la scène de débat*, que se construit le comment lire, comprendre un album de littérature jeunesse et comment en saisir le lien texte-image. Le schème opératoire est élaboré à partir des traces verbales préalablement analysées. Les régularités sont soulignées dans le tableau pour les identifier. Les théorèmes en actes sont élaborés à partir du faire enseignant et ce sont ces théorèmes en actes qui sont porteurs de l'organisation didactique et pédagogique. Ils sont ce en quoi l'opérateur, ici l'enseignant, croit fortement, croyance élaborée par sa formation, par son expérience, par sa volonté, par sa motivation..., soit les propriétés historico-culturelles dont parlent Félix et Saujat (2007) et qui prennent part à l'activité.

¹⁰ Les traces en gras.

¹¹ Cf. introduction de ce numéro.

Tableau 1 - Schème opératoire collectif

Albums	But, sous-but	Règle action (RA) Prise Informations (PI) Contrôle (C)	Invariants opératoires (Concepts et Théorèmes en actes)
<i>Vu à la télé</i>	<u>But : lire et comprendre un album de littérature jeunesse.</u> <u>Sous-but : élaborer le lien texte-image</u>	RA : si on veut comprendre pleinement l'album de littérature jeunesse alors on allie texte et image PI : la première de couverture, l'image, le titre sont à observer pour affiner la compréhension C : comparer les hypothèses initiales et les résultats finaux permet de mesurer les écarts de compréhension	Texte et image sont interreliés pour avoir une compréhension fine de l'histoire <u>La relation texte-image permet de médiatiser les jeux de langage voulus par l'auteur</u>
<i>Mina Je t'aime</i>	<u>But : lire et comprendre un album de littérature jeunesse.</u> <u>Sous-but : élaborer le lien texte-image</u>	RA : si on veut comprendre pleinement l'album de littérature jeunesse alors on lit et relit le texte pour en prélever les indicateurs langagiers PI : les mots donnent sens à l'image	L'image peut être source d'erreurs dans la compréhension de l'histoire <u>La relation texte-image permet de médiatiser les jeux de langage voulus par l'auteur</u>
<i>Chez elle ou chez elle</i>	<u>But : découvrir graphiquement un album de littérature jeunesse.</u> <u>Sous-but : élaborer le lien texte-image</u>	RA : l'album de littérature jeunesse est un objet artistique alors on le lit en le suivant avec le doigt PI : suivre pas à pas comment l'objet a été construit (page, dessin, style graphique...)	Observer la conception de l'objet album pour en livrer son ressenti et mieux appréhender la compréhension du texte La relation texte-image permet de médiatiser la construction de l'objet album

La description des schèmes opératoires analysée dans le tableau ci-dessus montre deux façons d'œuvrer relativement proches pour les albums *Vu à la télé* et *Mina Je t'aime*. Ce qui porte chacun des enseignants, c'est d'élaborer la relation texte-image tout en laissant percevoir les jeux de langage mis en place par l'auteur. Une différence apparaît cependant au niveau des invariants opératoires : pour *Vu à la télé*, texte et image sont interreliés pour *Mina Je t'aime* l'image peut être source d'erreurs.

Vu à la Télé

M146 : Alors toi **tu vois un lien entre ?**

E149 : **Entre les images et les textes**

M150 : Alors est-ce que tu aurais **compris la même chose si tu n'avais pas eu l'image ?**

Mina Je t'aime

M 25 : Elle nous rappelle effectivement, peut-être le petit chaperon rouge mais, mais, **son**

nom de famille c'est ?

E26 : Wolf

M27 : Qui signifie ?

La troisième étude de cas révèle un schème opératoire relativement différent. Le but « découvrir graphiquement un album de littérature jeunesse » diffère de celui des deux autres « lire et

comprendre un album de littérature jeunesse » tout en suivant un même sous-but « élaborer le lien texte-image ».

Aussi, les deux premiers effectuent un travail plutôt habituel du travail de classe bien que, comme le décrit Altet (2008) ce type de situation présente des limites dans la gestion des échanges maître/élèves car c'est le maître qui occupe largement la scène de parole. Ce qui est probablement un effet de la contrainte matérielle ; celui d'un album unique pour la classe car les albums restent des supports économiquement coûteux. Le troisième enseignant place l'album de littérature jeunesse comme un objet artistique et axe ses demandes et ses interventions pour asseoir l'idée du comment comprendre un album de littérature jeunesse en l'observant, en en saisissant sa construction artistique et iconographie avant même de s'intéresser de façon approfondie à la partie textuelle de celui-ci.

Conclusion

L'activité enseignante est une activité complexe. Durand (1998) montre cette complexité en déclinant ses buts multiples qui sont enchâssés les uns aux autres pour atteindre un but essentiel : faire apprendre. Pour cela, l'enseignant se doit d'obtenir calme et engouement des élèves. Une fois la gestion de la classe maîtrisée, alors il semble que ce soit suffisamment régulateur pour obtenir un autre but hiérarchiquement supérieur au précédent : induire du développement cognitif chez les élèves, et ce en tenant compte des savoirs en jeux. Les études de cas analysées montrent les divers schèmes opératoires collectifs et révèlent ainsi ce que les élèves seront amenés à construire dans ce qui est central : la relation texte-image dans l'album de littérature jeunesse. Ceci dit, chez l'apprenant, le schème s'individualise-t-il par le schème opératoire collectif ? Aux buts exprimés par Durand pouvons-nous dire que la pratique enseignante a comme autre but, celui de construire des schèmes collectifs pour impulser le développement de schèmes individuels ? Si la recherche l'avait permis, il aurait été intéressant de vérifier comment le schème opératoire collectif posé par le travail de la classe, bien qu'orienté par l'enseignant, est intégré ou non par l'élève. Si nous n'en avons pas une trace effective par un travail individuel post séance, nous avons quelques réponses réactives d'élèves lors du travail collectif et des déclarations d'élèves quant à leurs comportements de lecteur. En effet, nous avons au cours de notre recherche pris appui sur deux groupes¹² témoins d'élèves de cycle 3 à qui nous avons soumis les albums de notre recueil et auxquels nous avons posé des questions suite à nos observations, afin d'entendre ce qu'ils disent de la relation texte-image. Sur les deux classes, tous les élèves, soit 43, déclarent observer texte et image mais pas tous de la même manière. Nous avons extrait quatre profils : les élèves qui regardent l'image puis le texte (11/43), le texte puis l'image (26/43), parfois le texte en premier et parfois l'image en premier (5/43), le texte et l'image en simultané (1/43). 80% d'entre eux estiment que l'image est aidante, elle permet d'approfondir la compréhension du texte ou de saisir le texte plus facilement. Il n'a jamais été question ni de source d'erreurs provoquées par l'image, ni d'album vu comme un objet artistique. Cependant, contrairement au travail de classe effectué dans notre corpus, les élèves témoins ont pu lire en une fois tout l'album de littérature jeunesse *Mina Je t'aime*, ce qui est probablement aussi un élément facilitateur face à la confusion qui peut se poser à propos du personnage de Carmina. Si l'album de littérature de jeunesse n'a jamais été défini comme un objet artistique, les divers élèves ont réussi à dégager les émotions que la lecture de certains albums engendrait chez eux et ce, notamment par le biais de couleurs, ou de petits personnages tel le rat dont il est question dans l'album *Vu à la Télé* ou encore, le plaisir de découvrir certains objets telles les chaussures dans l'album *Chez elle ou chez elle*. Ces indicateurs sont bien des indicateurs porteurs de la dimension esthétique et émotionnelle de l'album, deux attraits caractéristiques de l'objet artistique.

¹² Les deux groupes témoins sont issus de deux classes différentes de deux écoles différentes : une école de ville et une école de périphérie. Le nombre d'élèves est de 25 élèves dans l'une et 18 dans l'autre. Ils ont tous fait une lecture individuelle des albums. La classe de 25 a répondu à des entretiens en groupe de trois élèves et les 18 individuellement. Les mêmes questions ont été posées à chacune des classes et à chaque élève en groupe ou individuellement. L'entretien était axé sur des entrées de ressenti, de compréhension, de sens de lecture (texte-image ou image-texte ou texte en solo ou image en solo ou autre), et une liberté de suggestions quant aux albums. Les entretiens étaient menés par les chercheurs au sein même de l'école.

En somme, nous pouvons dire que les situations collectives, si elles permettent d'élaborer collectivement des schèmes opératoires proposés par l'enseignant meneur de la situation, créent également des schèmes individuels chez les apprenants.

Bibliographie

BETH E.W. & PIAGET J. (1961), *Épistémologie mathématique et psychologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

DE ALMEIDA J. & SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. (1998), « Conception Assistée par le Dialogue : des interactions verbales aux règles de fonctionnement du pilote d'un multi-robot », *Communications interactives dans les groupes de travail*, K. Kostulski & A.Trognon, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.159-182.

DURAND M. (1998), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

HEINZEN S. (à paraître), « Caractérisation et modélisation d'une situation communicative particulière : la discussion à visée philosophique », *Recherches en Education*, numéro coordonné par E. Auriac & V. Saint-Dizier.

FELIX C. & SAUJAT F. (2007), *Les débuts dans le métier enseignant*, Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), Actes du colloque.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990 et 1992), *Les interactions verbales*, tomes I et II, Paris, A. Colin.

KOSTULSKI K. & TROGNON A. (1998), « Le domaine cognitif de l'interlocution : un exercice d'analyse interlocutoire d'une transmission orale dans une équipe paramédicale », *Communications interactives dans les groupes de travail*, K. Kostulski & A.Trognon, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.59-101.

KOSTULSKI K. & TROGNON A. (1999), *Distribution des savoirs et coordination de l'action dans les équipes de travail*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p.159-182.

PASTRE P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue Française de pédagogie*, n°154, p.145-198.

PIAGET J. (1977), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 9^e édition.

PIAGET J. (2005), *L'épistémologie génétique*, Paris, Presses Universitaires de France, 6^e édition.

ROGALSKI J. (2003), « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n°23(4).

ROULET E. (1999), *La description de l'organisation du discours*, Saint-Jean-de-Braye, Didier.

SPIGOLON G. & SPECOGNA A. (2000), « Compétences sociales et cognitives en construction : comment décrire la collaboration des interlocuteurs en séance de langage ? », *Psychologie Française*, volume 45 n°3, p.209-218.

SPECOGNA A. (2007), « Comment l'analyse interlocutoire et la didactique professionnelle rendent compte de l'activité d'un formateur de la formation professionnelle », *Enseigner dans l'Interaction*, A. Specogna, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

SPECOGNA A. (2013), « Énonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante : regard de la pragmatique », *Cahiers du LRL*, n°5, p.95-113.

SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V. (2013), « L'activité sous l'angle de la psychologie ergonomique : analyse d'une discussion à visée philosophique », *Cahiers du LRL*, n°5, p.75-94.

TROGNON A. & BRASSAC C. (1992), « L'enchaînement conversationnel », *Cahiers de Linguistique Française*, n°13, p.76-107.

TROGNON A. & KOSTULSKI K. (1996), « L'analyse de l'interaction en psychologie des groupes : économie interne et dynamique des phénomènes groupaux », *Connexions*, n°68, p.73-115.

VERGNAUD G. (1990), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactiques des mathématiques*, n°10(2), p.133-170.

TROGNON A. & KOSTULSKI K. (1999), « Éléments d'une théorie socio-cognitive de l'interaction conversationnelle », *Psychologie Française*, n°44, 4, p.307-318.

VINATIER I. & ALTET M. (dir.) (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.