



**HAL**  
open science

# La compréhension d'un récit avec ou sans image par des élèves de maternelle

Lucie Guillaume

► **To cite this version:**

Lucie Guillaume. La compréhension d'un récit avec ou sans image par des élèves de maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04305115

**HAL Id: dumas-04305115**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04305115>**

Submitted on 24 Nov 2023

**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 2022-2023**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

**La compréhension d'un récit avec ou sans image  
par des élèves de maternelle.**

**Présenté par : Lucie GUILLAUME.**

Première partie rédigée en collaboration avec **Léanna Vale**

**Mémoire encadré par : Sébastien Arfouilloux, professeur de Français  
et maître formateur à l'INSPE, Chambéry.**

## **Remerciements**

Nous tenons à remercier notre encadrant Monsieur Arfouilloux pour ses conseils ainsi que notre tutrice de stage Madame Campagne, pour les conseils qu'elle nous a également prodigués, ainsi que pour nous avoir permis de mener à bien notre recherche durant son temps de classe.

# INTRODUCTION

## I/ CONSTAT

Écouter un texte écrit et le comprendre sont des compétences essentielles présentes dès le programme de maternelle. En effet, comme l'indique Éduscol (<https://eduscol.education.fr/document/7883/download>) : « [e]n préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de forme écrite de la langue française afin d'en comprendre le contenu<sup>1</sup> ». Il est donc très important que l'élève de cycle 1 apprenne à comprendre un texte écrit qui lui est lu puisque cela lui sera nécessaire dans l'apprentissage du savoir lire et écrire au cycle 2.

L'acquisition de cette compréhension peut être plus compliquée pour certains enfants très éloignés de la culture scolaire mais aussi en raison d'illustrations d'album qui peuvent parfois induire en erreur les élèves. Cette incompréhension due à l'image — notamment chez les élèves de fin de cycle 1 — a été maintes fois remarquée par notre tutrice de stage au cours de sa carrière et des différentes classes de grande section qu'elle a eu. Nous avons nous-mêmes pu remarquer cette incompréhension née d'une illustration, lors de notre stage, lorsque notre tutrice a lu à ses élèves *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin. En effet, au début de l'histoire, la souris demande à un oiseau de la prendre sur son dos pour pouvoir partir avec lui en Afrique. Mais l'oiseau est trop petit, la souris trop lourde et l'oiseau n'arrive donc pas à s'envoler avec la souris sur son dos. Cependant, l'illustration montre l'oiseau et la souris sur un fond bleu ; ainsi,

certaines élèves avaient cru comprendre que l'oiseau nommée « Ginette » avait réussi à s'envoler avec la souris sur son dos.

Cet exemple illustre comment l'image, qui est souvent vue comme un moyen d'aider l'élève à comprendre un album, peut également s'avérer être une source d'erreur pour ce dernier. En partant de ce constat, nous avons décidé d'orienter nos recherches pour voir si des études indiquaient qu'il y avait une meilleure compréhension des élèves de maternelle lors de l'écoute d'un texte non illustré.

## II/ PRESENTATION DES CONCEPTS THEORIQUES EN LIEN AVEC LA LITTERATURE SCIENTIFIQUE

### A/ LIRE UN TEXTE ECRIT A L'ORAL

#### 1/ Langage écrit et littérature jeunesse

En école maternelle, le langage représente un point important du travail réalisé au cours du cycle 1. On le retrouve notamment dans le premier domaine de champ d'apprentissage du programme : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ».

Ce domaine expose deux types de langages : « le langage oral » et le « langage écrit ».

Le langage écrit est à distinguer du langage oral. Le langage oral est le langage que l'enfant va utiliser dans sa vie de tous les jours pour communiquer avec son entourage. Le langage écrit, quant à lui, répond à des codes bien précis et s'appuie généralement sur des textes. Le langage écrit présente de nombreux enjeux, comme l'indique Éduscol (<https://eduscol.education.fr/document/13378/download>) « c'est une des missions de l'école maternelle de permettre à tous les enfants de se familiariser avec la forme de ce langage ainsi que ces fonctions, dans le but de pallier les différences socioculturelles entre les élèves ». En effet, « en arrivant à l'école maternelle, de nombreux enfants ne sont pas familiarisés avec ce monde de l'écrit » (<https://eduscol.education.fr/document/13378/download>). Ainsi, le langage écrit est une source d'inégalité entre les élèves car il peut être moins présent dans le quotidien des élèves, en parallèle au langage oral qui lui est beaucoup utilisé que ce soit dans le contexte familial ou scolaire.

Il est donc primordial de travailler cette notion dès le cycle 1, en s'appuyant sur des textes variés, comme l'indique Éduscol, "la lecture d'œuvres de littérature jeunesse revêt une place essentielle pour familiariser les élèves de maternelle au domaine de l'écrit et la lecture d'albums peut donc y contribuer. » (<https://eduscol.education.fr/document/13378/download>).

#### 2/ La lecture à haute voix et la lecture orale

Si la lecture d'album permet de travailler le langage écrit, cela reste par l'oral, à travers la lecture du texte par l'enseignant que l'élève aborde le récit.

Il existe deux formes de lecture : la lecture à haute voix est à distinguer de la lecture orale. En effet, la lecture orale est, comme la décrit Edmond Beaume, l'action que va faire le primo-lecteur de transformer dans un premier temps les sons à partir de l'écoute de ces derniers

puis de construire le sens du mot et ensuite de la phrase. Son oralisation « précède et permet la compréhension » (Beaume, 1987, p. 14).

La lecture à haute voix, quant à elle, consiste le plus souvent en une relecture (Beaume). On parle de lecture à haute voix lorsque « le lecteur joue le rôle de médiateur entre le texte et le public » (Dolz, Dufour, Haller et Schneuwly, 1996, p. 51.). Ainsi, comme l'explique Schneuwly et ses confrères, la lecture à haute voix implique d'être intelligible (1996, p.51) pour l'auditoire, expressive pour en faciliter la compréhension et intelligente puisque c'est elle — par la transmission— qui doit rendre le texte compréhensible au lecteur (1996). C'est pourquoi, il sera important que l'enseignant-lecteur fasse toujours attention lors de sa lecture à haute voix, à maîtriser le texte, à mettre le ton, à sa posture ainsi qu'à avoir le bon rythme, permettant ainsi aux élèves d'écouter l'écrit correctement et de le comprendre.

## B/ QU'EST-CE QU'UN ALBUM JEUNESSE ?

### 1/ Définition d'un album

Dans son *Introduction à la littérature de jeunesse*, Isabelle Nières-Chevrel explique qu'il y a une double acception du terme « album ». En effet, il désigne à la fois « l'ensemble des livres pour enfants dans lesquels l'image prime sur le texte » mais aussi « à l'intérieur de cette désignation éditoriale globale », les livres « dont les effets de sens reposent sur des interactions, du texte, de l'image et du support ». L'auteur appelle ce type particulier d'album — où le récit ne peut être compris sans l'illustration et inversement — des « iconotextes<sup>1</sup> » (Nières-Chevrel, 2009, p.124).

### 2/ Un bref historique

Ces albums iconotextes — apparus dans les années 70 et représentant la majorité des albums d'aujourd'hui — impliquent de nouvelles compétences pour le lecteur qu'est l'enfant. Le chercheur en sciences de l'éducation Régis Gaudemer le dit lorsqu'il résume l'ouvrage paru en 2015 sous la direction de Stéphane Bonnéry : *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. On a une élévation du code culturel due au fait que les albums d'aujourd'hui ne sont plus des récits accompagnés d'images venant simplement illustrer le texte.

En effet, dans les années 60, les albums de littératures jeunesse présentent un accès au sens relativement simple grâce à la présence de l'image qui illustre le texte de manière redondante, sans ajout d'information, mais aussi car les textes sont explicites, sans ambiguïté (<https://www.youtube.com/watch?v=mIm9nWMifYM>). Dans les iconotextes, l'image peut désormais compléter ce dernier, le nuancer, voire dire tout autre chose. Les morales et les conclusions des histoires sont également désormais ouvertes à la discussion.

La lecture d'albums à l'école implique donc un plus grand cadrage qu'auparavant et d'apprendre aux élèves les plus éloignés de la culture scolaire à maîtriser les compétences de « lecteur-acteur » (<https://www.youtube.com/watch?v=mIm9nWMifYM>). Mais l'acquisition de ces compétences nécessite tout d'abord pour un enfant de maîtriser la compréhension d'un récit simple avec ou sans image pour ensuite lui permettre d'appréhender ensuite, avec d'autres albums, les décalages, les jeux, qu'il peut y avoir entre le texte et l'image.

### 3/ La Relation texte-image

Sophie Van der Linden, dans son ouvrage *Lire l'album*, distingue — sous le prisme de la narration — trois formes de rapport pouvant exister, selon les albums, entre le texte et l'image.

#### **a/ Un rapport de redondance**

Dans les albums où il y a redondance, « le texte et le l'image renvoient chacun au même récit » et l'image ne fait qu'illustrer le texte. Dans ces albums, l'image pourrait très bien être supprimée sans que cela nuise à la compréhension du récit (Sophie Van der Linden, 2006, p. 120). C'est le cas par exemple dans l'album *La Chaise bleue* de Claude Boujon.

#### **b/ Un rapport de complémentarité**

Sophie Van der Linden (2006) indique que, dans ce type d'album, il y a nécessité de mettre en relation le texte et l'image pour faire émerger le sens complet de l'histoire. Cela nécessite donc un travail très important de la part du lecteur. On trouve ce cas de figure, par exemple, dans *N'oublie pas de te laver les dents* de Philippe Corentin.

## c/ Un rapport de disjonction

Il existe des albums où le texte et l'image entrent en totale contradiction ou ne semblent, du moins, n'avoir « aucun point de convergence ». Cela peut donc fortement interroger le lecteur qui n'est, à aucun moment, « orienté vers un sens défini » (Van der Linden, 2006, p. 121). Ce rapport existe, par exemple, dans *Mon Chat le plus bête du monde !* de Gilles Bachelet.

## C/ QU'EST-CE QUE COMPRENDRE UN TEXTE ?

### 1/ La compréhension d'un texte du point de vue de la psychologie cognitive

D'après Daniel Goanac'h et Michel Fayol, comprendre un récit à travers une lecture est « un processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perceptions, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé » (Hamon et Renard, 2006, p. 2). Comprendre est donc une tâche dynamique qui implique diverses compétences et fait intervenir de nombreux procédés cognitifs.

Les compétences requises pour comprendre une lecture sont :

- des compétences de lecture et de décodage— dans le cas où c'est le lecteur qui lit un récit écrit ; c'est-à-dire « l'identification des mots » (Hamon et Renard, 2006, p. 2).
- des compétences linguistiques comme « la reconnaissance du lexique » — en d'autres termes, c'est associer le signifié, le sens, au signifiant, le son (Hamon et Renard, 2006, p. 2)
- des compétences référentielles, qui se rapportent aux connaissances sur le monde.
- des compétences textuelles ; « c'est-à-dire la reconnaissance des éléments qui constituent la trame d'un texte (cadre temporel, relations causales, ordre chronologique, etc.) » (Hamon et Renard, 2006, p. 3)
- des compétences stratégiques ; c'est-à-dire « la capacité à raisonner, réguler et contrôler sa compréhension » (Cèbe et Goigoux, 2012, p. 22) .
- des capacités cognitives générales de la mémoire de travail.

A cela s'ajoute trois processus cognitifs indispensable à la compréhension : « l'élaboration d'inférences » qui consiste à comprendre l'implicite du texte ; « la résolution

d'anaphores », autrement dit savoir à quoi renvoient certains mots du texte ; et enfin « le traitement des connecteurs » qui permet de segmenter le texte et d'élaborer une cohérence dans les informations. (Hamon et Renard, 2006, p. 3)

C'est à partir de ces compétences qu'un individu va pouvoir se faire une représentation mentale du récit en fusionnant « le traitement microstructurel » du texte (décodage, syntaxe, lexic...) et « le traitement macrostructurel » (le fait de se représenter en image mentale des situations énoncées par le texte) en un « modèle de situation » ; c'est-à-dire une représentation globale du récit. (Hamon et Renard, 2006, p. 3)

Ainsi, comprendre consiste en une succession de représentations mentales qui évoluent au fur et à mesure que de nouveaux éléments de compréhension s'ajoutent lors de la progression dans le texte. Cela aboutit ensuite à une représentation globale du récit fondée sur la fusion de toutes les images mentales issues du texte, du tri et de l'organisation des informations importantes en un tout cohérent.

## 2/ Le rôle de l'implicite dans la compréhension

Nous avons donc vu que la compréhension d'un récit passe par de nombreuses étapes, notamment par une qui représente un enjeu particulier pour l'école primaire française : comprendre l'implicite, élaborer des inférences. En effet, nombre d'études et d'évaluations montrent que, dans ce domaine, les élèves français présentent de vraies lacunes, témoin de la difficulté à enseigner cette compétence qu'est la compréhension de l'implicite.

Si l'on devait définir l'implicite d'un point de vue linguistique, l'implicite c'est ce qui s'oppose à l'explicite : « tout ce qui n'est pas dit ou écrit. Soit parce qu'il est impossible de tout dire lorsqu'on parle ou qu'on écrit, soit parce que l'implication peut découler d'une manœuvre volontaire en vue, par exemple, de suggérer, d'argumenter ou d'ironiser. » (Belhadjin et Bishop, 2022, p.7)

D'un point de vue didactique, de nombreux auteurs ont proposé une catégorisation de l'implicite afin d'aider les enseignants à repérer les implicites dans le texte. Il y a d'abord, d'après O.Ducroit, l'implicite linguistique, c'est-à-dire celui « qui relève du sens de la phrase et de ses composants » (Belhadjin et Bishop, 2022, p.10) et l'implicite discursif, « qui dépend de la situation, c'est-à-dire de la mise en contexte du discours, comme dans le cas du discours ironique. » (Belhadjin et Bishop, 2022 , p.10)

Il y a d'autres types d'implicites comme l'implicite fictionnel : c'est le fait de regrouper les informations sur les personnages et l'univers afin de mettre en relation les actions et les intentions des personnages, comprendre leurs émotions et états mentaux, ainsi que leurs rôles. L'implicite narratif quant à lui, se base sur des procédés narratifs, comme les ellipses, les connecteurs chronologiques et logiques, et enfin les alternances des points de vue « qui sont des sources de dissimulation. » (Belhadjin et Bishop, 2022, p.10)

En ce qui concerne les albums jeunesse, on trouve surtout de l'implicite dans le rapport le texte - l'image. D'après Christine Plu, c'est en faisant la lecture de l'image associé à la lecture du texte que le jeune lecteur comprend le récit. De plus, même dans les albums qui se disent transparents, avec une illustration, un lexique et une syntaxe simple, on retrouve des éléments d'implicite qui ne peuvent être compris que si l'élève arrive à tirer les conclusions de ce qui n'est pas dit dans le texte, autrement dit s'il arrive à inférer.

Ainsi, comprendre l'implicite, c'est-à-dire produire des inférences, permet aux élèves de comprendre en profondeur le récit car aide à la formation d'une représentation mentale cohérente.

Par ailleurs, que ce soit pour des textes narratifs ou des albums jeunesse, il est primordial d'aborder la notion d'implicite car celle-ci est présente dans chaque texte lu par l'élève au cours de sa vie. (Belhadjin et Bishop, 2022, p.12)

Ainsi, comprendre l'implicite, c'est-à-dire produire des inférences, permet aux élèves de comprendre en profondeur le récit car aide à la formation d'une représentation mentale cohérente.

## 2/ Les critères pour mesurer la compréhension des élèves de maternelle

Étant donné — comme nous venons de l'exposer — que la compréhension est un procédé compliqué, il semble nécessaire de déterminer quels sont les critères pour évaluer la réelle compréhension d'un texte écouté par des élèves de maternelle.

Nous savons déjà, d'après Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, que les élèves arrivent « très tôt à dénommer un ou plusieurs personnages d'une histoire qu'on vient de leur lire et citer quelques actions de manière isolée » (2012, p. 22). Cependant, nombre d'élèves présentent des difficultés pour « structurer leur récit » ; c'est-à-dire faire des liens causaux entre les événements du récit : « ce n'est que très progressivement qu'ils réussissent à utiliser des

marques temporelles puis à expliciter des liens de causalité ». Ainsi les élèves sont capables de relater des faits de l'histoire de manière chronologique mais ne parviennent pas, ou de manière plus tardive, à comprendre « les actions des personnages comme un tout orienté » pour atteindre un but (2012, p. 23). Il semble donc important, lorsque l'on veut vérifier la compréhension des élèves, de ne pas se centrer simplement sur une succession chronologique des événements. De ce fait, il faut alors choisir des questions de compréhension qui visent à « expliciter les buts que poursuivent chaque personnage et les actions qu'il réalise pour les atteindre, ainsi que les conséquences de celles-ci ». De plus, le fait de s'attarder sur le « schéma actantiel » du texte et non pas sur le « schéma narratif » permet une meilleure représentation mentale car le schéma actantiel « repose sur les personnages dont il faut saisir les buts [...] pour pouvoir ensuite construire les inférences causales qui organisent le récit ». (Cèbe et Goigoux, 2012, p. 23)

De ce fait, si l'on doit mesurer la compréhension d'un élève sur un texte, il semble important de vérifier si l'élève a identifié les personnages et leurs rôles, mais aussi de voir s'il a pu repérer les actions mises en place par les personnages pour atteindre leur but. Enfin, il faut s'attarder sur l'implicite et sa compréhension, comme vu ultérieurement.

### 3/ L'élève et sa compréhension d'un album illustré

Comprendre un texte narratif n'est pas tout à fait pareil que comprendre un album. En effet, comme l'indique Cécile Boulaire dans son livre *Lire et choisir ses albums*, l'album jeunesse est un « objet littéraire particulier car il est hybride ». Selon elle, le sens du récit passe non seulement par le texte mais aussi par l'image et plus particulièrement par « l'interaction du texte et de l'image » (2018, p. 13). L'image de l'album peut donc être un support de compréhension car elle « dispose de nombreuses manières d'accompagner et de produire le récit » (Boulaire, 2018, p. 107).

D'une part, l'image peut raconter une histoire comme le ferait un texte écrit ; on le voit notamment par la parution de nombreux albums jeunesse sans texte qui sont « la preuve que l'image a aussi la capacité de raconter » et donc de faire comprendre une histoire aux élèves. L'image représente alors les éléments de l'histoire de manière directe : « ce qui est dessiné semble immédiatement présent aux yeux du lecteur ». (Boulaire, 2018, p. 107)

D'autre part, un des aspects de l'image — qui lui permet d'accompagner le texte — est la technique de réalisation de celle-ci (la forme, la technique, la couleur et le trait). Cette technique de réalisation est très importante car elle « contribue à la construction du sens » (2018, p. 79). Ainsi la technique utilisée pour réaliser l'image mais aussi la composition de

celle-ci représente des choix opérés dans un but précis : « produire des effets narratifs » ; c'est-à-dire faire naître une impression à partir de l'image, en lien avec le texte, comme par exemple un effet comique ou poétique, et permettant de cette manière de renforcer le sens de l'histoire. (Boulaire, 2018, p. 108)

Pour autant, l'interprétation d'une image n'est pas un savoir-faire inné. Il faut donc, d'après Cécile Boulaire, comprendre que « la lecture de l'image est, elle aussi, une compétence qui s'acquiert : on ne naît pas avec on la construit à force de fréquenter des images et de faire le lien entre ces images et notre expérience du réel » (2018, p. 14). Il est donc important de s'assurer, lorsque l'on choisit un album de jeunesse, que les illustrations soient interprétables par les élèves et qu'elles soutiennent la compréhension du texte de manière qu'ils puissent produire l'enchaînement des événements de la narration et non juste une description des images bout à bout. (Canut et Vertalier, 2012, p. 61).

L'image d'un album peut effectivement être aussi une source de difficulté de compréhension pour l'élève. Emmanuelle Canut et Martine Vertalier expliquent ainsi dans leur article que « certains albums peuvent se révéler extrêmement complexes tant en ce qui concerne l'accès à l'image que celui au langage du texte ». Ils repèrent ainsi deux types de difficultés de compréhension en lien avec l'image d'un album : une difficulté « d'interprétation des illustrations » et « une difficulté de compréhension du rapport entre le texte et les illustrations » (2012, p. 54).

En ce qui concerne l'interprétation de l'image — étant donné le peu de recherches sur le sujet et la difficulté de tester ce phénomène en condition expérimentale — il est compliqué de savoir ce que les élèves comprennent et perçoivent d'une image (Canut et Vertalier, 2012, p. 54). La perception d'une image est tout d'abord propre à chaque individu en fonction du vécu de celui-ci. Enfin, nous savons — à partir d'analyse de verbalisations d'enfants faisant suite à une lecture d'album — que les images peuvent suggérer des éléments qui ne sont pas en rapport avec le texte ou qu'il peut y avoir une mauvaise interprétation de celles-ci (Canut et Vertalier, 2012, p. 55). De plus, nous savons que l'image n'est pas toujours une représentation stricte du texte puisque certains auteurs et illustrateurs recherchent une « complémentarité » entre le texte et l'image plus qu'une « représentation strictement en adéquation avec le texte ». Ce qui peut créer des incompréhensions pour les élèves qui n'arrivent pas à faire le lien entre le texte et l'image. Cependant, il existe aussi dans le cas des albums des difficultés de compréhension

strictement liées au texte, tant dans les aspects linguistiques de ce dernier que dans son organisation (Canut et Vertalier, 2012, p.54).

#### 4/ L'élève et la compréhension d'un récit sans image

S'il est « communément admis que les illustrations facilitent la mémorisation et la compréhension des histoires lues aux élèves » (Péroz, 2017, p. 15), cela ne se vérifie pourtant pas lors d'études réalisées sur le sujet. En effet, c'est ce que Pierre Péroz relate dans son article « Album ou texte ? Résultats comparés de deux modalités d'exposition à une même histoire lors d'une séance de langage en grande section de maternelle ». Le chercheur explique ainsi que, lors d'une séance de langage en maternelle, après la lecture d'une même histoire à deux groupes d'élèves — le premier ayant eu le texte avec les images et le second ayant eu uniquement la lecture du texte — les élèves du premier groupe ne se souviennent pas mieux du récit et « leurs productions langagières sont inférieures à celle du groupe ayant simplement écouté l'histoire ». Ainsi, par exemple, si ceux du premier groupe évoquent un plus grand nombre de noms communs que le second, ces noms ne sont pas forcément en rapport avec le récit mais plus avec les illustrations. Tandis que le second groupe, emploient plus de structures syntaxiques complexes (par exemple : « thème + sujet + groupe verbal ») qui illustrent le fait qu'ils ont été plus attentifs au récit qui leur a été lu. L'auteur conclut donc que la lecture d'un texte non illustré « détermine une meilleure clarté cognitive » puisqu'elle permet aux élèves de se centrer uniquement sur le discours (Péroz, 2017, p. 15).

Cependant, cette étude ne se centre pas sur la compréhension en tant que telle mais sur l'analyse linguistique des interventions des élèves. C'est pourquoi il nous paraissait intéressant d'élaborer une expérimentation relevant quasiment du même type mais dans laquelle on se centrerait sur l'évaluation de la compréhension du récit par les élèves. De plus, il nous semblait que certains éléments linguistiques d'un texte comme les tournures de phrase pouvaient, peut-être, être mieux compris des enfants si ces derniers pouvaient avoir comme aide l'illustration.

Enfin, dans leur article « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement » Sylvie Cèbe et Roland Goigoux proposent des pratiques de classe pour travailler la compréhension avec des élèves de moyenne section. L'une de ces pratiques est « d'apprendre aux élèves à fabriquer une représentation mentale ». Pour cela l'enseignant lit

à deux reprises un album intitulé *Siyabou a perdu son doudou* (Bobe et Le Grand 1999), en précisant aux élèves qu'ils ne verront pas les illustrations. Il indique aux élèves que pour comprendre l'histoire qui va être lue, il est important de se faire « un dessin animé ou un film » dans sa tête. Or, lorsque les élèves comparent leurs images mentales avec les illustrations de l'album, on constate que certains élèves n'ont pas compris que l'histoire se passait en Afrique, malgré les indices donnés par le texte comme le terme « la case » ou bien la présence d'éléphant ou de singe. On peut alors se demander si la présence d'illustrations aurait permis aux élèves de comprendre cet aspect du récit ou si l'incompréhension vient seulement d'un manque de connaissances encyclopédiques (Cèbe et Goigoux, 2012, p. 28).

### III/ PROBLEMATIQUE

Nous avons donc pu voir au cours de nos différentes lectures que lire un texte à haute voix implique de nombreuses modalités dont le lecteur-médiateur doit avoir conscience, qu'il existait différents types d'album : certains où l'image ne fait qu'illustrer le texte, d'autres où l'image le complète, voire dit tout autre chose que ce dernier et qu'elle pouvait être problématique même quand elle n'était censée être qu'une simple illustration du récit.

D'autre part, nous avons également vu que la compréhension d'un récit implique de nombreuses compétences de la part de l'auditeur et nécessite notamment que l'enfant se fasse, dans sa tête, un scénario de l'histoire qui lui est lue. Enfin, une étude nous montrait aussi que l'élève à qui l'on a lu un texte non illustré construit des phrases plus correctes et plus riches pour évoquer ce dont il se souvient de l'histoire.

En partant de ces constats nous avons donc décidé de savoir s'il y avait, pour l'élève de maternelle, une meilleure compréhension de l'histoire sur un texte lu avec ou sans image.

Nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Lire un album, en montrant les images qui viennent simplement illustrer le texte, peut aider l'élève à mieux se souvenir de l'histoire en l'aidant à se la visualiser.

- Lire un album sans les illustrations peut permettre à l'élève de se focaliser uniquement sur le texte, de ne pas avoir de distracteur, et de plus se concentrer sur les images mentales qu'il se fait au cours de la narration de l'histoire.

# METHODE

## PARTICIPANTS

Afin de répondre à notre questionnement sur la compréhension de récits par des élèves de maternelle, nous avons mis en place une séquence auprès d'élèves de Grande Section.

La séquence s'est déroulée au sein d'une école maternelle REP +, dans une classe dédoublée composée de 13 élèves âgés entre 5 et 6 ans.

Parmi les élèves, un d'entre eux est allophone, car il est arrivé en France seulement au début de cette année, et un autre élève bénéficie du réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté (RASED).

Nous avons donc pu faire une séquence complète en collaboration avec l'enseignante qui nous a permis de travailler avec ses élèves.

## MODALITE DE LA PROCEDURE : UN UNIQUE GROUPE HETEROGENE.

Notre premier choix — concernant les modalités de notre étude — a été de réaliser cette séquence avec un seul groupe hétérogène composé des 13 élèves que comporte la classe. En effet, nous avons pris le parti de cet unique groupe dans un souci d'égalité des apprentissages. Notre but ici était de tester et comparer la compréhension des élèves face à des récits accompagnés ou non d'illustrations. De ce fait nous aurions pu faire deux groupes comparables, testant chacun une variable de l'étude ; c'est-à-dire un groupe où l'on aurait testé la compréhension de récit avec image et l'autre groupe où l'on aurait testé la compréhension de récit sans image. Cela nous aurait ainsi permis de comparer deux groupes hétérogènes face à des situations différentes.

Cependant nous avons pensé qu'utiliser une modalité dans laquelle certains élèves ne reçoivent pas la même méthode de compréhension pouvait accentuer les inégalités scolaires en favorisant un groupe par rapport à l'autre ; en prenant pour hypothèse de départ qu'il y aurait

bien eu une différence significative de compréhension en fonction de la présence — ou non — d'illustrations lors de la lecture.

Nous avons donc préféré garder un groupe unique avec lequel nous avons utilisé les deux variables en alternant les deux types de lecture : avec illustrations et sans illustration.

De plus, nous avons pensé que séparer les élèves en deux groupes pouvait briser une dynamique de classe. Effectivement, nous avons présumé que garder tous les élèves lors de la lecture, et ensuite lors des questions de compréhension qui suivent, permettrait aux élèves de se sentir à l'aise car cela reproduit des situations qu'ils vivent tous les jours lors des lectures offertes ; chose qui nous semblait importante en maternelle.

Par ailleurs, nous sommes convaincus que garder la classe entière permet, lors des questions de compréhension, de créer une discussion où chaque élève peut **renchérir** sur ce que disent les autres et ainsi potentiellement favoriser une situation plus vivante et un meilleur engagement dans la tâche.

Toutefois, nous avons conscience que garder un plus grand groupe face à deux petits groupes ne favorise pas la prise de parole de tous les élèves. Il semble évident de dire qu'un groupe avec un effectif moindre peut favoriser la prise de parole d'élèves en difficulté de langage, et que cela semble essentiel vu les enjeux langagiers de la maternelle, d'autant plus dans une classe de REP +. Néanmoins, nous avons estimé, au vu du nombre d'élèves dans la classe grâce au dédoublement, que ce problème de prise de parole de tous les élèves pouvait être pallié avec une bonne organisation. Nous avons par ailleurs décidé, à la fin de chaque séance, de repérer les élèves ayant le moins participé pour organiser avec ces derniers des entretiens individuels afin de vérifier leur compréhension par un rappel du récit mais aussi de leur permettre de plus s'exprimer et de travailler le langage.

## LE MATERIEL : LE CHOIX DES ALBUMS

Pour réaliser cette séquence, nous avons décidé de lire un album par séance. Lors d'une partie des séances nous avons montré les images de l'album et, lors d'une seconde partie, nous avons fait en sorte de ne montrer aucune illustration de l'album lu.

Le choix des albums a donc été l'un des éléments les plus importants dans notre démarche pour comparer la compréhension entre un récit illustré et un non illustré.

Pour cela, nous avons choisi cinq albums jeunesse dans le but d'en lire un par séance.

Nous avons d'abord émis des critères pour nous permettre de sélectionner les albums qui nous semblaient les plus adaptés pour tester la compréhension des élèves.

Dans un premier temps, nous avons estimé que tous les albums devaient présenter une correspondance stricte concernant le lien entre l'image et le texte, car, sans cela, la lecture sans image de l'album aurait été impossible et aurait entravé le sens du récit. De plus, nous tentons de voir à travers cette étude si le simple fait de voir une image qui appuie le texte aide les élèves à comprendre, ou si au contraire cela amène des incompréhensions. Nous avons donc mis de côté les albums résistants ; c'est-à-dire ceux dont l'image qui accompagne le texte n'est pas une simple illustration de celui-ci.

Ensuite, nous avons choisi des niveaux de difficulté dans les albums pour observer la compréhension des élèves face à différents récits.

Ainsi, nous avons décidé de prendre deux albums de niveau simple : un récit court, du vocabulaire très simple avec peu d'inférences et d'implicite. Puis, dans un second temps, nous avons sélectionné des albums plus complexes présentant un récit long et détaillé avec du vocabulaire à expliquer ainsi qu'avec plus d'inférences au sein du texte.

## LE DECOUPAGE DES SEANCES

La séquence que nous avons mise en place a été élaborée afin de tester la compréhension des élèves et nous permettre de répondre à la problématique faisant suite à notre constat de départ. Nous avons voulu en effet observer s'il y avait, ou non, une amélioration de la compréhension d'un récit lorsque celui-ci n'était pas appuyé par des illustrations.

Pour ce faire nous avons découpé notre séquence en cinq séances de lecture d'album jeunesse en alternant à chaque fois entre une séance avec une lecture classique d'album jeunesse présenté avec ses illustrations et une séance de lecture d'album jeunesse sans en montrer les illustrations.

Nous avons eu ainsi :

- Séance 1 : Lecture de l'album *Trois courageux petits gorilles* de Michel Van Zeveren, en ne montrant pas les illustrations aux élèves.
- Séance 2 : Lecture en montrant les illustrations de l'album *Une petite oie pas si bête* de Caroline Jayne Church.
- Séance 3 : Lecture sans les images de l'album *Le jour où le loup gris est devenu bleu* de Gilles Bizouerne et Ronan Badel.
- Séance 4 : Lecture avec les illustrations de l'album *Ours et les choses* d'Andrée Prigent.
- Séance 5 : Lecture de l'album *La Chèvre biscornue* de Christine Kiffer et Ronan Badel, sans montrer les illustrations aux élèves.

## LE DEROULE DES SEANCES

En ce qui concerne le déroulement des séances, nous avons généralement suivi la même méthode pour chaque séance, inspirée de nos lectures sur le sujet. Dans un premier temps, nous prenions un moment pour transmettre aux élèves les outils nécessaires à la compréhension de l'histoire qui allait leur être lue. Ainsi, lors de ce début de séance, nous avons veillé à donner aux élèves les objectifs d'apprentissage, à expliquer le lexique et les tournures syntaxiques méconnues ainsi qu'à donner les méthodes de compréhension. Nous leur avons par exemple conseillé de se faire une image mentale lorsqu'ils n'avaient pas accès aux illustrations, de s'installer de manière à ne pas être dérangés lors de l'écoute, et de bien voir les images lorsqu'il y en avait, ainsi que d'être bien attentifs au moment de la lecture.

Ensuite venait la lecture de l'album, nous veillions alors à bien oraliser le texte, à changer les intonations selon les émotions ou les personnages, à théâtraliser et à varier le rythme puisque, comme nous l'avons indiqué dans notre introduction, ces éléments jouent également sur la compréhension du texte par les élèves. Puis, une fois la lecture terminée, nous passions à des questions de compréhension pour observer les éléments de l'histoire que les élèves avaient retenus et compris. Ce moment se déroulait toujours de la même manière. Nous commençons par des questions de restitution comme « Où se passe l'histoire ? », « Quand est-ce que se passe

l'histoire ? ». Puis, nous posons des questions de compréhension sur les personnages, sur leurs buts, ce qu'ils font pour y arriver et ce qui leur arrive. Par la suite, nous posons des questions inférentielles portant sur l'implicite — c'est-à-dire sur ce que ne disait pas explicitement le texte ou l'illustration. Enfin, nous prenons des temps juste après, en individuel, avec les élèves n'ayant pas beaucoup participé lors des questions en groupe entier, afin de mieux évaluer ce qu'ils avaient compris de l'histoire en leur demandant de nous raconter ce qu'ils avaient retenu de celle-ci.

Nous tenons à préciser que, lors de ce moment de questionnement, nous avons veillé à poser des questions ouvertes, à réduire le plus possible le nombre de questions posées ainsi qu'à prendre une posture de retrait afin de ne pas influencer les réponses des élèves et leur permettre de s'exprimer autant qu'ils le souhaitent. De plus, nous avons tenu à ne pas nous arrêter sur une restitution chronologique de l'histoire lors de questions de compréhension car nous pensons que cela ne représente pas de réel intérêt et n'est pas, d'après Pierre Péroz, un indicateur de compréhension chez des élèves de maternelle (Péroz, 2021, conférence <https://www.youtube.com/watch?v=hjZDrt7sY6w>).

## METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

Nous avons recueilli, lors de nos séances, des données en enregistrant nos échanges avec les élèves et lors de nos entretiens individuels. Par la suite nous avons décidé d'analyser ce que nous avons recueilli à l'aide d'une grille de critères afin de mesurer précisément la compréhension des élèves.

Pour ce qui est de nos critères, nous les avons choisis en fonction de ce que nous avons lu des études citées auparavant.

Notre premier critère est l'identification du/des personnage(s) principal(aux) et des personnages secondaires, ensuite nous avons pris le critère de la compréhension des actions des personnages et du déroulement.

Puis, nous avons pris l'implicite comme troisième critère. Nous nous sommes axés sur l'analyse de l'implicite discursif et fictionnel.

Enfin nous avons évalué le rappel de récit fait lors des entretiens individuels avec les élèves, afin de tester leur mémorisation et leur compréhension.

Voici la grille que nous avons élaboré et utilisé pour analyser la compréhension des élèves :

Critères	5	4	3	2	1	0
Les personnages	Les élèves ont identifié tous les personnages de l'histoire : Le personnage principal Les personnages secondaires Leurs particularités/rôles, leurs nombres, leurs noms, leurs caractéristiques physiques, leur personnalité.		Les élèves ont identifié qu'une partie des personnages : Seulement le personnage principal ou ont confondu des personnages. Ils ont oublié des personnages clés du récit.  Ils ont eu du mal à ressortir des caractéristiques des personnages (physiques ou mentales)		Les élèves n'ont pas identifié les personnages. Ils ont oublié plus de deux personnages clés.	
Les actions/ but des personnages/les relations entre les personnages	Les élèves ont su dire le but des personnages, leurs actions mises en place pour atteindre ce but, ont su expliquer les relations entre les personnages. L'enseignant n'a à poser qu'une seule question ouverte pour que les élèves retranscrivent le déroulement de l'histoire		Les élèves ont identifié les actions des personnages mais n'ont pas compris leurs buts (ou inversement). Ils ont du mal à identifier les relations entre les personnages. L'enseignant doit guider le discours des élèves pour qu'ils puissent expliquer le déroulement de l'histoire.		Les élèves n'arrivent pas à dire les événements clés de l'histoire et n'ont pas compris les buts et les actions des personnages. Les élèves n'arrivent pas à répondre à l'enseignant lorsque celui-ci demande ce qu'il se passe dans l'histoire, bien que certaines questions soient orientées ou fermées.	
L'implicite	Les élèves ont compris l'implicite fictionnel et discursif : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les émotions des personnages</li> <li>• La présence d'ironie</li> <li>• De "non-dit"</li> </ul>		Les élèves ont eu compris quelques notions d'implicite du texte, mais pas en globalité. Les élèves n'ont pas compris la morale l'histoire.		Les élèves ont eu une incompréhension de l'implicite qui a gêné la compréhension globale du récit, ont eu du mal à cerner les émotions, les sous-entendus et le discours ironique.	

<p>Rappel du récit en entretien individuel</p>	<p>Les rappels contiennent plus de 90 mots. Les élèves se souviennent de nombreux éléments de l'histoire. Tous les élèves ont réussi à faire le rappel. Les élèves ont réussi à rappeler le récit en reprenant certains termes et expressions du textes. Ils ont repris les points de compréhension cités auparavant.</p>	<p>Les rappels contiennent plus de 50 mots. Les élèves ont décrit certaines images vues dans l'album, ou ont retranscrit le récit de manière chronologique sans qu'il n'y ait de lien dans leurs discours. Seul un élève sur trois n'a pas réussi à se rappeler du récit.</p>	<p>Les rappels contiennent moins de 50 mots. Les élèves ne se souviennent que de quelques éléments, mot de l'histoire. Seulement un élève sur trois se rappelle de l'histoire</p>
--	---	---	---

## RESULTATS

### 1. Séance 1

PE: Qui sont les personnages de l'histoire ?

E: les gorilles

E: les 3 petits gorilles

Pour la séance 1, les élèves ont réussi à caractériser les personnages, que ce soit en collectif ou durant les entretiens individuels. Ils n'ont pas cité les parents des gorilles, mais estimant que les parents ne sont pas vraiment des personnages clés de l'histoire, car sont là uniquement pour le contexte et n'ont pas d'actions dans le récit, nous avons décidé de placer la compréhension des personnages de la première histoire à 4. Les élèves ont bien compris les caractéristiques des personnages, que ce soient des enfants et ont compris leurs émotions, bien qu'ils aient omis de citer les parents de l'histoire.

PE : Qu'est qui arrivent aux personnages ?

E : Ils entendent des bruits.

E : Y a des bruits bizarres (font les bruits avec leurs bouches)

E : Ils ont peur, ils vont sous la couette et ils vont dans le lit de papa et maman.

On voit ici dans les remarques des élèves, que le déroulement de l'histoire est clair, il y les bruits puis les sentiments des personnages et enfin ce que font les personnages face à leur ressenti. Ces propos illustrent bien la compréhension des élèves : c'est à cause de leur peur qu'ils décident de se réfugier dans le lit de leurs parents. On peut alors caractériser la compréhension de ce critère dans notre grille à 5 car ceux-ci ont identifié les événements du texte.

PE : Pourquoi les gorilles disent qu'ils n'ont pas peur ?

E : parce que c'est des enfants, mais ils veulent devenir grand, du coup ils disent qu'ils ont peur E : ils ont pas peur mais en fait ils ont un peu peur, ils font croire, faire comme si on ne mentait pas, mais ils mentent un peu.

E : ils veulent se rassurer "je n'ai pas peur" il veut se rassurer soi-même.

PE : Pourquoi le dernier petit gorille dit que c'est lui le plus courageux à la fin de l'histoire?

Les élèves réfléchissent mais ne peuvent pas répondre.

Ici, les élèves ont bien saisi l'implicite dans le discours des petits gorilles qui disent l'inverse de ce qu'ils ressentent. Cependant les élèves n'ont pas relevé la rivalité qu'oppose les frères gorilles et leur volonté d'être plus fort que les autres.

Quant aux rappels de récit lors des entretiens, on relève une moyenne de 98 mots utilisés par les élèves pour raconter avec leurs mots ce dont ils se souviennent de l'histoire lu une heure plutôt. Dans tous les entretiens, les élèves arrivent à dire les critères sur lesquels nous nous sommes basés (les personnages, leur actions/rôles et l'implicite). De plus les élèves reprennent certaines expressions du texte qu'ils ont entendu, ou répètent certains dialogues prononcés par les personnages, comme présenté dans l'annexe 1.

## 2. Séance 2

PE: Qui est le héros de l'histoire ?

E : le canard, (les élèves chuchotent que c'est faux)  
ah non c'est un oie

E: une petite oie

PE : quels sont les autres personnages ?

E : y a sa famille

Pour la séance 2, nous remarquons que les élèves ont plus de mal à identifier les personnages. Dans un premier temps, de nombreux élèves ne savent pas redire le mot « oie » et ont identifié le personnage principal comme un canard, mot nullement utilisé dans la lecture. Ensuite, pour les personnages secondaires, qui sont les autres oies de la ferme et le renard, méchant de l'histoire, les élèves n'ont pas cité ce personnage lors de cette question. Toutefois le terme « renard » revient lorsque l'on demande aux élèves de raconter le déroulement de l'histoire.

Ainsi, on peut estimer la compréhension des élèves à 3 sur 5 car ils n'ont pas identifié le méchant de l'histoire lorsqu'on leur demande de citer les personnages mais l'ont tout de même mentionné par la suite.

PE : ou se passe l'histoire ? (une ferme) *ne savent pas répondre*

E : Un foret

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

E : le renard il veut les manger, sauf une

PE : Pourquoi elle ne se fait pas chasser ?

*Les élèves hésitent, ne lèvent pas la main pour répondre.*

E : Parce qu'elle se camouflait pour pas se faire voir pas le renard, elle s'est mise dans la boue pour pas qu'il la voit, une fois qu'il neige elle se lave parce que la neige elle est blanche.

*Explication du terme « camoufler » avec les élèves*

E : Non le renard il croit qu'elle est sale il veut pas la manger

PE : et à la fin qu'est ce qu'elle fait au renard ?

E : elle a chassé le renard

On voit ici que les événements de l'histoire sont moins clairs pour les élèves, une seule élève a réussi à expliquer ce qu'il se passe dans l'histoire, les autres interrogés ne savent pas répondre.

On retrouve ce même genre de difficulté dans les entretiens individuels. En effet un élève sur trois a réussi à réexpliquer l'histoire, les deux autres ne se souviennent de rien. Pour l'élève qui a réussi à se souvenir de l'histoire, on remarque tout de même que l'élève a compris les grandes lignes du texte, surtout le début et la fin, comme avec l'élève A en annexe 2. Si l'on se réfère à la grille de critères, les élèves ont une compréhension de 2 sur 5 car que deux d'entre eux ont su répondre aux questions posées. Pareil pour le rappel de récit, qui appuie cette idée, on peut alors mettre un rappel de 1 sur 5, car seul un élève à rappeler quelques éléments de l'histoire.

PE : Pourquoi on dit que la petite oie n'est pas si bête ?

E : parce qu' elle, elle se fait pas manger par le renard, parce qu'elle se cache.

E : je comprends pas pourquoi l'oie elle se camoufle mais on la voit quand même très bien (en parlant de l'illustration).

Enfin, pour l'implicite, les élèves semblent avoir compris une partie de la morale, l'oie est plus maligne que le renard car elle se cache sous son nez. Cependant lors de la fin de nos questions, une élève nous fait remarquer qu'elle ne comprend pas pourquoi le renard ne voit pas l'oie dans la nuit alors qu'on arrive à la distinguer clairement sur l'illustration, bien que celle-ci soit assombrie (cf. annexe 5). Incompréhension que d'autres élèves semblent partagés après qu'on leur a posé la question. Cette réflexion nous montre que l'implicite de l'image, c'est-à-dire le dessin de l'oie assombrie suggérant au lecteur qu'elle n'est pas visible dans le récit, quand bien même nous la voyons clairement sur l'illustration, n'a pas été compris par 5 des 11 élèves.

### 3. Séance 3

Pour cette séance nous avons utilisé une autre méthode pour constater de la compréhension des élèves. Pour ce faire, nous avons demandé aux élèves de dessiner une scène de l'histoire que nous venions de lire.

Ainsi, si l'on observe les dessins en annexe 4, on voit que chaque élève représente dans un premier temps le personnage principal, le loup bleu, puis pour la plupart, tous les autres

personnages de l'histoire, attestant d'une compréhension de 5 sur 5 quant aux personnages de l'histoire.

Par la suite, pour ce qui est de constater de la compréhension du déroulement et de l'implicite nous avons utilisé les entretiens individuels.

On observe, lors du rappel du récit avec les élèves, que l'entièreté de l'histoire est mise en mémoire, avec une moyenne de 209 mots prononcés lors de leur récit, et de nombreux détails présents lors de leur description. De surcroît, on retrouve dans le discours des élèves tous les éléments du déroulement de l'album.

Toutefois on voit que quelques élèves sont passés à côté de l'implicite du texte. En effet des élèves retranscrivent l'histoire sans avoir compris la fourberie du loup, élément central qui structure tout le récit.

On peut tout de même affirmer que le rappel de l'histoire est très rigoureux (cf. Annexe 3) et donc correspond à un 5 sur notre grille de critères, mais que la compréhension de l'implicite correspond plus à un 3 sur 5.

#### 4. Séance 4

PE: Qui est le héros de l'histoire ?

E: l'oiseau

E: non, le ours

E: *ne répond pas*

E: l'ours

PE : y a-t-il d'autre personnage ?

*Ne répondent pas*

Pour cette séance, les élèves savent qui est le personnage principal et savent le caractériser (voir transcription suivante), même si quelques-uns se trompent être les deux personnages de l'histoire. Cependant l'autre personnage qui est l'alouette, n'est pas du tout cité lors de la deuxième question. On le retrouve dans quelques entretiens individuels cité comme l'oiseau, mais globalement semble être mal identifié par les élèves. On peut placer la compréhension des élèves à 3 sur notre grille de critères car l'histoire ne comporte que deux personnages qui ont mal été discernés.

PE : qu'est-ce que fait l'ours ?

*Les élèves ne savent pas répondre*

PE : Qu'est-ce que ramasse l'ours ?

E : des roues, une carriole

E : il ramasse des objets  
 E : pour fabriquer, pour rendre la nature propre  
 PE : qu'est-ce que ça fait sur l'ours ?  
 E : au début il est fier, il a belle allure  
 E : et après mauvaise allure, il est triste  
 PE : Pourquoi il a mauvaise allure à la fin ? *Pas de réponse*  
 PE : et ensuite, qu'est ce qui lui arrive à l'ours ? *Pas de réponse*. Elle le sauve de  
 quoi l'alouette ?  
 E : y a un arbre qui craque à cause de la tempête,  
 Les élèves n'arrivent pas à dire que l'ours n'a pas vue l'arbre car il regardait le sol

Dans cette séance, nous remarquons que les élèves ont plus de difficultés à répondre à des questions ouvertes, ils arrivent à dire les événements de l'histoire que si la question est fermée et orientée. Les élèves ont l'air de ne pas se souvenir de l'histoire, ont des confusions sur les éléments du récit et ne paraissent pas voir compris l'implicite : que l'ours devient triste et « courbé » dû au fait qu'il ne profite plus de la nature.

De ce fait, nous pouvons classer la compréhension des actions des personnages et de l'implicite de cette lecture à 3.

Pour le rappel de récit, un élève sur trois a réussi à expliquer le récit avec ces mots lorsqu'on leur demande de nous raconter l'histoire qui a été lue plutôt. Les deux autres élèves ont besoin de plusieurs questions pour se souvenir de quelques éléments du texte. On obtient une moyenne de 76 mots prononcés par les élèves lors des rappels pour cette séance.

## 5. Séance 5

PE: Qui est le personnage principal ?  
 E: lapin  
 PE : Qui sont les autres personnages ?  
 E: un ours  
 E: une abeille  
 E: coq  
 E: renard  
 E: lapin  
 E: 5 personnages  
 E: non six parce que la chèvre biscornue aussi

Enfin, pour la dernière lecture sans illustrations, nous pouvons dire que les élèves ont compris qui sont clairement le personnage principal et les personnages secondaires. Les élèves arrivent à énumérer les personnages de l'histoire, et n'ont pas oublié le méchant, la chèvre biscornue.

Les élèves ont même réussi à ressortir les termes employés par le texte de l'album comme « biscornue ». On peut placer la compréhension des personnages à 5 sur notre grille.

PE : Qu'est ce qui se passe dans l'histoire ?

E : Il voit que son terrier il bouge, il voit deux yeux rouges, c'est une chèvre biscornue

E : Il appelle le coq, son voisin, il a peur aussi "cocorico sort de la" il a peur parce que sinon "tu va être tout raplapla", elle va l'écraser.

*Les élèves énumèrent les autres personnages*

E : Ensuite c'est l'abeille qui réussit à sortir le chevre, elle lui pique les fesses.

Concernant les actions des personnages, les élèves arrivent à dire tous les événements de l'histoire, utilisent des formulations du texte, identifient les émotions et les actions des personnages. Il n'y a pas de confusion ou d'oubli.

PE : Pourquoi les autres animaux rigolent lorsque l'abeille propose son aide ?

E : Ils rigolent parce qu'elle est toute petite (en parlant de l'abeille) elle va se faire écraser

E : Ils croient qu'elle va se faire raplapla, sauf que elle est petit et on la voit pas donc elle pique aux fesses

Pour l'implicite du texte, on voit que les élèves ont bien réussi à comprendre les sentiments des personnages (ils ont peur face à la chèvre biscornue) mais aussi une partie de la morale de l'histoire, que les animaux se moquent de la taille de l'abeille, plus petite. Les élèves ont bien compris que les animaux se moquent de l'abeille, mais ne semblent pas avoir compris que les animaux se moquent de l'abeille car eux n'ont pas réussi à faire fuir la chèvre, alors qu'ils sont plus gros et plus fort.

Pour finir, nous observons une moyenne de 82 mots dans le discours des élèves lors des entretiens. Un élève sur trois ne se souvient pas de l'histoire, les autres ont dans leurs rappels tous les éléments importants de l'histoire.

## 6. Observations générales

Lors des séances de lecture sans illustrations, nous avons remarqué que les élèves paraissent captivés par une lecture sans images. On constate que ce n'est pas une activité habituelle, les élèves ont donc un engagement certain dans la tâche.

A la fin des lectures, les élèves demandent systématiquement et à de nombreuses reprises s'ils peuvent voir les illustrations, on en déduit un réel intérêt de l'image dans l'album chez les enfants.

Pour confirmer nos observations nous avons relevé le nombre de mains levées et de participations lors des questions posées aux enfants. On dénombre de nombreuses participations : tous les élèves ont au minimum levé la main une fois pour participer au débat interprétatif. Six d'entre eux, soit la moitié de l'effectif, ont demandé à participer 5 fois en moyenne par débat.

Une autre observation visuelle, qui reste discutable, est que les élèves semblent très attentifs lors de la lecture, peut-être dû au fait qu'ils sont obligés de se concentrer sur la lecture pour se faire leur « dessin animé » en absence d'image.

#### 7. Récapitulatifs des données chiffrées

	Séance 1(sans)	Séance 2(avec)	Séance 3(sans)	Séance 4(avec)	Séance 5(sans)	Total Lecture avec	Total Lecture sans
Les personnages et leurs caractéristiques	4	3	5	3	5	6/10 Soit 12/20	14/15 Soit 19/20
Les actions/ but des personnages/les relations entre les personnages	5	2	4	3	5	7/10 Soit 14/20	14/15 Soit 19/20
L'implicite	3	3	3	3	3	6/10 Soit 12/20	9/15 Soit 12/20
Le rappel de récit	5	1	5	2	3	3/10 Soit 6/20	13/15 Soit 17/20
	Lectures sans illustrations				Lectures avec illustration		
Total	50/60 soit 16,67 sur 20				25/40 soit 12,5 sur 20		

# DISCUSSION ET CONCLUSION

## A/ INFIRMATION OU CONFIRMATION DE NOS HYPOTHESES

Lors de nos visites en classe, nous nous sommes rendu compte des nombreuses incompréhensions, liées aux illustrations, rencontrées par les élèves au moment des lectures d'albums. Cela a suscité un questionnement que nous avons voulu vérifier à l'aide de cette étude. En conséquence, l'étude que nous avons menée a pour objectif de tester et comparer la compréhension d'albums jeunesse avec et sans les illustrations, en maternelle.

Pour cela, nous avons mis en place des séances de lecture d'album afin de recueillir la compréhension des élèves, notamment à l'aide de débats, de questions de compréhension et d'entretiens individuels. Ainsi, nous avons obtenu des données que nous avons analysées à l'aide d'une grille de critères, dans l'optique de valider ou non nos hypothèses de départ :

- Lire un album, en montrant les images qui viennent simplement illustrer le texte, peut aider l'élève à mieux se souvenir de l'histoire en l'aidant à se la visualiser.
- Lire un album sans les illustrations peut permettre à l'élève de se focaliser uniquement sur le texte, de ne pas avoir de distracteur, et de plus se concentrer sur les images mentales qu'il se fait au cours de la narration de l'histoire

Il apparaît, au vu de nos résultats, qu'un texte lu avec les images ne permet ni une meilleure compréhension de celui-ci, ni une meilleure mémorisation. Ainsi, en ce qui concerne les albums avec une redondance texte-image, les illustrations ne sont pas tout le temps nécessaire à la compréhension, au contraire.

## B/ ANALYSE DES DONNEES RECUEILLIES

Si l'on s'intéresse aux résultats obtenus, on remarque une nette différence de compréhension entre les deux modalités de test. En général, les lectures sans illustrations ont été beaucoup plus assimilées par les élèves que les lectures avec images. Nous pouvons tout de même émettre des réserves sur l'écart de compréhension générale entre les deux conditions, qui est très conséquent et se poser plus tard des questions sur l'exactitude de ces résultats.

## 1. Analyse et comparaison des rappels de récit

Si l'on regarde plus en détails les notions sur lesquelles nous nous sommes attardées pour vérifier nos hypothèses, on remarque que c'est sur le rappel de récit que les élèves ont rencontré un fort contraste de résultat.

On voit que les rappels sont plus longs, les élèves se souviennent de plus de détails et arrivent à dire des formulations du texte exactes. Le discours des élèves n'ayant pas bénéficié des illustrations est plus conséquent et est composé de plus de vocabulaire en lien avec l'histoire. Ce point est nettement observable avec l'élève A en particulier, qui réussit à produire des rappels beaucoup plus importants lorsqu'il n'y a pas les illustrations, parfois en doublant le nombre de mots prononcés. Pour les rappels de récit fait après une lecture avec images, les élèves ont plus de mal à se souvenir, voire ne se souviennent que de quelques éléments et ont donc beaucoup moins de vocabulaire dans leurs discours. Parfois les élèves décrivent simplement les images. Ces observations rejoignent les précédentes études menées sur ce sujet, montrant aussi que les élèves avaient de meilleurs souvenirs du récit lorsqu'ils n'avaient pas accès aux images.

D'autre part, nous ne remarquons pas d'amélioration sur les formulations de phrases des élèves. Les productions langagières ne sont pas plus abouties en l'absence d'illustrations, et inversement. C'est ici que nos résultats divergent avec ceux de l'étude menée par Pierre Pérôz, qui lui observe une nette amélioration des productions langagières dans sa recherche.

Ce point peut sûrement être expliqué par le fait que nous n'avons pas donné aux élèves l'enseignement nécessaire pour maîtriser la compétence de raconter un texte, nous avons décidé de seulement constater de la compréhension des élèves sans intervention de notre part.

## 2. Analyse et comparaison de la compréhension du déroulement de l'histoire

Ces résultats semblent être relié à ceux sur la compréhension du déroulement du récit et sur les actions des personnages. En effet, nous avons constaté d'une participation moindre lors des lectures imagées, surtout au moment de poser la question "Que se passe-t-il ?" ou "Qu'arrive-t-il au personnage ?" pour raconter l'enchaînement du récit. Les élèves semblent moins se souvenir du déroulé de l'histoire. On peut aussi se demander si les élèves étaient attentifs lors de la lecture. Pour que les élèves puissent nous relater des faits, nous avons dû, dans les deux

séances de lectures avec illustrations, poser des questions qui orientent la réponse des élèves pour les aiguiller et leur donner des indices sur l'enchaînement de l'album. Alors que pour les séances non illustrées, une seule question ouverte suffit à ce que les élèves narrent le texte.

### 3. Analyse et comparaison de la compréhension des personnages

On observe une différence moins tranchée pour la compréhension des personnages. Pour les lectures avec les illustrations, les résultats montrent à chaque fois une légère confusion dans les personnages ou un oubli d'un personnage secondaire. Par exemple avec l'album *L'ours et les choses* qui met en scène deux personnages, l'ours et l'alouette, les élèves n'arrivent pas à savoir qui des deux personnages est le héros de l'histoire. De plus, le personnage de l'alouette n'est que très peu mentionné par les élèves, que ce soit au moment collectif ou en entretien individuel. Les élèves ne citent d'ailleurs jamais le terme alouette mais "oiseau" pour désigner le personnage, peut-être dû au fait que les élèves ne savent pas ce qu'est une alouette, bien que nous ayons pris soin d'expliquer, avant la lecture, le sens de ce mot.

Dans l'album *Une oie pas si bête*, les élèves oublient de citer le renard comme personnage à part entière du récit, il est tout de même cité par les élèves par la suite, lorsque ceux-ci expliquent le déroulement de l'histoire. Dans ces deux cas, la présence de l'image lors des lectures nous aurait laissé croire que les élèves se souviennent plus des personnages de l'histoire grâce à l'apport visuel, chose qui n'est pas vérifié dans notre étude.

En ce qui concerne les albums lus sans illustrations, nous constatons aucun problème de compréhension, pas de réel oubli ou de confusion de personnage, bien que certains textes présentent une multitude de personnages. A titre d'exemple, dans l'album *La chèvre biscornue*, qui présente 6 personnages au total, on voit que tous les élèves ont réussi à identifier la totalité des personnages, même les élèves qui ont rencontré des difficultés lors du rappel de l'histoire.

### 4. Analyse et comparaison de la compréhension de l'implicite

Au regard des résultats, nous voyons que l'implicite reste dans les deux cas un obstacle à la compréhension. Les élèves ne semblent pas mieux comprendre l'implicite dans une situation en particulier, ainsi l'illustration ou l'absence de celle-ci n'aide pas les élèves à inférer. Pour

chaque modalité, les élèves ne comprennent que partiellement l'implicite du texte ou de l'image, ou en saisissent une partie mais pas la globalité. Cela confirme donc l'intérêt et l'enjeu que représente l'implicite dans l'enseignement.

Cependant, nous tenons tout de même à souligner que nous avons de nouveau observé un cas d'incompréhension suscité par l'image lors de notre démarche.

En séance 2, lors du débat interprétatif sur l'album *Une oie pas si bête*, les élèves nous font remarquer que l'implicite de l'image : qu'un changement de couleur marquant le passage du jour à la nuit et laissant supposer au lecteur que l'oie n'est plus visible par le renard, n'a pas été compris (cf. annexe 5). Les élèves ont pensé que le renard voyait l'oie car sur l'image celle-ci reste visible bien qu'assombrie. Cette incompréhension a été rencontrée par 5 des 11 élèves présents ce jour-là et nous montre à quel point l'image peut être ambiguë quant à son interprétation et suscite chez l'élève un sens complètement différent de ce que dit le texte.

On voit ici que cette incompréhension liée à l'image a potentiellement bloquée toute la compréhension du récit car l'implicite de l'image concerne un élément central du récit.

De plus, on voit à travers cet exemple, que les élèves accordent plus d'importance à l'image qu'au texte. En effet, le texte mentionne clairement que le renard ne voit pas l'oie à plusieurs reprises. En somme, nous pouvons nous demander si la compréhension des 5 élèves qui ont rencontrés ce problème auraient eu ce même genre d'incompréhension avec une lecture de texte non illustré.

Cette observation confirme l'argument de Canut et Vertalier : que les images peuvent suggérer des éléments qui ne sont pas en rapport avec le texte ou qu'il peut y avoir une mauvaise interprétation de celles-ci.

### C/ LIMITES ET AMELIORATIONS DE NOTRE RECHERCHE

La première limite que présente notre étude est la méthode de recueil de données. En effet, nous avons rencontré des difficultés à réaliser une méthode qui permet d'obtenir des données non influencées par des facteurs autres que nos conditions testées. S'il fallait apporter des modifications, il faudrait faire en sorte de réaliser le même nombre de séance pour les deux modalités et essayer de réaliser deux groupes comparables, afin de noter une différence de compréhension en lien avec la présence de l'image ou non. On peut se poser la question sur

l'écart de compréhension et son origine, est-ce bien dû au facteur image ou alors à d'autres éléments perturbateurs.

Un autre point qui semble important à cité en tant que limite est le fait qu'à travers ces 5 séances, nous n'avons pas enseigné aux élèves une méthode de compréhension, à l'aide d'activités réalisées autour des albums, mais pris le parti de juste constater de la compréhension brute des élèves, directement après les lectures.

Par ailleurs, le choix d'expérimenter la compréhension de plusieurs albums et non de s'attarder sur un seul afin de travailler une compréhension plus fine du récit, peut aussi être soulevé comme limite.

Ainsi, mettre en place une méthode qui reprend des activités de compréhension sur un seul texte, en s'inspirant de la méthode Narramus proposé par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, et en réalisant deux groupes comparables, un qui bénéficierait des illustrations et l'autre non, permettrait peut-être de comparer de manière plus efficace et rigoureuse la compréhension des élèves en présence ou non d'images.

#### D/ CONCLUSION

Pour conclure, la compréhension en maternelle peut se faire avec des textes non illustrés. Les images ne sont pas toujours un support de compréhension, voire peuvent-être source d'incompréhension en fonction des illustrations présentées.

La variété des activités et des supports autour du récit aide les élèves à comprendre un texte de manière plus approfondit.

Il est nécessaire de confronter les élèves à des lectures sans images au cours de la maternelle car celles-ci permettent d'entraîner les élèves à comprendre des textes qu'ils liront plus tard et qui seront eux aussi non illustrés.

## BIBLIOGRAPHIE

BEAUME E.. (1987). La Lecture à haute voix. Les Actes de lecture. Association Française pour la lecture, n°18, 14-17.

BELHADJIN A, & BISHOP M (2022) . L'implicite, une notion utile pour la lecture scolaire ? *Le Français Aujourd'hui*, n°218, 5-14.

BOULAIRE C. (2018). *Lire et choisir ses albums : petit manuel à l'usage des grandes personnes*. Didier jeunesse.

CANUT E., & VERTALIER M.. (2012). Lire des albums : Quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le Français Aujourd'hui*, n°179, 51-66.

CEBE S., & GOIGOUX R.. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le Français d'Aujourd'hui*, n°179, 21-36. [DOI : <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0021> (consulté pour la dernière fois le 7/05/2022)]

DOLZ J., DUFOUR J., HALLER S. et SCHNEUWLY B. (1996). La lecture à d'autres : un oral public à partir de l'écrit, *TRANEL*, n°25, 51-58.

HAMON L., & RENARD C. (2006). Analyse de « Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia » de Daniel Goanac'h et Michel Fayol. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 9, 245–258.

NIERES-CHEVREL I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Didier Jeunesse, Paris. Passeurs d'histoires.

PEROZ P. (2017). Album ou texte ? Résultats comparés de deux modalités d'exposition à une même histoire lors d'une séance de langage en grande section de maternelle, *Corela*, 15-1. [DOI : <https://doi.org/10.4000/corela.4905> (consulté le 07 mai 2022).]

VAN DER LINDEN S. (2006). *Lire l'album*. L'Atelier du poisson soluble.

Conférence :

PEROZ P., « Apprendre à comprendre des histoires en pédagogie de l'écoute ». *Comprendre ça s'apprend*. Les Controverses de Descartes.

[<https://www.youtube.com/watch?v=hjZDrt7sY6w> (consulté pour la dernière fois le 7/05/2022)]

Site :

Site Éduscol [<https://eduscol.education.fr/> (consulté pour la dernière fois le 22/04/2022)]

Albums utilisés dans le cadre de la recherche :

BIZOUERNE G., & BADEL R. (2014). *Le jour où Loup gris est devenu bleu*. Didier jeunesse.

CHURCH C., NIKLY M., & AGUIAR L. (2005). *Une petite oie pas si bête*. Albin Michel jeunesse.

KIFFER C., & BADEL R. (2014). *La chèvre biscornue*

PRIGENT A. (2020). *Ours et les choses*. Didier jeunesse.

VAN ZEVEREN M. (2003). *Trois courageux petits gorilles*. Pastel l'École des loisirs.

Albums évoqués dans l'introduction :

BACHELET G. (2004). *Mon Chat le plus bête du monde !*. Éditions du Seuil. Crapules ! Productions.

CORENTIN P. (2001). *L'Afrique de Zigomar*. L'École des loisirs.

CORENTIN P. (2009). *N'oublie pas de te laver les dents*. L'École des Loisirs.

BOUJON C. (1996). *La Chaise bleue*. L'École des Loisirs.

# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>3</b>
I/ CONSTAT.....	3
II/ PRESENTATION DES CONCEPTS THEORIQUES EN LIEN AVEC LA LITTERATURE SCIENTIFIQUE .....	5
<i>A/ Lire un texte écrit à l'oral.....</i>	5
<i>B/ Qu'est-ce qu'un album jeunesse ? .....</i>	6
III/ PROBLEMATIQUE.....	15
<b>METHODE.....</b>	<b>16</b>
PARTICIPANTS.....	16
MODALITE DE LA PROCEDURE : UN UNIQUE GROUPE HETEROGENE.....	16
LE MATERIEL : LE CHOIX DES ALBUMS .....	17
LE DECOUPAGE DES SEANCES .....	18
LE DEROULE DES SEANCES.....	19
METHODE D'ANALYSE DES DONNEES .....	20
<b>RESULTATS .....</b>	<b>23</b>
<b>DISCUSSION ET CONCLUSION.....</b>	<b>30</b>
<i>A/ Infirimation ou confirmation de nos hypothèses.....</i>	30
<i>B/ Analyse des données recueillies.....</i>	30
<i>C/ Limites et améliorations de notre recherche .....</i>	33
<i>D/ Conclusion.....</i>	34
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>35</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>38</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>39</b>

## ANNEXES

Annexe 1, transcriptions d'un entretien individuel en séance 1 :

Elève A

*« Les gorilles ont entendu un bruit, ils croyaient que c'était des monstres, il se cachent sous la couette, mais en fait c'était, c'était le vent qui a claqué la porte, c'était pas le monstre. Y a un premier singe qui est allé dans un lit, et un deuxième singe qui y est aller, et après il s'est caché dans le lit et le papa il les a trouvés dans ce lit, et après descendez de là »*

Annexe 3, transcriptions d'un entretien individuel en séance 3 :

Elève A

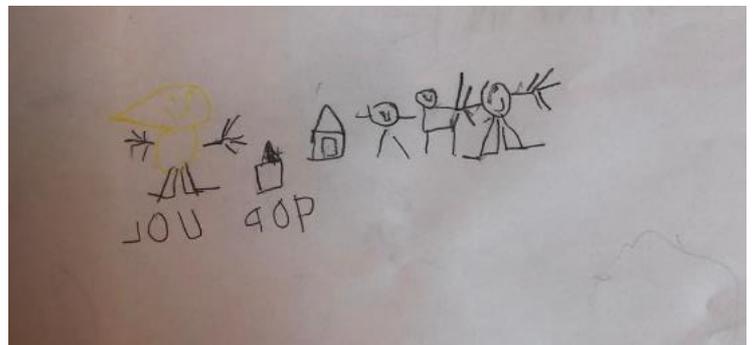
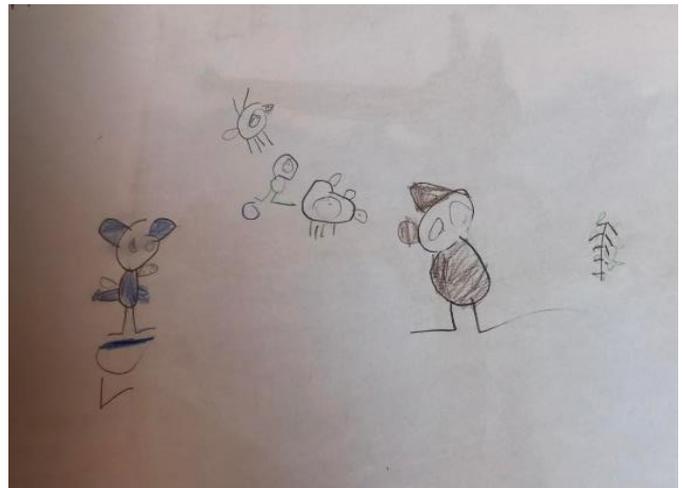
*« Le canard avant il était plein de boue et aussi les autres ils étaient blancs, et eux ils se moquaient de lui et lui et, y avait un renard qui venait qui attrapait les blancs et lui il était tout seul, parce que en fait il était tout plein de boue, il le voyait pas, et après le renard avec son pieds il a fait un coup de pieds sur le renard, et le renard il est tombé sur la neige, les autres ils ont dit il est fort et c'était fini l'histoire. »*

Annexe 3, transcriptions d'un entretien individuel en séance 2 et 3 :

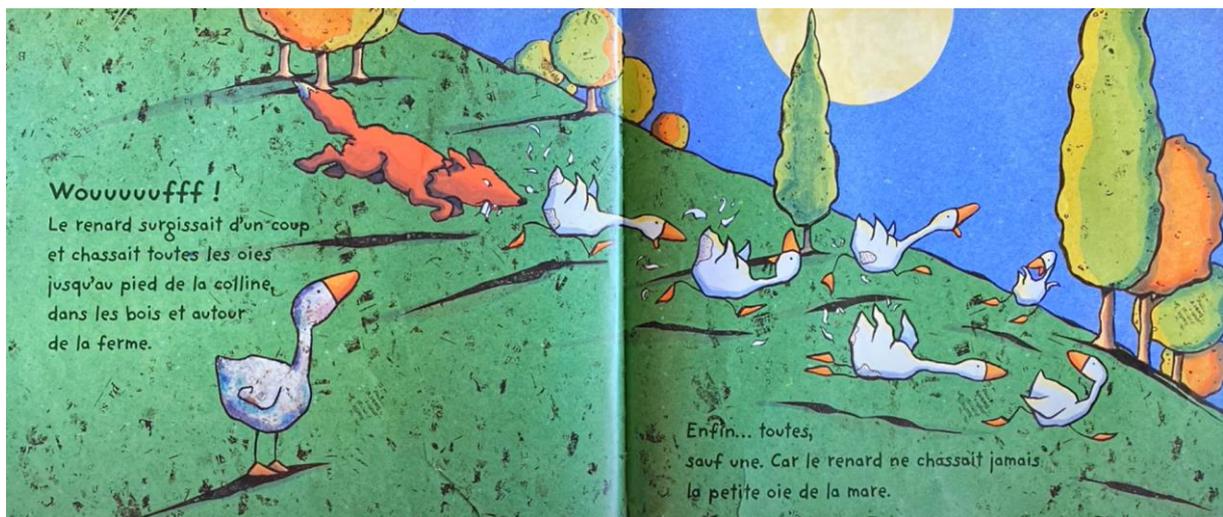
Elève A

*« Le loup y trouvait pas quoi à manger et les lapins et les biquettes ils s'enfuyaient, il avait rien à manger, il est tombé dans un trou il a vu une biquette et après il a dit viens avec moi je connais un endroit où il y a plein d'herbe qui pousse. La biquette elle suivait le loup bleu, et après y a le coq qui vient et le loup disait viens avec moi je vais te montrer où il a plein de maïs qui pousse, et après le coq suivait le loup. Le loup il rencontrait un âne après le loup disait (...) la pluie est tombée la biquette il voyait que c'était un loup, le loup il s'est retourné et a dit « où il est la biquette » , il reste deux à manger et après le coq il voyait qui il était gris le coq il s'enfuie, il nous reste un seul j'ai pas trop à manger, mais quand même j'ai à manger. Il retrouvait son chemin et après l'âne il voyait qu'il était gris et après il voulait se sauver de là mais le loup il s'est retourné et après il voyait un ours et après l'ours il disait pourquoi t'es dans mon territoire. Et après le loup il se sauvait parce qu'il voyait un ours, après le loup il voyait une fourmis et il a dit délicieux. »*

Annexe 4, photos des dessins réalisés par les élèves en séance 3 :



Annex 5 : Illustration de l'album Un oie pas si bête :



## Année universitaire 2022-2023

### **Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**

**Mention Premier**

**degré**

**Titre du mémoire : La compréhension d'un récit avec ou sans image par des élèves de maternelle.**

**Auteur : Lucie GUILLAUME**

#### **Résumé :**

La compréhension est l'un des premiers enjeux de la maternelle. Cette compréhension s'appuie sur de la littérature jeunesse, avec comme support les albums illustrés. Il semble alors important de s'intéresser à la question de la compréhension des élèves face à ces objets complexes et omniprésents que sont ces albums jeunesse.

Ce mémoire a pour objectif de tester et de comparer la compréhension d'albums illustrés face à des textes non imagés, afin d'observer l'effet de l'illustration sur la compréhension d'élève de grande section. Plusieurs études ont déjà démontré que lire des histoires sans images aux élèves améliore leur langage lorsque ceux-ci doivent raconter le récit. Il est tout de même plus communément admis que l'illustration aide les élèves à comprendre un récit.

Il apparaît, au vu des résultats de cette étude, que la lecture d'une histoire non illustrée permet une meilleure mémorisation du récit et une meilleure compréhension au niveau de certains critères comme l'identification des personnages et le déroulement du récit.

**Mots clés :**

Compréhension ; langage écrit ; textes non illustrés

**Abstract:**

Comprehension is one of the first challenges of kindergarten. This understanding is based on children's literature, with illustrated albums as a support. It seems important to address the issue of students' comprehension of these complex and ubiquitous children's books.

The purpose of this thesis is to test and compare the comprehension of illustrated books with non-illustrated texts, in order to observe the effect of the illustration on the comprehension of kindergarten students. Several studies have already shown that reading stories without pictures to students improves their language when they have to retell the story. However, it is more commonly accepted that illustrations help students understand a story.

It appears from the results of this study that reading a story without illustrations allows for better memorization of the story and better comprehension in certain areas such as character identification and story flow.

**Keywords:** comprehension; written language; non-illustrated texts