

Saint-Maurice,
le 22 février 2010

Mémoire de fin d'études à la

HEP-VS

Utilisation des albums de
jeunesse dans une
séquence didactique en
compréhension de l'écrit

Etudiante:
Carole Barby
Directeur de mémoire:
Jean-Paul Mabillard

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier M. Mabillard, notre directeur de mémoire, pour son soutien, sa disponibilité et ses précieux conseils.

Merci également à l'enseignante qui nous a ouvert sa classe pour la réalisation de cette séquence didactique, rendant possible la concrétisation de notre travail.

Finalement, nous remercions chaleureusement les personnes qui ont relu ce travail.

Résumé

Plusieurs constats sont à la base de ce mémoire. D'abord, les albums occupent une place de plus en plus importante dans le paysage de la littérature jeunesse. Ensuite, ces ouvrages apparaissent dans le futur plan d'études romand en tant que support privilégié pour l'apprentissage de la compréhension en lecture. Remarquant la complexité et la richesse de ces ouvrages dans lesquels texte et image contribuent tous deux à la narration et ainsi à la construction de sens, nous mettons en valeur la nécessité de disposer de quelques clés de lecture afin de comprendre un album. Cette idée s'inscrit aussi dans le cadre de l'apprentissage de la langue à travers différents genres de textes préconisé par le Groupe de référence de l'enseignement du français (GREF). Ne disposant actuellement pas de moyens d'enseignement ou de méthodologie donnant les bases de l'utilisation de l'album pour l'enseignement de la compréhension en lecture, nous avons ressenti la nécessité de mettre sur pied une séquence didactique basée sur cette forme littéraire.

Notre cadre conceptuel repose sur le modèle cognitif de la lecture développé par Giasson (2000) dans *La compréhension en lecture*. Nous présentons dans un premier temps ce modèle composé de trois variables : le lecteur, le texte et le contexte. La variable lecteur est en lien avec les principaux processus de lecture susceptibles d'être impliqués dans la compréhension d'un album. La variable texte présente un classement des genres de textes ainsi qu'une définition de l'album. Après cette présentation du modèle cognitif de la lecture, nous développons, dans un deuxième temps, quelques aspects de l'enseignement de la compréhension en lecture.

Sur la base de ce cadre théorique, nous avons mis en place une séquence didactique en compréhension de l'écrit dans une classe de troisième primaire. Des entretiens avant et après la séquence nous ont fourni des données afin d'évaluer ses effets. Nous cherchons à savoir de quelle manière la séquence didactique, basée sur le genre de texte l'album, a modifié les stratégies de lecture des élèves et leur utilisation de l'image pour la compréhension d'un album.

La comparaison de diverses données (stratégies de lecture avant, pendant et après la lecture, reformulation de l'histoire, réponses à des questions de compréhension, etc.) nous amène à conclure que si la quantité de stratégies évoquées par les élèves augmente, leur compréhension d'un second album lors du posttest ne s'en voit pas forcément améliorée. Nous proposons donc, au terme de notre travail, des pistes d'amélioration de notre séquence. Il s'agit, entre autres, de tenir compte dans le futur des résultats d'une évaluation de départ (à construire) pour cibler les stratégies manquant aux élèves. Il est important également de concentrer davantage nos efforts sur ces stratégies spécifiques plutôt que de proposer un large éventail de stratégies sans définir systématiquement les circonstances dans lesquelles elles doivent être appliquées.

Mots-clés

Didactique du français – compréhension en lecture – stratégies de lecture – album – littérature jeunesse – images – illustrations – paratexte

Sommaire

Introduction	6
Partie théorique	6
A. Problématique	6
B. Cadre conceptuel	9
1. Evolution du modèle cognitif de la compréhension en lecture	9
1.1. La variable lecteur	10
1.2. La variable texte	14
1.3. La variable contexte	17
2. L'enseignement de la compréhension en lecture	17
2.1. Difficultés constatées dans l'enseignement de la compréhension en lecture ...	17
2.2. Un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture	17
2.3. La démarche <i>séquence didactique</i>	18
C. Question de recherche	21
D. Dispositif méthodologique	21
1. Echantillon choisi	22
2. Séquence didactique sur le terrain	22
3. Dispositif de recueil de données : les entretiens	23
4. Dispositif d'analyse	25
Partie empirique	25
1. Préambule	25
2. Analyse du prétest	26
2.1. Elèves forts en lecture	27
2.1.1. Camélia	27
2.1.2. Simon	29
2.2. Elèves en difficulté en lecture	32

2.2.1. Gaëlle.....	32
2.2.2. Michel.....	35
3. Comparaison prétest - posttest.....	37
3.1. Stratégies de lecture et compréhension	37
3.1.a) Stratégies avant, pendant et après la séquence mentionnées explicitement par l'élève	37
3.1.b) Représentation mentale et stratégies découvertes par la reformulation et les questions de compréhension.....	40
3.2. Utilisation de l'image : remarques complémentaires	40
4. Conclusion de la recherche	41
5. Analyse critique de la démarche, améliorations possibles.....	42
5.1. Séquence didactique sur le terrain	42
5.2. Entretiens	43
5.3. Taille de l'objet d'étude.....	43
6. Perspectives	43
Références bibliographiques.....	44
Liste des annexes.....	46
Attestation d'authenticité	60

Introduction

Au cours de nos stages et de notre expérience scolaire, nous avons constaté que les albums figuraient en bonne place dans les bibliothèques des classes enfantines et primaires. L'album représente une importante part du marché de la littérature jeunesse qui est en plein essor (Poslaniec, 2008a). Nous en déduisons que beaucoup d'enfants connaissent et apprécient ce genre de livres. Caractérisé principalement par le rôle important qu'y jouent les images, l'album est une forme littéraire qui nous intéresse en raison de sa diversité et la créativité dont font preuve les auteurs et illustrateurs qui allient différents formats, couleurs, techniques d'illustration, mises en page et typographies au service de leurs intentions et des messages à faire passer. Certains de ces ouvrages, au texte et à l'image savamment dosés, regorgent de références culturelles. Cette complexité, qui fait de l'album une source potentielle d'apprentissages et une porte d'entrée privilégiée dans la littérature, appelle aussi certaines compétences dans le domaine de la lecture pour une compréhension réussie.

Pour toutes ces raisons, nous avons décidé de consacrer ce mémoire à l'album. Soucieuse de rester proche du terrain, nous avons orienté notre recherche vers un dispositif pratique à mettre en place dans une classe du degré moyen (troisième primaire). Notre recherche aura pour objectif de cerner les stratégies de lecture spécifiques à l'album et d'imaginer une manière de les enseigner. Les effets de la séquence didactique que nous mettrons en place seront analysés au travers d'entretiens avec les élèves qui auront lieu avant et après l'intervention en classe. Les résultats de cette analyse permettront de proposer des pistes d'amélioration pour la séquence. Notre recherche se situera dans le champ de la compréhension en lecture, abordée sous l'angle de la psychologie cognitive.

Partie théorique

A. Problématique

Intriguée par la richesse et la complexité des albums de jeunesse, nous avons consulté *Lire l'album* de Van der Linden qui considère l'album « non pas seulement comme un objet dont les messages concourent à la production du sens, mais comme un ensemble cohérent d'interactions entre textes, images et supports » (2006, p. 9). Paradoxalement, l'album, destiné aux plus jeunes, est une forme d'expression diversifiée qui n'en appelle pas moins des compétences de lecture affirmées et diversifiées (Van der Linden, 2006). Lorsque l'image et le texte ne sont pas en redondance mais se complètent mutuellement ou éventuellement se contredisent, lire l'album demande conjointement l'appréhension de ce qui est écrit et de ce qui est montré. Nous aurions donc tort de considérer que la lecture d'images va de soi et qu'elle peut être effectuée sans apprentissage particulier par les enfants. Comprendre l'image nécessite en effet de comprendre les significations qui se cachent derrière elle ainsi que le code utilisé pour leur donner ce sens. En plus de la lecture du texte et de l'image, la lecture de l'album suppose aussi de savoir « apprécier l'utilisation d'un format, de cadres, le rapport d'une couverture et des pages de garde à leur contenu, [...] relier des représentations entre elles, décider d'un ordre de lecture sur l'espace de la page, placer en résonance la poésie du texte et celle de l'image, goûter les silences de l'un

vis-à-vis de l'autre... » (pp. 8-9). Nous regrouperons désormais ces différents éléments tels que le format, les pages de garde, les images et la typographie sous l'appellation générique *paratexte*. Nous nous intéresserons donc aux stratégies utilisées pour faire émerger du sens de l'ensemble texte-image.

La caractéristique qui définit l'album est principalement, selon Poslaniec, Houyel et Lagarde (2005), le fait que ses images participent à la narration en « suscitant des mots » au même titre que son texte « génère des images mentales » comme tout texte de fiction (p. 16). Nous avons, tout au long de ce mémoire, privilégié l'appellation *image* à celle d'*illustration* afin de distinguer l'image narrative de l'album de l'image de certains romans destinés à la jeunesse qui ne fait qu'illustrer certaines péripéties (Poslaniec, Houyel & Lagarde, 2005). Nous avons toutefois conservé le mot *illustration* lorsqu'il était explicitement mentionné par les auteurs cités. Pour une définition plus détaillée de l'album nous renvoyons le lecteur au cadre conceptuel.

L'album propose donc diverses possibilités de travail en vertu de ses caractéristiques et pourrait être abordé tant du point de vue de la lecture d'image que de la compréhension de texte. Nous avons penché pour la seconde option, pour différentes raisons évoquées ci-dessous, notamment le fait que la manière d'utiliser des albums pour enseigner la compréhension, bien que suggérée par le futur plan d'études, n'est pas clairement définie. Notre intérêt était aussi de proposer une lecture autonome des albums dans le degré moyen, alors même que selon nos observations leur utilisation est plus répandue dans le degré élémentaire, sous la forme d'une lecture médiatisée par l'adulte.

Blanc et Brouillet (2005) mettent en évidence plusieurs raisons pour lesquelles la compréhension de textes est un objet d'études à privilégier : notamment, et cela nous semble essentiel, parce que la compréhension de textes contribue à une participation réussie de l'individu dans la société. Par ailleurs, la compréhension est un phénomène complexe qui « ne peut être réduite à des problèmes de construction et d'accès aux représentations en mémoire » (p. 12). Cèbe et Goigoux (2009) ont également découvert de nombreuses difficultés dans l'enseignement de la compréhension en lecture, que nous pourrions résumer en disant que les professeurs ont trop tendance à évaluer des compétences de compréhension qui n'ont pas été réellement enseignées explicitement. Cette tendance avait déjà été mise en évidence par Durkin, en 1978-1979, dans une étude montrant que seul 1% du temps d'enseignement de la leçon de lecture était consacré à l'enseignement des stratégies. Notre objectif dans cette séquence est donc d'augmenter la part de l'enseignement dévolue à l'apprentissage des stratégies de lecture. L'accent principal de notre séquence est mis sur la compréhension de texte pour toutes ces raisons.

Après avoir défini que notre étude porterait sur l'utilisation de l'album dans le cadre de la compréhension en lecture, notre recherche s'est dirigée vers les prescriptions officielles en la matière et premièrement vers le plan d'études en vigueur (Groupe romand pour l'aménagement des programmes [GRAP], 1989) dont les objectifs restent très vagues en ce qui concerne la compréhension de l'écrit. L'album n'est pas mentionné explicitement bien que son étude semble en accord avec les objectifs proposés qui encouragent notamment le travail sur différents genres de textes. Le Groupe de référence pour l'enseignement du français (GREF), qui a reçu pour mandat de définir les finalités de l'enseignement du français ainsi que les démarches didactiques à mettre en œuvre dans cette branche en Suisse romande, propose d'organiser les apprentissages de la langue autour de la compréhension et la production de textes organisés en genres (Aeby Daghe *et al.*, 2003).

L'album étant un genre particulièrement important dans la littérature jeunesse, nous avons jugé intéressant de le mettre au centre d'un apprentissage de la compréhension. L'étude de l'album se prête aussi particulièrement bien aux trois finalités du français (Aeby Daghé *et al.*) qui sont la communication, la capacité de réfléchir sur la langue et la communication ainsi que la construction de références culturelles (connaissances littéraires, histoire de la langue, etc.). Nous avons également consulté le futur plan d'études romand (PER, version provisoire) rédigé par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2008) afin d'y recenser, dans les pages qui concernent la lecture, les objectifs pouvant toucher l'utilisation des albums dans les classes du degré moyen. Au cycle 2, les illustrations et d'autres éléments de l'album tels que la mise en page, le titre et la page de couverture sont proposés comme indices non verbaux sur lesquels l'élève peut s'appuyer pour identifier l'organisation générale du texte. L'album se prête également bien à l'anticipation en fonction du support et du genre textuel, l'émission et la vérification d'hypothèses, la mise en relation des informations implicites et explicites du texte, qui sont des apprentissages visés dans le deuxième cycle. De nombreux albums, par leur double narration, sont particulièrement intéressants pour le repérage des manipulations du lecteur par l'auteur ou encore de l'identification des différents points de vue des personnages du texte. Le constat qui ressort de cette mise en relation de l'album avec les objectifs de compréhension de l'écrit du PER est que l'album constitue un support privilégié pour l'apprentissage de la compréhension de l'écrit en se prêtant au travail sur un grand nombre d'objectifs.

Consciente que l'album est une forme littéraire particulière qui nécessite, pour sa bonne compréhension, des apprentissages spécifiques, mais que le plan d'études ne donne pas d'indication concrète concernant la manière de l'utiliser, nous avons décidé de nous pencher de plus près sur le problème de l'utilisation des albums et du paratexte qui leur est spécifique pour l'apprentissage de la lecture.

En résumé, nous constatons que l'album, fréquemment présent dans les salles de classe, est un ouvrage spécifiquement destiné aux enfants mais qui n'en demande pas moins des compétences de lecture particulières. Remarquant également que le futur plan d'études romand le mentionne comme un des supports privilégiés pour l'apprentissage de la lecture, nous estimons qu'il est nécessaire de transmettre aux élèves les outils et les stratégies pour comprendre et interpréter les récits et les images proposés par les albums. Nous espérons par ailleurs faire émerger chez les élèves des stratégies qui ne se limiteront pas uniquement à la lecture d'albums mais qui pourront les aider dans d'autres situations. Nous nous situerons dans le champ de la didactique de la langue d'enseignement et plus particulièrement dans l'enseignement de la compréhension en lecture.

Notre mémoire prendra la forme d'une recherche-action où nous créerons, puis appliquerons dans une classe une séquence didactique dans le domaine de la compréhension en lecture. Cette séquence sera centrée sur la lecture d'albums et plus particulièrement sur le travail autour de l'image et des autres éléments du paratexte tels que le titre, la première et la quatrième de couverture, la mise en page et la typographie. Nous chercherons également à évaluer les apports de cette séquence du point de vue des élèves en tentant de découvrir si ces derniers ont progressé positivement dans la compréhension d'un album.

B. Cadre conceptuel

Cette partie présente les différents concepts intégrés lors de la création de notre intervention sur le terrain et l'analyse de ses résultats. Le concept central est la compréhension en lecture que nous abordons sous l'angle de la psychologie cognitive.

Après une présentation générale du modèle cognitiviste de la compréhension en lecture, nous détaillerons celui de Giasson (2000), qui a, en plus de mettre en évidence les mécanismes de la compréhension, développé des principes pour son enseignement. Le modèle décrit par Giasson comporte trois variables : le lecteur, le texte et le contexte. Nous détaillerons dans ce chapitre les structures cognitives et affectives ainsi que les processus de lecture qui composent la variable *lecteur*. Nous nous intéresserons ensuite, dans la partie *texte*, au classement des genres de textes ainsi qu'à l'album, forme littéraire ayant retenu notre attention. Nous terminerons la présentation de ce modèle par la variable *contexte*.

Dans la seconde partie du cadre conceptuel, nous nous pencherons sur l'enseignement de la compréhension en lecture et ses difficultés. Nous clorons ce chapitre par la présentation de la démarche *séquence didactique* que Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) ont mise au point pour l'expression orale et écrite et que nous avons adaptée pour la compréhension écrite.

1. Evolution du modèle cognitif de la compréhension en lecture

Selon Blanc et Brouillet (2005), les recherches actuelles sur la compréhension en lecture « intègrent le processus de lecture et le produit de la compréhension au sein d'un même cadre théorique ». (p. 27). Depuis les années quatre-vingts, la compréhension n'est plus abordée comme la représentation en mémoire du texte mais comme la construction d'une représentation mentale de la situation décrite par le texte (Blanc & Brouillet, 2003). Giasson (2000) exprime aussi ce changement lorsqu'elle affirme que, d'une perspective de transposition d'un sens du texte donné par l'auteur dans le cerveau du lecteur, on est passé à une perspective de construction du sens par le lecteur. Cette construction est influencée par l'intention de lecture et par ses connaissances antérieures. Le rôle du lecteur dans la compréhension est donc mis en valeur. Dès lors, les études sur la compréhension ont pour objectif de saisir comment les lecteurs parviennent à construire une représentation mentale cohérente. Dans notre séquence et la mesure de son impact sur les élèves, nous nous attachons par conséquent tant au produit de la compréhension, exprimé notamment au travers de la reformulation, qu'aux processus qui ont mené les élèves à ce produit.

En plus de ce premier changement, Giasson (2000) met en évidence un passage « d'un modèle séquentiel à un processus plus global » (p. 4). En effet, si la compréhension en lecture fut autrefois considérée comme un ensemble de sous-habilités à enseigner et à maîtriser séparément et de façon hiérarchique, il a été constaté par la suite que certains lecteurs faibles maîtrisaient parfois mieux ces sous-habilités que des bons lecteurs. Par ailleurs, il n'a pas été possible de rédiger une liste unique et exhaustive de ces sous-habilités. La compréhension en lecture est donc aujourd'hui plus perçue comme un « processus holistique et unitaire » que comme une « mosaïque d'habiletés isolées » (Giasson, 2000, p. 4).

L'un des modèles importants dans l'évolution de l'étude de la compréhension en lecture est celui de Van Dijk et Kintsch (1983, cités par Blanc & Brouillet, 2003). Son innovation est la notion de modèle de situation. Il s'agit d'une représentation cognitive des éléments

évoqués par le texte qui fait intervenir les connaissances du lecteur en plus des informations données explicitement par le texte. Remarquons que la construction d'un modèle de situation ne se limite pas au domaine de la compréhension de texte. Selon Blanc et Brouillet, « le traitement d'une image ou d'une carte donne également lieu à la construction d'un modèle de situation. Dans ce dernier cas, il n'est pas élaboré à partir d'une base de texte mais directement issu du support d'informations imagées traité » (2003, p. 71). Cette information est importante pour notre recherche puisqu'elle nous révèle que dans un album, les images donneront lieu à la construction d'une représentation mentale au même titre que le texte. Ainsi, même si les images complètent, voire contredisent le texte, le lecteur va tirer des informations de ces deux sources différentes afin d'élaborer un modèle de situation.

Giasson (2000) a intégré et précisé le modèle cognitif de la compréhension en lecture. Son modèle englobe trois variables: texte, lecteur, contexte. Plus le lien entre les trois variables est étroit, meilleure sera la compréhension. Nous allons décrire chacune des variables en y intégrant des précisions données par d'autres auteurs et en faisant des liens avec la séquence didactique que nous souhaitons créer.

1.1. La variable lecteur

Cette variable est la plus complexe et elle englobe les structures cognitives et affectives (ce qu'est le lecteur) et les processus (ce qu'il fait pendant la lecture).

1.1.1. Les structures cognitives

Il s'agit tout d'abord des connaissances linguistiques, regroupées en quatre catégories : connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Elles permettent au lecteur de faire des hypothèses sur la relation entre l'oral et l'écrit et sur le sens du texte. Mais les structures cognitives comportent aussi les connaissances sur le monde, qui sont indispensables à la compréhension d'un texte. En effet, il est impératif que l'information lue dans le texte puisse être rattachée à des connaissances antérieures. Ceci a pour conséquence que les élèves disposant de connaissances antérieures plus développées ont plus de succès en compréhension. Selon Gernsbacher (1990, cité par Blanc & Brouillet, 2003), les connaissances du lecteur sont fondamentales dans la compréhension car elles servent à définir si les informations du texte sont cohérentes ou pas et par conséquent si elles seront retenues ou non dans l'élaboration d'une structure mentale.

Ayant pris conscience de l'importance des connaissances du lecteur sur le monde développé dans le texte, nous avons intégré à notre séquence une mise en situation ayant pour objectif de réactiver leurs connaissances sur le contexte dans lequel se déroule l'histoire ou, si nécessaire, de leur amener ces informations. En plus des connaissances sur le monde du texte, notre séquence aura surtout pour objectif de développer chez les élèves des connaissances de la forme littéraire qu'est l'album.

1.1.2. Les structures affectives

Elles renvoient à ce que l'apprenant veut faire. Il s'agit de l'attitude générale de l'élève face à la lecture et de ses intérêts. L'attitude générale face à la lecture ne varie pas en fonction du contexte, elle interviendra à chaque fois que l'individu sera confronté à une tâche de lecture. Les intérêts se développent en dehors de la lecture mais l'affinité entre le thème du texte et les intérêts du lecteur influence son attrait pour le texte. Giasson (2000) mentionne aussi « la capacité de prendre des risques, le concept de soi en général, le concept de soi comme lecteur, la peur de l'échec,... » (p. 15) comme facteurs constituant les structures affectives du lecteur. Ne connaissant pas à l'avance les élèves qui prendront

part à cette séquence didactique, nous pouvons difficilement tenir compte de leurs intérêts et devons nous contenter de choisir un album en lien avec les préoccupations des enfants de cet âge en général (l'amitié par exemple). Nous n'avons pas de réelle influence sur leur attitude générale face à la lecture. Toutefois, en leur donnant des stratégies de lecture qui, si elles sont appliquées correctement, les mettront en situation de confiance, nous pouvons leur donner un sentiment de maîtrise qui influencera positivement leur image d'eux en tant que lecteurs.

1.1.3. Les processus de lecture

Les processus de lecture « font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture » (Giasson, 2000, p. 15). Bien que décrits séparément, il est important de souligner qu'ils interviennent de façon simultanée. On en distingue cinq catégories : les microprocessus, qui servent à comprendre l'information au niveau de la phrase, les processus d'intégration, qui servent à faire le lien entre les phrases, les macroprocessus ayant pour objectif la cohésion globale du texte, les processus d'élaboration permettant au lecteur de dépasser l'information contenue dans le texte en effectuant par exemple un lien avec les connaissances, un raisonnement et des inférences pas forcément prévues par l'auteur. Les processus métacognitifs contrôlent l'ensemble en veillant à ce que la compréhension du sens soit maintenue et en tentant de la réparer si elle est interrompue.

1.1.3.a) Les microprocessus

Les microprocessus servent à comprendre l'information contenue dans une phrase. Ils comportent trois habiletés fondamentales : la reconnaissance de mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection qui est l'habileté à sélectionner les éléments de la phrase importants à retenir. Nous considérons que ces aspects sont déjà suffisamment maîtrisés par les élèves de troisième primaire. Ainsi, bien qu'ils soient systématiquement utilisés lors de la lecture, nous ne ciblerons pas notre travail sur ces processus.

1.1.3.b) Les processus d'intégration

Ils permettent de faire des liens entre les propositions ou entre les phrases. Pour ce faire, le lecteur utilise des indices de cohésion explicites tels que les répétitions ou anaphores, les pronoms, les connecteurs, etc. lui permettant de comprendre les références faites à un même objet entre les phrases. La lecture de l'album demande de comprendre ces références pour savoir de qui il est question lorsque l'auteur utilise un pronom. Lors de la reformulation, l'enfant devra lui-même mettre en place des reprises cohérentes et utiliser les pronoms à bon escient pour que son interlocuteur puisse comprendre de qui il parle.

Les inférences sont les liens implicites que le lecteur doit inférer et qui peuvent être fondées soit sur le texte uniquement, soit sur les connaissances du lecteur. Elles sont indispensables car l'auteur laisse toujours des cases vides dans son texte en faisant l'hypothèse que le lecteur sera capable de les remplir. En effet, s'il ne pouvait pas compter sur les connaissances antérieures du lecteur, il devrait enrichir le texte d'une foule de détails rendant la lecture pénible. En amenant l'élève à expliciter les raisons des événements de l'histoire, nous pouvons accéder à ses inférences et à son interprétation de l'histoire en fonction de ses connaissances préalables. Dans l'album que nous avons choisi pour notre séquence didactique, le texte ne précise pas qui est le narrateur de l'histoire. Les élèves devront alors faire une inférence en se basant sur le lien entre image et texte pour identifier ce personnage. Durant le test nous devons chercher à savoir si l'élève a identifié ce narrateur et les stratégies qu'il a utilisées pour cela.

1.1.3.c) Les macroprocessus

Ils « sont orientés vers la compréhension du texte dans son entier. Ces processus comprennent l'identification des idées principales, le résumé et l'utilisation de la structure du texte ». (Giasson, 2000, p. 73)

Le modèle de Van Dijk et Kintsch (1983, cités par Blanc & Brouillet, 2003), décrit plus haut, considère que le produit de la compréhension est un « modèle de situation ». Il existe une hypothèse selon laquelle ce dernier serait une sorte de résumé du texte élaboré par le lecteur. Le fait de faire résumer un texte à un lecteur serait donc une manière de mieux saisir le processus de compréhension. Cette méthode fut utilisée dans les recherches sur le texte mais de nos jours elle est aussi utilisée en classe à la fois comme stratégie d'enseignement et comme outil d'évaluation. Lorsque l'élève fait un rappel du texte, il réorganise l'histoire autour de ce qu'il considère être l'information importante du texte. Cette réorganisation personnelle révèle sa compréhension et permet de l'évaluer de façon plus holistique que par le questionnement qui a tendance à pousser l'élève à restituer un passage du texte sans se rappeler l'histoire de façon structurée (Giasson, 2000). Des recherches ont montré que l'utilisation du rappel de texte permet d'augmenter le rendement des élèves, même des élèves en difficulté, en compréhension de texte. Nous utilisons la reformulation dans notre séquence et dans nos tests.

Les macroprocessus consistent aussi à tirer parti de la structure du texte pour mieux comprendre et retenir l'information. Les différents textes narratifs ont chacun des structures particulières qui peuvent être enseignées à l'école primaire. Dans l'album, une partie de la structure peut être donnée par les images dans le sens où ces dernières représentent souvent un moment particulièrement important de l'histoire. Durant la reformulation les élèves auront les images à disposition et il sera intéressant de constater s'ils sauront s'appuyer sur ce support pour structurer leur rappel de texte.

1.1.3.d) Les processus d'élaboration

Il s'agit d'inférences faites par le lecteur et qui ne sont ni indispensables à la compréhension, ni nécessairement prévues par l'auteur. Ils sont classés par Irwin (1986, cité par Giasson, 2000) en cinq catégories : faire des prédictions, se former une image mentale, réagir émotionnellement, raisonner sur le texte et intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.

Les prédictions sont des hypothèses sur ce qui arrivera ensuite dans le texte. Il en existe différents types. Dans les textes narratifs, elles peuvent être fondées sur divers éléments comme le caractère des personnages, leur motivation, les caractéristiques de la situation ou d'autres indices du paratexte tels que les titres et les sous-titres, la couverture, mais encore, selon Giasson (2000), « les introductions, les figures, les tableaux, les mots en italique ou en caractères gras » (p. 141). Les stratégies à mettre en place avant la lecture d'un album reposent sur des prédictions : il s'agit de se demander que nous apprennent le titre et l'image de la couverture sur l'histoire, puis de chercher à vérifier ou à préciser cette hypothèse durant la lecture du texte. Ces stratégies peuvent se révéler utiles pour choisir un livre. Il faut toutefois veiller à ce que l'élève ne cherche pas à confirmer à tout prix ses prédictions car il risquerait d'interpréter le texte à tort. Il faudrait plutôt enseigner aux élèves à fonctionner selon la méthode scientifique, un seul exemple contraire à une hypothèse suffisant à la réfuter. Les prédictions peuvent aussi être basées sur les connaissances de la structure du récit et des genres littéraires. Ainsi les connaissances des

caractéristiques de l'album peuvent aider l'enfant à définir son horizon d'attente : en principe, lorsqu'il choisit un album, il sait que ce dernier va raconter une histoire, qu'il y aura des images à l'intérieur, etc. Quant à la structure du récit, elle peut par exemple aider l'enfant à anticiper certaines complications dans l'histoire selon les schémas traditionnels d'une situation initiale suivie d'un élément perturbateur, puis de différents épisodes avant la résolution du problème qui amènera la situation finale. Une sensibilisation des lecteurs moins habiles à ce processus d'élaboration pourrait les rendre plus actifs dans leur compréhension des textes. Il est toutefois important de distinguer les hypothèses faites à partir d'indices dont il faut tenir compte et que l'on peut nommer prédictions, des demandes de prédictions en absence d'indices qui relèvent de la pensée créative mais qui ne sont pas forcément à utiliser dans le cadre de la compréhension.

Durant la séquence didactique réalisée en classe, nous travaillons l'émission d'hypothèses à partir du titre, de la couverture et des images. A la fin du récit, nous encourageons aussi les élèves à réfléchir à ce qui pourrait se passer dans la suite de l'histoire. En effet, l'album que nous avons choisi a une fin qui peut être interprétée avec une certaine liberté. Les prédictions sont également une partie du prétest et du posttest : nous vérifions si l'élève émet des hypothèses plausibles à partir du titre ou de l'image de couverture et s'il les vérifie par la suite. Nous demandons aussi à l'élève d'émettre une prédiction sur la suite de l'histoire pour voir si cette dernière est en cohérence avec le texte et l'image.

L'imagerie mentale, un autre processus d'élaboration qui peut concerner tant les aspects visuels, auditifs, gustatifs, olfactifs, tactiles que kinesthésiques, améliorerait la compréhension en lecture à plusieurs titres, notamment en augmentant la capacité de la mémoire de travail (Giasson, 2000, p. 143).

L'auteur, en écrivant un texte narratif, a l'intention de provoquer chez le lecteur une réponse affective et ce dernier a plus de chances de comprendre le texte s'il s'engage dans la lecture en acceptant de se laisser toucher par l'auteur. Cependant, la réponse affective peut aussi modifier la compréhension d'un texte, faisant donner au lecteur plus d'importance à certains passages qui l'ont touché. Il est par conséquent nécessaire de sensibiliser les élèves au fait qu'une lecture émotive peut être adaptée dans certains cas, comme la lecture d'un roman, mais pas dans d'autres comme des textes où l'auteur tente de persuader en jouant sur le registre de l'émotion pour convaincre son lectorat. Les réactions émotives peuvent avoir lieu en réaction aux situations ou aux personnages. Le fait de se mettre dans la peau du personnage, d'imaginer la situation ou de réfléchir à des situations analogues que le lecteur a vécues favorise les réactions émotives. La lecture d'un album se prête tout à fait à une réponse affective. Durant notre entretien nous chercherons à savoir si les élèves ont identifié les sentiments des personnages et par quels moyens. Nous verrons aussi s'ils ont éprouvé des sentiments particuliers durant la lecture de l'ouvrage.

Le fait que les lecteurs utilisent leurs connaissances pour établir entre elles et le texte des liens non prévus par l'auteur (et qui ne font donc pas partie ni des microprocessus, ni des processus d'intégration, ni des macroprocessus) peut parfois faciliter la rétention de l'information dans le cas d'élaborations adéquates. En revanche, il est aussi possible que ces inférences non prévues détournent le lecteur du message central du texte. Ainsi, les références à des situations vécues par les élèves doivent être faites avec prudence pour éviter qu'ils n'associent abusivement des situations du texte à leur propre expérience et que la compréhension s'en voie déformée.

Le fait de raisonner sur le texte est un autre aspect des processus d'élaboration que nous ne traiterons pas ici.

11.3.e) Les processus métacognitifs

Les processus métacognitifs sont les connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture ainsi que la capacité d'identifier une perte de compréhension et d'utiliser les stratégies adéquates pour y remédier. Les stratégies d'étude en font aussi partie (Giasson, 2000). Nous ne les détaillons pas ici car leur apprentissage n'est pas abordé dans notre séquence.

1.2. La variable texte

Pour faciliter la compréhension, il est nécessaire que le lecteur adapte son attitude au type de texte abordé. Dans cette partie, nous présenterons une possibilité de classement des textes littéraires que nous avons choisie car elle nous semble situer l'album d'une manière pertinente. Nous expliquerons ensuite les caractéristiques de cette forme littéraire qu'est l'album. Nous mettrons également en parallèle les albums choisis pour la séquence et les entretiens avec ce cadre théorique.

1.2.1. Classification des genres de textes littéraires

En 2003, Canvat (cité par Poslaniec, 2008b), dégage trois points de la recherche permettant d'approcher la notion de genre. Premièrement, les genres sont « des classes de textes présentant un « air de famille » ». Deuxièmement, « la relation d'un texte à son genre (la « généricité ») peut être de conformité (ou de réduplication) ou de transformation (ou d'écart) ». Troisièmement, « Les genres littéraires programment des contraintes au niveau de la production [...] et de la réception [...] » (p. 112).

Poslaniec (2008b) considère que le genre constitue en quelque sorte le début d'un contrat implicite passé entre l'auteur et le lecteur. Tout comme Giasson (2000), il reconnaît donc l'importance du genre littéraire pour ce qu'il appelle l'horizon d'attente du lecteur. L'auteur fait en effet appel aux connaissances préalables du lecteur et suppose une attitude de sa part. Cette connaissance des genres aide le lecteur à s'orienter dans le choix d'un livre afin de retrouver des ouvrages similaires à ceux qu'il a aimés et également à mieux comprendre et apprécier un ouvrage reconnu comme appartenant à cette catégorie.

La classification des œuvres littéraires est une entreprise qui a occupé les chercheurs depuis longtemps et qui suscite encore de nombreux débats. Le paradoxe qui rend ce classement difficile est que les auteurs innovent sans cesse pour tenter de dépasser les stéréotypes du genre. (Poslaniec, 2008b). Reconnaisant les limites du système des genres comme classement des œuvres, Poslaniec propose « une approche pragmatique qui sépare des formes et des genres littéraires » (p. 91) permettant selon lui de mieux décrire la littérature contemporaine, y compris la littérature de jeunesse. Voici comment il décrit cette classification :

Jusqu'ici, j'ai indifféremment appelé « genre » tout ce qui se présentait, comme le font la plupart des gens qui désignent ainsi de nombreuses catégories littéraires. Je voudrais maintenant établir une distinction. Je dirais qu'il existe des « grands genres », structurellement différents les uns des autres, qui constituent les piliers de la littérature à une époque donnée, et des « petits genres » conditionnels qui s'attachent aux précédents. Les « grands genres », je les appellerai dorénavant des « formes littéraires ». Pour la période contemporaine, il s'agit principalement du roman, de la nouvelle, de la poésie, du théâtre, de l'album, de la bande dessinée, du

conte. [...] Sur l'appartenance d'un texte à une forme littéraire, il n'y a guère de divergences entre les spécialistes, même en cas de transgression du canon. (2008b, p. 119).

Le second niveau est constitué des genres à proprement parler, avec par exemple le policier, l'aventure ou le fantastique. Ces « petits genres » ne peuvent pas exister par eux-mêmes et ont besoin de s'incarner dans une forme littéraire. Il s'agit donc d'un système à double articulation : chaque texte se caractérise à la fois par une forme littéraire reconnue à une époque donnée, à laquelle vient s'ajouter un genre littéraire. Les genres peuvent potentiellement s'accrocher à toutes les formes, mêmes si certaines associations sont moins usitées. L'album est donc une forme littéraire pouvant s'incarner en différents genres.

1.2.2. Définition de l'album

Poslaniec, Houyel et Lagarde (2005) définissent l'album comme une « forme littéraire, au même titre que le roman, la nouvelle, le théâtre, la poésie ou la bande dessinée » (p. 5), ayant la particularité de n'exister pour l'instant que dans la littérature jeunesse, peu d'albums destinés aux adultes ayant été créés pour l'instant. Ce qui définit l'album selon Poslaniec, Houyel et Lagarde, c'est principalement le fait que ses images participent à la narration en « suscitant des mots » au même titre que son texte « génère des images mentales » (p. 16) comme tout texte de fiction. Les deux narrateurs, textuel et imagier, racontent la même histoire en dialoguant de plusieurs manières possibles. Tout comme le narrateur textuel, le narrateur imagier peut être extérieur à l'histoire et omniscient ou alors interne, participant à l'histoire en tant que personnage. Il existe trois types principaux d'articulation entre le texte des images d'un album : la redondance, l'alternance narrative et le décalage narratif. Notons toutefois qu'à l'intérieur de ces trois formes, les réalisations concrètes peuvent être très variées et que parfois, à l'intérieur même d'un album, ces différents types coexistent. Dans le premier type d'articulation, l'histoire proprement dite est racontée par le texte et les images illustrent tel ou tel épisode. Cependant le choix des épisodes illustrés n'est pas innocent : il donne une interprétation du narrateur imagier. « Par ailleurs, l'image complète toujours le texte, en donnant à voir et en précisant une apparence, un décor, un geste, etc. » (Poslaniec, Houyel & Lagarde, p. 17). De nombreux détails parfois humoristiques peuvent ainsi être révélés par l'image, complétant l'histoire. Dans le deuxième type de narration, « texte et images prennent alternativement en charge l'histoire narrée » (p. 18). Finalement, texte et image peuvent présenter un décalage narratif, c'est-à-dire que l'histoire racontée par le texte peut être fort différente de celle montrée par les images. Remarquons encore que certains aspects, comme l'apparence d'une personne ou d'un espace, sont plus facilement décrits par une image que par le texte, tandis qu'on fera une plus grande économie en recourant au texte pour décrire un espace immense ou le temps qui passe. Le Manchec (2007) insiste sur le fait que l'image n'est pas seulement apposée au texte. Au contraire, texte et images se complètent et il est nécessaire d'effectuer un va-et-vient complexe (hypothèses et vérification) entre le texte et l'image. De nombreuses correspondances entre des instances textuelles et imagières peuvent être établies et facilitent le dialogue entre ces deux formes d'expression. Par exemple, la focalisation peut s'exprimer par l'écrit ou par l'image, tout comme les non-dits ou l'implicite. Texte et images peuvent tous deux se référer à des œuvres antérieures, généralement connues. Ce phénomène est appelé intertextualité ou intericonicité selon la manière dont est faite la référence et il peut jouer un grand rôle dans l'interprétation de l'album et de sa symbolique. L'album *Le voyage d'Oregon* (Rascal & Louis Joos, 1993) que nous utilisons pour notre séquence didactique fait explicitement référence à Rimbaud et à Van Gogh au travers du langage poétique du premier, dans le texte, et aux champs de

blés peints par le second, dans l'image. Ces références peuvent aider le lecteur à comprendre la problématique de l'album et la psychologie du personnage principal. Dans notre séquence nous ne faisons pas allusion à Rimbaud mais par contre nous pensons qu'il est intéressant de mettre en évidence l'intericonicité en demandant aux élèves de comparer un tableau de Van Gogh avec une image de l'album, d'autant plus que le nom de Van Gogh apparaît dans le texte et que les élèves peuvent être titillés dans leur curiosité par cette référence.

Peraya (1995) propose de définir le paratexte comme les titres, phrases en marges, informations périphériques (notes, références, etc.) et les illustrations introduites dans l'espace laissé libre autour du texte par les auteurs. Même si cette définition ne lui paraît pas entièrement satisfaisante pour traiter des nombreuses réalités qui peuvent se cacher derrière l'appellation illustration, nous estimons qu'elle suffira dans notre contexte. Nous avons ainsi regroupé sous le mot *paratexte* la page de couverture comportant le titre, le nom de l'auteur, une illustration et parfois le nom de l'éditeur, la quatrième de couverture qui elle aussi présente une illustration et parfois un texte d'accroche, ainsi que les images qui sont à l'intérieur de l'ouvrage.

1.2.3. Albums choisis pour la séquence

Le premier album que nous avons choisi a été utilisé à la fois pour le prétest puis pour la séquence didactique. Il s'agit de l'album *Le voyage d'Oregon*, écrit par Rascal et illustré par Louis Joos en 1993. Le thème abordé est le voyage d'un ours de cirque rêvant de grands espaces et d'un clown nain qui souhaite l'aider à retrouver sa liberté. Au fil du voyage, nous en apprenons un peu plus la vie et l'enfance de ce clown qui se sent exclu de la société de par sa différence. La narration à la première personne transcrit les monologues intérieurs de ce personnage vagabond. L'auteur nous livre des pistes de réflexion sur l'exclusion, la différence et la quête de la liberté, le bonheur, la nature. Le récit mène à l'inéluctable séparation des deux personnages et rapporte le dévouement admirable de ce clown qui accepte de faire un long voyage, de dilapider ses maigres économies et finalement de se séparer de son ami ours pour le bien de ce dernier. Durant les étapes de leur voyage, les deux personnages rencontrent des victimes du rêve américain et le clown se rend compte qu'il n'est pas seul à être un exclu. On sent d'ailleurs qu'il doute de moins en moins : les hésitations du début cèdent la place à une certaine satisfaction. La dernière phrase est au futur (« je partirai »), ce qui laisse envisager que l'histoire n'est pas terminée. Le contenu de l'album est un récit fictionnel. Le narrateur adopte le point de vue du personnage principal sous la forme d'un monologue.

L'album sur lequel nous avons travaillé pour le posttest est *Qui es-tu ?* de Mercè Lopez (2006) qui en est à la fois l'auteure et l'illustratrice. Cet album prend la forme d'un cahier dans lequel un enfant raconte comment une créature imaginaire a pris place à côté de lui tandis qu'il jouait au parc, et le poursuit sans cesse depuis ce jour. L'enfant s'adresse à ce personnage mystérieux en lui disant *tu* mais sans jamais lui donner de nom. L'image nous renseigne sur son apparence : il s'agit, au début, d'une ombre noire ayant l'apparence d'un arbre. Plus l'enfant tente de la fuir, de la semer, de la combattre ou de l'anéantir, plus l'ombre mystérieuse grandit et plus son apparence est dévoilée. Un jour, l'enfant a le courage de la regarder dans les yeux et nous découvrons son visage. Forcé d'admettre qu'il ne pourra pas la faire disparaître, le personnage principal finit par apprendre à vivre avec elle. Ce n'est qu'à la fin de l'album que l'on découvre l'identité de cette force obscure lorsque l'enfant l'appelle « ma peur ». Contrairement au *voyage d'Oregon*, cet album comporte un texte de quatrième de couverture, qui est en fait le début de l'histoire.

Les deux albums présentent plusieurs points communs : une narration à la première personne focalisée sur les sentiments du personnage principal, un ton plutôt grave, des images qui complètent les informations données par le texte en nous renseignant notamment sur l'identité des personnages que l'on ne pourrait pas connaître autrement. Les deux mettent en scène deux personnages (dont l'un qui reste muet dans *Qui es-tu ?*).

1.3. La variable contexte

Le contexte désigne tout ce qui ne fait pas partie du texte mais qui influence l'activité de lecture. Il englobe le contexte psychologique (intérêt, motivation, intention de lecture), physique (bruit, température, qualité d'impression du texte, posture,...) et social (interactions du lecteur avec l'enseignant ou ses pairs). Pour terminer le chapitre concernant les trois variables du modèle de compréhension en lecture, Giasson (2000) propose une liste de questions auxquelles une réponse affirmative est la condition préalable à l'enseignement de la compréhension. Voici ces questions : « Le lecteur possède-t-il les connaissances nécessaires pour comprendre le texte ? Le texte présenté est-il adapté au niveau d'habileté du lecteur ? Le contexte psychologique, social ou physique favorise-t-il la compréhension du texte ? » (p. 24). Notre contribution à un contexte favorable consiste à apporter aux élèves les connaissances du monde de l'histoire nécessaires à sa compréhension, à choisir un album de niveau approprié à la classe, à anticiper les différentes difficultés du texte afin d'aider les élèves à les surmonter ainsi qu'à varier les formes de travail en les adaptant aux activités choisies.

2. L'enseignement de la compréhension en lecture

2.1. Difficultés constatées dans l'enseignement de la compréhension en lecture

Giasson (2000) présente dans son ouvrage les résultats des recherches de Durkin (1978-1979) et Irwin (1986) qui ont mis en évidence la place très importante occupée par les questions et l'évaluation dans l'enseignement de la lecture et le manque de moyens consacrés à l'apprentissage effectif des stratégies de lecture. Ces constats, ainsi que la nécessité que l'élève soit actif et mette du sens dans ses apprentissages, ont amené Giasson à s'intéresser à l'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit. Plus récemment, à la suite d'une étude concernant les pratiques d'enseignement de la lecture, Cèbe et Goigoux (2009) constatent également que cette dernière est souvent évaluée, notamment à l'aide de questionnaires, mais peu enseignée. Les professeurs considèrent souvent qu'il suffit de faire beaucoup lire leurs élèves pour améliorer leurs performances dans ce domaine, ce qui n'est que partiellement vrai puisqu'en plus d'une pratique régulière une intervention explicite est indispensable. Ceci nous montre que les constats de Durkin et Irwin sont toujours d'actualité et qu'il est nécessaire d'améliorer l'enseignement de la lecture en insistant sur l'apprentissage des stratégies.

2.2. Un modèle d'enseignement de la compréhension en lecture

Giasson (2000) présente dans son ouvrage *La compréhension en lecture* le modèle d'enseignement explicite de la lecture, qui vise l'apprentissage spécifique des stratégies de lecture. Selon ce modèle, l'enseignement d'une stratégie doit comporter des connaissances déclaratives (une définition de la stratégie à utiliser), des connaissances pragmatiques (en quoi la stratégie peut aider à devenir un meilleur lecteur, dans quelles circonstances elle doit ou ne doit pas être utilisée, comment évaluer son efficacité) et des connaissances procédurales (enseignement de la façon dont la stratégie opère). Ce modèle nous paraît intéressant pour les stratégies propres à l'album, par exemple le fait de consulter les images pour comprendre un mot inconnu. Cependant, il n'est pas approprié pour l'ensemble de la

lecture de l'album où nous ne souhaitons pas mettre l'accent sur une stratégie en particulier mais plutôt encourager l'utilisation de diverses stratégies, spécifiques ou non à l'album. Dans ce cas, le modèle qui nous paraît le plus approprié est le modèle général d'intervention en lecture, également présenté par Giasson (2000). Ce modèle est basé sur l'interaction des trois variables texte, lecteur et contexte.

Après avoir placé les élèves dans des conditions favorables à la compréhension, l'enseignant intervient d'abord avant la lecture, en stimulant leurs connaissances, en leur demandant de faire des prédictions sur le contenu, en les amenant à préciser leur intention de lecture... Pendant la lecture, l'enseignant peut inciter les élèves à vérifier leurs prédictions de départ et à en formuler de nouvelles, à relier le contenu du texte à leurs connaissances... Après la lecture, l'enseignant peut demander aux élèves de résumer le texte, de vérifier si leur intention de lecture a été satisfaite, de porter un jugement sur le texte... (Schmitt & Baumann, 1986, cités par Giasson, 2000, p. 35).

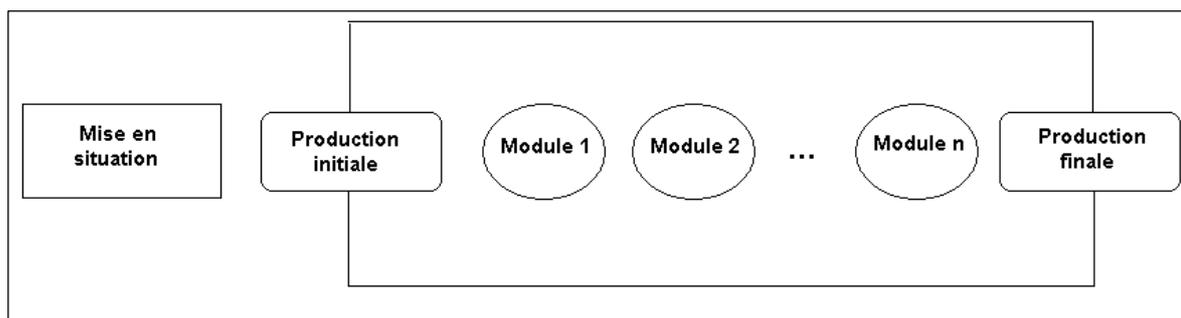
Nous basons notre approche sur ces trois temps, avant, pendant et après la lecture. La forme choisie pour cela est une démarche de *séquence didactique* décrite ci-dessous.

2.3. La démarche *séquence didactique*

La démarche mise en place pour notre partie empirique en classe de troisième primaire est inspirée des séquences didactiques proposées par, Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) dans les moyens d'enseignement *S'exprimer en français*. Une séquence didactique est « un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (p. 6), l'album dans notre cas. Cette démarche se base sur le constat que nous nous adaptons à une situation de communication particulière lorsque nous communiquons et que les textes que nous produisons diffèrent en fonction des conditions de leur production. Cependant, certains textes ont des caractéristiques communes et peuvent donc se regrouper selon un classement que l'on nomme *genre* et qui facilite la communication. Ainsi, tout comme les genres littéraires modifient notre attitude en tant que lecteurs, les genres que nous produisons nous poussent à adopter une attitude particulière. Les séquences didactiques proposées dans *S'exprimer en français* portent sur des genres publics pour lesquels les auteurs ont jugé que les élèves avaient besoin d'apports pour les maîtriser. Les séquences didactiques sont basées sur les principes de l'utilisation de l'évaluation formative, de la différenciation et de l'encouragement de la prise de parole des élèves. L'activité de production de textes écrits ou oraux est travaillée dans toute sa complexité et en contexte. En proposant divers outils langagiers, l'objectif est que les élèves transforment leur mode de parler et d'écrire « dans le sens d'une plus grande conscience de leur propre comportement langagier » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, p. 12).

La structure de base d'une séquence didactique peut être représentée par ce schéma :

Figure 1: Structure d'une séquence didactique selon Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001, p. 7)



Nous allons présenter ci-dessous cette structure en détail, en la mettant en lien avec la séquence d'enseignement-apprentissage réalisée dans le cadre de ce mémoire dont l'objectif général est de « lire et comprendre l'album *Le voyage d'Oregon* en mobilisant et en développant ses connaissances langagières et extra langagières et en utilisant les éléments du paratexte de l'album. ». Six séances de trente à quarante-cinq minutes réparties sur deux semaines composaient cette séquence.

La mise en situation est le moment où les élèves construisent une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir. Le problème de communication (genre, destinataires, forme de la production et personnes qui y prendront part) est défini ainsi que les contenus des textes à produire. Dans notre séquence, la mise en situation consiste notamment à récolter les représentations des élèves sur l'album et sur le monde du texte. Une brève présentation d'images du pays dans lequel se déroule l'histoire, les USA, est également présente. L'intention de lecture fait aussi partie de la mise en situation : dans notre situation, les élèves ont pour objectif de retracer le voyage d'Oregon et du clown sur une carte des USA. Notons que cette intention était générale et que d'autres intentions plus spécifiques peuvent parfois se superposer à cette dernière durant les différentes séances. Ainsi, il ne serait pas possible pour les élèves de n'accorder de l'attention qu'aux noms de lieux contenus dans l'histoire (première intention poursuivie) durant toute la longueur de la séquence.

La production initiale consiste pour les élèves à élaborer un texte oral ou écrit afin de révéler les représentations qu'ils ont du genre choisi. En plus d'être pour les élèves une prise de conscience des enjeux et difficultés que la situation de communication représente, elle permet à l'enseignant de modeler et de différencier la séquence qui va suivre en sélectionnant les modules en fonction des besoins réels des apprenants. Dans le cas de la compréhension, une production initiale ne fait pas sens. Toutefois, la démarche des séquences didactiques consistant à partir d'une situation complexe, puis de passer à des activités simplifiées avant de terminer par une situation complexe, il serait pertinent de remplacer la tâche d'écriture de la production initiale par une situation de lecture complexe en autonomie afin de faire ressentir à l'élève le besoin d'acquérir certaines stratégies qui seraient ensuite travaillées au travers de différentes activités puis mises à nouveau en situation à la fin de la séquence. Cette première tâche de lecture pourrait aussi servir de prise de renseignements pour l'enseignant qui modulerait ainsi la suite de la séquence en fonction des résultats, répondant ainsi aux besoins de ses élèves. Il serait intéressant que les élèves répondent aux questions « Qu'est-ce qu'un album ? », « Pour qui sont écrits les albums ? », « Que trouve-t-on à l'intérieur ? » et « A quoi servent les images ? ».

Pour des raisons de temps, notre séquence ne comporte pas d'évaluation initiale pour toute la classe, mais un prétest pour six élèves. Le temps très court entre le prétest et le début de la séquence ne nous donne pas forcément la possibilité de modifier notre intervention en fonction des résultats. Le guide d'entretien ayant servi au prétest et au posttest est joint à ce travail (annexe I). Dans le cadre d'une classe, certaines des questions abordées pourraient être reprises lors d'une phase d'introduction.

Les modules sont des situations de travail variées ayant pour objectif de travailler sur les problèmes rencontrés dans la production initiale en donnant aux apprenants les outils pour les surmonter. Ainsi, suivant une démarche constructiviste, la séquence va du complexe au simple pour revenir finalement au complexe dans la production finale. Après chaque module, il est important de capitaliser les acquis en institutionnalisant les savoirs sous

forme d'une *liste de constats* ou d'un *aide-mémoire*. Comme précisé plus haut, nous n'avons pas dans notre séquence la possibilité de choisir les modules en nous basant sur les résultats d'une première évaluation. Nous avons par conséquent anticipé les points les plus importants à travailler en fonction du niveau estimé des élèves et des difficultés particulières que présente l'album choisi.

Durant la première séance, en plus de la mise en situation où les élèves réfléchissent notamment aux caractéristiques des albums, nous demandons aux élèves de définir quelques stratégies à appliquer avant la lecture pour faciliter la compréhension. Celles-ci consistent principalement en l'observation de la page de couverture avec son image, le titre et le nom de l'auteur, ainsi que l'observation de la quatrième de couverture. Il est possible d'ajouter à cela la lecture du texte contenu parfois sur la quatrième de couverture. Ce qui est le cas pour *Qui es-tu ?* mais pas pour *Le voyage d'Oregon*. Tous ces éléments devraient permettre aux élèves d'anticiper le contenu de l'histoire et les personnages qui y apparaîtront. Un aide-mémoire (annexe II) résumant ces stratégies est rédigé à la suite de cette séquence et sert de support aux élèves pour la suite. Il présente toutes les stratégies correctes proposées par la classe. Avant de le rédiger, nous avons eu une discussion avec les élèves afin d'éliminer les stratégies erronées.

Lors de la séance 2, nous axons notre travail sur l'une des particularités de l'album qui est la nécessité d'utiliser l'image et le texte pour comprendre la totalité de l'histoire. Les élèves travaillent par groupes. Un élève reçoit l'album complet (en général l'élève ayant fait le prétest, puisqu'il connaît déjà le début de l'album), un autre le texte uniquement et le dernier les images. Les mêmes questions de compréhension sont distribuées aux trois élèves. Ils doivent tenter d'y répondre seuls dans un premier temps, puis peuvent mettre en commun et comparer leurs réponses. Tout cela devrait leur permettre de prendre conscience de la nécessité de disposer des deux supports pour pouvoir répondre aux questions de manière complète. La fin de la séance 2 se termine par une lecture individuelle durant laquelle les élèves appliquent les stratégies *avant la lecture* découvertes la veille puis se plongent dans la première partie de l'album. Les outils utilisés pour cette séquence, à savoir des questionnaires comportant les mêmes questions mais en trois versions différentes (image, texte, album complet), sont consultables à la fin de ce travail (annexe III).

Les objectifs de la séance 3 consistent à découvrir les stratégies possibles lorsqu'on rencontre un mot inconnu dans un album. En plus de la stratégie, souvent citée par les élèves mais pas forcément efficace dans le cas d'un album, de chercher dans le dictionnaire, nous mettrons en évidence la possibilité de demander de l'aide à un camarade ou à un adulte ou de relire la partie de l'histoire non comprise. Dans l'album en particulier, il est aussi intéressant de s'aider de l'image pour comprendre un mot ou une situation. Cette stratégie est illustrée par un exemple concret de mot qui est expliqué par l'image. L'annexe IV présente une liste d'attitudes possibles face à un mot inconnu, qui ne sont pas toutes adaptées et dont nous avons discuté avec les élèves afin de ne garder que les plus utiles.

La séance 4 est entièrement consacrée à la reformulation. Sa structure débute par une production initiale, à savoir la reformulation spontanée du texte par un élève, qui est ensuite critiquée par les autres. Les conseils ainsi recueillis et les critères pour une bonne reformulation sont écrits au tableau et servent d'aide-mémoire. Après un entraînement par

groupes et des conseils spécifiques, les élèves produisent à nouveau une reformulation orale qui est évaluée de manière formative par les pairs et l'enseignante.

La première partie de la séance 5 est consacrée à la réflexion sur le personnage du clown. Les élèves répondent à quelques questions, d'abord sans album à disposition, puis ils ont droit au livre pour corriger ou confirmer leurs réponses et indiquer les pages où ils les ont trouvées. Dans la deuxième partie, une discussion en plénière a lieu sur l'image de la dernière double page. Les observations seront structurées en trois catégories : « je vois », puis « je ressens » et finalement « j'imagine ».

La séance 6 est consacrée à la lecture de la fin du récit qui viendra confirmer ou infirmer les hypothèses émises précédemment. Une activité finale est également réalisée durant cette leçon, nous la décrirons dans le paragraphe consacré à la production finale.

La production finale termine la séquence en demandant à l'élève d'investir les apprentissages élaborés durant la séquence dans une situation de communication qui se veut le plus réelle possible. Il s'agit pour l'enseignant d'une occasion d'évaluer de manière sommative les apprentissages en utilisant pour critères les constats établis lors des modules. Dans une séquence de lecture, cette phase finale serait une évaluation qui, idéalement, ne prendrait pas uniquement la forme d'un questionnaire fermé mais comporterait des items variés dans leur forme et dans leur taxonomie. Il est important d'évaluer les élèves sur des éléments ayant été explicitement travaillés durant la séquence. Pour notre séquence, au vu des conditions qui nous sont imposées, l'activité finale consiste à dessiner une suite à l'histoire. Ensuite, un échange a lieu par groupes et les élèves présentent cette suite, qui doit être réaliste et basée sur des indices de l'album, à leurs camarades.

C. Question de recherche

La question principale à laquelle nous souhaitons répondre est la suivante :

De quelle manière une séquence didactique en compréhension de l'écrit basée sur le genre de texte l'album modifie-t-elle les stratégies de lecture des élèves et leur utilisation de l'image pour la compréhension ?

Elle sera élucidée au travers des sous-questions suivantes :

1. Dans quelle mesure les stratégies de lecture mises en place par les élèves évoluent-elles entre le début et la fin de la séquence ?
2. Comment l'utilisation des images par les élèves se modifie-t-elle entre le début et la fin de la séquence ?

D. Dispositif méthodologique

Notre partie empirique se compose de deux dispositifs dont le principal sera une séquence didactique dans une classe de troisième primaire en Valais central. Avant et après cette séquence ont lieu des entretiens avec trois élèves faibles et trois élèves forts en compréhension de l'écrit. Ces entretiens ont pour objectif de mesurer les effets de la séquence ainsi que de comprendre avec plus de précision l'utilisation que les élèves faibles et forts en compréhension font des images et d'autres éléments caractéristiques d'un album

pour le comprendre. Des renseignements sont également pris sur les représentations de l'album en tant que forme littéraire. Nous présentons ci-dessous les choix effectués pour déterminer les élèves prenant part à cette séquence didactique, puis nous décrivons le dispositif d'entretien. Nous justifions également notre choix d'une recherche-action. Concernant les détails du dispositif de séquence didactique, nous renvoyons le lecteur à la dernière partie du cadre conceptuel.

1. Echantillon choisi

Devant faire une sélection concernant les processus de lecture explicitement enseignés dans le courant de la séquence didactique, nous avons mis l'accent principalement sur les processus d'élaboration et les macroprocessus. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi une classe de troisième primaire, maîtrisant déjà suffisamment l'identification des mots (microprocessus) pour pouvoir nous concentrer sur les aspects choisis. Ce choix fut aussi influencé par notre orientation durant le cursus de la HEP (degré moyen).

Pour des raisons évidentes de temps et de moyens, nous ne pourrions pas évaluer l'effet de la séquence sur l'ensemble des élèves de la classe. Les entretiens avant et après la séquence permettant de mener à bien cette évaluation concernent uniquement les trois meilleurs enfants et les trois rencontrant habituellement le plus de difficultés en compréhension de la lecture. Ce choix se justifie par l'intention de comparer les effets de la séquence sur des lecteurs de différents niveaux. Nous avons demandé à l'enseignante titulaire de la classe de désigner les élèves prenant part à cette démarche.

Nous avons veillé à ce que les élèves de cette classe n'aient jamais effectué de travail spécifique sur l'album dans leur passé scolaire, en nous renseignant auprès de leur titulaire. Le temps écoulé entre le pré- et le posttest et le travail de lecture effectué en parallèle par l'enseignant(e) auraient pu constituer des biais dans le cadre de notre recherche. Afin d'atténuer ceci, l'enseignante titulaire a accepté de ne pas mettre au programme d'autres cours de lecture durant la période séparant le prétest du posttest. Le temps entre la fin de la séquence et l'entretien final est d'une semaine et demie à deux semaines selon les élèves. Il s'agit d'un compromis car cette période ne doit être ni trop longue pour éviter que des cours de lecture autres que notre séquence « parasitent » les résultats, ni trop courte pour que les résultats des élèves soient obtenus à moyen terme et pas directement « à chaud » après la séquence. Notons toutefois qu'il n'est pas sûr que nous ayons pu éviter ce phénomène.

2. Séquence didactique sur le terrain

Après avoir défini nos intérêts et nos questions de recherche, nous avons fait le choix d'une recherche-action. Mayer et Ouellet (2000) soulignent en effet l'intérêt de cette méthode lorsqu'il s'agit d'améliorer la pratique professionnelle. Gauthier (1984, cité par Mayer et Ouellet, 2000) la définit comme « une modalité de recherche qui rend l'acteur chercheur et qui amène l'action vers des considérations de recherche » (p. 289). Notre objectif est en effet d'améliorer notre pratique et de développer un savoir professionnel, mais aussi de mener à bien une démarche intégrant à la fois une stratégie de recherche et une stratégie d'action. Selon Mayer et Ouellet, la recherche-action comporte les étapes suivantes :

1. La phase préparatoire et la formulation des problèmes [ces derniers étant directement liés à la pratique] ;
2. La négociation d'accès au terrain ;
3. La collecte des données ;
4. Leur analyse ;

5. La présentation des résultats ;
6. Le retour à l'action et l'évaluation, qui sont des étapes plus particulières de la recherche-action qu'il importe d'examiner. (p. 293)

Ces étapes correspondent à notre propre cheminement. Nous avons tout d'abord défini un problème partant de la pratique : les moyens officiels proposent l'utilisation de l'album pour l'apprentissage de la lecture mais la manière de le faire n'est pas précisée. Nous avons par conséquent défini un cadre théorique afin de soutenir notre action. Nous avons créé une séquence didactique et un instrument de récolte d'informations puis nous avons recueilli les données en nous rendant sur le terrain. Les résultats ainsi obtenus seront analysés et présentés dans le chapitre suivant. Dans la conclusion de notre analyse, nous évaluerons notre action afin d'y proposer des améliorations.

3. Dispositif de recueil de données : les entretiens

La partie empirique a débuté par un prétest sous forme d'entretiens menés individuellement avec les trois élèves désignés par l'enseignante comme les meilleurs et les trois désignés comme les moins bons dans le domaine de la compréhension de l'écrit. Finalement, seuls quatre élèves ont été retenus pour l'analyse pour des raisons d'ampleur du travail et également car l'album initialement choisi pour le prétest s'est révélé trop simple.

Nous présentons ici brièvement le déroulement de l'entretien mais pour plus de précisions nous renvoyons le lecteur aux annexes de ce travail dans lesquelles figure le guide d'entretien détaillé (annexe I). L'entretien débute par quelques questions concernant les représentations qu'a l'élève de l'album et ses stratégies avant la lecture. L'élève lit ensuite une partie de l'album et nous le questionnons sur ce qu'il a fait pour comprendre l'histoire pendant qu'il a lu. Il doit ensuite remettre dans l'ordre cinq images de l'album et reformuler l'histoire dans ses propres mots en se basant sur ces images. Nous lui posons ensuite diverses questions de compréhension portant soit sur le texte, soit sur l'image ou encore qui demandent l'utilisation conjointe de ces deux éléments et des connaissances préalables de l'élève pour émettre des hypothèses. Après ces questions de compréhension viennent des interrogations concernant les stratégies utilisées pour comprendre un mot inconnu. L'avant-dernière partie comporte diverses questions portant sur l'image et son rôle. Finalement, nous interrogeons l'élève sur ses stratégies après la lecture.

Les renseignements pris durant ce test se situent à plusieurs niveaux. Premièrement, au sujet des stratégies de lecture, nous souhaitons comprendre ce qui est fait par l'élève avant, pendant et après la lecture pour faciliter la compréhension. Ces renseignements sont pris en demandant à l'élève d'explicitier ses stratégies mais également en lui posant des questions de compréhension sur l'histoire (dont la réponse se base soit sur l'image, soit sur le texte, soit demande à l'élève d'émettre des hypothèses en se basant sur divers éléments). Nous demandons aussi à l'élève de reformuler l'histoire en se basant sur cinq images de l'album que nous lui fournissons dans le désordre et qu'il doit donc préalablement ordonner. Les questions de compréhension et la reformulation permettent de mettre à jour certains processus supplémentaires et également de découvrir la représentation mentale que l'élève a construite et d'analyser si les informations qui la composent proviennent du texte, de l'image ou encore des connaissances de l'élève. Finalement, nous souhaitons prendre divers renseignements concernant le rapport de l'élève à l'image dans l'album, à savoir sa représentation du rôle de l'image dans l'album, le fait qu'il ait apprécié ou non les images et pourquoi (nous permettant de comprendre ce qui selon lui devrait être une bonne image)

ainsi que sa connaissance des différentes caractéristiques de l'album. Les sentiments de l'élève face à l'image et à l'album seront aussi interrogés, de même que le rôle que jouent pour lui les images dans la compréhension des sentiments des personnages.

Nous avons décidé d'utiliser deux albums différents pour le premier et le second entretien, en tentant de trouver des ouvrages de difficulté similaire. Les deux albums et leurs points communs sont décrits plus haut, en lien avec la variable *texte* du cadre conceptuel. Ce choix de deux albums différents se justifie selon nous car la réflexion sur les stratégies utilisées par les élèves peut améliorer leur compréhension au fil de l'entretien. Ainsi, l'utilisation du même album pour le second test aurait pu fausser nos résultats. Nous avons donc choisi un album différent mais jugé de niveau similaire pour le posttest. Cela nous a aussi permis d'utiliser l'album du prétest durant la séquence sans crainte de fausser les résultats. Les élèves n'ont pas lu l'album *Le voyage d'Oregon* dans son entier, car ce dernier comporte une trentaine de pages et que sa lecture intégrale aurait trop rallongé le temps d'entretien. Nous avons donc demandé aux élèves de s'arrêter à la page 11, lorsqu'Oregon et le clown font une étape dans un motel de Chicago. Il est important de se rendre compte que les élèves ont dû reformuler l'histoire jusqu'où ils l'avaient lue et que cela a pu engendrer une certaine confusion chez eux. Certains ont d'ailleurs identifié la dernière étape lue comme l'arrivée du voyage.

Nous avons opté pour l'entretien car la situation que nous devons résoudre correspond aux conditions méthodologiques suivantes, formulées par Ruquoy (1995). La première de ces conditions est « un rapport verbal entre le chercheur et la personne interrogée » (p. 60). Il nous semble que ce rapport direct est nécessaire pour encourager à l'élève de s'exprimer, tout d'abord parce que des élèves de cet âge ne peuvent pas exprimer beaucoup de choses par écrit et aussi pour que nous puissions si nécessaire demander aux élèves de préciser leurs réponses. La seconde des conditions, « un entretien provoqué par le chercheur » (p. 60) signifie que la situation s'éloigne de la situation habituelle de communication et en cela comporte une part d'artificialité. Cependant, les informations que nous souhaitons obtenir ne sont pas observables directement dans une situation « naturelle » et cette condition devra donc être tolérée. Ruquoy précise aussi que l'entretien a pour caractéristique d'avoir des fins de recherche et en cela il s'oppose à un entretien thérapeutique ou un entretien d'aide. Ainsi, si durant la séquence nos interventions auront pour objectif d'aider les élèves à comprendre, les entretiens avant et après la séquence devront uniquement nous fournir des informations sur la manière dont les enfants ont progressé dans la lecture d'un album mais n'aideront pas les élèves à résoudre un problème. Notre entretien devra également être basé sur un guide d'entretien « afin de mettre l'interviewé(e) en condition de s'exprimer en suivant le cheminement de sa pensée » (p. 61) par opposition au questionnaire qui prévoit à l'avance la manière de poser des questions. Finalement, une condition qui se pose aux entretiens à des fins de recherche est d'adopter une « perspective intensive, où il s'agit davantage de connaître en profondeur les réactions de la personne et de déceler des processus » (p. 61). Notre recherche portera sur un petit nombre d'individus et s'intéressera donc plutôt à aller au fond des choses.

Ruquoy (1995) présente quatre modalités d'entretien : l'entretien directif, l'entretien semi-directif, le récit de vie et l'entretien non directif. Nous procéderons à partir d'une liste de questions nécessitant un certain ordre chronologique. Toutefois, pour certaines questions, notamment celles où l'élève devra décrire les stratégies de lecture utilisées, nous tenterons de favoriser la libre expression de l'élève en nous inspirant de l'entretien d'explicitation, décrit par Vermersch (1991) comme une technique d'aide à la verbalisation dont l'objectif

est de « guider le sujet dans la verbalisation précise du déroulement de sa conduite, c'est-à-dire la suite de ses actions matérielles et/ou mentales » (p. 63). De plus, pour certaines questions, nous prévoyons une liste de réponses possibles mais nous demanderons toujours à l'élève d'y répondre spontanément d'abord, n'évoquant nos propositions qu'en dernier recours. Nous tenterons d'adapter la formulation des questions en rebondissant aux remarques de l'élève et nous veillerons bien entendu à ne pas aborder une seconde fois une question ayant déjà été évoquée spontanément par l'élève. Pour toutes ces raisons, nous pouvons affirmer que notre entretien s'inspire à la fois des définitions que donne Ruquoy (1995) de l'entretien directif et de l'entretien semi-directif. En effet nous avons établi un ordre de questionnement qui correspond à un entretien directif, tout en tentant d'ouvrir au maximum leurs réponses et d'adapter notre formulation au déroulement de l'entretien et aux réactions des élèves, ce qui nous fait pencher du côté de l'entretien semi-directif.

4. Dispositif d'analyse

Pour rédiger cette partie, nous avons commencé par transcrire fidèlement les propos des élèves recueillis durant les entretiens. Nous avons ensuite procédé, comme le préconise Maroy (1995) à une réduction des données recueillies, puis à leur présentation et à leur interprétation. Pour cela nous avons classé les paroles des élèves en fonction des thèmes prédéfinis. Lorsque nous l'avons jugé nécessaire, nous avons inséré ces tableaux directement dans le texte, tandis que d'autres figurent en annexe V.

Pour faciliter la lecture des données tout en préservant l'anonymat des élèves, nous leur avons attribué des prénoms fictifs. Camélia et Simon sont les deux élèves que l'enseignante désigne comme les meilleurs de la classe en compréhension de l'écrit. Gaëlle et Michel sont les deux qui rencontrent le plus de difficultés dans ce même domaine.

Partie empirique

1. Préambule

Pour des raisons de gestion du temps, les prétests se sont déroulés deux jours avant le début de la séquence seulement. Le dernier entretien a même été mené le jour de la première intervention en classe. Ces conditions ne nous ont pas permis de modifier la séquence en fonction des résultats du prétest, ce qui aurait été intéressant dans l'idéal. Nous avons donc choisi les objectifs à travailler prioritairement avec la classe en anticipant les difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves lors de la lecture d'un album. Ces objectifs sont décrits en détail dans la dernière partie du cadre conceptuel. Pour rappel, il s'agissait principalement de travailler sur les stratégies de compréhension mises en place avant la lecture, pendant la lecture (exemple : stratégies à adopter lorsqu'on rencontre un mot inconnu, stratégies pour utiliser les images comme source d'informations) et après la lecture (reformulation, retour sur les sentiments des personnages). L'analyse des données nous donnera des indications sur la pertinence de ces choix.

Précisons encore que la séquence compte six leçons de quarante-cinq minutes en moyenne, ce qui, nous nous en sommes rendu compte une fois sur le terrain, était peu pour travailler tous les objectifs prévus. Nous avons maintenant le sentiment qu'un nombre d'objectifs moins important aurait permis un travail plus en profondeur. L'analyse ci-dessous vient valider notre intuition.

Nous avons procédé à l'interview de six élèves. Cependant, un élève désigné comme faible en lecture par l'enseignante n'a éprouvé aucune difficulté à comprendre l'album choisi pour les entretiens. Dès lors, nous avons modifié notre choix et exploité un nouvel ouvrage : *Le voyage d'Oregon*. Nous avons profité de cette première expérience pour améliorer le guide d'entretien. Au final, notre échantillon est composé de quatre élèves (deux à l'aise en lecture et deux en difficulté dans le même domaine).

L'analyse repose sur deux outils complémentaires : le prétest et le posttest. Dans la partie prétest, nous présentons les stratégies de lecture et la manière d'utiliser l'image de chacun des quatre élèves. Dans la partie posttest, nous mettons en évidence les différences majeures entre les deux entretiens pour ces mêmes éléments. Par la suite, nous tisserons des liens entre ces différences et les effets de notre séquence sur la compréhension d'un album.

2. Analyse du prétest

Pour chaque élève, l'analyse est séparée en deux parties. Tout d'abord, nous faisons état des stratégies utilisées avant, pendant et après la lecture pour comprendre l'album. Ces stratégies n'étant pas forcément observables, nous nous basons sur les affirmations des enfants interrogés à ce sujet. Dans cette première partie, toujours, nous évaluons le degré de compréhension de l'histoire lue en utilisant les réponses aux questions de compréhension posées lors de l'entretien et sur la reformulation de l'histoire. La reformulation demande à l'élève de réorganiser l'histoire autour de ce qu'il considère être les informations importantes du texte. Elle permet donc, en quelque sorte, d'évaluer la compréhension (Giasson, 2000). Les questions de compréhension, quant à elles, mettent en évidence des processus cognitifs que l'élève a activés mais qu'il n'est pas en mesure d'explicitier. La seconde partie de l'analyse se centre plus particulièrement sur les stratégies de compréhension faisant appel à l'utilisation de l'image.

Les tableaux intégrés dans le texte ont pour objectif de présenter les informations importantes récoltées lors des entretiens. La colonne de gauche reprend la question posée à l'élève. La colonne de droite synthétise les réponses ou rapporte les propos (parties entre guillemets).

2.1. Elèves forts en lecture

2.1.1. Camélia

2.1.1.a) Stratégies de lecture et compréhension

Tableau 1: Stratégies de lecture de Camélia avant la séquence

Stratégies avant la lecture	
« Que fais-tu avant de commencer à lire ? »	Lire le titre et regarder l'image de la couverture.
Stratégies pendant la lecture	
« Explique-moi ce que tu as fait pour comprendre l'histoire pendant que tu lisais. »	Elle lit dans sa tête. Elle a regardé les images, « des fois ça donne des idées... ça fait comprendre un petit peu ». Relance ¹ : Elle a aussi essayé de voir l'histoire dans sa tête en prenant les informations dans le texte.
« Comment fais-tu si tu rencontres un mot que tu ne comprends pas ? »	Demander à « un grand » ou chercher dans le dictionnaire. Relance : Elle utilise l'image pour comprendre « un ciel de suie ».
Stratégies après la lecture	
« Que fais-tu après la lecture ? »	« Des fois je dessine l'histoire ou des fois je pose le livre et j'arrête ! » (ça sert à me rappeler des trucs).

Avant la lecture, Camélia tire des informations à partir du titre et de l'image de couverture : « il y a un ours dans l'histoire et un monsieur qui va sur le dos de l'ours » et « il y a un monsieur qui s'appelle Oregon et puis qu'il fait un voyage ou peut-être que c'est l'autre qui fait... ».

Pendant la lecture, même si elle ne l'explique pas comme une stratégie de compréhension, elle utilise l'image correctement afin de répondre à des questions et de trouver la signification d'un mot. Mais surtout, Camélia utilise ses propres connaissances du monde développé par le texte pour compléter sa compréhension de l'histoire. Elle précise que le clown quitte le cirque « parce que l'ours veut absolument qu'il l'accompagne alors s'il ne vient pas, soit il ne sera plus son ami soit il va faire quelque chose qui ne va pas lui plaire ». Même si l'amitié entre les deux personnages n'est pas mentionnée explicitement dans l'album, Camélia investit ses connaissances sur les relations humaines pour la déduire de certaines situations évoquées par le texte. Des déductions de ce type soulignent l'importance de la participation du lecteur à la construction du sens comme le précise le modèle cognitif de la lecture (Gernsbacher, 1990, cité par Blanc & Brouillet, 2003). Elle répète ce processus à plusieurs reprises durant l'entretien en émettant des prédictions sur la suite de l'histoire. Elle s'est investie affectivement durant sa lecture. Camélia a éprouvé de la tristesse en se mettant à la place des personnes « déçues » par la disparition des personnages principaux. Cette réponse affective à l'histoire est l'un des processus d'élaboration qui augmente les chances de compréhension du lecteur (Giasson, 2000).

¹ « Relance » signifie que durant l'interview nous avons demandé à Camélia si elle appliquait cette stratégie et qu'elle a répondu oui mais qu'elle ne l'avait pas cité spontanément lorsque nous lui avons demandé ce qu'elle faisait avant de commencer à lire.

Après la lecture, Camélia évoque une stratégie originale : dessiner l'histoire. C'est une manière de résumer le texte et de mobiliser les macroprocessus (Giasson, 2000). Elle est, de plus, capable d'évoquer le ressenti de certains personnages.

Camélia fait donc appel avant le déroulement de la séquence à des stratégies de compréhension judicieuses qu'elle parvient à verbaliser. Parfois, elle évoque même des stratégies qu'elle n'a pas mobilisées durant l'entretien et l'exercice de lecture qui lui est lié : demander l'aide d'une tierce personne pour comprendre un mot difficile. Camélia est l'une des seules élèves de l'échantillon à avoir eu recours à la lecture silencieuse pour découvrir *Le voyage d'Oregon*. Cela démontre probablement qu'elle connaît les conditions qui lui permettent au mieux de comprendre un texte. En outre, sa maîtrise du code lui évite le passage par l'oralisation.

Avant qu'elle reformule l'histoire, nous demandons à Camélia de mettre cinq images de l'album dans l'ordre, ce qu'elle réussit sans problème. Par la suite, sa reformulation (voir annexe V, tableau 11) montre qu'elle a construit une représentation mentale de l'histoire cohérente et qui correspond à l'histoire écrite dans l'album : elle parle en effet des personnages principaux, de la destination de leur voyage et du moyen de transport qu'ils utilisent au début de ce voyage. Elle intègre des éléments de l'image dans sa reformulation, comme l'identité des deux personnages qui n'est pas mentionnée dans le texte mais uniquement sur l'image. Ceci, en plus de confirmer la fonction narrative des images (Poslaniec, Houyel et Lagarde, 2005), montre que Camélia a intégré des informations données par les images à sa représentation mentale du texte (Blanc & Brouillet, 2003). Les questions de compréhension confirment ce constat puisqu'elle répond correctement aux deux questions « Qui raconte l'histoire ? » et « Qui est Oregon ? ». Ces deux questions nécessitent l'utilisation conjointe du texte et de l'image. Elle tient compte, enfin, de l'image en répondant correctement à deux questions relevant de l'observation et de la mémorisation de l'image posées durant l'entretien.

2.1.1.b) Remarques particulières en lien avec l'image et représentations de l'album

Tableau 2 : Remarques particulières en lien avec l'image pour Camélia avant la séquence

« Aurais-tu compris l'histoire si on avait caché le texte et que tu avais seulement vu les images ? »	Elle pense qu'elle aurait compris « un petit peu, parce que des fois les images on peut les comprendre même s'il n'y a pas le texte »
« Aurais-tu compris l'histoire si on avait caché les images et que tu avais vu seulement le texte ? »	(Confus – question pas comprise).
Remarques complémentaires	En observant l'image, elle cite des informations correctes et elle distingue ce qu'elle voit sur l'image de ce qu'elle peut imaginer en fonction de cela. Elle sait si les informations qu'elle cite proviennent du texte ou de l'image. Elle a eu une réponse affective en réaction aux images, elle s'est par exemple sentie triste en voyant l'image où les deux personnages quittent le cirque.

La réponse à la première question de ce tableau montre que Camélia a conscience que l'image est porteuse de sens mais qu'elle ne suffit pas à raconter toute l'histoire puisqu'elle nuance son propos par « un petit peu » et « des fois ». Nous ne savons malheureusement pas si elle pense que le texte aurait suffi à lui seul pour comprendre l'histoire car cette partie de l'entretien était un peu confuse. Il est possible qu'elle n'ait pas parfaitement compris la question mais nous ne nous en sommes pas rendu compte sur le moment.

Lorsque nous lui demandons quelles informations une image précise de l'album lui fournit, Camélia fait des observations pertinentes, elle cite avant tout des éléments qui ont du sens et une importance par rapport à l'histoire.

Avant la lecture, Camélia observe l'album et reconnaît sa caractéristique par rapport à d'autres livres : il y a des « dessins ». Pour elle, l'utilité de l'image est de « montrer comment c'est » s'il y a un mot que l'on ne comprend pas : elle verbalise principalement la fonction illustrative qui complète le texte. Ses représentations de l'album avant la séquence sont à disposition à la fin de ce travail (annexe V, tableau 12).

Aux questions concernant les sentiments des personnages (« Comment se sent l'ours ? » et « Comment se sent le clown ? »), Camélia répond en se basant sur le texte pour la première (l'ours est triste « parce qu'il veut partir dans une forêt ») mais par contre elle ne sait pas comment se sent le clown, alors que l'image aurait pu lui donner des indications à ce sujet.

2.1.2. Simon

2.1.2.a) Stratégies de lecture et compréhension

Tableau 3 : Stratégies de lecture de Simon avant la séquence

Stratégies avant la lecture	
« Que fais-tu avant de commencer à lire ? »	Avant de lire, il lit parfois la quatrième de couverture « qui explique en deux mots l'histoire ». Il lit le titre.
Stratégies pendant la lecture	
« Explique-moi ce que tu as fait pour comprendre l'histoire pendant que tu lisais. »	Il a imaginé comment ça se passait, aidé par les images. Il lit à haute voix. Il a regardé les images, « mais pas toutes », seulement celles dont il voyait « ce que ça voulait dire ».
« Comment fais-tu si tu rencontres un mot que tu ne comprends pas ? »	Il a regardé les images. Il remarque aussi que cette stratégie ne peut pas l'aider dans toutes les situations. Comme autre stratégie, il cite « demander à la maîtresse, mais pas tout le temps ». Relance : Cela pourrait être utile de relire le texte « mais peut-être que je recomprends pas ».
Stratégies après la lecture	
« Que fais-tu après la lecture ? »	Il « repense dans sa tête », il « imagine toute l'histoire entière » car cela il prend beaucoup de temps pour lire.

Avant la lecture, Simon affirme lire « parfois » la quatrième de couverture « qui explique en deux mots l'histoire », cependant l'album qui lui est présenté durant l'entretien (*Le*

voyage d'Oregon) n'a pas de texte imprimé sur cet espace. Il parcourt également le titre qui « explique déjà un peu ce qu'il y a dans le livre et [...] aide à comprendre l'histoire ».

Pendant la lecture, Simon a utilisé l'imagerie mentale, aidé en cela par les images de l'album. Il s'agit d'un processus d'élaboration dont l'efficacité pour aider à la compréhension a été démontrée (Giasson, 2000). Il n'a pas observé toutes les images : « ...certaines, comme celle-là, ben j'ai regardé au tout début pis après je voyais vraiment pas ce que ça voulait dire alors j'ai directement lu ! ». L'image en question représente de manière relativement floue un paysage urbain dans lequel les deux personnages évoluent. Il est donc compréhensible qu'elle n'ait pas évoqué grand-chose à Simon. Il a donc préféré se baser sur le texte pour comprendre cette partie de l'histoire. Pour trouver le sens de mots inconnus, Simon s'est aidé des images. Il cite d'ailleurs des exemples pertinents où l'image est venue à son secours, comme « blotti ». Il fait remarquer que cette stratégie ne peut pas l'aider dans tous les cas, ce qui démontre qu'il possède des connaissances pragmatiques nécessaires à la bonne application des stratégies (cf. modèle d'enseignement explicite des stratégies de lecture exposé par Giasson, 2000). Au niveau des mots inconnus, toujours, il évoque deux autres stratégies (demander à la maîtresse et relire) dont il connaît également les limites. Les questions de compréhension nous révèlent que Simon n'a pas eu recours à des stratégies particulières pour comprendre les mots « ciel de suie » et « motel » qui lui sont inconnus. Pourtant, les images auraient pu lui donner des indices.

Après la lecture Simon « imagine » l'histoire dans sa tête, ce qui s'approche d'un processus métacognitif (Giasson, 2000). En effet, il l'utilise « parce que souvent [il lit] en assez beaucoup de temps alors après quand [il a] fini de lire ben... [il] repense dans [sa] tête, [il] imagine toute l'histoire entière ». L'objectif est donc vraisemblablement de vérifier sa compréhension. En faisant cela, il sélectionne les idées principales de l'histoire afin de la résumer mentalement (cette stratégie est donc aussi en lien avec les macroprocessus).

Lorsque Simon remet les cinq images de l'album dans l'ordre, il commet une erreur. Il la corrige dans le courant de la reformulation du texte. Cette reformulation montre qu'il a construit une représentation de l'histoire qui correspond à l'album excepté pour deux éléments : premièrement, il confond la dernière étape lue avec la destination finale (voir remarque dans le chapitre « dispositif de recueil des données : les entretiens »). Deuxièmement, il confond Chicago, ville mentionnée dans l'album, avec Monaco. Simon a toutefois identifié correctement le narrateur, opération pour laquelle il a dû utiliser conjointement l'image et le texte. Il a également saisi que les deux personnages partent pour un voyage mais ne précise pas pour quelles raisons. Simon a intégré des éléments de l'image dans sa reformulation (voir annexe V, tableau 13) et s'est basé sur les images qu'il avait à disposition pour la structurer.

Les questions de compréhension nous confirment que Simon n'a pas identifié la raison du voyage entrepris par les deux héros (dans l'album, l'ours Oregon demande au clown de le conduire dans « la grande forêt ». Le clown comprend alors que sa place est « parmi les siens » et décide de l'y emmener). Simon prétend cependant que l'ours et le clown veulent partir du cirque « pour aller à Chicago ». Puis, lorsque nous lui demandons pourquoi l'auteur parle de Banche Neige, il évoque le fait que l'ours demande au clown de le ramener dans une forêt mais ne parvient pas à donner plus de détails à ce sujet. Les prédictions qu'il émet sur la fin de l'histoire nous montrent une fois de plus qu'il n'a pas compris les raisons du voyage puisqu'il pense que dans la suite de l'histoire les deux

personnages vont revenir au cirque « parce qu'ils auront fini le voyage ». Simon utilise l'image pour décrire le clown de manière précise. Par contre, il pense que les deux personnages voyagent à pied « parce qu'ils n'ont rien dit et s'ils disent rien c'est qu'ils vont à pied, sinon ils auraient dit « à dos d'âne » ». En réalité, sur une image, l'ours et le clown sont représentés en train de monter dans un bus. Simon n'a sans doute pas observé l'image assez finement pour s'en souvenir. Pour identifier le narrateur, Simon s'est servi de ses connaissances langagières : « c'est le clown parce qu'au début il a dit « JE me suis fait un ami » et parce qu'on a étudié à l'école et maintenant je sais que le « je » c'est celui qui raconte ». Lorsqu'on lui demande comment il sait qu'Oregon est l'ours, Simon évoque aussi un passage du texte et pas l'image alors qu'il a forcément dû utiliser les deux pour comprendre.

2.1.1.b) Remarques particulières en lien avec l'image et représentations de l'album

Tableau 4 : Remarques particulières en lien avec l'image pour Simon avant la séquence

Utilisation de l'image	
Aurais-tu compris l'histoire si on avait caché le texte et que tu avais seulement vu les images ?	Non (il cite des éléments corrects qu'il n'aurait pas pu connaître sans le texte).
Aurais-tu compris l'histoire si on avait caché les images et que tu avais lu seulement le texte ?	Il aurait « un peu moins compris » car les images l'aident à comprendre.
Autres remarques concernant l'utilisation des images pour la compréhension	Il a trouvé les images « bien faites », il les a bien aimées, elles l'ont rendu curieux parce qu'elles sont jolies, quand il les regarde avant de lire il a envie de lire. Les images lui disent plus que le texte, lorsqu'il ne comprend pas un mot. Il ne pense pas que les images puissent lui donner des informations sur les sentiments des personnages.

Simon sait que les images ne peuvent pas donner toutes les informations nécessaires à la compréhension. En revanche, il reconnaît que ces dernières ont aussi leur importance pour comprendre l'histoire. Il est moins catégorique en ce qui concerne la nécessité des images que pour ce qui est de la nécessité du texte : il pense donc probablement que le texte est plus important que les images pour la compréhension, alors que ce n'est pas forcément le cas dans un album où les images sont narratives au même titre que le texte (Poslaniec, Houyel et Lagarde, 2005). Il reconnaît d'ailleurs que dans certaines circonstances, les images lui disent plus que le texte. Simon met en évidence une fonction intéressante de l'image qui est d'éveiller sa curiosité et de lui donner envie de lire. Par contre, il ne pense pas que ces dernières puissent le renseigner sur les sentiments des personnages alors même que certains de ses camarades en ont tiré des indices à ce niveau. Concernant ses représentations de l'album, il dit n'avoir jamais vu de livre comme celui-ci. Il trouve qu'il est différent de ceux qu'il lit d'habitude car « il est moins gros et il y a beaucoup de dessins ». Les représentations de l'album de Simon au début de la séquence sont disponibles en annexe (annexe V, tableau 14).

2.2. Elèves en difficulté en lecture

2.2.1. Gaëlle

2.2.1.a) Stratégies de lecture et compréhension

Tableau 5: Stratégies de lecture de Gaëlle avant la séquence

Stratégies avant la lecture	
« Que fais-tu avant de commencer à lire ? »	Elle voit sur l' « image du début » qu'il y a « un clown qui va rencontrer un ours », « ils sont dans la prairie ». Elle lit le titre qui lui dit que « Oregon » va être soit le nom du clown, soit celui de l'ours. Elle regarde le « monsieur ou la dame qui a écrit le livre », « des fois » elle regarde derrière pour savoir un petit peu l'histoire mais dans cet album il n'y a pas de texte de quatrième de couverture. Elle a observé avant de lire l'image de la page de garde, elle a vu qu'il y avait des montagnes et s'est dit que les personnages allaient probablement vers les montagnes.
Stratégies pendant la lecture	
« Explique-moi ce que tu as fait pour comprendre l'histoire pendant que tu lisais. »	« Moi c'est dans ma tête que je lis le plus rapide ». Sur la première double page, elle a regardé d'abord la petite image puis l'autre, et elle a lu sans s'arrêter. En regardant l'image de la première double page, elle a déduit qu'ils travaillent dans un cirque car il y a un clown. Quand elle tourne la page, elle regarde l'image et elle pense à ce qui va se passer.
« Comment fais-tu si tu rencontres un mot que tu ne comprends pas ? »	Chercher dans le dictionnaire, parce que ça explique « comment c'est fait ou comment on le fabrique ». Relire l'histoire depuis le début jusqu'à la fin. Demander à la maîtresse.
Stratégies après la lecture	
« Que fais-tu après la lecture ? »	« Je me pose des questions des fois. Par exemple je dis : j'ai bien aimé cette histoire, c'était chouette c'était joli... Voilà ! »

Les stratégies investies par Gaëlle avant la lecture sont pertinentes. Elle a recueilli dans le paratexte de nombreuses informations, notamment le point d'arrivée du voyage qui était illustré sur la page de garde. Aucun autre élève n'était parvenu à cette déduction.

Gaëlle sait que c'est en lisant silencieusement qu'elle lit « le plus vite » et il est probable que c'est aussi de cette manière qu'elle comprend le mieux. Elle semble se baser sur les images pour faire des prédictions (processus d'élaboration mentionné par Giasson, 2000) en prétendant regarder l'image et « penser à ce qui va se passer ». En cas de difficulté pour comprendre un mot précis, elle cite le recours au dictionnaire ou à « la maîtresse ». Elle n'applique pas ces stratégies pendant le prétest : peut-être n'a-t-elle tout simplement pas identifié la perte de compréhension lorsqu'elle est tombée sur un mot inconnu. Elle propose aussi de « relire l'histoire depuis le début jusqu'à la fin ». Ce n'est pas forcément

pertinent. La réparation de la compréhension devrait intervenir uniquement sur le passage concerné, l'élève ne devrait pas attendre la fin de l'histoire pour se demander s'il comprend ou non.

Après la lecture, Gaëlle fait intervenir son jugement en se demandant si elle a aimé ou pas cette histoire (processus d'élaboration). Cette réflexion s'inscrit dans le cadre des processus d'élaboration (réponse affective, selon Giasson, 2000). C'est un réflexe pertinent dans le cas d'un album qui est une lecture qui devrait avant tout distraire et faire plaisir.

La reformulation de Gaëlle (annexe V, tableau 15) n'est pas complète. Elle ne présente pas les personnages et ne parle pas de la destination du voyage. Les questions de compréhension montrent toutefois qu'elle identifie ces éléments. Sa reformulation laisse penser que les personnages se déplacent en voiture alors que ce n'est pas le cas. Curieusement, dans les questions de compréhension, Gaëlle se souvient avoir vu sur l'image que le voyage se fait dans un bus. Elle intègre de nombreux éléments de l'image et se base sur les images à disposition pour structurer son récit.

Les questions de compréhension prouvent que Gaëlle connaît la destination du voyage (qu'elle nomme « la forêt de Duke » car le clown s'appelle ainsi et que l'ours lui demande « emmène-moi dans la grande forêt, Duke ») et sait pour quelle raison les héros désirent s'y rendre. Elle fait tantôt référence au texte, tantôt à l'image pour répondre aux questions. Elle décrit l'ours et le clown en se basant sur les images et identifie également le lieu où se trouvent les héros au début de l'histoire. Par contre, elle se réfère au texte pour trouver la destination du voyage, pour expliquer ce qui pousse l'ours à quitter le cirque et pour identifier le narrateur. En plus des informations fournies par le texte, Gaëlle a également utilisé ses connaissances afin d'élaborer un modèle de situation, qui est une représentation mentale des éléments évoqués par le texte (Van Dijk et Kintsch, 1983). Elle identifie en effet la relation d'amitié qui lie les deux personnages et pense que cette relation pousse le clown à l'accompagner dans son voyage. Pour elle, le clown est le narrateur puisqu'un ours ça ne parle pas (« sauf au clown car c'est son ami »). Gaëlle comprend la référence à Blanche Neige car elle sait que cette dernière habite dans une forêt. Par contre, elle ne peut pas savoir si le clown va effectivement la rencontrer avant d'avoir elle-même pu lire la suite de l'histoire. Elle utilise aussi ses connaissances langagières pour identifier le narrateur : elle sait que le « je » est la personne qui parle et elle cite une phrase dont le sens indique que le « je » est le clown (« j'ai le trac »). L'importance de l'implication active du lecteur dans la compréhension et de l'utilisation de ses connaissances antérieures mise en évidence par le modèle cognitif de la compréhension en lecture (Giasson, 2000, Van Dijk et Kintsch, 1983) est ici bien visible.

Pour comprendre les sentiments des personnages, Gaëlle s'est basée à la fois sur le texte (« il avait le trac »), sur l'image (« il souriait ») et sur ses connaissances (« il est triste car il doit abandonner son ami seul avec sa famille »).

2.2.1.b) Remarques particulières en lien avec l'image

Tableau 6: Remarques particulières en lien avec l'image pour Gaëlle avant la séquence

Utilisation de l'image	
« Aurais-tu compris l'histoire si on avait caché le texte et que tu avais seulement vu les images ? »	« Non »
« Aurais-tu compris l'histoire si on avait caché les images et que tu avais lu seulement le texte ? »	« Pas trop »
Observations sur les images, utilisation de l'image pour la compréhension et les sentiments des personnages	Elle a aussi fait des inférences à partir de ces dernières : par exemple, sur l'image où ils sont à l'hôtel, elle pense « qu'ils sont bien ensemble ». Elle pense que le clown est joyeux au début de l'histoire : « il avait un peu le trac mais il souriait ». Par la suite, il est triste « parce que peut-être il doit pas abandonner, il doit laisser son ami tout seul avec sa famille ».

Gaëlle semble accorder plus de confiance au texte qu'aux images pour la compréhension puisqu'elle pense qu'elle n'aurait pas compris l'histoire en ne voyant que les images mais « pas trop » compris l'histoire en ne lisant que le texte. Elle reconnaît donc l'importance de ces deux éléments dans la narration. En plus des inférences au sujet du texte, Gaëlle a également émis des inférences concernant l'image en se basant sur ses connaissances. Par exemple, sur l'image où les deux personnages sont à l'hôtel, elle pense qu'« ils sont bien ensemble ». Selon nos observations et également selon ses réponses aux questions de compréhension, Gaëlle a accordé une grande importance aux images. Elle les a également utilisées pour comprendre les sentiments du personnage au début de l'histoire (« il souriait »).

Elle affirme n'avoir jamais vu de livre semblable au *Voyage d'Oregon* (voir annexe V, tableau 16). Elle lit peu à la maison : « Je lis pas beaucoup à la maison, mais je lis des fois des BD un petit peu ». La forme littéraire *album* lui est donc vraisemblablement peu familière mais il est fort possible que ses stratégies de lecture, qui mettent à profit l'image de manière intéressante, proviennent de la lecture de bandes dessinées dans lesquelles la narration passe presque exclusivement par l'image.

2.2.2. Michel

2.2.2.a) Stratégies de lecture et compréhension

Tableau 7 : Stratégies de lecture de Michel avant la séquence

Stratégies avant la lecture	
« Que fais-tu avant de commencer à lire ? »	Il regarde l'image qui lui dit qu'il y a un ours et un clown. Il lit le titre. Si le titre est un nom ça sert à savoir « comment il s'appelle ». Ce titre ne lui donne « pas trop » d'informations.
Stratégies pendant la lecture	
« Explique-moi ce que tu as fait pour comprendre l'histoire pendant que tu lisais. »	Il commence à lire à haute voix, puis nous lui disons qu'il a le choix de lire dans sa tête ou à voix haute et il poursuit en lisant silencieusement. Pour comprendre, il a lu et « imaginé que c'était pour de vrai, imaginé comment c'était ». Il a imaginé le clown comme il était sur la première image, il avait des images dans la tête quand il lisait.
« Comment fais-tu si tu rencontres un mot que tu ne comprends pas ? »	Il dit qu'il peut « aller voir dans le dictionnaire » ou dans des livres s'il n'y a pas dans le dictionnaire (mais il ne l'a pas fait durant le test).
Stratégies après la lecture	
« Que fais-tu après la lecture ? »	« Moi si j'avais pas vu derrière j'aurais regardé ce qui est écrit ».

Avant de commencer la lecture, Michel tire déjà une information correcte de l'image illustrant la couverture : il y a un ours et un clown dans l'histoire. Il lit également le titre mais ce dernier ne lui donne pas d'information supplémentaire.

Pour comprendre, Michel a utilisé l'imagerie mentale (Giasson, 2000). Il s'est servi pour cela des images qui lui ont donné l'apparence des personnages. Pour comprendre un mot inconnu, Michel propose le recours au dictionnaire ou à d'autres ouvrages mais il ne l'a pas fait spontanément durant la période de lecture de l'entretien. Il est possible qu'il n'ait pas identifié les mots qu'il ne comprenait pas ou encore qu'il ait pensé ne pas avoir le droit de se lever pour aller chercher un dictionnaire.

Après la lecture Michel, lit la quatrième de couverture, ce qui n'est pas une stratégie pertinente. Il montre en cela qu'il ne connaît pas l'utilité de cette partie du paratexte.

La reformulation de Michel est courte et comporte peu d'informations (annexe V, tableau 17). Un seul des deux personnages de l'histoire est désigné par son nom. Michel s'est beaucoup appuyé sur les images (qu'il n'a par ailleurs pas remises dans l'ordre correctement) pour sa reformulation, désignant successivement chaque image et en faisant une très brève description. Certains éléments très anecdotiques dans l'histoire (comme une télévision) y sont mentionnés alors que d'autres choses importantes (comme la notion de voyage et sa destination) n'y apparaissent pas. Tous les éléments mentionnés figurent sur l'image. Michel n'a pas fait appel au texte lors de sa reformulation.

Michel décrit correctement le clown en se basant sur l'image. Il estime aussi son âge en fonction de sa taille, indication fournie par l'image également. Il identifie correctement le narrateur. Pour ce faire, il a dû utiliser conjointement le texte et l'image. Il ne sait par contre pas qui est Oregon (l'ours). Lorsqu'il a le choix pour répondre, Michel se base systématiquement sur l'image ou sur ses connaissances personnelles. Il répond correctement à certaines questions basées sur l'image comme le moyen de transport utilisé par les deux personnages ou encore le lieu où se passe le début de l'histoire. Il ne sait répondre à aucune question dont la réponse demande l'utilisation du texte hormis l'identification du narrateur. Il semble bien connaître le monde du cirque car il s'y est déjà rendu et y fait de nombreuses références. Certains mots du texte (un ciel de suie, un motel) lui sont inconnus.

Dans sa représentation de l'histoire, l'ours et le clown s'entraînent ensemble pour préparer un spectacle qu'ils montreront dans la grande forêt. Sa réponse affective (Giasson, 2000) est en accord avec cette représentation : il s'est senti joyeux en regardant les images « parce que l'ours doit être joyeux comme ils savent... le spectacle... ils avaient été là-bas pour être joyeux ! ».

2.2.2.b) Remarques particulières en lien avec l'image et représentations de l'album

Tableau 8 : Remarques particulières en lien avec l'image pour Michel avant la séquence

Utilisation de l'image	
Aurais-tu compris l'histoire si on avait caché le texte et que tu avais seulement vu les images ?	Non, parce que « les images c'est pour voir et il faut lire quand même ! », il pense qu'il y a « plus de trucs » dans le texte que dans l'image.
Aurais-tu compris l'histoire si on avait caché les images et que tu avais lu seulement le texte ?	Non, « pas trop bien compris, ça donnait pas trop bien pour comprendre tout ».
Observations sur les images, utilisation de l'image pour la compréhension et les sentiments des personnages	A la page 7, il pense que le clown est triste parce que l'ours est en train de dire des méchancetés. Il a aimé les images « parce qu'elles étaient bien dessinées, elles étaient jolies, et ça expliquait beaucoup de choses ».

Michel pense qu'il y a plus d'informations dans le texte que dans l'image et qu'on ne pourrait pas comprendre l'histoire en voyant seulement les images. Il pense aussi qu'il ne comprendrait pas l'histoire en ne lisant que le texte car celui-ci « ne donnait pas trop bien pour comprendre tout ».

Michel a déjà vu « tout plein » de livres comme celui-ci et il pense que les images sont utiles « pour qu'on voie comment c'est », « pour faire joli » et « pour voir comment ils ont fait », et « si on sait pas ce que ça veut dire peut-être qu'il y a les images pour voir ! ». Elles ont donc pour fonction d'illustrer le texte, de l'enjoliver, de montrer les actions des personnages et d'aider à comprendre des mots. Lorsque nous lui demandons à quoi sert la quatrième de couverture, il répond : « à voir quand y a des autres livres, aussi la collection, pour euh... pour voir comme il s'appelle... ». Cette réponse confuse fait référence à une éventuelle collection de l'album. Même si ce n'est pas le cas pour celui-ci, certains romans

pour la jeunesse et bandes dessinées exposent en effet la collection à laquelle ils appartiennent ainsi que d'autres ouvrages de la même collection à cet endroit. Si les ouvrages que Michel connaît donnent des renseignements sur la collection à cet endroit, cela explique les raisons pour lesquelles il suggère de consulter la quatrième de couverture après la lecture.

Michel a parfois interprété les images sans tenir compte du texte. Par exemple, sur une image où le clown et l'ours sont représentés en face l'un de l'autre, il pense que le clown est triste parce que l'ours est en train de dire des méchancetés. En réalité, c'est à ce moment que l'ours demande au clown de l'emmener dans la grande forêt.

Michel a utilisé les images pour comprendre les sentiments des personnages mais ces informations n'étaient pas toujours correctes car parfois le texte contredisait son interprétation. Il est intéressant de constater qu'il associe « bien dessinées » à « jolies » et « qui expliquent beaucoup de choses » et qu'ainsi il a apprécié les images car elles lui donnaient beaucoup d'informations (voir représentations de l'album de Michel avant la séquence, annexe V, tableau 18).

3. Comparaison prétest - posttest

Plutôt que de détailler les résultats de chaque élève pour le posttest, nous avons choisi d'analyser uniquement les différences significatives constatées après la séquence. Nous structurerons donc cette partie en deux sous-points : le premier prendra en compte les stratégies de lecture et la compréhension (stratégies de lecture révélées explicitement par l'entretien, puis représentation mentale et stratégies révélées par la reformulation et les questions de compréhension). Le deuxième s'attachera aux remarques complémentaires ayant trait à l'image. Des tableaux récapitulatifs résument les résultats de tous les élèves mais seules les différences significatives, signalées par des couleurs différentes, sont commentées.

3.1. Stratégies de lecture et compréhension

3.1.a) Stratégies avant, pendant et après la séquence mentionnées explicitement par l'élève

Il est important de noter que lorsque l'élève n'abordait pas certaines stratégies, nous n'avons pas systématiquement effectué de relance. Il est donc probable que certaines démarches aient été mobilisées, mais non évoquées. Pour la même raison, certaines stratégies ont pu ne pas apparaître lors du prétest. La durée de l'entretien étant de trente minutes, nous n'avons pas pu passer en revue chaque stratégie de lecture.

Tableau 9 : Stratégies des élèves avant la lecture (explicitées par l'élève durant l'entretien)

Avant la lecture	AVANT LA SEQUENCE				APRES LA SEQUENCE			
	Elèves « forts »		Elèves « faibles »		Elèves « forts »		Elèves « faibles »	
	Camélia	Simon	Gaëlle	Michel	Camélia	Simon	Gaëlle	Michel
Lire le nom de l'auteur						« des fois »		
Lire le titre								
Regarder l'illustration de la couverture								
Regarder l'illustration de la quatrième de couverture								
Lire le texte de la quatrième de couverture		parfois						
Regarder l'illustration de la page de garde								
Se poser des questions								

Les stratégies avant la lecture sont relativement homogènes et toutes celles proposées par les élèves ont ou peuvent avoir un intérêt pour faciliter la compréhension. La quantité de stratégies utilisées avant la lecture par les élèves a sensiblement augmenté après la séquence.

Il est frappant de remarquer qu'en moyenne, la quantité de stratégies que les élèves faibles en lecture appliquent avant la lecture est supérieure à celle des élèves forts. Certaines stratégies faisant appel à l'image, comme l'observation de la page de garde ou de l'illustration de la quatrième de couverture, apparaissent même uniquement chez eux. Cependant, nous le verrons plus tard, leur compréhension du texte n'est pas forcément meilleure. Le problème réside donc vraisemblablement dans la manière dont ils effectuent ces démarches. Pour qu'une stratégie soit efficace, il faut en effet, comme le souligne Giasson (2000), que l'élève sache quand, comment et pourquoi l'appliquer et ne se contente pas de pouvoir la définir en termes déclaratifs. Par ailleurs, le recours systématique, voire abusif, à l'image s'est parfois fait au détriment de la signification donnée par le texte. Tandis que ces deux éléments devraient être utilisés en complémentarité (Poslaniec, Houyel et Lagarde, 2005), le recours exclusif à l'image fausse la compréhension. On constate aussi que les élèves ont eu recours massivement à la quatrième de couverture lors du posttest. Cette stratégie ayant été relevée par les élèves et explicitée lors de la séquence comme une démarche à mettre en place avant la lecture, nous interprétons cette augmentation comme un effet de la séquence.

Tableau 10 : Comparaison des stratégies pendant la lecture (explicitées par l'élève durant l'entretien)

Pendant la lecture	AVANT LA SEQUENCE				APRES LA SEQUENCE			
	Elèves « forts »		Elèves « faibles »		Elèves « forts »		Elèves « faibles »	
	Camélia	Simon	Gaëlle	Michel	Camélia	Simon	Gaëlle	Michel
En général, pour comprendre le texte								
Lire à haute voix								
Lire dans la tête								
Imagerie mentale	Relance							
Observer les images								
Autres...			Prédiction à partir de l'image			Regarder la page entière avant de lire, revenir à l'image après le texte		
Lorsqu'on ne comprend pas un mot en particulier								
Poser une question (maître(sse) / copains / maman)								
Chercher dans le dictionnaire (ou livres, ordinateur)								
Observer sur l'image	Relance							
Relire un peu avant								
Autres...			Relire le texte en entier				Epeler le mot	

Concernant les stratégies de compréhension pendant la lecture, l'imagerie mentale, mentionnée par plusieurs élèves avant la séquence, ne l'est plus après. N'ayant pas effectué de relance et ne voyant pas de raison pour laquelle la séquence aurait pu entraîner l'abandon de cette stratégie, nous supposons que les élèves n'ont simplement pas pensé à la mentionner lors du posttest. Une nouvelle stratégie apparaît par contre chez Simon lors du posttest, consistant à balayer visuellement la double page de l'album (texte et image) de manière méthodique avant la lecture, puis d'effectuer un retour à l'image avant de tourner la page. Nous n'avons pas proposé une telle démarche lors de la séquence et nous supposons donc qu'il l'a développée par lui-même lors des périodes de lecture autonome de la séquence. Tous les élèves ont affirmé avoir observé l'image, aussi bien avant qu'après la séquence. La stratégie « poser des questions » est apparue chez Michel. Contrairement au prétest, Gaëlle et lui l'ont appliquée lors de la lecture. Simon ne l'a pas mentionnée lors du posttest mais il a affirmé n'avoir pas eu de grande difficulté à comprendre un mot, ce qui explique qu'il n'y ait pas eu recours et qu'il ne la mentionne pas. Nous avons vérifié sa compréhension de quelques mots difficiles du texte et il s'avère qu'effectivement il les connaissait tous. Lors de la séance sur les stratégies à mettre en

place pendant la lecture et spécialement lorsqu'on rencontre un mot inconnu, les élèves ont mentionné cette possibilité de poser des questions et nous l'avons par conséquent inscrite dans l'aide-mémoire des stratégies. Nous avons encouragé les élèves à mettre en place cette solution ainsi que diverses autres. Nous supposons par conséquent que le fait que Gaëlle et Michel aient mis en pratique cette stratégie est dû à la séquence. Ils ont en effet probablement acquis durant cette dernière la conviction de l'efficacité de cette stratégie et les connaissances pragmatiques leur indiquant dans quelles circonstances elle est adaptée (Giasson, 2000).

Nous ne détaillons pas les stratégies après la lecture qui n'ont pas été travaillées durant la séquence et pour lesquelles le posttest ne montrait aucune différence significative.

3.1.b) Représentation mentale et stratégies découvertes par la reformulation et les questions de compréhension

Un tableau en annexe (annexe V, tableau 19) présente la comparaison des informations obtenues grâce à la reformulation et aux questions de compréhension avant la séquence. Pour Camélia, nous ne constatons aucune différence importante entre le prétest et le posttest. Simon démontre une compréhension sensiblement meilleure après la séquence, il régule les quelques erreurs qu'il avait commises au prétest (une en lien avec l'observation de l'image, l'autre avec le texte). Cette amélioration pourrait être mise en lien avec les stratégies de lecture de Simon qui ont quelque peu évolué. Alors qu'au prétest il disait n'observer que les images dont il comprenait le sens à première vue, il a adopté une stratégie d'observation assez systématique lors du posttest. Il a ainsi prêté attention à beaucoup plus de détails. Nous ne pouvons toutefois pas mettre cette amélioration sur le compte de notre séquence avec certitude. Chez Gaëlle et Michel, les deux élèves en difficulté au niveau de la lecture, nous notons toujours une utilisation massive et parfois abusive de l'image. Si la reformulation de Gaëlle est un peu plus claire qu'au prétest, celle de Michel reste incompréhensible et exclusivement basée sur les images. Gaëlle semble avoir compris l'histoire dans les grandes lignes mais elle a parfois interprété l'image à tort pour comprendre des mots (par exemple elle pense que fredonner signifie « faire une chanson avec le piano » et semer quelqu'un « pousser quelqu'un par terre »). Michel quant à lui est le seul élève qui n'a pas compris que le personnage qui suit le garçon (dont il parle pourtant à plusieurs reprises lors des questions de compréhension) était la forme stylisée d'un arbre figurant quasiment à chaque double page. Malgré une utilisation importante de l'image, Michel n'a pas pu comprendre l'histoire complètement car il ne l'a pas mise en dialogue avec le texte (Le Manchec, 2007).

3.2. Utilisation de l'image : remarques complémentaires

Le tableau présentant la comparaison des informations concernant l'utilisation de l'image avant et après la séquence est consultable en annexe V (tableau 20). Les différences entre le prétest et le posttest dans cette catégorie ne sont pas évidentes.

Tous les élèves ont conscience que ni les images ni le texte ne suffisent pour comprendre complètement l'histoire. Cependant, les élèves ont généralement tendance à accorder plus d'importance au texte puisque plusieurs affirment qu'on pourrait « moins comprendre » si on avait seulement le texte tandis qu'on ne pourrait pas comprendre du tout si on ne disposait que des images. Michel, par contre, bien qu'il reconnaisse l'importance du texte pour donner certaines informations, affirme qu'il pourrait tout à fait s'en passer et imaginer

l'histoire à partir des images (ce qu'il avait d'ailleurs fait lors du prétest). Lors du posttest nous remarquons grâce aux réponses aux questions de compréhension qu'il a intégré quelques éléments du texte. Remarquons encore que plusieurs élèves jugent important que l'image soit compréhensible. Ils assimilent ainsi une « jolie image » à une image bien dessinée, qui permet de comprendre, qui est réaliste.

Tandis qu'au prétest, Simon pensait que les images ne pouvaient pas le renseigner sur les sentiments des personnages, au posttest il interprète correctement l'image pour comprendre les émotions du petit garçon. Notons toutefois que ce changement est peut-être dû au choix de l'album (traits plus accentués dans *Qui es-tu ?* que dans *Le voyage d'Oregon.*)

4. Conclusion de la recherche

Notre comparaison met en évidence une augmentation de la quantité de stratégies utilisées avant la séquence par les élèves. Le recours à la quatrième de couverture notamment s'est généralisé. Concernant les stratégies pendant la lecture, le fait de poser une question, seulement mentionné par les élèves au prétest, a été mis en pratique par deux d'entre eux lors du posttest. La quantité de stratégies utilisées pendant la lecture et mentionnées par les élèves lors de l'entretien a par contre très légèrement diminué.

Au niveau de la compréhension, nous ne notons pas d'amélioration significative lors du posttest. Chez Simon, un élève fort, une plus grande exactitude au niveau de la reformulation et des réponses aux questions de compréhension est constatée. Chez Gaëlle, une élève en difficulté au niveau de la lecture, la reformulation est plus compréhensible que lors du prétest mais quelques lacunes sont encore présentes. Camélia conserve les bons résultats obtenus lors du prétest, tandis que Michel manifeste toujours de grandes difficultés.

Les élèves faibles et Michel en particulier ont tendance à recourir abusivement à l'image pour comprendre l'histoire ou découvrir le sens de mots inconnus. Il en résulte une mauvaise compréhension car les renseignements fournis par le texte ne sont pas suffisamment pris en compte. Cette tendance n'a pas diminué lors du posttest. Tous les élèves ont par contre remarqué que les deux éléments (image et texte) apportent des informations. Tous ont tenu compte de l'image mais la plupart des élèves pensent que le texte est tout de même plus fiable et que l'image vient plutôt le compléter. Lorsqu'on leur demande s'ils auraient compris l'histoire en ayant uniquement le texte à disposition, ils répondent soit non, soit « moins bien qu'avec l'image ». Par contre, avec seulement l'image, ils sont généralement plus catégoriques et pensent qu'ils n'auraient pas compris l'histoire. Seul Michel, pourtant conscient que le texte apporte des informations complémentaires (comme par exemple la raison pour laquelle le personnage est triste, alors que sa tristesse est révélée par l'image), pense pouvoir se passer de texte pour raconter l'histoire, car il sait imaginer à partir des images.

Lors du prétest, nous remarquons que Michel a une représentation assez proche de la réalité de la forme littéraire album et connaît l'importance du texte pour la compréhension mais qu'il n'est pas en mesure d'appliquer ce qu'il sait, puisqu'il fait une utilisation abusive de l'image.

5. Analyse critique de la démarche, améliorations possibles

5.1. Séquence didactique sur le terrain

Au niveau des résultats de la séquence, notre analyse met en évidence une légère augmentation du nombre de stratégies mentionnées par les élèves avant la lecture mais cela ne semble pas avoir toutes les répercussions souhaitées au niveau de la qualité de la compréhension. L'utilisation de l'image ne varie pas beaucoup non plus. La séquence didactique n'a pas eu l'efficacité souhaitée dans les domaines sur lesquels nous avons enquêté. Nous faisons plusieurs hypothèses sur les facteurs ayant influencé ce résultat.

Premièrement, n'ayant pas ciblé notre action en fonction des résultats du prétest, plusieurs stratégies déjà maîtrisées par certains élèves (comme lire le titre ou observer l'image de la page de couverture par exemple) ont été travaillées durant la séquence. Il aurait été possible de passer moins de temps sur ces stratégies, ce qui aurait donné la possibilité d'en approfondir d'autres qui ont été uniquement mentionnées (par exemple, pourquoi lire le nom de l'auteur, comment repérer la perte de compréhension, que faire après la lecture et à quoi cela sert-il, etc.).

Deuxièmement, ayant privilégié une approche selon la méthode « avant, pendant et après la lecture » proposée par Giasson (2000), nous avons passé en revue avec les élèves un important répertoire de stratégies, sans prendre le temps de détailler les conditions dans lesquelles elles sont efficaces, les raisons qui font du lecteur qui les applique un meilleur lecteur, la façon détaillée de procéder pour qu'elles soient profitables. Par exemple, le fait de lire le titre n'est pas une stratégie efficace si le lecteur n'en tire aucune information ou n'essaie pas d'émettre des prédictions à partir de ce dernier en le mettant en lien avec d'autres renseignements pris avant la lecture. Ici encore, comme il n'est pas possible de passer en revue chaque stratégie et d'en détailler l'utilisation, les informations du prétest auraient été précieuses pour organiser une différenciation en fonction des besoins de chaque élève. Comme prolongement pour notre séquence, nous proposons donc de respecter davantage l'esprit des séquences didactiques en organisant une sélection des modules et une différenciation à partir des résultats d'une évaluation de départ.

Troisièmement, même si nous avons veillé à sélectionner deux albums aux caractéristiques semblables et que nous avons effectué un travail sur les caractéristiques de l'album, il est possible que le fait de n'avoir travaillé qu'avec un seul ouvrage durant la séquence ait rendu difficile le transfert des stratégies vers une nouvelle situation de lecture et un album différent. Comme prolongement pour une séquence ultérieure, nous proposons donc l'utilisation de différents albums afin que les élèves identifient leurs caractéristiques et leur appartenance à une même forme littéraire et par conséquent transfèrent plus aisément les stratégies acquises.

Nous remarquons finalement que notre séquence n'a pas beaucoup aidé Michel, l'élève le plus en difficulté dans nos tests, à progresser, alors même que c'est lui qui aurait eu le plus besoin de stratégies de lecture adaptées. Dans nos recherches bibliographiques préalables à la rédaction du cadre conceptuel de ce mémoire, nous avons découvert que les premiers ouvrages illustrés destinés aux enfants comportaient des images qui « illustraient » le récit fidèlement au texte, rendant ainsi les histoires accessibles aux non-lecteurs. Aujourd'hui, les images divergent plus du récit et le complètent mais l'utilisation que Michel en fait correspond à ces ouvrages plus anciens. Le fait d'insister davantage dans notre séquence sur les différences entre texte et image auraient peut-être pu résoudre ce problème.

Toutefois il n'est pas certain que cela aurait suffi puisque Michel semble avoir identifié l'importance du texte pour la compréhension mais ne pas parvenir à l'utiliser. Dès lors, il est probable que ses connaissances linguistiques insuffisantes (notamment au niveau du lexique) ou des difficultés dans le domaine du déchiffrement l'aient empêché de comprendre les informations du texte et que c'est sur ces aspects que Michel avait besoin d'aide.

5.2. Entretiens

Nous avons constaté lors des transcriptions que notre technique d'entretien laissait à désirer et que le canevas, bien qu'ayant subi quelques modifications à la suite d'un premier entretien (non utilisé pour ce mémoire), présentait encore quelques imperfections. La principale résidait dans notre trop grande ambition par rapport à la durée fixée pour ces entretiens (30 minutes au plus). En plus de la pratique nécessaire à l'amélioration de notre technique d'entretien, une réduction du nombre de sujets à traiter nous aurait permis d'aller plus en profondeur et de n'omettre aucun point. Nous avons en effet dû passer sous silence plusieurs réponses intéressantes enregistrées au prétest car les renseignements correspondants n'avaient pas été pris en compte lors du posttest. De même, certains résultats étaient difficiles à interpréter car nous n'avons pas effectué de relance systématique au sujet des stratégies de lecture.

5.3. Taille de l'objet d'étude

Un constat général qui ressort de cette analyse est que notre ambition de départ était probablement trop vaste et qu'en définissant notre intérêt de manière plus fine nous aurions pu obtenir des résultats plus précis et probants. L'une des perspectives que nous envisageons serait de cibler exclusivement notre attention sur les stratégies liées à l'image, ce que nous avons tenté de mettre davantage en valeur dans l'analyse mais qui n'a peut-être pas suffisamment été le cas durant la séquence et les entretiens.

6. Perspectives

En plus des améliorations de la séquence didactique proposées ci-dessus, nous souhaiterions évoquer quelques perspectives à creuser du point de vue de la recherche. Tout d'abord, il serait, selon nous, intéressant d'étendre cette étude à un plus grand nombre d'élèves afin de constater si les observations que nous avons faites pour les élèves en difficulté sont générales. S'il devait s'avérer exact que ces derniers font systématiquement une utilisation abusive de l'image, cela pourrait avoir d'importantes implications dont il faudrait tenir compte dans l'utilisation des albums pour l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, si le nombre d'élèves qui comme Camélia et Simon disposent déjà d'un grand nombre de stratégies avant la lecture était élevé, la pertinence d'une telle séquence pourrait être remise en question ou tout du moins faudrait-il l'adapter. Une autre perspective qui s'ouvre à la suite de ce mémoire est l'élaboration de liens entre les stratégies développées dans la lecture d'album et d'autres genres littéraires. Il serait intéressant de constater dans quelle mesure les stratégies de lecture et particulièrement celles liées aux images peuvent être réinvesties dans des situations variées.

Une utilisation des albums dans le domaine des arts visuels, en lien avec les phases « culture » et « perception » du plan d'études romand (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2008), nous semblerait également envisageable. La démarche proposée par Claude et Di Rosa dans leur ouvrage *Quand se rencontrent littérature et arts plastiques* constitue une piste à exploiter dans ce sens.

Références bibliographiques

- Aeby Daghé, S., de Pietro, J.-F., Dolz, J., Huser, N., Merkelbach, C., Revaz, N., Saada-Robert, M. & Wirthner, M. (2003). *L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire : rapport du Groupe de référence du français*. Neuchâtel: Secrétariat général de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Blanc, N. et Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension : lire pour comprendre*. Paris : In Press.
- Blanc, N. et Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte: l'évaluation des processus cognitifs*. Paris: In press.
- Canvat, K. (2003). L'écriture et son apprentissage: une question de genre? Etat des lieux et perspectives. *Pratiques, 117-118*, 171-180.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris: Retz
- Claude, M.-S. et Di Rosa, G. (2006). *Quand se rencontrent littérature et arts plastiques*. Créteil: SCEREN-CRDP de l'académie de Créteil.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2008, 4 décembre). *Plan d'études romand*. [Page Web]. Accès : http://www.consultation-per.ch/print/PERprint/PER_complet.pdf [09.02.2010]
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit, Notes méthodologiques, Volume IV*. Bruxelles: De Boeck.
- Durkin, D. (1978-1979). What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly, XIV(4)*, 481-534.
- Gauthier, B. (Ed.). (1984). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Groupe romand pour l'aménagement des programmes (GRAP). (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1^{re} à 6^e primaire*. CDIP/SR/Ti.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

- Le Manchec, C. (2007). Lecture d'albums et apprentissages lexicaux: premiers résultats d'une enquête auprès d'enseignants de l'école maternelle. In H. Gondrand (Ed.), *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants* (pp. 137-152). Grenoble : CRDP.
- Lopez, M. (2006). *Qui es-tu?* Paris: Kaleidoscope.
- Maroy, C. (1995). L'analyse quantitative d'entretiens. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. de Saint-Georges, *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp.83-110). Paris : Armand Colin.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (2000). La recherche dite « alternative ». In R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. St-Jacques et D. Turcotte *et al.*, *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 287-325). Montréal : Gaëtan Morin.
- Peraya, D. (1995). Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles. *Recherche en communication*, 4, 119-156.
- Poslaniec, C. (2008a). Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse. Paris : Gallimard.
- Poslaniec, C. (2008b). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette.
- Poslaniec, C. et Houyel, C. (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris: Hachette Education.
- Poslaniec, C., Houyel, C. et Lagarde, H. (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. Avon : Retz.
- Rascal et Joos, L. (1993). *Le voyage d'Oregon*. Paris: Pastel.
- Ruquoy, D. (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. de Saint-Georges, *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp.59-82). Paris : Armand Colin.
- Schmitt, M. et Baumann, J. (1986). How to Incorporate Comprehension Monitoring Strategies into Basal Reader Instruction. *The Reading Teacher*, 40(1), 28-32.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du Poisson Soluble.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de Beaumont*, 52bis-53, 63-70.

Liste des annexes

- Guide d'entretien utilisé pour le prétest et le posttest (annexe I) : pp. 47-50
- Outils utilisés lors de la séquence didactique
 - Aide-mémoire des stratégies avant la lecture proposées par les élèves (annexe II) : p. 51
 - Questionnaires utilisés lors de de la séance 2 en trois exemplaires différents : image, texte, album complet (annexe III) : pp. 52-54
 - Stratégies pour comprendre un mot inconnu (propositions à discuter avec les élèves) (annexe IV) : p.55
- Tableaux résumant les réponses des élèves (annexe V) : pp. 56-59

Annexe I

Guide d'entretien utilisé pour le prétest et le posttest

Avant la lecture

Bonjour, je vais te poser quelques questions pour voir comment tu lis ce livre et comment tu comprends l'histoire. Voilà le livre que tu vas lire aujourd'hui.

- Sais-tu comment on appelle ce genre de livre ?
- En as-tu déjà vu ? En as-tu déjà lu chez toi ou à l'école ?
- Peux-tu me dire tout ce que tu sais sur ce livre, tout ce qu'on trouve à l'intérieur ?
 - Relance s'il parle des images : « Sais-tu à quoi elles servent ? ».

Tu vas devoir lire cet album jusqu'à la page marquée, puis tu devras me raconter l'histoire et répondre à quelques questions. (Donner l'album et observer ce que l'élève fait).

- Que fais-tu avant de commencer à lire ?
 - Relances possibles : « Je vais te faire quelques propositions et tu me diras lesquelles sont vraies pour toi ».
 - Je me concentre... (Que fais-tu pour cela?)
 - Je ne fais rien, je lis tout de suite...
 - J'observe l'image... (Pourquoi ? Quelles informations te donne-t-elle ?)
 - Je lis le titre. (Pour quelles raisons ?)
 - Je regarde l'image au dos de l'album. (A quoi te sert-elle ?)
 - Je lis le texte au dos de l'album. (A quoi sert-il ?)

SUITE DES QUESTIONS GENERALES SUR L'ALBUM

- Sais-tu pourquoi il y a des images dans un album ? Qu'est-ce qu'elles représentent ?
- Que vois-tu sur la première page de l'album (couverture) ?
- A quoi sert le titre ?
- A quoi sert l'image de la première page (couverture) ?
- Que vois-tu d'autre sur la première page (couverture) et à quoi cela te sert-il ?
- Que vois-tu au dos de l'album (quatrième de couverture) ? A quoi cela sert-il ?

Pendant la lecture

Maintenant, lis le début du livre jusqu'à cette page. Si tu rencontres un problème pendant la lecture ou que quelque chose te gêne, je suis d'accord de t'aider et de répondre à tes questions.

(Observation : L'élève pose-t-il des questions, si oui lesquelles ? Lit-il silencieusement ou à haute voix ?).

QUESTIONS SUR LES PROCESSUS DE LECTURE EN GENERAL

- Peux-tu m'expliquer ce qui s'est passé dans ta tête pendant que tu lisais cet album? Qu'as-tu fait et à quoi as-tu pensé?

(Laisser l'élève répondre spontanément avant de faire des propositions.)

- Je lis, c'est tout...
- J'essaie de conserver l'histoire dans ma tête...
- Je laisse défiler dans ma tête des images racontant le texte... (Est-ce que tu en revois ? Lesquelles ? Pourrais-tu en décrire une ?)
- Après chaque paragraphe ou partie de texte je me raconte l'histoire dans ma tête...
- J'ai fait attention avant tout au texte.
- J'ai regardé les images. (Pourquoi ? Comment t'aident-elles à comprendre ? Peux-tu me donner un exemple ?)

REFORMULATION

Remets les images dans l'ordre et essaie de me raconter l'histoire comme si je ne l'avais pas lue et que tu voulais m'expliquer ce qui se passe dans l'album.

(Donner les images dans le désordre, faire reformuler). En cas de difficultés, lui demander pour quelles raisons il rencontre des difficultés.

QUESTIONS DE COMPREHENSION SUR L'IMAGE ET LE TEXTE

Questions spécifiques à l'album du prétest

- Qui est-ce qui raconte l'histoire ? (Le « Je » ?)
- Peux-tu décrire le personnage qui raconte l'histoire ? (Comment est-il physiquement, que fait-il comme métier ? Quel âge a-t-il à ton avis ?)
- Qui est « Oregon » ? Que fait-il au cirque ?
- Où se passe le début de l'histoire ?
- Où veut aller l'ours ?
- Qu'est-ce que la « grande forêt » ? Pourquoi l'ours veut-il y aller ?
- Pourquoi le personnage principal quitte-t-il le cirque ?
- Le personnage principal est-il heureux au début de l'histoire ?
- Pourquoi le personnage principal dit-il : « Qui sait, j'y rencontrerais peut-être Blanche Neige » ?
- Comment l'ours et le clown voyagent-ils ? (Quel moyen de transport)
- Qu'est-ce qu'un « ciel de suie » ?
- Qu'est-ce qu'un motel ?

- Peux-tu expliquer cette phrase : « Une nuit au Sioux Motel, deux allers simples pour Chicago et trois cents hamburgers avaient eu raison de mes économies. »
- Que fait le clown pendant que l'ours mange des hamburgers ?
- Pourquoi le clown a-t-il acheté trois cents hamburgers ?
- A ton avis, que va-t-il se passer dans la suite de l'histoire ?

Questions spécifiques à l'album du posttest

- Qui est-ce qui raconte l'histoire ? (Le « Je ») ? Comment le sais-tu ?
- Peux-tu décrire le personnage qui raconte l'histoire ? (physique et sentiments)
- Pourquoi y a-t-il des dates au sommet des pages ?
- A qui la personne qui raconte l'histoire parle-t-elle ? (comment est-elle ? comment le sais-tu ? pourquoi l'enfant ne l'aime-t-il pas ?)
- A ton avis, que pourrait-il se passer dans la suite de l'album ? Pourquoi ?
- A ton avis, comment se sent le personnage de l'histoire ? Peux-tu me donner les indices qui te le disent ? (S'il fait référence au texte : demander indices de l'image et inversement).
- Que se passe-t-il sur cette page (page importante pour la compréhension) ? Que fait le garçon ?

QUESTIONS SUR LES STRATEGIES DE COMPREHENSION

Si l'élève a répondu juste aux questions qui concernent l'image :

- Comment as-tu fait pour répondre à ces questions ? Où as-tu trouvé les informations pour y répondre ?
- Peux-tu me montrer un exemple précis dans l'album et m'expliquer pourquoi l'image te donne la réponse ?

Si l'élève a répondu faux ou n'a pas su répondre aux questions concernant l'image :

- Pourquoi n'as-tu pas su répondre à cette question ?
- Que pourrais-tu faire pour trouver la réponse aux questions ?
- Penses-tu que si tu relis le texte tu vas la trouver ?

QUESTIONS SUR LA COMPREHENSION DES MOTS

- As-tu compris tous les mots lors de ta lecture ?
- Si oui, comment pourrais-tu faire si tu rencontrais un mot inconnu pour t'aider à le comprendre ?
- Si ce n'est pas le cas, qu'as-tu fait lorsque tu as rencontré dans cet album des mots que tu ne connaissais pas ?

QUESTIONS COMPLEMENTAIRES SUR L'ATTITUDE FACE AUX IMAGES

- En plus du texte sur cet album qu'as-tu rencontré à chaque page ?
- A quoi les images servent-elles ?
- Les as-tu regardées, pourquoi ?
- Te souviens-tu des images ? Pourrais-tu me parler d'une ou deux d'entre elles ?
- As-tu aimé les images de cet album ? Pourquoi ?

- Penses-tu qu'il soit possible que les illustrations d'un album te donnent des informations sur l'histoire? Si oui, peux-tu trouver un exemple dans l'album que tu viens de lire ?
 - Si oui :
 - Quelles informations te donne cette image ?
 - Comment sais-tu que... (reprendre les informations citées plus haut)
- A ton avis, si tu avais seulement lu le texte et que les images étaient cachées, aurais-tu compris l'histoire ?
- Aurais-tu compris l'histoire si tu avais seulement vu les images, sans lire le texte ?
- Est-ce que les images peuvent t'apprendre quelque chose sur les sentiments des personnages ? Si oui quoi (exemple) ?

OBSERVATION D'UNE IMAGE DETERMINANTE POUR LA COMPREHENSION DE L'HISTOIRE

- Que VOIS-tu sur cette image ?
- Que RESSENS-tu ? (Est-ce que tu trouves l'image jolie, vilaine, triste, joyeuse ? Comment te sens-tu lorsque tu regardes l'image ?)
- Qu'IMAGINES-TU ?
- Comment penses-tu que le personnage se sent sur cette image ? Pourquoi ?

Après la lecture

- Que fais-tu directement après avoir fini de lire un album ?

Relances :

- Je ferme les yeux et j'imagine un petit film de l'histoire...
- Je revois les images de l'album dans ma tête (Pourquoi ?)
- Je pense à des parties d'histoire qui m'ont plu...
- Je repense à toute l'histoire que je viens de lire...
- J'essaie d'imaginer la suite de l'histoire...

Merci !!!

Annexe II

Aide-mémoire des stratégies avant la lecture

Avant la lecture, pour mieux comprendre l'album, je peux...

- lire le titre
- regarder l'image de la couverture
- essayer de trouver qui sont les personnages de l'histoire en regardant la couverture, le titre et les images
- regarder les images à l'intérieur de l'album
- lire le résumé à l'arrière du livre s'il y en a un
- imaginer l'histoire
- lire le nom de l'auteur

Annexe III

Questionnaires utilisés à la séance 2

Trouver des informations dans le texte

Réponds à ces questions en t'aidant du texte. Souligne dans le texte l'endroit où tu trouves la réponse.

Question – réponse	J'ai trouvé la réponse à la page numéro...	Je n'ai pas trouvé la réponse dans le texte
Où se passe le début de l'histoire ? _____		
Qui raconte l'histoire ? _____		
Qui est Oregon ? _____		
Qui est Duke ? _____		
Que vont-ils faire ensemble ? _____		

Trouver des informations dans l'image

Réponds à ces questions en t'aidant des images.

Question – réponse	J'ai trouvé la réponse sur l'image numéro...	Je n'ai pas trouvé la réponse sur les images
Où se passe le début de l'histoire ? <hr/>		
Qui raconte l'histoire ? <hr/>		
Qui est Oregon ? <hr/>		
Qui est Duke ? <hr/>		
Que vont-ils faire ensemble ? <hr/>		

Trouver des informations dans l'album

Réponds aux questions suivantes. Indique où tu as trouvé la réponse.

	J'ai trouvé la réponse sur l'image de la page...	J'ai trouvé la réponse dans le texte à la page...
Où se passe le début de l'histoire ? _____		
Qui raconte l'histoire ? _____		
Qui est Oregon ? _____		
Qui est Duke ? _____		
Que vont-ils faire ensemble ? _____		

Stratégies pour comprendre un mot inconnu

Propositions à discuter

Lorsque je ne comprends pas un mot...

- ... je continue la lecture sans rien faire de spécial.
- ... je continue la lecture pour voir si la suite de l'histoire m'aide à comprendre.
- ... je pose une question à la maîtresse, à mes parents ou à un de mes camarades.
- ... je m'arrête et je reprends la lecture depuis le début.
- ... je m'arrête et je reprends le dernier paragraphe lu.
- ... je m'arrête et je relis la dernière phrase.
- ... je regarde les images pour essayer de comprendre.
- ... je cherche le mot dans le dictionnaire.
- _____
- _____

Tableaux résumant les réponses des élèves

Résultats du prétest

Camélia

Tableau 11: Reformulation de Camélia avant la séquence

<p>Reformulation : « Raconte-moi l’histoire comme si je ne l’avais jamais lue. Tu peux t’aider des images ».</p>	<p>« Et ben, ici (elle montre l’image), ben c’est euh le monsieur il est dans un cirque, c’est un clown et pis il a rencontré Oregon, et pis c’est un ours, et pis après, l’ours il a dit au monsieur si ... il a dit : « amène-moi dans une forêt », et puis après le clown et ben il a pas répondu et pis il a dû... alors après ils sont partis et ils ont été à la recherche... chercher euh la voiture ou un endroit où ils pouvaient partir pour aller là-bas... Comme un camping car ou autre chose. »</p>
--	---

Tableau 12: Représentations de l’album de Camélia avant la séquence

<p>Caractéristiques de l’album, rôle des images</p>	<p>En observant l’album, elle remarque qu’il a des « petits textes » et des « dessins ». « des plus grands dessins, des fois y a des petits et dans des livres y a des plus grands. » L’utilité de l’image est de « montrer comment c’est » s’il y a « un mot où un endroit » qu’on ne connaît pas.</p>
---	---

Simon

Tableau 13 : Reformulation de Simon avant la séquence

<p>Reformulation : « Raconte-moi l’histoire comme si je ne l’avais jamais lue. Tu peux t’aider des images ».</p>	<p>« Le début c’est que y a un clown qui a rencontré un ours comme ami, et puis après l’ours il fait un numéro et lui il doit faire un numéro après, et puis après ils décident de partir pour Monaco, et puis après, euh... d’après moi les images elles sont pas dans l’ordre parce que après, si je dois raconter ben c’est pas la même chose que dans le livre. » (Il modifie l’ordre des images.) « Moi je mets comme ça parce que là, ils décident de partir pis après ils partent, pis là ils sont sur le chemin pis là ils sont arrivés. »</p>
--	--

Tableau 14 : Représentations de l'album de Simon avant la séquence

Représentation et caractéristiques de l'album	Il n'a jamais vu de livre qui ressemble au <i>Voyage d'Oregon</i> . Les livres qu'il lit habituellement sont plus gros et ont moins de « dessins ».
---	---

Gaëlle

Tableau 15 : Reformulation de Gaëlle avant la séquence

Reformulation : « Raconte-moi l'histoire comme si je ne l'avais jamais lue. Tu peux t'aider des images ».	« Ils sont dans le cirque et puis ils sont derrière le rideau rouge ... et après ils sortent du cirque et après ils vont en direction de la voiture, de la voiture du clown. Et après ils rentrent dedans et ... et après ils rentrent... après ils sont dans la voiture, ils font un long voyage, et après ils sont arrivés à l'hôtel pour dormir la nuit. »
--	---

Tableau 16: Représentations de l'album de Gaëlle avant la séquence

« As-tu déjà vu des livres qui ressemblent un peu à celui-ci ? »	« Non »
--	---------

Michel

Tableau 17 : Reformulation de Michel avant la séquence

Reformulation : « Raconte-moi l'histoire comme si je ne l'avais jamais lue. Tu peux t'aider des images ».	« Alors là y a l'ours qui part et pis là il mange pis il regarde la télé comme c'est un spectacle pour voir comment on peut faire et puis là ils vont s'entraîner pis là ils partent pis là ils arrivent, ils vont rentrer. ».
--	--

Tableau 18 : Représentations de l'album de Michel avant la séquence

Caractéristiques de l'album, rôle des illustrations, a-t-il /elle aimé les illustrations et pourquoi ?	Il a déjà vu « tout plein » de livres comme celui-ci. Les images à l'intérieur servent « pour qu'on voie comment c'est », « pour faire joli » et « pour voir comment ils ont fait », et « si on sait pas ce que ça veut dire peut-être qu'il y a les images pour voir ! ». Ce qu'il y a au dos de l'album : « des fois ça sert à voir quand y a des autres livres, aussi la collection, pour euh... pour voir comme il s'appelle... ».
--	---

Comparaisons prétest - posttest

Tableau 19 : Comparaison des informations obtenues grâce à la reformulation et aux questions de compréhension avant et après la séquence

	Avant la séquence	Après la séquence
Camélia	Sa reformulation est correcte et complète, elle comporte à la fois des éléments du texte et de l'image. Elle répond correctement aux questions sur le texte et sur l'image.	Sa reformulation est correcte et comporte à la fois des éléments du texte et de l'image. Elle utilise texte et images pour répondre correctement aux questions (sauf une question d'observation).
Simon	Sa reformulation se base sur le texte et sur l'image. Il lui manque un élément important qui figure exclusivement dans le texte (destination du voyage). Il utilise le texte et l'image pour répondre aux questions de compréhension correctement, sauf pour une question d'observation de l'image. Il mobilise aussi ses connaissances langagières pour trouver le narrateur.	La reformulation est complète et correcte, elle comporte des éléments du texte et de l'image. Simon répond correctement à des questions portant sur le texte et sur l'image.
Gaëlle	Sa reformulation est incomplète, (elle ne présente ni les personnages ni la destination du voyage). Les questions de compréhension montrent qu'elle a identifié ces deux éléments. Elle fait une erreur dans la reformulation qu'elle corrige dans une question sur l'image. Elle fait tantôt référence au texte, tantôt à l'image pour répondre aux questions. Elle utilise aussi ses connaissances langagières et sur le monde pour compléter sa représentation.	La reformulation est chronologique et correcte mais donne peu de détails. Gaëlle utilise parfois des pronoms sans antécédent, rendant difficile la compréhension pour une personne ne connaissant pas l'histoire. Elle a principalement recours à l'illustration pour répondre aux questions même si elle cite quelques éléments du texte. Son interprétation de l'image pour comprendre le sens d'un mot est parfois erronée. Elle a émis une réponse affective (tristesse) adaptée, « parce que le garçon veut plus voir l'arbre ». Les questions de compréhension montrent qu'elle a compris l'histoire globalement même si quelques mots lui échappent.
Michel	Sa reformulation est courte et comporte des erreurs. Simon ne désigne qu'un des deux personnages par son nom. Il s'appuie exclusivement sur les images pour raconter l'histoire sans tenir compte du texte. Des éléments anecdotiques de l'image apparaissent tandis que des éléments importants du texte sont ignorés. Les questions de compréhension aussi sont caractérisées par une utilisation abusive de l'image.	Michel mentionne le titre de l'album avant sa reformulation qui est par la suite incompréhensible. Les personnages ne sont pas présentés. Les actions du personnage principal sont décrites les unes après les autres sans lien apparent. Si Michel a été capable d'identifier le narrateur en utilisant à la fois le texte et l'image, ce n'est pas le cas du personnage qui suit le petit garçon, pour lequel il ne fait pas le lien entre les deux représentations. Certaines images sont interprétées sans lien avec le texte.

Tableau 20 : Comparaison des informations concernant l'utilisation de l'image avant et après la séquence

	Avant la séquence	Après la séquence
Camélia	<p>Elle a conscience que l'image est porteuse de sens mais ne suffit pas. Elle connaît l'album et ses caractéristiques.</p> <p>Elle sait sélectionner les informations de l'image importantes pour comprendre l'histoire.</p>	<p>Elle sait qu'on a besoin des deux pour comprendre mais aurait mieux compris avec seulement le texte que seulement les images. Elle a conscience de ce qu'elle n'aurait pas compris de la même manière s'il manquait un des deux éléments.</p> <p>Elle utilise et interprète correctement les dates, la typographie et l'apparence de l'album (imitation d'un cahier écrit par un enfant).</p>
Simon	<p>Il sait que les images sont nécessaires mais pas suffisantes pour comprendre. Il pense que le texte est plus important que les images (il dit qu'il n'aurait pas compris du tout sans texte).</p> <p>Il donne plusieurs fonctions à l'image, notamment d'éveiller sa curiosité.</p> <p>Il ne pense pas que les images renseignent sur les sentiments des personnages.</p>	<p>Il aurait compris « un peu moins » avec seulement le texte mais pas du tout avec l'observation exclusive des images. Il explique pourquoi de manière correcte.</p> <p>Il lit les dates et comprend à quoi elles servent mais ne sait pas interpréter l'écriture manuscrite.</p> <p>Il n'émet pas de réponse affective face aux images même s'il sait interpréter les émotions du personnage sur l'image.</p>
Gaëlle	<p>Elle pense qu'elle n'aurait pas compris l'histoire en ne voyant que les images et « pas trop compris » en ne lisant que le texte.</p> <p>Pour comprendre les sentiments des personnages, Gaëlle s'est basée à la fois sur le texte (« il avait le trac »), sur l'image (« il souriait ») et sur ses connaissances (« il est triste car il doit abandonner son ami seul avec sa famille »).</p> <p>En plus des inférences au sujet du texte, Gaëlle a également émis des inférences concernant l'image, en se basant sur ses connaissances.</p> <p>Elle affirme n'avoir jamais vu de livre semblable au <i>Voyage d'Oregon</i>. Elle lit peu à la maison : « Je lis pas beaucoup à la maison, mais je lis des fois des BD un petit peu ».</p>	<p>Elle reconnaît qu'elle ne pourrait pas comprendre l'histoire si elle ne disposait que du texte ou que de l'image. Elle cite des informations de l'image que le texte ne fournit pas.</p> <p>Elle observe correctement l'image pour comprendre les sentiments du personnage (yeux, sourcils, bouche).</p> <p>Elle a remarqué la ressemblance du livre avec un vrai cahier (fausse reliure en spirale et lignes, écriture manuscrite, dessins, dates).</p> <p>Lorsqu'on lui demande si elle pense important que les images d'un album soient jolies, elle répond oui « parce qu'autrement il y a des trucs pas très jolis, comme à la télé ! Parce que des fois il y a des films qui sont pas très jolis, qui sont violents ».</p> <p>Pour elle, le fait que les images soient réalistes (« on dirait une vraie chambre ») est un critère pour qu'elle apprécie l'image.</p>
Michel	<p>Il pense qu'on ne pourrait comprendre l'histoire ni en ne lisant que le texte ni en ne voyant que les images. Il pense que le texte donne plus d'informations que l'image bien qu'il ne se base presque que sur l'image pour répondre à nos questions et pour reformuler l'histoire et qu'il interprète quelquefois l'image sans tenir compte du texte.</p> <p>Il a déjà vu des albums et nomme plusieurs fonctions de l'image (pour montrer les choses et faire joli, pour aider à comprendre). Il associe « bien dessinées » à « jolies » et « qui expliquent beaucoup de choses ». Il a apprécié les images car elles lui donnaient beaucoup d'informations.</p> <p>Il pense que la quatrième de couverture sert à montrer la collection, c'est sans doute la raison pour laquelle il la lit à la fin.</p>	<p>Il pense qu'il aurait compris l'histoire en n'ayant que le texte, mais moins bien qu'avec les images qui lui donnent certaines informations (il sait nommer lesquelles) et aussi car il aime bien voir les images, ça l'intéresse.</p> <p>Si on ne lui avait montré que les images, il aurait essayé d'imaginer le texte. Le texte est utile mais « [il] arrive aussi à faire sans texte et sans image ».</p> <p>Il observe une image où le personnage est triste et pense que le texte pourrait l'aider à savoir pourquoi. Michel associe une image bien dessinée à une image qui permet de bien comprendre et qui fournit certains détails. Il aime bien les livres qui ont des images.</p> <p>Il remarque les dates et sait qu'elles servent à indiquer le moment où l'histoire s'est passée par contre il ne comprend pas à quoi servent les lignes et l'imitation de reliure en spirale.</p> <p>Il émet une réponse affective en voyant une image du « monstre » : « on dirait [que c'est] un petit peu horrible » et il ne se sent pas content.</p> <p>L'image lui aide à comprendre les sentiments du personnage « parce que quand on est content ça se voit par les yeux ».</p>

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Saint-Maurice, le 22 février 2010

Carole Barby