



HAL
open science

De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs

Emmanuelle Canut, Florence Gauthier

► **To cite this version:**

Emmanuelle Canut, Florence Gauthier. De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs. *Dyptique*, 2009, 17, pp.45-72. hal-00523807

HAL Id: hal-00523807

<https://hal.science/hal-00523807>

Submitted on 25 Mar 2011

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.

De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs

Emmanuelle Canut et Florence Bruneseaux-Gauthier
Nancy Université - ATILF CNRS

Des bienfaits du livre illustré pour les jeunes enfants

Depuis plusieurs années, en témoigne l'explosion de la littérature de jeunesse, il est commun de vanter les mérites du livre illustré pour enfants et ses bienfaits sur le plan psychologique (et affectif), culturel et langagier. En effet, avec le livre, l'adulte et l'enfant sont très souvent dans une démarche d'échange et de partage : l'adulte lit ou raconte, l'enfant écoute, parfois ils dialoguent à propos de l'histoire, en s'appuyant très souvent sur les illustrations, parfois ils imaginent la suite ensemble... La lecture d'histoires véhicule des affects qui ont un impact sur le développement de la personnalité¹. De plus, en lisant des histoires, les adultes initient et aident les enfants à comprendre ce qu'est le langage écrit, bien avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Au-delà de ces considérations générales, posons-nous cependant la question suivante : le simple fait de lire un livre à un enfant à un moment donné lui permet-il de développer son langage oral et de se représenter ce qu'est l'écrit² ? Autrement dit, lire UN livre à un enfant l'amène-t-il à considérer LES livres comme des objets spécifiques qui permettent de raconter une histoire dans laquelle il pourra s'identifier, y trouver du plaisir et aussi des formulations accessibles ?

La réponse est négative si l'on ne s'attache à considérer le rôle du livre illustré que dans un temps limité et ponctuellement : l'expérience du livre se fait sur du (très) long terme grâce à une médiation continue et adaptée de l'adulte.

Le livre : une expérience qui se construit dans l'interaction avec l'adulte

Aimer les histoires signifie prendre du plaisir à écouter des histoires, réclamer des histoires et préférer cette activité à une autre supposée plus « ludique ».

Il n'y a pas d'enfants qui naissent en aimant ou en n'aimant pas les livres. Aimer les histoires, ce n'est pas inné. En revanche, les enfants naissent dans des

¹ On pourra notamment se référer aux travaux de René Diatkine (1987 et dans les *Cahiers d'ACCES*, 1998-1999), de Colette Chiland (1979), ou encore de Bruno Bettelheim (1976).

² L'écrit d'un point de vue fonctionnel mais également graphique, qui doit pouvoir être différencié de l'image.

familles où l'écrit a ou n'a pas une place prépondérante, dans des familles où on lit beaucoup ou pas du tout, dans des familles où on se raconte/lit ou pas des histoires avant de se coucher...

Un enfant qui « décroche » régulièrement pendant une lecture, ce n'est pas un enfant qui n'aime pas les livres, c'est un enfant qui ne prend pas plaisir à l'activité parce qu'elle ne correspond à rien pour lui, soit parce qu'il n'y voit pas d'intérêt ou n'en comprend pas le sens, soit parce que le contenu ne lui est pas accessible. Quel plaisir peut-on avoir à entendre quelque chose que l'on ne comprend pas ? L'enfant peut éventuellement y trouver un plaisir affectif (être ensemble, être proche physiquement, se laisser bercer par la musicalité de la lecture), mais le livre ne remplit pas alors son rôle essentiel : de permettre au « lecteur » de s'impliquer tout entier dans une histoire, de la vivre pleinement.

Aimer les livres, s'« évader » dans une histoire, c'est quelque chose que l'on apprend, qui nous est transmis dès notre plus jeune âge par notre environnement familial. Et ce n'est qu'à partir de cette première expérience répétée de nombreuses fois que des goûts s'affineront et que des préférences se feront entre la BD, le roman fantastique, la chronique sociale, le thriller, le roman romanesque, etc. (préférences liées également à l'âge et au sexe).

La seule présence de livres ne suffit pas : ce n'est pas parce que l'enfant « baigne » dans un monde d'écrits que pour autant il en fera quelque chose d'« utile ». Un enfant entouré de livres n'en fait rien si l'on n'a pas suscité son intérêt pour ce qu'il pourra trouver dedans. Les « coins livres » ne servent à rien si l'adulte ne les fait pas vivre en donnant sens à ces objets livres. En les commentant, en les lisant, en adaptant sa lecture à ce que peut saisir l'enfant, l'adulte les rend compréhensibles pour l'enfant.

Les observations dans les familles montrent que les parents qui pratiquent la lecture de livres à leurs enfants cherchent de multiples façons d'inviter les enfants à la lecture dès leur plus jeune âge et leur posent des contraintes assez fortes :

Le « temps de lire » est un temps qui ne se superpose à aucun autre. Quand on lit une histoire à un enfant, on demande à ce dernier d'être disponible pour cette activité : on ne joue plus à la poupée, on pose le petit camion. En ce sens on peut penser que ce moment très caractéristique initie l'enfant à quelque chose qui n'est plus de l'ordre du plaisir immédiat, puisque le sens et l'intérêt de l'activité ne sont pas directement perceptibles, en dehors d'une certaine connivence avec l'adulte. (...) Il lui faut donc apprendre à se dégager de certains parasites (petit frère qui fait du bruit dans la pièce d'à côté par exemple...), pour réussir à maintenir sa concentration sur des signaux à la fois statiques et silencieux. Ici,

l'acte de regarder est structuré, guidé linguistiquement par l'adulte, précurseur visuel de ce qu'il va montrer de façon ostentatoire. On comprend mieux pourquoi la médiation (verbale et non verbale) de l'adulte est absolument nécessaire, et à quel point elle conditionne les enjeux de cette transmission. Par cette médiation, par ses propos et ses attitudes, par ces paroles ritualisées qui rythment l'interaction, elle aide l'enfant à comprendre et à accepter les contraintes qui règlent cette nouvelle situation de communication. (Frier et al., 2006, p. 51)

Le temps préliminaire qu'il faut consacrer, avec répétition et constance, à développer chez l'enfant l'intérêt pour le livre et le langage gratuit des histoires est indispensable pour que l'enfant perçoive peu à peu la différence entre la conversation et la lecture, activité solitaire.

Grâce à cette médiation répétée avec les livres et à l'adulte qui en décode pour lui le contenu, l'enfant commence à découvrir l'existence de cet objet particulier et à se forger une représentation de l'écrit. Cette identité s'établit aussi très progressivement pour les images : au début de son expérience avec les livres le jeune enfant pense que ce sont des images distinctes qui n'ont pas de lien entre elles. Peu à peu, il découvre leur articulation et leur relation avec ce qu'il entend de l'histoire.

Le livre illustré : un apport pour l'apprentissage du langage

Des travaux ont montré le rôle décisif des histoires racontées ou lues aux enfants pour apprendre à parler (Bonnell, 1988 ; Canut, 2001 et 2006 ; Chambaz, 1988 ; Karnoouh, 1988 ; Lentin, 1980 ; Lentin, 1989). Le texte qui est lu à voix haute par l'adulte peut être du langage explicite et structuré. C'est à travers le récit de l'histoire lue par l'adulte, mais aussi quand l'enfant se re-raconte l'histoire, qu'il s'entraîne à parler, en s'appropriant des éléments du vocabulaire et des constructions grammaticales : l'enfant peut reprendre des éléments présents dans le texte comme des noms, des verbes, des mots de liaison, des complexités syntaxiques, etc.

En se re-racontant par plaisir les histoires qu'on lui lit ou qu'on lui raconte, l'enfant s'initie aussi au fonctionnement de l'écrit : intuition de ce qu'est un texte/une histoire cohérente avec des événements qui s'enchaînent, intuition de la particularité du texte écrit par rapport au parler, et de ces histoires naissent l'identification et le plaisir. Dans cette interaction avec le livre, l'adulte et l'enfant pratiquent un « écrit parlé ». C'est le début du processus au cours duquel l'enfant devient lecteur³.

3

La lecture par l'adulte est également associée à la manipulation du livre (lire une

D'importantes différences se font jour entre les enfants dès le plus jeune âge, différences qui se donnent à voir dès l'entrée à l'école maternelle, entre ceux qui n'auront pas (ou peu) eu d'expériences langagières avec le livre et ceux qui en auront eu beaucoup ; entre ceux qui n'auront pas (ou peu) compris de quel objet spécifique il s'agit et ceux qui sauront quel plaisir il peut procurer, ce qu'ils peuvent y prendre pour apprendre à parler.

De possibles difficultés de compréhension de l'album par l'élève non encore lecteur

Une intuition, confortée dans notre pratique auprès des élèves de l'école maternelle, montre cependant que tous les livres illustrés ne sont pas adaptés pour permettre à l'enfant de prendre ce dont il a besoin dans ce qui est lu ou illustré. Tous les albums ne semblent pas efficaces de la même façon à la mise en fonctionnement du langage, en compréhension et en production.

Dans la lignée des travaux de Martine Vertalier (1992, 2006 et 2009), nous avons cherché à savoir quelle était l'origine des difficultés de compréhension rencontrées par les enfants (difficultés décelées au cours de la production du récit par l'élève). Elles pouvaient, a priori, se situer dans les illustrations (difficulté d'interprétation de l'image), dans le rapport entre le texte et l'image (images en décalage avec le texte) ou encore dans les textes eux-mêmes (lexique hors du champ d'expérience de l'enfant, constructions syntaxiques non accessibles à la compréhension d'un enfant de moins de six ans, relations énonciatives opaques, etc.).

Notre intérêt s'est porté également sur le rôle de l'enseignante pour rétablir ou lever les incompréhensions, dans l'optique d'aider l'enfant à s'approprier des constructions grammaticales et les éléments lexicaux.

Recueil des données

Les données ont été recueillies dans une classe de Grande Section d'école

page après l'autre, regarder la page de gauche avant la page de droite, tourner la page lorsque l'on a fini de lire ou de raconter) et au repérage des caractéristiques du livre (dire le titre, l'auteur, la collection...). C'est ce qui permet à l'enfant d'acquérir des gestes de futur lecteur et de prendre conscience que le livre est un objet spécifique, qui comporte un texte écrit immuable, permanent (le texte est identique quelle que soit la personne qui lit) ayant pour fonction de raconter une histoire en continu, avec un début, un développement, une fin.

maternelle⁴, dans le cadre d'un travail spécifique sur le langage en interaction duelle (enseignante-élève) où l'élève raconte l'histoire du livre qui lui a été lu préalablement. A la différence d'une lecture à un grand groupe où l'enseignante dispose souvent d'un seul exemplaire du livre et où l'enfant doit attendre la fin de la lecture d'une page pour avoir accès à l'image, ici, l'enfant écoute puis raconte l'histoire en s'appuyant immédiatement sur les illustrations.

Quatorze enfants de cinq ans et demi environ ont été enregistrés. Ces enfants sont issus de milieux socio-économiques et culturels disparates. Certains ont une expérience du livre dans leur environnement familial, d'autres pas du tout.

Nous avons fait le choix d'utiliser des livres illustrés récents. Dans un premier temps, cinq albums de *l'Ecole des loisirs* ont été les supports de l'interaction adulte-enfant :

- *Trois courageux petits gorilles* de Michel Van Zeveren (2005)
- *Jean le téméraire* d'Alan Mets (2005)
- *Roméo et Juliette* de Mario Ramos (2005)
- *Super sirop* de Fabienne Teyssède (2006)
- *Tous les deux* de Sarah V. et Stibane (2005)

Nous avons fait le choix d'albums de *l'Ecole des loisirs* pour deux raisons : d'une part, ils sont disponibles dans les écoles maternelles et d'autre part, les enfants disposent souvent de ces livres chez eux puisque l'abonnement à cette maison d'édition, par le biais de l'école, est fréquente.

Dans un deuxième temps, nous avons testé deux albums dont la thématique était identique (Noël) mais dont le texte était assez différent dans sa construction :

- *Petit Lapin Blanc fête Noël* de Marie-France Floury et Fabienne Boissard (Hachette livre/Gautier-Languereau, 2008)
- *Petit Ours Brun et le sapin de Noël* de Danièle Bour (Bayard jeunesse, 2007).

Présentation et première analyse critique des albums de l'Ecole des Loisirs

En nous appuyant sur certains des critères utilisés par le *Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit* de l'Université Paris 3 (guide reproduit en annexe)⁵, nous avons analysé les cinq livres de *l'Ecole des loisirs* et

⁴ Les données ont été recueillies à l'école maternelle Jeanne-d'Arc à Toul (54) par Florence Bruneseaux-Gauthier.

⁵ Pour une explication et une illustration de ces critères, voir la revue *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, n° 46, 47 et n° 58-59.

indiqué certaines difficultés inhérentes aux albums qui pouvaient potentiellement entraver la compréhension des élèves.

Trois courageux petits gorilles : Album écrit et illustré par Michel Van Zeveren dans la collection PASTEL de *l'Ecole des loisirs* (2005). Le livre aborde principalement les thèmes de la peur (de la nuit, du noir) et du courage : qui, des trois petits gorilles osera sortir de la chambre pour aller voir d'où viennent des bruits terrifiants ? L'histoire respecte une chronologie avec un début, un milieu et une fin : les trois petits gorilles sont dans leur lit, ils entendent des bruits et à tour de rôle, ils vont voir ce qui se passe ... mais ils ne reviennent pas. On les retrouve tous les trois, à la fin de l'histoire, dans le lit de leurs parents. La structure répétitive permet d'anticiper sur le texte à venir.

Au niveau du texte, si celui-ci se présente essentiellement sous la forme d'une narration et si les phrases sont simples d'un point de vue syntaxique, certains énoncés peuvent néanmoins poser des problèmes aux enfants. En particulier, la présence de questions qui s'adressent directement au lecteur (*Qu'est-ce que c'est ?*). Ce n'est clair ni pour l'adulte lecteur (pas de guillemets qui signaleraient les paroles d'un personnage), ni pour l'enfant non lecteur qui ne cerne pas que c'est lui qui est interpellé par le narrateur. On notera aussi la présence de quelques phrases sans verbe (*Tout à coup, un bruit terrifiant.*) et des formulations qui ne permettent pas une identification facile des personnages. Ainsi, la formule « *Il sort ... et ne revient pas* » est utilisée, or, d'une part le pronom anaphorique « il » renvoie à des syntagmes nominaux différents (*le premier petit gorille / le deuxième petit gorille / le petit gorille*) qui dépendent de la situation et, d'autre part, l'ellipse du second pronom sujet peut nuire à la compréhension des jeunes auditeurs. Notons d'ailleurs, que si les illustrations sont assez simples, la trop grande ressemblance des trois petits gorilles pose le problème de leur identification. A la page 21, une autre anaphore peut aussi poser un problème (« *Le vent souffle. Il entend : Houhouhouhouhou...* »). Le pronom « il » renvoie non pas au syntagme « le vent » mais au syntagme « le petit gorille » localisé quatre pages auparavant.

En conclusion, si l'histoire est annoncée pour des enfants à partir de 3 ans, même avec des enfants de Grande Section (environ cinq ans), le problème de l'identification des personnages et leurs désignations dans le texte ne sont pas évidentes pour beaucoup.

Jean le téméraire : Album écrit et illustré par Alan Mets (2005). L'auteur aborde les thèmes du courage, de la peur et de la relation mère-enfant : Jean, le personnage principal, est une petite souris qui n'avait peur de rien... jusqu'au jour où, après s'être affrontée à un éléphant, il va connaître la peur...

La structure du récit est respectée (avec un début, un milieu et une fin), la narration est à la troisième personne et la mise en page est régulière (le texte, aligné à gauche et dont la typographie est régulière, est sur la page de gauche :

l'illustration sur celle de droite).

Cependant, pour aborder ce livre, un minimum de connaissances sur la jungle est nécessaire (animaux, végétation).

Du point de vue du récit, les phrases sont souvent longues et complexes. Par ailleurs, l'utilisation de l'imparfait et du passé simple n'est pas nécessairement à la portée de tous les enfants de cinq ans. Les phrases sans sujet sont nombreuses (ex. « *L'éléphant barrit de terreur, fit demi-tour et s'enfuit dans la jungle* ») ; les reprises anaphoriques sont fréquentes et ne sont pas toujours évidentes à identifier (ex. page 11 : « *Un matin, un éléphant furieux surgit hors de la jungle. Un frelon lui avait piqué les fesses.* »). Aussi, un certain nombre de termes sont difficiles à comprendre pour les enfants de maternelle. On notera en particulier des mots comme *sourizio*, *baobab*, *chahuter*, *frayeur*, *jungle*, *téméraire*, *barrir de terreur*, *évanouie*, *fêter*, *un frelon*. On regrettera aussi la trop grande simplicité des dessins : le manque de précisions et des représentations partielles n'aident pas à la compréhension du texte. Ainsi, lorsqu'apparaît le terme *baobab*, l'illustration correspondante n'aide pas le lecteur à l'identifier comme un arbre si le mot lui est inconnu.

En conclusion, le texte, le thème et le choix des illustrations rendent la compréhension de l'histoire assez difficile pour des enfants de cinq ans.

Roméo et Juliette : Album écrit et illustré par Mario Ramos (2005). L'histoire traite d'une amitié naissante entre un éléphant timide, Roméo, et une petite souris, Juliette. La structure du récit est respectée (avec une situation initiale clairement énoncée, un milieu et une fin) et toute la narration est à la troisième personne. Cependant, à plusieurs reprises, on constate une intrusion de l'auteur dans la narration pour faire des commentaires. Ainsi, à la page 5, lorsque l'auteur écrit « *Pourtant, autour de lui, il voyait le flamant rose, le zèbre noir et blanc, la girafe jaune et le crocodile vert. Mais ça, c'est normal. Tandis qu'un éléphant rouge, c'est ridicule ! Un éléphant, c'est toujours gris.* », la première phrase correspond à du récit, ce qui n'est plus le cas dans ce qui suit puisque les commentaires s'adressent au lecteur. A cinq ans, l'enfant ne fait pas de différence entre ces deux niveaux.

Par ailleurs, il faut noter que le locuteur n'est pas toujours indiqué dans le dialogue. Il faut l'induire à partir de la situation et des propos énoncés. Certaines phrases complexes, par exemple la présence d'une conjonction de subordination (*tandis que*), des inversions de type *sujet-verbe* (pour indiquer qui parle), et un style littéraire peuvent nuire à la compréhension. Au niveau du lexique, si des termes comme *s'empourprer*, *se désaltérer*, *pénombre*, *pouffer de rire* semblent difficiles, dans de nombreux cas, les illustrations permettent souvent de résoudre des problèmes de compréhension lorsque le lexique est difficile (par exemple *pénombre*). En revanche, dans d'autres cas, l'image n'est pas toujours redondante par rapport au texte, ce qui n'aide pas à sa compréhension.

En conclusion, l'histoire est bien structurée, elle plaît aux enfants mais sa

compréhension dans les détails n'est pas évidente pour tous les élèves de cinq ans.

Super sirop : Album écrit et illustré par Fabienne Teyssède (2006). Elle raconte, à la première personne (« *L'autre jour, j'étais malade...* »), l'histoire d'un enfant qui est malade et qui refuse de se soigner jusqu'au moment où il tousse tellement qu'il finit par accepter le sirop avant de s'endormir. La chronologie est donc facilement identifiable. Ceci étant, même si la majorité des enfants de cinq ans ont une expérience du sirop, la notion de « microbe » ne leur est pas nécessairement familière. Et ce terme est souvent employé dans le livre. Par ailleurs, l'enfant dont il est question dans l'histoire n'est à aucun moment nommé par son prénom... ce qui va poser un problème au jeune élève lorsqu'il sera dans la situation de raconter l'histoire.

Du point de vue du texte, les phrases sont souvent très longues (en particulier au moment où l'auteur énumère des listes) et certains syntagmes nominaux sont très longs (ex. *tous les grands de tous les pays de toute la terre de toutes les planètes*). Au niveau des constructions grammaticales, on rencontre beaucoup de constructions difficiles pour un enfant de 3-5 ans : des inversions *sujet-verbe* dans du discours rapporté (*a dit maman.*), des incises dans du discours direct qui coupent le texte et rendent sa compréhension encore plus difficile (ex. « Mais maman », *je lui ai répondu*, « Babar est un animal. ») et des phrases complexes assez élaborées (style littéraire). Le texte peut d'ailleurs être lu sans le recours aux images.

Du point de vue de la correspondance entre texte et illustrations, il faut noter que la position du texte n'est pas constante : elle peut être à la fois à gauche, à droite, en haut, en bas, centré ou bien encore entre des dessins. L'auteur joue aussi sur la taille des lettres pour indiquer un état d'énervement croissant de la mère : les lettres de plus en plus grosses. En revanche, les illustrations sont assez simples et les personnages cités sont identifiables (Babar, Superman...).

En conclusion, si l'album est proposé dans la collection MINIMAX et donc distribué à des classes de Moyennes Sections (environ quatre ans), dans les faits, il reste encore difficile pour des enfants de cinq ans (Grande Section).

Tous les deux : Album écrit par Sarah V. et illustré par Stibane dans la collection PASTEL de *l'Ecole des loisirs* (2005). Cet album est l'histoire d'un père et de sa fille qui s'entendent très bien jusqu'au jour où un nouvel élève arrive à l'école. Il s'appelle Simon et il devient l'« amoureux » de la petite fille. Le texte se présente sous la forme d'une narration à la première personne. C'est le personnage principal qui raconte dès le début : « *On s'entend très bien, mon papa et moi. On fait plein de choses ensemble...* » Le problème est que l'on ne connaît pas son nom et que ce petit ourson est difficilement identifiable en tant que fille avant la page 17.

En fait, la jeune auteur Sarah V. raconte différents épisodes de son enfance et

l'illustrateur, Stibane (son père) les représente de son point de vue d'adulte. Leur regard sur des situations identiques est donc différent, ce qui provoque un décalage constant entre le texte et l'image. Ce décalage, qui fait sourire l'adulte qui lit, est plus complexe à gérer pour l'enfant qui écoute. Ceci étant, le texte peut être lu sans avoir recours aux images mais dans ce cas, la finalité de l'album échappe à son lecteur puisque les images proposent plus de détails que le texte n'en expose. Par exemple, l'image correspondant au texte « *C'est lui qui m'a appris à rouler à vélo* » représente la petite oursonne qui est tombée de son vélo. Lorsque Simon apparaît, il est d'abord nommé par « un nouveau » (p. 14), puis par une série de pronom « il » avant de connaître son nom, à la page 20. La référence des pronoms anaphoriques, sur plusieurs pages, peut poser problème au jeune enfant. On notera aussi quelques structures du type « dire/demander que », « jusqu'à ce que... », ainsi qu'une phrase comportant plusieurs complexités : « *Moi, juste avant d'aller dans les rangs, je cours lui faire un gros bisou, parce qu'une journée sans lui, c'est long.* »

En conclusion, l'histoire est présentée pour des enfants à partir de trois ans. Le décalage des images par rapport au texte ne peut être une source de plaisir que pour les élèves expérimentés qui pourront y trouver une pointe d'humour.

Mise en évidence des difficultés rencontrées par les élèves liées à la relation texte-image

Lorsque l'adulte lit le texte du livre, les phrases s'imposent à lui et l'enfant va devoir s'adapter pour suivre le déroulement du récit. En revanche, lorsqu'il dialogue avec l'enfant, l'adulte va pouvoir ajuster son vocabulaire et sa syntaxe pour être certain d'être compris de son auditoire. On remarquera par exemple que, dans nos enregistrements, l'enseignante a quasiment systématiquement construit des récits à la troisième personne, même quand le livre était écrit à la première personne. En plus de ces adaptations linguistiques, les illustrations peuvent être des repères pour aider l'enfant à comprendre le déroulement de l'histoire. Les exemples qui suivent⁶ illustrent les stratégies des élèves face à des difficultés de compréhension dans les cinq albums que nous avons présentés, et la possibilité, ou non, d'un recours à l'image pour résoudre ces difficultés.

L'image guide l'interprétation du texte

Si les difficultés rencontrées dans l'album choisi ne sont pas trop nombreuses, l'enfant va chercher à valider ce qu'il comprend à l'aide des éléments présents

⁶ Nous adoptons les conventions suivantes : l'initial A désigne l'adulte, les enfants sont désignés par l'initial de leur prénom. Le signe + correspond à une pause, * à un élément incompréhensible (non transcrivable). Les parties entre chevrons correspondent aux chevauchements (l'adulte et l'enfant parlent en même temps).

dans l'image : c'est l'image qui va le guider pour trouver la signification des termes inconnus et c'est à partir de l'image qu'il va choisir le terme qui lui paraît le plus adéquat. Ainsi, Juliet, qui ne connaissait pas la signification du mot *pénombre* va le remplacer systématiquement par *nuit* lorsqu'elle raconte.

Extrait du texte de « Roméo et Juliette »

p. 8 : Lorsqu'il allait se désaltérer au grand fleuve, même les poissons se moquaient de lui.

p. 9 : Il avait pris l'habitude de sortir quand la pénombre peint en noir toutes les couleurs et habille les formes de mystère..

Juliet (J.)

J13: même les poissons

A14: se moquaient

J14: de lui < oui

A15: alors >

J15: il marchait dans la nuit

De même, dans l'album des « trois petits gorilles », le texte contient le terme *couverture*. Celui-ci ne semble pas inconnu des enfants enregistrés. Comme Hugo, beaucoup utiliseront le mot *couette* qui semble leur être plus familier.

Extrait du texte de « Trois petits gorilles »

p.3 : « On est tout seuls, il fait tout noir, mais moi, je n'ai pas peur... » dit le premier petit gorille. « Moi non plus ! » disent les deux autres.

p.4 : Tout-à-coup un bruit terrifiant !

p.5 : Les trois petits gorilles se cachent sous la couverture. Qu'est-ce que c'est ?

Hugo (H.)

H7: le vent terrible s'est s'est s'est levé

A8: le vent s'est levé ils entendent un bruit alors

H8: ils sont cachés sous leur couette

A9: oui ils se cachent sous la couette ils se cachent sous la couverture

Dans l'exemple qui suit, Juliet remplace le terme *frelon* qui ne lui était pas connu, par *abeille*, en désignant clairement du doigt l'insecte dont il est question sur le dessin. Elle a donc bien fait le lien entre le nouveau terme inconnu dans le texte lu et sa représentation sur le dessin. Au moment de la restitution de l'histoire, elle remplace donc ce terme par un autre qui lui est plus familier.

Extrait du texte de « Jean le téméraire »

p.11 : Un matin, un éléphant furieux surgit hors de la jungle. Un frelon lui avait piqué les fesses. L'éléphant fonçait sur le village de Jean. Toutes les souris

s'enfuirent en hurlant de frayeur. Jean le téméraire, lui, bien sûr, n'avait pas peur.

Juliet (J.)

J14: et p(u)is y a un éléphant

A15 : un jour, un matin, un éléphant + surgit hors de la jungle et +

J15: c'est une abeille (l'enfant désigne l'insecte sur l'image)

A16 : oui, c'est un frelon un frelon lui pique

J16: la queue

Dans ces trois exemples, l'illustration était complémentaire au texte. La redondance entre le texte et l'image, sans trop de détails superflus, a permis aux enfants de suivre l'histoire au delà des difficultés de vocabulaire. Cependant, dans d'autres cas, l'illustration ne sera pas une aide pour l'enfant.

L'image ne permet pas de valider les hypothèses de l'enfant

Un problème apparaît lorsque l'enfant ne peut valider ce qui est lu par le biais de l'image. L'exemple suivant illustre la situation dans laquelle un mot, *baobab*, n'est pas connu de l'enfant. L'illustration n'est pas complète - le baobab n'est pas représenté dans sa globalité - et il n'est même pas identifiable en tant qu'arbre. Lorsqu'elle raconte à son tour, Roxane ne peut donc qu'émettre des hypothèses.

Extrait du texte de « Jean le téméraire »

p.1 : On l'appelait Jean le téméraire, ce petit sourizio qui n'avait peur de rien.

p.3 : La nuit, Jean le téméraire allait faire pipi tout seul et sans allumer la lumière !

p.5 : Sa mère, elle, avait peur. Elle avait peur quand il s'amusait à monter tout en haut des baobabs.

p.7 : Elle avait peur quand il grimpait le long du cou des girafes, pour leur gratter la tête.

p.9 : Et quand il chahutait avec les lions, elle criait : « Un jour, tu me feras mourir de peur ! »

p.11 : Un matin, un éléphant furieux surgit hors de la jungle. Un frelon lui avait piqué les fesses. L'éléphant fonçait sur le village de Jean. Toutes les souris s'enfuirent en hurlant de frayeur. Jean le téméraire, lui, bien sûr, n'avait pas peur.

Roxane (R.)

A2 : oui Jean c'est un petit

R2 : *

A3 : un petit sourizio il allait faire pipi tout seul

R3 : sans la lumière et et sa maman elle avait peur quand quand il grimpait aux

fraisiers

A4 : aux fraisiers ? quand il < grimpaux aux

R4 : bananiers >

A5 : aux bananiers ? dans l'histoire, c'est quand il grimpaux en haut des baobabs.

...

R10 : un frelon lui piqua les fesses et il courut eh eh dans ce vill- village et toutes les souris s'en allaient et alors, il grimpa sur un baobab et il tomba sur son sur sa tête <et

A11 : il sauta >

Après deux tentatives de l'enfant (où le terme *baobab* est remplacé successivement par *fraisier* puis *bananier*), l'adulte reformule en proposant le terme adapté. Quelques énoncés plus tard, l'enfant réutilisera le terme employé par l'adulte dans un énoncé construit.

Dans un des albums présentés aux élèves, *Roméo et Juliette*, un autre problème apparaît. Ici, à la différence des situations précédentes, les dessins sont parfaitement identifiables. Les personnages sont représentés dans leur ensemble et il n'y a pas trop de détails superflus. Or, lorsque Juliette (la souris) s'adresse pour la première fois à Roméo (l'éléphant), elle n'est pas représentée sur le dessin et on ne sait pas qui parle. Dans ce cas, il y a impossibilité d'identifier le locuteur, ni par le texte, ni par l'illustration. Les enfants ont alors pour stratégie de « sauter » ce passage dans leur narration et de présenter immédiatement la souris dans l'histoire.

Extrait du texte de « Roméo et Juliette »

p.9 : Il avait pris l'habitude de sortir quand la pénombre peint en noir toutes les couleurs et habille les formes de mystère.

p.10 : Au cours d'une promenade, une petite voix lui caressa doucement les oreilles : « Ho ! Tête en l'air, fais attention où tu poses les pieds ! Tu n'es pas tout seul. Moi aussi, j'aime bien le calme de la nuit ; »

Juliet (J.)

J15: il marchait dans la nuit

A16: voilà, il se promenait la nuit

J16: parce que comme ça ses amis n(e) le verra pas

A17: pour ne pas être vu mais

J17: il y a Juliette

A18: une nuit il rencontre

J18: <Juliette

A19: Juliette > au cours d'une promenade. Juliette c'est + une petite

J19: souris

Lorsque des listes apparaissent dans le texte, les enfants reprennent systématiquement la liste complète en s'appuyant sur le dessin. Si illustration et texte sont cohérents, il n'y a pas de problème (à la condition bien sûr que les enfants savent nommer les éléments parce qu'ils les reconnaissent). C'est le cas dans *Roméo et Juliette* où la liste d'animaux cités correspond exactement au dessin.

Extrait du texte de « Roméo et Juliette »

p.5 : Pourtant, autour de lui, il voyait le flamant rose, le zèbre noir et blanc, la girafe jaune et le crocodile vert. Mais ça, c'est normal. Tandis qu'un éléphant rouge, c'est ridicule ! Un éléphant, c'est toujours gris.

Pauline (P.)

P8: autour de lui y avait le flamant rose la girafe jaune

A9: la girafe jaune

P9: le crocodile tout vert

A10: le crocodile tout vert

P10: le zèbre + rayé

A11: le zèbre rayé noir et blanc mais ça c'était normal alors qu'un éléphant

P11: ***

A12: rouge ? c'est pas normal un éléphant c'est toujours

P12: gris

A13: gris qui se moquaient de lui encore ?

Dans un autre album, *Super sirop*, des éléments sont listés. Une première liste est réalisée lorsque la mère énumère à son garçon toutes les personnes de leur entourage qui prennent du sirop. En racontant à leur tour, les enfants, s'appuyant sur les illustrations, cherchent à être le plus en adéquation possible avec l'image et listent tous les éléments visibles (s'ils savent les dénommer).

Extrait du texte de « Super sirop »

p.1 : L'autre jour, j'étais malade, je toussais.

p.4 : Maman est arrivée, une bouteille à la main. « Tiens mon chéri, bois ce sirop ! » Je lui ai dit : « Ah non ! J'en veux pas ! C'est trop mauvais ! » « Ce sirop va tuer les microbes », a dit maman. « Je suis assez grand pour tuer les microbes tout seul ! »

p.5 : « Mais les grands aussi boivent du sirop quand ils toussent », a insisté maman. « Je bois du sirop quand je tousse, ton père bois du sirop quand il tousse, ta sœur, ton grand-père,

p.6 : ta grand-mère, ton oncle Jean, ta tante Olga, ta maîtresse, ton professeur de natation, boivent tous du sirop quand ils toussent !.. »

Morgane (M.)

M7: je sais pas ce que c'est des microbes
A8: c'est ce qui rend malade alors
M8: ta maman ton père ta soeur ton grand-père ta *** [=oncle ?]
A9: ta grand mère ?
M9: ta grand-mère
A10: mh mh
M10: et euh pas pas ta tante ton tonton ***
A11: ton oncle
M11: ton oncle <j'arrive pas
A12: tous ta maitresse > tous ton (Morgane désigne un personnage) ah oui c'est qui?
M12: ***
A13: ton + professeur + de natation tous
M13: tous ils boivent du euh
A14: boivent du
M14: sirop *** quand ils toussent

Si la reprise des éléments de cette première liste est globalement possible, la seconde va poser plus de problème :

Extrait du texte de « Super sirop »

p.8 : ... « Même les plus forts boivent du sirop quand ils toussent », a répondu maman. - « Pas Batman » -« Bien sûr que si », a dit maman, « Batman boit du sirop quand il tousse... »

p.9 : « ... Superman boit du sirop quand il tousse, l'homme-araignée boit du sirop quand il tousse.

p.10 : 007, Zorro, boivent du sirop quand ils toussent, Babar boit du sirop quand il tousse ! »

Morgane (M.)

M17: Superman euh non superhéros superman spiderman euh j(e) sais plus comment i(l) s'appelle
A18: Zorro
M18: *** [=tous ensemble ?]
A19: et même
M19: Babar celui-là je sais pas comment i(l) <s'appelle
A20: 007 >
M20: 007
A21: tous ils
M21: ils boivent *** du sirop
A22: quand
M22: quand ils toussent
A23: oui

M23: lui j(e) sais pas c'est qui lui

Dans cet album, la liste commence à la page 8 : la mère indique que Batman aussi boit du sirop. Celui-ci n'est pas représenté dans l'illustration de cette même page. Il le sera à la suivante avec l'ensemble des autres personnages énumérés. L'enfant ne se souvient plus de l'ordre dans lequel sont présentés les héros, elle hésite. On peut remarquer d'ailleurs que dans cette liste, seuls *l'homme-araignée*, *Zorro* et *Babar* sont clairement identifiés par les enfants que nous avons enregistrés, en revanche *Batman*, *Superman* et *007* font peu partie de leur monde.

Dans ces exemples, le texte et l'image étaient assez proches et nous avons vu qu'un léger décalage du texte peut déjà perturber le jeune enfant. Dans ce qui suit, nous allons voir comment l'enfant s'adapte face à un décalage plus important entre le texte et l'image.

L'image en dit plus que le texte

Les deux exemples qui suivent sont issus de la restitution du récit d'un même album : « Tous les deux » de Sarah V. et Stibane. Le texte et les dessins semblent accessibles à des enfants de Grande Section d'école maternelle. Les dessins correspondent généralement au vécu des enfants (par exemple faire de la balançoire, faire du vélo...), des enfants font d'ailleurs volontiers diversion sur leur propre expérience. Mais, l'image en dit souvent plus que le texte : l'illustration décrit une situation réelle alors que le texte est un point de vue (celui de la petite oursonne) comme par exemple à la page 3 où le texte « *on fait plein de choses amusantes tous les deux* » est illustré par la petite oursonne qui pousse son père sur une balançoire. Quand l'enfant raconte, il peut s'appuyer sur des éléments du texte mais la plupart du temps il ajoute des éléments puisés dans l'illustration.

Extrait du texte de « Tous les deux »

- p. 2 : On s'entend très bien, mon papa et moi.
- p. 3 : On fait plein de choses amusantes tous les deux.
- p. 4 : C'est lui qui m'a appris à rouler à vélo.
- p. 6 : En plus, mon papa, c'est un aventurier.
- p. 7 : Un jour, on est partis camper tous les deux.
- p. 8 : On a dormi dans la forêt...
- p.9 : et on n'a même pas eu peur !

Morgane (M.)

M12 : tous tous les deux on n'a même pas peur de dormir

A13 : voilà avec son papa elle n'a pas peur de dormir dans la forêt

M13 : mais le papa il a peur + de dormir

A14 : oui lui a peur

L'illustration représente effectivement le papa ourson avec un air inquiet.

Loane (L.)

L7 : le papa i(l) balance le la petite fille et là (Loane désigne la page de droite) la petite fille elle pousse le papa et le papa il est trop lourd

A8 : euh euh il s'entend très bien le papa avec sa petite fille et là ils jouent à la balançoire

L8 : après il dit il le regarde et la petite fille elle tombe

A9: c'est son papa qui lui a appris à rouler à vélo

L9 : à deux roues et lui et elle elle est tombée elle sait plus comment il faut rouler

A10: ça arrive hein

L'illustration montre effectivement qu'en apprenant à faire du vélo à deux roues, elle percute un arbre et tombe.

Si Morgane s'appuie sur le texte en le complétant par des informations tirées de l'image, Loane quant à elle, se détache davantage du texte initial pour raconter essentiellement à partir de l'image : le seul énoncé correspondant au texte initial est celui formulé par l'adulte (énoncé A9). Là encore, Loane le complète à partir de l'image.

A ce point de l'exposé, on peut conclure que si l'illustration est un peu éloignée du texte lu, l'élève risque de s'appuyer davantage sur le dessin que sur le texte. Dans ce cas, il ne sera probablement pas toujours pertinent de choisir cet album pour travailler le fonctionnement cognitivo-langagier de l'articulation du récit : en effet, l'élève va davantage chercher à décrire des images et s'attacher à des détails que raconter des événements qui s'enchaînent.

Stratégies d'ajustements de l'enseignant pour aider à la compréhension de l'élève

Nous allons maintenant nous placer du côté de l'enseignant et voir comment il adapte son discours pour aider l'élève à comprendre l'histoire ou certains épisodes qui ne sont pas à sa portée, le texte et l'image ne permettant pas toujours de pallier ces incompréhensions, voire même sont à l'origine des difficultés rencontrées. Pour mettre en évidence le fait que les albums peuvent être source de confusion pour l'enfant, en raison de la configuration du texte et/ou de l'illustration, nous comparerons le type de médiation opérée par l'enseignante avec deux livres : *Petit Lapin Blanc fête Noël* et *Petit Ours Brun et*

le sapin de Noël. Nous examinerons notamment pourquoi la première histoire a demandé à l'adulte de multiples réajustements alors que la deuxième histoire ne pose généralement pas de problème de compréhension.

Présentation de Petit Lapin Blanc fête Noël

Il semblerait que le livre se destine aux enfants d'environ 2-3 ans (bien que ce ne soit pas mentionnée explicitement par l'éditeur).

L'album se présente avec la mise en page suivante : le texte est systématiquement à gauche et l'illustration correspondante à droite. Une illustration supplémentaire (une sorte de vignette) en bas de la page de gauche illustre des objets ou des événements qui ne sont pas présents dans l'illustration principale et qui ont pu être, ou non, mentionnés dans le texte (il s'agit souvent d'un événement antérieur ou postérieur à celui représenté sur la page suivante). Textes et illustrations ne sont donc pas complètement redondants et, par ailleurs, l'illustration n'est pas toujours en adéquation avec le texte. Par exemple, certaines parties du texte sont trop abstraites pour être représentables (p. 2 : comment représenter le temps long ? L'illustrateur a choisi de dessiner un éphéméride) ; il y a des décalages chronologiques (p. 6 : l'illustration montre l'enfant et son grand-père en train de mettre le couvert alors que le texte indique que les grands-parents viennent d'arriver), l'image ne correspond pas du tout au texte et représente autre chose (p. 8 : l'illustrateur a dessiné la mère qui éloigne son enfant de la table en le tirant par le bras alors que le texte correspond au moment où ils sont censés regarder le ciel dehors).

Texte

p. 2 : Petit Lapin Blanc trouve le mois de décembre très long. « il met du temps ce père Noël »

p. 4 : Toute la famille termine la décoration du sapin. « Je veux poser l'étoile tout en haut ! Tu m'aides Papa ? »

p. 6 : Ce soir, c'est enfin Noël. Mamie et Papy viennent d'arriver. « Dis Papy, tu l'as déjà vu, toi, le Père Noël ? - Non, mais je suis sûr qu'il viendra ! »

p. 8 : Après le dîner, petit Lapin Blanc ne veut pas aller se coucher. « je veux voir le Père Noël ! - regarde dans le ciel si on aperçoit son traîneau, conseille Maman. - je ne vois rien... »

p. 10 : « Alors il faut l'appeler, dit Papa. - Père Noël ! Père Noël ! crient-ils tous ensemble. - Et on va aussi chanter sa chanson avant de dormir », dit Petit Lapin Blanc.

p. 12 : Le lendemain matin, Petit Lapin Blanc court voir le sapin. « Il est venu, le Père Noël ! Vous n'avez rien entendu ? - Non, répondent Papy et Mamie. Ouvre vite tes cadeaux ! » mais quelque chose ne va pas, le robot ne marche pas.

p. 14 : « Les lutins du Père Noël ont dû oublier les piles, dit Papy. J'en ai dans la voiture. - En attendant, montre-nous tes autres cadeaux », s'écrie Maman. Un

tambour et un vélo pour Petit Lapin Blanc !

p. 16 : Fermez les yeux maintenant, dit Petit Lapin Blanc, je me cache ! - Où est passé notre Petit Lapin Blanc ? » demande Maman ?

p. 18 : « Oh, il reste un cadeau ! dit Mamie. - Qu'est-ce que ça peut bien être ? Demande Papa. - C'est moi ! rit Petit Lapin Blanc. Joyeux Noël ! »

Le texte comporte plusieurs types de constructions syntaxiques : quelques phrases simples et des phrases comportant un ou plusieurs « verbes suivis d'un verbe à l'infinitif », du gérondif, une conjonction « que », une interrogative indirecte (« regarder si »), une subordonnée temporelle (« avant de »).

Les difficultés de ce texte ne résident pas tant dans l'utilisation des constructions syntaxiques et du lexique (exceptés « conseiller » et « lutins du Père Noël » qui peuvent être peu connus de l'enfant de trois ans) que dans la configuration temporelle du récit et des relations énonciatives : il y a des sauts chronologiques qui nécessitent de faire des inférences, la représentation du temps n'est pas évidente pour l'âge considéré (longueur du mois de décembre), les dialogues ne sont pas introduits (ils sont repérables graphiquement mais uniquement pour l'adulte qui connaît la signification du tiret). On peut par ailleurs aussi se poser la question de la pertinence de cette histoire pour des enfants dont la religion, la culture, les traditions familiales ou encore le niveau socio-économique ne correspondent pas au schéma présenté (repas de Noël la veille au soir, déballage des cadeaux le lendemain matin).

Modalités d'interaction enseignant-élève lors du récit de Petit Lapin Blanc

Les récits recueillis ont mis en évidence certaines difficultés : les élèves décrivent des images en juxtaposant leurs descriptions mais ne produisent pas toujours un récit qui articulerait l'ensemble des événements entre eux :

Hugo (H.)

H- Petit Lapin Blanc voulait voir le Père-Noël il voulait mettre l'étoile tout euh en haut du sapin

A- ouais

H- et après

A- attends n(e) va pas si vite

H- et après son papy l'aide à faire le dîner

Certains enfants manifestent leur incompréhension générale par de fréquents silences ou, comme Hugo, par une verbalisation : « je m'en souviens plus ». La plus importante des difficultés concerne la chronologie de l'histoire, liée à l'implicite du texte et à la confusion provoquée par certaines illustrations. L'enseignante doit régulièrement rétablir la succession dans le temps et expliquer les passages

manifestement non compris (voire en contradiction avec le texte) :

Roxane (R.)

R- la maman * nous allons voir le traîneau si il est là

A- alors attends on en est on est où ? Ah oui après le dîner Petit Lapin Blanc ne veut pas aller se coucher il veut voir

R- le Père Noël

A- le Père Noël alors sa maman lui propose d'aller regarder dehors pour voir

R- Père Noël

A- si le Père Noël est là

Hugo (H.)

H- et après y a (...) le petit enfant qui veu- qui /entendait, a entendu/ le Père Noël

A- non c'est avant attends là c'est le lendemain matin

H- le lendemain matin et il a entendu un bruit

A- ah bon ?

H- et c'était le Père Noël

A- ah non c'est même pas ça le lendemain matin Petit Lapin Blanc a couru voir sous le sapin et il a vu que

H- le Père Noël est passé

A- que le Père Noël est passé mais personne n'avait rien entendu

Juliet (J.)

J- elle elle le tire +

A- elle le tire elle l'emmène...

J- au dodo

A- dans son lit ? Regarde la page d'abord elle l'emmène...

J- * faire un dodo

A- oui elle l'emmène dehors

Antoine (An.)

A- alors le papy que fait-il Papy ?

An- il m- il veut il ouvre ça

A- il ouvre sa voiture

An- il /ouvre, ouvrit/ sa voiture

A- pourquoi ?

An- + parce qu'il v- parce que il veut il veut il va a- dans sa voiture

A- et tu te souviens ce qu'il va chercher dans sa voiture ? Il va chercher +

An- euh

A- des piles

Ainsi, l'attention de l'enseignante a été presque entièrement absorbée par le

souci de rétablir une cohérence générale de l'histoire (le contenant) et son interaction se focalise alors moins consciemment sur les constructions de la langue.

Présentation de Petit Ours Brun et le sapin de Noël

L'album se présente avec la mise en page suivante : le texte est systématiquement à gauche et l'illustration correspondante à droite. Texte et image sont redondants.

Le texte se veut accessible aux enfants de moins de 3 ans (âge cible donné par l'éditeur). Il comporte essentiellement des phrases simples et six phrases comportant un verbe (dont cinq fois « veut ») suivi d'un verbe à l'infinitif. Une seule phrase comporte un relatif avec « qui » (p. 6)

Texte

p. 2 : Maman Ours a acheté un sapin. Petit Ours Brun veut le décorer.

p. 4 : Maman Ours apporte des décorations. Petit Ours Brun veut toutes les sortir.

p. 6 : Il y a des guirlandes qui brillent. Petit Ours Brun veut les installer.

p. 8 : Il y a des boules toutes légères. Petit Ours Brun veut les accrocher.

p. 10 : Il y a des cadeaux tout petits. Petit Ours Brun veut les ouvrir.

p. 12 : Mais il n'y a rien dans ces paquets ! Petit Ours Brun préfère prendre les anges.

p. 14 : Le bas du sapin est vraiment bien décoré. Petit Ours Brun est fier de lui.

Ce texte semble adapté à ce qu'un enfant de maternelle peut comprendre et éventuellement produire. On pourra noter l'emploi de certains termes (comme « décorer », « installer », « les anges », « fier de lui ») qui pourraient être éloignés du répertoire langagier et culturel de certains élèves. On remarquera également le peu de localisation des actions (il faut inférer que Petit Ours Brun sort les décorations d'une boîte, qu'il veut les accrocher à un sapin) et l'implicite de la page 12 (le recours à l'image est nécessaire pour comprendre qu'il s'agit de décorations et non de vrais cadeaux).

Modalités d'interaction enseignant-élève du récit de Petit Ours Brun

Au cours de la narration par les enfants, on note moins d'incompréhensions qu'avec le précédent livre et on constate la réutilisation par les enfants de constructions présentes dans le texte (infinitive et relative). L'enseignante interagit, moins pour rétablir des incompréhensions ou des incohérences, que pour :

- approuver et encourager l'enfant

Roxane (R.)

R- la maman de Petit Ours Brun a acheté un sapin + Petit Ours Brun veut le décorer

A- **oui c'est bien continue je t'écoute**

- apporter des éléments du texte pour expliciter le récit

Roxane (R.)

R- Maman Ours prend les boîtes + avec des boules Petit Ours Brun est fier

A- **il veut toutes les sortir**

R- toutes les sortir + y a des guirlandes qui brillent Petit Ours Brun veut Petit Ours Brun les prend il veut les mettre toute (sic) seul

A- **oui il veut les installer sur le sapin**

- reformuler en allongeant ou complexifiant les énoncés simples

Antoine (An.)

An- le Petit Ours est content

A-Petit Ours est content mm **il est content parce que sa maman a ramené un sapin**

An- elle a ramené un sapin vert (...)

A- et Petit Ours Brun veut le décorer (...)

An- il veut toutes les sortir

A- qu'est-ce qu'il veut sortir ?

An- les les décorations

A- **oui Maman Ours apporte les décorations et Petit Ours Brun veut toutes les sortir**

Ainsi, contrairement à l'interaction avec le livre de « Petit Lapin Blanc », l'adulte peut travailler uniquement sur l'organisation du discours en proposant à l'enfant des formulations qu'il peut saisir pour son propre fonctionnement langagier.

Conclusion : quels albums choisir pour l'enfant non encore lecteur ?

Pour aider l'enfant à comprendre et à raconter les histoires des livres que nous avons choisis, l'adulte intervient fréquemment pour lui en expliquer le contenu (excepté pour *Petit Ours Brun*). Est-ce un problème ? Oui, si on veut travailler sur le langage, et ce pour plusieurs raisons :

- Pour que le livre serve à l'apprentissage du langage, il faut que l'enfant interprète le mieux possible les illustrations et qu'il comprenne l'histoire.
- Si l'enfant ne peut pas s'appuyer sur sa compréhension de l'histoire et des images pour raconter alors il ne peut pas réinvestir certains des éléments du texte qui pourraient lui permettre de s'approprier la dimension chronologique de l'histoire et les articulations logiques entre les différents

événements.

- Il arrive que l'adulte aménage intuitivement le texte original et soit amené à le raconter au lieu de le lire (Canut, 1997). Il ne donne alors pas à l'enfant l'expérience de ce qu'est l'écrit : un tout cohérent qui, quelle que soit la personne qui le lira, restera toujours identique.

Il importe pour l'enseignant, non de rejeter les livres qui posent problème aux élèves, mais de mieux sélectionner les albums en fonction de son objectif pédagogique. Si l'enseignant se situe dans une optique d'apprentissage du langage, c'est-à-dire en considérant non pas seulement la réutilisation de quelques termes par l'enfant mais bien l'articulation verbalisée de toute une histoire, il ne peut pas choisir n'importe quels livres. Cela ne signifie pas que l'enseignant porte un regard négatif sur les autres albums, mais qu'il en fera un usage différent (Canut, 2007).

Pour travailler le langage, il est donc judicieux de choisir des histoires qui font référence à ce que vivent les enfants. Les albums dont les illustrations sont les plus explicites possible, les albums dont les textes ne comportent pas d'ambiguïté et sont en adéquation avec les illustrations, dont les textes comportent diverses constructions syntaxiques proches de ce qu'un enfant maîtrise, sont des supports précieux pour aider les enfants dans leur structuration du langage⁷. Quand l'enfant s'entraîne à raconter une histoire une ou plusieurs fois en parlant avec l'adulte, l'utilisation de livres spécialement conçus pour répondre à ces objectifs permet de concentrer l'attention de l'enfant sur l'expression verbale en évitant un éparpillement sur d'autres aspects, comme par exemple le décryptage d'images trop complexes.

Pour terminer, nous voudrions ajouter le fait que les problèmes que nous avons fait émerger ont pu l'être grâce aux élèves qui ont exprimé leurs difficultés. Par leurs interrogations et leurs propos non conformes à l'histoire, l'enseignante a pu mettre au jour les problèmes rencontrés et rétablir les incompréhensions, lever les ambiguïtés, etc. Mais que dire alors des élèves qui n'ont pas les moyens langagiers de dire ce qu'ils ne comprennent pas, et pour lesquels l'enseignant(e) a dû mal à savoir ce qu'ils ne comprennent pas, ou encore des élèves qui ne disent rien parce qu'ils ne savent pas qu'ils ne comprennent pas, et pour lesquels l'enseignant(e) n'a aucun moyen de savoir comment et sur quoi doivent se faire les réajustements ?

⁷

C'est le cas, entre autres, des dix-huit *Histoires à parler* conçus par Lentin et Lokra (2006). On pourra aussi se référer à la liste d'albums proposée par B. Carteron, 2007.

Références bibliographiques

Bettelheim B., 1976, *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Robert Laffont.

Bonnel B., 1988, « Remarques sur les modalités de l'interaction langagière adulte-enfant autour d'un livre illustré », in Lentin L. et al., *Recherches sur l'acquisition du langage*, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, p. 57-75.

Cahiers d'ACCES (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations) 1998-1999.

Canut E., 1997, « Ajustements intuitifs d'un adulte lisant un livre illustré à un jeune enfant non lecteur », *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, 39, AsFoReL, p. 37-45.

Canut E., 2001, « Raconter, c'est apprendre à parler », *Le journal des professionnels de l'enfance* 9, p. 50-51.

Canut, E. (dir.), 2006, *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*, CRDP de l'Académie d'Amiens, Scérén.

Canut E., 2007, « Livres illustrés conçus pour un entraînement au langage : de quelques réticences en formation de « facilitateurs du langage » à la réalité des actions », *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, 58-59, AsFoReL, p. 133-156.

Carteron B., 2007, « Quelques remarques sur l'édition jeunesse aujourd'hui et sur les albums pour les tout-petits en particulier », *L'acquisition du Langage Oral et Ecrit*, p. 15-30.

Chambaz M., 1988, « Livre lu, livre raconté, interaction adaptée », in Lentin L. et al., *Recherches sur l'acquisition du langage*, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, p. 107-122.

Chiland C., 1979, « La place du livre dans le développement de l'enfant », *La revue des livres pour enfants*, n° 66.

Diatkine R., 1987, *Où en est la lecture ?*, Paris, ISOSCEL

Frier C. et al., 2006, *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz.

Karnouh M., 1988, « Variantes langagières de l'enfant racontant un livre illustré », in Lentin L. et al., *Recherches sur l'acquisition du langage*, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, p. 125-136.

L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit, n° 46 et 47, 2001, « Livres illustrés pour enfants non encore lecteurs » ; n° 58-59, 2007, « Littérature de jeunesse. Pourquoi des critères d'écriture pour des apprenants non encore lecteurs ou lecteurs débutants ? », Association de Formation et de Recherche sur le Langage (AsFoReL).

Lentin L., 1980, « Le texte du livre illustré et l'apprendre à parler, lire et écrire de l'enfant », in *La revue des livres pour enfants*, n° 72-73, p. 37-45.

Lentin L., 1989, *Apprendre à parler en racontant*. Intentions de la collection, Paris, Istra - Hachette.

Lentin L. et Lokra, 2006, *Histoires à parler*, AsFoReL.

Vertalier M., 1992, *Apprentissage de la langue et littérature enfantine*, thèse de doctorat non publiée, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Vertalier M., 2006, « Approche linguistique des textes de livres pour enfants : pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage ? », *Mélanges CRAPEL*, n° 29, p. 55-71.

Vertalier M., 2009, « L'activité narrative avec des livres illustrés. Contribution à l'apprentissage du langage oral et préparation au statut de lecteur », in Canut E. et Vertalier M. (éds), *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin*, L'Harmattan.

ANNEXE

Des recherches ont mis en évidence les problèmes que peuvent poser certains textes de livres de la littérature enfantine et ont permis de dégager quelques critères pour pouvoir sélectionner des livres accessibles et adaptés à ce que peuvent comprendre et produire les enfants, et contribuant à leur structuration du langage⁸.

Critères de choix des livres pour enfants non encore lecteurs

1. Le thème

Le thème de l'histoire est simple, proche de l'univers quotidien des enfants. Le texte présente un déroulement qui permet à l'enfant de restituer facilement la chronologie de l'histoire.

2. Une correspondance entre le texte et l'illustration

- L'emplacement du texte et de l'illustration : la mise en page est régulière, le texte et l'image sont l'un au dessous de l'autre, d'abord sur la page de gauche puis sur la page de droite afin de préparer l'enfant au mouvement de la lecture.
- Le texte et l'illustration sont redondants : les images qui ne sont pas proches du texte, qui sont en contradiction ou qui sont en décalage avec le texte peuvent perturber l'enfant et induire des difficultés de compréhension.

3. Des illustrations claires

- Le style des illustrations et leur composition sont accessibles à l'enfant. L'enfant peut être gêné dans sa compréhension de l'histoire si les illustrations ne sont pas suffisamment claires, précises, réalistes.
- Les objets et personnages sont représentés en entier pour que l'enfant puisse les identifier et les distinguer les uns des autres. Les personnages non dessinés alors qu'ils sont mentionnés dans l'histoire posent des problèmes de compréhension pour l'enfant.
- Le décor est toujours identique et l'espace représenté comporte des repères d'une illustration à l'autre.

4. Un texte sans ambiguïté et adapté au langage de l'enfant

⁸ Version adaptée extraite de Laurence Lentin et al., *Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage*, Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 1983 (guide d'analyse reproduit dans la revue *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, n° 46, 2001).

Certaines formulations du texte peuvent gêner la compréhension de l'enfant, au niveau du vocabulaire mais aussi au niveau grammatical, en particulier les constructions qui ne sont pas accessibles à la compréhension d'un enfant de moins de 7 ans (parfois même 8-9 ans).

Récit et dialogue

- Le texte est un récit à la troisième personne (« il »). Récit et dialogue sont bien distincts et les différents personnages qui parlent soient identifiés : le nom du/des personnage(s) qui parle(nt) est précisé avant ses/leurs paroles. Exemple : *Tatie appelle Basile et Youko* : « Venez les enfants ! », et non dans une inversion du sujet et du verbe comme « dit-il » placée au milieu ou à la fin du discours direct.
- Le texte peut comporter la première personne (« je ») à condition que ce soit dans un dialogue et que le personnage qui parle ait été introduit dans l'histoire juste avant. En effet, une des plus grandes difficultés des enfants réside dans l'apprentissage de l'emploi de « je » et de « tu ». Les enfants ont du mal à repérer dans une histoire qui parle et qui parle à qui. Ils ont aussi du mal à comprendre que l'adulte peut se mettre à la place de quelqu'un et donc dire « je » à la place de quelqu'un d'autre.
- Quand le nom du personnage qui parle n'est pas introduit juste avant, l'emploi du « je » peut entraîner des confusions avec la relation « je » / « tu » qui existe entre l'adulte et l'enfant qui dialoguent. Exemple :
A - (lit le titre du livre) « Allez, maintenant au lit ! »
J - (4 ans) maintenant au lit ,, tu dis pas à moi ça ?

Types de phrases

La proportion de phrases simples et de phrases complexes ainsi que leur longueur sont adaptées à ce que les enfants peuvent comprendre et produire. Plusieurs types de constructions peuvent gêner la compréhension de l'enfant :

- des propositions ou des éléments qui sont placés entre les principaux constituants de la phrase (entre sujet et verbe, ou entre verbe et complément) ou avant la proposition principale. Exemple : *Fatigués de leur voyage, ils arrivent, heureux, chez leurs amis* ;
- des verbes qui n'ont pas de sujet ou des phrases sans verbe ;
- Des phrases inachevées ou des phrases qui se poursuivent de page en page.

Le temps et le lieu de l'histoire

Il est préférable que l'action se déroule « en un temps, en un lieu », et en tout cas que le texte contienne des expressions de temps et de lieu explicites assurant l'enchaînement des événements du récit. Dans ce cadre, les temps et

modes des verbes utilisés sont cohérents (en évitant pour les enfants de moins de 6 ans les temps rares à l'oral et non maîtrisés comme le passé simple).

Les reprises par un pronom

Les noms figurent non loin avant les pronoms auxquels ils réfèrent, et sont clairement identifiables. Exemple : *Edouard est en pyjama. Il joue avec son ours.*

Vocabulaire

L'emploi de termes génériques (par exemple : les fleurs) ou spécifiques (par exemple : la pâquerette) est adapté à la situation évoquée dans l'histoire et aux capacités langagières des enfants.

De façon générale, pour sélectionner un texte qui soit globalement adapté, il faut se poser la question : la composition du texte, le déroulement des événements et des actions, permettront-ils à l'enfant de raconter l'histoire à sa manière, en s'appuyant sur les illustrations, après quelques lectures par l'adulte ?