
Le rapport à la fiction des adolescent·es lecteur·rices d'albums : quelles difficultés d'interprétation du côté des élèves, quel regard sur ces difficultés du côté des enseignant·es ?

*Adolescent readers' relationship with fiction: What difficulties do students have
in interpreting picturebooks, how do teachers perceive these difficulties?*

Séverine De Croix et Dominique Ledur



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/17318>

DOI : 10.4000/149ak

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (Crem Université de Lorraine)

Référence électronique

Séverine De Croix et Dominique Ledur, « Le rapport à la fiction des adolescent·es lecteur·rices d'albums : quelles difficultés d'interprétation du côté des élèves, quel regard sur ces difficultés du côté des enseignant·es ? », *Pratiques* [En ligne], 205-206 | 2025, mis en ligne le 02 juillet 2025, consulté le 03 juillet 2025. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/17318> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/149ak>

Ce document a été généré automatiquement le 3 juillet 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Le rapport à la fiction des adolescent·es lecteur·rices d'albums : quelles difficultés d'interprétation du côté des élèves, quel regard sur ces difficultés du côté des enseignant·es ?

Adolescent readers' relationship with fiction: What difficulties do students have in interpreting picturebooks, how do teachers perceive these difficulties?

Séverine De Croix et Dominique Ledur

- 1 Très présents dans les classes du primaire, les albums sont une option moins majoritairement retenue au secondaire. Pourtant, sous l'effet de l'évolution éditoriale à destination du lectorat adolescent, l'album pour « lecteurs plus âgés » semble en train de se frayer une voie sur la scène scolaire. Défini par les modalités de dialogue et de cohabitation de l'image et du texte, voire par les interactions du texte, de l'image et du support (objet-livre), sources d'effets de sens pour le lecteur (Lépine, 2012 ; Prince, 2021 ; Centi *et al.*, 2022), l'« album » ne correspond pas seulement au sens éditorial de « livre pour l'enfance où l'image domine », mais bien davantage au « sens étroit d'iconotexte » (Nières-Chevrel, 2012, p. 9). De nouvelles formes d'albums récents interrogent le lecteur cible en raison de thèmes ou de choix graphiques et esthétiques exigeants, de la quantité de texte, d'allusions intericoniques et intertextuelles ou de la disjonction entre image et texte (Delbrassine & Audin, 2022 ; Gagnon, 2009).
- 2 Cette contribution porte sur le genre spécifique de l'album pour adolescent·es et jeunes adultes et interroge, grâce à un écrit réflexif, la réception et l'appropriation d'une fiction iconotextuelle par des élèves du secondaire. Elle s'intéresse aussi au regard des enseignant·es posé sur les difficultés d'interprétation rencontrées par les jeunes

lecteurs ainsi qu'aux gestes de planification et de régulation des enseignants mis en œuvre pour prendre en compte ces difficultés.

Un album pour quel lecteur ? Éléments de cadrage générique

- 3 Le support retenu dans le cadre de cette recherche est l'album de Davide Cali et Claudia Palmarucci, *Le Double* (Éditions Notari, 2015). Le protagoniste, Xavier, est employé dans le bureau d'une grande usine. Supportable au départ, son travail perd peu à peu son sens, devient de plus en plus épuisant et occupe bientôt la totalité de sa semaine afin de satisfaire les commandes. Xavier s'en ouvre à son employeur et celui-ci l'envoie chez Duplex où le héros semble être cloné. Désormais, Xavier peut s'investir totalement dans son travail pendant que son double vit sa vie à sa place. Xavier finit par s'enfuir. Mais cette issue est-elle positive ? Xavier n'est plus tout à fait certain d'être l'original.
- 4 Cette fiction iconotextuelle met en scène un univers futuriste, dystopique et questionne le clonage et l'identité dans une société asservie à un travail déshumanisant. À ce titre, l'album « ressortit au genre conjectural, dans le sens où, pour rendre le récit intelligible, le lecteur doit former des raisonnements qui acceptent le monde diégétique comme le fruit de l'actualisation narrative d'une conjecture technoscientifique, soit [...] comme l'extrapolation rationnelle d'un savoir ou d'une technologie de notre monde actuel » (Atallah & Ronveaux, 2023, p. 7). Cette conjecture propre au genre discursif de la science-fiction induit un pacte de lecture réaliste au second degré : « Le narrateur fait *comme si* cette conjecture était aussi réelle que n'importe quelle réalité empirique connue, alors que le lecteur sait qu'elle ne l'est pas, mais doit bien accepter, au cours de sa lecture, de la considérer comme telle » (*ibid.*).
- 5 En outre, la fin ouverte de l'album, l'intericonicité, le blocage du processus identificatoire, la disjonction qui caractérise le rapport texte-image... sollicitent particulièrement l'activité interprétative du lecteur (De Croix & Ledur, 2019). Ces premières spécificités nous conduisent à penser que le lecteur supposé, implicite, visé du *Double* est plutôt une adolescent-e ou une jeune adulte.
- 6 L'appartenance générique à la science-fiction voire à la dystopie constitue, en effet, une première raison de réserver ce récit à des lecteur-ices adolescent-es ; ce genre est, en effet, plutôt travaillé en 3^e et 4^e années du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles¹. De plus, le télescopage temporel qui se traduit par la cohabitation d'un monde qui n'existe pas encore, dans lequel il est possible de cloner des travailleurs, et le choix d'un graphisme qui renvoie à un monde passé, même s'il n'est pas localisé temporellement, rend peu aisée la représentation de l'univers référentiel du récit. En outre, la fin ouverte sollicite les compétences d'un lecteur plutôt expert, capable d'investir les blancs du texte sur un mode problématique. À l'issue du récit, Xavier est éjecté de sa vie. Mais est-il sauvé ? Est-il un double, un original, un fou ? Si, selon Y. Citton (2007, p. 191), le récit est une machine qui nous projette dans des conflits de valeurs dans lesquels les lecteurs sont sommés de prendre parti, *Le Double* empêche de se positionner, de se rassurer sur l'issue, de valider ou non la décision du personnage. Ce récit de fiction invente son monde, ne se réfère pas au réel, met en jeu un écart à interpréter. En cela, il nécessite le décentrement du lecteur, une posture qui s'acquiert

plutôt lorsque l'adolescent·e a avancé dans la construction de son identité. Le processus identificatoire est ici bloqué en raison de l'éloignement de l'univers référentiel et du questionnement (sens du travail, déshumanisation du travail, aliénation) mis en scène qui vise davantage des lecteurs qui sont déjà entrés dans la vie active ou s'en trouvent proches. Une autre résistance de l'album concerne l'intericonicité. Cet album pourrait être qualifié d'« album musée » qui joue avec les références, initie le lecteur à l'histoire des arts, et ce faisant élargit le lectorat (Connan-Pintado & Béhotéguy, 2020). *Le Double* convoque, en effet, de multiples références culturelles (A. Camus, F. Fellini, F. de Goya, T. Géricault, le mythe de Sisyphe, B. Keaton, D. Gnoli...). Ces références sont plus susceptibles d'appartenir à la bibliothèque intérieure d'un lecteur plus âgé.

- 7 Enfin, sur le plan (typo)graphique, les choix sont exigeants. D'une part, des indices d'univers différents, voire contrastés, manifestent le franchissement des frontières ; plusieurs images projettent en effet la fiction en dehors d'elle-même en intégrant des représentations du travail industriel, de l'aliénation dans les œuvres picturales ou encore une définition de « l'homme » dans le dictionnaire... Ces éléments extrafictionnels peuvent être réintégrés à la fiction par l'interprétation du lecteur. D'autre part, le rapport texte-image est caractérisé par la disjonction ; le dialogue entre narrateur textuel et narrateur iconique est une clé de lecture discrètement suggérée au lecteur (Boulaire, 2012). Si le texte met en scène un monde vraisemblable dès lors que le lecteur accepte qu'il repose sur des explications pseudoscientifiques et techniques (clonage des employés), les illustrations font davantage entrer le lecteur dans l'étrangeté (employés aux regards hagards, monde peuplé de cauchemars...).
- 8 En raison de ses spécificités, l'iconotexte, *Le Double*, se distingue des œuvres « consentantes » (qui regroupent les œuvres traditionnelles) et des œuvres « concertantes » (qui rassemblent les œuvres issues de l'industrie culturelle, qui véhiculent les thèmes à la mode) et nous paraît plutôt appartenir à la catégorie des œuvres « déconcertantes » susceptibles de déplacer les attentes du lectorat, de formuler des questions sur la forme et le sens, d'innover tant au niveau de la forme que du contenu (Viart & Vercier, 2005 ; Emery-Bruneau & Florey, 2024).

Éléments de méthodologie

- 9 L'album *Le Double* a été proposé à 74 élèves âgés de 14 à 16 ans issus de quatre classes de l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (deux classes de 2^e, une classe de 3^e et une classe de 4^e technique de qualification), dans le cadre d'une recherche collaborative impliquant trois enseignant·es, engagés de façon volontaire, dans la coconstruction du dispositif didactique. Dans l'objectif de focaliser l'attention des enseignant·es partenaires sur la prise de données à propos de leurs élèves au sein même de la situation didactique, la démarche repose sur l'identification liminaire des difficultés des élèves dans la construction du sens de l'album et la prise en compte de celles-ci à titre de levier dans la conception de la séquence didactique.
- 10 Le dispositif de recherche, quant à lui, comporte trois temps. La première étape consiste en une lecture autonome des élèves avec collecte de traces métacognitives. Concrètement, les élèves sont d'abord invités à lire une scène de lecture issue de *Klonk* de François Gravel (1997). Dans cet extrait de roman, le protagoniste entame, sur les conseils de son ami, la lecture d'une énigme policière de Conan Doyle qui met en scène les célèbres Sherlock Holmes et Docteur Watson. Le héros de F. Gravel partage son

appréhension en amont de la lecture et les stratégies mises en œuvre pour comprendre les premières pages du roman. La découverte de cette scène de lecture constitue une forme d'étayage ; elle est censée aider les élèves à mieux se représenter la tâche attendue puisqu'ils sont amenés à écrire leur propre scène de lecture à propos de l'album du *Double*. Des amorces sous la forme de phrases inductives tirées de la scène de lecture sont destinées à soutenir et guider l'écriture de cette tâche métacognitive (« Aujourd'hui, en classe, j'ai lu un album, *Le Double*, de D. Cali et Cl. Palmarucci. Je me souviens encore de ce que je pensais quand j'ai découvert la couverture »... ; « J'ai donc commencé à lire l'histoire de Xavier qui... » ; « Je me suis vraiment perdu dans le brouillard au moment où... », etc.). La découverte de l'album s'effectue de façon individuelle, sans aucune forme de présentation.

- 11 La deuxième étape a pour but d'identifier les obstacles (et tâtonnements féconds), laquelle entraîne une relecture de l'album centrée sur la mécanique de l'iconotexte, les lieux d'incertitude, les effets de la fiction... Les enseignant-es et les chercheuses effectuent cette analyse sans concertation. Celle-ci est suivie par un entretien avec chaque enseignant à propos des difficultés relevées ; celui-ci fait l'objet d'un enregistrement.
- 12 La dernière étape a lieu plusieurs semaines plus tard. Les enseignant-es participent à deux ou trois moments de planification de la séquence de relecture. Le travail s'appuie sur les constats issus de la première phase de la recherche : un retour sur les difficultés et tâtonnements féconds des élèves ainsi que sur les particularités de l'album dans le but de dresser l'inventaire des dimensions à intégrer dans la future séquence didactique, puis de les organiser et de les associer à des tâches et à des supports de travail à l'intérieur d'un scénario. L'intervention des chercheuses est réduite et se limite à la reformulation des propositions des enseignant-es, à la mise en relation des pistes et des difficultés/dimensions identifiées et à la mise à disposition de ressources (par exemple à propos des références à d'autres œuvres ou des allusions culturelles éparses au sein de l'album).
- 13 En croisant l'analyse des écrits de réception des élèves, les entretiens et séances de travail avec les enseignant-es, nous tentons de répondre aux questions suivantes :
 - Quelles difficultés d'interprétation s'observent chez les adolescent-es à l'occasion d'un écrit de réception à dimension métacognitive à propos du *Double* (Le Goff & Fourtanier, 2017 ; Le Goff & Larrivé, 2018 ; Jacques, Raulet-Marcel & Tailhandier, 2022) ? Que nous révèlent ces difficultés du rapport à la fiction des lecteur-ices (Tauveron, 2005), notamment s'agissant d'iconotextes ?
 - Les enseignant-es repèrent-ils/elles ces difficultés ? Comment les interprètent-ils/elles et les intègrent-ils/elles dans la planification didactique d'une séquence de relecture accompagnée ?
- 14 La séquence didactique n'a pas été planifiée dès le début du dispositif de recherche. L'enseignant-e apparaît à la fois comme un sujet-lecteur-riche et un sujet-lecteur-riche-enseignant-e qui cherche, sélectionne, lit et fait lire des textes à ses élèves (Emery-Bruneau, 2011). Les impressions premières de lecteur-ice influencent nécessairement la préparation par l'enseignant-e de son intervention en classe, notamment lorsqu'il s'agit de déterminer quelles dimensions du rapport au texte placer au cœur de la planification de la séquence (De Croix & Ronveaux, 2020). Cette lecture constitue ainsi l'un des points de focalisation de l'activité de planification et de régulation didactique de l'enseignant-e.

- 15 La « lecture de l'enseignant-e », qui ne fait l'objet d'un intérêt des chercheur-euses que depuis peu (Chanfrault-Duchet, 2001 ; Deronne, 2011 ; Deleuze, 2023 ; Mazaauric, Fourtanier & Langlade, 2011 ; Pilorgé, 2010 ; Fradet-Hannoyer, 2019 ; Shawky-Milcent & Claude, 2024), apparaît comme une lecture experte très ordinaire dans le quotidien de l'activité de l'enseignant-e, une lecture adressée et orientée vers la fabrication d'activités ou de dispositifs (Bishop, 2023). Comme le rappellent Érick Falardeau et ses collègues (2011, p. 70), les enseignant-es conçoivent souvent « la formation des sujets lecteurs en continuité avec leur propre activité de lecteurs, dans une relation aux textes où domine d'abord une forte affectivité qui donne sens à l'engagement dans la lecture ». Dans des travaux antérieurs, nous avons pour notre part interrogé la capacité des futur-es enseignant-es à sélectionner et concevoir des médiations (ou traces orales et écrites de la réception) adaptées aux textes et à leurs spécificités, aux effets qu'ils programment ou produisent à leur insu... dans le but de déterminer si telle médiation est susceptible ou non de permettre au texte de « révéler son jeu » auprès de lecteurs singuliers (De Croix & Ledur, 2017). Partant du constat que « pour un texte donné, toutes les questions ne sont guère pertinentes » (Chabanne, 2006, p. 12), nous avons alors souligné que l'adéquation texte-tâche, bien qu'elle ne soit jamais pleinement prévisible, souffre souvent de l'absence de prise en compte de l'activité du lecteur réel par les enseignant-es en formation initiale. C'est pour cette raison que, dans le dispositif de recherche collaborative que nous avons mis en place dans le cadre de la présente étude, nous avons pris le parti d'espacer temporellement la découverte initiale de l'album associée au recueil de la réception première des élèves et la planification didactique de la séquence de lecture, en l'occurrence de relecture du texte. En outre, dans la mesure où l'appareil didactique pour travailler les genres graphiques en tant que corpus littéraire scolaire est à ce jour peu développé, l'organisation de la réflexion et de la planification des enseignant-es à partir de l'acte de « relecture » semble susceptible de rendre ces dernières plus attentif-ves à saisir la mécanique du texte, à prendre en compte les implicites, à anticiper l'activité cognitive des élèves.
- 16 De cette manière, nous espérons ne pas perdre de vue le caractère éminemment didactique du « geste de planification » (Frank, 2017). Rejoignant les « gestes didactiques fondamentaux » inventoriés par B. Schneuwly (2009), la planification peut être définie comme « l'anticipation effectuée selon la sélection et le découpage hiérarchique de l'objet en dimensions à enseigner et, lors de la mise en place des dispositifs, par l'adaptation des dispositifs didactiques prévus aux tâches effectivement réalisées durant les activités scolaires, notamment par la réponse aux contributions des élèves » (Franck, 2017, p. 387). Ainsi « le geste de planification s'étudie-t-il de la phase de l'anticipation, avant la séquence, jusqu'au moment de l'adaptation du prévu en classe » (*ibid.*, p. 128). Dans la lignée d'autres travaux (Goigoux, 2007 ; Wanlin, 2009 ; Wanlin & Crahay, 2012 ; Franck, 2017), nous considérons qu'une part des choix des enseignant-es dépend de leur perception des coûts et des bénéfices associés à la mise en œuvre du dispositif, à la fois sur le plan physique et sur le plan psychologique (sentiment d'efficacité personnelle et de confort, valeurs, etc.), qu'ils sont également guidés par l'image que les enseignant-es se font de leurs élèves et par les élèves réels, considérés individuellement et collectivement, ainsi que par leurs connaissances de l'objet à enseigner et leurs perceptions des démarches didactiques adaptées à leurs élèves (élémentarisation de l'objet en apprentissages, dispositifs didactiques susceptibles de favoriser ces apprentissages).

- 17 Bien sûr, l'accès à la lecture de l'enseignant-e et au geste de planification didactique d'une séquence engendre de nombreux défis sur le plan méthodologique. Le suivi d'un enseignant-e ou d'un petit collectif d'enseignant-es dans le cadre d'une ingénierie collaborative ou recherche orientée par la conception semble constituer une voie possible pour accéder à cette lecture professionnelle de l'enseignant-e en prenant en compte la variabilité des contextes de classe (De Croix & Ronveaux, 2020).

Du côté des élèves, quelles difficultés rencontrées ? Quels rapports à la fiction ?

- 18 La lecture est une activité cognitive. Elle ne laisse pas de trace. Personne ne peut avoir accès à ce qui se passe dans la tête du lecteur. Seule émerge une manifestation orale ou écrite de la lecture. Ainsi en va-t-il de la scène de lecture rédigée par les élèves au terme de la découverte de l'album *Le Double*. Cette tâche a une fonction mémorielle, compréhensive/interprétative et réflexive. Elle permet à l'élève de dialoguer solitairement avec le texte, participe à la clarification pour lui-même de ce qu'il a compris ou n'a pas compris, permet de mettre le texte et sa propre activité de lecteur à distance. Selon Catherine Tauveron (2005), l'observation du comportement des élèves au travers d'écrits de travail et d'échanges autour des textes permet de relever trois formes de rapports inadéquats à la fiction : certains élèves entrent de plain-pied dans la fiction sans se poser de question ; d'autres n'entrent pas dans la fiction au nom de la réalité ; d'autres, enfin, lisent la fiction au travers de leur réalité. Ces catégories nous paraissent pertinentes pour mieux comprendre les difficultés rencontrées par les adolescent-es lecteur-ices du *Double*. À l'occasion de l'analyse des productions des élèves, nous avons retrouvé ces trois profils et nous en avons identifié trois nouveaux. Nous proposons de développer cet outil d'analyse construit sur la base de nos observations des productions d'élèves, en le considérant autant comme un instrument de repérage de ce qui fait obstacle que comme un moyen d'identifier des « tâtonnements féconds » situés dans la zone proximale de développement.

De plain-pied dans la fiction

- 19 Certains élèves entrent de plain-pied dans la fiction et ne se posent pas de questions car, pour eux, tout est admissible sans examen. Ils n'opèrent aucune identification des lieux d'incertitude ; ce qui devrait être interrogé est accepté sans questionnement. S'ils ne s'étonnent pas, ces lecteurs sont donc aussi incapables de se questionner sur le texte ou de rechercher une logique aux mondes fictionnels (Tauveron, 2005, p. 99).
- 20 Ainsi, Lilly accepte-t-elle sans discuter le dit du texte :
- Pendant l'histoire, je ne me suis pas perdue dans le brouillard. Je ne me suis pas vraiment posé de questions [...] Xavier a complètement changé de vie. Son double vit la vie que lui voudrait vivre. Il est énormément épuisé de son travail.

En dehors de la fiction (Tauveron, 2005)

- 21 D'autres élèves n'entrent pas dans la fiction au nom de la réalité ou la remettent en cause en cours de route. Or, comprendre une fiction, c'est accepter, à titre d'hypothèse, l'univers alternatif décrit dans cette fiction. Une fois l'accord établi, le lecteur ne met

plus en cause l'authenticité de l'univers, mais met toute son attention à la compréhension de ce qui s'y passe (Pavel, 2002 ; Schaeffer, 2005). Le récit fictionnel est imaginaire par essence. Il met en jeu un écart qui n'est pas à corriger, mais à interpréter ou à critiquer. L'incomplétude est inhérente au récit fictionnel. Tout ce qui permet de comprendre le texte se trouve déjà dans le texte (Belhadjin, 2024).

- 22 Tim n'entre effectivement pas dans l'univers fictionnel en raison de l'absence apparente de logique, de rationalité ; il n'accepte pas l'univers alternatif, étrange, décrit dans cette fiction.

Quand j'ai découvert la première de couverture, je ressentais une fatigue avant même d'avoir lu ; ça me semblait long et la couverture ne me donnait pas confiance. En clair, ça démarrait mal. [...] Je me suis perdu dans le brouillard quand le double s'est mis à vivre chez lui. Je ne comprenais pas la logique. J'ai trouvé ça très gênant, car ça enlève de la cohérence. [...] Et maintenant que j'ai terminé ma lecture, je comprends que j'avais bien raison [...]. Fin décevante avec aucun sens et surtout inutile.

- 23 Solim choisit de se focaliser sur la narration textuelle et délaisse la narration iconique et le rapport texte-image, car le texte lui offre la possibilité de construire un monde plus proche des représentations de la réalité. Il cherche à éviter ce qu'il ne parvient pas à intégrer dans un tout cohérent.

Je vous conseille, lors de votre lecture, de ne pas se concentrer sur les images, car elles sont perturbantes.

- 24 Enfin, Diego rejette l'interrogation, le questionnement qui est au centre de l'album : la relation original/double. Il se condamne à ne pas comprendre.

Je vous conseille de ne pas vous mélanger entre Xavier et son clone et de ne pas vous demander si Xavier est le vrai clone ou pas.

Au-dessus de la fiction

- 25 Selon C. Tauveron, les élèves qui relèvent d'un 3^e groupe lisent la fiction au travers de leur réalité ; leur grille de lecture est fondée sur leur univers familial, leur vécu, leurs valeurs. Nous avons décidé de renommer cette catégorie : ce sont des lecteurs qui se situent « au-dessus de la fiction ». Le texte du lecteur recouvre, en effet, celui de l'auteur. Le *livre intérieur* du lecteur, ensemble de représentations collectives ou individuelles, s'interpose entre le lecteur et le texte et façonne la réception de celui-ci (Bayard, 2007).

- 26 Ainsi, Martin semble-t-il entreprendre une tentative de rationalisation du monde fictionnel à partir du monde réel. Pour tenter d'expliquer l'existence des doubles, il recourt à son observation de l'égoïsme humain qui pousserait les patrons d'usine à inventer tout moyen susceptible de leur permettre d'exploiter les travailleurs.

Si les doubles existent, ça pourrait arriver car les hommes sont égoïstes.

- 27 De leur côté, Belinda et Victoria, élaborent des hypothèses de scénarios à partir de stéréotypes qui font partie de leurs références : la double nature d'un personnage, la représentation d'un enquêteur avec un chapeau de feutre.

J'ai pensé que c'était une personne qui menait une double vie : que la journée il était un homme mystérieux, joyeux. Mais que la nuit, c'était une autre personne (Belinda).

Au début, j'ai pensé que c'était une histoire de détective avec le chapeau et le titre me faisait penser à un meurtre (Victoria).

- 28 Quant à Meissara, elle recherche une morale pratique pour donner sens au récit. Elle s'appuie sur son analyse du monde du travail caractérisé par la maltraitance et l'unicité de l'individu.

Il ne faut pas se consacrer uniquement à son travail. Il faut savoir aussi alterner avec sa vie en dehors. Les employés travaillent trop dur et ne sont pas forcément bien traités. Rien ni personne ne pourra remplacer la personne que nous sommes. Nous sommes tous uniques.

- 29 Ces exemples mettent en évidence que ces élèves « au-dessus de la fiction » acceptent difficilement les propres lois de fonctionnement du récit dans lequel ils et elles s'engagent et ne renoncent pas à leurs représentations, à leurs valeurs, à leurs références.

En deçà de la fiction

- 30 Si certains élèves recouvrent le texte du lecteur avec le leur, d'autres se situent en deçà du texte. Ils s'adaptent difficilement aux instructions du texte car ils n'arrivent pas rattacher les indices à des références culturelles (artistiques, historiques, politiques, sociales) dont ils ne disposent pas ou surdéterminent un détail particulier qui en résume la totalité à leurs yeux. Ils plient le texte à une interprétation uniquement subjective, méconnaissant son épaisseur (Faure, 2014).

- 31 Les lectures de Vinicius et de Victoria ne prennent, par exemple, en compte ni l'épaisseur du texte qui interroge le sens du travail et les modèles historiques de conception du travail (« travailler, c'est vivre deux fois », taylorisme, fordisme...) ni la signification des éléments étranges des images (F. de Goya, J. Bosch, ouvriers sans objets...).

Son double ne servait à rien car Xavier ne voulait pas quelqu'un pour faire le ménage ou appeler sa mère. Il voulait juste ne pas trop travailler et avoir un peu plus de temps pour lui (Vinicius).

Et maintenant que j'ai terminé la lecture, je comprends qu'il ne faut pas exclusivement travailler, qu'il faut aussi profiter et avoir du temps pour soi. Il faut aussi ne pas déménager dans une ville bizarre (Victoria).

- 32 La sélection des données du texte dépend évidemment du capital culturel du lecteur, de ce qui fait sens pour lui, des indices formels, génériques, thématiques avec lesquels il a déjà été familiarisé antérieurement.

Uniquement dans la fiction

- 33 Si certains élèves restent en dehors de la fiction parce qu'ils ne se réfèrent qu'au réel, d'autres lecteur-rices sont, au contraire, focalisées sur le monde fictionnel. Ils perdent de vue que la fiction nous exhorte aussi à une réflexion d'ordre axiologique sur le monde que nous habitons (Pavel, 2002). C'est le cas de Belinda qui ne fait preuve d'aucune empathie à l'égard du personnage de Xavier qui subit une double injustice : non seulement le rythme de travail auquel il est soumis est inhumain, mais la solution de clonage proposée est moins humaine encore.

Monsieur Chardonay l'a envoyé au Duplex juste pour lui faire un double ou un jumeau. Comme ça il continue à travailler chez lui et son double fait ce que lui devait faire, fait tout à sa place et lui peut continuer à travailler chez Monsieur Chardonay.

- 34 Comme le souligne Maïté Eugène (2023), que la fiction nous apprenne quelque chose ne va pas de soi pour certains lecteurs.

À travers la fiction

- 35 Un dernier profil d'élèves a pour particularité de traverser le texte, de glisser sur les illustrations, d'adopter un tempo peu adapté (Verrier, 2001). Ainsi la déclaration de Jennifer, à l'issue de sa lecture, met en évidence qu'elle traverse le texte, reste en surface et ne prend pas en compte les dernières lignes du récit qui insistent sur la « menace » qui n'a pas disparu avec la fuite, sur le caractère potentiellement cyclique du phénomène de clonage, voire sur la fragilité de l'état mental de Xavier.

Et maintenant que j'ai terminé ma lecture, je comprends que Xavier a changé de métier, sa vie n'est plus la même. Il essaie d'oublier sa vie d'avant en trouvant un autre métier.

Du côté des enseignant·es, quel regard sur les difficultés des élèves ?

- 36 Parallèlement à l'analyse des productions des élèves par les chercheuses, à l'issue de la première phase de la recherche, les enseignant·es ont eux et elles aussi relevé plusieurs difficultés de lecture observables dans les scènes de lecture que nous avons tenté de rassembler en catégories.

- 37 Une première difficulté relève du contrôle de la tâche. Plusieurs élèves éprouvent des appréhensions, doutent de leur capacité à mener seules la lecture de l'album (*Ils m'ont dit « Mais madame, il y a 30 pages, c'est impossible ! »*, Charline, séquence 1), à rédiger une scène de lecture. Les textes à lire et à produire paraissent éloignés de leurs pratiques littéraires habituelles.

Je pense que ce qui a déstabilisé les élèves, c'est la tâche métacognitive, c'est le fait de prendre du recul par rapport à leur lecture. Pour eux, c'est neuf ; ils n'ont jamais fait cela avec moi l'an dernier. C'est dur à faire. Comment est-ce que je fonctionne, qu'est-ce qui se passe dans ma tête ? C'est peut-être à proposer à propos d'un récit plus simple. Dans ce cas-ci, les élèves ont été déstabilisés à la fois par le texte à lire et la tâche d'écriture à effectuer (Simon, séquence 2).

- 38 Quelques enseignant·es observent que nombreux sont les élèves qui assignent à la lecture de textes de fiction une intention prioritairement moralisatrice. Leur construction du sens de l'album ressemble à la quête d'une « morale pratique ».

Beaucoup font un lien avec leur vie ou la vie actuelle. Ils ont retiré une sorte de morale. La fin de l'album, ils l'interprètent en cherchant une morale. Ça m'a interpellée (Charline, séquence 1).

- 39 Un épisode du récit a particulièrement posé problème aux élèves : le moment de la fabrication du double. Plusieurs élèves localisent une perte de sens au moment où Xavier est cloné et ne parviennent pas à mettre en œuvre la stratégie de dépannage et de récupération de sens qui consisterait à inférer afin de combler l'ellipse narrative.

Qu'est-ce qui se passe au moment du bain ? Beaucoup d'élèves ont été perturbés par l'implicite. La plupart étaient dans le brouillard. Que fait le personnage dans ce bain ? Que se passe-t-il avec ces objets ? S'agit-il de jouets ? Tout ce qui est implicite est un obstacle pour ces élèves faibles lecteurs. La notion d'implicite pose problème car ce qui n'est pas écrit n'est pas vérifiable (Simon, séquence 2).

- 40 De façon générale, les enseignant-es soulèvent la difficulté du caractère abstrait, allusif de l'album :

Ce qui a le plus posé problème, c'est le fait que tout soit suggéré. Rien n'est très explicite. L'usine fabrique on ne sait quoi. Les dames qui travaillent à la chaîne manipulent du vide. Ça en a perturbé plusieurs (David, séquence 1).

- 41 La fin se révèle également problématique pour les élèves :

Les élèves se sont demandé pourquoi Xavier décide de faire comme s'il ne connaissait pas son double si jamais il est amené à le revoir (David, séquence 1).

- 42 Les enseignant-es relèvent aussi un manque de familiarité avec le sous-genre de la science-fiction, de la dystopie.

La littérature de jeunesse que je propose de lire est souvent plus réaliste. Cela reste de la fiction, mais c'est plus vraisemblable. Je sens que les élèves ne sont pas habitués aux récits de science-fiction où les faits ne sont bien sûr pas réels mais pourraient l'être. Où est la frontière entre la réalité et la fiction ? Cela peut constituer un obstacle. *Le Double* n'est pas une fiction avec des robots ; on est dans notre monde. Le fait de ne pas pouvoir placer le récit dans un espace-temps est perturbant (Simon, séquence 2).

Plusieurs élèves m'ont demandé si on était vraiment dans la science-fiction, si on avait vraiment affaire à du clonage. Parce que ce clone ne sert pas à faire le labeur à notre place. C'est déstabilisant. On pense à la science-fiction, mais tous les codes du genre ne sont pas là (David, séquence 1).

- 43 Les enseignant-es soulignent également la difficulté à interpréter les images. Certain-es lecteur-rices restent dans un rapport d'évidence aux images ; ils/elles éprouvent des difficultés à relever leur étrangeté comme trace d'une relance interprétative ; à porter attention à l'intericonicité et au rapport texte-images.

Certains élèves ont été perturbés par le rapport texte-images. Ils ne voyaient pas le lien entre les illustrations et le texte et se demandaient à quoi servaient les images. Le style des images, le graphisme les ont aussi déconcertés (Simon, séquence 2). Certains laissent des illustrations de côté. Certains conseillent de bien regarder les images. Mais ils se sont aussi demandé pourquoi on ne montrait pas les visages des travailleurs (David, séquence 1).

- 44 D'après les enseignant-es, plusieurs élèves semblent démunis dans la sélection des informations du récit. Quelles données mémoriser, traiter, intégrer dans une représentation provisoirement conforme à l'univers du récit ?

Quelques-uns, arrivés à la fin, éprouvaient le besoin de revenir en arrière. On voyait qu'ils ne comprenaient pas complètement. Ils voulaient vérifier ce qui leur avait peut-être échappé. Ça c'était intéressant à voir (David, séquence 1).

- 45 Cette difficulté empêche les élèves de rendre compte de l'ensemble du récit. Plusieurs jeunes élèves arrêtent effectivement le rappel du récit au moment où l'élément déclencheur vient perturber la situation initiale : Xavier ne supporte plus son épuisement professionnel, va trouver son patron qui lui propose un clonage.

Plusieurs élèves ne parviennent pas à résumer l'histoire, à distinguer ce qui est accessoire, important, pertinent. Il n'accèdent pas au sens global de l'histoire (Simon, séquence 2).

- 46 À la suite de cet inventaire, quatre dimensions à intégrer dans la future séquence didactique ont émergé lors des entretiens. Les enseignant-es ont prioritairement retenu un travail destiné à intégrer tout le matériau littéraire à l'interprétation (« je pense qu'il est essentiel d'apprendre aux élèves à relever ce qui est important dans le récit, à aller jusqu'au bout, à être capable de résumer une histoire », Simon, séquence 2) ; à

focaliser l'attention des élèves sur le rapport texte-image (« mener une relecture guidée par les illustrations et tout ce qui s'y cache », David, séquence 1) ; à établir des relations au réel sur un autre mode que celui de la morale (ou en l'interrogeant) et à s'intéresser au cadrage générique (« Je mettrais en évidence le rapport de l'album à un genre. J'évoquerais la science-fiction pour montrer que l'album s'en détache », David, séquence 2).

- 47 Qu'advient-il de ces dimensions projetées ? Comment s'opérationnalisent-elles dans les deux séquences didactiques élaborées ?

La planification des séquences : comment les enseignant·es convertissent-ils/elles les difficultés en tâches articulées ?

- 48 Nous avons conçu un outil destiné à l'analyse des deux planifications proposées par les enseignantes : il vise à repérer et mettre en évidence les traces d'une éventuelle influence, sur l'activité de planification, de l'objet enseigné (un album fictionnel résistant) et des perceptions, représentations et connaissances de l'enseignant·e, tout particulièrement relatives aux difficultés de ses élèves et aux formats/dispositifs de travail « habituels ».

Figure 1. Outil d'analyse de la planification didactique

Analyse de la planification de la séquence didactique	
L'objet enseigné	(1) L'élémentarisation en apprentissages porte-t-elle la trace de l'influence du texte (dimensions prises en compte) ?
L'enseignant·e, ses perceptions, représentations, connaissances et préoccupations	Le choix du dispositif, l'élémentarisation en apprentissages, la séquence de tâches (consignes et supports de travail) proposées sont-ils influencés par : (2) les difficultés des élèves qui se donnent à voir dans les écrits initiaux de la réception ? (3) les connaissances et habitudes de l'enseignant·e relatives à l'objet enseigné et aux démarches didactiques adaptées à ses élèves ?

La séquence 1

- 49 La première séquence est conçue par deux enseignant·es qui travaillent avec des élèves de 3^e et de 4^e années du secondaire (15-16 ans) peu familiarisés à la lecture d'albums résistants. La première préoccupation des enseignantes lors de la planification porte sur le rapport entre le texte et les illustrations – ces dernières ayant occasionné d'importantes difficultés pour les élèves. Les enseignant·es, surpris de découvrir les nombreuses références et allusions présentes dans l'album, ont d'abord souhaité explorer ces dernières, relançant par là l'exploration que nous avons menée en amont et dont nous leur avons communiqué – à l'issue de la première phase de la recherche –

les principaux résultats. Se sont ainsi ajoutés à la liste le brin de muguet qui figure sur le vêtement de travail des ouvriers évoquant la fête du travail ainsi que les photographies de Vincenzo Perrugia², ouvrier excellent dans le travail du verre, connu pour le vol de *La Joconde* en 1911. C'est la raison pour laquelle les deux enseignant-es installent le rapport texte-image au cœur des deux premières étapes de leur séquence de relecture : l'absence des illustrations, puis le dispositif de « texte-puzzle » suscitent l'interrogation des élèves sur le rôle de celles-ci dans l'album ; la démarche repose sur l'identification des implicites (reprises, allusions...) présents dans les illustrations et pousse ensuite les élèves à questionner leurs interprétations à la lumière des liens établis. L'exploration du thème du double dans les fictions littéraires et cinématographiques – visée lors de l'étape 3 – est associée à l'objectif d'élargir les interprétations des élèves à des scénarios non envisagés (par exemple, celui de la maladie mentale du narrateur) et de susciter un questionnement sur le genre littéraire. Les enseignants espèrent nourrir les interprétations des élèves par ces apports culturels, en même temps qu'ils thématisent clairement l'album (ce dernier devient pour les élèves « un album qui traite du thème du double »). Une réflexion guidée est ensuite envisagée – étape 4 – sur les dernières pages de l'album à partir du moment où le narrateur s'interroge lui-même sur son identité (« Peut-être était-ce moi la copie ? ») de façon à amener les élèves, d'une part, à identifier ce qui reste indéterminé dans l'album ; d'autre part, à construire ou sélectionner petit à petit l'interprétation à laquelle ils/elles adhèrent. Cette dernière est supposée s'incarner dans la tâche finale d'amplification : la rédaction d'une suite qui met en présence Xavier installé dans sa nouvelle vie et un autre protagoniste du récit.

- 50 La séquence semble ainsi focalisée sur la dimension composite de l'objet à lire ; sur les difficultés des élèves à prendre en compte et à intégrer un plus grand nombre d'informations iconiques, textuelles et intertextuelles afin d'élaborer des interprétations diverses ainsi que sur le déficit éventuel de repères relatifs au motif littéraire du double et aux genres littéraires.

Figure 2. Planification didactique de la séquence 1

Planification de la séquence 1		
Objectifs	Séquence de tâches	Matériel didactique
Raviver la mémoire du récit et interroger le rapport texte-image	Échange oral collectif : « De quoi se souvient-on ? » Relecture en grand groupe du texte de l'album sans les illustrations dans l'objectif de reformuler la trame narrative (« Que comprend-on du récit sans les illustrations ? ») et de reconvoquer certains souvenirs liés aux illustrations (style, univers convoqués) Distribution de quelques illustrations choisies à tenter de replacer dans l'album lors d'un travail en sous-groupe	Distribution d'une version papier du texte (sans les illustrations) Distributions de quelques illustrations choisies (parmi celles qui sont les plus « résistantes ») et projection d'une version caviardée de l'album
		Recherches sur la toile

Traiter les implicites des illustrations et faire évoluer les interprétations	Recherche sur les allusions, les renvois au « dehors de l'album » présents dans l'une des illustrations choisies lors de l'étape précédente (chaque groupe reçoit une illustration à élucider) Mise en commun : intégration des découvertes dans les interprétations en discussion	Projection des œuvres sources et indices³ - <i>Portrait de Buster Keaton</i> par Arthur Rice (1925). - Photographie policière de Vincenzo Peruggia (1911). - <i>Ten Lizes</i> par Andy Warhol (1963). - 4 portraits peints par Théodore Géricault : <i>Le Monomane du vol</i>, ou <i>Le Fou aliéné</i>, ou <i>Le Cleptomane</i> (1822) ; - <i>La Monomane du jeu</i> (c. 1822) ; - <i>Le Monomane du commandement militaire</i> (1822-1823) ; - <i>La Monomane de l'envie</i>, ou <i>La Hyène de la Salpêtrière</i> (1819-1822). - <i>Sous la chaussure</i> par Domenico Gnoli (1967) ; - <i>Montres marin</i> par Sebastien Münster (1575) ; - <i>Le Sommeil de la raison, engendre des monstres</i> par Francisco de Goya (1799) ; - <i>Le Mythe de Sisyphe</i> par Max Klinger (1914) ; - « Créer, c'est vivre deux fois », <i>Carnets</i>, Albert Camus (1962) ; - Photographie d'un bouquet de muguet avec la mention « 1er Mai », par Patryssia sur Adobe Stock.
Explorer le thème du double dans la fiction	Analyse du traitement du double dans une sélection de fictions littéraires et cinématographiques (repérer les ressemblances et différences entre le double et l'original, identifier l'origine du double et le genre)	Bain de fictions (court-métrage <i>Vincent</i> de Tim Burton, nouvelle « Automates, société anonymes » de Ray Bradbury, extraits de <i>Fight club</i> de Chuck Palahniuk et du récit de Christopher Priest, <i>Le prestige</i>)
Faire évoluer les interprétations	Retour à l'album : réflexion collective sur le genre, sur les éléments d'explication rationnelle/non rationnelle, sur ce qui pourrait amener le lecteur à douter des événements évoqués par le narrateur, exploration des interprétations possibles des dernières pages de l'album, rédaction individuelle de l'interprétation de l'album privilégiée	Support écrit qui sert de trace de la réflexion

Tâche finale	Au terme de la relecture, réalisation d'une tâche d'amplification : une suite du récit sous la forme d'une rencontre et d'un dialogue entre Xavier et, au choix, son double, Monsieur Chardonnay, sa mère, l'employée de l'usine (accidentée), une employée de Duplex. La suite doit rendre compte de l'interprétation de l'album (particulièrement du dénouement) par l'élève.
--------------	---

La séquence 2

- 51 La deuxième séquence est menée avec des élèves légèrement plus jeunes (environ 14 ans), tout aussi peu familiarisés avec des fictions iconotextuelles résistantes. L'observation des difficultés des élèves lors de la production de l'écrit réflexif à propos de leur première lecture du *Double* et les particularités de la fiction iconotextuelle elle-même ont guidé l'enseignant dans la planification de sa séquence.
- 52 Les scènes de lecture font apparaître une double déstabilisation des élèves : c'est leur première expérience d'un écrit d'ordre métacognitif et de lecture d'un album pour adolescents. Ces jeunes lecteur-rices ont éprouvé des difficultés à construire le sens global du récit, notamment, parce qu'ils le rattachent difficilement à un univers référentiel connu :
- aspect désuet de la représentation du monde du travail, du graphisme des illustrations et, paradoxalement, mise en scène d'un développement technologique avancé ;
 - choix d'un protagoniste impropre à l'identification immédiate ;
 - rapport texte-image caractérisé par la disjonction, étrangeté des illustrations qui comportent des indices de l'interprétation à inférer.
- 53 Ces particularités de l'album ont eu pour effet une compréhension en îlots largement localisés dans la première partie du récit (jusqu'à l'épisode du clonage), ce qui a amené l'enseignant à choisir un dispositif qui pousse les élèves à suivre, tel un fil d'Ariane, une thématique à travers tout le récit. Les thématiques retenues du travail, du bonheur et du double relèvent évidemment du filtre de lecture, des connaissances de l'enseignant et constituent en cela une forme de guidage.
- 54 Dans ses pratiques, l'enseignant a également l'habitude de pratiquer un étayage étroit et une dévolution très progressive ; il justifie ces choix par le profil de son public : des lecteurs fragiles, peu engagés dans les tâches de lecture. C'est peut-être ce qui le pousse à soutenir la relecture des élèves par des indices, comme la reproduction de tableaux en lien intericonique avec certaines illustrations de Palmarucci ou l'agrandissement d'un détail de l'image (brin de muguet) afin d'attirer l'attention des élèves.
- 55 La relecture proposée requiert non seulement de prendre en compte l'ensemble du récit, d'intégrer les nouvelles informations et de faire évoluer une première représentation, mais aussi d'interroger les articulations entre le texte, les images et les références intertextuelles. Dans cet album, les illustrations introduisent l'étrangeté et

les narrateurs textuel et iconique se contredisent ; les spécificités de cet iconotexte ont mis les élèves en difficulté.

- 56 La focalisation sur la dimension composite de l'objet à lire et sur les difficultés des élèves à prendre en compte et à intégrer un plus grand nombre d'informations iconiques, textuelles et intertextuelles afin d'inférer le sens global est sans nul doute pertinente.

Figure 3. Planification didactique de la séquence 2

Planification de la séquence 2		
Objectifs	Séquence de tâches	Matériel didactique
Raviver la mémoire du récit	Relecture du récit par l'enseignant. Choix d'un tempo qui permet de prendre le temps d'observer les illustrations.	Projection de l'album et distribution d'une version papier du récit
Prélever les informations essentielles et interroger le rapport texte-image	Travail en sous-groupe autour d'une des trois thématiques sélectionnées afin de relire le récit de Cali et Palmarucci et de tirer quelques fils du sens de l'album : le travail, le double, le bonheur ; Inventaire des éléments textuels et iconiques en lien avec la thématique attribuée ; Synthèse des éléments prélevés et hypothèse sur l'intention de l'auteur et de l'illustrateur en rapport avec le traitement de la thématique.	Mise à disposition d'indices et ressources : En lien avec la thématique du travail : agrandissement de la représentation du muguet dans une sorte de salière ; résumé du mythe de Sisyphe En lien avec la question du bonheur, les peintures de F. de Goya et de T. Géricault En lien avec le thème du double, le pitch du film de Buster Keaton et quelques informations sur la spécificité du motif du double dans la littérature (copie imparfaite/en creux ; original victime du double...).
Tâche finale	Au terme de la relecture, réalisation d'une tâche d'amplification. Trois options sont proposées : – une lettre de Xavier adressée à monsieur Chardonnay, le patron de l'usine ; – une lettre de Xavier adressée à son double ; – une suite du récit.	

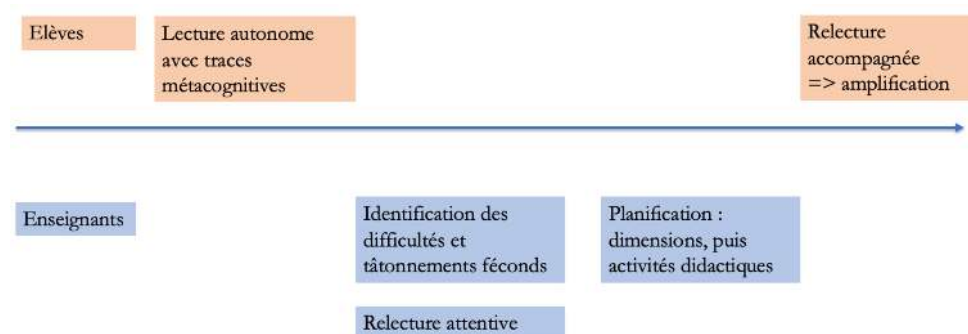
- 57 Les deux planifications dépliées mettent en évidence une convergence de certains choix : s'appuyer sur les difficultés des élèves lors de la première lecture, notamment en lien avec les particularités de l'album (rapport texte-image, intericonicité, prise en compte d'un plus grand nombre d'informations, l'acte de lecture étant fondamentalement sélectif). Les deux planifications prévoient un travail de relecture, orienté vers la préparation d'une production finale qui consiste en une amplification, démarches qui semblent adaptées aux élèves qui se situent *en dehors de la fiction* : le geste appropriatif nécessaire à la relecture et à l'amplification suppose d'accepter

l'univers de la fiction et de s'y immerger. La mise en relation du *Double* avec d'autres œuvres qui abordent le même thème contribue aussi, dans la séquence 1, à cette immersion fictionnelle. Le travail sur les lieux d'incertitude, dans la même séquence 1, force par ailleurs les élèves entrés *de plain-pied dans la fiction* à se questionner sur le texte, à relever ses résistances. Les deux séquences reposent en outre sur l'adoption d'un itinéraire de (re)lecture alternatif, non linéaire : relire avec l'éclairage d'une thématique particulière et avec l'aide d'indices pour débusquer les références et les comprendre (séquence 2) ; dissocier le texte et les illustrations lors de la relecture pour porter ensuite davantage attention au rapport image-texte (séquence 1). Ces démarches imposent un autre rythme de lecture, avec des effets de ralentissement et d'accélération, qui empêchent les élèves de glisser *à travers la fiction* et de survoler l'album sans porter la même attention à toutes ses dimensions ou composantes. Enfin, l'exploration des thèmes du travail et du bonheur (séquence 2), tels qu'ils sont traités dans l'album, invite les élèves restés *en deçà de la fiction* à enrichir leur interprétation de l'album par la mise en place de nouvelles références ou connaissances, mais elle soutient aussi une réflexion sur les valeurs, dans une lecture axiologique, chez les élèves se situant *uniquement dans la fiction*.

- 58 Bien sûr, outre les particularités de la réception initiale des élèves, les planifications révèlent aussi le souci des enseignants de conserver une cohérence par rapport à des habitudes scolaires d'entrée dans un texte littéraire, de surcroît déstabilisant, comme le genre ou le thème – révélant ainsi le caractère sédimenté des pratiques (Ronveaux & Schneuwly, 2018).

Éléments de conclusion

- 59 Comme nous l'avons annoncé, cette recherche repose sur un dispositif collaboratif consistant à coconstruire une planification didactique destinée à mener la relecture d'une fiction iconotextuelle avec les élèves (en commençant par l'inventaire des dimensions à intégrer). Cette relecture s'appuie sur les rapports à la fiction qui se manifestent dans un écrit métacognitif produit par les élèves. Un tel projet suppose, du côté des élèves, une lecture autonome avec traces métacognitives placée au début du dispositif et une relecture accompagnée et suivie d'une tâche (ici, d'amplification) au terme de la séquence. L'intervention des enseignant·es se situe au centre du déroulement du dispositif et consiste à identifier les difficultés de réception ainsi que les tâtonnements féconds des élèves, à relire la fiction iconotextuelle et à concevoir un scénario didactique.

Figure 4. Schématisation du dispositif de recherche. Source : Séverine De croix et Dominique Ledur.

- 60 Cette double lecture des enseignant-es présente un atout : la première lecture permet d'éviter l'écueil d'être trop rapidement orientée vers la fabrication d'une séquence didactique ; au contraire, elle offre un espace-temps aux dimensions plus personnelles où interviennent immersion, interrogations, compréhension, appréciation. Postposée dans le temps, la seconde lecture des enseignant-es guidée par les traces de l'activité de compréhension et d'interprétation des lecteurs réels, par la réflexion sur les particularités de leurs rapports divers à la fiction, suscite une interrogation approfondie sur la mécanique de l'album (traitement du rapport texte-image-hors texte) et sur la prise en compte de ses implicites. Même si diverses traces de formes disciplinaires sédimentées s'observent çà et là (travail sur le genre à partir d'un bain de textes, relecture centrée sur une thématique particulière...), les éléments externes au texte qui sont convoqués le sont dans l'objectif d'ouvrir les interprétations des élèves (investir les lieux d'indétermination, dépasser la morale pratique, intégrer références et allusions dans la démarche interprétative...) et d'élaborer des savoirs sur la compréhension des textes (liaison d'informations, mobilisation de connaissances culturelles, inférences...).
- 61 Si nous pensons avoir pu montrer l'intérêt de postposer le geste de planification de l'enseignant-e et de renoncer à une lecture préparatoire directement adressée, nous souhaiterions dans la suite de nos travaux examiner les déplacements et l'évolution de l'interprétation des élèves sous l'effet du dispositif.

BIBLIOGRAPHIE

ATALLAH, M. & RONVEAUX, C. (2023). « Catastrophes et utopies, métaphores et science-fiction. Pour un enseignement au développement durable avec la fiction ». *Forumlecture*. En ligne : <https://doi.org/10.58098/lffl/2023/2/794>.

BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus ?*. Paris : Les Éd. de Minuit.

BELHADJIN, A. (2024), « Lire la littérature, une "forme particulière de lecture" ? ». *25^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Paris, 16-18 oct.

- BISHOP, M.-F. (2023). « Quand les enseignants lisent la fiction ». *24^e Rencontres des chercheurs en Didactique de la littérature* organisées. Toulouse, 24-26 oct.
- BOULAIRE, C. (2012). « Les deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : tentatives théoriques ». In : Alary, V. & Chabrol-Gagne, N. (dirs). *L'Album. Le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal, p. 21-28.
- CALI, D. & PALMARUCCI, Cl. (2015). *Le double*. Genève : Éd. Notari.
- CENTI, V. et al. (2022). *Comprendre la littérature de jeunesse*. Paris : Éd. L'école des Loisirs.
- CHABANNE, J.-C. (2006). « Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre ». *7^e Rencontres de didactique de la littérature*. Montpellier, 6-8 avril. En ligne : <https://hal.science/hal-00921916>.
- CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2001). « L'insécurité interprétative des enseignants de lycée ». *Enjeux* 51-52, p. 63-82.
- CITTON, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*. Paris : Éd. Amsterdam.
- CONNAN-PINTADO, C. & BÉHOTÉGUY, G. (dirs) (2020). *Littérature de jeunesse au présent (2). Genres graphiques en question(s)*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- DE CROIX, S. & LEDUR, D. (2017). « Quelle place accorder aux écritures de la réception dans le contexte de la formation initiale ? Du comportement des futurs enseignants face à des médiations de la lecture à l'élaboration de dispositifs de formation ». In : Le Goff, F. & Fourtanier, M.-J. (éds). *Les Formes plurielles des écritures de la réception. Volume 1 : Genres, espaces et formes*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 111-126.
- DE CROIX, S. & LEDUR, D. (2019). « Lire un album au début de l'enseignement secondaire ». *Repères. Recherches en didactique du français* 59, p. 191-208. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.2116>.
- DE CROIX, S. & RONVEAUX, C. (2020). « Discipliner graduellement les élèves à la lecture par l'album de jeunesse ». *Repères. Recherches en didactique du français* 62, p. 113-133. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.3184>.
- DELBRESSINE, D. & AUDIN, C. (2022). « L'Album dans les classes de français du secondaire. Éditorial ». *Les dossiers de l'ABPF* 2. En ligne : <https://objectifplumes.be/doc/dp-lalbum-dans-les-classes-de-francais-du-secondaire/>.
- DELEUZE, G. (2023). *Former les enseignants à la lecture littéraire de l'album*. Liège : Presses universitaires de Liège.
- DERONNE, C. (2011). « Former des enseignants à exprimer leur expérience singulière d'une œuvre littéraire ou plastique ». *Repères. Recherches en didactique du français* 43, p. 103-126. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.222>.
- EMERY-BRUNEAU, J. (2011). « Parcours de sujets-lecteurs et transformation du rapport à la lecture littéraire : d'une pratique singulière à quelles intentions didactiques ? ». In : Goigoux R. & Pollet, M.-C. (éds). *Didactique de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 159-181.
- EMERY-BRUNEAU, J. & FLOREY, S. (2024). « Littérature consentante, concertante ou déconcertante : quelle(s) littérature(s) entre(nt) dans les classes du secondaire et pour quels enjeux ? ». *25^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Paris, 16-18 oct.
- EUGÈNE, M. (2023). « Comment les élèves lisent (ou pas) les fictions ? ». *25^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Paris, 16-18 oct.

FALARDEAU, E. et al. (2011). « Le rôle de l'affectivité dans l'enseignement de la littérature : portraits d'enseignants lecteurs ». In : Mazaauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (éds). *Textes de lecteurs en formation*. Berne : P. Lang, p. 61-70.

FAURE, M.-F. (2014). *Lire au collègue. Savoir interpréter les textes et savoir en parler*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

FRADET-HANNOYER, M. (2019). *Manières de lire, façons d'enseigner : dispositions à lire et faire lire des textes littéraires chez les professeurs des écoles débutants*. Thèse de doctorat en science de l'éducation : Université de Cergy-Pontoise. En ligne : <https://theses.hal.science/tel-03095558v1>.

FRANK, O. (2017). *À la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification. Rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation : Université de Genève. En ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92154>.

Gravel, F. (1997). *Klonk*. Paris : Hachette.

GAGNON, F. (2009). « L'album pour adolescents existe-t-il ? ». *Québec français* 155, p. 81-84. En ligne : <https://id.erudit.org/iderudit/1790ac>.

GOIGOUX, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Éducation & didactique* 3 (1), p. 47-69. En ligne : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>.

JACQUES, M., RAULET-MARCEL, C. & TAILHANDIER (coords) (2022). « Les écrits d'appropriation en question(s) ». *Le Français aujourd'hui* 216. En ligne : <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2022-1?lang=fr>.

LE GOFF, F. & FOURTANIER, M.-J. (2017). *Les Formes plurielles des écritures de la réception. Volume 1 : Genres, espaces et formes*. Namur : Presses universitaires de Namur.

LE GOFF, F. & LARRIVÉ, V. (2018). *Le Temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA Éd.

LÉPINE, M. (2012). « Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 15 (2), p. 97-118. En ligne : <https://doi.org/10.7202/1018458ar>.

MAZAURIC, C., FOURTANIER, M.-J. & LANGLADE, G. (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Berne : P. Lang.

NIÈRES-CHEVREL, I. (2012). « L'album, le mot, la chose ». In : Alary, V. & Chabrol-Gagne, N. (dirs). *L'Album. Le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal, p. 15-20.

PAVEL, T. (2002). « Comment définir la fiction ? ». In : Audet, R. & Gefen, A. *Frontières de la fiction*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 3-13. En ligne : <https://doi.org/10.4000/books.pub.5672>.

PAVEL, T. (2007). « Les œuvres littéraires parlent de nous ». In : Laville, B. & Louichon, B. (éds). *Les Enseignements de la fiction*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 13-21. En ligne : <https://doi.org/10.4000/books.pub.6248>.

PILORGÉ, J.-L. (2010). « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves ». *Pratiques* 145-146, p. 85-103. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1513>.

PRINCE, N. (2021) [2010]. *La Littérature de jeunesse*. Paris : A. Colin.

RONVEAUX, C. & SCHNEUWLY, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Berne : P. Lang.

- SHAWKY-MILCENT, B. & CLAUDE, M.-S. (2024). *L'Enseignant lecteur de littératures*. Grenoble : UGA Éd.
- SCHAEFFER, J.-M. (2005). « Quelles vérités pour quelles fictions ? ». *L'homme. Revue française d'anthropologie* 175-176, p. 19-36. Accès : <https://doi.org/10.4000/lhomme.29493>.
- SCHNEUWLY, B. (2009). « Le travail enseignant ». In : Schneuwly, B. & Dolz, J. (dirs). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 29-43.
- TAUVERON, C. (2005). « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 31, p. 73-112. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2663>.
- VERRIER, J. (2001). « L'illusion de lecture ». In : Tauveron, C. (dir.). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, p. 55-68.
- VIART, D. & VERCIER, B. (2005). *La Littérature française au présent. Héritages, modernité, mutations*. Paris : Bordas.
- WANLIN, P. (2009). « La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. » *Revue française de pédagogie* 166, p. 89-128. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>.
- WANLIN, P. & CRAHAY, M. (2012). « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone ». *Éducation et didactique* 6 (1), p. 9-46. En ligne : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>.

NOTES

1. Soit l'équivalent des classes de 3^e et 2^{nde} en France ou des 3^e et 4^e années du secondaire au Québec.
2. Voir les références et accès en ligne dans le tableau de planification de la séquence 1 (*infra*).
3. Ici figuraient plusieurs œuvres iconographiques. Pour des raisons liées aux droits d'auteur, elles ne peuvent pas être reproduites dans cet article et sont remplacées par une liste. Les références sont cliquables et peuvent être visualisées en ligne.

RÉSUMÉS

Cet article décrit la réception et l'appropriation, par des adolescents du secondaire, d'une fiction iconotextuelle, telles qu'elles peuvent s'observer au sein d'un écrit à dimension métacognitive. Il porte également sur le regard que les enseignant-es posent sur les difficultés d'interprétation rencontrées par les jeunes lecteur-rices et interroge le geste de planification mis en œuvre par les enseignant-es au moment d'élaborer une séquence didactique destinée à proposer aux élèves une relecture accompagnée, guidée par les difficultés rencontrées lors de la découverte de l'album.

This article describes the reception and appropriation of iconotextual fiction by secondary-school adolescents, as observed in writing with a metacognitive dimension. It also looks at how

teachers perceive the interpretation difficulties encountered by young readers, and examines the planning gesture used by teachers when developing a didactic scenario designed to offer pupils an accompanied rereading, guided by the difficulties encountered when discovering the album.

INDEX

Mots-clés : fiction, album, réception, appropriation, difficultés, planification didactique

Keywords : Fiction, Picturebook, Reception, Literary appropriation, Difficulties, Didactic planification

AUTEURS

SÉVERINE DE CROIX

 <https://idref.fr/152791140>

UCLouvain, Cripedis/Girsef, BE-1348, Louvain-la-Neuve, Belgique

DOMINIQUE LEDUR

 <https://idref.fr/034776400>

Éphec Éducation, Cripedis, BE-1030, Bruxelles, Belgique