

CARACTÈRES 63

TRIMESTRIEL JUIN 2021

N° ISSN 2736-2329

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL
BOULEVARD D'AVROY, 3/62 B-4000 LIÈGE - BELGIQUE

SOMMAIRE – LIRE L'ALBUM SANS TEXTE

De l'image aux mots: un projet collaboratif de lecture, d'écriture et d'oral à partir d'albums sans texte

Martin Lépine, Ph. D. et Valérie Tremblay-Boudreault

***Loup Noir*, une histoire en images**

Hannah Jaspert

Quels sont les obstacles d'apprentissage de l'écriture du texte d'un « album sans texte » ?

Graziella Deleuze

Redécouvrir la réponse esthétique de Rosenblatt à travers l'album *Là où vont nos pères* de Shaun Tan

Sylvia Pantaleo. Traduction: Marine André et Patricia Schillings

COIN LECTURE

***Jouer!* Olivier Le Brun. Esperluète, 2020**

par Brigitte Van den Bossche

***Imagine.* Aaron Becker. Gautier Langueureau, 2015**

par Soledad Ferreira

ABLIF ASBL
Fondée en 1974 par Jean Burion †

ADMINISTRATEURS 2020 - 2021

Marine André
Graziella Deleuze
Soledad Ferreira Fernandez
Geneviève Hauzeur
Nora Hocepléd
Patricia Schillings

BUREAU EXÉCUTIF

Présidente

Patricia Schillings

Trésorière

Marine André

Secrétaire

Geneviève Hauzeur

CONCEPTION GRAPHIQUE - MISE EN PAGE

Ti Malis (Karine Dorcéan)

SIÈGE SOCIAL : BOULEVARD D'AVROY, 3/62 B-4000

LIÈGE - BELGIQUE ablif@ablif.be

La revue *Caractères* publie des articles pratiques (didactique de la lecture – écriture) destinés aux enseignants et formateurs d'enseignants, du fondamental au supérieur, ainsi qu'aux animateurs et formateurs spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente des adultes. La revue publie également des articles de type scientifique : résultats de recherches récentes dans le domaine concerné ; articles exploratoires et théoriques ; débats et perspectives pour la recherche. Elle se veut ouverte aux débats et à l'expression d'idées et de propositions pour le développement d'une pédagogie de la langue écrite qui s'adresse au plus grand nombre, en milieu scolaire et extrascolaire. Les articles publiés dans *Caractères* ne reflètent pas nécessairement les opinions ou les options théoriques des responsables de l'Association ni de ses lecteurs. Les différentes contributions sont le fait de chercheurs, formateurs, enseignants, animateurs qui développent effectivement des outils, des activités, ou participent à des recherches sur la langue écrite, son enseignement et son apprentissage. Dans ce sens, les seuls textes d'opinions, s'ils ne sont pas étayés par une implication effective dans le domaine, ne peuvent être pris en considération par le comité de rédaction de la revue.

MANUSCRITS

Les contributions proposées seront d'une longueur de 15 pages maximum (notes, tableaux, et bibliographie inclus). Elles peuvent avoir fait l'objet d'une publication antérieure. Elles sont acceptées à l'adresse courriel ablif@ablif.be sous forme d'un fichier électronique word, accompagnées d'un résumé d'une longueur de 10 à 20 lignes, ainsi que d'une proposition de « chapeau » d'une ou deux phrases. Tous les articles soumis reçoivent dans les trois mois une réponse pour leur publication. La rédaction se réserve le droit de suggérer des modifications, d'ajouter ou de modifier le chapeau et des intertitres à l'article proposé.

DROITS DE RÉIMPRESSION ET DE PHOTOCOPIES

Toute réimpression d'article paru initialement dans *Caractères* devra recevoir l'autorisation préalable de l'Abif et sera faite aux conditions qu'elle fixera. Les traductions d'articles repris des publications de l'International Reading Association restent sous copyright de l'IRA, et leur réimpression doit donc recevoir la double autorisation de l'IRA et de l'Abif. Les membres de l'Abif peuvent photocopier les articles de la revue en nombre limité à des fins d'enseignement, avec mention bibliographique précise.

SOMMAIRE – LIRE L'ALBUM SANS TEXTE 5

De l'image aux mots : un projet collaboratif de lecture, d'écriture et d'oral à partir d'albums sans texte 7

Martin Lépine, Ph. D. et Valérie Tremblay-Boudreault

Loup Noir, une histoire en images 20

Hannah Jaspert

Quels sont les obstacles d'apprentissage de l'écriture du texte d'un « album sans texte » ? 47

Graziella Deleuze

Redécouvrir la réponse esthétique de Rosenblatt à travers l'album *Là où vont nos pères* de Shaun Tan 65

Sylvia Pantaleo. Traduction : Marine André et Patricia Schillings

COIN LECTURE

Jouer ! Olivier Le Brun. Esperluète, 2020 87

par Brigitte Van den Bossche

Imagine. Aaron Becker. Gautier Languereau, 2015 89

par Soledad Ferreira

C'est un numéro richement et abondamment illustré que nous vous proposons et pour cause: il est exclusivement consacré à l'album sans texte et aux traces des expériences de lecture de cet objet artistique singulier. Les quatre contributions explorent en effet les usages et/ou fins didactiques auxquels ces albums aux qualités artistiques étonnantes peuvent se prêter.

Martin Lépine nous fait l'honneur de nous présenter, avec son étudiante Valérie Tremblay-Boudreault, les retombées d'une recherche-action collaborative vécue dans deux classes du primaire, au Québec. Huit albums sans texte ont permis de tisser des liens entre apprentis lecteurs de 1^e primaire et lecteurs plus expérimentés de 6^e primaire, conduits à mener une conversation créative à partir des images. Le professeur québécois et son étudiante expliquent que cette rencontre entre les élèves a mobilisé la lecture, l'écriture et l'oral et soulignent les effets particulièrement porteurs de ce dispositif collaboratif.

L'interaction entre la lecture, l'écriture et l'oral est également au cœur de la séquence menée par Hannah Jaspert autour de l'album *Loup Noir* – un des albums exploités par les Québécois – dans une classe de 6^e primaire d'une école bruxelloise. En visant le contagion de l'histoire à une classe de 1^e primaire, la lecture de l'album est l'occasion d'observer et de construire un savoir langagier et ce, via les productions écrites successives par lesquelles les élèves manifestent leur compréhension et leurs réactions personnelles face aux images de l'album. Le comportement inattendu du loup conduit également l'enseignante à mener avec les élèves une réflexion sur les préjugés.

C'est plus précisément l'écriture du texte de l'album qui est visée par l'expérience analysée par Graziella Deleuze. Menée par deux stagiaires dans deux classes de 2^e année primaire d'écoles bruxelloises, cette expérience visait à faire rédiger par les élèves le texte de l'album *Quand j'étais petit* de Mario Ramos. La didacticienne identifie et analyse les obstacles d'apprentissage rencontrés par les élèves et ce faisant, elle confirme la pertinence d'une telle tâche complexe auprès d'apprentis lecteurs-scripteurs. Pourvu que ces obstacles soient suffisamment anticipés par l'enseignant pour permettre aux jeunes élèves de les surmonter, la tâche de rédaction contribue en effet à développer une posture de lecteur-auteur de textes de fiction.

Enfin, nous vous proposons la modeste traduction d'un article de Sylvia Pantaleo qui invite à redécouvrir la notion de « réponse esthétique » de Rosenblatt à travers l'album *Là où vont nos pères* de Shaun Tan. Les activités didactiques qui y sont décrites et analysées montrent combien il est important d'aider les élèves à accéder à l'univers du langage visuel et à y réagir de manière à la fois affective et critique. Pour découvrir un superbe booktrailer réalisé à partir des planches de l'édition russe de l'album de Shaun Tan, c'est par ici: <https://www.youtube.com/watch?v=XsPwicV32cQ>

Qu'il s'agisse de converser à partir d'un album sans texte, de le conter, d'en rédiger le texte ou d'y réagir, ces témoignages et analyses de pratiques soulignent combien le « récit silencieux » des albums sans texte s'avère propice à déclencher de riches interactions : entre le livre et le lecteur qui en devient co-auteur, ainsi qu'entre lecteurs qui en apprécient les multiples dimensions. Et en guise d'invitation à goûter ces dimensions, nous vous livrons deux chroniques de lectrices d'albums sans texte : *Jouer!*, dont le voyage photographique peut faire écho à celui de *Là où vont nos pères*; et *Imagine*, dont le pouvoir poétique a également retenu l'attention de nos collègues outre-Atlantique.

Bonne lecture!

■L'ABLF

De l'image aux mots: un projet collaboratif de lecture, d'écriture et d'oral à partir d'albums sans texte

■Martin Lépine, Ph. D.
Professeur, Université de Sherbrooke, Québec
martin.lepine@usherbrooke.ca

■Valérie Tremblay-Boudreault
Étudiante, Université de Sherbrooke, Québec
valerie.tremblay-boudreault@usherbrooke.ca

Les albums sans texte invitent, d'entrée de jeu, le lecteur à construire des sens et des significations à partir des indices visuels présents dans les images. Le lecteur, de façon consciente ou inconsciente, se retrouve à jouer, en quelque sorte, le rôle de l'auteur et à inventer le texte du récit qui accompagnerait les illustrations. Qu'arrive-t-il donc, d'un point de vue didactique, si l'on utilise en classe des albums narratifs dont la dimension textuelle ne fait plus partie intégrante de l'œuvre littéraire? Comment créer, par une approche collaborative, une triple rencontre entre des images et du texte, entre de la lecture, de l'écriture et de l'oral ainsi qu'entre des élèves de 1^{re} année et de 6^e année du primaire? Le projet de recherche-action détaillé ici présente un dispositif didactique vécu à partir d'albums sans texte dans deux classes d'une école primaire de la ville de Sherbrooke, au Québec.

INTRODUCTION

La littérature de jeunesse vit une période d'effervescence marquée depuis le tournant des années 2000, tant sur le plan de ses formes que de la quantité de publications disponibles dans le monde francophone. On sait que l'album en particulier, depuis la seconde moitié du xx^e siècle, occupe une place de plus en plus importante dans le monde de l'édition pour la jeunesse. L'album est un type d'ouvrage qui semble échapper à toute tentative de fixation de ses règles de fonctionnement (Van der Linden, 2006; 2013), tant il présente de variété en termes de forme de textes et

de type d'images, d'intention artistique des auteurs/illustrateurs, d'interactions texte et images, et de façons d'utiliser le matériel du livre papier (Lewis, 2001). L'album est ainsi un livre qui peut accueillir des genres variés (narratifs, poétiques, dramatiques), qui se présente sur des supports de formes et de formats tout aussi variés (papier, carton, tissu, électroniques...) (Van der Linden, 2013) et dont la principale caractéristique consiste en sa narration double et portée par deux codes, l'un visuel et l'autre textuel (Lépine et Hébert, 2018). Qu'arrive-t-il donc, d'un point de vue didactique, si l'on utilise en classe du primaire des albums narratifs dont la dimension textuelle ne fait plus partie intégrante de l'œuvre littéraire ?

Dans cet article, nous nous intéressons donc aux albums narratifs ayant la particularité d'être sans texte. La narration est ainsi portée presque exclusivement par les images. Il ne s'agit plus d'étudier, avec les élèves, les relations texte-images, mais bien de dégager des sens et des significations à l'aide des images seulement, de lire, en quelque sorte, « entre les pages » de l'album pour donner vie à un récit. Ces albums sans texte sont d'une rare richesse pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale, servant de tremplins ou de déclencheurs à diverses possibilités de créations littéraires. Pourtant, leur accès est encore très restreint dans les classes du primaire (Lépine, 2017) ainsi que dans les bibliothèques scolaires et publiques du Québec. C'est pourquoi l'utilisation d'albums sans texte représente un réseau d'œuvres littéraires plutôt inhabituel pour les élèves du primaire, une découverte d'un objet littéraire qui peut susciter leur curiosité. Nous présentons ici les retombées d'un projet de recherche-action collaborative entre deux enseignantes et une étudiante en enseignement vécue dans deux classes du primaire, au Québec, soit une classe de première année (élèves de 6 ans) et une autre de 6^e année (élèves de 11 ans), qui ont mis au cœur de leurs interventions des albums sans texte.

LE CONTEXTE À L'ORIGINE DU PROJET *DE L'IMAGE AUX MOTS*

Le projet nommé *De l'image aux mots* est le fruit d'une collaboration étroite entre des enseignantes expérimentées et une étudiante en enseignement au préscolaire et au primaire. Il a d'abord germé dans la tête de l'étudiante passionnée de littérature de jeunesse, dont l'enthousiasme s'est rapidement propagé au sein de l'équipe d'enseignantes chevronnées et tout aussi passionnées qu'elle.

Ce projet de nature pédagogique et didactique visait à rassembler des enseignantes (n = 2) et leurs élèves de 1^{re} année (n = 19) et de 6^e année (n = 22) d'une école primaire publique de la ville de Sherbrooke, afin de leur proposer un cadre collaboratif stimulant pour développer, en particulier, leurs compétences à lire et à apprécier des œuvres littéraires. Les albums sans texte ont servi pour ce projet, malgré que cette forme littéraire soit relativement peu connue des élèves et des enseignantes de l'école impliquée, afin de favoriser la rencontre entre petits et grands lecteurs.

Plus précisément, chaque dyade (formée généralement d'un élève de 1^{re} année et d'un élève de 6^e année) devait se familiariser avec ce genre littéraire en découvrant d'abord une sélection originale comprenant des œuvres de quelques auteurs marquants de l'univers des albums sans texte ([voir la sélection d'album](#)). Puis, l'exploration en profondeur de ces albums, grâce à un enseignement plus explicite dans le cadre de mini-leçons, leur permettait d'apprendre comment mieux lire et les apprécier dans toute leur richesse et leur complexité. Finalement, chaque dyade d'élèves, en collaborant dans les limites de leurs compétences respectives, avait à réaliser une activité d'écriture créative pour accompagner les illustrations, création qui faisait par la suite l'objet d'une lecture expressive à leurs pairs et d'une discussion lors de cercles de lecture.

Il s'agit d'un projet intégrateur visant toutes les compétences du programme québécois de formation (MEQ, 2001/MELS, 2006), soit lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement selon des modalités variées et apprécier des œuvres littéraires. De plus, ce projet tirait profit d'une expérience hors de l'ordinaire de collaboration entre les élèves de 1^{re} année et de 6^e année. Étant donné que les œuvres littéraires retenues pour tisser des liens entre petits et grands lecteurs du primaire étaient sans texte, les lecteurs tant débutants que plus expérimentés pouvaient réellement se rencontrer autour de ce type de lecture et entretenir une riche conversation créative à partir des indices fournis dans les images. Autrement dit, comme les albums sélectionnés ne contenaient pas de barrières liées au décodage ni à la compréhension des mots ou des phrases, ce qui aurait représenté un défi difficile à relever pour les élèves de 1^{re} année, tous les lecteurs pouvaient vivre des réussites en lecture tout en éprouvant du plaisir.

QUELQUES CONCEPTS CLÉS TRAVAILLÉS AVEC LES ÉLÈVES

Dans le cadre de ce projet de recherche-action, certains concepts clés ont été présentés aux élèves impliqués afin de mieux lire et apprécier des albums narratifs sans texte. Nous avons notamment défini, avec eux, l'album en mettant en avant l'importance de son hybridité, de la lecture de l'image, en particulier sur l'ensemble de la double page, ainsi que des caractéristiques des albums sans texte. Dans les prochains paragraphes, nous mettons en lumière quelques éléments clés qui sont ressortis de ces mini-leçons.

Selon Van der Linden (2013, p. 28-29), l'album serait « un support d'expression dont l'unité première est la double-page, sur lequel s'inscrivent, en interaction, des images et du texte, et dont l'enchaînement de page en page est articulé ». Pour nous, dans le cadre de ce projet, l'album est ainsi une forme d'art hybride, graphique et textuel, de matérialité particulière, caractérisée par l'interdépendance des images et

du texte, images et texte qui se déploient dès le paratexte et sur les doubles-pages, au lectorat double (jeune et adulte) et aux créateurs doubles (auteur, illustrateur), et qui peut accueillir les genres tant narratifs, poétiques que dramatiques, fictionnels ou non (Lépine et Hébert, 2018). L'hybridité caractéristique de l'album est illustrée à la figure suivante, tirée du travail de Lépine et Hébert (2018, p. 78).

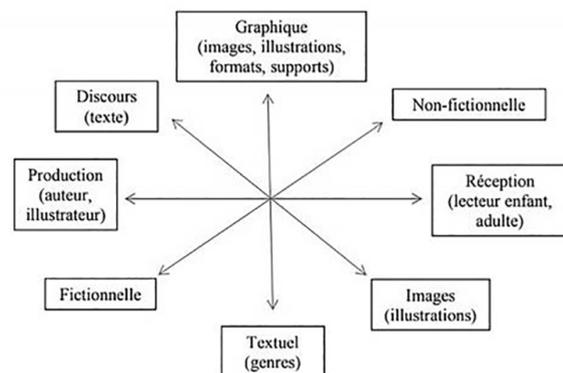


Figure 1. L'album, une forme d'art hybride (Lépine et Hébert, 2018, p. 78)

En ce qui concerne spécifiquement l'album sans texte, notons d'entrée de jeu qu'il s'agit bel et bien d'un album... sans texte, ou si peu (texte souvent visible sur les pages de couverture et pour les crédits seulement). Les albums sans texte invitent, en quelque sorte, les lecteurs à mettre en mots les images. Ses principales caractéristiques sont les suivantes : les images occupent pratiquement tout l'espace ; la narration se réalise de manière articulée entre les images (et le texte à construire par le lecteur) ; le texte occupe peu ou pas d'espace (par exemple, dans le titre, sur la quatrième page de couverture) ; la double-page est, souvent, l'empan de lecture à considérer (Van der Linden, 2006). Le lecteur occidental s'appropriera généralement les images de gauche à droite, donc de la même manière que se lit un texte.

Pour lire un tel album sans texte, il s'agit donc d'attirer l'attention des lecteurs, avant même la lecture de l'œuvre littéraire, sur tous les indices présents sur les pages de couverture (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, résumé apéritif, pages de garde), afin de faire différentes prédictions ou hypothèses de lecture. Pendant la lecture, il s'agit cette fois de comprendre et d'interpréter les images, de lire « entre les lignes » ces images et de lire « entre les pages » de l'album, de décoder ces images et de déduire ce qui peut bien combler les blancs, les trous du récit imagé. Pour ce faire, la lecture est importante, mais la relecture l'est encore davantage, en particulier avec de jeunes lecteurs en formation.

Il faut noter que différents indices se retrouvent dans les images des albums sans texte (Lorant-Jolly et Van der Linden, 2006 ; Montésinos-Gelet, 2013 ; Parisseaux, 2011 ; Van der Linden, 2006), autant des indices de temps et d'espace (lieux) que des indices à propos des personnages, des thèmes ou encore de la mise en mots du récit, de cadrages et de plans se rapprochant du cinéma. À titre d'exemple, un grand classique de Phèdre¹, repris d'abord par La Fontaine, est revisité ici par Pinkey (2012), afin d'offrir une version sans texte d'une fable figurant au cœur des référents culturels se transmettant de génération en génération. Ainsi, la finesse des illustrations composant l'œuvre *Le lion et la souris* amène le lecteur à prendre conscience que l'on peut avoir besoin d'un plus petit que soi. De plus, l'œuvre de Briggs (2011), *Le bonhomme de neige*, vient proposer un support particulier pour présenter, en version papier, une œuvre connue et portée au grand écran depuis plusieurs années. En complément, l'imagination (*Imagine* de Becker, 2014), la science-fiction (*Monsieur Chat!* de Wiesner, 2018) et le suspense (*Partie de pêche* de Rodriguez, 2011, et *Loup noir* de Guillopé, 2004) sont des thèmes retrouvés dans certains des albums sélectionnés (voir la présentation en fin d'article), visant ainsi à rejoindre les intérêts d'un plus grand nombre d'élèves.

Les différents niveaux de complexité ont permis de faire vivre des réussites et des défis à la hauteur des besoins des élèves. D'une part, cette étendue se reflète par l'ouvrage très accessible de George (2014), *Oh non*, qui a principalement servi d'introduction à l'album sans texte. Une page transparente est intercalée entre les doubles-pages de cet album arborant des composantes de l'image qui se déplacent selon la page sur laquelle elle se superpose. D'une certaine façon, les images s'animent, sont en mouvement, et permettent au lecteur d'anticiper et d'apprécier le bref récit soutenu par chacune des doubles-pages. D'autre part, l'œuvre de Tallec (2012), *Waterloo & Trafalgar*, représente l'autre extrême en offrant un défi de taille qui aborde la réalité de la guerre dans une douceur étrangement exquise tant les images portent efficacement les émotions véhiculées dans cette œuvre. En somme, les albums sans texte mis à l'avant-plan ont offert aux élèves une variété de styles et de niveaux de complexité pour stimuler l'imagination nécessaire au volet écriture créative de ce projet collaboratif.

Dans ces albums sans texte, il importe de tenir compte de quelques difficultés propres à cette forme d'art marquée par l'hybridité : repérer les personnages (permanence, répétition, modification des vêtements) ; utiliser les indices qui explicitent l'espace et le temps dans le récit ; reconstruire la logique de l'histoire en respectant la logique de l'auteur/illustrateur ; construire des hypothèses de lecture ; argumenter et justifier son point de vue ; mettre en mots le récit (de la description vers l'interprétation) (Parisseaux, 2011).

1 Phèdre (fabuliste latin du 1^{er} siècle PCN).

LES ÉTAPES DE RÉALISATION

Avec ces différents concepts clés mieux explicités, nous présentons dans cette section les grandes étapes de réalisation du projet de recherche-action, soit la préparation, la réalisation et le réinvestissement. L'ensemble de la démarche s'est déroulé de l'automne 2018 au printemps 2019. Nous la résumons dans le Tableau 1 avant d'en préciser certaines étapes clés.

Pour toutes les phases du projet, autant pour la préparation, la réalisation que le réinvestissement, l'enseignante de 6^e année était impliquée et assumait un certain *leadership* pédagogique. Pour la soutenir, l'étudiante assumait le rôle de coordonnatrice du projet afin d'assurer le suivi et le respect des échéanciers, incluant l'obtention des ressources matérielles et financières dans les délais, ainsi que pour évaluer la mise en œuvre du projet en classe (suivi bimensuel par courriel ou échange téléphonique auprès de l'enseignante responsable, entrevue finale en fin de projet). La planification en classe au quotidien était sous la responsabilité de l'enseignante de 6^e année, avec la collaboration de l'enseignante de 1^{re} année. Le projet s'est déroulé sur une période de sept semaines pendant les mois de mars et d'avril de l'année scolaire 2018-2019. Ce moment a été jugé optimal par les enseignantes, afin de permettre aux élèves de 1^{re} année d'acquérir un bon niveau en lecture et en écriture (textes rédigés de façon manuscrite par les élèves de 6^e année), tout en évitant la période des examens du Ministère pour les 6^e année (en mai). De plus, le délai de sept semaines se voulait à la fois réaliste pour les élèves de 6^e année qui avaient la responsabilité de bien comprendre/interpréter l'album et de rédiger l'histoire, ainsi que pour ceux de 1^{re} année pour qui l'activité devait demeurer signifiante et motivante.

Ce projet a été réalisé en faisant l'achat de deux exemplaires de l'album *Oh non* de Patrick George (2014), ainsi que de quatre exemplaires des autres albums sans texte afin qu'il y ait plusieurs équipes attirées à un même album tout en permettant un choix aux élèves, soit l'un des facteurs de motivation scolaire.

LES PRINCIPALES RETOMBÉES DU PROJET *DE L'IMAGE AUX MOTS*

Pour le déploiement de ce projet novateur, une quarantaine d'élèves étaient impliqués, par dyade composée d'un lecteur débutant et d'un lecteur plus avancé. Il est à noter que les élèves se connaissaient déjà, puisqu'ils sont jumelés pendant toute l'année scolaire pour faire des activités au choix des enseignantes. Par contre, c'était la première fois qu'elles mettaient en place des activités de cette envergure en lien direct avec la littérature de jeunesse, c'est-à-dire étalées sur plusieurs semaines et nécessitant un accompagnement aussi soutenu des élèves plus jeunes de 1^{re} année par les élèves plus âgés de 6^e année.

Tableau 1. Les étapes de réalisation du projet De l'image aux mots

Les élèves de 1^{re} année démontraient pour la plupart une facilité à décoder la majorité des mots. Comme ils écrivent tous les jours dans leur classe régulière, ils sont en mesure d'écrire et de lire une grande variété de mots et de phrases. Ils utilisent plusieurs stratégies pour décoder les mots, même les mots qui se voient habituellement dans les niveaux scolaires supérieurs. Ils réinvestissent ces stratégies en lecture pour arriver à lire les mots plus compliqués. En ce qui concerne la lecture des images, tous les jours, l'enseignante de 1^{re} année anime des lectures à voix haute en attirant l'attention des élèves sur les illustrations. Elle prend le temps de bien analyser les représentations des personnages, de l'environnement, etc. et de faire faire des prédictions et des transferts aux élèves. Bref, bien qu'ils soient en début d'apprentissage de la lecture, la plupart des élèves ont toutes les capacités nécessaires pour lire et analyser un album.

Toutefois, pour certains élèves de 1^{re} année en difficulté, la lecture des mots était encore impossible en début de projet. Par conséquent, afin de répondre à ce besoin, l'élève de 6^e année ajustait son implication au moment de lire à voix haute lors de la présentation finale. Considérant ces limitations, les albums sans texte représentaient une occasion fertile d'amener ces élèves à vivre le plaisir de la lecture sans craindre de se sentir incompetents. Même s'il était plus complexe pour eux d'arriver à lire le texte composé par les élèves de 6^e année, les élèves de 1^{re} année présentant des difficultés ont pu mettre à profit leur potentiel en étant les créateurs de l'histoire de l'album sans texte. De cette façon, ils ont pu développer davantage leur capacité à lire les images, c'est-à-dire aller au-delà de la description en faisant des déductions et des inférences, ce qui correspondait à un besoin touchant l'ensemble des élèves de 1^{re} année. Ils étaient même en mesure d'aller plus loin quant aux inférences offertes par les images. En effet, ils inventaient des noms aux personnages, des dialogues en fonction des expressions sur les visages et beaucoup d'autres détails en lien avec les images.

Comme les livres sont au cœur des enseignements dans cette école, allant de la maternelle au 3^e cycle, les élèves de 6^e année sont plutôt compétents en lecture. Ils sont habitués à analyser un livre avant de le choisir, ils connaissent des auteurs et une grande diversité de livres s'offre à eux dans les classes. Néanmoins, ils n'avaient pas encore eu l'occasion d'analyser en profondeur toutes les illustrations d'un album pour en dégager un récit cohérent du point de vue de l'auteur ou en y ajoutant une touche d'interprétation plus personnelle. À cet effet, la tâche en écriture fut assez complexe et remplie de défis. Les élèves de 6^e année devaient partir des données recueillies avec leurs camarades de 1^{re} année pour créer l'histoire que ceux-ci imaginaient tout en essayant de développer encore davantage le récit. Ces exigences se voulaient un réinvestissement des contenus des mini-leçons portant sur l'étude des albums. Ils ont donc beaucoup travaillé pour la conception de l'histoire et ils ont fait plusieurs

ajustements en cours de réécriture, ce qui leur a permis de développer leur autonomie, leur souci du détail et leur sens de l'effort.

Par ailleurs, comme il s'agit d'une École désignée en aide particulière (ÉDAP), plusieurs élèves doivent relever différents défis pour assurer leur réussite scolaire. Ainsi, les besoins particuliers de certains élèves ont été pris en considération lors de la formation des dyades. Par exemple, un élève de 1^{re} année présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) a été placé avec deux élèves de 6^e année, ce qui permettait par ailleurs d'avoir un nombre d'équipes plus équilibré. La principale préoccupation des enseignantes était d'amener le jeune élève le plus loin possible et de lui permettre de bénéficier pleinement de l'expérience proposée, comme pour ses camarades. Cette équipe a d'ailleurs réalisé le projet en atteignant un niveau de qualité qui était au-delà des attentes des enseignantes. De cette façon, la collaboration fut encore plus significative, car les élèves de 6^e année ont eu à s'adapter aux différents niveaux en lecture des élèves de 1^{re} année. Ce fut très enrichissant pour eux de constater la vulnérabilité des petits devant une tâche qui leur semblait simple à ce stade de leur parcours scolaire. De leur côté, certains élèves de 6^e année présentent, eux aussi, des troubles d'apprentissage (ex. : dyspraxie, dyslexie, dysorthographe, dysphasie). Force a été de constater avec quelle facilité ils étaient capables de se mettre à la place de l'élève de 1^{re} année en reconnaissant les difficultés qu'ils ont eux aussi à vivre. Une dyade a même été formée de deux élèves en difficulté de lecture dans le but de les motiver davantage tous les deux. Pour le petit, ce fut vraiment stimulant de constater à quel point l'élève de 6^e année était devenu un « bon lecteur » malgré ses besoins particuliers. De même, pour le grand, ce fut bénéfique d'être la personne-ressource, c'est-à-dire de se sentir assez compétent pour venir en aide à un petit comme lui l'était avant.

En somme, le pairage fut un succès et il est responsable, en grande partie, de la réussite de ce projet. Ce fut même très touchant de constater la bienveillance des élèves de 6^e année envers ceux de 1^{re} et de constater leur grande patience et leur plaisir de s'investir dans leurs apprentissages.

LA DISCUSSION ET LES CONDITIONS DE RÉALISATION

Quelques conditions gagnantes étaient réunies afin que ce projet ait l'impact et les retombées souhaités. D'abord, les enseignantes avaient pris le temps de bien introduire l'album sans texte comme œuvre littéraire originale auprès de leurs élèves. Elles avaient, avec eux, dégagé les principales caractéristiques de ce type d'ouvrage. Le pairage des élèves, entre petits et grands lecteurs, a aussi été une des conditions de succès, tout comme la période de réalisation, relativement longue, de l'ensemble du dispositif. La diversité et la quantité d'albums sans texte disponibles directement dans les classes impliquées ont été gage de réussite en permettant d'approfondir les lectures par de nombreuses relectures.

Cela dit, des difficultés ont aussi été rencontrées, auxquelles l'équipe d'enseignantes, en collaboration avec l'étudiante, a trouvé des pistes de solutions. Nous présentons ces difficultés et pistes de solution au tableau suivant.

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	PISTES DE SOLUTION
Niveau de difficulté des albums	Introduction à l'album sans texte à faire plus tôt dans l'année Enseignement explicite portant sur comment lire et comment choisir un album sans texte
Nombre d'équipes par album parfois insuffisant, limitant la richesse des comparaisons des récits lors des cercles de lecture	Contrôler davantage le nombre d'équipes attirées à une même œuvre
Ampleur de la tâche d'écriture Lecture d'une écriture manuscrite d'un texte d'un niveau supérieur	Utilisation des technologies lors de la rédaction des textes Ajout de séances de lecture pour les élèves de 1 ^{re} année
Attention des élèves lors des présentations finales	Révision de la formule des cercles de lecture pour favoriser les échanges entre pairs et utilisation d'un lutrin Déroulement des présentations sur plusieurs séances

Tableau 2. Quelques difficultés rencontrées et pistes de solutions

Par ailleurs, au fil du projet, des changements marquants ont été entrevus auprès des élèves de 1^{re} année. D'une part, ils ont appris à prendre le temps de lire les albums sans texte (la première lecture était très rapide, les suivantes étaient plus riches). D'autre part, ils prenaient de plus en plus de place pour suggérer des éléments lors de la rédaction. Plusieurs petits ont même relevé le défi de prendre en charge la lecture finale dans une plus grande proportion que leur partenaire de 6^e année. L'enseignante de 1^{re} année a été surprise de découvrir la capacité d'oralisation des lectures de certains élèves lors de la présentation finale. Ils ont aussi développé leur patience pour respecter le rythme d'écriture des élèves de 6^e année qui ne parvenaient pas toujours à mettre par écrit les idées à la vitesse à laquelle ils les verbalisaient.

Dans un même ordre d'idées, les élèves de 6^e année ont mentionné avoir pris conscience de tout le chemin parcouru depuis leur 1^{re} année. En effet, certains se sont reconnus dans les élèves de 1^{re} année, que ce soit sur le plan des difficultés d'apprentissage, d'organisation ou de contrôle de l'impulsivité. De plus, certains ont fait le constat que se retrouver dans la position de guide permettait de faire le plein

d'estime de soi en milieu scolaire. Cette activité de métacognition n'avait pas été anticipée et représente sans conteste une valeur ajoutée au projet pour les grands.

Finalement, les élèves ont démontré un engagement soutenu tout au long du processus et un esprit de collaboration marqué par l'entraide et le respect des différences. Les élèves ont su faire preuve de patience et de persévérance dans ce projet d'envergure, et la fierté était le point culminant de cette aventure. Les élèves de 6^e année ont particulièrement démontré leur sens de l'altruisme en se mettant au service de leur partenaire de dyade tout au long du processus, en plus de les faire rayonner lors de la présentation finale. Les élèves de 1^{re} année ont pu aussi apporter leur contribution, par exemple, en identifiant des éléments de certaines illustrations qui permettaient de faire des inférences qui avaient échappé aux élèves de 6^e année... et même aux enseignantes.

CONCLUSION

D'abord et avant tout conçu comme un projet dédié à transmettre la passion de la lecture en intégrant l'ensemble des compétences de la classe de français ainsi qu'en favorisant la découverte des albums sans texte dans une formule de dyades peu commune, le dispositif a permis aux élèves de vivre une expérience alimentée par un sentiment d'appartenance les appelant à devenir des citoyens sensibles à leur collectivité. Ainsi, ce sont des valeurs telles que le respect, la différence, l'entraide, l'inclusion, l'effort, l'altruisme et la créativité qui ont porté la réalisation de ce projet. C'est sans grande surprise que les enseignantes impliquées se sont dit prêtes à répéter l'exploration des albums sans texte, dont l'engouement contagieux entrainera peut-être d'autres classes de l'école à se joindre à elles dans les années futures. En somme, il s'agit d'un projet porteur et motivant qui amène les élèves à vivre des réussites tout en oubliant, le temps d'un instant, les étiquettes de la différence.

REMERCIEMENTS

Ce projet a reçu une aide financière du Fonds institutionnel de soutien aux activités étudiantes de l'Université de Sherbrooke.

BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CONSULTÉS

Lépine, M. (2017). L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire: enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois. Thèse de doctorat inédite. Montréal: Université de Montréal, 424 p.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20052>

Lépine, M. et Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. In I. Montésinos-Gelet (dir.), *Plein feux sur l'album* (p. 73-92). CDFDF.

Lorant-Jolly, A. et Van der Linden, S. (2006). *Images des livres pour la jeunesse: lire et analyser*. Thierry Magnier, 231 p.

MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Version approuvée*. Gouvernement du Québec.

MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

Montésinos-Gelet, I. (2013). Les albums sans texte. *Le Pollen*, 9, p. 42-61.

Parisseaux, M.-J. (2011). *Un album sans texte est-il un album sans intérêt?* Document téléaccessible à l'adresse <http://circvaldereuil.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/BDline-GrosseGraine.pdf>, 13 p.

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. L'atelier du poisson soluble, 168 p.

Van der Linden, S. (2013). *Album [s]*. De Facto/Actes Sud, 144 p.

BIBLIOGRAPHIE DES ALBUMS JEUNESSE PROPOSÉS

Becker, A. (2014). *Imagine*. Gautier-Languereau (1^{re} éd. 2013), 42 p.

Briggs, R. (2011). *Le bonhomme de neige*. Grasset et Fasquelle (1^{re} éd. 1978), 40 p.

George, P. (2014). *Oh non*. Pastel/L'école des loisirs (1^{re} éd. 2013), 26 p.

Guillopé, A. (2004). *Loup noir*. Casterman, 28 p.

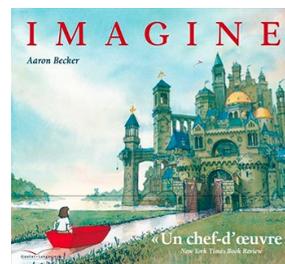
Pinkey, J. (2012). *Le lion et la souris*. Le Genévrier (1^{re} éd. 2009), 32 p.

Rodriguez, B. (2011). *Partie de pêche*. Autrement, 24 p.

Talleg, O. (2012). *Waterloo et Trafalgar*. Flammarion, 64 p.

Wiesner, D. (2018). *Monsieur chat!* (trad. par Le Genévrier). Le Genévrier (1^{re} éd. 2013),

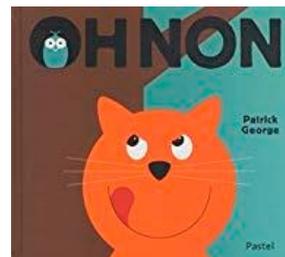
SÉLECTION D'ALBUMS



Becker, A. (2014). *Imagine*. Gautier-Languereau (1^{re} éd. 2013), 42 p.



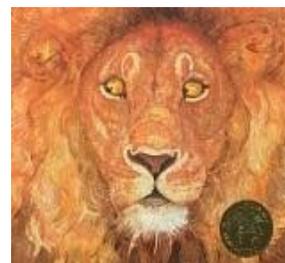
Briggs, R. (2011). *Le bonhomme de neige*. Grasset et Fasquelle (1^{re} éd. 1978), 40 p.



George, P. (2014). *Oh Non*. Paris: Pastel/L'école des loisirs (1^{re} éd. 2013), 26 p.



Guillopé, A. (2004). *Loup noir*. Casterman, 28 p.



Pinkey, J. (2012). *Le lion et la souris*. Le Genévrier (1^{re} éd. 2009), 32 p.

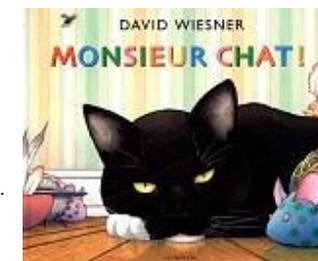


Rodriguez, B. (2011). *Partie de pêche*. Autrement, 24 p.



Talleg, O. (2012). *Waterloo et Trafalgar*. Flammarion, 64 p.

Wiesner, D. (2018). *Monsieur chat!* (trad. par Le Genévrier). Le Genévrier (1^{re} éd. 2013), 40 p.



Loup Noir, une histoire en images

■ Hannah Jaspert

Diplômée de la Haute École Bruxelles-Brabant (Defré), institutrice et maître d'EPC au primaire

Un album sans texte pour initier une réflexion sur le fonctionnement de la langue et de nos propres jugements

Dans un album sans texte, l'image endosse parfaitement la fonction narrative, elle se suffit à elle-même pour raconter l'histoire, transmettre des émotions, faire grimper le suspense et véhiculer un message. « Son observation peut donner lieu à des interprétations diverses car beaucoup d'images évoquent plutôt qu'elles ne «disent», elles donnent à voir plutôt qu'elles ne montrent. » (Deleuze, 2014, p.8)

Le sens que l'on va attribuer à une image sera fonction de son contenu, de sa forme, de son contexte de présentation, du contexte de réception et de l'expérience du lecteur. Pour traduire l'image, au-delà de celui qui la réalise, c'est bien le lecteur qui va construire le sens de l'histoire à partir de ses observations, ses connaissances, sa mémoire culturelle. Il détermine pour une part importante la qualité du sens attribué à l'image. « Les multiples sens qu'on lui attribue ne sont en fait que le résultat des interprétations de chacun. Mais ces interprétations s'expliquent par la perception consciente ou inconsciente des données visuelles objectivement repérables, comme autant de signes qu'il faut apprendre à décoder. » (Bouguennec, 2005)

C'est bien le cas de *Loup Noir* (2009) d'Antoine Guilloppé, un album qui permet de mener un travail approfondi sur le rôle de l'image dans l'album de jeunesse. Dans l'expérience dont il est ici question, il a été l'occasion pour des élèves de sixième primaire du groupe scolaire Ten Bosch d'Ixelles (Bruxelles) de travailler un savoir langagier, les expansions du nom. Les élèves ont parfois été bousculés dans leurs idées toutes faites et ont eu besoin d'être guidés dans l'analyse du fait de langue afin d'aller au-delà de ce qui leur paraît évident pour construire l'apprentissage en questionnant ce qui se présente à eux.

Loup Noir
d'Antoine Guilloppé



Un jeune garçon revenant de l'école traverse, dans la neige, une forêt mystérieuse. Pourtant, dès la seconde page, on sait qu'à travers les fourrés, un loup guette. La peur, petit à petit, s'installe. Le paysage s'agrandit, le garçon presse le pas, le loup noir devient plus pressant, la rencontre est inévitable. Sous la neige et le froid, on croit à une bataille puis bientôt à la fin du petit garçon... Au dernier moment, on apprendra que le loup bondit pour sauver la vie du garçon.

- L'avis de Ricochet

L'absence de texte n'empêche en rien la compréhension de l'histoire. Les images sont éloquentes et ont tout à fait permis aux élèves de lire les émotions et sentiments des personnages, d'être pris par le suspense et la peur, d'être plongés dans une ambiance menaçante et inquiétante. Elles ont surpris les élèves dont les sentiments et le jugement ont été manipulés, trompés par les images.

« C'est l'histoire d'un chien blanc qui sauve un enfant qui a failli mourir. » — Gisèle¹

« C'est l'histoire d'un chien qui a perdu son maître et quand il le retrouve, il le sauve d'un arbre qui tombe. » — Inès

« C'est l'histoire d'un loup noir qui suit un petit garçon dans un bois enneigé. La neige tombe, le garçon presse le pas, la grande gueule du loup s'approche. Un arbre tombe! Ni une, ni deux, le loup court pour secourir le garçon. Ouf! » — Jakob

« C'est une histoire pour tromper les gens. Le loup est en réalité un chien, le noir est le blanc, la méchanceté est la gentillesse. » — Elliott

Cet album permet de réaliser un travail approfondi sur l'identification et la compréhension des effets de nos préjugés. L'histoire crée chez les élèves, pour la suite, au cours de nouvelles lectures, le besoin de comprendre et dépasser les conceptions initiales que l'on peut avoir, de remettre en cause les évidences pour les déconstruire afin de les reconstruire.

¹ Tous les élèves sont cités sous des prénoms d'emprunt.

UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE POUR CONCEPTUALISER LES EXPANSIONS DU NOM

1. Présentation de la tâche finale

Les élèves ont choisi de conter l'histoire à une classe de première année primaire en utilisant un petit théâtre ambulant qui vient du Japon, le kamishibaï. Le butaï, un grand cadre sur lequel on peut fermer des portes, fait office d'écran (ou encore de scène de théâtre) sur lequel le public découvre les illustrations. Au fur et à mesure que le récit avance, des planches sont glissées dans le cadre. Le récit ayant été découpé en épisodes, chaque planche en représente un et ce, sous la forme d'une illustration. Les élèves ont formé de petits groupes pour imaginer et mettre par écrit les pensées du loup pour les différentes planches. Au moment de la présentation, l'élève-conteur allait avoir face à lui le dos de chaque planche sur lequel était inscrit le texte à conter et une reproduction de l'illustration vue par le public.

2. Déroulement de la séquence

L'album *Loup Noir* est riche en images fortes qui se suffisent à elles-mêmes pour conter une histoire surprenante porteuse d'un message fort et qui guident intentionnellement le lecteur sur de fausses pistes. Voilà pourquoi cet album se prête à une lecture par dévoilement progressif. Selon Tauveron (2002, p. 103), les « errances interprétatives » sont à considérer comme « des étapes nécessaires à la compréhension » de l'histoire. L'histoire n'est donc pas révélée d'une traite aux élèves mais, petit à petit, planche par planche, en faisant des arrêts réguliers pour des moments d'analyse et de compréhension de l'histoire.

Tout au long de la séquence, les consignes sont pensées de sorte à amener les élèves à utiliser spontanément des expansions du nom afin que leurs productions puissent servir de support d'observation du savoir langagier. Les consignes accompagnent les élèves dans leur construction du savoir langagier en explicitant les démarches. Cette structure est importante car les élèves vont pouvoir développer les compétences nécessaires à la déduction, à l'expérimentation par essai erreur, c'est une sensibilisation au comportement de recherche qu'ils devront mettre en œuvre tout au long de leur scolarité et dans leur réflexion sur le monde.

D'abord les élèves émettent des hypothèses sur base de la première et de la quatrième de couverture et caractérisent le personnage du loup, caractérisation qui permet d'introduire les expansions du nom de manière implicite.

Ensuite, ils vérifient leurs hypothèses et procèdent à une lecture d'indices dans les images pour y lire les détails significatifs permettant de cerner le message de l'album en dégageant les informations explicites et implicites. Les réflexions des élèves sont regroupées sur des panneaux qui les accompagneront.

Une fois que les élèves ont construit le sens de l'histoire et produit différentes traces, ils vont alors, à partir de celles-ci, observer, questionner, analyser des adjectifs épithètes, des groupes nominaux compléments du nom et des sous-phrases enchâssées compléments du nom. En fait, ils vont expliciter les concepts, trouver des exemples pour appuyer leurs dires et mettre en pratique ce qui découle des conclusions.

L'importance des différentes traces est à souligner. Elles constituent pour les élèves un corpus de travail dans lequel apparaissent de nombreuses expansions du nom. Les divers panneaux aident également à structurer, organiser les démarches des élèves et sont le résultat de mises en commun, de réflexions, de constats de l'ensemble de la classe. Ces traces concourent à créer une communauté de réflexion autour d'informations communes, ce qui aide les élèves à structurer le travail autour du savoir langagier :

- » discerner les différentes étapes du récit, percevoir sa structure, conter l'histoire à l'oral ;
- » garder une trace des questionnements, des idées, des analyses ;
- » revenir sur les hypothèses ;
- » faire un lien entre les observations ;
- » vérifier les hypothèses et tirer des conclusions.

Ce travail a donc été pensé en deux parties. La première vise la compréhension de l'histoire et la production des supports à analyser, la deuxième cible le travail sur les expansions du nom à partir des productions des élèves.

2.1. Première partie : comprendre l'histoire

Cette partie est rythmée par six étapes suivies de l'annonce de la tâche finale.

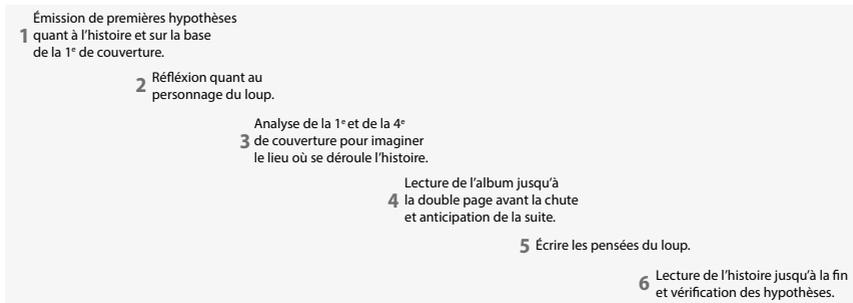


Figure 1. Comprendre l'histoire

Premières hypothèses: tout d'abord les élèves émettent des hypothèses sur le contenu de l'album en se basant sur la première de couverture.

Le personnage du loup: ensuite, ils caractérisent le personnage du loup en lui attribuant des éléments qui le déterminent et ce, en complétant le début de la phrase « C'est un personnage... » sous forme de corolle conceptuelle. La formulation proposée est volontairement pensée pour amener les élèves à utiliser des expansions du nom, ce que n'aurait pas permis une phrase commençant par « Le personnage du loup est... » qui aurait amené une construction attributive.

Pour qu'il y ait un maximum de réponses, il est important que la consigne soit claire et précise: *Pourriez-vous donner des caractéristiques générales du personnage du loup? Pensez également à son apparence. Comment est-il physiquement? Quelles sont les raisons qui vous amènent à croire que le loup est méchant?*



Figure 2. Recueil des caractéristiques données par les élèves

Nouvelles hypothèses: après avoir identifié le titre et le nom de l'auteur, les élèves émettent des hypothèses sur le lieu dans lequel se déroule l'histoire et ce, en se basant sur la quatrième de couverture. Certains reviennent alors sur leurs hypothèses de départ pour les adapter. Cette étape aboutit à la réalisation d'un panneau reprenant les éléments ressortis des échanges.

Vérification des hypothèses: l'histoire est présentée jusqu'à la double-page avant la chute. Les élèves peuvent vérifier si leurs anticipations quant à ce qui allait advenir, les hypothèses qu'ils ont émises sont justes. Ensuite, il s'agit de prédire la suite de l'histoire: *que va-t-il arriver au petit garçon?* Un nouveau panneau est créé, reprenant les personnages rencontrés, les lieux, un descriptif de l'histoire ainsi qu'un relevé de ressentis. Ce panneau sera enrichi par la suite.

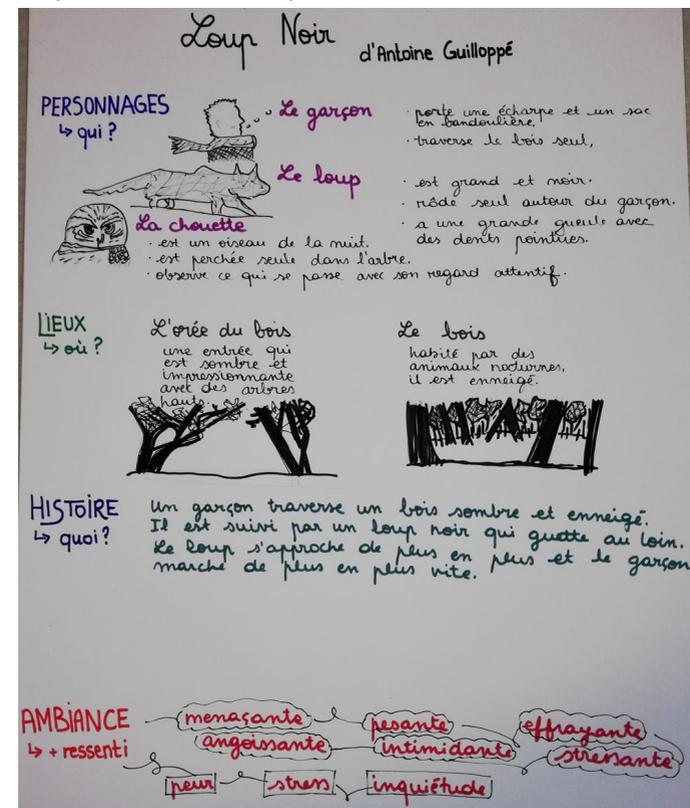


Figure 3. Panneau reprenant les observations

Les pensées du loup : c'est alors que les élèves doivent se mettre dans la peau du personnage du loup. Plus précisément, ils imaginent et mettent par écrit les pensées du loup à trois moments de l'histoire en se basant sur les images de l'album. Grâce à cet exercice, de nouveaux supports pour l'analyse du fait de langue à venir sont créés.



Figure 4. Quelques productions d'élèves

Révélation de la fin de l'histoire : après la lecture jusqu'à la fin de l'histoire, les élèves réfléchissent ensemble à l'histoire, la questionnent, échangent leurs observations, impressions, ressentis. Le panneau est complété avec les nouvelles remarques et observations.

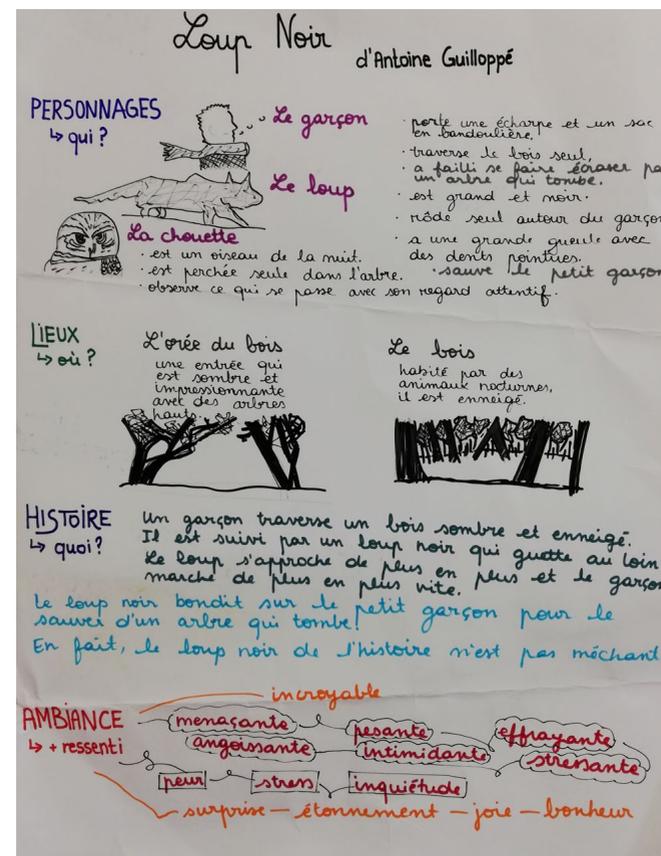


Figure 5. Panneau complété

À cette étape, les élèves prennent en compte l'entièreté de l'histoire, ils recréent les pensées du loup puisqu'elles ne sont pas données. Cet exercice se fait à l'oral.

Afin d'avoir une vue d'ensemble de l'histoire, les élèves imaginent qu'ils sont l'éditeur de cet album et présentent l'histoire en veillant à ne rien oublier tout en ne dépassant pas un maximum de six phrases. À noter qu'il ne s'agit donc pas d'une limite de mots mais de phrases, l'occasion cachée d'utiliser les expansions du nom.

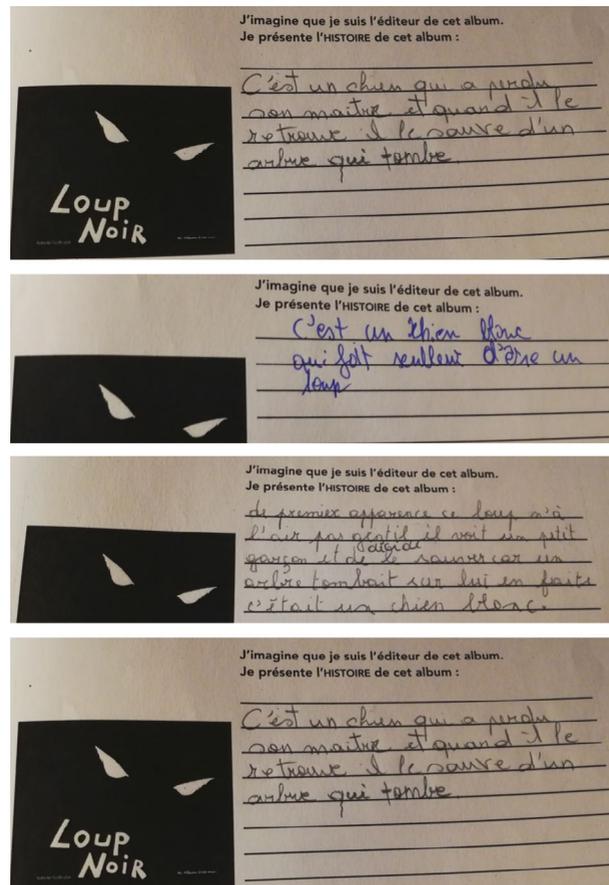
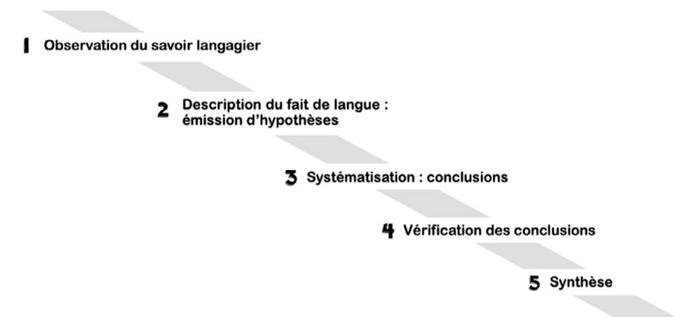


Figure 6. Quelques productions d'élèves

2.2. Deuxième partie : travail sur les expansions du nom

Dans la deuxième partie, les élèves mènent un travail sur les expansions du nom en cinq étapes, suivies d'une évaluation formative, moment de réinvestissement des savoirs acquis.



Observation du savoir langagier

Pour commencer, les élèves reçoivent divers supports à analyser : trois présentations de l'album écrites par des élèves de la classe, des pensées du loup également imaginées par les élèves à trois moments différents de l'histoire et le panneau réalisé en classe pour caractériser le personnage du loup. L'objectif de cette étape est d'observer les mécanismes de la langue (va-et-vient entre lecture, écriture et réflexion) en analysant les supports. En binômes, les élèves échangent sur leurs observations. Puis, le tout est mis en commun au tableau interactif.

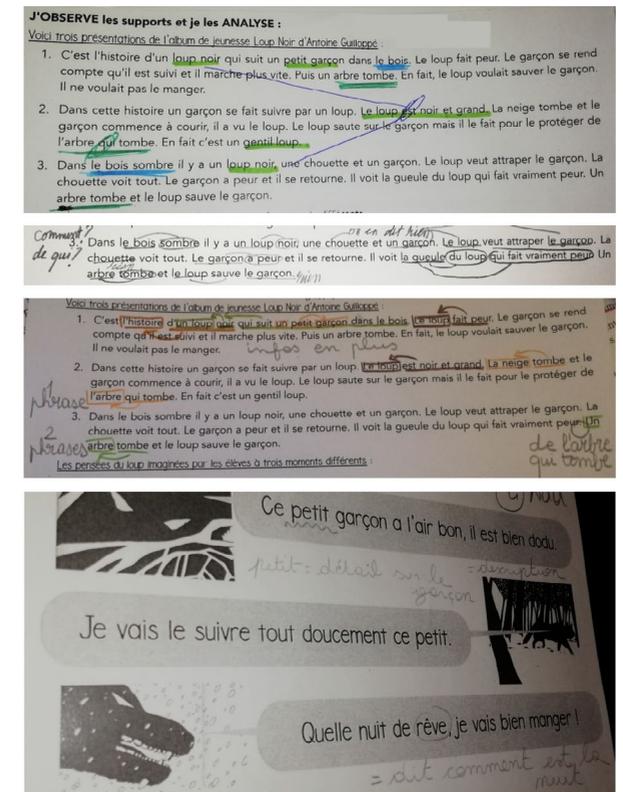


Figure 7. Annotations des élèves

Description du fait de langue : émission d'hypothèses et conclusions intermédiaires

À ce stade, les élèves, exploitant leurs productions, émettent des hypothèses quant au rôle des éléments qui entourent les noms (les éléments du groupe nominal), quant à la portée de ces éléments et leur impact sur le sens de la phrase. Comme le montrent les verbatim qui suivent, ils classent, questionnent, procèdent à des manipulations syntaxiques (effacement, déplacement, ajout, remplacement) et associent les apports à des classes de mots, selon leurs points communs. La corolle préalablement réalisée sur le personnage du loup facilite ce classement.

Il s'agit ensuite de vérifier les hypothèses et d'en tirer des conclusions intermédiaires, de les mettre par écrit et de donner des exemples.

Voici quelques échanges issus du travail d'observation et d'analyse des textes, de description du fait de langue et de systématisation :

1. Trois présentations

Enseignante : « Avez-vous remarqué quelque chose ? »

Élève 1 : « Les résumés se ressemblent mais certains sont plus précis. »

Élève 2 : « Oui, il y en a des plus détaillés. »

Enseignante : « Des plus détaillés ? Ça veut dire quoi ? »

Élève 2 : « Et bien ils ont plus de détails, il y a plus d'informations. »

Enseignante : « Ah d'accord, merci. Avez-vous pu observer autre chose ? »

Élève 3 : « C'est vrai qu'ils sont un peu différents mais il y en a deux avec six phrases et un avec cinq phrases. J'ai compté ! »

Élève 4 : « C'est normal, on devait écrire maximum six phrases. »

Élève 5 : « Moi je sais ce qui est différent ! [...] En fait, ils ne font pas la même taille. Regarde, ici, le texte il fait trois lignes et là, il fait quatre lignes. »

Enseignante : « D'accord. Chaque résumé a à peu près le même nombre de phrases mais si vous observez les phrases, vous pouvez remarquer quelque chose, non ? »

Élève 6 : « En fait, nous on n'est pas sûrs mais on croit que le truc, c'est que parfois c'est des phrases longues et parfois c'est des phrases courtes. »

Enseignante : « Ah, bien vu. Du coup, ça crée quoi comme effet ? »

Élève 7 : « J'ai travaillé avec elle et on trouve que parfois avec une phrase on dit plus et parfois avec une phrase on dit moins. »

Enseignante : « Tu pourrais à nouveau nous expliquer ce que tu as dit en utilisant des exemples qui viennent des présentations ? »

Élève 7 : « Par exemple, dans le premier texte il est écrit *un petit garçon* et dans le deuxième il y a juste écrit *un garçon*. »

Élève 6 : « Oui et c'est la même chose pour le loup. *Un loup noir* ou juste *un loup*. »

[...]

Enseignante : « Donc vous êtes en train de dire que les résumés se ressemblent, qu'ils disent à peu près la même chose sauf que certains sont plus précis, plus détaillés sans pour autant être plus longs. C'est bien ça ? Mais, qu'est-ce qui permet d'être plus précis ? »

Plusieurs élèves : « D'ajouter des mots en plus. »

Enseignante : « Comment ? Vous avez un exemple ? Mais un autre que ceux qui ont déjà été donnés, je vous laisse le temps de réfléchir. »
(après quelques minutes de réflexion)

Enseignante : « Alors quelqu'un a trouvé quelque chose ? Un élément que l'on retrouve dans les trois présentations mais qui est dit autrement dans l'une d'entre elles ? »

Élève 2 : « Moi j'ai trouvé, c'est l'arbre ! »

Enseignante : « Lequel ? »

Élève 2 : « Mais celui qui tombe... »

Élève 6 : « La grande catastrophe ! »

Enseignante : « Tu peux nous expliquer ce que tu as observé ? »

Élève 2 : « Oui, dans la première et dans la troisième présentation il est écrit *un arbre tombe*. Dans la deuxième, ici, il est mis *l'arbre qui tombe*. C'est la même chose mais c'est plus long. »

Enseignante : « Pourquoi avoir écrit ça comme ça alors ? »

Élève 2 : « Je ne sais pas moi... »

Enseignante : « Ok, passons à la suite, peut-être qu'on en saura plus après... »

2. Des pensées du loup

Enseignante : « Qu'est-ce qu'on pourrait dire ici ? Qu'est-ce qu'on remarque ? »

Élève 1 : « Rien, c'est drôle. »

Enseignante : « Qu'est-ce qui est drôle ? »

Élève 1 : « Ce qui est écrit, regarde, *il est bien dodu*, le loup le dit et il a raison mais c'est drôle. En plus, maintenant on sait qu'il ne voulait pas le manger ! »

Enseignante : « Qui est *bien dodu* ? »

Élève 1 : « Le garçon. »

Enseignante : « Comment tu le sais ? »

Élève 1 : « Parce qu'il est mis *il est bien dodu* juste après que le loup ait dit qu'il a *l'air bon, le petit garçon*. »

Enseignante : « C'est juste, le loup parle du petit garçon. En plus de dire qu'il est *petit*, il dit aussi qu'il est *bien dodu*. Mais il ne le dit pas de la même manière. Vous remarquez la différence dans la manière de décrire le garçon ? » [...]

Élève 2 : « Une fois c'est mis à côté du mot *garçon* et une fois c'est dit en plus long, il y a toute une phrase après la virgule. On aurait même pu mettre un point. »

Enseignante : « Super, une fois l'information qui décrit le garçon est collée au nom et juste après, elle est séparée du nom par un verbe. Je note cette observation sur le panneau. »

[...]

Élève 3 : « Le loup dit aussi que c'est une *nuit de rêve*, ça aussi c'est cool pour lui. »

Enseignante : « Tu disais que la nuit était comment ? »

Élève 3 : « ... de rêve. »

Enseignante : « C'est drôle ça, on peut juste ajouter *de rêve* et ça a du sens, ça veut dire quelque chose ? »

Élève 4 : « Des vacances de rêve ! »

Élève 5 : « Un repas de rêve, une journée de rêve [...] »

Enseignante : « Super, encore une manière d'en dire plus sur quelque chose, non ? On aurait pu juste dire *une nuit*, supprimer la précision *de rêve*, mais une nuit *de rêve* ça change tout, non ? »

3. Caractérisation du loup

Enseignante : « On en a dit des choses sur le loup, en même temps c'est de lui qu'on parle dans cet exercice. Mais qu'est-ce qu'on dit sur lui ? Encore une fois je vous demande d'analyser ce qui a été écrit. Comment est-ce que la classe a choisi de caractériser le loup ? Quels mots ont été utilisés ? » (L'enseignante écrit au tableau : *un personnage = ce dont on parle / caractéristiques = ce qu'on en dit*)

Élève 1 : « Moi je vois plein d'adjectifs. »

Enseignante : « Des adjectifs, tu pourrais être plus précise et nous donner des exemples ? »

Élève 1 : « cruel, dangereux, carnivore [...] »

Enseignante : « Ces adjectifs qualificatifs sont situés où dans la phrase ? »

Élève 2 : « Après le mot *personnage*, vu qu'on termine la phrase. »

Élève 1 : « Les adjectifs sont toujours placés à côté d'un nom et ici le nom c'est *personnage*. »

Enseignante : « D'accord. Y a-t-il eu d'autres manières de compléter la phrase pour décrire, pour qualifier le loup ? *Le loup est un personnage...* »

Élève 2 : « de la forêt. »

Élève 3 : « de l'histoire *Le petit chaperon rouge*. »

Élève 4 : « qui fait peur. »

Élève 5 : « qui attend sa victime. »

[...]

Enseignante : « Merci pour tous ces exemples, est-ce qu'on ne pourrait pas les classer, rassembler ceux qui se ressemblent ? »

Élève 2 : « On peut mettre tous les adjectifs ensemble. »

Enseignante : « D'accord, qu'est-ce qu'il y a d'autre ? »

Élève 4 : « Les *qui*. Tout ce qui commence par *qui*. »

Enseignante : « Tout à fait. Comment on appelle ce petit mot, ce n'est pas un adjectif. »

Élève 2 : « Non mais c'est aussi collé au nom, ça je l'ai vu. »

Élève 6 : « Un pronom ? »

Enseignante : « Exactement, c'est un pronom relatif. »

Élève 2 : « Euh, c'est quoi ça encore ? »

Élève 7 : « En tout cas, ça permet d'être plus précis. » [...]

Élève 8 : « Oui, parce que si on ne dit pas *qui tombe* on ne sait pas de quel arbre on parle en fait. Du coup on comprend mieux pourquoi le loup doit protéger le garçon. »

Enseignante : « Tu es en train de nous dire que la partie *qui tombe* de la phrase est une information que l'on ajoute sur l'arbre. Cela nous permet de comprendre pourquoi le loup dit qu'il doit protéger le garçon. S'il disait *Il faut que je le protège de l'arbre!* ce serait toujours une phrase valide, mais elle ne serait pas aussi précise. On se demanderait de quel arbre le loup parle. *Qui tombe* permet de spécifier l'arbre, c'est un complément qui apporte du sens. J'ai bien compris ? »

*L'enseignante écrit deux phrases au tableau : *Le loup le protège de l'arbre. L'arbre tombe.*

Enseignante : « Est-ce que c'est possible de n'avoir qu'une phrase ? »

Élève 4 : « Le loup le protège de l'arbre qui tombe. »

Enseignante : « Exactement, qu'est-ce qui t'a permis de n'avoir plus qu'une phrase ? »

Élève 4 : « *qui* »

Enseignante : « On réunit les deux phrases. À la place du groupe nominal *l'arbre* on met le pronom relatif *qui*. »

Élève 2 : « J'aimerais dire quelque chose. On aurait même pu mettre trois phrases dans une phrase. Au lieu de juste écrire *Le loup saute sur le garçon mais il le fait pour le protéger de l'arbre qui tombe* on aurait pu écrire *Le loup qui est noir et grand saute sur le garçon mais il le fait pour le protéger de l'arbre qui tombe.* »

Enseignante : « Wow, génial. Je note ta proposition sur notre panneau de conclusions. »

[...]

Enseignante : « Je vous avais demandé s'il était possible de faire un classement, de regrouper les différentes manières de caractériser le personnage du loup. Regardez au tableau, je pense qu'on a trouvé quelque chose, non ? Pourriez-vous donner un titre à chaque colonne ? »

?	?	?
terrifiant, poilu, effrayant, majestueux, dangereux, impressionnant, petit, dodu, sombre, noir ...	qui fait peur, qui a des dents pointues, qui a une grande queue, qui mange des enfants, ...	de la forêt, de l'histoire le petit chaperon rouge, d'un loup, de jeunesse...

Figure 8. Classement sans titre

SYSTÉMISATION : RÉSUMÉ DES CONCLUSIONS

Adjectif qualificatif	Sous-phrase / (Proposition relative)	Groupe nominal
terrifiant, poilu, effrayant, majestueux, dangereux, impressionnant, petit, dodu, sombre, noir ...	qui fait peur, qui a des dents pointues, qui a une grande queue, qui mange des enfants, ...	de la forêt, du conte Le petit chaperon rouge, d'un loup, de jeunesse, ...

Figure 9. Classement avec titres

Les élèves se mettent d'accord sur la manière dont ils vont appeler ces informations complémentaires que l'on vient ajouter au nom: les potes du nom.²

Puis, très vite, ils parlent de « petits groupes » et cela se comprend. Pour identifier ce qui peut être caractérisé par les expansions du nom, il faut leur trouver un support. L'adjectif *noir* par exemple permet d'accompagner un nom, prenons *loup*, qu'il va caractériser et dont il va ainsi « réduire l'extension » (Bruyndonckx et Huget 2012, p. 117).

² Autres propositions: les déguisements du nom, les modificateurs du nom, les accompagnateurs du nom, les amis du nom, les ajouts, les précisions, les infos en plus.

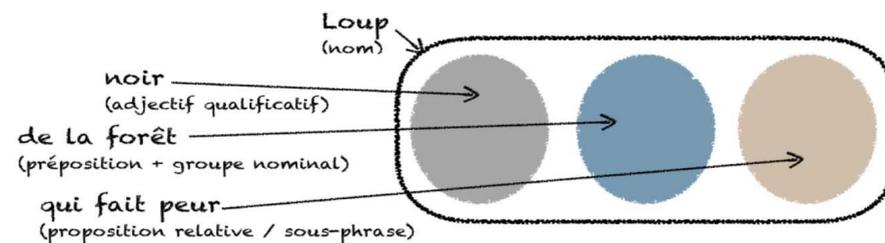


Figure 10. Schéma réalisé au tableau: « Les potes du nom: des sous-groupes »

Le loup est un ensemble de départ à partir duquel des sous-ensembles sont créés par trois types d'expansions: Le loup noir / terrifiant (Adj.) / de couleur noire / d'apparence terrifiante (GNp) / qui a les poils noirs / qui est terrifiant. (SPE)

Voici un bref aperçu de l'échange en classe qui a permis d'aboutir au schéma « Les potes du nom: des petits groupes, des sous-groupes »:

Enseignante: « De qui parle-t-on ? »

Élève 1: « Du loup. »

Enseignante: « Qu'est-ce qu'on dit de lui ? »

Élève 2: « On dit du loup qu'il est noir, que c'est celui de la forêt. »

Enseignante: « Qu'est-ce qui a permis de dire que le loup est noir ? »

Élève 3: « Le mot *noir*. »

Enseignante: « C'est quoi comme mot ? Quelle est la nature du mot *noir* ? »

Élève 4: « *Noir*, c'est un adjectif qualificatif. »

Enseignante: « Essayons d'aller encore plus loin, quelle est la fonction de l'adjectif qualificatif *noir* ? Pourquoi avoir précisé *noir* ? »

Élève 5: « Justement pour donner une précision. On a ajouté une information. »

[...]

Élève 2: « Est-ce que la réponse c'est attribut ? » [...]

Élève 4: « Moi je crois qu'ici c'est un adjectif épithète parce que l'adjectif est collé au nom. »

Enseignante: « Tout à fait, je note cette observation. Si je vous dis *Le loup noir est effrayant*, on parle de qui ici ? »

Élève 4: « Encore du loup. » [...]

Élève 7: « En fait on a collé une phrase, comme avant ! On pourrait dire *Le loup est noir. Il fait peur*. Mais c'est mieux d'écrire que c'est *Le loup noir qui fait peur*. Comme ça on n'a qu'une phrase. »

Enseignante: « Qu'est-ce qui permet de coller les phrases ? »

Élève 7: « Le *qui*, le pronom relatif. »

Enseignante: « On est d'accord que dans cette phrase on donne trois informations

sur le loup ? On parle du loup, on le décrit, c'est lui le support, on va lui apporter des précisions. [...] Est-ce qu'on pourrait enlever un des apports ? »

Élève 8 : « Oui, on pourrait juste dire *Loup noir qui fait peur.* »

Enseignante : « Est-ce que je pourrais changer *qui fait peur* par autre chose ? C'est possible ? »

Élève 7 : « On pourrait dire *qui est effrayant* ou *terrifiant.* » [...]

Enseignante : « Donc, si je comprends bien, ce qu'on a découvert, c'est qu'on peut supprimer les informations qui caractérisent le loup, on peut les remplacer et on peut en ajouter d'autres ? [...] Les pote du nom apportent des informations et du coup on a un groupe nominal court qui se transforme en groupe nominal long ? Dans un groupe nominal court on n'apporte pas de précisions et, prenons l'exemple du loup, dans un groupe nominal étendu on passe d'un loup quelconque à un loup dont on peut se faire une image plus précise. » (L'enseignante écrit au tableau : GN court : Déterminant + Nom GN long (étendu) : Déterminant + Nom + Pote du nom)

NOS CONCLUSIONS Dans une phrase, on peut ajouter des informations au groupe nominal.

⇒ On peut ajouter un **adjectif qualificatif** avant ou après le nom que l'on caractérise.

C'est un loup noir. C'est un petit garçon.

⇒ On peut ajouter un **groupe nominal** après le nom/le GN que l'on caractérise en utilisant des **mots-lien** : **de / du / de la** après le nom que l'on caractérise.

C'est un personnage de la forêt.

⇒ On peut ajouter une **sous-phrase** qu'on ajoute dans le GN auquel on apporte une information grâce aux pronoms relatifs **que, qui, dont** ...

C'est un personnage qui est grand et noir.

Figure 11. Panneau reprenant les conclusions intermédiaires

Vérification des conclusions

Les élèves reçoivent de nouveaux supports à analyser pour vérifier les conclusions recueillies lors de la séance précédente :

» Une image d'un loup accompagnée de plusieurs informations à son sujet.

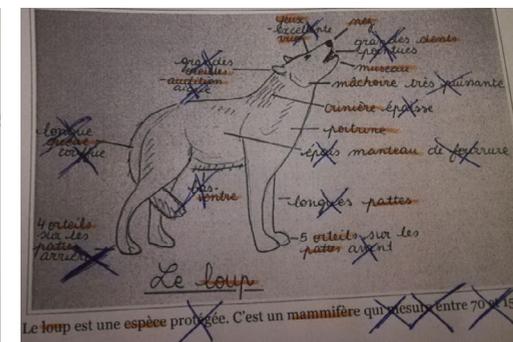
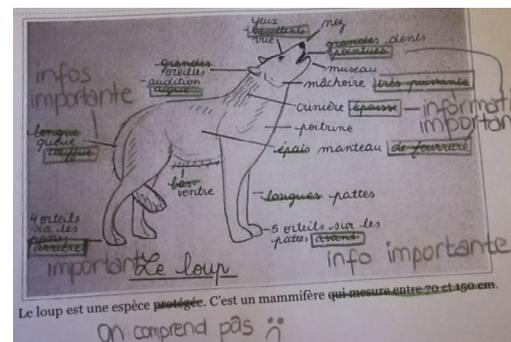


Figure 12. Présentation du loup annotée par les élèves

» Un extrait de la présentation de l'éditeur (Alice Jeunesse) de l'album de jeunesse *Dans la gueule du loup* de Baptistine Mesange et Sophie Rastégar, que l'on trouve sur le site internet de l'éditeur.

» La présentation de l'éditeur (École des Loisirs) de l'album de jeunesse *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak telle qu'on la retrouve sur le site de l'éditeur.

J'ai observé les expansions du nom et j'ai fait des conclusions. Maintenant je VÉRIFIE MES CONCLUSIONS en analysant d'autres supports :

Petit lapin doit porter un **pot de miel** à sa Mémé mais il ne fera pas comme un certain **petit Chaperon** !

Muni de sa **pelote de laine** qu'il attache à l'arbre devant sa maison, il ne risque rien !

En chemin, le **petit lapin** découvre une **grotte sombre et profonde**. Il décide d'aller voir à l'intérieur. Mais on a beau être prudent, quand on est curieux ... on se retrouve parfois dans la **gueule du grand méchant loup** ! *loup = grand + méchant*

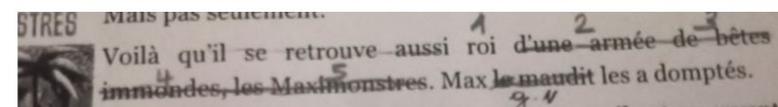
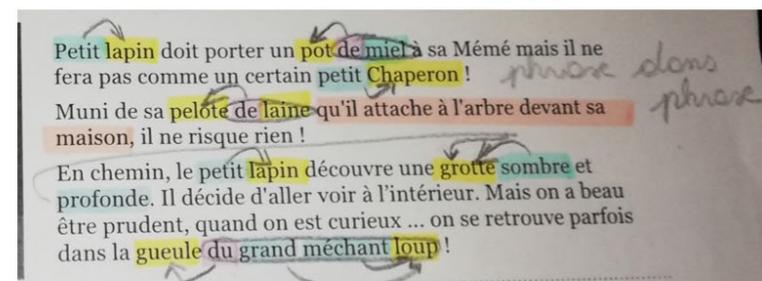


Figure 13. Présentation des albums annotée par les élèves

Non seulement ils observent, analysent et questionnent les supports mais ils vont également à la recherche d'exemples pour valider les conclusions et si nécessaire les adapter, reformuler pour élaborer les conclusions finales.

Les résumés concis d'albums de jeunesse ainsi que la présentation du loup permettent de vérifier les hypothèses émises par les élèves. Ils y retrouvent des adjectifs qualificatifs épithètes, des sous-phrases enchâssées et des groupes nominaux prépositionnels compléments du nom. Les élèves concluent que les *potes du nom* permettent de caractériser un nom en ajoutant un maximum d'informations dans une même phrase. Ils apportent des informations qui caractérisent davantage le loup, qui permettent d'être le plus précis possible dans sa présentation. Parfois, une phrase peut perdre tout son sens lorsqu'on retire une expansion : « 4 orteils sur les pattes *arrière* et 5 orteils sur les pattes *avant* ». Sans les expansions, ce n'est plus clair. Les élèves font alors la différence entre des expansions qu'on peut effacer et d'autres qui ne le permettent pas car elles sont essentielles à la compréhension de la phrase. Les élèves s'amuse aussi à inventer des phrases à lire ensemble, en enlevant à chaque fois une expansion du nom. Il faut à tout prix s'arrêter avant que la phrase ne perde tout son sens.

La grande gueule du gros loup noir de l'histoire dont les dents pointues et blanches sont terrifiantes fait peur et induit le lecteur qui est trompé par les images en erreur.

Enfin, pour clôturer le travail de vérification et de peaufinage des conclusions, les élèves ont l'occasion d'analyser la phrase suivante : « Le loup qui avance dans le bois est imposant avec sa grosse tête aux oreilles arrondies et bien droites, sa large poitrine, ses longues pattes et ses yeux de qualité exceptionnelle. »

Premiers constats et observations des élèves :

- » Le portrait du loup est détaillé et précis.
- » On parvient à se faire une image bien précise du loup.

Ils comparent alors la même phrase mais avec des éléments en moins : « Le loup est imposant avec sa tête aux oreilles, sa poitrine, ses pattes et ses yeux. »

Nouveaux constats et observations des élèves :

- » Le portrait du loup n'est plus détaillé.
- » On parvient à se faire l'image d'un loup mais la phrase nous donne moins d'indications quant à l'allure de l'animal. Si on devait en faire le portrait, il serait moins guidé par les informations données dans la phrase.
- » Dans les deux phrases, le loup est celui dont on parle. Si ce n'est pas de lui directement, c'est des parties de son corps. Le loup est caractérisé. On fait le portrait de l'animal.

Suite à cela, les élèves retournent à la phrase sans modification afin de procéder à une analyse plus profonde, en six étapes :

Éléments de la phrase analysés :	Constats et observations des élèves (reformulés) :
« <i>Le loup qui avance dans le bois est imposant...</i> » Nom + Pronom relatif + Verbe + Préposition + Déterminant + Nom + Verbe + Adjectif	On ajoute au groupe nominal « Le loup » la proposition subordonnée relative « <i>qui avance dans le bois</i> » pour préciser ce que l'on dit du loup. (niveau sémantique) La proposition subordonnée relative est placée après le nom auquel elle vient apporter de l'information. (niveau syntaxique) L'adjectif « <i>imposant</i> » sert à caractériser l'animal, à dire comment est le loup. On dit du loup qu'il est <i>imposant</i> . (niveau sémantique) L'adjectif est relié au nom « loup » par le verbe être. (niveau syntaxique) L'adjectif a ici la fonction d'attribut du sujet. (niveau syntaxique)
« ... avec... » Préposition	La préposition « avec » marque ici la concomitance entre ce qui précède et ce qui suit la préposition. (niveau syntaxique) « Avec » indique la manière dont le loup est <i>imposant</i> . Dans la suite de la phrase, on s'attend à ce que soit précisé en quoi le loup est imposant. (niveau sémantique)
« ...sa grosse tête avec des oreilles arrondies et bien droites, ... » Déterminant + Adjectif + Nom + Préposition + Déterminant + Nom + Adjectif + Conjonction + Adverbe + Adjectif	L'adjectif « <i>grosse</i> » sert à caractériser la tête du loup : elle est grosse (niveau sémantique). L'adjectif est ici au féminin car il dépend du nom « tête ». Les adjectifs « <i>arrondies</i> » et « <i>droites</i> » (précédé par l'adverbe <i>bien</i>) caractérisent les oreilles de l'animal : elles sont arrondies et (bien) droites (niveau sémantique). Tous deux sont au féminin et au pluriel car ils dépendent du nom <i>oreilles</i> qui est au féminin et au pluriel. On dit des adjectifs qu'ils sont <i>receveurs</i> puisqu'ils s'accordent avec le nom auquel ils apportent une information. (niveau morphologique) Dans le GN, noms et adjectifs ne sont pas reliés par un verbe. Ici, les adjectifs <i>arrondies</i> et <i>droites</i> ont la fonction d'épithète liée. (niveau syntaxique) Les adjectifs sont placés soit devant, soit après le nom dont ils dépendent (niveau syntaxique).
« ... sa large poitrine... » Déterminant + Adjectif + Nom	L'adjectif « <i>large</i> » apporte une information sur l'apparence de la poitrine du loup. (niveau sémantique) Il dépend du nom « <i>poitrine</i> » et reçoit ainsi son genre et son nombre. (niveau morphologique) L'adjectif se place devant le nom et sa fonction est celle d'une épithète liée. (niveau syntaxique)
« ... de longues pattes... » Déterminant + Adjectif + Nom	Les pattes du loup sont caractérisées. On dit qu'elles sont longues. L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il apporte une information complémentaire : les <i>pattes longues</i> . (niveau morphosyntaxique)

« ... et ses yeux de qualité exceptionnelle. »
 Conjonction + Déterminant +
 Nom + Préposition + Nom +
 Adjectif

On complète le groupe nominal « ses yeux » avec le groupe nominal étendu « qualité exceptionnelle », en utilisant la préposition « de », pour caractériser les yeux de l'animal. (niveau syntaxique + sémantique)
 La qualité des yeux du loup est caractérisée. On dit qu'elle est « exceptionnelle ». (niveau sémantique)
 L'adjectif « exceptionnel » s'accorde en genre et en nombre avec le nom "qualité" dont il dépend : *qualité exceptionnelle*. (niveau morphologique)
 L'adjectif « exceptionnel » ne s'accorde pas avec le groupe nominal « ses yeux » dont il ne dépend pas.

Figure 14. Panneau reprenant les conclusions améliorées

NOS CONCLUSIONS Dans une phrase, on peut ajouter des informations au nom. Ces informations, c'est comme des **POTES DU NOM**, on les appelle les **EXPANSIONS DU NOM**. Les expansions du nom complètent, caractérisent, précisent le nom.

COMMENT utiliser des expansions du nom ?

- ⇒ On peut ajouter un **adjectif qualificatif** avant ou après le nom que l'on caractérise.
C'est un loup noir. C'est un petit garçon.
petit lapin, terrible costume, lètes immenses ...
- ⇒ On peut ajouter un **groupe nominal** après le nom/le GN que l'on caractérise en utilisant des **mots-lien** : **de/du/des** après le nom que l'on caractérise.
C'est un personnage de la forêt.
Dans la queue du loup.
pot de miel, costume de loup, manteau de fourrure ...
- ⇒ On peut ajouter une **sous-phrase** qu'on ajoute dans le GN auquel on apporte une information grâce aux pronoms relatifs **que, qui** ...
C'est un personnage qui est grand et noir.
C'est un mammifère qui mesure entre 70 et 150 cm.

— *Le grand loup noir de la forêt qui est enneigée avance.* —

- ⇒ Les expansions du nom sont des **fonctions** dans le groupe nominal qui apportent des informations au sujet du nom.
grand loup noir Nature : adjectif qualificatif ⇒ Fonction : **épithète**
la forêt qui est enneigée Nature : sous-phrase enchâssée ⇒ Fonction : **complément du nom**
loup de la forêt Nature : groupe nominal prépositionnel ⇒ Fonction : **complément du nom**

Dans une phrase, on peut **ajouter, effacer** et **remplacer** des expansions.

- ajout : *Le grand loup noir de la forêt avance.*
- effacement : *Le loup de la forêt avance.*
- remplacement : *Le loup qui vit dans la forêt avance.*

SYNTHÈSE « LES EXPANSIONS DU NOM »

Finalement, c'est sous la forme d'une corolle conceptuelle qu'une synthèse sur les expansions du nom est réalisée. Construite par les élèves, elle reprend des exemples issus des différentes traces pensées, construites et produites pour et par les élèves. Ce travail de reformulation permet aux élèves de s'approprier les savoirs en jeu.

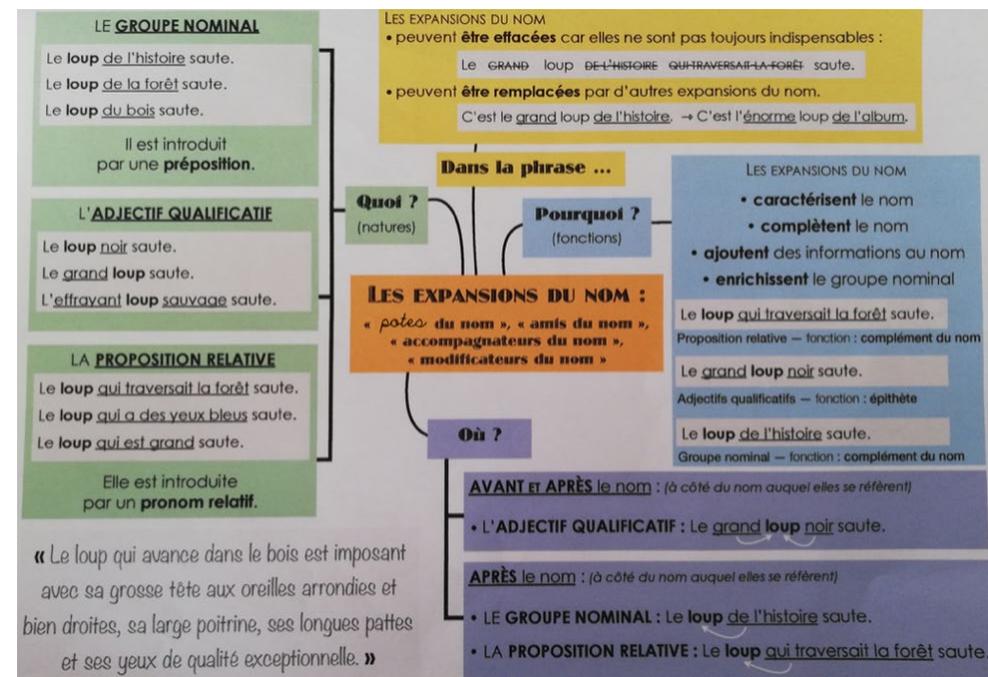


Figure 15. Synthèse imaginée par les élèves

L'ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative est l'occasion pour les élèves de réinvestir les savoirs acquis en

- » évaluant le résumé de l'histoire écrit par un camarade et en l'améliorant en utilisant un maximum d'expansions du nom (des adjectifs épithètes, des groupes nominaux compléments du nom ainsi que des phrases enchâssées compléments du nom).
- » écrivant les pensées du garçon en utilisant un maximum d'expansions du nom (des adjectifs épithètes, des groupes nominaux compléments du nom ainsi que des phrases enchâssées compléments du nom).

Figures 16. Exemples de productions d'élèves

Évaluation sur les expansions du nom

J'écris la PENSÉE du garçon en utilisant des expansions du nom (adjectifs épithètes, des groupes nominaux compléments du nom ainsi que des phrases enchâssées compléments du nom) :

Quel magnifique bois !
Il est tellement pur, vert et profond !
Comment avois-je pu venir tout ça et le remplacer par des arbres si les arbres ? Ces arbres m'impressionnent ils sont si grands, si verts, !!!

Prien de tel qu'un peu d'occurrence pour se remettre en bonne santé !
Où ? Il fait grand même qu'il fait en hiver ? Quelle m'empêche de s'en aller dans cette neige profonde ! Brrrr ! Elle est glacée !!!

Mais qui me réve ?
J'espère que ce n'est que des gros ours affamés ! Non, allez, si je ne cours pas assez vite, ils vont tomber ! Ah !! Non, trop tard le loup s'est réveillé maintenant il est caché sous la neige, place aux tentatives d'évasion !

Ok, je vais y aller, ça fait peur, cette forêt sombre et humide me donne des gros frissons, des arbres sont tout serrés. Et je vais super fort me pousser.

Et oui j'en était sûr je m'enfonçais et en plus un grand, méchant, oiseau, avec des grandes dents fait assez peur, oh non il me suis dans la neige c'est pas facile.

Où est-il en ai il est près de moi ? Cette forêt qui est très enneigée me fait peur et j'ai un très grand loup qui a l'air de beaucoup aimer les enfants.

J'écris la PENSÉE du garçon en utilisant des expansions du nom (adjectifs épithètes, des groupes nominaux compléments du nom ainsi que des phrases enchâssées compléments du nom) :

quels beaux arbres grands et avec d'énormes branches j'aime regarder ces majestueux arbres avec mes yeux marrons.

Il neige fort, c'est trop amusant d'enfoncer mes pieds dans la douce neige blanche mais j'ai peur du bruit et je cours doucement car je ne vois rien pour l'instant.

Qui est là j'ai entendu du bruit ! Oh un loup très poilu, noir et qui a l'air féroce !! je vais me mettre à courir rapidement pour l'échapper.

Bon, je dois entrer dans cette énorme forêt.

Quah, c'est dur de marcher dans cette profonde neige.

oh !! ya un grand loup qui veut m'attaquer

3. Tâche finale

En demandant aux élèves d'écrire le texte pour l'album, le risque était qu'ils décrivent les images et qu'ainsi texte et images se répètent, renvoyant au même récit. Pourtant, il s'agit d'un album sans texte pour lequel les images endossent parfaitement la fonction narrative, elles se suffisent à elles-mêmes. Saisir le jeu entre image et récit, identifier l'influence des images sur le récit et inversement demande un travail long et détaillé qui nécessite un dispositif en lui-même (par exemple une mise en réseau).

C'est pourquoi dans la séquence ici présentée, il a été demandé aux élèves d'imaginer et de formuler les pensées du loup. Leur attention aura été focalisée sur les images de l'album, sur ce qu'elles racontent et la manière dont elles le font. Cette tâche n'exigeait pas d'eux d'écrire en quantité mais elle leur a permis de produire des phrases en intégrant naturellement, sans trop de difficultés, des expansions du nom. Le kamishibai n'est pas très grand et l'utilisation d'expansions du nom a permis aux élèves d'écrire davantage en un minimum de phrases et de mots.

AU-DELÀ DU SAVOIR LANGAGIER, IDENTIFIER ET COMPRENDRE LES EFFETS DE NOS PRÉJUGÉS

L'album a également rendu possible un travail approfondi sur l'identification et la compréhension des effets de nos préjugés et ce, dans le cadre du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. En effet, dans cet album, le loup est dans un premier temps associé à l'image stéréotypée que l'on a de lui : on le connaît dangereux et méchant, ce qui suscite la peur. Autour de ce personnage, on découvre un bois sombre et intimidant qui vient renforcer les traits menaçants du loup et l'ambiance angoissante installée. Pourtant, dans cette histoire, le loup se révèle bienveillant. Les apparences sont parfois trompeuses, il ne faut donc pas toujours s'y fier. Le lecteur prend peur mais cette émotion est-elle justifiée par des dangers et menaces réels ou s'agit-il seulement de suppositions basées sur des idées préconçues ? Celles-ci peuvent, si elles sont fondées sur des préjugés, nous induire en erreur.

Le travail sur l'album *Loup Noir* a ainsi été l'occasion pour les élèves d'identifier et de comprendre les effets de leurs préjugés sur les autres. La grande majorité de la classe avait prédit un acte assez barbare de la part du loup. Dans leurs justifications, les élèves ont révélé des préjugés concernant le personnage du loup, ils se sont basés sur des idées fausses prises pour vraies, pour justes.

Les échanges d'idées ont permis aux élèves

- » d'accepter et d'accueillir la diversité, de ne pas rejeter autrui,
- » de comprendre ce qui pourrait amener à discriminer quelqu'un, à juger injustement ou trop hâtivement une situation et/ou une personne.

Le tout motivé par l'envie de changer de comportement : éviter de juger sans connaître,

d'accuser sans preuve, d'agir avant de réfléchir, avant de questionner. L'album *Loup Noir* aura réussi à toucher les élèves au point de créer chez eux, au delà de l'envie, le besoin de s'améliorer.

C'est ce qui rend le soulagement à la fin d'autant plus fort. Le lecteur est pris d'affection pour ce loup qu'il croyait d'abord, à tort, méchant. La chute décalée par rapport au stéréotype du personnage du loup va surprendre les élèves dans leurs préconceptions et les motiver à ne pas toujours se fier aux apparences, surtout quand elles reposent sur des idées préconçues. Un élève qui est victime de préjugés peut vivre ses émotions, qu'il a éventuellement du mal à exprimer, par la lecture de cet album.

Les élèves auraient pu imaginer les pensées du petit garçon. Considérant le fait qu'il neige, que la nuit tombe et qu'un animal guette au loin, il aurait alors été plutôt normal d'imaginer que « le loup est dangereux » et qu'il faut « s'enfuir pour sauver sa peau »³. L'instinct de survie guide alors nos comportements. Il n'est donc pas étonnant que les pensées du petit garçon soient riches en préjugés. Mais demander aux élèves d'écrire les pensées du garçon, c'était risquer d'être redondant car les élèves se mettent souvent à la place du petit garçon de manière inconsciente, au moment de découvrir l'histoire. Ici, il était question de proposer autre chose : imaginer les pensées du loup avant que la chute ne leur soit dévoilée. Ainsi, en se basant sur ce qui avait été raconté, ils se sont laissés guider par leurs préjugés et ont attribué, à tort, des idées noires au loup qu'ils ont jugé injustement. Avant de connaître la véritable intention du loup, les élèves ont été guidés, influencés par leurs préjugés : « Le loup est méchant, dangereux, affamé, un animal qui a envie de se régaler... »⁴

Demander aux élèves de se mettre à la place du loup, c'était leur tendre un piège. Face à la chute qui surprend, les élèves se mordent les doigts d'avoir attribué au loup ces fausses idées, d'avoir fait cette erreur. L'idée est qu'ils se sentent trompés par leur propre lecture. De cette manière, la chute a encore plus d'impact, elle surprend les élèves qui ont été véritablement troublés par l'histoire et par l'erreur de jugement de leur part, par leur mauvaise interprétation de la situation. Je désirais qu'ils finissent par se mettre dans la peau d'un loup qu'ils avaient mal jugé.

POUR CONCLURE

Avec cette leçon, j'avais deux grands objectifs en tête. D'une part, amener les élèves à déconstruire un savoir langagier pour le comprendre, se l'approprier et d'autre

³ Propos d'élèves

⁴ Il est vrai que je m'attendais à ce que certains élèves pensent différemment. De plus en plus d'albums de jeunesse se distancient du loup symbole de danger. On y rencontre de plus en plus de loups gentils, justes, bons (Ramos, Solotareff, Corentin, Lallemand, Gouichoux, Biet...).

part, les placer face à leurs conceptions initiales pour remettre celles-ci en cause. Le fil conducteur est donc le questionnement de ce qu'on voit et pense connaître alors qu'il ne s'agit là que de conclusions hâtives, d'idées reçues prises pour vraies. Il arrive que les élèves regardent sans voir, relatent sans comprendre et s'arrêtent dès qu'ils se trouvent face à une difficulté : « Je ne comprends rien à la grammaire, ça ne sert à rien. » Pourtant, ils sont tout à fait en mesure de dépasser ces mauvais réflexes et lorsqu'ils le font, ils semblent prendre plaisir à transférer ce qu'ils ont appris. Lorsque j'élabore le plan d'une leçon, mon objectif premier est de rendre les élèves autonomes et acteurs dans la construction des savoirs. Pour ce faire, mon rôle est de les accompagner dans la mise en oeuvre de diverses stratégies :

- » expliciter et élargir les conceptions initiales, les représentations ;
- » observer, questionner, déconstruire pour relever les savoirs en jeu (analyse) ;
- » structurer les idées en les organisant, les mettant par écrit et en effectuant des liens entre elles ;
- » donner du sens à ce qui ressort de l'analyse (interprétation) et l'explicitier.

Pour y parvenir, il est important d'accompagner de manière structurante les élèves dans leurs démarches. Notamment en interrogeant, en faisant participer tous les élèves, en leur demandant de justifier leurs propos, de les expliquer, de valider les propos des autres élèves, en explicitant le sens des échanges, en amenant les élèves à reformuler ce qui a été dit et/ou demandé. Il faut aussi inscrire le savoir langagier travaillé dans un contexte qui donne sens à l'exercice.

Car finalement, ce que je souhaite, c'est que le transfert soit fait par les élèves, qu'ils puissent réutiliser ce qu'ils ont appris dans un nouveau contexte, qu'ils suivent alors la même démarche et se posent les mêmes questions : que puis-je observer ? que puis-je en dégager ? quels liens peut-on faire ? que peut-on conclure ? ... Tout cela est possible parce qu'ils réalisent que ce qui leur semblait complexe est tout à fait accessible. Les élèves ont appris à construire une signification, à expliciter ce qui est donné de manière implicite.

Le fait de partir d'un album sans texte pour lequel il fallait produire l'écrit a rendu le travail autour du savoir langagier dynamique et motivant car les élèves étaient davantage impliqués en étant auteurs des supports à analyser. Cette séquence a permis aux élèves de s'approprier les expansions du nom pour les utiliser comme outil permettant de faire passer un message de manière efficace dans le cadre de l'utilisation d'un kamishibai. Ce qui a été intéressant, c'est de constater que les élèves n'ont pas nécessairement utilisé davantage d'expansions du nom dans leur productions mais qu'ils les utilisaient en connaissance de cause. Tout d'un coup, ils étaient conscients d'avoir formulé une phrase avec un groupe nominal étendu. Désormais, ils peaufinent chacune de leurs phrases en cherchant à apporter l'une ou l'autre expansion qui

viendrait préciser leurs propos. Pour finir, ce travail a contribué à renforcer la posture réflexive des élèves face à ce qui se présente à eux. Ils ont aiguisé leur esprit critique, ont co-construit des idées, ont collaboré et ce, en mobilisant une variété d'outils de pensée de façon explicite : donner des raisons, fournir des exemples, des contre-exemples, s'appuyer sur le contexte, poser des questions, émettre des hypothèses, mettre en évidence les conséquences.

BIBLIOGRAPHIE

Bouguennec, C. (2005). L'album, espace de dialogue entre texte et image. Télématicque. CRDP — Centre de ressources littérature de jeunesse.

Bruyndonckx, G., & Huget, G. (2012). *Grammaire pratique du français*. De Boeck.

Carlier, G. (2015). *L'apprentissage en situation de travail*. Presses universitaires de Louvain.

Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. *Diplyque*, 5, 11-31.

Chartrand, S.-G. (2013). Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte (2^e édition). Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD).

Corteel, C. (2016). Les expansions du nom, côté élèves et côté manuels : représentations et pratiques scolaires. *Pratiques* [En ligne], 169-170. DOI: 10.4000/pratiques.3071

Deleuze, G. (2014). L'album postmoderne : un genre en voie de complexification. *Enjeux*, 88, 7-31.

Ministère de l'Éducation nationale (1986). Code de terminologie grammaticale. Belgique

Riegel, M. (2000). Le syntagme nominal dans la grammaire française : Quelques aperçus. *Modèles linguistiques* [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/ml/1427>

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français* (6^e édition). Presses Universitaires de France.

Siouffi, G., Van Raemdonck, D. (1999). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Bréal.

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

Van Raemdonck, D. & Meinertzhagen, L. (2014). *Cadre théorique pour l'enseignant : système grammatical*. Université Libre de Bruxelles.

Quels sont les obstacles d'apprentissage de l'écriture du texte d'un « album sans texte » ?

■Graziella Deleuze

Maitre-assistante en français à la Haute École Bruxelles — Brabant (HE2B) — Belgique

Cet article analyse les obstacles d'apprentissage rencontrés par des élèves de 2^e primaire lors de la rédaction du texte de l'album qui en est dépourvu, Quand j'étais petit (1997), de Mario Ramos.

I. INTRODUCTION

La rédaction du texte de l'album *Quand j'étais petit* a été proposée par deux de nos étudiantes, futures institutrices en cours de formation.

Notre cadre théorique permettra d'interroger l'intérêt, le sens et la pertinence des savoirs et compétences enseignés dans les deux séquences d'apprentissage. Nous tenterons d'identifier le type de difficulté inhérent aux nouveaux objets d'enseignement sur les plans cognitif et linguistique. Ensuite, nous examinerons la manière dont les étudiantes stagiaires ont tenté de faire surmonter les obstacles relevés et dont les élèves se sont acquittés de cette tâche : nous analyserons les productions finales en fonction des obstacles d'apprentissage pointés.

II. CADRE THÉORIQUE

Est-il intéressant de faire écrire des apprentis lecteurs ? Si oui, est-il pertinent de leur faire écrire un texte fictionnel et plus particulièrement le texte d'un album qui n'en contient pas ?

Freinet déjà avait montré l'intérêt de faire écrire des enfants encore apprentis lecteurs. De nombreuses recherches, plus récentes, ont rappelé cette évidence : en 1991, Downing et Fijalkow défendaient la théorie de la clarté cognitive selon laquelle l'apprentissage de la lecture-écriture est beaucoup plus efficace si les enfants comprennent les fonctions, les spécificités et le langage technique de l'écriture. Cette phase cognitive conditionne la phase de maîtrise du savoir-faire.

En 2007, Lafontaine confirmait : « Il s'agit donc de développer chez l'élève la conscience de la signification de l'acte de lire, des fonctions de l'écrit mais aussi des représentations liées à l'acquisition de la lecture » (2007, p. 19).

Dans leur ouvrage consacré aux ateliers d'écriture, Bucheton et Soulé défendent l'idée selon laquelle faire écrire des enfants apprentis lecteurs, c'est leur apprendre beaucoup plus « qu'une simple technique ou quelques codes, c'est un geste culturel beaucoup plus fondamental » (2009, p. 127). Et de plaider l'enseignement précoce de l'écriture :

Les expérimentations nombreuses [...] montrent que faire écrire une vraie phrase, un vrai petit texte à la fin de l'année n'est pas trop difficile pour des élèves ordinaires de 6 ou 7 ans. Simplement c'est une tâche très complexe qui nécessite un accompagnement d'une grande proximité de la part de l'enseignant.

(2009, p. 7)

Enfin, dans son rapport sur « l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages », Goigoux indique que « lecture et écriture sont en étroite interrelation et la précocité, la régularité, la quantité et la variété des pratiques d'écriture influencent de manière positive l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (2016, p. 36).

Les références théoriques confirment donc la pertinence d'une tâche d'écriture de textes qui « montrent », de manière pragmatique, l'utilité de l'écrit pour des élèves qui entrent dans l'écrit et qui ne maîtrisent qu'imparfaitement le code et ses correspondances grapho-phonétiques.

Qu'en est-il de la pertinence de l'imposition d'une tâche d'écriture d'un texte de fiction et plus particulièrement du texte d'un album sans texte ?

Tauveron & Sève, en 2005 déjà, Tauveron, en 2007, et Calkins, en 2016, encourageaient le développement de la posture d'auteur¹, et pas seulement de producteur de textes, auprès de l'apprenti scripteur.

Plus récemment, Le Goff (2020, p. 108) définissait la notion du sujet-scripteur en étayant son propos par des recherches proposant d'accorder un statut d'auteur au sujet scripteur, dès l'instant où est affirmée l'expression d'une intention artistique.

Ces recherches défendent l'intérêt de faire rédiger des fictions qui fassent découvrir aux jeunes élèves l'écriture littéraire dont on aurait tort de réserver l'apprentissage

¹ Tauveron différencie les statuts d'auteur et d'écrivain, définissant ce dernier comme « un auteur dont l'intention et la valeur ou « mérite » esthétiques ont été reconnus dans un contexte social et historique donné, et le statut officialisé » (2007 : 77).

au secondaire sous prétexte qu'il faut avoir fréquenté le littéraire avant d'oser l'écrire (Dufays & Plane, 2009). Dans les deux séquences qui seront comparées, les élèves sont confrontés à une tâche d'écriture qui les incite à adopter une posture d'auteur d'écrit fictionnel, caractérisée par l'intention de procurer quelque agrément au lecteur.

Il nous reste à interroger la pertinence de faire écrire le texte d'un album qui n'en comporte pas. Dans les albums contemporains, « l'importance de l'image au regard de la narration devient si déterminante que certains ouvrages pour la jeunesse se composent exclusivement d'images sans texte et fonctionnent narrativement de manière efficace » (Prince, 2010, p. 170). Pour autant, « l'absence de texte n'implique pas l'absence de discours. Bien au contraire, nombre de ces ouvrages sont conçus dans une perspective pédagogique et sollicitent une énonciation. Les albums sans texte appellent une mise en mots de l'image proposée » (Van der Linden, 2006, p. 49).

Les albums sans texte peuvent apparaître comme un support pertinent pour apprendre aux apprentis lecteurs à

- » lire l'image, à trouver des informations que seules une observation attentive d'indices et leur mise en relation peuvent amener,
- » développer des compétences d'interprétation,
- » verbaliser leur interprétation de ce que ces images donnent à entendre.

Cependant, ce n'est pas parce que la compréhension des images peut paraître aisée de prime abord que la verbalisation l'est également. Rédiger le texte d'un album *hypericonique*² (Prince, 2010, p. 170) comporte plusieurs obstacles d'apprentissage que nous allons examiner en montrant comment les étudiantes ont tenté de les surmonter.

III. OBSTACLES D'APPRENTISSAGE

Ce n'est pas chose aisée de montrer à de jeunes enseignants novices pleins d'enthousiasme qu'identifier ces obstacles, ce n'est pas sous-estimer les capacités des élèves mais c'est identifier les objectifs d'apprentissage de la séquence qu'ils construisent (Astolfi, 1992, Astolfi et Peterfalvi, 1993) :

Il ne s'agit ni de les mésestimer, ni de les survaloriser mais d'effectuer un diagnostic pour sélectionner ceux qui paraissent franchissables pourvu qu'on organise autour d'eux une stratégie didactique cohérente. L'idée d'objectif-obstacle fonctionne alors comme un mode de sélection parmi les objectifs possibles, de ceux qui s'avèrent pédagogiquement intéressants, parce que reliés aux franchissements d'un obstacle.

(Astolfi et Peterfalvi, 93, p. 116)

² C'est ainsi que Prince désigne un album sans texte.

Quels sont les obstacles d'apprentissage que nos deux jeunes enseignantes ont dû diagnostiquer? Nous en isolons quatre: l'interprétation de l'intention de l'auteur, le choix d'une énonciation, la maîtrise des savoirs linguistiques (code, système temporel, etc.), l'invention de ce que l'image ne montre pas.

1. Obstacle de l'interprétation de l'intention de l'auteur

L'album *Quand j'étais petit*, destiné aux enfants de maternelle ou au 1er degré du primaire, se présente comme une galerie de portraits de huit animaux. Ceux-ci sont dessinés à l'âge adulte sur une double page, mais un rabat permet de voir comment ils se comportaient petits. Cette galerie de portraits montre des animaux qui, adultes, ont perdu toute vitalité physique ou psychique alors qu'enfants, ils étaient pleins d'allant et apparemment heureux de vivre. Ainsi, le rhinocéros court à son travail (mallette dans une main) et semble épuisé (cernes autour des yeux) alors que, petit,



La chatte et le singe sont devenus asthéniques alors qu'ils étaient vifs et dynamiques lorsqu'ils étaient enfants.

L'auteur porte ainsi à penser que, pour la plupart des personnes, vieillir, c'est perdre son insouciance, son âme d'enfant et sa légèreté d'être. La citation de George Bernard Shaw sur la quatrième de couverture, « Beaucoup de gens ne sont jamais jeunes, quelques personnes ne sont jamais vieilles », confirme cette interprétation même si elle semble plutôt s'adresser à l'adulte qui achètera le livre.



Nous n'avons donc pas affaire à *un récit* de fiction mais bien à *une fiction* censée réaliser l'intention de procurer de l'agrément au lecteur dont le facteur est, dans cet album, le contraste entre l'image des animaux adultes et celle des animaux jeunes ainsi que l'interprétation que suscite le contraste entre l'animal enfant et l'animal adulte.

Une des difficultés d'interprétation se trouve donc dans l'explication du changement de comportements des huit animaux présentés dans cette galerie de portraits, ce qui ne peut se faire qu'au prix d'une mise en réseau d'indices iconiques et d'un questionnement de ce que révèle *la répétition* de comportements.

Par ailleurs, les enfants doivent mettre des mots sur cette métamorphose et sur cette explication, ce qui peut constituer un obstacle.

Les deux étudiantes vont tenter de surmonter celui-ci par une « lecture » au coin tapis de l'album, par une discussion collective autour des images et un débat interprétatif sur les intentions de l'auteur.

Les recherches sur l'efficacité des différentes formes de dialogue indiquent que dialoguer sur l'interprétation du texte permet plus de progrès que se focaliser sur une approche critique du texte ou sur les sentiments que provoque le texte chez les lecteurs. Elles montrent aussi que les effets du dialogue interprétatif sont plus importants chez les faibles comprennent et que les bénéfiques ne sont pas liés à la diminution des interventions de l'enseignant. Ainsi, mettre les élèves en groupe et les inciter à parler n'est pas suffisant pour améliorer leur compréhension. Pour atteindre ce but, il est nécessaire qu'ils débattent de leur interprétation du texte et que l'enseignant intervienne pour guider le débat.

(Lima, 2017, p. 110-111)

2. Obstacle de l'énonciation

Qui parle dans cet album où il n'y a pas de narrateur textuel? Le titre de l'ouvrage, « Quand j'étais petit », suggère une énonciation à la première personne: il y aurait autant de narrateurs-personnages qu'il y a d'animaux et le narrateur de chaque texte serait l'animal adulte évoquant son enfance. Mais ce choix énonciatif oblige l'enfant à faire preuve d'empathie pour un animal devenu adulte, à se projeter dans une vie adulte pour exprimer les pensées du personnage auxquelles il n'a pas l'accès. Dès lors, ce recours à la première personne est-il de nature à lever ou à surmonter l'obstacle de l'énonciation? Mais s'exprimer en « je » alors que le « je » n'est pas l'expression de soi apprend-il au jeune lecteur-auteur à se distancier du réel ou à se décentrer? Faut-il au contraire proposer une narration à la 3e personne pour favoriser cette distanciation ou cette décentration? La question qui guide notre réflexion est celle-ci: quel choix énonciatif est-il susceptible de développer une posture de lecteur-auteur de textes de fiction puisque par cet objectif de rendre l'élève capable d'écrire une fiction, nous poursuivons aussi l'objectif de le rendre attentif aux composantes et à l'intention esthétique de celle-ci?

La modalité de l'énonciation dans l'écriture d'une fiction, Tauveron et Sève l'évoquent dans leur ouvrage consacré à l'écriture littéraire à l'école primaire (2005) où ils annoncent qu'ils ont travaillé « l'écriture à la troisième personne »:

Par écriture à la troisième personne, nous entendons redire (parce que le propos est peu entendu ou peu compris dans les classes) que l'écriture, quelle que soit la modalité narrative (récit en « je » ou récit en « il ») adoptée, est toujours fictionnalisation du réel, en d'autres termes, que la narration à la 1^{re} personne (que le « je » soit ouvertement fictif ou qu'il prétende rendre compte de l'énonciateur réel) est toujours une « falsification créatrice » : « je » n'est pas l'expression d'un soi mais la construction d'un soi. Par écrire à la 3^e personne, nous entendons aussi une écriture qui est à la fois adressée par l'auteur et son texte à un tiers mais aussi, tendue vers lui, comme vers un partenaire, co-auteur, indispensable à la réussite du projet.

(Tauveron & Sève, 2005, p. 25)

Si l'on en croit Tauveron et Sève, nous voyons un obstacle d'apprentissage là où il n'y a peut-être qu'un parti à prendre : décider de *faire parler* les personnages ou décider de parler des personnages. Néanmoins, cette réflexion doit amener les étudiantes à être vigilantes quant à la formulation des consignes de rédaction et à la manière dont elles poseront le problème de l'énonciation aux enfants : faut-il imposer la modalité narrative et si oui, laquelle ?

3. Obstacles linguistiques

Ces obstacles sont de deux natures.

Comment « raconter » les personnages dans leur « avant » et « après » ? Par quel système temporel faut-il rendre compte de leur processus de transformation sachant qu'il faudra éviter de juxtaposer deux descriptions mais plutôt rendre compréhensible le passage d'un comportement à l'autre ?

L'autre obstacle et non des moindres réside dans le fait que le code, l'identification des mots est en cours d'apprentissage : la maîtrise du geste graphique, la connaissance des correspondances grapho-phonétiques sont encore balbutiantes. Or dans cette tâche, il sera demandé aux enfants d'écrire un texte à partir d'une image.

C'est ici qu'une intervention pédagogique peut donner les moyens de franchir l'obstacle. Ainsi, les deux étudiantes vont répartir le travail d'écriture : comme cet album se présente comme une juxtaposition de portraits fictionnels et non comme un récit, chaque élève ou chaque binôme peut s'occuper d'un animal en particulier. En outre, comme il n'y a pas de schéma narratif à respecter, les apprenants ne doivent pas se soucier d'assurer la cohérence de leur texte avec ce qui précède.

Si l'apprenti scripteur n'est pas totalement autonome dans la lecture-écriture, il peut recourir à la dictée à l'adulte (Hindryckx, Lenoir, & Nyssen, 2002 ; Le Moal & Soler, 2016) et recopier son texte sur une bandelette collée sur l'image comme dans les albums que nous allons examiner.

4. Obstacle de l'invention

L'image « montre des choses » mais ne dit pas tout. L'image peut faire office d'outil de planification de l'écrit et rappeler à l'enfant « le contenu » de sa production écrite. Mais néanmoins, une part non négligeable de la tâche consiste à écrire ce qui n'est pas dit.

IV. LA TÂCHE D'ÉCRITURE

Examinons comment Gaëlle d'abord, Francine, ensuite, ont tenté de mener à bien cette activité dans une classe de 2^e primaire.

1. Tâche proposée dans la classe de Gaëlle

Les élèves³ ont été placés par binômes ; chacun des 11 binômes (22 enfants) a tiré au sort un des animaux et a reçu deux pages en format A4 : l'une où est dessiné l'animal adulte, l'autre où il est représenté petit.

Les enfants devaient composer au moins une phrase pour l'animal petit en commençant leur texte par « quand j'étais petit », et une phrase pour l'animal adulte en commençant par « maintenant » ; par sa consigne, Gaëlle surmonte (évite ?) deux obstacles anticipés : celui de la cohérence temporelle, en imposant l'imparfait et le présent par le marqueur « maintenant », et celui de l'instance énonciative.

Lorsque chaque enfant a été capable de lire seul la phrase qu'il a dictée à l'enseignant ou qu'il a composée lui-même, il a pu la recopier sur une bandelette qui est alors collée sur la double page photocopiée en couleur⁴.

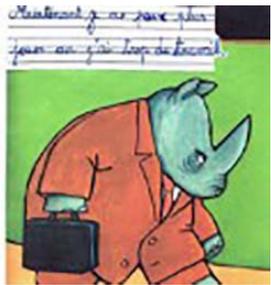
2. La production finale

Nous examinerons la production finale à la lumière de 4 obstacles d'apprentissage : comment ces jeunes auteurs ont-ils pris en charge l'énonciation ? Quelle interprétation de l'intention de l'auteur se manifeste-t-elle dans leur verbalisation des images ? Comment leur maîtrise partielle du code se manifeste-t-elle ? Ont-ils inventé des éléments tus par les images ?

³ Gaëlle (J.-J. Michel à St-Gilles, le 26 février 2015, classe de 2^e année primaire).

⁴ Les enfants ont ensuite lu leur phrase à toute la classe et l'enseignante stagiaire a relié les feuilles pour en faire un album qui a été placé dans la bibliothèque de classe.

L'interprétation



L'enfant auteur du texte du rhinocéros adulte fait dire à l'animal qu'il n'a plus le temps de jouer parce qu'il a trop de travail : il a parfaitement établi les liens entre les indices iconiques que sont la mallette, les yeux cernés de l'animal, le visage fermé, le pas pressé.

L'auteur du texte du lionceau décrit les objets en possession de l'animal mais n'indique pas que celui-ci se prenait pour un roi même s'il a compris qu'il vit une déchéance devenu adulte : « maintenant je suis pauvre ».

À sa décharge, pour faire cette interprétation, il faut repérer l'indice iconique de la couronne, le mettre en relation avec le symbole qu'elle représente et mobiliser des connaissances culturelles qui font sans doute défaut à l'enfant. Nous, adultes, nous savons que le lion est le roi des animaux dans notre patrimoine culturel hérité de La Fontaine mais aussi de Disney. Pour cet enfant, le contraste entre l'animal adulte et l'animal petit réside dans la possession.



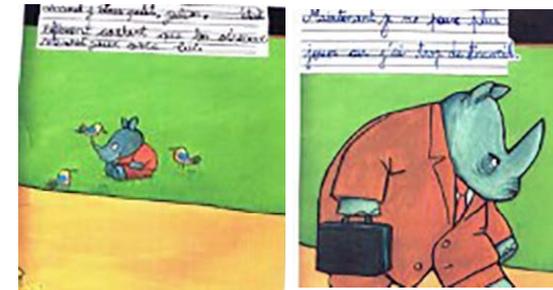
La girafe, qui a gardé l'esprit curieux et voyeur de son enfance, devient pourtant apathique sous la plume d'un élève puisqu'il lui fait dire, alors qu'elle est adulte : « maintenant, il n'y a rien à faire à part regarder ». Peut-on lui donner tort ? L'image de la girafe adulte montre un personnage qui n'a, certes, pas changé d'attitude depuis l'enfance... mais passer sa vie à regarder la vie des autres ne doit pas être fort exaltant...



L'énonciation : ruptures énonciatives

Dans le texte sur le jeune rhinocéros, l'énonciation est passée de la 1^{re} à la 3^e personne ; le personnage adulte s'exprime, lui, en *je*, comme la consigne l'imposait.

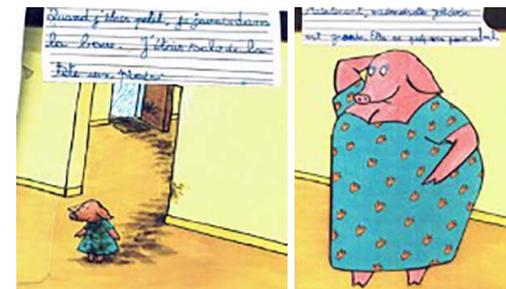
L'absence de concertation entre l'enfant qui verbalise l'image de l'animal petit et celui qui verbalise l'image de l'animal adulte est peut-être une des causes de cette rupture énonciative.



Par ailleurs, on constate une rupture énonciative dans trois des quatre cas où un élève a attribué un prénom à l'animal, comme si cette identité impliquait une distanciation entre l'auteur du texte et son personnage. Ainsi, l'enfant qui a écrit le texte sur le singe a transformé le début de phrase imposé par la stagiaire par *quand il était petit, Jorge...*



On constate la même rupture dans les textes collés au-dessus de la cochonne adulte.

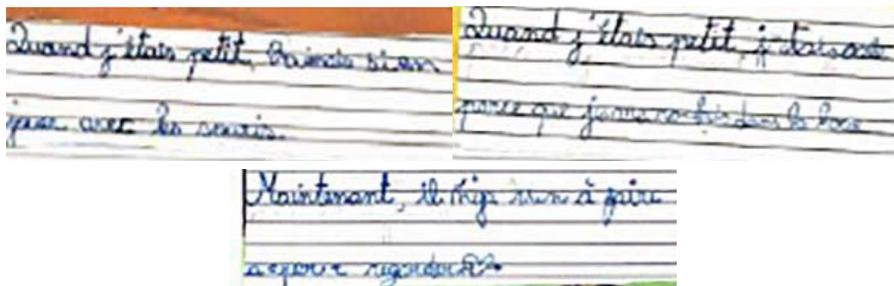


Par contre, l'auteur du texte du louveteau a fait en sorte que ce soit l'animal qui décline son identité, réussissant ainsi très habilement à l'humaniser tout en évitant une rupture énonciative.



Les obstacles linguistiques : maîtrise du code

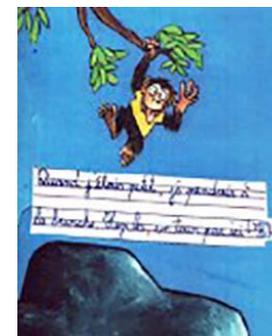
Deux enfants éprouvent encore des difficultés à segmenter les mots: le pronom personnel est soudé au verbe, dans le texte du chaton, le verbe à l'adjectif, dans le texte de la petite cochonne, le verbe à la négation, dans le texte de la girafe. Ce phénomène n'a rien d'anormal pour des apprentis lecteurs-scripteurs.



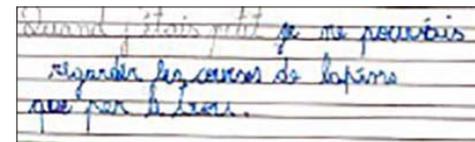
Beaucoup d'enfants n'ont pas fait l'accord de l'adjectif *petit* au féminin. Peut-être ont-ils décidé que l'animal était systématiquement un mâle, même quand celui-ci est représenté avec une robe, comme dans le cas de la cochonne, de la chatte et de la girafe. Peut-être qu'ils ne maîtrisent pas cet accord. Il est probable que l'adjectif *petit* imposé par l'enseignante dans la phrase inductrice a été considéré comme « intouchable ». Une relecture orale de la phrase par ou avec l'enfant aurait sans doute permis de relever cette erreur et de la corriger.

L'obstacle d'invention

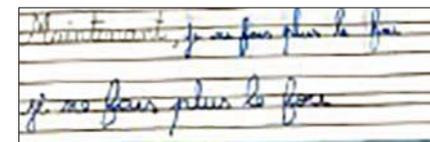
On devine, sous certaines plumes, une tentative d'invention, comme si certains enfants collaboraient avec l'illustrateur par leur écriture. Ainsi, l'auteur du texte du petit singe use d'onomatopées, lorsqu'il donne la parole à son personnage, pour signifier son plaisir évident à faire des cabrioles.



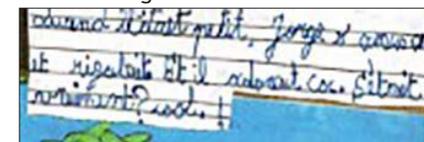
L'auteur du texte de la girafe enfant imagine qu'elle regarde les courses de lapins par le trou. Comme Mario Ramos ne montre pas ce qu'elle voit, cet enfant s'autorise une invention cohérente avec l'image qu'il ne trahit pas.



Quant à l'auteur du texte du singe adulte, il répète la phrase « je ne fais plus le fou », qui, apposée en-dessous de l'image du singe apathique, renforce l'expression, à la fois visuelle et textuelle, de son sentiment de lassitude face à son existence morne.



Deux enfants expriment les sentiments que les personnages pourraient éprouver. Ainsi, l'enfant auteur du texte du louveteau, qu'il appelle Loulou, verbalise l'introspection de l'animal: « quand j'étais petit, j'étais sensible ». L'auteur du texte du singe dit combien celui-ci adorait faire des cabrioles (« il adorait ça ») et évalue ce comportement désinvolte et léger: « c'était vraiment cool! ».



Rappelons que quatre enfants éprouvent le besoin de donner un nom ou un prénom à leur personnage tiré au sort. Certains sont drôles comme celui de la cochonne, mademoiselle Jolidodu. Un des loups s'appelle Loulou, référence littéraire à Solotareff et petit clin d'œil culturel.

Il y a, dans ces quelques relevés, des manifestations du fait que certains enfants se glissent dans ce que Tauveron et Sève appellent « les espaces laissés vacants du texte » (2005, p. 121). Et l'espace laissé vacant est ici d'autant plus vaste qu'il n'y a pas de texte, il n'y a que des images qui donnent à entendre plutôt qu'elles ne montrent.

3. Tâche menée dans la classe de Francine

Francine travaille cet album dans une classe de 2^e année^s. Cette tâche d'écriture s'inscrit dans un projet de lecture: les enfants vont rédiger un album pour le lire à la classe de 4^e.

Comme Gaëlle, Francine procède à une lecture d'images et à un échange collectif sur l'interprétation de l'intention de l'auteur avant de passer à l'écriture.

Dans sa phase de planification, Francine récolte sur des affiches les mots du lexique utilisés lors de la verbalisation des images. Ces affiches constituent dès lors des référentiels dans lesquels les enfants peuvent puiser des mots pour rédiger leurs petits textes, ce qui permet à la plupart d'entre eux d'écrire de manière autonome, sans recourir à la dictée à l'adulte.



Comme chez Gaëlle, les enfants tirent au sort un des animaux mais travaillent à deux sur les deux images.

5 Ixelles, décembre 2017.

4. La production finale

L'interprétation

D'une manière générale, les enfants de cette classe décrivent les images plutôt qu'ils ne les interprètent. Seul un enfant s'autorise une évaluation du comportement de la petite chouette: « c'est logique, c'est normal ».

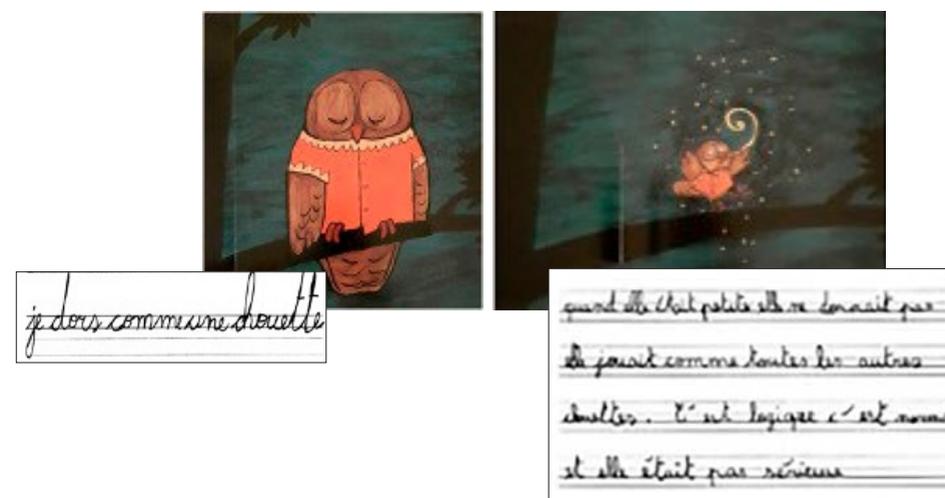
Si les enfants ont perçu la fatigue morale de l'animal adulte, ils ne s'aventurent pas



dans la verbalisation des raisons potentielles de celle-ci.

L'énonciation

Les enfants ont raconté la métamorphose de ces animaux à la 3^e personne; Francine n'a pas imposé une énonciation mais elle a proposé un moment de concertation sur le choix de celle-ci avant de laisser les enfants rédiger. Ceci peut expliquer qu'on ne relève qu'une seule rupture énonciative dans les textes produits par sa classe.



Les obstacles linguistiques

La maîtrise du code



quand il est grand il est sérieux.
 AVANT le rhinocéros s'amuse

On ne relève pas de problème de segmentation dans les textes mais Francine reconnaît avoir veillé à ce qu'il n'y ait pas ce type d'erreur dans l'album final. Néanmoins, chez certains enfants, la taille des lettres trop grande et l'écriture en lettres majuscules en caractère imprimé montrent que le geste graphique n'est pas encore totalement maîtrisé.

Le système temporel

Les élèves de la classe de Francine ont éprouvé des difficultés relatives aux savoirs langagiers. Dans l'utilisation du système temporel, d'abord, certains enfants utilisent le présent au lieu de l'imparfait : *Avant, quand il était petit, le rhinocéros s'amuse* (cf. supra); de même : *le petit loup aime jouer*.

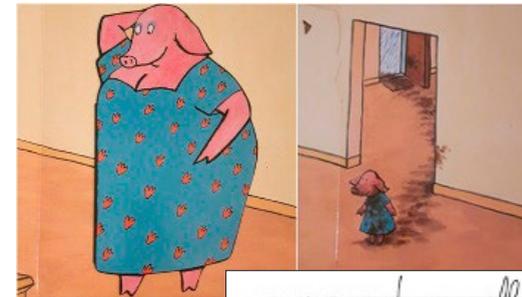
Quant à la syntaxe, l'auteur du texte qui commente l'attitude de la chouette a omis le ne de l'adverbe de la négation, reproduisant ainsi une syntaxe orale : *elle était pas sérieuse* (cf. supra). Dans la phrase qui décrit le comportement de la cochonne, on trouve la présence d'un marqueur de coordination qui sépare la phrase enchâssée de la phrase matrice, là où une virgule s'imposait : *quand elle était petite et elle était sale*.



quand il est grand il s'amuse.
 le petit loup aime jouer

Autre erreur dans le choix d'une préposition : le chat adulte regarde *dans* la fenêtre au lieu de regarder *par* la fenêtre.

On constate des erreurs orthographiques aussi : le *cou* de la girafe est confondu avec le *coup* porté à quelqu'un ou à quelque chose.

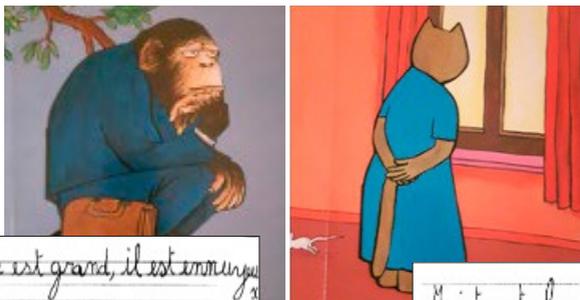


quand elle était
 petite et elle était
 sale. quand elle était
 grande elle était belle et était



Quand il est grand le chat regarde
 dans la fenêtre. / quand il était petit
 il mangait du poisson.

Enfin, sur le plan lexical, à deux reprises, les enfants confondent *s'ennuyer* et être *ennuyeux*⁶.



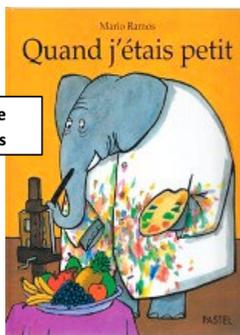
quand le singe est grand, il est ennuyé.

Maintenant le singe est ennuyé.

Interrogée sur la présence de ces erreurs, la jeune enseignante assure qu'elle a procédé à plusieurs réécritures dont l'objectif était de séparer les mots, d'améliorer le sens et le vocabulaire des textes, en fonction de ce que montrait l'image. Face à l'enthousiasme d'une classe qui n'avait pas l'habitude d'écrire, elle a renoncé à corriger certaines erreurs alors qu'un gros travail avait été fourni lors du premier et du deuxième jet.

L'invention

Les élèves ont écrit le nom de leur classe sur la 1^{re} de couverture et leur prénom sur la 4^e, signe qu'ils assument leur statut d'auteurs des textes.



La classe de 2^e A de l'école n°5 d'Ixelles



ESTEBAN - BAYAN
ELOÏSE - CHRISTIAN
MURAD - MATILDE
TIBÉRIUS - ROMÉO
MARWAN - ARIANA
EMMA - JOHAN
LILIAN - SAADANI
ELLIOTT - NORA
VICTORIA - NINA
SARA - GABRYELA
NOÉMIE

⁶ Terme repris, il est vrai, dans la corolle lexicale.

Néanmoins, contrairement aux élèves de la classe de Gaëlle, ceux-ci ne nomment pas les personnages, n'expriment pas leurs pensées. On peut se demander si la décision de faire parler des personnages à la 3^e personne n'a pas installé une distance entre ces personnages et les jeunes auteurs. Si cette distanciation leur fait prendre conscience de cette « fictionnalisation du réel » dont parlent Tauveron et Sève (2005 : 25), elle semble leur empêcher l'accès aux pensées des personnages et à la verbalisation de celles-ci.

V. CONCLUSION

Les compétences requises pour s'acquitter de cette tâche d'écriture sont-elles trop complexes pour des apprentis scripteurs vu les nombreux obstacles d'apprentissage cognitifs et linguistiques ?

Si *tous* les obstacles anticipés n'ont pas été surmontés par *tous* les enfants, continuer de les franchir est une source de progrès possible pour eux. De nombreux savoirs et savoir-faire mobilisés dans cette séquence s'installeront à long terme... Des jalons ont été posés et il faudra y revenir plus tard.

Nous devons apprendre aux futurs enseignants en formation à identifier les obstacles d'apprentissage qu'ils pourraient rencontrer et leur indiquer que c'est précisément en identifiant ceux-ci qu'ils peuvent formuler les objectifs d'apprentissage de la séquence qu'ils construisent (Astolfi, 1992, Astolfi et Peterfalvi, 1993) ; nous devons leur montrer que chacun des obstacles d'apprentissage peut être conçu comme un objet d'enseignement à part entière (Astolfi, 1992) et qu'il leur revient de mettre en place un dispositif et des outils pertinents au franchissement de ces obstacles.

Cette tâche est-elle trop complexe pour développer des capacités de lecture-écriture littéraires ?

Non si... si comme Tauveron et Sève, « nous considérons l'écriture littéraire, non comme une fin en soi mais comme le terrain idéal pour apprendre aux élèves à construire une image du lecteur » (2005, p. 24). Cette image doit se construire progressivement.

En outre, cette activité fait appréhender aux élèves, par l'écrit, ce que Gaiotti appelle une « coopération négociée entre l'image et le texte dans le mouvement même de l'élaboration du récit » (2009, p. 290). Elle apprend au lecteur à coopérer avec l'auteur, à dire ce qu'il n'a pas écrit mais qu'il a pourtant donné à entendre.

Enfin, par ces premiers écrits, les élèves découvrent qu'ils peuvent prendre du plaisir à être l'auteur d'un texte fictionnel qui peut lui-même procurer du plaisir à un lecteur. C'est donc par ces premiers écrits qu'ils appréhendent l'intention artistique et ce que Schaeffer désigne par « la fonction esthétique de la fiction » (1999, p. 337-335)

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. (1992). Apprendre par franchissement d'obstacles? *Repères*, 5, 103-116.
- Astolfi, J.-P. & Peterfalvi, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, 16, 103-141.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière éducation.
- Dufays, J.-L. & Plane, S. (2009). *L'écriture de fiction en classe de français*. Presses universitaires de Namur.
- Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Privat.
- Freinet, C. (1975). *La méthode naturelle — L'apprentissage de l'écriture*. Marabout.
- Gaiotti, F. (2009). *Expérience de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*. Presses universitaires de Rennes.
- Goigoux, R. (2016) (dir.). *Lire et écrire, Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Université de Lyon.
- Hindryckx, G., Lenoir, A.-S. & Nyssen, M.-C. (2002). *La production écrite en questions*. De Boeck.
- Lafontaine, D. (2005, 23 avril). Pourquoi et comment enseigner la compréhension à la lecture? [Présentation orale]. *Lecture: apprentissage et citoyenneté*. Charleroi, Belgique.
- Le Moal, C. & Soler, V. (2016). *De la dictée à l'adulte aux premiers écrits*. Retz.
- Le Goff, F. (2020). Sujet-scripteur. In *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, (pp.107-109). Champion.
- Lima, L. (2017). La compréhension: cela s'apprend et s'enseigne... vers un enseignement explicite. In M. Bianco et L. Lima, *Comment enseigner la compréhension en lecture?* (pp. 98- 116). Hatier.
- Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse*. A. Colin.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Le Seuil.
- Tauveron, C. & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Hatier.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82.
- Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. L'atelier du poisson soluble.

ALBUMS CITÉS

- Ramos, M. (1997). *Quand j'étais petit*. École des loisirs.
- Solotareff, G. (1989), *Loulou*. École des loisirs.

Redécouvrir la réponse esthétique de Rosenblatt à travers l'album *Là où vont nos pères* de Shaun Tan

■ *Sylvia Pantaleo, University of Victoria, British Columbia, Canada*
 ■ *Traduction: Marine André & Patricia Schillings*

Nous avons beaucoup hésité à publier cette traduction de l'article de Sylvia Pantaleo daté de 2011 et intitulé "Revisiting Rosenblatt's aesthetic response through *The Arrival*". Nous nous sommes questionnées: comment cette étude de cas menée sur une élève de neuf ans, nettement en avance par rapport à ses condisciples de quatrième année primaire dans une province canadienne (British Columbia), pourrait-elle intéresser nos lecteurs belges francophones? S'il est évident que les enquêtes internationales montrent qu'une proportion, certes trop faible, de nos lecteurs de P4 sont de très bons lecteurs (en 2016, la FW-B comptait 22 % d'élèves bons et très bons lecteurs), là n'est pas la raison principale qui nous a poussées à traduire cet article.

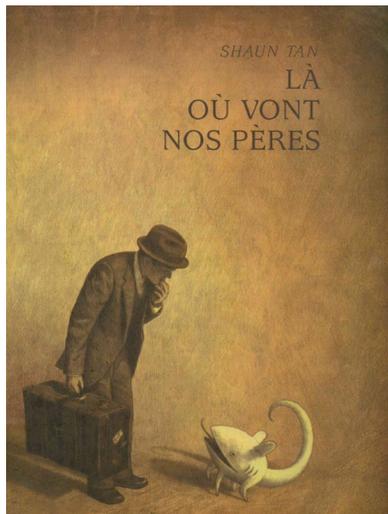
Malgré la densité théorique du début de l'article et au-delà de la réaction d'étonnement, voire de l'agacement, que peut provoquer la lecture des textes produits par cette jeune élève avancée, les activités didactiques menées à partir de l'album (*voir p. 75*) comportent plusieurs éléments qui nous sont apparus nécessaire de mettre en avant dans ce numéro thématique.

Premièrement, cet article nous rappelle le rôle essentiel des apprentissages, non seulement dans le domaine de la lecture, mais plus globalement dans l'acculturation des élèves au monde des arts et du langage visuel. Les élèves de la classe d'Anike ont été sensibilisés, formés à la manière de lire des images et aux conventions qui régissent ce mode d'expression. Ils ont appris ensemble non seulement à réagir, mais d'abord à observer et à analyser le travail artistique de Shaun Tan. L'enseignante leur a donné les clés de compréhension du roman graphique *Là où vont nos pères* et leur a fait découvrir la personnalité, les valeurs, les intentions poursuivies par son auteur. Deuxième élément didactique, les élèves ont été invités à réagir au récit tantôt par écrit, tantôt via des échanges oraux en petits groupes et en groupe classe. Enfin, ils ont été aidés à coucher leurs impressions par écrit, en mettant en mots non seulement leurs réactions affectives mais aussi leur manière personnelle d'apprécier les choix graphiques mis en œuvre par l'auteur. Autant d'objets de savoir rarement mis en évidence et pourtant si propices à susciter l'engagement dans la lecture-plaisir. La complémentarité des domaines du Français et du PECA (Parcours d'éducation culturelle et artistique) apparaît ici clairement.

Ajoutons enfin que la traduction de cet article n'a pas été effectuée par des traducteurs professionnels. Nous sollicitons donc votre indulgence.

Pour vous faire une idée du roman graphique, un booktrailer réalisé à partir des planches de l'édition russe de l'album de Shaun Tan est disponible ici : <https://www.youtube.com/watch?v=XsPwicV32cQ>

RÉSUMÉ



Bien que nombre de chercheurs et d'enseignants aient adopté la théorie transactionnelle de la lecture de Rosenblatt (1978), certains ont mal interprété et simplifié à l'extrême ses idées sur la lecture esthétique et la réponse personnelle. Cet article tente de revenir sur la théorie de Rosenblatt ainsi que sur l'interprétation et l'extension de son approche de la réponse esthétique à la littérature proposée par d'autres chercheurs. Il présente également les réponses écrites d'une élève de neuf ans à l'album graphique *Là où vont nos pères* (Tan, 2006). Ces productions écrites ont été recueillies lors d'une activité de classe explorant le développement des habiletés et des compétences de littératie visuelle¹ d'élèves de 4^e année, ciblée sur une sélection d'éléments propres aux arts visuels² mobilisés dans des livres illustrés, des romans graphiques et des magazines.

L'analyse des écrits de cette élève met plus précisément en lumière la nature esthétique de ses réponses, et la manière dont l'enseignement de la littératie visuelle peut favoriser l'émergence de réponses esthétiques chez les lecteurs. L'article se termine par une réflexion sur les questions pédagogiques associées à l'enseignement de la réponse esthétique en classe.

Revisiting Rosenblatt's aesthetic response through The Arrival
© *Australian Journal of Language and Literacy*, 36 (3), 2013, pp. 125-133

1 La littératie visuelle est l'habileté à interpréter, traiter et extraire un sens ou communiquer une information présentée visuellement, de manière statique ou en mouvement (Harris et Hodge 1995).

2 Nous avons choisi de traduire l'expression « visual elements of art and design » par « éléments propres aux arts visuels ».

Si nous partons du principe que l'appréciation d'œuvres littéraires s'apprend, comment aider les élèves à réagir à ces œuvres? Comme l'affirmaient il y a plusieurs années Purves et Rippere (1968), en classe, « la réponse d'un élève sera comme un iceberg dont seule une petite partie deviendra visible pour l'enseignant » (p. Xiii). Cependant, comme beaucoup d'autres chercheurs (Roser, Martínez et Wood, 2011), je pense qu'il est important d'explorer cet iceberg afin de comprendre de quelle manière les pratiques sociales en classe contribuent au développement de l'engagement et de la compréhension-interprétation des textes par les élèves.

Cet article se concentre sur les réponses personnelles produites par une élève de 4^e année primaire à l'album *Là où vont nos pères* de Shaun Tan (2006). Ce roman graphique faisait partie d'œuvres sélectionnées dans le cadre d'une activité de classe ciblant le développement d'habiletés et de compétences de littératie visuelle. *Là où vont nos pères*, roman graphique muet, raconte le voyage d'un migrant quittant seul son pays d'origine pour se rendre dans un pays étranger. Son auteur Tan a, non seulement, déclaré que son travail est « ouvert à une interprétation très large » (Tan, 2010, p. 4), mais il a exprimé son grand respect pour les lecteurs, privilégiant leurs « réflexions personnelles » (Tan, 2011, p. 8). L'analyse de deux appréciations littéraires d'Anike (pseudonyme) illustre comment elle « redonne un souffle de vie » (Tan, 2009, p. 33) à la narration silencieuse et provocante de Tan, révèle à quel point ses réponses sont bien des réponses esthétiques et montre comment l'enseignement d'éléments propres aux arts visuels peut contribuer au développement des réponses esthétiques chez les élèves.

Les débats sur l'appréciation d'œuvres littéraires, la théorie transactionnelle de Rosenblatt (1978) et les autres cadres théoriques guidant cette étude précèdent la description de la séquence proposée en classe. L'analyse des deux écrits d'Anike à propos de *Là où vont nos pères* est suivie d'une discussion sur l'enseignement de la réponse esthétique dans les salles de classe.

L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES PAR LES ÉLÈVES

La recherche actuelle axée sur l'appréciation d'œuvres littéraires, et sur les textes en général, s'est élargie par la reconnaissance de la nature multiforme et interactive des facteurs lecteur-texte-contexte qui façonnent la réponse personnelle des élèves (Galda et Beach, 2001 ; Roser *et al.*, 2011). Les fondements conceptuels de l'appréciation d'œuvres littéraires intègrent la théorie socioculturelle (Vygotsky, 1978), le concept d'élaboration de sens dialogique de Bakhtine (1981) et la théorie de la littératie critique. En classe, cet apprentissage s'effectue via la participation des élèves à des activités individuelles et collectives qui impliquent des types particuliers de discours, d'outils et de textes. La participation des élèves à des communautés d'interprétation façonne non seulement la compréhension qu'ils se font de l'appréciation mais aussi

leur identité. Au fil du temps, « les élèves développent des pratiques interprétatives et sociales » grâce à leur « participation à des types particuliers de communautés de pratique » (Galda & Beach, 2001, p. 67).

Bien que la nature des appréciations demandées aux élèves par rapport aux textes se soit élargie pour inclure des réponses multimodales, la rédaction de réponses personnelles, qu'elle soit basée sur un format imprimé ou numérique, demeure une pratique courante dans la plupart des classes. En effet, dans la province de la Colombie-Britannique au Canada, l'écriture personnelle en 4^e année inclut la production de textes portant sur « leurs pensées, leurs sentiments et leurs opinions en réaction à des questions d'actualité, sur des documents qu'ils ont lus ou consultés, ou sur leurs propres expériences » (British Columbia Ministry of Education, 2009, p. 121).

Dans leur analyse de réponses à des œuvres littéraires produites par les élèves, Soter, Wilkinson, Connors, Murphy & Shen (2010) ont décrit la tendance de nombreux enseignants à utiliser le terme « réponse esthétique » pour « faire référence à la réponse personnelle et affective que produisent de jeunes lecteurs inexpérimentés face à des textes littéraires » (p. 216). De l'avis de Soter *et al.* (2010), « les réponses personnelles de lecteurs relativement peu avertis (en termes d'âge et d'expérience) n'incluent généralement pas de référence à des éléments du texte qui montreraient qu'ils sont conscients de la façon dont ces éléments ont pu influencer leurs réponses. Ils ne sont pas encore des lecteurs aguerris, encore moins en matière de lecture littéraire; autrement dit, rares sont ceux qui sont conscients des qualités du texte qui influencent leur perception des expériences décrites, des qualités tout autant porteuses de sens que le contenu des événements eux-mêmes. Ils expérimentent le texte mais en étant relativement inconscients de ce qui se joue dans cette expérience ». (p. 206)

Cependant, mes études de terrain menées avec des élèves de la 3^e à la 7^e année (par exemple, Pantaleo, 2008; 2012) fournissent des données qui contredisent certaines des affirmations de Soter *et al.* (2010). En effet, les données recueillies, y compris les réponses d'Anike développées ci-dessous, ont révélé que les élèves étaient, dans une certaine mesure, conscients de la manière dont les « qualités du texte » affectent leur compréhension, leur appréciation et leur interprétation des textes littéraires qu'ils lisent et discutent.

LA THÉORIE TRANSACTIONNELLE DE LA LECTURE (ROSENBLATT, 1978)

De nombreux chercheurs et praticiens ont adopté la théorie transactionnelle de Louise Rosenblatt, en particulier les notions de « lecteur adoptant une position esthétique » et d'« appréciation d'œuvres littéraires ».

Cependant, comme le dit Sloan (2002), la théorie de Rosenblatt a souvent été « trop simplifiée et mal interprétée » (p. 22). Lewis (2000) a également pointé la manière dont les idées développées par Rosenblatt sur la lecture esthétique et la réponse personnelle ont été transposées et mal interprétées dans de nombreuses classes élémentaires. Par conséquent, un résumé des principaux principes de la théorie transactionnelle de Rosenblatt est présenté ci-dessous afin de fournir un cadre commun aux lecteurs.

Selon la théorie transactionnelle de Rosenblatt (1978), l'élaboration du sens « implique à la fois le texte de l'auteur et ce que le lecteur y apporte » (p. 14). Rosenblatt a adopté le terme « transaction » de Dewey pour nommer la façon dont, durant la lecture, le lecteur et le texte agissent l'un sur l'autre, chacun contribuant mutuellement à établir une relation réciproque. Cette auteure a expliqué comment, lors de la transaction entre le texte et le lecteur, une nouvelle expérience, celle de l'œuvre vécue (le poème), est créée. Chaque acte de lecture, tel que décrit par Rosenblatt (1985), implique « un individu particulier et un texte particulier » et se produit à « un moment particulier, dans des circonstances particulières, dans un cadre social et culturel particulier » (p. 100). Le « réservoir linguistique et expérientiel d'un lecteur reflète son histoire culturelle, sociale et personnelle » (Rosenblatt, 1994, p. 1064) et de ce fait, le répertoire personnel d'expériences littéraires et de vie de chaque lecteur contribue au caractère singulier de chaque événement de lecture et à la diversité des réponses. L'œuvre vécue, c'est-à-dire le « texte dans sa dimension subjective », est ce à quoi les lecteurs « répondent », non seulement « tel qu'il est évoqué pendant la transaction » mais aussi « tel qu'il est réfléchi, interprété, évalué, analysé, critiqué par la suite » (Rosenblatt, 1986, p. 124). Pour Rosenblatt (1994), la réponse se produit à la fois pendant et après la lecture car même lorsque les lecteurs génèrent une évocation et s'y engagent, ils « y réagissent » et cette évocation peut influencer leurs choix au fur et à mesure qu'ils continuent à lire (p. 1070). « L'interprétation peut être comprise comme l'effort de relater, d'analyser et d'expliquer l'évocation », le sens (Rosenblatt, 1994, p. 1071). Bien que Rosenblatt ait affirmé que les lecteurs pouvaient élaborer diverses interprétations défendables de leurs évocations, elle a souligné que certaines interprétations étaient plus valables que d'autres.

Rosenblatt différencie également la lecture esthétique de la lecture efférente et décrit ces deux positions comme les extrémités d'un continuum. Durant la lecture esthétique, le lecteur « adopte une attitude d'ouverture à ce qui est vécu pendant l'événement de lecture » (Rosenblatt, 1988, p. 74). Bien qu'un lecteur se concentre à la fois sur les aspects personnels et publics du sens (aspects qui permettent tous deux des associations cognitives et affectives), l'adoption d'une position esthétique dirige l'attention du lecteur vers les éléments issus du registre privé et affectif. Durant la lecture efférente, « l'attention du lecteur se centre principalement sur

ce qui restera comme résidu après la lecture » (Rosenblatt, 1978, p. 23), et donc principalement sur les référents partagés du sens. La « distinction entre lecture esthétique et lecture non-esthétique découle donc en définitive de ce que fait le lecteur, de la position qu'il [sic] adopte et des enjeux qu'il [sic] assigne à la lecture au texte » (Rosenblatt, 1978, p. 27). Rosenblatt a soutenu que tout texte peut être lu à partir d'une position à prédominance esthétique ou efférente, la plupart des lectures se situant quelque part sur le continuum de la lecture esthétique / efférente. Elle a également affirmé qu'il n'existait pas de lectures purement esthétiques ou efférentes et que les positions des lecteurs pouvaient changer à mesure qu'ils lisent. En outre, la théorie transactionnelle explique la manière dont l'adoption, par un lecteur, d'une position à l'égard d'un texte donné est façonnée par la relation interactive entre le lecteur, les facteurs textuels et contextuels. Selon Rosenblatt (1994), les réponses d'un lecteur « dépendent de l'interaction entre des signes sur la page (le texte), ce que le lecteur singulier y apporte [c'est-à-dire l'acte de lecture] et les circonstances dans lesquelles s'effectue la transaction » (p. 1070).

LES CRITIQUES À PROPOS DE LA POSITION ESTHÉTIQUE DE ROSENBLATT

Comme indiqué ci-dessus, Lewis (2000) a exprimé des inquiétudes concernant l'interprétation erronée de certaines des idées de Rosenblatt telles que « confondre le personnel et l'esthétique » (p. 255). Une méta-analyse qui a exploré le rôle des échanges en classe pour faciliter la compréhension (voir Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey et Alexander, 2009; Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Reninger et Edwards, 2008) a également mis en évidence une incompréhension de la position esthétique de Rosenblatt. Selon Soter *et al.* (2008, 2010), de nombreuses études ciblées sur les échanges en petits groupes se sont inscrites dans cette théorie. Bien que Soter *et al.* (2010) aient eu l'intention d'utiliser les positions esthétiques et efférentes de Rosenblatt dans leur méta-analyse, ils ont découvert que peu, voire aucune, des discussions en petits groupes examinées dans leur recherche « ne relevaient d'une réponse vraiment esthétique » (Murphy *et al.*, 2009, p. 742). Dans la majorité des cas, les réponses affectives des élèves de la 4^e à la 6^e année analysées par Soter *et al.* (2010) ne correspondaient pas aux critères établis par Rosenblatt pour définir la position esthétique, critères incluant l'attention portée par le lecteur aux conventions et aux codes textuels. Comme l'explique Rosenblatt (1978), le concept « de transaction met l'accent sur la relation avec le texte et sa continue prise en compte ». Au cours de l'expérience littéraire, la centration sur les mots du texte est peut-être encore plus vive que dans la lecture efférente » (p. 29). Par conséquent, Soter *et al.* (2008, 2010) proposent de qualifier de « réponses expressives » les réponses « affectives (personnelles, émotionnelles) et ancrées dans le vécu » recueillies auprès des élèves du primaire (2010, p. 204). Les chercheurs ont ainsi tenté de décrire et de catégoriser une gamme de réponses non efférentes qui « exprimaient des réponses hautement

subjectives » (Soter *et al.*, 2010, p. 208). Ces réponses « expressives » aux œuvres littéraires se différencient des réponses esthétiques (selon Rosenblatt) qui amènent les lecteurs à « réfléchir au rôle que joue le texte dans l'élaboration de leur réponse » (p. 210). S'appuyant sur les travaux de Rosenblatt et d'autres chercheurs, Soter *et al.* (2010) ont formulé des critères pour différencier les réponses expressives des réponses esthétiques. Ils proposent de « caractériser une réponse esthétique » de la manière suivante : « une prise en compte du texte couplée à une réaction à son contenu » ; « une appréciation de la dimension artistique du texte » ; une « interaction entre les éléments perçus et celui qui les perçoit » et un « engagement dans le texte » (Soter *et al.*, 2010, p. 214).

Enfin, certains auteurs (par exemple, Beach, 2000; Dressman & Webster, 2001a, 2001b) ont critiqué la théorie transactionnelle (Rosenblatt, 1978) pour son manque de « spécificité concernant les divers composants qui façonnent l'élaboration d'une réponse dans un contexte social » (Beach, 2000, p. 238). Cependant, Rosenblatt (1994) a explicitement soutenu que « la lecture est à la fois une activité profondément individuelle et profondément sociale » (p. 1089). En outre, elle a souligné l'importance de mener des recherches qui explorent des contextes de vie d'individus seuls et de groupes, dans des environnements culturels, sociaux et éducatifs particuliers » (1994, p. 1089).

LES AUTRES FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

Conformément à l'accent mis par Rosenblatt sur l'importance du contexte social, la recherche qualitative rapportée dans cet article s'inscrit dans la théorie socioculturelle. Les origines sociales de la cognition et de la pensée constituent un principe fondamental dans les perspectives socioculturelles (Vygotsky, 1978). Outre les opportunités d'apprentissage offertes par l'enseignement et le soutien pédagogique structuré dispensé par M^{me} S. (l'enseignante) et moi-même, l'apprentissage s'est produit lorsque les élèves ont observé « les processus cognitifs et sociaux de leurs condisciples » à la fois indirectement et directement dans des échanges dialogiques (Almasi et Garas-York, 2009, p. 472).

Les recherches sur les échanges en classe, le langage et la cognition montrent que la réflexion des élèves peut être approfondie lorsqu'ils élaborent du sens de manière collaborative lors d'échanges. En outre, adopter la théorie socioculturelle pour donner un cadre social aux activités d'écriture des élèves souligne les liens entre la lecture et les écrits produits par les élèves au cours de la recherche, de même que le rôle joué par leur appartenance à communauté de classe singulière.

Enfin, l'adoption d'une perspective d'apprentissage située reconnaît également le rôle joué par les textes dans l'enseignement et l'apprentissage scolaire. Dans la classe de de 4^e année ciblée par cette étude, les élèves ont lu, discuté et écrit à propos

d'albums, de romans illustrés et de magazines. De plus, M^{me} S. et moi-même avons compris que les « opinions et les valeurs démontrées et valorisées » (Rowe, 2008, p. 70) par nous-mêmes influençaient la manière dont les élèves abordaient, discutaient et écrivaient à propos des textes multimodaux utilisés pendant la recherche.

LA RECHERCHE

Là où vont nos pères est l'un des trois romans graphiques inclus dans la recherche que j'ai menée avec une classe d'élèves de 4^e année à l'automne 2011. Tous les élèves (8 filles et 12 garçons) ont choisi de participer à la recherche. En décembre, les résultats des élèves en langue maternelle recouvraient un large éventail de compétences. La durée moyenne, au cours des 10 semaines de recherche, des cours de langue maternelle, a été d'environ 60 à 70 minutes. En général, les élèves lisaient en silence pendant 15 à 20 minutes au début de chaque journée de cours. La collecte des données a commencé à la fin du mois de septembre et s'est terminée à la mi-décembre. En raison de contraintes du calendrier, les élèves ont été interrogés sur leurs projets finaux en janvier.

Les objectifs généraux de la recherche étaient les suivants: (a) développer les habiletés et les compétences des élèves en matière de littératie visuelle en ciblant les éléments propres aux arts visuels mobilisés dans les albums, les romans graphiques et les magazines; (b) explorer la manière dont les participants transfèrent leurs connaissances et leurs compétences dans différents types de textes et (c) examiner la manière dont les élèves transfèrent leurs connaissances et leur compréhension d'éléments propres aux arts visuels pour créer leurs propres textes. En raison de l'accent mis, dans cet article, sur l'album *Là où vont nos pères*, les informations relatives aux aspects méthodologiques de la recherche présentent un caractère limité.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Au début de la recherche, les activités d'enseignement se sont centrées sur la production de consignes destinées à cadrer les discussions en petits groupes et sur le développement de la compréhension par les élèves de la réponse personnelle à la littérature. Conformément aux critères détaillés dans les programmes d'études provinciaux (British Columbia Ministry of Education, 2009, p. 125), une « bonne réponse esthétique » a été définie comme une réponse dans laquelle les élèves articulent leurs opinions, leurs émotions et leurs réflexions à propos d'un texte et fournissent des justifications à partir de celui-ci. Ainsi, l'interprétation de la « réponse esthétique » dans la classe ciblée par cette recherche était cohérente avec l'accent mis à l'origine par Rosenblatt sur le rôle du texte dans la lecture esthétique. En effet, les élèves devaient aborder la littérature multimodale d'un point de vue esthétique et explorer de manière réflexive plusieurs interprétations des albums et des romans graphiques.

Diverses caractéristiques paratextuelles des albums, ainsi que le terme « typographie » ont été étudiées via l'album *Chester* (Watt, 2007). Les élèves ont participé à plusieurs leçons portant sur des éléments propres aux arts visuels (c'est-à-dire la couleur, le point de vue, le cadrage, la perspective et le trait). La sélection d'œuvres comportait les albums suivants: *Re-zoom* (Banyai, 1995), *Le monde englouti* (Wiesner, 2006), *L'arbre rouge* (Tan, 2003), *Une histoire à quatre voix* (Browne, 1998) et *Don't Read This Book!* (Lewis et Allwright, 2009). Après avoir étudié ces albums, les élèves ont lu *Là où vont nos pères* (Tan, 2006), *Mini-Souris: Reine du Monde* (Holm & Holm, 2005) et *Amulet Livre 1: Le gardien de la pierre* (Kibuishi, 2008). Les élèves ont lu les albums et romans graphiques individuellement; ont rédigé une réponse écrite pour chaque œuvre; ont pris part à des échanges en petits groupes, menés par des pairs et enregistrés; et ont participé à des discussions en groupe classe sur chaque livre. *Mini-Souris* (Holm et Holm, 2005) a été utilisé comme texte de référence pour une grande partie de l'enseignement dispensé initialement sur les conventions et les caractéristiques des romans graphiques. Enfin, même si cette étape fut brève, les élèves ont analysé comment et dans quelle mesure les éléments propres aux arts visuels étaient utilisés dans deux numéros de magazines différents.

Les élèves ont développé un « projet de conception » environ quatre semaines après le début de la recherche, qui leur a donné l'occasion d'appliquer leurs acquis sur la couleur, le trait, la typographie, le point de vue, le cadrage et la perspective. L'activité centrale demandait aux élèves de concevoir et créer leur propre récit graphique pour donner à voir leurs apprentissages. Finalement, les élèves ont rempli un questionnaire de fin de recherche leur demandant de se décrire comme lecteur et auteur et de partager leurs conceptions en lien avec les connaissances nécessaires pour lire et comprendre des romans graphiques. Ainsi, les données collectées comprenaient des photocopies des textes produits par les élèves en réponse aux textes littéraires lus, des transcriptions d'échanges en petits groupes, des photocopies en couleur des projets de conception et des récits graphiques, des transcriptions des entretiens menés avec les élèves à propos de leur projet de conception et leurs récits graphiques, les données du questionnaire adressé aux élèves, mon journal et mes propres notes de terrain.

Avant de décrire les activités pédagogiques mises en place lors de la lecture de l'album *Là où vont nos pères* et d'analyser les réponses écrites d'Anike, voici une brève description du roman graphique de Tan.

LA OÙ VONT NOS PÈRES³ : DÉCOUVERTE DU ROMAN GRAPHIQUE

Inspiré par la « clarté des documentaires et le silence énigmatique des tons sépia » (Tan, sd, par. 7) présents dans d'anciens albums de photographies qu'il avait visionnés au cours de ses recherches, Tan décida de n'utiliser que des images pour raconter l'histoire du personnage de migrant au centre de son roman graphique. Visuellement, *Là où vont nos pères* ressemble à un album de photos. Le recto et le verso de l'album présentent une soixante de photographies de type passeport de personnes d'âge, de sexe et de pays d'origine variés. Selon Tan (2008), la plupart des visages ont été dessinés à partir de photographies de passeport datant d'environ 100 ans. Des images du père de Tan et de Tan enfant, figurent sur les dernières pages.

Les chiffres romains divisent ce roman graphique de 128 pages en six sections de longueur inégale, sans titre. Les agencements variés et porteurs de sens des vignettes qui jalonnent l'album favorisent l'évocation et l'interprétation des images. Bien qu'aucun mot ne soit utilisé pour raconter l'histoire, *Là où vont nos pères* contient des mots. Tan (2008) a découpé des lettres de l'alphabet anglais et formé des symboles originaux pour créer des mots extraterrestres adaptés à son nouveau pays fantastique. L'œuvre, créée au crayon graphite et colorée numériquement avec Photoshop, ressemble à des photographies. La plupart des images monochromes ont une teinte sépia, mais Tan a également utilisé des tons de gris. Le choix des couleurs (et les rayures ajoutées) contribuent à nourrir le caractère historique de l'œuvre.

Un résumé de l'intrigue du roman graphique ne permet pas de saisir l'instantanéité de l'expérience vécue par le lecteur car Tan met habilement celui-ci dans la position du migrant. Bien que le monde fictif de Tan ait des équivalents dans notre monde, le décor imaginaire fantastique créé par l'auteur (s.d.) est « dans une commune mesure inconnu des lecteurs de tout âge ou de toute origine » (p. 13).

Vivant dans une ville troublée et appauvrie, le protagoniste quitte sa femme et sa fille et entreprend un voyage à travers un vaste océan vers un pays étranger. À son arrivée dans cette terre d'un autre monde, l'homme est soumis à des procédures d'admission extrêmes. Il trouve refuge dans une habitation et se lie d'amitié avec une créature de la taille d'un gros chat, qui ressemble à un têtard sur pattes. L'étrange paysage urbain de ce nouveau pays offre à l'homme de nombreux défis: il découvre de nouvelles coutumes, des langues indéchiffrables et des routines quotidiennes qui lui sont étrangères. Après plusieurs tentatives pour obtenir du travail, le protagoniste prend finalement place dans une chaîne de montage. Entretemps, l'homme rencontre des habitants de la ville qui sympathisent avec lui et qui ont eux aussi vécu dans

leur pays d'origine l'expérience d'échapper à la guerre, à l'oppression et à la peur et celle de survivre sur cette nouvelle terre. L'homme apprend à s'adapter à ce contexte qui lui est étranger et parvient finalement à faire venir sa famille dans cet étrange nouveau monde. La dernière image du livre présente la fille de l'homme, perpétuant la tradition de l'accueil du nouvel arrivant.

LES ACTIVITÉS DIDACTIQUES MENÉES À PARTIR DE L'ALBUM *LA OÙ VONT NOS PÈRES*

Les premières activités menées avec l'album *Là où vont nos pères* visaient à partager des informations à propos de la fascination de Tan pour les sentiments d'étrangeté et d'appartenance dans des lieux étranges, l'ampleur du temps investi par l'auteur et les sources de certaines de ses recherches. Cinq références visuelles intertextuelles spécifiques (photographies et peintures) dans *Là où vont nos pères* ont également été discutées avec les élèves.

Après avoir parlé de la page de couverture, l'attention s'est centrée sur les pages de fin et les sources ayant inspiré Tan pour les soixante visages qui y figurent. Après avoir examiné le titre et les pages de droits d'auteur et échangé sur la façon dont Tan a créé son propre alphabet, les élèves ont été guidés à travers la partie I du livre. Les échanges avec les élèves ont porté sur l'utilisation par l'auteur de différents points de vue illustratifs, sur des éléments visuels pertinents propres à la dimension artistique, la disposition des vignettes, ainsi que la signification du contenu de certaines vignettes, y compris la métaphore visuelle des grandes queues hérissées de pointes du dragon présenté dans la patrie d'origine de l'homme.

Après avoir créé un titre à la partie I et complété trois débuts de phrase (Je me demande... parce que...; Je pense... parce que...; J'éprouve... parce que...), les élèves lisent les parties II et III du livre, rédigent des commentaires sur des post-it pour marquer les pages dont ils voudraient parler avec leurs pairs. Une fois la lecture de ces parties achevée, les élèves leur donnent un titre et produisent un texte écrit en réponse au récit.

Après les échanges en petits groupes sur les parties II et III à partir des post-it, les élèves achèvent la lecture du roman graphique (parties IV, V et VI), et rédigent des commentaires sur les post-it ainsi que des titres et une réponse pour ces parties en vue d'un nouvel échange en petit groupe. En groupe classe, nous avons parlé de quelques planches ou vignettes pour discuter d'un contenu particulier ou pour examiner la manière dont l'auteur a utilisé la couleur et ses choix de point de vue ou de mise en page. Enfin, les élèves ont sélectionné l'image la plus puissante du roman graphique et ont rédigé un texte justifiant leur choix. Certains élèves, comme Anike, ont écrit davantage de réponses que demandé.

³ Une grande partie du résumé et de la description des activités pédagogiques figure dans Pantaleo & Bomphray, 2011.

LES APPRÉCIATIONS LITTÉRAIRES ÉCRITES PAR ANIKE

Le choix d'Anike pour effectuer une étude de cas n'a pas été posé délibérément au début de la recherche. J'ai choisi de me concentrer sur les réponses de cette élève car, selon moi, ses écrits contenaient les réflexions personnelles les plus approfondies parmi les réponses produites par les élèves au roman graphique de Tan. Ses notes en langue maternelle au bulletin de décembre indiquent qu'elle se situe au-delà des attendus définis pour son niveau scolaire.

Anike, âgée de 9 ans, se décrit comme « une bonne lectrice car elle fait attention aux détails dans les livres ». Durant la recherche, Anike s'est révélée une lectrice engagée — elle était « active et stimulée par la lecture », démontrant une disposition « à réfléchir de manière approfondie » (Guthrie, 2004, p. 4). Les textes produits par cette élève (voir ses réponses ci-dessous), et sa participation active aux échanges donnent à voir son engagement dans la lecture, l'« attention qu'elle porte aux textes, [et] sa concentration sur l'élaboration du sens » (Guthrie, 2004, p. 3). Anike fait preuve d'enthousiasme et aborde avec plaisir la lecture et toutes les activités associées aux textes auxquelles elle a participé pendant cette étude.

Anike a produit sept réponses écrites — une réponse à chaque partie du roman graphique ainsi qu'une réponse finale justifiant son choix. Ses réponses oscillent entre 229 et 436 mots. Le contenu des deux réponses analysées ci-dessous est représentatif de la qualité globale des textes produits par cette élève au fil de l'étude. Seule l'orthographe de son travail a été revue pour respecter les conventions.

PARTIE II – L'arrivée

J'aime beaucoup la façon dont la « partie » commence par un zoom arrière depuis la chambre de l'homme sur le navire. Le sépia donne un aspect très fatigué, sombre et brumeux. Le dessin qui s'étend sur la double page suivante a été très efficace. J'aime que le navire était très petit par rapport aux nuages sombres qui obscurcissaient presque toute l'image. Je pense que Shan Tan a fait 60 dessins de nuages pour montrer tout le temps que l'homme a passé sur le navire. Les nuages semblent avoir de la profondeur pour eux. J'ai aussi remarqué que la dernière vignette [60°] n'était que grise, alors j'ai commencé à penser que les nuages reflétaient également les sentiments de l'homme. L'image du navire sur la planche suivante m'a rappelé une peinture réalisée en 1886 [Going South par Tom Roberts]. Je pense que Shaun Tan a fait cela pour créer le sentiment de faim et de solitude dans l'histoire. Alors l'espoir vous revient comme les beaux oiseaux volent au-dessus du navire. Je pense que Shaun Tan a dessiné des statues debout dans le port pour montrer un symbole de bienvenue adressé aux gens qui arrivent dans ce pays. Je peux faire beaucoup de connexions intertextuelles dans cette « partie ».

Je pense que Shaun Tan a utilisé autant de vignettes montrant l'homme inspecté parce que c'était si difficile pour lui d'entrer dans le pays. Et quand vous le voyez descendre dans l'ascenseur, vous voyez à quel point c'est extraordinaire grâce à la fumée vaporeuse sortant des piliers qui dominent la ville où des cercles colorés se dressent parmi de beaux bâtiments pleins de détails. S'il y avait un endroit où j'ajouterais de la couleur, ce serait celui-là.

Vous voyez beaucoup de choses intéressantes dans la ville une fois qu'il a commencé à se promener, comme de gros œufs ou des gens jouant des instruments étranges. La planche suivante montre comment vous pouvez communiquer sans utiliser de mots, en dessinant. Shaun Tan utilise des idées existantes et les change pour qu'elles aient le sentiment mystique du pays, telles que les tuyaux, les tasses et les créatures étranges.

La réponse d'Anike à la partie II, qu'elle a intitulée *L'arrivée*, a été écrite après la lecture individuelle et avant de participer à une discussion en petit groupe. Cinq affirmations « je pense » apparaissent dans son texte. Ses hypothèses et opinions sont étayées par des justifications ou des réflexions sur les raisons pour lesquelles Tan a inclus un contenu particulier ou utilisé une couleur ou une mise en page particulière.

La réponse d'Anike mentionne 3 des 6 éléments propres aux arts visuels qui ont fait l'objet d'un enseignement ciblé. Elle a commenté le changement de point de vue et de perspective des vignettes présentes sur la première planche de la partie II, en notant l'effet de « zoom arrière », alors que Tan montre une perspective de plus en plus éloignée de la scène précédente dans chacune des neuf vignettes. Anike connaissait cette technique grâce à ses expériences avec *Re-Zoom* (Banyai, 1995).

Elle fait des observations et des interprétations de l'utilisation de la couleur par Tan, en considérant deux types de possibilités offertes pour donner un sens à la couleur : l'association et les traits distinctifs (Kress et van Leeuwen, 2002 ; 2006). Anike associe l'utilisation de la couleur aux émotions et aux objets. Elle décrit aussi comment une atmosphère particulière dans l'œuvre d'art, « un aspect très fatigué, sombre et brumeux », est créée par l'utilisation de la couleur. Elle note comment la couleur contribue à la texture et à la profondeur des nuages et par conséquent à l'ambiance véhiculée par cette double page. De plus, Anike interprète l'utilisation de la couleur des nuages pour refléter les émotions du protagoniste. Anike explique également comment le changement de couleur véhicule du sens. Bien qu'elle n'inclue pas le terme « ton » dans sa réponse, les « beaux oiseaux » et les « cercles colorés » sont tous deux créés avec un sépia très clair au point que ces objets semblent blancs en contraste avec les tonalités de couleur des autres images. Enfin, elle communique son désir de faire varier l'un des éléments propres aux arts visuels sur une planche particulière en ajoutant de la couleur (c'est-à-dire une teinte).

Bien que le mot « trait » ne soit pas présent dans la réponse d'Anike, elle se réfère au caractère des traits utilisés pour créer la fumée. Elle exprime son impression de l'atmosphère créée par la « fumée vaporeuse » et les « cercles colorés » sur la planche de droite de la 10^e double page. Anike interprète à la fois le nombre et la disposition des vignettes. Celles-ci structurent et organisent les images et le texte dans les romans graphiques et les bandes dessinées. L'analyse du « choix et de l'organisation des vignettes » peut révéler comment ces aspects façonnent le rythme de l'histoire (Bongco, 2000, p. 61). De l'avis d'Anike, Tan a créé 60 vignettes de nuages pour

refléter la durée prolongée du voyage de l'homme sur le navire. Pour Anike, le grand nombre de vignettes illustrant les démarches liées à l'immigration effectuées par le protagoniste traduit visuellement la longueur de ces procédures.

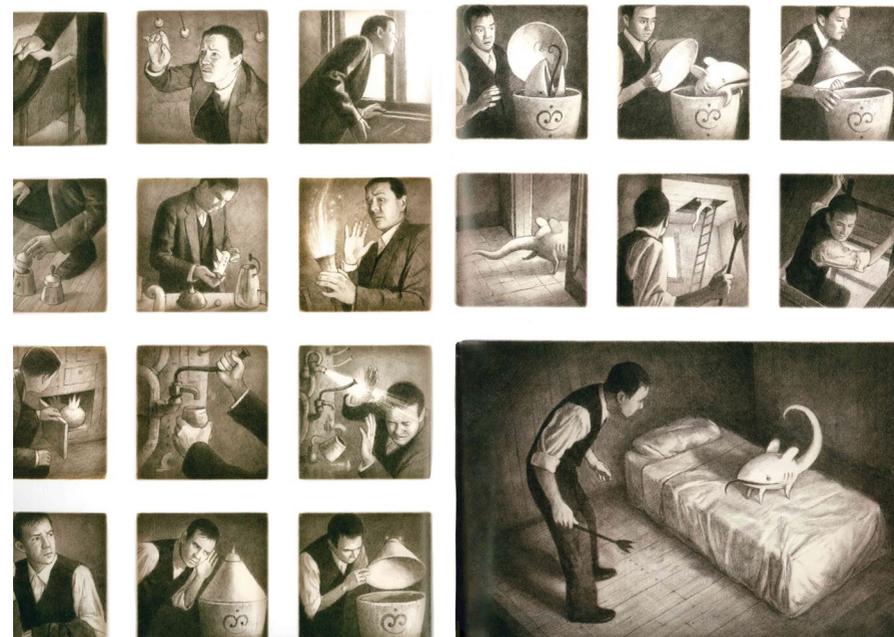
La référence de Tan au tableau *Going South* de Tom Roberts est identifiée et interprétée par Anike. Cet usage de l'intertextualité visuelle, de l'avis d'Anike, vise à générer à la fois une émotion particulière et un ancrage concret. Bien qu'Anike déclare effectuer plusieurs connexions intertextuelles dans la partie II, elle n'en commente aucune autre. Cependant, elle écrit à propos du sens véhiculé par d'autres vignettes. Par exemple, elle laisse entendre que les oiseaux symbolisent l'espoir et associe les statues du port à des symboles de bienvenue. Bien qu'elle n'ait pas émis d'hypothèse pour expliquer la réduction de la taille du navire par rapport à l'énorme nuage sur la deuxième ouverture de la partie II, elle commente la différence de taille de ces objets. Enfin, elle reconnaît à quel point la nouvelle ville fantastique de Tan contient des idées, des expériences et des objets parallèles à notre monde.

LA PAGE LA PLUS PUISSANTE – LA PLANCHE DE DROITE DE LA 16^E DOUBLE PAGE DE LA PARTIE II

Même sur la première phrase [trois premières vignettes], vous pouvez voir l'air de confusion, de surprise et de regard très légèrement inquiet sur le visage de l'homme lorsqu'il ouvre le bocal et trouve une « créature ». Il ne sait pas ce qu'est cette « créature ». Est-elle dangereuse ? Combien d'autres créatures pourrait-il trouver ? Que devrait-il en faire ? Immobiliser la créature avec du ruban adhésif ? Chasser la « créature » ? La nourrir ? L'attraper et communiquer avec elle pour la comprendre ? Au même moment, il est possible que la créature se dise : « Qui est cette personne ? Sont-ils hostiles ? Vont-ils refermer le couvercle et me scotcher avec du ruban adhésif ? Eh bien, je ne veux certainement pas être scotchée ! Pour ça je ferais mieux de courir ! ». J'ai remarqué de nombreux points de vue différents sur cette page. Sur les quatre premiers, une vue de côté, sur le suivant, vous avez l'impression de regarder depuis la scène, en étant invisible comme dans les pensées de l'homme dans une pensine⁴. Puis une vue depuis la perspective de l'oiseau, et enfin la vignette principale selon un angle de 45 degrés — moitié + moitié. Je me demande ce qui est écrit sur le bocal. Peut-être quelque chose comme « animal de compagnie », « surprise » ou peut-être « créature ». Je ne suis pas sûre. J'ai remarqué que la « créature » n'était représentée que par de petites parties — une petite partie de sa tête, ce qui ressemble à ses pattes avant, ou la majeure partie du corps et de la queue, ou simplement la queue. Tout cela confirme que les événements de toute cette page se sont produits en environ 20 à 40 secondes — mais l'émotion vous fait ralentir et vous amène à vraiment la regarder, ressentir ce que l'homme ressent et vous mettre dans les pensées de la « créature ». Sur les 6 premières vignettes, j'ai vraiment remarqué beaucoup de traits — en particulier dans la queue de la « créature » — cela recèle beaucoup de surprise et d'excitation. J'aime la façon dont Shaun Tan a créé les ombres — je m'attendais à voir une « créature » se faufiler le long du sol de la classe. Si difficile à voir, mais facile à croire. Bien que le dos de l'homme soit vers vous dans la dernière vignette, vous pouvez sentir qu'il réalise à quel point la créature est fascinante et agréable. Je pense que cette page est très puissante car en plus d'exprimer les points de vue de

⁴ La pensine (Pensieve) est un récipient en pierre à l'intérieur duquel un sorcier peut déposer ses souvenirs. On peut accéder à ces souvenirs de deux façons : soit en les regardant depuis l'extérieur de la pensine, soit en plongeant dans le souvenir. Pour cela, il suffit de plonger la tête dans la pensine et on est comme aspiré. On se retrouve ainsi au cœur même du souvenir. <https://harrypotter.fandom.com/fr/wiki/Pensine>

l'homme et de la « créature », cette page est très importante dans le livre — si l'homme n'avait pas trouvé la créature, il n'aurait pas appris les coutumes du pays, et ne s'en serait peut-être même pas sorti. Telle est mon interprétation de cette page.



Anike a choisi la planche de droite de la 16^e double page de la deuxième partie comme l'image la plus puissante du roman graphique de Tan. Elle commente d'abord la disposition des vignettes sur la page. Quand nous avons commencé à regarder *Là où vont nos pères* en classe, j'ai dit aux élèves que Tan (2008) avait expliqué comment une rangée de 3 vignettes constitue un paragraphe sur les pages qui comportent 12 vignettes. Je pense qu'Anike utilise ces informations de mise en page lorsqu'elle commence sa réponse « Même sur la première phrase », en utilisant le terme « phrase » pour « paragraphe ». Elle adopte le point de vue à la fois de l'homme et de la créature et émet des hypothèses sur les commentaires, les émotions et les pensées de chacun.

En plus de considérer le point de vue narratif, elle identifie également divers points de vue visuels qui sont présentés dans différentes vignettes de cette page. Elle décrit comment le point de vue la positionne en tant que lecteur – « comme si vous regardiez de la scène, invisible comme dans les pensées de l'homme dans une pensine ».

Dans l'ensemble, la réponse d'Anike reflète une compréhension de la façon dont les vignettes forment des unités et dont ces unités « contrôlent les points de vue et les angles de présentation, signalent au lecteur quelle perspective est donnée ou rendue sympathique, et donnent des indications sur les dimensions spatiales et temporelles de l'histoire » (Bongco, 2000, p. 59).

Elle interprète le choix de Tan de ne révéler que des parties de la créature dans 5 des 6 premières vignettes comme un moyen de suggérer un passage rapide du temps. Cependant, en tant que lectrice, Anike déclare que les émotions exprimées dans ces vignettes l'ont amenée à « ralentir » sa lecture et à « ressentir ce que l'homme ressent et à se mettre dans les pensées de la créature ». Vers la fin de son écrit de réponse au texte, elle commente à nouveau l'utilisation efficace du point de vue lorsque les lecteurs sont placés quelque peu derrière l'homme.

Anike s'interroge sur le message véhiculé par l'alphabet inventé par Tan figurant sur le bocal qui contient la créature. Ses hypothèses relatives au (x) (s) mot(s) écrit(s) dans cette langue singulière semblent pertinentes compte tenu du contenu du récipient. Anike commente également l'utilisation de traits et d'ombres dans les illustrations de cette page. Elle interprète les traits utilisés pour la queue de la créature comme véhiculant « surprise et excitation » et parce qu'à ce stade, elle a lu l'entièreté du roman, elle sait que la créature est en effet un être actif et source d'énergie. Enfin, Anike partage comment les ombres (créées par l'utilisation des nuances de couleurs) l'ont marquée en tant que lectrice.

Anike explique clairement les raisons pour lesquelles elle a identifié cette page comme la plus puissante du roman graphique de Tan. Elle pointe la signification de cette page à au moins deux niveaux, incluant la façon dont les images sont au cœur de cette narration du sentiment d'appartenance. Anike exprime sa compréhension du choix de Tan de représenter visuellement la rencontre initiale du protagoniste et de la créature du point de vue de chaque personnage, qui contraint les lecteurs à faire preuve d'empathie pour chacun d'eux. Les lecteurs peuvent admirer la manière dont chaque personnage considère l'autre comme « étrange ». De plus, Anike explique comment l'amitié de la créature et le fait qu'elle accepte le migrant aident l'homme de plusieurs manières alors qu'il tente de trouver du sens et d'appartenir à ce pays étranger.

DISCUSSION

Les réponses écrites d'Anike révèlent comment l'album *Là où vont nos pères* l'a inspirée à la fois sur le plan intellectuel et émotionnel. Son travail répond aux critères de « réponse esthétique à la littérature » expliqués par Soter *et al.* (2010): « une prise en compte du texte couplée à une réaction à son contenu »; « une appréciation

de la dimension artistique du texte »; une « interaction entre les éléments perçus et celui qui les perçoit » et un « engagement dans le texte » (p. 214). Les deux réponses produites par Anike traduisent son engagement dans le roman graphique. Ses observations, interprétations et opinions indiquent qu'elle s'est attachée de près au texte et qu'elle a profondément réfléchi au roman graphique. Selon Tan (2010), « l'étrangeté et le silence [des images] invitent le lecteur à créer du sens » (p. 8).

En effet, les réponses d'Anike comportent des exemples de son engagement dans une posture de co-auteur lorsqu'elle élabore du sens. Parce qu'aucun mot ne guide (ni ne distrait) les interprétations des images de *Là où vont nos pères* effectuées par les lecteurs, Tan (nd) considère que « le récit silencieux » ralentit les lecteurs afin « qu'ils puissent méditer sur chaque petit objet et action, et réfléchir de plusieurs manières sur l'histoire dans son ensemble » (p. 9). Anike elle-même évoque cette idée de ralentissement lorsqu'elle lit la 16^e double page de la partie II: « mais l'émotion vous fait ralentir et vous amène à vraiment la regarder, ressentir ce que l'homme ressent et vous mettre dans les pensées de la créature ». En effet, ses commentaires de certaines vignettes qui dépeignent la rencontre initiale du protagoniste et de la créature témoignent de son « sens de l'œuvre » ainsi que de sa « réponse à celle-ci » (Soter *et al.*, 2010, p. 214).

Les réponses produites par Anike incluent « des références à des éléments textuels qui montrent comment ces éléments ont pu influencer ses réponses de lectrice » (Soter *et al.*, 2010, p. 206). Nombre de ses commentaires montrent qu'elle a compris qu'en tant qu'artiste, Tan a délibérément posé des choix concernant la création de ses images et sa mise en page. Une grande partie des réponses d'Anike porte sur ses opinions et sa manière d'interpréter les éléments visuels du roman graphique, y compris le point de vue, la perspective, la couleur, le trait, la typographie et les vignettes. Je crois que sa prise en compte et son appréciation de l'utilisation par Tan des diverses ressources sémiotiques de l'image ont enrichi et éclairé sa manière d'interpréter cette narration visuelle. Conformément aux cadres théoriques évoqués précédemment, les réponses d'Anike mettent en évidence la manière dont les opportunités d'apprentissage offertes à l'école ont influencé sa compréhension du « fonctionnement du langage visuel » (Doonan, 1993, p. 68).

En ce qui concerne les attendus (standards) en écriture pour la 4^e année en Colombie-Britannique (2009), le travail d'Anike indique qu'elle maîtrise et dépasse les critères de maîtrise relatifs au « sens » dans l'écriture personnelle. En 4^e année, un écrit personnel dont le niveau dépasse les attendus de ce niveau scolaire pour « l'élaboration de sens », est défini comme suit: « développe un point de vue ou une opinion en faisant preuve de subjectivité ou de l'originalité; [la] personnalité de l'écrivain transparaît; [et] développe des idées au moyen de détails d'arguments et d'exemples attractifs, en produisant souvent un certain impact émotionnel (British Columbia Ministry of Education, 2009, p. 125). Les deux réponses analysées sont écrites avec une posture

d'auteur (voice) qui reflète le véritable intérêt et l'enthousiasme éprouvés par Anike pour l'album *Là où vont nos pères* — son style est singulier, énergique et confiant. Ses écrits comportent une articulation de ses opinions, l'expression de point de vue, la description des détails et l'explication des justifications. Elle décrit également l'effet produit par plusieurs exemples textuels sur ses émotions, tels que le nombre de vignettes montrant les nuages, l'inclusion de la peinture *Going South*, l'apparence du paysage urbain et la relation entre l'homme migrant et la créature.

CONCLUSION

Comme nous l'avons montré, la description de Rosenblatt (1978) de la transaction esthétique met l'accent sur le rôle du texte qui « dirige l'attention du lecteur » (p. 86). Avec les supports dépourvus de mots, « les indices qui guideront » (Rosenblatt, 1978, p. 15) le lecteur résident dans la sélection et l'utilisation de la signalétique et l'utilisation de l'éventail de possibilités offertes par l'image. Les écrits produits par Anike illustrent comment les réponses esthétiques des élèves peuvent évoluer, prendre de la profondeur lorsque les élèves sont sensibilisés à la manière dont les éléments propres aux arts visuels sont utilisés délibérément par les auteurs, et dont « le maquillage, la forme des textes » offrent des « potentialités pour apprendre » (Bezemer & Kress, 2008, p. 168) et pour communiquer. Pour pouvoir apprendre « à analyser la manière dont les images donnent un sens, ils doivent acquérir des connaissances sur les codes qui régissent la manière dont les images véhiculent du sens » (Unsworth, Thomas, Simpson & Asha, 2005, p. 10). Comme décrit précédemment, Anike et ses condisciples ont pris part à des leçons visant à démontrer les enjeux et l'importance de regarder attentivement les images et de prendre en compte les significations offertes par les diverses possibilités de ce canal sémiotique.

À l'école, les élèves doivent avoir accès à des textes (imprimés et numériques) qui suscitent leur engagement. Par ailleurs, ils ont besoin qu'on leur accorde du temps pour s'y engager et qu'on leur enseigne comment s'engager dans une lecture et une réflexion approfondie. Tan (2010) a écrit sur sa préoccupation vis-à-vis de la « lecture lente » (p. 10), lorsque les lecteurs ralentissent la mise en œuvre de leurs processus. Eisner (2009) a également souligné la nécessité et l'importance de ralentir la perception, affirmant que « apprendre à ralentir la perception est l'un des principaux moyens d'enrichir son expérience » (p. 8). L'enseignement de l'analyse visuelle peut aider les élèves à comprendre et à valoriser l'utilité de ralentir leur lecture des images, enrichissant ainsi leurs expériences. Mes expériences de recherche ont révélé que lorsque les élèves reçoivent un enseignement sur les conventions littéraires et iconiques et lorsqu'ils sont encouragés à prendre le temps de réfléchir et de savourer des textes, ils accèdent à un « sens plus profond » lorsqu'ils lisent et génèrent des réponses esthétiques tant à l'oral qu'à l'écrit.

Selon Soter et coll. (2010), en caractérisant certaines réponses de lecteurs d'« expressives », les enseignants et les chercheurs peuvent identifier le rôle non négligeable que ce type de réponse « joue dans la mise en évidence des acquis des élèves, [de leur développement] et de leur engagement dans l'élaboration d'une réponse aux œuvres littéraires » (p. 215), mais aussi à la lecture de divers autres types de textes imprimés et numériques (par exemple, de la littérature informative, un podcast, un graffiti, une peinture, un documentaire ou un panneau d'affichage). En outre, la distinction entre les réponses expressives et esthétiques favorise une meilleure compréhension de l'œuvre originale de Rosenblatt par les praticiens et les didacticiens.

Lewis (2000) et Soter *et al.* (2010) ont proposé des pistes pour aider les enseignants à développer leur compréhension de la réponse esthétique. En plus d'apprécier et de respecter les histoires « culturelles, sociales et personnelles » des élèves (Rosenblatt, 1994, p. 1064) et de reconnaître comment le registre singulier d'expériences de vie et d'expériences littéraires de chaque lecteur contribue à l'élaboration d'une réponse, les enseignants doivent réfléchir profondément à la façon d'encourager et de développer la réponse esthétique des élèves, car grâce à leur participation aux communautés de lecteurs en classe, les élèves apprennent à réagir à la littérature (Galda et Beach, 2001). Afin d'enseigner et de faciliter l'émergence d'une réponse esthétique, certains enseignants peuvent avoir besoin de développer leur compréhension des procédés littéraires, des conventions et des codes, ainsi que des éléments propres aux arts visuels. En effet, les enseignants et les chercheurs doivent eux-mêmes être conscients, comprendre et réfléchir à la manière dont les qualités ou les éléments des textes influencent et façonnent leurs réponses (Soter *et al.*, 2010). En outre, si les caractéristiques du groupe classe influencent la réponse des élèves aux textes, cela implique également que les enseignants et les chercheurs réfléchissent à leur propre discours ainsi qu'aux types d'échanges qu'ils promeuvent en classe. Cela implique aussi qu'ils portent un regard critique sur la nature des textes qui sont lus aux élèves ou qui leur sont donnés à lire, des types d'activités de réponse aux textes qui sont assignées et des types d'outils d'évaluation utilisés. En outre, certains enseignants et chercheurs pourraient avoir besoin d'élargir leur compréhension de la manière dont les « dimensions sociales et politiques des textes » peuvent contribuer à une lecture agréable et critique (Lewis, 2000, p. 253).

Dans ses écrits consacrés à l'importance d'impliquer les élèves dans une littératie critique, Allington (2006) souligne que les « élèves à qui on demande plus souvent d'expliquer, de discuter ou d'écrire à propos des textes qu'ils ont lus sont les plus susceptibles de démontrer des compétences de littératie de haut niveau » (p. 119). Les réponses écrites produites par Anike attestent de « compétences en littératie de niveau élevé ». La manière dont elle rédige sa réaction au texte démontre qu'elle a

effectivement compris/conceptualisé « la notion de qualités du texte » qui jouent sur sa « manière de percevoir les expériences dépeintes » (Soter *et al.*, 2010, p. 206) dans le roman graphique de Tan. En effet, les réponses esthétiques d'Anike témoignent du fait qu'elle s'est intéressée de manière attentive aux idées, qu'elle a interprété les éléments propres aux arts visuels et a envisagé les messages symboliques et thématiques contenus dans l'album *Là où vont nos pères*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allington, R. (2006). What really matters for struggling readers: Designing research-based programs (2nd ed.). New York: Pearson Education Inc.
- Almasi, J., & Garas-York, K. (2009). Comprehension and the discussion of text. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 470- 493). New York: Routledge.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin.* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.) Austin, TX: University of Texas Press.
- Beach, R. (2000). Critical issues: Reading and responding to literature at the activity level. *Journal of Literacy Research*, 32 (2), 237 – 251.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25 (2), 166 – 195.
- Bongco, M. (2000). *Reading comics: Language, culture, and the concept of the superhero in comic books.* New York: Garland Publishing, Inc.
- British Columbia Ministry of Education. (2009). *BC performance standards: Writing: Revised 2009.* Victoria, BC: Author.
- Doonan, J. (1993). *Looking at pictures in picture books.* Stroud, Glos: The Thimble Press.
- Dressman, M., & Webster, J. (2001a). Description, prescription, or cultural reproduction? Rosenblattian criticism in reader-response research and teaching. In J. Hoffman, D. Schallert, C. Fairbanks, J. Worthy, & B. Maloch (Eds.), *50th yearbook of the National reading conference* (pp. 164 – 177). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Dressman, M., & Webster, J. (2001b). Retracing Rosenblatt: 'A textual archaeology.' *Research in the Teaching of English*, 36 (1), 110 – 145.
- Eisner, E. (2009). What education can learn from the arts. *Art Education*, 62 (2), 6 – 9.
- Galda, L., & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 64 – 73.
- Guthrie, J. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36 (1), 1 – 30.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: Notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1 (3), 343 – 368.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London: Routledge.
- Lewis, C. (2000). Critical issues: Limits of identification: The personal, pleasurable, and critical in reader response. *Journal of Literacy Research*, 32 (2), 253 – 266.
- Murphy, P.K., Wilkinson, I., Soter, A., Hennessey, M., & Alexander, J. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 740 – 764.
- Pantaleo, S. (2008). *Exploring student response to contemporary picturebooks.* Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Pantaleo, S. (2012). Exploring grade 7 students' responses to Shaun Tan's *The red tree*. *Children's Literature in Education*, 43 (1), 51 – 71.
- Pantaleo, S., & Bomphray, A. (2011). Exploring grade 7 students' written responses to Shaun Tan's *The arrival*. *Changing English: Studies in Culture and Education*, 18 (2), 173 – 185.
- Purves, A.C., & Rippere, V. (1968). *Elements of writing about a literary work: A study of response to literature.* Research Report No. 9. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work.* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1985). Viewpoints: Transaction versus interaction – a terminological rescue operation. *Research in the Teaching of English*, 19 (1) 96 – 107.
- Rosenblatt, L. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20 (4), 122 – 127.
- Rosenblatt, L. (1988). The literary transaction. In P. Demers (Ed.), *The creating word* (pp. 66 – 85). Edmonton, AB: University of Alberta Press.
- Rosenblatt, L. (1994). The transactional theory of reading and writing. In R. Ruddel I, M. Ruddel I, & H. Si Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1057 – 1092). Newark, DE: International Reading Association.
- Roser, N., Martínez, M., & Wood, K. (2011). Students' literary responses. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (3rd. ed., pp. 264_270). New York: Routledge.
- Rowe, D. (2008). Social contracts for writing: Negotiating shared understandings about text in the preschool years. *Reading Research Quarterly*, 43 (1), 66 – 95.

Sloan, G. (2002). Reader response in perspective. *Journal of Children's Literature*, 28 (1), 22 – 30.

Soter, A., Wilkinson, I., Connors, S., Murphy, K., & Shen, V. (2010). Deconstructing 'aesthetic response' in small-group discussions about literature: A possible solution to the 'aesthetic response' dilemma. *English Education*, 42 (2), 204 – 225.

Soter, A., Wilkinson, I., Murphy, P.K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47, 372 – 391.

Tan, S. (n.d.). Comments on The arrival. Retrieved from <http://www.shauntan.net/books.html>

Tan, S. (2008). Kaleidoscope Conference. Story: Bridging worlds. November 6, 7 and 8. Calgary, Alberta.

Tan, S. (2009). Special citation for excellence in graphic story-telling acceptance speech. *Horn Book Magazine*, 85 (1), 29 – 33.

Tan, S. (2010). Words and pictures, an intimate distance. *Lingua Franca*, Radio National ABC. Retrieved from: <http://www.shauntan.net/comments1.html>

Tan, S. (2011). The accidental graphic novelist. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 49 (4), 1 – 9.

Unsworth, L., Thomas, A., Simpson, A., & Asha, J. (2005). *Children's literature and computer based teaching*. Berk-shire, UK: Open University Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

LIVRES DE LITTÉRATURE JEUNESSE CITÉS

Banyai, I. (1995). *Re-zoom*. Circonflexe.

Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. L'école des Loisirs.

Holm, J., & Holm, M. (2005). *Mini-Souris: Reine du Monde*. Scholastic.

Kibuishi, K. (2008). *Amulet Livre 1: Le gardien de la pierre*. Akileos

Lewis, J., & Allwright, D. (2009). *Don't read this book!* Great Britain: Egmont UK Limited.

Tan, S. (2001). *L'arbre rouge*. Gallimard jeunesse.

Tan, S. (2006). *Là où vont nos pères*. Dargaud.

Watt, M. (2007). *Chester*. Bayard Jeunesse.

Wiesner, D. (2006). *Le monde englouti*. Circonflexe.

Jouer !

Olivier Le Brun. Esperluète, 2020, collection L'oeil voyage

■ Par Brigitte Van den Bossche

Vivifiant. Vibrant. Telles sont les premières impressions ressenties en découvrant cet opus photographique signé Olivier Le Brun. Un ensemble d'images en noir et blanc qui procure un ravissement intérieur, amuse et attendrit le regard. N'ayons pas peur des mots : oui, ce florilège iconographique fait un bien fou, en nous dévoilant une humanité sereine, insouciant et complice d'une manière sérieuse – le livre est conçu selon une succession de types de jeux : déguisement, grimage, château de sable, jet de cailloux, jeux de dames et d'échecs, jeux d'eau et de ballon, partie grands-parents/enfants, parties de cartes...

Enfants comme adultes sont saisis par l'objectif du photographe à travers le prisme du jeu – c'est le moteur par excellence de ces « morceaux choisis ». Rassemblant des images réalisées des années 70 à aujourd'hui, rapportées de différentes contrées – et en particulier du continent africain –, *Jouer!* tient de l'anthologie et décline modestement et simplement ce verbe, cet acte universel. Repérés à Dakar, Lagos, Cotonou, Bamako, Djibouti, Matadi, Bujumbura, Antananarivo, Port-au-Prince entre autres, mais aussi à Vernon (CAN), Bruxelles, Lipari, Cambridge (USA), Toulouse et Montreuil – fief de l'artiste –, les êtres immortalisés dans ce recueil manifestent une façon d'être au monde par le jeu. Au gré des pages, ces individus de tous âges incarnent à travers leurs actes la spontanéité, la bienveillance, la joie de vivre, la propension à la solidarité, l'attitude appliquée, l'esprit contemplatif, l'esprit compétitif aussi. Ils sont ici en mouvement, ils courent, sautent, gesticulent, manipulent ; là ils se tiennent plutôt statiques, ils se concentrent, scrutent, cogitent.

Le photographe ne s'embarrasse ni des théories de Johan Huizinga ni de celles de Roger Caillois ; ses images, prises pour la plupart sur le vif, montrent le dynamisme et révèlent la portée symbolique qui sous-tend l'acte de jouer. Imprégnées de poésie, elles révèlent des moments de vie solitaire ou séances collectives ; elles témoignent d'une atmosphère bruyante ou, au contraire, silencieuse ; elles reflètent une ambiance sérieuse ou, tout à l'opposé, de désinvolture, gaieté et cocasseries : Jouer, c'est vivre, jouer c'est habiter le monde... semble nous glisser à l'oreille Olivier Le Brun, grand arpenteur de la terre et fin observateur de l'énergie humaine.



Soulignons pour conclure que la vie est cruellement absente d'une photographie – une seule! – du corpus: sans personne à l'entour, elle montre un panneau usé par le temps, portant l'inscription bilingue « Interdit de jouer. Verboden te spelen ». La légende révèle localisation et date: Bruxelles, 2019... La Belgique, rappelons-le, est un des terreaux du Surréalisme — et l'un de ses corollaires, l'absurdité.

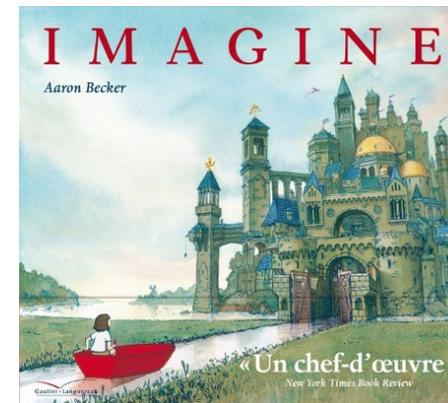
NOTE SUR L'AUTEUR

Olivier Le Brun a parcouru le monde en raison de ses fonctions de socio-économiste pour les Nations Unies et d'enseignant-chercheur pour plusieurs institutions universitaires européennes. Il a développé en marge de ses missions un intérêt constant pour la photographie, devenue une passion au fil du temps, de ses trajectoires et de ses rencontres.

Imagine

Aaron Becker. Gautier Languereau, 2015.

■ Par Soledad Ferreira Fernandez



L'AVENTURE AU BOUT DU CRAYON

L'album s'ouvre sur une double page: une ville aux couleurs sépias. Dans les maisons, les adultes vaquent tandis que, dans la rue, les enfants jouent. Une petite fille assise sur les marches, une trottinette rouge à ses pieds, semble s'ennuyer. Et l'ennui s'accroche à elle jusqu'à ce qu'elle repère un crayon rouge.

Avec lequel elle dessine une porte.

Qui s'ouvre sur un monde merveilleux.

Dans lequel elle s'engouffre.

Et l'album de nous plonger, sans texte, dans des moments de bonheur, de féerie scandés par les créations rouges de notre héroïne aventureuse.

Une pépite à admirer, interpréter, goûter jusqu'à la tendre chute finale.

APPEL À CONTRIBUTION CARACTÈRES 64

Différencier les apprentissages en lecture/écriture : des outils pour aider chaque élève à progresser dans le tronc commun

Dans le cadre du décret relatif à l'implémentation de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé dans l'enseignement fondamental et secondaire prévu par le Pacte pour un enseignement d'excellence, de nombreuses équipes pédagogiques ont manifesté leur intérêt pour prendre part à l'expérience et ont été accompagnées par des équipes de recherches. Grâce à l'octroi de périodes supplémentaires permettant l'engagement de co-enseignant.e.s, plusieurs dispositifs et outils ont été mis à l'essai pour favoriser le déploiement de pratiques de différenciation (apprentissage de la lecture/écriture au primaire et au secondaire).

Concrètement, les articles proposés rendront compte soit de la mise en œuvre d'un outil d'enseignement apprentissage de la lecture/écriture, soit d'un outil permettant de renforcer la différenciation en lecture/écriture.

Le comité de rédaction attend les contributions pour le 6 septembre 2021 en vue d'une publication en novembre 2021.

Les consignes rédactionnelles sont détaillées sur le site de l'ABLF : https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/Consignes_redactionarticles.pdf

SOUTENIR L'ABLF

En soutenant l'ABLF, vous contribuez au développement des compétences d'une communauté d'enseignants et d'autres professionnels soucieuse d'améliorer les pratiques de littératie en Fédération Wallonie-Bruxelles et dans le monde francophone. L'ABLF a pour but, par l'échange d'informations, de pratiques, d'expériences et d'analyses, de promouvoir la littératie sous toutes ses formes, à l'intérieur et à l'extérieur des écoles.

Informations : www.ablf.be/association/adhesion