



HAL
open science

La lecture d'images : un enjeu pour les élèves de SEGPA

Élodie Golliot

► **To cite this version:**

Élodie Golliot. La lecture d'images : un enjeu pour les élèves de SEGPA. Education. 2013. dumas-00996035

HAL Id: dumas-00996035

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00996035>

Submitted on 26 May 2014

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

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

MEMOIRE - CAPA-SH

Année 2012/2013

La lecture d'images : un enjeu pour les élèves de SEGPA

DIRECTEUR DE MEMOIRE : DESOMBRE CAROLINE

DISCIPLINE DE RECHERCHE : MAITRISE DE LA LANGUE FRANCAISE

STAGIAIRE : GOLLIOT ELODIE

OPTION : F

Direction

Tel : 03 20 79 86 00

Fax : 03 20 79 86 01

Site web : www.lille.iufm.fr

Sommaire

Introduction.....	1
I. Présentation de la classe.....	3
1/ La SEGPA.....	3
2/ La classe de 3ème Aubrac.....	4
3/ Présentation de mes élèves.....	6
a/ Présentation d'Alexis.....	6
b/ Présentation de Méguy.....	8
c/ Présentation d'Adeline.....	9
II. APPORTS THEORIQUES.....	10
1/ Qu'est ce qu'une image ?.....	11
2/ Pourquoi travailler la lecture d'image en SEGPA ?.....	11
3/ Évolution de la place de l'image à l'école.....	14
4/ Qu'est-ce que lire une image ?.....	15
III. Comment faire de la lecture d'image avec des élèves de SEGPA.....	20
1/ Présentation d'une première séance.....	21
a/ Présentation de la séquence dont est extraite cette séance.....	21
a/ Comment j'ai construit la quatrième séance pour aider mes élèves à BEP :.....	22
explication de mes choix pédagogiques.....	22
2/ Analyse de la première séance présentée.....	25
3/ Présentation d'une deuxième séance.....	26
4/ Analyse de la séance 2 : Quelles répercutions a eu la mise en place de ces adaptations sur les BEP mnésiques et métacognitifs de mes élèves durant cette séance ?.....	28
Conclusion.....	30

INTRODUCTION

J'exerce le métier de professeur des écoles depuis cinq ans. À la sortie de l'IUFM, je me destinais à l'enseignement au cycle 1. Pendant les trois premières années, j'ai beaucoup travaillé en maternelle où j'effectuais des remplacements. Puis j'ai été nommée à la SEGPA du collège Jean Moulin à Le Portel pour la rentrée de 2011.

Au début, j'ai très mal vécu cette affectation. La représentation que j'avais de la SEGPA et des élèves était très négative ; pour moi il s'agissait d'élèves en refus de travailler, violents et irrespectueux de l'adulte. Je me croyais incapable de faire respecter l'autorité. Je me préparais à enseigner à des enfants qui débutaient leur parcours scolaire et je me suis retrouvée face à des adolescents susceptibles de sortir du système ; je me devais de faire tout ce qui était possible pour les rendre les plus autonomes pour leur vie à venir.

J'interviens en classe de quatrième et de troisième en Français, Histoire-Géographie-Éducation Civique et Arts Plastiques. Je m'attendais à enseigner à des élèves peu autonomes en lecture, ayant des grandes difficultés. Dans la réalité, j'ai été confrontée à des difficultés d'un tout autre ordre : mes élèves avaient des difficultés récurrentes dans la lecture des images. En effet, j'ai constaté que face aux images que je leur proposais, soit en tant qu'aide imagée à la compréhension d'un texte, mais aussi dans les autres disciplines pour acquérir des savoirs, mes élèves n'étaient pas en mesure d'accéder au sens de ces supports.

Lors d'une séance sur la Révolution Française de 1789, dont l'objectif était de montrer l'inégalité entre les trois ordres qui composaient la société de cette époque, j'avais proposé à un groupe de lecteurs en difficultés un travail autour d'une caricature mettant en scène un député de chacun des trois ordres. Sur cette image, le représentant du tiers-état est représenté au sol « écrasé » par une pierre sur laquelle se tiennent debout deux représentants, un de la noblesse et un du clergé. À noter que sur la pierre est inscrit le mot « impôts ». Adeline est bien arrivée à conclure que seul le peuple payait les impôts et que les deux autres ordres étaient au dessus, c'est à dire supérieurs. Mais quand j'ai voulu aborder la notion de la symbolique de la pierre voulue par l'auteur, c'est à dire représenter le poids des impôts payés par le paysan par le poids conséquent d'une pierre, Adeline est intervenue : « Le paysan n'est pas content car il

paie beaucoup d'impôts et en plus il est écrasé par la pierre! ». Pour elle c'était la représentation d'une scène passée, c'était quelque chose qui s'était déroulé. Cette élève n'a pas réussi à raisonner à un niveau plus global. Elle n'est pas parvenue à prendre du recul et avoir un regard critique de cette caricature. En lui donnant l'étude d'une image plutôt que de l'écrit, je l'avais, malgré moi, mise en difficulté.

Suite à d'autres observations, j'ai pu remarquer quels étaient les obstacles rencontrés par mes élèves face à la lecture d'images. Les difficultés que j'ai pu identifier se situent aux différentes étapes de la démarche de la lecture / compréhension d'images. Un de mes élèves ne réussit pas à conserver en mémoire toutes les informations du document, d'autres n'ont pas mémorisé la procédure à utiliser face à ce type de document. On peut citer aussi les élèves qui ne parviennent pas à identifier l'objectif à atteindre, planifier les actions à réaliser ou encore ceux qui ne parviennent pas à stopper leur raisonnement pour contrôler ce qui a déjà été fait et ce qui reste à faire. Les difficultés rencontrées par mes élèves sont liées à des Besoins Éducatifs Particuliers mnésiques et métacognitifs.

Comment permettre à ces élèves de décoder, d'observer et de comprendre ces supports imagés ? Ces habiletés sont importantes dans la mesure où l'image est utilisée partout, dans toutes les disciplines, dans divers documents et que si les élèves n'ont pas les outils pour faire face à cette lecture de l'image, ils ne peuvent accéder aux informations qu'elle contient. De plus la société dans laquelle nous vivons est remplie d'images de toutes sortes. Le support imagé est présent partout de la presse à la publicité en passant par le cinéma jusqu'aux jeux vidéos.

Toutes ces questions m'ont amené à la problématique suivante : **Comment développer les compétences en lecture de l'image en travaillant spécifiquement sur les BEP métacognitifs et mnésiques ?**

Plus précisément, je vais tenter de montrer dans ce mémoire qu'un travail autour de la mémoire et de la métacognition facilite la lecture de l'image de certains élèves. Je tenterai de montrer également comment le progrès dans la lecture de l'image et les habiletés métacognitives facilitent les apprentissages dans différentes disciplines comme le Français, l'Histoire, la Géographie, les Sciences et les Arts Plastiques. Dans les Instructions Officielles, il est à plusieurs reprises explicité pour les compétences 1, 2, 3 et 5 que les élèves doivent utiliser et comprendre des documents

comme les images pour accéder à des informations afin de développer leurs compétences scolaires en Français, Histoire, Géographie, en Sciences, en Arts Plastiques et en Anglais.¹ Si les élèves deviennent plus autonomes face à la lecture des documents, ils seront plus disponibles et moins fatigables pour construire de nouveaux apprentissages.

Dans une première partie, je présenterai ma classe et trois élèves dont les difficultés dans la lecture de l'image me semblent particulièrement représentatives du besoin de métacognition et de mémorisation pour lire une image. Dans cette partie, je réaliserai le constat du début d'année et tenterai de décrire précisément les obstacles qu'ils rencontrent dans la lecture de l'image. Puis dans un deuxième temps, je tenterai de montrer en quoi la lecture de l'image peut être problématique pour des élèves ayant des BEP et notamment des BEP relatifs aux habiletés métacognitives ou relatifs à la mémorisation. Dans un troisième temps, j'exposerai deux séances axées sur les compétences métacognitives et mnésiques dans le cadre de la lecture de l'image. Une première séance décrira comment mes élèves ont pu mener un travail métacognitif aboutissant à la rédaction d'une fiche méthode pour la lecture de l'image. Puis une seconde séance dans laquelle j'exploiterai le travail effectué en lecture de l'image pour mener un apprentissage en Histoire. Enfin, dans une dernière partie, je décrirai les progrès réalisés par mes élèves à la fois dans la lecture de l'image mais aussi son transfert à d'autres disciplines.

I. PRÉSENTATION DE LA CLASSE

Avant de voir en quoi consiste la lecture de l'image, d'en proposer une définition et d'expliquer les enjeux liés à son apprentissage pour les élèves de SEGPA, je vais présenter ma classe ainsi que trois de mes élèves dont les BEP relatifs aux habiletés métacognitives et mnésiques sont caractéristiques et font obstacles à la lecture de l'image.

1/ La SEGPA

Cette étude sur la lecture de l'image a été menée avec ma classe de troisième du collège Jean Moulin à Le Portel. Le collège Jean Moulin est un établissement classé en

¹ *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*. palier 2, Janvier 2011

Réseau d'Éducation Prioritaire. Il est situé sur la commune de Le Portel et accueille principalement des élèves de Le Portel, Outreau et Equihen-Plage. Cette année 692 élèves y sont scolarisés.

La SEGPA accueille 55 adolescents répartis sur quatre classes (6ème Aubrac, 5ème Aubrac, 4ème Aubrac, 3ème Aubrac).

L'équipe pédagogique est composée d'une directrice de SEGPA, de quatre professeurs des écoles et de deux professeurs de lycée professionnel. Les ateliers enseignés à la SEGPA sont les ateliers Habitat et HAS (Hygiène Alimentation Service).

Sept professeurs du collège interviennent pour l'enseignement de l'Anglais, de l'Éducation Physique et Sportive et pour la Technologie.

Le projet de la SEGPA s'intègre au projet d'établissement. Bien que les bâtiments de la SEGPA soient séparés de ceux du collège, elle participe pleinement à la vie de celui-ci.

L'apprentissage de la lecture de l'image entre dans le projet de SEGPA mais aussi dans celui de l'établissement. En effet, cette lecture permet à l'élève d'acquérir de nouvelles connaissances fondamentales, d'accéder à la culture et de développer un esprit critique en tant que futur citoyen.

2/ La classe de 3ème Aubrac

Cette année, j'enseigne à la classe de 3ème Aubrac le Français, l'Histoire Géographie et l'Éducation Civique. Je réalise également l'Éducation à l'orientation. J'étais leur professeure principale de 4ème, et je leur enseignais déjà le Français l'an dernier. La classe de 3ème Aubrac est une classe relativement scolaire, qui s'investit dans les enseignements disciplinaires. Le climat de classe est en général propice aux apprentissages. Ils sont motivés pour valider les compétences du palier 2 afin d'obtenir leur Certificat de Formation Générale. Ils sont aussi très impliqués dans le choix de leur orientation de l'année prochaine.

La classe est composée de douze élèves : huit filles et quatre garçons. Ils présentent tous un profil d'élèves de SEGPA par leurs difficultés face à l'acquisition des savoirs fondamentaux. Leur niveau de compétences est hétérogène. Ils ont un rythme

d'acquisition et de travail qui leur est propre et plusieurs sont toujours dans la demande d'être rassurés. Certains ont des difficultés comportementales qui rendent plus difficiles leur accès aux apprentissages.

Dans le domaine de la lecture, des progrès ont été faits. Ce sont tous des lecteurs autonomes sauf Tristan qui a encore des difficultés au niveau du décodage de mots inconnus. Ils ont un niveau de compréhension littérale correct mais ont des progrès à réaliser pour l'implicite. Les difficultés dans la lecture des images sont assez représentatives des difficultés en implicite.

Pendant mes séances d'apprentissages de Français et d'Histoire-Géographie, j'ai souvent utilisé les images pour aider mes élèves à acquérir la compétence travaillée. L'étude de documents et donc des différents types d'images est fréquemment utilisée dans toutes les disciplines afin d'accéder à de nouvelles connaissances. Cela peut effectivement aider l'élève mais peut aussi le mettre en difficulté. Lors de certaines séances, j'ai constaté que des adaptations sous forme d'images pour aider à la construction d'images mentales ou pour alléger la charge de lecture afin de faciliter la compréhension étaient parfois des obstacles pour les élèves.

En effet, pour comprendre une image il faut savoir la lire. Souvent ils ne parviennent pas à se détacher de l'image et à généraliser. L'utilisation de la lecture d'image pour acquérir de nouveaux savoirs a des aspects positifs mais elle peut se révéler être un obstacle pour certains de mes élèves. Suite à plusieurs observations, j'ai remarqué que le relevé d'informations était parfois déficitaire. Les élèves ne prenaient pas en compte tous les éléments avant de conclure et d'accéder à la connaissance. La déduction qu'ils faisaient du document était erronée ou incomplète.

Lors de l'étude d'une peinture en Histoire des Arts, les élèves ont conclu « il y a des personnes et ils font de la musique ». Le titre de ce tableau était *Danse d'esclaves*². Cette œuvre met en scène des esclaves en train de jouer de la musique et d'autres qui dansent. La notion d'esclaves n'a pu être mise en évidence que suite à mon questionnement, lorsque je leur ai demandé comment étaient ces personnes. Ayant pointé ce détail pour lequel ils ne portaient pas d'attention, ils m'ont dit qu'elles avaient la peau noire. Rapidement d'autres ont fait le lien avec l'esclavage et les traites négrières travaillés en Histoire. Mes élèves ne sont pas parvenus à comprendre cette image car ils

2 A.Brunias, *Danse d'esclaves*. XVIIIe siècle, huile sur toile, 32,5x41,4cm, musée d'Aquitaine, Bordeaux

ont réalisé une lecture erronée, et plus précisément par manque de prise d'indices. Cette prise d'indices nécessite une démarche métacognitive mais aussi la mobilisation et la mise en perspective de connaissances antérieures. Il faut également savoir identifier l'objectif, comment faire pour l'atteindre et vérifier s'il est atteint.

À l'appui de ces différentes observations, j'ai décidé de me centrer, dans ce mémoire, sur les BEP mnésiques et métacognitifs qui font obstacles à la lecture d'image. En effet, ces BEP ont pour conséquence un mauvais accès aux connaissances délivrées par les divers documents utilisés en classe mais également dans les images qui les entourent au quotidien.

3/ Présentation de mes élèves

Pour faciliter la lecture de ce mémoire, je présenterai plus particulièrement trois de mes élèves dont les BEP repérés depuis le début de l'année scolaire sont représentatifs des difficultés que l'on peut observer dans la lecture d'image.

Pour choisir ces élèves, je me suis servie de l'évaluation diagnostique réalisée en début d'année et de mes observations quotidiennes. Cette évaluation est extraite du livret d'évaluation pour les élèves de 3ème EGPA. L'exercice n°16 de la séquence 3 est un exercice évaluant la compétence 1 du Livret Personnel de Compétences, la Maîtrise de la Langue Française. L'item est *Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte-rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire* du domaine **Écrire**. « Les élèves doivent faire le portrait physique et moral de deux personnages d'une image en écrivant un texte ».³ Pour rédiger ce texte, les élèves doivent observer l'image et suivre les étapes de la consigne.

a/ Présentation d'Alexis

➔ Alexis est un élève qui a besoin d'un rythme de travail lent. En effet, il lui faut plus de temps pour se mettre au travail et entrer dans l'activité que la plupart de ses camarades. Il est nécessaire qu'il soit assuré de réussir avant de s'affronter aux apprentissages. C'est un élève qui a besoin d'améliorer son sentiment de compétence. Lors des évaluations, il a constamment besoin d'être rassuré, et demande la validation de chacune de ses réponses avant de les écrire. Alexis a beaucoup de mal à accepter l'erreur

3 Dispositif d'évaluation 3ème EGPA Français Livret de l'enseignant. Arras ASH-2012

et ne parvient pas seul à mobiliser la procédure nécessaire pour se corriger. Ses difficultés se trouvent donc dans la régulation métacognitive. Il met en place toutes sortes de stratégies afin de ne pas avoir à se tromper. Alexis perçoit et vit très mal les adaptations proposées en terme de temps pour répondre à ses BEP. Il se montre très à l'aise avec les activités où les procédures à utiliser sont répétitives. (Par exemple : appliquer les règles en étude de la langue avec l'utilisation d'un référent). À l'inverse face à une activité où il n'a pas la certitude de valider sa réponse, il peut adopter un comportement de fuite. Alexis a une capacité d'attention limitée, il a donc besoin d'être rassuré, mobilisé régulièrement, mais aussi d'être stimulé pour le relancer dans son travail. Alexis est un élève qui a des difficultés à s'organiser et à gérer son matériel. Il travaille lentement mais avec soin. Il apprécie ses cours bien rangés même s'il n'a pas toujours la motivation pour le faire seul.

→ Alexis et la lecture d'image: Après l'étude de l'exercice 16 de son livret d'évaluation (annexe 1), on constate qu'Alexis n'a transcrit que la comparaison des personnages. En effet, on s'aperçoit qu'il a su sélectionner de bonnes informations mais il n'a effectué qu'une partie de la consigne. Il parle du désert à l'arrière-plan puis il commence sa comparaison en utilisant une partie de la première consigne. Il compare et décrit les deux personnages en même temps. Il commence par le physique puis leurs vêtements. Il mentionne un gaulois car il a repéré l'armure du cavalier. Il fait ici appel à sa mémoire déclarative. Grâce à d'autres observations complémentaires, je pense que ce qui a fait défaut à Alexis est un BEP lié à la mémoire de travail. Il n'a pas pu garder en mémoire la totalité des actions à réaliser pour répondre à la consigne qui lui était demandée. De plus, il n'a pas été en mesure de faire un travail de régulation métacognitive en effectuant un retour sur la consigne afin de vérifier l'avancée de son travail vers l'objectif fixé.

Face à la lecture d'image, Alexis ne sait pas comment s'organiser. Il observe l'image mais ne retient que certains éléments pour sa déduction. La conclusion qu'il tire du document est incomplète voir inexacte à cause de ce manque d'informations. Suite à plusieurs observations du travail d'Alexis, on peut s'apercevoir qu'il analyse l'image dans un premier temps et qu'il n'a pas de réelles difficultés à identifier les choses représentées cependant, il a beaucoup de mal à garder l'ensemble activé pour poursuivre son raisonnement. De plus il a besoin de solliciter l'adulte pour avoir la validation avant

de continuer. Cela crée une rupture dans son raisonnement et ensuite il n'arrive plus à se remémorer le travail analytique effectué précédemment.

J'émetts l'hypothèse que l'obstacle qui le bloque dans plusieurs de ses apprentissages est un BEP lié à la mémoire de travail. De plus, je pense qu'Alexis ne possède pas en mémoire la procédure de lecture et de compréhension d'une image, ainsi que la stratégie de contrôle qui lui permettrait de s'auto-corriger en effectuant un retour sur le travail déjà fait. J'en arrive à la conclusion qu'Alexis a des difficultés en lecture de l'image à cause de BEP liés à la mémorisation.

b/ Présentation de Méguy

➔ Méguy est une élève motivée pour valider les compétences du palier 2 afin d'obtenir son CFG. Cependant, elle est très soucieuse et anxieuse quand elle est en situation d'apprentissage. Elle a besoin d'améliorer son sentiment de compétence et de diminuer son stress lié aux apprentissages. Face à la difficulté, Méguy est persuadée qu'elle va échouer. C'est une élève très scolaire et méthodique qui suit les étapes une par une quand l'apprentissage mené requiert l'utilisation d'une procédure.

Elle a constamment besoin d'être rassurée et encouragée, il faut lui confirmer que ce qu'elle fait est bien. Elle a besoin d'un cadre rassurant. Elle réussit à s'épanouir lors d'activités rituelles très structurées. Méguy a également un besoin de clarté cognitive car seule elle n'arrive pas à planifier les tâches à effectuer pour atteindre l'objectif. Pour y parvenir elle a besoin qu'un tiers lui découpe l'activité.

Il faut lui faire prendre conscience de ses stratégies afin qu'elle réfléchisse et qu'elle intègre les procédures utilisées. Par la verbalisation, Méguy va apprendre à comprendre son fonctionnement métacognitif : pourquoi je ne suis pas arrivée à atteindre l'objectif car je n'ai pas choisi la bonne stratégie ou à l'inverse, j'ai réussi car ma stratégie employée a fonctionné.

➔ Méguy et la lecture d'image : L'évaluation diagnostique de Méguy (annexe 2) montre qu'elle a connaissance de la procédure de lecture de consigne car on remarque que son écrit est structuré de la même façon. On y retrouve toutes les étapes. Méguy est donc capable de mémoriser des procédures. Elle débute par le portrait de l'homme de gauche en décrivant son corps, son visage, ses vêtements, etc. Elle suit méthodiquement la consigne écrite. On peut noter que la description du deuxième personnage est moins

rigoureuse.

Face à cette image mais sans support de la consigne écrite, je pense que Méguy se serait trouvé en grandes difficultés. Elle n'aurait pas su où regarder ni quoi regarder et m'aurait demandé « si j'écris ça c'est bon ? ».

Face à une image, Méguy va sélectionner des informations, mais sans aide elle ne sait pas comment faire après pour organiser l'ensemble. Elle n'arrive pas à planifier ses actions, ne sait pas et n'ose pas. Elle ne parvient pas à mettre en relation les éléments pour en déduire quelque chose. C'est une élève qui n'arrive pas à trouver et / ou à choisir une procédure.

D'après mes observations j'en arrive à émettre l'hypothèse selon laquelle l'obstacle que rencontre Méguy face à la lecture de l'image est un BEP d'ordre métacognitif c'est-à-dire sa difficulté à planifier les actions et les procédures à utiliser.

c/ Présentation d'Adeline

➔ Adeline est une élève qui a besoin de canaliser son énergie, elle a beaucoup de difficultés à rester à sa place sans se balancer ou bouger. Dans son travail, elle fait preuve d'impulsivité cognitive. À l'oral, elle ne peut s'empêcher de répondre avant ses camarades ou de s'exprimer à voix haute. À l'écrit, elle se lance rapidement dans la tâche. Lorsqu'elle a terminé, elle demande la validation de son travail. Quand Adeline a dévié de l'objectif et que je la questionne pour qu'elle se corrige, qu'elle effectue un retour sur la consigne, elle s'étonne, s'impatiente et répond fréquemment « je sais pas moi ». Souvent elle pense avoir terminé ses exercices ou l'évaluation et n'a en fait réalisé que la moitié de ce qui était demandé. Aussi, Adeline n'applique pas de procédure d'auto-contrôle sur son travail. Elle ne parvient pas à atteindre l'objectif attendu car elle a tendance à se disperser dans son raisonnement. Elle doit développer sa capacité d'attention, elle a besoin d'être relancée et concentrée régulièrement sur la tâche. Elle manque aussi de clarté cognitive car elle ne parvient pas à identifier le but à atteindre.

Dans son travail, Adeline a tendance à utiliser toujours les mêmes procédures qu'elle a mémorisées même si celles-ci ne sont pas bien adaptées à ce qu'on lui demande. Le transfert d'apprentissage n'est ainsi pas toujours efficace.

➔ Adeline et la lecture d'image: À l'étude de son travail sur l'exercice 16

(annexe 3), on peut de nouveau constater qu'Adeline ne structure pas sa pensée. Elle décrit les deux personnages à tour de rôle mais n'effectue que la moitié de la consigne. De plus, elle se disperse en décrivant les souffrances de l'âne alors que seul le portrait des hommes était demandé. Elle ne s'attache qu'à des éléments insignifiants et non utiles pour comprendre l'image comme par exemple lorsqu'elle relève qu'un des deux hommes a quelque chose à la bouche alors qu'on ne voit rien si ce n'est qu'un trait dû à la mauvaise qualité de la photocopie.

Face à la lecture d'image Adeline reproduit le même fonctionnement. Son besoin de gérer son impulsivité cognitive, fait qu'elle dit tout ce à quoi elle pense, dans n'importe quel ordre. Elle n'applique pas de procédure particulière. Elle n'identifie pas ce qu'elle cherche, ne prend pas de recul. Elle a également des difficultés à repérer l'angle de la prise de vue d'une image.

Adeline semble ne pas parvenir à réguler et à contrôler son activité, elle va prélever les indices de-ci de-là, mais elle ne met pas en place une stratégie de vérification.

Ses besoins de clarté cognitive l'empêchent d'identifier l'objectif à atteindre, les raisons de la lecture de l'image, les éléments recherchés. Elle est distraite par des éléments non importants à la compréhension de l'image. Elle peut dans ce cas se fixer sur un unique élément. Son interprétation de l'image peut être parfois très éloignée de la réelle signification voulue par l'auteur.

J'en arrive à déterminer l'hypothèse selon laquelle l'obstacle rencontré par Adeline face à la lecture de l'image est dû à un BEP d'ordre métacognitif, plus précisément un besoin de démarche dans la lecture de l'image et une difficulté à gérer son impulsivité cognitive.

II. APPORTS THEORIQUES

Avant de parler de la lecture de l'image, de ses caractéristiques, de son évolution à l'école et d'en décrire les problèmes rencontrés lors de son enseignement, nous allons définir ce qu'est précisément une image. Cela nous permettra de mieux comprendre les enjeux pour l'enseignement de la lecture de l'image aujourd'hui.

1/ Qu'est ce qu'une image ?

Le mot image est d'origine latine, *imago*. Le *Larousse*⁴ nous donne pour définition, qu'une image est une représentation d'un être ou d'une chose par les arts graphiques ou plastiques, par la photographie, par le film, etc. Dans l'ouvrage *Pour une éducation à l'image au collège*,⁵ il est expliqué « que le terme générique image est assez imprécis, et peut prêter à confusion ». Le mot « image » est utilisé pour plusieurs sens.

En effet, il y a l'image que l'on a de soi, le reflet du miroir ; et aussi l'image de, qui évoque quelque chose comme « c'est l'image de son père », ou encore la représentation mentale qu'on peut se faire, telle que les métaphores d'un poème. Une image est une représentation de ce que l'on voit ou de ce que l'on imagine de quelque chose. Elle peut représenter la réalité ou être inventée. Cela dépend des intentions de son auteur et du message qu'il souhaite transmettre. Pour ma part je vais travailler sur l'image en tant qu'illustration. De plus, les types d'images sont très divers et variés. Elles constituent des ressources précieuses car elles permettent d'avoir un retour sur le temps passé, de garder des preuves, d'aider à se représenter le temps passé.

Les images peuvent être fixes ou animées, être sur des supports plus ou moins grands, poser ou non des problèmes de compréhension lors de la dénotation. Celles qui nous entourent au quotidien sont nombreuses, parmi elles, on peut citer le timbre-poste, la monnaie, les sculptures, la publicité, les affiches de propagande, la presse, les magazines, les peintures, la photographie, le cinéma, les gravures, les bandes dessinées, les cartes, les plans, les logos, les packaging, les design, les couvertures de livres, etc.⁶ Les images auxquelles les individus sont confrontés, constituent un véritable langage pour lequel ils doivent apprendre à lire et à comprendre tout comme les textes.

2/ Pourquoi travailler la lecture d'image en SEGPA ?

Dans les programmes de Français du collège, il est expliqué que les images sont un langage et que l'élève doit être capable de le comprendre. « Dans une démarche comparable à la lecture des textes, l'image est analysée en tant que langage. Il importe de faire percevoir aux élèves, confrontés chaque jour à une abondance d'images variées,

4 LibraireLarousse, *Dictionnaire Le petit Larousse illustré*. Larousse 1989 p 508

5 Thiébaux M., *Pour une éducation à l'image au collège* Hachette Éducation CRDP Franche-Comté

6 Gervereau L., *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris : éd. La Découverte, 2000

que celles-ci sont des représentations porteuses de sens et que souvent leur visée peut être explicitée. Face à l'image, comme face au texte, les élèves doivent apprendre à s'interroger sur ce qu'ils voient et à observer l'image avant d'en parler. On pourra alors les amener à passer d'une approche intuitive à une interprétation raisonnée en les initiant progressivement à quelques notions d'analyse ».⁷

La grille de références pour l'évaluation et la validation du socle commun palier 2 explicite les compétences à travailler pour l'obtention du Livret Personnel de Compétences palier 2 et donc du Certificat de Formation Générale.

Il est précisé dans la compétence 1, Maîtrise de la Langue Française, que les élèves doivent être capables de restituer des informations d'un document et d'en exposer les résultats, de repérer des informations explicites et implicites dans des textes littéraires mais aussi documentaires (compte-rendu d'expérience, fiche technique, ...).

Pour la compétence 5, la Culture Humaniste, l'élève doit être capable d'analyser un document, de lire et d'utiliser des textes, des cartes, des croquis et des graphiques, c'est-à-dire « lire et utiliser » les documents pour mieux comprendre le monde.⁸ À ce titre, les images sont des ressources précieuses car elles permettent de montrer aux élèves des représentations du monde actuelles ou passées et ainsi lui permettre de se construire une culture.¹¹

En ce qui concerne les compétences du LPC du palier 3, pour la Maîtrise de la Langue, il est repris dans la grille de références, dans le domaine lire que l'élève doit être capable d' « adapter son mode de lecture » au support proposé et de relever des informations d'un document ou de plusieurs qu'ils soient des textes ou des images afin de les interpréter.⁹

Cette compétence de lecture est nécessaire aux apprentissages des autres disciplines comme il est noté dans la compétence 3, l'élève doit être capable d'observer, d'extraire et

7 Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'enseignement du Français*. BO n°6 du 28 août 2008 p 3

8 *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*. palier 2, Janvier 2011

11 Ministère de l'Éducation nationale, [consulté le 3 janvier 2013] disponible sur http://eduscol.education.fr/lettres/pratiques/college/lecture_de_image

9 *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*. palier 3, Janvier 2011 p 2-3

d'organiser les informations d'un document.¹⁰

Cette capacité de traiter des données est à nouveau utile pour l'acquisition de la compétence 5, la Culture Humaniste où il est expliqué que l'élève doit être capable de « lire et employer différents langages » tels que les « images ». ¹¹ L'élève doit également faire preuve de sensibilité, d'esprit critique et de curiosité face aux documents qui lui sont proposés en classe et également pour ceux auxquels il est et sera confronté au quotidien sans aide pour les comprendre. Pour cela l'élève doit être capable de prendre du recul par rapport aux informations, de se détacher du document, d'avoir son propre point de vue et cela pour se construire en tant que futur citoyen. L'élève doit mener une réflexion critique mais aussi comprendre pourquoi l'image a été faite, et dans quel but. ¹² Enfin, il est également repris pour la compétence 7, l'Autonomie et l'Initiative, l'élève pour être autonome devra savoir « rechercher et sélectionner des informations utiles » afin d'analyser une situation de la vie quotidienne comme par exemple, « évaluer le niveau de fiabilité d'une information ». ¹³

Dans les programmes d'Arts Plastiques au collège, il est expliqué que le regard de l'élève doit être éduqué. Pour la classe de quatrième, il est explicité que les images sont présentes dans l'univers de l'élève en grande quantité et qu'elles font parties de sa vie, que cela le fascine. Le programme doit amener « à développer la capacité des élèves à analyser et à interpréter les images » ¹⁴ ainsi que former les élèves à l'analyse critique. ¹⁵ Pour chaque individu, apprendre à lire des images aide à développer l'esprit critique et devenir un citoyen. ¹⁶

10 *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*, palier 3, Janvier 2011 p11

11 *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*, palier 3, Janvier 2011 p23

12 *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*, palier 3, Janvier 2011 p26

13 *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*, palier 3, Janvier 2011 p30

14 Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes du collège Arts Plastiques*. BO n°6 du 28 août 2008 p10

15 Thiébaux M., *Pour une éducation à l'image au collège* Hachette Éducation CRDP Franche-Comté

16 Baynaud F. et al., *La vidéo avec les élèves : Lire, écrire, produire des images et des sons*. Scéren Académie de Créteil 2000

3/ Évolution de la place de l'image à l'école

D'après Michel Thiébaux dans *Pour une éducation à l'image au collège*, l'école a mis du temps à accueillir l'image et à en faire un apprentissage.

Dans les années 1950-1960, l'image souffre d'une mauvaise réputation, elle est mise de côté. Elle reste destinée aux ignorants par rapport à l'écrit qui est l'outil des intellectuels. Elle n'est pas admise, seul le cinéma est toléré mais pas pour tous les élèves ; seuls les plus jeunes peuvent en bénéficier. Pendant ces décennies, les lycéens pris en train de lire des histoires illustrées se font réprimander. L'image ici sert à pallier un manque de connaissances du langage écrit.

► Puis l'image commence à être utilisée pour illustrer les leçons d'Histoire dans des manuels comme *Histoire de France, cours élémentaire* de Ernest Lavisse, Éd. Armand Colin. Les images servent ici à susciter des sentiments aux lecteurs afin d'introduire les notions historiques. Ces images aident à la représentation mentale. Les images permettent alors aux élèves de se représenter des lieux et des événements pour des notions qui manquent de concret. Elles témoignent alors du temps passé. Pour le primaire les images utilisées sont plus attractives car elles sont en couleur alors que pour le secondaire, elles sont données en noir et blanc. Elles se retrouvent alors reléguées derrière le texte qui reste considéré comme supérieur.¹⁷ Citons ici les propos de Daniel Bougnoux qui résumant bien l'opinion que l'on a des images à cette époque « la compétence intellectuelle de chacun se mesure à sa capacité iconoclaste (s'informer aux textes du *Monde* plutôt qu'aux images choc de *Paris-Match*) [...] ».¹⁸

Ici les images sont données pour elles-mêmes, elles servent à étayer la compréhension de l'écrit. Cependant il n'y a pas d'apprentissage pour la lire, la décoder. De plus on peut noter que les images utilisées sont des dessins et non pas des photographies. Ce type de documents n'est qu'une représentation de la réalité par un auteur qui a son propre point de vue.

Les élèves en difficultés ont des problèmes d'abstraction. Pour eux, ce ne sont que des dessins. Ils ne parviennent pas à prendre le recul nécessaire et à transposer les informations d'une telle image par rapport à leur quotidien. Ils ne comprennent pas que

17 Thiébaux M., *Pour une éducation à l'image au collège* Hachette Éducation CRDP Franche-Comté p 42-43

18 Bougnoux D., *La Communication par la bande*. Paris, Sciences humaines et sociales, La Découverte-Poche, 1998, p55

les personnes dessinées représentent des personnes ayant vécu avant.

▶ Avec les années 80, la télévision se fait plus présente encore et le nombre de chaînes augmente. L'école va devoir en tenir compte surtout que l'arrivée des caméscopes va permettre des productions d'images et surtout des retours sur image. Bon nombre d'individus sont alors au quotidien confronté aux images: médias, publicités, ... Il y a alors une prise de conscience des hommes politiques de l'impact de la télévision et des médias sur le monde (création d'un centre de l'image: le Futuroscope par René Monory ou encore ouverture du Centre National de la Bande Dessinée et de l'image par François Mitterrand).

On assiste à une coopération entre les ministères de la Culture et celui de l'Éducation.

▶ En 1993, la Cinquième chaîne sera créée pour que la télévision devienne éducative. L'aboutissement se fera avec Jean-Pierre Chevènement qui dans les Instructions Officielles du collège de 1985 établira « la maîtrise de l'image » comme but d'enseignement en Français. L'élève apprendra à lire et à maîtriser les images pour mieux les dominer.

▶ Avec les programmes de 1995 on ajoute l'Éducation à l'image, cette fois-ci de la maternelle au cycle 3. Chez les petits, l'image servira à la Découverte du monde. Puis l'enfant sera amené à la comprendre et l'analyser pour pouvoir la produire. Et enfin il devra être en mesure de développer son esprit critique.

On voit que l'image a pris une place de plus en plus grande dans la vie quotidienne et donc à l'école. L'image a d'abord été utilisée comme support puis au cours du temps avec le développement des techniques et du nombre d'images il a fallu apprendre à les lire. Avec l'éducation à l'image, l'élève va apprendre à décoder les images diverses, à les lire, à les analyser, à les produire. Il va apprendre à maîtriser ce langage comme il apprend à lire des textes et à écrire.

4/ Qu'est-ce que lire une image ?

Qu'est-ce que lire, qu'est-ce que lire une image ? Quel sens met-on derrière le verbe lire, est-ce observer, décrire, décoder, regarder un élément en faisant abstraction d'un autre ?

Toutes les images ne se « lisent » pas de la même façon. « Lire une image, c'est

d'abord apprendre qu'il ne s'agit pas de la réalité, mais d'une représentation ». ¹⁹ Selon Liliane Hamm, lire c'est repérer des signes et faire des hypothèses. Or tester des hypothèses nécessite de connaître la démarche de lecture / compréhension.

Lorsque le lecteur élabore des hypothèses, il est à la recherche du sens, il souhaite comprendre cette image ainsi que le message délivré par l'auteur. Ce lecteur se situe déjà au stade de l'interprétation. Il cherche à trouver du sens à ce qu'il voit. En effet, « tout lecteur » qui lit une image se pose des questions quant au sens de ce qu'il voit, à condition qu'il fasse preuve d'esprit critique, sinon il n'interprète pas, il voit ce qu'il voit et reçoit passivement les informations sans tenter de comprendre les intentions de l'auteur.

On comprend un texte ou une image par exemple, quand on décide de comprendre et qu'on cherche à voir ce que l'auteur a souhaité montrer. Il faut élaborer un questionnement. Ce lecteur élabore alors des hypothèses qu'il valide ou invalide quant au sens de ce qu'il décode. À cela, il peut ajouter ses propres connaissances sur le thème. Les élèves ayant des difficultés métacognitives, ne sont pas en mesure d'identifier leur fonctionnement cognitif. C'est-à-dire qu'ils ont des difficultés à élaborer des stratégies pour parvenir à la réponse et / ou ont des difficultés à se corriger en identifiant / interprétant correctement leurs erreurs.

Ces difficultés se traduiront par exemple dans la justification de leur interprétation. Ils auront compris l'humour de l'affiche mais ne parviendront pas à expliquer à un camarade pourquoi. C'est souvent le cas avec des affiches où il y a des jeux de mots et un décalage avec l'illustration.

Les exemples évoqués sont extraits d'une séance dont la compétence visée était de classer des affiches en fonction de leur but. Voici le déroulé de cette séance.

* Dans un premier temps, les élèves en travail de groupe, devaient trier les affiches sans critères prédéfinis. Sur une affiche de publicité pour les produits biologiques, on pouvait voir une coccinelle en gros plan et un slogan qui la présentait comme l'insecticide préféré des produits Bio. Lors de la séance, Sarah a compris qu'il y avait un rapport entre la coccinelle et le texte. Cependant elle n'a pas su expliquer que l'auteur avait joué sur les mots car la coccinelle fait aussi partie de la classe des insectes. Elle avait pointé le mot insecticide. Florian a alors expliqué que les coccinelles

¹⁹ Castinaud F. et Zakhartchoukb J-M., *Croisements de disciplines au collège*. Repères pour agir CRAP cahiers pédagogiques 2002

mangeaient les pucerons et de ce fait, on utilisait moins de produits. Grâce à un questionnement, ils ont pu arriver à l'interprétation : certains insectes présents dans la nature peuvent aider les agriculteurs à cultiver sans utiliser de produits toxiques pour les individus et l'environnement.

* Ceci étant, dans un deuxième temps, il était nécessaire de rappeler que nous travaillions sur des publicités et que la visée de cette affiche était de vanter le côté sain pour la santé des produits Bio dans le but de les faire consommer.

Ces difficultés sont présentes chez les élèves ayant des BEP métacognitifs. Selon Flavell, il existe deux composants à la métacognition. Il y a la connaissance de la cognition c'est à dire les connaissances que l'individu a de ses propres processus cognitifs. Et il y a la régulation métacognitive qui correspond à la capacité qu'a l'individu d'agir sur son propre fonctionnement cognitif. Les élèves ayant des BEP métacognitifs ne parviennent à lire l'image parce qu'ils n'ont pas conscience de leur fonctionnement et donc ont des difficultés à mettre en place une procédure ou encore ils sont dans l'incapacité d'effectuer un contrôle de leur raisonnement en cours de lecture. L'élève ne sera pas capable de réguler et de contrôler son activité, c'est-à-dire, que pendant qu'il va prélever les indices, il ne va pas s'arrêter pour vérifier qu'il n'a rien oublié.

* Par exemple Alexis en début d'année n'avait pas compris que l'image présentée était une publicité et non une œuvre d'art. Sur cette publicité l'auteur a mis en scène la Joconde et l'a dotée d'une chevelure ondulée et soyeuse. Alexis avait reconnu la Joconde et la référence culturelle mais ne s'était attaché qu'à cela d'où son classement dans les œuvres d'art alors qu'il s'agissait d'une publicité pour du shampoing. Florian s'était alors interrogé: « Il est pas comme ça le tableau de la Joconde ! Sa tête n'est pas normale, et puis en bas il y a des trucs ». Ces détails pointés, Alexis put reprendre son raisonnement et aboutir. Sans l'intervention de Florian, Alexis n'aurait pas été capable de prendre en compte les indices de lecture de l'image. Il prit donc cette affiche pour la classer avec les publicités qui avaient pour objectif de nous convaincre d'acheter ce shampoing.

Pour parvenir à faire ce contrôle, il faut savoir stopper son raisonnement et effectuer un retour en arrière sur le processus de compréhension déjà effectué. L'élève ne sait pas faire de pause, ni de retour sur ce qu'il a déjà décodé. Parfois aussi, c'est un

problème mnésique dans le sens où il oublie ce qu'il cherche à comprendre.

* Dans cette même séance, j'avais ajouté *Les joueurs de cartes* d'Otto Dix. Méganne a reconnu que c'était une œuvre d'art. Elle l'avait donc placé avec les images à regarder pour le plaisir. Quand je lui ai demandé ce qu'elle trouvait de joli à regarder dans ce tableau, elle m'a répondu qu'elle n'aimait pas. Malgré les apports culturels fournis sur ce tableau, elle n'a pas su d'elle-même dire que cette œuvre avait été peinte dans le but de faire réagir le lecteur. Certains élèves arrivent à élaborer des hypothèses mais rencontrent des difficultés lorsqu'ils s'aperçoivent qu'elles ne peuvent être validées et qu'ils doivent changer de stratégie.

Tout d'abord, lire une image, c'est recueillir toutes les informations contenues par l'image, les mettre en relation afin d'en trouver le sens. Ainsi on détecte le sens d'un message qu'il soit de nature écrite, iconique ou sonore.²⁰ Les indices sont appelés **les signifiants** et le message qu'ils transmettent est **le signifié**. Ce mode de lecture se fait en deux temps.

- Lors de la **dénotation**, le lecteur relève les différents signes, les différents composants de l'image. Les yeux font alors un travail d'analyse. On peut parler ici de l'explicite. Le lecteur prend les éléments de l'image pour ce qu'ils sont, ce qu'ils représentent.

- Dans un deuxième temps, le lecteur déduit le message que l'auteur a souhaité délivrer. Ce travail de lecture de l'image engendre, tout comme la lecture de textes, des problèmes de compréhension.

Si j'applique la classification que Catherine Tauveron a établie pour la compréhension des textes littéraires à la lecture de l'image, j'y retrouve les principales étapes :

■ Pour le premier niveau, il y a **la compréhension littérale** de l'image. Le premier sens qui vient, un élément, un indice qui signifie quelque chose pour lui-même. Le lecteur repère les informations contenues sur l'image puis en déduit un premier sens (ça se passe dans la rue ou ce sont des adolescents, ...).

Les élèves de ma classe parviennent à identifier les différents éléments des images en général. Quand ils n'y parviennent pas, c'est en général dû à un déficit en vocabulaire ou

²⁰ Hamm L., *Lire des images*. Paris, Armand Colin Bourrelrier 1986

un déficit culturel. Il arrive cependant qu'ils ne perçoivent ou ne repèrent pas tous les éléments. Cela peut-être une intention de l'auteur, par exemple un texte écrit en petit en bas ou sur les côtés d'une affiche. Ils ne s'attachent qu'à certaines informations qui pour eux sont les plus importantes et donc ne pourront pas tout confronter, ce qui faussera leur compréhension. Ces élèves auront donc choisit une stratégie qui ne fonctionne pas et auront été dans l'incapacité de s'auto-corriger. Ils n'auront pas eu de retour sur leur activité en confrontant toutes les informations.

- Puis dans un deuxième temps, le lecteur va confronter les éléments et leur donner du sens. C'est dans cette phase que les difficultés apparaissent le plus souvent car le lecteur peut rester attaché au sens littéral. Il doit prendre en compte tous les signes de l'image car sinon les hypothèses de compréhension qu'il émettra pourront être faussées. Si je me base sur la classification de la littérature de Catherine Tauveron, c'est ce qu'elle appelle **la compréhension fine intratextuelle**. Le lecteur met en relation plusieurs données du texte pour en déduire quelque chose. Grâce à cette confrontation des différents éléments, le lecteur peut déduire le sens. Lors de cette étape, des capacités d'abstraction sont nécessaires.

Or, un certain nombre de mes élèves présentent des difficultés d'abstraction. C'est le cas par exemple d'Adeline qui face à une photographie, lors d'une séance en début d'année n'a pas réussi à montrer l'endroit où se situait le photographe qui a pris le cliché. Elle ne parvenait pas à prendre le recul nécessaire pour se situer. De ce fait, elle ne pouvait pas dire pourquoi le photographe utilisait un point de vue en contre-plongée ou un zoom pour donner de l'importance à l'expression du visage de la personne photographiée.

- Lorsque l'image présente des jeux de mots, et qu'elle conserve une partie de l'information, cela peut poser d'autres problèmes de compréhension. Cette fois-ci, il faudra mettre en relation les informations de l'affiche ainsi que des références personnelles. C'est à ce niveau de compréhension que je travaille sur des supports résistants ; le lecteur va alors devoir faire interagir les différents éléments mais aussi avoir besoin d'informations non fournies, c'est-à-dire, avoir recours à ses ressources personnelles. Pour cela le lecteur va faire interagir les informations qu'il aura relevées dans l'image avec son ressenti mais aussi son vécu et sa culture. Le lecteur va devoir se poser des questions dans son raisonnement afin de combler les blancs laissés par

l'auteur. Là encore, pour un certain nombre d'élèves de ma classe, cette étape est délicate. Ils présentent, pour un certain nombre, peu de stimulation culturelle et n'ont parfois pas de représentations préalables des objets étudiés. C'est ce qu'on peut nommer **la compréhension fine extratextuelle** qui amènera à **l'interprétation**.²¹

Cette troisième phase est la plus complexe. Ce procédé est utilisé dans la lecture de textes comme d'images. Si on observe un élève qui se retrouve face à une image, il regarde la globalité puis souvent il s'attache à une partie de cette image, un détail comme s'il était à la recherche d'une réponse pour une question précise ou qu'il lui fallait retenir le plus important de cette image. Si cette image comporte du texte, pour les élèves, c'est généralement le texte qui est primordial. Ils ne font pas la relation entre les différents éléments (texte et / ou composants de l'image). Ils ne s'attachent pas à observer toutes les informations délivrées et déduisent alors un message erroné ou incomplet. Pour d'autres, ils ne perçoivent pas les non-dits ou les sous-entendus présents dans l'image. Et enfin certains n'arrivent pas à déduire le message par manque de références culturelles. L'élève doit apprendre à maîtriser le sens des images, car comme en littérature, l'auteur ne dit pas tout, il laisse des zones d'implicite que le lecteur doit apprendre à résoudre. Pour cela, l'élève doit être capable de repérer les blancs volontairement laissés par l'auteur. Il doit se poser les bonnes questions pour trouver la réponse dans son raisonnement afin de comprendre l'image.

De plus, il ne faut pas oublier qu'une image n'est jamais neutre, que l'auteur l'a faite dans un but, qu'elle a un point de vue et que c'est pour cela qu'il faut savoir faire preuve d'esprit critique. Là encore, les élèves de ma classe n'activent pas toujours les procédures de lecture acquises et ont tendance à ne rester que sur le sens littéral. Ils n'automatisent pas et ne transfèrent pas la démarche de lecture aux divers supports qui les entourent. Ils ne discernent pas toujours les images qui font preuve d'ironie ou encore tentent de les influencer.

III. COMMENT FAIRE DE LA LECTURE D'IMAGE AVEC DES ÉLÈVES DE SEGPA

Dans cette partie, je vais tenter de montrer comment faciliter la lecture d'image avec des élèves de SEGPA en travaillant les BEP métacognitifs et mnésiques. Je

²¹ Dispy Micheline, *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*. Tactiques Presses Universitaires de Namur

montrai quelles adaptations ont été mises en place pour les aider à accéder à cette lecture et à cette compréhension d'image. J'explicitai également les réussites et les limites d'un tel apprentissage.

Dans un premier temps, je présenterai une séance de Français. Elle se situe à la fin d'une séquence visant à améliorer la lecture d'image. Les élèves devront utiliser leurs connaissances du fonctionnement d'une image mais aussi l'observation et la description pour en déduire le sens. Cette séquence s'intègre dans un projet dont le but est de créer une affiche de publicité pour la SEGPA.

Puis dans un second temps, je présenterai une séance d'Histoire afin de montrer le réinvestissement des apprentissages en lecture d'images pour d'autres disciplines.

1/ Présentation d'une première séance

a/ Présentation de la séquence dont est extraite cette séance

Cette séquence conduite avec mes élèves a permis de travailler plusieurs items du palier 3 du Livret Personnel de Compétences, au niveau de la compétence n°1 la Maîtrise de la Langue Française, dans le domaine du lire, mais aussi au niveau de la compétence 6 dans le domaine « connaître les principes et fondements de la vie civique et sociale ».²² Elle s'inscrit dans les programmes du collège de Français dans la partie lecture.(annexe 4)

L'année dernière, j'ai déjà sensibilisé mes élèves à quelques notions sur les images. Un apprentissage sur l'analyse d'affiches publicitaires et un apprentissage en Histoire des Arts leur ont permis d'apprendre à situer les éléments d'une image (premier plan, deuxième plan et arrière-plan).

La séquence se compose de quatre séances. L'item visé était « Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire ».²³

Dans une première séance, j'ai travaillé l'analyse de la construction des images. Les notions abordées ont été le plan de cadrage, les angles de prise de vue et l'intention

²² *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*, palier 3, Janvier 2011 p26

²³ *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun*, palier 3, Janvier 2011 p30

souhaitée par l'auteur. Au cours de cette séance, les élèves ont appris que les images respectaient des règles de construction.

Durant cette séance, j'ai veillé à ce que Méguy n'ait pas d'obstacle à identifier l'objectif visé par la mise en place d'un tutorat avec Sarah. Alexis était tutoré par Océane. De plus, c'est Alexis qui avait reformulé la consigne pour l'ensemble de la classe pour mobiliser sa mémoire de travail. Pour Adeline, j'ai été vigilante à ce qu'elle soit attentive pendant les passations de consignes. Elle a ensuite été choisie comme rapporteur du groupe afin de verbaliser ses représentations mentales.

Les deuxième et troisième séances avaient comme objectif de rendre capables mes élèves d'identifier le rôle d'une image. Ces séances ont permis une réflexion sur la visée des images qui sont construites pour transmettre des informations choisies par l'auteur.

Afin de pallier aux difficultés de mes élèves, j'avais de nouveau organisé ma classe en quatre groupes hétérogènes. Méguy avait pour rôle dans son groupe de lire l'image. Ainsi par la verbalisation et la discussion métacognitive avec ses camarades, elle a pu confronter plusieurs stratégies de lecture, ce qui permettait un travail sur la planification. Alexis avait le rôle du rapporteur dans le but d'étayer son attention. Lors de la mise en commun, il a dû reformuler les notions travaillées. Pour Adeline, elle était le script du groupe et donc devait écrire ce que dictaient ses camarades. Ceci avait pour objectif de renforcer sa clarté cognitive mais aussi de canaliser son impulsivité cognitive, dans la mesure où il doit y avoir une planification au sein du groupe avant la rédaction.

a/ Comment j'ai construit la quatrième séance pour aider mes élèves à BEP : explication de mes choix pédagogiques

L'objectif visé en fin de séance était d'aboutir à la construction d'une fiche-outil, ou « mode d'emploi » pour la lecture des images afin de pallier aux BEP métacognitifs et mnésiques. J'ai proposé cette activité aux élèves en sollicitant leur aide en tant qu'experts en lecture de l'image afin d'aider les élèves de la quatrième dans leur projet « presse », ces derniers rencontrant des difficultés à lire les photographies d'articles. (annexe 5)

Mon objectif étant d'aboutir à la construction de la fiche-outil et donc de trouver

les stratégies efficaces de lecture. J'ai donné comme support aux élèves une affiche de publicité sur laquelle nous avons déjà travaillé. Ainsi je souhaitais les soulager de l'interprétation de l'image et qu'ils se concentrent uniquement sur l'explicitation de la procédure à mettre en œuvre.

Au cours de cette séance, j'ai adapté le temps de travail d'Adeline notamment en lui proposant des pauses pour l'aider à identifier l'image et à expliciter la procédure. Ces arrêts devaient lui permettre de réguler son impulsivité cognitive et de comprendre l'enjeu général face à une image mais aussi qu'elle fasse preuve de clarté cognitive vis à vis de l'objectif à atteindre.

Pour Alexis, le choix d'un support déjà connu devait soulager sa mémoire de travail.

Méguy qui rencontre des difficultés au niveau métacognitif et surtout pendant les phases de planification et d'auto-contrôle sera sollicitée. Je veillerai à ce qu'il y ait des temps de mise en commun afin qu'elle puisse notamment avoir une aide dans la planification (entendre les procédures des camarades pour planifier la sienne) et dans l'auto-contrôle (réajuster sa procédure en entendant celles des autres qui seront explicitées).

Phase 1 : Au début de cette séance, lors de la phase de rappel, j'ai sollicité Alexis afin qu'il récupère les informations encodées lors des séances précédentes. Il avait à sa disposition les référents et traces écrites de son classeur. De plus, je me suis appuyée sur des supports visuels (images utilisées lors des séances antérieures), sur un questionnement et la participation de ses camarades. Ainsi nous avons pu recontextualiser les apprentissages précédents. La prise d'indices pour Alexis a été étayée. Un rappel de la méthodologie d'une lecture d'image à Alexis a été réalisé.

Phase 2 : Puis, j'ai demandé aux élèves de se fixer sur une seule publicité (annexe 6) pour expliciter sa démarche. Pour travailler le BEP d'Adeline et m'assurer qu'elle avait bien identifié l'objectif à atteindre, je lui ai fait reformuler la consigne : « On doit réfléchir et écrire comment on fait quand on regarde une image » et veiller qu'elle l'ait comprise. Cette consigne était notée au tableau pour avoir un appui visuel permettant un retour à l'objectif si nécessaire pour les élèves ayant un BEP mnésique.

J'ai mis Méguy en tutorat avec Sarah qui l'aidait à planifier ses tâches mais aussi veiller au contrôle du bon déroulement de l'action vers l'objectif.

Alexis a travaillé avec Océane ; ensemble ils ont réfléchi et construit une méthodologie de lecture de l'image. Adeline était avec Romain pour canaliser son énergie et son impulsivité cognitive, Romain ayant un rythme de travail plus lent.

Phase 3 : Mise en commun

Le but de cette phase était de parvenir à classer les différentes stratégies des élèves et de s'apercevoir qu'on utilisait des stratégies observables pour ceux qui soulignent, entourent, et d'autres stratégies mentales non observables.

Au fur et à mesure de la mise en commun, les élèves ont justifié leurs stratégies et / ou remis en cause d'autres perçues comme moins efficaces. Cela a permis de donner d'autres stratégies en cas d'erreur. C'est ce qu'on appelle une discussion métacognitive (Hansen et Hubbard, 1984). Ce type de discussion permet aux élèves de savoir comment ils apprennent et donc d'augmenter leurs chances de comprendre.²⁴

Pour travailler la métacognition avec Méguy et Adeline, j'ai veillé à ce qu'elles expliquent leurs stratégies face à une image. Ainsi, elles ont pu reprendre leur raisonnement jusqu'à l'atteinte de leur objectif.

Pour Alexis, j'ai été attentive à le faire répéter ou reformuler ce qu'expliquaient ses camarades et qu'il utilise ses notes pour la restitution de sa stratégie.

Puis nous avons confronté les différentes stratégies pour élaborer la fiche outil. Cette phase était un moment d'échanges où chacun verbalisait son choix quant à la stratégie retenue. Ceci a permis de travailler la clarté cognitive en cadrant la planification.

Phase 4 : Les élèves ont écrit leur production pour fournir une autre forme sensorielle permettant d'aider l'encodage de cette information. (annexe 7)

Phase 5 : Enfin un élève a fait le bilan de la séance en restituant ce que l'on avait appris.

24 Giasson J., *La compréhension en lecture*. Pratiques pédagogiques. Canada : De Boeck 2007 p151

2/ Analyse de la première séance présentée

Au cours de cette séance, j'ai mis en place des adaptations pour pallier aux BEP mnésiques et métacognitifs de mes élèves.

Pour Alexis, la construction commune de cet outil lui a permis d'appuyer, d'expérimenter cette procédure et favoriser ainsi l'encodage en mémoire épisodique. Cet encodage a aidé à la récupération de l'information. Les appuis visuels lui ont facilité la restitution des connaissances. La phase de rappel lui a permis de recontextualiser les notions abordées aux séances précédentes et ainsi cela a favorisé leur mise en mémoire à plus long terme. Le fait de le faire verbaliser lors des différentes phases lui a également facilité la mise en mémoire de la procédure de lecture des images. De plus, j'ai pu constater que les phases de remobilisation de la méthodologie de lecture de l'image mais aussi les temps de reformulation des consignes lui ont permis de mémoriser plus facilement la consigne et donc de se mettre plus rapidement au travail. Cependant durant cette séance, Alexis m'a tout de même sollicitée à plusieurs reprises afin de lui valider son travail. Ce comportement est lié à un besoin de sentiment de compétence.

La phase de rappel a permis à Méguy de réactiver la procédure avec la prise d'indices. Pour Adeline, la clarté cognitive a été améliorée par le fait de requérir son attention lors des passations de consignes. Le fait de lui faire reformuler ce que l'on attend d'elle lui a été bénéfique. En effet, elle a été plus impliquée dans son travail et elle est entrée plus facilement dans l'apprentissage. Cependant, lors de la phase de recherche, j'ai dû relancer Adeline par un questionnement car elle n'était plus en situation de clarté cognitive vers l'objectif à atteindre.

Cette séance a permis de travailler la métacognition avec Méguy et Adeline. Plus particulièrement cela leur a donné plusieurs exemples et leur a exposé les choix de procédures efficaces. Elles ont pris conscience de leurs stratégies et il y a eu une discussion autour de leurs représentations. De plus, les élèves ont verbalisé leur pensée. Le travail de groupe leur a fait établir une liste, et la mise en place du tutorat a contribué à leur faire faire des pauses pour permettre un contrôle de leur stratégie.

La mise en commun leur a permis de travailler la régulation de leur procédure de lecture pour interpréter une image, mais aussi leur a donné des pistes pour réajuster si nécessaire. Ces adaptations visent l'autonomie.

Par la copie de la trace écrite, les élèves ont sollicité leurs modalités sensorielles (visuel, kinesthésique) facilitant la mémorisation. Les traces écrites sont ensuite rangées dans le classeur qui se compose de feuilles de couleurs différentes selon les domaines.

En commençant par du concret pour après généraliser, cela a favorisé le développement de leur stratégie de régulation.

Pour la classe et plus spécifiquement pour Adeline, Alexis et Méguy, travailler la lecture d'images les a aidés à devenir plus autonomes face à ce type d'écrit. Ils se montrent plus à l'aise et ont pris des habitudes de travail dans la lecture d'images. Ils retirent les informations contenues par ce genre de supports et accèdent plus facilement à sa compréhension.

3/ Présentation d'une deuxième séance

Cette séance est extraite d'une séquence d'Histoire issue des programmes de troisième du collège. Elle fait partie du thème 3 : « La seconde guerre mondiale, une guerre d'anéantissement (1939-1945).(annexe 8)

Les élèves ont déjà étudié au préalable, la situation de l'Europe après la première guerre mondiale et la dictature nazie.

À la fin de cette séance, l'objectif était de permettre aux élèves d'expliquer le processus d'extermination des juifs et autres peuples mis en place durant la seconde guerre mondiale. Au cours de cette séance, les élèves ont travaillé la lecture d'image de documents d'histoire.(annexe 9)

Phase 1 : La phase de restitution des connaissances.

Grâce à l'affiche, on se rappelle comment la guerre a commencé et la situation en Allemagne sous la dictature. Lors de ce rappel, j'ai sollicité Alexis pour lui faire travailler sa mémoire à long terme et l'entraîner à la récupération de connaissances. Pour l'aider à mobiliser les informations en mémoire, je lui ai fourni des appuis visuels comme l'affiche de bilan de séance ou encore l'utilisation de documents iconiques. L'intervention des différents élèves, guidée par mon questionnement, a permis de reconstituer les connaissances sur cette notion.

Phase 2 : Avant la constitution des groupes, j'ai expliqué et noté la consigne. Durant cette phase, j'ai veillé à ce qu'Adeline soit réceptive. Pour pallier aux BEP de mémorisation et de métacognition, j'ai fait répéter la consigne à Alexis et demander à

Adeline et à Méguy de la reformuler. De plus, je me suis assurée qu'elles avaient bien identifié l'objectif à atteindre et qu'Alexis avait mémorisé ce qu'il devait faire.

Pour ce travail, les élèves ont été répartis en trois groupes. J'ai construit mes groupes en fonction de leur difficulté de compréhension et d'analyse des documents. Chaque groupe avait une étude de documents à réaliser. L'analyse de documents ayant lieu par la lecture des images. Pour contrôler les BEP métacognitifs et mnésiques, mes élèves avaient à disposition leur fiche-outil pour la lecture d'image. J'ai ainsi sollicité leur mémoire mais cela a permis de créer un pont entre ce que l'on apprend en Français et son utilité dans les autres disciplines. Les élèves ont pu transférer leurs apprentissages et utiliser leurs stratégies métacognitives en se servant de leurs connaissances en situation et de manière adaptée.

Chaque groupe avait un questionnaire pour guider l'interprétation du document et extraire les connaissances utiles pour notre apprentissage. Chaque groupe travaillant sur un exemple différent.(annexes 10, 11)

Lors de la constitution des groupes, j'ai veillé à mettre un élève « tuteur » pour le groupe. Romain était le tuteur d'Alexis. Alexis devait expliquer à Romain qui validait sa réponse.

Sarah qui a de bonnes capacités de clarté cognitive a été le tuteur de Méguy et Adeline. Lucie avait pour rôle de contrôler le travail d'Adeline pour l'amener à faire des pauses et ainsi se repositionner par rapport à l'objectif à atteindre.

Phase 3: Lors du travail de groupe, j'ai débuté avec le groupe d'Alexis. Ainsi j'ai pu avoir une attitude bienveillante et lui valider rapidement ses réponses avant qu'il ne les écrive.

Mon rôle a été de passer dans chaque groupe afin de vérifier la bonne compréhension du document et d'aider plus précisément à l'interprétation d'un document (excepté pour le groupe 3 avec Alexis qui est plus en difficulté). J'ai donc travaillé particulièrement l'analyse de l'image en faisant verbaliser les élèves de ce groupe. J'ai ainsi aidé à la récupération de la procédure de lecture de l'image déjà étayée par la fiche. J'ai également pris en charge la lecture du texte. Une fois mon intervention finie, le groupe devait restituer ce que l'on avait vu et rédiger les réponses. Les mots clefs avaient été notés au brouillon. Alexis pouvait alors s'appuyer sur l'image, le brouillon et l'utilisation de la fiche-outil pour retrouver les informations. Il a donc travaillé sa mémorisation.

Pour le groupe 1, je suis intervenue pour l'explication du vocabulaire et pour travailler avec eux le choix de la mise en scène de la photographie, ce que l'auteur voulait montrer.

Pour le groupe 2, il s'agissait de mettre en relation le texte avec l'image, de retrouver la famille dans l'image. J'ai particulièrement revu avec eux la notion de premier plan et la mise en évidence du petit garçon qui est le choix du photographe.

Phase 4 : La mise en commun

Chaque groupe est représenté par son rapporteur qui explique ce qu'il a compris du document. Cette étape va participer à travailler les BEP métacognitifs car l'élève va expliciter sa stratégie de lecture et déduire sa compréhension du document. La reformulation facilite la mémorisation. Ici Alexis a travaillé sa mémorisation en restituant les informations trouvées. Pour Adeline et Méguy, le fait de confronter plusieurs stratégies leur a permis de valider leur stratégie et ainsi travailler leur BEP métacognitifs. Lors de la mise en commun les élèves expliquent leur procédure. La classe valide ou invalide leur choix. Cet échange est très riche pour développer les capacités métacognitives. Elles permettent d'agir sur les différentes étapes de la régulation métacognitive, comme la détermination de l'objectif (a-t-il été atteint ? Oui / non, pourquoi l'élève a-t-il réussi / échoué ?), le choix de la procédure, les stratégies de contrôle et de régulation.

Phase 5 : Sur l'affiche nous avons noté ce que nous avons retenu de l'étude des documents pour l'apprentissage suivant. L'utilisation de ce support permet de faire du lien entre les apprentissages et aide les élèves à mémoriser. Pour écrire, les notions ont été reformulées pour aider la mémorisation.

4/Analyse de la séance 2 : Quelles répercussions a eu la mise en place de ces adaptations sur les BEP mnésiques et métacognitifs de mes élèves durant cette séance ?

Le fait de me montrer très attentive à la bonne compréhension de la consigne et de vérifier que l'objectif a été identifié semble dans l'ensemble très bénéfique aux élèves ayant des besoins de clarté cognitive. Dans ce cas, ils se montrent plus à l'aise et se lancent plus volontiers et plus rapidement dans la tâche. Ceci influence donc leur motivation quant au travail demandé mais aussi joue un rôle sur leur attention.

Alexis s'est montré beaucoup plus autonome suite à mon passage. La validation

de ses premières réponses lui ont permis d'oser, de prendre le risque de se tromper. Sur cette activité, il s'est montré plus intéressé et concentré. Cependant son sentiment de compétence reste encore fragile. Les référents proposés à Alexis pour pallier ses déficits de mémoire se sont montrés utiles notamment lors des phases de récupération. L'utilisation de la fiche-outil pour la lecture des images est un référent avec lequel il ne sent pas encore très à l'aise. Le travail de groupe l'a aidé à soulager sa mémoire de travail par la répartition des informations.

Au niveau de la lecture de l'image on peut noter que le travail analytique réalisé par Alexis a progressé. En effet, il prend beaucoup plus d'indices dans l'image qu'auparavant car sa mémoire de travail est aidée. Sa compréhension a été améliorée. Les progrès réalisés par Alexis au niveau mnésique développés dans ce mémoire sont également visibles dans d'autres situations pédagogiques mobilisant la mémoire. Ce travail sur la mémoire a donc effectivement facilité la lecture de l'image mais aussi a permis le développement de compétences dans d'autres champs disciplinaires.

Quand Méguy travaillait avec Lucie et Sarah, elle semblait se sentir plus en confiance et partageait davantage ses interrogations et doutes permettant ainsi à ses camarades de l'aider. Dans cette situation, elle est restée moins seule face à ses difficultés.

Pour Méguy et la lecture de l'image, elle a pu se référer à la fiche-outil dès que besoin. Cet outil a contribué à diminuer son stress. La fiche lui a permis de travailler sur des procédures et de s'en approprier une qui a du sens pour elle. De plus lors de la réalisation de la fiche Méguy a pu passer par une phase de planification. Je pense que si Méguy se trouve à nouveau confrontée à une image et en difficulté elle pourra se souvenir et réutiliser ce référent (je sais ce que j'ai à faire, si besoin j'utilise la fiche-outil).

En ce qui concerne Adeline la conclusion qu'elle tire de son analyse reste perfectible mais on peut noter qu'elle n'avait pas fait de faux sens dans l'interprétation de l'image. L'utilisation de sa fiche sera à lui conseiller comme pour lui faire réaliser un auto-contrôle suite à un travail.

Lors de cette séance, les élèves se sont montrés plus à l'aise face à la lecture des images.

CONCLUSION

Au cours de cette expérience d'enseignement, j'ai acquis la conviction que l'apprentissage de la lecture des images est un apprentissage majeur pour les élèves de SEGPA. L'enjeu est de les rendre le plus autonome possible sur cette lecture, tant pour qu'ils puissent accéder plus aisément aux connaissances que renferment ces images utilisées comme supports d'apprentissages dans toutes les disciplines, mais également afin de les préparer à la profusion d'affiches et d'images en tous genres auxquelles ils sont ou seront confrontés dans leur vie quotidienne et de citoyens en devenir. J'ai pu remarquer que les élèves de SEGPA sont souvent démunis ou mal armés face à ce type de supports à cause notamment de leurs BEP relatifs aux habilités métacognitives et mnésiques que requiert cet exercice. J'ai donc, dans ce mémoire, tenté de travailler la métacognition et les capacités mnésiques pour faciliter la lecture de l'image.

La rédaction du mémoire m'a donné la possibilité d'effectuer un travail cognitif et réflexif, étayé par des lectures d'ouvrages spécifiques, sur l'apprentissage de la lecture de l'image mais aussi plus généralement de la lecture et des capacités mobilisées pour l'acquisition et l'automatisation de ces procédures.

Suite à l'observation de mes élèves et à l'identification de leurs BEP, j'ai mis en place diverses adaptations afin de répondre aux BEP de mes élèves en situation de lecture de l'image. L'analyse que j'ai faite de mes séances indique que face à une image ils ne sont plus passifs, ils adoptent une démarche de prise d'indices afin d'en acquérir le sens. La compréhension de l'implicite a de fait été améliorée. Je pense que la construction de la fiche-outil a permis de créer des situations d'ancrages significatives et par conséquent a favorisé la mémorisation à long terme, renforcé par le fait d'avoir vécu cette élaboration.

Cependant au fil des séances et de l'observation de mes élèves, un nouveau questionnement s'est formulé. A savoir comment aider mes élèves à adapter et affiner cette méthodologie de lecture de l'image aux documents typiques en général comme les cartes ou encore les affiches de propagandes ou bien même la lecture des images animées?

Ce travail personnel m'a permis d'enrichir mon enseignement par l'observation des BEP de mes élèves afin de concevoir des apprentissages au plus proches de leurs besoins.

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Évaluation diagnostique d'Alexis

ANNEXE 2 : Évaluation diagnostique de Méguy

ANNEXE 3 : Évaluation diagnostique d'Adeline

ANNEXE 4 : Programmes du collège Français

ANNEXE 5 : Fiche de préparation de la séance 1

ANNEXE 6 – ANNEXE 7 : Documents élèves. (Affiche de publicité et fiche-outil)

ANNEXE 8 : Programmes du collège Histoire

ANNEXE 9 : Fiche de préparation de la séance 2

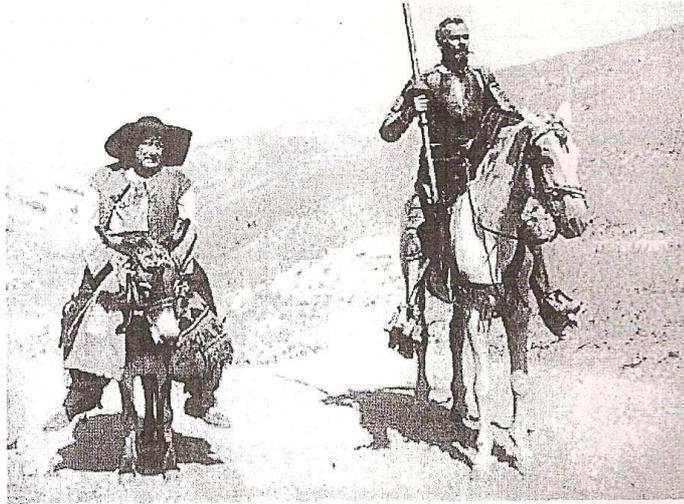
ANNEXE 10 : Documents élèves (photographies)

ANNEXE 11 : Document élève (photographie)

Séquence 3

Exercice 16

Fais le portrait physique des deux personnages de l'image ci-dessous (corps, visage, vêtements, allure...).
 Imagine aussi leurs personnalités (caractère, qualités, défauts...).
 Compare les deux personnages et insiste sur ce qui les différencie.
 Ecris au moins dix lignes.



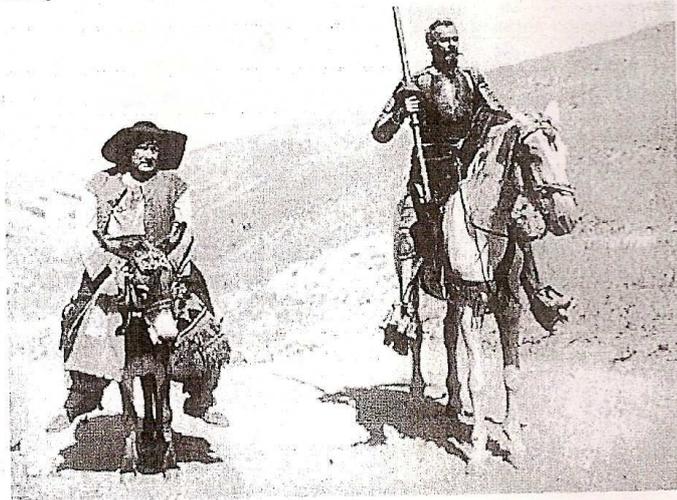
1. Il a deux personnages dans le désert il n'y a un qui est
2. gros est l'autre est par gros, le gros a un chapeau l'autre
3. non, elle sont habillés différemment le gros en disant qui est
4. l'autre on dit qui a peur le pauvre il a un grand cheval
5. le personnage à droite c'est peut être un gaulois
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.

Tex.	Pré.	Phr.	Ort.
11 4 9 0 74	1 9 0 77	11 9 0 80	11 9 0 82
11 4 9 0 75	1 9 0 78	11 3 9 0 81	1 9 0 83
1 9 0 76	1 9 0 79		

Séquence 3

Exercice 16

Fais le portrait physique des deux personnages de l'image ci-dessous (corps, visage, vêtements, allure...).
 Imagine aussi leurs personnalités (caractère, qualités, défauts...)
 Compare les deux personnages et insiste sur ce qui les différencie.
 Ecris au moins dix lignes.



1. L'homme qui est sur P'âne et un peugros, il a un
2. visage triste, ses vêtements sont vieux et il a pas d'allure,
3. il a pas de caractère il a P'aise d'être gentil,

- 4.
5. L'homme qui est sur le cheval il est mince il ce
6. croix plus fort que tout le monde, il a P'aise méchant,
7. c'est vêtement son plus meuf, que

- 8.
9. lui sur P'âne il ce fait commander par P'homme qui
10. est sur P' le cheval

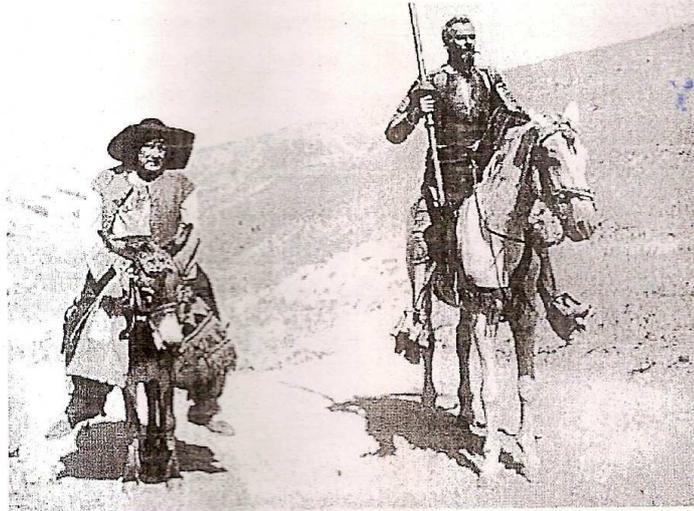
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.

Tex.	Pré.	Phr.	Ort.
11 4 9 0 74	11 9 0 77	11 9 0 80	11 9 0 82
17 4 9 0 75	11 9 0 78	11 6 9 0 81	11 9 0 83
11 9 0 76	11 9 0 79		

Séquence 3

Exercice 16

Fais le portrait physique des deux personnages de l'image ci-dessous (corps, visage, vêtements, allure...).
 Imagine aussi leurs personnalités (caractère, qualités, défauts...).
 Compare les deux personnages et insiste sur ce qui les différencie.
 Ecris au moins dix lignes.



1. Il a un messier qui monte sur un âne.
2. Il a un chapeau, il a l'air d'être méchant, le
3. pauvre âne a mal au dos.
4. L'autre messier il a l'air d'être méchant, il a
5. quelque chose dans sa bouche, il a un bâton dans
6. la main,
7.
8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.

Tex.	Pré.	Phr.	Ort.
11 4 9 0 74	11 9 0 77	11 9 0 80	11 9 0 82
11 4 9 0 75	11 9 0 78	11 8 9 0 81	11 9 0 83
11 9 0 76	11 9 0 79		

Programmes du collège

Programmes de l'enseignement de Français

Classe de troisième

II. La lecture:

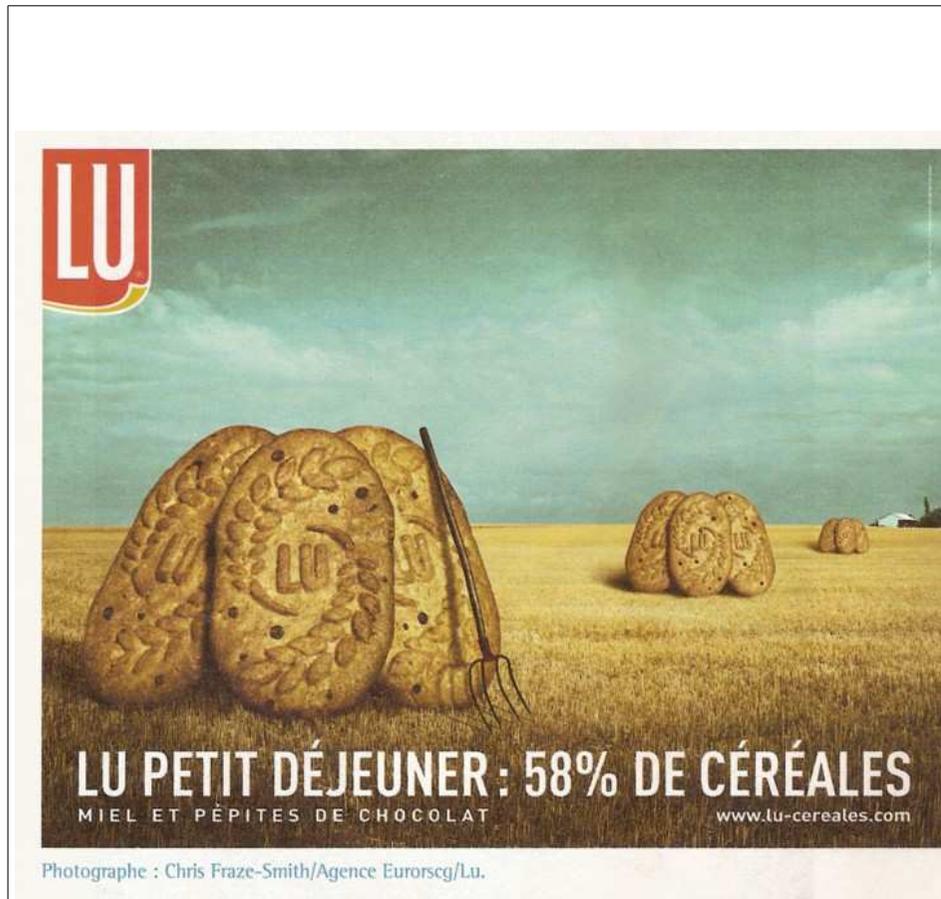
4. Étude de l'image

En classe de troisième, le professeur privilégie l'étude de l'image comme engagement et comme représentation de soi. C'est la fonction argumentative de l'image qui est développée, pour laquelle on peut analyser le fonctionnement de certaines publicités. Le professeur fournit aux élèves des outils d'analyse pour l'image animée ; il les fait réfléchir à la problématique de l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision.

4/03/13 3ème TITRE : Construction d'une fiche lecture d'image	DOMAINE : LIRE	DUREE : 50 minutes	
S4	<p>Objectif visé de fin séance:</p> <p>– L'élève sera capable de retrouver les différentes étapes d'une lecture d'image nécessaires à sa compréhension</p> <p>Socle commun : palier 2 Compétence 1 : Inférer des informations nouvelles (implicite) Lire une image: sélectionner des informations dans une image, découvrir les fonctions de l'image, mettre en relation texte/image, interpréter une image. (p8) Compétences transversales: -Compétence 1:DIRE Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue (p4) -Compétence 5: Lire et pratiquer différents langages Lire et utiliser textes, cartes, croquis, graphiques (p49)</p> <p>Palier 3: Compétence 1:Utiliser ses capacités de raisonnement , ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire (p3) Compétences transversales: -Compétence 1 DIRE Formuler clairement un propos simple (p6) -Compétence 6: Connaître les principes et fondements de la vie civique et sociale Fonctionnement et rôle de différents médias (p26)</p>		
MATERIEL :feutres/ affiches pub/ feuilles pour élève			
TEMPS et FORME DE TRAVAIL	DEROULEMENT	SUPPORTS	REMARQUES BEP
10' Oral /collectif	1.Rappel des séances précédentes On affiche plusieurs affiches de publicité Construction d'une image/Visée d'une image	tableau+affiches pub	Alexis mémorisation Romain
20' groupe	2. J'ai besoin d'une fiche outil sur la lecture des images pour les 4e (rappel projet) Publicité Pti Lu Consigne: Par 2 vous allez réfléchir et écrire ce qu'il faut faire pour bien lire une affiche. A quoi doit-on faire attention?	Publicité Pti Lu Feuilles brouillon	Sarah: écoute consigne S'assurer que l'élève sait ce qu'il doit faire Alexis + consigne tableau Adeline B reformuler consigne clarté cognitive + Méguy Florian/Adeline H (sentiment compétence)

			Adeline/Romain (impulsivité cognitive) Tristan/Lucie (rythme travail lent) Méguy/Sarah (métacognition) Alexis/Océane (capacité d'attention) Mélanie/Méganne (travail en groupe)
10' oral/collectif	<p>3. Mise en commun: Expliciter sa méthode: Comment vous avez fait pour comprendre ces affiches? Qu'est ce qu'on regarde en premier... Quand on ne comprend pas qu'est ce qu'on fait?...</p> <p>Plusieurs élèves choisissent d'expliquer leurs stratégies de lecture avec plusieurs affiches On note au tableau les stratégies On choisit les plus pertinentes, on rédige, on organise</p>	Tableau (orga les stratégies classer les <u>matérielles</u> ex je souligne... et les <u>mentales</u>)	Rapporteurs: choix de procédure verbaliser auto régulation Méguy Lucie Adeline B. Mélanie Alexis Florian
5' individuel	4. Trace écrite	feuilles	Romain Tristan Alexis Océane plus de temps
2' collectif/oral	5. Bilan: qu'est ce que je retiens? Qu'est ce que j'ai appris?	Affiches des élèves+feutre rouge	Méguy Romain

POUR BIEN OBSERVER ET LIRE LES IMAGES



1/ J'observe:



je regarde l'image + tout ce qu'il y a autour (détails)

je lis le texte il peut y en avoir partout

je regarde qui a fait l'image

je regarde quel type d'image: photo, dessin, peinture,...

2/ Je comprends:

je rassemble les informations

je cherche dans quel but cette image a été faite

j'en parle

j'explique ce que j'ai compris

Programmes du collège

Histoire : Le monde depuis 1914

Thème 3 - LA SECONDE GUERRE MONDIALE, UNE GUERRE D'ANEANTISSEMENT (1939-1945)

CONNAISSANCES

La guerre est **un affrontement aux dimensions planétaires**.

C'est une **guerre d'anéantissement** aux enjeux idéologiques et nationaux.

C'est dans ce cadre que **le génocide** des Juifs et des Tziganes est perpétré en Europe.

DÉMARCHES

L'observation de **cartes** permet de montrer l'extension du conflit et d'établir **une brève chronologie** mettant en évidence ses temps forts.

L'étude part d'un **exemple au choix** (la bataille de Stalingrad ; la guerre du Pacifique) permettant d'étudier la mobilisation de toutes les forces matérielles et morales des peuples en guerre.

L'étude des différentes modalités de l'extermination s'appuie sur **des exemples** : l'action des *Einsatzgruppen*, un exemple de camp de la mort.

CAPACITES

Connaître et utiliser les repères suivants :

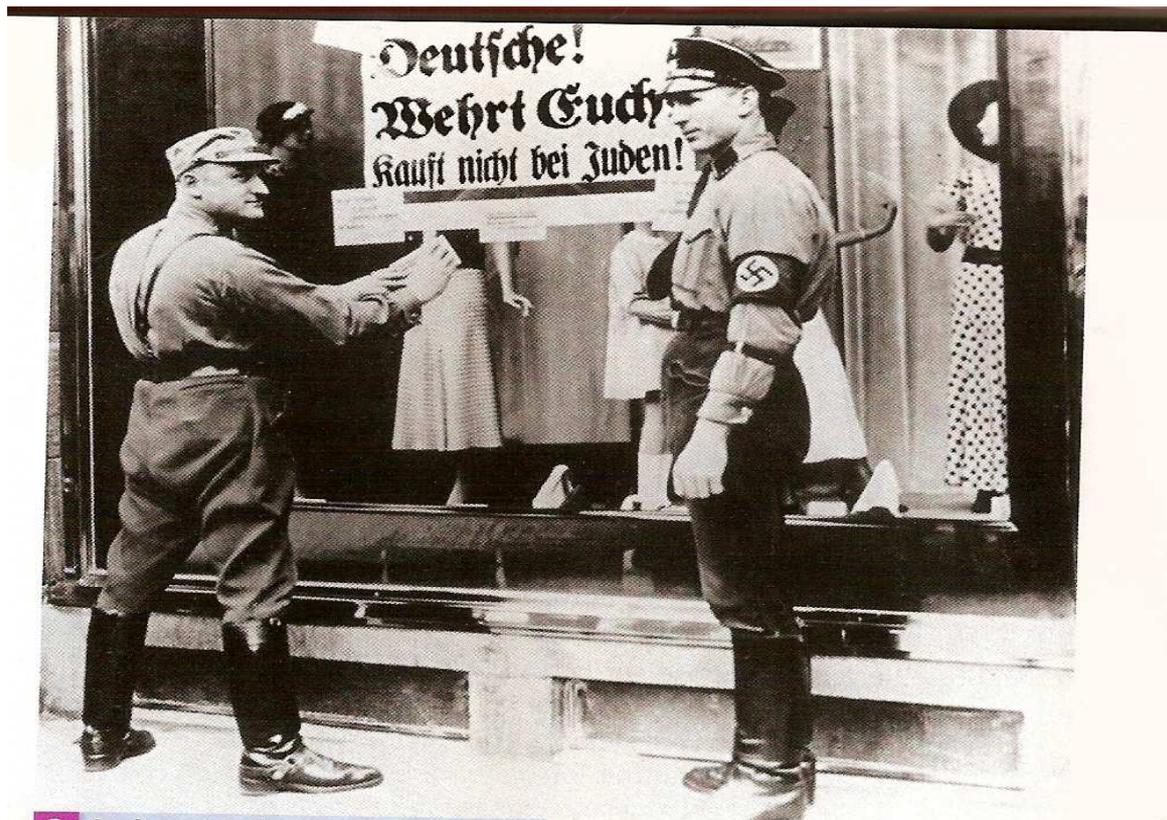
- La Seconde Guerre mondiale : 1939-1945
- La libération des camps d'extermination : 1945
- Fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe : 8 mai 1945
- Bombes atomiques sur Hiroshima et Nagasaki : août 1945

Caractériser les enjeux militaires et idéologiques de la guerre

Décrire et expliquer le processus de l'extermination

TITRE : La seconde guerre mondiale		HISTOIRE Thème 3 - LA SECONDE GUERRE MONDIALE, UNE GUERRE D'ANEANTISSEMENT (1939-1945)		DUREE : 50 minutes	
S1					
Objectif visé de fin de séance: - être capable d'expliquer le processus d'extermination des juifs et autres peuples mis en place durant la seconde guerre mondiale.					
Socle commun : palier 2 -Compétence 5 : La culture humaniste Identifier les périodes de l'histoire au programme Connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques (événements et personnages) (p46) Compétences transversales: -Compétence 6: Connaître les principes et les fondements de la vie sociale et civique Avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien. (p 54)			palier 3: -Compétence 5:Avoir des connaissances et des repères Relevant du temps Les différentes périodes de l'histoire de l'humanité. Les grands traits de l'histoire (politique, sociale, économique, littéraire, artistique, culturelle) de la France et de l'Europe (p21) Compétences transversales: Compétence 5: Lire et pratiquer différents langages Lire et employer différents langages: textes, images (p23)		
MATERIEL :Affiches livres feutres photocopies questionnaires fiche outil					
TEMPS et FORME DE TRAVAIL	DEROULEMENT		SUPPORTS	BEP	
5' Oral / collectif	1/Rappel des séances précédentes Situation de l'Europe fin 1ère GM Le régime nazi		Affiche Carte Europe 1920	Alexis Romain mémorisation	
5' Oral / groupe	2.Consigne: Observer le document et répondre aux questions Groupe 1: Adeline B – Sarah- Méguy -Lucie Groupe 2: Océane-Mélanie-Adeline H. - Méganne Groupe 3: Alexis-Romain Tristan Florian Distribution Adeline B		Livre questionnaire fiche lecture image	Adeline/Méguy consigne (clarté cognitive) Alexis Groupe: Méganne /Océane	

20' groupe 3.	3. Travail de groupe M: gp 3 puis 1 puis 2 analyse interprétation lecture texte+voca		Alexis (capacités d'attention)+ statut erreur Florian:statut erreur
15' Oral / collectif	4.Mise en commun: Les rapporteurs de chaque groupe 1/Soldats all. collent des affiches sur les magasins juifs (voir ce que ça va causer hyp)+obs bras+uniforme 2/civils arrêtés par des soldats (armes uniforme)peur enfant Quel crime ont-ils commis? 3/prisonniers (comment on reconnaît) arrière plan quels personnes? Où?	rétroprojecteur	Rapporteurs 1 Méguy 2 Adeline H 3 Alexis Adeline H sentiment compétence Tristan Lucie
5' Oral /collectif	5.Qu'est-ce qu'on a appris? Qu'est-ce qu'on retient?	Affiche feutres	Alexis mémorisation



3 Le boycott des magasins juifs.

SA posant des affiches antisémites sur les magasins juifs : « Allemands ! Défendez-vous ! N'achetez pas chez les juifs ! »



Doc. 1 La découverte de l'horreur des camps d'extermination (enfants prisonniers lors de la libération du camp d'Auschwitz). Au lendemain de la guerre, le monde découvre les nombreux camps de concentration et d'extermination mis en place par les nazis pour enfermer leurs opposants et exterminer systématiquement les populations juives et tziganes.

1. Cherche dans quels pays étaient situés les camps d'extermination des juifs et des Tziganes.



3 La sélection des déportés.

Photographie prise en 1944 sur la rampe de sélection lors de l'arrivée d'un convoi de juifs hongrois au camp d'Auschwitz.

Bibliographie

Ouvrages

BATTUT E. et BENSIMHON D., Lire et comprendre les images à l'école. Paris : Retz, 2001

BAYNAUD F. et al., *La vidéo avec les élèves : Lire, écrire, produire des images et des sons*. Scéren
Académie de Créteil 2000

BOUGNOUX D., *La Communication par la bande*. Paris, Sciences humaines et sociales, La
Découverte-Poche, 1998

CASTINCAUD F. ET ZAKHARTCHOUKB J-M., *Croisements de disciplines au collège*. Repères
pour agir CRAP cahiers pédagogiques 2002

DISPY M., *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*. Tactiques Presses Universitaires de Namur,
2011

GIASSON J., *La compréhension en lecture*, Pratiques pédagogiques. Canada : De Boeck, 2007

GERVEREAU L., *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris : éd. La Découverte, 2000

HAMM L., *Lire des images* Paris, Armand Colin Bourrelier 1986

LIBRAIRIE LAROUSSE, Dictionnaire *Le petit Larousse illustré*. Larousse 1989

THIEBAUX M., *Pour une éducation à l'image au collège* Hachette Éducation CRDP Franche-
Comté

Textes Officiels

Dispositif d'évaluation 3ème EGPA Français Livret de l'enseignant. Arras ASH-2012

Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun. palier 2,
Janvier 2011

Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun. palier 3,
Janvier 2011

Livret Personnel de Compétences, *Grille de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2*. eduscol.education.fr/soclecommun Janvier 2011

Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes du collège Arts Plastiques*. BO n°6 du 28 août 2008

Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'enseignement du Français*. BO n°6 du 28 août 2008

Site internet

Ministère de l'Éducation nationale, [consulté le 3 janvier 2013] disponible sur
http://eduscol.education.fr/lettres/pratiques/college/lecture_de_limage

Œuvres d'art

A. Brunias, *Danse d'esclaves*. XVIIIe siècle, huile sur toile, 32,5x41,4cm, musée d'Aquitaine, Bordeaux