

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

La lecture d'images comme outil de compréhension d'un album

Présenté par HENAUX Linda

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

PAOLACCI Véronique, MCF en Sciences du langage INSPE TOP-UT2J

Co-directeur-trice de mémoire :

REP Charlotte, PRCE Lettres Modernes INSPE TOP-UT2J

Membres du jury de soutenance

PAOLACCI Véronique, MEF en Sciences du langage INSPE TOP-UT2J

REP Charlotte, PRCE Lettres Modernes INSPE TOP-UT2J

Soutenu le 20/06/2025

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDIFIER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche

Je soussigné.e : HENAUX Linda

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être **mentionné de façon explicite**, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'[ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Verdun-sur-Garonne

le 10/06/2025

Signature de l'étudiant.e



Résumé

Ce mémoire explore la lecture d'images comme un support permettant de faciliter la compréhension de texte dans une classe d'élèves de cycle 3, en CM2. Il s'intéresse notamment aux albums de littérature de jeunesse comme point de départ, notamment le lien entre le texte et les illustrations afin de développer des compétences d'analyse, d'interprétation et de compréhension des éléments implicites d'une histoire. L'étude s'appuie sur des albums de l'auteur Anthony Browne, essentiellement sur l'album *Dans la forêt profonde*. En effet, les illustrations sont riches et particulièrement exploitables en termes d'analyse. Ainsi, l'objectif est d'observer si la lecture d'images permet aux élèves de mieux comprendre le récit, d'enrichir leur vocabulaire et de développer leurs capacités d'expression orale, notamment par le débat interprétatif en classe entière.

Mots clés

Lecture d'images - Lecture de texte - Compréhension - Analyse - Implicite - Albums de littérature de jeunesse

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce mémoire.

Dans un premier temps, je souhaite remercier Mme Paolacci, ma directrice de mémoire, qui a su me guider à travers le choix des différents dispositifs à mettre en place pour mener à terme ce mémoire, mais aussi pour ses conseils et son écoute.

Je souhaite aussi remercier l'équipe pédagogique de l'école au sein de laquelle j'ai effectué mon recueil de données. Merci à l'enseignante de la classe de CM2 qui a accepté que cela soit mené dans sa classe et merci aux élèves d'avoir été si investis.

Enfin, merci à mes proches pour leur soutien constant, et leurs encouragements.

Table des matières

Introduction	7
Partie théorique	10
1. Les enjeux de la lecture de texte à l'école.....	10
1.1. La lecture comme élément fondamental, au-delà de la scolarité des élèves	10
1.2. Les prérequis dans l'apprentissage de la lecture de texte	12
1.3. Les difficultés des élèves en lecture	15
2. La lecture d'images : un vecteur pour renforcer l'apprentissage de la lecture textuelle	17
2.1. La lecture d'images : construction du sens du récit.....	17
2.2. Un outil pédagogique qui permet la solidification des apprentissages.....	20
3. Mettre les élèves en situation de réussite	22
3.1. Valoriser les compétences orales à travers la lecture d'images.....	22
3.2. S'impliquer dans la découverte de l'album à travers les échanges avec les pairs	24
3.3. Choix de l'album : Dans la forêt profonde (Brown, 2004)	26
Protocole expérimental	31
4. Description de l'expérience.....	31
4.1. Méthodologie.....	31
4.2. Mise en œuvre et résultats	36
5. Conclusion.....	48
Bibliographie.....	50
Annexes	53

Introduction

Au fil de ces dernières années, le paradoxe entre l'enjeu de plus en plus crucial de la maîtrise du français à l'école (notamment de la lecture et de la compréhension d'un texte) et le fait que cette discipline soit de moins en moins maîtrisée par les élèves en France, s'est installé. En effet, le niveau de ses derniers en français semble diminuer de manière considérable. Selon une étude menée par le Cnesco, 39% des élèves se retrouvent en difficulté à la fin du cycle 3 : « [...] ces élèves ne sont pas capables, à la sortie de l'école primaire, d'identifier le thème ou le sujet principal d'un texte, de comprendre les informations implicites d'un texte et de lier deux informations explicites séparées dans le texte. » (Cnesco, 2011).

Et pourtant, cette maîtrise du français, de la lecture et de la compréhension d'un texte semble essentielle notamment comme enjeu social. D'ailleurs, le terme d'« insertion sociale » est clairement évoqué dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale du cycle 3 : « L'étude de la langue est une dimension essentielle de l'enseignement du français. Elle conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite dans toutes les disciplines, l'insertion sociale. » (Eduscol, 2020). En effet, la maîtrise de la langue française peut avoir un impact sur l'intégration des élèves, influant directement sur le bien-être à l'école et par conséquent sur leur parcours et leur avenir scolaire. L'acte de lecture, c'est lutter contre le décrochage scolaire car cela permet à plus long terme de connaître cette insertion sociale dans le cadre scolaire. En effet, comme Boimare l'évoque dans son livre *L'enfant et la peur d'apprendre* (2004), les élèves connaissant des difficultés à l'école adoptent des stratégies d'évitement de l'effort scolaire, qui peuvent conduire au décrochage scolaire au vu du retard accumulé par l'évitement. Ainsi, il est possible de déduire l'importance de mettre les élèves en situation de réussite afin de développer une confiance en eux-mêmes et de freiner ces stratégies d'évitement.

Par ailleurs, il semble qu'en France, les enseignants portent leurs objectifs essentiellement sur des activités de décodage de texte, délaissant les situations de compréhension de texte (Goigoux, 2016). En effet, ils se centrent essentiellement sur le prélèvement d'informations dans un texte, délaissant tout ce qui a trait à l'interprétation et l'échange autour du texte étudié, entachant les capacités de compréhension des élèves. C'est dans ce contexte que la lecture d'images paraît intéressante et ce malgré la réticence de leur utilisation en classe. En effet, certains professeurs des écoles « n'ont pas conscience de l'intérêt spécifique de l'album, postulent que l'image est facilitante et qu'elle n'offre pas aux élèves la tension nécessaire pour mettre en œuvre des stratégies de compréhension d'une œuvre littéraire,

et en particulier la compréhension du récit. » (Dobek, 2021). En effet, le texte est souvent privilégié pour les apprentissages en termes de compréhension de texte, délaissant l'image et tous ses avantages (Dobek). L'image dans la compréhension de texte peut susciter quelques questionnements comme notamment l'utilisation d'image dans un contexte d'apprentissage de lecture des mots et donc de texte. Une idée a été évoquée, selon laquelle « L'image n'est pas employée pour ses vertus décoratives, ni même pour jouer un rôle fonctionnel précis. En revanche, elle contribue à évoquer l'album, le livre d'images, qui constitue pour l'enfant apprenti-lecteur la principale référence livresque. Quand l'enfant est non-lecteur de mots, il est souvent déjà un lecteur d'images. » (Pierre-Alban, 1981) montrant l'utilité de la lecture d'images à travers les albums de littérature de jeunesse, notamment comme élément des premiers apprentissages pour des élèves non-lecteurs ou petits lecteurs.

Comme cité ci-dessus, le niveau des élèves est en constante baisse depuis plusieurs années. Les élèves semblent moins s'intéresser aux livres et délaissent par conséquent les avantages de la lecture, l'utilité qu'apportent la maîtrise de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison... mais au-delà de l'aspect scolaire, ils délaissent aussi l'évasion et l'amusement que provoquent la lecture. Ainsi, les élèves paraissent de moins en moins à l'aise avec le fait de lire. Pour remédier à cela, il est essentiel de leur fournir les outils dont ils ont besoin pour lire mais aussi des outils pouvant leur être utiles face à la difficulté de compréhension d'un texte. C'est ainsi que la lecture d'images peut être un palier enrichissant et cohérent avec la lecture de texte. En effet, la lecture d'images peut permettre à l'élève d'entrer dans les apprentissages sans forcément passer par le texte qui peut le mettre en difficulté dans sa quête de compréhension du récit. L'idée n'étant pas d'exclure complètement le texte de l'album, qui communique aussi des informations sur l'histoire, mais d'utiliser la lecture d'images comme appui dans le repérage d'informations essentielles à la bonne compréhension de l'album. En effet, l'album de littérature de jeunesse sur lequel porte ce mémoire étant *Dans la forêt profonde* de Brown (2004), intégrant aussi bien des illustrations que du texte, l'interaction entre les deux est un point important de l'étude à ne pas négliger. L'un venant compléter l'autre en y apportant des informations qui permettent de saisir la globalité de l'histoire. Van der Linden (2003) évoque par ailleurs : « Il suffit, pour s'en convaincre, de tenter une approche dissociée du texte et de l'image d'une page d'album. L'un modifie nécessairement la lecture ou l'interprétation isolée de l'autre. Le message global n'est ni celui du texte ni seulement celui de l'image mais bien un message émergeant de leur mise en relation. » ce qui semble être le cas pour l'album étudié.

À travers ce mémoire, nous allons nous demander si la lecture d'images permet de faciliter la compréhension d'une histoire, notamment par le lien avec les éléments implicites ? L'idée étant, comme explicité ci-dessus, d'apporter un moyen d'inclusion par la lecture d'images afin que chaque élève se sente investi et ce, au-delà de leurs difficultés de lecture et par conséquent de compréhension du texte. Pour cela, les élèves passeront par les échanges entre eux afin d'explicitier les informations qu'ils ont retenues et comprises du récit, mais aussi ce que leur évoque la découverte de l'album et des images. Sera aussi utilisé, le débat interprétatif lors duquel les élèves pourront discuter de leurs points de vue et développer des capacités d'échange et d'argumentation, qui sont des points importants des programmes de cycle 3. De plus, les élèves vont être poussés à la recherche des différentes émotions qui transparaissent dans l'album, ainsi qu'à utiliser leurs références en termes de contes notamment au vu du style de l'auteur. Tout cela participe à l'analyse de l'image et des éléments implicites qui permettent de pousser sa réflexion par rapport au déroulé d'une histoire.

Ainsi, dans un premier temps seront abordés les enjeux qui font de la lecture à l'école un outil et un support important dans le cadre scolaire ainsi que les prérequis et les difficultés provoqués par l'acte de lecture. Puis, nous verrons ce qu'est la lecture d'images, ce qu'elle implique et à quelle fin peut-elle servir les élèves dans l'apprentissage de la lecture de texte. Suivra une partie qui concerne la mise en situation de réussite des élèves par la lecture d'images. Enfin, une partie expérimentation et les diverses hypothèses à tester, suivie de la phase d'analyse et d'interprétation des résultats en lien avec le sujet et le protocole de recueil de données.

Partie théorique

1. Les enjeux de la lecture de texte à l'école

1.1. La lecture comme élément fondamental, au-delà de la scolarité des élèves

Dans un premier temps, il est important de souligner que d'un côté plus sociologique, le système scolaire français peut avoir tendance à mettre beaucoup de pression sur les élèves quant à leurs difficultés. En effet, l'accent étant souvent mis sur le « retard » de ces élèves par rapport au groupe classe, cela provoque un sentiment d'échec et d'insécurité chez l'élève. Ce sentiment de « pression » porté sur les élèves peut intervenir notamment lors de l'année de CP, car il est jugé d'une manière générale, que les élèves doivent savoir lire à la fin de cette année scolaire. Cependant, « officiellement, l'enfant dispose des trois ans du cycle des apprentissages fondamentaux pour l'acquérir » (Vigneron, 2010), montrant que les élèves ont trois années consécutives pour acquérir les capacités de lecture et qu'il n'est pas essentiel que l'élève de CP sache absolument lire avec fluidité à la fin de l'année. Seulement, les difficultés d'apprentissage peuvent être liées, certes, à un manque d'investissement de l'élève mais aussi et souvent liées à des troubles des apprentissages. Actuellement, beaucoup d'enfants sont diagnostiqués avec des troubles du comportement ou de l'apprentissage (Landman, 2018). Cela se ressent dans les évaluations nationales. En effet, lors de ces épreuves, aucune différenciation n'y est instaurée. Or, la différenciation est une des pistes à emprunter afin de faire preuve d'équité au sein des classes (la différenciation étant une adaptation de l'environnement à l'élève et non l'inverse) permettant aux élèves en difficultés de suivre le rythme sans se sentir isolé. Ainsi, c'est dans ce contexte que la lecture d'images peut correspondre à un moyen à mettre en place afin de faire preuve d'équité entre les niveaux – souvent hétérogènes – des classes.

Par ailleurs, il est nécessaire de définir ce qu'est lire. La lecture inclut deux aspects qui doivent se corréliser : le premier aspect implique le décodage, traduit par la reconnaissance des signes. En effet, il est nécessaire de connaître les prérequis de la lecture, notamment l'identification des lettres, puis des mots pour enfin aboutir à la reconnaissance de phrases : « Lire, c'est savoir identifier tous les mots, qu'ils soient écrits en caractère d'imprimerie ou manuscrits, en majuscules ou en minuscules, et dans toutes les tailles de police. Il s'agit de repérer ce qui ne varie pas – la suite de lettres – en dépit des mille et une figures que peuvent prendre les caractères. » (Dehaene, Jacob, 2007). Le second aspect de la lecture est celui de la compréhension. De manière générale, au sein des classes actuellement, l'identification des

signes arrive en premier lieu puis, vient la compréhension et la recherche de sens du texte par la suite. Ces deux points doivent être liés afin de faire sens lors de la lecture par l'élève : « savoir lire, comme acte technique, c'est apprendre à repérer le sens à travers les signes. » (Ropars, 1992).

De plus, la lecture peut être considérée comme un acte d'échange : « [...] acte de communication différée, entre un locuteur et un lecteur, par le moyen d'un support textuel et graphique » (Van Der Haegen, 1992). En ce sens, la communication est en effet, dans un premier temps, établie entre l'auteur et le lecteur à travers le support de lecture. C'est par la lecture que l'auteur cherche à transmettre un message au lecteur pour le mener vers un but – dans le cadre d'un album de littérature jeunesse, le but étant souvent la chute de l'histoire. Tout au long de la lecture, les signes, qu'ils soient textuels ou illustrés, sont autant d'indices qui permettent de comprendre le cours de l'histoire et la chute qui clôtüre le récit. De surcroît, la lecture est un acte individuel qui peut être partagé. Autrement dit, oraliser sa lecture permet à l'élève de créer un échange avec ses pairs, aussi bien avec ses camarades de classe, que l'enseignant ou tout autre adulte. Cela permet aussi de se rendre compte de ce qu'il a retenu et surtout ce qu'il a compris de l'histoire et lui permet de faire part de son interprétation du récit avec son vocabulaire. C'est par ailleurs ce que nous souhaitons exploiter à travers ce travail de recherche, à l'aide de supports adaptés tels que l'album de littérature jeunesse.

Ce dernier, support désormais ancré au sein des écoles maternelles et élémentaires permet d'ouvrir l'enfant à la culture et à la littérature et lui permet de développer son imaginaire. En effet, ces albums dont l'illustration prend généralement beaucoup de place, est accessible aussi bien aux élèves sachant lire qu'aux non-lecteurs. Ils permettent un suivi de l'histoire par la précision des illustrations, malgré la non-lecture des textes : « L'organisation même de ces textes et de ces images dans le livre (en premier lieu la double page) fait sens, ajoutant donc une nouvelle dimension expressive [...]. » (Van Der Linden, 2008). Le développement des bibliothèques au sein des classes s'est largement étendu afin que chacun des élèves, peu importe le contexte social dans lequel ils évoluent, puissent accéder à la littérature. L'album de littérature de jeunesse avait dans un premier temps un aspect ludique et offrait la possibilité certes de s'instruire, mais surtout de prendre du plaisir et de se divertir. Mais avec le temps, il a gagné en importance dans le cadre scolaire et est devenu un support d'apprentissage, parfois au détriment du plaisir et de l'amusement. Désormais, malgré tous les efforts réalisés pour que les élèves aient accès à la littérature de jeunesse, beaucoup d'entre eux redoutent l'ouverture d'un livre, y associant un effort lié au cadre scolaire.

C'est dans ce contexte qu'il est intéressant d'évoquer le psychopédagogue Boimare (déjà cité en introduction). En effet, les élèves développant une forme d'angoisse à l'idée de la lecture de texte, élaborent des stratégies d'évitement et peuvent s'éloigner des apprentissages. Cela entraîne notamment des conséquences sur le développement des connaissances et compétences mais aussi sur l'aspect social et psychologique des enfants. En effet : « Bien savoir lire et écrire ne garantit pas automatiquement la réussite dans les autres disciplines, mais sans ces savoirs l'avenir scolaire des jeunes élèves est d'avance compromis. » (Eduscol, 2019).

De surcroît, l'élève en difficulté peut ressentir des effets psychologiques ayant eux-mêmes des impacts sur son intégration sociale. Il peut ressentir notamment des sentiments comme un sentiment d'échec et/ou d'impuissance découlant sur un sentiment de honte. On parle alors de « blessure narcissique » (Vigneron, 2010). Cette dernière se traduit comme une baisse de son « économie narcissique » à la suite d'échecs répétés dans le cadre scolaire. C'est alors que provient un sentiment d'infériorité : « Dans un monde où les normes culturelles donnent à l'aptitude intellectuelle une valeur importante et où l'investissement intellectuel passe par la réussite scolaire, l'échec est ressenti d'autant plus douloureusement. C'est une blessure narcissique. Un sentiment d'infériorité peut en résulter. » (Vigneron, 2010). L'élève va alors se concentrer sur ses échecs et développer la peur du regard d'autrui puis, développer une angoisse de l'effort. Par conséquent, le risque d'exclusion sociale est donc grand et l'impact sur l'élève l'est tout autant : « S'ensuit pour l'enfant un risque d'exclusion, de rejet du groupe, de défaillance de l'identification à l'autre et de défaillance des enveloppes psychiques. » (Tisseron, 1992).

1.2. Les prérequis dans l'apprentissage de la lecture de texte

La lecture est donc un enjeu essentiel de la scolarité. Afin de pouvoir apprendre à lire dans les meilleures conditions et s'armer d'outils contribuant à cet apprentissage, il est nécessaire de comprendre quelles compétences sont mobilisées lorsqu'un individu lit. Selon Cèbe (2016), quatre catégories de compétences seraient mobilisées par la lecture. Dans un premier temps, lire implique des compétences de décodage qui ont été évoquées ci-dessus. En effet, il s'agit ici de la capacité à associer des lettres avec le son qu'elles produisent, donc à la correspondance graphophonologique. Cela amène par la suite à l'identification de mots, constituants de la phrase afin de lire des textes. Par ailleurs, lors de la lecture, des compétences de compréhension sont engagées. Le but étant la compréhension de l'idée principale du texte

lu, d'en dégager le sens et d'accorder de l'importance aux détails afin d'avoir une lecture précise. En outre, pour lire, des compétences métacognitives sont aussi engagées. L'intention est de s'assurer de sa propre compréhension du récit mais aussi de retenir les informations nécessaires au suivi de l'histoire. C'est en quelques sortes, une capacité de prise de recul et de mise au point par l'individu lors de sa lecture. Le quatrième et dernier point relève des compétences linguistiques et syntaxiques. Cet aspect relève plutôt de l'étude de la langue impliquant notamment la syntaxe qui permet de comprendre le sens, le vocabulaire propre à l'histoire lue, mais aussi des structures grammaticales.

L'apprentissage de la lecture de texte peut mettre les élèves en difficulté par les prérequis qu'elle demande. Elle repose sur deux principes qui ont été préalablement évoqués : le décodage et la compréhension. En effet, les prérequis de l'apprentissage de la lecture impliquent l'identification de mots déjà connus : « Cette identification des mots se fait par l'association de lettres ou groupes de lettres (les graphèmes) à des sons de la langue (les phonèmes) qui, combinés entre eux, forment des syllabes et des mots, reconnus à partir de leur forme orale : c'est ce qu'on nomme couramment le déchiffrage ou le décodage, et qu'on appellera la voie graphophonologique puisqu'il s'agit d'apprendre à faire correspondre des graphèmes et des phonèmes. » (Eduscol, 2019). Cependant, afin d'identifier des mots, il est d'abord nécessaire d'étudier les différents graphèmes, de les apprendre et de les retenir afin de les réinvestir dans la lecture de syllabes, puis de mots et enfin de phrases dans le but de lire un texte complet. Rien qu'en évoquant l'idée des graphèmes, de nombreux obstacles sont provoqués. C'est ce que nous verrons ci-dessous. L'objectif des premières années d'apprentissage de la lecture est l'automatisation de l'identification de lecture de mots. Cela permet sur le long terme, d'acquérir une lecture fluide et de gagner en fluence.

Par ailleurs, l'apprentissage de la lecture implique aussi de comprendre ce que l'on est en train de lire. En effet, la compréhension joue un rôle considérable lors de la lecture de texte. Le ministère de l'Éducation nationale définit la compréhension de la façon suivante : « comprendre consiste, à partir de diverses indications lexicales, grammaticales ou perceptives, à se représenter clairement ce qui est écrit ou entendu, à en saisir le concept afin de communiquer, de raisonner ou d'agir. » (Eduscol, 2022). Ainsi, l'élève doit faire le lien entre toutes les informations qui lui sont communiquées, des informations de différentes natures (grammaticales, lexicales et perceptives) dans le but de comprendre ce qui lui est transmis par le biais d'un texte. Beaucoup d'élèves, notamment dans les premières années d'apprentissage de la lecture, lisent des phrases en acquérant la structure de la phrase (majuscule, sujet, verbe,

complément, point par exemple), mais ne vont pas plus loin que la lecture de texte pure sans mise de sens et donc sans recherche de compréhension derrière. C'est d'ailleurs pour cela que lorsque l'objectif de la séance est la compréhension de texte, ce dernier est souvent lu par le ou la professeur(e) des écoles afin d'évaluer cet objectif et non la reconnaissance de mots. La compréhension d'un texte se pratique notamment à partir de supports, tels que les albums de littérature de jeunesse. Elle se pratique avec l'accompagnement du/de la professeur(e) des écoles car elle ne vient pas naturellement à l'élève, elle se travaille. Par ailleurs, le lien doit être fait entre les compétences écrites d'un côté et les compétences orales d'un autre. En effet, « c'est sur la base de ces compétences orales et dans la recherche d'une complémentarité permanente avec les compétences en compréhension de l'écrit, que s'élabore la compréhension du texte. » (Eduscol, 2022).

Ces deux aspects de l'apprentissage de la lecture (décodage et compréhension) sont notamment évoqués dans les programmes scolaires de l'Éducation nationale, amorcés en cycle 2 et continuent d'être développés plus en profondeur au cycle 3. En effet, deux éléments sont mis en jeu lors des apprentissages en français au cycle 3 : la procédure phonologique et la procédure orthographique. « La procédure phonologique (ou décodage) qui permet de lire les mots en utilisant les correspondances graphème-phonème. Elle permet de lire les mots nouveaux ou rares (« palimpseste », par exemple) mais elle peut conduire à des erreurs phonologiques en lecture de mots irréguliers, par exemple, sept lu comme septembre ; — la procédure orthographique (ou directe) qui permet d'identifier les mots connus dont l'individu a mémorisé l'orthographe. Elle peut être utilisée dès lors que la mémorisation de l'orthographe d'un mot est fixée. » (Eduscol, 2022).

Tout cela prouve que l'essentiel est de combiner le décodage et la compréhension de texte lors des apprentissages : « Les travaux de la littérature scientifique internationale s'accordent à considérer que l'acte de lire repose sur deux grandes composantes, deux processus fondamentaux et transversaux : — l'identification de mots écrits, qui est spécifique à la lecture ; — la compréhension qui relève de processus généraux non spécifiques à la lecture. » (Eduscol, 2019).

Comme évoqué plus haut, les difficultés de lecture peuvent impacter l'ensemble des enseignements à l'école. Ainsi, il est important de s'adapter au rythme des élèves, notamment de ceux qui peuvent avoir un rythme plus modéré afin de ne pas les décourager et de ne pas les

impliquer dans l'évitement de l'effort. C'est là qu'intervient le concept de différenciation. Cette dernière est essentielle afin de s'adapter aux élèves et au niveau hétérogène des classes.

1.3. Les difficultés des élèves en lecture

Un élève en difficulté est défini comme un élève qui n'est pas en mesure de répondre aux questions posées, qui ne peut pas exécuter les exercices demandés et qui ne répond pas aux attendus visés. Dans ce cadre, cet élève a besoin d'un travail différent du reste de la classe dans le but qu'il puisse exécuter les exercices et donc contribuer à des apprentissages adaptés à son rythme. En effet, si cela n'est pas respecté, le risque étant que les situations d'échecs répétés altèrent sa confiance en lui et ait pour conséquence le refus de l'effort (ici, refus de lecture). De plus, au sein des classes, l'oral fait partie intégrante des apprentissages. C'est pour cela qu'il est fréquent que les élèves aient à lire à voix haute de façon individuelle et ce, pour l'ensemble de la classe. Cette situation peut générer du stress chez l'élève en difficulté de lecture. Il peut se sentir jugé et moqué par ses pairs. Cela ne fait que décourager l'élève.

En effet, apprendre à lire n'est pas inné et demande de l'implication et de la concentration. Cependant, malgré l'investissement, des obstacles peuvent ralentir la progression des apprentissages. C'est notamment le cas de « l'invariance perceptive » (Dehaene, Jacob, 2007). Cette dernière prend en compte la proximité visuelle des mots. En effet, en langue française, des mots peuvent être similaires à l'oral (phonèmes) mais s'écrivent d'une manière différente (graphèmes). Ainsi le rapport graphophonologique est compromis. Ce rapport se travaille, pendant des années, en étant confronté à des mots phonétiquement proches ainsi qu'à leur écriture. De plus, certains phonèmes peuvent avoir beaucoup de façons différentes de s'écrire. Prenons l'exemple du mot *pain*, ce mot peut s'écrire : *pain*, *peint*, *pin* et *peins*. Cela implique de savoir que le seul moyen de les différencier est de les voir écrits afin de dégager le sens du mot.

Un autre obstacle à l'apprentissage de la lecture : les phonèmes qui ne correspondent pas au nombre de lettres pour les écrire. En effet, comme on vient de le voir, un même phonème peut avoir plusieurs écritures, mais le nombre de lettres peut être un obstacle d'apprentissage, notamment par les lettres muettes. Par exemple, le phonème [o] peut s'écrire : o, au, eau, eaux, ô, ot, os. Autrement dit, pour écrire le son [o], il faut entre une et quatre lettres. Savoir quel graphème utiliser et comment il se prononce relève d'entraînements fréquents et s'acquiert avec les années. C'est notamment pour cela que passer du phonème au graphème lors de

l'apprentissage de la lecture peut être une difficulté pour les élèves. Cet apprentissage est complexe car il demande l'élaboration de nouveaux automatismes qui nécessite des prérequis afin de les identifier. Par ailleurs, les albums de littérature de jeunesse permettent de se confronter à différents mots et leurs différentes façons de s'écrire et cela, tout en étant adapté au niveau des élèves car ces albums peuvent être classés par catégories d'âge ou par niveaux scolaires.

Par ailleurs, les élèves plus âgés, comme les élèves de cycle 3 par exemple, peuvent aussi rencontrer des difficultés de décodage des mots. Les erreurs de décodage peuvent notamment porter sur les règles orthographiques et grammaticales, avec notamment le repérage des mots au pluriel et/ou au féminin. Par exemple, pour repérer le féminin des mots notamment, il est nécessaire de repérer comment est écrit le mot afin de savoir si c'est le mot ou le sujet qui est masculin ou féminin : *je suis arrivé* n'a donc pas la même portée que *je suis arrivée*. Il est nécessaire d'observer le mot à l'écrit afin d'en déduire le genre du sujet. Cela peut constituer une difficulté de lecture pour les élèves.

En outre, l'apprentissage de la lecture débutant dans un premier temps sur le concept de décodage (explicité ci-dessus), les automatismes de lecture développés au début de la scolarité se basent sur ce système de décodage des lettres et mots ainsi que les sons qu'ils font. En ce sens, la recherche de sens n'est pas effective dans ce contexte. Cela peut engendrer des difficultés chez les élèves apprenants car lire un texte n'est pas synonyme de compréhension du récit mais surtout de lire correctement les mots et donc de se concentrer sur l'identification au détriment du sens. Cela peut creuser un écart entre les élèves et rendre le groupe classe hétérogène. En effet, un élève qui rencontre des difficultés à construire le sens de l'histoire peut avoir un rythme plus modéré que d'autres élèves qui ont acquis le décodage et entrent dans la phase de compréhension d'un texte. Les élèves en difficulté face à la compréhension d'un texte vont avoir besoin de relire plusieurs fois le texte, voire de le faire lire par le ou la professeur(e) des écoles afin de ne pas se centrer sur l'identification des mots. Cela peut alors créer une perte d'attention des autres élèves et donc une gestion de classe plus difficile.

Par ailleurs, des troubles peuvent être à l'origine de l'écart du rythme des élèves au sein de la classe. En effet, aujourd'hui, nombreux sont les élèves pour lesquels un diagnostic est posé. Ces troubles peuvent relever de troubles dys ou encore d'un TDAH (trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité). Les troubles dys comprennent notamment la dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie ou encore dysphasie. Ces troubles ont un impact non

négligeable sur la scolarité d'un élève et peuvent le mettre en difficulté au cours des apprentissages. Le trouble dys qui peut avoir une incidence forte sur la lecture est la dyslexie. En effet, ce dernier se manifeste par une mauvaise association graphèmes/phonèmes et la difficulté de reconnaissance d'un mot de manière efficace (Inserm, 2017). Pour les élèves étant diagnostiqués TDAH, la difficulté est de maintenir une attention et une concentration soutenue pendant longtemps : « Ce trouble conduit à de nombreuses erreurs d'inattention, à un travail inabouti, au non-respect des consignes et à une mauvaise organisation. » (Inserm).

2. La lecture d'images : un vecteur pour renforcer l'apprentissage de la lecture textuelle

2.1. La lecture d'images : construction du sens du récit

L'image comme outil d'apprentissage est apparue au cœur des programmes scolaires dès l'année 1995. L'image y est abordée comme un objet d'analyse qui permet « d'éduquer le regard, d'enrichir la sensibilité, de stimuler l'imagination, d'éveiller l'esprit critique et de développer l'expression » (Demougin, 2002). De plus, depuis 1995, la lecture d'images peut s'inscrire dans le projet d'établissement comme moyen déployé pour favoriser la réussite des élèves. En effet, elle « offre à l'enseignant, et surtout aux élèves, la possibilité de construire le conflit interprétatif, sans le poids des normes que la lecture littéraire présuppose. » (Demougin, 2002) et cela notamment grâce à l'oralisation des pensées et libère de la contrainte ressentie face à la lecture d'un texte.

Dans les albums de littérature de jeunesse, la place de l'illustration y est souvent prépondérante ; à tel point que beaucoup d'albums sans texte se sont ancrés au sein des écoles comme support d'apprentissage, de développement du langage oral et son interprétation de l'histoire. Au premier abord, c'est l'illustration qui attire l'œil de l'enfant, avant même qu'il ne sache lire. L'œil de l'enfant est plus attiré par le dessin et les couleurs que par le texte. C'est notamment ce que l'on observe en maternelle. En effet, les élèves ne sachant pas lire, ils vont naturellement se tourner vers l'image afin de chercher à comprendre l'histoire. Cependant, il peut aussi être intéressant d'en étudier avec notamment des élèves de cycle 3 – comme l'évoque ce mémoire. En effet, ils permettent d'exploiter des compétences plus spécifiques en lien avec l'observation, l'analyse et l'interprétation d'éléments visuels, comme cela peut être le cas avec l'album *Dans la forêt profonde* (Brown, 2004). Les illustrations sont riches (cf. Paragraphe 3.3. *Choix de l'album*), parfois complexes et elles font appel à d'autres références littéraires,

permettant la découverte de nouvelles histoires, notamment des contes dans ce cas précis. Cela permet aux élèves de découvrir les contes, dans un contexte différent. Il peut être aussi possible de varier les exploitations pédagogiques en imaginant notamment des prolongements narratifs, et ce, à partir des éléments visuels. Ces albums permettent notamment de développer des compétences transversales, notamment par le biais d'élaboration d'hypothèses, d'échanges avec les pairs afin de débattre sur l'interprétation de chacun. Cela permet par conséquent, de développer des compétences langagières, de description, de reformulation et d'argumentation.

De plus, c'est par l'interprétation conduite par ses schèmes et par l'oralisation de sa représentation de l'histoire que l'enfant construit du sens. Les albums de littérature jeunesse par les « Textes et images réunis concourent à une proposition narrative qui invite les jeunes lecteurs à construire du sens, à réagir, à s'émouvoir, à se repérer dans la polysémie de la relation texte – image, tout cela étayé par un travail sur le paratexte, le texte et l'intertexte. » (Demougin, 2002). De plus, Van Der Linden (2003) démontre l'importance de la typographie et de la mise en page au sein de l'album de littérature jeunesse. Elle y explicite aussi l'importance de la place de l'image ou du texte car généralement, l'un complète l'autre malgré une place prépondérante de l'un ou de l'autre en fonction des albums. L'auteure évoque aussi l'idée selon laquelle : « La mise en page joue en effet un rôle primordial dans l'appréhension prioritaire de l'un ou l'autre des langages. Si la première page du livre présente une image, si celle-ci occupe l'espace le plus important et qu'elle se situe au-dessus du texte, elle sera nécessairement "lue" avant le texte. » (Van Der Linden). On se rend compte que si l'objectif visé est la lecture d'images par les élèves, il est essentiel de s'orienter vers un album où la place de l'image y est prédominante, ce qui est le cas avec l'album *Dans la forêt profonde* (Brown). En effet, le texte entraînant une lecture textuelle et l'image entraînant la lecture d'images.

En définissant la lecture d'images, Van Der Linden a démontré que la mise en page dans le rapport textes/images a son importance. En effet, en fonction du placement des différents éléments de la page, l'interprétation peut être différente. De plus, en fonction des albums de littérature de jeunesse, l'image fait partie intégrante de la narration. En effet, celle-ci offre des détails importants à l'œil du lecteur et facilite l'entrée dans l'imaginaire permettant de se projeter dans l'histoire et donc d'y mettre du sens.

Par ailleurs, la lecture d'images, au fil des recherches réalisées, se montre bien plus complexe que ce qu'elle semble vouloir dire à la simple évocation de ces termes. En effet, évoquer les termes de lecture d'images ne se rapporte pas au simple fait de regarder une image

et de décrire ce que l'on y voit au premier regard. La lecture d'images mène à une analyse plus approfondie de ce que l'on voit : observer et analyser les différents plans, les personnages présents, leurs actions, les couleurs choisies, ou bien encore la typographie du texte si elle est combinée à l'image. En effet, dans grand nombre d'albums de littérature de jeunesse, on observe que les illustrations et le texte se complètent, se rejoignent ou bien se répondent. On observe alors que le texte et l'image interagissent et permettent de dégager le sens de l'histoire avec détail (Van Der Linden, 2003). Globalement, lire une image revient à chercher puis comprendre ce que l'image nous renvoie dans les moindres détails. Trouver des indices qui peuvent parfois nous échapper au premier coup d'œil, car elle peut exprimer bien plus que ce qu'elle ne laisse transparaître, notamment par l'observation de détails cachés, qui révèlent des informations cruciales sur l'histoire ou encore des inspirations de l'auteur.

Cependant, la lecture d'images implique de maîtriser certaines compétences en amont et d'avoir les outils nécessaires à cette lecture. Il est donc nécessaire de développer des capacités d'observation et d'analyse. Autrement dit, repérer les détails d'une image et savoir les exploiter pour en déduire le fil de l'histoire. Il est aussi nécessaire de maîtriser le vocabulaire qui est associé au récit, qui est donc à préparer en amont (champs lexicaux), c'est-à-dire à définir avant d'analyser l'image. Mais aussi, l'analyse relève de l'acte d'interprétation. Cependant, cette dernière dépend directement des schèmes qui ont été construits au cours de nos vies, en fonction du contexte social dans lequel nous avons évolué. C'est ce qu'évoque Alibaye au sein de son mémoire. Selon lui : « Nous possédons chacun nos propres représentations de l'image. Nous ne sommes donc pas tous égaux devant l'image, à cause de cultures et d'origines différentes : ce que je vois dans l'image n'est pas ressenti de la même manière par quelqu'un d'autre. » (Alibaye, 2005). C'est notamment le cas chez des élèves plus âgés comme les élèves de cycle 3. En effet, les références qu'ils ont ainsi que les interprétations qu'ils font de l'histoire va dépendre de l'importance de la culture littéraire dans les divers environnements familiaux. Par exemple, reprenons l'exemple de l'album *Dans la forêt profonde* (Brown), si les élèves n'ont pas ou peu eu accès aux différents contes, ils rencontreront alors des difficultés dans la reconnaissance des éléments dissimulés dans les images. Par ailleurs, il est intéressant de discuter avec ces élèves-là qui auront une autre interprétation de ces éléments. Ainsi, lors de la lecture d'images, il est intéressant de mettre les interprétations des élèves en confrontation afin qu'ils échangent sur celles-ci, ces dernières pouvant diverger. Cela leur permet de ne pas se restreindre quant à une seule interprétation de l'image mais aussi de dialoguer, de débattre et défendre leurs points de vue ou bien se raviser s'ils sont d'accord avec leurs camarades. Par

ailleurs, cela leur permet de développer des compétences langagières, d'enrichir leur vocabulaire et favorise l'insertion sociale.

L'idée étant ici, d'offrir à l'élève la possibilité d'être placé en situation de réussite en utilisant la lecture d'images. Le but étant qu'il puisse « lire » l'album au travers des illustrations. La lecture d'images valorisant le langage oral, cela permet à l'élève de pouvoir participer activement aux séances proposées en classe, évitant l'auto-exclusion liée à l'acte de lecture de texte. En effet, un élève rencontrant des difficultés de lecture peut avoir le réflexe de se mettre à l'écart et par conséquent ne plus participer à l'élaboration des apprentissages. Passer par la lecture d'images au lieu de se focaliser sur la lecture de texte peut permettre à l'élève de se sentir investi dans les apprentissages, n'ayant plus la barrière du texte. Cela n'empêchant pas que l'élève développe des compétences langagières car il développera aussi du vocabulaire et travaillera aussi la formulation de phrases ainsi que les règles grammaticales, mais à l'oral et grâce aux échanges avec ses camarades.

2.2. Un outil pédagogique qui permet la solidification des apprentissages

La lecture d'images peut donc être un outil pouvant amorcer, voire fortifier l'apprentissage de la lecture textuelle. En effet, elle permet de stimuler l'enfant, qui par son investissement dans la recherche d'indices, va observer et analyser des détails qu'il n'aurait pas vus si seul le texte lui était donné. Si l'élève se sent capable, il souhaitera probablement découvrir une autre facette de l'histoire et mettra en place des stratégies de lecture, lui permettant de persévérer dans l'apprentissage de la lecture. De plus, les images sont un accès supplémentaire à la compréhension du texte. En effet, elles permettent soit de montrer en image ce que dit le texte et donc la lecture textuelle n'est plus essentielle, soit de compléter et de jongler entre texte et images, les rendant complémentaires et poussant l'élève à accéder aussi bien à la lecture de l'image qu'à la lecture du texte afin de dégager pleinement le sens. De plus, les images sont un moyen de développer du vocabulaire notamment grâce aux éléments visuels. En effet, l'élève va chercher à repérer ce qui est sur l'image mais aussi et surtout à le nommer. En ce sens, il va enrichir son vocabulaire en apprenant de nouveaux mots. De plus, au travers des cycles, les formules syntaxiques et grammaticales seront enrichies, de sorte à construire des phrases de plus en plus complexes et développer d'autant plus de vocabulaire. Par ailleurs, l'élève va donc développer sa mémoire et ainsi apprendre à repérer les indices qui lui sont essentiels. L'image peut être un moyen non négligeable pour développer cet aspect de la lecture.

En effet, comme dit ci-dessus, elle permet de poser une image sur un mot au sein de l'histoire, un acte ou un détail à retenir, afin de pouvoir le réutiliser dans les activités suivant la lecture ou tout simplement pour accéder à la compréhension du texte.

En outre, la lecture d'images facilite l'accès à la narration. En effet les illustrations, souvent séquentielles, permettent de comprendre la structure narrative du texte, ajoutant un aspect chronologique à la compréhension de l'élève. Ainsi, en accédant au sens de l'image, autant qu'à celui du texte, l'élève fait l'expérience d'une lecture plus immersive, ce qui peut renforcer sa compréhension du récit et sa volonté d'en découvrir davantage. De plus, au cours de la découverte de l'album, l'élève doit pouvoir se représenter la situation qui est décrite, cela nécessite alors une capacité à pouvoir faire des inférences entre les informations : « Une inférence peut être définie comme un raisonnement qui permet de passer d'un ou plusieurs éléments d'information (les prémisses) à une conclusion déduite ou induite. Les recherches relatives au développement des inférences en lecture distinguent majoritairement celles qui s'appuient sur des éléments du texte (les inférences fondées sur le texte) ou celles qui font appel à des éléments externes aux connaissances du lecteur (les inférences de connaissances). » (Eduscol, 2022). Elles permettent donc de donner du sens à la situation qui se déroule lors de la lecture de l'album. Ces inférences permettent notamment de comprendre les liens de causalité ou encore les intentions et les objectifs des personnages, cernant plus en détails les émotions et ressentis de ces derniers.

Par ailleurs, la lecture d'images peut être un outil qui porte aussi bien sur des modalités d'écrit comme des modalités d'oral. En effet, elle peut faire entrer des compétences écrites notamment en termes de production d'écrit afin que les élèves évoquent leurs impressions sur la ou les image(s) proposées par exemple. Mais la lecture d'images peut aussi être utilisée comme support de travail sur des compétences langagières. D'ailleurs, comprendre à l'oral et comprendre à l'écrit permet de développer les mêmes mécanismes : « Recourir à l'oral lors de séances de compréhension est crucial pour soutenir cet apprentissage auprès des élèves qui présentent des difficultés persistantes dans l'apprentissage de la lecture. » (Eduscol, 2022). Cela implique donc d'utiliser des conditions d'oral lors de la conception de séquences et de séances en lien avec la compréhension d'un récit afin d'évaluer la compréhension des élèves. Par ailleurs, la lecture d'images peut aussi faire l'objet d'une mise en œuvre d'un débat au sein de la classe, comme c'est le cas pour ce mémoire. En effet, cela permet de développer des compétences langagières certes, mais aussi sociales. Notamment en termes de capacités

d'écoute, d'échange, d'argumentation, d'affirmation de point de vue, mais aussi dans la gestion des émotions face à un point de vue qui ne nous correspond pas.

Enfin, la lecture d'images peut être pertinente en termes de différenciation. En effet, entrer dans un album par la lecture d'images peut permettre aux élèves en difficulté de lecture de se sentir valorisé car la participation peut être plus facile si l'étude ne porte pas sur une lecture et interprétation de texte. Ainsi, quelques soient les acquis en lecture des élèves, ils peuvent tous participer à l'analyse de l'image et donc à la construction de sens. De plus, cette approche peut favoriser la curiosité des élèves vis-à-vis des détails du texte qui peuvent être fournis au sein du texte. Cela peut donc permettre de fournir la volonté d'entrer dans le texte et ainsi de faire le lien entre les images et le texte dans l'album. En ce sens, elle permet de valoriser les réussites des élèves, notamment au travers des échanges en lien avec le débat sur l'interprétation du récit et de ce qui est observé sur l'image étudiée. Ainsi, les élèves sont mis en situation de réussite, ce qui peut permettre de se sentir plus à l'aise dans l'exercice et de se sentir plus inclus et par conséquent, plus investi.

3. Mettre les élèves en situation de réussite

3.1. Valoriser les compétences orales à travers la lecture d'images

Après avoir défini tous les termes et concepts clés de ce mémoire, il est naturel de se demander, pourquoi la lecture d'images et à quelle fin ?

Un des objectifs de ce mémoire est de pouvoir proposer des pistes afin d'inclure l'ensemble de la classe lors des séances qui portent sur la compréhension d'un récit. En effet, la maîtrise du français étant cruciale dans toutes les matières du cursus scolaire, que ce soit dans la compréhension de consigne, dans la rédaction ou même encore dans l'expression – et ce, que ce soit aussi bien à l'oral qu'à l'écrit – il est essentiel de redonner confiance à l'élève, que ce soit en l'école ou (et surtout) en lui-même. Plus l'enfant s'ouvre à la culture littéraire et s'instruit au travers des livres, plus cela lui permet de se sentir à l'aise avec la langue française. Par extension, cela signifie que plus l'élève lit, plus il maîtrise les subtilités de la langue française, plus il peut s'investir dans l'ensemble des matières à l'école.

Cependant, cela n'est pas aussi simple pour tous les élèves. Comme évoqué plus haut, le niveau des élèves à l'école diminue année après année. À travers l'œuvre de Boimare (2004),

son analyse démontre que les élèves fuient les difficultés scolaires par peur de l'échec. Ainsi, l'objectif à travers ce travail est de tenter de faire entrer les élèves dans la lecture en les mettant en situation de réussite afin qu'ils prennent confiance en eux et en leurs capacités. Puis, à plus long terme, qu'ils retrouvent cet aspect ludique de la lecture. Un élève qui développe sa confiance en lui est un élève qui croit en sa capacité à réussir une tâche et qui s'investit dans l'exécution des suivantes afin de réussir à nouveau : « Plus un individu vivra un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir le comportement demandé. » (Rondier, 2003). C'est ce que Bandura (2002), appelle le « sentiment d'efficacité personnelle ». C'est pour cela que l'idée de mettre les élèves en situation de réussite (notamment ceux en difficulté de lecture) tombe sous le sens. Grâce au support qu'est l'illustration, les élèves enrichissent leur vocabulaire, leur esprit d'analyse et d'interprétation et développe des compétences langagières leur fournissant les premiers outils qui leur permettront d'entrer dans l'apprentissage de la lecture. Les mettre en situation de réussite permet de développer leur confiance en eux, d'accroître leur sentiment d'efficacité personnelle et par conséquent leur volonté d'investissement dans les activités.

De plus, amorcer des apprentissages par la lecture d'images peut permettre de développer des compétences autres que la lecture de texte et le simple prélèvement d'informations. En effet, travailler la compréhension d'un album à travers les images via des échanges oraux, comme le débat interprétatif, permet de développer des compétences comprises dans les attendus de fin de cycle 3, telles que :

- « Écouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte.
- Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue. » (Eduscol, 2020)

Les modalités de travail à l'oral peuvent donc plus aisément permettre à tous les élèves de manière générale, mais notamment aux élèves en difficulté de lecture, de s'investir dans un travail collectif, dans une réflexion collective mais aussi et surtout un échange en utilisant notamment ses propres mots, son vocabulaire et sa propre interprétation des images. Cela peut donc permettre à ces élèves de gagner confiance en eux-mêmes et d'améliorer leur participation en classe et dans les apprentissages.

Par ailleurs, afin de mettre les élèves en situation de réussite, il peut être pertinent aussi d'évoquer le langage décontextualisé. Ce dernier nécessite de prendre du recul sur la situation

et de comprendre que l'élément dont parle l'élève n'a pas de lien réel avec lui. En effet, cela peut concerner « des actions passées ou à venir qui ne se rattachent pas au vécu immédiat de l'élève » (Eduscol, 2022). Cela va passer par diverses actions qui sont essentielles dans la vérification de la compréhension des élèves (notamment pour le professeur des écoles), telles que le fait de raconter, de reformuler ou encore de résumer. Une définition peut être apportée à ces termes pour plus de précision :

- « Raconter : cette activité induit une hiérarchisation des informations essentielles, distincte de l'énoncé. L'élève utilise ses propres mots et tournures syntaxiques.
- Reformuler : cette activité aide à structurer une pensée claire pour s'exprimer, clarifier ses propos, construire et intégrer ses connaissances. L'énoncé que produit l'élève devient pour lui modélisant et structurant, et contribue à développer ses compétences langagières.
- Résumer : cette activité mobilise une activité cognitive plus complexe que les précédentes. L'élève doit restituer l'essentiel, sans détails ni superflu, en tenant compte des informations inférentielles conceptualisées dans le respect du point de vue de celui qui parle. L'énoncé peut être résumé dans son intégralité ou partiellement : résumer, par exemple, un passage dont les informations portant sur des inférences ont nécessité une explicitation collective. » (Eduscol, 2022).

Ainsi, la lecture d'images permet donc aux élèves de s'investir notamment dans des modalités de travail à l'oral, en se focalisant sur des images données afin d'en dégager des informations essentielles, parfois dissimulées, poussant la réflexion. La lecture d'images peut donc dans ce contexte, être considérée comme une forme d'inclusion et une facilitation de la participation des élèves aux apprentissages. Les élèves ayant déjà développé des connaissances en termes de vocabulaire et de connaissances syntaxiques au regard de leur niveau (cycle 3), cela leur permet donc d'enrichir leur vocabulaire et de développer des compétences en termes de posture face à l'autre, aussi bien dans le langage et l'expression, que dans la posture physique.

3.2. S'impliquer dans la découverte de l'album à travers les échanges avec les pairs

En outre, lorsque l'élève observe, décrit et analyse ce qu'il voit, il développe son langage d'évocation. Ce dernier renvoie au fait de décrire ce que l'on voit avec son propre vocabulaire afin d'exposer son interprétation de l'image, qui permet de mettre du sens à

l'histoire. Il permet aussi à l'élève, grâce à un support – ici notamment, l'illustration d'un album de littérature de jeunesse – de se confronter au regard et à l'écoute de l'autre. Cela inclut de bien s'exprimer et d'utiliser les bons mots afin d'exprimer au mieux son raisonnement. Ainsi, l'élève est confronté aux divergences d'opinions, à l'incompréhension par ses pairs ou encore au besoin de répéter ces propos avec d'autres mots adaptés à ceux qui l'écoutent. En effet, le langage d'évocation « joue pleinement ses fonctions d'outil, d'expression, de représentation du monde, de construction de soi et d'instrument de la pensée. Les enfants en font la découverte dans le besoin et le perfectionnent par l'usage ; ils tâtonnent, ils ajustent leurs dires pour se faire comprendre, pour désigner et caractériser les réalités auxquelles ils se confrontent, pour surmonter des désaccords, ou parce que leur interlocuteur leur signifie son incompréhension. » (Eduscol, 2015).

Par ailleurs, le travail d'observation, d'analyse et de restitution qu'implique la lecture d'images semble nécessiter le même travail de recherche que celui de la lecture textuelle. En effet, les compétences d'analyse notamment, semblent similaires et poussent à la réflexion. La lecture textuelle, lorsqu'elle n'est pas encore automatisée se résume à du décodage afin de pouvoir en déduire le sens d'une phrase et le contexte qui l'accompagne. Il en va de même pour la lecture d'images. Celle-ci doit être décodée, analysée afin d'en tirer toutes les informations nécessaires à la compréhension de la situation. C'est d'ailleurs ce que laisse entendre Van Der Linden : « Car je suis aujourd'hui convaincue que lire c'est analyser et qu'analyser l'album revient surtout à réaliser une lecture pleine et entière de l'ensemble de ses signes et de ses relations. » (Van Der Linden, 2008). Elle entraîne les mêmes compétences, dans un cadre plus intimiste pour la lecture de texte que la lecture d'images qui elle, peut être verbalisée et débattue donc partagée avec autrui.

L'image est devenue un support d'apprentissage à part entière au sein des classes et fait aujourd'hui partie intégrante des classes. Elle est aussi parfois utilisée en littérature pour décrire ce qui est observable sur l'illustration. Cependant, elle passe généralement au second plan, faisant du texte (de la lecture et de la compréhension du texte) une priorité d'apprentissage. Comme dit ci-dessus, utiliser la lecture d'images comme support d'apprentissage peut faire preuve d'équité entre les élèves et permet à chacun d'eux de s'exprimer et donc de s'investir personnellement et avec autrui. C'est dans ce contexte que ce mémoire se centre sur la lecture d'images partagée, notamment au travers du débat interprétatif, avec pour cible, de mettre les élèves en situation de réussite par l'oral. Ce dernier permet aux participants de confronter leurs points de vue sur une problématique donnée en lien avec l'album de littérature de jeunesse *Dans*

la forêt profonde (dont nous parlerons plus en détails ci-dessous). Le but étant d'échanger et de débattre tout en respectant les règles d'écoute, en laissant de la place à chacun mais tout de même, d'affirmer son point de vue face à l'autre.

3.3. Choix de l'album : Dans la forêt profonde (Brown, 2004)

Pour ce mémoire, le choix de l'album de littérature de jeunesse s'est porté sur *Dans la forêt profonde* de Brown (2004). Cet album a été choisi pour, entre autres, sa capacité à travailler l'implicite à travers l'illustration. En effet, il offre une richesse visuelle qui permet à l'élève d'entrer en réflexion et de stimuler sa compréhension de l'histoire. L'un des principaux atouts de cet album réside dans la manière dont l'auteur utilise les images pour évoquer des éléments qui ne sont pas directement évoqués dans le texte. La forêt, par exemple, est un symbole qui renvoie à des peurs, des mystères et des émotions souvent non dites. En analysant les illustrations, les élèves peuvent donc repérer des détails qui vont au-delà de ce qui est écrit, comme des indices visuels sur les personnages ou bien le contexte de l'histoire. Cela permet de développer une lecture plus approfondie et de stimuler l'imaginaire des élèves, tout en leur montrant que l'image peut enrichir la compréhension de l'histoire, au-delà du texte. Ainsi, les images jouent un rôle clé dans la manière dont l'histoire se déroule. Elles suscitent des questions et des réflexions chez les élèves, qui doivent interpréter les éléments visuels pour comprendre ce qui se cache derrière les scènes. Par exemple, les couleurs, les expressions des personnages ou les éléments du décor peuvent changer selon les émotions de l'histoire. Ces éléments visuels, qui ne sont pas toujours explicites, invitent les élèves à être plus attentifs et à utiliser la lecture d'images pour comprendre ce qu'il se passe au cours de l'histoire.

C'est dans ce contexte que l'album offre des possibilités d'exploitations pédagogiques. L'idée principale étant que les élèves observent attentivement les illustrations dans le but de formuler des hypothèses sur ce qu'il se passe mais aussi, ce qu'il pourrait se passer par la suite. Cela peut aussi permettre d'échanger sur les ressentis face à l'histoire, aux personnages ainsi qu'à l'atmosphère qui règne au cours de l'histoire. De plus, cet album permet d'aborder des thèmes comme la peur, l'aventure et la découverte de l'inconnu, à travers des éléments visuels que les élèves peuvent interpréter de différentes manières. Ainsi, *Dans la forêt profonde* est donc un album particulièrement adapté pour travailler la lecture d'images avec les élèves, car il permet de les encourager à aller au-delà du texte pour chercher l'implicite et développer leur

sens de l'observation et de l'interprétation. Il est donc un outil précieux pour travailler la compréhension implicite à travers les images.

Par ailleurs, cet album peut faire l'objet d'une mise en réseau avec d'autres albums de l'auteur, notamment en lien avec le thème de la famille. On observe dans l'album *Dans la forêt profonde*, que le père s'absente et que cela exerce une influence directe sur le déroulement de la journée du personnage. Les albums comme *Mon papa* ou *Le tunnel* peuvent donc être pertinents afin de cerner la façon d'écrire de l'auteur, mais aussi de deviner les intentions cachées.

L'album *Mon papa* est un autre album de Browne publié en 2000. Les illustrations de cet album sont très parlantes : un petit garçon décrit son papa comme le plus fort, le plus courageux et le plus extraordinaire des papas. Le père y est présenté dans des illustrations exagérées, ce qui traduit l'amour et l'admiration de l'enfant pour son père. Les thèmes abordés sont l'admiration, l'amour et la relation père-enfant. Le même album mais dédié à sa maman a été utilisé pour cette étude. L'album *Ma maman* est un album publié en 2005 et évoque l'amour mère-enfant et l'admiration d'un enfant pour sa mère.

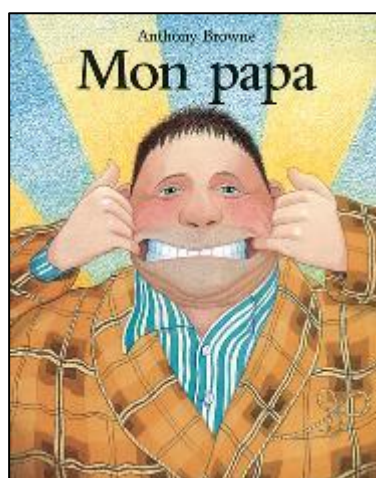


Figure 1 : Couverture de l'album *Mon papa*.

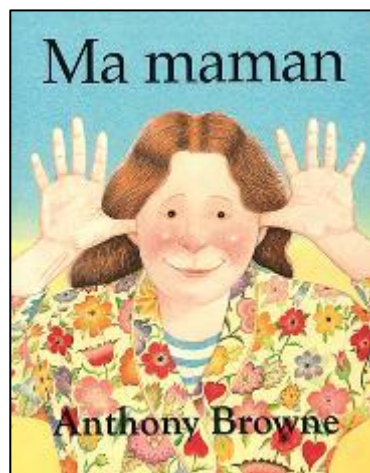


Figure 2 : Couverture de l'album *Ma maman*.

L'album *Le tunnel* de Brown est un album publié en 1989 et raconte l'histoire d'un frère et d'une sœur très différents. Le garçon est aventureux tandis que la fille est plutôt timide et réservée. Ils découvrent l'entrée d'un tunnel, dans lequel le garçon disparaît. Sa sœur se lance à sa recherche et vit une expérience étrange mais qui leur permet de renouer leur lien fraternel. Cet album évoque les thèmes de la fratrie, de la peur, du courage, de l'imagination et comprend des illustrations riches en détails et en références littéraires.

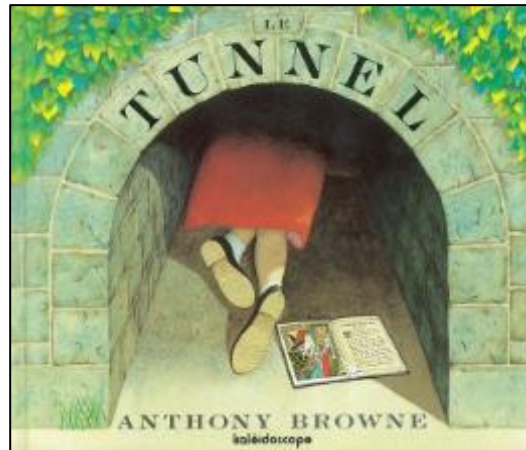


Figure 3 : Couverture de l'album *Le tunnel*.

Dans ses albums, Browne jongle entre le texte et l'image pour montrer les complexités émotionnelles dans les relations familiales, notamment par les séparations. Dans le cadre de *Dans la forêt profonde*, l'album ne se contente pas de raconter une histoire de disparition ; il aborde aussi les émotions complexes liées à cette situation : la peur, l'incertitude, mais aussi l'espoir et la recherche. Les images permettent alors aux élèves de comprendre ces émotions sous une forme visuelle, en repérant par exemple la façon dont la forêt devient à la fois un lieu d'aventure et de perte. L'intérêt pédagogique peut donc aussi porter sur la possibilité de travailler sur les aspects émotionnels avec les élèves.

À travers cet album, il est facilement observable que les textes et l'image se complètent et que chacun dissimule des détails qui peuvent contribuer à la compréhension du sens de l'histoire. Les images représentent un moment donné de l'histoire, que le texte vient compléter avec des détails et notamment la communication entre les personnages avec des dialogues. Selon Van der Linden, l'image et le texte ont des rôles prépondérants selon la façon dont ils sont disposés dans l'album : « Chaque ouvrage propose une entrée en lecture par le texte ou l'image. Dès lors, l'un ou l'autre peut majoritairement porter la narration. Si le texte se lit avant l'image et véhicule principalement le récit, il est perçu comme prioritaire. Cette dernière, appréhendée dans un second temps, peut confirmer ou modifier le message délivré par le texte. À l'inverse, l'image peut être spatialement et sémantiquement prépondérante et le texte être lu dans un second temps. » (Van der Linden, 2008). Cela impactant donc la lecture de l'album. Au sein de cet album, la place de l'image est importante en comparaison de celle occupée par le texte. Il est donc possible d'en déduire que l'image peut être aperçue en premier lieu, laissant place au texte par la suite.

Van der Linden évoque aussi l'idée selon laquelle le lecteur devient complice de l'auteur et de ses intentions lors de la lecture d'un album : « Ce dernier [le lecteur] rétablit la « vérité » qui est d'ailleurs presque toujours portée par l'image, peut-être parce que le créateur recherche la complicité du lecteur d'images (et donc souvent de l'enfant non-lecteur) plutôt que celle du lecteur de texte (cette fois-ci bien souvent l'adulte). » (Van der Linden, 2008). Ainsi, elle semble inviter le lecteur à découvrir les secrets de l'album que l'auteur semble vouloir lui dévoiler. Dans ce contexte, la lecture d'images peut être un élément enrichissant et pertinent par rapport à la recherche d'éléments dissimulés et des non-dits.

De plus, elle explicite le fait que la couverture et autres éléments pouvant sembler insignifiants au sein de l'album, peuvent finalement être source d'indices et amorcer certains éléments dissimulés : « Dans cette perspective, couvertures, pages de garde, pages de titre et pages internes sont à considérer comme un ensemble cohérent pouvant être le lieu d'un jeu particulier avec le lecteur. L'un des ressorts de ce fonctionnement consiste à entretenir l'ambiguïté sur leur statut de paratexte. Le récit peut ainsi démarrer dès la couverture ou la première garde et se dérouler à la manière cinématographique d'un pré-générique tandis que défilent les pages de titre ou celles portant les mentions légales. » (Van der Linder, 2008). C'est notamment le cas de l'album présenté ici. La première de couverture dévoile des éléments dissimulés dans l'album et pouvant être analysés.

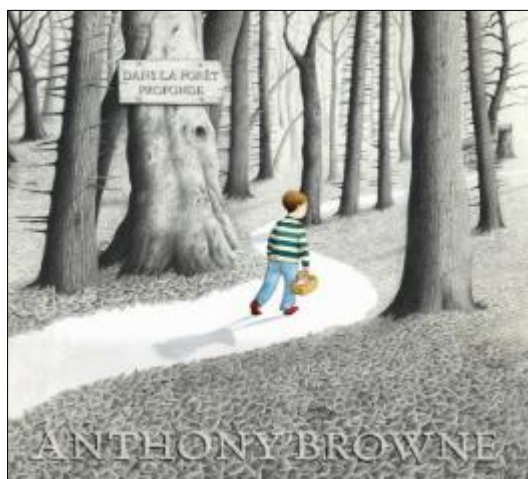


Figure 4 : Couverture de l'album *Dans la forêt profonde*.

Par exemple, dans l'ombre qui est formée par le petit garçon se dissimule une forme de lapin. À travers ce symbole, il est possible d'y voir une forme de fragilité. En effet, le lapin étant un animal petit et objet de nombreux prédateurs, il est possible de faire le parallèle avec le petit garçon, fragile, insouciant qui erre dans la forêt, lieu de peur et de danger. La forêt est par

ailleurs souvent utilisée comme lieu de vie du loup qui rode à la recherche de proies. Ici, le petit garçon qui porte son panier, qui porte des chaussures rouges et qui marche dans la forêt sombre et triste peut rappeler l'histoire du *Petit Chaperon Rouge* portant son panier à sa grand-mère. De plus, l'unique chemin, très blanc qui entre en contraste avec le reste de la forêt peut faire penser à un chemin évoquant la destinée et le chemin à suivre pour le garçon. Il semble représenter un chemin inévitable, invitant le lecteur à entrer dans l'album avec le petit garçon.

Protocole expérimental

4. Description de l'expérience

4.1. Méthodologie

Précisions sur la problématique

Ainsi, le but de ce protocole est de recueillir des données sur la perception des élèves face à la lecture d'images à travers l'album de littérature de jeunesse *Dans la forêt profonde*. Cet album, particulièrement riche en éléments implicites semble être un support idéal pour explorer la manière dont les élèves interprètent l'histoire et dégagent les informations importantes pour comprendre une histoire. L'objectif étant de comprendre comment les images influencent la compréhension, notamment implicite, de l'histoire. La problématique de ce mémoire vise à répondre à la question suivante : la lecture d'images peut-elle faciliter la compréhension globale et implicite d'une histoire dans un album de littérature de jeunesse ? Cette problématique évoque l'idée selon laquelle les illustrations ajoutent des détails visuels, parfois discrets, qui peuvent enrichir l'histoire. Il s'agit donc de comprendre comment des élèves de cycle 3, particulièrement des CM2, peuvent repérer et interpréter ces indices visuels afin de suivre le déroulé des événements de l'histoire tout en y intégrant la dimension émotionnelle du personnage. Pour cela, le but de cette séquence est donc de vérifier ou d'invalidier les hypothèses suivantes :

- La lecture d'images permet le développement des capacités d'analyse facilitant la compréhension d'une histoire,
- La lecture d'images, par l'analyse qu'elle provoque, permet d'explicitier les éléments d'une histoire qui sont implicites,
- La lecture d'images permet d'enrichir le vocabulaire et d'affirmer son point de vue au travers de l'échange avec les pairs.

L'idée étant donc de récolter des données qualitatives car ce protocole de recueil de données se déroulera sous forme de séquence en classe. Le déroulé va être explicité ci-dessous. En effet, les données sont sous forme d'échanges entre les élèves à travers un débat interprétatif en lien avec les éléments implicites au sein des illustrations de l'album. Ces échanges permettent d'observer comment les élèves font le lien entre les images et leur propre bagage culturel, et dans quelle mesure cela influence leur capacité de compréhension de l'histoire.

De plus, ce protocole de recueil de données a pour objectif plus large de se questionner sur les bénéfices de la lecture d'images à l'école. En effet, comme vu ci-dessus, la lecture d'images permet de solliciter des compétences d'observation, d'analyse, de langage, d'interprétation mais permet aussi aux élèves de développer leur esprit créatif et imaginaire. Tout cela, lié à leur propre culture personnelle, notamment une culture littéraire dans ce cas. Les albums illustrés permettent donc une lecture active de la part des élèves, les conduisant à construire le sens à l'aide de leurs connaissances, leur analyse et leur interprétation des éléments dissimulés au sein de l'album.

Contexte du recueil de données

Le recueil de données est à destination d'élèves de cycle 3, particulièrement des élèves de CM2, donc âgés entre 10 et 12 ans, au sein d'une grande école rurale qui comprend 13 classes, située dans le Tarn-et-Garonne. Au sein de cette classe de CM2, il y a 26 élèves, dont la majorité sont des garçons. Deux élèves sont inscrits dans un cursus ULIS. En globalité, le niveau de la classe est plutôt bon, les élèves sont investis dans les apprentissages et s'intéressent à la lecture, poussés notamment par la professeure des écoles, ce qui constitue un contexte favorable pour l'expérimentation. Par ailleurs, quelques élèves peuvent être en difficulté de lecture mais sont investis et volontaires.

Afin de construire la séquence servant au recueil de données, il est essentiel que celle-ci comprenne des supports aussi bien écrits qu'oraux. De plus, elle doit comporter des caractéristiques recommandées dans les documents Eduscol :

- « Proposer des contextes motivants pour la lecture à partir de textes et d'objectifs variés ;
- Enseigner des structures de texte ;
- Enseigner les stratégies multiples de compréhension ;
- Encourager les élèves à discuter de ce qu'ils ont compris du texte ;
- Développer et mobiliser leurs connaissances : vocabulaire, morphosyntaxe, culture ;
- Observer, évaluer ;
- Différencier l'enseignement ;
- Intégrer l'écriture à la lecture. » (Eduscol, 2022).

C'est en se basant sur ces recommandations qu'a été construite la séquence qui va suivre. L'idée étant principalement de lier la lecture (ici, la lecture d'images notamment), à des activités d'écriture (au travers de production d'écrit de compréhension de l'album), mais aussi à l'échange avec les pairs, notamment par le biais du débat interprétatif. Ainsi, la séquence varie entre des situations écrites et orales, afin de varier les conditions d'apprentissage et garder les élèves intéressés. Tout cela en variant aussi les modalités, les élèves ont été placés en groupe, en binômes, ont travaillé en individuel ou encore en classe entière.

Présentation de la séquence

Ce recueil de données se présente sous une forme de séquence, qui s'est déroulée en classe entière et qui comprenait quatre séances au sein de celle-ci. Au sein de cette séquence, on y retrouve notamment de la production d'écrit de la part des élèves dans le but d'obtenir des traces de leur compréhension de l'album ainsi que du débat interprétatif permettant aux élèves de développer des compétences d'argumentation mais aussi de confronter les diverses interprétations de l'histoire et de ses éléments implicites. L'album sur lequel porte ce recueil de données a été évoqué précédemment : *Dans la forêt profonde* (Browne, 2004).

Pour cette séquence, les objectifs sont de permettre aux élèves de comprendre le déroulement de l'histoire à travers l'analyse des personnages et situations ; d'identifier l'impact du schéma narratif sur le message de l'album ; mais aussi, ce qui est au cœur de l'interprétation des élèves, analyser l'influence des contes traditionnels dans le récit de l'album, notamment avec les effets de peur, d'aventure et découverte de soi. Ce protocole vise donc à identifier les stratégies des élèves dans l'interprétation des éléments implicites et à comprendre leur perception des messages.

Séance 1

Dans un premier temps, lors de la séance 1, l'album a été présenté aux élèves. De plus, un réseau d'albums (qui a été présenté dans la partie concernant la présentation de l'album) du même auteur, concernant notamment le thème de la famille a été présenté afin de découvrir le style de cet auteur et que les élèves comprennent son univers, notamment au travers des illustrations. Par la suite, une discussion a été amorcée sur les contes et les forêts. L'idée était de leur poser des questions telles que « Quelles images vous viennent à l'esprit quand vous pensez à une forêt dans un conte ? ». Puis, a été demandé aux élèves, ce que pouvait symboliser

la forêt dans cette histoire au regard de la couverture de l'album. L'histoire de l'album a été découverte par une lecture offerte en suivant. Par la suite, des questions ont été posées aux élèves afin de vérifier leur compréhension de l'histoire, des personnages ainsi que des événements qui se déroulent dans le récit.

Séance 2

En ce qui concerne la deuxième séance, elle s'est essentiellement centrée sur de la lecture d'image, notamment l'analyse des éléments cachés ainsi que les interprétations des élèves par rapport aux contes. Pour cela, ils ont travaillé en binômes dans un premier temps, puis une mise en commun a été effectuée afin d'aboutir à un débat interprétatif. Cela se basant sur une image tirée de l'album. Les élèves se sont concertés à deux, afin de trouver les éléments implicites et les associer à des contes. Puis, lors de la mise en commun, le débat interprétatif a été organisé. Les données recueillies incluent les notes des échanges issues des enregistrements audios.



Figure 5 : Image utilisée pour la séance 2 portant sur la lecture d'une image afin d'en dégager les éléments cachés et de les interpréter. Illustration située vers la fin de l'album, annonçant la fin de la quête du petit garçon.

Séance 3

Lors de la troisième séance, les élèves ont approfondi l'analyse de l'implicite du récit. Ils ont été mis en petits groupes et ont cherché à identifier les thèmes que leur a évoqué une des images de l'album, sélectionnée pour la lecture d'image. Les différents thèmes pouvant porter sur la peur, l'aventure et la quête de soi notamment. L'idée était de pousser les élèves à réfléchir aux intentions de l'auteur, en se demandant par exemple, pourquoi la fin est ouverte ou encore imaginer ce qu'il pourrait se passer à la suite de la fin de l'album.



Figure 6 : Image utilisée pour la séance 3 portant sur la lecture d'une image afin d'en dégager le thème. Première illustration de l'album, annonce le début de l'histoire.

Séance 4

La quatrième séance visait à stimuler la créativité des élèves, mais aussi à évaluer leur compréhension de l'album. Ici, l'objectif était de faire réécrire une des scènes de l'histoire, mais en changeant de point de vue : il fallait donc que les élèves sélectionnent un des personnages de l'album (autre que le personnage principal, autrement dit, le petit garçon) et réécrire une partie de l'histoire selon le personnage choisi. Il aurait aussi pu être intéressant, en fonction du temps, qu'ils réalisent l'illustration associée à ce texte, tout en incluant des éléments dissimulés, censés pouvoir être analysés par la lecture d'images, notamment en lien avec les contes afin de rester dans la continuité de la séquence sur l'album *Dans la forêt profonde*, et le travail de Browne.

Séance 5

La cinquième séance a été pensée comme une prolongation de la quatrième. Car en effet, plusieurs élèves n'avaient pas pu achever la production écrite prévue, par manque de temps. Ainsi, l'objectif de cette cinquième séance était donc de permettre de finaliser leur travail, et de peaufiner l'enrichissement de leurs écrits. Cela a donc été un temps de retour sur leurs premières idées, qui leur a permis de reformuler certaines phrases, ou encore d'intégrer davantage d'éléments issus de l'analyse des images.

Les données qui ont été recueillies tout au long de cette séquence intègrent plusieurs critères tels que l'interprétation des illustrations, des thèmes et émotions mais aussi l'originalité des textes écrits ainsi que l'ajout d'éléments cachés au sein de leurs productions écrites. De plus, les échanges verbaux permettent d'observer les différentes interprétations des élèves mais aussi leur façon d'argumenter leurs propos. Ainsi, la finalité de ce protocole est d'observer et analyser les stratégies, aussi bien cognitives que créatives des élèves, en termes de rédaction mais aussi leurs capacités d'échange et d'argumentation, tout en mettant en évidence l'influence des contes traditionnels sur l'interprétation d'une histoire.

4.2. Mise en œuvre et résultats

Déroulement

La séquence s'est donc déroulée dans une classe de CM2, en quatre séances. Chaque séance avait un objectif spécifique en lien avec la lecture d'images et la compréhension de l'implicite d'une histoire grâce à ces images. La séquence comprenait une alternance entre travail individuel et travail de groupe, des modalités de travail écrites et orales. Les objectifs des séances étaient les suivants :

- **Séance 1** : Découvrir un album de littérature de jeunesse afin d'identifier les thèmes abordés dans l'album et de comprendre le déroulé de l'histoire. L'idée étant de commencer à interpréter l'implicite (notamment par l'analyse de la première de couverture).
- **Séance 2** : Développer l'analyse et l'interprétation des images en explorant leur signification dans l'histoire, leur contribution à la compréhension du récit et des émotions des personnages.

- **Séance 3 :** Analyser les thèmes principaux de l'album *Dans la forêt profonde* en étudiant leur transmission à travers les illustrations et en approfondissant l'interprétation des émotions des personnages pour en extraire des messages clés.
- **Séance 4 et 5 :** Réécrire une partie du récit en adoptant le point de vue d'un autre personnage, tout en respectant ses caractéristiques (ton, vocabulaire, liens avec les contes), afin d'évaluer la compréhension du récit à travers l'écriture d'invention.

Les observables

Dans le cadre de cette étude, plusieurs observables ont été retenus pour observer et évaluer les compétences des élèves en lien avec la lecture d'images et l'interprétation de l'histoire de l'album. Ainsi, le premier observable de ce recueil de données est l'interprétation des images de l'album. En effet, il s'agit ici d'analyser la capacité des élèves à repérer les éléments implicites présents dans les illustrations, mais également à faire des liens pertinents avec des références littéraires. Cette compétence implique donc une lecture profonde de l'image.

L'observable suivant comprend les débats et les échanges oraux entre les élèves, ainsi que les échanges entre l'adulte et les élèves. L'observation porte alors sur leur aptitude à argumenter leur point de vue, à écouter activement les propos des autres, mais aussi à reformuler ou nuancer leur pensée au cours des échanges. Les échanges oraux ont été enregistrés. En ce sens, l'analyse des échanges oraux enregistrés permet d'évaluer la progression de la compréhension individuelle mais aussi collective. Ils constituent un élément riche pour observer l'évolution de l'interprétation des élèves, ainsi que la manière dont ils construisent du sens en interaction. Se centrant sur l'interprétation d'une histoire en lien avec la lecture d'images, les échanges avec les pairs sont un point essentiel de ce mémoire. C'est dans ce contexte que tout au long des séances, l'interaction avec les élèves et entre les élèves était très présente et constituait une grande partie des séances. En effet, ce mémoire se basant notamment sur le déroulé d'un débat interprétatif, l'oral est un outil essentiel dans l'échange de points de vue, notamment afin de communiquer sur l'interprétation de l'histoire ainsi que de ses éléments implicites. De plus, lors du déroulé de cette séquence, les élèves ont eu une grande part d'échange entre eux, le but étant d'évaluer leur compréhension de l'histoire mais surtout, leur interprétation des éléments implicites. Les séances ont été enregistrées (enregistrements

audio) dans le but de les retranscrire afin de développer plus en profondeur l'analyse des échanges entre les élèves. Cela a pour finalité d'évaluer leur compréhension de l'histoire.

Par ailleurs, l'identification des thèmes et émotions est un critère important à prendre à compte. En effet, cela concerne l'analyse de la perception qu'ont les élèves des intentions de l'auteur, ainsi que leur capacité à identifier et comprendre les émotions que transmettent les images de l'album.

Enfin, un autre observable comprend les productions écrites des élèves réalisées tout au long de la séquence, condensées dans un carnet de notes individuel. Les réécritures de scènes à partir d'un point de vue différent permettent d'évaluer la capacité des élèves à retranscrire une scène selon un autre personnage et ainsi observer leur capacité de repérage et de réinvestissement des éléments implicites d'une histoire.

Analyse des productions des élèves

Les élèves ont fait preuve d'une bonne capacité d'analyse lors de la lecture et de l'interprétation des images. Ils ont pu identifier différents éléments implicites dans les illustrations, en particulier les références aux contes classiques qui y étaient dissimulées. Ces recherches ont permis d'enrichir les discussions lors du débat interprétatif. Ces échanges ont révélé une capacité à argumenter de la part des élèves, tout en écoutant les points de vue des autres. Enfin, les réécritures des scènes ont montré une capacité d'imagination et de recontextualisation des élèves, ce qui a permis de mettre en lumière une meilleure compréhension de l'histoire, chacun apportant sa touche personnelle, en respectant les éléments clés du récit ainsi que les traits caractéristiques des personnages choisis.

Comptes-rendus généraux de la classe

Séance 1

Lors de la première séance, après une analyse de la couverture de l'album, une lecture offerte de l'album a été faite aux élèves. Ainsi, à la suite de cela, il a été demandé aux élèves de repérer les personnages, les événements importants de l'histoire ainsi que de noter les ressentis qu'ils avaient face à cet album. Enfin, une question leur a été posée : « Que ressent le petit garçon au début et à la fin de l'histoire ? ». Les résultats des élèves ont été retranscrits à travers les graphiques suivants :



Figure 7 : Réponses des élèves à la question « Que ressent le petit garçon au début de l'histoire ? » après la lecture offerte.



Figure 8 : Réponses des élèves à la question « Que ressent le petit garçon à la fin de l'histoire ? » après la lecture offerte.

Les résultats généraux montrent que les élèves ont bien perçu les différentes émotions présentes dans l'histoire et ressenties par le personnage principal, notamment les émotions négatives telles que la peur, la tristesse et l'inquiétude au début de l'histoire, ainsi que les émotions positives comme la joie et le bonheur à la fin de l'album. Cette analyse montre une bonne compréhension de l'histoire et du fil narratif. Par ailleurs, un lien indirect a été fait entre la notion de famille et le bonheur, opposé à la solitude et à l'abandon, renforçant ainsi les enjeux émotionnels de l'histoire.

Dès la découverte et la lecture de l'album en séance 1, les élèves ont immédiatement fait le lien entre l'album et les contes, ce qui a facilité la compréhension globale de l'histoire. En effet, ces derniers ont associé l'album au *Petit Chaperon rouge* dès l'analyse de la couverture de l'image comme le montrent les retranscriptions suivantes (issues de l'enregistrement de la séance 1) :

Extrait de retranscription 1 :

« [...]

Moi : C'est bien, vous avez de bonnes remarques.

Élève : Y'a pas que ça...

Moi : Oui [Élève] ?

Élève : Y'a aussi euh... le petit garçon il est dans une forêt sauf que vu qu'il a un panier, ça fait penser aussi au Petit Chaperon rouge. »

Extrait de retranscription 2 :

« [...]

Moi : Peut-être. Ça peut être une interprétation, très bien. Vous en avez trouvé d'autres des contes ? [Élève 1] ?

Élève 1 : Quand y'a le petit garçon qui vend la vache, beh c'est comme dans... Jack et le haricot magique.

[...]

Élève 2 : Le Petit Poucet ?

Moi : Ok. Qu'est ce qui te fait penser au Petit Poucet ?

Élève 2 : Bah euh... il a... le... vu qu'il est dans la forêt, vu qu'il y a un petit chemin, il peut prendre des cailloux et les déposer sur euh...

[...]

Élève 3 : Moi ça me fait penser à Boucle d'Or parce que sa maman elle lui dit de ne pas aller dans la forêt et elle y est partie quand même.

Moi : Est ce qu'il y a autre chose qui peut faire penser à Boucle d'Or ?

Élève 4 : Oui, une fille aux cheveux d'or. »

Le contexte de l'histoire a également été compris dans sa globalité, permettant de situer les personnages et les actions au fil des actions qui se déroulaient. Quant aux personnages clés, les élèves ont parfaitement identifié le petit garçon comme le personnage principal, tout en comprenant les rôles essentiels du papa et de la grand-mère dans l'intrigue.

Lien avec les contes	Rencontres	Contraste couleur, sombre	Déplacements	Ressentis	Lien avec la grand-mère	Lien avec le papa	Lien avec le gâteau
Petit chaperon rouge (x4) Fille aux cheveux d'or Fillette	Rencontre de personnes inconnues dans la forêt Il croise beaucoup de monde Il se sent suivi (x2)	Tout revient en couleur (x2) Le garçon est le seul en couleur (x3) Il veut une veste rouge	Monte le gâteau chez la mamie Il va chez sa mamie Il se perd Il est chez lui Il rentre chez sa mamie Il va dans une forêt Le garçon va dans la forêt Forêt	Bruit (x2) Maison calme (x3) Éclairs Réveillé par des éclairs	Grand-mère malade Le petit garçon fait un câlin à sa grand-mère	Il veut revoir son papa Retrouve son papa (x3) Papa n'était pas là	Panier Gâteau (x3) Garçon et fille qui veulent le gâteau

Figure 9 : Tableau résumant les différentes réponses des élèves par thèmes, à la question « Quels sont les événements importants de cette histoire ? » après la lecture offerte.

Séance 2

Lors de la découverte de l'image, les élèves ont développé le lien aux contes, précédemment évoqués, ce qui a enrichi leur analyse. Leur bonne culture générale a été mise en évidence à travers les nombreuses références qu'ils ont pu citer, démontrant une connaissance des contes classiques. Parmi ceux-ci, *Le Petit Chaperon Rouge* et *Boucle d'Or* sont revenus le plus souvent. Ils ont également su expliquer en quoi ces contes pouvaient être en lien avec l'image, en s'appuyant notamment sur des éléments comme les personnages et les objets. De plus, leurs argumentations ont été développées, comme en témoignent la retranscription de l'enregistrement de la séance (cf. *Annexe 1*), où chacun a pu exprimer et justifier son point de vue de manière claire. Cette séance étant la séance du débat interprétatif, il est important de souligner que certains élèves, d'abord réservés, ont aussi osé s'exprimer au fil de la discussion, ce qui montre une progression dans leur confiance à l'oral.

Ci-dessous se trouvent la totalité des contes qui ont été cités par les élèves sur leurs carnets de notes :

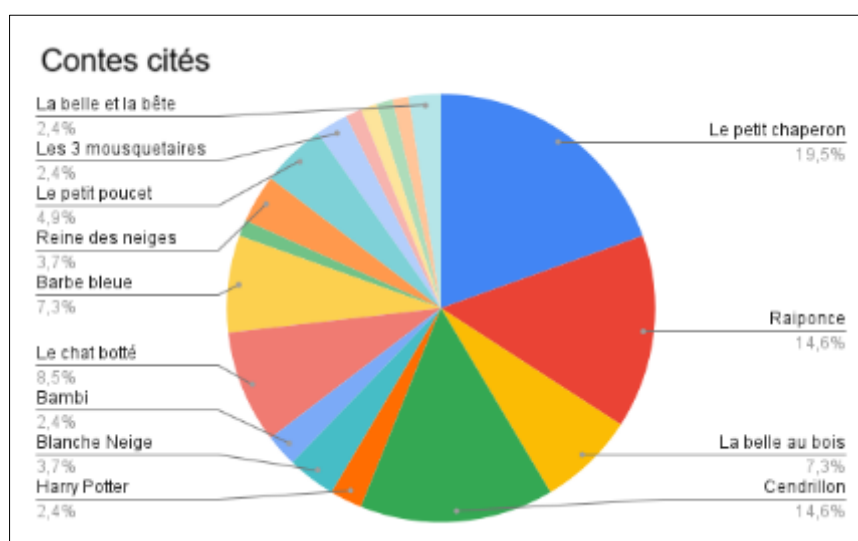


Figure 10 : Les contes cités par les élèves à la suite de l'analyse de l'image (cf. Figure 5).

Séance 3

Lors de la troisième séance, le but était d'observer si les deux premières séances qui portaient sur l'analyse de l'album et notamment des images pouvaient permettre aux élèves de mieux anticiper les questions et de pouvoir se projeter plus facilement sur une analyse des thèmes d'une image de façon plus générale. Ainsi, leurs réponses à la question « Quels thèmes peut-on repérer dans cette image ? », les élèves ont donné les réponses suivantes :



Figure 11 : Liste des thèmes évoqués par les élèves lors de l'analyse de l'image (cf. Figure 6).

Ainsi, nous pouvons en déduire que les élèves ont globalement compris que l'image dégageait des sentiments jugés négatifs, en lien avec les ressentis du petit garçon dans l'album. Les élèves ont presque tous donné le terme « horreur » face à l'observation de l'image. La « peur » et « l'aventure » ont aussi été largement évoquées. Dans leurs carnets de notes, plusieurs élèves justifient cela par l'ambiance pesante de l'image : l'orage, la chambre vide, les éclairs, le visage du petit garçon mais aussi une impression de flottement du lit due à la noirceur de la pièce.

Nous pouvons donc supposer ici, que les élèves ont de manière générale pu identifier des thèmes liés à l'image. Par ailleurs, les thèmes sont assez larges et pourraient être affinés. Les élèves se sont essentiellement centrés sur les émotions que pouvait ressentir le petit garçon, donnant lieu à des thèmes globalement centrés sur les émotions et ressentis.

Séance 4 et 5

Pour cette séance, nous nous appuierons essentiellement sur 4 élèves dont les productions écrites ont été placées en annexes (cf. *Annexes 2, 3, 4, 5*).

Analyse des notes de l'Élève 1 (cf. *Annexe 2*) :

L'Élève 1 est un élève rencontrant des difficultés scolaires, malgré un investissement important dans les apprentissages et un réel intérêt pour ces derniers. Après observation en classe, l'élève en question rencontre des difficultés lors de la lecture de texte. C'est un élève dont l'imagination est intéressante, ce que l'on retrouve dans sa rédaction. Elle n'est pas terminée car il a mis du temps à trouver comment rédiger son texte. Cependant, on observe que dans sa rédaction, du point de vue du garçon à la vache, il fait le lien entre ce personnage qui a laissé son manteau rouge sur une branche et le petit garçon qui le trouvera par hasard dans la forêt plus tard. Ainsi, dans cet écrit, on remarque qu'il a cherché à trouver une cause à l'apparition soudaine du manteau rouge dans la forêt. On peut donc en déduire que cet élève a compris le déroulé de l'histoire ainsi que les événements qui s'y passent. Il a aussi compris que les personnages rencontrés exercent une influence dans l'histoire.

De plus, on peut supposer que l'image du manteau rouge en contraste avec le reste de l'album en noir et blanc dans la forêt a marqué cet élève et lui a permis de retenir cet élément de l'histoire. Cela lui a permis de commencer à développer une histoire qui a du sens pour lui.

Analyse des notes de l'Élève 2 (cf. *Annexe 3*) :

Cet élève, qui a un bon niveau en lecture et qui comprend plutôt bien l'implicite, a montré un grand investissement au cours des différentes séances, comme en témoignent les productions en annexe. Cependant, la rédaction finale (séance 4 et 5) a été plus complexe pour lui. Il semble qu'au départ, il n'avait pas bien saisi les consignes. Cependant, il est important de souligner qu'il n'est pas négligeable qu'une explication des consignes mal réalisée puisse influencer l'investissement de l'élève dans la tâche. Mais après une réexplication plus explicite des consignes lors de la cinquième séance et un changement de personnage, la tâche lui est devenue plus accessible. Bien que le texte ne soit pas complètement cohérent avec l'image du « méchant loup », aucune consigne spécifique ne demandait de le faire apparaître, et le loup n'est même pas présent de façon explicite dans l'album, ce qui rend sa rédaction acceptable. Son premier essai, cependant, manquait de cohérence et semblait davantage un enchaînement d'idées personnelles (comme l'histoire d'une grand-mère malade qui veut faire du trampoline) et ne respectait pas entièrement la consigne initiale qui était d'écrire son texte en « je », autrement dit, de se mettre dans la peau du personnage choisi.

Analyse des notes de l'Élève 3 (cf. *Annexe 4*) :

Cet élève, dont le niveau général est très bon et qui fait preuve d'un intérêt important pour tous les domaines d'apprentissage, a choisi d'aborder le texte du point de vue de Boucle d'Or, qui est la « fillette aux cheveux d'or » dans l'album. Il semble avoir voulu donner du sens à l'apparition soudaine du manteau rouge dans la forêt, en s'appuyant sur une idée originale : celle d'un manteau magique. Cette partie de sa rédaction démontre sa compréhension du genre du récit, à savoir un conte, où les objets peuvent avoir des significations particulières. Bien que sa rédaction ne soit pas encore terminée, on peut imaginer que le petit garçon finira par retrouver le manteau rouge sur une branche, celui qui appartient finalement à Boucle d'Or. L'image du manteau rouge s'avère particulièrement marquante dans son récit, puisqu'il l'utilise comme un élément central et structurant de son histoire.

Analyse des notes de l'Élève 4 (cf. *Annexe 5*) :

Cet élève est généralement investi et volontaire, même s'il peut rencontrer des difficultés en lecture et en rédaction notamment. Dans cette production, il s'est inspiré du personnage du loup et a bien repris le comportement et le ton du « méchant loup », ce qui donne un effet de suspense dans le texte. On retrouve la logique d'un « prédateur » : il utilise des verbes d'action précis qui rendent le récit vivant, tels que « chercher », « poursuivre », « attraper

» ou encore « manger ». L'élève a choisi un moment important de l'histoire, celui où l'enfant est poursuivi, mais il l'a raconté en inversant le point de vue. Cela montre qu'il a bien compris l'histoire et ce qui est implicite, c'est-à-dire ce qui n'est pas dit clairement mais qu'on peut deviner. Il a su analyser la scène et se mettre à la place d'un autre personnage, ce qui montre un vrai travail de réflexion.

En termes de résultats, il est donc possible d'affirmer que l'engagement des élèves a été globalement positif. Ils semblaient intéressés et volontaires dans les échanges et les productions écrites, cela s'est ressenti lors de la lecture de leurs notes inscrites dans le carnet de notes fourni (cf. carnets de notes en annexe). La lecture d'images a suscité un intérêt certain et cela, même chez les élèves en difficulté de lecture de texte. En effet, l'image semble avoir été un support facilitateur mais surtout qui leur a offert une accessibilité à l'histoire qu'ils n'auraient peut-être pas pu avoir si rapidement par la lecture de texte. Cela a permis à ces élèves d'exprimer leur compréhension plus aisément car ils ont pu avoir accès au contenu de l'album.

Par ailleurs, les analyses menées au cours de ce mémoire permettent de confirmer globalement les hypothèses de départ. En effet, les différentes situations d'observation et les productions des élèves ont montré que la lecture d'images peut constituer un levier pertinent pour développer leurs capacités d'analyse, ce qui peut permettre de faciliter la compréhension fine de l'histoire. Les éléments implicites, souvent difficiles à appréhender avec le texte seulement, sont devenus plus accessibles grâce à la lecture d'images et donc à l'interprétation de celles-ci, favorisant une meilleure appropriation du déroulé de l'histoire. De plus, les échanges entre pairs autour des images ont permis aux élèves d'enrichir leur vocabulaire, de préciser leur pensée ainsi que de chercher à argumenter leur point de vue face à la contestation des autres. Ainsi, la lecture d'images s'est révélée non seulement comme un support facilitant la compréhension, mais également comme un outil favorisant l'expression de son opinion et l'échange avec les pairs.

Pistes de réponse des hypothèses

La première hypothèse était la suivante : la lecture d'images aide à développer les capacités d'analyse pour mieux comprendre une histoire. En ce sens, le fait d'observer les images d'un album peuvent permettre aux élèves de mieux comprendre le récit de par l'analyse qui en découle. Pour cela, les élèves doivent comprendre ce qu'est analyser une image, qui par la suite, donne lieu à une interprétation de l'histoire. C'est le fait d'analyser une image qui peut

permettre à l'élève de se projeter dans l'album et par conséquent, de mieux comprendre les événements. Les notes prises dans leurs carnets de notes, démontrent que les élèves se sont investis dans la tâche d'observation de l'image. Il semble même qu'ils soient entrés assez aisément dans l'analyse des images, permettant de mieux se saisir de ce qui se passe dans l'histoire. Le débat interprétatif mené en deuxième séance semble montrer et confirmer qu'analyser une image renforce la compréhension d'une situation et plus généralement d'un album.

La seconde hypothèse portait sur l'exploitation d'éléments implicites d'une histoire : la lecture d'images, par l'analyse qu'elle génère, permet d'explicitier les éléments d'une histoire qui sont implicites. Les éléments implicites sont un élément crucial des albums de littérature de jeunesse. Il s'agit de tout ce que l'auteur évoque sans le dire explicitement, que ce soit dans le texte ou même dans les illustrations. Ainsi, les élèves, en analysant les éléments implicites sont amenés à faire des hypothèses et par conséquent à interpréter les images et certaines situations de l'album. C'est notamment ce qu'il s'est passé au moment du débat interprétatif en classe entière. Cela a permis aux élèves de s'exprimer, exprimer une opinion et de chercher à argumenter tout en respectant les autres. Lors de cette séance, les élèves ont fait des hypothèses basées sur les éléments implicites de l'image, en passant notamment par des connaissances littéraires et culturelles inspirées des contes classiques. Par ailleurs, il est envisageable de dire que l'analyse de l'image a permis aux élèves de mieux comprendre les intentions de l'auteur, de lier les contes à l'album ainsi qu'à l'histoire. La lecture d'images peut donc les aider à mieux comprendre ce qui est sous-entendu dans une histoire.

La troisième et dernière hypothèse cherchait à confirmer ou infirmer que la lecture d'images permettait d'enrichir le vocabulaire et d'affirmer son point de vue grâce aux échanges avec les autres. L'idée étant, par l'observation du déroulé des séances, de vérifier si les images pouvaient aider les élèves à utiliser plus de mots précis afin de mieux exprimer leurs idées lors des discussions. Lors des enregistrements audios des différentes séances, les élèves semblent ne pas hésiter à défendre leurs points de vue devant la classe. Ils souhaitent donc faire part de leur interprétation des différents éléments implicites de l'histoire. De plus, sur leurs carnets de notes, les élèves utilisent un vocabulaire plus riche pour décrire les images en s'engageant dans l'analyse de l'image. Le vocabulaire semble s'affiner et s'enrichir au fil des séances. Ainsi, il semble que la lecture d'images ainsi que les divers échanges avec les pairs, que ce soit lors des travaux de groupe ou encore lors des échanges et débats en classe entière, encourage les élèves

à parler, à argumenter et par conséquent à chercher à utiliser un vocabulaire plus précis afin d'exprimer au mieux son point de vue aux autres élèves.

Par ailleurs, il est important de souligner l'impact de cette étude sur les élèves en difficulté. En effet, les élèves qui rencontrent des difficultés dans la lecture de textes ont pu s'investir dans l'analyse des images, ont pu s'exprimer de façon plus aisée car l'oral était valorisé et ainsi participer aux échanges avec la classe. Il semble que l'absence de texte écrit comme support de base a favorisé leur engagement, leur a permis de prendre confiance en eux et de s'investir dans les échanges. Centrer le travail sur la lecture d'images a donc permis de rendre les activités accessibles à tous, permettant d'autres formes d'entrées dans la compréhension de texte, s'éloignant du seul principe de décodage d'un texte. Ces élèves, bien qu'en difficulté, ont alors pu développer des compétences en compréhension, notamment de l'implicite d'une histoire, du vocabulaire ainsi que des capacités d'argumentation et d'expression orale.

5. Conclusion

La mise en œuvre de cette séquence centrée sur la lecture d'images a permis de faire émerger plusieurs éléments intéressants. Le but étant de mettre en lien les observations tout au long de la séquence avec les hypothèses formulées en amont afin de mieux comprendre l'impact de la lecture d'images sur la compréhension d'un album.

Ainsi, les résultats obtenus tout au long des séances tendent à confirmer que l'analyse des images peut permettre aux élèves d'entrer dans une compréhension plus approfondie de l'histoire. Les productions écrites au sein des carnets de notes, ainsi que les échanges en classe montrent que les élèves ont su observer les images avec attention en repérant des éléments significatifs afin d'en interpréter le sens du récit. De plus, au fil des séances, il semblerait que leur capacité d'analyse se soit développée. En ce sens, l'image devient alors un support concret mais aussi accessible afin de construire du sens, et ce, notamment pour les élèves qui rencontrent des difficultés face à la lecture de texte.

Par ailleurs, l'étude de l'album *Dans la forêt profonde* en classe a montré que les élèves sont capables de repérer des éléments implicites dans une image et de les croiser afin d'en dégager le sens. C'est notamment lors des échanges oraux comme le débat interprétatif que s'est observée la capacité des élèves à faire des hypothèses ainsi qu'à interpréter des situations qui ne semblent pas explicites à la première lecture de l'image. Les échanges collectifs ont permis aux élèves de s'exprimer, d'évoquer leur point de vue et de l'argumenter tout en gardant leur calme et en respectant leurs pairs. C'est par l'évocation de références culturelles et littéraires telles que les contes que les élèves ont enrichi le débat afin de proposer leur analyse de l'image. Dans ce contexte, la lecture d'images et donc l'analyse qui en découle peut jouer un rôle important dans le développement de leur esprit d'analyse, de leur esprit critique et de déduction.

À travers les retranscriptions de séances et l'analyse des productions écrites dans les carnets de notes des élèves, il est possible d'observer que les élèves ont utilisé un vocabulaire plus précis, notamment en termes d'émotions. Les élèves ont su se mettre à la place du personnage principal afin d'imaginer ses ressentis et donner une interprétation de l'image et de la situation. Lors des échanges oraux particulièrement, les élèves ont été amenés à reformuler et préciser leurs argumentations et leur pensée. Ainsi, il est possible d'envisager que le débat interprétatif a offert un espace d'écoute et de parole ayant permis la prise de parole de façon plus aisée et la confiance en soi.

Cependant, des difficultés ont été rencontrées lors du déroulement des séances. Notamment, le temps prévu pour les séances était ambitieux et a dû être ajusté par la suite. Cependant, même ajusté, le temps nécessaire au bon déroulé des séances était trop important par rapport au temps accordé, cela a pu avoir une incidence sur le déroulé de la séquence et sur l'assimilation des informations. En ce sens, il aurait été intéressant d'accorder plus de temps à cette étude, avec des séances plus fréquentes et un temps plus long afin de laisser le temps nécessaire aux élèves, permettant de s'adapter à leur rythme.

De plus, les élèves pris en compte lors de cette étude sont des élèves dont le niveau est très correct et ce, malgré quelques élèves en difficulté de lecture. Autrement dit, en globalité, les élèves ont un bon niveau scolaire et sont des élèves plutôt investis dans les apprentissages. Ils ont notamment l'habitude de côtoyer des livres car l'enseignante insiste sur ce point. Ainsi, il pourrait être judicieux de mener cette étude au sein d'une classe dans laquelle le niveau général est différent, avec des élèves qui ne côtoient que peu les livres, afin d'observer si la lecture d'images peut avoir un réel impact sur les élèves, même ceux n'ayant que peu accès aux livres et à la lecture plaisir.

Par ailleurs, il est important de préciser que le choix de l'album lors du déroulé de cette séquence est crucial. En effet, il semble important dans ce contexte, de choisir un album dont le texte et l'image évoquent sensiblement les mêmes choses. En effet, le but étant de rendre la lecture d'un album accessible à l'entièreté de la classe, il est crucial que les images reflètent ce que dit le texte et inversement afin de ne pas apporter trop ou pas assez d'informations à l'élève, ce qui peut entraver sa compréhension de l'histoire.

Pour conclure, les résultats généraux de cette séquence tendent à valider les hypothèses formulées au départ. La lecture d'images semble favoriser à la fois l'analyse, la compréhension fine d'un récit, le travail sur l'implicite, l'enrichissement du lexique, et le développement de l'expression orale. Elle semble constituer un support pédagogique pertinent pour permettre aux élèves, y compris les élèves en difficulté de lecture de texte, de s'investir dans la lecture d'albums et dans la construction du sens d'une histoire. Grâce à cette étude, il semble que la place de l'image soit donc à reconsidérer au sein des classes. Cela invite à réfléchir à lui accorder une place plus importante, à ne pas la visualiser seulement comme un complément de texte, mais comme un support d'apprentissage à part entière, permettant à tous les élèves de s'investir dans les apprentissages.

Bibliographie

Albums de littérature de jeunesse :

Browne, A. (2006). *Dans la forêt profonde*. Kaleidoscope.

Browne, A. (1989). *Le tunnel*. Kaleidoscope.

Browne, A. (2003). *Mon papa*. Kaleidoscope.

Mémoire :

Alibaye, B. (2005). *Éduquer le regard à la lecture d'images* [Mémoire de master, Université de la Réunion]. HAL. <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406723>

Ouvrages :

Van Der Linden, S. (2008). Lire / analyser l'album. Dans *Presses Universitaires de Bordeaux eBooks* (p. 11-13). <https://doi.org/10.4000/books.pub.6837>

Ressources et textes officiels :

Ministère de l'Éducation. (2015). Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Cadrage général. *Eduscol*. En ligne <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle> (consulté le 5 juin 2025).

Ministère de l'Éducation. (2022). La compréhension au cours moyen. *Eduscol*. <https://eduscol.education.fr/document/33593/download?attachment> (consulté le 5 juin 2025).

Ministère de l'Éducation. (2020). Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche. *Eduscol*. En ligne <https://eduscol.education.fr/document/50990/download> (consulté le 5 juin 2025).

Revues :

Demougin, F. (2002). Littérature et image : d'une lecture à l'autre. *Tréma*, 19, 55-66. <https://doi.org/10.4000/trema.1584>

De-La-Bretèque, F. (1992). Image, lecture et didactique. *Tréma*, 2, 3-14. <https://doi.org/10.4000/trema.2402>

Delannoy, P. (1981). L'image dans le livre de lecture. *Communications*, 33(1), 197-221. <https://doi.org/10.3406/comm.1981.1500>

Daussin, J.-M., Keskaik, S., & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *Cnesco*. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Article_Rocher.pdf

Dobek, S., « Lecture d'albums de littérature à l'école élémentaire », *Strenæ* [En ligne], 19 | 2021, mis en ligne le 03 décembre 2021, consulté le 12 janvier 2025. URL: <http://journals.openedition.org/strenae/8753> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/strenae.8753>

Landman, P. (2018). La fausse épidémie de TDAH. *Études*, Novembre (11), 53-64. <https://doi.org/10.3917/etu.4254.0053>.

Lussin, S. (2004). Note de lecture. Boimare, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.boima.2014.01>

Van Der Linden, S. (2003). L'analyse des livres d'images. *La revue des livres pour enfants*, 214, (pp. 59-68).

Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161, (pp. 51-58). <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0051>

Vignerot, A. (2010). Les difficultés scolaires et leurs résonances sur l'enfant et sa famille. *Dialogue*, 190, 81-91. <https://doi.org/10.3917/dia.190.0081>

Waysbord-Loing, H. (1999-2000). *L'image dans l'enseignement des lettres*. Inspection générale des lettres. <https://www.education.gouv.fr/media/31664/download>

Sites :

Inserm. (2019). Troubles spécifiques des apprentissages Les « dys », des troubles durables mais qui se prennent en charge. <https://www.inserm.fr/dossier/troubles-specifiques-apprentissages/> (consulté le 5 juin 2025).

Communication lors d'une conférence :

Cèbe, S. (2016, mars). *Quelles sont les compétences requises pour comprendre un texte écrit et comment les enseigner à l'école primaire ?* Communication présentée à la conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre », CNETSCO & IFÉ, Paris, France.

Goigoux, R. (2016, mars). *L'effet des pratiques d'enseignement sur l'apprentissage initial de la lecture* [Communication présentée à la conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre », CNETSCO & IFÉ, Paris, France].

Annexes

ANNEXE 1 : Retranscription de certaines parties de la séance 2.....	50
ANNEXE 2 : Carnet de notes Élève 1.....	52
ANNEXE 3 : Carnet de notes Élève 2.....	58
ANNEXE 4 : Carnet de notes Élève 3.....	64
ANNEXE 5 : Carnet de notes Élève 4.....	70

ANNEXE 1 : Retranscription de certaines parties de la séance 2

“Moi : Alors... quels éléments vous avez pu repérer en faisant la lecture d’images ?

Élève 1 : Euh... déjà, j’ai repéré un cheval.

Moi : Un cheval ? Où est-ce que tu l’as repéré ? Est-ce que tu peux aller montrer où est ce que tu as repéré le cheval s’il-te-plait ?

Élève 1 : [montre] Là.

Moi : Ok. Est-ce que vous le voyez tous le cheval ?

Élèves : Oui.

[...]

Moi : Est-ce qu’on peut avoir des précisions sur le cheval ?

[...]

Élève 2 : Ah ! Aux trois mousquetaires.

Moi : Ok. Est-ce que vous êtes tous d’accord avec les trois mousquetaires ?

Élèves : Non !

[...]

Moi : Alors, on reste sur cheval pour le moment. [Élève 3] ? À quoi ça te fait penser ?

Élève 3 : À Cendrillon.

Moi : À Cendrillon ? Pourquoi ?

Élève 4 : Ah moi aussi !

Élève 3 : Beh parce que... en fait, je sais pas comment expliquer.

Moi : Est-ce que quelqu’un peut l’aider ? Est ce qu’il ya quelqu’un d’autre dont le cheval lui fait penser à Cendrillon ? Oui [Élève 5] ?

Élève 5 : Euh, le cheval... ça fait penser au cheval du roi euh... du roi... du roi qui va sauver Raiponce.

Moi : Du roi ?

Élève 5 : Euh non ! Du prince, prince, prince...

Moi : Ok. Oui [Élève 6], à quoi te fait penser le cheval ?

Élève 6 : À la Belle au bois dormant.

Moi : Mais en fait en général, à quoi fait penser le cheval ? Avec le prince dessus ? Oui [Élève 7] ?

Élève 7 : Un chevalier.

Moi : Un chevalier oui. Est-ce que ça peut faire penser à autre chose ?

Élève 6 : À Blanche Neige.

Moi : Oui. Et tout ça, à quoi ça fait penser Blanche Neige, Raiponce...

Élève 5 : Des contes !

Moi : Alors si tu levais la main, ce serait mieux mais oui. Vous avez repéré tous des contes dans l'image ?

Élèves : Oui !”

Personnage: Papa - Maman - Mamie - fille au
cheve d'or - Petit garçon

Évènement: Petit chaperon rouge -

Ressentis: Peur - Triste - Malade - Joyeux

Question: Tristesse après Joyeux

Lecture d'image

ce que je vois	ce à quoi ça me fait penser
le talon de sandrion - une citrouille - un chat une rible - l'oiseau - une clé - un château - un cheval avec une personne dessus - un bouji - une épée - des arbre	le chaperon rouge - à vendrion - chapoter -

Lecture d'image 2

Consigne : Réponds aux questions.

1) Que ressent le garçon ? Quels indices visuels le montrent ?

la peur sur sa tête avec l'orage

2) Pourquoi la scène semble inquiétante ?

l'orage, la forêt noir

3) Que représente l'orage dans cette image ?

la peur, l'inquiétude

4) Quels thèmes / messages peut-on repérer sur cette image ?

horreur

Écrit d'invention

Personnage choisi :	le garçon avec la vache
Que sait-il de l'histoire?	il c'est qu'un loup est dans les parage
Que ressent-il?	la peur et la tristès
Quelles sont ses intentions?	de récupérer sont manteau rouge est sa vache.

Consigne : Réécris une partie de
l'histoire selon le point de
vue d'un autre personnage.

Je vais me promener dans la forêt, j'ai
lâissé mon manteau accroché à cet petit

branche

Personnages : papa - maman - mamie - petit
garçon - vache - fillette au cheveux
d'or - fille et garçon - petit garçon

Événement :

Pressentis : peur - chaperon rouge -
sois - malade

Question : sois - peur - colère

Lecture d'image

ce que je vois	ce à quoi ça me fait penser
mitraille - cheveux de réponse - talon de verre - clé - carbot	la belle et la bête - les aristocrates réponse - maléfique des contes

Lecture d'image 2

Consigne : Réponds aux questions.

1) Que ressent le garçon? Quels indices visuels le montrent?

la peur et la tristesse.

Il est blanc (la peur, pale).

~~Le~~ le mur est bleu (la tristesse)

2) Pourquoi la scène semble inquiétante?

parce qu'on dirait
il fait orage.

Le père est parti à la guerre
parce que on dirait le père
en soldat.



flotte et

3) Que représente l'orage dans cette image ?

L'horreur

4) Quels thèmes / messages peut-on repérer sur cette image ?

On dirait que l'enfant est dans un cauchemar.

Écrit d'invention

Personnage choisi :	le loup la grand-mère
Que sait-il de l'histoire ?	qu'il a faim et quelle à son Kraampoline
Que ressent-il ?	je voudrais me défouler je suis malade dans le Kraampoline la faim
Quelles sont ses intentions ?	de manger de sauter très haut,

Consigne : Réécrit une partie de
l'histoire selon le point de
vue d'un autre personnage.

~~Il était un fois une grand-mère~~

J'aimerais avoir à manger
pour toute ma famille parce
qu'on a plus à manger. L'autre
jei croissais un garçon avec un
gâteau. Je lui demander de l'avoir
et il me dit « non, c'est pour
ma grand-mère ». Il partit en
coursier et je ~~ne~~ n'ai pas pu
lui prendre de force,

ANNEXE 4 : Carnet de notes Élève 3

Personnages : Papa, maman, mamie, garçon (inconnue), fille (inconnue)
2 petit enfants (inconnue) le petit garçon (personnage principal)

Événement : rencontre de personne inconnue dans la forêt chez lui
chez sa mamie

Ressentis : Peur, tristesse, malade, inquiétude, joie

Petit chaperon rouge

ombre = robe

Question :

<u>La tristesse pour inquiétude</u>	<u>joie fierté</u>
Début	Fin

Lecture d'image 1

Le que je vois

Des arbres, un petit garçon,
une citrouille, une clef,
un balcon, un chat, des feuilles,
une épée, un ventilo, un
hibou, un tour, cheval,
corde, poisson, une tête de
fille

Le à quoi ça me
fait penser

petit chapeau, rouge

Lecture d'image 2

Consigne : Réponds aux questions.

- 1) Que ressent le garçon ? Quels indices visuels le montrent ?

La peur l'inquiétude.

Son visage, l'ombre, l'orage

~~Il a l'air effrayé~~

- 2) Pourquoi la scène semble inquiétante ?

L'orage déchirant

La pièce vide la pièce sombre et sale
l'ombre

Nuit noire

Forêt noire

3) Que représente l'orage dans cette image?

La peur l'~~incertitude~~
l'inquiétude

4) Quels thèmes / messages peut-on repérer sur cette image ?

Horreur
Peur
Aventure
Surprise

Écrit d'invention

Personnage choisi :	<u>Bouche D'or</u>
Que sait-il de l'histoire ?	Quelqu'un a oublié son marteau magique Les gargons à un gâteau
Que ressent-il ?	Tristesse Jalouse manger le gâteau
Quelles sont ses intentions ?	De retrouver son marteau et sa maison

Consigne : Réécris une partie de
l'histoire selon le point de
vue d'un autre personnage.

Le matin Je décide d'aller dans la forêt profonde, elle
est très dangereuse, mais rien ne peut m'arriver avec mon
manteau magique. Je vais me balader, je commence à courir
quand soudain je sens un grand courant d'air froid. Je me
rend compte que je n'ai plus mon manteau

personages : papa - maman - mamie - fille au
cheveux d'or

événement : le garçon retrouve son père
tout va bien en couleur

ressentis : peur - netil cheveux rong rouge -
mamie malade -

question : peur - triste - joie - excitation

Lecture d'image

Le que je vois	Le à quoi ça me fait penser
Des arbres une citrouille une clé des feuilles d'arbre un talon une tour de château un épé un cheval un chat une pile de cheveux un oiseau noir une femme	- d'un coffre forte - de sordion - du roi harkun

Lecture d'image 2

Consigne : Réponds aux questions.

1) Que ressent le garçon ? Quels indices visuels le montrent ?

de la peur, inquiétude

l'orage, sa réaction

2) Pourquoi la scène semble inquiétante ?

le garçon se lève brusquement à cause de l'orage.

3) Que représente l'âge dans cette image ?

de la peur inquiétante.

4) Quels thèmes / messages peut-on repérer sur cette image ?

horreur !

peur !

Aventure

Surprise

Écrit d'invention

Personnage choisi :	loup
Que sait-il de l'histoire?	il poursuit le petit garçon
Que ressent-il?	la faim
Quelles sont ses intentions?	manger le garçon

Consigne : Réécris une partie de
l'histoire selon le point de
vue d'un autre personnage.

je suis dans la forêt je vais poursuivre
le garçon. Mais d'abord je dois le trouver
je cherche je cherche pendant des heures je
le trouve enfin je m'approche mais mentant
il court je poursuis le garçon je l'attrape
et le mange.