



HAL
open science

L'influence de la lecture et des illustrations dans la mémorisation et la compréhension d'un album jeunesse chez l'élève de maternelle

Thomas Boitelle

► **To cite this version:**

Thomas Boitelle. L'influence de la lecture et des illustrations dans la mémorisation et la compréhension d'un album jeunesse chez l'élève de maternelle. Education. 2019. dumas-02517611

HAL Id: dumas-02517611

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02517611>

Submitted on 24 Mar 2020

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

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

L'influence de la lecture et des illustrations dans la mémorisation et la compréhension d'un album jeunesse chez l'élève de maternelle

Mémoire de Master 2 MEEF, Métiers de
l'Éducation, de l'Enseignement et de la
Formation. EPD, Enseignement du Premier
Degré

Sous la direction de Mme Moisa PARIAUD
Codirigé par Mme Corine Chaignard

Thomas BOITELLE

03/05/2019

Remerciements

Je remercie toutes les personnes étant, de près ou de loin, impliquées dans l'élaboration et la concrétisation de ce mémoire.

Je souhaite adresser plus amplement mes remerciements à l'ensemble du corps enseignant et des intervenants pédagogiques de l'ESPE du Mans, pour le suivi et la formation, leurs disponibilités ainsi que leurs bienveillances.

Je remercie tout particulièrement Mme Moisa Pariaud, d'avoir accepté de prendre la direction de ce mémoire et avec le soutien de Mme Corine Chaignard, su me conseiller, me guider, me corriger et m'orienter tout au long de l'année.

Je remercie l'ensemble des professeurs des écoles de l'école maternelle Leonard de Vinci de m'avoir aidé tout au long de l'année dans mon parcours professionnel et plus spécifiquement Mme Magali Benard, qui au-delà des conseils, m'a accordé toute sa confiance et son temps.

Je remercie mes camarades de promotion, pour leurs questionnements et leur bonne humeur, et à qui je souhaite le meilleur en tant que futur(e)s enseignant(e)s.

Pour finir, je remercie mes proches, Mme Lingsam Tea, qui par ses nombreuses relectures, a su apporter un regard différent sur ce mémoire.

Table des matières

Résumé / Abstract	1
Introduction.....	2
1. Le fonctionnement de la mémoire	4
1.1. Les processus de mémorisation	4
1.1.1. La mémoire sensorielle	5
1.1.2. Mémoire à Court Terme (MCT) et Mémoire de Travail (MdT).....	5
1.1.3. Mémoire à long terme (MLT)	6
1.2. Les étapes du développement cognitif chez l'enfant de J. Piaget.....	6
1.3. Les intelligences multiples selon H. Gardner	8
2. L'album de jeunesse, une œuvre littéraire ?	9
2.1. Qu'est ce qu'un album jeunesse, quelles sont ses caractéristiques et ses différentes catégories ?	10
2.1.1. Le rôle de l'image	11
2.1.2. Le rôle du texte.....	12
2.1.3. Les différentes articulations entre images et textes.	13
2.1.4. Le rôle du lecteur.....	13
2.1.5. Pourquoi l'utilise-t-on en maternelle	14
3. Méthodologie	16
3.1. Choix du public et environnement	16
3.2. Présentation de l'album « Du bruit sous le lit »	17
3.3. Méthode d'acquisition des données	19
3.4. Groupes	21
3.5. Temporalité	21
3.6. Elaboration du questionnaire.....	22
4. Résultats	23
4.1. Observation au cours des lectures	23
4.2. Résultats par groupe et analyse descriptive	24
4.3. Résultats des groupes dans les différentes parties du questionnaire.....	26
4.4. Un personnage non présent : le loup	29
5. Interprétation	30

5.1. Obstacles psychologiques et affectifs.....	30
5.2. Différents processus selon les modalités de lecture	30
5.3. Limites et perspectives.....	32
6. Conclusion	33
7. Annexes	34
Page de lecture pour le groupe « lecture ».....	34
8. Bibliographie	36
9. Sitographie	37

Résumé / Abstract

Résumé :

L'album est devenu au cours des dernières décennies un objet incontournable dans l'élaboration de séances en école maternelle. Première forme littéraire vécue par les élèves, il a la particularité de dévoiler son histoire grâce au texte et aux images qu'il renferme. Mais quels liens entretiennent-ils ? Y'a-t-il des avantages, des inconvénients, sur la mémorisation et la compréhension de l'histoire en proposant des albums aux élèves de maternelle ? Cette étude, entremêlant séances de lecture et questionnaires, élaborée avec la collaboration d'élèves de moyenne et grande section, ainsi que de l'album *Du bruit sous le lit* de l'auteur Mathis, essaye de répondre à ces questions.

Mots Clés :

Album de jeunesse – Maternelle – Texte – Image – Mémoire – Compréhension

Abstract :

The album has become in last decades an essential object in the development of sessions in kindergarten. First literary form experienced by students, it has the particularity of revealing his history through text and images it contains. But what links do they have? Are there advantages, disadvantages, on memorizing and understanding history by offering albums to kindergarten students? This study, interspersed with reading sessions and quizzes, developed with the collaboration of medium and large section students, as well as Mathis' album "Noise under the bed," attempts to answer these questions.

Keywords:

Youth Album – Kindergarten – Text – Pictures – Memory - Understanding

Introduction

A l'école maternelle, premier lieu dédié aux savoirs que l'enfant va connaître lors de sa scolarité, cette école a pour mission de poser les bases des savoirs et des compétences fondamentales. Cette tâche n'est pas simple, ces élèves n'ont ni les connaissances, ni les méthodes pour appréhender, comprendre et apprendre. Il en vient de ce fait primordial pour l'enseignant de s'appuyer sur divers matériels connus et reconnus par l'élève, dans la sphère privée, utilisés cette fois-ci dans un processus essentiellement pédagogique. L'exemple le plus probant est sans conteste l'album de jeunesse. Que celui-ci soit lu par les membres de la famille ou par l'enseignant, cet outil est présent dans la sphère enfantine dès le plus jeune âge. Il constitue tout d'abord un moment privilégié entre le lecteur et l'enfant au niveau extrascolaire, qui est bénéfique dans sa réappropriation dans la sphère scolaire.

La littérature jeunesse a aussi pour bénéfice de construire tout un imaginaire, basé sur des monstres à grandes dents, des ogres et des sorcières, reflet des différents interdits fondamentaux que sont le cannibalisme, l'inceste et le meurtre¹. Ces différentes thématiques, morbides, que l'on pourrait considérer comme inadaptées à nos chères têtes blondes, ont démontrées depuis longtemps en psychanalyse, de part divers travaux d'auteurs comme B. Bettheim, que les enfants développent leur structure psychique consciente et inconsciente, en lisant et relisant sans dégoût mais avec un même plaisir, les histoires de loup, sorcières et ogres.

Ce matériel qu'est l'album n'est pas seulement utilisé dans le cadre d'une maturation psychologique, mais surtout dans un objectif de développement des différents processus mnésiques, que l'enfant aura à travailler tout au long de sa scolarité, dans tous les domaines scolaires. Cette apparente fonctionnalité ludique, de par ces belles illustrations est-elle un réel atout dans le développement des processus mnésiques ? En quoi l'album de jeunesse, par ses multiples supports aide t'il ou non à la mémorisation chez les jeunes enfants en moyenne et grande section de maternelle, c'est là toute la question que nous nous posons.

¹ Freud, S. voir « Totem et Tabou »

Au delà de son caractère rassurant, l'album de jeunesse interroge par sa double appartenance, entre textes et images. Que ce soit l'un des deux caractères pris à part, quand est-il des bénéfices de cette association ? Est-ce que le tout serait-il plus que la somme de ses parties, comme l'aurait prononcé Aristote, ou doit-on se contenter d'une conservation des éléments développée par Lavoisier. En ce sens, il est intéressant de se poser la question d'en quoi l'album de jeunesse, par ses différents supports, aide les processus de mémorisation chez les jeunes enfants en moyenne et grande section de maternelle.

1. Le fonctionnement de la mémoire

1.1. Les processus de mémorisation

La lecture d'un texte, pour qu'elle fasse sens et nous fasse naître quelques émotions, à besoin que son lecteur puisse relier diverses informations, que le récit lui dévoile au fur et à mesure des pages. Les pages se succédant, le lecteur se voit donc stimuler par de nombreux détails de différentes natures, qu'il va devoir mémoriser par différents moyens.

La mémoire est une fonction cérébrale située au niveau de l'hippocampe, au niveau des lobes temporaux. Elle se décompose en trois activités que sont l'acquisition, la conservation et la restitution de l'information.

Différentes activités en maternelle sont directement impliquées dans le développement de la mémoire, comme l'apprentissage de comptines, de jeux en salle de motricité, ou encore de lecture d'albums.

Ces processus mnésiques se développent autour de plusieurs mémoires que sont la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme (MCT), la mémoire de travail (MdT) et la mémoire à long terme (MLT).

1.1.1. La mémoire sensorielle

La mémoire sensorielle permet à un individu de mémoriser différentes informations grâce à ses sens. Charcot en distingue trois composantes : la mémoire sensorielle visuelle, la mémoire sensorielle auditive et la mémoire sensorielle motrice. Selon les travaux de Lieury (2011), ces différentes mémoires ont différentes durées de mémorisation, selon le sens utilisé. La stimulation visuelle donnerait selon ses estimations une mémorisation sensorielle de l'ordre de 0.25 seconde quand la mémoire auditive serait d'un ordre bien supérieur d'environ 3 secondes.

Ces processus mémoriels, inhérents aux sens et à leurs stimulations ne sont donc pas suffisants pour que l'élève retienne les différentes informations mises à sa disposition. C'est donc par le biais d'autres mémoires que la mémorisation de l'album va s'effectuer.

1.1.2. Mémoire à Court Terme (MCT) et Mémoire de Travail (MdT)

La mémoire à court terme (MCT), c'est la mémoire consciente. C'est cette mémoire que l'on utilise quand on s'oblige à retenir un numéro de téléphone, et qu'il nous échappe. Cette MCT ne permet pas de retenir des informations sur une longue durée, et au bout des premières vingt quatre heures, c'est déjà 80% des informations qui sont oubliées. La mémoire de Travail (MdT) fonctionne à l'identique de la MCT, la différence étant la finalité de l'information que l'on a stockée. Ici, l'information a pour but d'aider dans la réalisation d'une tâche. La tâche finie, l'information est oubliée.

La MCT et la MdT ne permettent donc pas à l'élève de retenir sur le long terme les différentes informations véhiculées par l'album, mais constitue cependant une étape essentielle vers l'acheminement d'une information vers la mémoire à long terme.

1.1.3. Mémoire à long terme (MLT)

Pour que l'élève puisse se souvenir de l'histoire au-delà des vingt quatre heures, il va devoir utiliser sa mémoire à long terme (MLT). Les informations stockées dans la MCT, qui comme il a été dit, sont fugaces, s'acquièrent soit à force de répétition du processus de MCT, soit par un affect important, soit par une automatisation de la réponse face au stimulus. Ainsi, c'est comme cela que naturellement, on mémorise les tables de multiplication (répétition) ou que l'on se souvient de jours particulièrement heureux (affect). La programmation spiralaire des connaissances et compétences se base essentiellement sur ce long processus de mémorisation. Ainsi comme le souligne le groupe départemental des écoles maternelles du Val d'Oise, une progression linéaire des apprentissages n'est pas envisageable et est impropre à une acquisition efficace de connaissances et/ ou de compétences par l'élève, « l'apprendre est un processus continu qui suppose une reprise constante de ce qui est déjà acquis, et une complexification progressive de ces acquisitions ».²

1.2. Les étapes du développement cognitif chez l'enfant de J. Piaget

Jean Piaget développe une théorie sur le développement des capacités cognitives chez l'enfant qu'il décline en quatre principaux stades. Ces stades sont respectivement, le stade sensori-moteur, le stade pré-opérateur, le stade opératoire concret et le stade formel. Ces stades, qui sont en réalité deux grandes étapes du développement cognitif, se succèdent au sein du développement cognitif, et un stade ne peut apparaître sans que l'individu n'ait atteint le stade antérieur. Ainsi la théorie de développement des capacités cognitives de Piaget s'apparente à une succession de processus complexifiant, au fur et à mesure, la pensée de l'individu.

Le stade sensori-moteur qui se développe de la naissance jusqu'à la deuxième année de l'enfance présente une prépondérance de l'activité motrice et tactile. L'enfant apprend en touchant, en manipulant, en mettant dans la bouche. Il doit comprendre son nouveau milieu, mais aussi comprendre comment fonctionne son corps. La conservation de la matière n'est pas élaborée par l'enfant, un objet quittant son champ de vision sera considéré comme n'existant

² Vu dans : Groupe Départemental Ecole Maternelle 95, Programmer les apprentissages lexicaux dans le cadre des projets de l'écol : une progression spiralaire des apprentissages. Avril 2014

plus. Cette hypothèse rejoint en quelque sorte la théorie Winnicotienne sur la séparation de l'enfant et de sa mère. Si l'absence est trop longue, l'enfant fera l'hypothèse d'une perte de la mère, d'où l'objet transitionnel qui crée lien entre l'enfant et l'objet perdu.

Suite à ce stade sensori-moteur, le stade pré-opératoire apparaît en général entre deux et sept ans. L'enfant n'est pas encore apte à procéder à des opérations mentales faisant appel à une pensée logique, mais développe la fonction symbolique, entre deux et quatre ans. Cette fonction lui permet de se représenter mentalement un concept, passant du concret à l'abstrait. Au sein même de ce stade, suivant la fonction symbolique, l'enfant développera une pensée prélogique entre sa quatrième et cinquième année, qui ne prend pas en compte les relations de causalité entre deux événements. Ensuite, jusqu'à ses sept ans, l'enfant développera la pensée intuitive, pensée qui investit directement son objet, qui n'a pas besoin de procédés expérimentaux ou de systèmes déductifs.

Ce stade nous intéresse plus particulièrement, car c'est à ce moment de développement cognitif que sont les élèves de moyenne et grande section âgés de 5 à 6 ans et demi. Selon Jean Piaget, ces élèves réussissent à conceptualiser différents processus abstraits, comme symboliser un téléphone avec une banane ou comprendre que l'enseignant devient l'ours quand il prend sa grosse voix dans sa lecture de l'album. Cependant, ils ne sont pas capables de rentrer dans le système inférentiel, ne pouvant que traiter les informations factuelles présentes dans le texte ou l'image présentés. Il leur sera donc difficile, voire impossible de relier divers stratagèmes, ruses, que les personnages entreprennent dans l'histoire avec des éléments vécus dans cette histoire.

1.3. Les intelligences multiples selon H. Gardner

Selon Howard Gardner, l'intelligence est évolutive. Comme Piaget, Gardner va définir des stades de développement des capacités intellectuelles, au nombre de trois (l'apprenant intuitif entre la naissance, jusqu'à la septième année ; l'apprenant scolaire, de 7 à 16 ans, puis l'expert disciplinaire, le reste de la vie). Ici, les élèves sont dans la phase de l'apprenant intuitif. Cette phase se caractérise par une vision naïve du monde, caractéristique d'une compréhension intuitive. Cette pensée intuitive est une caractéristique commune mise en lumière par les deux psychologues. Mais H. Gardner va plus loin en parlant d'intelligences multiples. Celui-ci considère que chaque individu possède huit différentes intelligences (linguistique, logico-mathématiques, musicale, visuo-spatiale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste). Ces intelligences, tout le monde les possède et chacun sera libre au cours de sa vie, de développer au rythme qu'il souhaite, chacune de ses intelligences. Cette distinction pourrait expliquer différentes spécialisations de la part des élèves dans des compétences liées à la lecture d'album, comme la participation orale (intelligence linguistique), la compréhension des illustrations (intelligence visuo-spatiale) ou même le respect de consignes (intelligences interpersonnelle et intra personnelle du domaine socio-affectif).

2. L'album de jeunesse, une œuvre littéraire ?

Lors de nos séances en classe, il est important de proposer aux élèves des albums les aidant à développer leur intellect. Or, avec plus de huit milles nouveaux ouvrages sortant chaque année dans la seule rubrique des albums de jeunesse, tous n'ont pas les qualités requises pour remplir les rayonnages des écoles. Comment peut-on discriminer un bon album et selon quels critères ?

Tout d'abord, il faut s'intéresser à la définition même de l'œuvre littéraire. Si on se concentre sur les étymologies respectives, l'œuvre littéraire peut se définir par une production de l'Homme qui véhicule une communication d'ordre esthétique entre un auteur et un lecteur. Ce serait donc cette valeur esthétique qui donnerait sens à la catégorie.

Effectivement, tout texte ne pourrait se prétendre œuvre littéraire. Et force est de constater que la recevabilité d'un texte pour cette catégorie n'a pas d'étalonnage par une batterie de demandes normalisées. Néanmoins Roman Ingarden essaye de répondre à cette question d'une définition moins terre à terre de l'œuvre littéraire en dégagant quatre grandes spécificités de l'œuvre littéraire, que sont : « les moyens de la représentation du monde dans l'œuvre littéraire », « la spécificité du discours littéraire par rapport au discours scientifique ou philosophique », « la dépendance du texte envers son auteur et envers son lecteur » et enfin « la nature de l'expérience de lecture ».³

³ Vu dans : « l'œuvre littéraire selon Roman Ingarden », site Fabula, la recherche en littérature

2.1. Qu'est ce qu'un album jeunesse, quelles sont ses caractéristiques et ses différentes catégories ?

Au sein de la mobilisation du langage, l'éducation nationale consacre une part importante au rôle de la littérature jeunesse, son enjeu étant : « d'habituer à la réception du langage écrit afin d'en comprendre le contenu »⁴.

La littérature de jeunesse en général pourrait être définie par sa finalité esthétique. Effectivement, lorsque les premiers albums, « les albums de Trim » (Pierre l'ébouriffé, Joyeuses histoires et Images drolatiques), apparaissent dans l'hexagone vers la fin du XIXème siècle, ceux-ci ne sont pas considérés pour leur valeur communicationnelle, mais sont relayés au titre de collection d'images, ce qui leur vaudra un échec commercial.



Laurence Tonelli, conseillère pédagogique, définit l'album comme œuvre où la gestion du récit est partagée entre son texte et son image. De ce fait, un album comporterait une double narration, entre narrateur textuel et narrateur imagier⁵. Cette double narration permet donc diverses articulations entre elles, plus ou moins corrélatives.

Comme le souligne Florence de Vismes⁶, la littérature de jeunesse, à l'école, ne doit pas se limiter à l'observation d'un simple intérêt chez l'enfant, ou encore une recommandation forcée des parents. Se voyant ainsi restreindre, tant par l'horizon des récits que de la qualité de l'œuvre en général, les albums jeunesse que nous pourrions proposer à nos élèves. Trois facteurs dans le choix de ces albums nous paraissent cependant intéressants à prendre en compte : la qualité du texte, la qualité de l'illustration, et indépendamment de l'album, le rôle du lecteur.

⁴ Eduscol, La littérature de jeunesse. La compréhension des récits de fiction : apprentissages et enseignement

⁵ Laurence Tonelli : les albums en maternelle.

⁶ « Regards des enfants et des professionnels sur le livre », F. de Vismes, H. Tenneroni, A. Dalmar ; p141

2.1.1. Le rôle de l'image

Au sein des albums de jeunesse, on peut distinguer deux grands types de productions d'images : les illustrations qui utilisent le dessin avec diverses techniques, allant de la gouache au collage, pour ne citer qu'eux ; et la deuxième grande famille d'illustrations, la photographie, technique de plus en plus présente dans les albums destinés aux enfants.

De ces deux techniques en résulte une approche différente de l'image par l'enfant. Quand le dessin va utiliser des couleurs vives en contraste avec un fond blanc immaculé, et épaissir les traits pour renforcer ce contraste entre l'objet et le fond, il permettra à l'enfant de se focaliser dessus. La photographie, elle, cherchera à unifier l'objet et l'environnement pour mettre en relation, créer différentes inférences, exerçant le regard et la conscience de l'enfant.

Sophie Van Der Linden, spécialiste des albums de jeunesse, détermine deux codes qui sont couramment utilisés dans l'élaboration des images que sont les signes iconiques et les signes plastiques. Les signes plastiques sont une réinterprétation de l'interprétation plastique de l'image. Les signes iconiques, eux, travestissent une réalité en jouant sur la représentation de cette icône.⁷

Néanmoins la qualité graphique de l'illustration n'est pas seule décisionnaire dans l'influence de l'image sur l'œuvre littéraire car son positionnement spatial avec le texte amènera aussi une lecture différente de ces illustrations.

L'auteur(e) peut décider de consacrer une simple ou une double page à cette illustration, l'associer au texte ou présenter l'un sur une page, et l'autre sur la deuxième page. Ces choix de dispositions ne sont pas anodins. Sophie Van Der Linden⁸, spécialiste des albums de jeunesse, nous explique que si l'enfant est en présence d'un album qui présente le texte sur la page de gauche, dissociée de son illustration, il aura tendance à considérer ce texte comme prioritaire à l'illustration. A contrario, si le lecteur est en face d'un texte inscrit au sein même de l'illustration, alors la présentation ainsi que la taille de la police agiront sur sa lecture des deux langages que sont le texte et l'image.

⁷ Van Der Linden, conférence du 3 Janvier 2003 sur les relations textes/images

⁸ Van Der Linden, « L'album, le texte et l'image » p.58

A contrario des premiers albums où l'image habillait le texte, on observe depuis les années 90 une prédominance de l'image. L'image se veut illustrative, mais aussi pédagogique.

2.1.2. Le rôle du texte

Le texte dans un album se doit de porter une réelle plus value à l'œuvre, et ne doit pas se contenter d'une figuration, au risque de faire basculer cette œuvre dans la catégorie des livres d'illustrations. Le texte se doit donc d'être complémentaire à l'image, et vice versa.

Les thématiques abordées sont nombreuses et variées mais répondent souvent aux différents questionnements de l'enfant. On a donc, en plus des albums représentant les différents contes anciens et contemporains (questionnements psychologiques), des albums centrés sur les émotions et leur gestion (ex : la couleur des émotions), les rôles sociaux. Certains albums contemporains, comme *La couleur des émotions* d'Anna Llenas sont remarquablement composés et attirent par la richesse du texte et de l'image qui s'entremêlent. D'autres comme



Histoire à quatre voix d'Anthony Browne en sont remarquables par l'ingéniosité littéraire et montrent que le texte d'album, offrant différents niveaux de lecture, s'offrent aux jeunes et aux moins jeunes.

(La couleur des émotions d'Anna Llenas aux éditions Quatre Fleuves, 2012, pages de la tristesse)

2.1.3. Les différentes articulations entre images et textes.

Les caractéristiques différenciant les albums par leur articulation entre leurs images et leur(s) texte(s) ne faisant pas consensus dans la sphère scientifique, nous avons prit le parti de baser ces distinctions sur les critères établis par l'Université de Sherbrooke⁹. Trois groupes, de part la nature des articulations entre images et textes se dégagent : l'album illustré, l'album de littérature (de jeunesse ou non) et le livre d'images.

Le premier groupe, les albums illustrés, présente au sein des livres des illustrations accompagnant le texte, mais étant dissociables de celui-ci, n'amputant pas l'œuvre d'informations utiles à sa compréhension.

Les albums de littérature, fruit de la collaboration d'un illustrateur et d'un auteur, ou d'une personne endossant les deux rôles, présentent une indissociabilité des images et du/des textes dans la compréhension de cette œuvre.

Les livres d'images, à l'opposé des albums illustrés, privilégient l'image comme support à l'intention de communication. Ici le texte est relié au second plan, très peu présent, voire absent.

2.1.4. Le rôle du lecteur

Un album de jeunesse n'est pour la plupart du temps, pas lu par l'enfant. « Raconte moi cette histoire ? », « Lis moi ce livre » sont de doux refrains que chaque parent connaît bien, et cela bien après l'accès à la lecture par leur enfant. Ainsi l'histoire n'est pas seulement destinée à être lue ou regardée, mais aussi à être écoutée, avec une ambiance, un ton bien particulier. L'album de jeunesse n'est donc pas seulement à définir par ses textes et ses illustrations, mais aussi par le rôle du lecteur. Ce lecteur qu'il soit parent ou professeur, investit le texte et lui donne différentes interprétations qui influencent directement la ou les représentations et compréhension(s) de l'enfant. Dans ce sens, le lecteur se veut médiateur du message que veut véhiculer l'album, et va donc par sa prestation, imprimer sa propre représentation de l'œuvre.

⁹ Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Œuvres littéraires et autres dénominations

Une parole de loup avec une grosse voix, et celui-ci en deviendra bien plus effrayant que si ce dernier se voyait affublé d'un timbre bien plus aigu.

Le lecteur n'est pas seul médiateur, l'album l'est aussi, entre les individus. Le lecteur partage un temps privilégié avec son jeune auditeur, et c'est sans doute rappeler l'évidence, mais ce moment de la lecture d'album permet non seulement un apprentissage de la langue, mais aussi des différents codes sociaux, interdits culturels¹⁰, qui ne pourraient être mieux amenés que par la voix d'un adulte, lien à la réalité, grâce au soutien d'une fiction.

2.1.5. Pourquoi l'utilise-t-on en maternelle

L'album de jeunesse est un matériel omniprésent dans toutes les écoles maternelles. C'est un formidable outil pédagogique pour faire progresser l'élève dans le langage oral dès la Toute Petite Section (TPS), enrichir son lexique ainsi que de lui apporter une première expérience de la culture littéraire.

L'album de jeunesse est un matériel qui peut être fréquemment ressorti, dans des activités diverses de lecture, mais aussi lors de moments ritualisés, l'élève profitant de plusieurs lectures, bénéfiques à un apprentissage progressif de la compréhension.

Cette acculturation progressive en individuelle (coin lecture) ou en collectif (ex : lecture offerte), de la découverte de la richesse et de la variété du catalogue visent de multiples objectifs¹¹. L'élève de par sa première expérience littéraire, se voit offrir un imaginaire différent de celui qu'il pourrait avoir. Des personnages emblématiques, comme le loup, prendront une dimension nouvelle par l'image. Ce loup gagnera des traits comportementaux stéréotypés, sera le « grand méchant loup » au-delà de traits physiques qui seront travestis d'ailleurs.

C'est donc par l'album de jeunesse que les élèves construisent, modifient et produisent des images mentales des différents personnages.

¹⁰ Bettelheim, « Psychanalyse des contes de fées »

¹¹ Eduscol : La littérature de jeunesse, texte de cadrage

L'album permet aussi de se familiariser avec l'objet en lui-même. Dans le choix de l'album, il est question du beau. Ne pas juger un livre à sa couverture est ici une expression bien mal avisée, car l'attrait et la délicatesse ressortant de l'album attire l'élève. Il doit être tenu et possédé un cours instant, et c'est donc de par ces caractéristiques que l'on va favoriser l'enfant aux livres et à leurs usages (tenir d'une certaine façon, tourner les pages,...).

2. Méthodologie

L'album de jeunesse nous questionne, en tant qu'enseignant, sur la relation des illustrations et du texte dans leur influence sur la mémorisation et la compréhension de l'histoire délivrée.

Deux hypothèses émergent donc :

Hypothèse 1 : Dans un album illustré, où l'image et le texte donnent une même information, un des supports est plus efficace dans la mémorisation et la compréhension de l'album.

Hypothèse 2 : La redondance des informations grâce à ces deux supports (images et texte) facilite la mémorisation et la compréhension de l'histoire.

3.1. Choix du public et environnement

La population test est constituée d'une classe de 23 élèves de moyenne et grande section (17 élèves de moyenne section et 6 élèves de grande section). Les élèves ont tous entre 5 et 6 ans. Leur enseignante leur lit fréquemment divers albums, c'est donc un moment et un matériel connu au sein de cette classe. L'école se situe en réseau d'éducation prioritaire. Nous avons eu à notre disposition la classe, la bibliothèque de l'école, ainsi que le couloir reliant ces deux pièces. La lecture et les passations des questionnaires se sont déroulées lors du mois de Mars 2019.

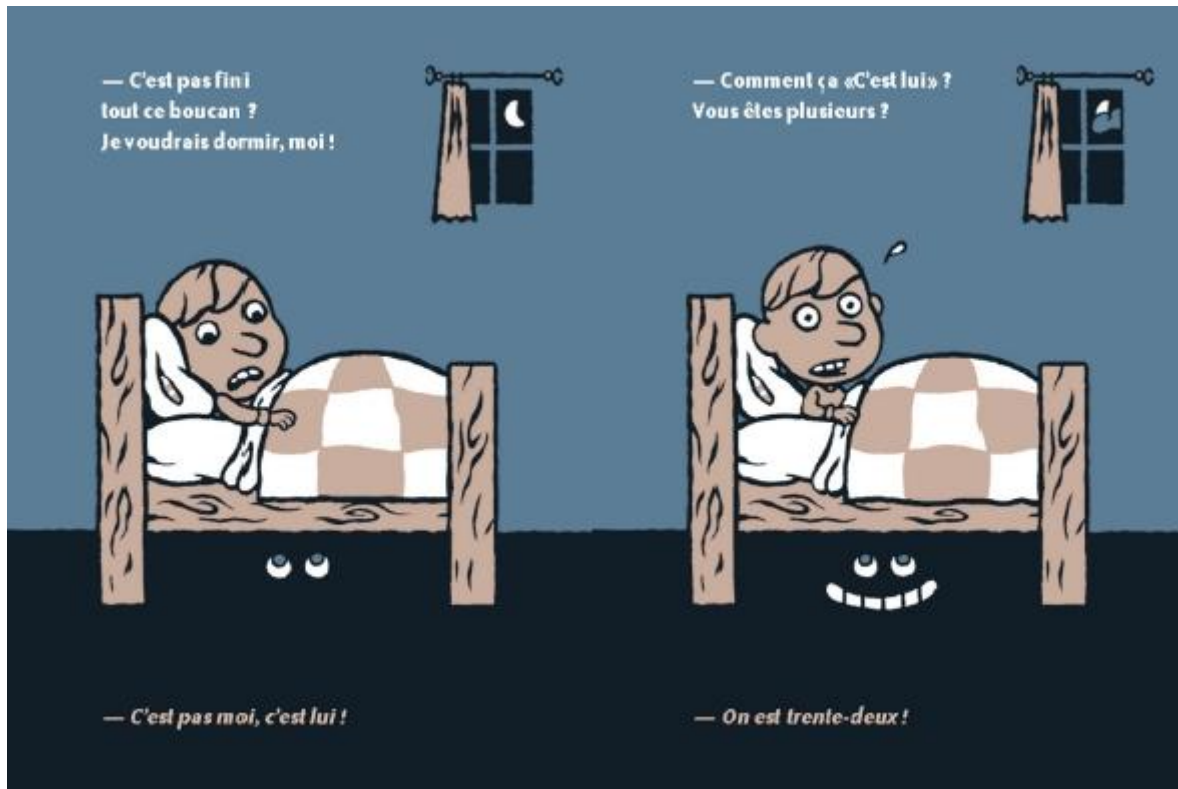
3.2. Présentation de l'album « Du bruit sous le lit »



Cet album de jeunesse écrit et illustré par Mathis aux éditions Thierry Magnier nous présente la discussion entre un monstre, un enfant et son papa. Mais qui est un monstre ? Qu'est ce qui fait de quelqu'un ou de quelque chose, un horrible, un effrayant, un impitoyable monstre ? C'est autour de cette question que l'histoire va se dérouler. L'album se décompose en trois temps bien distincts. Premièrement la discussion entre l'enfant et le monstre, où ce dernier va devoir justifier de sa qualité monstrueuse par la description de ses différents aspects physiques. En seconde période, l'enfant engaillardi, décrit selon lui le véritable monstre, son père. Enfin, dans la dernière partie de l'album, le père arrive alerté par le vacarme. Suite à la description effroyable et à l'agacement du père, le monstre s'enfuit, vert de peur, face à ce qu'il considère maintenant comme son monstre.

C'est un album de petite taille présentant des illustrations ne prenant qu'une seule page. Le texte y est incrusté, avec des couleurs blanches et noires pour symboliser l'enfant et le papa, maronnâtes pour les dialogues du monstre. Les illustrations, prenant l'ensemble de la page, présentent une simplicité du graphisme comparable aux dessins des enfants. Cette simplicité

du graphisme, mais aussi de la composition, ne présentant que quelques mobiliers et les intervenants, permet une rapide lecture de l'image, en accord avec les techniques d'illustrations qui éliminent les perturbations que pourraient créer un fond trop riche.



(Double page tiré de l'album « Du bruit sous le lit », rencontre entre l'enfant et le monstre)

Lors de notre lecture, nous nous sommes contentés de la première partie de l'histoire, c'est-à-dire la rencontre de l'enfant et du monstre et de la description de celui-ci. Ces seize premières pages constituent un matériel assez dense dans la compréhension pour des élèves de maternelle, ceux-ci étant en stade pré-opérateur. On a pu dégager de ces pages des éléments descriptifs (environnement, disposition des personnages, éléments physiques du monstre) et des éléments contextuels (temporalité, relation entre les personnages) qui nous ont servis à développer les critères évaluatifs de la compréhension de l'histoire par l'élève dans notre questionnaire.

3.3. Méthode d'acquisition des données

Un même album a été proposé à trois groupes distincts, hétérogènes dans leur composition de genre ou d'âge. Un des groupes a eu accès à la lecture de l'album, mais n'a pu voir les images. Le second groupe, a eu la possibilité de visionner les différentes illustrations de l'album, avec débat sur celles-ci. Le troisième groupe, a quant à lui pu voir les illustrations tout en profitant de la lecture de l'album. Les différentes lectures ou/et présentations se sont faites dans un endroit neutre et calme, loin du reste de la classe, pour ne pas créer de biais. Cet endroit, la bibliothèque de l'école disposait d'une grande table où tous ont pu s'asseoir pour profiter de ce moment. Afin de ne pas être pressé par le temps, toutes ces passations se sont faites le matin. Les élèves ont donc eu la possibilité d'avoir deux lectures ou/et présentations des illustrations dans la matinée, et dans l'après-midi passation individuelle des questionnaires de compréhension. Pour ce deuxième temps qu'est celui de passation de ces questionnaires, j'avais préparé dans le couloir de l'école une table ainsi que deux chaises, assez éloignées de la classe, pour que les autres élèves n'entendent pas les réponses, mais assez proches pour me permettre de venir chercher facilement l'élève suivant sur ma liste.

Le fait de rester avec un seul élève dans un endroit clos à l'école est fortement déconseillé, c'est donc pour cela que le couloir, où quelques personnels passent parfois, m'a permis de garder cette isolement relatif, tout en respectant le règlement scolaire. Cette disposition, que ce soit en groupe ou en entretien demande un timing calculé, au risque de se retrouver coupé dans sa démarche par le passage d'une classe, ou des différentes pauses de la journée, que ce soient les récréations ou les sorties.

Au-delà du matériel, une bonne gestion du groupe est indispensable pour gérer les lectures. Bien que les groupes aient des effectifs restreints, le but est de garder l'auditoire au maximum de son attention, tout au long de cette lecture. Il est important de prendre en compte les placements, et de poser un cadre. Ce cadre se compose d'un rappel des différents objectifs (lecture ou présentation d'illustrations, deux fois consécutives), des règles d'écoute (on ne parle pas pendant la lecture, on ne joue pas avec son voisin, on est attentif). Chaque passation de groupe dure en général une vingtaine de minutes.

Lors des passations de questionnaire, un cadre différent est appliqué. Premièrement, et celui-ci est indispensable dans un entretien, la bienveillance à l'égard du sujet¹². Dès la première seconde, il faut installer un climat de confiance pour maximiser les capacités cognitives de l'individu à se rappeler des différents éléments de l'histoire. A chaque élève, une question anodine sur son état émotionnel est posée pour juger de sa disposition à rentrer dans l'entretien. Si l'élève présentait quelques soucis, il retourne à son activité et revient plus tard dans l'après-midi. Suite à cette question, une description de cet entretien est menée pour chaque élève, et à chaque passation, que ce soit la première ou la dernière. Il lui est rappelé que ce questionnaire est en lien avec l'album que nous lui avons présenté le matin, sans lui nommer le titre, qui présente en son sein des éléments de réponse, que ce questionnaire n'est pas noté et qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. L'élève a le droit d'exprimer tout ce qu'il juge bon de dire, il n'y a pas de limite.

Suite à cela, on demande l'accord à l'élève de commencer le questionnaire, l'incluant dans la prise de décision et lui laissant le temps nécessaire.

Au niveau de la disposition matérielle, nous nous retrouvons en face à face avec pour seul objet la feuille du questionnaire de mon côté. Le choix de montrer mes notes m'a paru plus approprié que de les cacher sur mes genoux, ce qui aurait pu susciter une gêne voire une distraction chez l'élève.

¹² ROGERS, C. « L'approche centrée sur la personne »

3.4. Groupes

Trois groupes ont été constitués : un groupe « lecture », un groupe « illustrations » et un groupe « lecture et illustrations ». Ces trois groupes n'ont pas eu la même présentation de l'œuvre *Du bruit sous le lit*. Le groupe « lecture » n'a eu comme l'indique l'intitulé, que la lecture de l'œuvre, et n'a donc, de ce fait, pas pu observer les différentes illustrations. Pour ce faire, nous avons réécrit et imprimé le texte. Le deuxième groupe a quand à lui observé seulement les images de l'album. Aucune lecture n'a été faite, mais il a été autorisé aux élèves de discuter entre eux des images pendant la passation. Le troisième groupe a écouté et observé les illustrations comme le voudrait une lecture d'album de jeunesse.

Tous ces groupes ont été constitués de façon à garder une hétérogénéité des niveaux, de par les différentes observations au cours de l'année scolaire sur les compétences des élèves. De plus chaque groupe comporte deux élèves de grande section.

3.5. Temporalité

Les lectures ainsi que les passations se sont déroulées au mois de Mars 2019, les 14 ; 21 et 28 Mars, soit une semaine d'écart entre chaque passation. La matinée était dédiée aux lectures et présentations d'illustrations, selon les groupes. Les passations de questionnaire furent entreprises l'après-midi des mêmes journées, avec un ordre chronologique similaires à celui du matin. Ainsi le groupe « Lecture seule » passant en premier le matin, les élèves le composant passèrent en premier les questionnaires, dans un souci d'égalité entre les groupes.

3.6. Elaboration du questionnaire

Faire passer un questionnaire à des élèves de maternelle n'est pas chose commune. Lors de ces passations, très encadrées, les enseignantes et les ATSEM ont été étonnées, surprises car la passation de questionnaire à de si jeunes enfants rencontre plusieurs obstacles.

Première obstacle, et non des moindres, ils ne savent pas encore lire, bien que ce soit en cours d'acquisition. Le questionnaire se devait donc d'être passé lors d'un entretien individuel. Outre l'étonnement de la situation, ces passations étaient chronophages, car chaque élève devait être rassuré, mis à l'aise pour la passation, et en laissant celui-ci prendre son temps pour répondre aux questions. C'est donc avec un temps moyen de sept minutes qu'il nous était accordé par élève, en prenant l'après-midi complète que nous pouvions faire passer tous les questionnaires.

Cette durée que nous ressentions, l'élève aussi la ressentait, mais avec un ressenti et une fatigabilité induite par son âge. Le questionnaire se devait donc de recueillir des données essentielles à l'évaluation de la compréhension et de la mémorisation de l'histoire par l'élève, en un temps court, et donc un nombre d'items restreint.

Nous avons donc choisi de développer onze marqueurs de compréhension et de mémorisation de l'histoire, divisés en trois grands axes : les personnages présents (/2) ; le contexte et le déroulé de l'histoire (/5) et la description physique du monstre (/4).

Les mêmes questions sont posées : « Peux-tu me raconter l'histoire que nous avons lu ce matin ? » ; « Quels sont les personnages ? » ; « Où sont-ils ? » ; « Peux-tu décrire les personnages ? » (Avec explication du mot description pour la plupart des élèves).

4. Résultats

4.1. Observation au cours des lectures

Au-delà des lectures et des questionnaires, il est intéressant de se pencher sur les différentes observations au cours des lectures. Deux de celles-ci me paraissent intéressantes à développer dans l'élaboration d'interprétation des différences entre les groupes : les postures, ainsi que l'attention des élèves.

Toutes les lectures ont été entreprises au même endroit, avec la même disposition initiale des élèves autour de la table ronde. Le groupe « lecture seule », suite au placement des élèves, a gardé cette disposition. Les élèves n'ont que très peu bougé lors des différentes séances et le chemin pour revenir dans la classe s'est fait dans le calme. Les deux autres groupes ont été plus énergiques, se déplaçant de leurs chaises, pour certains élèves dans le groupe « lecture et illustrations », et pour l'ensemble des élèves dans le groupe « illustrations ». Ces déplacements ont eu pour but chez certains de toucher l'album, pour d'autres de vagabonder à d'autres occupations. Le chemin du retour fut moins silencieux, et les élèves eurent du mal à se ranger.

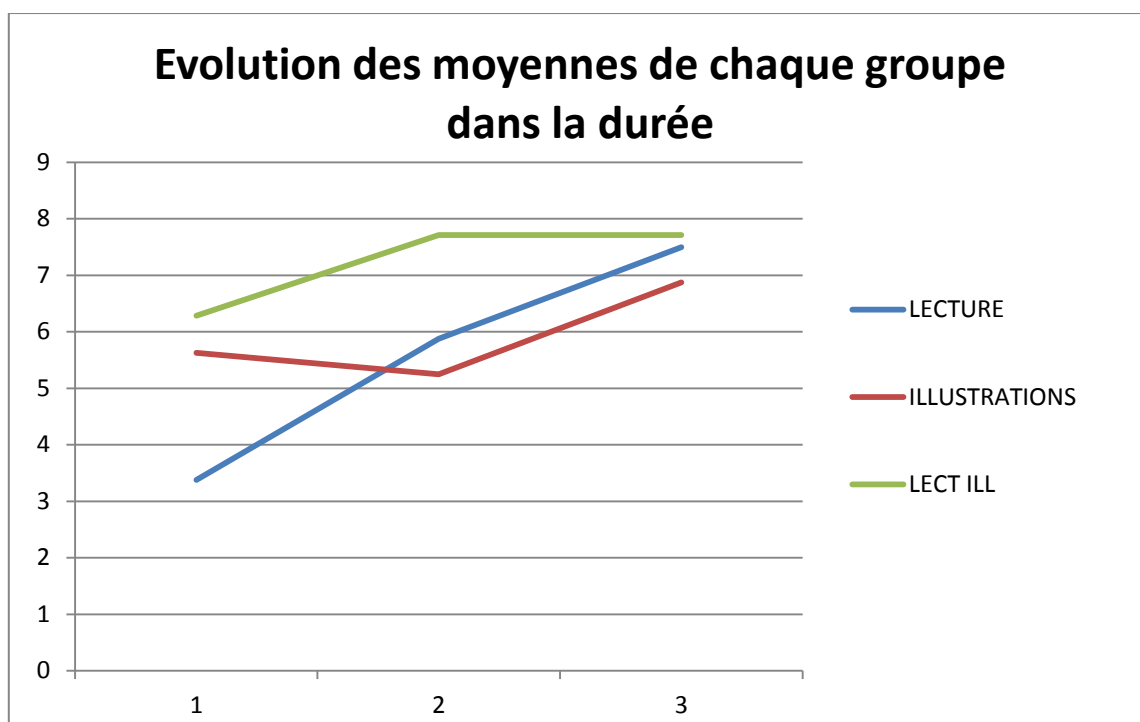
Au niveau de l'attention, les élèves du groupe « lecture » ont prêté une oreille attentive lors des trois séries de lecture. Les deux autres groupes furent selon moi, plus attentifs aux images qu'à tout autre stimulus, que ce soit la nature du récit ou l'implication du lecteur.

4.2. Résultats par groupe et analyse descriptive

GROUPE	LECTURE SEULE			ILLUSTRATIONS			LECT. & ILL.				
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3		
TEMPS											
ELEVES	ELEVES			ELEVES			ELEVES				
DELPHINE	7	7	9	HOMERE	7	7	8	DELPHINE	9	10	9
DIEGO	9	9	11	ZOE	10	10	11	NOEMIE	8	9	9
OLIVIA	2	2	4	ULYSSE	4	5	7	TRISTAN	6	9	10
NOLWENN	0	1	2	NATHALIE	4	4	4	IGOR	4	5	5
DIANE	6	7	9	BRICE	5	5	7	NATHAN	5	7	8
MAURICE	0	6	9	CHRISTOPHE	3	4	3	KATRINE	6	7	7
BRIGITTE	3	9	9	MARION	7	7	7	BAPTISTE	6	7	6
BEATRICE	0	6	7	JOHN	5	0	8				
MOYENNES	3,375	5,88	7,5		5,625	5,25	6,875		6,2857	7,714286	7,714
MOY. GRPE	5,583			5,9166667			7,2381				
MEDIANE	2,5	6,5	9		5	5	7		6	7	8
ECART TYPE	3,543	2,95	3,02		2,2638463	2,915	2,475		1,7043	1,704336	1,799

(Tableau des résultats globaux des groupes au questionnaire de compréhension)

Il est important de souligner que tous les participants ont été anonymisés, les prénoms inscrits dans les tableaux n'étant en aucun cas les leurs.



Nous avons, suite à la passation des questionnaires de compréhension, réalisé différents tableaux récapitulatifs des données recueillies. Le premier présente les résultats globaux des différents groupes aux différentes passations (T1, T2, T3) ainsi que les moyennes, médianes et écart-types de celles-ci.

De ces chiffres, on constate que lors des premières passations de chaque groupe, le groupe « lecture » présente la plus basse moyenne des trois, avec 3,375/11 de moyenne, quand le groupe « lecture et illustrations » affiche une moyenne de 6,2857/11, pratiquement le double de la moyenne « lecture ». Cette constatation se confirme avec les médianes (« lecture » à 2.5/11 et « lecture et illustrations » à 6/11). Néanmoins les écarts-types nuancent ces résultats. En effet, il est important de remarquer qu'avec un écart-type du groupe « lecture » à 3.54 en T1 et à 1.7043 en T2 pour le groupe « lecture et illustrations », la dispersion des notes comparées à la moyenne est certes inférieure à 10 dans les deux cas, ce qui montre une homogénéité des résultats, mais cette homogénéité des résultats est plus significative dans le groupe « lecture et illustrations ». Cette homogénéité reste constante dans chaque groupe de T1 à T3.

On peut donc supposer que la lecture avec illustrations amène une compréhension de l'œuvre plus homogène au sein du groupe comparé à la lecture seule qui dans un premier temps, présente une disparité des élèves dans la compréhension de l'œuvre.

Les résultats des médianes confortent cette évolution du groupe « lecture ». En effet, dans ce groupe, celle-ci passe de 2.5/11 en T1, à 9/11 en T3. Quand 5 élèves présentaient des scores inférieures ou égaux à 3/11, en T3 c'est 5 élèves présentant des scores égaux ou supérieurs à 9/11. En comparaison, seule une élève présente un score supérieur à 9/11 dans le groupe « illustrations » en T3, et 3 élèves en groupe « lecture et illustrations ». Cette médiane conforte la dispersion des résultats du groupe « lecture », mais montre aussi une incroyable évolution de certains élèves, comme par exemple Maurice (T1=0 ; T2=6 ; T3=9).

Maintenant, intéressons nous aux évolutions des résultats de compréhension. Ce qui est étonnant en regardant les chiffres, c'est de constater une nette évolution de la moyenne générale du groupe « lecture » de T1 à T3, celle-ci augmentant de 4,125. Les deux autres groupes, eux, évoluent respectivement de +1.25 pour le groupe « illustrations » et de +1.4283 pour le groupe « lecture et illustrations » entre T1 et T3. Grâce au graphique de l'évolution des moyennes de chaque groupe dans la durée, on peut nettement visualiser une évolution de la compréhension dans le groupe « lecture ».

Donc, selon une analyse descriptive des résultats globaux, on constate que la lecture seule affiche des résultats à la compréhension plus faibles que les deux autres groupes lors de la première passation, puis rejoint les résultats du groupe « illustrations ». Le groupe « lecture/illustrations » présente des résultats élevés et homogènes, mais ces résultats évoluent très faiblement au cours du temps.

4.3. Résultats des groupes dans les différentes parties du questionnaire

Groupe LECTURE	T1			T2			T3		
	Personnages	Contexte	Description	Pers.	Cont.	Desc.	Pers.	Cont.	Desc.
	/2	/5	/4						
ELEVES									
<i>DELPHINE</i>	2	4	1	2	3	2	2	4	3
<i>DIEGO</i>	2	5	2	2	5	4	2	5	4
<i>OLIVIA</i>	1	1	0	1	1	0	1	3	0
<i>NOLWENN</i>	0	0	0	1	0	0	2	0	0
<i>DIANE</i>	2	2	2	2	5	0	2	4	3
<i>MAURICE</i>	0	0	0	1	3	2	2	5	2
<i>BRIGITTE</i>	1	2	0	2	5	2	2	5	2
<i>BEATRICE</i>	0	0	0	2	3	1	2	4	1
MOYENNES	1	1,75	0,625	1,625	3,125	1,375	1,875	3,75	1,875
MEDIANE	1	1,5	0	2	3	1,5	2	4	2
ECART TYPE	0,9258201	1,908627	0,91612538	0,5175	1,8851	1,4079	0,3536	1,669	1,4577

Groupe « Lecture », Analyse statistique descriptive

Ce groupe lecture s'est détaché des deux autres par l'hétérogénéité des résultats interindividuels ainsi que par l'évolution de ses résultats, passant de scores relativement faibles (moyenne de groupe en T1 à 3.375/11), à des scores élevés (moyenne de groupe en T3 à 7.5/11), dans la compréhension et la mémorisation de l'album. Suite à cette analyse, nous procédons à une autre analyse, cette fois-ci détaillée des divers groupes d'items. On remarque que l'hétérogénéité vue dans la globalité se concentre essentiellement dans les items « contexte », de T1 à T3.

Les résultats des élèves, dans le temps, et dans n'importe quelle catégorie, ne cessent de s'améliorer, on remarque aussi que cette évolution des résultats en T3 se concentre plus sur la compréhension du contexte que sur la description des personnages.

ILLUSTRATIONS	T1			T2			T3		
	Personnages	Contexte	Description	Pers.	Cont.	Desc.	Pers.	Cont.	Desc.
	/2	/5	/4						
ELEVES									
<i>HOMERE</i>	2	4	1	1	4	2	1	5	2
<i>ZOE</i>	2	5	3	2	4	4	2	5	4
<i>ULYSSE</i>	1	2	1	1	3	1	2	4	1
<i>NATHALIE</i>	0	3	1	0	3	1	0	2	2
<i>BRICE</i>	0	2	3	1	4	0	1	4	2
<i>CHRISTOPHE</i>	0	3	0	1	3	0	1	2	0
<i>MARION</i>	1	3	3	1	3	3	1	4	2
<i>JOHN</i>	0	3	2	0	0	0	2	4	2
MOYENNES	0,75	3,125	1,75	0,875	3	1,375	1,25	3,75	1,875
MEDIANE	0,5	3	1,5	1	3	1	1	4	2
ECART TYPE	0,88640526	0,991031	1,16496475	0,6409	1,3093	1,5059	0,7071	1,165	1,126

Groupe « Illustrations », Analyse statistique descriptive

Au sein du groupe « illustrations », les résultats interindividuels semblent bénéficier d'une homogénéité des scores, et cela même au sein de chaque catégorie.

Les élèves, contrairement au groupe « lecture », ont des résultats changeant au cours des différents temps de passation, et certains scores peuvent baisser, comme Homère en « personnages » (T1 à 2, et T3 à 1), Nathalie en « contexte » (T1 à 3 puis T3 à 2) pour ne citer qu'eux. Malgré cette instabilité des mémorisations et compréhensions, les élèves présentent une évolution positive de la mémorisation et de la compréhension de l'album au fil du temps.

LECT. + ILL.	T1			T2			T3		
	Personnages	Contexte	Description	Pers.	Cont.	Desc.	Pers.	Cont.	Desc.
	/2	/5	/4						
ELEVES									
<i>DELPHINE</i>	2	5	2	2	5	3	2	5	3
<i>NOEMIE</i>	2	4	2	2	4	3	2	4	3
<i>TRISTAN</i>	0	3	3	2	3	4	2	5	3
<i>IGOR</i>	1	3	0	2	3	0	2	3	0
<i>NATHAN</i>	0	4	1	2	4	1	2	4	2
<i>KATRINE</i>	2	3	1	2	3	2	2	4	1
<i>BAPTISTE</i>	1	3	2	2	3	2	2	3	1
MOYENNES	1,142857143	3,571429	1,57142857	2	3,5714	2,1429	2	4	1,8571
MEDIANE	1	3	2	2	3	2	2	4	2
ECART TYPE	0,899735411	0,786796	0,97590007	0	0,7868	1,3452	0	0,816	1,215

Groupe « Lecture et Illustrations », Analyse statistique descriptive

C'est le groupe qui présente la plus grande homogénéité des résultats dans chaque domaine avec des scores élevés (moyenne globale en T1 à 6.2). On remarque que les personnages sont clairement identifiés dès la deuxième passation par l'ensemble du groupe. On peut remarquer aussi des scores élevés dans la catégorie « contexte, ne descendant pas une seule fois sous la barre des 3/5.

Seule la catégorie « description » présente une régression des scores entre T2 et T3 chez trois élèves (Tristan, Katrine, Baptiste)

Ce groupe a donc un résultat global élevé, tout autant dans les catégories « personnages » que « contexte ».

4.4. Un personnage non présent : le loup

Tableau récapitulatif des réponses sur les personnages

GROUPE	LECTURE SEULE				ILLUSTRATIONS				LECT. & ILL.		
	T1	T2	T3		T1	T2	T3		T1	T2	T3
TEMPS											
ELEVES				ELEVES				ELEVES			
DELPHINE	-	-	-	HOMERE	-	-	Mario	DELPHINE	-	-	-
DIEGO	-	-	-	ZOE	-	-	-	NOEMIE	-	-	-
OLIVIA	loup	loup	loup	ULYSSE	-	-	-	TRISTAN	-	-	-
NOLWENN	-	-	-	NATHALIE	-	-	-	IGOR	-	-	-
DIANE	-	-	-	BRICE	-	-	loup	NATHAN	-	-	-
MAURICE	loup	-	-	CHRISTOPHE	loup	loup	loup	KATRINE	-	-	-
BRIGITTE	-	-	-	MARION	loup	loup	fantôme	BAPTISTE	-	-	-
BEATRICE	-	-	-	JOHN	-	-	-				

(Le signe « - » correspond à une réponse correcte ou à l'absence de réponse)

Toutes réponses divergentes sur la qualité des personnages furent consignées, et, au grand étonnement, plusieurs personnages font leur apparition dans l'album : le loup (10 fois par 5 élèves), Mario (1 fois par un élève) et le fantôme (1 fois par un élève). Cependant tous ne sont pas à interpréter. Le personnage de Mario est une réponse influencé par le T-shirt de l'élève où ce personnage était sérigraphié.

Un personnage est cependant très présent dans les réponses d'élève, le loup. Que ce soit le groupe de lecture ou le groupe d'illustrations, certains élèves ont transformé le monstre en loup. Il est intéressant de voir ce personnage, véhicule culturel de différents affects prendre cette place de monstre, qui lui aussi véhicule les mêmes affects. Il est possible que les élèves se concentrent essentiellement sur les émotions et non sur la spécificité du personnage.

5. Interprétation

5.1. Obstacles psychologiques et affectifs

Les différents moments de lecture et de passation de questionnaire mettent l'élève dans différentes postures psychoaffectives qu'il n'a pas l'habitude de connaître. Les questionnaires, la passation individuelle, bien qu'encadré et évitant tout stress à l'enfant, posent la question sur le paramètre psycho-affectif et sur son influence sur les performances de chacun des élèves.

Pour que l'élève exprime toutes ses capacités cognitives, et sans crainte, il aurait été souhaitable, sur un temps plus long, au cours de l'année, de le préparer à ce genre d'exercice, qui, au-delà d'un recueil plus important de données sur la mémorisation et la compréhension de différents albums, aurait limité les potentielles corruptions liés aux affects.

5.2. Différents processus selon les modalités de lecture

Ces résultats, à la lumière des connaissances sur les capacités mnésiques et cognitives dont l'enfant de maternelle fait preuve, développent certaines possibilités de réponse aux questions que je me posais. Pour répondre à l'influence des différents supports textuels ou imagiers sur la mémorisation de l'histoire, il semblerait que l'association de ces deux supports permette de meilleurs résultats. La stimulation de différentes mémoires sensorielles pourrait en être la cause. L'attention de l'élève, partagée entre stimuli auditifs et stimuli visuels permettrait une plus grande richesse des différentes possibilités offertes aux élèves de stockage d'information. Mais cette double stimulation amènerait avec elle une plus grande fluctuation individuelle dans la mémorisation. Les élèves retiendrait donc efficacement en mémoire à court terme, mais n'accéderait à la mémoire à long terme qu'au même rythme que la lecture seule.

Le groupe « images » ayant les stimuli visuels ont des résultats élevés dès T1, mais ses résultats sont fluctuants. Ces stimulations, comme au groupe « images et texte » favoriserait l'utilisation d'une mémoire à court terme, se réactualisant à chaque passation, sans que toutes

les informations basculent dans la mémoire à long terme. L'utilisation d'images ne permettrait pas d'accéder à des processus plus complexes à disposition de l'élève de maternelle.

La lecture seule demande une concentration supplémentaire à l'élève. L'image n'est pas là pour lui proposer un concept. Elle lui demande d'imaginer. Les élèves, ayant développé la pensée intuitive lors du stade préopératoire, ils sont cependant à un âge où la conceptualisation et la symbolisation ne sont pas des processus automatiques, ce qui pourrait expliquer les faibles résultats à la première passation pour le groupe « lecture ». Cependant, cet exercice demandant des processus cognitifs plus complexes, et la focalisation sur une seule sensorialité auditive, apportent au fur et à mesure des lectures, une nette évolution dans la mémorisation et la compréhension de l'œuvre. De plus, l'évolution positive des résultats, ainsi que la stabilité des connaissances permettraient d'envisager que l'élève utilise sa mémoire à long terme dans ce cas de figure.

La redondance de l'information dans les images et le texte, selon les résultats présents, amènerait une facilité de mémorisation et de compréhension de l'histoire sur le court terme, car n'obligeant pas l'élève à imaginer et conceptualiser l'histoire.

5.3. Limites et perspectives

Suite aux interprétations des résultats, il est important de souligner les différentes spécificités de cette étude qui mériterait d'être développées pour affirmer les interprétations lancées par cette étude.

Tout d'abord le nombre de participants restreint. L'effectif de 23 élèves, soit une classe de maternelle permet de produire des données à interpréter, mais ne peut en aucun cas affirmer avec certitude un caractère universel des savoirs qu'il procure. Avec la collaboration de plusieurs classes du même âge, de différentes régions, et sur plusieurs années, il serait possible d'étayer ses premières interprétations.

Suite à cela, il serait intéressant de proposer cet album, et bien d'autres, aux différentes classes. Le matériel a sans conteste eu une influence sur les réponses des élèves. L'enrichissement du catalogue d'album à proposer dans cette étude pourrait affirmer ou infirmer les résultats présents.

6. Conclusion

L'album de jeunesse est un matériel qui est important de bien évaluer dans l'élaboration de séquence ou de séance, selon les objectifs et compétences visés. Grâce à cette étude, j'ai pu mettre en lumière différentes conséquences du texte et des images présents dans les albums sur la compréhension et la mémorisation chez les élèves de maternelle.

Avant de mener cette étude, ma logique me dictait que l'implication de deux supports différents, délivrant le même message, était bénéfique en toute circonstance pour la mémorisation et la compréhension de l'œuvre par l'élève.

J'ai finalement pu distinguer différents temps propices pour l'utilisation des albums de jeunesse en classe.

Une lecture offerte par l'enseignant(e) lors d'un temps calme ou d'un temps ritualisé ; lecture ponctuelle, et, n'appelant pas à une relecture de l'album par la suite, n'a pas pour but principal de développer les capacités mémorielles des élèves. Dans ce cas, l'association de la lecture et des images permet une compréhension plus rapide de l'œuvre, mais en aucun cas le calme.

Au contraire, si l'enseignant(e) propose un texte à retenir, comme une chanson, un poème, il ne sera sans doute pas judicieux de proposer l'album comme matériel support, la simple lecture étant plus efficace à long terme.

De ce fait, cette étude me renvoie aux lectures des séquences de langage de Pierre Peroz¹³, qui insiste sur le besoin essentiel de ne pas proposer d'illustrations, du moins dans les séances de compréhension et de mémorisation de l'histoire. Ce concept me paraissait compliqué à mener en maternelle, or, maintenant j'en conçois plus aisément la portée et le besoin.

¹³ Pierre Peroz : Conférence sur la pédagogie de l'écoute

7. Annexes

Page de lecture pour le groupe « lecture »

Du bruit sous le lit

- *Zzzz Zzzz*
- Crric ! Grat ! Crit ! Grat ! Couic ! Pouic !
- C'est pas fini tout ce boucan ! Je voudrais dormir moi !
- C'est pas moi, c'est lui !
- Comment ça, « c'est lui » ? Vous êtes plusieurs ?
- On est trente deux !
- Trente deux ?
- Hii Hii Hii
- Hé sale menteur ! Ce n'est pas possible, il n'y a pas de place sous le lit !
- Tu as raison, je suis tout seul...
- Ha ! Ha !
- ...Mais je suis le monstre le plus abominable, le plus dégoûtant, le plus horrible de la terre !
- Pff, n'importe quoi
- Si ! J'ai le corps recouverts de poils et de pustules
- Ah oui, c'est tout ? Quoi d'autre ?
- J'ai d'affreux tentacules visqueux !
- Ah oui, c'est tout ? Quoi d'autre ?
- J'ai les crocs jaunes et une haleine d'œuf pourri !
- Ah oui, c'est tout ? Quoi d'autre ?
- J'ai de longues griffes empoisonnées
- Ah oui? Quoi d'autre ?
- J'ai des serpents à la place des cheveux !
- Ah c'est tout ?
- J'ai d'affreux tentacules visqueux !
- Tu l'as déjà dit ! Alors, quoi d'autre ?
- Heu.... C'est tout.

Questionnaire de compréhension

Date

Nom de l'élève : T (passation) :

Niveau :

Album *Du bruit sous le lit* (p1à14)

- Groupe : Lecture seule
 Illustrations seules
 Lecture + illustrations

Mathis
ed. Thierry Magnier



Questionnaire oral individuel:

- Peux-tu me raconter l'histoire que nous venons de voir ?

Personnages

- Présence du garçon : oui non
- Présence du monstre : oui non

Description

- Description physique du monstre :
 - Tentacules oui non
 - Crocs oui non
 - Griffes oui non
 - Cheveux de serpents oui non

Contexte

- Monstre sous le lit oui non
- Enfant sur le lit oui non
- Discussion entre les deux personnages oui non
- Présence du lit : oui non
- Contexte temporel de l'histoire : oui non

Total :.../11

8. Bibliographie

- BETTELHEIM, B., "Psychanalyse des contes de fées", ed. Robert Laffont, 1976.
- BOIRON, V., "Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle: quelques caractéristiques d'une expertise en actes", *Repères*, 42, 2010, p.105-126.
- DE VISMES, F., TENNERONI, H., & DALMAR, A. « Regards des enfants et des professionnels sur le livre. » Dans : Sylvie Raynaud éd., *On ne lit pas tout seul : lectures et petite enfance* (pp. 141-160). Toulouse, France : ERES.
- FREUD, S., (2015) "Introduction à la psychanalyse », ed. Payot.
- GARDNER, H., "Les intelligences multiples, la théorie qui bouleverse nos idées reçues.", ed. RETZ.
- LIEURY, A., (2011), *Mémoire et apprentissage*, Dans : Philippe Carré éd., *Traité des sciences et techniques de la formation* (pp. 249-267), Paris : Dunod.
- PIAGET, J., (2012) "La psychologie de l'intelligence"ed. Armand Colin, bibliothèque des classiques.
- TAUVERON, C., (1999), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*. *Repères*, 19, 9-38.
- TAUVERON, C., (2002) "Lire la littérature à l'école", ed. Hatier.
- TURIN, J., (2010) « Les premiers cheminements vers la littérature », *Le français aujourd'hui*, vol. 168.
- VAN DER LINDEN, S., "L'album, le texte, l'image." *Le français aujourd'hui*, 161(2), p.51-58.
- VAN DER LINDEN, S., (2007). *Lire l'album*. Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

9. Sitographie

- http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf :Eduscol, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.
- <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche12078.pdf> : Expérithèque: bibliothèque des expérimentations pédagogiques. L'oral à partir d'albums de littérature de jeunesse : démarche et organisation pédagogique d'équipe pour faire progresser les élèves en langage oral de la TPS à la GS 2017 E. Ministère de l'Education Nationale.
- https://www.sne.fr/app/uploads/2017/11/SNE_Chiffres_EditionJeunesse_VOK.pdf : Repères statistiques du SNE sur l'évolution du marché de l'édition jeunesse en France et à l'international en 2016 et 2017.
- http://www.cndp.fr/crdp-reims/ressources/conferences/pierre_peroz/pierre_peroz.htm : conférence de Pierre Peroz sur la pédagogie de l'écoute.