

## **Faire évoluer les axes Accès à la littérature et Compréhension de l'écrit du Plan d'Études Romand en didactique du français : perspective sémiologique et approche multimodale**

**Maud Lebreton Reinhard, Florence Aubert**

Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel  
[maud.lebreton@hep-bejune.ch](mailto:maud.lebreton@hep-bejune.ch)

### **Abstract**

L'essor constant et exponentiel de la littérature illustrée (album, bande dessinée, roman graphique, récit hypertextuel, etc.) questionne la didactique du français historiquement verbocentrée (Capt & Lebreton Reinhard, 2021 ; Jewitt, 2016). Si dans ces supports multimodaux, le message est co-construit par les modalités textuelle et visuelle, il mobilise par conséquent deux registres sémiotiques distincts qui génèrent une lecture différée d'ordre métaphorique (Kress, 2010). Ainsi, la littérarité des images est au moins égale à celle du texte et celle du duo texte-image (Touveron, 2000). Or, dans la formation des enseignant·e·s, la prise en charge raisonnée des images dans l'enseignement de la littérature et de la compréhension fait défaut.

En s'appuyant sur une expérience menée dans les cantons de Neuchâtel et de Fribourg, en formation initiale et continue des enseignant·e·s dans les axes disciplinaires Accès à la littérature et Compréhension de l'écrit aux cycles 1 et 2, cette communication présente les résultats d'une articulation recherche-pratique. De cette expérience est née une communauté de pratiques composée d'enseignant·e·s, de conseillères pédagogiques et de didacticiennes qui développe des ressources pour l'ensemble de la sphère éducative. Les dispositifs co-construits prennent en charge l'iconotexte et la fabrication de sens propres au support pour développer une didactique adaptée à cette littérature dans une approche sémio-pragmatique.

Basée sur l'approche multimodale du langage (Jewitt, 2016), la notion d'image conversationnelle (Paveau, 2019) et l'analyse sémiologique des images adaptée de la linguistique systémique fonctionnelle (Kress & van Leeuwen, 1996), la démarche s'inscrit dans la pédagogie socioconstructiviste des multilittératies (New London Group, 1996).

### **Keywords**

Plan d'études romand ; didactique du français ; image ; narration ; album.

## **Faire évoluer les axes Accès à la littérature et Compréhension de l'écrit du Plan d'Études Romand en didactique du français : perspective sémiologique et approche multimodale**

L'essor constant et exponentiel de la littérature illustrée (album, bande dessinée, roman graphique, récit hypertextuel, etc.) questionne la didactique du français historiquement « verbocentrée » (Capt & Lebreton Reinhard, 2021 ; Jewitt, 2016). Les supports, en raison de leurs qualités esthétiques et leur potentiel esthétique, se généralisent pour travailler l'accès à la littérature et la compréhension de texte, dans les classes comme dans les moyens d'enseignement officiels. Or ces supports constituent des objets littéraires particuliers dans lesquels la narration est co-construite par deux canaux : le texte et l'image (Touveron, 2000 ; Gunthert, 2014). Si les outils existent pour la prise en charge didactique de la compréhension d'une narration textuelle, ceux qui permettent l'enseignement de la compréhension d'une narration iconotextuelle font défaut (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012 ; Lépine, 2012 ; Moya-Guijarro, 2016 ; Leclaire-Halté, 2008).

La description des deux axes disciplinaires du *Plan d'Études Romand* (PER, 2010) mobilisés pour travailler avec les supports iconotextuels interpelle lorsqu'on observe la place accordée à

l'image. Dans l'axe « Compréhension de l'écrit », l'image apparaît uniquement au cycle 1 sans qu'aucune référence méthodologique ne soit évoquée pour son analyse. Ainsi, dans L1 11-12, l'enseignement doit permettre « la formulation d'hypothèses et leur vérification en fonction du contexte et de l'illustration ou encore la comparaison des informations données par l'image et par le texte ». Au cycle 2, dans L1 21, l'image disparaît et il s'agit de « questionner le texte, d'émettre et de vérifier des hypothèses en cours de lecture » ; ou encore « de résumer oralement un texte ou une partie de texte pour en dégager le sens ». Dans l'axe « Accès à la littérature », la référence à l'image est inexistante au cycle 1 comme au cycle 2. L'enseignement de l'axe L1-15 vise « l'identification aux personnages, l'établissement de liens avec son vécu et la présentation de livres aux autres » ; autant d'objectifs qui sous-entendent la prise en compte de l'image lorsqu'elle est présente, sans toutefois la mentionner. Dans L1 25, les prescriptions recommandent « de repérer les manipulations du lecteur par l'auteur ou d'identifier les différents points de vue des personnages ». Si l'utilisation des supports iconotextuels constitue désormais une pratique culturelle dans l'enseignement du français, les textes prescriptifs ne font que peu ou pas mention des images alors même qu'elles co-construisent le sens.

La prise de conscience de la problématique que représente l'image en didactique du français passe par sa définition et ses caractéristiques intrinsèques. L'image est un médium qui a la capacité de re-présenter quelque chose en son absence (Debray, 1994). Ce pouvoir lui donne une dimension affective auprès du sujet regardant qui est renforcée par la rapidité avec laquelle on la perçoit (Bagot, 1996). La culture occidentale et donc scolaire fait face, depuis les années 1990, à une augmentation de la présence des images dans les supports comme dans les pratiques de communication, faisant dire à certains que notre communication « verbocentrée » a fait place à une communication « visiocentrée » (Mitchell, 1994). La sémiologie s'est donc emparée de ce médium visuel pour montrer combien il interagit avec le sujet regardant par l'intermédiaire de ses composantes que nous mettons en relation avec nos structures sémantiques profondes, nos émotions, nos connaissances et nos schémas cognitifs habituels (Groupe Mu, 1992 ; Joffe, 2007 ; Klinkenberg, 2008 ; Ermakoff, 2012). Cependant, la culture occidentale, et les sciences de l'éducation particulièrement, conservent une conception innéiste de la lecture de l'image probablement parce que ses caractéristiques intrinsèques opposent sa lecture à celle d'un texte. En effet, l'image mobilise la pensée spatiale, le mimétisme et l'analogie dans une perception spontanée alors que le texte convoque la pensée linéaire, l'abstraction, la distanciation en raison de son nécessaire décodage. Si les arts visuels et l'histoire de l'art ont développé des outils pour analyser l'image, ils ne peuvent suffire en qualité d'outils applicables et appliqués qu'à une certaine catégorie d'images dont la finalité est l'image elle-même. Or en contexte narratif, l'image, communément qualifiée d'illustration, appartient à une catégorie particulière dont la principale caractéristique est la dépendance au texte pour lequel elle a été créée (Sophie et al., 2011). Ainsi, l'image d'un support iconotextuel n'a de sens que dans sa relation au texte tout en constituant une unité à part entière de l'énonciation narrative (Sophie et al., 2011 ; Gunthert, 2014). L'ensemble de ses caractéristiques fait de l'image, en contexte iconotextuel, une actrice de l'acquisition des compétences lectorales en constituant le premier voire l'unique accès au message, en étayant par sa dimension affective et la vitesse de sa perception la formulation et la vérification d'hypothèses, et, par son pouvoir symbolique, en donnant accès à la complexité du signe et de la sémiologie.

Plusieurs facteurs interviennent dans la résistance de l'iconotexte aux modélisations didactiques traditionnelles. En effet, si le sens du texte comme de l'image peuvent être accessibles, lire les deux médiums pour eux-mêmes ne permet pas encore une prise en charge du message iconotextuel. En effet, les propriétés des deux modalités sont si différentes qu'elles contraignent la combinaison sémiotique à convoquer la pensée symbolique et à imposer une lecture métaphorique (Kress, 2010), plaçant le récepteur en posture de créateur de sens (Sullivan, 2017). Dès lors, toute réception d'un message iconotextuel relève de l'interprétation, et non pas seulement

de la compréhension, d'une séquence filmique dont le sens est l'objet d'une renégociation permanente (Falardeau, 2003).

En formation initiale et continue des enseignant·e·s généralistes, les auteures présentent une double approche sémiotique et symbolique de l'iconotexte. Du point de vue sémiotique, le signe visuel est approché dans ce qu'il représente à l'intérieur de l'ensemble de la narration. Du point de vue symbolique, le message iconotextuel est replacé dans l'imaginaire collectif et la culture partagée (Galisson, 1988). Considérant la narration iconotextuelle à l'échelle du message et non plus du texte, la corporéité du récit est analysée en trois étapes. À l'échelle de chaque double-page, considérée comme unité narrative, une méthode d'analyse topographique permet d'utiliser la mise en page du récit pour faire émerger le protocole de lecture conçu explicitement ou implicitement par le·s auteur·e·s. Ensuite, inspirée par la sémiotique sociale, l'interaction entre cette unité narrative et le sujet lecteur-spectateur est étudiée à travers les composantes formelles du texte comme de l'image pour définir la position attribuée au sujet lecteur-spectateur. Enfin, les propriétés du récit, considéré comme unité culturelle, sont mises en relation pour aborder l'intertextualité, l'intermédialité, l'interartialité (via les iconotypes) et ainsi contextualiser les éléments analysés dans une culture littéraire en construction.

Cette approche est actuellement testée dans deux espaces de formation différents.

En formation initiale des futur·e·s enseignant·e·s généralistes, une unité de formation de première année se déroule au semestre de printemps et vaut deux crédits ECTS. Pour permettre aux futur·e·s enseignant·e·s de comprendre et interpréter des messages iconotextuels, le cours est construit sur l'alternance d'appropriation du métalangage et d'expérimentation pratique de ce dernier dans des tâches pédagogiques transférables en classe. Ainsi, les étudiant·e·s sont par exemple amenés à identifier les différents rapports illustration-texte et décortiquer l'analyse de ces rapports pour pouvoir interpréter le message : comment, chez Claude Ponti, un rapport continu entre le nom étonnant d'un personnage et son apparence permet de construire un signifié fiable pour mieux comprendre les actions de la narration ; comment, chez Anthony Browne, la *proliférance*<sup>1</sup> de l'iconotexte se joue dans un rapport discontinu mettant en perspective ce que dit l'illustration et ce que dit le texte tout en permettant de lever les inférences : ce que dit le message est autre chose que ce que disent séparément illustration et texte ; enfin, comment, chez Jon Klassen, un rapport discontinu provoquant une rupture entre l'illustration et le texte permet la découverte de différents énonciateurs et/ou sujets regardants le plus souvent animés d'intentions différentes.

La certification de cette unité de formation se fait sur la base d'un dossier. Les étudiant·e·s doivent choisir et mettre en relation trois albums dans une intention didactique puis proposer un dispositif didactique garantissant la prise en charge des messages iconotextuels au travers de tâches concrètes pour les élèves. Ces tâches doivent proposer un questionnement fertile, adapté aux différents points de résistance et de *proliférance* (Tauveron, 2000) identifiés, décrits et analysés pour chaque ouvrage.

En formation continue, un groupe d'enseignantes fribourgeoises s'est constitué en communauté de pratiques afin d'être accompagnées dans la création de dispositifs prenant en charge le message dans les supports iconotextuels. Inspirée du *design thinking*, le groupe réunit des enseignantes, des conseillères pédagogiques, des didacticiennes et une chercheure pour concevoir, prototyper, tester, ajuster des dispositifs pédagogiques qui seront ensuite mis à disposition de la communauté enseignante.

---

1 Le terme *proliférance* constitue un néologisme dérivé du concept de « texte proliférant » de Catherine Tauveron (1999).

Les supports iconotextuels forcent une approche multimodale du langage (Jewitt, 2016) pour prendre en charge les images qui co-construisent le sens des énoncés (Paveau, 2019). Seul un métalangage propre à l'image lorsqu'elle est co-porteuse du sens permettra une didactisation respectueuse des supports, ce que la sémiotique sociale nous permet d'entrevoir (Kress & van Leeuwen, 1996), à condition de s'inscrire dans la pédagogie socioconstructiviste des multilittératies (New London Group, 1996) et d'ouvrir l'enseignement du français à la prise en charge didactique de l'image.

## Références

- Bagot, J. D. (1996). *Information, sensation et perception*. Armand Colin.
- Capt, V & Lebreton Reinhard, M. (2021). Quels supports composites pour quels savoirs multimodaux ? *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale* 13/2021 – Multimodalité : quels enseignables pour quelle progression ? <https://litmedmod.ca/quels-supports-composites-pour-quels-savoirs-multimodaux>
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (2010). *Plan d'études romand* (PER). CIIP.
- Debray, R. (1994). Vie et mort de l'image: une histoire du regard en Occident. *Esprit* (1940-), 57-66.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, 7(1), 325-341.
- Gunthert, A. (2014). L'image conversationnelle. Les nouveaux usages de la photographie numérique. *Études photographiques*, (31).
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Jewitt, C. (2016). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. 2nd edition. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social-semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2012) *La littératie médiatique multimodale - De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses Universitaires du Québec.
- Leclaire-Halté, A. (2008). L'album de littérature de jeunesse: quelle description pour quel usage scolaire? In *Congrès Mondial de Linguistique Française* (p. 063). EDP Sciences.
- Lépine, M. (2012). Étude théorique des relations texte-images dans l'album pour adolescents. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 15/2 : 97-118.
- Moya Guijarro, A. J. (2016). *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Systemic Functional Approach*. Equinox.
- Mitchell William, J. T. (1994). *Picture theory : Essays on Verbal and Visual Representation*. The University of Chicago press.
- New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Paveau, M.-A. (2019). Technographismes en ligne. Énonciation matérielle visuelle et iconisation du texte, *Corela*, HS-28. <http://journals.openedition.org/corela/9185>
- Sophie, A. S., Bernez, M. O., & Seree-Chaussinand, C. (2011). Texte et image: la théorie au 21e siècle. *Interfaces: image, texte, langage*, (32).

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 19(1), 9-38.

Tauveron C. (2000). Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement ? [http://dialogue.education.fr/D0033/actfran\\_tauveron.pdf](http://dialogue.education.fr/D0033/actfran_tauveron.pdf)