



HAL
open science

Les images d'un album de jeunesse améliorent-elles ou freinent-elles la compréhension de l'album chez les élèves en classe de CE1 ?

Laïs Flécharde

► To cite this version:

Laïs Flécharde. Les images d'un album de jeunesse améliorent-elles ou freinent-elles la compréhension de l'album chez les élèves en classe de CE1 ?. Education. 2020. dumas-03167695

HAL Id: dumas-03167695

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03167695v1>

Submitted on 12 Mar 2021

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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

“ Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et la Formation”

Mention Enseignement Premier Degré

Les images d’un album de jeunesse améliorent-elles ou freinent-elles la compréhension de l’album chez les élèves en classe de CE1 ?

Mémoire présenté en vue de l’obtention du grade de master

soutenu par

Laïs Fléchar

le 15 mai 2020

Sous la direction de Mme LEBALLEUX Delphine

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier l'ensemble des formateurs de l'INSPE du Mans qui m'ont permis grâce à leurs enseignements d'aboutir à la fin de mes études.

Je tiens à remercier plus particulièrement ma directrice de mémoire, Madame Delphine Leballeux pour sa disponibilité, ses conseils et l'ensemble de son aide apportée dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également toutes les personnes de mon entourage qui ont contribué à l'amélioration de ce mémoire.

Enfin, je tiens à remercier les élèves de la classe de CE1 de l'école Jean de la Fontaine de Parigné L'Évêque ainsi que leur enseignante Delphine pour leur collaboration.

SOMMAIRE

<u>Introduction</u>	5
<u>Partie théorique</u>	7
2.1 Qu'est-ce qu'un album ?	7
2.2 L'histoire de la littérature et de l'album de jeunesse	8
2.3 L'album de jeunesse à l'école	10
2.3.1 Ce que disent les programmes officiels.....	10
2.3.2. Les pratiques enseignantes en classe.....	11
2.4 Les images dans les albums de jeunesse	12
2.4.1 La construction de l'image.....	12
2.4.2 Les différents statuts de l'image.....	16
2.5 La relation texte et images dans les albums de jeunesse	17
2.5.1 Le rapport du texte et de l'image.....	17
2.5.2 Les fonctions respectives du texte et de l'image.....	19
2.5.3 La collaboration entre auteur et illustrateur.....	21
2.6 La compréhension chez l'élève de cycle 2	22
2.6.1 Qu'est ce que la compréhension.....	22
2.6.2 Les difficultés qui influent sur la compréhension.....	23
<u>Partie méthodologique</u>	25
3.1 Le contexte	25
3.2 Les hypothèses soulevées	26
3.3 La méthodologie mise en place	26
3.4 Recueil des données	27
3.5 Méthodologie d'analyse des données recueillies	29
<u>Analyses des données</u>	31
4.1 Hypothèse 1: Toutes les illustrations qui accompagnent un texte présent dans un album de jeunesse travaillé en classe, sont des supports qui favorisent la compréhension	

de l'écrit chez les élèves en classe de CE1.....	31
4.2 Certaines illustrations dites en disjonction avec le texte de l'album de jeunesse travaillé en classe, sont des freins à la compréhension de l'écrit chez les élèves en classe de CE1.....	39
<u>Remédiations</u>.....	47
<u>Conclusion</u>.....	48
<u>Bibliographie</u>.....	50
<u>Annexes</u>.....	52

1. Introduction

La littérature de jeunesse a traversé les siècles et en s'imposant dans les classes, a permis à des milliers d'élèves à apprendre à lire. Aujourd'hui encore, la littérature de jeunesse est présente dans les programmes officiels¹ puisqu'elle permet aux élèves de développer leur compréhension, leur esprit critique, de comprendre les représentations du monde dans l'objectif de les former en tant qu'individus et futurs citoyens éclairés.

Cette littérature permet aux élèves de découvrir des oeuvres du patrimoine de la littérature et ainsi d'acquérir une culture commune tout au long de leur scolarité. Il est donc important que les oeuvres de littérature travaillées en classe, soient comprises par tous.

La recherche effectuée au cours de ce mémoire, porte sur la littérature et plus spécifiquement sur la littérature de jeunesse. La littérature de jeunesse est d'une vaste ampleur, un simple mémoire ne suffirait pas pour en dévoiler les différentes facettes. C'est pourquoi, j'ai fait le choix de me consacrer à un unique type de littérature de jeunesse, l'album de jeunesse, avec un intérêt porté sur la relation entre le texte et les images afin de faciliter la compréhension chez des élèves en classe de CE1.

Le choix de traiter ce sujet prend naissance après la mise en place d'une séance autour de la compréhension d'un album qui m'a permis de voir que la compréhension n'est pas évidente pour tous les élèves. Certains élèves observaient plutôt les images qui accompagnaient le texte pour en comprendre le sens et de manière générale, répondaient juste aux affirmations posées. C'est à partir de ces observations que je me suis interrogée sur le rôle de l'image dans la compréhension de l'album.

Tout au long de ce mémoire, il s'agira de comprendre l'intérêt de la relation entre le texte et les illustrations dans le développement de la compréhension chez les élèves, compréhension qui est l'une des compétences attendues dans les programmes de cycle 2 et qui est "la finalité de toutes les lectures."

2

Dans une première partie de ce mémoire, je présenterai ce qu'est l'album de jeunesse tout en expliquant la manière dont il est construit, c'est-à-dire avec un texte et des illustrations. Dans une seconde partie, je proposerai mes différentes hypothèses en lien avec ma problématique qui mèneront à

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme du cycle 2. Texte de consolidation, novembre 2018*

² Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme du cycle 2. Texte de consolidation, novembre 2018, p 12*

un recueil de données. Dans une troisième et dernière partie, je procéderai à une analyse des données recueillies afin de répondre à la problématique générale de ce mémoire.

2. Partie théorique

2.1 Qu'est-ce qu'un album ?

Avant de procéder à toute une analyse détaillée de l'album de jeunesse, il me semble important de revenir à la notion fondamentale de ce mémoire et de comprendre ce qu'est un album. Dans le dictionnaire Larousse³, l'album est avant tout défini comme étant “ un cahier cartonné destiné à recevoir des photographies, des dessins...”. Le langage courant s'est accommodé de cette définition de l'album faisant presque oublier qu'un album est aussi un ouvrage littéraire. Selon Sophie Van Der Linden, chercheuse en littérature jeunesse, le terme d'album n'est pas compris du grand public et le type d'ouvrage auquel il renvoie est confondu entre “ livre d'images, livre pour enfants ou encore livre illustré”⁴. Si les frontières de ces différentes formes littéraires semblent inexistantes pour certains, l'album possède pourtant des caractéristiques qui en font sa spécificité. Dans son ouvrage consacré entièrement à l'album, Sophie Van Der Linden (2006) apporte une description précise de ce qu'est l'album : “ L'album serait une forme d'expression présentant une interaction de texte (qui peut être sous-jacent) et d'images (spatialement pondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page”⁵. La complexité de cette description montre bien la difficulté de définir l'album mais montre aussi que l'album n'est pas une forme fixe, qu'il possède un ensemble de variables (textes, images, organisations) qui permettent une libre création par les auteurs et illustrateurs, résultat de la grande diversité. Néanmoins, il ne faut pas faire de l'album une généralité et une catégorie qui inclurait l'ensemble des livres avec des illustrations. Il faut en effet, différencier l'album du livre illustré car dans celui-ci le texte est dominant et l'image est une simple illustration du texte contrairement à l'album où selon Dominique Rateau, “l'image est devenue une expression à part entière, une sorte d'écriture avec laquelle les artistes se sont autorisés à raconter des histoires”⁶. Les images dans l'album ne sont pas là uniquement pour illustrer le texte comme elles le sont dans les livres illustrés.

Le livre animé ou bien encore la bande dessinée sont aussi des livres pour la jeunesse qui comportent

³ Album, (2003), dans *Le Petit Larousse Grand Format*, Paris, Larousse.

⁴ VAN DER LINDEN Sophie, “L'album entre texte, image et support”, *La revue des livres pour enfants*, n°214, 2003, p59-68.

⁵ VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Le-Puy-en-Velay, L'atelier du poisson soluble, 2006.

⁶ RATEAU Dominique, “Des livres et des bébés. Les albums ne sont pas des livres illustrés”, *Spirale*, n°75, 2015 p188

des illustrations mais qui ne font pourtant pas partis de la catégorie des albums de jeunesse. Le livre animé est défini par Murielle Coueslan, éditrice chez Nathan Jeunesse comme étant composé de systèmes, c'est-à-dire un ensemble d'objets à manipuler (des rouages, des fenêtres à soulever ou encore des pop-up) dans le but de donner vie à l'image qui compose le livre. La bande dessinée quant à elle, possède une organisation du texte et de l'image spécifique car les images et le texte sont regroupés au sein de vignettes.

L'album est ainsi un type d'ouvrage très spécifique qu'il ne faut pas confondre avec l'ensemble des ouvrages de jeunesse qui possèdent des illustrations.

2.2. L'histoire de la littérature de jeunesse et de l'album de jeunesse

Dès le XVI^e siècle, on voit apparaître les premiers livres pour enfants avec des abécédaires ou des catéchismes comme support à l'enseignement et à l'érudition. Les ouvrages se dotent d'images dans le but d'enseigner à ces jeunes lecteurs toutes les étapes de la vie quotidienne, le premier étant publié en 1658 par Comenius sous le titre de *Orbis sensualium pictus*. Dans ce nouveau type d'album, le changement vient du fait que l'auteur insiste désormais sur le plaisir des images avant que les images ne soient un objet de savoir et vecteur de celui-ci.

Par la suite se développe une littérature pédagogique initiée par les ouvrages de pédagogie princière avec *Les aventures de Télémaque* de Fénelon (1699) à destination du Dauphin. De manière générale, l'essor du livre pour enfants correspond à l'époque où le statut de l'enfant est reconnu par la société.

C'est à partir du début du XIX^e siècle, qu'apparaît le terme d'album comme désignant un recueil de gravures et de lithographies (1820) puis que sont publiés les premiers albums illustrés. L'image reste encore au second plan et n'est pas intégrée à l'histoire. Mais c'est à partir des années 1835 grâce à des techniques de reproductions de plus en plus élaborées qu'il est désormais possible d'accompagner les dessins d'un texte manuscrit. Ainsi en 1845 l'auteur et médecin Heinrich Hoffmann dans son ouvrage *Der Struwwelpeter* établit un véritable dialogue entre la narration verbale et les dessins. Les progrès incontestables d'impression permettent le développement et la multiplication des ouvrages avec la volonté que cette littérature soit spécifiquement destinée à l'enfance et à la jeunesse. Dans les années 1860, les premières maisons d'édition pour la jeunesse telle que Hetzel ou Hachette sont créées et des albums spécifiquement conçus et à destination du public enfantin paraissent comme l'album *La journée de Mademoiselle Lili* (1862) d'Hetzel et illustrée par Lorentz Frölich. L'image n'est dorénavant plus isolée mais elle accompagne le texte.

A l'ère du XIXe siècle, l'album se modernise et le rapport de prédominance que le texte avait sur les images n'est plus d'actualité. Ce rapport de prédominance inversé est présent pour la première fois dans l'album d'Edy-Légrand, *Macao et Cosmage* (1919). Désormais, dès l'ouverture de l'album, le regard du jeune lecteur est orienté vers les images qui composent l'album. Petit à petit, la mise en page de l'album s'organise, le texte et les vignettes qui contiennent les images sont disposés sur la page en fonction de ce que l'auteur cherche à montrer à ses lecteurs. L'auteur Jean de Brunhoff, père de Babar met en avant cette nouvelle configuration dans sa collection *Histoire de Babar le petit éléphant* (1931). La double page qui se compose du texte et des images sont tout deux supports à la narration et deviennent indissociables.

A la sortie de la Seconde Guerre mondiale, des éditeurs et illustrateurs tel qu'André François travaillent sur la place et le statut de l'image dans l'album. La matérialité de l'album est prise en compte et le format du livre joue avec l'histoire comme dans l'album *Les larmes de crocodile* (1956) d'André François où le format du livre n'est pas sans rappeler la gueule de l'animal. Les maisons d'éditions qui se développent à cette période comme L'École des loisirs en 1965 collaborent avec des auteurs et des illustrateurs pour travailler l'articulation du texte et de l'image. L'image devient photographie ou abstraite.

Dans les années 1990 et jusqu'à aujourd'hui, de nombreuses petites maisons d'édition se créent et se développent avec la volonté de faire découvrir des auteurs et des illustrateurs avec des démarches artistiques innovantes centrées sur l'image.

Ce bref résumé de l'histoire et de l'évolution de la littérature jeunesse et de l'album depuis le XVIe siècle, nous permet de voir l'évolution de la place mais aussi du statut de l'image dans les albums à destination de la jeunesse. Pour Sophie Van Der Linden, “ il semble aujourd'hui que l'image s'est pleinement affirmée, au point de “contaminer” l'ensemble des messages et de faire de l'album un objet prioritairement visuel.”⁷ L'album ne connaît plus les limites qui lui avaient été imposées que ce soit en matière de taille, de techniques et de matérialité.

⁷ VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Le-Puy-en-Velay, L'atelier du poisson soluble, 2006 p 21.

2.3. L'album de jeunesse à l'école

2.3.1. Ce que disent les programmes officiels

Dès l'année 1989, à la suite du rapport Migeon, l'idée est de proposer un fond de livre dans les classes pour faire découvrir aux élèves la littérature de jeunesse. Mais c'est en 2002, qu'apparaît la notion de littérature de jeunesse dans les programmes officiels. Si dans un premier temps, elle est pensée pour le cycle 3, dans le but de construire une culture littéraire scolaire, la place de la littérature de jeunesse s'affirme aussi dans les programmes officiels de l'école maternelle et du cycle 2. En effet, "Au cycle 2, la fréquentation de la littérature de jeunesse doit demeurer une priorité"⁸. La présence de la littérature de jeunesse et de l'album dans les apprentissages au cycle 2 ne fait nul doute, étant même placée au coeur des activités. Le bulletin officiel de 2002 précise, " Les lectures littéraires du cycle des apprentissages fondamentaux, comme celles des autres cycles, doivent donc être choisies avec soin et organisées en parcours qui permettent de retrouver un personnage, un thème, un genre, un auteur, un illustrateur... Par là, et par là seulement, l'habitude de fréquenter les livres devient progressivement une culture"⁹.

Dans les programmes officiels de 2008, la place de la littérature de jeunesse ne cesse de s'imposer avec pour la première fois, la publication par le Ministère d'une liste de référence de 250 ouvrages pour le cycle 2. Ces listes ont pour but d'aider les enseignants dans le choix des lectures à proposer en classe conformément aux attentes des programmes officiels. Bien évidemment, ces listes comportent un grand nombre d'albums surtout pour le cycle 2.

Dans les derniers programmes, entrés en vigueur en 2015 et consolidés en 2018, la place de la littérature de jeunesse dans les enseignements s'est imposée. Si elle est en majorité présente dans l'enseignement du français avec la fréquentation par les élèves d'oeuvres complètes sous forme de lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes dans un cadre scolaire comme pendant le quart-d'heure lecture, les textes étudiés doivent être empruntés à la littérature patrimoniale comme les albums et à la littérature de jeunesse. Le développement de la littérature de jeunesse a permis l'essor de l'album de jeunesse et la diversité des ouvrages et des sujets qu'ils traitent permet de faire des liens d'interdisciplinarité entre les différents enseignements (en Enseignement Moral et Civique, dans Questionner le monde...).

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, *Programme de l'école primaire cycle des apprentissages fondamentaux*, B.O hors série n°1 du 14 février 2002.

⁹ Idem

La liste des ouvrages de références s'est aussi élargie avec le temps ce qui montre le réel intérêt du Ministère de développer la littérature. En effet, composée de 267 oeuvres en 2007, la dernière liste publiée à la rentrée 2018 en contient pas moins de 300.¹⁰

2.3.2. Les pratiques enseignantes en classe

Après avoir présentée la place de la littérature de jeunesse dans les programmes officiels depuis 2002, je vais à présent m'intéresser à la pratique des enseignants dans leurs classes. Pour ce faire, j'ai élaboré un questionnaire (Annexe 1) à destination des enseignants dans l'ensemble des cycles et des niveaux afin de comprendre au mieux quels sont les usages de la littérature de jeunesse dans les classes. Sur l'ensemble des questionnaires distribués aux enseignants, la dizaine de retours qui m'a été faite m'a permis de mesurer quelle était l'utilisation de l'album de jeunesse dans les classes, par les enseignants. Ainsi, nous pouvons voir que l'album est utilisé dans tous les cycles (cycle 1, 2 et 3) et dans tous les niveaux. Les enseignants ayant répondu étant dans des classes qui vont de la maternelle au CM2. La durée d'enseignement n'impacte pas non plus l'utilisation de l'album de jeunesse. Que les enseignants pratiquent depuis plus de 15 ans ou bien qu'ils soient nouvellement diplômés, tous ont une pratique de l'album dans leur classe.

Pour ce qui est de l'utilisation, plusieurs raisons sont avancées par les enseignants. L'album de jeunesse est utilisé dans les classes car c'est un support connu des élèves en raison de la fréquentation qui a lieu à la maison ou à l'école. L'album est aussi un support attrayant qui permet de développer les compétences de lecture, et l'acculturation des élèves (avec le texte et les images). De manière plus générale, les enseignants voient l'album de jeunesse comme un support de base des enseignements. Il est ainsi utilisé pour l'apprentissage de la lecture, pour la production écrite, la littérature mais aussi des enseignements autres que le français comme l'anglais, l'éducation physique et sportive, les arts plastiques ou bien l'éducation morale et civique. L'utilisation de l'album comme support de base aux enseignements est en relation avec le fait que les enseignants choisissent un album en priorisant le thème qu'il aborde.

Si l'on se concentre sur l'attention à la relation du texte et de l'image dans le choix de l'album, on observe que les réponses sont plus nuancées. En effet la moitié des enseignants ayant répondu au questionnaire, ne sont pas attentifs à la relation qu'entretient le texte avec les illustrations. A l'inverse,

¹⁰ Éduscol, *Lecture à l'école: des listes de référence, 2018*

l'autre moitié est attentive à cette relation car elle permet un réel travail de sens et de compréhension. Les enseignants sont aussi vigilants quant à l'influence de l'image sur la compréhension du texte. Ainsi pour la moitié d'entre eux, la lecture de l'album se fait en fonction des objectifs qui sont travaillés. Le texte peut être présenté avant les images ou bien inversement. Dans le reste des cas, la lecture de l'album se fait avec le texte et les images. Lorsque texte et images sont en accord, l'expérience de ces enseignants montre que l'image est une aide pour la compréhension globale qui est affinée par le texte. Autrement, l'image peut être un obstacle si l'illustrateur travaille sur l'implicite. Il est donc important de travailler sur l'image après la lecture grâce à l'apprentissage de la lecture d'image.

L'utilisation de l'album de jeunesse dans les classes est donc en adéquation avec les programmes officiels et les enseignants s'aident des listes de référence des ouvrages pour affiner leur choix des albums. La liberté pédagogique permet aux enseignants d'être libres dans la façon de présenter l'album aux élèves.

2.4. L'image dans les albums de jeunesse

2.4.1. La construction de l'image

L'image dans les albums de jeunesse est tout aussi importante que le texte dans la compréhension de l'histoire, c'est pour cela que rien n'est laissé au hasard dans la construction de l'image qui accompagne le texte. Ainsi en jouant, sur les dimensions, les formes, le cadre, les techniques graphiques mais aussi sur les couleurs, les angles de vue ou bien encore la mise en page, l'illustrateur peut donner différents sens à son image qui serviront à la compréhension du texte qu'elle accompagne. Apprendre à lire une image aux élèves permet donc une première compréhension de l'album. Dans un chapitre de son ouvrage *Albums, mode d'emploi cycle 1, 2 et 3* (2010), Dominique Alamichel consacre une étude sur les illustrations.

La dimension et la forme des illustrations sont l'un des premiers points abordés dans la construction de l'image. Même si la taille de l'image varie en fonction du format de l'album, toutes les images ne sont pas forcément adaptées à la taille des pages de l'album. Cela signifie qu'un album au grand format peut avoir des images de petite taille et inversement. Parfois même la taille de l'image évolue au sein de l'album, tantôt petite tantôt plus grande. Le jeu sur la dimension des images est un

indicateur pour la compréhension de l'album. En effet, la taille de l'image donne un rythme à l'histoire, c'est le cas de l'album *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak (École des Loisirs 1963), où les illustrations sont de plus en plus imposantes jusqu'à la scène finale de la fête. Une image plus petite dans les dernières pages de l'album peut aussi signifier que l'album s'achève. La taille de l'image est aussi un moyen expressif, une image en pleine page renvoie à quelque chose de plus imposant à la différence d'une image au format plus minimaliste qui donne une impression d'intimité. C'est le cas de l'album *Chien bleu* de Nadja (École des Loisirs 1989) où la taille des illustrations en pleine page donne un effet spectaculaire à la différence de *Noisette l'écureuil* de Béatrix Potter (Gallimard 1903).

La forme de l'image, peut elle aussi, varier au sein des différents albums en fonction du message que veut faire passer l'illustrateur. Il existe des formes classiques de l'image, carrées, rondes, rectangulaires ou au format de l'album quand il s'agit d'illustrations de pleine page. Mais parfois la forme de l'image est plus innovante, elle ne possède pas de forme régulière et se détache du fond blanc de la page. Ici encore, la forme de l'image donne des indications sur le texte et l'histoire en général. La forme de l'image s'adapte en fonction du sujet qui est représenté et peut permettre de mettre en avant tel ou tel élément. Si l'on prend l'exemple de la forme ronde, elle rappelle le cinéma. Elle est donc utilisée à la fin de l'album ou bien elle rappelle l'univers de la bande dessinée et permet l'expression de pensées de personnages. C'est le cas dans la page finale de l'album *Patatras !* de Philippes Corentin (École des Loisirs 1994).

Le cadre et la mise en page viennent ensuite dans la construction de l'image. Le cadre dans l'album renvoie à la bordure qui entoure l'illustration. Le cadre peut soit être une simple bordure blanche qui entoure l'image ou bien un trait plus foncé et plus épais avec parfois une véritable volonté de faire du cadre un objet décoratif en insérant des motifs de sorte à créer une frise. Le cadre est parfois intégré à l'image, et devient un support à celle-ci, il peut être utilisé comme étant un chemin, une barre pour accrocher une balançoire et bien d'autres choses sorties de l'imagination de l'illustrateur. L'album de Tomi Ungerer *La grosse bête de Monsieur Racine* (École des Loisirs 1987) est un exemple d'appropriation du cadre. Au delà de l'aspect graphique, le cadre permet de donner une impression différente face à l'image. Une image cadrée apporte quelque chose de sécurisant au lecteur alors que l'image dépourvue de cadre renvoie plutôt à une notion de liberté.

L'articulation des différentes composantes de l'image, que je viens de présenter, avec le texte se fait lors de la mise en page de l'album qui elle non plus n'est pas laissée au hasard et qui fait place à

une grande variété. Tout d'abord, le texte et l'image peuvent occuper le même espace au sein de la page. Leur disposition est alors très variable. Le texte et l'image peuvent alors se détacher du fond de la page ou bien le fond de page (de couleur blanche) est intégré à l'image et au texte. Parfois, la collaboration du texte et de l'image est poussée à l'extrême, le texte devenant illustration comme c'est le cas dans *Okilélé* de Claude Ponti (École des Loisirs 1993).

Le texte et l'image peuvent aussi occuper un espace distinct, c'est cette mise en page qui est visible lorsque le texte et les illustrations se situent sur deux pages différentes dans l'album avec le texte sur la page de droite et l'illustration sur la page de gauche. On parle aussi de mise en page distincte lorsque le texte se situe sous l'image. Enfin, l'image peut occuper l'ensemble de l'espace sans qu'une partie ne soit réservée pour le texte. *Loulou* de Solottraff Grégoire (École des Loisirs 1989) est un exemple de la pleine occupation de l'image sur le texte. Le texte ne jouant pas de rôle graphique, il est mis au second plan et permet à l'image d'occuper pleinement l'ensemble de la page. Le lecteur est ainsi plongé au coeur de l'image comme absorbé. C'est cette mise en page qui est de plus en plus sollicitée dans les albums de jeunesse dont les parutions sont récentes. Néanmoins, la mise en page de l'album n'est pas fixe et peut évoluer tout au long de l'album. Les changements ont alors une signification dans la compréhension de l'histoire à laquelle le lecteur doit être attentif.

La construction de l'image d'un album passe aussi par la technique graphique et le style graphique qui sont souvent propres aux illustrateurs. La technique graphique renvoie au choix qui est fait dans la création de l'image. Il est en effet possible d'utiliser des crayons, des pastels, de la peinture, du papier découpé ou déchiré, des matériaux (tissus, végétaux, objets de récupération...). L'utilisation de ces diverses techniques apporte spécificité et expressivité à l'image mais aussi à l'album dans son ensemble. Le style graphique est comme la technique graphique quelque chose de très vaste. Le style fictif peut être (dans une majorité des cas), figuratif et se manifeste par la représentation du visible. Ce style peut passer par la caricature, l'utilisation de couleurs pastel, des illustrations qui font plutôt penser à un tableau ou bien encore par un graphisme simpliste mais une accentuation au niveau des traits de ce qui est représenté. Et à l'inverse, il existe aussi le style symbolique où les éléments que l'on retrouve sur l'illustration sont sous-entendus.

Enfin, la construction de l'image ne peut être complète sans évoquer les couleurs qu'elles soient claires ou foncées, chaudes ou froides, avec ou sans contraste. L'usage de la couleur dans l'album a pour but de donner un effet plus ou moins réaliste. Si elles ont parfois vocation à apporter une

information qualifiée de “documentaire”, la couleur de l’image est toujours associée à l’esthétisme. La couleur qui peut être utilisée n’est pas toujours celle à laquelle on pense. En effet, lorsque l’illustrateur souhaite donner du contraste à son illustration et à tout l’album, il va utiliser le noir et le blanc, l’un des albums les plus connues est celui de Thierry Dedieu, *Yakouba* (Seuil 1994). Ce choix qui reste rare, montre une volonté de se démarquer de toute intention réaliste.

Les couleurs sont utilisées avec une intention de l’illustrateur, rien n’est alors laissé au hasard. La couleur peut être utilisée pour évoquer les différents moments de l’histoire, en effet, le fond de l’image correspond aux différents moments de la journée. Le changement brutal de couleur peut signifier un élément marquant dans l’histoire (de nouveaux personnages, la fin de l’histoire, une nouvelle situation...). Les couleurs sont aussi un moyen de faire passer des émotions, le lecteur ne ressent pas les mêmes émotions si les couleurs sont plutôt chaudes ou plutôt froides. Les couleurs chaudes, les couleurs soutenues renvoient à des émotions telles que la joie, l’action mais aussi des émotions plus fortes comme la colère, la haine... Les couleurs froides, les couleurs pastel quant à elles, renvoient à des émotions qui inspirent le calme et la paix mais aussi la tristesse, la solitude. Les couleurs choisies par l’illustrateur servent à faire passer des émotions aux lecteurs qui peuvent s’en servir pour affiner leur compréhension du texte.

Rien dans la construction de l’image d’un album de jeunesse n’est laissé au hasard. En fonction, de la dimension des illustrations et de leurs formes, du choix du cadre et de la mise en pages, de la technique graphique et du style graphique mais aussi de la couleur, l’illustrateur fait passer des messages différents, donne un sens différent à l’histoire et permet alors une compréhension plus fine de l’histoire.

Dans son ouvrage, Dominique Alamichel évoque aussi les plans, l’angle de vue du personnage principal, la typographie, la composition graphique et enfin l’utilisation du papier dans la construction de l’image.

2.4.2. Les différents statuts de l'image

Dans les albums de jeunesse d'aujourd'hui, les images ne sont plus présentées comme étant indépendantes les unes des autres mais au contraire comme étant liées aux autres images de l'album. Ce lien qui unit les images peut s'effectuer à différentes échelles, il peut être visible et dans ce cas, le lien se fait directement sur l'espace de la double-page de l'album ou bien, le lien est invisible et sous-entendu et dans ce cas, il se fait à l'échelle de l'album. De ce fait, l'image possède trois statuts différents, selon la typologie réalisée par Sophie Van Der Linden dans son ouvrage *Lire l'album* (2006).

2.4.2.1. L'image isolée

Le premier statut évoqué par Sophie Van Der Linden est influencé par le livre illustré, il s'agit de l'image isolée. Dans le livre illustré, le texte domine sur l'image qui elle n'est qu'accompagnatrice et donc secondaire. L'image est alors qualifiée d'isolée car les images sont indépendantes, n'interagissant pas entre elles. Les images sont séparées matériellement les unes des autres et sont indépendantes aussi bien du point de vue de l'expression que de la narration. Les images isolées ne prennent pas la place du texte sur une double-page.

2.4.2.2. L'image séquentielle

L'image peut aussi avoir un statut d'image dite séquentielle. Cette fois-ci ce statut est directement inspiré de la bande dessinée. Les images séquentielles sont un ensemble d'images qui se font suite et qui sont articulées, ce qui les oppose à l'image isolée. A la différence de la bande dessinée, où "chaque image exprime une portion d'un discours se réalisant à l'échelle de la séquence", et représentée sous forme de cases ou de vignettes, les images d'un album sont aussi qualifiées de séquentielles lorsqu'elles entretiennent une relation entre elles et même si elles ne présentent pas l'organisation l'enchaînement que l'on retrouve dans la bande dessinée.

2.4.2.3. L'image associé

Enfin, le dernier statut de l'image pourrait se situer entre d'une part l'image isolée, "une image encadrée par des pages de textes, séparée de celle qui la précède et qui la suit et ne présentant aucun lien" et d'autre part l'image séquentielle, " lorsque plusieurs images sont juxtaposées et articulées". Il

s'agit de l'image associée. Ces images ne sont "ni complètement indépendantes ni tout à fait solidaires". Si elles sont liées par une continuité plastique ou une continuité de sens, elles peuvent aussi présenter une cohérence interne (personnages, espace, temps...) qui les rend alors indépendantes.

L'image dans les albums de jeunesse est donc quelque chose d'assez complexe qui nécessite une grande réflexion chez l'illustrateur. Il doit réfléchir au sens qu'il veut lui donner en utilisant les différentes techniques qui entrent en jeu dans sa construction mais aussi réfléchir au statut de celle-ci pour lui donner un lien avec le texte.

2.5 La relation texte et images dans les albums de jeunesse

L'image a été jusqu'ici étudiée dans son ensemble mais sans qu'un lien n'ait été établi avec le texte. Pourtant, on doit se questionner sur la relation qu'entretiennent le texte et l'image dans les albums de jeunesse. La relation entretenue entre le texte et les images est reconnue aussi bien par les auteurs/illustrateurs que par les chercheurs et a permis la création de typologie.

2.5.1. Le rapport du texte et de l'image

Roland Barthes dans son article "Rhétorique de l'image"¹¹ est l'un des premiers à s'intéresser aux rapports que peuvent entretenir le texte et les images plus particulièrement dans la publicité, mais qui n'est pas complètement éloigné de l'image dans l'album de jeunesse. Il évoque alors deux fonctions principales, la fonction d'ancrage qui est la plus commune et la fonction relais. Il arrive à la conclusion que les images et le texte dans la publicité entretiennent un rapport de "complémentarité". Même si les images publicitaires restent différentes des images présentes dans les albums de jeunesse, les travaux de Roland Barthes ont été utilisés comme support pour la création de typologie plus récente et propre à l'album de jeunesse. C'est le cas de Sophie Van Der Linden qui dans son ouvrage *Lire l'album* (2006) propose trois types de rapports à la différence d'autres modèles qui en proposent jusqu'à six différents.

2.5.1.1. Le rapport de redondance

Elle propose tout d'abord, le "rapport de redondance", déjà présent dans les théories sur le rapport entre le texte et les images. Le rapport de redondance du texte et de l'image correspond au

¹¹ BARTHES Roland, "Rhétorique de l'image", *Communication*, 4, 1964, p 40-51

degré zéro du rapport. La notion de degré zéro vient du fait que la mise en relation du texte et de l'image ne produit pas de sens supplémentaire. L'image et le texte renvoient tous deux au même récit, aux mêmes actions et aux mêmes personnages. Le contenu narratif se trouve alors dans deux situations, soit il est partiellement superposé c'est à dire qu'il y a une coïncidence du propos, Sophie Van Der Linden parle de congruence mais avec le texte ou l'image qui en dit plus, soit il est totalement superposé c'est à dire que rien dans le texte ou dans l'image ne prend plus de place que l'autre, on parle alors d'isotopie narrative. Mais il faut être vigilant au fait que le texte et l'image ne peuvent pas véhiculer des contenus identiques dans la mesure où ils relèvent de langages différents c'est à dire que l'image peut donner des informations sur le décor, informations qui ne sont pas présentes dans le texte. "La redondance s'exerce sur le sens principal qui véhicule les deux messages". Le support du texte ou de l'image n'a pas forcément besoin de l'autre pour développer et faire comprendre l'ensemble de son propos. En terme d'exemple, nous pouvons citer l'album de Claude Boujon, *La chaise bleue* (École des Loisirs, 1996).

2.5.1.2. *Le rapport de collaboration*

Le rapport entre le texte et l'image peut aussi être un "rapport de collaboration" que l'on retrouve dans les autres théories sous le nom de complémentarité. Dans un rapport de collaboration du texte et de l'image, l'idée est que le texte et l'image travaillent ensemble pour donner un sens commun. Lorsqu'ils sont articulés, ils produisent un propos unique sans que le sens ne soit ou dans le texte ou dans l'image. Le sens naît de leur mise en relation. La signification du sens est parfois à faire ressortir par le lecteur surtout lorsque le message qui est véhiculé par le texte et par l'image paraît très éloigné. L'album de René Gouichoux et de Nicole Claveloux *Barnabé et la vache qui marchait au plafond* (Nathan 1993) est un exemple d'album avec un rapport de collaboration entre le texte et l'image.

2.5.1.3. *Le rapport de disjonction*

Enfin, un dernier rapport est présenté, il s'agit du "rapport de disjonction". Rencontré de manière ponctuelle au cours de l'album, le rapport de disjonction est le contraire du rapport de redondance. Dans ce type de rapport, le texte et les images suivent des voies narratives parallèles. Le texte et les images peuvent être en réelle contradiction ce qui a pour vocation d'interroger le lecteur. L'image et le texte ne sont pas contraints de rentrer en contradiction mais l'on observe tout de même qu'aucun point de convergence n'est visible. Ce rapport de disjonction entre le texte et l'image est

présent dans les albums de Gilles Bachelet *Mon chat est le plus bête du monde* (Édition du seuil 2004) et de Philippe Corentin *L'Afrique de Zygomar* (École des Loisirs 1992).

2.5.2. Les fonctions respectives du texte et de l'image

Précédemment, nous avons vu qu'il existe trois rapports que le texte et l'image peuvent entretenir. Cependant pour Sophie Van Der Linden, cela ne permet pas de savoir comment ils interagissent. Pour remédier à cela, l'auteure de *Lire l'album* propose au delà de distinguer les rapports entre le texte et les images, de voir quelles fonctions chacun peut remplir vis-à-vis de l'autre. Cette réflexion mène à se questionner sur la primauté du texte ou de l'image dans les albums de jeunesse. Il est alors possible de donner une primauté du texte sur l'image de sorte que le texte se lise avant les images. Le texte est perçu comme prioritaire, c'est ainsi qu'il est qualifié "d'instance prioritaire". A contrario, l'image peut être dominante et le texte lu en second, il est alors qualifié "d'instance secondaire".

L'organisation de la double-page de l'album a des répercussions sur les instances du texte. Si une image occupe un espace plus important que le texte et que celui-ci se trouve dans un espace inférieur, il sera alors lu après l'image. A l'inverse, si le texte et l'image se trouvent chacun sur une des pages de l'album, la lecture de l'album passera en priorité par le texte. Parfois, il n'est pas évident de définir une primauté du texte et de l'image, le lecteur effectuant des va-et-vient entre texte et images. Se questionner sur la primauté du texte ou de l'image permet de déterminer qui agit secondairement et donc quelles fonctions particulières sont alors présentes. Sophie Van Der Linden, dénombre six fonctions différentes que je vais détailler.

2.5.2.1. La fonction de répétition

Tout d'abord, il peut s'agir d'une fonction de répétition. Dans ce cas, le message porté par l'instance secondaire est identique au message de l'instance prioritaire. La lecture des différents messages n'apporte pas d'informations complémentaires. Néanmoins, ce type de fonction apporte un confort au lecteur et lui donne un rythme dans sa lecture.

2.5.2.2. La fonction de sélection

Dans la fonction de sélection, le texte peut sélectionner une partie du message de l'image. Le

texte peut mentionner certains éléments précis d'une image, tout comme l'image peut se concentrer sur seulement un aspect du texte.

2.5.2.3. La fonction de révélation

La fonction de révélation permet à l'instance prioritaire et à l'instance secondaire de se donner mutuellement du sens. L'image est ainsi révélée grâce aux mots du texte, l'apport du texte ou de l'image est un moyen de faciliter la compréhension, compréhension qui resterait obscure sans cet apport.

2.5.2.4. La fonction complétive

La fonction complétive permet de donner un sens global à la page de l'album. L'une des deux instances est complémentaire de l'autre, comble ses lacunes ce qui permet que texte et image soient compris dans leur ensemble. Le texte peut retranscrire les dialogues d'une séance qui se déroule dans l'image et l'image peut quant à elle rendre compte de ce qui n'est pas explicite dans le texte. Mais la frontière avec un effet de contradiction reste faible, la fonction complétive doit alors intervenir sur une expression qui montre une certaine ouverture.

2.5.2.5. La fonction de contrepoint

La fonction de contrepoint est l'avant dernière fonction présentée par Sophie Van Der Linden. On parle de fonction de contrepoint lorsque qu'il y a un décalage vis-à-vis des attentes générées par l'instance première qui ne sont pas visibles dans l'instance secondaire. Prenons l'exemple de la description par l'instance première qu'est le texte les personnages de l'histoire, l'auteur insiste sur la présentation et on attend donc de voir figurer sur l'image, la représentation des personnages. Or l'image évoque tout autre chose comme un paysage. La seconde instance peut aussi très bien dire tout le contraire du texte et dans ce cas, pour le lecteur, c'est celle-ci qui a tendance à dire la vérité plus que le texte.

2.5.2.6. La fonction d'amplification

Enfin pour clôturer, la dernière fonction est la fonction d'amplification. Cette fonction comme son nom l'indique permet à l'une des instances d'en dire plus que l'autre sans pour autant la répéter. La fonction d'amplification permet un élargissement de la compréhension du discours. Les détails de

l'illustration peuvent permettre cette amplification.

Les différentes fonctions que peuvent entretenir les instances primaires ou secondaires, ont donc un impact sur la compréhension que le lecteur peut avoir de l'album. Parfois, complémentaires, ou sélectives, texte et images ne révèlent pas toujours la même chose aux lecteurs, qui doivent alors affiner leur compréhension.

2.5.3. La collaboration entre auteur et illustrateur

Travailler sur les relations entre le texte et les images dans les albums de jeunesse, c'est aussi se questionner sur les individus à qui l'on doit la production des textes et des images autrement dit les auteurs et illustrateurs qui travaillent sur la construction de l'album. Il me semble essentiel dans un premier temps d'établir une rapide présentation de ces deux métiers qui participent à l'élaboration des albums de jeunesse. Le travail d'illustrateur consiste à traduire par l'image, un texte ou une idée en utilisant diverses techniques graphiques qui lui sont propres tels que l'aquarelle, le dessin, le collage. L'univers graphique et le style de l'illustrateur permettent la production d'illustrations rapidement identifiables comme appartenant à tel ou tel illustrateur. La majeure partie du temps, l'illustrateur est un professionnel indépendant, il doit alors se mettre en avant auprès des maisons d'édition afin d'obtenir des collaborations. Il est donc nécessaire pour l'illustrateur de savoir adapter son style pour pouvoir satisfaire les demandes. La difficulté pour l'illustrateur est de mettre des textes en images, textes écrits par une tierce personne, l'auteur. Le travail de l'auteur est un travail de production écrite, il est à l'origine du texte présent dans l'album. Il dépose son manuscrit dans une maison d'édition, où il peut être affilié, qui se charge alors de choisir un illustrateur. Dans certains cas, l'auteur est sollicité dans ce choix.

La collaboration dans un premier temps imposée par l'éditeur peut découler sur une réussite de l'album. Auteurs et illustrateurs peuvent poursuivre leur collaboration dans de nouvelles productions d'album. Cependant, la collaboration entre auteurs et illustrateurs peut aussi se solder par un échec, l'illustrateur ne s'étant pas approprié le texte et l'auteur ne se retrouvant pas dans le dessin qui a été réalisé.

Une dernière collaboration qui techniquement n'en est pas vraiment une, ne pose pas la question du résultat du travail de l'illustrateur et de l'auteur. En effet, dans certains cas, l'auteur et l'illustrateur sont

une même et unique personne. Ainsi, les illustrations sont en parfaite harmonie avec le texte car elles renvoient directement à ce que les mots veulent dire. On peut alors penser à des auteurs/illustrateurs comme Claude Ponti (*L'arbre sans fin* 1992), Philippe Corentin (*L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau* 1996) ou bien encore Tomi Ungerer (*Otto* 1999).

La collaboration entre l'auteur et l'illustrateur est donc quelque chose de primordial dans la réalisation d'un album de jeunesse, pour que le texte et les illustrations soient en accord et ainsi jouer sur la compréhension que l'auteur en aura par la suite.

2.6. La compréhension chez l'élève de cycle 2

2.6.1 Qu'est ce que la compréhension

Définir ce qu'est la compréhension n'est pas quelque chose d'évident et un certain nombre de chercheurs se sont intéressés à la compréhension littéraire. De manière générale, la compréhension est la faculté à comprendre le sens de quelque chose. Lorsqu'on parle de compréhension littéraire, il s'agit alors de comprendre le sens d'un écrit littéraire. Néanmoins, des variables sont observables dans la définition qui en est faite.

Selon Catherine Tauveron, la compréhension du récit est un processus qui s'opère principalement à partir de l'identification du mobile et du but du personnage principal ainsi que le rôle tenu par les autres personnages. La compréhension est intimement liée à l'interprétation puisque la compréhension est une étape subordonnée à l'interprétation. Ainsi, il faut faire la distinction entre apprendre à lire et apprendre à comprendre, car un élève en capacité de décoder un texte peut pour autant ne pas l'avoir compris. Dans les nombreux travaux de recherches de Catherine Tauveron, la compréhension est présentée comme la capacité à faire des inférences, c'est-à-dire mettre en lien des connaissances déjà acquises pour comprendre un texte lu.

Pour Alain Bentolila, la compréhension en lecture est le produit de deux composantes, la capacité à identifier des mots, c'est-à-dire le décodage et la capacité à comprendre le langage. La compréhension de textes littéraires et plus globalement de textes est une habileté cognitive complexe. La compréhension prend forme dès que les mots lus sont identifiés et qu'ils permettent l'activation des significations correspondantes. La compréhension suppose de comprendre comment les idées sont liées et se répondent d'une phrase à l'autre. "Comprendre un texte consiste à construire une représentation

cohérente de l'ensemble des idées énoncées associées aux possibles interprétations du lecteur issues des connaissances qui lui sont propres et qu'il a utilisé pour cette construction"¹².

Pour Jocelyne Giasson, comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites à ces propres connaissances. Elle distingue différents niveaux de compréhension (d'une compréhension basse à une compréhension fine du texte.). Elle parle alors de compréhension littérale, informelle et critique pour distinguer les trois stades de compréhension. La compréhension littérale émane du fait que les informations sont précisément données dans le texte lu. Le lecteur se contente de lire le texte pour en comprendre le sens. Le second stade de compréhension est la compréhension informelle qui demande au lecteur la capacité de faire des liens entre les différentes parties du texte sans que celle-ci soient données explicitement par l'auteur. C'est-à-dire la capacité à faire des inférences. Enfin le dernier stade de compréhension expert est la compréhension critique qui exige que le lecteur prenne en compte les propos de l'auteur pour les comparer à sa propre conception du monde.

La compréhension littéraire n'est donc pas une simple identification de mot dans un texte même si la compréhension est à associer avec l'activité de lecture. La compréhension au delà de l'identification de mots, nécessite la mobilisation de connaissances propres aux lecteurs comme des connaissances culturelles, pour être réceptif au texte.

2.6.2 Les difficultés qui influent sur la compréhension

La compréhension d'un texte n'est pas une compétence facile à mettre en oeuvre et entraîne donc des difficultés chez le lecteur. Les difficultés liées à la compréhension peuvent être de plusieurs ordres.

Les difficultés peuvent tout d'abord être liées au lecteur en raison de lacunes langagières. Les lacunes langagières englobent selon Jocelyne Giasson ce qui est relatif à la compréhension de l'oral, au vocabulaire et aux connaissances sur le monde. Les compréhensions orales et écrites sont très liées ainsi un élève dont la compréhension orale reste limitée ne lui permettra pas une bonne compréhension de l'écrit. Le vocabulaire encore peu riche chez les jeunes élèves est une des difficultés qui influe sur la compréhension. Enfin, le manque de connaissances du monde est un frein à la compréhension d'un texte. Le manque d'habileté en identification des mots, une mauvaise conception de la lecture ou

¹² BENTOLILA Alain, GERMAIN Bruno *L'apprentissage de la lecture*, Paris, Nathan, 2019

encore des mauvaises stratégies de lectures sont des difficultés qui influent sur la compréhension chez le lecteur. En effet, le manque de fluidité et d'habileté à identifier les mots nuisent à la compréhension du texte puisque le lecteur se consacre à l'identification des mots et non plus à la compréhension. La représentation de l'acte de lire est aussi un frein à la compréhension. Sylvie Cèbe et Roland Goigoux montrent que les lecteurs “ pensent qu'il suffit de décoder les mots d'un texte pour le comprendre [...] ils utilisent des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées”. Ainsi les élèves lisent le texte dans le but de finir la tâche qui leur est demandée sans se soucier de comprendre ce qu'ils lisent. Enfin, la mise en place de stratégies de lecture permet une meilleure compréhension mais lorsqu'aucune n'est mise en place, la compréhension devient plus difficile.

Les lecteurs rencontrent des difficultés qui influent sur la compréhension de texte mais parfois les difficultés qui influent sur la compréhension sont liées au texte lui-même et dépendent de son niveau de difficulté. La cohésion du texte et la complexité du texte sont deux facteurs du niveau de difficulté du texte. La cohésion d'un texte permet l'élaboration d'une représentation mentale mais si les idées d'un texte ne sont pas explicites et pas suffisamment en cohésion, alors les lecteurs auront des difficultés de compréhension. Pour ce qui est de la complexité du texte, de nombreux critères rentrent en compte comme sa longueur, le vocabulaire employé, la densité de l'information et bien d'autres choses qui permettent qu'un texte soit plus ou moins bien compris par les lecteurs. Le choix d'un texte doit être pensé en amont par l'enseignant en fonction des obstacles et des objectifs d'apprentissage qu'il souhaite mettre en avant.

Dans le cas de la lecture d'un album de jeunesse, les illustrations accompagnées d'un texte donnent aussi des informations aux lecteurs qui peuvent rendre la compréhension délicate, en l'orientant sur de fausses pistes de compréhension.

3. Partie méthodologique

3.1. Le contexte

Réfléchir à un sujet qui sera traité pendant plusieurs mois et qui permettra de clôturer cinq années d'étude, n'est pas chose évidente. C'est pourquoi, il est primordial d'observer dans ses moindres détails la classe dans laquelle je suis en stage. En effet, le sujet et la problématique qui animent ce mémoire, sont tirés de mes observations.

Tout d'abord, je vais effectuer une présentation de l'école qui m'accueille une journée par semaine en stage avant de vous faire part des observations qui m'ont mené à l'élaboration de ce sujet.

L'école est localisée en agglomération mancelle (72) dans la commune de Parigné L'Évêque. L'école primaire Jean de la Fontaine est composée de sept classes de cycle 2 (CP, CE1, CE2). La localisation de l'école permet à celle-ci de jouir de moyens confortables et donc de matériel pédagogique en conséquence (vidéoprojecteurs, ordinateurs, tableau blanc interactif...). De plus, sans que cela ne soit une généralité, une majorité des enfants scolarisés dans cette école appartiennent à une catégorie socio-culturelle élevée.

J'effectue donc mon stage dans une des classes de CE1 qui se compose de 21 élèves (8 filles et 13 garçons). Dans cette classe, deux élèves sont en plus grande difficulté que le reste de leurs camarades. L'un possède de grands retards dans la lecture qui n'avait pas été acquise en classe de CP, retard qui se comble de semaine en semaine. L'autre qui est en attente d'un diagnostic pour un trouble "dys", la dyspraxie (trouble du développement moteur). Mais de manière générale, la classe est de bon voire de très bon niveau pour certains.

Durant ce stage, j'ai eu l'occasion de mener une séquence de lecture compréhension à partir de l'album *Le loup qui voulait faire le tour du monde*. Dans ces séances, il s'agissait d'effectuer une première lecture à l'ensemble de la classe puis de proposer un Vrai/Faux sur l'ardoise pour vérifier la compréhension. Les élèves devaient relire chez eux les passages vus en classe pour inventer des questions à poser à l'ensemble de la classe. Grâce à l'observation des réponses proposées par les élèves à l'ensemble des questions posées, je me suis rendue compte que la compréhension avait été une réussite pour les élèves. Si l'on se concentre sur la place de l'image dans cet album, on peut voir que celle-ci est en adéquation avec le texte. Dans ce cas, l'image a été une aide à la compréhension.

Je me suis alors questionnée. L'image était-elle un support à la compréhension pour l'ensemble des

albums ? Si la place de l'image était à questionner dans le choix d'un album support.

L'ensemble de ce questionnement m'a alors amené à ce sujet de mémoire qui lie les images de l'album à sa compréhension, la lecture compréhension étant l'une des compétences principales en français dans les programmes officiels de cycle 2. Les élèves doivent ainsi être capables de "comprendre un texte et contrôler sa compréhension"

3.2. Les hypothèses soulevées

La problématique de ce mémoire, est la suivante: Les images d'un album de jeunesse améliorent-elles ou freinent-elles la compréhension de l'album chez les élèves en classe de CE1 ? a fait émerger deux hypothèses qui vont constituer le support de recherche de ce mémoire.

Hypothèse 1: Toutes les illustrations qui accompagnent un texte présent dans un album de jeunesse travaillé en classe, sont des supports qui favorisent la compréhension de l'écrit chez les élèves en classe de CE1.

Hypothèse 2: Certaines illustrations dites en disjonction avec le texte de l'album de jeunesse travaillé en classe, sont des freins à la compréhension de l'écrit chez les élèves en classe de CE1.

3.3. La méthodologie envisagée

Pour vérifier mes différentes hypothèses et répondre à ma problématique générale de mémoire, une analyse de données est nécessaire. Pour cela, je vais mettre en place, afin de recueillir ces différentes données, une méthodologie.

Tout d'abord, je vais avoir besoin d'un outil essentiel, placé au coeur de ce mémoire, l'album de jeunesse. Cependant, le choix de ces albums doit répondre aux hypothèses qu'ont soulevées ma problématique. Il va donc m'être essentiel de travailler sur un album où les illustrations et le texte sont en parfaite adéquation et à l'inverse, un album où les illustrations et le texte sont en contradiction. Mon choix s'est porté sur deux albums. Le premier est l'album *Le géant de Zéralda* de Tomi Ungerer dans lequel les images et le texte sont complémentaires. Le second est un album de Philippe Corentin, *L'Afrique de Zigomar* dans lequel, le texte et les images sont en disjonction.

Pour vérifier que les images peuvent être ou non utiles à la compréhension, j'envisage trois types d'expériences auprès des élèves de la classe de CE1 dans laquelle je suis en stage. Les deux expériences seront identiques avec les deux albums de jeunesse.

Pour ce faire, la classe composée de 21 élèves sera divisée en trois groupes.

Expérience 1: Les élèves vont disposer d'une partie du texte de l'album sans les illustrations qui l'accompagnent habituellement. Les élèves devront lire cet extrait, en résumer l'idée principale en 2-3 phrases et proposer une illustration de ce qu'ils ont pu comprendre puis répondre aux questions d'une fiche de lecture.

Expérience 2 : Les élèves vont disposer de l'illustration et seulement de celle-ci et vont devoir proposer en 2 ou 3 lignes un possible résumé du texte qui accompagne cette illustration sans avoir pris connaissance du texte puis par la suite répondre aux questions d'une fiche de lecture.

Expérience 3: Les élèves vont disposer du texte et de l'illustration qui l'accompagne et vont devoir proposer un résumé de 2-3 lignes de ce qu'ils ont pu lire puis répondre aux questions d'une fiche de lecture.

Je souhaite que cette expérimentation parvienne à montrer que l'image joue un rôle dans la compréhension du texte mais qu'elle peut aussi être un frein lorsqu'elle n'est pas en adéquation avec le texte.

3.4. Le recueil des données

La première partie du recueil de données a eu lieu le jeudi 13 février 2020 lors de la mise en place de la séance de lecture-compréhension autour de l'album de Tomi Ungerer *Le Géant de Zéralda* (L'École des loisirs 1971). Cet album raconte l'histoire d'un ogre géant qui aime manger les enfants pour son repas et d'une jeune fille Zéralda, très bonne cuisinière qui part faire le marché à la place de son père malade. L'ogre va tenter de la capturer pour enfin se mettre quelque chose sous la dent mais c'est sans compter sur sa maladresse et sa rencontre avec la jeune fille.



Dans cet album, le texte et les illustrations sont complémentaires. C'est-à-dire que le message porté par le texte est retranscrit dans l'image.

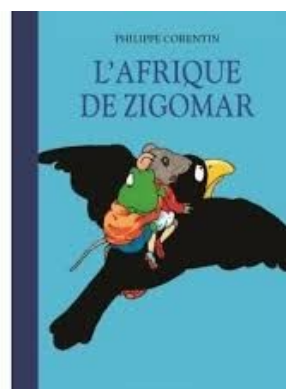
La séance a été menée en trois temps (Annexe 2). Tout d'abord, j'ai procédé à la lecture offerte des premières pages de l'album dans un coin regroupement de la classe, m'assurant que l'ensemble des élèves pouvait voir correctement l'album et m'entendre de manière audible. La lecture a été faite jusqu'à la page 18 moment où Zéralda se prépare à quitter son domicile. Lire le début de l'album permet aux élèves de découvrir la situation de départ de l'histoire et de commencer à développer leur compréhension. Pour m'assurer de cette compréhension, je questionnais les élèves sur les éléments les plus importants du texte, veillant à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes élèves qui répondent. Une fois la lecture du début de l'album terminée, les élèves ont débuté l'activité liée à la compréhension. Le dispositif mis en place pour la mise en activité est le suivant. L'organisation de la classe tout au long de l'année est faite en îlot, ce qui m'a facilité la tâche dans la création de mes groupes hétérogènes. J'ai néanmoins été vigilante au fait de ne pas donner de texte à l'élève en difficulté dans la lecture afin que le décodage ne soit pas un obstacle à la compréhension générale. Ainsi, huit élèves disposaient du texte et des images, six élèves seulement du texte et six autres élèves seulement des images.

Il a été demandé aux élèves de prendre connaissance du document (Annexe 3) qu'ils avaient en leur possession afin de faire un court résumé de deux-trois lignes sur ce qu'ils avaient compris de ce passage de l'album. Par la suite, il devaient compléter une fiche de lecture (Annexe 4) qui permet de contrôler la compréhension de manière plus poussée qu'un résumé, qui reste un exercice peu évident pour des élèves de cycle 2. La fiche de lecture était composée de quatre exercices différents, un premier exercice où les élèves devaient répondre par Vrai ou Faux à huit affirmations, deux exercices où ils devaient identifier la réponse à la question parmi trois propositions et enfin un dernier exercice qui consistait à remettre dans l'ordre chronologique de l'histoire, six événements.

J'ai donc recueilli pour chacun des élèves présents, un court résumé ainsi qu'une fiche de lecture. Ce sont ces documents qui seront traités et analysés.

Pour cette première partie de recueil des données, je dispose de 20 résumés et fiches de lecture en raison de l'absence d'un des élèves.

La seconde partie du recueil des données s'est déroulée le jeudi 5 mars 2020 en suivant le même protocole que la séance précédente. Cette fois-ci, la séance de lecture compréhension portait sur l'album *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin (L'École des loisirs 1990). Cet album raconte l'histoire d'un



souriceau Pipioli qui souhaite faire comme son amie Ginette l'hirondelle, un voyage vers l'Afrique pour passer l'hiver. Il demande donc au merle Zigomar qui se vante de savoir y aller de l'y conduire. Ils sont rejoints par la grenouille qui souhaite elle aussi découvrir l'Afrique. Cependant, le sens de l'orientation du merle Zigomar n'est pas très bon et les trois compères ne vont pas voyager vers la destination souhaitée.

Le choix de cet album vient du fait que les illustrations et le texte sont dits en disjonction, c'est-à-dire qu'il y a un décalage entre ce que raconte le texte et ce que montre les illustrations.

Ainsi, j'ai réitérée les trois temps de la séance avec ce nouveau support. J'ai procédé à la lecture des premières pages de l'album pour que les élèves puissent s'approprier l'histoire. L'histoire a donc été lue jusqu'à la page 18 moment où le texte et les illustrations commencent à être disjointes. Cette lecture offerte n'a pas d'impact sur la suite de l'expérimentation puisque dans les premières pages de l'album, le texte et les images sont en adéquation.

J'ai, par la suite, procédé à la constitution des groupes avec les différents supports (Annexe 5), qui là encore s'est faite de manière aléatoire, les élèves ayant été déplacés pour la nouvelle période. Le choix d'une composition aléatoire des groupes, s'explique par le fait que je connais le profil des élèves et que je ne voulais pas favoriser la compréhension de tel ou tel élève en lui donnant le procédé dans lequel il se sentirait le plus à l'aise. J'ai tout de même fait attention à ce que la répartition des groupes soit équitable pour une meilleure analyse des données. Je me suis aussi demandée si je devais donner aux mêmes élèves les dispositifs (texte, illustrations ou les deux), les faire varier ou bien leur donner de façon aléatoire sans tenir compte de ce qu'ils avaient déjà fait.

La fiche de lecture (Annexe 6) est composée de sept petits exercices, un Vrai ou Faux, deux exercices où ils devaient identifier la réponse à la question parmi trois propositions, un exercice où il fallait colorier les animaux observés par les personnages de l'histoire, un exercice où il fallait choisir le mot correct parmi deux propositions pour compléter une phrase, un dessin d'un des animaux vus par les personnages et enfin, une question sans proposition.

Pour cette seconde partie du recueil de données, je dispose de 18 résumés et fiches de lecture en raison de l'absence de trois élèves.

3.5. Méthodologie d'analyse des données recueillies

Afin que les données recueillies soient analysées de manière la plus efficace pour répondre aux hypothèses, je vais suivre une méthodologie qui portera sur la qualité des résumés produits par les

élèves ainsi que sur la quantité de réponses correctes établies dans la fiche de lecture.

Pour ce qui est de l'analyse des résumés, ceux-ci ont été retranscrits dans un tableau et ils feront l'objet d'une analyse dite qualitative. Je serai ainsi vigilante à trouver des points importants dans chacun des résumés pour vérifier les hypothèses.

Pour ce qui est de l'analyse des fiches de lecture, il s'agira d'une analyse dite quantitative des réponses données par les élèves. Les réponses seront traitées sous forme de diagrammes circulaires pour en faire ressortir les réponses majoritaires des élèves.

La mise en relation des différentes traces recueillies et analysées permettront de répondre aux différentes hypothèses soulevées.

4. Analyse des données

La mise en place de ces différentes expérimentations a pour objectif de confirmer ou d'infirmier les différentes hypothèses soulevées dans ce mémoire concernant le rôle de l'illustration dans la compréhension d'un album ou d'un texte. Cette partie sur l'analyse des données sera ainsi divisée en deux sous-parties relatives aux deux hypothèses soulevées avec dans chacune de ces sous-parties, l'analyse des données recueillies.

4.1 Hypothèse 1: Toutes les illustrations qui accompagnent un texte présent dans un album de jeunesse travaillé en classe, sont des supports qui favorisent la compréhension de l'écrit chez les élèves en classe de CE1.

Afin de pouvoir vérifier l'hypothèse que j'ai ici soulevée, je me suis basée sur les traces que j'ai pu recueillir. Les traces recueillies ont pour objectif de vérifier la compréhension par les élèves de l'album *Le Géant de Zéralda* dans lequel les images sont en relation avec le texte avec des variables dans les différentes situations, celles de la présence seulement du texte, seulement de l'image ou bien la relation des deux.

Dans un premier temps, je cherche, grâce aux résumés produits par les élèves, à comprendre quelle compréhension les élèves ont eu de ce qu'ils ont pu lire ou voir sur les illustrations sans que leur raisonnement ne soit induit par des questions.

La réalisation d'un résumé n'est pas un exercice pour lequel les élèves de CE1 sont familiers et donc pour certains d'entre-eux la réalisation de la tâche a été plus complexe, proposant ainsi mots pour mots les passages du texte.

Les premières données qui seront analysées sont alors les différents résumés des élèves retranscrits dans un tableau qui stipule en plus de l'écrit des élèves, le type de support qu'ils avaient en leur possession. Sur ce tableau, pour une meilleure visualisation, chacune des modalités de supports possèdent une couleur qui sera gardée tout au long de cette analyse.

Ainsi les élèves qui n'ont eu pour support que le texte sont représentés en bleu, les élèves qui n'ont eu pour support que les illustrations sont représentés en jaune et les élèves qui ont disposé du texte et des illustrations sont représentés en vert.

Je me concentre dans un premier temps sur les résumés des élèves qui avaient pour support le texte de

l'album, répertoriés dans le tableau suivant.

Élève	Support	Résumé de l'élève
Élève 2	Texte	L'ogre a vu Zéralda. Il veut la manger. Il grogne parce qu'il a faim. Il tombe et l'ogre est gentil avec la fille parce qu'elle lui a donné à manger.
Élève 6	Texte	Elle charge la charrette et va au village avec la bénédiction de son père.
Élève 12	Texte	L'ogre attendait la fillette prêt à se jeter sur Zéralda. Le géant bondit sur elle. Zéralda est partie chercher de l'eau. L'ogre a faim.
Élève 13	Texte	Il était une fois un ogre qui voulait manger des enfants.
Élève 14	Texte	Ce matin-là, l'ogre rôdait dans la région plus affamé que jamais. " Oh pauvre homme !" s'écria Zéralda.
Élève 18	Texte	Le lendemain, Zéralda part de chez elle. Pendant ce temps l'ogre avait faim et en voyant Zéralda, il voulut la manger et il tomba. Il se mit à saigner du nez et s'est foulé la cheville..

A l'exception des élèves 6 et 14 qui ont simplement recopié un passage du texte, tous les élèves proposent un résumé du texte qui montre ce qu'ils ont pu en comprendre. Ainsi dans quatre des résumés, il est question de l'ogre qui avait faim et qui décide de manger la fillette Zéralda. Les élèves précisent aussi dans leurs résumés que l'ogre décide de se jeter sur la fillette mais qu'il tombe et se blesse.

La chute de l'ogre n'est pas clairement écrite dans le texte mais sous-entendue par le fait que l'ogre " *fait un faux pas et vint s'étaler au milieu du chemin*". Les élèves grâce à ses deux informations en ont déduit la chute de l'ogre. Pour identifier cette information concernant ce qui arrive à l'ogre, les élèves ont dû comprendre l'implicite du texte et identifier ce que voulait dire l'auteur.

Avec simplement le texte en leur possession, quatre des élèves sur six sont parvenus à comprendre ce qui se passe dans ses deux pages de l'histoire. En effet, la présence de l'écrit par les mots permet aux élèves d'identifier ce qu'il se passe dans l'histoire.

Pour ce qui est des résumés des élèves, qui n'avaient comme support que les illustrations correspondantes au texte, nous pouvons voir que la compréhension de ce qui se passe dans l'histoire est très proche des résumés des élèves qui possédaient le texte.

Élève	Support	Résumé de l'élève
Élève 3	Image	Elle vend une boutih. Il se prépare à la piéger. Il fait exprès de tomber et il la piège.
Élève 4	Image	La petite fille charge la charrette. L'ogre se cache pour manger la petite fille. Il tombe de la falaise. Il est assommé et la petite fille s'inquiète et descend de la charrette.
Élève 8	Image	L'ogre surveille s'il y a un enfant pour le manger. Il tombe. La petite fille veut le soigner donc il lui vend des patates et du poisson.
Élève 9	Image	La petite fille charge sa charrette. L'ogre regarde la petite fille de la colline, il s'avance et il tombe à la renverse. La petite fille s'inquiète. Elle prend un mouchoir pour le soigner.
Élève 11	Image	L'ogre, il se cache. Il se promène. Il tombe. Il est couché par terre avec la fille. Elle le touche.
Élève 17	Image	Il était une fois une petite fille et un jour elle alla sur le chemin et un ogre voulait la dévorer. L'ogre tombe par terre, la petite fille dit à l'ogre vous allez bien. L'ogre, oui juste j'ai un peu mal au dos.

En effet, simplement avec les illustrations, les élèves identifient que la fillette prépare sa charrette dans le but de se déplacer. Cette idée est présente dans la moitié des résumés proposés par les élèves. L'autre idée importante dans ce passage du texte est le fait que l'ogre décide de se cacher dans le but de l'attraper. Sur les différents résumés, cinq sur les six évoquent l'ogre qui se cache derrière une colline pour tendre un piège à la fillette. Dans la suite de l'histoire, l'ensemble des résumés abordent la chute de l'ogre. Les blessures de l'ogre ne sont pas clairement identifiées mais néanmoins, cinq des résumés sur six racontent que Zéralda vient au secours de l'ogre pour le soigner. Un résumé précise même qu'elle utilise pour cela un mouchoir.

Même si ce groupe d'élève n'a pas disposé du texte de l'album, ils ont été en mesure de proposer un

résumé de leur compréhension et ainsi grâce à l'observation des illustrations, ils ont réussi à comprendre de quoi il était question dans ce passage de l'album. L'illustration parce qu'elle accompagne le texte a ainsi permis aux élèves, malgré l'absence de texte, d'identifier les différents éléments de ce passage.

Lorsque les élèves ne disposent que des illustrations pour élaborer un résumé, un constat est observable. En effet, si l'on observe la longueur des résumés de ce groupe d'élève, on peut voir qu'ils semblent plus long que ceux de leurs camarades qui avaient le texte en leur possession.

Cette observation trouve son origine tout d'abord dans le fait que les élèves ne sont pas attirés par les mots de l'auteur qui donne un cadre à la compréhension du texte. Ici, l'absence de mots favorise le développement de l'imaginaire chez l'élève et favorise ainsi l'écriture chez ces élèves.

Les élèves réalisent une description de ce qu'ils voient sur l'image en ne gardant que les informations les plus importantes pour réaliser leurs résumés. Le déclenchement de l'écriture qui explique des résumés plus long provient aussi de la compréhension qu'ont les élèves de l'image. Cette compréhension de l'image est rendue possible grâce aux implicites que font les élèves. Les élèves sont confrontés dès leur plus jeune âge aux albums de jeunesse et aux images qui les composent, les élèves sont en mesure de faire des liens entre les différents albums. Dans le cas du *Géant de Zéralda*, la position de l'ogre avec la tête en bas est une représentation de la chute tout comme le sang sur le mouchoir, le sang qui renvoie à la blessure chez les élèves.

En prenant le temps d'observer les images et en mettant en lien les illustrations de l'album avec leurs connaissances acquises depuis plusieurs années, les élèves de ce groupe sont parvenus à proposer des résumés plus long grâce à la capacité de l'image, à déclencher l'écrit.

Je poursuis maintenant cette analyse avec les résumés des élèves qui avaient comme support les pages complètes de l'album avec le texte et les illustrations.

Prénom	Support	Résumé
Élève 1	Texte et image	L'ogre se cache derrière les rochers pour manger Zéralda. Mais l'ogre tombe des rochers et là, l'ogre se mit à saigner du nez.
Élève 5	Texte et image	La petite fille met de l'eau sur l'homme. Zéralda se promène sagement.

Élève 7	Texte et image	L'ogre glissa au pied de Zéralda mais l'ogre bloqua Zéralda. L'ogre par terre regarde la jeune fille.
Élève 10	Texte et image	Zéralda remplit son chariot et se mit en route. Mais quand elle approcha l'ogre trébucha et Zéralda arrive t dit oh la la. Zéralda alla chercher de l'eau et lava le visage de l'ogre.
Élève 15	Texte et image	L'ogre a trouvé la petite fille. L'ogre tombe du rocher. La petite fille soigne l'ogre. L'ogre s'occupe de la petite.
Élève 16	Texte et image	L'ogre veut manger la petite fille. L'ogre est tombé.
Élève 19	Texte et image	L'ogre voit Zéralda et veut manger Zéralda. L'ogre tombe par terre et Zéralda le soigne.
Élève 20	Texte et image	L'ogre veut manger tous les enfants.

Les différents résumés, plus ou moins élaborés, proposés par les élèves identifient les éléments principaux du passage de l'album. Ainsi il est question de l'ogre qui se cache derrière les rochers dans le but de manger Zéralda dans la moitié des résumés. Dans six des huit résumés, il est évoqué que l'ogre tombe de sa cachette devant la jeune fille. Enfin dans quatre des huit résumés, les élèves racontent que Zéralda soigne l'ogre qui s'est blessé en lui mettant de l'eau sur le visage.

Les différents éléments, présents dans le texte mais aussi dans l'image permettent de voir que la compréhension des élèves est assurée. La compréhension implicite du texte est même rendue explicite avec la présence des illustrations. En effet, la présence de la jeune fille au pied du géant ajouté au texte "*et lava le visage du géant blessé*" permet aux élèves de comprendre qu'elle est en train de soigner ces blessures.

Cette première analyse des résumés laisse donc penser que la compréhension de l'écrit est favorisée lorsque les images sont en relation avec le texte.

Néanmoins, si ces premières observations vont dans le sens de l'hypothèse avancée, il ne faut pas omettre l'idée que les élèves ont pu réaliser leurs résumés simplement en élaborant des hypothèses sur la suite de l'histoire ou bien en devinant les éléments de l'histoire en fonction de ce qu'ils ont compris du début de l'histoire. Cependant pour les résumés de cette première observation, on peut voir que l'élaboration d'hypothèses ou la simple compréhension de l'histoire ne permet pas d'aboutir à la qualité des résumés produits par les élèves. Les élèves s'appuient sur des détails présents dans les illustrations

qui n'étaient encore jamais apparus dans le début de l'album et aucun détail n'aurait pu mener à l'élaboration de ces hypothèses.

On peut même observer que la compréhension de l'image par les élèves qui ont des difficultés de lecture (Élève 4) est parfois plus aboutie en raison de leur capacité d'observation d'une image.

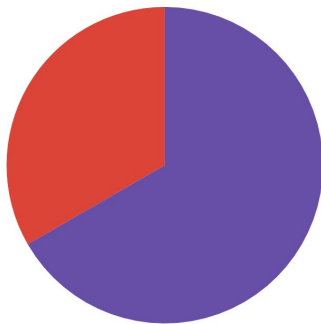
La suite des données à analyser sont les 20 questionnaires distribués aux élèves après l'écriture de leur résumé. Je fais le choix d'analyser le premier exercice et la seconde question car il s'agit pour moi des questions les plus pertinentes pour vérifier l'hypothèse. Je précise que pour répondre à cette fiche de lecture, les élèves étaient dans les mêmes conditions que pour l'écriture du résumé, c'est-à-dire qu'ils disposent du même support de travail.

Le premier exercice de cette fiche de lecture consistait en un vrai ou faux sur huit affirmations différentes. Selon leur support, les élèves n'étaient pas mis en difficulté pour répondre aux affirmations.

Pour l'affirmation n°7 qui était : *Il l'attend en plein milieu du chemin* seule deux réponses étaient possibles Vrai ou Faux. La réponse attendue pour cette question était Faux.

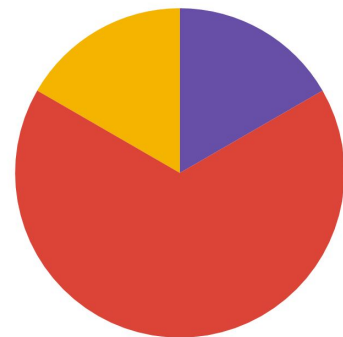
Avec texte

- Vrai
- Faux



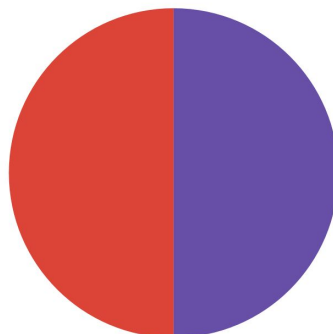
Avec illustrations

- Vrai
- Faux
- Pas de réponse



Avec texte et illustrations

- Vrai
- Faux



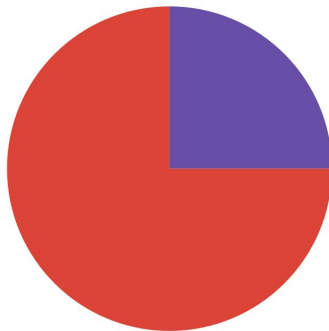
Les trois graphiques circulaires ci-dessus représentent les réponses des élèves en fonction du support qu'ils avaient en leur possession.

On peut voir que pour les élèves qui ne possédaient que le texte, une majorité a répondu Vrai à cette question, réponse qui est alors erronée. Pourtant, le passage du texte “ *Caché derrière quelques rochers bordant le chemin, l'ogre attendait la fillette.* ” précise bien l'endroit où attend l'ogre. Mais si l'on regarde les réponses des élèves qui avaient comme support soit les illustrations seules, soit le texte et les illustrations, on peut voir que les réponses sont différentes. En effet, une majorité des élèves répond par la négative à cette question. Cela laisse penser que l'aide de l'illustration qui montre bien l'ogre derrière un rocher et non au milieu du chemin a permis une meilleure compréhension de la situation et ainsi une réponse correcte. Il faut aussi préciser que l'élève qui n'a pas répondu à cette question, non parce qu'il n'avait pas idée de la réponse, mais par manque de temps.

Si l'on prend maintenant, l'affirmation n°1 qui était : *Zéralda monte dans sa charrette.* Là encore que deux réponses étaient possibles, soit Vrai soit Faux. La réponse attendue était Vrai.

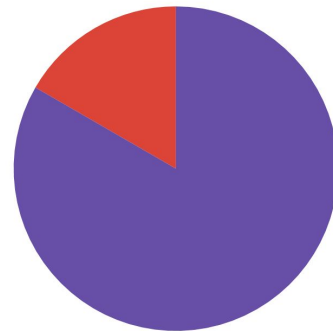
Avec texte

- Vrai
- Faux



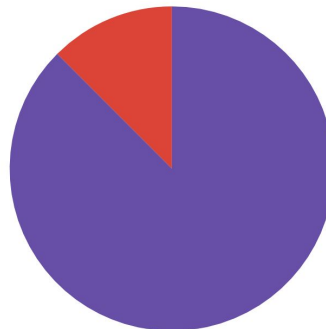
Avec illustrations

- Vrai
- Faux



Avec texte et illustrations

- Vrai
- Faux



Avec cette nouvelle affirmation, on peut observer le même constat que pour l'affirmation précédente. En effet, une grande majorité des élèves qui avaient comme support le texte ont donné une

réponse erronée à cette question. Cela s'explique par le fait que la réponse est sous-entendue par les propos du texte qui précise : “ *Le lendemain, au petit jour, Zéralda attela le mulet, chargea la charrette et se mit en route.* ” Il n'est pas clairement écrit que la fillette monte dans sa charrette mais c'est évoqué de manière implicite par le fait qu'elle se met en route.

A l'inverse, les élèves qui disposaient soit des illustrations seules soit du texte et des illustrations ont été en mesure de répondre correctement à cette affirmation puisque sur l'illustration, on peut voir que la fillette est montée dans sa charrette. Cette fois encore, l'illustration a été un support à la compréhension en affinant celle-ci, là où le texte seul est parfois insuffisant pour une compréhension dans le détail.

Cette observation des différentes réponses des élèves face à cette question soulève ainsi un autre rôle de l'image dans la compréhension d'un texte et plus particulièrement lorsque des implicites sont présents dans celui-ci. En effet, nous avons vu que les élèves disposant simplement du texte ne sont pas en capacité à identifier le fait que la jeune fille monte dans sa charrette à la différence des élèves qui disposent de l'illustration ou bien des deux.

Ces résultats s'expliquent par la capacité des élèves à comprendre l'implicite d'un texte. Le peu de connaissance des élèves sur le monde qui les entoure, sur les expressions de la langue française, rendent la compréhension des implicites présents dans le texte plus compliqué à comprendre et à interpréter, à la différence d'un individu qui dispose de ces connaissances. Cependant la fonction d'amplification de l'illustration sur le texte, fonction qui comme il a été présenté permet que l'illustration en dise plus que le texte sans le répéter, joue un rôle dans la compréhension des implicites. L'implicite du texte a été rendu explicite par les choix de l'illustrateur qui illustre la phrase *Le lendemain, au petit jour, Zéralda attela le mulet, chargea la charrette et se mit en route* par un dessin de la jeune fille assise à l'avant de sa charrette.

Les élèves qui disposaient de l'illustration ont ainsi été en capacité de comprendre les implicites de l'auteur et de répondre de façon juste à l'affirmation.

Concentrons-nous maintenant sur une seconde question de la fiche de lecture. Pour la question 2 qui était *Que fait l'ogre quand Zéralda passe près de lui ?* Les élèves disposaient de trois possibilités de réponses :

Réponse A : Il chante.

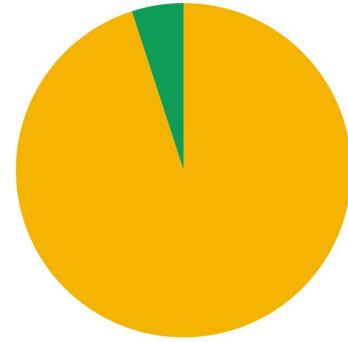
Réponse B : Il ronfle.

Réponse C : Il tombe.

La réponse attendue pour cette question était la réponse C, il tombe.

Question 2

- Il tombe
- Pas de réponse



On peut voir grâce à ce graphique que l'ensemble des élèves, mise à part un d'entre-eux qui n'a pas proposé de réponse, ont su répondre correctement à cette question quelque soit le support qu'ils avaient en leur possession. Les élèves qui ne possédaient pas le texte, ont tout de même été en mesure grâce à la compréhension de l'image de proposer une réponse correcte à la question posée.

Cette analyse permet de voir que lorsque l'image est redondante au texte, qu'elle l'accompagne, si elle se substitue au texte, les élèves peuvent néanmoins comprendre le texte et donc permet lorsqu'elle est associée au texte de renforcer la compréhension surtout quand l'implicite est présent dans l'écrit.

L'ensemble de données recueillies et analysées dans l'objectif de vérifier ou non l'hypothèse selon laquelle toutes les illustrations qui accompagnent un texte présent dans un album de jeunesse travaillé en classe, sont des supports qui favorisent la compréhension de l'écrit chez les élèves en classe de CE1. Ces données semblent donc confirmer grâce aux productions des élèves, le fait que les illustrations qui accompagnent le texte, qui exercent la fonction de redondance selon Sophie Van Der Linden sont donc des supports de travail qui favorisent la compréhension d'un texte écrit et encore plus quand celui-ci possède des inférences.

4.2 Hypothèse 2: Certaines illustrations dites en disjonction avec le texte de l'album de jeunesse travaillé en classe, sont des freins à la compréhension de l'écrit chez les élèves en classe de CE1.

Il s'agit maintenant de vérifier si dans cette seconde hypothèse, selon laquelle à la différence de la première hypothèse, l'illustration devient non plus une aide mais bien un frein à la compréhension de l'écrit chez les élèves. Afin de vérifier cette nouvelle hypothèse, je me suis de nouveau basée sur les traces recueillies lors de la seconde séance. Cette fois-ci, les traces recueillies ont pour objectif de

vérifier la compréhension des élèves de l'album, *L'Afrique de Zigomar* dans lequel, les images (dans la seconde partie de l'album) sont en disjonction avec le texte. Les variables quant aux supports donnés aux élèves sont identiques à celle de la première séance, c'est-à-dire que les élèves disposaient soit du texte, soit des illustrations ou bien les deux.

Je cherche tout d'abord, grâce aux résumés des élèves, à mesurer quelle compréhension ils ont eu du texte ou/et des illustrations sans que celle-ci soit altérée par des questions.

La procédure d'analyse est la même que pour la première hypothèse, ainsi il s'agit de la retranscription des résumés des élèves dans un tableau qui suit les mêmes modalités de présentation.

Je me concentre dans un premier temps sur les résumés des élèves qui avaient pour support le texte de l'album.

Prénom	Support	Résumé
Élève 4	Texte	Pipioli arrive à l'Afrique mais y a encore le Pôle Nord à traverser.
Élève 6	Texte	Il trouve un éléphant. Il a neigé là-bas. Un crocodile veut les manger, Pipioli et la grenouille.
Élève 9	Texte	Zigomar voit des mais Pipioli et la grenouille sont pas d'accord. Zigomar c'est trompé de sens. Pipioli et la grenouille n'est pas d'accord.
Élève 14	Texte	Ils sont réveillés, il voit des éléphants tu es sûr que c'est un éléphant je ne voyais pas ça comme ça. Regarde des singes comme ils sont drôles, je ne voyais pas ça comme ça.
Élève 16	Texte	“Un éléphant ! s'exclame Zigomar. Regardez ses défenses !” Regardez des singes ! s'esclaffe Zigomar comme ils sont drôles !” Attention ! hurle Zigomar, des crocodiles et là un hippopotame
Élève 17	Texte	Les deux passagers sont réveillés en sursaut par les cris de Zigomar. à un éléphant s'exclame Regardez ! des singes.

Sur les six élèves qui possédaient comme support le texte, cinq d'entre eux sont parvenus à produire un résumé avec leurs propres idées, le sixième a plutôt recopié différents passages du texte. Ainsi dans quatre des six résumés, les élèves présentent les animaux que peuvent voir les trois amis

pendant le survol des terres. Il s'agit en effet d'animaux que l'on trouve en Afrique comme des éléphants, des singes, des crocodiles, des hippopotames.

Deux résumés évoquent la présence de la neige qui est spécifiée dans le texte : “ *Et en plus on n'a pas de chance il neige.* ” L'élève 4 l'interprète par le fait qu'il reste encore le Pôle Nord à traverser mais que pourtant les amis sont déjà arrivés en Afrique. Cette interprétation montre que la compréhension de lieu où se situent les personnages n'est pas claire.

L'élève 9 lui affirme que le merle s'est trompé de sens et que les personnages ne seraient probablement pas en Afrique.

Pour le reste des élèves, au vu des résumés proposés les trois amis sont arrivés en Afrique.

Voyons maintenant avec les résumés des élèves qui ne possédaient que l'image, quelle compréhension est faite de ce passage.

Prénom	Support	Résumé
Élève 3	Images	Ils arrivent devant un morse. Ils sont arrivés au Pôle Nord, sur le chemin, ils ont croisé des pingouins. Ils sont arrivés devant des phoques et ils ont peur d'eux. Ensuite, ils ont vu un renne. Un eskimo les regarde.
Élève 7	Images	Il rencontre un morse. Il rencontre des manchots. Il ont vu des phoques et il ont eu peur. Et ils ont vu un cerf.
Élève 8	Images	Ils sont devant un morse. Ils sont arrivés au Pôle Nord. Ils ont peur des phoques. Il vole au dessus d'un renne.
Élève 10	Images	Ils ont vu un morse. Ils demandent au pingouin. Ils ont peur des pingouin et des phoques. Ils ont vu un reine.
Élève 11	Images	Ils ont vu un morse et après ils ont vu des pingouin et là il envoler et ils sont arrivés sur un renne.
Élève 13	Images	Il y a un morse et des pingouins. Ils se rencontrent aussi, ils rencontrent un renne.

Les résumés écrits par les élèves qui ne possédaient que les illustrations du passage du texte sont complètement différents de ceux proposés par leurs camarades qui possédaient le texte. En effet, là

encore les élèves insistent sur les animaux qui ont été observés par les trois amis. Les six résumés évoquent ces animaux. Cependant on découvre dans les résumés que les personnages ont vu un morse, des pingouins, un renne, des phoques. Les personnages ont même rencontré un eskimo comme précisé dans le résumé de l'élève 3.

Les résumés proposés sont donc en totale opposition avec les résumés précédents, comme le laisse croire les animaux rencontrés ainsi que les précisions des élèves 3 et 8, les illustrations montrent plutôt que les personnages sont arrivés au Pôle Nord et non en Afrique comme évoqué dans les autres résumés.

Cela permet d'observer que le texte et les illustrations ne laissent pas paraître la même compréhension de l'histoire. Les élèves évoquent tantôt des personnages qui sont arrivés en Afrique lorsqu'ils ne possèdent que le texte, tantôt des personnages qui sont arrivés au Pôle Nord lorsqu'il ne possèdent que les illustrations. On en vient alors à se demander quelle compréhension, les élèves qui possèdent le texte et les illustrations vont avoir de l'histoire.

Les résumés réalisés par les élèves qui avaient comme support le texte et les illustrations sont présentés ci-dessous.

Prénom	Support	Résumé
Élève 1	Texte et images	Zigomar regarde les défenses du mors. Zigomar dit que c'est des singes que c'est des manchots. Zigomar dit que le phoque c'est un crocodile. Zigomar dit que le renne est un hippopotame.
Élève 2	Texte et image	Ils croient c'est un éléphant. C'est des pingouin. Ils croient c'est des crocodiles. Il trouve un hippopotame !
Élève 5	Texte et images	Zigomar croit voir un éléphant mais c'est un morse. Zigomar croit voir un singe mais c'est un manchot. Zigomar croit voir un crocodile mais c'est un phoque. Zigomar croit voir un indigène devant sa case mais c'est un eskimo devant son igloo.
Élève 12	Texte et images	Pipioli et la grenouille sont réveillés par les cris de Zigomar. Zigomar dit qu'il voit des singes. Attention hurle Zigomar. Et là un hippopotame.

Élève 15	Texte et images	Pipioli veut partir en Afrique et voir les éléphants et les singes mais au lieu de voir un éléphant, il voit un morse et après ils sont repartis et au lieu de voir des singes, ils voient des pingouins.
Élève 18	Texte et image	Pipioli la grenouille et Zigomar ont croisé plein de chose, ils ont croisé un orque ils ont croisé des pingouin, ils ont croisé un renne.

L'analyse de ces résumés fait émerger mise à part pour l'un d'entre eux, l'idée de la confusion d'un des personnages sur l'endroit où ils se trouvent. En effet, à l'exception de l'élève 18, les élèves présentent dans leurs résumés le fait que les animaux évoqués par le merle Zigomar et donc cités dans le texte de l'album, sont différents de ceux qui sont réellement observés comme permet de le montrer l'illustration. Les élèves sont ainsi en capacité de comprendre que ce que le merle pense être des éléphants sont en réalité des morses, les singes sont des pingouins, et même que l'indigène devant sa case et en réalité un eskimo devant son igloo. Ainsi si l'on se réfère à la compréhension des élèves essentiellement par la lecture des résumés, on peut voir que lorsque le texte est étudié avec l'illustration qui l'accompagne, les élèves sont en capacité de comprendre le passage de l'histoire et l'erreur du merle Zigomar.

Un constat général s'impose dans l'étude des différents résumés proposés par les élèves qu'ils possèdent ou non les illustrations et le texte. Les élèves des différents groupes se sont concentrés dans leur résumé sur un élément présent dans le texte et dans les illustrations. Tous les élèves évoquent les animaux que les personnages de l'histoire ont pu observer pendant leur voyage. Comme il l'a été prouvé par les différents spécialistes qui travaillent sur ce sujet, la compréhension générale passe par la compréhension de ce qui est écrit dans le texte mais aussi par les connaissances qui sont propres aux lecteurs et ainsi différentes selon chacun. C'est-ce que Catherine Tauveron appelle les inférences. Dans cette expérimentation, les élèves ont tous été en capacité de réaliser des inférences pour comprendre le support qu'ils disposaient afin de réaliser un résumé. Grâce aux animaux présents dans le texte écrit ainsi que dans les illustrations, les élèves ont mis en relation leurs connaissances au sujet de ces animaux (lieu de vie, origine..) afin de comprendre l'histoire de l'album et découvrir où s'étaient rendus les personnages de l'histoire.

Mais cette compréhension qui semble acquise l'est-elle lorsqu'on leur pose des questions plus guidées qui attendent des réponses précises ? C'est ce qui va être vu dans l'analyse du second support, la fiche de lecture composée de différents exercices.

Dans l'analyse de cette nouvelle trace, je fais une nouvelle fois le choix de concentrer mon attention sur des questions précises qui me paraissent les plus pertinentes pour la suite.

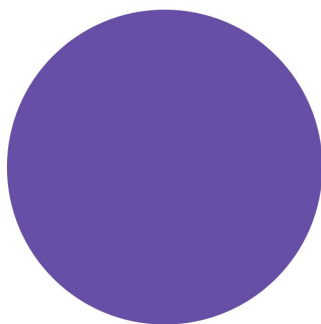
Le premier exercice à être analysé est le Vrai ou Faux, plus particulièrement l'affirmation n°1.

L'affirmation n°1 était *Les trois amis voient un éléphant* et la réponse attendue était Faux (puisqu'ils voient en réalité un morse).

Les trois graphiques circulaires montrent les réponses données par les élèves en fonction du support qu'ils avaient en leur possession.

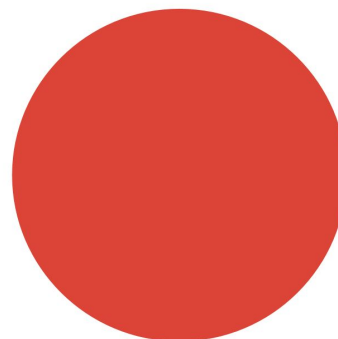
Avec texte

● Vrai



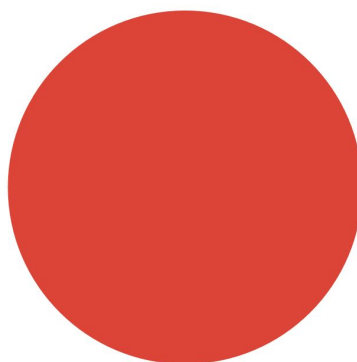
Avec illustrations

● Faux



Avec texte et illustrations

● Faux



Avec ces trois graphiques, on peut voir deux types de réponses se détacher. Lorsque les élèves ne possèdent que le texte, il est impossible pour eux d'imaginer l'erreur du merle et sont donc persuadés que les trois amis voient ce qui est indiqué dans le texte. C'est pour cela que l'ensemble des élèves a répondu Vrai à cette affirmation. Le constat est le même pour les élèves qui ne possèdent que les illustrations à la différence que ceux-ci répondent tous faux en raison de ce qu'ils voient sur les illustrations.

Si maintenant, on se réfère aux élèves qui possèdent comme support le texte et les illustrations, on remarque que tous ont répondu par la négative à cette affirmation. Ils ne se sont pas laissés tromper par la différence de propos entre l'illustration et le texte et ont ainsi réussi à comprendre que les personnages, à la différence de ce qui est écrit dans le texte, voient en réalité des morses et non des éléphants.

Cette première analyse est donc contraire à l'hypothèse exprimée puisque la compréhension des élèves qui possèdent l'illustration et le texte n'est pas erronée.

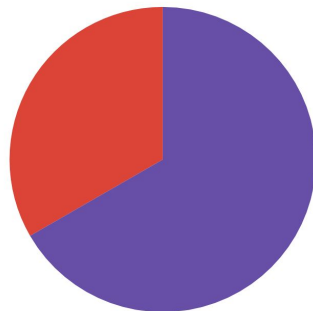
Il reste à savoir si cette tendance est observable dans la suite des questions proposées dans la fiche de lecture.

La sixième question de cette fiche de lecture était *A ton avis où sont arrivés les trois amis ?* La réponse des élèves était à écrire, il n'y avait donc pas de propositions. La réponse attendue était *Au Pôle Nord*.

Les réponses proposées par les élèves sont représentées à l'aide de ces trois graphiques circulaires qui prennent en compte le support dont disposaient les élèves.

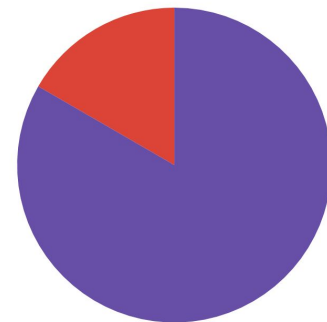
Avec texte

- En Afrique
- Au Pôle Nord



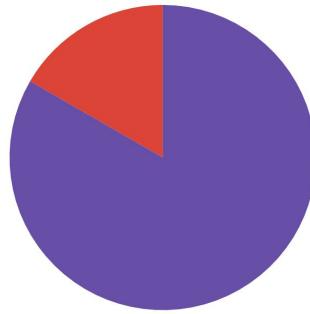
Avec texte et illustrations

- Au Pôle Nord
- Pas de réponse



Avec illustrations

- Au Pôle Nord
- A la neige



Grâce à ces graphiques, on peut voir que lorsque les élèves ne possèdent que les illustrations, toutes les réponses données évoquent que les personnages sont arrivés au Pôle Nord ce qui est en adéquation avec les éléments que possèdent les élèves pour répondre à cette question. La compréhension des élèves correspond donc à ce qu'ils ont observé dans les images.

Cependant lorsque le support de travail se limite au texte, si la réponse majoritaire reste l'Afrique, certains élèves avec ce qu'ils ont lu, évoque le Pôle Nord comme point d'arrivée du voyage des trois personnages. Des éléments du texte comme *il neige*, induits alors la réponse de deux élèves qui comprennent que la destination finale n'est pas l'Afrique.

Les réponses données par les élèves qui possédaient le texte et les images (support le plus intéressant pour la vérification de l'hypothèse) confirme ce qui a été identifié précédemment. Les élèves se sont tous accordés pour donner comme destination d'arrivée le Pôle Nord. La compréhension de l'album n'a donc pas été rendue plus compliquée alors que les illustrations sont en disjonction. Un élève tout de même n'a pas répondu à la question, et le manque de temps n'est pas la raison de cette non réponse puisque toutes les autres questions de la fiche de lecture ont été complétées. On peut donc supposer que cet élève n'a pas été en mesure de comprendre le lieu d'arrivée des trois personnages, en raison des informations contradictoires entre le texte et les illustrations.

Néanmoins cette observation ne suffit pas pour valider l'hypothèse soulevée. L'ensemble des traces recueillies ne permettent pas d'aller dans le sens de l'hypothèse selon laquelle lorsque le texte et les illustrations sont en disjonction, la compréhension de l'écrit est freinée.

5. Remédiations

Si l'analyse des premières données recueillies ont permis la vérification de la première hypothèse, les résultats de l'analyse des autres données ne permettent pas de vérifier la seconde hypothèse, allant même dans le sens contraire.

Pour s'assurer que l'hypothèse n°2 selon laquelle certaines illustrations dites en disjonction avec le texte de l'album de jeunesse travaillé en classe, sont des freins à la compréhension de l'écrit chez les élèves en classe de CE1, n'était pas vérifiée, il aurait fallu proposer une troisième séance.

Le choix de l'album n'était peut-être pas le plus pertinent, les élèves ayant compris l'erreur du merle. Proposer un autre support comme par exemple l'album *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet (Seuil Jeunesse 2004) qui raconte les aventures d'un chat tout en montrant sur les illustrations un éléphant aurait peut-être amené à des résultats différents.

Cependant en raison du contexte général de rédaction de ce mémoire, il m'a été impossible de mettre en place cette autre séance afin de pouvoir comparer les résultats obtenus entre les deux albums et ainsi avoir une autre interprétation de l'hypothèse.

6. Conclusion

En conclusion de ce mémoire, je vais reprendre mes deux hypothèses, fils conducteurs de cet écrit. Ma première hypothèse suppose que toutes les illustrations qui accompagnent un texte présent dans un album de jeunesse travaillé en classe, sont des supports qui favorisent la compréhension de l'écrit chez les élèves en classe de CE1. Le travail autour de cette hypothèse me permet aujourd'hui de dire que la place de l'illustration dans un album de jeunesse est très importante. Les élèves sont familiers du support qu'est l'album, utilisé aussi bien à la maison qu'à l'école dans toutes les disciplines scolaires.

L'ensemble des activités réalisées par les élèves ont montré que la compréhension de l'histoire était favorisée lorsque le texte était travaillé en présence de l'illustration. En effet, lorsque le texte et l'illustration sont en accord voire même avec une certaine redondance, l'illustration permet de rendre visuels et visibles des éléments qui étaient rendus implicites.

La familiarité des élèves avec le support album est donc un avantage dans ce genre de situation, car ils ont appris à regarder une illustration et à identifier les informations qui en émanent.

Je suis donc en mesure d'affirmer que lorsque les illustrations accompagnent le texte, la compréhension qu'ont les élèves de l'histoire est favorisée. Il est donc important dans ce cas de travailler le texte avec l'illustration.

Selon ma seconde hypothèse, certaines illustrations dites en disjonction avec le texte de l'album de jeunesse travaillé en classe, seraient des freins à la compréhension de l'écrit chez les élèves en classe de CE1. Après le travail fourni autour de cette hypothèse, le constat est différent. Même si les illustrations et le texte de cet album sont bien en disjonction, cela n'a pas perturbé la compréhension des élèves. Les élèves n'ont pas été déstabilisés par le décalage entre ce que dit le texte et ce que montrent les illustrations comme je l'avais pensé. Ils ont en effet rapidement compris l'histoire et ses implicites. Tous ont compris que le merle s'était trompé de chemin et qu'ils étaient arrivés au Pôle Nord et non en Afrique.

Les résultats obtenus ont tendance à infirmer cette hypothèse. Lorsque les illustrations et le texte sont en disjonction, la compréhension ne semble pas freinée.

Cependant, un autre album support et peut-être même un protocole différent pourrait permettre une nouvelle perspective d'interprétation de cette hypothèse.

Ce travail de recherche permet de répondre à ma problématique générale qu'en partie seulement. Si j'ai pu vérifier que les illustrations d'un album de jeunesse pouvaient favoriser et améliorer la compréhension de l'album en classe de CE1, je ne peux pas confirmer le fait que les illustrations peuvent être des freins à la compréhension des élèves.

Néanmoins par ce travail, j'ai pu découvrir un peu plus en détail l'élaboration de l'album de jeunesse et son grand intérêt dans la construction des savoirs des élèves. Mais aussi que les difficultés que l'on imagine pour les élèves ne sont pas toujours fondées car grâce à la confrontation régulière de l'album de jeunesse, certains élèves arrivent à lire entre les lignes et les traits des dessins.

6. Bibliographie

Ouvrages

Académie de Grenoble, *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, Grenoble, CRDP de Grenoble, 2007

ALARY Viviane, CHABROL GAGNE Nelly, *L'album le parti pris des images*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2012

BENTOLILA Alain, *L'apprentissage de la lecture*, Paris, Nathan, 2019

CANUT Emmanuelle, *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*, Namur, Presse universitaire de Namur, 2009

DEMOUGIN Françoise, ELBAX Carole, *Lire la littérature. Lire l'image, lire le texte*, Limoge, Double pages pour l'école maternelle, 2005

GOLDER Caroline, GAONAC'H Daniel, *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*, Paris, Hachette Livre, 2004

TAUVERON Catherine (dir), *Comprendre et interpréter le littéraire et au-delà*, Paris, INRP, 2001

VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Le-Puy-en-Velay, L'atelier du poisson soluble, 2006

Articles

Articles en ligne

AHR Sylviane, BULTEN Max, "Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège", *Le français d'aujourd'hui*, Armand Colin, n°189, 2015, pages 37 à 54 [en ligne], consulté le 6 janvier 2020 sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-2-page-37.htm>

BARTHES Roland, “Rhétorique de l’image”, *Communication*, 4, 1964, p 40-51 [en ligne], consulté le 18 janvier 2020 sur www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027

RATEAU Dominique, “Des livres et des bébés. Les albums ne sont pas des livres illustrés”, *Spirale*, n°75, 2015 p188-190 [en ligne], consulté le 6 janvier 2020 sur <https://www.cairn.info/revue-spirale-2015-3-page-188.htm>

VAN DER LINDEN Sophie, “L’album entre texte, image et support”, *La revue des livres pour enfants*, n°214, 2003, p59-68 [en ligne], [consulté le 7 janvier 2020] disponible sur http://cnlj.bnf.fr/fr/detail_revue/Lanalyse_des_livres_dimages/214

Albums

CORENTIN Philippe, *L’Afrique de Zigomar*, Paris, L’École des loisirs, 1990

UNGERER TOMI, *Le géant de Zéralda*, Paris, L’École des loisirs, 1971

Sitographie

Syndicat National de l’Édition, *Des livres pour la jeunesse [en ligne]*, [consulté le 7 janvier 2020], disponible sur www.deslivrespourlajeunesse.fr

7. Annexes

Annexe 1 Questionnaire à destination des enseignants

L'utilisation de l'album jeunesse dans les classes

Dans le cadre de mon mémoire de master 2 MEEF qui porte sur le rôle de l'image dans la compréhension du l'album jeunesse, je m'interroge sur l'utilisation qui est faite en classe, par les enseignants, de l'album jeunesse. Je vous invite à prendre quelques minutes de votre temps pour répondre à ce questionnaire. Vos réponses qui seront traitées anonymement me seront d'une grande aide dans la poursuite de ce mémoire.

En vous remerciant d'y avoir participé.

Laïs, étudiante en Master 2 MEEF 1^e degré

1) Dans quel cycle et dans quelle classe enseignez-vous ?

.....

2) Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ?

.....

3) Utilisez-vous l'album de jeunesse en classe ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

(Si vous répondez non à cette question, le questionnaire s'arrête ici pour vous !)

.....
.....
.....
.....
.....

4) Si vous avez répondu oui à la question précédente, pouvez-vous donner quelques exemples d'albums utilisés ?

-
-
-

5) Dans quels domaines d'enseignement utilisez-vous l'album de jeunesse ? Plusieurs réponses possibles.

.....
.....
.....
.....

6) Quel est votre premier critère dans le choix de l'album ?

Le texte

Les illustrations

L'auteur

L'illustrateur

Le thème abordé

Autre

7) Êtes-vous attentif à la relation du texte et de l'image dans le choix de votre album ?

.....
.....
.....
.....

8) De quelle manière procédez-vous à la lecture de l'album en classe ?

Lecture du texte seul puis avec les images

Découverte des images puis lecture du texte

Lecture du texte avec les images

Autre

9) Pensez-vous que l'image a une influence sur la compréhension de l'album ?

.....
.....
.....
.....

10) Si oui, est-elle une aide ou un obstacle à la compréhension pour l'élève ?

.....
.....
.....
.....

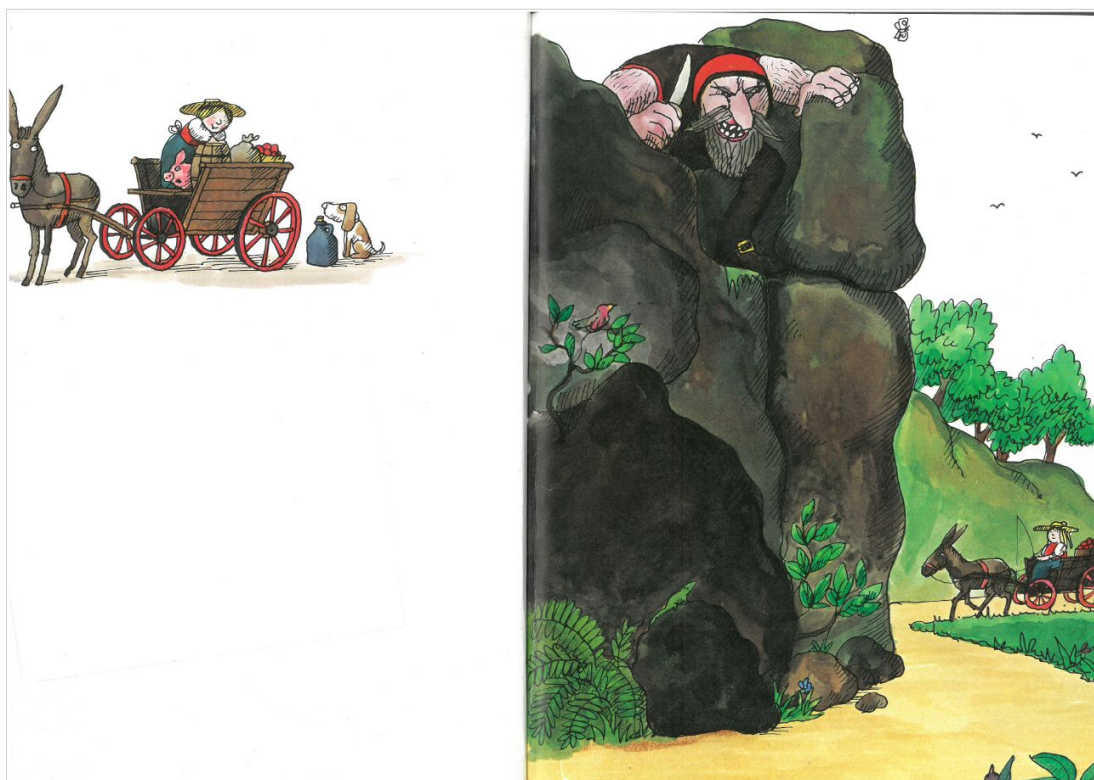
11) Si vous pensez que l'image peut être un obstacle à la compréhension du texte, comment procédez-vous pour y remédier ?

.....
.....
.....
.....

Annexe 2 Fiche de préparation des deux séances

Lecture compréhension	Cycle 2 CE1	Séance 1 Découverte de l'album	<u>Matériel</u> <i>Le géant de Zéralda</i>
<u>Objectifs de la séance:</u> Travailler la compréhension d'un album avec ou sans les images			
Compétences travaillées: Comprendre un texte et contrôler sa compréhension			
Déroulement de la séance			
Phase de présentation 5'	Présentation de l'album <i>Le géant de Zéralda</i> Présentation de la page de garde de l'album : Auteur, Illustrateur, Éditeur Description de l'image par les élèves. Les différents éléments sont notés au tableau.		Projection au tableau de la page de garde
Phase de présentation 5	Lecture au groupe classe d'une première partie de l'album De la page 1 à 11 A chaque page, demander une explication		
Phase de recherche 20'	Séparation de la classe en trois groupe pour la suite de la lecture de l'album: <u>Groupe 1</u> : Les élèves ne disposent que du texte (page à page) <u>Groupe 2</u> : Les élèves ne disposent que des illustrations <u>Groupe 3</u> : Les élèves disposent des illustrations et du texte Tâche des élèves : Les élèves vont devoir réaliser un court résumé de ce qu'ils ont compris.		
Phase d'application 10'	Réalisation d'une fiche de lecture, identique pour tous les élèves.		Fiche de lecture

Annexe 3 Supports de travail pour l'album *Le Géant de Zéralda*



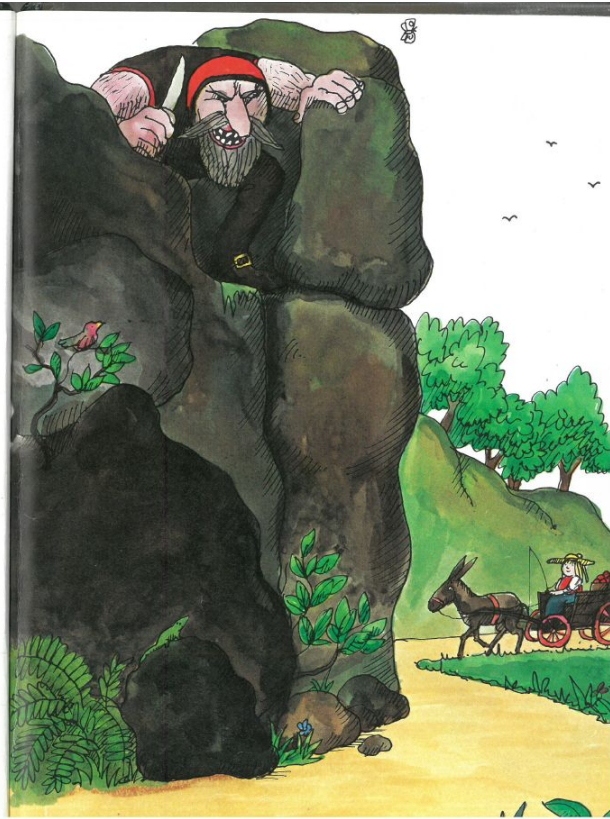
Pages 18 et 19 de l'album *Le Géant de Zéralda* sans le texte



Pages 20 et 21 de l'album *Le Géant de Zéralda* sans le texte.



Le lendemain, au petit jour, Zéralda attela le mulet, chargea la charrette et se mit en route avec la bénédiction de son père. Ce matin-là, l'ogre rôdait dans la région, plus affamé que jamais. Un souffle de la brise matinale lui apporta l'odeur de la petite Zéralda. Caché derrière quelques rochers bordant le chemin, l'ogre attendait la fillette, prêt à se jeter sur elle. « Ah ! voilà enfin un petit déjeuner ! » marmonnait-il.

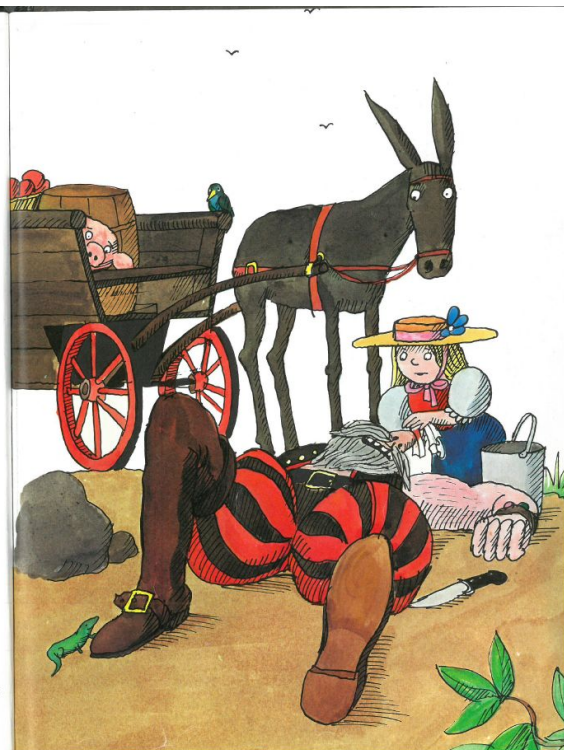


Pages 18 et 19 de l'album *Le Géant de Zéralda*



Mais, quand elle approcha, le monstre affamé se précipita avec tant de hâte qu'il fit un faux pas et vint s'étaler au milieu du chemin. Il était étendu là, sans connaissance, une cheville foulée et le nez en sang. « Oh, pauvre homme ! » s'écria Zéralda. Elle courut chercher un seau d'eau à un ruisseau voisin et lava le visage du géant blessé. « Grrrr, petite fille ! Oh, ma tête ! Grrrr, j'ai tellement faim ! » disait l'ogre en gémissant.

Criquer, craquer et croquer tout ! Avec du sel et du poivre, en friture ou en ragoût Les ogres trouvent les enfants bien à leur goût !



Pages 20 et 21 de l'album *Le Géant de Zéralda*

Le Géant de Zéralda

Tomi Ungerer

Le lendemain, au petit jour, Zéralda attela le mulet,
chargea la charrette
et se mit en route avec la bénédiction de son père.
Ce matin-là, l'ogre rôdait dans la région,
plus affamé que jamais.
Un souffle de la brise matinale
lui apporta l'odeur de la petite Zéralda.
Caché derrière quelques rochers bordant le chemin,
l'ogre attendait la fillette, prêt à se jeter sur elle.
« Ah ! voilà enfin un petit déjeuner ! »
marmonnait-il.

Page 18

Mais, quand elle approcha, le monstre affamé
se précipita avec tant de hâte
qu'il fit un faux pas
et vint s'étaler au milieu du chemin.
Il était étendu là, sans connaissance,
une cheville foulée et le nez en sang.
« Oh, pauvre homme ! » s'écria Zéralda.
Elle courut chercher un seau d'eau
à un ruisseau voisin
et lava le visage du géant blessé.
« Grrrr, petite fille ! Oh ma tête !
Grrrr, j'ai tellement faim !
disait l'ogre en gémissant.

*Crèque, craque et croque tout !
Avec du sel et du poivre, en friture ou en ragoût
Les ogres trouvent les enfants bien à leur goût !*

Page 20

Tapuscrit du texte des pages 18 et 20 de l'album *Le Géant de Zéralda*



Le Géant de Zéralda Tomi Ungerer

Fiche 1

1 Lis les phrases et réponds par Vrai ou Faux.

Zéralda monte dans sa charrette.

Elle atèle le mulet.

Le géant est affamé.

Il veut manger Zéralda.

Il sent l'odeur d'un petit cochon bien dodu.

Il sent l'odeur de la petite fille.

Il l'attend en plein milieu du chemin.

Il se cache tout en haut des rochers.

2 Que fait l'ogre quand Zéralda passe près de lui ? Colorie la bonne étiquette.

Il chante.

Il ronfle.

Il tombe.

3 Que fait Zéralda pour aider le géant ? Recopie la bonne réponse.

Elle lui lave le visage.

Elle téléphone au docteur.

Elle l'allonge dans sa charrette.

4

Lis les phrases et numérote les dans l'ordre de l'histoire.

L'ogre attend Zéralda derrière les rochers.

Zéralda lave le visage de l'ogre.

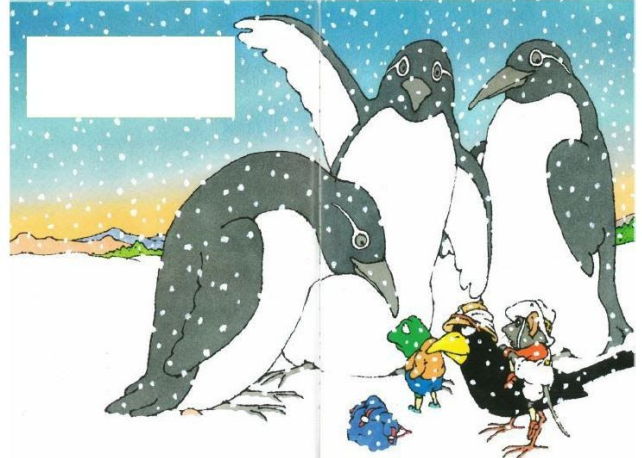
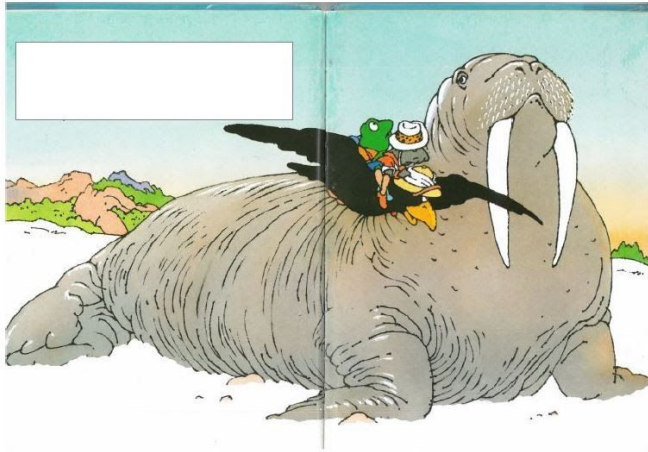
L'ogre tombe des rochers.

L'ogre est étalé au milieu du chemin.

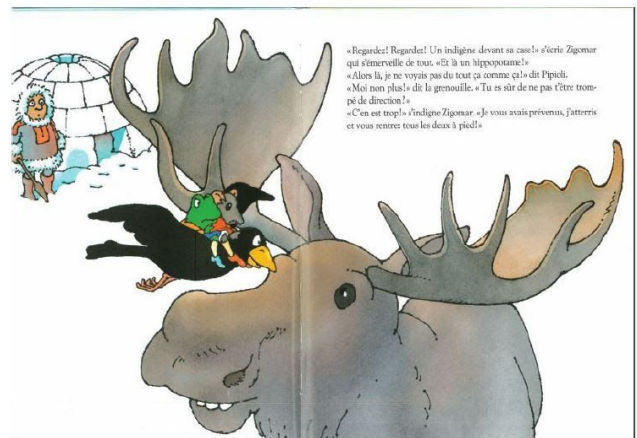
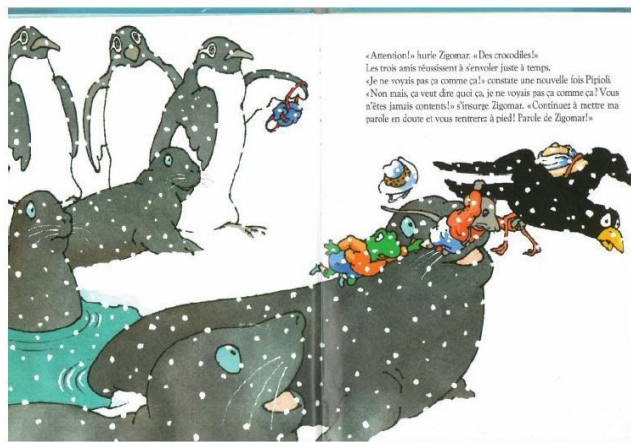
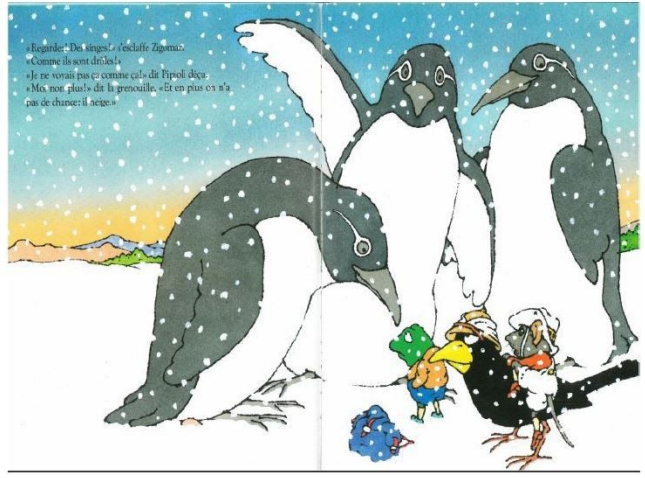
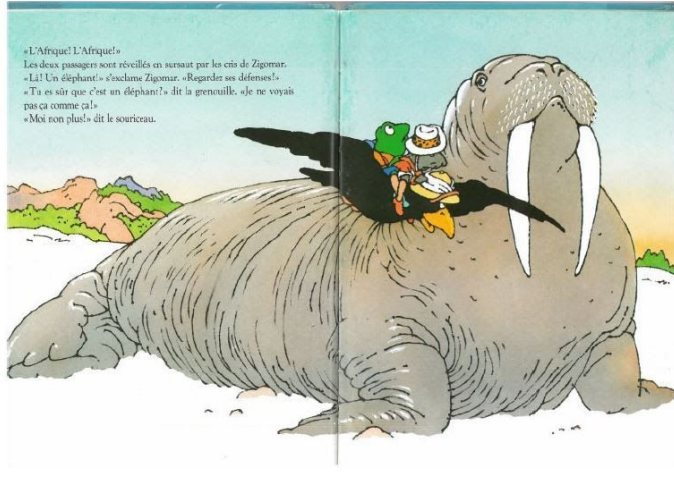
Zéralda charge sa charrette.

Zéralda va chercher un seau d'eau.

Annexe 5 Supports de travail pour l'album *L'Afrique de Zigomar*



Pages 19 à 26 de l'album *L'Afrique de Zigomar* sans le texte.



Pages 19 à 26 de l'album *L'Afrique de Zigomar*

« L'Afrique ! L'Afrique ! »
Les deux passagers sont réveillés en sursaut par les cris de Zigomar.
Là ! Un éléphant ! » s'exclame Zigomar. « Regardez ses défenses ! »
« Tu es sûr que c'est un éléphant ? » dit la grenouille. « Je ne voyais pas ça comme ça ! »
« Moi non plus ! » dit le souriceau.

Page 19

« Regardez ! Des singes ! s'esclaffe Zigomar.
« Comme ils sont drôles ! »
« Je ne voyais pas ça comme ça ! dit Pipioli déçu.
« Moi non plus ! » dit la grenouille. « Et en plus on n'a pas de chance : il neige. »

Page 21

« Attention ! » hurle Zigomar. « Des crocodiles ! »
Les trois amis réussissent à s'envoler juste à temps.
« Je ne voyais pas ça comme ça ! » constate une nouvelle fois Pipioli.
« Non mais, ça veut dire quoi ça, je ne voyais pas ça comme ça ? Vous n'êtes jamais contents ! » s'insurge Zigomar. « Continuez à mettre ma parole en doute et vous rentrerez à pied ! Parole de Zigomar ! »

Page 24

« Regardez ! Regardez ! Un indigène devant sa case ! » s'écrie Zigomar
Qui s'émerveille de tout. « Et là un hippopotame ! »
« Alors là, je ne voyais pas du tout ça comme ça ! » dit Pipioli.
« Moi non plus ! » dit la grenouille. « Tu es sûr de ne pas t'être trompé de direction ? »
« C'en est trop ! » s'indigne Zigomar. « Je vous avez prévenus, j'atterris et vous rentrez tous les deux à pied ! »

Page 26



L'Afrique de Zigomar Philippe Corentin

Fiche 1

1

Qu'est ce qui réveille la Grenouille et Pipoli ? Entoure la réponse.

Les cris de Zigomar

Le jour qui se lève

L'odeur de chocolat

2

Réponds par VRAI ou FAUX.

Les trois amis voient un éléphant

Zigomar est en colère contre les deux amis.

Zigomar menace les deux amis de les déposer par terre.

Les trois amis échappent à temps aux animaux.

3

Colorie ce que voient les amis pendant leur voyage.

Un éléphant

Des singes

Un igloo

Un hippopotame

Des pingouins

Un renne

Résumé : Dans ce mémoire, je me suis intéressée à la littérature de jeunesse et plus particulièrement aux albums de jeunesse. Les élèves sont quotidiennement confrontés à l'école et à la maison aux albums de jeunesse pour travailler sur la lecture/compréhension. Il s'agit alors de comprendre le rôle que peuvent jouer les illustrations d'un album de jeunesse sur la compréhension de cet album chez des élèves de CE1 (Cycle 2) en fonction du type de relation qu'elles entretiennent avec le texte. L'image est-elle une aide à la compréhension ou bien au contraire, rend-elle plus difficile la compréhension chez les élèves ?

Pour répondre à cette interrogation, ce mémoire aborde aussi l'histoire de l'album de jeunesse, la construction d'un album avec la collaboration de l'auteur et de l'illustrateur et les différents rapports qu'entretiennent le texte et les illustrations.

Mots clefs : Albums de jeunesse, compréhension, cycle 2, illustrations, disjonction/complémentarité.

Abstract: In this master thesis, I was interested in children's literature and more particularly in children's books. Pupils are daily exposed either at school or at home with children books to work on their reading / understanding. Then, it is a question of figuring out the role that the illustrations of a children book could play on the understanding of this album in pupils in CE1 (Cycle 2) according to the type of relation which they maintain with the text. Is the image an aid to understanding, or quite the contrary, does it make it more difficult for pupils to understand ?

To answer this question, this master thesis also approaches the history of the children book, the creation of a book with the collaboration of the author and the illustrator and the various relationships between the text and the illustrations.

Key Words: Children's books, understanding, cycle 2, illustration, disjunction/complementary.