

# Questions et échanges communicatifs dans des séquences de lecture d'image au cours préparatoire première année (CP1)

Oumar LINGANI<sup>1</sup>

## Résumé

La lecture a été élue comme discipline-problème dans l'école de Tang-Zugu, notre milieu de recherche. Pour ce faire, les enseignants se sont donnés pour objectifs de réaliser un taux de réussite générale de 90% à la fin de l'année scolaire.

L'étude a été menée dans la classe du cours préparatoire, première année (CP1), car les premiers pas de l'enfant en lecture conditionnent le reste de son cursus. Si l'enfant acquiert les rudiments optimaux dès ce palier, grandes seront ses chances de réussite scolaire.

En effet, dans la classe de CP1, la séquence de lecture s'appuie sur des illustrations à travers lesquelles l'enseignant devrait s'inspirer pour introduire la notion du jour à enseigner. Malgré ces illustrations, des difficultés demeurent dans la pratique de l'enseignant. En axant la présente recherche sur la notion du questionnement émanant de l'enseignant, il s'est agi de constater la nécessité des questions dans le processus enseignement/apprentissage et leur impact sur les élèves.

Après avoir analysé et discuté les résultats, des propositions vont dans le sens de demander à l'enseignant d'accorder une importance de premier ordre en donnant un réel contenu à ses questions à vocation didactique et communicative.

Notre étude a pour substrat, les pratiques communicationnelles produites dans un espace didactique d'interaction ; c'est à ce double rapport entre l'enseignant et l'élève que cette réflexion est placée sous l'angle théorique des sciences du langage.

**Mots-clés** : lecture d'image, enseignement/apprentissage, typologie des questions, interactions

## Communicative questions and exchanges in image reading sequences during the first year preparatory course (CP1)

### Abstract

Reading was chosen as a problem discipline in Tang-Zugu school, our research environment. To do this, teachers have set themselves the goal of achieving an overall success rate of 90% by the end of the school year.

The study was carried out in the preparatory class, first year (CP1), because a child's first steps in reading condition the rest of his course. If the child acquires the optimal rudiments from this level, the chances of success in school will be great.

Indeed, in the CP1 class, the reading sequence is allied with illustrations on which the teacher should be inspired to introduce the notion of the day to be taught. Despite these illustrations, it must be recognized that the difficulties remain.

By focusing this research on the notion of teacher questioning, the aim was to observe the function of questions in the teaching process and their impact on students.

After analyzing and discussing the results, our proposals, among others, go in the direction of asking the teacher to give high priority to the purpose of his questions.

Our study is based on communicational practices produced in a didactical space of interaction: it is through this double relationship between teacher and student that this reflection is placed under the theoretical angle of language sciences.

**Key words** : image reading, teaching/learning, typology of questions, interactions

---

<sup>1</sup> Institut des Sciences des Sociétés, Centre national de la Recherche scientifique et technologique, [olingani@yahoo.fr](mailto:olingani@yahoo.fr)

## Introduction

Il n'est pas superfétatoire de rappeler l'importance de la lecture en général, et à l'école en particulier. Ainsi, à l'école primaire, la lecture est la discipline phare qui conditionne la réussite scolaire. Paradoxalement, la lecture constitue la discipline où se constatent le plus de difficultés chez l'enfant. D'ailleurs dans l'école de Tang-Zugu, où se sont déroulées nos recherches, elle constitue le domaine sujet au plan d'amélioration collectif. Autrement, la lecture a été élue comme discipline-problème de toute l'école. Pour ce faire, les enseignants se sont donné pour objectifs de réaliser un taux de réussite générale de 90% à la fin de l'année scolaire.

C'est dans ces conditions que nous avons séjourné dans cette école pour nous rendre compte de l'enseignement/apprentissage de la lecture, spécifiquement de la lecture d'image. Le livre est incontestablement le moyen de communication le plus répandu et sur lequel peut s'exercer la pensée. Par conséquent, penser sur des images est inconcevable. Toutefois, pour l'enfant non lisant, l'image a incontestablement la valeur du texte écrit. Quand ceux qui ont la capacité de lire lisent, l'enfant nouvellement scolarisé, pour la plupart, lit l'image, c'est-à-dire en reçoit un message, s'exprime sur ce message, communique (D. Escarpit, 1973, p.17).

Nous avons choisi de mener l'étude dans la classe du cours préparatoire, première année (CP1), car nous pensons que les premiers pas de l'enfant en lecture conditionnent le reste de son cursus. Si l'enfant acquiert les rudiments optimaux dès ce palier, grandes seront ses chances de réussite scolaire ; surtout qu'« une personne qui ne sait ni lire ni écrire aura de la difficulté à s'intégrer et à participer à la construction et à l'amélioration d'une société dont elle ne comprend pas le fonctionnement » (Unesco, 1968, p.8).

Dans la classe de CP1, la séquence de lecture a pour alliées des illustrations desquelles l'enseignant devrait s'inspirer pour introduire la notion du jour à enseigner. C'est ainsi qu'a germé en nous la question de savoir si l'enseignant considère la lecture d'image comme une activité de prélecture au CP1. Secondairement, l'enseignant fait-il de la lecture d'image une activité à vocation communicative ? La lecture d'image s'inscrit-elle dans un projet didactique savamment préparé par l'enseignant ?

Le terrain de recherche pour lequel nous avons opté se situe en milieu urbain où les enfants ont plus l'avantage d'avoir quelques rudiments d'expression orale en français. La lecture d'image ou lecture de l'image doit pouvoir être l'opportunité par excellence pour l'enfant de s'exprimer en français et de communiquer. A partir de là, nous émettons l'hypothèse principale que l'enseignant devrait considérer la lecture d'image comme une activité de prélecture au CP1. De cette hypothèse principale se dégagent deux hypothèses secondaires qui stipulent que l'enseignant ne fait pas de la lecture d'image une activité à vocation communicative, et aussi que la lecture d'image ne s'inscrit pas dans un projet didactique savamment préparé par l'enseignant.

L'image est l'écriture la plus ancienne et elle a précédé de plusieurs millénaires les écritures codifiées, qui à leurs origines étaient toutes pictographiques (P. Almasi, 1974). C'est ainsi qu'en guise d'objectif général, il s'agira de comprendre les mécanismes interrogatifs échafaudés par l'enseignant pour susciter l'expression orale de ses élèves.

Pour conduire cette étude, le premier point qui verra l'explicitation de la lecture d'images ou lecture de l'image fera la présentation de la lecture dans les programmes scolaires burkinabè. Ensuite, nous procéderons à la définition et à la clarification des notions cardinales propres au sujet (cadre théorique).

Avant d'analyser et de discuter les résultats, nous présenterons le public cible, le mode d'investigation, les instruments et les techniques d'assemblage des observables, ceci à travers

la démarche méthodologique de recherche. Conformément à l'objectif de l'étude qui est de comprendre pour apporter sa contribution à un meilleur enseignement/apprentissage de la lecture d'image par le truchement du questionnement, quelques suggestions seront formulées.

## **I. La lecture dans les programmes de classe**

Chaque pays adopte les lois et orientations conformes à ses ambitions. Le Burkina Faso ne se dérobe pas à cette obligation. C'est ainsi que tout au long de son histoire, les politiques éducatives sont revues dans l'optique de s'adapter aux changements scientifiques, technologiques et aux nouveaux besoins éducatifs, économiques et sociaux. Il sera fait une présentation de la nouvelle approche éducative en vigueur dans les trois premières années (CP1, CP2, CE1) du primaire dans le système éducatif. En outre, nous présenterons la lecture d'images telle qu'elle est perçue dans les classes.

### **1.1. La lecture dans le contexte de l'approche pédagogique intégratrice (API)**

Cette recherche se déroule au Burkina Faso où depuis peu une nouvelle approche est en train d'être appliquée dans les pratiques de classe en lecture-écriture : l'approche pédagogique intégratrice (API). Selon cette approche, les objectifs intermédiaires de la lecture au CP sont, entre autres, de produire selon le contexte oral des expressions ou de petits textes en français.

De cette approche, les principes didactiques édictés en résumé recommandent à l'enseignant d'instaurer un lien entre parler, écouter, lire, écrire. Il s'agit d'apprendre à l'enfant à communiquer à l'écrit (à lire et à écrire) en s'appuyant sur son savoir parler. Autrement dit, la capacité de parler, c'est-à-dire de communiquer oralement dans une langue, est indispensable à l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture. Ces compétences doivent avoir pour charpente,

*le principe de l'éclectisme didactique* qui consiste en une ouverture à toutes les approches pédagogiques utiles à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage ; *le principe de la centration sur l'apprenant(e)* qui le responsabilise et le place au cœur du processus d'enseignement-apprentissage; *le principe de la contextualisation* du processus d'enseignement-apprentissage qui consiste en la prise en compte des réalités proches du vécu quotidien de l'apprenant(e) (MENA/UNESCO-BIE, 2016, p.11-12).

En somme, au CP1, il est impérieux pour l'enfant d'apprendre à produire du texte en passant par une appropriation du parler. L'enfant produira oralement en français, un bref exposé sur un événement, sur un animal familier, etc.

### **1.2. La lecture d'images ou lecture de l'image**

Partant d'une esquisse de définition de l'image, l'on retient que c'est un objet technique, un signe visuel, un objet qui nous renvoie à un autre objet en le représentant visuellement. Autrement, l'image est le résultat d'un phénomène physiologique, la perception. Sur un angle général, l'image est perçue comme le pilier essentiel de la communication. L'importance de l'image est indubitablement un vecteur d'émotions pour sensibiliser et faire réagir. L'utilisation de visuels doit donc être au cœur de toutes les stratégies.

Quant à la lecture, il n'est jamais aisé de la définir, aussi retiendrons-nous la définition de F. M-V. der Haegen (1991) pour qui la lecture est « un acte de communication différée, entre un locuteur et un lecteur, par le moyen d'un support textuel et graphique ». Apprendre à lire, selon MEBA/UNESCO-BIE (2016, p.20), « revient à apprendre à comprendre un texte. C'est-à-dire apprendre à s'appuyer sur divers indices visuels lexicaux, grammaticaux et textuels pour saisir ce qu'un texte veut dire et dans quels contextes il est pertinent, intéressant et utile ».

Fortement recommandée et utilisée comme méthode d'apprentissage de la lecture au primaire, jusqu'aux années 1970, la méthode syllabique ou synthétique utilisait les manuels appelés syllabaires avec pour titre « Mamadou et Bineta ». Par cette méthode, les enfants apprenaient les lettres associées à des images-références. Au-delà de ses avantages, il a été fait à cette méthode le reproche de provoquer chez l'enfant une lecture hachée, monotone, inintelligente, conduisant à une lecture chantonnante (MENA/UNESCO-BIE, 2016).

Les réformes postérieures qui ont conduit à d'autres méthodes ont toujours accordé une place importante à la lecture d'image au CP1. Mieux, tous les livres de lecture au programme dans l'enseignement primaire prévoient une partie aux images qui peuvent servir de motivation pour asseoir la séquence de lecture. L'illustration doit être conçue comme le moyen de communication le plus puissant pour inclure la notion introduite par le livre de lecture et créer un lien avec le texte.

En effet, la méthode mixte en vigueur depuis 1986 a pour principe fondamental que lire, « ce n'est pas seulement déchiffrer des mots mais aussi appréhender globalement le sens d'un texte. En conséquence, la maîtrise de la combinatoire ne doit pas être une fin en soi mais un moyen pour bien lire les textes » (MENA/UNESCO-BIE, 2016, p.8).

Pour cette méthode qui se décline en quatre phases principales, l'enseignant(e) fait acquérir la phrase clé par les élèves en s'appuyant sur une illustration. Cela ancre ce qui doit être lu dans une situation de communication.

Contrairement à ce qui se constate fréquemment, la phase de lecture d'image ne devrait pas juste être escamotée, mais entrer dans un projet didactique conçu par l'enseignant.

En effet, si lire, c'est détecter le sens d'un message, qu'il soit linguistique, iconique ou sonore, et que l'image est un système de signes rationnels, alors lire une image, c'est d'abord la percevoir, c'est-à-dire recevoir une stimulation visuelle extérieure pour en construire une représentation intérieure. La « lecture de l'image » que proposent les exercices scolaires commence nécessairement par une mise en ordre et une mise en chaîne des signifiants. Quand l'exercice est bien conçu, il ne se borne pas à décrire la « composition », mais commence déjà à en dégager des noyaux de signifiante.

Dans le livre de lecture du CP1 figurent des illustrations, des images destinées à faire parler ou rêver l'enfant; mais, le plus souvent, c'est une association d'illustrations et de textes, le texte ayant prépondérance sur les illustrations. Les instructions officielles font obligation à l'enseignant de partir des illustrations avant d'aborder les phases de lecture des lettres et l'écrit.

Relevons que le terme « lecture d'image ou lecture de l'image », cheminement conscient, intentionnel du regard sur l'image, ne fait pas l'unanimité dans la communauté scientifique. Pour certains chercheurs, l'écriture, et donc la lecture, se déploie linéairement sur l'axe du temps (paradigmatique et syntagmatique). En cela, elle s'oppose à l'image, dont la nature est essentiellement spatiale. A ceux-ci, F. De-La-Breteque (1992) réplique en disant que la structure « rayonnante » de l'image interdit qu'on la lise comme on lit de l'écrit et la médiatisation par le verbal est inhérente au décodage de l'image, quelle qu'elle soit. Dans la même dynamique, C. Metz (1967) pense que l'image n'est lisible que parce qu'elle a une structuration linguistique.

Pour notre part, il reste que la perception des images, lors des séquences de lecture au CP1, vient enrichir par un entraînement au décodage des sons et lettres. D'ailleurs, l'étude de la psychologie infantile a montré que le développement de la perception de l'image progresse de façon strictement parallèle à l'acquisition du langage, et la maîtrise de la signification véhiculée par les images, parallèlement à l'apprentissage de la lecture (C. Metz, 1967).

## II. Cadre théorique

Notre étude a pour substrat, les pratiques communicationnelles produites dans un espace social d'interaction : c'est à cause de ce double rapport entre l'enseignant et l'élève que cette réflexion est placée sous l'angle théorique des sciences du langage. Elle s'appuiera sur les types de questions dont on fait usage pour enseigner la phase impartie à la lecture d'image.

### 2.1. La question

La question dans le système d'enseignement conditionne en grande partie la réussite des élèves. Pendant l'interaction langagière, les interlocuteurs tiennent un rôle conversationnel, alors que dans l'interaction didactique l'enseignant détient un certain pouvoir sur l'élève. Dans notre étude, nous tenterons de savoir de quelle manière se manifeste ce pouvoir au sein de ce que L. Ricci (1996) appelle, *dialogue interrogatif*. Sous ce terme, nous désignons le dialogue didactique au cours duquel l'enseignant, toujours sous forme de questionnement, conduit les échanges et fait circuler le savoir. Les faits de langage en rapport aux questions de l'enseignant s'inscrivent dans des options didactique et communicationnelle.

#### 2.1.1. La question dans le cadre didactique

Dans cette étude, seront analysées sous l'angle du triangle didactique les difficultés d'apprentissage de la lecture selon les interactions entre les savoirs qui font référence aux connaissances de base qui doivent être enseignées, puis maîtrisées par les élèves, l'élève et l'enseignant, mais avec une centration sur les questions de l'enseignant.

Les savoirs dans cette recherche se rapportent à la maîtrise dont fait montre l'enfant pour accéder à une meilleure compréhension des images. G. Brousseau (1986) affirme que le savoir n'est rien d'autre que la rencontre des questions et des réponses. Quant à l'enseignant, il joue un rôle cardinal dans toute démarche d'enseignement/apprentissage de la lecture. Son rôle est d'autant capital car il doit assumer la médiation entre le savoir et l'élève en organisant ce rendez-vous, en produisant un type de discours (J-P. Bronckart, 1997), tout en incarnant une logique de la communication en phase avec les finalités, les contraintes et les dilemmes de son action pédagogique.

Bien qu'il ait pour souci la réussite des élèves, l'enseignant n'est pas toujours bien formé à l'enseignement de la lecture et ses pratiques d'enseignement ne sont pas toujours adéquates. Pourtant, la réussite de l'enfant en lecture tient en l'enseignant lui-même. Et comme le souligne Y. Boulay cité par J.N. Tshamala (2012, p.16),

On peut renouveler les méthodes, améliorer les approches de l'enseignement du français, concevoir des manuels adaptés et contextualisés, c'est dans la classe que s'opère la mystérieuse alchimie de la transmission du savoir. C'est le maître qui mène le jeu [...] C'est lui qui, en dernier ressort, s'il aime son métier et s'il est bien formé, peut remédier aux failles et aux défauts du système. C'est là son honneur et sa responsabilité. Il n'y a pas de bon enseignement sans de bons maîtres.

Par conséquent, l'enseignant est appelé à beaucoup de responsabilités tant bien sur le plan des activités concoctées pour les élèves que dans leur enseignement car un pourcentage infime des élèves en première année « sont considérés comme « précoces », c'est-à-dire qu'ils débutent leur scolarité avec une bonne compréhension en lecture, l'enseignant détient une grande responsabilité envers l'apprentissage de la lecture chez la majorité de ses élèves » (C. Turcotte et al., 2007, p. 8).

C'est dans ce cadre que l'importance du questionnement émanant de l'enseignant pour susciter la réaction de ses élèves, devrait occuper une place importante lors de la préparation de la séquence (de quoi vais-je parler ? A qui est-ce que je m'adresse ? Que sait celui à qui je m'adresse par oral ou par écrit ? Qu'est-ce que je veux qu'il comprenne ? Quel effet je veux produire sur lui?) et durant son déroulement. C'est ainsi que nous dépouillerons les interventions de l'enseignant dans le but de mieux comprendre comment se déroulent les échanges communicatifs en classe. Ces interventions se font tout au long de la séquence par des questions (*didactiques* et *communicatives*).

### **2.1.2. La fonction communicative des échanges**

Communiquer, c'est d'une part, émettre un message et, et d'autre part, y répondre. Dans les deux cas, il y a maniement d'un langage. Le langage émis constitue un stimulus qui appelle, de la part du récepteur, une réaction, c'est-à-dire une réponse, donc une expression. L'expression est la base de toute communication active (D. Escarpit, 1973).

Cette étude montre que le jeune enfant, à l'âge de la prélecture, dispose du moyen de communication qu'est l'image du livre de lecture pour s'exprimer et, par l'expression, pour établir une communication avec l'enseignant et faciliter ainsi sa compréhension des consignes de ce dernier.

Il n'est pas aisé de faire le point sur l'approche communicative. Même si elle vise à faire communiquer les élèves avec efficacité, il existe plusieurs conceptions ou interprétations de ce qu'est l'approche communicative. Pour notre cas, il s'agira d'aborder la fonction communicative des questions posées par l'enseignant.

La lecture est une activité de communication, surtout que ce qu'on lit est l'œuvre de quelqu'un. Ainsi pour S. Connac et R. Pantanella (2014), l'apprentissage de la lecture dépend de trois déclinaisons qu'il faut combiner : « le déchiffrage combinatoire à partir d'une conscience phonologique, la reconnaissance mnésique des petits mots (ou groupes de mots) fréquents et le sens de ce que l'on lit, ce que l'on comprend du message qui est en train d'être transmis ».

Au-delà, l'enseignement nécessite donc la prise en compte de la diversité des élèves dans ces appropriations et le développement de ces combinaisons. Des interrogations comme « par quoi commencer ? Quel doit être le poids de l'étayage ? Comment organiser les activités de lecture de telle manière que chaque élève puisse progresser ? », rappellent l'importance de la question dans le processus enseignement/apprentissage.

Nombre de recherches ont porté sur la définition des aspects communicatifs des enseignements. Même si aucune de ces définitions ne fait l'unanimité, nous retiendrons celle de M. Canale et M. Swain, cités par C. Germain (1993, p.93), lesquels énumèrent cinq principes constitutifs d'un « curriculum » ou programme susceptible d'être qualifié de communicatif. De ces cinq principes, quatre s'inscrivent dans le sillage de notre étude :

- la compétence de communication est constituée de quatre types de « compétences » : une compétence grammaticale, une compétence socioculturelle, une compétence discursive et une compétence stratégique;
- une approche communicative doit reposer sur des besoins de communication langagière des apprenants;
- l'apprenant de L2 doit participer à des activités interactives pleinement significatives;
- l'objectif primordial est de fournir de l'information, de pratiquer et de faire des expériences dans la L2.

## 2.2. Les interactions

Les interactions jouent un rôle de premier ordre dans la classe car étant le levier indispensable dans tout processus d'enseignement/apprentissage. Leur importance est beaucoup plus stratégique dans les petites classes.

Les images contenues dans le manuel de lecture du CP1 représentent la source d'information la plus importante, et de la valeur de ces images dépend la valeur de l'interaction. Dans le cadre interactionnel, la question sert non seulement d'*acte d'introduction*, car il permet de lancer et de relancer la conversation mais également d'un *acte d'« appel à l'autre »* (C. Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 10), car il est tourné vers autrui, doublé d'un *acte de sommation* dans la mesure où il oblige l'élève à réagir verbalement. Dans la classe, le rôle du questionneur revient de manière préférentielle à l'enseignant en raison de la dissymétrie des locuteurs devant le code langagier. L'analyse des interactions se focalisera sur le rôle de l'enseignant dans le processus enseignement/apprentissage.

## III. Démarche méthodologique de recherche

Cette recherche ambitionne de comprendre les interactions entre l'enseignant, les élèves et le savoir, selon le contrat didactique, dans des situations d'enseignement et d'apprentissage. La démarche méthodologique découvrira le terrain de recherche et la manière dont les observables ont été assemblés. Ensuite, il s'agira de décliner le mode d'investigation qualitatif, s'agissant de la recherche.

L'école primaire publique de Tang-Zugu, dans la ville de Ouagadougou, a servi de cadre d'assemblage des observables. La particularité de cette école située au cœur de la ville, réside dans ses effectifs très bas. La classe du CP1 compte 22 élèves, ce qui est très loin des stands observés dans la plupart des autres écoles. L'enseignant de cette classe cumule une vingtaine d'années d'expérience dans la profession.

Pour mener nos recherches, un guide d'entretien a servi lors des entretiens semi-directifs avec l'enseignant après les séquences. Avec l'autorisation du directeur d'école et de l'enseignant, nous avons pu suivre une dizaine de séquences réparties sur toute l'année scolaire 2018-2019. Un corpus de douze séquences de lecture a été constitué et cinq ont été transcrites selon les logiciels CLAN et CHAT et analysées suivant une grille d'évaluation.

Pour analyser les observables, le mode d'investigation mixte a été choisi, et ce en fonction de l'objectif principal de la recherche.

## IV. Analyse et discussion des résultats

A l'issue de leur assemblage, les observables constitués de trois textes ont été analysés sur la base des types de questions posées lors des séquences. Ces résultats seront ensuite discutés à l'aune des hypothèses de départ.

### 4.1. Analyse des résultats

Plusieurs mécanismes de la perception, assez bien connus de nos jours, interviennent dans la prise de connaissance d'une image. Ces mécanismes ont déduit que la première saisie d'une image se fait selon un parcours aléatoire, qui n'a rien à voir avec celle d'une page de lecture (F. De-La-Bretèque, 1992). Toujours pour F. De-La-Bretèque (1992, p.3), « il n'y a pas de sens de lecture » dans le cas d'une image. La compréhension d'une image fait jouer en même temps les

codes de perception et les codes de reconnaissance : c'est le domaine de la cognition qui est concerné.

#### 4.1.1. La lecture d'images dans la découverte de la phrase-clé

Par le canal de la lecture d'image, il s'agit d'organiser les activités de lecture de telle manière que chaque apprenant puisse progresser. Raison pour laquelle, il est recommandé de l'enfant qu'il soit cognitivement disponible et mobilisé sur la tâche. Sur le plan didactique, la tâche du maître est d'assumer la médiation entre le savoir et l'élève, aussi lui revient-il d'organiser cette rencontre en produisant un discours conforme à sa logique de communication qui tienne compte de ses objectifs (J-P. Bronckart, 1997).

La première séquence sur laquelle porte la première analyse est intitulée « Madi est malade ». La finalité est d'aborder le décodage de la lettre « d ». D'entrée, l'enseignant entame la séquence par un certain nombre de questions :

Figure 1 :



#### Texte : Madi est malade

*d d*

##### Transcription séquence n° 1:

11 \*MTR : le bébé s'appelle Madi (.) sa maman lui donne 12 quoi (.) toi ?

13 \*ELV : l'eau

14 \*MTR : l'eau (.) toi.

15 \*ELV : l'eau

16 \*MTR : c'est l'eau seulement on peut donner ?

17 \*MTR : suivez au tableau.

Les lignes n°11 et 12 symbolisent une question relais.

Ce type de questions aurait eu un écho positif si les élèves allaient dans le sens souhaité par l'enseignant qui est que les élèves répondent que la maman de Madi lui donne un médicament. En analysant la transcription, le constat qui saute à l'œil est la confirmation de l'asymétrie interactionnelle entre maître et élèves : à travers les lignes n°11 et 12, c'est l'enseignant qui nomme le bébé et qui désigne sa maman. L'enseignant « confisque » lui-même ses questions en les débitant mais aussi en validant les bonnes réponses. L'enseignant a hâte de passer à autre chose (ligne n°17), c'est pourquoi il lit le titre du texte. Or, les instructions stipulent que la finalité des questions est que la phrase-clé du jour soit donnée par les élèves eux-mêmes.

A la question de savoir quel a été l'intérêt didactique des questions, l'enseignant répond, « en réalité, le temps ne me permet pas de m'appesantir sur les illustrations car je n'ai que 30 mn pour mener la leçon. En plus, les illustrations servent surtout à introduire et à comprendre les codes graphiques de la nouvelle leçon ». A l'évidence, la lecture d'image ne s'inscrit pas dans un exercice didactique ; ce qui aurait eu le mérite de constituer un exercice d'expression orale. Sur le plan du langage, l'enseignant a raté l'opportunité de faire de la lecture d'image, une découverte de nouveaux mots, de pratique du « beau langage ». Tout aurait pu être mis en œuvre pour faire parler les apprenants à propos de l'image et non juste énumérer un mot connu (ligne n°13). A travers le titre de la séquence, l'occasion pouvait être donnée aux enfants d'échanger sur les questions en rapport aux maladies, aux rôles des parents en cas de maladie des enfants, etc. En somme, le volet didactique des questions devait amener les apprenants à établir des relations entre les différents éléments, en vue de recréer une « scène vivante ».

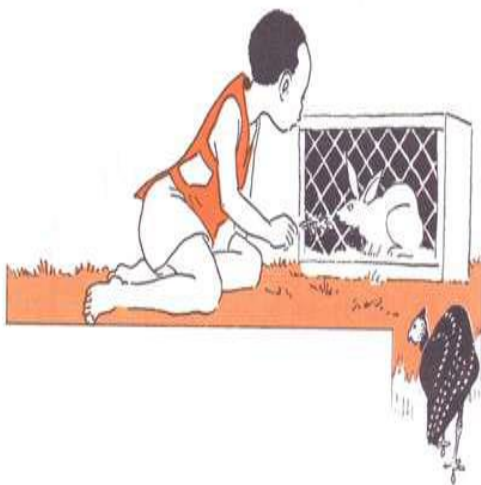
Les illustrations, selon les instructions officielles, doivent être le socle pour l'apprenant de développer ses compétences en communication. Ainsi par le truchement de la communication, l'enseignant aurait pu faire de cette partie de la séquence, celle à travers laquelle, l'apprenant aurait pu faire montre de son lexique et aussi en acquérir davantage. De même, la communication aide l'enfant à découvrir les richesses que recèlent les images.

En consultant la fiche de préparation de l'enseignant, *quid* de questions à poser aux enfants dans cette partie, alors qu'elle peut s'avérer un moyen d'éducation et de déchiffrage, ce qui implique code et chiffre, donc nécessitant un apprentissage. L'utilisation de l'image peut viser à élargir le champ d'expérience des apprenants à les aider à se situer dans ce champ élargi du « vaste monde », à favoriser les premières approches des notions d'espace et de temps, à développer et enrichir la connaissance très élémentaire qu'ils ont du français, à éveiller, former et développer leurs sens (Y. Toubeau, 1976). Autrement, c'est en mettant en branle ses facultés cognitives à lire les images que l'apprenant affinera son sens de la distinction des objets. De la qualité de cette communication dépend en partie le bon développement ou non de ces facultés.

En somme, l'analyse de cette première séquence permet d'affirmer que la lecture d'image n'est pas préparée par l'enseignant. La deuxième séquence, enregistrée un trimestre après la première, qui sert de support à la lecture et à l'écriture de « in » a pour titre « Henri a une pintade et un lapin ».

#### 4.1.2. Les interactions entre l'enseignant et ses élèves sur l'image de lecture

Figure 2 :



#### Texte : Henri a une pintade et un lapin

*in in*

##### Transcription séquence n° 2:

- 9 \*MTR : vous connaissez des animaux ?  
 10 \*ELVS : oui .  
 11 \*MTR : toi .  
 12 \*ELV : le mouton .  
 13 \*ELV : le bœuf .  
 14 \*MTR : le mouton (.) le bœuf (.) c' est bien .  
 15 \*MTR : qu' est+ce que vous voyez sur le dessin ?  
 16 \*ELV : un enfant .  
 17 \*MTR : l' enfant s' appelle Henri (.) quoi encore ?  
 18 \*ELV : un coq .  
 19 \*MTR : il n' y a pas de coq (.) c' est une pintade et  
 20 un lapin .  
 21 \*MTR : on réfléchit avant de parler.

Cette transcription marque la dimension interactionnelle entre l'enseignant, les apprenants et le dessin, ce qui n'est pas sans conséquence pour l'apprentissage. En effet, la première interrogation se présente sous la forme d'une question fermée, à laquelle les élèves ont naturellement répondu (ligne n° 10).

Les questions (lignes n°9, 15, 17) posées par l'enseignant, en se référant à l'illustration à comprendre, ont une fonction didactique car poursuivant un but pédagogique d'enseignement, de vérification pour finalement amener les apprenants à un certain raisonnement. Mais au-delà des intentions, les questions censées faciliter l'apprentissage peuvent aussi produire un effet non escompté.

C'est ainsi que les lignes n°17 et 19 sont symptomatiques d'une question à laquelle l'enseignant apporte lui-même la réponse. Cette attitude de l'enseignant se justifie par le fait qu'il apprécie mal la difficulté de lecture de l'image par les élèves: ce qui paraît « facile » à l'adulte (images réalistes) ne l'est pas forcément pour l'enfant. Inversement, ce qui paraît « difficile », ne l'est pas aussi souvent qu'on croit (Y. Toubeau, 1976).

La communication approximative entre l'enseignant et les apprenants est à l'origine du fait que ces derniers ne s'expriment pas clairement, bien qu'ils comprennent bien la question posée. Ainsi, C. Germain (1993) invite l'enseignant à tenir compte de la double dimension adaptative de la langue : l'intention de communication et la situation de communication. Le fait de veiller à sa compétence de communication lui permettra de produire des énoncés linguistiques appropriés à l'intention de communication et appropriés à la situation de communication.

L'erreur joue un rôle majeur dans les processus d'apprentissage qui passe par des essais, des tâtonnements, des échecs, etc. Se tromper devient alors un droit pour l'élève. Après que l'élève a confondu la pintade au coq (ligne n°18), la réplique de l'enseignant (ligne n°21) risque de frustrer les autres élèves et les amener à se renfermer sur eux-mêmes. L'erreur commise par cet élève aurait pu être mise à profit par l'enseignant pour opérer un travail de sorte à instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur n'est plus stigmatisée mais deviendrait un matériau collectif pour la construction du savoir.

Enfin, la dernière séquence sur laquelle s'est portée notre analyse est titrée « Pauline a un seau sur son vélo ».

#### 4.1.3. Les types de questions utilisées par l'enseignant

Figure 3 :



#### **Texte : Pauline a un seau sur son vélo au eau**

##### Transcription séquence n° 3:

- 10 \*MTR : comment on va appeler la fille ?  
 11 \*ELVS : Sali (.) Irène (.) Fati +...  
 12 \*MTR : on va l'appeler Pauline (.) répétez .  
 13 \*ELVS : Pauline (.) Pauline (.) Pauline .  
 14 \*MTR : Pauline est sur quoi ?  
 15 \*MTR : une moto (.) une voiture (.) un vélo ?  
 16\*ELV : vélo .  
 17 \*MTR : un +...  
 18 \*ELV : un vélo.  
 19 \*MTR : il faut bien dire .  
 20 \*ELV : Pauline a un vélo .  
 21 \*MTR : Pauline est sur un vélo .

Au compte des questions didactiques, l'enseignant opte pour une question à choix multiples (ligne n°15). L'avantage de ce type de questions est qu'elle contribue à faciliter l'apprentissage en confortant l'enseignant dans son rôle traditionnel de facilitateur et n'exigeant de l'apprenant que l'opération qui consiste à choisir la bonne réponse ; même si opérer un choix nécessite « d'autres activités mentales comme comparer ce qu'on a compris avec les alternatives données mais empêche d'une certaine façon que l'apprenant lui-même réfléchisse et trouve la réponse tout seul » (M.J.R.R. Coracini, 1994).

A l'instar de la question à choix multiples, la ligne n°17 met en exergue une question à trous marquée par une intonation ascendante à la fin. Par ailleurs, il a été donné de constater que l'enseignant recourt couramment à ce type de questions dont la réponse nécessite l'attention des apprenants.

Mais une fois de plus, dans cette séquence, l'enseignant se mue en celui qui répond parfois à ses propres questions (ligne n°21), au lieu d'être le professionnel de l'apprentissage dont la fonction n'est plus seulement de transmettre des connaissances mais de faire en sorte que les élèves apprennent, se mettent en activité. En suscitant les connaissances métacognitives des élèves, connaissances que ces derniers possèdent à propos de leurs propres connaissances et de leur fonctionnement cognitif, ils seront aptes à comprendre comment mémoriser, apprendre, résoudre, comprendre (M. Altet, 1998). En guise d'explication, il avouera procéder de la sorte juste pour gagner du temps et aussi parfois, les élèves produisent trop de réponses injustes.

Pour confirmer l'assertion de Y. Toubreau (1976, p.23) selon laquelle, « l'enseignement par l'image est fondé sur l'utilisation de l'image comme substitut d'une réalité hors de portée ; il implique la croyance en la fidélité de l'image considérée comme simple et innocente copie de la réalité », les élèves ont aisément produit d'eux-mêmes la phrase de base : Pauline a un seau sur son vélo.

#### **4.2. Discussion des résultats**

L'analyse des résultats permet de soumettre ces derniers aux hypothèses de départ qui stipulent que l'enseignant ne fait pas de la lecture d'image, une activité à vocation communicative, et aussi que la lecture d'image ne s'inscrit pas dans un projet didactique soigneusement préparé par l'enseignant.

La lecture d'image au CPI s'inscrit dans les activités de prélecture. Ainsi, le rôle de l'enseignant est de préparer à l'avance l'illustration correspondant à la phrase clé. Par des phrases courtes, il devra amener les élèves à trouver une phrase courte ou une expression correspondant à cette illustration. Cette phase doit lui servir de tremplin pour encourager les élèves pour leurs propositions, résumer celles-ci en donnant la phrase clé exacte. Ces procédures prouvent que la lecture d'image doit servir à peaufiner le métalinguistique chez l'enfant. Il revient ainsi à l'enseignant de créer les conditions optimales pour amener les enfants à s'exprimer car c'est à eux d'apprendre. Les compétences langagières de l'enfant se construisent en lui permettant de communiquer, de comprendre et d'apprendre, d'échanger et réfléchir avec les autres, enfin de commencer à réfléchir sur la langue et d'acquérir une conscience phonologique (F. Ricat-Picolet, 2019).

Dans cet apprentissage, compte tenu de l'âge psychologique des enfants, l'enseignant accordera une place de choix à l'erreur car à ce stade, l'expression orale dans une langue qu'il ne maîtrise pas est en début de construction. L'erreur doit être exploitée pour en faire un instrument de régulation pédagogique car elle permet de découvrir les démarches d'apprentissage des élèves, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence. Il revient ainsi à l'enseignant de veiller à ce que pour l'élève, le retour réflexif sur l'erreur devienne une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension de la notion étudiée. Par ce travail, il découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel et gagne en autonomie.

En lieu et place, les différentes séquences ont réaffirmé le rôle prépondérant de l'enseignant dans les processus d'enseignement/apprentissage. Si des efforts timides de remédiation sont à noter de la part de l'enseignant, nous relevons, qu'en plus de poser les questions, il se muait aussi en répondeur. Toutes les phrases clés ont été produites par l'enseignant. De plus, il s'est illustré par des mises en garde dont la finalité a été de « museler » les apprenants.

Les faits ci-dessus évoqués confirment la première hypothèse secondaire, à savoir que l'enseignant ne fait pas de la lecture d'image une activité à vocation communicative.

A l'image de la précédente hypothèse, la seconde est tout aussi confirmée pour diverses raisons.

Nos remarques permettent d'affirmer que la lecture d'image ne s'inscrit pas dans un projet didactique savamment préparé par l'enseignant. Développer les compétences langagières des élèves nécessite que les activités d'enseignement soient préparées en conséquence.

Rappelons qu'il est recommandé de s'inspirer de la lecture d'image pour découvrir la phrase clé. Mais, tous les élèves ne peuvent pas « regarder » de la même manière les images qui servent de support, et leur expression orale peut s'en trouver limitée. Aussi s'avère-t-il nécessaire pour l'enseignant de travailler plus en profondeur sur le regard que pourrait porter l'enfant sur l'image.

Sur l'ensemble des fiches de préparation, à aucun moment, l'enseignant n'a préparé une activité. Toute chose qui permet de comprendre que la lecture d'image se résume à quelques questions imaginées à l'inspiration du moment. Cette analyse se trouve corroborée par l'enseignant pour lequel, le plus important c'est de faire lire l'enfant.

La lecture de l'image, cheminement conscient, intentionnel, implique de former le regard des élèves pour qu'ils puissent y déceler des messages et qu'ils puissent les comprendre. Pour ce faire, la question didactique, bien prise en compte, pourrait former l'enfant à extraire du sens de l'information visuelle perçue. Contrairement aux pratiques analysées, la lecture d'image obéit à une méthodologie, ce qui implique qu'on peut la systématiser et qu'elle peut s'apprendre (J-P. Achard, 2020).

## Conclusion

Les séquences de lecture, spécifiquement de lecture d'images, analysées nous ont permis de faire une immersion dans le dispositif didactique mis en place dans une classe de CP1. Auparavant, une présentation de la lecture d'image a permis de dégager l'importance de l'image dans l'apprentissage de la lecture. Comme objectif général, la présente réflexion a tenté de comprendre les mécanismes interrogatifs échafaudés par l'enseignant pour susciter l'expression orale de ses élèves.

La discussion des résultats suite à leur analyse a conclu que la lecture d'image n'entraîne pas dans un schéma didactique savamment préparé par l'enseignant. La relation de cause à effet prévalant entre les aspects didactique et communicationnel, la lecture d'image n'a pas véritablement été l'opportunité pour les élèves d'échanger et de faire part de leurs sentiments.

Tout cela interpelle l'enseignant quant à une prise de recul pour décrire, comprendre et interpréter les images en vue de façonner le langage et la construction du regard sur l'image par l'apprenant. Aussi s'avère-t-il impérieux pour l'école d'accroître la formation des *futurs lecteurs* pour que s'améliore la pratique de deux apprentissages fondamentaux : celui de la lecture des images et celui de la lecture.

## Références bibliographiques

ACHARD Jean-Paul, 2020, *Sur l'image*. Disponible sur : <http://www.surlimage.info/ecrits/pedagogie.html>, consulté en octobre 2020.

ALMASY Paul, 1974, « Le choix et la lecture de l'image d'information », *Communication et langages*, 22, p. 57-69. ALTET Marguerite, 1998, *Les pédagogies de l'apprentissage, éducation et formation, pédagogues et pédagogies*, Paris, PUF.

BRONCKART Jean-Paul, 1997, *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

BROUSSEAU Guy, 1986, « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherche en didactique des mathématiques*, 7/2, p.33-114.

CONNAC Sylvain et PANTANELLA Raoul, 2014, « La lecture est une activité de communication », *Cahiers pédagogiques*, hors-série n° 36 - Vers une pédagogie de la lecture. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-lecture-est-une-activite-de-communication>. Consulté le 2 juillet 2020.

CORACINI Maria José Rodrigues Faria, 1994, « Les questions du professeur dans un cours de lecture en langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 |, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 17 juillet 2020. URL : <http://cediscor.revues.org/572>

DE-LA-BRETEQUE François, 1992, « Image, Lecture et Didactique », *Trema* [En ligne], 2 | 1992, mis en ligne le 01 décembre 1992, consulté le 30 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2402>

ESCARPIT Denise, 1973, « La lecture de l'image : moyen de communication et d'expression du jeune enfant », *Communication et langages*, 20, p. 17-32

GERMAIN Claude, 1993, *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*, 2e édition, Canada, Bibliothèque nationale du Canada.

HAEGEN Martin-Van der Françoise, 1991, « La lecture méthodique, au carrefour des théories de la lecture », *Le français dans tous ses états*, n°17. Disponible sur : <https://www.franceculture.fr/emissions/tire-ta-langue/le-francais-dans-tous-ses-etats>, consulté de 2 octobre 2020

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1992, *Les interactions verbales : tome 1*, Paris, Armand Colin.

MENA/ UNESCO-BIE, 2016, *Guide pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture dans les trois premières années de l'école primaire*, Ouagadougou

METZ Christian, 1964, « Le cinéma, langue ou langage ? », *Communications*, 15, p. 52-90

RICAT-PICOLET Florence, 2019, *Les enjeux de la lecture de l'image en classe de moyenne section : Quelles compétences développer, pourquoi?* Master MEEF, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris

RICCI Lucile, 1996, « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique », *Les Carnets du Cediscor*. Disponible sur : <http://cediscor.revues.org/412>, consulté le 13 septembre 2019

TSHAMALA Justin Nsambay, 2012, *Impact du savoir d'expérience de l'enseignant sur l'enseignement de la compréhension en lecture au deuxième cycle du primaire. Le cas des inférences*, Mémoire, Université du Québec, Trois-Rivières

TOUBEAU Yvette, 1976, « La lecture de l'image à l'école maternelle », *Bulletins d'analyses de livres pour enfants*, 43, p.21-26.

TURCOTTE Catherine et al., 2007, *Engager l'élève du primaire en lecture*, Montréal, Chenelière Éducation.

Unesco, 1968, *L'analphabétisme et les droits de l'homme*, Paris, Unesco. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134209>. Consulté le 2 mai 2020