



**HAL**  
open science

## Compréhension de récit : intérêts et limites de l'utilisation de l'outil audiovisuel

Angélique Lopez, Clément Champion

► **To cite this version:**

Angélique Lopez, Clément Champion. Compréhension de récit : intérêts et limites de l'utilisation de l'outil audiovisuel. Education. 2021. dumas-03571999

**HAL Id: dumas-03571999**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03571999v1>**

Submitted on 14 Feb 2022

**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.



**Année universitaire 2020-2021**

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation***

**Mention *Premier degré***

**Compréhension de récit : intérêts  
et limites de l'utilisation de l'outil  
audiovisuel.**

**Rédigé et présenté par Angélique Lopez – Clément Champion**

**Écrit scientifique réflexif encadré par Sara Abdollahzadeh**

<b>I.</b>	<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>II.</b>	<b>ETAT DE L'ART</b> .....	<b>2</b>
<i>II.1.</i>	<i>Le récit : compétences convoquées chez l'élève, formes, et bénéfiques</i> .....	<i>2</i>
II.1.1.	Définition du récit .....	2
II.1.1.1.	Le récit .....	2
II.1.1.2.	Le schéma narratif .....	2
II.1.2.	L'album : une forme de récit .....	2
II.1.2.1.	Histoire .....	2
II.1.2.2.	La définition de l'album .....	3
II.1.2.3.	Interaction texte-image.....	3
II.1.2.3.1.	Les images.....	4
II.1.2.3.2.	Le texte.....	4
II.1.2.3.3.	L'interaction textes et images .....	4
II.1.3.	Les rôles du son et de l'animation de l'image dans le récit .....	5
II.1.4.	La compréhension des récits de la littérature de jeunesse .....	6
<i>II.2.</i>	<i>Ce que les modèles de l'attention peuvent apporter aux apprentissages des élèves</i> .....	<i>8</i>
II.2.1.	Première définition.....	8
II.2.2.	Attention, vigilance ; que disent les sciences ? .....	8
II.2.2.1.	Les modèles de l'attention .....	8
II.2.2.2.	Vigilance.....	9
II.2.2.3.	Chronopsychologie et rythmes « des mémoires » .....	10
II.2.2.4.	La mémoire de travail.....	10
II.2.2.5.	Les facteurs influençant l'attention en jeu pour la compréhension en milieu scolaire	11
II.2.2.6.	Synthèse « pratique » pour l'étude.....	12
II.2.2.7.	Attention et écrans .....	13
<b>III.</b>	<b>PROBLEMATIQUE</b> .....	<b>14</b>
<b>IV.</b>	<b>PROTOCOLE DE RECHERCHE</b> .....	<b>16</b>
<i>IV.1.</i>	<i>Méthodologie expérimentale</i> .....	<i>16</i>
IV.1.1.	Les participants .....	16
IV.1.2.	Le matériel utilisé .....	17
IV.1.3.	La procédure utilisée .....	18
IV.1.3.1.	Le déroulement général.....	18
IV.1.3.2.	Le déroulement des séances du groupe album .....	20
IV.1.3.3.	Le déroulement des séances du groupe vidéo .....	21
<b>V.</b>	<b>RESULTATS : ANALYSE</b> .....	<b>23</b>
<i>V.1.</i>	<i>Tableau de résultat au questionnaire papier</i> .....	<i>23</i>

V.1.1.	Analyse de la moyenne des réponses au questionnaire papier groupe album .....	24
V.1.2.	Analyse de la moyenne des réponses au questionnaire papier groupe vidéo .....	24
I.1.1.	Comparatif des données .....	25
V.2.	<i>Tableau d'évaluation de la compréhension lors de la restitution orale par les élèves</i> .....	25
V.2.1.	Analyse de la moyenne des restitutions du récit groupe album .....	26
V.2.2.	Analyse de la moyenne des restitutions du récit groupe vidéo .....	27
V.2.3.	Comparatif des données .....	27
V.3.	<i>Influence de l'âge de l'enfant sur la compréhension et le rappel de récit</i> .....	28
<b>VI.</b>	<b>DISCUSSION DES RESULTATS</b> .....	<b>29</b>
VI.1.	<i>Critique de nos choix</i> .....	29
VI.1.1.	Réflexion sur les supports .....	29
VI.1.2.	Réflexion sur la démarche et pistes d'amélioration .....	29
VI.1.2.1.	Organisation du travail .....	29
VI.1.2.2.	Contenu du questionnaire .....	29
VI.1.2.3.	Matériel utilisé .....	30
VI.1.3.	Réflexion sur la population d'étude .....	30
VI.2.	<i>Conclusions issues des données de l'étude</i> .....	30
VI.2.1.	Attitude des élèves pendant la séance .....	30
VI.2.1.1.	Observations expérimentales .....	30
VI.2.1.2.	Une piste d'explication par les recherches récentes (« Devant un écran, il suffit de peu de temps pour épuiser l'attention d'un enfant », s. d.) .....	31
VI.2.1.3.	Autre piste d'explication .....	31
VI.2.1.4.	Questionnement en suspend .....	32
<b>VII.</b>	<b>CONCLUSION</b> .....	<b>32</b>
<b>VIII.</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>34</b>
<b>IX.</b>	<b>ANNEXES</b> .....	<b>37</b>

## I. INTRODUCTION

La littérature de jeunesse fait partie intégrante des apprentissages enseignés à l'école primaire. Elle permet de donner accès à une multitude d'univers et d'objectifs d'enseignements. C'est un objet culturel jugé nécessaire aux apprentissages des élèves et au développement de l'enfant. Elle leur permet de rentrer dans la culture du récit, de la fiction, de travailler la compréhension, d'enrichir le vocabulaire et de développer la production d'écrit.

Majoritairement représentée par un support livre dont il faut tourner les pages, nous voyons depuis quelques années une émergence de nouvelles formes de la littérature de jeunesse. En effet, avec l'arrivée du numérique, certains auteurs de littérature de jeunesse proposent leurs œuvres sous formats numériques. Que ce soit sur ordinateurs, sur tablettes ou sous forme de film d'animation, les offres se multiplient. Face à ces outils numériques, l'attitude et la captation de l'attention des enfants sont souvent remarquables.

Evaluant au sein d'une classe de cycle 1, nous sommes concernés au quotidien par la compréhension orale des récits de la littérature de jeunesse. Il nous paraissait donc intéressant de comparer deux formes existantes d'œuvres de littérature de jeunesse. Notre choix s'est porté, d'une part sur la lecture d'un album de jeunesse en format livre et sur le visionnage d'un film d'animation de l'autre, pour nos élèves de moyenne section de maternelle.

Notre principale interrogation est la suivante : la compréhension orale du récit est-elle favorisée lors d'une exploitation du numérique en milieu scolaire ?

Nous avons appuyé notre recherche, dans un premier temps par l'exploration de travaux théoriques sur le récit, l'album de jeunesse et sur les modèles de l'attention portés aux apprentissages. Dans une seconde partie, afin de décrire et comprendre les attitudes et le niveau de compréhension, nous mettrons nos élèves en situation dont l'objectif final sera de proposer un rappel de récit sous forme orale de l'œuvre *UN BOUT DE MER* d'Ingrid Chabbert.

## II. ETAT DE L'ART

### II.1. Le récit : compétences convoquées chez l'élève, formes, et bénéfiques

#### II.1.1. Définition du récit

##### II.1.1.1. *Le récit*

« Raconter est une forme si courante, si quotidienne et également répandue que se demander ce que c'est qu'un récit peut paraître superflu (...). Pour qu'on parle de « récit », il faut la représentation d'au moins un événement. » selon Jean-Michel Adam (1996, p. 9).

Le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) propose également une définition littéraire du récit « Œuvre littéraire narrant des faits vrais ou imaginaires. »

Le récit est donc une narration qui est composée d'événements réels ou imaginaires. Il est construit principalement selon le schéma narratif, c'est-à-dire que les événements doivent s'enchaîner de manière logique. C'est l'universitaire français Paul Larivaille qui a introduit par ses travaux ce schéma dit « quinaire » au sein du milieu scolaire utilisé de nos jours. Les précurseurs de ce modèle sont Vladimir Propp suivi de C. Brémond et A. J. Greimas.

##### II.1.1.2. *Le schéma narratif*

Selon la description faite par Paul Larivaille, le récit construit selon le schéma narratif est composé de 5 étapes :

1. *Avant – État initial – Équilibre* (Présentation des personnages et de la situation)
2. *Provocation – Détonateur – Déclencheur* (Déclencheur d'actions)
3. *Action*
4. *Sanction – Conséquence*
5. *Après – État final – Équilibre.* (Achèvement du récit)

Il existe par conséquent un ordre chronologique des événements dans le récit.

#### II.1.2. L'album : une forme de récit

##### II.1.2.1. *Histoire*

Dans notre étude, nous nous intéresserons, en particulier, d'album de jeunesse. Il faut savoir que l'album est avant tout un support livre dans lequel sont présents le texte et l'image. Il y a donc un travail d'écoute et un travail visuel à mettre en place lorsque l'on exploite un album de jeunesse.

Le support livre a connu diverses formes, notamment le *volumen* et le *codex*. Ces deux formes n'utilisent pas les images mais surtout du texte. C'est au cours du XIX<sup>e</sup> siècle que les

quelques premières images apparaissent dans les livres de jeunesse, à cette époque le terme album n'est pas encore utilisé, c'est le terme livre illustré qui est utilisé. Les images ont commencé à prendre de l'importance avec les gravures sur bois de Thomas Bewick ou avec la lithographie de Rodolphe Töpffer.

Les premiers albums destinés à la jeunesse ont véritablement vu le jour vers 1860 avec l'album *La journée de Mademoiselle Lili* paru en 1862 aux éditions Stahl.

Il est à noter qu'à cette époque, dans le livre illustré c'est le texte qui prédomine par rapport à l'image.

C'est au cours du XX<sup>e</sup> siècle, que l'on commence à voir apparaître des albums de jeunesse proches dans la forme de ceux qui existent aujourd'hui. C'est-à-dire que l'image prend une place aussi importante que le texte et tous deux deviennent alors indispensables à la compréhension. Pour certaines maisons d'éditions, l'album de jeunesse s'enrichit de toutes sortes d'images, de toutes sortes de thèmes et aussi de formats divers et variés. Nous pouvons citer l'Ecole des Loisirs, les éditions Rouergue ou encore les éditions Seuil Jeunesse.

#### *II.1.2.2. La définition de l'album*

La définition donnée par le dictionnaire Larousse : « Recueil imprimé de grand format comprenant des illustrations. » ne paraît pas suffisante pour définir clairement l'album proprement dit. En effet, Sophie Van der Linden dans *Lire l'album*, propose une définition plus précise : « Dans l'album, l'image est prépondérante : le texte peut être absent et son occupation spatiale du livre ne pourra être supérieure à celle des images. Pour autant, le texte n'est pas rendu secondaire, il constitue même souvent l'expression prioritaire, notamment dans les récits. L'album serait ainsi une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) 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. » (2006, p. 87).

A travers cette définition, il existe donc une interaction entre le texte et les images dans les albums de jeunesse. Il est par conséquent intéressant de s'interroger s'il existe différentes formes d'interactions et de quelles formes.

#### *II.1.2.3. Interaction texte-image*

Comme il a été vu précédemment, l'album a la particularité de combiner textes et images. En fonction de l'organisation du texte et de l'image au sein de l'objet livre, de la place prise par

l'un ou l'autre, la compréhension de l'ensemble en dépendra. En effet, certains auteurs mettront en avant le texte, c'est le cas pour les albums illustrés, d'autres les images, ou encore certains ne placeront que des images. L'utilisation de la double page motive également l'intention de l'auteur. Quoi qu'il en soit le lecteur joue également un rôle lors de l'exploitation d'un album, la manière dont il va lier textes et images, la manière dont il va relever l'implicite lui seront propres.

#### *II.1.2.3.1. Les images*

Les images peuvent se présenter sous diverses formes au sein de l'album. C'est que définit Sophie Van Der Linden dans *Lire l'album*. Trois termes sont définis : les images isolées, les images séquentielles et les images associées. Les images isolées ont leur propre emplacement au sein de l'objet livre et ne sont liées à aucune autre image. Contrairement aux images séquentielles, qui, elles se caractérisent par leur suite logique au fil de la lecture. Enfin, nous pouvons définir les images associées comme un ensemble des deux premières.

#### *II.1.2.3.2. Le texte*

Au choix de l'auteur, le texte peut être présent ou absent dans l'album. S'il est présent, il est relativement limité, souvent à des fins éducatifs et articulé ou écrit sous diverses polices et tailles différentes pour indiquer une expression bien définie. S'il est absent, ce sont les images proposées qui permettront la compréhension de l'histoire.

#### *II.1.2.3.3. L'interaction textes et images*

« L'album ce n'est pas seulement du texte et de l'image, c'est du texte et de l'image dans l'espace de cet objet étrange qu'est le livre. » (*Lire l'album*, 2006, p. 86). Cette citation d'Isabelle Nières-Chevrel renforce l'idée de dépendance entre le texte, l'image et leurs dispositions dans l'album. Ces propos en accord avec ceux de Barbara Bade qui démontre « ce rapport d'interdépendance entre mots et images » (*Lire l'album*, 2006, p. 90).

Le rôle du texte est important au sein de l'album de jeunesse, il est à noter qu'il peut avoir plusieurs fonctions. Une fonction de limitation pour « isoler » des temps d'une action, une fonction d'ordonnement dans laquelle le texte est important pour comprendre l'enchaînement des images, une fonction de régie qui donne la fonction au texte d'expliquer les images, une fonction de liaison en liant avec l'évolution du récit.

En fonction des différents rôles précédemment cités du texte dans l'album, il en est sorti différents rapports du texte et de l'image. En effet, selon Sophie Van der Linder, trois rapports émergent des études :

- Rapport de redondance : le texte et l'image expriment des choses similaires
- Rapport de collaboration : le texte et l'image se complètent pour une meilleure compréhension
- Rapport de disjonction : le texte et l'image expriment des propos divergents

### **II.1.3. Les rôles du son et de l'animation de l'image dans le récit**

Avec l'ère du numérique et du multimédia, nous voyons de plus en plus d'album de jeunesse s'animer. Que ce soit sur tablette ou ordinateur, films animés, film d'animation, dessin-animé le choix est large. En effet, de nombreux auteurs d'albums ont imaginé des supports numériques ayant pour sources leurs propres albums. Nous pouvons citer par exemple, Hervé Tullet, Olivier Douzou, Marc Boutavant ou encore Christian Voltz. Ces supports numériques varient par leur forme ; cela peut-être directement une vidéo, un ajout de bruitage ou l'animation de quelques parties du texte. Pour ces auteurs, l'album imprimé et l'album numérique se complètent.

Certaines questions se posent quant à la littérature numérique : quel impact sur la compréhension ? Sur l'attention ? Quels rôles jouent le son et les images animées pour la compréhension ?

Colombine Depaire (2012) souligne que les livres numériques ou films d'animation captivent les enfants par le côté dynamique. D'une part par l'image animée, d'autre part par le bruitage qui accompagne les images animées, on parle d'audio-visuel. Ce serait un atout pour les enfants qui ne sont pas encore lecteurs. La combinaison texte, images et bande son serait un ensemble enrichissant la motivation et la compréhension de lecture. Cela permettrait de rapprocher les jeunes non-lecteurs à la lecture car s'apparenterait à la première fonction du récit, comme les contes originellement oralisés. D'un point de vue cognitif, ces albums filmés, numériques ou d'animation nécessitent une concentration plus importante de la part des enfants. En effet, les enfants se voient soumettre dans un même temps plusieurs informations : le texte oralisé, les images en mouvement et le bruitage ou la musique accompagnante.

Selon Nathalie Blanc et Marion Navarro (2012) dans la revue « Le français aujourd'hui » le film d'animation possède de multiples avantages :

-La combinaison du son et des images animées, par la pluralité des informations facilite la compréhension par les enfants.

-Le niveau attention des enfants est favorisé

-La combinaison audio-visuel rend le support ludique

Le récit et la compréhension de l'implicite sont favorisés lors du visionnage d'un film d'animation.

Une étude réalisée par Nathalie Blanc et Marion Navarro dont le thème est « *Comprendre une histoire en maternelle : les atouts du dessin animé comme support d'apprentissage* » a montré d'un point de vue général qu'en maternelle la compréhension est favorisée lors du visionnage d'un dessin animé. Toutefois, la compréhension des émotions s'est avérée plus favorable lors de l'écoute uniquement du récit plutôt qu'en situation audio-visuelle. Ce qui laisse penser que le dessin-animé donne trop d'informations en même temps (les expressions du visage, le comportement, la voix), ce qui freine une compréhension fine.

#### **II.1.4. La compréhension des récits de la littérature de jeunesse**

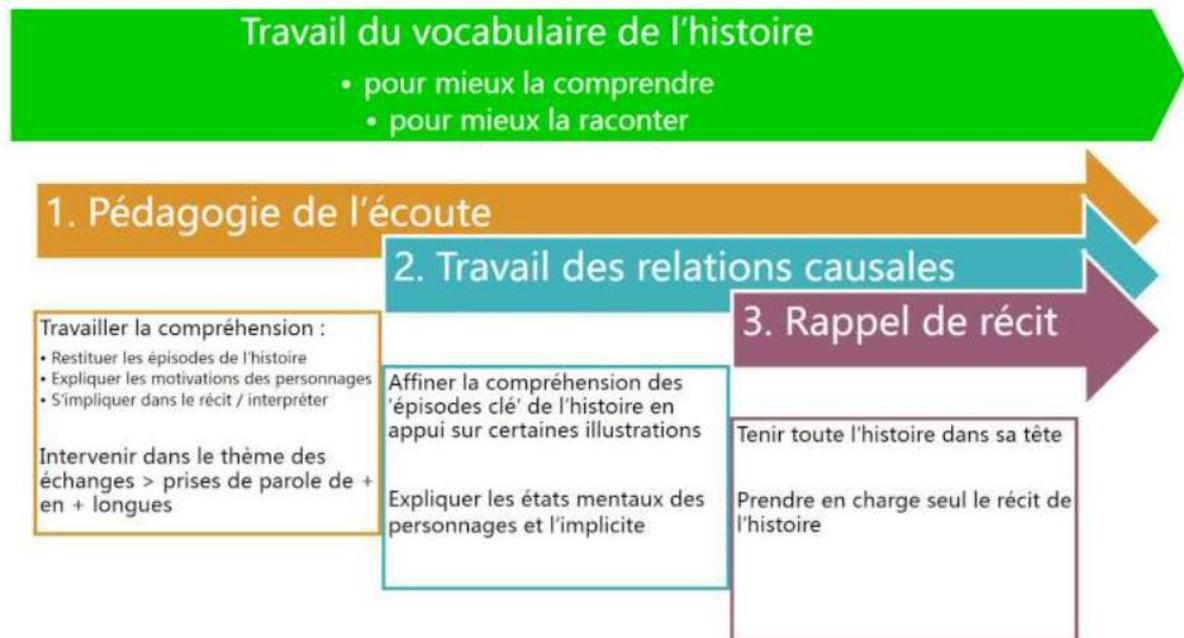
Au cycle 1 et selon le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » des programmes de maternelle, la littérature de jeunesse tient une place très importante, pour cela il est nécessaire de mettre en place des séquences d'apprentissages progressives pour amener les jeunes lecteurs à comprendre les récits.

Selon Eduscol, les objectifs principaux lors de la compréhension du récit au cycle 1 est le repérage et la reconnaissance du personnage principal, des émotions ainsi que la chronologie de l'histoire. Il est à noter que la compréhension du récit est dépendante du niveau d'attention que les élèves portent au personnage, à ses émotions, à ce qu'il fait. Dans un premier temps, les intentions cachées seront explicitées par le professeur des écoles notamment à partir de la moyenne section. Comprendre l'histoire est une réelle difficulté pour les élèves de maternelle. Pour pallier cela, il est primordial de proposer aux élèves des albums dotés d'une cohérence narrative, comme vu précédemment. Afin d'amener les élèves à la compréhension d'un texte lu, les élèves doivent tout d'abord faire preuve d'écoute. L'enseignant devra veiller à respecter une certaine longueur de texte en fonction de l'âge des élèves.

Le rappel de récit est un moyen de reconnaître la compréhension des élèves d'un album lu en classe, c'est une activité qui peut être proposée dès la moyenne section. En effet, le

professeur des écoles peut demander de raconter l’histoire de l’album exploité tout en effectuant un guidage ainsi qu’un étayage important afin d’aider les élèves à maintenir une certaine cohérence narrative. Pour permettre aux élèves d’atteindre cet objectif final de récit, la démarche sera progressive et l’enseignant pourra suivre les différentes étapes présentées dans le document ci-dessous :

Source : <https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ientoul/spip.php?article1764>



## **II.2. Ce que les modèles de l'attention peuvent apporter aux apprentissages des élèves**

### **II.2.1. Première définition**

Selon William James (1842-1910 ; contributeur important à la psychologie américaine) : « Prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles [...]. Implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres ».

De manière plus moderne, on peut définir l'attention comme un ensemble limité de ressources cognitives qui peuvent être orientées vers des objets externes ou orientées de façon interne pour coordonner des souvenirs, des pensées et des émotions (Rueda, Posner & Rothbart, 2005).

### **II.2.2. Attention, vigilance ; que disent les sciences ?**

#### *II.2.2.1. Les modèles de l'attention*

Le processus de l'attention est un phénomène complexe mobilisant en parallèle plusieurs fonctions et zones du cerveau. Selon le domaine qui l'aborde (neurosciences, psychologie cognitive, sciences de l'éducation...), les acceptions diffèrent légèrement. Plusieurs modélisations de l'attention ont été mises au point depuis les années 80 et s'affinent avec les découvertes en neurosciences permises par les techniques d'imagerie cérébrale. Parmi celles-ci, voici les plus marquantes et utilisées récemment :

- Norman & Shallice (1986) : ce modèle propose un premier mode de bas niveau de traitement des informations sensorielles, déclenchant de manière automatique des schémas de pensées ou d'action. Ce mode vise les tâches familières et routinières ; le déclenchement ou non d'une réponse dans ce cas repose sur le seuil d'activation (et l'intensité du stimulus). Lorsque la situation comporte une nouveauté, ou lorsqu'une décision est nécessaire pour ajuster l'action réponse, le modèle prévoit qu'un « **système attentionnel superviseur** » (SAS) entre en jeu en influençant les processus d'inhibition des mécanismes dominants de réponse. S'il y a cohérence entre le stimulus reçu et la réponse en cours, le SAS l'autorise ; sinon, il inhibe cette dernière.
- Modèle de Mesulam (1981) : il est fondé sur l'hypothèse qu'un réseau de neurones met en lien différentes aires du cerveau (responsables des aspects exploratoires et moteurs, motivationnels, et de l'éveil et la vigilance) dont l'activation coordonnée permet la mobilisation

de l'attention. Il y aurait un lien dynamique entre ces régions neuronales, impliquant qu'une lésion à n'importe quel endroit de ce réseau provoquerait un dysfonctionnement global de l'attention.

- Modèle van Zomeren & Brouwer (1994) : utilisé dans la pratique clinique d'aujourd'hui, il distingue deux domaines attentionnels :

- la sélectivité (regroupant deux fonctions principales : l'attention focalisée synonyme de capacité à sélectionner un stimulus pertinent en inhibant les autres ; et l'attention divisée relative à la capacité à réaliser deux tâches simultanément)
- l'intensité (le sujet mobilise-t-il rapidement ses ressources attentionnelles en réponse à un stimuli ? ; est-il en capacité de maintenir un niveau stable d'attention suffisamment élevé pendant une période prolongée sur une tâche monotone ?)

Un système de supervision attentionnel vient alors réguler ces deux paramètres.

- Modèle de Posner (1980) : l'analogie utilisée pour ce modèle est celle du faisceau lumineux dans l'obscurité : l'attention se comporte comme un faisceau lumineux qui éclair les éléments pertinents dans notre environnement. Le modèle s'appuie également sur les rôles joués par les zones du cerveau fonctionnant en réseau avant ou après que survienne le stimulus. Trois réseaux neuronaux contrôleraient alors trois systèmes attentionnels complémentaires :

- le système de maintien de l'attention : un réseau entre les régions frontales et le locus coeruleus se chargerait des stimuli de haute priorité.
- le système d'orientation attentionnelle : un réseau de régions postérieures du cerveau se chargerait de générer les automatismes.
- le système exécutif : un réseau antérieur permettrait lui d'orienter volontairement l'attention, de détecter la cible de celle-ci, ainsi que d'inhiber les réponses automatiques.

#### *II.2.2.2. Vigilance*

La construction des modèles théoriques et les études menées dans les divers domaines ont conduit à différencier l'attention de la vigilance. Cette dernière, dans le paradigme de la recherche, correspond à un niveau d'éveil du sujet, pouvant aller de l'état de sommeil profond à l'état de surexcitation. La chronopsychologie, qui étudie les variations de comportement selon certains cycles, notamment ceux du déroulement de la journée, a pu mettre en évidence que lors de tâches simultanées, le niveau d'éveil (=vigilance) augmentant à mesure que la journée

avance, les performances globales de réalisation des tâches augmentent également. Dans cette acception, la vigilance correspond à la réceptivité aux stimulus qui lui parviennent. Cependant, l'aspect « sélectivité » de l'attention (correspondant à privilégier un stimulus tout en inhibant les autres) notamment, ne suit pas systématiquement le niveau d'éveil : d'autres facteurs (motivation, stress...) influencent en effet l'attention, qui est par conséquent distincte de la vigilance.

#### II.2.2.3. *Chronopsychologie et rythmes « des mémoires »*

L'attention, la vigilance, la mémoire de travail, ainsi que les mémoires à court et long terme ne suivent pas les mêmes « rythmes », ils sont influencés par des paramètres qui sont propres à chacun. Une synthèse condensée des recherches permet d'écrire les grandes lignes suivantes :

-les performances de la mémoire à court terme (retenir quelques minutes peu d'informations) sont supérieures de 9h à 15h.

-les performances de la mémoire à long terme (retenir des données pendant plusieurs jours, plusieurs semaines) sont optimales autour de 15h, et supérieures à celles du matin, et ce, quel que soit l'âge du sujet. Le traitement de l'information l'après-midi serait plus profond et mieux inscrit en mémoire.

-la vigilance, ou niveau d'éveil, pour des élèves de 8-11 ans est telle qu'au cours de la première heure de cours, 50 à 60% des élèves présentent une somnolence, qui devient nulle de 10h à 15h, et réapparaît progressivement après 15h.

-lors d'une épreuve de calcul mental (mémoire de travail), on observe deux pics de rapidité chez des enfants de 11 ans, l'un entre 10h et 12h, l'autre entre 16h et 20h.

-les études montrent également qu'entre les classes suivant des cours sur 4,5 jours et celles suivant des cours sur 4 jours, l'écart entre les pics et creux des rythmes décrits précédemment est accentué et perturbé.

#### II.2.2.4. *La mémoire de travail*

La notion de mémoire de travail, selon Hutton et Towse (2001) constitue un système permettant la rétention de l'information, mais également sa transformation comme conséquence de l'activité cognitive. Ainsi, elle diffère de la « mémoire à court terme » qui fait référence à un système de stockage d'informations. Depuis le début du XXI<sup>ème</sup> siècle, ce concept est utilisé largement en psychologie cognitive et neuropsychologie : selon ces sciences, la mémoire de travail joue un rôle central dans le développement d'activités cognitives telle que la

compréhension du langage, la lecture, la production d'écrit ou encore le calcul et raisonnement mathématique.

Le modèle le plus abouti de mémoire de travail est celui développé par Baddeley et ses collègues (Baddeley, 1986). Selon lui, la mémoire de travail comporte plusieurs composantes : « l'administrateur central » et deux systèmes esclaves : la « boucle phonologique » (qui a pour fonction le stockage temporaire de l'information verbale) et le « registre visuo-spatial » (spécialisé dans le stockage de l'information visuo-spatiale permettant de produire et manipuler les images mentales). L'administrateur central coordonne les deux systèmes esclaves.

La principale pratique expérimentale utilisée par Baddeley, est celle de la double tâche où le sujet doit réaliser simultanément deux activités qui nécessiteraient selon l'hypothèse initiale l'utilisation de la mémoire de travail. Par exemple, une tâche consistant à répéter une suite de chiffres (charge mentale) et une tâche consistant à valider la justesse d'une proposition (apprentissage ou raisonnement). Si les deux tâches demandent ensemble le concours de la mémoire de travail, l'hypothèse est alors que les performances seront amoindries par rapport à celles obtenues lors d'une tâche isolée.

De ces études empiriques menées dans les différents domaines, il ressort que la capacité de la mémoire de travail est limitée, et augmente considérablement avec l'âge. Paradoxalement, l'être humain dispose d'une étonnante capacité à apprendre et réutiliser l'information lorsqu'il en a besoin. Cependant, parmi cette large bibliothèque de connaissances, l'esprit ne peut convoquer qu'un nombre limité d'information à la fois. Cette quantité d'informations « instantanée » disponible augmente avec l'âge, ainsi que la qualité des systèmes esclaves de « boucle phonologique » et de « registre visuo-spatiale ».

#### *II.2.2.5. Les facteurs influençant l'attention en jeu pour la compréhension en milieu scolaire*

**Le stress** : Broadbent (1971) mit en évidence les effets du stress, comme étant des mécanismes de compensation permettant de maintenir une performance efficace en terme d'attention et vigilance. Cependant, un excès de stress entraîne une chute de performances par rapport à une situation normale. Par ailleurs, un niveau de stress même efficace en situation de tâche unique provoque un effet différent en situation de tâche double : l'une se révèle mieux réussie, alors que l'autre voit ses performances diminuer.

**Les émotions** : le système limbique (notre cerveau émotionnel) met en jeu la région du cerveau appelée hippocampe, qui lui est impliqué dans le processus de rappel, donc de la

mémorisation. Ceci a pour conséquence que ce système associe une situation vécue à une émotion, traduite positivement ou négativement. Ceci a pour conséquence de forcer l'attention vers les objets dont le rappel est lié à une émotion agréable. Cependant, contrairement aux idées reçues, le lien n'est pas direct entre « émotions positives = attention » et « émotions négatives = frein à l'attention ». En effet, la déception, ou la peur, peuvent mobiliser une attention plus forte en étant moteur de motivation ; à l'inverse, la satisfaction, la fierté peuvent détourner l'attention de l'objet visé.

#### II.2.2.6. Synthèse « pratique » pour l'étude

L'attention est en synthèse un processus cognitif permettant d'appréhender, sélectionner des informations d'origine visuelle, auditive principalement, et d'apporter une réponse adéquate (sélection, traitement, conservation) à ce stimulus. Les modèles conceptualisant l'attention ont évolué au cours des dernières décennies ; ils utilisent les analogies de « faisceau de lampe » et/ou de « zoom » pour imaginer le fait que l'attention se focalise sur une partie des informations reçues, en omettant les autres. On retiendra trois composantes principales de l'attention qui fonctionnent sous la régulation d'un système attentionnel central, impliquant différentes régions du cerveau :

-l'attention sélective pour le traitement d'une information précise prédéterminée  
-l'attention divisée permettant de réaliser deux tâches simultanément : elle est efficace si l'une des deux tâches est automatisée (et ne demande donc que peu de ressources cognitives) ; elle peut être lente et fragile si les tâches simultanées sont nouvelles toutes les deux.  
-l'attention soutenue (accent mis sur l'aspect temporel de l'attention) : elle est utilisée lors de tâche prolongée.

Les fonctions exécutives permettent de rassembler les habilités nécessaires et de les contrôler intentionnellement afin de produire une réponse adaptée à une situation non routinière, demandant l'élaboration d'un plan pour la réaliser. Ce sont ces processus exécutifs qui régulent en partie l'attention, notamment pour un maintien ou une réorientation endogène de celle-ci (à distinguer de l'orientation exogène de l'attention, par exemple liée à un bruit fort, un parfum...).

Parmi ces fonctions exécutives, l'inhibition, concept très répandu, et par conséquent multiple, dans les modèles de l'attention, correspond à un processus permettant de bloquer ou supprimer des informations ou réponses non pertinentes pour l'objectif suivi. On distingue :

-l'inhibition désignant la suppression d'information déjà en mémoire de travail

- la résistance à l'interférence, réalisant un blocage des informations avant qu'elles n'entrent en mémoire de travail, la protégeant ainsi.
- l'inhibition de réponse prépondérante, qui permet de bloquer des réponses automatiques, activées de manière exogène.

En outre, la flexibilité attentionnelle (ou flexibilité cognitive), à l'instar de l'inhibition et mémoire de travail, est une fonction cognitive recouvrant différentes acceptions, peut se définir d'abord comme la capacité à basculer efficacement entre plusieurs tâches. En parallèle, elle représente la capacité à sélectionner de manière adaptative parmi de multiples représentations pour un objet ou de multiples registres de tâches, celle, celui qui correspond le mieux aux caractéristiques d'une situation.

#### *II.2.2.7. Attention et écrans*

Le constat est sans appel : en classe comme à la maison, l'image animée émanant d'un écran, qu'il s'agisse d'une tablette, télévision ou smartphone, exerce une captation de l'attention de l'enfant de moins de 6 ans et semble inhiber toutes les autres sources de stimuli alentours. Pourrait-on utiliser cette mobilisation forte de l'attention, parfois difficile à obtenir en classe pour les apprentissages, notamment celui de la lecture ? Trouver

### III. PROBLEMATIQUE

Au cycle 1, l'apprentissage de la langue et la prise de conscience de ses utilisations possibles est un enjeu majeur. Comprendre un mot, une consigne, un récit, puis les mettre en réseaux, les comparer, les recouper, les classer constituent un apprentissage complexe qui livre doucement ses secrets à travers les progrès de l'imagerie cérébrale et des neurosciences. La compréhension orale est la porte d'entrée dans le monde pour l'enfant, et par celle-ci, il en construit sa représentation et son lien avec lui. L'école, avec les professeurs qui la composent, se doit de se nourrir des nouvelles avancées scientifiques pour fournir un enseignement le plus efficace et équitable possible aux enfants qui connaissent à la maison des stimulations de niveaux différents, du fait de la disponibilité des parents, de leur niveau social, de leur culture...

La littérature jeunesse, aujourd'hui protéiforme et foisonnante, propose un formidable appui pour développer le langage, la mémoire (ou plutôt les mémoires), ainsi que les stratégies de compréhension (une situation initiale impliquant des personnages situés dans l'espace et le temps, confrontés à un nœud problématique, que ceux-ci doivent résoudre pour aboutir à une situation nouvelle stable). Les formes, formats, le lien image-texte, le jeu avec le visuel du texte (polices, tailles, couleurs), la disposition de l'un par rapport à l'autre, la place de l'implicite, les jeux phonologiques sont autant d'attributs qui viennent se greffer à l'histoire dans les albums parus ces deux dernières décennies. Ils offrent à l'enseignant une multitude d'axes pédagogiques possibles, qui sont autant de leviers pour aborder :

-le lexique

-la grammaire

-les stratégies de compréhension

-les mémoires de travail, de court terme et de long terme,

-la découverte et la représentation du monde

-les stratégies de comparaison, confrontation, mise en réseau

Les enfants des années 2020 connaissent, bien au-delà du livre, des sollicitations cognitives nombreuses (cependant inégales) à travers les activités sportives, culturelles, les jeux et évidemment les écrans. L'attention, phénomène complexe mettant en jeu différentes composantes, et différentes régions du cerveau, est une ressource épuisable au cours d'une journée, et sur des temps plus longs. Elle est aussi une ressource indispensable aux apprentissages de l'école. Sa captation intensive (et fractionnaire) au quotidien pour les enfants d'aujourd'hui peut être responsable de « qualité » ou « quantité » moindre disponible à l'école.

Il convient alors pour le professeur de connaître la chronobiologie des enfants de son niveau de classe pour optimiser les apprentissages aux moments où l'attention est régénérée et disponible chez les enfants. Par ailleurs, et c'est l'objet de notre étude, il peut être tenté d'utiliser des dispositifs numériques qui ont un pouvoir attractif fort sur l'enfant et son attention. Cependant, l'efficacité de l'apprentissage avec ces outils (qui a amplement été étudié pour l'album) est à mesurer et à valider ; par ailleurs, l'impact sur la santé, largement exploré par les sciences mais qui fait encore débat, est aussi à prendre en considération.

L'outil numérique, à la fois objet d'apprentissage, faisant partie des programmes officiels, et support possible d'enseignement au service du professeur, est aujourd'hui entré largement dans les écoles. Le TBI, les tablettes, et ordinateurs font partie intégrante des classes. Il est par ailleurs assez spectaculaire de constater l'attitude des élèves de maternelle au contact de l'image animée émanant d'un écran : calmes, silencieux, captivés. Cependant une utilisation de ces outils non adéquate (contenus non épurés, apport d'informations et animations trop rapides augmentant la charge cognitive, temps d'exposition non adapté) peut conduire à des temps d'activités occupationnels plus que d'apprentissage. Le professeur doit donc sélectionner les contenus et les outils qu'il utilisera en classe et ne pas se satisfaire de l'apparente disponibilité attentionnelle des élèves face à l'écran. Une étude de Liu, Lin & Paas (2014) conclut que l'utilisation de l'écran comme apport d'une information, si elle n'est pas épurée et ne s'en tient pas à deux formats (un texte et une image) divise l'attention de l'apprenant et freine l'apprentissage. Une autre étude de Zheng, 2016, montre quant à elle que l'utilisation de cet outil peut creuser les écarts de niveau entre les élèves avancés et ceux en difficultés.

En s'appuyant sur un outil et un contenu numérique soigneusement choisis, en adéquation avec les recherches récentes, celui-ci pourrait-il être un allié pour le professeur pour répondre à l'enjeu des apprentissages de la compréhension orale du récit ? Son « pouvoir attractif » et la captation saisissante de l'attention qu'il exerce sur les élèves peuvent-ils être mis au service des apprentissages ? Peut-on, pour la compétence de compréhension orale, utiliser cet outil pour améliorer son apprentissage ? Enfin, quelles limites et quels effets indésirables peut-on pointer avec l'utilisation de l'outil audiovisuel ?

## IV. PROTOCOLE DE RECHERCHE

### IV.1. Méthodologie expérimentale

#### IV.1.1. Les participants

Deux écoles sont concernées par cette expérimentation, l'école primaire de Vieugy (74), ainsi que l'école primaire Sous Aléry située à Cran Gevrier (74). Notre choix s'est porté sur le cycle 1 et plus précisément le niveau de la moyenne section de maternelle.

Au total, vingt-et-un élèves participent donc au protocole. Ces élèves ainsi que leur groupe sont répertoriés dans le tableau ci-dessous :

Les élèves							
Initiales élève	Sexe	Groupe	Date de naissance	Initiales élève	Sexe	Groupe	Date de naissance
MA	F	Album	21/10/2016	JU	M	Album	14/10/2016
ME	F	Album	14/12/2016	NIN	M	Album	28/10/2016
WI	M	Album	25/08/2016	FA	F	Album	01/01/2016
RA	M	Album	04/03/2016	MAI	F	Album	07/11/2016
NI	F	Album	21/09/2016	AP	F	Album	19/12/2016
CL	M	Album	12/07/2016				
SAM	F	Vidéo	26/07/2016	EL	F	Vidéo	14/06/2016
HE	M	Vidéo	03/04/2016	MI	F	Vidéo	13/01/2016
LU	F	Vidéo	12/11/2016	KI	M	Vidéo	10/01/2016
SAC	M	Vidéo	12/11/2016	NA	M	Vidéo	16/10/2016
AR	M	Vidéo	07/06/2016	MAR	M	Vidéo	06/12/2016

Nous avons pris la décision de regrouper l'ensemble des élèves des deux écoles afin d'avoir des résultats plus homogènes. En effet, nous avons constaté des disparités au sein des deux

écoles concernant le niveau des élèves. Les participants proviennent également de milieux socioculturels différents.

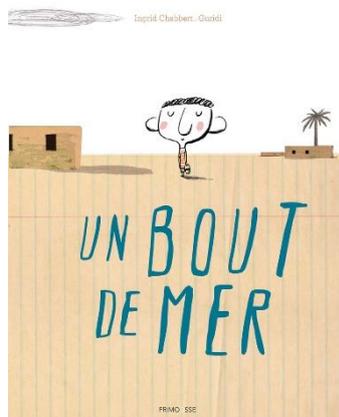
En lien avec notre cours de culture numérique, nous avons souhaité respecter les droits privés de chaque élève, c'est pour cela que ni le nom ni le prénom des élèves n'apparaîtront dans le mémoire. Nous avons décidé de respecter leur anonymat en indiquant uniquement des initiales.

Une demande d'autorisation parentale de diffusion a tout de même été transmise aux parents d'élèves pour les enregistrements audio.

#### **IV.1.2. Le matériel utilisé**

Afin de mettre en œuvre notre plan d'expérimentation, nous avons eu besoin de plusieurs ressources :

→ Le protocole a nécessité l'utilisation de l'album *UN BOUT DE MER* d'Ingrid Chabbert, illustré par Raül Guridi des éditions Frimousse et édité en 2017.



Première de couverture *UN BOUT DE MER*, Ingrid Chabbert, Frimousse, 2017

Si nous reprenons les définitions de Sophie Van Der Linden, cet album possède des images dites « séquentielles », c'est-à-dire qu'elles évoluent de manière logique au fil de la lecture. Une double page centrale ne contenant qu'une image semble être isolée du reste de l'album, cependant nous n'y avons pas porté d'intention particulière lors de notre étude.

En ce qui concerne l'interaction texte et images, c'est le rapport de redondance qui prédomine. En effet, le texte et l'image expriment des choses similaires.

→ En ce qui concerne le matériel utilisé pour le film d'animation, notre choix s'est porté sur l'épisode *UN BOUT DE MER* de la série d'animation *La Cabane à histoires*. Il a été jugé primordial de ne faire visionner aux élèves uniquement la partie concernant l'histoire *UN BOUT DE MER*.

Pour le visionnage de cette série, une demande d'autorisation de visionnage en classe a été demandée aux producteurs de la série.

Notre choix s'est porté sur cette histoire, afin de mettre en réseau, de faire le lien avec l'élément eau déjà étudié dans nos classes à travers diverses disciplines.

→ Afin d'évaluer le niveau de compréhension de l'histoire des élèves, nous avons utilisé cinq fiches de compréhension (Annexe 1). Ces fiches ont pu être renseignées par les élèves à l'aide de gommettes mises à disposition.

→ Le rappel de récit émis par les élèves a été enregistré pour chacun à l'aide d'un dictaphone.

#### **IV.1.3. La procédure utilisée**

##### *IV.1.3.1. Le déroulement général*

L'organisation mise en place respecte l'horaire durant lequel l'attention des élèves a été jugée la plus optimale, c'est la raison pour laquelle nous avons choisi la tranche horaire 11h00-11h30.

Pour permettre le comparatif nous avons créé deux groupes d'élèves : un groupe en visionnage du film d'animation et un autre groupe en lecture d'album avec les images.

Il est important de préciser que l'ensemble de nos élèves découvraient pour la première fois cette histoire.

Afin de faciliter l'analyse des données, nous avons décidé de nommer ces deux groupes :

\*Le groupe album

\*Le groupe vidéo

Nous avons dans un premier temps expliqué aux élèves que nous allions faire une expérience à l'aide d'un album de jeunesse et du même film d'animation.

La consigne et l'objectif ont été énoncés à chacun des groupes de la façon suivante :

« Cette expérience nous permettra de savoir si vous comprenez mieux l'histoire quand on vous la lit ou si vous comprenez mieux l'histoire quand vous regardez le film d'animation, pour cela,

*nous allons faire deux groupes. Vous aurez ensuite à raconter l'histoire que vous venez d'entendre ou que vous venez de voir, et ensuite vous aurez à raconter l'histoire à l'ensemble de la classe. »*

En lien avec le programme du cycle 1 publié au BO n°31 du 30 juillet 2020, c'est le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », l'oral et l'écrit qui sont en jeu.

Les compétences associées sont plus précisément :

- Ecouter de l'écrit et comprendre.
- Comprendre des textes écrits, sans autre aide que le langage entendu.
- Reformuler l'histoire avec ses propres mots.
- Identifier les éléments clés d'une histoire.

La séquence, constituée de plusieurs séances, a été décomposée de la façon suivante :

Séances	Déroulement	Objectifs d'apprentissage	Consigne	Durée
1	Séance de vocabulaire	Construire le lexique Repérage et définitions de mots	« Dans cette histoire, nous allons rencontrer des mots que vous ne connaissez peut-être pas, nous allons donc les voir ensemble. Je vais vous les écrire et vous les expliquer. »	20 min.
2	Séance de lecture de l'album ou de visionnage du film d'animation.	Comprendre une histoire lue ou entendue	« Ecoutez bien durant la lecture ou le visionnage pour bien comprendre l'histoire. »	10 min.
3	Séance d'évaluation formative	Analyse de la compréhension	« Je vais vous poser des questions pour savoir si vous avez bien compris l'histoire. Colle la gommette au bon endroit pour donner la réponse. »	10 min.
4	Deuxième lecture de l'album ou de visionnage du film d'animation.	Comprendre une histoire lue ou entendue	« Nous allons lire (ou voir) une deuxième fois l'histoire : Soyez bien attentifs durant la lecture ou le visionnage pour	10 min.

			bien comprendre l'histoire. »	
5	Séance de rappel de récit	Reformuler l'histoire avec ses propres mots	« Peux-tu me raconter l'histoire de l'album <i>UN BOUT DE MER</i> ? »	4 min.

#### IV.1.3.2. Le déroulement des séances du groupe album

Le groupe album a pour consigne d'effectuer un rappel de récit à la suite de la lecture par l'enseignant de l'album *UN BOUT DE MER* d'Ingrid Chabbert et d'assister à quelques séances de compréhension.

Une mise en condition est nécessaire afin que les séances soient optimales.

La place de l'élève au sein de la classe y contribue. Nous avons choisi de mettre en place notre protocole au sein d'un endroit calme. Les élèves sont assis sur des chaises pour être prêts à l'écoute. Des exercices préalables de respiration ont été proposés avec la main sur le ventre afin de préparer les séances.

L'enseignant, quant à lui est assis sur une chaise, face aux élèves, l'album entre les mains.

A la suite de la séance de vocabulaire, l'enseignant rappelle les consignes de la séance.

Nous avons choisi le mode de lecture suivant : L'enseignant formule le titre. Il est en retrait et s'en tient au texte de l'album. Dans un premier temps, l'enseignant montre la première de couverture aux élèves.

Il veille à ne pas interagir lors de la lecture avec les élèves ni donner son avis.

Afin de se rapprocher des images animées, les illustrations de l'album seront visibles par les élèves en même temps que le texte est lu.

La vitesse de lecture est adaptée à l'âge des élèves, elle sera donc plutôt lente pour une meilleure compréhension. Lors des dialogues, la voix est modulée pour faire transparaître le type de phrase, le personnage qui prend la parole, les émotions.

La lecture est faite entièrement sans rupture. Après de la lecture, l'enseignant propose aux élèves de s'installer à table afin de remplir le questionnaire (Annexe 1).

Le questionnaire a été conçu pour évaluer le premier niveau de compréhension des élèves, et vise en particulier le travail de la mémoire courte. Ce sont cinq questions qui vont permettre

de savoir si les élèves ont repéré les personnages de l'histoire, les lieux, la cohérence narrative, c'est-à-dire l'explicite. Une dernière question porte plus spécifiquement sur l'implicite.

L'enseignant établit un feedback pour que tous les élèves aient le même niveau de connaissance à la suite du questionnaire. L'enseignant explique, reformule pour les élèves qui ont été en difficulté.

Une semaine après ces premières séances, une quatrième séance est proposée aux élèves. Le professeur des écoles effectue un rappel des consignes de la séance. L'album est lu une seconde fois afin de permettre une réactivation de la mémoire. Cette seconde lecture de l'album est mise en place dans les mêmes conditions que les premières séances.

La cinquième séance qui correspond au rappel de récit se place juste après la lecture de l'album de la quatrième séance. Une partie des élèves effectue des activités de motricité pendant que les élèves passent chacun leur tour avec l'enseignant en situation duelle pour raconter l'histoire. L'élève qui raconte est assis au calme à côté de l'enseignant qui veille à la sécurité des autres élèves en activité. L'enseignant demande à chaque élève de raconter avec leurs propres mots l'histoire exploitée. Ce rappel de récit individuel est enregistré durant la séance à l'aide d'un dictaphone (Annexe 2).

#### *IV.1.3.3. Le déroulement des séances du groupe vidéo*

Le groupe vidéo a pour consigne d'effectuer un rappel de récit à la suite du visionnage du film d'animation *UN BOUT DE MER* et d'assister à quelques séances de compréhension.

Une mise en condition est nécessaire afin que les séances soient les plus optimales.

La place de l'élève au sein de la classe y contribue. Nous avons choisi de mettre en place notre protocole au sein d'un endroit calme. Les élèves sont assis sur des chaises, prêts au visionnage. Des exercices préalables de respiration ont été proposés avec la main sur le ventre afin de préparer les séances.

L'enseignant, quant à lui est assis sur une chaise, face aux élèves pour regarder l'attention que porte les élèves durant les séances.

A la suite de la première séance de vocabulaire, l'enseignant rappelle les consignes de la séance.

Les élèves sont par conséquent assis devant le matériel que nous avons à notre disposition c'est-à-dire un ordinateur. Le visionnage est collectif et a été diffusé au même moment que la séance du groupe album, c'est-à-dire à 11h00.

A la suite du visionnage, l'enseignant note les attitudes, le comportement des élèves durant la séance et leur fournit le questionnaire identique au groupe album afin de satisfaire à la troisième séance de la séquence.

Un feedback est effectué immédiatement afin de fournir aux élèves les réponses correctes aux questionnaires, le retour de réponses est mis en place de façon collective et expliquée.

La quatrième séance, qui correspond à une seconde diffusion de la vidéo et aide à réactiver la mémoire, est effectuée dans les mêmes conditions que précédemment. L'enseignant précise lors de la consigne qu'à la fin de la diffusion de la vidéo, les élèves devront raconter l'histoire avec leurs propres mots.

Ensuite, le rappel de récit individuel de chaque élève est enregistré par l'enseignant à l'aide d'un dictaphone, sans support pour l'élève et en position duelle c'est-à-dire qu'élève et enseignant sont bien installés et côte à côte.

## V. RESULTATS : ANALYSE

### V.1. Tableau de résultat au questionnaire papier

A la suite du questionnaire présenté aux élèves, leurs réponses ont été renseignées dans le tableau ci-dessous. Le barème appliqué est le suivant :

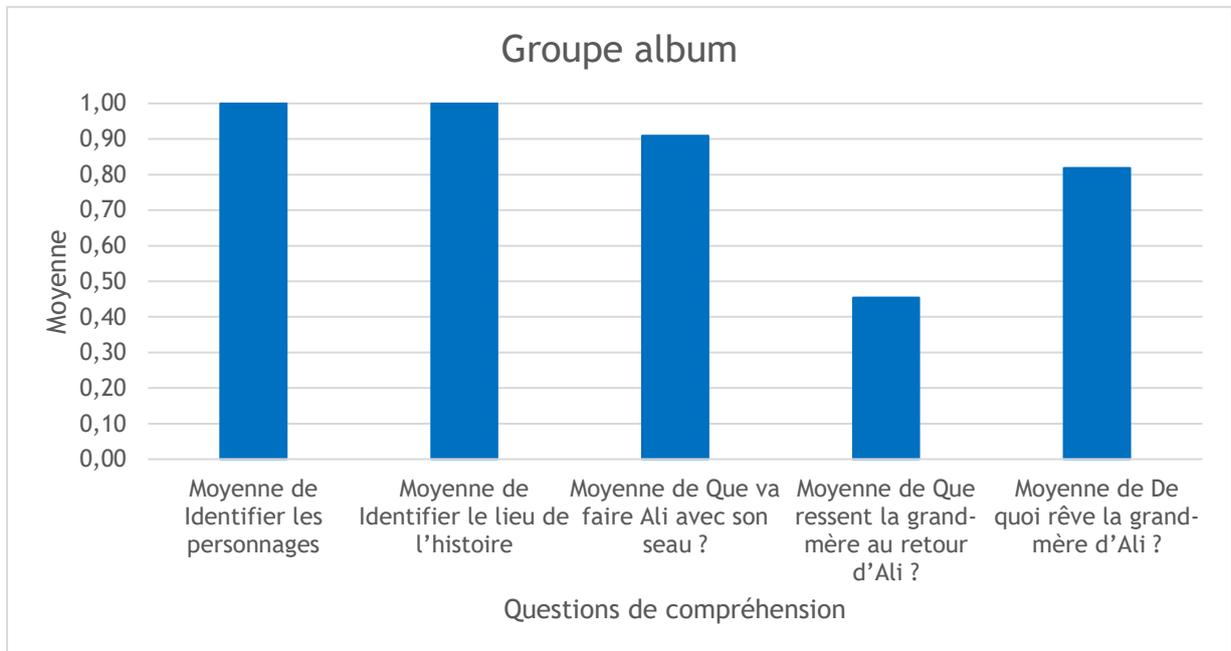
Barème : 0 : réponse fausse

1 : réponse juste

		Elèves	Identifier les personnages	Identifier le lieu de l'histoire	Que va faire Ali avec son seau ?	De quoi rêve la grand-mère d'Ali ?	Que ressent la grand-mère au retour d'Ali ?
Classe Vieugy	Groupe Album	<b>Ra.</b>	1	1	1	1	1
		<b>Ni.</b>	1	1	1	1	0
		<b>Me.</b>	1	1	1	1	0
		<b>Wi.</b>	1	1	0	0	1
		<b>Ma.</b>	1	1	1	1	1
	Groupe Vidéo	<b>Cl.</b>	1	1	1	0	1
		<b>Sam.</b>	1	1	1	1	0
		<b>Sac.</b>	1	0	1	1	0
		<b>He.</b>	1	1	1	1	0
		<b>Lu.</b>	1	1	1	1	0
Classe Cran-Gevrier	Groupe Album	<b>Ar.</b>	1	0	1	0	1
		<b>Ju.</b>	1	1	1	1	0
		<b>Nin.</b>	1	1	1	1	1
		<b>Fa.</b>	1	1	1	1	0
		<b>Mai.</b>	1	1	1	1	0
	Groupe Vidéo	<b>Ap.</b>	1	1	1	1	0
		<b>El.</b>	1	1	1	1	0
		<b>Mi.</b>	1	1	1	1	0
		<b>Ki.</b>	1	1	1	1	1
		<b>Na.</b>	1	1	1	1	0
<b>Mar.</b>	1	1	1	1	1		

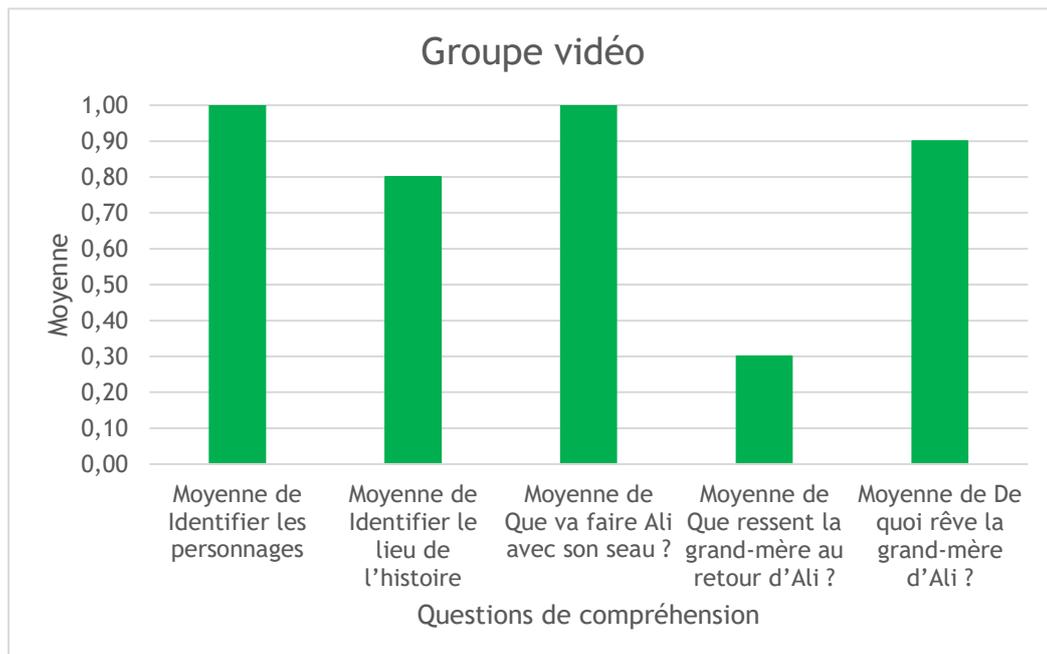
### V.1.1. Analyse de la moyenne des réponses au questionnaire papier groupe album

En fonction des résultats obtenus pour le groupe album, nous avons calculé une moyenne des réponses qui est synthétisée dans le graphe suivant :

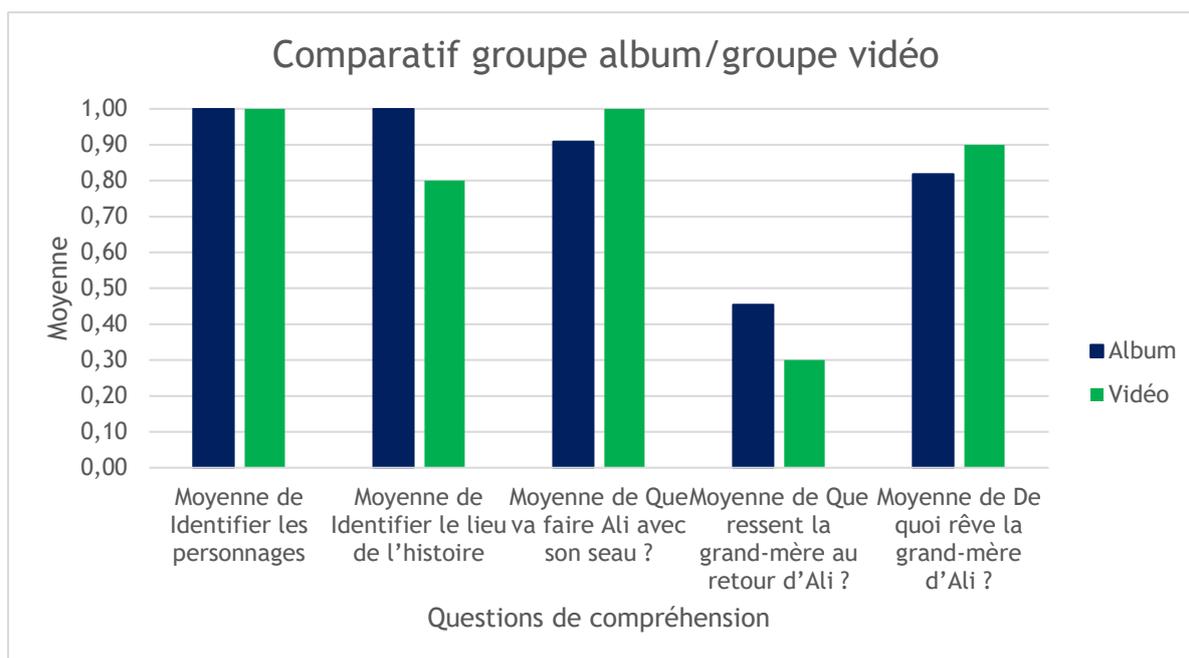


### V.1.2. Analyse de la moyenne des réponses au questionnaire papier groupe vidéo

En fonction des résultats obtenus pour le groupe vidéo, nous avons calculé une moyenne des réponses qui est synthétisée dans le graphe suivant :



### I.1.1. Comparatif des données



D'un point de vue général, nous constatons que la seule question portant sur de l'implicite pose un problème pour l'ensemble des deux groupes. En effet, plus de la moitié des élèves ne l'ont pas identifiée. L'explicite est, dans les deux cas, facilement compris pour l'ensemble des élèves. L'identification des personnages étant, quant à elle, totalement réussie par les deux groupes.

Un léger avantage pour le groupe album dont la compréhension obtient une moyenne générale de 0,84 contre 0,80 pour le groupe vidéo.

### V.2. Tableau d'évaluation de la compréhension lors de la restitution orale par les élèves

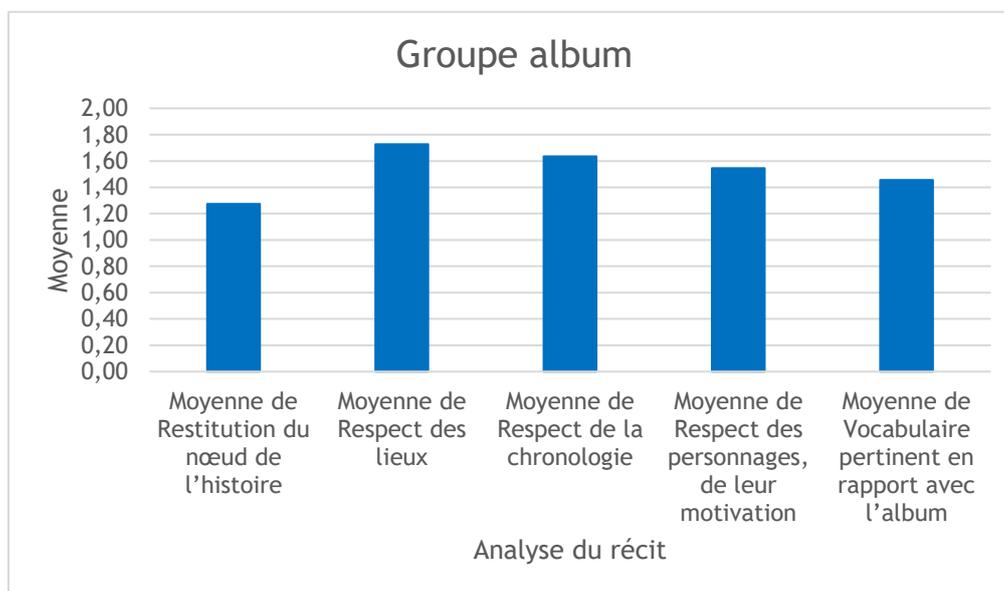
A la suite de la restitution du récit de chaque élève, les critères de réussites ont été renseignés dans le tableau ci-dessous. Le barème appliqué est le suivant :

- Barème :
- 0 : critère non atteint
  - 1 : critère approché, non atteint
  - 2 : critère attendu atteint

		Elèves	Vocabulaire pertinent en rapport avec l'album	Respect de la chronologie	Respect des personnages, de leur motivation	Respect des lieux	Restitution du nœud de l'histoire
Classe Vieugy	Groupe Album	<b>Ra.</b>	1	1	1	2	0
		<b>Ni.</b>	2	2	2	2	2
		<b>Me.</b>	2	2	1	2	1
		<b>Wi.</b>	1	2	1	1	1
		<b>Ma.</b>	2	2	2	2	2
	Groupe Vidéo	<b>Cl.</b>	1	2	2	2	1
		<b>Sam.</b>	2	1	2	2	2
		<b>Sac.</b>	1	1	2	2	1
		<b>He.</b>	1	2	1	2	2
		<b>Lu.</b>	1	2	2	2	1
Classe Cran Gevrier	Groupe Album	<b>Ar.</b>	1	1	2	2	0
		<b>Ju.</b>	2	2	2	2	2
		<b>Nin.</b>	2	2	2	2	2
		<b>Fa.</b>	0	0	1	1	1
		<b>Mai.</b>	2	2	2	2	2
	Groupe Vidéo	<b>Ap.</b>	1	1	1	1	0
		<b>El.</b>	2	1	2	2	1
		<b>Mi.</b>	1	0	2	2	1
		<b>Ki.</b>	1	1	2	2	1
		<b>Na.</b>	1	1	1	1	0
		<b>Mar.</b>	2	2	2	2	2

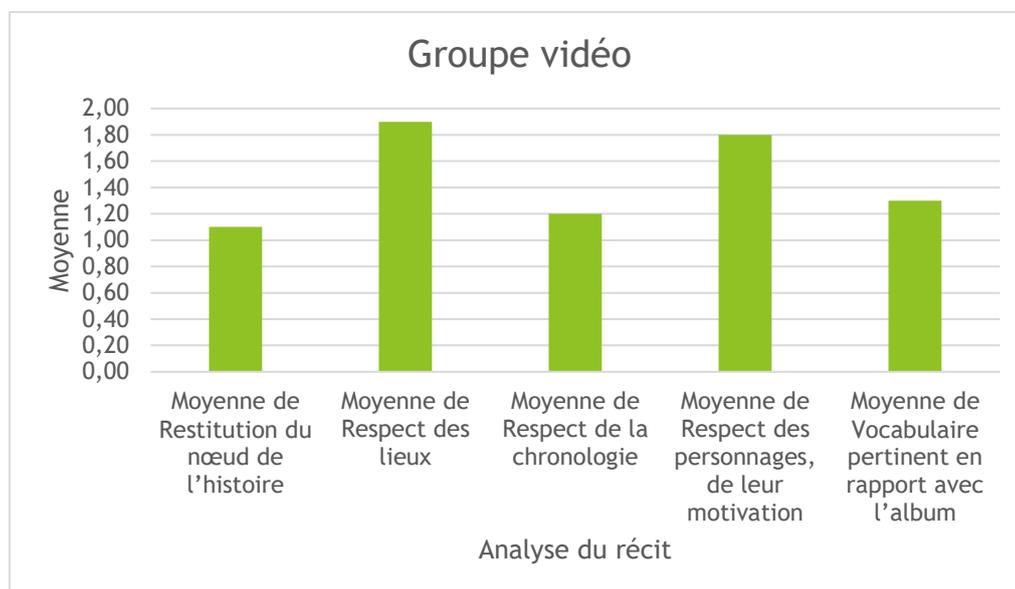
### V.2.1. Analyse de la moyenne des restitutions du récit groupe album

En fonction des résultats obtenus pour le groupe album, nous avons calculé une moyenne des critères de réussite qui est synthétisée dans le graphe suivant :

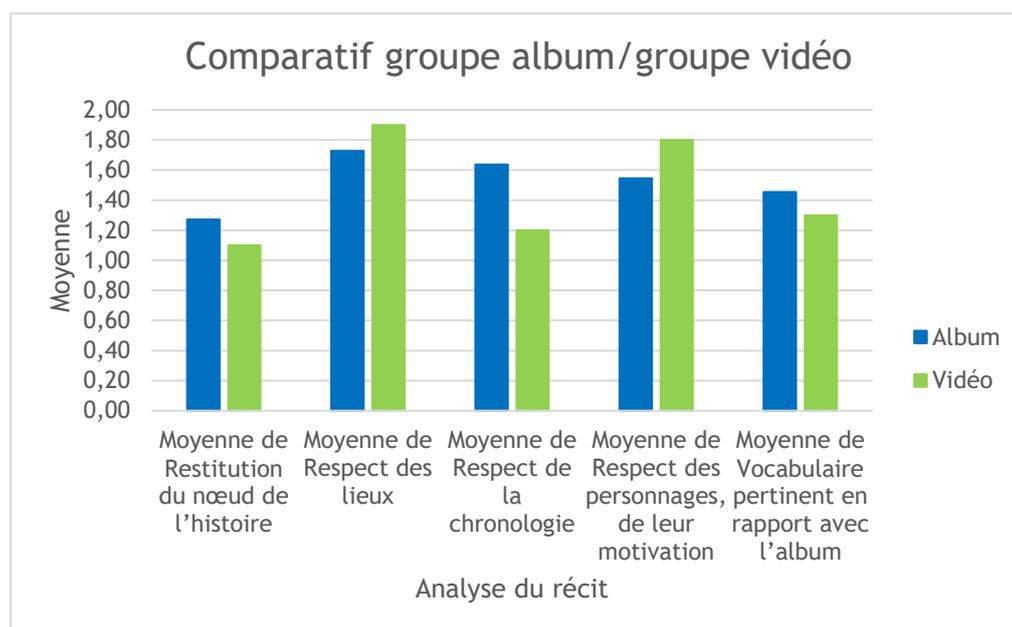


## V.2.2. Analyse de la moyenne des restitutions du récit groupe vidéo

En fonction des résultats obtenus pour le groupe vidéo, nous avons calculé une moyenne des critères de réussite qui est synthétisée dans le graphe suivant :



## V.2.3. Comparatif des données

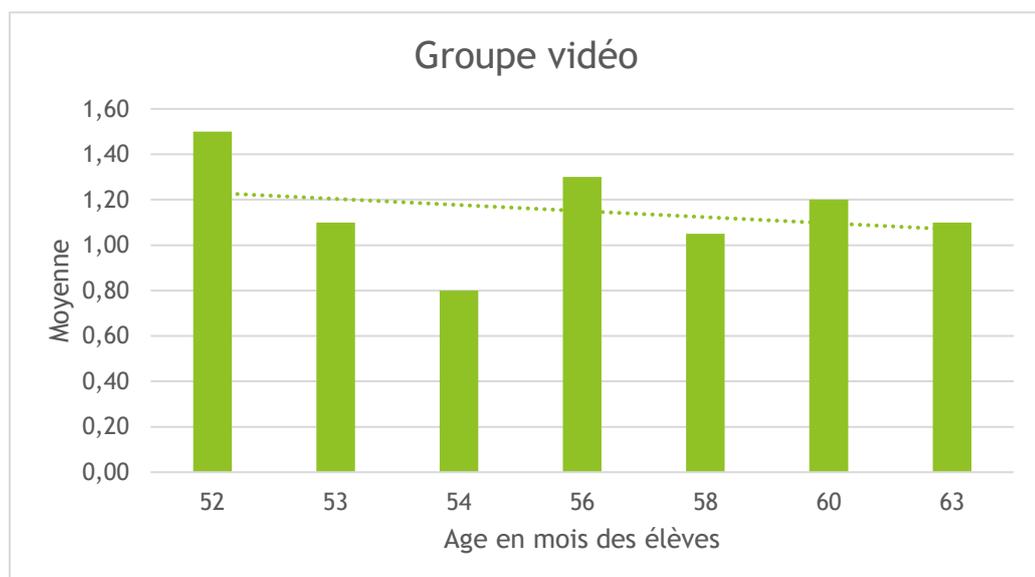
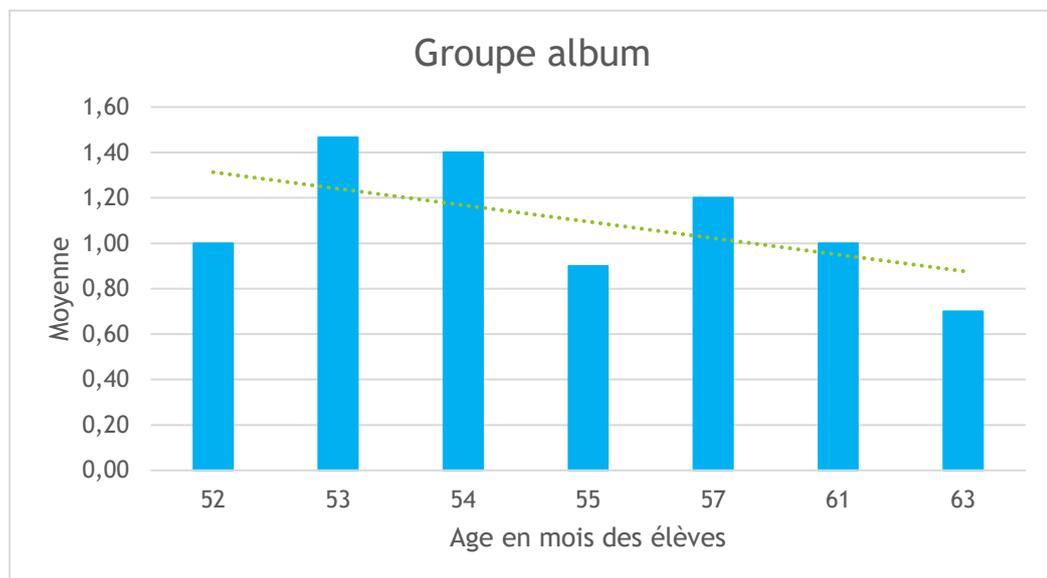


Ce graphique nous permet de mettre en évidence que la restitution du nœud de l'histoire c'est-à-dire le fait de restituer qu'Ali va satisfaire le rêve de la grand-mère qui est de voir la mer n'est pas tout à fait acquis pour l'ensemble des élèves des deux groupes. Il en ressort également un faible score pour le groupe vidéo sur le respect de la chronologie.

En moyenne, le groupe album avec une moyenne de 1,53 a restitué le récit de façon un peu plus pertinente que le groupe vidéo avec une moyenne de 1,46.

### V.3. Influence de l'âge de l'enfant sur la compréhension et le rappel de récit

Les élèves, bien que nés la même année, d'une même classe, peuvent avoir des écarts d'âges importants. Cela peut être un critère à mettre en évidence dans notre étude. Pour cela, l'analyse des deux graphiques ci-dessous nous fait constater que la compréhension a été meilleure pour les plus jeunes qui peuvent avoir jusqu'à 11 mois d'écart avec les plus âgés, et ce pour les deux groupes d'étude. Cette tendance est particulièrement marquée pour le groupe album.



## **VI. DISCUSSION DES RESULTATS**

### **VI.1. Critique de nos choix**

#### **VI.1.1. Réflexion sur les supports**

Le récit choisi nous a semblé en accord avec l'âge des enfants, qu'il s'agisse du sens, du lexique, de la mise en page, des illustrations. Nous pouvons cependant regretter pour l'étude que le texte entendu dans la vidéo ne corresponde pas mot pour mot à celui de l'album. Ainsi quelques expressions et phrases sont éludées dans la vidéo, certaines contenant un lexique intéressant (« D'un calme olympien, elle venait lécher ses orteils endoloris »). Quelques détails animés de la vidéo (la larme de la grand-mère à la fin). Cependant, pour la compréhension du sens du récit, ces différences semblent marginales et n'ont pas paru impacter l'étude

#### **VI.1.2. Réflexion sur la démarche et pistes d'amélioration**

##### *VI.1.2.1. Organisation du travail*

Il a été assez difficile de trouver un créneau permettant un travail pleinement disponible pour les groupes d'enfants concernés. Nous avons choisi de faire les lectures, visionnages, et évaluations le lundi, en « prélevant » à notre professeur binôme respectif les élèves concernés. Cela a permis un travail en milieu calme, tout petit groupe, sans avoir en charge le reste de la classe.

En revanche, il nous semble qu'il a manqué du temps, et des étapes, pour permettre aux élèves d'apprendre efficacement à restituer le récit entendu. La compréhension a pu être bonne pour certains, sans pour autant la retranscrire oralement de manière juste. Il aurait fallu d'autres séances d'entraînement sur « comment conter une histoire ? ». Des outils tels que Narramus, ou des dispositifs comme « les boîtes à histoire », qui demandent aux élèves de construire les marottes, le décor de l'histoire afin de la rejouer et la raconter auraient été pertinents pour qu'ils construisent mieux la compétence de contage. Enfin, nous aurions pu jouer sur la transversalité des apprentissages, à travers le théâtre, ou les arts visuels notamment, pour approfondir les thèmes du rêve, de la vieillesse, du désert et de la mer.

##### *VI.1.2.2. Contenu du questionnaire*

En ce qui concerne le questionnaire qui a suivi la première lecture/visionnage, nous avons été confrontés au fait que les élèves ne sachant pas encore ni lire ni écrire, doivent répondre à des questions, à choix multiple avec des images. Il est donc difficile de s'assurer de la réelle compréhension de la question de la simple reconnaissance de l'illustration du livre. Par ailleurs,

nous avons choisi cinq questions car le temps d'attention des élèves est court pour ce type d'exercice complexe (et nouveau, nous ne l'avions pas travaillé en amont). Or, a posteriori, nous nous rendons compte qu'il est difficile de tirer des conclusions de compréhension sur si peu de questions ; celles sur le lieu, les personnages, et ce que fait Ali, le personnage principal de l'histoire, ont eu des réponses presque toutes justes (difficile là aussi de savoir si c'est du fait de leur simplicité, ou reconnaissances de l'illustration que les réponses étaient juste), donc seules deux questions permettaient réellement d'observer des différences.

#### *VI.1.2.3. Matériel utilisé*

Dans nos écoles respectives, nous n'avions pas à disposition de vidéoprojecteur ; nous avons par conséquent utilisé nos ordinateurs portables, aux écrans petits, associés à une enceinte portable. Pour un public de 5 élèves, il ne semble pas que ce fut un frein à l'étude, chacun a pu regarder et entendre l'animation de manière adéquate.

### **VI.1.3. Réflexion sur la population d'étude**

La population utilisée pour l'étude se compose de vingt-et-un élèves. Pour réaliser le comparatif, les groupes n'étaient donc composés que d'une dizaine d'élèves. Il s'agit d'un échantillon peu étendu pour réaliser des statistiques solides et tirer des conclusions fiables. Cela dit, les résultats obtenus sont une base intéressante permettant une réflexion consistante. Nous sommes conscients qu'il faudrait mener la même étude dans d'autres classes, pour atteindre un échantillon plus représentatif. Également, il faudrait la poursuivre au sein d'écoles présentant des niveaux socioculturels variés.

## **VI.2. Conclusions issues des données de l'étude**

Qu'il s'agisse des résultats liés au questionnaire-images, ou ceux de la restitution orale, les différences entre le groupe vidéo et le groupe album sont minces. La compréhension de l'explicite de l'histoire, comme celle de l'implicite ne diffère pas, au sein de notre échantillon, entre un élève devant l'écran ou celui devant l'album.

### **VI.2.1. Attitude des élèves pendant la séance**

#### *VI.2.1.1. Observations expérimentales*

Ce fut le point d'entrée dans cette étude : comme attendu, les deux groupes recevant le récit via la vidéo ont eu une attitude calme, ne détournant pas le regard de l'écran, les mains statiques. En revanche, les deux groupes à qui a été lu l'album ont, pour certains élèves, posé leur regard quelque part dans la salle, ont changé de position, baissé la tête et utilisé leurs mains

pour manipuler leur vêtement par exemple. D'un point de vue comportemental, il pourrait sembler que l'attention est d'avantage mobilisée, ou de manière plus intense, par l'outil audiovisuel que par la lecture du livre. Cependant, qu'il s'agisse du questionnaire ou de la restitution, les données, certes sur une faible population, ne donnent pas de différence notable. Pour certains élèves, la restitution orale du film d'animation est même assez éloignée du contenu du récit, avec ajouts, modification de la problématique, interprétations diverses.

*VI.2.1.2. Une piste d'explication par les recherches récentes (« Devant un écran, il suffit de peu de temps pour épuiser l'attention d'un enfant », s. d.)*

La stimulation de l'écran provoque une orientation exogène de l'attention, qui correspond à l'attention « réflexe » (déclenchée par un bruit fort par exemple). Si l'adulte a pu apprendre à contrôler ce déclenchement de réponse automatique (grâce à l'inhibition de réponse prépondérante), l'enfant n'a pas encore construit cette capacité. L'attention de ces derniers est alors orientée sans discontinuité vers l'image animée. L'intensité de l'accrochage du regard de l'enfant vers l'écran traduit un état neuropsychologique particulier : le visage est peu expressif, les yeux ne se désengagent pas de l'image, clignent peu ; le bas du visage est souvent figé lui aussi : c'est un état d'alerte, l'enfant est accaparé par la tentative de comprendre ce qui se joue dans ces images qui se renouvellent infiniment, et toujours différentes des précédentes. Il semble alors captif d'une bulle sensorielle dans laquelle il n'aurait que peu de possibilités d'initiative, et dans laquelle l'attention est absorbée sans pause, sans temps libre cognitif pour penser, rêver, représenter, associer.

Lors de la lecture de l'album, il est probable que les temps où l'enfant regarde ailleurs, semble absorbé par un autre objet, soient en fait des temps de construction de l'imagination, de construction des représentations, de mise en lien de différents éléments, d'émission d'hypothèses et de questionnement. Ainsi la qualité de l'attention ne serait pas identique lorsqu'elle est mobilisée par un écran que lors d'une lecture d'album.

*VI.2.1.3. Autre piste d'explication*

Une étude japonaise (Moriguchi & Hiraki, 2013) démontre par ailleurs que dans le cas d'inférences de règles à partir d'un discours d'une personne filmée (l'apprenant étant donc face à un écran) ne produit pas les mêmes résultats que si le même discours est tenu physiquement par la même personne qui avait été filmée. Ceci est expliqué par la non-activation des neurones miroirs chez l'enfant lorsqu'il est face à un écran, alors qu'ils sont activés face à la même personne présente réellement. Ainsi, lors de la lecture d'un album à un enfant, la présence

physique de l'adulte produit une activation des neurones miroirs (ayant les fonctions suivantes : la reproduction d'une action et son anticipation ; la compréhension de l'intention de l'autre ; ressentir une émotion provoquée par une attitude) par sa voix, ses mouvements, ses gestes, que ne produirait pas un écran.

#### *VI.2.1.4. Questionnement en suspend*

Il paraît, à la suite de cette étude, insuffisant de s'en tenir à l'observation du comportement physique de l'enfant face à un récit pour déduire la qualité de l'attention et la qualité des connaissances qu'il est en train de construire. Il est cependant compliqué de mesurer cette qualité lors d'une étude en classe. Que vaut donc cette orientation « réflexe » exogène de l'attention générée par un écran ? Quelle est sa durée effective avant épuisement ? Quel est son impact sur la consommation de la ressource attention au cours de la journée d'école ?

## **VII. CONCLUSION**

Nous avons pu constater lors de cette étude que l'attention, outil cognitif indispensable à la compréhension en lecture, revêt différentes composantes. Celles-ci ne sont pas activées et mobilisées de la même façon lorsque l'élève reçoit un récit par l'intermédiaire d'un dispositif audio-visuel ou lorsque ce récit est lu et interprété par un adulte.

L'outil audiovisuel en classe est en plein déploiement en France. A la maison comme en classe, il exerce un fort pouvoir d'attraction sur l'enfant. Face à l'écran, le comportement de celui-ci est modifié (regard fixe, expression du visage figée), et son attention captée intensément. L'angle d'attaque de notre étude était de tester la tentation d'utiliser cet état neuropsychologique particulier à des fins d'apprentissages spécifiques, en l'occurrence la compréhension de récit (au cycle 1 : repérage et reconnaissance des personnages principaux, repérage chronologique, repérage des relations causales, identification des émotions des personnages).

Les résultats de notre étude, dans deux classes de moyenne section, ne montrent pas de différences significatives de compréhension du récit proposé à l'un des groupes par contage par l'adulte, et à l'autre groupe par visionnage vidéo. Les fondamentaux (lieux, personnages centraux, nœud de l'histoire) sont restitués avec les mêmes résultats dans les deux groupes. Le questionnaire plus compliqué sur l'émotion d'un personnage, implicitement décrite, apporte également les mêmes résultats dans les deux groupes. Ces résultats sont cependant à nuancer, du fait du faible échantillon d'élèves, et de la méthodologie perfectible adoptée.

Cependant, des études appuient nos observations, et soulignent que le type d'attention mobilisé par l'écran est une attention « réflexe », dont le jeune enfant ne sait se désengager, coûteuse en ressources cognitives. Cette attention continue ne laisserait aucun temps libre à d'autres processus cognitifs permettant à l'imagination de fonctionner comme lors d'une lecture d'album par un adulte. En outre, la présence physique du lecteur activerait chez le jeune enfant ses neurones miroirs (permettant la compréhension de l'intention de l'autre, ainsi que de ses émotions), que n'activerait pas le même discours restitué par vidéo.

## VIII. BIBLIOGRAPHIE

### Mémoires :

Besson, J., Album : articulation entre lecture de textes et lecture d'images, 2015.

Boitelle, T., L'influence de la lecture et des illustrations dans la mémorisation et la compréhension d'un album jeunesse chez l'élève de maternelle, 2019.

Bouchemal, D., Hamida, B., Apport du dessin animé comme support audiovisuel dans l'acquisition d'une compétence de production orale en classe de FLE en 5AP, 2019.

Brunel, M., Megy, F., Travailler des compétences de compréhension/interprétation avec les albums sans texte, 2019.

Canut, E., Leclaire-Halté, A., L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ? , 2010.

Chopart, E., Album imprimé ou numérique comparaison niveau de compréhension cycle 1, 2018.

Fourcade, P., L'attention et la concentration au cœur des apprentissages, 2018.

Picot, M., Comprendre l'album au cycle 1, 2018.

Rosart, P., Le rapport texte/illustrations d'un album de jeunesse perturbe-t-il la compréhension d'un élève de cycle 1 ? 2012.

Veillard, S. (s. d.). *Influence modulatrice d'un état émotionnel induit sur le traitement de l'information en mémoire de travail*. Consulté 26 avril 2021, à l'adresse [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2001/vieillard\\_s#p=0&a=top](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2001/vieillard_s#p=0&a=top)

### Livres :

Adam, J. (1996). Qu'est-ce qu'un récit ?. Dans : Jean-Michel Adam éd., *Le récit* (pp. 9-20). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Lachaux, J-P., *Le cerveau funambule*, Editions Odile Jacob, 2015.

Syssau, A. (1998). Memory and aging: Global and analytic approaches. *Annee Psychologique*, 98(3), 451-473. <https://doi.org/10.3406/psy.1998.28578>

Van der Linden, S., *Lire l'album*, Editions L'Atelier du poisson soluble, 2006.

## **Articles :**

Azouvi, P. (2011). Les troubles de l'attention en neuropsychologie : des modèles aux implications rééducatives. *Développements*, 9(3), 5. <https://doi.org/10.3917/devel.009.0005>

Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : Concepts et développement. *Canadian Psychology*, 51(3), 149-163. <https://doi.org/10.1037/a0020031>

Circonscription Angoulême Sud, Travailler l'attention à l'école-Animation cycle 2, 2003.

Clarisse, R. (1999). Rythmes et performances : approche chronopsychologique. Dans *Rythmes de l'enfant*.

Colombier, N., L'album numérique, bbf, pp. 37-51, 2013.

Dolignier, C., Album mode d'emploi, Dossier images en lecture, Argos, N°46, pp. 45-52, 2010.

Lemaigen Julien. (s. d.). « *Devant un écran, il suffit de peu de temps pour épuiser l'attention d'un enfant* ». Consulté 26 avril 2021, à l'adresse [https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/01/15/devant-un-ecran-il-suffit-de-peu-de-temps-pour-epuiser-l-attention-d-un-enfant\\_6025940\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/01/15/devant-un-ecran-il-suffit-de-peu-de-temps-pour-epuiser-l-attention-d-un-enfant_6025940_3224.html)

Marcelli, D. (2019). Excessive early exposure to screens: How to detect and prevent the associated disorders. *Futuribles: Analyse et Prospective*, 2019-December(433), 27-40. <https://doi.org/10.3917/futur.433.0027>

Monnier, C. (2008). La mémoire de travail : approche théorique et développement. In *Psychologie Française* (Vol. 53, Numéro 3, p. 279-280). <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2008.06.001>

Remond, M. (2004). M. Kaïl, M. Fayol – Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 149(1), 133-135.

Van der Linden, S., L'album, le texte et l'image, Armand Colin « Le français aujourd'hui », 2008.

## **Site Web :**

Blanc, N., Navarro, M., Le dessin animé pour apprendre à comprendre une histoire, repéré dans <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-37.htm>, pp. 37-47 le 10 janvier 2021.

Bourcier, L. (s. d.). *Psychologie cognitive Brochard pdf - StuDocu*. Consulté 26 avril 2021, à l'adresse <https://www.studocu.com/fr/document/universite-de-bourgogne/psychologie-cognitive/notes-de-cours/psychologie-cognitive-brochard-pdf/7900752/view>

CNRTL. *Définition de « récit »* [consulté le 15 février 2021]. Disponible à cette adresse : <http://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9cit>

Depaire, C., *Panorama de l'offre numérique pour la jeunesse*, bnf, pp. 86-95, 2012.

EDUSCOL, « *La littérature de jeunesse* » [consulté le 28 mars 2021]. Disponible à cette adresse :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress\\_c1\\_langage\\_litterature\\_apprendre\\_a\\_comprendre\\_recits\\_774761.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf)

Gobbé-Mévellec, E., *Du papier au numérique, du tangible au tactile : rupture ou continuité de l'album*, repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-3-page-34.htm>, pp. 34-46 le 20 décembre 2020.

GOOGLE. *Schéma quinaire* [consulté le 15 février 2021]. Disponible à cette adresse : <https://amp.fr.google-info.cn/121572/1/schema-quinaire.html>

Jouve, V. (2006). *Les métamorphoses de la lecture narrative*. *Protée*, 34 (2-3), 153–161. <https://doi.org/10.7202/014273ar>

Leclaire-Halté A., *Valeurs et rapport texte/image dans l'album de littérature de jeunesse : étude d'un exemple, Le Génie du pousse-pousse*, repéré à <https://doi.org/10.4000/pratiques.2259> le 11 décembre 2020.

Perret-Truchot, L., *Activité interprétative et littérature de jeunesse sur l'album numérique : pistes de réflexion pour une mise en contexte*, repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/1047799ar> le 8 janvier 2021.

## **IX. ANNEXES**

## ANNEXE 1 : Questionnaire

PRENOM :

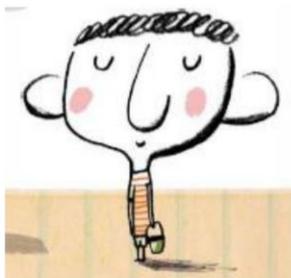
GROUPE VISIONNAGE / GROUPE LECTURE

Objectif : Ecouter de l'écrit et comprendre

Album ou film d'animation : Un bout de mer d'Ingrid Chabbert.

Consigne : « Répondez aux questions pour savoir si vous avez bien compris l'histoire ».

### **1** Colle une gommette sur le ou les personnages de l'histoire



PRENOM :

**2**

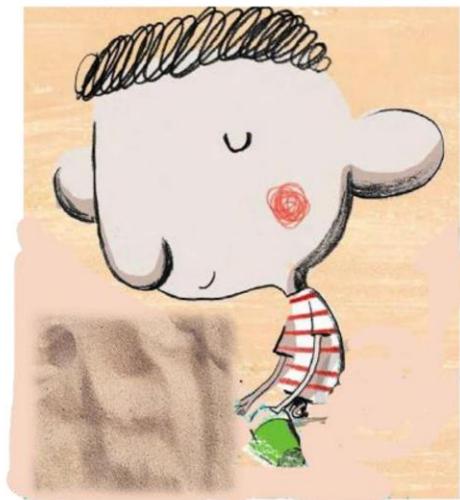
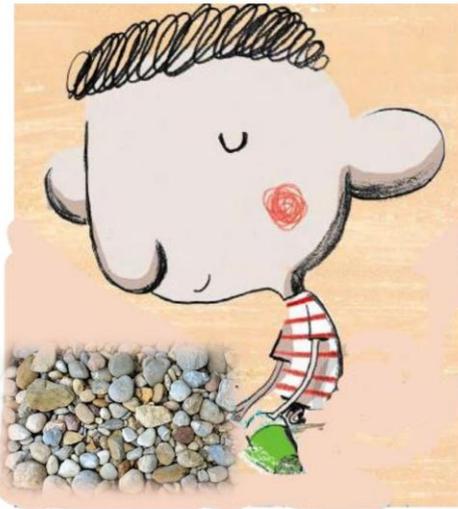
**Colle une gommette pour indiquer où se déroule l'histoire**



PRENOM :

3

Colle une gommette sur ce que fait Ali avec son seau



PRENOM :

4

De quoi rêve la grand-mère d'Ali ? Colle une gomme au bon endroit



PRENOM :

**5**

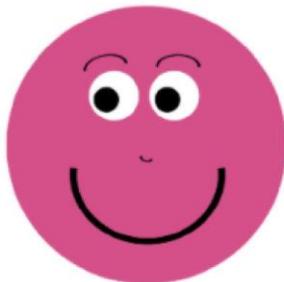
Que ressent la grand-mère quand Ali apporte le seau ? Colle une gommette au bon endroit



De la colère



De la tristesse



De la joie

## **ANNEXE 2 : Tapuscrits**

### **1-Tapuscrit de l'enregistrement audio de l'élève JU - Groupe album**

**Enseignant :** -Jules, Est-ce que tu es prêt à me raconter l'histoire que je vous ai lu plusieurs fois qui s'appelle un bout de mer ?

**Elève :** -Oui

**Enseignant :** -Est-ce que tu veux bien commencer par le début ? Qu'est-ce qu'il se passe au début ?

**Elève :** -En fait Ali, il grimpe toujours à un palmier pour attraper des ...

**Enseignant :** -des dattes

**Elève :** -et puis, et du coup il n'oublie jamais d'en ramener à son arrière-grand-mère.

**Enseignant :** -D'accord

**Elève :** -Et puis après... silence

**Enseignant :** -Donc qui sont les personnages de l'histoire ?

**Elève :** -Son arrière-grand-mère et Ali

**Enseignant :** -Très bien, et ensuite qu'est-ce qu'il se passe ?

**Elève :** -Et puis en fait, il dit à sa grand-mère : « Est-ce que tu as réalisé tes rêves ? » et elle a dit oui sauf la mère.

**Enseignant :** -Bien

**Elève :** -Alors un matin, il va dire à son arrière-grand-mère : « Je vais aller chercher la mère ». Donc alors il dit, elle dit son arrière-grand-mère : « Tu peux pas tu es beaucoup trop jeune ». Donc alors Ali, il va quand même dans son sceau dans la main et puis un sac rempli de dattes et d'eau.

**Enseignant :** -Bien

**Elève :** -Après une nuit terrible dessous un palmier, et ben, sa grand-mère avait raison c'était moins de deux jours. Donc alors après, il trouve la mer devant lui qui lui léchait les pieds.

**Enseignant :** -Bien

**Elève :** -Donc alors, elle s'approche et puis là il ramasse de l'eau et il repart à la maison.

**Enseignant :** -D'accord très bien, et qu'est-ce qu'il fait quand il arrive à la maison ?

-Il saute dans les bras de son arrière-grand-mère et il lui montre le seau d'eau.

**Enseignant :** -Et, il lui reste beaucoup d'eau dans le seau ?

**Elève :** -Non par hochement de tête

**Enseignant :** -Et qu'est-ce qu'il fait quand il lui montre le seau d'eau ?

**Elève :** -Ben en fait, il y avait une seule goutte dans la main.

**Enseignant :** -Dans la main de qui ?

**Elève :** -De son arrière-grand-mère

**Enseignant :** -Et, qu'est-ce qu'elle dit l'arrière-grand-mère ?

**Elève :** -Elle dit que : « Oh Ali c'est le plus beau jour de ma vie

**Enseignant :** -Ah et donc qu'est-ce que tu en penses ? Elle est contente ou elle est triste ?

**Elève :** -Contente

**Enseignant :** -Pourquoi elle est contente ?

**Elève :** -Parce qu'il lui a ramené un seau d'eau

**Enseignant :** -Bien. Et à la fin ça se termine comment ?

**Elève :** -Et ben, à la fin et ben... et ben heu...

**Enseignant :** -Après quand il lui donne l'eau, tu te souviens de ce qu'il se passe tout à la fin de l'histoire ? Qu'est-ce qu'ils font Ali et sa grand-mère ?

**Elève :** -Ils font heu, ben... je ne sais pas

**Enseignant :** -Ils sont où, tu te souviens ?

**Elève :** -Ben dans le désert

**Enseignant :** -Dans le désert, sur le toit de la maison, et ils parlent de quoi ?

**Elève :** -de la mer

**Enseignant :** -de la mer, très bien je te remercie beaucoup Jules

## 2-Tapuscrit de l'enregistrement audio de l'élève Ra. - Groupe album

PE : Ra., peux-tu me raconter l'histoire que je viens de lire ? Imagine que je ne la connaisse pas, j'aimerais que tu me la racontes.

Ra. : *silence*

PE : Qu'est-ce qu'il se passe dans cette histoire ?

Ra. : *silence*

PE : Tu te rappelles du nom des personnages de l'histoire ?

Ra. : Ali

PE : et que va-t-il faire ?

Ra. : Partir en vacances ?

PE : En vacances ? Et que va-t-il faire en vacances ?

Ra. : *silence*

PE : Tu peux ouvrir le livre, les images peuvent t'aider. Quel est le rêve de la Grand-mère ?

Ra. : De voir la mer

PE : Est-ce qu'elle peut y aller, voir la mer ?

Ra. : non.

PE : Et pourquoi ?

Ra. : Parce qu'elle est trop jeune.

PE : Et que lui propose son petit-fils Ali, comme elle ne peut pas aller voir la mer ?

Ra. : *silence*

PE : Il s'en va où Ali sur cette page ?

Ra. : *silence*

PE : Il a quoi dans la main ?

Ra. : Un sceau

PE : Qu'est-ce qu'il va faire avec le sceau ?

Ra. : Remplir de l'eau

PE : Il va la chercher où, cette eau ?

Ra. : A la mer

PE : Pour qui est cette eau ?

Ra. : La mamie !

PE : Pourquoi Ali va chercher un seau d'eau pour sa Mamie ?

Ra. : *silence*

PE : Et quand il revient avec le seau d'eau, il en reste beaucoup ?

Ra. : Non

PE : Il reste quoi ?

Ra. : Il reste une petite goutte.

PE : Et la Grand-mère est contente ou triste ?

Ra. : Elle est triste

PE : Comment tu sais qu'elle est triste ?

Ra. : Parce que t'as raconté l'histoire !

PE : rire. Merci Raphaël.

Année universitaire 2020-2021

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation***

***Mention Premier degré***

**Titre de l'écrit scientifique réflexif :**

**Auteurs : Angélique Lopez - Clément Champion**

**Résumé :** L'apprentissage de l'écrit et de l'oral est fondamental au sein de l'école maternelle. Lire des albums de jeunesse et raconter une histoire font partie des activités en lien avec ces enseignements. L'émergence du numérique et le développement des œuvres de littérature de jeunesse nous amènent à comparer le niveau d'attention et de compréhension des élèves au travers de la lecture d'un album de jeunesse et du visionnage d'un film d'animation. Nous nous référons à des études existantes sur l'album de jeunesse et sur les modèles d'attention pour mener à bien notre recherche. Nous mettons en place un protocole de recherche avec des élèves de moyenne section de maternelle en situation d'écoute ou de visionnage d'un album de jeunesse qui proposent ensuite un rappel de récit. Cette étude permet de constater que les différentes composantes de l'attention ne sont pas activées de la même façon lors d'un visionnage que lors d'une lecture d'un album de jeunesse. En ce qui concerne le niveau de compréhension, notre recherche montre de faibles différences. Il serait donc nécessaire de poursuivre la recherche à l'aide d'un échantillonnage plus large et d'élargir les activités de compréhension en vue de l'obtention de résultats plus pertinents.

**Mots clés :** Cycle1, école maternelle, didactique du français, littérature de jeunesse, film d'animation.

**Abstract:** Learning to write and speak is fundamental in kindergarten. Reading children's books and telling a story are part of the activities linked to these teachings. The emergence of digital technology and the development of children's literature lead us to compare the level of attention and comprehension of students through the reading of a children's album and the viewing of an animated film. We refer to existing studies on children's books and attention patterns to carry out our research. We set up a research protocol with kindergarten students in a situation of listening to or viewing a children's album, who then proposed a story recall. This study shows that the different components of attention are not activated in the same way when viewing a children's book as when reading it. With regard to the level of comprehension, our research shows small differences. It would therefore be necessary to continue the research with a larger sample and to expand the comprehension activities in order to obtain more relevant results.

**Keywords:** Cycle 1, kindergarten, French didactics, children's literature, animated film.