



HAL
open science

De la littératie visuelle aux compétences écrites et orales : l'album sans texte au service de l'inclusion des élèves allophones au collège

Mustapha Slimani

► **To cite this version:**

Mustapha Slimani. De la littératie visuelle aux compétences écrites et orales : l'album sans texte au service de l'inclusion des élèves allophones au collège. Education. 2021. dumas-03451847

HAL Id: dumas-03451847

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03451847v1>

Submitted on 17 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF
Mention 2nd degré - parcours documentation
2ème année

De la littératie visuelle aux compétences écrites et orales : l'album sans texte au service de l'inclusion des élèves allophones au collège

Présenté par : **Mustapha SLIMANI**

Encadré par : **Claire CASSAIGNE**

MOTS-CLEFS : UPE2A ; littérature jeunesse ; album ; littératie visuelle ; éducation aux médias
et à l'information

RESUME : les groupes-classes d'élèves allophones nouvellement arrivés en France et accueillis dans le système scolaire au sein des dispositifs UPE2A sont caractérisés par une grande diversité de niveaux, d'origines et de langues. A ce titre, se pose pour le professeur-documentaliste la question de savoir comment, à travers son expertise, il peut favoriser l'inclusion de ces élèves. A cette question, ce travail de recherche propose d'examiner l'hypothèse suivante : au collège, l'usage pédagogique des albums de littérature jeunesse, et en particulier des albums sans texte, peut contribuer à perfectionner chez les élèves allophones des compétences en expression écrite et orale en développant une littératie visuelle valorisable également en éducation aux médias et à l'information. C'est donc en puisant dans deux domaines de son expertise, la littérature jeunesse et l'EMI, que le professeur-documentaliste peut prendre part à cette inclusion.

ABSTRACT: Newly arrived class-groups of allophone students in France, who are integrated into the school system within the UPE2A programs, are characterized by a wide variety of levels, backgrounds and languages. As such, arises for the documentalist-teacher the question of how, through his/her expertise, he/she can promote the inclusion of these students. To this question, this research aims at examining the following hypothesis: in middle school, the educational use of picture books (or literature albums), and particularly those without text, can help allophone students to perfect skills in written and oral expression by developing a visual literacy which proves to be also useful in the fields of media and information literacy. It is therefore by drawing in two areas of his expertise, children/youth literature and MIL, that the documentalist-teacher can take part in this inclusion.

MOTS-CLEFS : UPE2A ; littérature jeunesse ; album ; littératie visuelle ; éducation aux médias et à l'information

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont d'abord à Sarah Berriel-Gauvin qui m'a suffisamment fait confiance pour m'accueillir dans sa classe auprès de ses élèves attachants. Ce faisant, elle permet non seulement de faciliter mon intégration au sein de l'établissement mais également de bénéficier de son expérience à travers ses remarques et conseils.

Je suis également reconnaissant à Claire Cassaigne pour son accompagnement en tant que tutrice dans ma pratique professionnelle durant cette année charnière ainsi que pour les retours judicieux qu'elle a su formuler sur mon travail de recherche et dans l'observation de mes séances.

De même, ma gratitude va à Sylvie Decroix, Raribah Gatti ainsi que Brigitte Réa, formatrices INSPE qui nous ont accompagnés tout au long de la préparation du concours durant l'année de M1 puis cette année encore dans notre prise de fonction.

Merci enfin à Marilyne Minassian pour les échanges toujours fructueux sur l'orientation donnée à ce travail mais également dans ceux que nous avons régulièrement sur notre pratique quotidienne de professeur-documentaliste.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
1. Définition du contexte socio-pédagogique de l'établissement.....	3
1.1. Un dispositif UPE2A inscrit dans un établissement classé REP+	3
1.1.1. Problématiques générales des élèves en REP+ à Clichy-sous-Bois	3
1.1.2. Le dispositif UPE2A et son rôle dans l'inclusion scolaire	5
1.2. Identification des besoins pédagogiques spécifiques aux EANA.....	8
1.2.1. Organisation d'un dispositif UPE2A/UPE2A-NSA	8
1.2.2. Enjeux fondamentaux du Français Langue Scolaire (FLS)	9
1.3. Contribution du professeur-documentaliste dans la prise en charge de ces enjeux	11
1.3.1. Approcher les compétences orales et écrites en FLS.....	11
1.3.2. Rôle du professeur-documentaliste dans l'acquisition de ces compétences.....	13
2. Usages pédagogiques de l'album de littérature	16
2.1. Un genre littéraire à part entière.....	16
2.1.1. L'image et le texte comme vecteurs complémentaires de sens.....	16
2.1.2. Une littérature à destination aussi des adolescents	17
2.2. Des propriétés adaptées à des usages pédagogiques	19
2.2.1. Les albums de littérature au service d'une littératie visuelle.....	19
2.2.2. Penser l'album comme support d'expression et d'argumentation	20
2.3. Conception d'une séquence pédagogique autour d'un album sans texte	22
2.3.1. Le choix d'un album sans texte : <i>Là où vont nos pères</i> de Shaun Tan.....	22
2.3.2. Formalisation de la séquence imaginée.....	24
3. Analyse critique et interprétation des résultats	27
3.1. Problématiques professionnelles rencontrées	27
3.1.1. Déroulement et réajustement en cinq séances	27
3.1.2. Une posture enseignante à adapter à un public aux besoins spécifiques	29
3.2. Analyse du déroulement et des données recueillies.....	30
3.2.1. Observations recueillies en séance	30
3.2.2. Analyse de productions d'élèves et éclairage de l'enseignante responsable	32
3.3. Eléments de bilan sur l'usage des albums en contexte pédagogique	34
3.3.1. Bilan réflexif de la séquence.....	34
3.3.2. Avantages et limites pédagogiques de l'album sans texte	35

CONCLUSION.....	36
BIBLIOGRAPHIE	38
ANNEXES.....	41

INTRODUCTION

La littérature jeunesse a créé, avec l'album, un genre littéraire à part entière dans lequel le texte et l'image ont valeur égale. C'est la raison pour laquelle on ne peut considérer l'album comme un simple livre illustré. La narration iconographique y est d'ailleurs si développée qu'elle pourrait fonctionner seule, à tel point que certains n'hésitent pas à parler de littérature « hors des lettres »¹. C'est en prenant appui sur cette propriété narrative que se dessine la possibilité suivante : en milieu scolaire, les albums de littérature jeunesse pourraient être propices à développer chez le lecteur une culture de l'image et à perfectionner chez lui des compétences en expression et en interprétation à travers la description, l'analyse et l'argumentation. A ce titre, les adolescents peuvent y trouver leur compte pour redécouvrir le plaisir de la lecture, en dehors des romans plus classiques jugés trop scolaires.

L'analyse qui va se déployer tout au long de ce travail de recherche prend ancrage dans le contexte scolaire du collège Romain Rolland de Clichy-sous-Bois en Seine-Saint-Denis (93). En tant que professeur-documentaliste stagiaire, il s'est agi de prendre appui sur les propriétés littéraires de l'album évoquées ci-dessus pour développer les possibilités pédagogiques qu'il offre dans le cadre scolaire. En particulier, le travail de formation autour de l'album s'est articulé autour du développement des compétences en expression orale et écrite auprès d'un public adolescent qui nous a semblé tout particulièrement choisi dans cette démarche. Si au collège ces compétences sont certainement travaillées par tous les élèves, les élèves d'UPE2A² font en effet l'objet d'une attention toute particulière dans la mesure où leur situation personnelle et linguistique conduit à consacrer les premiers temps de leur scolarité au sein de l'Education nationale à l'acquisition des mécanismes de productions orale et écrite en vue d'intégrer les classes dites « ordinaires ».

Ainsi, le questionnement professionnel qui a motivé l'existence de ce travail de recherche prend les termes suivants : en quoi le genre « album » de littérature jeunesse peut chez les élèves d'UPE2A favoriser le développement de compétences liées à l'expression écrite et orale ? A cet égard, les éléments de réponse recherchés ont pris appui sur un type particulier d'album

¹ NIERES-CHEVREL Isabelle. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse, 2009. p. 129.

² Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

de littérature, l'album sans texte, en vue d'examiner l'hypothèse suivante : parce que l'image est dans l'album de littérature sans texte l'unique vecteur de l'information pour la compréhension de l'histoire, ce support permet de développer une littératie visuelle. Pour y parvenir, des compétences à la fois orales et écrites sont engagées et travaillées : orales à travers la discussion et le débat entre pairs sur le sens à donner aux images ; écrites à travers les outils terminologiques de l'analyse de l'image utiles à la déduction et à l'interprétation.

Ce prisme de la littératie visuelle nous a paru fondamental dans la pratique professionnelle et pédagogique du professeur-documentaliste puisqu'elle fonde une clé d'entrée déterminante dans deux de ses domaines d'expertise à la fois : celui de la littérature jeunesse avec la constitution et l'usage d'un fonds documentaire littéraire qui embrasse les possibilités permises par les albums, mais également en éducation aux médias et à l'information au sein de laquelle l'analyse et la compréhension de l'image tient une place qui demande à être développée.

Afin de développer ces différents points et de proposer une réponse au questionnement ainsi posé, nous nous sommes attachés à organiser le résultat de ce travail en trois temps : d'abord, une analyse du contexte socio-pédagogique dans lequel s'insère le dispositif UPEA2A au sein duquel nous sommes intervenus et une identification des besoins spécifiques des élèves qui y sont rattachés ; ensuite, une analyse des possibilités pédagogiques qu'autorise l'album grâce à ses propriétés ainsi qu'une présentation des principes ayant guidés la conception de la séquence proposée ; enfin, une analyse des données collectées en séances et l'examen d'une sélection de productions écrites des élèves pour déterminer dans quelle mesure les objectifs initiaux ont pu être atteints.

1. Définition du contexte socio-pédagogique de l'établissement

A travers cette première étape, l'intention sera de cerner la population d'élèves du collège pour mieux comprendre son ancrage sociologique et par conséquent les besoins éducatifs généraux qui sont les siens. Elle permettra ainsi de poser le contexte pédagogique général dans lequel s'insèrent les élèves allophones et par la même occasion les objectifs pédagogiques qu'il est possible de définir pour répondre à leurs besoins spécifiques.

1.1. Un dispositif UPE2A inscrit dans un établissement classé REP+

1.1.1. Problématiques générales des élèves en REP+ à Clichy-sous-Bois

Le collège Romain Rolland est un établissement classé REP+, un dispositif dont la logique favorise une dynamique de réseau entre les trois collèges de la ville et de continuité entre le niveau primaire et lycéen. Pourtant, sa situation géographique limite les possibilités d'orientation vers des filières valorisées, ou encore l'offre culturelle dont pourraient profiter les collégiens. Sur ce dernier point cependant le collège travaille en étroite collaboration avec les services culturels de la municipalité de Clichy-sous-Bois (la bibliothèque, le conservatoire ainsi que l'Espace 93) pour offrir aux élèves une programmation riche et variée.

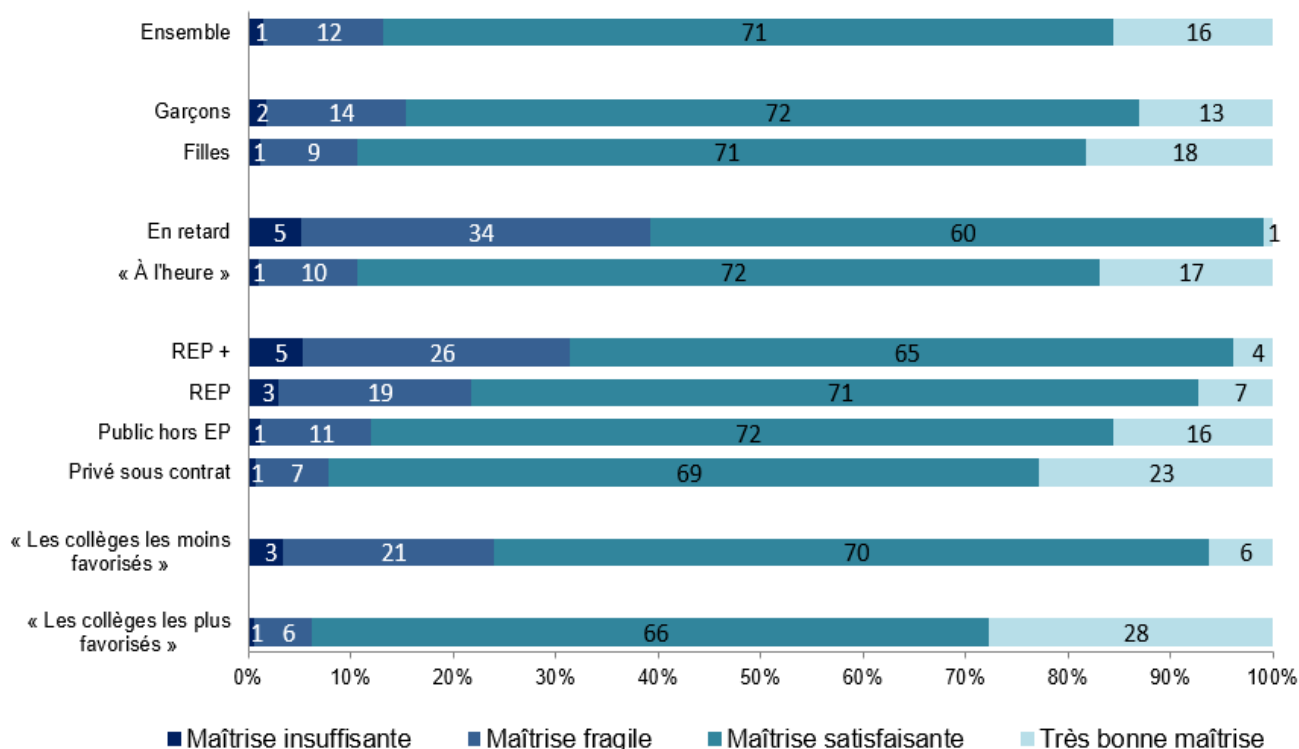
Cette logique de REP+ permet également d'obtenir un effectif d'élèves par classe allant de 20 à 24 élèves. Le taux de boursiers approche les 80%, tandis que la majorité des élèves se rattache à une catégorie socio-professionnelle défavorisée. La plupart d'entre eux accusent un retard en termes de maîtrise de la langue dès l'entrée en 6^{ème}. Ce sont là des observations générales formulées par l'ensemble de l'équipe pédagogique mais les résultats des tests réalisés³ en début d'année n'étaient pas encore disponibles et exploitables à la date de rédaction de ce mémoire.

Pour autant, des études réalisées à l'échelle nationale permettent de mesurer quantitativement et qualitativement ce retard. C'est notamment le cas avec le rapport annuel publié par le Ministère de l'Éducation nationale intitulé *L'état de l'École*. Ce rapport présente « une synthèse d'indicateurs statistiques qui apparaissent essentiels et pertinents pour

³MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « L'évaluation des acquis des élèves de sixième ». In : *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-de-sixieme-8213>.

analyser notre système éducatif et pour apprécier les politiques publiques mises en œuvre. »⁴
Ainsi le rapport daté de 2019 permet d'apprécier le niveau global des élèves de REP+ en comparaison de la moyenne nationale.

Maîtrise des connaissances et des compétences en français⁵ en début de sixième en 2018 (en %) :



L'état de l'École 2019 © DEPP

A leur entrée en collège, en début de 6^{ème} donc, le pourcentage d'élèves disposant d'une maîtrise fragile de la langue en REP+ s'élève à 26% quand il est de 12% pour l'ensemble des 6^{èmes} de France, soit un indice supérieur à 50% du premier par rapport au second.

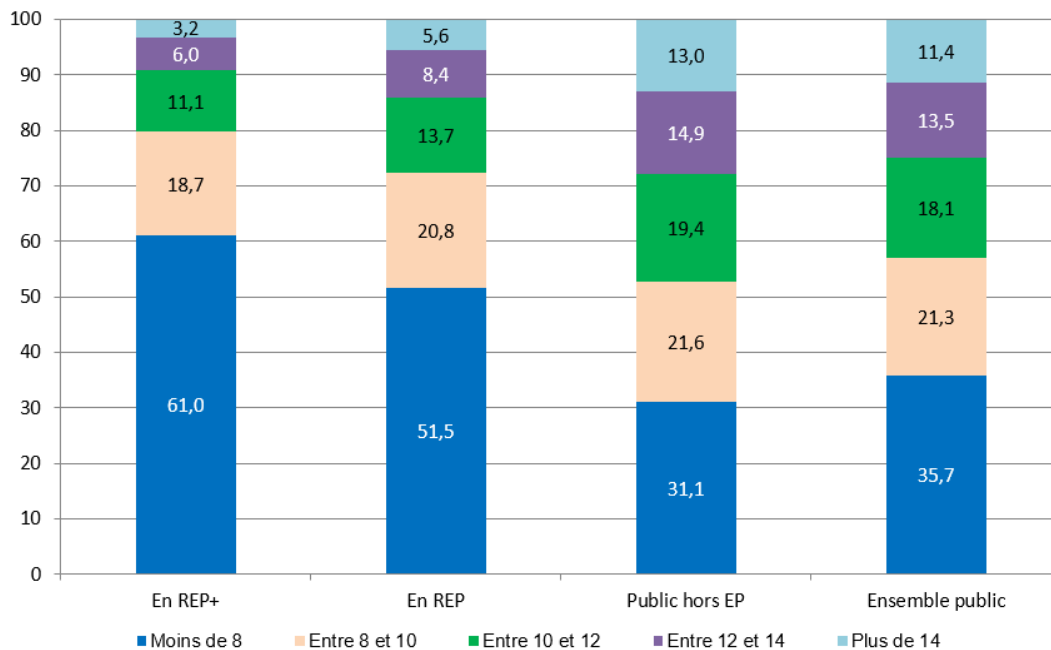
La même étude publiée l'année suivante⁶ permet quant à elle d'apprécier les écarts de résultats obtenus par les élèves de REP+ au diplôme national du brevet (DNB) par rapport aux résultats globaux nationaux :

⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « L'état de l'École 2019 ». In : *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse :

<https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2019-11246>.

⁵ Compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et étude de la langue (connaissances linguistiques en orthographe, grammaire et lexique).

⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « L'état de l'École 2020 ». In : *Ministère de l'Éducation Nationale de*



L'état de l'École 2020 © DEPP

Ainsi en établissement ordinaire, là où le pourcentage d'élèves obtenant moins de 8 au DNB s'élève à 31.1%, il bondit en REP+ pour atteindre un chiffre de 61%, soit le double des élèves.

On le voit donc, le dispositif REP+ à lui seul ne permet pas de résorber les disparités de niveaux et de résultats obtenus par les élèves qui suivent leur scolarité dans les établissements qui s'y inscrivent. Dès lors, il apparaît que les compétences écrites et orales, en français notamment, que les tests de 6^{ème} évaluent à l'entrée en collège sont des indicateurs efficaces à partir desquels formuler des réponses pédagogiques renforcées. Ce constat est d'autant plus valable pour les élèves allophones accueillis au sein de ce type d'établissements.

1.1.2. Le dispositif UPE2A et son rôle dans l'inclusion scolaire

Les problématiques pédagogiques des élèves allophones ne doivent pourtant pas être confondues avec celles des élèves ordinaires de REP+, bien qu'ils puissent être amenés à les cumuler. Anciennement qualifiés par l'institution scolaire de « primo-arrivants », les enfants parlant une autre langue que la langue commune de scolarisation deviennent « allophones »

la Jeunesse et des Sports [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2020-307185>.

et « nouvellement arrivés en France » avec la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012⁷.

L'étymologie grecque de ce mot renvoie à deux notions : *allos* (autre) et *phonein* (émettre un son, parler). Il s'agirait selon le dictionnaire Larousse d'un néologisme né au Canada pour désigner un individu dont la langue maternelle serait autre que l'anglais ou le français. Mais dans le contexte de l'Ecole française, l'allophone désigne davantage l'élève n'ayant pas pour langue première ou maternelle le français, et qui l'apprend comme langue seconde pour les besoins liés notamment à sa scolarité et à son intégration⁸. Or depuis la loi de d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013⁹, l'Ecole républicaine française assume de façon explicite sa mission inclusive, affirmant que « le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction. »

Devant la nécessité d'organiser l'inclusion des élèves allophones au sein de l'Ecole, l'institution scolaire hérite de deux circulaires : une première en 2002¹⁰ qui décrit les différents dispositifs pédagogiques qui leur sont réservés puis celle de 2012 mentionnée plus haut. Cette dernière vient introduire davantage de clarté dans la multiplication des appellations renvoyant à la fois aux dispositifs (MAP, CRI, CLIN, CLA, CLAP) et aux modules linguistiques qui leur sont réservés (FLE, FLS, FLES, FLEI, FLEsco...). Elle désigne désormais tous ces dispositifs sous l'appellation d'Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A).

Avec la circulaire de 2012, deux modèles pédagogiques se profilent en vue d'accueillir les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). C'est leur niveau évalué à l'arrivée en France qui déterminera le rattachement de chacun des élèves à l'un ou l'autre des deux modèles

⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Scolarisation des élèves : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ». In : Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>.

⁸ CHERQUI Guy, PEUTOT Fabrice. *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette Français langue étrangère, 2015, p. 11.

⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République ». In : *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>.

¹⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°10 du 25 avril 2002 ». In : *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>.

retenus, à savoir :

- Les unités pédagogiques pour les élèves allophones ayant été scolarisés dans leur pays d'origine (UPE2A à proprement parler), réservés principalement aux EANA ayant bénéficié d'une instruction scolaire antérieurement à leur arrivée en France, celle-ci devant avoir eu lieu moins d'un an avant l'inscription à l'école.
- Les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants non-scolarisés dans leur pays d'origine (UPE2A-NSA) réservés aux EANA ayant été peu ou pas scolarisés antérieurement et qui disposent d'un niveau scolaire inférieur ou égal à celui correspondant au cycle 2 en école primaire (CP, CE1, et CE2).

Ces deux dispositifs d'accueil de l'élève allophone sont présents au collège Romain Rolland et le travail pédagogique qui sera décrit plus loin dans ce mémoire s'est déployé avec des élèves inscrits dans le premier des deux dispositifs décrits, à savoir les EANA ayant été scolarisés antérieurement. Dans le texte officiel de 2012 est préconisé une durée de prise en charge d'un an, reconductible une année supplémentaire seulement pour les élèves non scolarisés antérieurement. Mais comme le soulignent Guy Cherqui et Fabrice Peutot¹¹, il est en pratique bien difficile de déterminer une durée moyenne pour l'apprentissage des savoirs linguistiques. Un constat que la circulaire elle-même laisse clairement entendre en formulant l'observation suivante :

« Au-delà de la première année d'enseignement intensif par l'unité pédagogique, plusieurs années peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue, pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré. »

Cette idée inscrit donc les apprentissages des élèves allophones dans une perspective de progression intégrée le plus tôt possible à un cursus commun, doublée d'une aide et d'un soutien particulier pour leur permettre de suivre convenablement les enseignements. C'est également à cela que renvoient les diverses phases d'inclusions pendant l'année pour les élèves démontrant les dispositions favorables. De même, elle convoque tout l'appareil éducatif et les ressources qu'elle propose en complément des deux dispositifs spécifiques UPE2A. C'est également à cet égard que le professeur-documentaliste est en mesure d'intervenir auprès de ces élèves, un aspect qui sera décrit plus loin au cours de cette étude.

¹¹ CHERQUI, PEUTOT. *Op. cit.* p. 25.

1.2. Identification des besoins pédagogiques spécifiques aux EANA

1.2.1. Organisation d'un dispositif UPE2A/UPE2A-NSA

Dans la mesure où le parcours de l'élève allophone est individualisé suivant ses besoins particuliers et son niveau scolaire à l'inscription, il n'existe pas de modèle unique de fonctionnement pour le dispositif UPE2A. En revanche, il existe de grands principes pédagogiques encadrant l'organisation de leur scolarité¹². Parmi ces principes, l'inscription impérative de l'élève dans une classe ordinaire avec pour critère principal de détermination de la classe en question l'âge, sachant qu'une tolérance d'écart d'un à deux ans maximum est appliquée avec l'âge de référence de la classe concernée.

Bien que l'inclusion soit le principe directeur de ce dispositif, il sera plus aisé d'inscrire des moments d'inclusion en classe ordinaire dans l'emploi du temps de l'élève d'UPE2A classique (dite « ouverte ») que dans celui d'UPE2A-NSA (unité d'accueil à part entière). Cela tient au fait que le premier, ayant disposé d'une culture scolaire dans son pays d'origine, pourra plus aisément suivre le dérouler d'un cours de discipline même s'il est dispensé dans une langue qu'il maîtrise peu ou pas.

En classe d'UPE2A-NSA, l'effectif des élèves ne doit pas dépasser les quinze élèves pris en charge simultanément tandis que la dotation horaires hebdomadaires est de 21 heures réparties comme suit¹³ :

- 15 heures de français dont 9 heures de FLE-FLS (français langue étrangère / français langue scolaire) et 6 heures d'apprentissage de la lecture-écriture confiées à des professeurs certifiés de lettres ou de langue et/ou à des professeurs des écoles formés au FLE-FLS.
- 6 heures pour l'enseignement d'autres disciplines avec la primauté aux matières dont les élèves auront besoin en priorité telles que les mathématiques et une langue vivante.

¹² CASNAV DE L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL. « Le fonctionnement des UPE2A ». In : *CASNAV de l'académie de Créteil* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article928>.

¹³ CASNAV DE L'ACADÉMIE DE LILLE. « Guide pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France ». Fiche 14, p. 18. In : *CASNAV de l'académie de Lille* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf.

Il est bon de rappeler que l'UPE2A ouverte, pour laquelle la priorité est donnée à l'inclusion en classe ordinaire, n'est pas une classe à part entière, contrairement aux UPE2A-NSA. Il s'agit plutôt d'un dispositif réunissant régulièrement au sein d'un même groupe-classe des élèves qui y suivent des modules de cours de FLE-FLS pour soutenir le processus d'intégration dans leur classe d'inscription ordinaire. Pour ceux-là la dotation horaires se répartie comme suit :

- 3, 6, 9 ou 12 heures selon les besoins de chaque élève (déterminées par l'enseignant en charge qui décide donc par corollaire des créneaux d'inclusion pour chacun).
- Mathématiques et LV1 suivis en horaires complets avec la classe d'inscription
- Autres disciplines dont le suivi est modulé et déterminé par l'enseignant de FLE-FLS

1.2.2. Enjeux fondamentaux du Français Langue Scolaire (FLS)

L'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés dans un système scolaire dont la langue d'exercice est différente de leur langue maternelle pose la question du type de médiation linguistique par laquelle faciliter leur intégration scolaire. Le français langue seconde (FLS) et le français langue de scolarisation (FLSco) est en France le français enseigné aux enfants nouvellement arrivés. Cette variété linguistique emprunte à la fois à la didactique du français en tant que langue maternelle (FLM) et à celle du français langue étrangère (FLE)¹⁴. Mais le contexte particulier d'enseignement du FLS nécessite une approche spécifique de sa didactique. Il apparaît ainsi nécessaire de décrire les réalités linguistiques que recouvrent ces différentes notions et leur apport didactique pour les EANA.

Claude Cortier, chercheur au CNRS rattaché à l'ENS de Lyon, rapporte¹⁵ qu'en France dès 1976 le dictionnaire de didactique des langues de Coste et Galisson pose deux modes d'enseignement linguistiques bien différenciés : l'enseignement des langues maternelles d'une part, l'enseignement des langues non maternelles d'autre part. C'est dans cette seconde partie que se situent l'enseignement des langues étrangères et secondes, ou FLE et FLS. La langue maternelle est quant à elle nommée ainsi en ce qu'elle est prise comme premier instrument de communication dès le plus jeune âge et employée quotidiennement dans le pays d'origine

¹⁴ OURAGHI Amal. *L'évaluation de l'oral en UPE2A-NSA* [en ligne]. Mémoire de Master 2. UFR LLD –Département de Didactique du FLE. Paris : Université Sorbonne-Nouvelle. 2017. Disponible à l'adresse : <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/04/17-06-23-M2-Amel.pdf>. p. 20

¹⁵ CORTIER Claude. « Du français langue étrangère au français langue seconde et langue de scolarisation : de l'émergence d'une problématique à l'institutionnalisation d'une approche didactique ». In : Catherine Klein. *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Paris : CNDP. 2012. p. 24.

ou familial. Par opposition, le FLE et le FLS se définissent comme non maternels en ce qu'ils représentent des instruments de communication secondaires ou auxiliaires. Mais la langue seconde se distingue de la langue étrangère par le fait que celle-là bénéficie d'un statut privilégié, et à ce titre est enseignée en tant que langue vernaculaire ou dans le contexte qui nous occupe, comme langue scolaire.

Si la langue étrangère est parlée en dehors de la sphère d'usage habituelle du locuteur et en cela n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle dans des situations de la vie quotidienne, la langue seconde est, elle, pratiquée dans l'environnement social du locuteur/apprenant et dans le cadre scolaire. Ainsi parler de FLS, c'est nécessairement faire référence à la présence d'une langue maternelle dans le répertoire linguistique de l'individu considéré et éventuellement d'une ou plusieurs langues étrangères au sein desquelles la langue seconde occupe un rang privilégié.

Le français langue de scolarisation est le français pratiqué et enseigné à l'école, à savoir le niveau linguistique requis par le système scolaire à travers les différentes disciplines enseignées. Son enseignement vise à développer la compétence communicative, linguistique et culturelle visant à permettre aux EANA de s'approprier le français de l'école mais également celui de la vie ordinaire. Il s'agit, pour reprendre les mots de Gérard Vigner, inspecteur pédagogique régional de Lettres dans l'académie de Versailles, « la langue qui est à la fois vecteur des apprentissages et langue matière »¹⁶.

Pour Guy Cherqui et Fabrice Peutot¹⁷, une démarche intéressante consiste à appréhender la LM, la LE et la LS/LSco dans un continuum linguistique pour l'élève et non de façon opposée ou déconnectée. En effet à son arrivée en France, la langue française est le plus souvent pour l'élève allophone une langue étrangère, puis elle va progressivement devenir une langue seconde. Avec son entrée à l'école, elle va devenir une langue de scolarisation, celle de la classe d'accueil et de la classe ordinaire mais tout autant la langue maternelle de la majorité des élèves et des enseignants. Partant de ce constat, Fatima Chnane-Davin développe une méthode linguistique¹⁸ qui part du FLE vers le FLM en passant par le FS/FLSco en amenant

¹⁶ VIGNER Gérard. Le français langue seconde. Paris : Hachette Education. 2015. 225 p.

¹⁷ CHERQUI, PEUTOT. 2015. *Op. cit.* pp. 115-116.

¹⁸ CERVONI Brigitte, CHNANE-DAVIN Fatima, FERREIRA-PINTO Manuela. *Entrée en matière : la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris : Hachette français langue étrangère. 2014

progressivement l'élève à réaliser des tâches langagières de la vie quotidienne puis de l'école et des disciplines scolaires.

1.3. Contribution du professeur-documentaliste dans la prise en charge de ces enjeux

1.3.1. Approcher les compétences orales et écrites en FLS

L'apprentissage d'une langue vivante est avant tout l'apprentissage d'une compétence orale de communication, que cette langue soit maternelle ou étrangère. Or, Gérard Vignier rappelle que la dimension orale d'une langue c'est tout à la fois « la matière sonore de la langue et une forme particulière d'usage, en opposition à celle de l'écrit, qui obéit à un ensemble de conventions grâce auxquelles la communication peut s'établir entre deux locuteurs »¹⁹. C'est pour le dire plus clairement encore, la forme de communication la plus accessible dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans la mesure où la compréhension de l'oral est soutenue par un certain nombre d'éléments non directement linguistiques tels que le regard, les inflexions de la voix, la posture corporelle et la gestuelle, de même que le contexte d'élocution. Dans son mémoire professionnel²⁰ publié dans le cadre du M2 en didactique des langues, Amal Ouraghi décline pour sa part l'apprentissage de l'oral en compétences à la fois liées à la compréhension de l'écoute et à la maîtrise de la parole.

Mais si la compréhension orale ou « réception » est essentiellement une activité basée sur l'écoute qui met en jeu différentes capacités intellectuelles telles que la recherche de repères lexicaux, syntaxiques ou la compréhension d'informations délivrées par le discours, l'écoute d'un document audio ne permet pas de restituer tous les marqueurs venant appuyer la compréhension de l'énonciation orale en situation réelle et vivante, ce qu'il convient de garder en tête dans l'élaboration de séances visant à travailler la compétence idoine. L'expression orale est une autre compétence, la plus active et la plus complète car elle implique pour l'individu qui la maîtrise un rôle simultané de locuteur et d'auditeur. Or pour éviter les situations verticales entre enseignant/élève qui maintiennent ce dernier dans une attitude peu adaptée à la prise de parole décomplexée, l'enseignant peut favoriser les contextes d'expression et d'échanges d'apprenant à apprenant. Enfin, l'écrit oralisé consiste en la lecture

¹⁹ VIGNER Gérard, 2015. *Op. cit.* p. 52.

²⁰ OURAGHI Amal, 2017. *Op. cit.* p.24.

d'un texte devant un auditoire. Il s'agit d'un oral d'un type particulier, plus élaboré que la parole spontanée et qui correspond à une forme d'oral scolaire par lequel l'élève peut apprendre à tonifier et articuler son discours grâce à l'observation d'une ponctuation, de temps de pause, etc.

Si l'oral bénéficie du contexte d'énonciation et du langage corporel, ce n'est pas le cas de l'écrit qui se doit en compensation d'être une forme de communication plus explicite. Il nécessite de ce fait le recours à un vocabulaire plus précis, à des phrases plus complètement structurées et construites en syntaxes. A l'inverse de l'oral, l'écrit est souvent perçu par ces élèves comme un mode de communication moins opérationnel en ce que l'oral s'acquiert plus spontanément dans et hors de l'école. Pourtant, l'écrit est constitutif de l'ensemble des interactions sociales, professionnelles, économiques, médicales, etc. de sorte que d'aucuns n'hésitent pas à caractériser ce phénomène, depuis l'avènement de l'imprimerie, au travers de la notion de culture de l'écrit qui met en jeu deux niveaux de compétences : un savoir lire et un savoir écrire autant qu'un savoir-lire et un savoir-écrire²¹. En effet, la lecture et l'écriture sont deux outils scolaires favorisant la réflexion, en permettant de structurer une pensée et de l'organiser, en permettant de soulager la mémoire pour mieux classer et résumer. A cet égard, Fatima Chnane-Davin et Jean-Pierre Cuq²² se sont intéressés à travers leurs travaux à la question de l'entrée dans la littératie des élèves allophones. La notion de littératie est à entendre comme « la compétence de communication écrite », celle-ci se déclinant en termes de lecture (savoir lire, au sens complet du terme, c'est-à-dire être capable de mettre un sens non seulement derrière les mots, mais également derrière les textes et les formes de leur support documentaire), et en termes de production écrite, c'est-à-dire être capable de produire des textes porteurs de sens.

Ainsi, lecture et écriture doivent être pensées comme les deux faces indissociables d'une même activité, car lire peut apprendre à mieux écrire et écrire apprend à mieux lire. Or, cette culture de l'écrit est comme nous l'avons dit plus haut perçue comme peu fonctionnelle car réservée à l'école. La motivation liée à son acquisition est moins évidente que l'oral qui renvoie

²¹ Voir notamment les travaux de l'historienne américaine Elizabeth Eisenstein (*La Révolution de l'imprimé à l'aube de l'Europe moderne*) et de l'anthropologue anglais Jack Goody (*La raison graphique*).

²² CHNANE-DAVIN Fatima, CUQ Jean-Pierre. « Outils linguistiques et entrée en littératie chez les élèves allophones ». *Lidil* [En ligne], 56 | 2017. Mis en ligne le 01 novembre 2017. [Consulté le 28 février 2021]. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/lidil/4726>

lui à un besoin immédiat de communiquer avec son entourage. C'est la raison pour laquelle Michèle Verdelhan-Bourgade préconise²³ d'intégrer les fonctions de l'écrit par des activités concrètes en concevant des séances qui créent un besoin immédiat de lire. Ainsi pour être bénéfique et réussie, l'acculturation à l'écrit doit être déployée dans toutes ses dimensions en utilisant différents types d'écrits, en exposant l'élève aux albums, et plus largement à une offre culturelle qui peut se manifester à la fois dans la salle de classe ou dans la fréquentation d'une bibliothèque. Toutefois, il ne suffit pas de mettre l'élève au contact avec les livres mais bien plutôt de mettre en œuvre une médiation qui favorise le développement d'une relation individuelle entre lui et le monde de l'écrit/lecture.

1.3.2. Rôle du professeur-documentaliste dans l'acquisition de ces compétences

Le professeur-documentaliste, conformément à ses missions, peut contribuer à faciliter cette médiation entre l'élève allophone et cette culture de l'écrit. Comme le précise la circulaire du 28 mars 2017²⁴, il lui revient la responsabilité d'enseigner une culture de l'information et des médias et de mettre en œuvre son acquisition par tous les élèves, d'organiser l'ensemble des ressources documentaires de l'établissement et de faciliter leur mise à disposition, ainsi que de participer à l'ouverture de son établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel. De ce fait, il occupera une place particulière dans la conception d'un environnement propice à la pédagogie de l'oral et de l'écrit, en une approche de continuum à l'image de ses missions complémentaires.

En cela il ne s'agit pas seulement d'adopter une démarche de communication au sein de laquelle les ressources littéraires utiles aux élèves EANA seraient simplement portées à leur connaissance, les laissant seuls et livrés à eux-mêmes face à elles. Car comme le développe Dominique Wolton dans un article paru en 2010²⁵, la médiation est un processus plus complexe : une personne se met en interface entre deux ou plusieurs positions contradictoires dans un processus de négociation. Dans la pratique, communication et médiation ont

²³ VERDELHAN-BOURGADE Michèle. *Le français langue de scolarisation : pour une pédagogie réaliste*. Paris : PUF. 2002.

²⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL. Fonctions, missions : Les missions des professeurs documentalistes. In : *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>.

²⁵ WOLTON Dominique. « La médiation au regard de la communication ». In : *Médiations*. Paris : CNRS Editions, coll. Les essentiels d'Hermès. 2010. pp 141-147.

beaucoup en commun car le processus intellectuel mobilisé par le médiateur est le même que dans la plupart des situations de communication en termes d'interface et de négociation. Mais la médiation suppose quelque chose de supplémentaire, une introduction d'un sujet à un environnement ou une idée nouvelle et donc la création d'un dispositif favorable à cette disposition d'esprit facilitant la réception.

De cela on peut comprendre que la médiation documentaire est un processus d'introduction de l'utilisateur à un environnement informationnel ou à des compétences nouvelles via un dispositif, une interface dont le professeur-documentaliste est concepteur et partie. Il y a une visée de transmission dans la médiation documentaire en contexte pédagogique dans la mesure où le professeur documentaliste transmet en vertu de l'autorité que lui confère sa compétence dans le domaine de l'information-documentation et de l'accès à la culture. Et dans la mesure où il est également un enseignant, il y a ici matière à un possible rapprochement entre la médiation culturelle et l'enseignement au sein d'un contexte scolaire, une idée corroborée par les chercheurs en sciences de l'éducation Maurice Tardif et Mujawamariya Donatille pour lesquels, « face aux élèves, l'enseignant joue un rôle de médiateur culturel, car il lui revient concrètement de définir, à travers ses stratégies pédagogiques et ses conceptions didactiques, les contenus, les valeurs et les normes qui, quotidiennement, orientent l'enseignement et l'apprentissage.»²⁶

Dans un tel contexte, Edwige Lille-Palette propose²⁷ trois pistes de réflexions concernant les réponses pédagogiques que peut apporter le professeur-documentaliste aux élèves allophones :

1. Adapter la didactique info-documentaire en adoptant une pédagogie différenciée propice à la nature transversale des apprentissages info-documentaires.
2. Adapter l'organisation des ressources documentaires en la pensant d'une part à destination des élèves (lire pour apprendre et lire pour le plaisir) mais également à celle des enseignants (enseigner à l'aide de ressources pertinentes).

²⁶ TARDIF Maurice, DONATILLE Mujawamariya. « Introduction : dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 28, numéro 1. 2002. pp. 3-20. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/007146ar>.

²⁷ LILLE-PALETTE Edwige. *Le professeur-documentaliste et les élèves allophones - quelles réponses pédagogiques*. Mémoire de Master 2. Mention MEEF Documentation. Paris : ESPE de Paris – Sorbonne. pp. 16-18. Disponible à l'adresse : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624412>

3. Renforcer la médiation culturelle en proposant des actions d'incitation à la lecture et de découverte culturelle, conformément à l'une des trois missions cardinales de cet enseignant atypique.

Face à ce panel de possibilités, nous formulons l'hypothèse selon laquelle les usages pédagogiques de l'album de littérature jeunesse peuvent amener les EANA inscrits dans un dispositif UPE2A en collège à progresser à la fois sur les aspects oraux et écrits de la langue française dans le travail d'acquisition d'une littératie visuelle.

2. Usages pédagogiques de l'album de littérature

Cette hypothèse pourrait laisser quelque peu dubitatif dans la mesure où l'album de littérature ou encore album illustré (nous ne retiendrons pas cette dernière appellation pour des raisons que nous développerons durant la partie suivante) est un support traditionnellement réservé, ou du moins identifié comme relevant de la petite enfance ou au mieux de l'enfance limitée à l'école primaire. Mais avant de réfuter cette idée, il s'agit d'abord de définir ce qu'est cet objet littéraire en dressant ses principales caractéristiques.

2.1. Un genre littéraire à part entière

2.1.1. L'image et le texte comme vecteurs complémentaires de sens

La littérature jeunesse n'est pas un genre, ni d'un point de vue formel, ni d'un point de vue esthétique et thématique » car elle fait appel aux mêmes outils littéraires que la littérature générale. En revanche, elle en a créé un avec l'album pour enfants où le texte et l'image ont une valeur égale, raison pour laquelle on ne peut considérer l'album comme un simple livre illustré. La narration iconographique y est d'ailleurs si développée qu'elle pourrait fonctionner seule, à tel point qu'Isabelle Nieres-Chevrel n'hésite pas à parler de littérature « hors des lettres ».²⁸

Dans cette perspective, cette professeure de littérature qui s'est notamment penchée sur le fonctionnement narratif du texte et des images, s'interroge sur les critères qui permettent de distinguer « texte illustré » et « album ». Dans le texte illustré, les illustrations remplissent une fonction descriptive. Elles représentent les personnages de l'histoire déployée tout au long du texte ainsi que les péripéties dans lesquelles ils s'engagent. En revanche, les illustrations d'un album sont porteuses d'une information narrative spécifique et d'une organisation temporelle qui leur est propre puisqu'elles sont directement reliées dans une relation chronologique pour faire sens. La relation entre le texte et l'image y est dynamique et non pas seulement équivalente-descriptive : une confrontation des informations prélevées entre le texte et l'image est rendue nécessaire car chacun est porteur d'un rôle narratif particulier.²⁹

²⁸ NIERES-CHEVREL Isabelle. *Op. cit.* p. 129.

²⁹ NIERES-CHEVREL Isabelle. « Les Derniers Géants, album ou texte illustré ? » [En ligne]. *La Revue des livres pour enfants*, n°228, pp. 61-70. [Consulté le 01/04/2021]. Disponible à l'adresse : http://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_6872.pdf

Pour autant, la spécificité de l'album et les ressources de la forme d'expression qu'il offre ne se limitent pas à la complémentarité ou à l'interaction entre textes et images. C'est la convergence entre support, paratexte, mise en page et bien sûr narration reposant sur le matériau textuel et iconographique qui permet de mettre en lumière son système de signification. L'album présente une organisation fortement liée à son support et montre une grande diversité dans ses réalisations. Son format et ses dimensions peuvent fortement déterminer l'expression narrative et potentiellement donc receler une grande importance dans sa lecture. Lire un album relève ainsi d'une formation particulière du lecteur passant par une compréhension de l'ensemble des codes convoqués par ce type d'ouvrage et ne peut se restreindre aux discours respectivement véhiculés par le texte et les images.³⁰

2.1.2. Une littérature à destination aussi des adolescents

Malgré la difficulté de disposer d'une définition satisfaisante de l'objet littéraire « album » et les logiques marketing qui conduisent les éditeurs à associer une classe d'âge à une production particulière, les albums semblent précisément convenir à un public d'adolescents, qui échappent eux-mêmes à une définition claire. Mais pourquoi vouloir mettre des albums entre les mains des adolescents ? Pour Fabienne Gagnon, il s'agit surtout, en donnant à ce genre littéraire la place qu'il mérite à la fin du primaire et au secondaire, de « permettre à davantage d'élèves d'être et rejoints et touchés par la littérature sous une forme qui semble plus inoffensive, moins rébarbative, tout en confortant les enseignants et les professeurs dans un choix légitime »³¹. Pour retrouver donc d'abord le plaisir d'une lecture plus libre et active hors des contraintes de la lecture imposée en classe.

D'ailleurs, l'inventivité qu'autorise ce genre littéraire qu'est l'album a donné lieu à une production diverse permise par la multiplicité des thématiques, des écritures, et des techniques de conception, au point que les classifications semblent de moins en moins pertinentes pour une partie de la production. On peut ainsi repérer dans cette production nombre d'œuvres qui ne s'adressent pas aux plus petits et sont à même de toucher un public

³⁰ VAN DER LINDEN Sophie. « L'album, entre texte, image et support » [en ligne]. *La Revue des livres pour enfants*, n°214, décembre 2003. p.68. [Consulté le 16/04/2021]. Disponible à l'adresse : http://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_5005.pdf

³¹ GAGNON Fabienne. « L'album pour adolescents existe-il ? » [En ligne]. *Québec français*, N°155, automne 2009. p. 81-84. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1093575/1790ac.pdf>

d'adolescents. Pourtant, ces ouvrages circulent très peu en bibliothèque et ne peuvent trouver leur lecteur que grâce à des mises en avant inventives et des opérations de médiations incontournables. En 1993 déjà³², la revue *Lecture Jeune* posait la question des albums pour adolescents du point de vue de l'édition et de la création. En 2000, cette réflexion se prolonge en interrogeant plus directement la réception de ces ouvrages : quels sont les freins à leur découverte ? Que peuvent y trouver de jeunes lecteurs ? Comment favoriser l'entrée dans le rapport complexe du texte et de l'image ? »³³

Ici, les missions du professeur-documentaliste à la jonction de la médiation culturelle et de l'enseignement prend tout son sens. Ainsi en mai 2014, naît le prix Nénuphar de l'album jeunesse de la volonté de trois professeures documentalistes de collège de l'agglomération dunkerquoise. Plusieurs objectifs sont visés à travers cette initiative. Le premier est de montrer que l'album n'est pas seulement réservé aux plus jeunes mais intergénérationnel en valorisant les albums à destination des enfants de 10 à 13 ans. La grande majorité des élèves inscrits couvre les classes allant du CM2 à la 5e. Un autre objectif est de proposer aux élèves des livres de qualité, tant d'un point de vue littéraire que graphique, afin de développer chez chacun le goût de la découverte et de la lecture. Ensuite, ce prix, en associant différents partenaires (professeurs des écoles, professeurs de collège, professeurs documentalistes, médiateurs du livre et libraires), doit faciliter un travail collaboratif, notamment dans le cadre de la liaison école-collège. Enfin, il veut aussi inscrire l'album en tant qu'objet-livre et œuvre de littérature auprès d'un public de jeunes. Le prix s'inscrit dans les missions définies dans la circulaire du 30 mars 2017. En effet, il est précisé que le professeur documentaliste développe une politique de lecture avec les autres professeurs, met en œuvre et participe à des projets qui stimulent la lecture.³⁴

³² *Lecture Jeunesse : Albums et adolescents [en ligne]*. Octobre 1993, n° 68. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : http://ns420751.ip-37-59-25.eu/lecturejeune/LJ_068_10-1993.pdf.

³³ *Lecture Jeunesse : Les albums et les adolescents* » [en ligne]. Septembre 2006, no 119. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://www.lecturejeunesse.org/livre/les-albums-et-les-adolescents-n119-septembre-2006/>

³⁴ SELLAM Catherine, REYNAUD France, HIRSCH Sophie. Le prix Nénuphar de l'album jeunesse. *Inter CDI* [en ligne]. [s. d.]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://www.intercdi.org/le-prix-nenuphar-de-lalbum-jeunesse/>

2.2.Des propriétés adaptées à des usages pédagogiques

En réfléchissant aux usages des albums au-delà de la maternelle et de l'école primaire, il s'agit de bousculer certaines représentations qui réservent ce support aux jeunes enfants. Un argument quant à l'élargissement du lectorat traditionnel aux adolescents pourrait être d'ordre esthétique avec l'originalité graphique qu'il autorise. Mais des critères d'ordre pédagogique existent : ils peuvent servir d'appui à l'acquisition de compétences narratives, à la rédaction de textes, à l'analyse de l'image. De plus, ils peuvent servir à encourager la lecture avec la mise en place d'une lecture à voix haute des collégiens pour les enfants et déployer une communication maternelle/primaire/collège.³⁵

2.2.1. Les albums de littérature au service d'une littératie visuelle

Parmi les qualités pédagogiques principales des albums de littérature jeunesse réside la possibilité qu'ils offrent de développer une littératie visuelle³⁶. Ainsi, Andrée Poulin, auteure, journaliste et animatrice d'ateliers pédagogiques dans les écoles du Québec remarque que dans la majorité des classes dans lesquelles elle intervient, les enfants n'ont souvent pas les mots qu'il faut pour exprimer un véritable jugement de l'illustration, que ce soit pour justifier de son appréciation ou du style des différents auteurs : ils voient les différences mais n'ont pas le vocabulaire pour les expliquer.³⁷ Ce constat d'ailleurs s'avère tout autant valable parmi les adultes et notamment chez les critiques littéraires auprès desquelles l'image de l'album est reléguée à quelques généralités sur l'originalité du style de l'auteur-illustrateur. Pourtant, avant d'apprendre à lire, les enfants « lisent » les illustrations dans les livres. Or, la compréhension des images n'est pas innée et les images visuelles exigent en fait autant de stratégies interprétatives que la parole. En outre, le caractère omniprésent des technologies de l'information et de la communication rend les jeunes entourés d'écrans qui saturent leur environnement en images animées ou figées, ludiques ou commerciales. C'est la raison pour laquelle l'album peut non seulement servir de support pour le développement des compétences écrites et orales à travers l'expression, l'analyse et l'argumentation autour de

³⁵ STOECKLE Rémy. *L'album à l'école et au collège*. Paris : L'école des loisirs, 1999.

³⁶ C'est-à-dire une capacité à comprendre, à interpréter et à donner un sens à une information présentée visuellement : https://fr.wikipedia.org/wiki/Litt%C3%A9ratie_visuelle

³⁷ POULIN Andrée. « Chapitre 3 : Comment développer une littératie visuelle ». In : *L'album jeunesse, un trésor à exploiter : concepts clés et activités pour maximiser le potentiel pédagogique des albums*. Montréal : Chenelière Éducation. 2017.

l'implicite du récit, mais peut fournir également une entrée dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information. Ici encore, le professeur-documentaliste dispose d'une opportunité pédagogique conforme à ses missions.

Parmi la diversité des formes sous lesquelles l'album peut se décliner, il en est une qui s'avère particulièrement adaptée au travail pédagogique orienté vers le développement d'une littératie visuelle : c'est l'album sans texte. Dans la mesure où le récit est entièrement assumé par l'iconographie, toute l'attention du lecteur est centrée sur l'art. Dès lors, la compréhension de l'histoire repose sur la capacité de l'élève à décoder les informations importantes dans l'illustration, à repérer les indices picturaux pour reconstruire le récit. Ce faisant, il sollicite et aiguise plusieurs opérations mentales nécessaires à tout individu exposé à un contenu sémantique textuel ou iconographie : analyse, déduction, synthèse et conclusion³⁸. Ces compétences mentales et intellectuelles sont, comme nous l'avons mentionné en amont, particulièrement sollicitées dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information.

2.2.2. Penser l'album comme support d'expression et d'argumentation

Des expérimentations pédagogiques ont été décrites sur cet usage pédagogique de l'album. Partant du constat que les élèves éprouvent de grandes difficultés à répondre aux questions liées à l'implicite des textes, Sylvie Lefebvre, enseignante en collège, se propose de prendre appui sur les albums de littérature jeunesse en s'attachant autant à l'aspect littéraire du texte que de l'image. La compétence interprétative et le développement d'une expertise de la lecture sont ici l'enjeu de ce projet pédagogique conçu pour des élèves de CM2 mais réalisable auprès de collégiens de 6^{ème} voire de 5^{ème}. Il s'articule autour du débat interprétatif, une technique de discussion qui laisse des interactions s'installer entre les élèves. La circulation de la communication n'est plus un va-et-vient entre un élève et le professeur mais un échange d'idées entre les élèves, régulé par l'enseignant. Les prises de position doivent être argumentées. La posture de l'enseignant change : il explique comment donner une réponse personnelle, recentre le débat et aide à élaborer des synthèses intermédiaires. Sa qualité d'écoute est primordiale : il encourage verbalement l'élève hésitant, le stimule en reformulant ses propos ou en lui demandant des précisions. Mais progressivement il laisse aux autres

³⁸ POULIN Andrée. 2017. *Op. cit.* Chapitre 5 « Les albums sans texte ».

élèves ce dernier rôle.³⁹

Mais être capable de développer un point de vue sur le sens d'une image et de l'argumenter suppose de doter l'élève d'outils conceptuels pour cette analyse. Ainsi, tout un travail pédagogique doit s'opérer autour de l'acquisition du vocabulaire technique et descriptif qui permettra d'appréhender la matière visuelle perçue avant de l'analyser et d'en produire une interprétation par déduction, le décryptage d'une intention, la lecture d'un récit. Ainsi, ce travail sur le vocabulaire peut s'organiser à travers plusieurs axes analytiques :

- **Le paratexte** : il s'agit de tous les éléments textuels et visuels qui entourent et prolongent matériellement le contenu narratif d'un album. Il donne d'une part les renseignements sur l'origine du livre (auteur, maison d'édition, date de publication...), et précise les choix artistiques (le format, les matériaux, la reliure...)
- **Le style de l'illustrateur** : il s'agit d'une façon d'aborder les formes, les contours, les couleurs, le trait bien caractéristiques d'un auteur et qui renvoie à une personnalité et un univers bien particulier. Il peut être coloré ou sombre, détaillé ou simple, délicat ou caricatural...
- **La lumière et les couleurs** : elles sont fondamentales dans les albums car elles peuvent communiquer des idées, des émotions, une évolution. Elles participent toujours à installer une atmosphère et en cela posent le cadre d'un contexte pour le récit qui se déploie. On peut parler ainsi de couleurs chaudes qui donnent le sentiment positif de la joie, du bien-être et de la fête. Les couleurs froides en revanche dénotent une ambiance morose, triste, etc.

On peut également citer les différents plans, les perspectives, la ligne : les possibilités sont nombreuses et fournissent toutes des outils analytiques qui permettront d'appréhender le langage de l'image avec des arguments pour l'interprétation de l'album, mais au-delà de l'environnement immédiat de l'élève.

³⁹ LEFEBVRE Sylvie, Lire au collège. *Educ-revues - Canopé*. [s. d.] [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=44737>

2.3. Conception d'une séquence pédagogique autour d'un album sans texte

2.3.1. Le choix d'un album sans texte : *Là où vont nos pères* de Shaun Tan

L'album « sans texte » est bien plus qu'un album auquel on aurait simplement soustrait le texte, car déployer un récit fondé uniquement sur l'image nécessite de créer une mécanique qui repose d'une part sur l'articulation entre image et support, et d'autre part sur l'enchaînement d'image à image. Pour Sophie Van der Linden⁴⁰, cet exercice narratif nécessite une habileté dans la maîtrise de la composition de l'image en séquence, ainsi qu'une capacité à produire un sens suffisamment explicite pour être saisi par le lecteur. Mais parce que le texte ne peut ici jouer son rôle d'ancrage de la situation d'énonciation, l'image doit permettre pour le lecteur de choisir d'emblée la bonne dénotation. L'enchaînement des images, la séquence donc, doit fournir les repères spatiaux et temporels nécessaires à l'ancrage du récit. Le dégagement du sens par analyse et interprétation de l'image est donc dans l'album sans texte d'une intensité plus grande par rapport à l'album ordinaire. Il exige ainsi de la part du lecteur une plus grande compétence que le lecteur-enfant inexpérimenté auquel on destine la plupart du temps pourtant ce type d'ouvrage.

Pour autant, l'album sans texte présente un avantage indéniable pour aider les élèves en immersion dans un contexte scolaire qu'ils ne maîtrisent pas encore. En effet, pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France, et qui apprennent le français comme langue seconde, les albums sans texte constituent un outil idéal car aucune barrière linguistique ne freine leur compréhension de l'histoire. Ce type d'ouvrages peut ainsi fournir le support de l'acquisition de nouveaux mots, de nouvelles façons de formuler des phrases au cours d'une phase où ils tenteraient de raconter l'histoire qui se déploie en images. Dans cette perspective, ils peuvent constituer de véritables « déclencheurs de paroles », comme le souligne Andrée Poulin⁴¹, en ce que le lecteur est amené à transformer son expérience visuelle en expérience orale. Cela suppose de disposer d'un vocabulaire adéquat, de formuler des phrases bien construites et de recourir à des outils d'analyses tels que ceux mentionnés précédemment (voir 2. 2. 2.).

⁴⁰ VAN DER LINDEN Sophie, DOUZOU Olivier. *Album[s]*. Paris : Editions De Facto - Actes Sud, coll. « Encore une fois ». 2013. p. 70.

⁴¹ POULIN Andrée, *Op. Cit.* p. 87

Les images sont donc des vecteurs d'oralité en ce qu'elles suscitent des questions sur leur sens et intriguent. C'est donc admettre que l'album sans texte nous parle et nous fait parler et que par-là, le support visuel est largement propice au développement du langage oral, mais pas seulement. Car en effet, les albums peuvent tout aussi bien appeler cette absence de texte par l'écrit⁴², que ce soit par la mise en mots du récit ou la formulation d'hypothèse dans le cadre d'un dévoilement progressif de l'histoire, en combinant les compétences liées à l'interprétation de l'image appuyée par une argumentation structurée à l'aide des outils conceptuels que nous avons déjà mentionnés. Il conviendra en tous les cas de guider les élèves en les dotant de ces outils et en instaurant un cadre bienveillant propice à la libération de la parole, même maladroite.

Pour toutes ces raisons, il nous a semblé judicieux, dans le travail pédagogique mis en œuvre auprès des élèves d'UPE2A, de construire notre séquence en prenant pour support un album sans texte, et précisément celui de l'auteur-illustrateur australien Shaun Tan, intitulé en français *Là où vont nos pères*⁴³. Ce titre, à la croisée entre l'album et la bande dessinée, où le texte est totalement absent ne le rend pas automatiquement destiné à des non lecteurs (enfants) car la tonalité des couleurs, le cadrage des plans et la gravité de la situation racontée ne le destine pas aux plus jeunes. Ce sont les images, au travers de la variation de l'échelle des plans et les agencements qui définissent le rythme du récit. Le choix de l'artiste est de construire un récit dont la narration est avant tout visuelle oscillant entre actions rapides (par l'usage de vignettes petites et de plans rapprochés, voire de gros plans ou très gros plans) et pauses contemplatives dans le récit (par des images de paysage de différentes natures en vue panoramique ou vue d'ensemble).

L'album décrit la représentation du parcours migratoire à travers les yeux d'un père de famille dont chaque chapitre de l'histoire va raconter tour à tour la séparation avec les siens, le voyage en bateau, la découverte du pays étrange(r), l'intégration par le travail et les rencontres, le maintien des liens à distance avec les siens puis les retrouvailles avec ces derniers. La beauté de cette œuvre et sa portée réside dans le sentiment universel du désarroi du migrant devant

⁴² CARRER Alexia, CHABERT Léa. *L'album sans texte : un support propice au développement de compétences de compréhension et d'interprétation du récit* [en ligne]. Mémoire de Master. Métiers de l'enseignement. Grenoble : IUFM. pp. 10-11. Disponible à l'adresse : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757078>.

⁴³ TAN Shaun. *Là où vont nos pères*. Paris : Dargaud. 2007. 128 p. (Titre original: *The Arrival*. Londres : Hodder Children's Books. 2006).

la découverte d'une autre culture, dont les obstacles à l'intégration sont amplifiés par le choix de l'auteur de décrire un monde imaginaire à la fois féérique et surréaliste.⁴⁴ C'est également pour cette raison que le choix du support pédagogique s'est porté sur cet album : malgré la multiplicité des origines et des langues maternelles, les EANA partagent au moins deux points communs qui sont d'abord le déracinement du pays d'origine et l'exil vers un horizon étranger⁴⁵, puisque ces enfants et ces adolescents ont été contraints de quitter leur pays et d'émigrer avec leur famille pour fuir la pauvreté et parfois la guerre et la misère. C'est donc à la fois par le traitement de sa thématique centrale et les possibilités permises par le récit sans texte que cet album a été exploité avec les élèves allophones du collège Romain Rolland.

2.3.2. Formalisation de la séquence imaginée

A l'origine de la séquence qui prend appui sur l'album sans texte de Shaun Tan, un questionnement professionnel consistant à se demander comment initier les élèves allophones à une forme littéraire à travers laquelle ils pourront développer des compétences en expression orale et écrite de même qu'une littératie visuelle grâce à l'analyse de l'image. La réponse pédagogique que nous avons souhaité apporter à ce questionnement s'est vue, à l'épreuve du terrain, déclinée en quatre séances avec pour chacune d'elle des objectifs et compétences intermédiaires à atteindre :

- Séance 1 : initiation au genre littéraire de l'album
- Séance 2 : aborder un album à travers sa couverture
- Séance 3 : interpréter le récit à partir des principes d'analyses dégagés en séance 2
- Séance 4 : Argumenter à l'oral et raconter à l'écrit

De façon générale, la démarche réflexive et pédagogique que nous avons adoptée pour concevoir cette séquence a consisté à prendre appui sur les prérequis des élèves, sur la formalisation de compétences précises à travailler, sur l'approche pédagogique adoptée pour le déroulement des séances ainsi que sur le mode d'évaluation le plus adapté au regard du contexte qui fut le nôtre. Concernant les prérequis, il est à noter que les élèves avec lesquels nous avons travaillé avaient antérieurement déjà été scolarisés dans leur pays d'origine ou

⁴⁴ MARIE Vincent. « Là où vont nos pères de Shaun Tan ». *Hommes & migrations* [En ligne], n°1297. 2012. Mis en ligne le 31 décembre 2014. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse :

<http://journals.openedition.org/hommesmigrations/1549>

⁴⁵ CHISS Jean-Louis. *Immigration Ecole et Didactique du français*. Paris : Les Éditions Didier. 2008. P. 24.

avaient déjà suivi une première année d'enseignement en France dans le cadre du dispositif UPE2A-NSA. A ce titre, ils étaient capables de formuler en français des idées simples et de rédiger des phrases basiques mais correctes composées d'un sujet, d'un verbe d'un complément tout en précisant un substantif à l'aide d'adjectifs. Ce sont autant de prérequis acquis avec leur enseignante de référence Madame Berriel, et sur lesquels nous nous sommes appuyés pour travailler à prolonger leurs compétences orales et écrites.

A ce titre, la formalisation des compétences à travailler s'est basée sur deux référentiels issus eux-mêmes et dans une large mesure du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de l'Education nationale :

- Le référentiel de compétences mis au point par le CASNAV en collaboration avec les enseignants d'UPE2A de Seine-et-Marne, repris par celui de de l'académie de Créteil⁴⁶.
- La matrice de Toulouse des compétences en info-documentation et EMI issus des travaux académiques de Toulouse (TRaAM) et qui décline chacun des cinq grands domaines du socle en objectifs info-documentaires⁴⁷.

A partir de ces deux référentiels, plusieurs compétences ont été dégagés afin de structurer la réalisation des objectifs des séances mentionnées plus haut :

- ✓ Concernant les compétences liées au Français langue seconde/scolaire, elles ont été essentiellement repérées dans le volet « Devenir élève » :
 - Autonomie, initiative : échanger, questionner, justifier un point de vue
 - Devenir lecteur : repérer dans un texte des informations explicites
 - Devenir scripteur : écrire un texte simple en référence à des modèles
- ✓ Concernant les compétences liées au domaine info-documentaire, elles ont été essentiellement repérées dans le domaine 1 du socle (Les langages pour penser et communiquer) et déclinées comme suit par la matrice :
 - Objectif 1 : être auteur : formuler une opinion et la faire connaître à l'aide d'expressions adéquates.

⁴⁶ CASNAV DE CRÉTEIL. « Evaluer les élèves pendant l'accompagnement par l'UPE2A ». In : CASNAV de l'académie de Créteil [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://casnav2.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article869>.

⁴⁷ GROUPE TRAAM DOC TOULOUSE. « Matrice EMI et socle commun | Documentation ». 2016. In : *Documentation : Site des enseignants documentalistes de l'académie de Toulouse* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/matrice-emi-et-socle-commun>.

- Objectif 6 : Analyser, argumenter : analyser une image à l'aide d'un vocabulaire précis pour en dégager une interprétation.

Tout au long du déroulé des séances, la vérification de l'acquisition de ces compétences s'est effectuée à l'aide d'exercices basés sur une évaluation formative. En effet, les élèves réalisent les exercices avec pour seule exigence de l'enseignant qu'ils essaient de proposer une réponse. Cela suppose d'instaurer un climat de confiance entre l'enseignant et les élèves, de même pour les élèves entre eux, afin que chacun se sente suffisamment en confiance pour participer et libérer sa parole.

Concernant enfin l'approche pédagogique globale avec laquelle nous avons approché la réalisation de cette séquence, elle repose sur une triple démarche :

- Approche par objectifs : chaque début de séance repose sur un objectif clairement explicité et relié à des activités précises dont les consignes sont traduites en termes de critères de réussite de l'exercice (pour réussir, il faut que...).
- Approche active : il s'agit de rendre l'élève davantage acteur de son apprentissage et des connaissances qu'il s'agit de lui transmettre. Le principe est de faire faire l'élève puis de faire réfléchir à ce qu'il a fait.
- Approche transmissive : l'enseignant synthétise et formalise au tableau la connaissance en apportant des précisions sur la notion travaillée.

3. Analyse critique et interprétation des résultats

3.1. Problématiques professionnelles rencontrées

3.1.1. Déroulement et réajustement en cinq séances

La séquence qui a été réalisée en classe était originellement différente dans la manière dont elle avait été conçue dans sa phase théorique⁴⁸. Initialement, l'idée était donc d'aborder la séquence en trois séances comme suit :

- Une première séance dédiée à la découverte du genre « album » à partir de plusieurs albums à manipuler puis un travail sur le rôle de l'image et sa puissance narrative.
- Une seconde séance pour présenter l'album *Là où vont nos pères* et une entrée dans la thématique du lien familial et de la séparation à travers le chapitre 1 (distribué par l'enseignant).
- Un travail sur la thématique du voyage migratoire et de la découverte du pays étrange/étranger en guise de troisième séance pour clôturer la séquence.

Finalement, la séance 1 est celle qui a conservé le plus son contenu initialement prévu, mais elle a dû également être ajustée en fonction du rythme d'avancement collectif de sorte que seule la première phase a été réalisée. Ainsi, après les présentations d'usage entre l'enseignant et les élèves, et la présentation de la séquence, nous avons distribué sur chaque groupement de tables disposées en îlot de trois à quatre élèves plusieurs albums extraits du fonds du CDI. La consigne était de comparer les albums que chaque groupe avait sous les yeux en usant du tableau figurant sur la fiche élève distribuée⁴⁹. Les critères de comparaison entre les albums étaient la forme, la taille, le style des illustrations (couleurs, traits) et l'identification entre l'auteur et l'illustrateur (deux fonctions étudiées antérieurement avec Madame Berriel, leur enseignante référente en FLS). L'idée étant ainsi d'arriver à la conclusion suivant laquelle l'album permet une grande diversité esthétique et matérielle dans la narration de l'histoire. Ce premier temps est suivi par un feuilletage des albums par chaque élève guidé par quelques questions visant à déterminer la place de l'image par rapport au texte ou l'intention derrière chaque album (amuser, informer, faire réfléchir, ...).

⁴⁸ Voir annexe n° 2

⁴⁹ Voir annexe n° 3

Après cette première séance, il a fallu modifier le contenu prévu pour la semaine suivante dans la mesure où nos attentes n'étaient pas ajustées au niveau global de la classe, ni au rythme de travail collectif. A cet effet, nous avons réorienté la séance vers une analyse de la couverture de l'album et du contenu de son premier chapitre. Là encore nous avons mal estimé le temps nécessaire à la réalisation de ces deux exercices de sorte que notre action s'est concentrée sur la couverture. Mais nous avons mis à profit le temps passé sur ce support pour faire émerger avec les élèves, au travers d'un remue-méninges, les notions sur lesquelles s'appuyer pour lire une couverture et interpréter des éléments de l'histoire susceptibles d'advenir : titre, couleurs, personnages, vêtements, expressions des visages, etc.

La troisième séance a suivi la trajectoire posée par les deux premières et nous avons ainsi décidé de continuer sur l'analyse de l'image et sur les outils et le vocabulaire dont il fallait doter les élèves pour produire un avis argumenté. En reprenant le fil de la dernière séance et en formalisant plus en détails les éléments d'analyse dégagés, le travail durant la séance allait s'appuyer sur une série de trois planches extraites du premier chapitre de l'album. A cet égard, deux fiches de vocabulaires avaient été préparées pour aider le travail des élèves. Dans une première fiche figure les éléments servant à décrire le sujet d'une image⁵⁰ (couleurs, personnages, décors) et dans une seconde fiche, celui de la composition de l'image (plans, zoom, cadrage et les angles). Après un décryptage de ce vocabulaire, a eu lieu l'application par les élèves travaillant en îlot sur chacune des planches.

La quatrième séance enfin s'est déroulée en deux temps : un premier temps durant lequel une fiche d'expression de l'opinion⁵¹ a été distribuée et travaillée avec les élèves puis une mise en pratique prenant appui sur l'ensemble du premier chapitre. Ce dernier avait au préalable été divisé en trois séquences narratives afin de faciliter la compréhension du récit et la lecture visuelle des planches. A partir des outils d'analyses étudiés ensemble (sujet, composition, argumentation) il a été demandé à chaque groupe d'élèves de produire un texte afin de mettre des mots derrière le sens des planches constituant le récit de ce chapitre. Ce travail avait été abordé en fin d'heure et a donc dû se prolonger sur une heure supplémentaire la semaine suivante pour être mené à bien. Le porte-parole de chaque groupe est ensuite invité à lire le

⁵⁰ Voir annexe n° 5

⁵¹ Voir annexe n° 7

texte produit pour les trois parties du chapitre. A la fin de chacune des parties, l'enseignant demande aux autres groupes s'ils ont compris la même chose, et invite les points de vue divergents à s'exprimer en usant de la fiche d'expression de l'opinion.

3.1.2. Une posture enseignante à adapter à un public aux besoins spécifiques

Nous le disions plus haut, notre séquence a dû après la première séance subir d'importants ajustements et modifications qui ont été à la fois appliqués sur le nombre de séances imaginées ainsi que sur le contenu à traiter durant chacune d'entre elle. Deux raisons majeures expliquent cette évolution : d'abord, le lancement de la première séance s'est effectué le 10 novembre 2020, soit quelques semaines après la rentrée. Ce moment de l'année est encore celui des tâtonnements et de l'observation pour saisir le niveau et les besoins des élèves, en même temps que la recherche de la bonne posture de l'enseignant vis-à-vis d'eux. Ensuite, il a précisément fallu attendre ce premier contact en contexte de classe avec les élèves allophones pour saisir la dynamique du groupe, les compétences linguistiques de chacun ainsi que prendre conscience de ce qu'il était possible de faire ou de ne pas faire avec eux au regard de l'avancement de leur maîtrise du français. Précédemment nous avons essentiellement été en face d'élèves de 6^{èmes} en classe ordinaire dans le cadre des séances en éducation aux médias et à l'information, et même si nous avons bénéficié d'une séance d'observation dans la classe de Mme Berriel, l'expérience résultant de l'animation d'une classe reste sans commune mesure avec la simple observation.

C'est dans cette perspective que nous avons été en mesure d'identifier l'une des principales difficultés pédagogiques auxquelles se trouve confronté l'enseignant de FLS dans une UPE2A, à savoir l'hétérogénéité des élèves allophones nouvellement arrivés. Cette difficulté s'avère délicate à traiter dans la mesure où elle se décline en trois volets principaux :

- La diversité des profils des élèves en termes d'âge, de niveau scolaire, de langue et de culture d'origine, voire possiblement de trauma psychologique en fonction de la brutalité avec laquelle l'arrachement au pays d'origine a été ressenti par l'élève ;
- La nécessaire prise en charge personnalisée en fonction des besoins de chacun : le niveau de français lors de l'intégration au sein du dispositif, la place du français dans le paysage linguistique du pays d'origine, la proximité linguistique entre la langue d'origine et celle à l'arrivée ;

- La permanence des entrées et des sorties d'élèves puisque d'une part, les élèves allophones sont susceptibles d'arriver tout au long de l'année au sein du dispositif (voire d'en sortir), et puisque d'autre part l'inclusion en classe ordinaire reste la priorité pour ces élèves et la finalité de ce dispositif.

Or, l'organisation d'un apprentissage individualisé pour chaque élève pose des problèmes d'envergure car il demande un investissement important en termes de méthodologie et d'investissement de l'enseignant.

3.2. Analyse du déroulement et des données recueillies

3.2.1. Observations recueillies en séance

Dès le départ, il nous a paru essentiel de faire en sorte que les élèves travaillent en petits groupes et pas individuellement, afin notamment que la dynamique ainsi créée renforce l'assurance de chacun de ses membres. La disposition des tables en îlots était quoi qu'il en soit l'organisation de classe pour laquelle Mme Berriel avait déjà opté avant mon arrivée, puisqu'elle permet de mettre en interaction les élèves et de les faire travailler entre eux dans une perspective collaborative et coopérative⁵². Mais c'est également et peut-être surtout un moyen de gérer la nécessaire différenciation pédagogique entre des élèves au niveau disparate et à la langue d'origine différente. Ainsi, installer les élèves en îlot permet d'homogénéiser les groupes ou au contraire de panacher ces niveaux de sorte que les plus avancés puissent aider les plus en difficultés, ou encore que les élèves partageant une même langue d'origine puissent se soutenir dans la compréhension du cours en ayant à proximité une personne ressource.

En revanche, il est nécessaire que chaque élève au sein du groupe ait une fonction bien identifiée, car on prend sinon le risque que la cacophonie s'installe et que la concentration se dissipe, tous deux contre-productifs dans la réalisation de l'activité. C'est la raison pour laquelle il a fallu distribuer dans chaque groupe trois rôles distincts :

- Le chercheur qui est force de proposition et donc moteur de la réflexion collective
- Le secrétaire qui a pour rôle de prendre en notes les idées retenues par le groupe

⁵² CONNAC Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur. 2017. P. 53.

- Le rapporteur qui pourra à l'oral présenter le résultat du travail au nom du groupe

Ces rôles ne sont pas figés mais flexibles, négociés afin de permettre plus de fluidité dans l'émulation collective. Et en effet de cette manière, nous avons pu observer une efficacité plus grande par rapport aux débuts du lancement des activités, notamment sur les deux dernières séances où le travail interprétatif et narratif devait s'exercer sur le chapitre étudié.

A partir de là, les élèves ont été en mesure de mettre au point des stratégies pour contourner et résoudre les difficultés qui se sont présentées à eux. Ainsi par exemple, lors de la phase de rédaction, plusieurs élèves ont :

- Demandé directement l'orthographe correcte à un des deux enseignants (le cas d'O. une élève d'origine marocaine) ;
- Pris l'initiative de se lever pour aller chercher un dictionnaire (le cas de M. originaire de Turquie) et le feuilleter pour déterminer l'orthographe.
- Collaboré entre pairs : certains élèves ont des connaissances dont les autres ont besoin et la mise en îlot permet précisément de recourir à ce type de ressource (le cas de L. qui explique à M. comment s'écrit le mot « oiseau »).

De cette manière, nous avons pu susciter de la motivation chez les élèves, un constat basé sur le fait que les volontaires pour la fonction de secrétaire ne sont pas forcément les plus à l'aise à l'écrit. C'est notamment l'exemple de D., lecteur-scripteur précaire, venant d'Ethiopie. Il rencontrait des blocages systématiques à l'oral et à l'écrit. Il restait souvent sans voix devant la question ou la consigne, mais aussi par rapport au regard des autres. Au fur et à mesure que nous progressions dans les différentes séances, il a peu à peu fait preuve de plus d'assurance, allant donc jusqu'à se porter volontaire dans la fonction de secrétaire au sein de son groupe. Il a également été plus à l'aise à l'oral, et a pu proposer des réponses aux questions posées, voire formuler des hypothèses dans le cadre d'un exercice d'analyse.

Aussi, nous avons fait pour notre part le choix de ne pas reprendre les élèves sur la correction de la langue. L'idée pour nous était dès le départ de favoriser les propositions écrites et orales, quitte à ce que ces propositions soient fautives du point de vue de la langue. Beaucoup d'élèves hésitent en effet à se lancer à l'oral par peur de faire des erreurs, alors qu'il est essentiel de le faire, lorsqu'on apprend une langue, et que l'erreur fait partie d'un processus d'apprentissage tout à fait normal. Nous avons ainsi réussi à dédramatiser la prise de parole,

ce qui n'a pas empêché les élèves de progresser, et de faire moins d'erreurs, par la suite grâce à l'intervention de Mme Berriel. Dans son rôle d'enseignante référente en FLS pour ces élèves il était en effet de sa responsabilité de s'assurer que la langue était correcte autant que faire se peut. C'est la raison pour laquelle elle intervenait ponctuellement auprès des élèves ou des groupes de façon individuelle pour permettre une correction qui ne soit pas stigmatisante aux yeux de l'ensemble de la classe. Elle a d'ailleurs su stimuler cette motivation en les encourageant à réexploiter des notions vues en classe, notamment les adjectifs pour enrichir les phrases, et à garder en tête la construction syntaxique : sujet, verbe, complément.

En revanche, il a fallu recadrer un groupe qui anticipait le reste de l'histoire quand il était demandé de se limiter aux pages demandées. De cette façon les élèves de ce groupe se lançaient dans des interprétations « abusives » et des spéculations qui ne prenaient pas appui sur les documents visuels. Il a donc fallu rappeler les règles initiales pour les recadrer.

3.2.2. Analyse de productions d'élèves et éclairage de l'enseignante responsable

Nous avons sélectionné trois textes produits par les groupes d'élèves en question afin d'analyser dans quelle mesure le vocabulaire et les outils d'analyse avaient pu être acquis. Pour nous en rendre compte, nous avons retenu trois critères correspondant à trois éléments abordés pendant les séances qui précèdent celle de la production écrite (séance 4) : décor, couleurs, analyse de l'attitude et de l'expression des personnages et enfin déduction.

➤ Groupe de W., S., et H. (le texte a été corrigé dans une seconde phase) :

C'est l'histoire d'une famille pauvre car on voit une théière cassée au premier plan. Il y a le père, la mère et la petite fille. On dirait qu'ils organisent un voyage avec la valise qui est ouverte et les bagages autour. On voit que le père va partir seul car il est triste et sa femme aussi. C'est le matin car sur la table on voit le petit-déjeuner et sur l'horloge en arrière-plan on voit l'heure.

La petite fille se réveille et la famille sort dehors. On voit une ombre sur le mur. On dirait une queue de démon ou de dragon. Et partout dans la ville il y a cette queue. L'ombre n'est pas rassurante. Les gens n'ont pas l'air d'avoir peur mais ils ont l'air triste. C'est comme s'il prenait les humains pour des esclaves.

On arrive à la gare la petite fille est triste et le père essaie de rassurer sa fille et sa femme. Puis le père monte dans le train. On voit la mère et la fille qui rentrent vers la géante queue.

Ici on voit que le groupe a pu convoquer plusieurs des notions d'analyse vues précédemment. D'abord, des inférences tirées des éléments du décor, situés judicieusement dans la le plan

correspondant sur la planche (le premier). Il leur a en effet été possible de déduire un contexte matinale grâce aux éléments de repas figurant sur la table, ainsi que l'heure indiquée sur l'horloge (« 10h10 »). Mais c'est également le cas de la catégorie sociale de la famille considérée, « pauvre », déduite à partir de l'état des objets du quotidien. D'autre part, ils ont été capables de tirer des hypothèses à partir de l'attitude et de l'expression du visage des personnages : ainsi, la tristesse sur le visage du père indique un voyage qu'il va réaliser seul puisque significative d'une séparation. Enfin, une capacité à saisir dans une certaine mesure la dimension métaphorique de la queue gigantesque qui enserre la ville : les membres de la famille ne sont pas apeurés mais attristés car maintenus dans une position oppressive.

➤ Groupe de L., Z. et L. : (le texte a été très peu corrigé par rapport à la première version) :

On voit un père de famille qui a l'air d'être triste. Les couleurs sont froides et ont un effet de froideur et de tristesse. L'expression du visage est souriante, triste, étonnée, inquiet. Il se déplace vers la gare. Sur la route on voit quelque chose de bizarre. On voit un monstre bizarre qui entoure le village, qui ressemble à des tentacules.

Ici le groupe a su faire bon usage des couleurs en retenant la différence entre couleurs froides et chaudes pour leur faire dire quelque chose sur le climat général de la scène décrite. Il en va de même pour la lecture des visages dont les expressions relevées rendent tout à la fois le bonheur pour la famille d'être réunie une dernière fois avant le chagrin causé par la séparation qui s'annonce. Une mention est faite du « monstre » qualifié de « bizarre » et l'analogie avec les tentacules qui rendent bien la compréhension de quelque chose d'omniprésent dans son emprise sur la ville.

➤ Groupe d'A., Y. et L. : (le texte a été très peu corrigé par rapport à la première version) :

Des objets de tous les jours comme un chapeau, une tasse, une mallette et une famille. La famille c'est un père, une mère et une petite fille. Les couleurs sont froides et tristes. Le papa prépare des affaires pour les ranger dans la mallette.

On dirait qu'il part en voyage, peut-être qu'il part seul parce que la maman a l'air triste. La famille sort de la maison et on voit des ombres sur toute la ville. On dirait qu'un danger est sur toute la ville.

La famille arrive à la gare et le papa quitte sa femme et sa petite fille. Tout le monde est triste et la petite fille et sa maman rentrent dans la ville dangereuse.

Comme pour le premier groupe, il y a ici mention des couleurs et de leur froideur qui rendent une ambiance de tristesse générale. Là encore la même inférence quant à un possible voyage solitaire du père du fait de la tristesse de sa femme, donc la même capacité à déduire des

événements à venir en fonction des attitudes et des expressions des personnages. Ici en revanche, l'interprétation du monstre tentaculaire est plus clairement orientée vers l'identification d'un danger métaphorique et non d'une existence réelle de ce monstre. D'ailleurs, et au-delà de la séparation décrite dans les dernières planches du chapitre, ce groupe a souligné le retour de la mère et de sa fille dans la « ville dangereuse » : ainsi l'histoire n'est possiblement pas seulement le récit du voyage du père mais celui des membres de la famille restés dans le pays d'origine.

3.3.Éléments de bilan sur l'usage des albums en contexte pédagogique

3.3.1. Bilan réflexif de la séquence

Observer un support iconographique, débattre à l'oral du sens véhiculé par l'image, formaliser à l'écrit ces observations et les interprétations qui en découlent, cela a indéniablement permis d'engager les élèves dans l'activité et de décomplexer l'écrit et l'oral. Nous avons pu observer que le fait de travailler des compétences de façon croisée permettait une plus grande efficacité et motivation de leur part. De même, le fait d'avoir pu doter au préalable les élèves d'outils, de critères à partir desquels aborder les documents étudiés a été un moyen de catalyser l'analyse et l'expression en permettant de les aborder de façon organisée en un discours clair. Enfin, la disposition des tables en îlot tout au long de la séquence est un facteur positif dans le déclenchement des échanges entre les élèves et l'émulation du groupe. C'est aussi une manière de rendre les élèves moins livrés à eux-mêmes, plus confiants, et de donner élan et dynamisme au groupe.

Dans cette perspective, l'analyse des productions écrites sélectionnées a démontré que l'exercice interprétatif sur la base d'éléments observés était une réussite. En revanche, l'ensemble du vocabulaire technique que nous avons tenté de faire assimiler aux élèves ne l'a pas toujours été. C'était notamment le cas pour le vocabulaire lié à l'organisation de l'image (plans, zooms, etc.) qui a été trop succinctement abordé et pas assez illustré par des exemples concrets en vue de leur permettre de se les approprier. De même, nous avons été amenés à prendre conscience que les élèves travaillaient plus efficacement sur leur cahier et parvenaient à se mettre plus rapidement en activité lorsqu'il était pris comme support de travail. En effet, les questions étaient plus nombreuses quant au repérage de la zone d'écriture à utiliser lorsque nous leur distribuions une fiche-élève. La raison en est que le cahier est un espace

graphique auquel ils étaient davantage habitués avec leur enseignante, sachant immédiatement où inscrire la date, et comment procéder dans la rédaction en plus de leur permettre plus de liberté dans celle-ci dans la mesure où la zone de texte n'était pas restreinte et limitante comme sur la fiche.

A l'avenir donc, deux grands principes doivent être retenus : d'une part la nécessité de toujours illustrer par des exemples précis le vocabulaire technique abordé, et tenir compte d'un temps nécessaire à son appropriation ; d'autre part privilégier la rédaction sur le cahier de l'élève sous réserve qu'il soit le support graphique auquel ils sont habitués, quitte à ce que l'enseignant produise des documents photocopiés dont le format permettra de les coller sur le cahier de l'élève.

3.3.2. Avantages et limites pédagogiques de l'album sans texte

La question de cerner dans quelle mesure l'album sans texte peut être pédagogiquement utile en UPE2A ne peut trouver de réponse dans l'absolu si ce n'est qu'en identifiant la finalité à laquelle l'enseignant désire aboutir avec ses élèves. Pour nous, si l'objectif est de développer une littératie visuelle, c'est-à-dire une capacité à comprendre, à interpréter et à donner un sens à une information présentée visuellement, alors la réponse est clairement positive. Dans l'album sans texte en effet, l'image est le seul moyen d'accéder à l'histoire puisque par définition le texte est absent. Dans cette perspective, la lecture d'image est l'activité prédominante, et un tremplin vers l'acquisition de compétences orales et écrites chez les allophones puisque l'image est affranchie des barrières linguistiques.

En revanche, trouver un album sans texte dont la thématique pourra convenir à un public pré-adolescent et adolescent n'est pas une mince affaire et son double critère, sans texte et thématiquement pertinent, resserre drastiquement le paysage éditorial envisageable.

CONCLUSION

A la question visant à déterminer en quoi le genre « album » de littérature jeunesse peut chez les élèves d'UPE2A favoriser le développement de compétences liées à l'expression écrite et orale, nous avons en début de ce travail émis l'hypothèse suivante : l'album, en particulier celui sans texte, est un genre littéraire à part entière dont les propriétés favorisent le questionnement et l'interprétation de l'image, soit en d'autres mots, l'acquisition d'une littératie visuelle. Mais pour que cette acquisition soit opérative, elle doit prendre la forme d'un travail qui soit axé sur le perfectionnement des compétences liées à l'expression orale et à l'expression écrite. C'est dans cette perspective que le travail pédagogique mis en œuvre auprès des élèves allophones de la section UPE2A du collège Romain Rolland s'est inscrit et a fait sens.

Dans la mesure où les sections d'accueil des élèves allophones sont caractérisées par une grande diversité dans les origines, les langues pratiquées et les niveaux scolaires antérieurement acquis à leur arrivée en France, il nous a semblé que l'album sans texte était la médiation la plus consensuellement valable pour appréhender cette diversité, en particulier du point de vue linguistique. Car en effet, l'entrave liée à la compréhension par le texte est levée et laisse la possibilité, avec l'aide de l'enseignant concerné, d'apprendre de nouveaux mots de vocabulaire, de nouvelles formulations et d'appréhender des angles d'analyses utiles à la réécriture de l'histoire. A travers l'angle de la littératie visuelle, l'intervention du professeur-documentaliste se fonde à la fois sur son expertise dans le champ des sciences l'information et de la communication ainsi que sur sa capacité à développer une politique de lecture en relation avec les autres professeurs, en s'appuyant notamment sur sa connaissance de la littérature générale et de jeunesse.

Toute la question a été de déterminer dans quelle mesure cet objectif a pu être atteint. A cet égard, la disposition de la salle de classe en îlot nous a semblé un prérequis décisif dans l'exploitation des possibilités pédagogiques offertes par ce support. La disposition en îlot a permis d'établir plus d'horizontalité dans les rapports en favorisant le travail en groupe et la confrontation des idées entre pairs. Le rôle d'accompagnement des élèves par l'enseignant est plus marqué dans cet agencement, moins frontal, et permet de repérer plus facilement les lacunes des uns et des autres. D'ailleurs les groupes peuvent être constitués de façon plus

homogène pour traiter les disparités au sein de la classe ou dans une autre approche, permettre d'intégrer des élèves-ressources au sein des groupes les plus faibles.

Toujours est-il qu'à partir de cette disposition spatiale, les éléments d'analyse travaillés tout au long des séances peuvent mieux être appliqués sur les supports iconographiques considérés car discutés, débattus, confrontés. A ce titre, les productions d'élèves examinées ont montré que plusieurs critères utiles à l'appréhension de l'image avaient pu être assimilés : le recours récurrent à l'élément couleur dont la froideur ou la chaleur nous dit quelque chose de l'ambiance générale de la scène, mais également les sujets représentés à travers leur attitude et leur expression du visage, ou encore les éléments de décors qui sont parlant du point de vue de la classe sociale des personnages ou des événements sur le point d'arriver. Il n'en demeure pas moins que notre séquence s'est avérée trop ambitieuse dans l'acquisition de ces outils, puisque les éléments liés à la composition et à l'organisation de l'image se sont avérés peu ou pas présents dans ces productions. Il eut fallu pour cela plus de temps consacré à cette séquence ainsi qu'une approche différente, moins abstraite et plus en prise avec des exemples précis tirés de l'album, voire d'autres documents.

C'est la raison pour laquelle cette séquence gagnerait à s'intégrer dans un projet pédagogique plus englobant, sur une temporalité plus longue, qui mettrait davantage en jeu les compétences du professeur-documentaliste : notamment la gestion et valorisation d'un fonds constitué en vue d'un travail de classe en co-animation et d'une ouverture culturelle qui dépasse les murs de l'établissement. Nous pensons qu'ainsi ces paramètres réunis permettraient une progression encore plus effective dans l'acquisition et l'assimilation des compétences orales et écrites chez les élèves. C'est tout le sens pris par un projet tel que celui du concours Nénuphar, dont nous avons évoqué les détails plus haut au cours de ce travail. Cette initiative s'inscrit dans les missions définies par la circulaire du 30 mars 2017 puisque, à travers la politique de lecture qu'il met en œuvre avec les autres enseignants, le professeur-documentaliste assume son rôle fondamental dans l'ouverture culturelle du collège. Les animations et les activités pédagogiques qu'il est ainsi amené à mettre en œuvre autour du livre s'intègrent dans le cadre du volet culturel du projet d'établissement. Mais des compétences relatives à l'EMI trouvent tout autant leur place dans ce projet en favorisant l'argumentation, le développement de l'esprit critique, l'écriture créative ou encore la lecture à voix haute, soit autant de compétences écrites et orales à travailler avec les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- CARRER Alexia, CHABERT Léa. *L'album sans texte : un support propice au développement de compétences de compréhension et d'interprétation du récit* [en ligne]. Mémoire de Master. Métiers de l'enseignement. Grenoble : IUFM. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757078>.
- CASNAV DE L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL. « Le fonctionnement des UPE2A ». In : *CASNAV de l'académie de Créteil* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?article928>.
- CASNAV DE CRÉTEIL. « Evaluer les élèves pendant l'accompagnement par l'UPE2A ». In : *CASNAV de l'académie de Créteil* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://casnav2.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article869>.
- CASNAV DE L'ACADÉMIE DE LILLE. « Guide pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France ». Fiche 14, p. 18. In : *CASNAV de l'académie de Lille* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Guide_scolarisation_EANA.pdf.
- CERVONI Brigitte, CHNANE-DAVIN Fatima, FERREIRA-PINTO Manuela. *Entrée en matière : la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris : Hachette français langue étrangère. 2014
- CHERQUI Guy, PEUTOT Fabrice. *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette Français langue étrangère. 2015.
- CHISS Jean-Louis. *Immigration Ecole et Didactique du français*. Paris : Les Éditions Didier. 2008.
- CHNANE-DAVIN Fatima, CUQ Jean-Pierre. « Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones ». *Lidil* [En ligne], 56 | 2017. Mis en ligne le 01 novembre 2017. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/lidil/4726>
- CONNAC Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur. 2017.
- CORTIER Claude. « Du français langue étrangère au français langue seconde et langue de scolarisation : de l'émergence d'une problématique à l'institutionnalisation d'une approche didactique ». In : Catherine Klein. *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Paris : CNDP. 2012.
- GAGNON Fabienne. « L'album pour adolescents existe-il ? » [En ligne]. *Québec français*, N°155, automne 2009. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1093575/1790ac.pdf>
- GROUPE TRAAM DOC TOULOUSE. « Matrice EMI et socle commun | Documentation ». 2016. In : *Documentation : Site des enseignants documentalistes de l'académie de Toulouse* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/matrice-emi-et-socle-commun>.

- Lecture Jeunesse : Albums et adolescents [en ligne]. Octobre 1993, n° 68. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : http://ns420751.ip-37-59-25.eu/lecturejeune/LJ_068_10-1993.pdf.
- Lecture Jeunesse : Les albums et les adolescents [en ligne]. Septembre 2006, no 119. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://www.lecturejeunesse.org/livre/les-albums-et-les-adolescents-n119-septembre-2006/>
- LEFEBVRE Sylvie, Lire au collège. *Educ-revues - Canopé*. [s. d.] [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://www.educ-revues.fr/LC/AffichageDocument.aspx?iddoc=44737>
- LILLE-PALETTE Edwige. *Le professeur-documentaliste et les élèves allophones - quelles réponses pédagogiques*. Mémoire de Master 2. Mention MEEF Documentation. Paris : ESPE de Paris – Sorbonne. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624412>
- MARIE Vincent. « Là où vont nos pères de Shaun Tan ». *Hommes & migrations* [En ligne], n°1297. 2012. Mis en ligne le 31 décembre 2014. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/1549>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°10 du 25 avril 2002 ». In : *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « L'état de l'École 2019 ». In : *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2019-11246>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « L'état de l'École 2020 ». In : *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2020-307185>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « L'évaluation des acquis des élèves de sixième ». In : *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-de-sixieme-8213>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL. Fonctions, missions : Les missions des professeurs documentalistes. In : *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. In : *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Scolarisation des élèves : Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. In : Ministère de l'Éducation Nationale de la

Jeunesse et des Sports [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>.

- NIERES-CHEVREL Isabelle. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse, 2009.
- NIERES-CHEVREL Isabelle. « Les Derniers Géants, album ou texte illustré ? » [En ligne]. *La Revue des livres pour enfants*, n°228, pp. 61-70]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : http://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_6872.pdf
- POULIN Andrée. *L'album jeunesse, un trésor à exploiter : concepts clés et activités pour maximiser le potentiel pédagogique des albums*. Montréal : Chenelière Éducation. 2017.
- OURAGHI Amal. *L'évaluation de l'oral en UPE2A-NSA* [en ligne]. Mémoire de Master 2. UFR LLD Département de Didactique du FLE. Paris : Université Sorbonne-Nouvelle. 2017. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/04/17-06-23-M2-Amel.pdf>.
- SELLAM Catherine, REYNAUD France, HIRSCH Sophie. Le prix Nénuphar de l'album jeunesse. *Inter CDI* [en ligne]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <http://www.intercdi.org/le-prix-nenuphar-de-lalbum-jeunesse/>
- STOECKLE Rémy. *L'album à l'école et au collège*. Paris : L'école des loisirs. 1999.
- TAN Shaun. *Là où vont nos pères*. Paris : Dargaud. 2007.
- TARDIF Maurice, DONATILLE Mujawamariya. « Introduction : dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 28, numéro 1. 2002. pp. 3–20. [Consulté le 16 avril 2021]. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/007146ar>.
- VAN DER LINDEN Sophie. « L'album, entre texte, image et support » [en ligne]. *La Revue des livres pour enfants*. n°214, décembre 2003. p.68. [Consulté le 16 avril 2021]. Disponible à l'adresse : http://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_5005.pdf
- VAN DER LINDEN Sophie, DOUZOU Olivier. *Album[s]*. Paris : Editions De Facto - Actes Sud, coll. « Encore une fois ». 2013.
- VIGNER Gérard. *Le français langue seconde*. Paris : Hachette Education. 2015.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle. *Le français langue de scolarisation : pour une pédagogie réaliste*. Paris : PUF. 2002.
- WOLTON Dominique. « La médiation au regard de la communication ». In : *Médiations*. Paris : CNRS Editions, coll. Les essentiels d'Hermès. 2010.

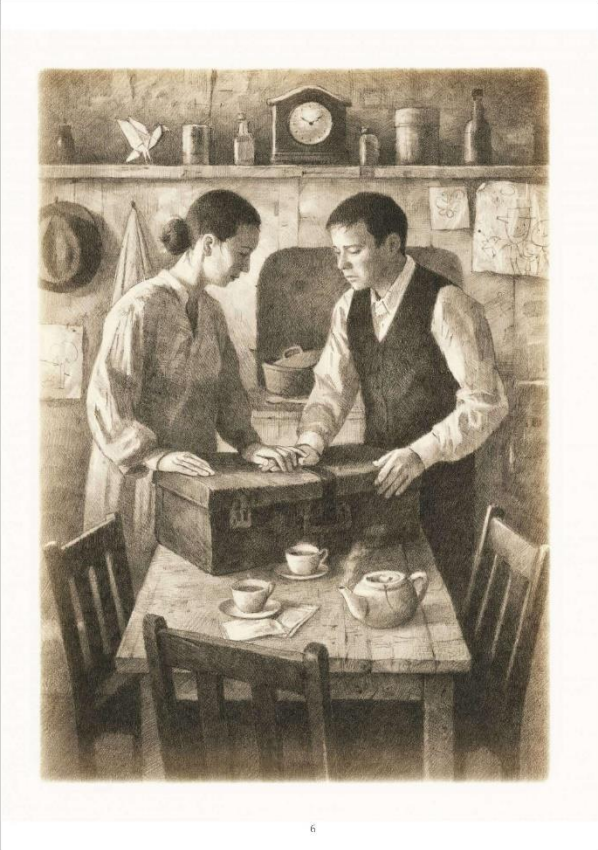
ANNEXES

1. Chapitre 1 de l'album *Là où vont nos pères* :

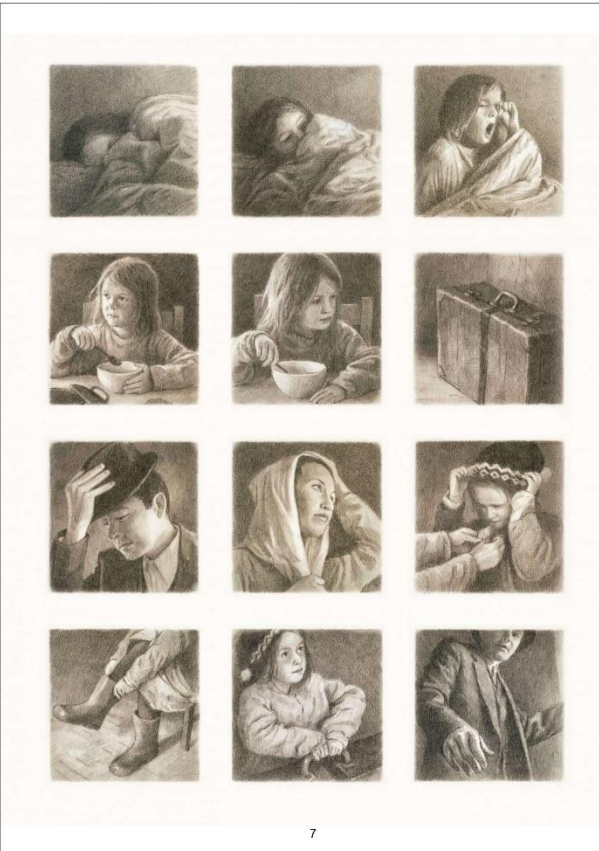




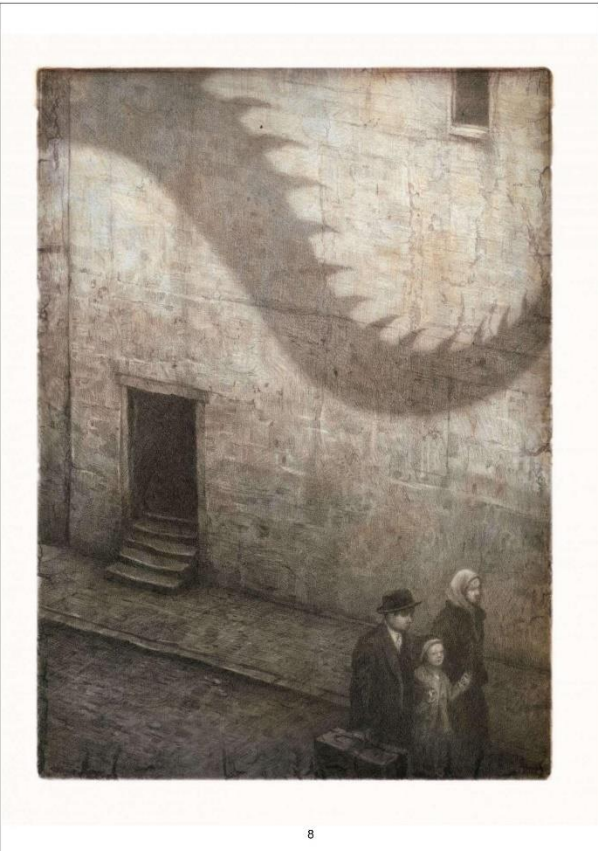
5



6



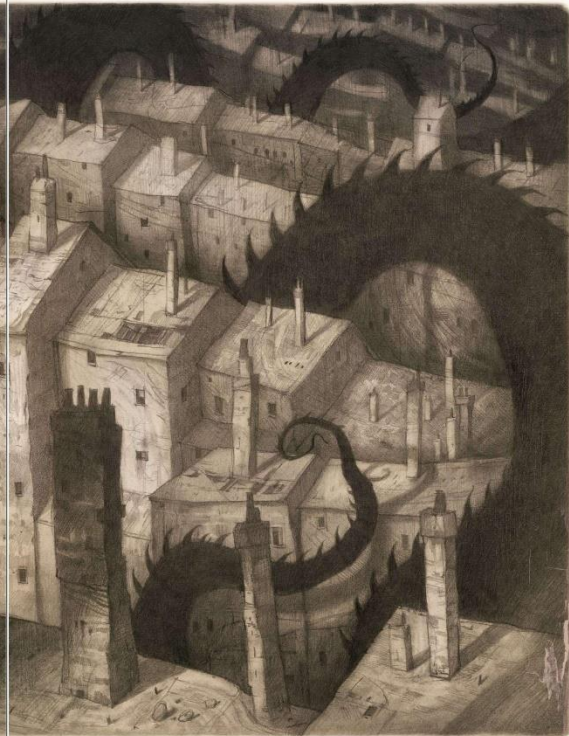
7



8



9



10



11



12



2. Fiche séquence prévue initialement :

Intention pédagogique :

Une séquence organisée en 3 séances qui aborderont au moins deux des trois thèmes traités dans l'album de Shaun Tan, *Là où vont nos pères* :

- Le lien familial
- La migration et l'identité/le sentiment d'appartenance
- La découverte du pays inconnu et l'imaginaire

A partir de ces trois thèmes, une lecture imagée permet de dégager des outils d'analyse et d'expression pour décrire et exprimer un point de vue, une opinion personnelle.

1. Séance 1 : dédiée à la découverte du genre « album » à partir de plusieurs albums à manipuler puis travail sur le rôle de l'image et sa puissance narrative.
2. Séance 2 : Présentation de l'album *Là où vont nos pères* et entrée dans la thématique du lien familial et du de la séparation à travers le chapitre 1 (distribué).
3. Séance 3 : travail sur la thématique du voyage migratoire et de la découverte du pays étrange/étranger.

Objectifs généraux :

- Expliquer la trame d'un récit en analysant ses illustrations
 - Extraire des informations d'une illustration
 - Exprimer oralement et à l'écrit ce qu'il se passe dans l'histoire
 - Etablir les différentes étapes du récit (début, milieu, fin)
 - Dégager et acquérir des expressions utiles pour la formulation d'un point de vue, d'une opinion.
 - Avoir produit une fiche de vocabulaire avec plusieurs catégories thématiques (famille, voyages/départ, objets du quotidien + expression de l'opinion).

Compétences travaillées :

- Domaine 1 du socle : les langages pour penser et communiquer
 - Analyser une image en utilisant un vocabulaire précis et pertinent
 - Formuler une opinion argumentée en utilisant des expressions adéquates
- Volet « devenir élève » du référentiel CASNAV :
 - Autonomie, initiative : échanger, questionner, justifier un point de vue
 - Devenir lecteur : repérer dans un texte des informations explicites
 - Devenir scripteur : écrire un texte simple en référence à des modèles

Modalités pratiques :

- ✓ Pour chaque élève une copie du chapitre concerné et réarrangé + vidéo-projection du pdf mis en forme à cet effet
- ✓ Un polycopié préparé sur lequel les élèves travaillent directement et répondent aux questions.

3. Fiche élève séance 1 :

Nom et prénom : _____ Date : _____ Classe et Groupe : _____

Séance 1 : Qu'est-ce qu'un album illustré ?

Durant la séance d'aujourd'hui, je vais apprendre :

- Ce qu'est un album illustré,
- À observer ses caractéristiques et à réfléchir à sa définition
- Comment lire et comprendre une histoire composée uniquement d'illustrations

1

Comprendre les caractéristiques d'un album illustré :

1. Je peux proposer des hypothèses pour décrire ses caractéristiques générales :

Compare les trois albums et choisis pour chaque caractéristique du tableau s'il s'agit d'une différence ou d'une ressemblance entre ces albums :

	Différence	Ressemblance
La forme des livres		
La taille des livres		
Le style de des illustrations (couleurs, manière de dessiner....)		
L'auteur et l'illustrateur sont la même personne ?		

Tourne maintenant les pages des différents albums et compare l'importance de l'image par rapport au texte :

- A ton avis, quel est le plus important des deux, l'image ou le texte ?
.....
- Pourquoi ? (Justifie ton avis) :
.....
- Choisis la page d'un album pour justifier ton avis : *nom de l'album et numéro de page*
.....

D'après toi, quel est le but de l'auteur-illustrateur lorsqu'il crée son album ?

<input type="checkbox"/>	Amuser le lecteur	<input type="checkbox"/>	Informer le lecteur	<input type="checkbox"/>	Eduquer le lecteur
<input type="checkbox"/>	Se moquer du lecteur	<input type="checkbox"/>	Faire réfléchir le lecteur	<input type="checkbox"/>	Renseigner le lecteur

2. Je peux proposer une définition de ce qu'est un album avec mes camarades :

Complète les trois phrases en utilisant les mots-clés suivants :

1. prendre, styles, différents, livre, formes, tailles, peut
L'album est un.....
2. pour comprendre, égale, l'écriture, l'histoire, ont une importance, et lecteur, amuser
Les illustrations et.....
3. personne, auteur, même, illustrateur, souvent, d'un album, sont
C'est pourquoi.....

2

Comprendre l'histoire que les images racontent :

1. J'imagine une histoire courte et je la raconte avec mes mots :

Observe puis décris les images suivantes (à l'oral ensemble) :



1 2 3 4 5
Imagine et raconte une histoire courte en t'aidant de ces cinq images : (il n'y a pas de mauvaises réponses !)

1.
2.
3.
4.
5.

A RETENIR !

Je note les ingrédients utiles pour comprendre une histoire sans texte :

4. Fiche élève séance 2 :

Nom et prénom :

Date :

Classe et Groupe :

Séance 2 : Comprendre une histoire en images

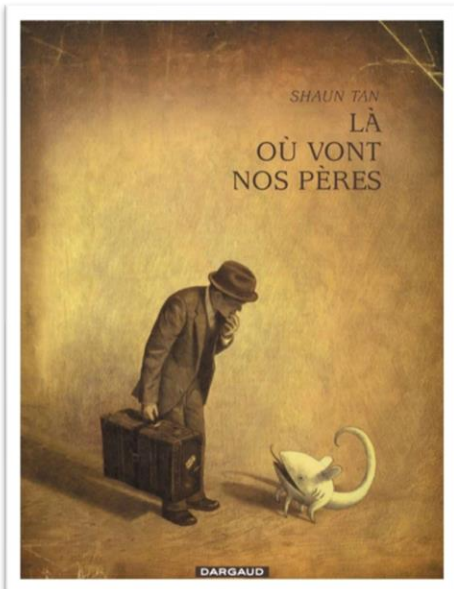
Durant la séance d'aujourd'hui, je vais apprendre :

- À observer la couverture d'un album,
- À réfléchir sur le sens du titre et de l'illustration de couverture,
- Du vocabulaire utile pour décrire ce que je vois.

1

J'observe la couverture de l'album et j'imagine son histoire

1. *Quels sont les deux éléments de la couverture utiles pour imaginer l'histoire ?*



.....

.....

2. *Que puis-je deviner grâce à ces deux éléments ?*

Le

L'.....

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

5. Fiche expression et analyse séance 2 :

Fiche expression : décrire et lire une image/ une illustration

1. Comment décrire le sujet de l'image ?

Les couleurs :

- Les couleurs chaudes : *effet de chaleur, de joie*
- Les couleurs froides : *effet de froideur, de tristesse*

Les personnages :

- Seul ou plusieurs ?
- Expressions du visage : *souriant, triste, étonné, inquiet...*
- Vêtements et accessoires : *chauds, légers, valise, canne...*
- Attitude, comportement : *gestes, position du corps...*

Le décor :

- Intérieur / extérieur
- Extérieur : *temps (météo) : pluie, soleil, brouillard...*
- Intérieur : *objets connus/inconnus, pièce vide/chargée...*

2. Comment est organisée l'image ?

La composition de l'image :

- Premier plan
- Deuxième plan
- Arrière-plan

Le zoom :

- Plan général
- Plan d'ensemble
- Plan moyen

Le cadrage :

- Champ
- Contre-champ

Les angles :

- En surplomb
- En contre-plongée

6. Fiche élève séance 3 :

Nom et prénom :

date :

Séance 3 : observer, décrire et lire une image

Consigne 1 :

Avec tes camarades, essaie de te souvenir de la séance dernière :

Quels sont les trois éléments utiles pour décrire une image ?

1.
2.
3.

Consigne 2 :

Lisons ensemble le fiche-méthode distribuée pour apprendre à décrire une image et à en comprendre le sens :

Quelles sont les deux grands éléments à avoir en tête lorsque l'on observe une image ?

1.
2.

Consigne 3 :

A partir des planches distribuées aujourd'hui, nous allons appliquer ce que l'on a appris pour comprendre le sens des images observées.

Donne un titre à chacune des planches :

Planche 1 :

Planche 2 :

Planche 3 :

Fiche expression :

Donner son avis

1. Expressions générales :

- Je pense que...
- A mon avis...
- D'après moi...
- Il me semble que...

2. Être d'accord :

- Je suis d'accord avec toi...
- Je suis de ton avis...
- Je pense que tu as raison...
- Je partage ton opinion ...

3. Ne pas être d'accord :

- Je ne suis pas d'accord avec toi sur...
- Je ne partage pas ton opinion sur...
- Je pense que tu as tort sur...
- J'ai un avis différent...