



HAL
open science

Image et enseignement des stratégies de la compréhension écrite en cours de FLE : cas des apprenants chinois adultes, association ALAFA

Xin Zhang

► To cite this version:

Xin Zhang. Image et enseignement des stratégies de la compréhension écrite en cours de FLE : cas des apprenants chinois adultes, association ALAFA. Linguistique. 2020. hal-02948864

HAL Id: hal-02948864

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02948864>

Submitted on 25 Sep 2020

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

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



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



Université de Lorraine

Faculté de Sciences Humaines et Sociales - Nancy

Département des Lettres et des Langues

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master en didactique des langues

Option : Français Langue Étrangère

Image et enseignement des stratégies de la compréhension écrite en cours de FLE

Cas des apprenants chinois adultes, association ALAFA

Sous la direction de la :

Pr. BAILLY Sophie

Réalisé par :

ZHANG Xin

Année universitaire : 2019 / 2020

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de mon travail de recherche et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais tout d'abord remercier particulièrement ma directrice de mémoire M. BAILLY, professeuse en sciences du langage à l'Université de Lorraine, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses conseils précieux et ses orientations bénéfiques lors des moments de confusion, sans lesquels mon travail n'aurait pas été possible.

Je remercie dans un deuxième temps tous les professeurs en FLE à l'Université de Lorraine, qui ont fourni leurs efforts afin que ces deux années se passent dans les meilleures conditions possibles et qui m'ont supportée tout au long des études.

Je remercie toute l'équipe pédagogique à l'association ALAFA qui m'a acceptée et soutenue pendant le stage, en partageant leurs connaissances et en m'accordant leur confiance dans l'exécution des tâches en didactique du français.

Mes remerciements vont également aux apprenants qui ont gracieusement accepté d'être testeurs, en s'engageant au jeu avec sérieux et passion, sans leur soutien je n'aurais pas réalisé ce travail de recherche.

Résumé

La compréhension écrite est une compétence nécessaire dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Vivant dans un monde où l'écrit est partout, la lecture devient une capacité indispensable dans la vie sociale. Des travaux précédents ont clarifié la complexité des processus de lecture et ont proposé des stratégies pour améliorer l'apprentissage de l'écrit. Je m'inspire des approches interactive et globale pour établir les procédures pédagogiques qui visent à développer les compétences en lecture par l'introduction des stratégies.

Pour faire apprendre la compréhension écrite dans un environnement relaxant qui transforme des apprenants passifs en des lecteurs actifs, j'exploite l'image comme l'intermédiaire de l'enseignement, de manière à la relier aux stratégies de lecture. Cet objet iconique est depuis longtemps un appui didactique. Les textes authentiques sont souvent accompagnés par les images. Les théories sur l'image et les interactions entre image et texte permettent de connaître la potentialité qu'elle peut offrir en cours de langue pour construire mes pratiques.

Six apprenants chinois adultes ont volontairement participé aux expérimentations. L'image est principalement utilisée pendant la prélecture pour varier les entrées dans un texte et préparer le public à la lecture. Pendant cette phase, j'associe l'image aux stratégies existantes comme la formulation des hypothèses et la proposition du lexique relatif au texte. Ce travail forme en soi un mécanisme de la construction du sens. Les apprenants sortent et imaginent librement les informations potentielles face à l'image. Cette activité d'extension établit les attentes des lecteurs sur ce qui va être lu. Durant la postlecture, le public est sollicité de réfléchir sur les stratégies travaillées via le langage d'iconicité.

La performance du public en cours et leurs retours à l'issue de la recherche mettent en exergue les leviers et les freins des méthodes. L'image est pertinente pour entrer dans le texte et d'enseigner les stratégies. Les apprenants maîtrisent ces habiletés au fur et à mesure de l'exploitation de l'image. Selon eux, les activités sur l'image sont originaires et amusantes au milieu didactique et elles les rapprochent du texte. Elles constituent également une occasion d'apprendre le lexique et de s'entraîner sur la production écrite. L'image est efficace dans la mesure où elle suscite l'envie de la lecture et réveille la conscience métacognitive.

Cependant, ce matériel visuel ne peut pas être relié au déchiffrement des codes formels du texte. L'image n'est qu'un outil auxiliaire de l'apprentissage et de l'enseignement. Il est difficile de l'intégrer quand on se lance dans le texte parce que le travail sur l'image ne résout pas les problèmes liés aux connaissances linguistiques. Il faut les stratégies en ce moment traitant les facteurs internes du texte. Les techniques compensatoires qui peuvent être développées à partir de l'image sont très limitées. Des améliorations restent à apporter, notamment sur l'enseignement des stratégies qui servent à traiter les indices inférieurs et le texte lui-même.

Mot-clés : image, compréhension, lecture, stratégies

Abstract

Reading comprehension is a necessary skill in teaching and learning a foreign language. Living in a world where writing is everywhere, reading becomes an indispensable skill in social life. Previous studies have clarified the complexity of the reading process and have proposed strategies to improve the learning of reading. I draw inspiration from interactive and global approaches to establish pedagogical procedures that aim to develop reading skills through the introduction of strategies.

To teach reading comprehension in a relaxed environment that transforms passive learners into active readers, I use the image as an intermediary for instruction, linking it to reading strategies. This iconic object has long been known as a didactic support. Authentic texts are also often accompanied by images. The related theories and the interactions between image and text allow me to know the potential that image can offer in language classes to build my practices on the spot.

Six adult Chinese learners voluntarily participated in the experiments. Mainly used during the pre-reading, image vary the entries in a text and prepare the learners to face the task. During this phase, I associate the image with existing strategies such as the formulation of hypotheses and the proposition of lexicon which potentially emerge in the text. This work in itself forms a mechanism for the construction of meaning. Learners freely come out and imagine the potential information in front of the image. These extension activities establish readers' expectations about what is going to be read. During the post-reading, the learners are asked to reflect on the strategies worked through the language of iconicity.

The performance of the public in progress and their feedback in the end of the research highlight the advantages and deficiencies of the methods. The image is reliable for entering into the text and for teaching the strategies. Learners gradually master these skills as they use the image. Image activities are found original and amusing in learning environment and bring the learners closer to the text. The opportunities are in parallel provided to learn the lexicon and to practice written work. Image is effective to the extent that it arouses the desire to read and raises metacognitive awareness.

However, this visual material cannot be linked to help decipher the formal codes of the text. The image is only an auxiliary tool for learning and teaching. It's difficult to integrate it when one runs through the text because reading comprehension is largely based on linguistic knowledge. And the strategies during this moment are more concerned with the internal factors of the text. Limited become the compensatory techniques which can be developed and taught by image. There is still room for improvement, especially on the teaching of the strategies dealing with the treatment of the factors at the bottom and the text itself.

Key words : image, comprehension, reading, strategies

Sommaire

Remerciements.....	I
Résumé.....	II
Abstract.....	III
Sommaire.....	1
Introduction.....	1
Chapitre I Compréhension écrite.....	5
1. Pourquoi enseigner la compréhension écrite?.....	5
2. Compétences de compréhension écrite.....	6
3. Processus de compréhension écrite.....	7
3.1 Approche psycho-cognitive.....	7
3.2 Processus de compréhension écrite selon Irwin.....	9
4. Difficultés de compréhension écrite selon Bachir.....	9
5. Stratégies de compréhension écrite.....	10
5.1 Définition du terme de stratégie au sens didactique.....	11
5.2 Stratégies existantes en compréhension écrite selon les manières de lecture....	11
5.3 Stratégies selon les trois étapes de lecture.....	12
Conclusion du chapitre.....	14
Chapitre II Image comme soutien dans l'enseignement de la compréhension écrite.....	15
1. Définition de l'image.....	15
2. Image et l'enseignement de langues.....	15
2.1 Histoire de l'image en didactique des langues.....	15
2.2 Typologie de l'image dans le contexte didactique des langues.....	16
3. Deux grandes composantes de l'image.....	16
3.1 Lecture de l'image.....	17

3.2	Approches de la lecture de l'image.....	17
4.	Image et texte.....	18
4.1	Interactions entre image et texte.....	18
4.2	Fonctions de l'image selon les interactions entre image et texte.....	20
4.3	Comparaison des caractéristiques entre l'image et le texte.....	21
5.	La dimension didactique de l'image dans la compréhension écrite.....	22
5.1	Image qui oriente une lecture du niveau supérieur au niveau inférieur.....	22
5.2	Image et processus de compréhension écrite.....	24
5.3	Modalités pédagogiques via l'image selon les stratégies existantes.....	25
	Conclusion générale du cadre théorique.....	28
Chapitre III Approche pratique : l'enseignement de la compréhension écrite à travers l'image au sein du groupe adulte chinois en cours de FLE.....29		
1	Introduction.....	29
2	Dispositif pédagogique.....	29
2.1	Contexte général du lieu de travail.....	29
2.2	Participants de la recherche.....	30
2.3	Ressources pédagogiques.....	30
3	Méthodologies.....	31
3.1	Construction du questionnaire avant la recherche.....	31
3.2	Méthodes pédagogiques pendant la recherche.....	34
3.3	Recueil des données durant et après la recherche.....	38
4	Analyse des données issues de l'enseignement via l'image.....	38
4.1	Dans quelle mesure les méthodes sont-elles efficaces?.....	39
4.2	Quelles sont les limites des méthodes de la recherche?.....	46
	Conclusion.....	55

Bibliographie.....	59
Annexe.....	61

Introduction

Actuellement dans le monde de l'écrit, l'image est omniprésente voire indispensable, censée utile pour attirer l'attention du public et engager les gens dans la situation de communication. La révolution numérique offre à tous un accès inédit à une profusion d'images et on voit une diversité des typologies d'images. Par exemple, le dessin, la caricature, les bandes-dessinées, la photographie, l'image picturale comme peinture, ou l'image numérique comme image fixe sur le navigateur. Les images sont largement appliquées dans beaucoup de domaines de la vie sociale, y compris celui de l'éducation moderne. Les manuels pédagogiques, par exemple, ont mis en exergue les multiples fonctions de l'image au sens didactique.

Selon le dictionnaire de DDL, le mot *image* signifie *la représentation visuelle produite sur une surface* mais aussi *le tour de langage qui accroît l'expressivité de la pensée*. Ces caractéristiques ont permis aux didacticiens de mettre en place l'image à des fins didactiques, en se servant des *signifiants* représentant des *signifiés* pour transmettre les sens linguistiques par les codes iconographiques. D'après Demougin (2012, 104), [...] *jetant un pont entre le réel et l'intellect, l'image permettrait d'introduire une tension essentielle entre ce qui est du domaine du visuel (de la sensation) et ce qui est du domaine de l'intelligible (de la réflexion)*. D'où l'intégration de l'image dans l'enseignement / apprentissage parce qu'elle possède à la fois les valeurs langagière, psychologique, sociale, culturelle et ludique grâce à son intericonicité et ses formes artistiques.

De nombreux travaux de recherche existants en didactique des langues se penchent sur le rôle de l'image comme un support pédagogique dans les activités langagières. Par exemple, Pruvost (2002) travaille sur le lien entre image et lexique dans son ouvrage intitulé *Le vocabulaire par l'image de la langue française*. L'image représente des *états référentiels* qui peuvent être conjugués avec *des états lexicoculturels*. Muller (2014) traite l'image comme *déclencheur des productions verbales*, qui favorise en cours des interactions à l'oral ou à l'écrit. Au milieu de l'éducation pour les enfants, Van der Linden (2006) s'intéresse aux rapports entre texte et image dans les albums de jeunesse. Quand je découvre les manuels du français langue étrangère, comme *Écho*, les images s'insèrent partout avec des typologies variées. En tant qu'un stimulateur visuel, l'image fournit aux apprenants un canal sémantique et transparent pour comprendre les messages linguistiques, et elle est entièrement redondante par rapport aux codes linguistiques avec ses couleurs, ses formes esthétiques et ses valeurs artistiques. L'image s'engage dans l'enseignement des langues comme un matériel pertinent, en jouant les rôles ci-dessous redéfinis par Demougin (1999).

- Le rôle d'illustration qui se réfère à présenter et comprendre les codes linguistiques sans détour (sans traduction en langue de départ). Ce rôle facilite la compréhension des énoncés.

- Le rôle de simulation pour montrer une situation de communication comprenant des informations importantes et des aspects physiques d'interlocuteurs comme des gestes, ce qui soutient la compréhension du message transmis.
- Le rôle de narrateur : derrière l'image se cachent des informations implicites. Ce rôle entre en jeu quand les apprenants essaient d'interpréter l'image et prennent position face à celle-ci avec leurs ressentis.
- Le rôle du vecteur de la culture étrangère : l'image présente des connaissances historiques, politiques ou des savoirs sur les coutumes sociales.
- Le rôle du révélateur qui permet de repérer et analyser l'époque où l'image a été prise, et les idéologies transmises par la situation présentée sur l'image. Ce rôle aboutit potentiellement au travail de l'argumentation des apprenants en réfléchissant sur leur époque par rapport au monde illustré dans l'image.

C'est à partir de ces études que j'ai l'idée de travailler sur l'image dans l'enseignement / apprentissage du français. Selon les expériences personnelles, je remarque que l'écrit, comme l'image, pénètre entièrement dans la vie quotidienne. La lecture devient la préoccupation du monde pour pouvoir réussir les tâches de tous les jours, comme celles dans le cadre scolaire, dans les entreprises ou dans l'intégration d'une société étrangère. D'après Bilodeau et Gagnon (1991, 9), *la lecture n'est plus seulement un domaine réservé aux seuls pédagogues mais elle est devenue une préoccupation largement partagée par les médias, la classe politique, les chercheurs et les parents*. La maîtrise de l'écrit reste vitale pour l'acquisition du savoir-être et du savoir-faire. La compréhension écrite est l'une des compétences majeures pour pouvoir se débrouiller dans la vie sociale. Il faut prendre la responsabilité de l'enseignement de la lecture pour faire acquérir cette activité indispensable.

En FLE, on définit cette aptitude selon les objectifs de lecture : une compétence de base qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit ; une compétence intermédiaire qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document ; une compétence approfondie qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit. Les apprenants doivent être orientés vers le développement et le renforcement de la compétence de traiter les codes linguistiques à l'écrit, pour qu'ils puissent aller vers la production du sens, et qu'ils s'adaptent aux situations authentiques de la compréhension écrite. En langue étrangère, on s'accorde pour dire que la compréhension des messages écrits est un acte complexe qui demande l'activation et la collaboration des opérations cognitives. *Si l'on considère le texte comme une source continue de signaux, lire un texte, dans cette perspective, consistera à entreprendre une tâche exploratoire, à la recherche de signaux significatifs, selon un processus à trois temps: détection du signal, identification, interprétation* (Vigner, 1967, 29). Il est donc courant de constater les difficultés de compréhension chez les apprenants. *Les enseignants ne cessent pas d'exprimer leur insatisfaction en répétant à chaque fois que l'occasion se présente : ils ne comprennent pas* (Bachir, 2003, 30-31). La multitude des stratégies existantes en lecture

reflète l'importance d'aider les apprenants à mieux interagir avec un texte, et rend possible l'engagement de l'image dans la compréhension écrite. En plus, la constatation des besoins sur la lecture chez mon public pendant le stage a suscité mon intérêt majeur sur l'enseignement de cette aptitude. Les apprenants arrivent en France dans le but de faire des échanges académiques, certains d'entre eux ont pour l'objectif d'obtenir le diplôme d'études en langue française (DELF B2). La lecture en français, dans ce cas-là, devient une nécessité pour pouvoir réussir leurs études supérieures.

Suite à ces analyses portant sur la compréhension écrite et l'image, j'ai décidé, dans le cadre de cette deuxième année du master de Français Langue Étrangère mention Didactique des Langues (FLE & DDL), de mettre en valeur l'image pour aider les apprenants à effectuer la lecture et à faire développer les compétences en lecture par le biais des interventions pédagogiques autour des stratégies. L'image est traitée comme un soutien d'enseignement qui est mis en relation avec les apprenants et le texte. Je veux que les apprenants soient indépendants et capables de traiter les textes en français une fois qu'ils sortent du cadre d'apprentissage.

Je pose donc la problématique suivante :

comment utiliser l'image pour enseigner les stratégies de lecture et aider les apprenants à développer leur compétence en compréhension écrite?

Afin de cerner la problématique de la recherche, je vise à répondre principalement aux interrogations ci-dessous.

- Comment les apprenants interagissent-ils avec l'image quand ils lisent un texte accompagné par celle-ci? Quelles sont leurs réactions face à l'image au départ de la recherche? Quelles sont leurs impressions sur l'image qui accompagne la lecture? Savent-ils utiliser l'image pour lire un texte?
- En fonction des manières dont les apprenants interagissent avec ce support visuel, et du degré d'attention portée à l'image par eux pendant la lecture, comment exploiter l'image en cours ou autrement dit, quelles activités via l'image à construire?
- Quels genres de texte se prêtent-ils aux méthodes pédagogiques via l'image?
- Quels seraient les impacts de l'intégration de cet outil pendant l'apprentissage de la lecture?
- Quand l'image est-elle restreinte dans l'enseignement de la lecture? Quelles sont ses limites?

Mon travail se penche sur l'exploitation de l'outil iconographique comme auxiliaire particulier dans l'enseignement / apprentissage de la compréhension écrite. Et afin de

parvenir à mes objectifs, j'ai fait appel dans un premier temps aux questionnaires pour vérifier le degré d'interactions des apprenants avec l'image pendant la lecture.

Dans un deuxième temps, j'ai fait un travail d'association entre les stratégies de la compréhension écrite et l'image, sur lequel se base la construction des activités pédagogiques. Étant un médiateur entre les stratégies, les apprenants et le texte, l'image facilite l'entrée dans la lecture et l'accès au sens global.

Il fallait en même temps se demander les limites des méthodes établies pour ne pas manquer les aspects négatifs de l'image : est-elle toujours un moteur ou une aide pour comprendre et enseigner ce qui est écrit? Quand l'accompagnement de l'image dans l'enseignement de lecture se manifeste-t-il moins efficace? Les freins des activités élaborées à partir de l'image font également l'objet de mon étude parce que ce support visuel n'est pas associable à toutes les stratégies existantes, et que la mise en pratique des stratégies via l'image dépend du contenu représenté par l'image et des lecteurs eux-mêmes. Les limites de l'image seront illustrées plus précisément à la suite de la présentation des activités.

Hormis l'introduction et la conclusion, la recherche comprend trois chapitres, dont les deux premiers traiteront les théories sur la compréhension écrite et l'image. Elles me permettent de justifier et soutenir mes choix pour construire des activités. Dans le dernier chapitre, il est question de la méthodologie mise en place pour faire développer les stratégies de lecture chez les apprenants. Enfin, je montre d'une part, les influences de l'image sur les apprenants et les changements de leurs attitudes et de leurs comportements face à ce support iconique pour la lecture, et d'autre part, les limites des activités via l'image pendant le travail et les retours du public sur l'apprentissage des stratégies et de la compréhension écrite.

Chapitre I Compréhension écrite

1. Pourquoi enseigner la compréhension écrite?

La compréhension écrite est une compétence indispensable à acquérir pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. Si actuellement s'impose l'idée que la fonction fondamentale du langage est de communiquer, le texte écrit devrait être considéré comme une modalité d'utilisation du langage pour assurer la transmission d'un message entre des interlocuteurs et comme un outil de participation à la société humaine où l'écrit est partout.

De fait, un constat est partagé par le monde d'aujourd'hui : la réalisation des tâches scolaires et professionnelles dépend en grande partie de la capacité à lire et à comprendre les messages écrits des contextes variés (science, commerce, littérature...etc.). Sans la compréhension de ce qui est lu, il serait difficile de s'intégrer au milieu où l'on travaille. L'écrit est non seulement une représentation du langage humain, mais aussi un outil de l'expression de soi et de la transmission des informations. Il y a plein de situations dans lesquelles la compréhension écrite ne peut pas être remplacée. Par exemple, les contrats du monde professionnel ou les documents juridiques.

De plus, la compréhension écrite implique des processus compliqués qui demandent des compétences intellectuelles et sociales d'un lecteur. *L'utilisation d'une langue étrangère est une situation coûteuse sur le plan cognitif car l'utilisateur doit faire appel à un code différent, dont il ne maîtrise pas complètement le fonctionnement* (Danielle, 2006, 166). Cela explique l'émergence des difficultés de lecture chez des apprenants en langue étrangère. Face à un texte, le lecteur ne s'inscrit pas que dans le traitement purement linguistique, mais il doit également mobiliser ses capacités mentales pour traiter les données au niveau supérieur du texte (construction du sens, structuration du texte, rapports implicites entre des phrases...). Selon Cuq et Gruca (2002, 160), *lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de significations, constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte*. L'enseignement de la compréhension écrite devient ainsi fondamentale tant pour des raisons sociales que celles cognitives.

Définition de compréhension écrite

Des chercheurs pluridisciplinaires ont donné diverses descriptions pour caractériser l'activité de lecture. Dubois (1976, 37) par exemple, explique que : *En première approximation, nous définirons la compréhension comme l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liés à la représentation théorique des formes et du contenu de la mémoire à long terme*. Selon Dubois, le mécanisme de compréhension demande l'implication des expériences préalables pour pouvoir accueillir les nouvelles informations, ce qui nécessite

un transfert des représentations abstraites intégrées à un niveau profond dans notre stockage qui emmagasine des données. L'acte de lecture n'est pas donc aussi simple qu'on le voit. *La lecture peut être comparée à la performance d'un orchestre symphonique; en effet, pour interpréter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition, encore faut-il que toutes ces partitions soient jouées de façon harmonieuse par l'ensemble des musiciens* (Giasson, 1990, 255). Lire en langue étrangère requiert le fonctionnement sur le plan cognitif de la part des lecteurs. La compréhension du texte, au niveau psychologique cognitif, est l'édification d'une représentation spécifique selon la situation décrite dans le texte. D'après le dictionnaire d'Orthophonie (2011, 60), la compréhension verbale est définie comme une capacité de l'accès au sens des messages linguistiques délivrés à l'oral ou à l'écrit. Dans l'enseignement, même si les apprenants possèdent des habiletés en lecture, ils ne comprennent pas vraiment ce qu'ils lisent. *Beaucoup d'enseignants sont donc préoccupés de trouver les causes de cet état de fait et d'y remédier* (Cordier ; Giasson, 1991, 125). Avant de mettre en pratique mes réalisations pédagogiques, il faut tenir compte des compétences nécessaires lors de la lecture pour aider efficacement les apprenants à acquérir les capacités de la compréhension de textes.

2. Compétences de compréhension écrite

Le terme de *compétence* est omniprésent dans les systèmes éducatifs. Le cahier de CECRL définit *compétence* comme *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* (p.15). L'enseignement du FLE a pour objectif de développer les compétences de communication auxquelles on fait appel pour établir des activités de toutes sortes. Dans le cadre de la didactique des langues, la compétence communicative se décompose en compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Je traite spécifiquement les compétences relatives à la compréhension écrite.

Selon Cuq et Gruca (2002, 18), l'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est *un processus complexe qui résulte à la fois [...] du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel*.

Cicurel (1991), quant à elle, divise la compétence de compréhension globale en trois grandes dimensions : la connaissance du code linguistique, la reconnaissance des schémas formels et la connaissance des schémas de contenu. Le code linguistique signifie les éléments de base d'un texte : graphémie, morphologie, syntaxe, lexicale. *On parle de schémas formels du texte pour désigner l'organisation des éléments qui le constituent* (Cicurel, 1991, 13). La connaissance des schémas de contenu est liée à la compétence culturelle du lecteur. Selon Cicurel (1991, 13), *le texte ne se déchiffe pas seulement en fonction des unités qui le constitue mais aussi selon ce qu'on appelle l'encyclopédie du lecteur*. C'est-à-dire les savoirs non-linguistiques possédés par un lecteur au quotidien. Et ces savoirs doivent permettre de combiner les informations lues avec celles internes constituées par la mémoire du lecteur.

D'un point de vue cognitif, des schémas formels (expertise textuelle) et des schémas de contenu (expertise référentielle) font tous deux appel à des processus de haut niveau. Et Carelle (1990, 17) décrit que les schémas linguistiques (expertise linguistique) dépendent du processus de bas niveau.

Moirand (1979, 22) pense que la compétence en lecture comprend trois types de compétences : une compétence linguistique (la connaissance des modèles syntactico-sémantiques de la langue) ; une compétence discursive ; une compétence référentielle. La compétence discursive révèle *la connaissance des différents types d'écrits et de leurs dimensions pragmatiques, que l'on pourrait requalifier de compétence textuelle ou compétence typologique* (Danielle, 2006, 168). Et la compétence référentielle désigne les références extralinguistiques du texte, comme les expériences vécues dans le monde, la familiarité avec le sujet du texte et le bagage socio-culturel du lecteur.

L'enseignement de la lecture doit prendre en charge le développement de ces compétences, de manière à adapter les cours aux profils et aux difficultés des apprenants, et à structurer l'organisation des séances selon leurs progrès. L'engagement pédagogique doit permettre au public de se débrouiller indépendamment des obstacles avec les compétences maîtrisées. Pour connaître les enjeux à l'intérieur de l'activité de lecture, je présente explicitement les processus de compréhension qui mettent en jeu les compétences mentionnées ci-dessus : quelles compétences s'engagent dans quelles étapes de compréhension?

3. Processus de compréhension écrite

3.1 Approche psycho-cognitive

Les recherches conduites en psychologie cognitive sont probablement les plus porteuses en didactique des langues car elles permettent de décrire le processus de compréhension selon deux modèles différents (Cuq ; Gruca, 2005, 146). Ces approches psycho-cognitives expliquent les moyens du traitement des informations qui s'orientent vers la production du sens : le modèle sémasiologique (de la forme au sens) qui est un traitement de bas en haut (bottom-up) et le modèle onomasiologique (du sens à la forme) qui est un traitement de haut en bas (top-down).

Modèle sémasiologique

Le traitement ascendant de bas en haut (de la forme au sens) donne la priorité à des indices de faible niveau et tient à percevoir des formes d'informations comme des formes graphémiques et syntaxiques et des aspects phonétiques, qui jouent un rôle essentiel dans l'ensemble du système de lecture. *Tous les lecteurs, en langue étrangère, tendent à faire appel à des stratégies de niveau inférieur* : les compétences demandées pour réaliser la tâche restent faibles. La compréhension selon ce modèle se schématise en quatre étapes qui supposent une démarche linéaire et hiérarchisée du lecteur, allant des processus physiques primaires à des processus cognitifs supérieurs.

- L'étape de discrimination pendant laquelle on identifie des signaux graphiques. On n'y attribue pas du sens la première fois qu'on se confronte aux éléments du texte. Pendant cette étape, on repère des syllabes ou reconnaît des mots.
- L'étape de segmentation où l'on met les mots ou les phrases en groupe pour délimiter ce qu'on lit.
- L'étape d'interprétation concerne l'attribution du sens aux mots, aux phrases ou aux groupes de mots/phrases. Contraire à la première étape où l'on fait un travail de sémiotisation, cette étape équivaut à la sémantisation en mettant en oeuvre des connaissances antérieures du lecteur.
- L'étape de synthèse qui vise à construire du sens principal du texte. On intègre des sens de mots ou des groupes de mots, perçus dans les unités basiques, à un ensemble de structure sémantique pour confirmer le sens derrière l'écrit.

Modèle onomasiologique

Le modèle onomasiologique décrit la lecture comme un processus rentable. Selon ce modèle, la compréhension s'opère de haut en bas, et *résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification du message par le récepteur, qui établit un certain nombre d'hypothèses et les vérifient ensuite* (Cuq ; Gruca, 2005, 147). Les lecteurs sont dirigés dans un premier temps vers la construction du sens. Le prolongement dans le texte devient un processus de la confirmation et de l'élimination des devinements. *Les théories haut-bas postulent que les indices les plus efficaces pour traiter un texte sont en priorité des indices de haut niveau* (Gaonac'h, 1990, 76). Les insuffisances linguistiques n'effectuent qu'un effet mécanique sur l'efficacité de la lecture. Je montre ci-dessous quelques facteurs sémiologiques externes pour entrer dans un texte selon Gaonac'h :

les savoirs référentiels du texte ; les éléments non-linguistiques (photographies, dessins) ; les indicateurs sémiologiques externes (les éléments typographiques, la disposition textuelle, le découpage).

Les facteurs externes dépassent les codes linguistiques et orientent directement vers la production du sens. À partir de ces facteurs, on peut ensuite faire des activités mentales supérieures comme le raisonnement, les anticipations sémantiques, la mobilisation des connaissances référentielles, la formulation des prédictions ou la mise en place du contexte de l'article. Le modèle onomasiologique s'opère en trois phases, qui sont résumées aussi comme *un jeu de devinette psycholinguistique* (Goodman, 1976, 75).

- L'élaboration des hypothèses au niveau sémantique qui résulte des unités formelles.
- La vérification des prévisions qui sont construites au départ de lecture, en faisant interagir les données du texte.

- La construction du sens après les deux premières étapes : soit la confirmation des hypothèses qui s'inscrit dans le processus de compréhension, soit l'abandon des hypothèses et le rétablissement des nouvelles anticipations, soit la temporisation de la construction du sens.

3.2 Processus de compréhension écrite selon Irwin

Si les approches cognitives m'amènent à comprendre que la lecture qui commence par l'image est un processus de haut vers bas, la théorie d'Irwin met en lumière les éléments internes auxquels l'image peut être associée pour comprendre le texte. Selon la catégorisation d'Irwin, il existe cinq grands processus mentaux dont chacun se divise en plusieurs composantes. La liaison entre ces composantes et l'image peut soutenir les processus de compréhension, que j'explique dans le chapitre suivant. Giasson (2011) a exposé un consensus établi entre plusieurs auteurs ci-dessous, en rendant compte du fonctionnement cognitif pendant la lecture.

Les microprocessus : ils contiennent la reconnaissance des mots, la lecture par groupe de mots et la microsélection qui choisit l'information importante dans la phrase.

Les processus d'intégration : ils se composent par l'utilisation des référents et des connecteurs, et l'établissement des inférences basé sur les schémas. *Ils ont pour fonction d'effectuer des relations entre les phrases ou les propositions* (Lagache, 1997,12).

Les macroprocessus : pendant lesquels on fait du travail de l'identification des idées essentielles du texte et du résumé, en se servant de la structure du texte. Ils permettent de comprendre un texte dans sa globalité.

Les processus d'élaboration : ils exigent des prédictions, la formation d'images mentales, la réponse affective, l'intégration de l'information nouvelle à des connaissances antérieures, ainsi que le raisonnement sur le texte.

Les processus métacognitifs : il s'agit de l'identification et la réparation de la perte de compréhension. *Ces processus permettent au lecteur de prendre conscience de ses propres stratégies de lecture, de s'apercevoir de la perte éventuelle de compréhension et d'utiliser des stratégies de reconstruction du sens* (Lagache, 1997, 17).

4. Difficultés de compréhension écrite selon Bensalah (2003)

Conformément aux compétences analysées dans la dernière partie, je suis conduite à connaître les obstacles auxquels se confrontent les apprenants face à un texte, et les stratégies correspondantes qui peuvent être mises en oeuvre pour mieux enseigner les apprenants. Je vise d'abord à présenter les difficultés en lecture pour ensuite prendre des mesures pédagogiques appropriées : quelles sont les difficultés de compréhension que l'enseignement par l'image peut participer à résoudre?

Bachir offre une perspective pour étudier les diverses difficultés en lecture, en distinguant deux grandes dimensions de problèmes : les difficultés liées au sens, au texte et aux lectures et les difficultés liées au lecteur lui-même. Comme l'exploitation de l'image dans la lecture implique davantage les efforts des apprenants, je m'appuie sur les théories de Bachir, notamment sur le dernier type de difficultés proposé par lui.

Les difficultés liées aux apprenants

Le pointillisme : les apprenants tendent à lire un texte de façon linéaire et à décoder le texte mot par mot, ce qui constitue un type de difficulté supplémentaire pour la compréhension écrite. Vu que le système écrit en langue étrangère est étranger pour les apprenants, ils se trouvent dans une situation de compréhension complexe et s'inscrivent dans une culture qui ne leur est pas familière. Faute de connaissances dans le domaine concerné, les inférences erronées ou les interprétations inexacts peuvent être développées.

Le manque d'expérience de l'apprenant : la compréhension d'un texte fait intervenir également les connaissances extralinguistiques de l'apprenant, c'est-à-dire la théorie sur le monde que possède l'apprenant. *La capacité de lire dépend en partie des connaissances développées par le lecteur sur le domaine auquel le texte se rapporte* (Kelatma, 2015, 40). Pendant la lecture, il doit faire des va-et-vient entre le nouveau (le texte) et les connaissances antérieures (les connues) qui sont stockées dans sa mémoire à long terme. L'expérience de l'apprenant permet d'assurer les activités d'élaboration comme faire des prédictions, raisonner sur le contenu du texte ou intégrer les nouvelles informations à ce qui est déjà connu. Comme ce qu'explique par Séleskovitch (1975, cité dans Vigner, 38) : *la saisie des signifiés qui repose sur une connaissance linguistique et [...] la saisie du sens reposent sur un raisonnement qui associe les signifiés de la langue à des connaissances autres que linguistiques.*

5. Stratégies de compréhension écrite

Le développement des compétences de la compréhension écrite introduit également un terme vital pendant l'apprentissage et l'enseignement de langues : les *stratégies* qui renforcent les capacités de lecture et qui font l'objet de mes activités pédagogiques. Elles sont les étapes incontournables si l'on veut rendre le public plus autonome et compétent en lecture.

Vu la complexité et les difficultés de compréhension écrite, beaucoup de stratégies en lecture sont proposées. La qualité de la compréhension écrite résulte d'une part des aspects objectifs comme le texte ou le contexte de lecture, et d'autre part, de l'aspect subjectif, à savoir le lecteur lui-même qui dispose d'une certaine capacité cognitive. Le lecteur doit prendre l'initiative pour résoudre les problèmes. La compréhension écrite n'est pas une simple aptitude à acquérir, mais une compétence à développer au fur et à mesure qui est fonction des opérations cognitives profondes. *Le seul perfectionnement linguistique ne permet pas d'élever les compétences en lecture. Il faut engager des stratégies aux processus de*

compréhension dérivant d'une série de traitements, tant pour des raisons opérationnelles que pragmatiques (Vigner, 1979, 41).

5.1 Définition du terme de stratégie au sens didactique

Le développement des compétences linguistiques fait intervenir la maîtrise des stratégies qui sont appelées par Giasson (1990, 125) *habiletés* et qui sont aussi considérées comme des astuces ou des éléments compensatoires pour améliorer la performance. On distingue trois types de stratégies dans le domaine didactique des langues : *les stratégies de communication, les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement* (Cuq ; Gruca, 2005, 143). *La notion de stratégie s'est imposée à la didactique au cours des années 1970 et désormais, les didacticiens ont tenté de découvrir la boîte noire de l'apprenant* (Mehrabi et al., 2016, 145). Une nouvelle problématique de *comment apprendre* faisait son apparition après celle de *qu'apprendre*. Les didacticiens prenaient en compte l'organisation des connaissances pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'étude sur des stratégies d'apprentissage entrainait en scène.

Il existe des avis très divers selon les chercheurs quand il s'agit de l'explication des stratégies. Pour O'Malley et Chamot (1990), les stratégies sont comme *des pensées ou comportements spéciaux que les individus utilisent pour comprendre, apprendre ou retenir l'information nouvelle*. Cornaire (1999, 122) explique que *pour être un bon lecteur, il faut être capable de détecter ses propres difficultés et d'y apporter des remédiations* que sont les stratégies de compréhension écrite.

Malgré la variation des idées sur les stratégies d'apprentissage, ces didacticiens s'accordent sur le fait que le développement des compétences de quatre aptitudes dépend largement des stratégies maîtrisées par l'individu. Plus il possède des stratégies, plus il serait capable d'autogérer son processus d'apprentissage. C'est dans le cahier du CECRL (p.48) qu'on trouve une description plus complète : *les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en oeuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible - en fonction de son but précis*. Dans la partie pratique où je présente mon travail, je me concentre sur l'enseignement des stratégies en lecture par le biais de l'image.

5.2 Stratégies existantes en compréhension écrite selon les manières de lecture

Il existe beaucoup de stratégies en lecture pour améliorer la performance de compréhension. Selon la constatation de Cicurel sur la lecture quotidienne, *elle ne s'exerce pas de la même manière* (1991, 16). Face à un même texte, les mouvements des yeux ne s'opèrent pas toujours de façon linéaire quand on le parcourt. Parfois on lit attentivement un paragraphe et parfois on cherche un renseignement précis. Ces différentes pratiques constituent les

stratégies de compréhension qui aident à lire un texte selon les objectifs, à fixer efficacement les informations ciblées et à diriger les actions de la postlecture.

La lecture détaillée : autrement dit la lecture studieuse, cette façon de lire demande la vigilance face aux données du texte. Cette stratégie peut être appliquée si l'on veut comprendre des précisions ou retenir des informations, en repérant le plus de données possibles.

La lecture balayage : s'assimilant au survol de l'écrit, cette stratégie consiste à relever l'essentiel d'un texte et n'explore pas les détails de texte. On appelle également ce type de lecture *la lecture d'élimination* puisqu'on lit un texte tout en enlevant un certain nombre d'informations. Il faut *une compétence suffisante pour être à même d'éliminer à grande vitesse ce qui est inutile à sa présence lecture. Or l'absence d'une bonne maîtrise linguistique et textuelle bloque la possibilité d'opérer cette recherche rapide des éléments à lire/à ne pas lire* (Cicurel, 1991, 16).

La lecture sélective : c'est une stratégie qui est étroitement liée à l'intention de communication du lecteur. Cicurel l'appelle aussi *la stratégie de sélection* qui est sollicitée pour chercher une information ponctuelle. Une lecture incomplète peut être déclenchée selon les besoins personnels. Elle signifie aussi un processus d'élimination : d'abord la recherche des informations et puis la lecture des résultats de la recherche.

La lecture oralisée : elle consiste à lire à voix haute la totalité d'un texte ou un certain paragraphe important. Ce serait une stratégie appropriée pour corriger les troubles de prononciation ou souligner les éléments importants du texte.

La lecture-action : cette stratégie souligne ce que font les lecteurs à partir de ce qui est lu. Le texte fonctionne comme un moteur qui déclenche et guide les actes suivants d'un lecteur qui a besoin d'acquérir des informations utiles pour réaliser son travail. *Cette lecture discontinue se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser* (Cicurel, 1991, 17).

5.3 Stratégies selon les trois étapes de lecture

Giasson a proposé les stratégies en fonction des trois étapes principales de la lecture : la prélecture, pendant la lecture, la postlecture. Lire un texte ne signifie pas se lancer directement dans les mots et ne se termine pas non plus par la lecture du dernier mot. Vu que l'exploration de l'image se passe principalement avant et après la lecture, je ne montre que les stratégies relatives à ces phases.

La prélecture est une phase de planification où les lecteurs se préparent à se confronter au texte pour se mettre dans la situation de communication. Planifier signifie *organiser selon un plan et établir des relations entre des objectifs, des opérations et des ressources* (Legendre, 1993, 997). Pour pouvoir se comporter adéquatement face à l'écrit, les lecteurs doivent savoir

au préalable pourquoi ils lisent, comment ils le feront, à quelles fins, dans quel contexte et dans quel environnement. Les stratégies suivantes montrent ce que peuvent faire les lecteurs pour mieux entrer dans un texte.

- Activer des connaissances antérieures pour se familiariser avec le texte.
- Faire des prédictions pour anticiper ce qui va être lu dans le texte (stratégie à travailler également pendant la lecture).
- Prendre conscience du contexte et de la tâche à réaliser.
- Établir des objectifs de lecture selon le projet à accomplir avant de lire pour préciser l'intention de communication et se repérer pendant la perception du texte.

Le travail de la postlecture occupe une place aussi importante que celui avant la lecture pour développer les compétences en compréhension écrite. Lire un texte implique également des efforts fournis après la tâche. Quatre éléments principaux sont importants selon Giasson : retour sur la démarche, réflexions (ce qui a été fait, comment faire, difficultés, acquisitions), réaction personnelle, analyse sur le texte. Il faut solliciter un jugement critique et reposer sur des critères formels déterminés en fonction de l'intention poursuivie. Le lecteur en vient à s'autoévaluer, à pallier les problèmes et à établir la valeur du texte. Les stratégies en dessous concernant cette phase permettent de prendre position par rapport au texte lu.

- Vérifier la pertinence des hypothèses.
- Établir des liens entre l'information lue et ses connaissances.
- Évaluer sa compréhension et objectiver son apprentissage.
- Faire ressortir les points importants du texte et organiser l'information dans un schéma conceptuel ou une carte sémantique.
- Porter un regard réflexif sur les informations contenues dans un texte.

L'utilisation d'une stratégie met en oeuvre *une opération cognitive ou métacognitive complexe qui permet d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente ou non* (Bilodeau ; Gagnon, 2011, 23). D'où la nécessité d'un enseignement explicite qui rend transparents les processus de la sélection et de l'utilisation des stratégies. La compréhension sur ces techniques peut être augmentée à travers des usages intensifs en cours. On peut encourager le public à verbaliser leur pensée pour qu'ils réagissent plus activement : *pourquoi telle stratégie? Quel usage?*

Conclusion du chapitre

La compréhension écrite est une compétence incontournable pour l'apprentissage des langues mais aussi pour pouvoir vivre dans la société. L'activité de lecture est complexe par la mise en jeu des opérations cognitives. Les processus de lecture demandent aux lecteurs une bonne régulation pour faire coordonner des informations inférieures et des savoirs extralinguistiques avec leurs capacités mentales. Les difficultés de compréhension concernent non seulement les unités de base du texte mais aussi les lecteurs eux-même. Afin de réussir la tâche de lecture, il existe une variété des stratégies correspondantes. Dans cette partie, ces techniques compensatoires sont présentées selon les manières de lecture et les trois phases de lecture, ce qui permet d'organiser mes pratiques professionnelles sur terrain.

À partir des aspects analysés autour de la lecture, j'essaie de chercher un moyen de rendre l'enseignement du texte moins monotone. Car selon les difficultés et les processus de compréhension, l'enseignement ne doit pas être limité dans la langue elle-même. L'image comme un soutien pédagogique n'est pas étrangère pour les didacticiens. La coexistence de l'image et l'écrit est devenue générale dans les textes authentiques. D'où mon intérêt d'explorer l'image dans la compréhension pour mobiliser les capacités autre que linguistiques des apprenants et pour introduire des stratégies d'une manière iconique. Mais avant de mettre en oeuvre l'image, il faut d'abord savoir ses caractéristiques spéciales par rapport à la langue, ses fonctions particulières dans le texte, ainsi que les expériences précédentes des didacticiens qui utilisaient l'image en cours de langues.

Le chapitre suivant sera une transition entre la compréhension écrite et l'enseignement des stratégies en lecture via l'image, pendant lequel je vise à analyser les études relatives à l'image, et les interactions entre image et texte. Ces réflexions permettent de comprendre le potentiel d'ajouter l'image dans les activités de lecture, et d'élargir les possibilités de cet outil iconique dans l'aspect de la compréhension écrite. C'est à partir de cela que je peux commencer à considérer l'élaboration des activités autour de l'image travaillée en cours.

Chapitre II Image comme soutien dans l'enseignement de la compréhension écrite

1. Définition de l'image

Le mot *image*, en fonction de l'étymologie ancienne, se rapporterait à *imitari*. L'image constitue un système dynamique qui permet d'accéder à la réalité par ce qu'il représente.

2. Image et l'enseignement de langues

2.1 Histoire de l'image en didactique des langues

L'application de l'image en didactique remonte à l'époque ancienne : *Dès le XVII^e siècle, le pédagogue tchèque J. A. Komensky considère le potentiel des images dans l'enseignement* (Muller, 2014, 121). À la fin du XIX^e siècle, la méthode directe est apparue qui utilisait l'image pour se référer à l'objet réel. Cet outil visuel était en plein essor grâce au mouvement structuro-global audio-visuel (SGAV) depuis les années 1950 où il a été employé pour faciliter le processus d'accès au sens en traduisant visuellement les énoncés. Dans les années 1970, la méthode *De Vive Voix* (1972) se consacrait à explorer les fonctions de l'image dans les activités de production, telles que l'identification, le repérage, le témoignage, la provocation des paroles dans un certain contexte.

Le mouvement pédagogique de l'image ne s'arrêtait pas là. Lors des années 1980, c'était la méthode communicative qui est entrée en scène. On suscitait les capacités de créativité et d'imagination chez les apprenants pour les amener à *décrire, imaginer, raconter et argumenter* (Muller, 2014, 122) à partir de la situation montrée par l'image. Les apprenants avaient plus de libertés grâce à ces pratiques créatives qui leur proposaient de se livrer aux échanges. Quand on est arrivé aux années 1990, le domaine de la pédagogie avait largement recours à l'image qui n'était plus un simple objet visuel mais un médiateur entre la finalité pédagogique et le public pour faire acquérir des compétences. L'image était une autre forme de langage.

Aujourd'hui, l'image est un support d'enseignement qui connaît de multiples explorations couvrant les quatre aptitudes. Le regain d'intérêt porté aux images se traduit par *des pratiques des enseignants, qui sont conscients de la place prépondérante que joue l'image dans la société* (Muller, 2014, 122). Par exemple, l'ouvrage de Viallon qui s'appelle *Image et Apprentissage* (2002) définit les différentes typologies d'images employées en cours de langues. Blanc (2003) souligne les usages de l'image auprès d'enfants et Ferran (2011) conseille d'associer l'image à la littérature. Pautet (2003) propose *une approche culturelle et sensible de l'oeuvre* qui met en avant le ressenti des apprenants à travers la perception de peinture qui réveille l'inconscient personnel. Les instructions officielles préconisent aussi un enseignement par l'image. Dans le cahier de CECRL (2001, 121), l'image est décrite comme *un outil esthétique ou poétique de la langue, une aide visuelle, un facilitateur mis à disposition des apprenants et un outil iconographique* pour développer des compétences linguistiques.

2.2 Typologie de l'image dans le contexte didactique des langues

Les images utilisées au sens de la didactique des langues sont très variées car *l'image livre tout de suite un premier message, dont la substance est linguistique* (Barthes, 1964, 41). Tagliante (1997) définit les types d'images ci-dessous et leurs usages en cours.

- *Les dessins fabriqués* : ils expliquent les connaissances linguistiques ou animent le contenu des manuels. Par exemple, *les dessins font partie des textes de base qui sont fabriqués pour la mise en oeuvre du vocabulaire* (Viallon, 2002, 25).
- *L'image illustration* : ce type d'image indépendante n'est plus explicatif, il fait visualiser des situations affective, psychologique, interactionnelle, et spatiotemporelle. Le contexte socioculturel est apparent et les décors sont riches. Dépassant le simple facilitateur de la compréhension, l'image illustration sert à déclencher les dialogues puisqu'elle colle à la communication verbale.
- *L'image situation* : *les éléments iconiques collent moins à l'énoncé [...] (Viallon, 2002, 32-33)*. L'image situation fait apparaître une nouvelle fonction didactique axée sur l'expression : l'interprétation des images, et la prise de position personnelle sur la situation et le contenu dans l'image.
- *L'image authentique* : elle inclut toutes les images qui ne sont pas conçues pour la finalité didactique. Cette notion renvoie en général à des images publicitaires, des dépliants, des bandes dessinées, des photos (de presse ou d'art), des films de cinéma, et des médias. L'utilisation de l'image authentique est souvent décidée selon les objectifs pédagogiques, le message transmis par l'image et l'accessibilité des ressources.

3. Deux grandes composantes de l'image

Étant porteuse de sens, l'image se distingue des autres objets ayant la même nature comme des morphèmes, par *son statut analogique*, c'est-à-dire son *iconicité* quand le sémioticien français Metz (1970) mène une réflexion sémiologique sur l'image. Il souligne la ressemblance perceptive globale de l'image avec l'objet représenté. Selon la définition de l'image, le cheminement vers le sens de celle-ci devrait passer par deux niveaux : le signifiant et le signifié, qui caractérisent ensemble ce signe visuel. Le signifiant, considéré comme le niveau dénotatif, porte sur l'ensemble des éléments apparus en surface de l'image. Les lecteurs sont envoyés vers la signification de l'image grâce au processus de la perception de ces éléments superficiels, tels que des couleurs, des lignes, des taches ou des emplacements des objets.

Le signifié, au contraire, demande aux lecteurs d'aller plus loin, et désigne au niveau connotatif les significations qui sont mises en lumière à l'aide des signifiants. Dans ce sens-là, l'image est redevenue un objet linguistique qui attend d'être interprété. La relation entre ces deux niveaux de l'image est interdépendante. Selon Greimas (1996, 41), [...] *l'existence du*

signifiant présuppose donc l'existence du signifié, [...] le signifié n'est pas signifié que parce qu'il est signifié, autrement dit, l'existence du signifié présuppose celle du signifiant. Le visuel (le signifiant) et le verbal (le signifié) ne s'opposent pas. Tous les deux sont hétérogènes, et s'orientent vers l'interprétation du sens implicite.

3.1 Lecture de l'image

En fonction des spécificités de l'image analysées, l'image comprend en même temps des signes visuels et des signes non-iconiques qui se cachent derrière les premiers et qui requièrent des efforts de décryptage. *Grâce à ce qui est implicite, l'image ne constitue pas un empire autonome et refermé, un monde clos sans communication avec qui l'entoure. Les images - comme les mots, comme tout le reste - ne sauraient éviter d'être prises dans les jeux du sens* (Metz, 1970, 3). Lire une image est constitué donc par deux grandes étapes : les lecteurs sont d'abord stimulés visuellement par la perception des éléments *connotateurs* et puis ils activent leurs connaissances pour construire un sens intérieur à partir de ce qui est perçu. Les résultats de lecture sont plus ou moins variés selon les gens ayant des capacités cognitives et des mondes référentiels différents.

3.2 Approches de la lecture de l'image

Il existe plusieurs approches qui décrivent le processus de lecture d'image. Ma recherche s'en inspire pour amener les apprenants à réussir leur travail.

Approche sémiologique proposée par Hamm (1986, 19) : les lecteurs partent de *la simple reconnaissance de la représentation de l'objet vers une lecture interprétative et une recherche de sens*. L'image selon Hamm est lue par deux niveaux dont le premier est plus facile, du fait que les apprenants n'entrent pas au fond du système iconique (l'espace sémantique) et que les signifiants iconiques sont bien évidents. L'appréhension de l'image est en général considérée comme quasi instantanée dans cette phase. Le deuxième niveau de connotation qui fait référence à des savoirs et des expériences antérieures s'avère pourtant plus compliqué.

Approche cognitiviste basée sur le cognitif défini par Passegand (1989, 11) : cette approche met en oeuvre les mémoires de lecteurs. L'image est un stimulus visuel qui déclenche une perception sélective et durant quelques secondes, ce qui est perçu sera stocké dans la mémoire immédiate pour ensuite être transformé en représentation sous forme sémantique après l'encodage. Les spectateurs selon cette théorie, donnent du sens aux éléments iconiques et conceptualisent l'image pour la faire intégrer dans la mémoire à long terme.

Approche psycho-physiologique : la lecture de l'image est questionnée sur le plan perceptif, intellectuel et affectif, qui met en considération les compétences des lecteurs, la nature et la structure de l'image, le rôle de la langue dans l'analyse de l'image, les projections affectives de l'individu et les conséquences pratiques sur des lecteurs après l'interprétation. Selon

Palandri (1995), *le premier rôle de l'analyse de supports visuels fixes, sera d'améliorer les compétences verbales orales et écrites des élèves.*

En dépit des diverses approches, Palandri (1995) pense que la lecture de l'image est toujours un processus progressif, séquentiel et évolutif où les lecteurs passent du non-verbal au verbal, du concret à l'abstrait, en menant un travail réflexif de nomination et de conceptualisation. D'après Bardin (1975), toute lecture du texte accompagnée par l'image donne lieu à deux niveaux de réception, autrement dit, deux codages : un codage textuel basé sur la rhétorique scripturale et un codage d'iconicités reposant sur les signifiants. L'image participe donc à la compréhension des messages écrits. Et l'accès au sens d'une image résulte de la réception des codes co-existants, susceptibles d'apporter des bribes de significations qui vont être structurées avant de choisir une signification terminale. *Il y a, dans la plupart des cas, une succession chronologique dans la perception, l'identification, et l'interprétation des différents éléments de l'image, donc des paliers de déchiffrement, avant la saisie définitive du sens* (Laurence Bardin, 1975, 99).

4. Image et texte

Le texte écrit peut être conçu comme un assemblage de signes aux probabilités d'apparition aléatoires (Vigner, 1979, 35). Dans un texte, il y a l'intention de l'auteur, l'organisation des idées qui structure l'écrit, les concepts et les connaissances transmises, ainsi que l'objet iconographique projeté. La lecture est donc plus ou moins compliquée en fonction de ces sous-éléments d'un texte. Dans la recherche, l'image, qui fait partie du texte, est considérée comme un soutien de l'enseignement de la compréhension écrite. Ainsi faut-il savoir les aspects internes de la cohabitation du texte et de l'image et le jeu de relations que ces deux codes de communication entretiennent dans un même message pour pouvoir relier le travail sur le texte à ce matériel visuel.

En effet, lorsqu'ils sont utilisés dans un même espace de communication, le texte et l'image sont rarement autonomes, indépendants l'un de l'autre, surtout au niveau de la réception du message (Bardin, 1975, 98). Cette spécificité m'oriente vers l'appréhension de la nature de l'association entre un discours écrit et un discours visuel. Et à partir de cela, je peux établir des activités d'enseignement de lecture.

4.1 Interactions entre image et texte

En réalité, l'image et le texte *apparaissent souvent ensemble (image soulignée ou complétée par un texte, ou texte illustré) et parfois étroitement mêlées* (Bardin, 1975, 98). Les rapports de texte-image présentés dans cette partie portent sur les articles de presse qui sont les ressources de mes interventions et qui connaissent depuis longtemps la conjonction de deux canaux interdépendants dont l'un est écrit et l'autre est iconique.

Selon la théorie de Barthes (1964, 42), l'articulation du texte avec l'image propose trois messages : *un message linguistique, un message iconique codé et un message iconique non-*

codé. La compréhension se manifeste donc comme l'ensemble des codes ordonnés sur trois plans : les codes linguistiques qui sont porteurs de connotations ; le message iconique codé au niveau dénotatif durant la perception des signifiants ; et le message iconique non-codé au niveau connotatif qui nécessite l'idéologie et l'évocation affective du lecteur pour l'interprétation des éléments.

Les niveaux dénotatif et connotatif de l'image se rattachent à l'écrit avec une intensité variable selon les individus. Les lecteurs au niveau dénotatif reçoivent en même temps le message graphémique et le message sémiologique, dit aussi symbolique. Les recherches de Roland Barthes sur les messages publicitaires définissent les relations entre image et texte, ainsi que deux fonctions du message linguistique qui se rapporte au message iconique. Ces théories servent du point de départ pour illustrer d'autres relations existantes.

La fonction d'ancrage : toute image est polysémique. Le discours linguistique accompagne l'image pour réduire la polysémie de celle-ci. L'accompagnement de l'écrit, sous forme de titre ou d'accroche, [...] *arrête cette chaîne flottante du sens qu'engendrerait la nécessaire polysémie de l'image* [...] (Martine, 2011, 96). La langue est une technique de confirmation des signifiés derrière l'image, de manière à décrire et identifier des signes dénotatifs incertains. Appelée aussi la fonction dénominateur ou d'élucidation, cette fonction évite de faire une interprétation subjective face aux sens possibles des éléments en surface de l'image.

La fonction de relais : le discours écrit et l'image sont dans une relation complémentaire et c'est le premier qui détient la charge informative. Le texte au même titre que l'image, fait avancer l'histoire en complétant ce qui n'est pas explicité dans l'image. Cette fonction *se manifesterait quant à elle, lorsque le message linguistique viendrait suppléer des carences expressives de l'image, prendre son relais* (Martine, 2005, 96). Les lecteurs doivent mettre en lien entre l'image et l'écrit pour obtenir les informations. Dans la fonction d'ancrage, c'est donc l'image qui donne l'information principale tandis que dans la fonction de relais l'information est transmise via la parole.

Les études de Roland Barthes (1964) et Laurence Bardin (1975) ont ouvert la voie vers la collaboration entre texte et image en cours. Il conviendrait de s'inspirer de ces théories comme fondement de la recherche. De plus, les explorations sur l'album de jeunesse qui analysent les liens entre image et texte me permettent de comprendre d'autres relations possibles. Constitué par les images et les textes, ce type d'écrit est compris par deux dimensions : l'écrit et le visuel. Ces études m'amènent à connaître les jeux intérieurs de la lecture du texte accompagné par l'image. Je montre ci-dessous les relations possibles par rapport aux textes utilisés pour la recherche.

Rapport de prédominance : selon Nikolajeva et Scott (2016, 20), *il existe une prédominance d'un élément sur l'autre* lorsque l'image et le texte apparaissent ensemble. Un élément est mis en avant par rapport à l'autre et ce dernier se retrouve au service de l'illustration. Parfois les codes linguistiques apportent des informations que les images ne fournissent pas et les

images contextualisent les textes. Les lecteurs ne peuvent que relever un nombre de données limité à partir de l'image et les rejoignent dans le texte pour comprendre le message. Ou inversement, les images présentent des détails que les écrits ne décrivent pas explicitement.

Rapport de complémentarité : Van der Linden (2007, 21) a proposé ce rapport de collaboration. La production du sens ne résulte ni du seul code iconique, ni du seul code textuel. Le mariage entre ces deux dimensions qui portent alternativement la narration fait émerger le message terminal. *Chacun, l'un après l'autre, vient combler les lacunes ou compléter les propos de l'autre. [...] le texte et l'image correspondent à deux langages différents par nature qui lors de cette relation acceptent de fonctionner ensemble* (Azéma, 2017, 23).

Il y a également d'autres relations entre image et texte mais tous les rapports ne s'adaptent pas au cas des textes de la recherche. C'est au travers de ces interactions qu'on peut comprendre les fonctions d'images dans les textes, qui soutiennent l'élaboration des activités de l'enseignement des stratégies.

4.2 Fonctions de l'image selon les interactions entre image et texte

Van der Linden s'intéresse aussi à comprendre *comment ces deux instances interagissent afin de donner du sens à la narration et quelle est la place et la fonction de chacune d'elle dans le processus de lecture* (Azéma, 2017, 23). Je me sers de ces théories pour expliquer pourquoi l'image peut participer à la compréhension du texte.

- *Fonction de répétition* : l'image n'apporte pas de nouvelles informations mais un même élément peut être exprimé en deux langages différents. Si l'apprenant ne comprend pas ce qui est écrit, il peut se référer aux signes visuels.
- *Fonction de révélation ou d'indice* : l'image met en lumière quelques éléments du texte pour faciliter la compréhension des mots-clés. On peut traiter l'image comme un fournisseur de fragments d'informations pendant la construction du sens.
- *Fonction complétive* : cette fonction sous-entend un rapport de collaboration entre le texte et l'image (Azéma, 2017, 24). L'image apporte des éléments complémentaires non décrits dans le texte pour faire comprendre les détails et aboutir à un sens complet, et que le contenu de lecture soit abondant.

Lorsqu'il s'agit de traiter un texte accompagné par la rhétorique iconique, il faut savoir qu'à un texte correspondent plusieurs relations en même temps et l'image n'a pas qu'une fonction. Les apprenants doivent être conduits à y faire attention de façon correcte. La compréhension écrite avec ces rapports en jeu peut être considérée comme l'acte de conjuguer simultanément la force du texte et la rhétorique particulière de l'image qui enlèvent ensemble l'ambiguïté. Les lecteurs ont l'accès aux stratégies de compensation grâce à ces rapports mais

parallèlement, il y aura un traitement plus complexe qui exige une bonne interaction entre soi, texte et image.

4.3 Comparaison des caractéristiques entre l'image et le texte

L'engagement de l'image dans l'enseignement de lecture part de ses caractéristiques et ses fonctions dans le texte. Le tableau (Moles, 1978, 24) ci-dessous explique les caractères comparés entre ces deux médias. Je les présente pour mettre en évidence les potentialités et les spécificités de l'image dans les pratiques pédagogiques.

<i>Comparaison des caractères entre l'image et le texte</i>	
Image	Texte
Surface	Longueur
Taux d'iconicité	Taux d'intelligibilité
Taux de complexité et de normalisation	Taux de complexité et correction orthographique et syntaxique
Prégnance	Entymème (Ellipses)
Valeur esthétique	Valeur littéraire
Combinatoire	Procédés rhétoriques
Taux de polysémie	Taux d'ambiguïté
Pertinence au texte	Pertinence au texte de base (Transcorrélation)
Charge connotative	Rapport dénotatif-connotatif

Ce tableau relève les aspects intérieurs de l'image et du texte. La liste suivante analyse plus précisément les résultats de cette comparaison.

- *Taux d'iconicité* : autrement dit le taux d'abstraction, c'est une caractéristique bien évidente de l'image, composée par les codes iconiques derrière lesquels se cache un sens plus profond. Contraire à l'image dont la signification est parfois perçue spontanément, le texte exige un processus plus complexe.
- *Taux de normalisation* : ce terme est au sens conventionnel. Il correspond à l'idée du respect d'une convention plus ou moins internationale qui introduit universalité et simplicité dans une lecture de l'image à deux dimensions selon une trajectoire de mouvements des yeux [...] (Moles, 1978, 24).

- *Prégnance* : la prégnance vient de la théorie de la forme. Il s'agit de la force perceptive de la forme de l'image. Par exemple, la netteté de ses contours et l'épaisseur du trait.
- *Valeur esthétique* : l'image doit être belle si elle veut accrocher l'attention du public. C'est un aspect bien différent que le texte. Pour frapper à première vue l'intérieur du lecteur, comme l'imaginaire, l'affectif et l'irrationnel, l'image est faite selon les intérêts du public visé. Seules les images séductrices et esthétiques peuvent solliciter l'envie d'y faire attention et de les analyser.
- *Taux de polysémie* : cette caractéristique polysémique permet aux enseignants de solliciter le travail des apprenants surtout celui du verbal. Différente du langage qui transmet des significations précises et fixes, une image peut contenir pleins de sens selon les individus qui produisent des sens non univoques. L'ambiguïté du texte se manifeste dans les processus du traitement des données où les lecteurs font des raisonnements, des inférences ou vérifient des hypothèses avant d'aboutir au sens terminal.
- *Charge connotative* : Osgood (1978, 24) définit cette charge comme la distance d'un point représentatif du concept à l'origine dans l'espace sémantique. Interpréter une image nécessite un travail d'élimination de la distance entre les codes représentatifs et le sens sur le fond. Chacun a ses propres interprétations face à l'image grâce à ses fortes charges connotatives. Toute image est porteuse de sens. Le repérage des éléments sur une image et l'interprétation de celle-ci sont difficiles si les lecteurs gèrent mal le processus d'aller de la perception superficielle vers la connotation intérieure.

5. La dimension didactique de l'image dans la compréhension écrite

L'image, avec sa puissance analysée, n'est pas simplement une décoration du texte mais elle peut aller plus loin pendant les pratiques pédagogiques. Ses composantes permettent de faire relever des informations externes mais aussi internes. Ses liens au texte sont également les fonctions qu'on peut utiliser pour la lecture. L'image peut s'engager en cours comme un soutien de l'enseignement mais aussi de l'apprentissage. Les caractères de l'image par rapport au texte permettent de varier les activités mises en place en classe. On a toujours le choix et les moyens d'exploitation face à un outil iconique.

J'explique ensuite comment l'image est rentable pendant la réalisation des tâches. Je vise à élaborer les activités sur l'image dans la dimension didactique de compréhension en combinant les théories ci-dessus. La partie suivante sert de la base pour commencer les expérimentations. L'image sera transformée comme une aide pédagogique et une modalité d'accompagnement de l'apprentissage.

5.1 Image qui oriente une lecture du niveau supérieur au niveau inférieur

Il convient de partir des processus de la compréhension écrite pour savoir où intégrer adéquatement l'image quand le texte est présenté au public et pour donner pleinement effet à

l'image dans l'enseignement des stratégies de lecture. Les théories existantes sur ces processus m'amènent à mettre en relation l'image, le texte et les stratégies.

Je me concentre sur le modèle onomasiologique pour établir les activités, sachant que le modèle sémasiologique part du traitement des schémas formels du texte, et il ne laisse pas de place à intégrer l'image dans le processus de l'enseignement. L'engagement potentiel de l'image dans la compréhension écrite correspond aux fonctionnements de la lecture de haut en bas.

Modalités pédagogiques via l'image selon le modèle onomasiologique

La mobilisation des indices de haut niveau permet d'établir des hypothèses ou des inférences sur le contenu du texte. D'où les modalités pédagogiques de l'utilisation de l'image dans la lecture. Je peux m'appuyer sur les étapes de ce modèle descendant pour engager l'image dans la construction du sens. D'après cette théorie, l'exploration d'un texte peut commencer par des éléments autres que linguistiques pour aborder en premier temps le sens transmis.

Pour garantir l'authenticité de l'image, il faut garder l'image qui accompagne le texte authentique. Mais l'image et le texte doivent être distribués séparément si l'on veut que le public se prolonge entièrement dans le matériel visuel sans être distrait par le texte. Je propose les activités ci-dessous.

- Avant d'entrer dans le texte, l'image peut être à l'origine de la formulation des hypothèses. Les apprenants peuvent deviner le sens global du texte selon l'image.
- Après l'observation de l'image, je peux inciter le public à poser des questions sur celle-ci ou sur le texte dont les réponses seront cherchées pendant la lecture. Ici, l'image est traitée comme une aide de l'établissement des objectifs de lecture. Le repérage des éléments de l'image et l'interprétation de celle-ci visent à guider les comportements du public face à un texte.
- À partir de ce qui est relevé sur l'image, je peux réveiller les connaissances antérieures des apprenants. Par exemple, s'ils connaissent l'histoire derrière l'image ou les personnages présentés. L'image à ce moment-là sert d'un rappel du savoir encyclopédique des gens.

Au lieu de faire entrer directement dans le décodage des informations linguistiques, je fais interpréter l'image pour accéder premièrement au contenu global du texte. L'intégration de l'image fonctionne en cours dans la phase de prélecture. Les apprenants passent des éléments non-linguistiques à ceux graphémiques, ce qui est un processus de haut en bas.

5.2 Image et processus de compréhension écrite

L'utilisation de l'image comme support de lecture résulte également de la théorie d'Irwin (1986), qui présente cinq processus fondamentaux impliqués dans l'apprentissage de lecture, considérés comme *habiletés nécessaires* ou *compétences spécifiques* par Giasson. Sous le processus d'élaboration et le processus métacognitif, il y a quelques habiletés auxquelles l'image peut être reliée. Je présente ici comment l'image est applicable dans l'enseignement de la lecture selon ces opérations cognitives.

Modalités pédagogiques via l'image selon les processus d'élaboration

Les opérations cognitives au cours de ce processus visent à établir des inférences qui sont des informations implicites et qui ne sont pas prévues par l'auteur. *Ces processus sont en réalité des inférences effectuées par le lecteur qui dépendent du lecteur lui-même et de ses connaissances ; elles ne sont pas toujours prévues par l'auteur [...] (André, J. 2015, 17). Il est véritablement question ici de compétences transversales [...] (Lagache, 1997, 16), à savoir la compétence de créativité (une pensée créative pour émettre des hypothèses) et la compétence de raisonnement (une pensée scientifique pour réfuter et confirmer des hypothèses). Voici les habiletés contenues susceptibles d'être introduites par l'image.*

- *Activités de prédictions* : l'image peut déclencher le devinement pour la suite du texte. Je peux faire produire des prédictions formulées sur le contenu (ce que l'on s'attend à trouver dans le texte). Les hypothèses sont faites au niveau supérieur du texte.
- *Activités de réponses affectives* : l'image s'engage au niveau émotionnel du lecteur dans un texte. *Un lecteur qui s'engage avec émotion dans un texte est plus attentif, cela peut l'aider à mieux comprendre (Giasson, 2011, 140). L'image provoque chez les apprenants leurs sentiments personnels. Mais des malentendus ou des erreurs seraient provoquées quand ils laissent ses émotions personnelles dominer la lecture. Il faut les rappeler à revenir sur le texte pour qu'ils ne soient pas distraits en cours. On s'appuie sur le questionnement incitant les réactions émotives pertinentes d'apprenants et leurs vécu personnels analogues à la situation du texte. Par exemple, *Qu'est-ce que cette image vous rappelle?* ou *Comment feriez-vous si vous étiez le personnage?**

Modalités pédagogiques via l'image selon les processus métacognitifs

La métacognition se réfère aux connaissances que possède un lecteur sur son propre fonctionnement cognitif qui gère ses processus de compréhension et la construction du sens avec des stratégies compensatoires. Ce sont les processus où un lecteur doit autocontrôler la tâche de lecture et s'apercevoir de ses capacités à remédier les problèmes. Deux grandes catégories s'inscrivent sous le terme de *métacognition* : l'autoévaluation et l'autorégulation. Dans ce sens, l'image peut être appliquée pour faire faire des réflexions sur les comportements de lecture chez les apprenants.

- *Activité de l'autorégulation/l'autogestion* : l'image sert d'un médiateur pour faire prendre la conscience qu'a un lecteur sur lui-même face au texte. Par exemple, ses capacités et ses limites d'effectuer la tâche, ses intérêts et sa motivation, la complexité et les exigences de la tâche, les ressources et les stratégies existantes pour pallier les cas difficiles et réussir la lecture. En tant qu'enseignant, on peut inciter les apprenants à penser les questions telles que : *Quel est le rôle de l'image pour comprendre un texte? Est-ce que vous savez recourir à l'image pour faciliter l'entrée dans le texte? Quelles sont les stratégies de compréhension qu'on peut utiliser à partir de l'image pour mieux comprendre le texte? Comment l'image peut-elle nous aider à la lecture?*
- *Activité de l'autoévaluation* : l'image peut s'engager dans la phase de la post-lecture où l'on évalue le rôle de cet outil et vérifie si le processus d'accéder au sens se déroule bien. Selon Brown (1980), quatre dimensions sont relatives à cette gestion : *le lecteur doit être capable de vérifier si la compréhension s'effectue bien [...], de mettre en place des stratégies afin de résoudre le problème [...] de repérer ce que l'on comprend ou non à tel moment, de savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre et quoi faire face à l'incompréhension.* Cette perspective peut être aussi travaillée à l'aide de l'image avec les questions comme *L'image peut-elle nous aider? Quelles sont ses limites? Est-elle toujours utile? Qu'est-ce que vous avez compris selon l'image? Comment faites-vous pour comprendre? L'image fonctionne-t-elle encore bien lors de l'incompréhension? L'image peut-elle lier à quelles stratégies pour la lecture et ces stratégies vous aident-elles aux informations incompréhensibles?*

À travers cette analyse, l'enseignement peut aller de pair avec l'image lorsqu'on pêche le sens du texte. On peut mettre l'accent sur ces indices accessoires inclus dans les processus de lecture pour construire des activités.

5.3 Modalités pédagogiques via l'image selon les stratégies existantes

Dans le premier chapitre, j'ai explicité les stratégies de lecture existantes qui aident à développer les compétences de compréhension. La fonction de l'image serait monotone si elle est considérée comme un simple compagnon de l'écrit. L'image peut être une intermédiaire qui sert à introduire ces techniques compensatoires.

- *Activité sur les manières de lecture* : l'image peut donner lieu aux interprétations variées et aux repérages des différentes informations. On peut transformer ces éléments relevés en questions de lecture (objectifs) et demander au public quelles manières de lecture s'adaptent à ces besoins : s'il s'agit d'une lecture détaillée pour chercher les réponses précises ou s'il s'agit d'une lecture balayage pour définir rapidement les paragraphes qui peuvent répondre aux questions. L'image sert à objectiver la lecture.
- *Activité sur la formulation des hypothèses* : l'image peut susciter des devinements sur le contenu du texte avec sa fonction de contextualisation. On peut faire formuler des

hypothèses à travers ce que présente l'image avant de commencer la lecture. Les hypothèses peuvent être sous forme du lexique ou des phrases.

- *Activité sur les connaissances antérieures* : pour aller plus loin, on peut faire partager ce que les gens connaissent à partir des personnages, des situations ou des éléments saillants montrés dans l'image. On utilise l'image pour faire intervenir la compétence encyclopédique du public. Il serait intéressant de vérifier si les connaissances non-linguistiques sont couvertes dans le texte après la lecture.

Conclusion du chapitre

La compréhension de l'image et la compréhension du texte s'effectuent de manière différente. Ces deux rhétoriques entretiennent des relations intérieures qui permettent de transmettre ensemble les messages. La lecture de l'image passe par deux étapes du simple à l'abstrait. Différente du texte qui porte un sens bien défini, l'image est polysémique qui offre de diverses interprétations. Grâce à cette caractéristique, il est possible de passer par l'image pour la relier à l'écrit avant de se lancer dans le texte.

L'image est susceptible d'être transformée en une technique de compréhension. Ses manières d'interagir avec le texte sont également ses usages potentiels dans l'activité de lecture. Elle complète ce qui est implicite dans le texte et ce dernier devient plus vivant à l'aide de l'expression iconique. L'image est insérable dans l'enseignement parce qu'elle peut être associée aux sous-éléments des processus de compréhension et aux stratégies existantes. En fonction des supports théoriques illustrés dans ce chapitre, je suis dirigée vers une meilleure appréhension des méthodes mises en place. L'image peut bien fonctionner dans la phase de la prélecture et de la postlecture.

La liste ci-dessous présente les rôles que peut jouer l'image pour faciliter et activer les opérations mentales pendant l'enseignement de lecture. Et dans la partie suivante, je présente la réalisation des pratiques pédagogiques. Les processus et les résultats de la recherche seront explicités et analysés, de manière à évaluer l'image au sens du soutien didactique et du développement des compétences d'apprenants.

- L'image est à l'origine des formulations d'hypothèses et des questions personnelles sur le texte.
- L'image est l'indice de rappeler les connaissances antérieures et des situations vécues des apprenants.
- L'image permet de faire des déductions sur le contenu principal du texte.
- L'image sert du point de départ de la création du réseau lexical.
- L'image comme déclencheur des réactions affectives des apprenants pour favoriser l'entrée dans l'écrit et la mise en situation de lecture.
- L'image comme un médiateur qui déclenche la réflexion sur les stratégies utilisées et les comportements propres pendant la lecture.

Conclusion générale du cadre théorique

Dans ces chapitres du cadre théorique, j'ai montré le potentiel de l'image de s'engager dans un cours de langue, ainsi que les compétences et les stratégies nécessaires de la compréhension écrite. Théoriquement parlant, l'image est depuis longtemps un support pédagogique dans l'enseignement de langues, grâce à ses multiples fonctions et caractéristiques. En tant qu'enseignant, on a l'obligation d'exploiter l'outil pertinent pour aider les apprenants à développer leur compétence.

La classe de FLE ne concerne pas simplement une occasion d'acquérir les connaissances, mais elle est destinée à équiper le public des techniques compensatoires pour renforcer leurs capacités de se dégager indépendamment des difficultés, et qu'ils puissent pratiquer les stratégies en dehors du cadre institutionnel.

Occupant une place importante dans les actes pédagogiques, l'image est à la fois une modalité sensorielle et verbale : je m'attends à découvrir son prolongement dans le monde écrit pour aider la saisie des significations de messages. Le chapitre suivant relève mes interventions sur le terrain pour montrer de quelle manière l'image peut s'avérer un appui au service de la compréhension écrite au milieu pédagogique, en prenant en considération des facteurs cités dans le cadre référent.

Chapitre III Approche pratique : l'enseignement de la compréhension écrite à travers l'image au sein du groupe adulte chinois en cours de FLE

1 Introduction

Au long de ce chapitre, après avoir mis en avant les dimensions importantes concernant l'image et les théories sur la compréhension écrite, j'aborde les démarches réalisées sur le terrain auprès de mon public.

Le point de départ de mes actes pédagogiques vient de l'observation des comportements du public lors de la tâche de lecture, et de la découverte de l'omniprésence de l'image quand je cherche les ressources de la compréhension écrite. En plus, tel qu'abordé dans le cadre théorique, l'image dans une tâche de lecture est exploitable si l'on associe le texte à sa deuxième phase de perception qui est au niveau supérieur et qui permet d'aller au profond pour saisir la signification. D'où mon soutien et origine du projet.

La première partie de ce chapitre est réservée d'abord à la mise en lumière du dispositif pédagogique dans lequel je fais une introduction générale sur les conditions nécessaires pour pouvoir réaliser le travail.

Et puis, je procède à la partie méthodologique et j'enquête sur les manières dont les apprenants interagissent avec l'image pour savoir quelle est leur réaction face à l'image pendant la lecture et leurs habitudes de lecture originelles. Selon les résultats de cette enquête, je montre comment les activités sont construites et comment les cours se déroulent.

À la fin de la recherche, je fais une enquête suivie pour revenir sur les engagements d'enseignement réalisés et obtenir les retours du public. La dernière partie se consacre à l'analyse de ces données recueillies durant et après la recherche, qui m'aident à porter un jugement critique sur la réalisation pédagogique. Je propose aussi des solutions potentielles selon ces résultats pour améliorer le futur enseignement.

2 Dispositif pédagogique

2.1 Contexte général du lieu de travail

Les pratiques d'enseignement sont soutenues par l'association ALAFA qui accueille des apprenants de tout âge et de toute origine, parmi eux chacun a ses objectifs d'apprentissage. C'est dans le cadre du français langue étrangère que j'interviens. Les cours organisés à l'association respectent la classification de niveaux du CECRL. Les apprenants du même niveau sont divisés en différents groupes dont le nombre ne dépasse pas 10. La recherche porte sur la présence et la distance : dû à la pandémie, les dernières séances se passent en ligne à l'aide de l'application ZOOM. Le travail est plus pratique avec l'écran partagé et la fenêtre de *chat* :

- les idées proposées à l'écrit par les apprenants peuvent être instantanément vues et partagées au sein du groupe quand elles sont envoyées sur la fenêtre de *chat* ;
- avec l'écran partagé, je peux faire des notes sur le texte et en même temps les faire voir aux apprenants ; chacun peut voir les réponses de leurs pairs sur la fenêtre, ce qui permet de faire une correction collective plus pratique ;
- les cours en ligne facilitent la visualisation de l'image : je peux élargir ce document au gré des apprenants s'ils ont besoin de saisir les détails sur celui-ci ;
- je peux savoir plus précisément les réactions de mes apprenants pendant la lecture grâce aux fenêtres vidéos ouvertes.

2.2 Participants de la recherche

Le choix du public a été effectué pour des raisons suivantes : le niveau linguistique d'apprenants et le nombre de participants.

Les modalités pédagogiques illustrées dans le chapitre précédent me dirigent vers un processus de compréhension écrite du niveau supérieur qui va des indices externes vers des schémas formels du texte. La participation aux expérimentations demande donc une certaine compétence linguistique pour pouvoir réaliser les tâches de lecture. Je me focalise sur le public intermédiaire qui, d'une part, a accumulé des connaissances linguistiques et d'autre part, se situe dans la transition vers l'apprentissage plus profond à travers le développement des compétences. En plus, je mène une étude du terrain qualitative et non quantitative. Le nombre d'apprenants n'est pas un facteur décisif pour effectuer mon travail : ce sont les impacts positifs sur les apprenants et l'amélioration de leurs compétences par le biais de mes actes pédagogiques qui constituent la finalité de la recherche.

Le groupe expérimental est composé par 6 apprenants adultes chinois du niveau B1 vers B2. Ce groupe, âgé de 20 ans jusqu'à 27 ans, apprend le français pour pouvoir réussir leurs études d'échange en France et leur travail quotidien avec les collègues français. Ils ont tous accédé à l'éducation supérieure : il y a deux apprenantes en licence, trois apprenants en master et un doctorant. Ayant le même objectif d'apprentissage, le public est formé et la recherche s'effectue toujours au sein de ce groupe. Parce que la discordance des objectifs et le changement des individus expérimentés donnent lieu au dégât de la qualité de l'étude et à la discontinuité du déroulement de l'expérimentation.

2.3 Ressources pédagogiques

Étant donné le cadre de ma participation d'enseignement, à savoir le public au niveau intermédiaire ayant besoin du travail sur la lecture, et la finalité pédagogique de développer les compétences de lecture en exploitant l'image, je me confronte au choix des textes utilisés en classe dès le début du projet. Face à un monde qui est inondé par l'écrit et les documents visuels, je n'ai pas de difficultés pour trouver les textes authentiques dont les sujets sont aussi

intéressants. Cependant, il existe des critères à respecter lorsque je cherche des textes adaptés aux objectifs de l'enseignement.

Les textes authentiques doivent être accompagnés par l'image. Quels que soient sa forme et son emplacement du texte, l'image (le code iconique) met en jeu deux systèmes qui vont de pair avec la compréhension de l'écrit : le système de la perception visuelle et le système cognitif de la saisie du sens, ce qui permet aux apprenants d'accéder aux différentes entrées possibles dans un texte, en allant de l'image à l'écrit.

Les textes choisis et utilisés doivent être un ensemble de systèmes qui fonctionnent de façon interdépendante (le code iconique, le code graphémique, le code référentiel) pour permettre une exploitation pédagogique par étapes et une diversité des interventions par l'image. Pour réaliser mes objectifs pédagogiques, il faut également prendre en considération les articles dans lesquels il existe des passages qui décrivent des images. Quand les apprenants posent des questions sur les images pour établir leurs objectifs de lecture, les textes doivent leur permettre de trouver les réponses. Et ils peuvent ensuite faire la lecture sélective.

Les textes médiatiques dans les revues en ligne deviennent donc mon *fournisseur* de ressources de la recherche. Ces textes ayant une diversité de sujets sont très souvent écrits et publiés avec l'apparition des images. Selon Gérard Vigner (1979, 48), *tout scripteur, c'est une évidence, construira son message de manière à ce qu'il soit recevable. Il devra donc mettre en oeuvre une série de dispositifs sémiologiques destinés à élever le degré de qualité de réception du message, à lever toute ambiguïtés, du moins celles qui seraient le plus préjudiciables à sa compréhension, assurer donc coûte que coûte la communication.*

Les aspects présentés ci-dessus constituent la condition préalable à l'exécution de la recherche. Dans la partie suivante, je m'applique à mettre en pratique le travail pédagogique à l'aide de ces ressources humaines et matérielles.

3 Méthodologies

3.1 Construction du questionnaire avant la recherche

Faire intervenir l'image dans l'enseignement de la compréhension écrite revient d'abord sur les manières dont le public interagit avec ce document visuel. J'ai conçu une tâche de lecture pour enquêter sur le degré d'interactions entre apprenants et image pendant la lecture, et sur l'importance de l'image que chacun accorde à la lecture. Le texte expérimenté correspondait au niveau linguistique du public et n'était ni trop complexe ni trop facile pour que les défis existaient. Il portait certains mots spécialistes et racontait le mystère du sourire de la Joconde. Je gardais l'image qui accompagnait le texte. De plus, la longueur des phrases et la complexité du vocabulaire ont été prises en considération pour ne pas pénaliser les participants.

Les apprenants effectuaient une lecture tranquille, sans être informés de l'objectif de cette tâche pour assurer l'authenticité des résultats de cette enquête. J'ai distribué les questionnaires à la fin de leur lecture, ce qui évitait l'oubli de leurs réactions réelles face à l'image. Les questions se présentaient à la fois en français et en chinois pour faciliter les réponses et la compréhension des questions.

Le questionnaire était composé par 9 questions fermées dont les trois premières portent sur la dimension affective pour savoir les attitudes personnelles vers l'image. Le reste abordait les comportements physiques pendant la lecture, c'est-à-dire les mouvements des yeux entre deux canaux (la conduite optique) : un canal verbal et celui visuel. Les apprenants remplissaient les questionnaires en cochant des cases. Je leur ai demandé de ne pas faire des discussions entre eux lorsqu'ils répondaient aux questions pour donner davantage de rigueur à la recherche et éviter des informations irréelles. Le tableau ci-dessous présente la première activité du terrain et les résultats de cette enquête.

<i>Manières d'interactions entre apprenants et image pendant la lecture</i>
Comment interagissez-vous entre ce texte et cette image pendant la lecture?
Question n°1 : Je trouve que l'image de ce texte est intéressante.
Réponses : 3 <i>oui</i> , 2 <i>non</i> , 1 <i>je ne sais pas</i> .
Question n°2 : Je pense que cette image est utile et pertinente pour comprendre ce texte.
Réponses : 6 <i>oui</i> .
Question n°3 : En général, je préfère lire un texte accompagné par une image.
Réponses : 6 <i>oui</i> .
Question n°4 : Je regarde d'abord l'image avant de lire ce texte.
Réponses : 6 <i>oui</i> .
Question n°5 : Je ne regarde pas l'image avant la lecture, je ne la regarde que lorsque je finis à lire ce texte.
Réponses : 6 <i>non</i> .
Question n°6 : Je fais des allers-retours entre ce texte et cette image pendant la lecture.
Réponses : 2 <i>oui</i> , 4 <i>non</i> .
Question n°7 : J'analyse cette image quand je la regarde.
Réponses : 4 <i>oui</i> , 1 <i>non</i> , 1 <i>je ne sais pas</i> .
Question n°8 : Si oui, je suis capable d'analyser l'image pour m'aider à comprendre ce texte.

Réponses : 3 <i>oui</i> , 2 <i>je ne sais pas</i> , une apprenante qui n'a pas répondu à cette question.
Question n°9 : J'essaie de regarder cette image quand il y a des informations que je ne comprends pas pendant la lecture.
Réponses : 3 <i>oui</i> , 2 <i>non</i> , 1 <i>je ne sais pas</i> .

Pour savoir les raisons cachées derrière leurs réponses, j'ai lancé une discussion après le remplissage du questionnaire. Je montre ici les résultats précis de cette enquête faite avant l'enseignement.

Résultats du questionnaire : vers la construction des activités

Tous les apprenants étaient enclins à regarder l'image avant de commencer la lecture. L'image était mise en premier par rapport au texte et les interactions avec l'image se déroulaient au premier temps. Ils reconnaissaient la pertinence de l'accompagnement de l'image pour le texte, ce qui me permettait de transformer l'image en un outil pédagogique. Et les participants qui ne pensaient pas que l'image était attirante préféraient lire un texte accompagné par l'image. Dans ce sens, l'image s'avérait positive puisqu'elle pouvait susciter l'envie de la lecture.

Cependant, la moitié du public ne mettaient pas l'image au contact de l'écrit, l'image pour eux ne servait qu'à contextualiser le texte. Il existait un manque de liaison entre l'analyse de l'image et la compréhension écrite : les apprenants n'arrivaient pas à lier ses analyses du document visuel aux stratégies de lecture parce qu'ils restaient dans la dimension superficielle face à l'image. Par exemple, le personnage et ses mimiques et actions, les couleurs, l'endroit présenté dans l'image, ainsi que l'emplacement de l'image dans le texte. Ils n'accordaient pas assez d'importance à l'analyse de l'image parce qu'elle n'était que visuelle.

En ce qui concerne l'usage de l'image pour pallier les problèmes, trois apprenants revenaient à l'image lorsqu'il y avait des mots inconnus. Une autre apprenante a donné une réponse incertaine à l'écrit sur ce point-là : *il dépend des détails de l'image pour régler les difficultés*. Mais elle admettait quand même le statut constructif de l'image qui entretenait un lien intérieur avec l'écrit. Pour la participante qui n'était pas certaine sur sa capacité d'analyser l'image, elle a commenté que *si pour moi elle est intéressante, je vais l'analyser quand je la regarde, sinon, je jette qu'un coup d'oeil*. Cette réponse révélait une attitude neutre vers l'image, et il faut faire attention aux intérêts du public lors de la sélection des images.

Les résultats de cette enquête me laissaient un champ large pour pouvoir mettre en pratique les activités autour de l'image car les participants n'utilisaient pas suffisamment l'image. Ils pensaient que la lecture équivalait au décodage des codes linguistiques et possédaient peu de stratégies de lecture : ils ne faisaient pas de travail avant et après la lecture.

Tout cela explique la nécessité de mon travail. Je dois encourager les gens à interagir davantage avec l'image, faire découvrir l'usage de cette aide visuelle dans l'apprentissage de la compréhension écrite, et faire prendre l'habitude de se servir de l'image pour saisir le sens de l'écrit.

3.2 Méthodes pédagogiques pendant la recherche

Selon les profils du public et les objectifs à atteindre, l'enseignement doit amener les apprenants à s'approprier de façon évolutive les moyens de profiter l'image pour faciliter la production du sens d'un texte. Faisant appel aux stratégies existantes, j'ai organisé les activités en trois séquences au total dont chaque séquence prend en charge une façon d'intégration de l'image. Dans cette partie, j'explicite la mise en pratique des méthodes pédagogiques.

<i>Établissement des activités mises en place - Image et compétences de compréhension écrite</i>			
Public : FLE		Niveau : B1	Nombre d'apprenants : 6
Séquences	Séances (90 mins pour chaque séance)	Intégration de l'image en cours	Stratégies à développer (Objectifs pédagogiques)
Séquence I	Séances 1 - 5	Formulation des hypothèses sur le contenu global du texte à partir de l'image avant la lecture	Savoir observer et analyser l'image pour faire des hypothèses et faciliter l'entrée dans un texte ; Savoir faire attention au titre pour vérifier les hypothèses avant de se lancer dans les informations précises du texte.
Séquence II	Séances 6 - 8	Repérage des éléments sur l'image et établissement des objectifs de lecture selon les questions posées sur l'image avant la lecture	Savoir établir des objectifs de lecture en fonction de l'image picturale qui accompagne le texte pour s'autodiriger la lecture ; Savoir balayer le texte pour cibler où se trouvent les passages qui peuvent répondre aux objectifs de lecture à l'aide des sous-titres (stratégie d'élimination) ; Faire comprendre les différentes manières de lire un texte et faire savoir adapter la manière de lecture aux objectifs de compréhension pour trouver efficacement les informations utiles.
	Séances 9 - 11	Image comme outil de rappel des connaissances	Faire comprendre l'importance des connaissances antérieures pour la compréhension écrite.

Séquence III		antérieures des apprenants avant d'entrer dans le texte	
	Séances 12 - 13	Création d'un réseau lexical selon ce que présente l'image avant de se projeter dans le texte	Savoir le rôle d'appui de l'image pour sortir les indices autour du texte qui aident à se confronter au texte.

Après cette présentation globale, j'explique les procédures pédagogiques précises qui exploitent l'image sous différents aspects, en me basant sur les fonctions et les caractéristiques de l'image.

Séquence I : image et anticipations

Cette séquence insiste sur l'étape préparatoire à partir de l'image mais aussi sur une activité métacognitive, en faisant prendre les positions de l'observateur et de l'évaluateur.

Interprétation sur l'image pour formuler des hypothèses avant la lecture

Les apprenants observent d'abord l'image qui va de pair avec le texte avant la lecture et retirent le plus d'informations possibles. En fonction du repérage, je les incite à faire des hypothèses sur le texte. Parfois je dirige l'attention du public pour faire remarquer certains éléments spécifiques sur l'image qui s'attachent étroitement au texte mais qui ne sont pas faciles à relever. La consultation du dictionnaire en ligne est autorisée pour faciliter la production des hypothèses. Je demande de faire écrire leur production pour garder les traces qui permettent de revenir sur leurs anticipations pendant la postlecture.

Consignes : selon les approches de la lecture d'images, deux niveaux sont nécessaires pour aller au fond de l'image. Les consignes visent à réveiller le potentiel d'imagination et de créativité de l'apprenant. Elles doivent être données en progression pour demander des informations de plus en plus profondes. Par exemple, *Qu'est-ce que vous voyez sur cette image? Pouvez-vous les décrire?* (repérage superficiel / travail de nomination) *À votre avis, qu'est-ce que cette image veut nous raconter? Pouvez-vous essayer de deviner ce qu'on va lire d'après cette image?* (repérage profond / travail de conceptualisation)

Vérification des hypothèses et la lecture du texte

Je distribue le texte. Avant de laisser les gens se lancer immédiatement dans la lecture, je leur demande de faire attention au titre pour confirmer le sens global du texte. Cette tâche est conçue comme processus de levée d'incertitude. Après la définition de l'idée principale, je propose de revenir sur l'image pour identifier les hypothèses correspondant au texte. Pour celles qui ne peuvent pas être vérifiées par le titre, je les transforme en questions à répondre à la fin de la lecture. Après une lecture tranquille, on cherche ensemble les informations dans le

texte pour répondre aux questions à l'oral. Pendant ce travail, les hypothèses implicites au départ doivent être confirmées et corrigées. *C'est l'occasion pour l'enseignant d'essayer de mesurer la compréhension et éventuellement d'interagir en apportant les rectificatifs si nécessaire* (Cicurel, 1991, 56).

Phase de retour et de réflexion

C'est une phase importante pendant laquelle je fais réfléchir les apprenants sur leurs réactions face à l'image, leurs comportements durant la lecture et les stratégies enseignées. *Ce travail constitue une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement [...]* (Legendre, 2005, 630). Je veux sensibiliser les apprenants à la fonction de l'image pour se préparer à entrer dans le texte. Je pose des questions comme : *qu'est-ce qu'on peut faire avec l'image pour faciliter la compréhension? À quoi servent les hypothèses avant la lecture? Quel est le rôle du titre dans un texte?*

Séquence II : image et établissement des objectifs de lecture

Durant cette séquence, on travaille sur l'établissement des objectifs de lecture et la lecture sélective en exploitant l'image d'une manière différente.

Processus pédagogiques

Pendant la première phase, je propose d'observer la peinture qui accompagne l'article. Les apprenants doivent retirer ensemble les éléments sur cette peinture. Après le repérage de la peinture, j'explique le contexte du texte avant la lecture : il s'agit d'une introduction précise autour de cette oeuvre artistique.

En fonction du repérage, je demande aux apprenants ce qu'ils veulent savoir sur la peinture. Leur curiosité sera transformée en objectifs de lecture. Cette deuxième phase se concentre sur l'établissement des objectifs de lecture et la lecture partielle. Je distribue ensuite le texte et fais faire le balayage pour fixer les passages qui peuvent répondre aux objectifs à l'aide des sous-titres. Après avoir confirmé les passages correspondants, je demande de ne lire que ces passages, afin de souligner l'importance des objectifs de lecture. Selon Moirand (1979, cité dans Kunze, 2012, 13), *seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer ce qu'on va lire et comment on va lire (les stratégies de lecture)*.

La dernière phase du cours est toujours conservée au temps de réflexion sur les stratégies utilisées pour lire un texte. Je donne les consignes qui rappellent les apprenants aux stratégies enseignées : *qu'est-ce qu'on a fait autour de l'image avant de lire le texte? La façon de lire peut être changée en fonction de quoi? Savez-vous d'autres manières de lire un texte?*

Séquence III

Les séances durant la troisième séquence sont organisées dans une perspective interactive qui se distingue de l'apprentissage traditionnel où le public reçoit passivement le message transmis en suivant les indications de l'enseignant.

Séances : image et connaissances antérieures

Je m'inspire de l'approche interactive proposée par Cicurel (1991) et souligne le rôle principal et actif des apprenants pendant la compréhension écrite. Je stimule le zèle du public, en mobilisant leur savoir qu'ils possèdent tout au long de leur vie pour aller à la rencontre des nouvelles données du texte. Les apprenants sont considérés comme des individus indépendants qui disposent de leur propre théorie sur le monde. Ce que les lecteurs savent va être mis en relation avec des éléments dispersés dans le texte. En résumé, le point essentiel de cette approche est qu'elle *place au centre de la compréhension les inférences que le lecteur ne peut générer qu'en ayant recours à ses connaissances du monde de référence du texte* (Campion ; Rossi, 1999, 496).

Processus pédagogiques

Selon l'observation de l'image, les apprenants se parlent de ce qu'ils savent sans se soucier des erreurs grammaticales. Ce sont les apprenants qui prennent la parole et je ne me place plus au point de vue de l'enseignante mais je réagis comme une des participants de la communication verbale. Après les échanges, les apprenants effectuent une lecture détaillée, en utilisant les connaissances mobilisées comme des facilitateurs durant la rencontre des informations étrangères contenues dans le texte.

À l'issue de la lecture, on revient sur l'image pour faire des comparaisons entre les connaissances collectées au début et les données du texte. Ce travail est fait pour que le public découvre quels éléments échangés sont couverts dans le texte, et quelles nouvelles informations complètent leur propre encyclopédie. [...] *le principe de base de cette méthode de lecture est de partir de ce qu'on connaît pour élargir progressivement, par cercles concentriques, les zones du connu* (Cicurel, 1991, 54). Le texte constitue aussi une source d'informations qui aide à construire le stockage du savoir de mon public.

Séances : image et réseau lexical

Durant ces séances, l'image est exploitée avant la lecture pour faire émerger les mots associés au contenu du texte. [...] *s'effectue ainsi une préparation à la lecture car une partie du champ lexical du texte va être déjà couvert* (Cicurel, 1991, 46). Le public, à travers la collaboration, crée un trésor lexical à propos de l'observation de l'image. Je vise à établir un mouvement dynamique entre les attentes des apprenants et la découverte qu'ils font pendant la lecture.

Processus pédagogiques

La compréhension commence par la construction du champ lexical. Pendant la prélecture, le public s'appuie sur l'image pour sortir un certain nombre de mots. Après la lecture, on revient sur ce réseau pour confirmer ou infirmer les mots, en cherchant leurs occurrences dans le texte : les termes au sens similaire, les expressions contraires. C'est un travail de comparaison entre les indices anticipés par les lecteurs et les indices prélevés dans le corps du texte. À la fin du cours, je propose au public de réfléchir sur l'usage de l'image pour la compréhension, ainsi que les stratégies apprises.

3.3 Recueil des données durant et après la recherche

Tout au long de l'enseignement, je garde les traces laissées par les apprenants quand ils travaillent sur l'image : des photos du tableau en cours, des écrits sur feuilles (hypothèses, vocabulaire repéré sur l'image, objectifs de lecture), des notes sur les textes, les captures d'écran de leur communication en ligne (partage de connaissances antérieures).

Je sollicite également les apprenants de porter un jugement critique sur les séances passées pour que je puisse savoir ce qui reste à améliorer et ce qui a été bien fait pendant le travail. Je fais des entretiens individuels en ligne et distribue les questionnaires pour demander les feedbacks d'apprenants après toutes les séances de la compréhension écrite. Ces retours me permettent d'élucider leurs points de vue sur l'intégration de l'image en cours et m'aident à rester objective face aux problèmes mentionnés. Dans la partie suivante, je mets en lumière les avantages et les déficits de la recherche qui m'amènent à porter des réflexions. Ce travail de la collecte des données a été entamé dans une perspective compréhensive et introspective.

4 Analyse des données issues de l'enseignement via l'image

Deux sous-parties sont comprises pour évaluer l'efficacité des activités pédagogiques avec un regard global. Les résultats de l'analyse servent à proposer des solutions pour améliorer l'enseignement de la lecture.

Dans la première partie, j'analyse les retours des apprenants obtenus par le biais des questionnaires portant sur les résultats de l'apprentissage à travers l'image. Je veux savoir si le public a maîtrisé les stratégies concernantes et s'ils trouvent les activités sur l'image utiles pour les aider à comprendre un texte. En plus, j'essaie d'aller plus loin à travers les enquêtes : l'image peut-elle développer d'autres compétences? Par rapport aux stratégies liées à l'image, celles qui ne se rapportent pas à l'image gagnent-elles intérêt chez mon public? Quels sont les éléments que le public pense les plus importants pour mieux apprendre la compréhension écrite? J'ai l'intention de tenir compte des limites de la recherche afin que je puisse apporter des méthodes plus finies dans le futur métier de l'enseignement du français.

Dans la deuxième partie, je vise à réfléchir sur les problèmes mentionnés par le public et j'essaie d'envisager des solutions potentielles pour améliorer mon travail en fonction des conseils des apprenants.

4.1 Dans quelle mesure les méthodes sont-elles efficaces?

Image intéresse et dynamise le public pour travailler sur le texte

Selon les résultats du questionnaire, l'ensemble des enquêtés me donnent une réponse positive par rapport à l'apparition de l'image dans l'enseignement de la compréhension écrite.

Ils pensent que l'exploitation sur l'image est intéressante et les motive à poursuivre leur travail sur le texte. Ils s'inspiraient directement des informations de l'image pour les relier au texte et profitaient de cette phase pour échanger avec leurs pairs. Les apprenants aiment l'ambiance au moment où l'on interprétait l'image, ce qui leur donnait envie de lire le texte. L'image les faisait se rapprocher du texte et le degré de familiarisation avec le texte était plus élevé à l'aide du travail préparatoire. En fonction des retours, le public a pris la conscience des stratégies liées à l'image et a su les manières d'employer ce document visuel pour aborder le texte. Ils espèrent que je peux continuer à travailler de cette manière. Le sourire et le geste de la fille dans la photo ci-dessous représentent le dynamisme en cours. Cette photo a été prise quand on était en train de partager les connaissances antérieures sur Hawking.



Image fonctionne plus quand il s'agit de faire des hypothèses

Pour aller plus loin, je demande aux apprenants de choisir les entrées avec l'image qui les aident le plus et qu'ils pensent les plus efficaces. Parmi les quatre stratégies liées à l'image, 5 sur 6 trouvent que c'est l'entrée par des hypothèses qui est la plus utile pour eux. Un tiers choisissent la création du réseau lexical et seulement 2 apprenants pensent que poser des questions sur l'image pour guider leur lecture est pratique. Je m'aperçois donc d'un décalage de l'efficacité entre ces différentes utilisations de l'image associées aux stratégies. Dans le futur enseignement, je pourrai travailler davantage sur la formulation des hypothèses à partir de l'image.

Mais paradoxalement, même si l'image aide davantage à la compréhension quand elle sert à produire des hypothèses, les apprenants préfèrent la proposition des mots potentiellement relatifs au texte à la formulation des hypothèses sous forme de phrases parce que le travail sur le lexique est plus facile que l'écriture des phrases. Les apprenants se sentaient aisés en cours pour faire émerger un réseau lexical et les savoirs encyclopédiques. Le degré d'exploitation sur l'image de la part du public est différent selon les activités proposées.

Le travail sur l'image est une occasion pour l'entraînement de la production écrite

En analysant les retours des apprenants, 5 sur 6 apprenants pensent que les activités sur l'image les entraînent à travailler sur la production écrite. Vu que je voulais assurer que tout le monde travaillait en cours et garder leurs traces écrites pour faciliter le travail pendant la phase métacognitive, je demandais au public d'écrire leurs idées sur l'image. Cela pouvait être des phrases simples ou de courtes expressions syntaxiques. Durant cette tâche, ils réfléchissaient sur les mots appropriés, la construction des phrases, les règles de grammaire. En regardant les écrits des apprenants, je trouve certaines phrases complètes ou même un paragraphe d'histoire imaginée. Et quand on faisait partager leurs idées, on corrigeait en même temps des erreurs grammaticales.

Il reste une apprenante qui répond autrement et qui n'est pas sûre de l'effet positif de l'activité sur l'expression écrite. Elle préfère que la production à l'écrit soit enseignée avec des séances continues et des sujets donnés parce que cette aptitude est la plus difficile pour elle. Elle dépendait beaucoup du traduction en ligne pour exploiter l'image. Mais de toute façon, la production écrite n'était pas l'objectif de la recherche et j'ai fait utiliser leurs propres compétences d'écriture au service d'une tâche d'apprentissage. C'était normal qu'il y avait une apprenante dont les attentes étaient différentes que les miennes.

Les photos ici montrent les écrits de trois apprenants qui ont bien observé l'image et qui en ont relevé des informations très proches de celles du texte. En fait, dans le texte, les jeunes dans l'image participent à une activité qui les entraîne à vivre à l'aide des chiens guides. Ces apprenants ont produit des phrases complètes et ils étaient capables d'imaginer la situation racontée. Les mots comme *chien guide*, *aveugle* et *organisation* sont aussi couverts dans le texte.



Les articles peuvent être principalement consacrés à un événement qui pourrait être une rencontre de jeunes propriétaires de chiens guides. Il se peut que ces jeunes aient obtenu des chiens guides avec l'aide de la même institution, ce qui a changé leur état de vie. Ils ont l'air heureux.

~~Les~~ ~~Les~~ Les aveugles ont une fête avec ~~ses~~ ses chiens.
Les chiens sont les guides de les aveugles.
Ils ~~leur~~ organisent les activités ensemble tous les semaines dans l'extérieur.

Quelques jeunes aveugles
Ils sont avec le chien-guide
Ils sont heureux
Ils sont dans le parc.
Les jeunes sont aidés par une organisation.
Les chien-guides ont apporté de nombreux changements à leur vie.

Image peut aider en même temps à apprendre le lexique

La création du réseau lexical est un moyen pour entrer dans l'écrit, qui mobilise *la capacité d'imagination de lecteurs et leur savoir encyclopédique* (Cicurel, 1991, 130-131). Selon les résultats des questionnaires, le travail préparatoire via l'image favorise l'apprentissage du lexique. 100% des participants, à cet égard, soulignent l'utilité de l'image pour apprendre le lexique parce qu'à l'aide de leur imagination et de leur propre stockage linguistique, ils pouvaient proposer une multitude des mots relatifs au texte et les partager entre pairs.

Lorsqu'ils repéraient ensemble les éléments sur l'image, par exemple, ils apprenaient parallèlement à connaître de nouveaux mots ou des expressions syntaxiques. Surtout quand on revenait sur l'image après la lecture, les apprenants comparaient les mots relevés par soi et ceux qui étaient contenus dans le texte. Grâce à ce travail de comparaison, les participants apprenaient à exprimer une même chose de manières différentes. En plus, quand je proposais d'échanger parmi le groupe les mots imaginés, ils pouvaient enrichir leur vocabulaire parce que chacun avait ses idées face à l'image.

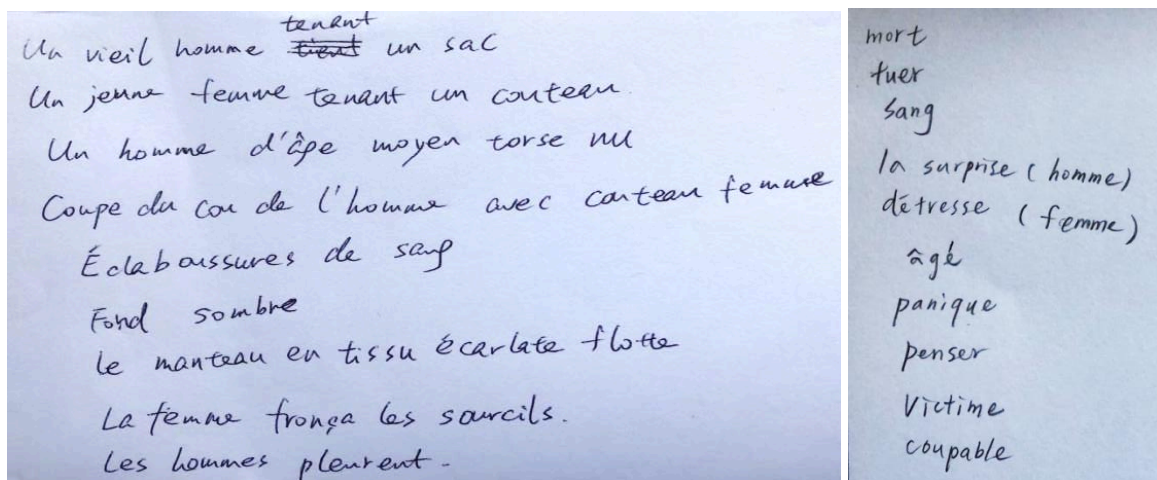
Par exemple, pendant la séance où l'on interprétait la peinture nommée *Judith décapitant Holopherne*, les apprenants ont décrit quelques éléments qui étaient saillants sur cette oeuvre : *une jeune femme, tuer, couper le cou, mort, un vieil homme, un fond sombre*. Tandis que dans le texte, on a trouvé les termes *une jeune veuve, la belle, décapiter, les têtes tranchées, assassiner, massacré, vieille sorcière, ce décor noir* qui exprimaient les idées similaires. Les apprenants pouvaient corriger leur expression inexacte comme celle de *couper le cou* et accumuler dans leur tête les nouveaux mots.

Inversement, les descriptions bien contraires pouvaient également être apprises. Par exemple, les apprenants pensaient que la femme était en *détresse* et *panique* pour tuer l'homme, alors que dans le texte elle était décrite comme *calme* et elle exécutait sa mission *sans trembler*. Cette opposition faisait apprendre comment exprimer le contraire d'une émotion.

De plus, les apprenants étaient capables de deviner les mots relatifs au texte, comme *sang, froncer, sourcils*. Dans le texte, on a également trouvé ces expressions *sang, un léger froncement de sourcils*.

Pendant l'exploitation de l'image, j'ai trouvé qu'il y avait une apprenante qui a écrit *éclaboussure de sang*. C'était un mot tout nouveau pour les autres et qui n'est pas fréquent dans la vie quotidienne. Cela ouvrait une discussion entre les gens. L'apprenante qui a écrit ce mot étudie maintenant les Beaux-arts et elle a plus d'occasions de se mettre en contact avec les images picturales, ce qui explique son interprétation plus détaillée sur cette peinture. Grâce à cette petite histoire, les apprenants ont connu ce mot et pouvaient le bien mémoriser. Je présente leur travail avec les photos ci-dessous.





Cet avantage de l'image s'explique aussi par les dernières séances où j'encourageais le public à créer un réseau lexical à partir du document visuel. Les apprenants se lançaient librement dans l'environnement d'apprentissage. Par exemple, pour le texte qui racontait le projet de NASA avec l'image de l'univers, un apprenant a proposé *bras en spirale*, c'était une expression étrangère pour le reste et elle n'était pas juste. On l'a corrigée par *nébuleuse spirale*. De cette manière, le public a appris comment exprimer ce phénomène physique de l'univers. Certainement, tous les mots proposés n'étaient pas couverts dans le texte mais ce travail leur permettait de combler les lacunes de lexique. Et voici les images sur lesquelles on travaillait pendant ces séances.



Patrick Yang 对所有人说:

Univers, galaxie, bras en spirale, immensité, étoiles, éloigné, néant, froid, origine, vie



Patrick Yang 对所有人说:

Immeuble de grande hauteur, métropole, énorme, orang-outan, blond, noir, rugissement, main, dents pointues, peur, film, nature

Dans les questionnaires, j'ai également remarqué que le travail autour de l'image aide à mieux mémoriser les mots. La phase d'échanges était amusante et renforçait leur impression sur certains termes. C'est à travers ces résultats qu'on peut dire que l'image est utile : elle favorise le travail sur le lexique et par conséquent facilite la compréhension du texte dont les unités de base sont les mots.

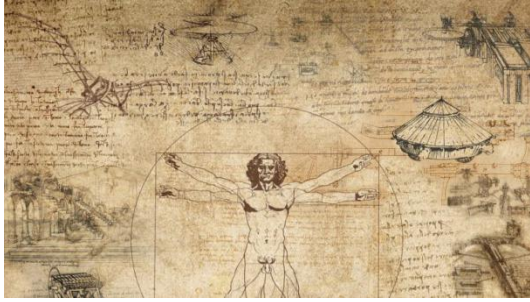
L'image change la relation entre l'enseignante et les apprenants

J'ai trouvé ce résultat pendant le déroulement des cours où je proposais aux apprenants de partager, à partir de l'image, leurs connaissances antérieures sur l'histoire racontée dans le texte. Il y avait des apprenants qui possédaient beaucoup de connaissances sur le monde, celles que je ne savais pas. Lors des échanges dans le groupe, je pouvais aussi obtenir des informations extralinguistiques. L'ambiance de la classe était animée et on a même rigolé en cours, en nommant un apprenant comme *encyclopédie marchante*. Je n'étais plus une détentrice de savoir parce que les apprenants étaient traités comme des individus sociaux qui avaient des expériences riches de la vie. La relation entre moi et les apprenants n'était plus verticale selon laquelle je transmettais les savoirs de manière unilatérale, mais elle est devenue parallèle : les apprenants pouvaient aussi être *enseignants*.

Par exemple, pendant la séance où l'on étudiait un texte sur Léonard de Vinci, il y avait un apprenant qui a écrit : *dans ses dernières années, il (Léonard de Vinci) a vécu dans une villa dans la vallée de la Loire, où il a exposé bon nombre de ses manuscrits, et a également exposé bon nombre de ses travaux de conception mécanique, tels que des réservoirs.*

Il y avait quelques apprenants, notamment les filles, qui étaient bien étonnées par cette information qui leur manquait. En interrogeant cet apprenant, on a su qu'il avait étudié la construction de machine quand il était en licence et il travaille maintenant avec des ingénieurs français à Nancy. Les apprenants en ce moment devenaient très actifs : ils faisaient des plaisanteries en se disant *Je connais rien par rapport à toi ; Est-ce qu'il y a des choses que tu connais pas? C'est perdre la face quand je montre mes propres réponses.* Encore une fois les dimensions sociale et cognitivo-affective s'engagent dans l'enseignement et jouent un rôle positif pour la compréhension écrite.

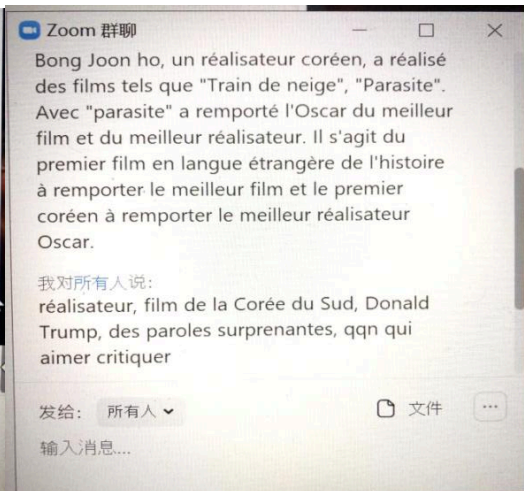
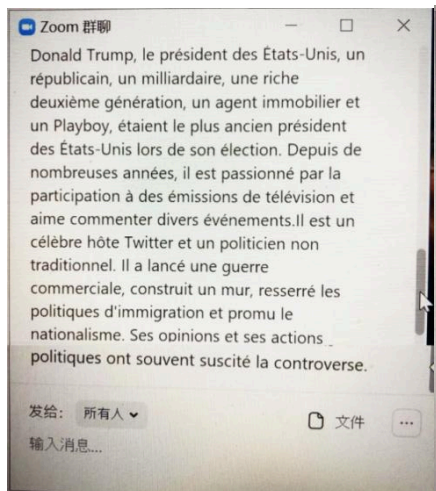
De ma part, j'étais surprise quand les connaissances antérieures partagées étaient retrouvées dans le texte parce que durant les dernières séances, ces connaissances extérieures proposées par les gens étaient peu mentionnées dans les textes : elles servaient essentiellement à enrichir le stockage encyclopédique du public et à familiariser les gens avec les contextes d'histoires des textes. C'était une chose inattendue et j'ai prolongé ce cours pour encourager cet apprenant de nous parler plus de Léonard de Vinci. Et grâce à ces informations non linguistiques, les apprenants pouvaient avoir une idée plus précise sur cet artiste très connu dans le monde. Ils ne se sentaient pas étrangers face aux informations associées à l'ingénierie mécanique dans le texte comme *réveille-matin à eau, porte à fermeture automatique et rôtissoire mécanique*, à l'aide du savoir fourni par cet apprenant pendant la phase d'échauffement. Les images ci-dessous présentent le travail de l'apprenant qui possédait plus de connaissances que les autres et qui réagissait plus rapidement face à l'image.



Patrick Yang 对所有人说:

09:07 PM

Dans ses dernières années, il a vécu dans une villa dans la vallée de la Loire, où il a exposé bon nombre de ses manuscrits, et a également exposé bon nombre de ses travaux de conception mécanique, tels que des réservoirs.



4.2 Quelles sont les limites des méthodes de la recherche?

Limite dû au dispositif pédagogique : la lecture sur l'écran empêche la réception complète de toutes les informations du texte

Avec l'écran partagé, je peux faire voir instantanément les notes, les corrections et les explications écrites sur le texte sans limite de temps et d'espace. Cependant, les apprenants ne peuvent pas visualiser la totalité du texte parce que la page écran ne représente pas toutes les informations en même temps. Je devais procéder, pour plusieurs fois, à des retours en arrière ou à des avancées pour reconstruire les idées du texte, ce qui perturbait une lecture silencieuse de la part des apprenants et donnait lieu aux interruptions pendant mes explications.

Il y avait également des incidents techniques qui se passaient potentiellement.

- L'ordinateur de l'apprenant fonctionnait mal parfois et il était bloqué au milieu du cours alors que les autres suivaient le cours sans problème (la page d'écran était bloquée ou le son était intermittent, faible ou non reçu). L'apprenant devait redémarrer son ordinateur.
- L'application de ZOOM ne permet une séance gratuite qu'entre deux personnes. Si le nombre de participants dépasse deux, la séance gratuite ne dure que 40 minutes et s'arrête automatiquement. Nous devons payer pour continuer à utiliser cette plateforme. Pour assurer que les apprenants ne payaient pas les cours en ligne, je devais arrêter le cours toutes les 40 minutes et redémarrer cette application, ce qui dérangeait l'enseignement notamment lorsque j'étais en train de souligner les connaissances linguistiques importantes.

Les apprenants étaient obligés de se confronter au traitement parallèle des différentes données sensorielles : le son de l'enseignante, le son des camarades, la page d'écran (les informations visuelles : l'image, le texte). Une de ces données mal reçue faisait obstacle aux processus d'apprentissage.

Présence des apprenants incontrôlable en cours

L'objectif de développer les compétences de lecture via l'image demande la présence régulière de la part des participants. Cependant, je ne peux pas assurer leur participation en cours sans aucune absence : il existait quelques apprenants qui étaient plus occupés que les autres et qui n'arrivaient pas à participer à toutes les séances. Cela est une variable pour la recherche.

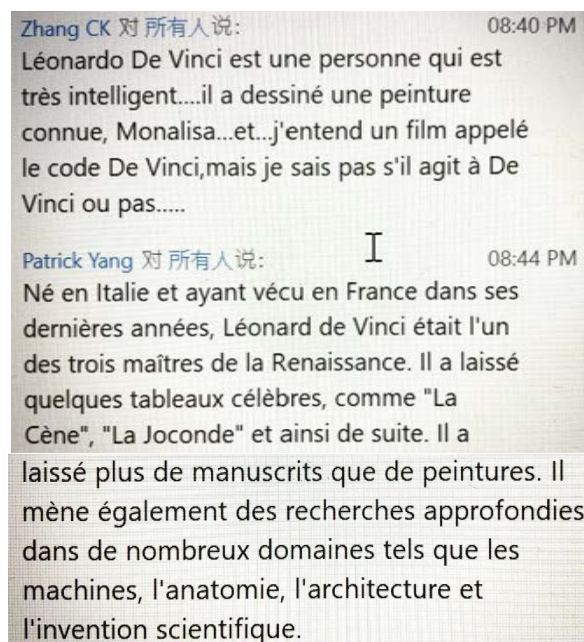
Je trouve que le degré de familiarisation avec des stratégies est décidé par les séances auxquelles les apprenants s'engageaient : le plus ils participaient aux cours où l'on faisait des hypothèses à travers l'image, le plus ils ont tendance à s'appuyer sur la stratégie de devinement. Pour ceux qui participaient à la recherche sans absence, ils sont plus conscients

de la variété des entrées dans un texte, et ils savent recourir en même temps à plusieurs stratégies via l'image.

Décalage de capacité au sein du groupe qui influence les pratiques pédagogiques

Il faut tenir compte de la maîtrise linguistique des individus quand on mène un travail sur l'image. Il y a un décalage de compétence entre les gens dans un même groupe. Pendant les cours, je remarquais que la production des hypothèses était parfois difficile pour certains apprenants parce qu'ils ne trouvaient pas de bon mots. Je les conseillais de recourir au dictionnaire en ligne. Pour ceux qui avaient mal à écrire, ce serait mieux de faire faire des hypothèses à l'oral et dans ce cas-là, c'était mon travail de garder leurs traces pour qu'ils aient pu effectuer le travail de la vérification des prévisions après la lecture.

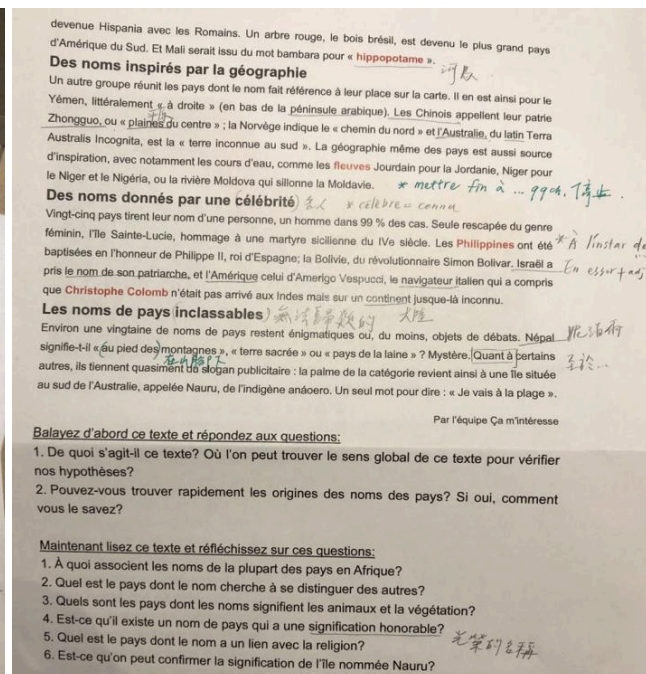
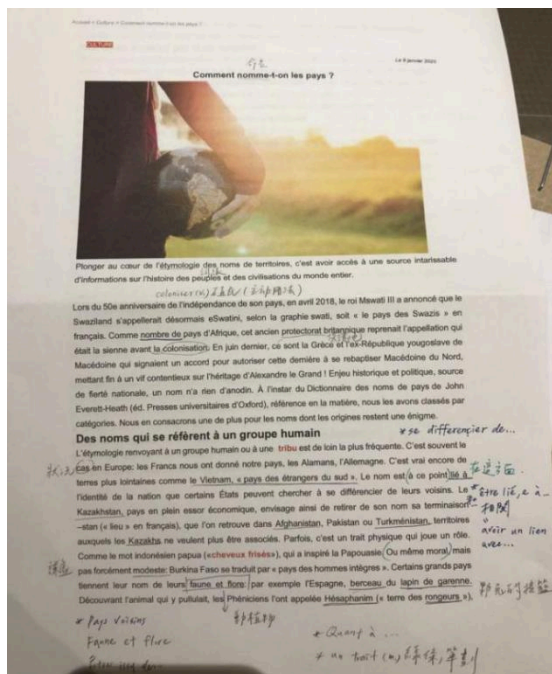
Les difficultés d'exploiter l'image concernent non seulement la compétence linguistique du public, mais aussi la compétence référentielle, surtout quand ce document visuel est utilisé pour rappeler les connaissances antérieures et pour faire des hypothèses. Cicurel (1991) appelle cela *la compétence encyclopédique*. Dans ce cas-là, la question n'est alors pas de savoir si les lecteurs sont capables de générer ces inférences, mais elle est de savoir à quelles conditions ils vont être amenés à les générer spontanément (N. Campion ; Jean-Pierre Rossi, 1999, 495). Les consignes jouent donc un rôle important pour conduire les apprenants à faire des prévisions. Pour ceux qui connaissaient peu les informations extérieures sur l'image, je ne les forçais pas à produire beaucoup de choses mais je favorisais l'environnement du partage des connaissances non-linguistiques à l'intérieur du groupe pour réduire les zones d'inconnu du texte. Les réponses dans ces images montrent le décalage de la compétence encyclopédique entre deux apprenants.



Concentration réduite sur le travail autour de l'image pendant le processus de lecture

Les apprenants pensent que l'image est un appui avant de lire le texte grâce aux entrées via cet outil iconique. Cependant, seulement deux d'entre eux prennent encore conscience du travail préparatoire sur l'image pendant le processus de compréhension. L'attention au travail de la prélecture est détournée et diminue progressivement tout au long de la lecture.

Les apprenants, une fois qu'ils sortaient du travail sur l'image et se tournaient vers le texte, avaient tendance à négliger les efforts de la prélecture parce qu'ils s'imprégnaient dans les codes graphémiques. Ils mettaient l'accent sur la langue elle-même pour comprendre un texte et liaient moins le travail de la prélecture au texte pendant la lecture. Après la lecture, ils s'habituèrent à me poser des questions linguistiques lors de l'incompréhension. Et si je ne les sollicitais pas, ils étaient moins conscients de revenir sur leurs efforts autour de l'image pour vérifier le sens du texte, comparer les mots et les idées proposés et réfléchir sur l'utilité de l'image. Les images ici présentent les notes faites par une apprenante pendant la lecture et la correction après la lecture. Elles reflètent l'importance que l'apprenante accordait aux schémas formels du texte.



L'enseignement de lecture à partir de l'image est donc restreint : les stratégies enseignées via l'image ne peuvent pas traiter les unités de base d'un texte (mots, phrases, structure de texte). Je n'ai pas non plus proposé en cours les stratégies sociales comme demander l'explication des camarades, faire coopérer les apprenants aux informations incompréhensibles. Vu que je me suis intervenue pour varier les entrées dans un texte, le travail pédagogique sur le texte lui-même reste à améliorer. L'utilité des activités de l'image est limitée dans la mesure où les apprenants se prolongent dans le texte et c'est dans la phase de prélecture que l'image peut être largement appliquée pendant l'enseignement de lecture.

Les activités d'exploiter l'image complexifient parfois le travail de compréhension pour les apprenants

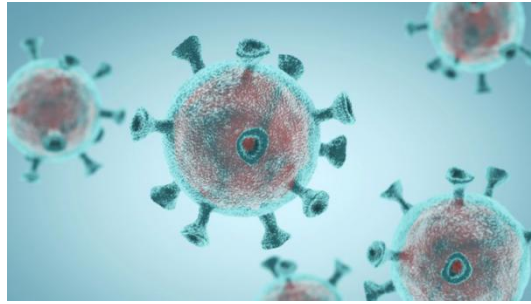
Pour assurer que tout le monde travaillait en cours, je demandais aux apprenants d'écrire leurs propositions. Mais quand ils inféraient le sens de l'image pour se préparer à la lecture, ils allaient vers le chemin du double déchiffrages : un codage visuel et mental pour l'image et un codage cognitif pour l'écrit. J'étais obligée de les solliciter de temps en temps ou de leur donner des indices pour qu'ils aient envie d'écrire leurs idées et qu'ils aient été capables de faire des prévisions. Si je ne le faisais pas, quelques apprenants ne fournissaient pas assez d'efforts pour comprendre l'image et ne se rendaient pas compte de laisser leurs traces d'interprétations. Avant de commencer le travail de compréhension, les apprenants devaient d'abord faire des opérations mentales complexes. Trop de concentration sur l'exploitation de l'image, surtout le travail à l'écrit, risquait de fatiguer les apprenants. Il serait mieux de laisser parler des idées à l'oral mais ici il est important de garder les traces des apprenants. En plus, la demande du travail à l'écrit favorisait moins les interactions à l'oral parmi les apprenants avant la lecture. Le public se concentrait sur leurs productions et avaient moins d'occasions de parler de leurs idées.

Toutes les images ne se prêtent pas à être exploitées pendant la prélecture

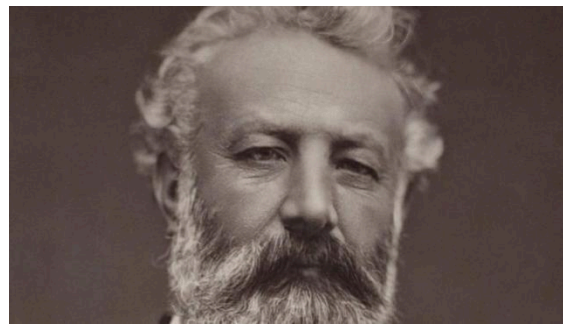
Il est à noter qu'il existe des images sur lesquelles les informations sont abstraites et monotones, ou la situation culturelle et le personnage présentés sont étrangers pour les apprenants. Les apprenants ne peuvent pas s'appuyer sur leurs connaissances antérieures parce que le sujet n'est pas intéressant et ils ont très peu de connaissances sur le monde auquel se rapporte l'image. Certaines images fournissent très peu d'informations extérieures. Il est donc difficile de faire relever les éléments ou faire inférer le sens du texte à partir de ces types d'images. Par exemple, les images dans les articles scientifiques demandent déjà les connaissances spécialistes sur ce domaine pour être comprises. Je m'aperçois de ce problème lorsque je choisissais les ressources avant les cours. Je montre les exemples ci-dessous :



Cette image est abstraite. Même s'il y a des éléments de surface qui peuvent être relevés, il est difficile de déduire le sens implicite de cette image et de comprendre celle-ci.



Le contenu de cette image est monotone et la compréhension de laquelle demande des connaissances spécialistes comme celles de la médecine. Il est compliqué de pouvoir faire repérer beaucoup d'informations à partir de cette image. En plus, cette image ne correspond pas aux domaines étudiés par les apprenants, elle n'est pas assez intéressante pour eux.



C'est Jules Verne qui se présente dans cette image. Mais tout le monde ne connaît pas cet écrivain français. Même si les apprenants le connaissent, il est possible qu'ils ne savent pas à quoi Jules Verne ressemble. Le travail sur cette image est donc délicat parce que les apprenants seraient facilement coincés à première vue de celle-ci et la production du sens sera difficilement effectuée.

Les activités sur l'image ne sont pas toujours efficaces et importantes

L'ensemble des apprenants affirment les effets positifs des activités via l'image. Cependant, par rapport à ces activités, ils soulignent beaucoup plus l'importance des connaissances linguistiques : d'après eux, ce sont les connaissances linguistiques qui peuvent développer efficacement leurs compétences en lecture. Par exemple, 60% d'entre eux pensent qu'il faut avoir un bagage lexical et syntaxique assez riche pour réussir la lecture. Ils trouvent que c'est la maîtrise de la langue qui décide leur résultat de compréhension. Les activités via l'image sont plutôt auxiliaires et ne sont pas suffisantes. Le public préfère que je puisse enseigner plus de stratégies qui ne sont pas associées à l'image.

Il y a un apprenant qui a donné des avis assez négatifs sur l'image et les stratégies : il pense que sans les activités sur l'image, il peut quand même bien comprendre un texte. Et d'après lui, les stratégies de lecture en réalité ne sont pas très importantes parce que les natifs français autour de lui n'appliquent pas non plus ou ne se rendent pas compte des stratégies lors de la lecture. La maîtrise des stratégies n'est pas une nécessité pour lui.

Une autre apprenante pense que ce n'est pas la langue elle-même qui l'aide à comprendre un texte, mais inversement, c'est la lecture du texte qui l'aide à développer ses compétences linguistiques. Elle ne considère pas non plus les stratégies importantes pour l'apprentissage de la compréhension écrite. Elle veut obtenir plus d'informations sur la langue à travers le texte.

Pour savoir précisément leurs opinions sur l'image, j'ai fait des entretiens individuels en ligne. Je leur demande quels sont les facteurs qui sont plus cruciaux pour eux par rapport au travail sur l'image. Leurs réponses me font savoir leurs avis personnels sur l'apprentissage de la lecture (dont certains ne peuvent pas être réalisés par les méthodes via l'image). Ce sont également les aspects à souligner pour les aider à lire un texte dans le futur enseignement / apprentissage de la compréhension écrite. Je montre ci-dessous les images de captures d'écran collectées pendant les entretiens via les réseaux sociaux *wechat* et *messenger*.



Traduction

Je : *tu penses que les activités autour de l'image peuvent aider la compréhension, mais c'est la maîtrise de langue qui développe ta capacité de compréhension, c'est bien ça?*

Apprenante : *oui, je pense que les activités via l'image sont auxiliaires, mais **mes connaissances linguistiques** sont décisives.*

Je : *tu veux qu'on enseigne beaucoup plus les stratégies concernant le traitement des indices inférieurs, comme le lexique ou la grammaire?*

Apprenante : *oui.*

Je : *qu'est-ce qui est important pour toi? Outre la langue, quels sont les facteurs qui sont importants pour toi pendant l'apprentissage de la lecture?*

Apprenante : *si je ne comprends pas **les mots-clés**, la lecture est difficile pour moi. Personnellement, c'est de savoir trouver **l'idée centrale** qui est important. Si je peux comprendre le titre et **le sens global de chaque paragraphe**, avec ma capacité de devinements, je peux comprendre plus de la moitié du texte.*

Je : *c'est-à-dire tu préfères que je fasse d'abord travailler sur la lecture globale et puis je te fais lire le texte?*

Apprenante : *oui.*



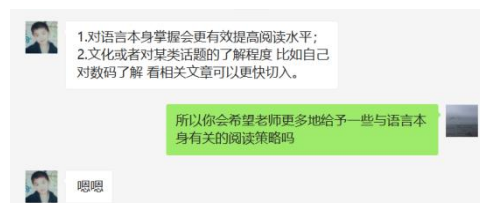
Apprenant : *pour moi, c'est mon niveau de la langue qui décide le résultat de compréhension. Les activités sur l'image, elles sont complémentaires et auxiliaires. Ou bien dire, elle aide à deviner le sens global du texte quand les connaissances linguistiques me manquent.*

Je : *tu veux qu'on introduit d'autres stratégies?*

Apprenant : *Oui, mais outre la langue, le contexte (l'environnement extérieur) où j'effectue la tâche, le logo et les numéros sur le texte sont aussi des facteurs importants pour moi. Je ne pense pas que les stratégies sont nécessaires. Si l'on demande à un Français de lire un texte, peut-être il n'a pas non plus besoin des stratégies. Quand je lis un texte en chinois, je ne me rends pas compte d'utiliser les stratégies. Avoir une image sur le texte peut m'attirer à lire mais l'absence de laquelle ne fait pas un obstacle pour ma lecture.*

Je : *Oui, je comprends.*

Apprenant : *S'il s'agit des articles spécialistes qui incluent des relations logiques compliquées...etc, l'image paraît utile parce qu'elle permet de clarifier les relations d'informations après ma lecture.*



Apprenant : *1. La maîtrise de la langue développe efficacement mes compétences en lecture ;*

2. Le niveau des connaissances sur la culture et sur certains sujets de la vie, par exemple, ce que je connais sur les produits numériques, m'aident à me plonger plus rapidement dans le texte relatif.

Je : *tu veux qu'on enseigne plus de stratégies qui servent à traiter les connaissances linguistiques?*

Apprenant : *Oui oui.*



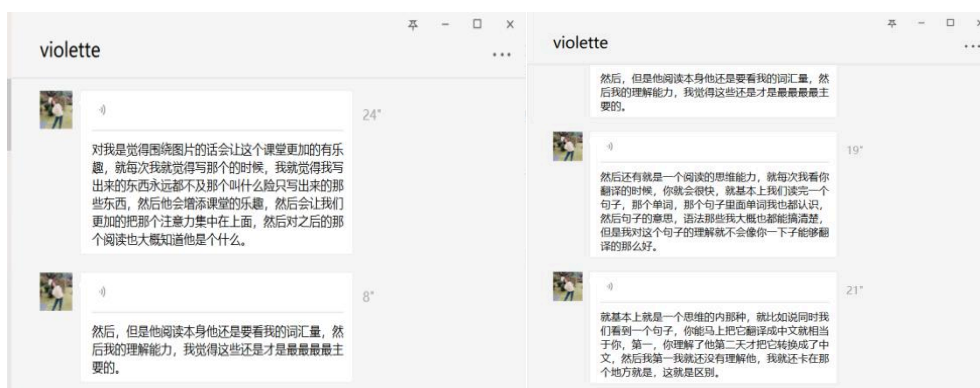
Apprenante : *c'est plus utile pour moi de savoir d'abord le contexte de création du texte, comme le contexte culturel, et les mots inconnus et difficiles qui seraient relatifs à ce sujet.*

Je : *tu ne trouves pas la langue décisive pour comprendre le texte?*

Apprenante : *les activités sur l'image renforcent mon envie de lire le texte, mon propre intérêt sur le texte est très important pour moi.*

Je : *tu veux qu'on enseigne plus de stratégies sur le traitement des indices inférieurs?*

Apprenante : *alors oui, la maîtrise de la langue est décisive. S'il s'agit de passer l'examen, les stratégies sont importantes. Sinon, elles ne sont pas nécessaires. Mais je tends à apprendre les connaissances linguistiques à travers la lecture.*



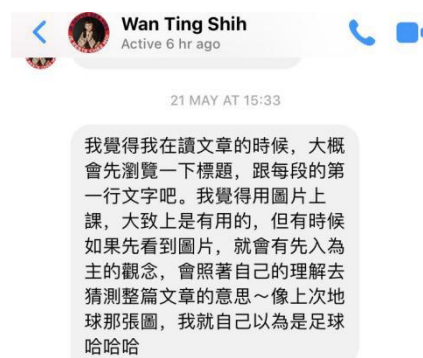
Apprenante : *Je me sens plus amusée en cours avec le travail sur l'image. Par exemple quand on partage nos connaissances antérieures, Patrick sait toujours plus de choses que*

moi, et c'est lui qui anime la classe et qui me rend plus focalisée sur le texte. Je peux avoir une idée globale avant de lire.

En plus, la lecture dépend de **la quantité du vocabulaire** que je possède, et de **ma capacité de raisonnement**, ce qui est le plus important pour moi.

Les capacités mentales sont aussi importantes. Je peux connaître tous les mots et les règles grammaticales dans une phrase mais je ne peux pas la bien traduire comme les autres. Ça me prend du temps pour clarifier le sens d'une phrase parce que parfois j'ai mal à comprendre les relations entre les unités de base dans une proposition comme les structures syntaxiques, les pronoms relatifs (quel élément est subordonné), les différences entre les manières d'expressions à l'écrit et à l'oral (inversion du sujet).

C'est la capacité de réaction que je veux dire. Quand les autres ont compris très rapidement la phrase, mais moi, je suis encore coincée au milieu de celle-ci.



Apprenante : notre travail sur l'image est assez utile, mais je tends à avoir **des idées préconçues** si je regarde d'abord l'image avant de lire. L'interprétation sur l'image génère parfois des préjugés sur le texte et j'ai dû réadapter au nouveau sujet si les hypothèses étaient fausses ou s'il existait un écart considérable entre le sens réel et les anticipations. Comme la séance où l'on travaillait sur la nomination du pays, je croyais que c'était une histoire sur le football quand je voyais l'image. Normalement, je pense que **le titre et les phrases au début de chaque paragraphe** sont plus importants, j'espère qu'on peut travailler davantage là-dessus.

Conclusion

L'omniprésence de l'image dans l'enseignement de langues m'amène à la réflexion sur l'utilisation de ce support iconique au sens didactique. Ayant des caractéristiques particulières par rapport aux codes linguistiques, l'image a été beaucoup exploitée en cours pour introduire le lexique, favoriser la production orale et écrite, et présenter la culture et la civilisation.

Après l'étude sur les travaux déjà existants, je veux travailler sur l'image dans un aspect différent. La constatation de la cohabitation de l'outil iconographique et l'écrit dans les textes authentiques m'inspire de l'usage de l'image dans l'enseignement / apprentissage de la compréhension écrite. C'est dans cette perspective que j'ai pris la décision de rechercher les possibilités d'engager l'image dans l'activité de lecture et de réfléchir comment exploiter l'image pour aider à développer les stratégies chez les apprenants en compréhension écrite. Et de voir quelles sont les influences que mes réalisations peuvent avoir sur les apprenants : dans quelle mesure le travail autour de l'image est-il efficace et quelles sont les limites des méthodes et quelles sont les améliorations possibles.

Portant ces questions, j'ai donné des cours de lecture avec l'image comme soutien d'enseignement et outil de remédiation. Grâce à la coopération du public et aux théories existantes qui me soutiennent, je suis capable de porter un jugement objectif sur l'intégration de l'image dans la compréhension écrite.

L'image s'avère utile quand il s'agit de la phase de prélecture. Les apprenants, en étant libres inventeurs, sont encouragés à se servir de leurs capacités d'imagination et de déduction pour anticiper le contenu du texte face à l'image. Après la recherche, les apprenants ont pris la conscience des stratégies et les moyens compensatoires que peut offrir l'image.

L'apprentissage du lexique est parallèlement favorisé quand les apprenants relèvent des éléments sur l'image. Le travail de comparaison est une phase amusante en cours, où l'on fait revenir sur l'image après la lecture et vérifie les idées du texte. L'ambiance de classe est bien active quand les apprenants font de fausses anticipations. C'est le moment qu'on appelle *découvrir le mystère du texte*. Les apprenants peuvent opposer leurs productions prévisant le texte aux idées réelles pour améliorer leur expression. Cette activité permet d'entraîner la compétence de production écrite notamment quand on fait une correction des écrits d'apprenants.

Les réactions des apprenants face à l'image me donnent des surprises durant les séances où je mobilise leurs connaissances antérieures. Les informations relatives à l'image et au sujet du texte fournies par certains apprenants sont très enrichies et me font découvrir une autre facette chez eux : ils sont aussi des experts dans d'autres domaines de la vie. Je ne me sens plus comme une enseignante, mais une auditrice curieuse qui attend leur partage de connaissances non linguistiques.

En plus, les genres de texte ne sont pas les facteurs décisifs pour pouvoir mettre en place le travail de la recherche. Ce qui est plus important, c'est de choisir les stratégies auxquelles l'image peut s'adapter et les images dont les contenus peuvent être exploités, et d'utiliser les textes authentiques accompagnés par l'image qui permettent de réaliser l'enseignement des stratégies cibles. Par exemple, pour les textes littéraires, on peut s'appuyer sur l'image pour dégager un scénario qui imagine la suite de l'histoire. Dans ce sens, tous types de textes sont exploitables avec l'image si les stratégies sont bien choisies et le travail d'association entre le verbal et le visuel est bien fait. Cependant, cela est également un déficit inévitable pour l'enseignement via l'image. J'aborde maintenant les limites de la recherche.

Les stratégies qui peuvent être enseignées à partir de l'image sont assez limitées. Elles ne servent plus à comprendre un texte pendant le processus de lecture parce qu'elles ne permettent pas de traiter les unités de base du texte. Les méthodes proposées à partir de l'image ne constituent qu'une aide complémentaire. Il serait mieux de mener en parallèle l'enseignement des stratégies qui guident une lecture de haut en bas et celui des stratégies collant aux données du niveau inférieur du texte, qui guident une lecture de bas en haut. Par exemple, apprendre à inférer le sens d'un mot selon les règles de graphèmes, savoir se référer aux mots anglais ou à d'autres langues étrangères maîtrisées.

D'ailleurs, le message scriptural et le message visuel doivent fonctionner de manière réciproque pour la fixation du sens du discours. Mais les activités élaborées via l'image dans la recherche sont de nature extensive qui ne peut pas faire jouer ensemble ces deux médias de communication parce que l'image est traitée en premier et le texte est laissé secondaire.

L'image comme introductrice des stratégies nécessite déjà les connaissances linguistiques et référentielles chez les apprenants. Il faut donc garder un esprit discret quand elle est appliquée en cours. C'est de savoir les potentialités de l'image d'être mise en lien avec le texte et la compétence linguistique et non linguistique du public qu'on peut assurer un meilleur déroulement de l'enseignement de lecture si l'on veut traiter l'image comme support.

En plus, par rapport aux activités pédagogiques via l'image, les apprenants pensent que c'est l'apprentissage de la grammaire qui leur donne un sentiment de sécurité quand ils lisent un texte, notamment la maîtrise du lexique. Le travail associé à l'image peut aider à la lecture mais il est moins important par rapport à la maîtrise de la langue elle-même. Certains apprenants ont même douté l'importance de l'utilisation des stratégies en lecture malgré qu'ils savent bien l'utilité de ces habiletés compensatoires. Ces attitudes négatives inattendues génèrent de nouvelles problématiques pour le futur enseignement. De plus, selon les résultats de l'enquête suivie, chaque apprenant souligne les aspects qu'ils pensent importants pour mieux apprendre la compréhension écrite. Par exemple, certains apprenants veulent travailler sur le lexique pour apprendre la lecture, alors que d'autres préfèrent partir du contexte culturel du texte. Il y a ceux qui tolèrent et esquivent les incompréhensions et les ambiguïtés du texte pendant la lecture tandis que les autres ont l'habitude de résoudre

instantanément les difficultés. La question de comment équilibrer les demandes des individus pour établir des activités de lecture reste à réfléchir.

La maîtrise des stratégies ne pourrait pas être assimilée au renforcement de la compétence de la lecture. Après la recherche, je remarque qu'il existe des apprenants, qui ont une bonne capacité d'apprentissage et qui possèdent des stratégies, préfèrent encore des explications et des consignes de ma part pour effectuer la lecture. Il serait plus approprié de dire que la maîtrise des stratégies peut permettre de devenir un meilleur apprenant.

Pour améliorer l'enseignement des stratégies de la compréhension écrite, j'envisage ici des remédiations potentielles.

Il serait intéressant de travailler dans la perspective d'aide à la compréhension sur des textes difficiles. C'est parce qu'il y a des difficultés que les apprenants peuvent d'autant mieux prendre conscience qu'ils perdent le sens au fur et à mesure de leur avancée dans le texte. Ces types de textes laissent également une marge de manoeuvre plus large pour pouvoir mettre en pratique une diversité de stratégies.

Les connaissances linguistiques constituent une condition préalable à la lecture mais inversement, l'enseignement de la compréhension écrite doit aussi permettre d'acquérir ces connaissances. On peut effectuer plus de travail pendant la postlecture pour approfondir l'apprentissage de la langue. À partir des idées mises en avant par les apprenants face à l'image, on peut faire des regroupements sémantiques, hiérarchiser les termes selon leur signification, mettre ensemble les mots imaginés et ceux dans le texte de la même famille. Ici, on souligne le travail purement linguistique, ce qui répond aux besoins des apprenants mentionnés dans les retours.

On peut aussi mettre les apprenants en groupe. Chaque groupe travaille sur des stratégies différentes et les apprenants peuvent échanger ce qu'ils pensent de l'efficacité des stratégies utilisées. Si le nombre d'apprenants ne permet pas ce travail, chacun peut choisir une ou plusieurs stratégies qui l'intéressent et puis on incite le public à partager leurs réflexions : comment les stratégies influencent leur lecture? Est-ce que les stratégies choisies aident leur compréhension? Quels sont les avantages qu'apporte ces habiletés pendant la lecture? Est-ce que les stratégies remédient les difficultés de compréhension? Quelles difficultés sont palliées par les stratégies?

On peut aussi essayer l'expérience comparative pour renforcer la conscience de l'utilisation des stratégies : un groupe lit le texte avec des stratégies enseignées et l'autre groupe effectue la lecture sans l'accompagnement des stratégies. Après la lecture, on propose de comparer les résultats de la compréhension, les difficultés ressenties, l'évaluation sur ces deux manières de se mettre en contact avec le texte.

À travers mon expérimentation de la recherche, je finirai pour dire que l'image est un bon médiateur pour l'enseignement de la compréhension écrite quand elle est associée aux

stratégies en lecture. Cependant, elle fonctionne mieux pendant la phase de prélecture et les stratégies concernantes ne sont pas suffisantes pour développer la compétence en lecture de mon public. Il ne faut pas se focaliser trop sur ce document visuel. Une séquence (3 séances) permet déjà aux apprenants de maîtriser une stratégie associée à l'image.

Il n'existe pas de méthodes pédagogiques parfaites pour l'apprentissage du français. L'expérience de la recherche laisse encore beaucoup de place à la réflexion sur l'enseignement des stratégies en lecture : la nécessité d'apprendre les stratégies, le rôle de l'anglais pendant l'apprentissage de lecture. Il est intéressant de continuer à étudier ces questions et à faire émerger de nouvelles argumentations dans le future enseignement.

Bibliographie

- AZÉMA JULIE, *La relation texte/image dans les albums de jeunesse*. Mémoire de master, 2016, 84p.
- BROWN ANN L., *Metacognitive Development and Reading*. In : R. Spiro, B. Bruce et W. Brewer (Eds). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, New-Jersey : Lawrence Erlbaum, 1980, p.1-74.
- BENSALAH BACHIR, *La compréhension de texte : obstacles et pédagogie possible*. Revue des sciences humaines, Université Mohamed Khider Biskra, n°4, 2003, p.30-31.
- BARDIN LAURENCE, *Le texte et l'image*. In : *Communication et langages*, n°26, 1975, p.98-112.
- BARTHES ROLAND, *Rhétorique de l'image*. In : *Communications*, n°4, 1964. Recherches sémiologiques, p.40-51.
- CORNAIRE C., *Le point sur la lecture*. Paris : CLÉ International, 1999, 122p.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les Éditions Didier, Paris, 2001, 196p.
- CICUREL FRANCINE, *Lecture interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1991, 155p.
- CORDIER FRANÇOISE, GIASSON JOCELYNE, *La compréhension en lecture*. Québec, Canada : Éd. G. Morin, vol. 97, 1990, 255p.
- CUQ JEAN-PIERRE, GRUCA ISABELLE, *Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, France, 2002, 453p.
- CAMPION N., ROSSI JEAN-PIERRE, *Inférences et compréhension de texte*. In : *L'année psychologie*, vol.99, n°3,1999, p.493-527.
- CARELLE P., *Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère*. In D. Gaonac'h (Ed). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Le Français dans le Monde*, 1990, p.17
- DEMOUGIN FRANÇOISE, *Image et classe de langue : quels chemins didactiques?* In : *Lingvarvm Arena*, vol. 3, 2012, p.103-115.
- DANIELLE JULIA, *La lecture en langue étrangère : approche cognitive et logiciels hypermédias*. In : *Lenguaje*, n°34, 2006, p.159-184.
- GAGNON ANNIE, BILODEAU SYLVAIN, *Comprendre, utiliser, enseigner les stratégies de lecture : théories et pratiques issues de la recherche et d'ouvrages didactiques*. In : *Commission scolaire des Découvreurs*, 2011, p.6-105.
- GOUGH, P.H., TUMMER, W., *Decoding, reading and reading disability*. *Remedial and Special Education*, n°7, 1986, p.6-10.
- GOIGOUX ROLAND, *Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*. CRDP Aquitaine, 2002, p.1-35.
- HAMM LILIANE, *Lire des images*, Armand Colin-Bourrelier, 1986, p.19.
- IRWIN, J. *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New-Jersey : Prentice-Hall, 1986, 240p.
- JJELMALEK YAKBAHAB, *La fonction sémantique de l'image en didactique de l'anglais*. In : *Attadriss*, n°4, 2008, p. 35-43.
- KELATMA NOUREDDINE, *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE. Cas des apprenants de la 2^{ème} année secondaire, lycée Choukri Mohamed*. Mémoire de master, 2015, 130p.
- LAGACH J., *Lecture : apprendre à lire au cycle 2*. Bulletin départemental. Académie du Nord, 1997, p.4-22.

MOLES A. ABRAHAM, *L'image et le texte*. In : Communication et langages, n°38, 2^{ème} trimestre 1978, p.17-29.

MULLER CATHERINE, *La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue*. In : Open Edition Journals, vol. XXXI, n°1, 2012, p.12-27.

MULLER CATHERINE, *L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour*. In : Synergies Portugal, n°2, 2014, p.119-130.

METZ CHRISTIAN, *Au-delà de l'analogie, l'image*. In : Communications, 15, 1970. L'analyse des images, p.1-10.

MEHRABI MARZIEH, REZVANTALAB ZEINAB, ABHARI EIVAZI ZOHREH, *Stratégies de la compréhension écrite des apprenants débutants*. In : Francisola, 1(2), 2016, p.143-153.

MOIRAND SOPHIE, *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*. Paris : CLE International, 1979, 197p.

NATHALIE VAN DER SANDEN, *Le rôle des images dans les ouvrages pour l'enseignement du français aux Pays-Bas (1800-1950) : statuts, fonctions et enjeux didactiques*. In : Open Edition Journals, n°49, 2012. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, p.1-16.

PAUZET ANNE, *En route pour les I. L. E. S. ! De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère*. In : Carin. Info, n°132, 2003, p.491-510.

PALANDRI CLAUDE, *Une aide pour l'enfant en difficultés, la lecture d'image*. IUFM de Strasbourg, C.A.P.S.A.I.S. Mémoire professionnel, 1995/1996, 37p.

TAGLIANTE CHRISTINE, *La classe de langue, techniques et pratiques de classe*. Paris : CLÉ International, 1997, 200p.

TATAH NABILA, *Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE*. In : Synergies Algérie, n°12, 2011, p.123-130.

VAN DER LINDEN SOPHIE, *Lire l'album*. Éd. : L'atelier du poisson soluble, 2006, 168p.

VIGNER GÉRARD, *Lire : du texte au sens. Élément pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris : CLE International, 1979, 173p.

VIALON VIRGINIE, *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. Paris : Harmattan, 2002, 246p.

ZOUHIRI MOUNIA, HADJ RABEA MOULAY, *L'exploitation de l'image comme support didactique dans l'enseignement du FLE. Cas d'étude le manuel scolaire de la 3^{ème} année primaire*. Mémoire de master, 2016, 84p.

<https://www.caminteresse.fr/>

<http://www.chairedefrancais-ufar.am/file/ACE1.pdf>

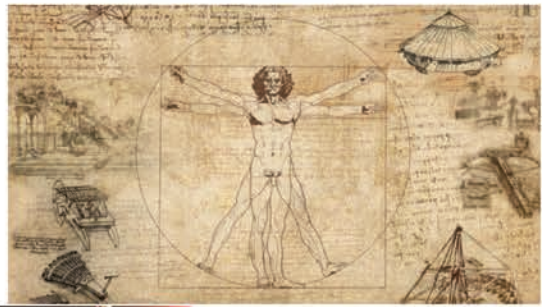
<https://www.chiensguides.fr/federation/revue/revue-ndeg120-yeux-de-son-maitre>

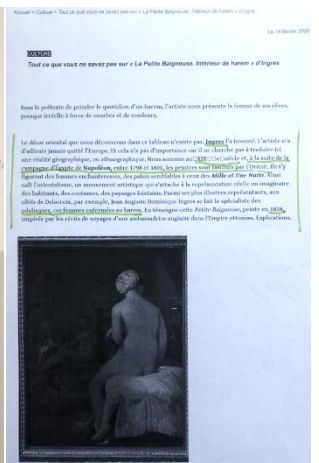
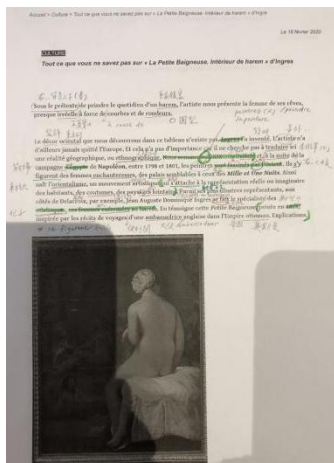
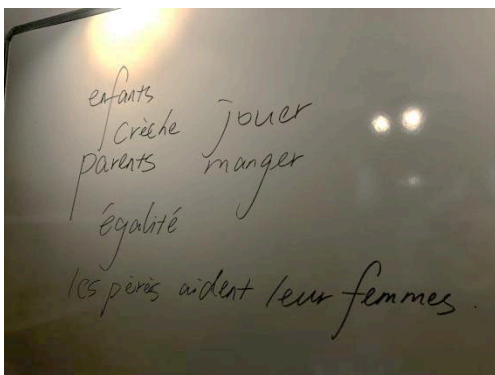
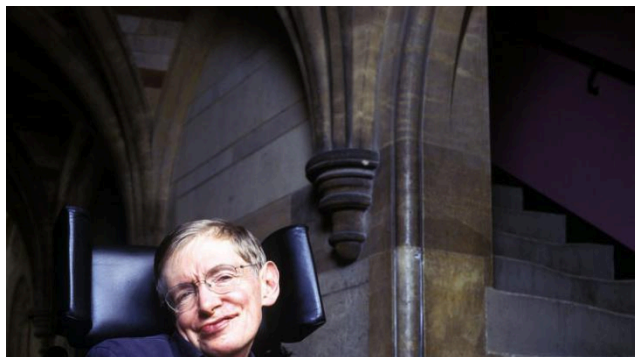
<https://www.larousse.fr/encyclopedie>

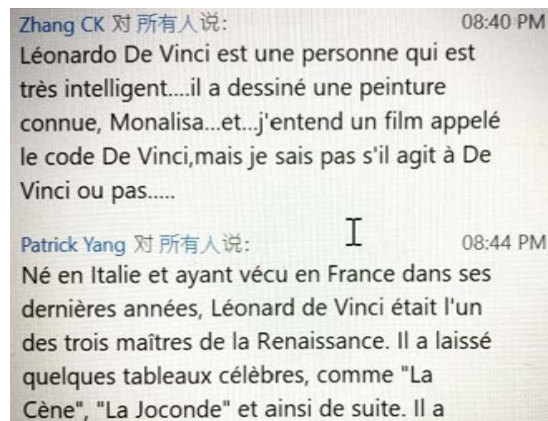
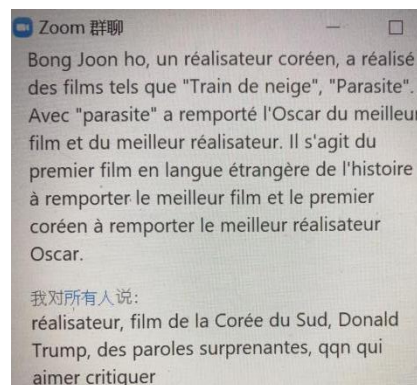
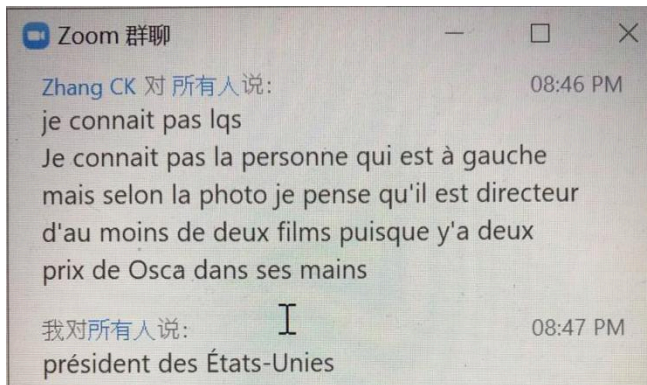
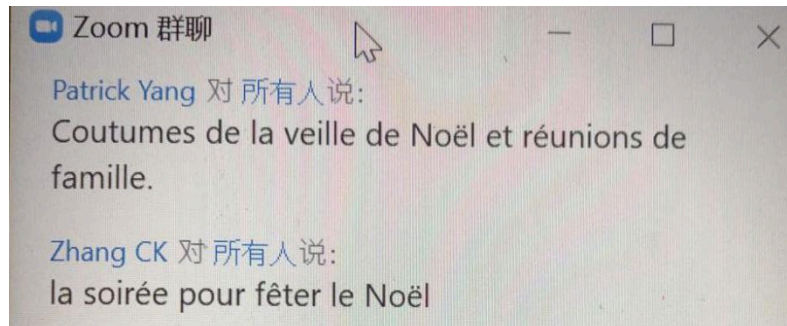
<http://www.premiere.fr/Cinema/News-Cinema>

Annexe

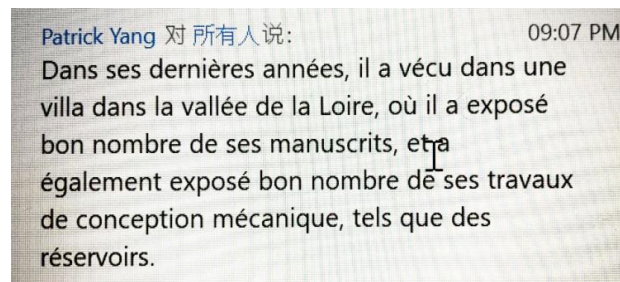
Images :







laissé plus de manuscrits que de peintures. Il mène également des recherches approfondies dans de nombreux domaines tels que les machines, l'anatomie, l'architecture et l'invention scientifique.



L'art et ses mystères

Face à une œuvre d'art, ne soyons pas paralysés par le respect ou par la peur de paraître ridicules. Osons poser des questions. Qu'est-ce que ça représente ? Qu'est-ce que ça signifie ? Pourquoi le peintre a-t-il représenté les choses comme cela ? Chaque œuvre d'art a son mystère et chacune est faite pour être interrogée. Visite guidée dans ce musée indiscret.

Révélation : la Joconde sourit, elle vient d'accoucher

Des scientifiques canadiens ont enfin percé le secret de Mona Lisa. Celui d'une mère comblée.

Depuis des siècles, les historiens de l'art s'interrogent sur le mystérieux sourire de la Mona Lisa telle qu'elle fut peinte par Leonardo da Vinci. Aujourd'hui, grâce aux appareils perfectionnés - caméra à infrarouge, imagerie tridimensionnelle - mis en œuvre par une équipe de scientifiques canadiens, on a la réponse : la Joconde venait... d'accoucher. Ces technologies ont permis de pénétrer les différentes couches de peinture, explique Bruno Mottin, un expert en restauration du Louvre, et de s'apercevoir que la Mona Lisa porte, par-dessus sa robe, un vêtement en tulle, qui était typique, dans l'Italie du XVI^e siècle, des femmes enceintes ou qui venaient d'accoucher. Nous pouvons maintenant affirmer que Leonardo da Vinci a peint ce tableau pour commémorer la naissance du second fils de Lisa Gherardini, l'épouse du marchand florentin Francesco de Giocondo, ce qui nous permet d'en fixer plus précisément la date autour de 1503.

Mariotti, de 7 au 11 octobre 2006

Patrick Yang 对所有人说:
Univers, galaxie, bras en spirale, immensité,
étoiles, éloigné, néant, froid, origine, vie

Étoiles, planète, rêve, origine de vie, Big Bang,
Science, ~~travaux~~ le bord de l'Univers, le trou noir.

1) Pourquoi il porte pas de vêtements ?
2) Pourquoi il y a pas de rope dans les mains de ce homme. mais il paraît qu'il guide ce cheval ?
3) Que signifie cette peinture ?

Mes hypothèses:
1. Peut-être cet article raconte l'égalité entre hommes et femmes.
2. Il s'agit d'une réunion parentale dans une crèche.
3. Ce texte nous dit l'importance pour les parents d'accompagner les enfants.
4. Il s'agit d'une histoire amusante: les parents sont ~~en~~ en train de jouer avec les enfants.

Regardez cette image. Essayez de faire des hypothèses sur le sens global du texte à partir de celle-ci. Écrivez vos hypothèses.

L'article raconte l'histoire de la terre et de la carte. Le monde est petit et les pays coexistent sur une petite terre. Avec la terre, nous allons vers le soleil et l'avenir.

Que voulez-vous savoir sur cette image? Écrivez quelques questions à partir de cette image.

1. Quel siècle de ce tableau ?
2. Pourquoi dans ce tableau ; il n'y a pas de garçon ?
3. Pourquoi les filles ne sont pas très contentes ?
4. J'ai vu il y a un Noir fille, dans ce tableau, pourquoi ?

Regardez cette image. Essayez de faire des hypothèses sur le sens global du texte à partir de celle-ci. Écrivez vos hypothèses.

1. C'est une article avec le monde, le sport, l'esprit.
2. Peut-être ça veut dire les sportifs ils jouent le foot-ball et participer beaucoup de compétitions dans différents de pays.
3. C'est une storie ~~travaux~~ avec détermination et internationalisation.

Que voulez-vous savoir sur cette image? Écrivez quelques questions à partir de cette image.

Nom du peintre.
Âge créatif et arrière-plan créatif
Contenu de la peinture
Caractéristiques du style artistique
Où est cette collection de peinture

Zoom 群聊

Zhang CK 对所有人说:
il est scientifique qui est très doué en physique surtout en univers... il a étudié ET et il a écrit des livres sur l'univers et ET

Patrick Yang 对所有人说:
Hawking est l'un des physiciens contemporains les plus célèbres, le rédacteur en sciences physiques le plus influent et un professeur à l'Université de Cambridge. Ses travaux scientifiques populaires sont bien plus célèbres que ses réalisations scientifiques. Ses livres "A Brief History of Time" et "The Universe in the Shell" ont présenté au public le concept de l'univers, du temps et de l'espace multidimensionnel dans un langage populaire. Il a souffert d'une maladie des motoneurones dans la vingtaine, et il l'a combattue toute sa vie. Son image sur le fauteuil roulant a profondément marqué le public. Sa mort a également déclenché un deuil généralisé.

发贴: 所有人

输入消息...

© Lwp Kommunikáció, flickr.com

Stephen Hawking, l'astrophysicien le plus fascinant de la planète, voire de l'univers, vient de

Zoom 群聊

travaux scientifiques populaires sont bien plus célèbres que ses réalisations scientifiques. Ses livres "A Brief History of Time" et "The Universe in the Shell" ont présenté au public le concept de l'univers, du temps et de l'espace multidimensionnel dans un langage populaire. Il a souffert d'une maladie des motoneurones dans la vingtaine, et il l'a combattue toute sa vie. Son image sur le fauteuil roulant a profondément marqué le public. Sa mort a également déclenché un deuil généralisé.

发贴: 所有人

输入消息...

© Lwp Kommunikáció, flickr.com

Stephen Hawking, l'astrophysicien le plus fascinant de la planète, voire de l'univers, vient de

Zoom 群聊

Patrick Yang 对所有人说:
Immeuble de grande hauteur, métropole, énorme, orang-outan, blond, noir, rugissement, main, dents pointues, peur, film, nature

发贴: 所有人

输入消息...

Zoom 群聊

Patrick Yang 对所有人说:
Univers, galaxie, bras en spirale, immensité, étoiles, éloigné, néant, froid, origine, vie

发贴: 所有人

输入消息...

Questionnaire 1 :

Comment interagissez-vous entre le texte et l'image pendant la lecture? 在阅读时，您是怎样在文章和图片之间进行互动的?			
	Oui 是的	Non 否	Je ne sais pas 我不确定
Je trouve que l'image de ce texte est intéressante. 我觉得这篇文章的图片有趣			
Je pense que l'image est utile et pertinente pour comprendre le texte. 我认为图片对于理解文章有用而且恰当			
Je préfère lire un texte accompagné par (avec) une image. 我喜欢读有图片的文章			
Je regarde d'abord l'image avant de lire. 我是先看图片再读文章			
Je ne regarde pas l'image avant la lecture, mais quand je finis à lire, je la regarde. 我读文章之前不看图片，只有读完之后才看图片			
Je fais des allers-retours entre le texte et l'image pendant la lecture. 在读文章的时候，我会在图片和文章之间做来回			
J'analyse l'image quand je la regarde. 我看图片的时候会分析它			
Si oui, je suis capable d'analyser l'image pour m'aider à comprendre le texte. 如果会，我知道怎样去分析图片来帮助自己理解文章			
J'essaie de regarder l'image quand il y a des informations que je ne comprends pas pendant la lecture. 在阅读的时候，如果有不懂的信息，我会尝试看图片来帮助自己			

Questionnaire 2 :

Comment lisez-vous le texte? 您是怎样阅读文章的?			
<p>Mon ordre de lecture: au début à la fin, mot à mot, ligne après ligne et je ne saute pas pendant la lecture. 我阅读的顺序是: 从开始到结尾, 一个字接一个字, 一行接一行, 我没有跳跃阅读</p>			
<p>J'ai un objectif quand je lis le texte. 我读文章是有阅读目标的</p>			
<p>Si oui, je choisis la manière appropriée de lecture en fonction de mon objectif. 如果有, 我懂得根据自己的阅读目标来选择合适的阅读模式</p>			
<p>Je sais sélectionner les informations importantes ou utiles en fonction de la tâche à réaliser. 根据我的阅读目标, 我懂得如何在文章中选择重要或有用的信息</p>			
<p>Je sais utiliser l'image pour faire des hypothèses sur le texte avant de lire. 在读文章之前, 我利用了图片来对文章内容做一些假设和猜想</p>			
<p>Je me pose des questions en fonction de l'image avant la lecture. 在阅读之前, 我根据图片提出了一些有关文章的问题</p>			
<p>Avant de commencer une lecture détaillée, j'infère les mots-clés à partir de l'image dans le texte pour inférer son sens. 在进行完整细节的阅读之前, 我先根据图片推测关键词来猜测文章含义</p>			
<p>Je sais identifier les informations principales et secondaires dans un texte.</p>			

我知道识别文章中主要信息和次要信息			
Je me rappelle ce que je sais déjà à partir de l'image pour m'aider à comprendre. 通过图片的提醒, 我利用自己本身之前掌握的其它知识来帮助我理解文章			
Après la lecture, je résume le texte en voyant l'image comme indice pour dire ce que je comprends. 阅读结束以后, 我通过看图片作为提醒来总结我已经理解的内容			

Questionnaire 3 (Retour exemplaire) :

Vous pouvez répondre aux questions avec "oui", "non", "je ne sais pas"

J'aime apprendre à lire à partir de l'image et je souhaite que l'enseignante puisse continuer à travailler de cette manière **oui**
 我喜欢通过图片读文章并且希望老师继续以这种方式教阅读
 Je n'aime pas le travail sur l'image avant de lire un texte **non**
 我不喜欢在阅读之前进行的有关图片的工作
 Le travail autour de l'image m'aide à apprendre le lexique **oui**
 围绕图片的工作帮助了我学习词汇
 Je pense que les activités autour de l'image m'aident à m'entraîner sur la production écrite, par exemple, quand j'écris des hypothèses **oui**
 我认为有关图片的活动帮助了我训练写作, 比如当我做假设时
 J'aime l'ambiance de classe quand on travaille sur l'image, cela me donne une envie de lire le texte **oui**
 我喜欢图片上课时的气氛, 这让我产生了阅读欲望
 Le travail sur l'image me fait approcher le texte, je me familiarise avec le texte à l'aide de la phase préparatoire via l'image **oui**
 有关图片的工作拉近了我与文章的距离, 这些准备工作让我更加熟悉文章
 Je pense que l'utilisation de l'image est peu importante **non**
 我认为图片用处不大
 Par rapport au travail de la prélecture et de la postlecture sur l'image, je pense que ce sont les connaissances linguistiques qui sont décisives pour comprendre un texte **oui**
 相比较围绕图片展开的阅读之前和阅读之后的工作, 语言水平才是对我最有用和最有效率理解文章的利器

Les activités sur l'image m'aident plus : **avant la lecture** (v), pendant la lecture et après la lecture
 图片在哪一阶段更帮助我: **请选择 阅读之前**, 阅读过程中, 阅读之后

Mon attention sur l'image diminue progressivement et je me focalise plus sur les mots du texte quand je le lis **oui**

我对图片的注意力在课堂上呈递减状态, 当我阅读时, 我更关注单词 (文章本身)

以下都是选择: Voici les questions à choix multiples

À travers les séances précédentes, je sais maintenant... : choisissez celles qui correspondent à votre situation. **根据之前上过的课程, 我现在知道...; 根据个人情况勾选已掌握的阅读策略**

1. Je sais faire des hypothèses sur le texte à partir de l'image. 我会通过图片做假设 ✓
2. Je sais poser des questions sur l'image et les transformer en objectifs de lecture. ✓
我会根据图片提出问题并把它们转换为我的阅读目标
3. Je sais lier mes connaissances antérieures au texte à partir de l'image. ✓
我知道通过图片激活我的课外知识并把它们联系到文章中
4. Je sais créer un réseau lexical selon l'image avant d'entrer dans un texte. ✓
我会在阅读之前根据图片设立一个词组网络, 提出一些可能在文章中出现的关键词
5. Je sais les différentes manières d'aborder un texte : lecture-balayage, lecture sélective, lecture studieuse 我了解了不同的阅读模式: 粗略浏览, 选择性部分阅读, 细节阅读 (研究型) ✓

Quelles entrées via l'image vous intéressent le plus et sont utiles pour vous?

哪一种通过图片准备阅读的方式对你来说是最感兴趣和最有用的?

Faire des hypothèses par rapport à l'image 通过图片做假设 ✓

Poser des questions sur l'image pour après trouver les réponses dans le texte 根据图片提出问题以便之后在文章中找答案 ✓

Partager ce que je connais sur le monde et le lier au texte 分享课外知识和和文章联系起来 ✓

Créer un réseau lexical (proposer des mots qui seraient potentiellement apparus dans le texte) 创立词组网, 提出一些可能在文章中出现的关键词 ✓

Je préfère ... : comparez les stratégies ci-dessous et choisissez celles que vous préférez. Vous souhaitez que l'enseignante introduise quelles stratégies en cours dans le futur?

比较并选择你喜欢以及你希望老师运用在课堂上的阅读策略

Lecture à plusieurs reprises 多次阅读 ✓

Utiliser mes connaissances antérieures 运用非语言知识 (课外知识) ✓

Traduire en langue maternelle 翻译成母语 ✓

Recourir au dictionnaire 使用词典 ✓

Comparer avec les langues connues comme l'anglais 和已知的其它外语比较, 比如英语 ✓

Inférer par analogie des règles de grammaire ou de formation de mots 通过语法规则和单词的形式来推测意思 ✓

Résumer le texte après la lecture 阅读后对文章进行小结

Souligner les idées pendant la lecture 阅读时对重要信息划线 ✓

Faire attention à la source du texte et son structure textuelle 注意文章来源出处和文章结构 ✓

Faire attention au titre, aux sous-titres, au début de chaque paragraphe et à la fin du texte 注意题目, 小标题和每段落的开头以及文章结尾 ✓

Solliciter des répétitions, des paraphrases, des explications ou des exemples de la part de l'enseignante 让老师重复, 解释并举例 ✓

Demander l'explication de mes camarades 让同学解释

Échanger avec mes pairs après la lecture 阅读后和同学交流

Tolérer et esquiver momentanément l'ambiguïté et les difficultés pendant la lecture 阅读过程中暂时忍受和跳过模棱两可和不理解的地方 ✓

La lecture sélective/partielle 部分阅读

La lecture oralisée 大声念出文章

La lecture critique 批判性阅读

L'utilisation du contexte de texte 利用文章的创作背景 ✓

Raisonnement et inférer la relation des phrases et l'idée du texte 推理句子间的关系和文章思想 ✓

Distinguer les idées principales et les idées secondaires 分辨主要思想和次要思想 ✓

Utiliser l'indice iconographique 使用符号性指示 (图片, 图表, 线性图像) ✓

Le classement des idées après le texte 阅读后对文章思想进行划分

Utiliser des règles de graphèmes et modèles pour aider au décodage de bas en haut 使用单词的书写规律和单词的构成结构来帮助自己进行自下而上的阅读 ✓

La technique silencieuse 安静阅读

Analyse de vocabulaire 分析单词 ✓

Distinguer les informations explicites de celles implicites 区分详细信息和模糊隐晦信息

Exploitation des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)

Utiliser des marqueurs de discours pour comprendre leur relation 发现讲话标记 (标点符号)