

# Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – « Médecine et Techniques Médicales »

Année Universitaire 2012-2013

## Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

### **Utilisation des albums de Claude Ponti dans la prise en charge des enfants dyslexiques. Comment une mise en pages inhabituelle permet un étayage des processus de compréhension**

Présenté par Camille BELLIER

(10/05/1990)

- Président de jury :* Monsieur Jean BAUMARD, orthophoniste, enseignant à l'école d'orthophonie de Nantes
- Directeur de mémoire :* Madame Sandrine BORIE-PINEAU, orthophoniste, responsable de module à l'école d'orthophonie de Nantes
- Membre du jury :* Madame Annie NICOLAS, orthophoniste

*« Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui sont présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ou improbation. »*

# Tous mes remerciements

À Monsieur Jean BAUMARD, pour avoir accepté de présider mon jury.

À Madame Sandrine BORIE-PINEAU, pour m'avoir guidée dans mon travail de recherche et pour le temps qu'elle y a consacré.

À Madame Annie NICOLAS, pour l'intérêt avec lequel elle a accueilli mon projet et son investissement dans celui-ci.

Aux orthophonistes qui m'ont accueillie en stage, pour leur curiosité envers ce mémoire et l'aide qu'elles ont pu m'apporter au cours de l'année.

À Émilien, Florentin, Ghislain, Romain, Valentin et Victorien, sans qui cette étude n'aurait pu se faire.

À Madame Florence PETIT, pour m'avoir donné l'idée d'écrire ce mémoire.

# Je remercie également

Mes parents, qui ont inlassablement répondu à mes questions informatiques et rédactionnelles, pour leur présence et leur soutien tout au long de cette année.

Mesdames Ginette Bellier et Marguerite Quéran, pour leur travail de relecture.

Prem, pour son soutien et ses encouragements, pour avoir été là quand j'en avais besoin.

Ma promotion, et particulièrement certaines personnes qui se reconnaîtront, pour ces quatre années formidables passées ensemble.

Claude Ponti, pour Pétronille, Okilélé, Hippolène, Blaise et tous les autres, qui nous merveillissimerons toujours.

# **Un merci tout spécialement spécial**

À Claude Ponti, pour Pétronille, Okilélé, Hippolène, Blaise et tous les autres, qui nous merveillissimerons toujours.

## Sommaire

<b>Introduction.....</b>	<b>10</b>
<b>Première partie : assises théoriques.....</b>	<b>11</b>
Chapitre 1.La lecture.....	12
1.1.Définition.....	12
1.2.Les modèles experts de la reconnaissance des mots écrits.....	13
1.2.1.L'approche cognitiviste : le modèle à deux voies de Coltheart (1978).....	13
1.2.2.L'approche connexionniste.....	14
1.2.2.1.Le modèle de Seidenberg et McClelland (1989).....	14
1.2.2.2.Le modèle connexionniste multitraces (ACV 98).....	15
1.3.Le modèle de compréhension de Giasson (2007).....	16
1.3.1. La variable lecteur.....	17
1.3.1.1.Les structures du lecteur.....	17
1.3.1.2.Les processus de lecture.....	18
Figure 2 : Modèle de Irwin (cité par Giasson, 2007).....	21
1.3.2.La variable texte.....	22
1.3.3.La variable contexte.....	22
1.4. L'apprentissage de la lecture.....	23
1.4.1. Les habiletés nécessaires à l'apprentissage de l'écrit.....	23
1.4.1.1.Conscience et habiletés phonologiques.....	23
1.4.1.2.Correspondances grapho-phonémiques.....	23
1.4.1.3.Habiletés morphologiques.....	24
1.4.2. Les modèles développementaux.....	24
1.4.2.1.Le modèle stadiste de Frith.....	24
1.4.2.2.Le modèle interactif de Gombert.....	25
Chapitre 2.Les dyslexies développementales.....	28
2.1. Définitions.....	28
2.2.Les sous-types de dyslexies.....	30
2.2.1.L'hypothèse phonologique.....	30
2.2.1.1.Dyslexie phonologique.....	30

2.2.1.2.Dyslexie de surface.....	30
2.2.2.L'hypothèse visuo-attentionnelle.....	31
2.3.Les aspects cognitifs de la dyslexie développementale.....	32
2.3.1.Les déficits phonologiques.....	32
2.3.2.Les déficits visuels.....	33
Chapitre 3.L'album et sa mise en pages.....	34
3.1. Généralités sur l'album.....	34
3.1.1.Définition.....	34
3.1.2.Historique.....	35
3.2. La mise en pages.....	36
3.2.1.Définition et présentation générale.....	36
3.2.1.1.La typographie.....	37
3.2.1.2.Les premières pages d'un livre.....	38
3.2.1.3. La mise en pages des albums.....	38
3.2.1.4. Le format.....	38
3.2.1.5.Entre les pages de l'album.....	40
L'espace de la double page.....	40
L'inscription de l'image sur la page.....	41
Au fil des pages.....	42
3.2.1.6.Les images.....	43
3.2.1.7.Les textes.....	44
3.3. Présentation de Claude Ponti et de ses albums.....	45
3.3.1. Biographie de l'auteur.....	45
3.3.2.Un aperçu des différents albums.....	45
3.3.2.1.L'Album d'Adèle et les autres.....	46
3.3.2.2.Les séries.....	46
3.3.2.3.Les grands albums.....	47
3.3.2.4.Catalogues et almanach.....	47
3.3.3.La conception d'un album.....	48
3.3.4.La mise en pages des "grands albums".....	49
3.3.4.1.Couverture et pages de garde.....	49
3.3.4.2.Entre les pages de l'album.....	50

L'espace de la double page.....	50
L'inscription de l'image sur la page.....	51
Au fil des pages.....	52
3.3.4.3. Images et textes.....	53
3.3.4.4. Expression du temps et de l'espace.....	54
<b>Deuxième partie : démarche méthodologique et dispositif expérimental.....</b>	<b>57</b>
Chapitre 1. Problématique et hypothèse.....	58
Chapitre 2. Méthodologie.....	59
2.1. Population.....	59
2.1.1. Choix des sujets d'étude.....	59
2.1.2. Présentation des sujets.....	60
2.1.2.1. Emilien.....	60
2.1.2.2. Florentin.....	60
2.1.2.3. Ghislain.....	61
2.1.2.4. Romain.....	61
2.1.2.5. Valentin.....	61
2.1.2.6. Victorien.....	61
2.2. L'album Pétronille et ses 120 petits.....	62
2.2.1. Pourquoi cet album ?.....	62
2.2.2. Présentation de l'album.....	62
2.2.2.1. Résumé.....	62
2.2.2.2. Aspect extérieur.....	63
2.2.2.3. Une fois le livre ouvert.....	64
L'attente avant l'histoire.....	64
La mise en pages de l'histoire.....	65
Les invariants de mise en pages.....	65
Les spécificités de la mise en pages.....	66
Et ainsi s'achève l'histoire.....	68
2.2.3. Liens avec les processus de lecture.....	68
2.2.3.1. Les microprocessus.....	68
2.2.3.2. Les processus d'intégration.....	69
2.2.3.3. Les macroprocessus.....	70

2.2.3.4. Les processus d'élaboration.....	70
2.2.3.5. Les processus métacognitifs.....	71
2.3. La mise en place de l'expérimentation.....	71
2.3.1. La reconstruction de l'album.....	71
2.3.2. Élaboration du protocole de passation.....	73
2.3.3. Le déroulement des passations.....	74
Chapitre 3. Présentation et analyse des résultats.....	76
3.1. La restitution de récit.....	76
3.1.1. Comparaison des scores obtenus pour les deux extraits.....	76
3.1.2. Les items "nom propre".....	77
3.1.3. Les personnages.....	78
3.2. Les questions ouvertes.....	80
3.2.1. L'observation des images.....	80
3.2.2. La création d'inférences au cours de la lecture.....	80
3.2.3. La comptine "Une souris verte".....	81
3.3. L'entretien dirigé.....	81
3.3.1. Les préférences de mise en pages.....	81
3.3.2. La facilitation de la lecture.....	82
3.3.3. La facilitation de la restitution.....	82
3.3.4. L'appréciation de l'histoire.....	83
3.4. Commentaire des comportements et résultats de chaque sujet.....	84
3.4.1. Emilien.....	84
3.4.2. Florentin.....	84
3.4.3. Ghislain.....	85
3.4.4. Romain.....	85
3.4.5. Valentin.....	85
3.4.6. Victorien.....	85
Chapitre 4. Discussion.....	86
4.1. Critique de la méthodologie.....	86
4.1.1. Concernant la population.....	86
4.1.2. Concernant la reconstruction de l'album.....	86
4.1.3. Concernant le protocole de passation.....	86

4.1.4.Plus généralement.....	87
4.2.Validation de l'hypothèse.....	88
<b>Conclusion.....</b>	<b>90</b>
<b>Bibliographie générale.....</b>	<b>91</b>
<b>Bibliographie de Claude Ponti.....</b>	<b>94</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>96</b>

# Introduction

Tout le monde connaît Claude Ponti. Tout au moins l'un de ses albums, quel qu'il soit. Ceux qui assurent le contraire n'en sont plus si certains lorsqu'ils ont ses dessins sous les yeux, car un sentiment de déjà-vu semble se dégager de ses personnages anthropomorphes si particuliers. Les histoires, familières mais originales, tour à tour drôles, tendres et effrayantes, paraissent sortir d'une imagination délirante et fantaisiste. Pourtant, chaque album a une cohérence, qu'il soit pris seul ou mis en lien avec les autres. Rien n'est laissé au hasard, et si c'est le cas alors il fait bien les choses.

Ces albums trouvent bien souvent leur place sur les étagères des orthophonistes. Ils sont utilisés dans la prise en charge de jeunes patients présentant notamment des troubles spécifiques de la lecture. Pourquoi ? Qu'est-ce qui, dans ces livres, permet au lecteur en difficulté de prendre des repères et des appuis afin de surmonter les accrochages et découvrir le plaisir de lire ? C'est la question à laquelle ce mémoire tentera de répondre.

Dans la première partie, nous approfondirons successivement les notions de lecture, puis les troubles qui lui sont spécifiques, appelés dyslexies développementales et enfin la façon dont tout cela peut entrer en relation à travers les albums de Claude Ponti et leur mise en pages.

Puis dans une deuxième partie, nous présenterons l'étude réalisée pour confronter à la pratique notre hypothèse théorique.

# **Première partie : assises théoriques**

# Chapitre 1. La lecture

## 1.1. Définition

La lecture a pour objectif d'extraire du sens à partir de la représentation écrite des mots. Selon le *Dictionnaire d'Orthophonie* (Brin, Courrier, Lederlé et Masy, 2004), la lecture désigne *"l'ensemble des activités de traitement perceptif, linguistique et cognitif de l'information visuelle écrite"*.

Depuis une trentaine d'années, les chercheurs en psychologie cognitive s'intéressent à la lecture et à son apprentissage. Ils s'accordent tous pour dire que la lecture est la résultante de la reconnaissance du mot écrit et de sa compréhension, ce qui peut se représenter sous la forme d'une équation :  $L = R * C$  (Gough et Tunmer, 1986, cités par Ecalle et Magnan, 2010, p. 91). Ces deux procédures sont hiérarchisées : la compréhension n'est pas possible tant que la reconnaissance n'a pas été effectuée.

La procédure de **reconnaissance des mots écrits**, dite "de bas niveau", est considérée comme spécifique à la lecture, contrairement à la procédure de compréhension qui est semblable à celle utilisée pour le langage oral. Ce terme est souvent utilisé comme un synonyme des termes "décodage" et "identification" des mots. Or, comme le souligne de Weck (2010), *"il y a lieu de les distinguer car ils correspondent chacun à une partie du processus"* (p. 117). En effet, le décodage ne consiste qu'à appliquer la règle de conversion grapho-phonémique tandis que l'identification des mots écrits correspond...

*...à l'ensemble des procédures de décodage du mot-stimulus qui permet d'en activer la représentation en mémoire. De ce point de vue, l'identification des mots écrits peut être considérée comme l'étape préalable à leur reconnaissance qui consiste à "lire" les contenus de la représentation activée en mémoire pour accéder au sens de ce qui est lu.* (Sprenger-Charolles et Colé, 2006, citées par de Weck, 2010, p. 117).

Étant en accord avec le point de vue de ces auteurs, je parlerai donc de reconnaissance des mots écrits. Chez le lecteur expert, cette reconnaissance est rapide et automatisée. Deux procédures complémentaires la rendent effective : l'assemblage et l'adressage.

La procédure de **compréhension**, dite "de haut niveau", est ce qui permet d'atteindre l'objectif principal de la lecture : faire émerger le sens du message écrit. Pour comprendre le message, le lecteur doit en effet mettre en relation les uns avec les autres à la fois les mots identifiés et les phrases ainsi formées, tout en mobilisant ses connaissances sémantiques et syntaxiques, mais aussi culturelles (Ecalte et Magnan, 2010).

Les auteurs ont modélisé les mécanismes qui régissent ces deux procédures. En voici les plus connus.

## 1.2. Les modèles experts de la reconnaissance des mots écrits

Il existe différents modèles expliquant les processus de fonctionnement de la reconnaissance des mots écrits. Je vous en présenterai deux parmi les principaux, chacun répondant à une approche différente.

### 1.2.1. L'approche cognitive : le modèle à deux voies de Coltheart (1978)<sup>1</sup>

Ce modèle décrit les processus de traitement des mots écrits de façon sérielle. Il décrit deux voies d'accès au lexique :

- la **voie directe**, d'une part, est rapide, économique et automatique. Le lecteur analyse le mot écrit, s'en fait une représentation orthographique et enclenche une procédure d'adressage basée sur cette information orthographique. Cette procédure consiste à rechercher au sein du lexique orthographique des configurations analogues à celles du mot écrit, configurations auparavant stockées en mémoire à long terme. La représentation orthographique se connecte alors au système sémantique qui libère des informations sur le mot (son sens mais aussi sa forme phonologique). Cela enclenche alors une recherche au sein du buffer phonémique, où siègent les programmes moteurs des organes phonatoires, et le mot est prononcé à haute voix.
- la **voie indirecte**, qui nécessite un traitement phonologique visant à convertir les graphèmes en phonèmes. Le lecteur analyse le mot écrit et déclenche une procédure d'assemblage, qui

---

<sup>1</sup> Cité par de Partz (1994)

consiste à transformer la forme visuelle du mot en unités graphémiques, qui vont être à leur tour converties en unités phonémiques. Celles-ci vont être assemblées, prononcées et ce n'est qu'à ce moment là qu'aura lieu l'accès au sens du mot.

A ce modèle de départ a été ajoutée une troisième voie, **asémantique**, pour les mots-outils. Elle permet un passage direct du lexique orthographique au lexique phonologique, sans passer par le système sémantique.

Chez le lecteur expert, la voie directe est utilisée automatiquement, mais il a recours à la voie indirecte dans les situations où la représentation orthographique du mot n'est pas stockée dans son lexique orthographique. La reconnaissance des mots étant automatisée et donc peu coûteuse en énergie, il peut alors mobiliser son attention pour la compréhension.

## **1.2.2. L'approche connexionniste**

Cette approche propose des modèles au sein desquels se propagent des signaux électriques dans des connexions situées dans des couches cachées d'unités qui codent les informations. Ce sont des modèles informatisés qui simulent le fonctionnement neuronal lors de la lecture de mots.

### **1.2.2.1. Le modèle de Seidenberg et McClelland (1989)**

Ce modèle est un de ceux à l'origine des modèles connexionnistes. Il postule que la reconnaissance des mots repose sur un unique mécanisme. Il existe un système non fonctionnel au départ qui, sous l'effet de l'apprentissage et de l'expérience, devient petit à petit capable de traiter de l'information écrite.

Selon Ecalte et Magnan (2002) :

*...dans ce type de modèle, il n'y a plus à proprement parler de lexique mental, dans le sens où il n'y a pas de mots stockés comme des entités en mémoire à long terme.*

*Reconnaître un mot n'est pas retrouver ce mot quelque part en mémoire, mais recouvrer un certain état d'activation des unités qui, dans le système cognitif, sont concernées par le traitement de l'information lexicale. Chaque configuration différente d'activation correspond alors à la reconnaissance d'un mot différent. (p. 8)*

En effet, lors de l'analyse d'un mot écrit, 3 processeurs interagissent entre eux, non pas linéairement mais parallèlement. Le **processeur orthographique** traite les unités littérales, en analysant les différents traits qui constituent les lettres, et envoie des signaux activateurs pour celles qui semblent pertinentes et inhibiteurs pour les non-pertinentes. Ces signaux sont reçus par le **processeur phonologique**, qui traite les unités de son, et le **processeur sémantique**, qui traite les unités de sens. Le premier utilise les informations reçues pour retrouver la configuration phonologique correspondant au mot traité et, au fur et à mesure qu'il élimine les configurations non-pertinentes, il envoie lui aussi des signaux activateurs et inhibiteurs. Pendant ce temps, le processeur sémantique reçoit des informations à la fois du contexte et des deux autres processeurs. Il va lui aussi limiter le nombre de configurations possibles, tout en envoyant des signaux qui vont également contribuer à la sélection des configurations pertinentes par les processeurs orthographique et phonologique. Cet échange d'information entre les différents processeurs est rendu possible par les couches d'unités cachées, qui font le lien entre chacun d'entre eux.

### **1.2.2.2. Le modèle connexionniste multitraces (ACV 98)**

Ans, Carbonnel et Valdois (1998) ont proposé le modèle multitraces, un modèle connexionniste de la lecture de mots polysyllabiques. Il se compose de 4 couches d'unités simples : deux couches orthographiques (O1 et O2), une couche centrale qui est la mémoire épisodique, une couche phonologique de sortie. À ces couches s'ajoute un composant présent uniquement dans le modèle théorique : une mémoire temporaire phonologique. Il dispose également d'une fenêtre visuo-attentionnelle à partir de laquelle est extraite l'information orthographique d'entrée.

*Le modèle ACV 98 postule l'existence de deux procédures de lecture, une procédure globale et une procédure analytique, qui interviennent successivement lors du traitement. Le traitement de toute séquence orthographique est initié en mode global, le traitement analytique n'intervenant que secondairement en cas d'échec du traitement global. Ces deux procédures se différencient par la taille de la fenêtre visuo-attentionnelle (FVA) à travers laquelle est extraite l'information orthographique.*

(Valdois, 2004, p. 178)

Lors de la présentation d'un mot écrit, la fenêtre visuo-attentionnelle englobe la totalité de la séquence orthographique d'entrée (O1). L'activation se propage alors aux cellules de la mémoire épisodique ce qui entraîne l'activation de traces à la fois sur O2 et sur la couche phonologique. Si la

trace orthographique ainsi activée correspond à celle de la séquence orthographique d'entrée, alors elle est reconnue comme familière et la trace phonologique activée est acceptée et prononcée. Le mot a alors été lu grâce à un **traitement global**.

Si, par contre, la trace orthographique est reconnue comme différente de la séquence orthographique d'entrée, alors le système effectue un deuxième **traitement, analytique** cette fois. La fenêtre visuo-attentionnelle se réduit jusqu'à correspondre à la portion du mot la plus large reconnaissable par le système. Le même processus d'activation a alors lieu, avec la portion délimitée par la fenêtre visuo-attentionnelle au lieu du mot entier. Si les traces orthographiques sont identiques, il y a maintien de la séquence en mémoire phonologique temporaire, déplacement de la fenêtre visuo-attentionnelle sur la deuxième portion reconnaissable du mot et ainsi de suite jusqu'à ce que le mot ait été traité entièrement et les différentes portions phonologiques assemblées par la lecture à haute voix.

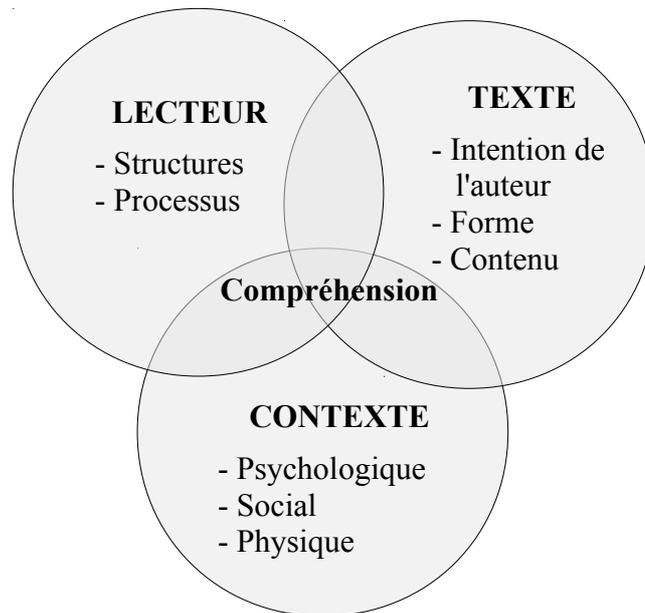
### **1.3. Le modèle de compréhension de Giasson (2007)**

Les premiers modèles de compréhension décrivent différentes habiletés isolées les unes des autres. Travailler chacune de ces habiletés devait alors permettre d'améliorer la compréhension en lecture. Or il a été démontré que certains enfants ayant de faibles résultats à des épreuves de compréhension d'un texte pouvaient très bien maîtriser ces habiletés de façon isolée.

Les modèles ont alors évolué, et d'un type de modèle séquentiel, on est passé à un processus plus global. Dans les modèles plus contemporains, les habiletés ne sont plus décrites sans lien les unes avec les autres, mais comme étant en interaction entre elles. Le lecteur ne va plus chercher dans le texte un sens immuable, qu'il retire plus ou moins complètement selon son niveau d'habileté. Il utilise pour comprendre, non seulement les informations explicites présentes dans le texte, mais aussi le contexte et ses propres connaissances pour analyser les informations et ainsi interpréter à sa manière le message de l'auteur.

J'ai choisi de présenter le modèle de compréhension actuel décrit par Giasson. Il repose sur trois variables en interaction : lecteur, texte et contexte.

**Figure 1 : Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 2007)**



### **1.3.1. La variable lecteur**

C'est la variable la plus complexe et la plus importante du modèle de compréhension. En effet, lorsque le lecteur aborde un texte, il le fait en mobilisant ses propres ressources affectives, cognitives et linguistiques. C'est ce que Giasson appelle les structures du lecteur. Elles influent sur les processus de lecture mis en œuvre pour la compréhension du texte.

#### **1.3.1.1. Les structures du lecteur**

Ces structures sont en fait les caractéristiques intrinsèques du lecteur, indépendantes de la situation de la lecture. Elles peuvent être classées en deux catégories : les structures cognitives et les structures affectives.

Les **structures cognitives** comprennent les différentes connaissances que peut posséder le lecteur :

- les connaissances sur la langue : phonologiques, pour permettre de distinguer les différents phonèmes de sa langue ; syntaxiques, pour déduire des informations de l'ordre des mots dans la phrase ; sémantiques, pour attribuer un sens aux mots et établir des relations entre eux ; et enfin pragmatiques, pour comprendre l'implicite de certaines situations

- les connaissances sur le monde jouent également un rôle important, car "*pour comprendre, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures)*" (Giasson, 2007, p. 11). Selon la plupart des auteurs, ces connaissances sont organisées en mémoire à long terme sous forme de schémas ou de scripts. Les schémas sont des blocs de connaissances qui permettent de reconstituer la trame d'une histoire à partir du moment où le genre du texte est repéré. Les scripts permettent, eux, de reconstituer les étapes d'un événement ou d'une situation de la vie quotidienne.

Les **structures affectives** comprennent les attitudes du lecteur face à la lecture, ainsi que ses intérêts en général. Les premières, qu'elles soient de l'attraction, de la répulsion ou simplement de l'indifférence, vont jouer un rôle dans la motivation du lecteur à mettre en œuvre les processus de compréhension du texte. Quant aux deuxièmes, au départ généraux et hors lecture, ils deviennent spécifiques dès lors qu'un texte entre en jeu. L'intérêt que lui portera le lecteur dépendra de son intérêt pour le sujet traité.

### 1.3.1.2. Les processus de lecture

Intervenant simultanément, ils désignent les habiletés utilisées pour aborder le texte, ainsi que les activités cognitives mises en œuvre au cours de la lecture. Irwin (1986, cité par Giasson, 2007) distingue cinq grandes catégories de processus, elles-mêmes composées de plusieurs habiletés.

Les **microprocessus** permettent de comprendre l'information au niveau d'une phrase. Ils comprennent trois habiletés fondamentales :

- la reconnaissance des mots écrits, processus présenté au début de ce chapitre<sup>2</sup>
- la lecture par groupes de mots, c'est-à-dire l'identification par des indices syntaxiques des groupes d'éléments signifiants qui composent la phrase. Ce sont eux qui sont traités dans la mémoire à court terme pour faire émerger une signification qui sera transférée en mémoire à long terme. Or, la mémoire à court terme ne pouvant contenir que quatre ou cinq éléments à la fois, si une signification n'a pu être élaborée les éléments sont oubliés lorsqu'ils sont remplacés par d'autres. Donc moins les éléments stockés contiennent d'unités, c'est-à-dire de mots, moins les significations sont élaborées et plus la compréhension est difficile. C'est le cas des faibles lecteurs, qui lisent lentement et mot à mot.

---

2 Cf. page 12

- la microsélection, qui désigne la sélection de l'information principale de la phrase. Elle permet de ne retenir qu'une idée essentielle par phrase, afin de ne pas surcharger la mémoire à court terme et de favoriser l'émergence de significations au niveau du texte au fur et à mesure de la lecture.

Les **processus d'intégration** permettent de mettre en relation les différentes phrases ou propositions du texte. Ils s'appuient pour cela sur le traitement des indices qui structurent explicitement le texte. Ces indices mettant en évidence les liens entre les phrases ou propositions sont des référents et des connecteurs. Les référents, ou anaphores, désignent l'utilisation d'un mot ou d'une expression à la place d'un autre. Les connecteurs désignent les mots qui permettent de relier deux événements, donc deux phrases ou propositions contenant chacune l'un des événements. Les processus d'intégration s'appuient également sur les relations implicites entre les propositions, mises en place par des inférences. Celles-ci se basent sur les scripts stockés en mémoire à long terme pour établir des relations.

Ces processus d'intégration ont lieu au niveau des phrases ou des propositions, ils traitent donc les relations locales permettant la cohésion d'une partie du texte.

Les **macroprocessus** interviennent au niveau du texte dans son ensemble et traitent donc les relations globales qui permettent de faire du texte un tout cohérent. Ils comprennent trois habiletés :

- l'identification des idées principales du texte, c'est-à-dire mettre en avant les informations les plus importantes du texte. Elles peuvent être présentées de façon explicite ou implicite.
- le résumé, qui permet de restituer les éléments essentiels du texte en suivant trois objectifs : *"le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants et l'adaptation à une situation nouvelle de communication"* (Laurent, 1985, cité par Giasson, 2007, p. 81-82)
- l'utilisation de la structure du texte, qui se réfère à l'organisation des idées dans le texte. Selon si le texte est narratif ou informatif, le lecteur va faire appel à des schémas différents qui lui permettront de repérer les éléments importants et d'anticiper sur ce qu'il va lire dans la suite du texte. Cela lui permet de mieux comprendre et retenir les informations qu'il contient.

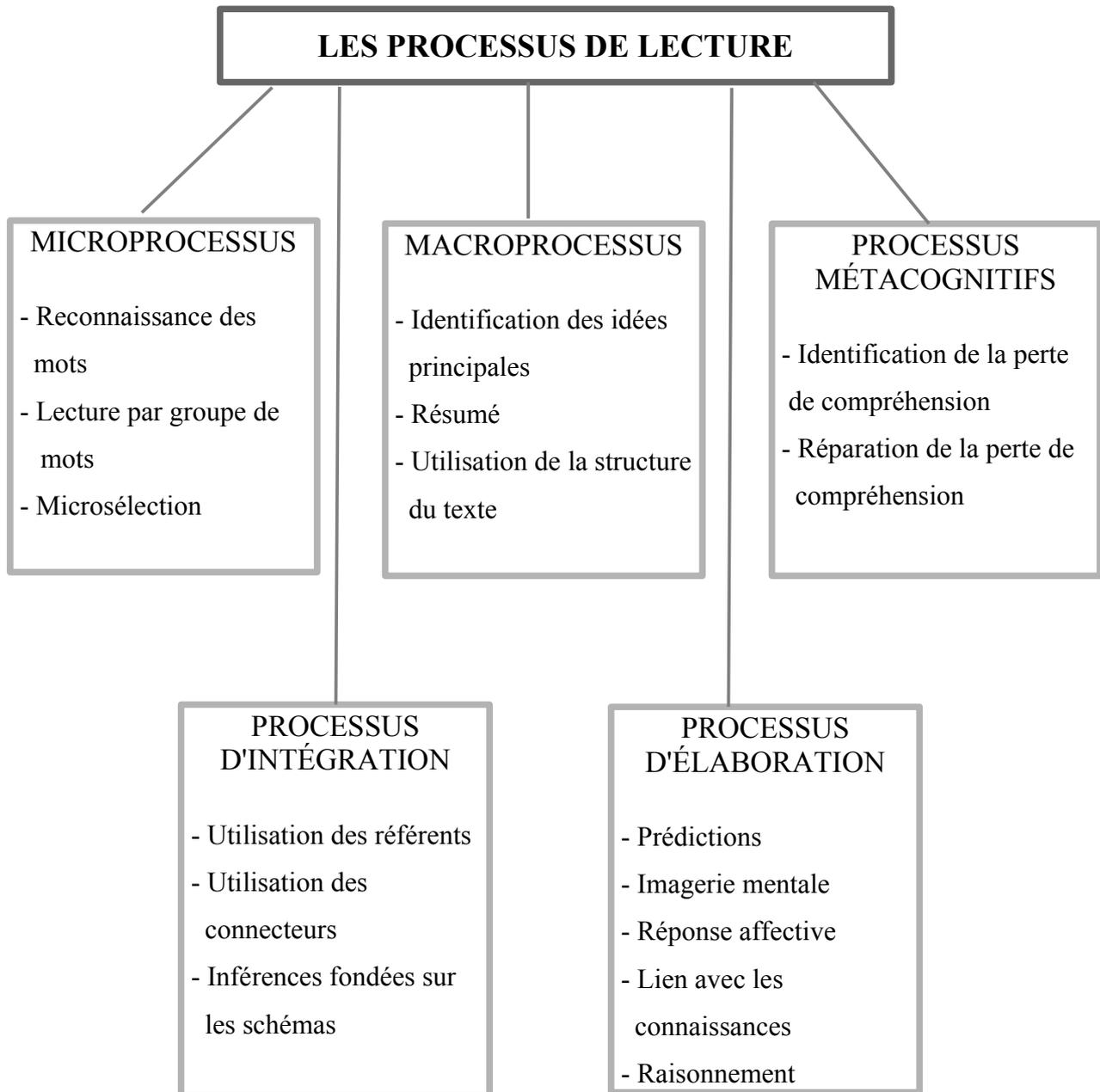
Les **processus d'élaboration** permettent au lecteur de dépasser le texte en établissant des relations non prévues par l'auteur. C'est en faisant des inférences qui ne sont reliées ni aux

microprocessus, ni aux processus d'intégration, ni aux macroprocessus qu'il met en œuvre des processus d'élaboration. Ceux-ci ne sont pas indispensables à la compréhension littérale du texte. Selon Irwin (1986, cité par Giasson, 2007), ils sont au nombre de cinq :

- les prédictions consistent en la formulation d'hypothèses sur la suite de la lecture. Elles sont différentes de celles qui aident à l'identification d'un mot, ces dernières faisant partie des microprocessus. Le processus de prédictions décrit ici se situe au niveau du texte et non pas de la phrase. Il s'appuie sur les connaissances du lecteur et peut porter sur la structure du texte ou sur son contenu.
- L'imagerie mentale interviendrait en lecture, selon Giasson, pour augmenter la capacité de la mémoire de travail en réunissant les détails de grands ensembles. Elle faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons. Elle servirait d'outil pour structurer et mémoriser l'information extraite de la lecture. Et enfin, elle augmenterait l'intérêt et le plaisir de lire. Il est à préciser qu'elle n'est étudiée ici que dans sa dimension visuelle.
- la réponse affective peut donner de l'importance à un ou plusieurs éléments du texte qui ne comptent objectivement pas parmi les éléments principaux. Elle est présente essentiellement dans la lecture de textes narratifs. Elle consiste en une réaction émotive face à l'intrigue ou à une identification aux personnages.
- Le raisonnement permet de prendre de la distance pour traiter le contenu du texte, l'analyser et le critiquer ou lui porter un jugement.
- Le lien avec les connaissances du lecteur n'est pas indispensable à la compréhension du texte, mais au contraire peut souvent l'éloigner de l'essentiel du texte. Il s'agit ici des connaissances personnelles du lecteur et non pas de certaines de ses connaissances qui interviennent dans les microprocessus, les processus d'intégration ou les macroprocessus.

Les **processus métacognitifs** gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. Ils utilisent pour cela les connaissances que possède le lecteur sur le processus de lecture. Ils permettent l'identification de la perte de la compréhension, puis la mise en place des stratégies appropriées pour la réparation cette perte.

**Figure 2 : Modèle de Irwin (cité par Giasson, 2007)**



## 1.3.2. La variable texte

Elle concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois aspects principaux : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu.

L'**intention de l'auteur** peut être de vouloir persuader le lecteur, l'informer, le distraire... On parlera alors de textes incitatifs, persuasifs, informatifs ou narratifs, par exemple.

La **structure du texte** désigne l'organisation des idées dans le texte. Elle est fortement reliée à son contenu, car elle est choisie par l'auteur en fonction du contenu qu'il veut transmettre.

Le **contenu du texte** fait référence aux concepts, aux connaissances et au vocabulaire que l'auteur cherche à transmettre.

## 1.3.3. La variable contexte

Dernière variable du modèle de compréhension, elle comprend les conditions dans lesquelles est le lecteur lorsqu'il se trouve en situation d'aborder un texte. Ces conditions sont celles que le lecteur se fixe lui-même, ainsi que celles qui lui sont imposées par le milieu. On peut en distinguer trois types : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

- Le **contexte psychologique** désigne l'intérêt que porte le lecteur au texte à lire, sa motivation à le lire et son intention de lecture. L'état de ces trois conditions au moment de la lecture influera sur ce qu'il comprendra et retiendra du texte.
- Le **contexte social** fait référence à toutes les interactions qui peuvent avoir lieu au cours de la lecture entre le lecteur et d'autres personnes. La lecture et la compréhension du texte seront différentes si le lecteur se trouve seul ou en situation de lecture à voix haute devant un groupe.
- Le **contexte physique** comprend toutes les conditions matérielles dans lesquelles se trouvent le lecteur au moment où se déroule la lecture. Il peut s'agir du niveau sonore environnant, de la qualité de la reproduction, de la température ambiante, etc.

Mais ces modèles de reconnaissance des mots écrits et de compréhension ne s'appliquent qu'au lecteur expert. Nous allons voir maintenant comment les procédures se mettent en place chez l'enfant qui entre dans l'écrit.

## **1.4. L'apprentissage de la lecture**

### **1.4.1. Les habiletés nécessaires à l'apprentissage de l'écrit**

Certaines habiletés linguistiques prépareraient et faciliteraient l'entrée dans l'apprentissage du langage écrit. En voici les principales.

#### **1.4.1.1. Conscience et habiletés phonologiques**

Le *Dictionnaire d'Orthophonie* décrit la conscience phonologique comme "*synonyme de capacité d'analyse de la structure segmentale de la parole, aboutissant à la prise de conscience de l'existence des phonèmes et de leur enchaînement dans la chaîne parlée.*" Aussi désignée sous le terme de "conscience phonémique", cette capacité commence à apparaître vers l'âge de 5 ans pour s'accroître par la suite. Elle est ici présentée dans le chapitre des pré-requis à l'apprentissage de la lecture, mais en réalité il existe trois conceptions quant aux relations entre la conscience phonologique et l'entrée dans l'écrit. L'une postule qu'elle est une conséquence de l'apprentissage de la lecture, une autre qu'elle en est un pré-requis et une troisième la considère comme à la fois une cause et une conséquence. C'est cette dernière qui prévaut actuellement. Elle émergerait un peu avant l'entrée en CP et se développerait ensuite avec l'entrée dans l'écrit. En effet, selon Content (1984) :

*...l'apprentissage du système alphabétique rendant nécessaire l'analyse de la parole constituerait une situation privilégiée pour provoquer son développement. Dans cette optique, le facteur critique susceptible d'affecter l'apprentissage ne serait pas tant le fait d'être conscient des unités phonétiques que la capacité de le devenir. (p. 562-563)*

#### **1.4.1.2. Correspondances grapho-phonémiques**

L'acquisition de la capacité à établir des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes de la langue commence dès la maternelle, lorsque l'enfant apprend à reconnaître les différentes lettres de l'alphabet et à donner leur nom. Puis elle s'approfondit à l'entrée en CP, lorsqu'il découvre qu'à chaque lettre ou groupe de lettres (graphèmes) correspond un son (phonème). Il apprendra ensuite à choisir le phonème adéquat selon le contexte littéral ou sémantique, mais aussi à manipuler les lettres pour former différents graphèmes.

### 1.4.1.3. Habilités morphologiques

Les habilités morphologiques correspondent à la capacité à manipuler consciemment les plus petites unités porteuses de sens de la langue : les morphèmes. Ces unités sont porteuses des flexions lexicales et dérivationnelles des mots et sont l'objet d'un apprentissage explicite au cours de l'apprentissage de la lecture. Au fur et à mesure que l'enfant acquiert ces habilités morphologiques, il devient capable de situer les mots au sein de leur famille et par là même de déduire l'orthographe de mots qu'il n'a pas encore rencontrés à l'écrit. Ces compétences l'amènent à créer des inférences entre les mots, ce qui va contribuer à développer son stock lexical et orthographique. Après un entraînement suffisant, l'analyse morphologique des mots rencontrés se fait de façon automatisée et inconsciente.

## 1.4.2. Les modèles développementaux

### 1.4.2.1. Le modèle stadiste de Frith

Ce modèle a été repris et modifié par différents auteurs, mais tous s'accordent à reconnaître l'existence des trois étapes décrites par Frith (1985, cité par Ecalle et Magnan, 2010) dans l'installation des capacités de lecture. Elles se succèdent dans un ordre invariant, chacune prenant appui sur la précédente. À chacune des étapes correspond une stratégie et l'émergence d'une nouvelle stratégie supplante la précédente.

- La première étape est le **stade logographique** : celui-ci se base sur le fait que les enfants utilisent une pluralité d'indices pour deviner les mots correspondant aux configurations visuelles perçues, comme par exemple l'accent circonflexe pour la reconnaissance du mot "île". Il ne s'agit encore que d'une pseudo-lecture qui permet la reconnaissance d'un nombre limité d'items, non pas par un accès au lexique interne, mais par le biais d'une "semantic picture", c'est-à-dire d'une imagerie faisant qu'un écrit est reconnu à son image visuelle. L'ordre des lettres n'est pas pris en compte dans la reconnaissance des mots.
- L'étape suivante est le **stade alphabétique** : à ce stade, la stratégie utilisée est celle de la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, ce qui correspond à la procédure d'assemblage. Le sens de lecture et l'ordre des lettres prennent alors leur importance.
- La dernière étape est le **stage orthographique** : il s'agit là d'une lecture d'expertise, dans la mesure où les mots écrits sont analysés en termes d'unités orthographiques, sans recours à la

conversion phonique. La stratégie utilisée à ce stade correspond à la procédure d'adressage. Ce ne sont pas des configurations visuelles d'ensemble qui sont traitées mais des morphèmes, ce qui permet une analogie entre des mots possédant une partie identique. Au cours de ce stade, l'enfant va se constituer tout un stock de phono-graphèmes complexes car irréguliers, mais surtout il va se constituer un stock de morpho-graphèmes, comme les "s", "x" ou "nt" du pluriel par exemple.

Ce modèle reste l'un des plus répandus car il est l'un des premiers modèles développementaux à proposer que l'acquisition de la lecture et de l'orthographe puissent se faire de façon simultanée et s'influencer mutuellement. Il a néanmoins été beaucoup critiqué depuis, car il ne prend pas en compte les connaissances linguistiques préalablement disponibles chez l'enfant entrant dans l'apprentissage du langage écrit, qui varient selon les sujets. Il est aussi plus descriptif qu'explicatif : il décrit les différents stades d'acquisition sans expliquer comment se fait le passage de l'un à l'autre. Il y existe enfin une remise en cause de la stricte successivité des stades.

### 1.4.2.2. Le modèle interactif de Gombert

Les modèles interactifs s'appuient sur le modèle stadiste de Frith (1985) et s'inspirent de la perspective connexionniste proposée par Seidenberg et McClelland (1989). Ils se concentrent plus particulièrement sur l'articulation entre le traitement du langage oral et le traitement du langage écrit, ainsi que sur la place des traitements implicites dans l'apprentissage.

Selon Gombert (2003, cité par Demont et Gombert, 2004), avant même l'apprentissage de la lecture, l'enfant dispose d'un système capable de traiter le langage oral qui servira ensuite de base à l'élaboration d'un système de traitement du langage écrit. Ce système initial comprend quatre composants, que Gombert appelle "processeurs" : le **processeur pictural** traite l'information visuelle, le **processeur phonologique** traite l'information linguistiquement perçue, le **processeur sémantique** attribue les significations et le **processeur contextuel** prend en compte l'information extérieure au stimulus visuel ou auditif en cours de traitement.

Tout stimulus visuel étant traité comme une image avant l'apprentissage de la lecture, c'est donc ce système initial qui se met en route lors de la première rencontre de l'enfant avec des mots écrits. Ces derniers étant toujours prononcés de la même façon, le processeur pictural va par la suite se spécialiser dans le traitement de ces objets particuliers par rapports aux objets visuels plus classiques que sont les dessins, photographies, etc, qui ont eux une dénomination variable (à un

même objet pouvant correspondre plusieurs mots synonymes). Le processeur pictural cède alors la place au **processeur lexical**.

Puis le lecteur débutant devient progressivement détenteur d'un lexique au sein duquel il a des connaissances visuelles et phonologiques sur les mots. Les mots reconnus par l'enfant présentent donc des régularités orthographiques et des régularités phonologiques. Des correspondances s'établissent alors entre les analogies orthographiques et les analogies phonologiques et le processeur lexical se transforme en **processeur orthographique**.

L'exercice de ces analogies, assisté de l'apprentissage explicite des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes, conduit l'enfant à détecter de nouveaux mots. Le processeur orthographique subit donc l'influence systématique du processeur phonologique et inversement. Désormais, ce système de traitement des mots écrits est en mesure d'activer soit le processeur orthographique, soit le traitement analogique. Le lecteur expert a donc plusieurs types de procédures à sa disposition.

Ce modèle montre que les traitements implicites, bien qu'insuffisants, sont la base sur laquelle pourront s'installer, à travers un apprentissage explicite, les traitements alphabétiques et orthographiques.

---

**Les différents modèles présentés jusqu'ici, qu'ils soient experts ou développementaux, ne s'appliquent qu'à des sujets ne présentant pas de dysfonctionnement au niveau des processus impliqués dans la lecture. Mais ils ont servi de base aux modèles qui présentent les troubles apparaissant au moment de l'acquisition de la lecture.**

---

# Chapitre 2. Les dyslexies développementales

## 2.1. Définitions

Le terme "dyslexie" a été fondé dans les années 1920, sur le même modèle que le terme "alexie", qui désigne la *"perte ou diminution acquise de la capacité à lire ou à comprendre le langage écrit"* (Brin, Courrier, Lederlé et Massy, 2004). C'est en effet à cette période que l'on commence à envisager les difficultés de lecture chez ces enfants ayant apparemment toutes les compétences pour apprendre à lire, comme un trouble développemental et plus comme un trouble acquis. Puisque que le terme devait désigner un dysfonctionnement dans l'apprentissage et non une perte de la capacité de lecture, le préfixe "dys-" a été choisi par opposition au "a-" privatif.

Le DSM-IV<sup>3</sup>, donne la définition suivante du **trouble de la lecture**, classé dans les troubles des apprentissages :

*A. Les réalisations en lecture, évaluées par des tests standardisés passés de façon individuelle mesurant l'exactitude et la compréhension de la lecture, sont nettement au-dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge chronologique du sujet, son niveau intellectuel (mesuré par des tests) et d'un enseignement approprié à son âge.*

*B. La perturbation décrite dans le critère A interfère de façon significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie quotidienne faisant appel à la lecture.*

*C. S'il existe un déficit sensoriel, les difficultés en lecture dépassent celles habituellement associées à celui-ci.*

(*Américan Psychiatric Association*, 1996, cité par de Weck, 2010, p. 133)

Dans la CIM-10<sup>4</sup>, le **trouble spécifique de la lecture** est classé dans les troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires et défini comme suit :

*A. Présence soit de (1) soit de (2) :*

*(1) la note obtenue à une épreuve d'exactitude ou de compréhension de la lecture se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et de l'intelligence générale de l'enfant ; l'évaluation des performances en lecture et du Q.I. doit se faire avec des tests administrés individuellement et standardisés en fonction de la culture et du système scolaire de l'enfant ;*

---

3 *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, quatrième révision

4 *Classification internationale des maladies*, dixième révision

*(2) antécédents de difficultés sévères en lecture, ou de résultats de tests ayant répondu au critère A(1) à un âge antérieur ; en outre le résultat obtenu à un test d'orthographe se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et du Q.I.*

*B. La perturbation décrite en A interfère de façon significative avec les performances scolaires ou avec les activités de la vie courante qui font appel à la lecture.*

*C. Le trouble ne résulte pas directement d'un déficit visuel ou auditif, ou d'un trouble neurologique.*

*D. Scolarisation dans les normes habituelles (c'est-à-dire absence d'insuffisances majeures dans les conditions de la scolarité suivie par l'enfant).*

*E. Critère d'exclusion le plus couramment utilisé. Le Q.I., évalué par un test standardisé passé de façon individuelle, est inférieur à 70."*

(Organisation mondiale de la santé, 1994, cité par de Weck, 2010, p.133-134)

Ces deux définitions sont dites "en creux", car elles ne définissent pas le trouble par les caractéristiques qu'il possède mais par celles qu'il ne possède pas. On peut remarquer l'absence du terme "dyslexie" dans ces définitions, qui lui préfèrent "trouble de la lecture" ou "trouble spécifique de la lecture", probablement pour éviter toute ambiguïté ou polémique.

La lecture étant communément décrite comme l'interaction entre deux procédures, que sont la reconnaissance des mots écrits et la compréhension, les auteurs s'accordent pour préciser la définition de la dyslexie et dire qu'il s'agit d'un trouble spécifique de la reconnaissance des mots écrits (de Weck, 2010).

En résumé, les troubles dyslexiques sont durables et spécifiques, avec comme critères diagnostiques un déficit en lecture d'au moins deux écarts-types, accompagné de déficits dans les mécanismes de reconnaissance des mots écrits et en l'absence de déficience sensorielle, motrice ou mentale ou de trouble psychiatrique.

## **2.2. Les sous-types de dyslexies**

Différents types de dyslexies ont été décrits par les auteurs, avec comme critère de classification l'origine des troubles.

### **2.2.1. L'hypothèse phonologique**

La description des dyslexies développementales la plus répandue et admise est basée sur celle des dyslexies acquises de l'adulte. Elle se réfère au modèle de lecture à deux voies : un déficit dans l'une ou l'autre de ces voies va entraîner des manifestations différentes et donc un type de dyslexie différent. Ces manifestations se retrouvent au niveau du type d'erreurs à des tâches de lecture de mots réguliers et irréguliers, familiers et non-familiers et de pseudo-mots. Deux types de dyslexies se distinguent actuellement.

#### **2.2.1.1. Dyslexie phonologique**

La plus fréquente, elle se caractérise par des erreurs de type phonologique, qui ne respectent pas la forme sonore du mot. Les difficultés sont visibles lors du décodage de pseudo-mots et de mots peu familiers. Ce type de dyslexie est dû à un déficit de la voie indirecte, ou voie d'assemblage, et s'accompagne souvent de difficultés métaphonologiques. Si l'on se réfère au modèle stadiste d'apprentissage de la lecture, il s'agit de la progression au cours du stade alphabétique qui est entravée par un déficit de la conscience phonologique. La procédure d'assemblage ne s'automatise alors pas et reste coûteuse et inefficace. Ce déficit phonologique entraîne parfois des difficultés au niveau de la mise en place de la voie directe, ou voie d'adressage. (de Weck, 2010)

#### **2.2.1.2. Dyslexie de surface**

Résultant d'un déficit de la voie directe, elle se caractérise par des erreurs de régularisation des mots. La lecture de mots irréguliers est échouée, tandis que celle des pseudo-mots et mots réguliers non-familiers est plus performante, ceci à cause d'une difficulté à acquérir des représentations orthographiques de mots écrits. Si l'on se réfère au modèle stadiste, le déficit apparaît au moment du passage entre le stade alphabétique et le stade orthographique.

Moins fréquent, ce type de dyslexie est aussi le sujet de nombreuses discussions. D'après certains auteurs, ce profil serait en fait attribuable à des déficits phonologiques modérés, voire subtils, qui entraveraient l'acquisition des représentations orthographiques. Il n'y aurait pas deux profils distincts, mais plutôt un continuum de profils se différenciant par le degré de sévérité du déficit phonologique (Génard, Mousty et Alegria, 2004). D'autres auteurs s'interrogent sur le rôle de facteurs environnementaux dans l'explication des difficultés d'acquisition des représentations orthographiques, une fréquentation régulière et importante de l'écrit étant nécessaire à cette acquisition (Sprenger-Charolles et Colé, 2006, citées par de Weck, 2010). D'autre part, se pose la question de savoir s'il s'agit bien d'un trouble spécifique, ce qui implique une déviance, ou s'il s'agit plutôt d'un simple retard d'apprentissage (de Weck, 2010).

### **2.2.2. L'hypothèse visuo-attentionnelle**

Une autre description des dyslexies a été proposée, avec pour cadre de référence le modèle ACV 98. Selon Valdois (2004), le modèle ACV 98 induit que deux sortes de troubles cognitifs, un trouble phonologique et un trouble visuo-attentionnel, sont à l'origine des différents types de dyslexies développementales. Les études menées avec son équipe montrent que des dysfonctionnements cognitifs différents, phonologique et visuo-attentionnel, accompagnent les formes classiques de dyslexies phonologiques et de surface. La majorité des sujets présente un trouble cognitif isolé, phonologique ou visuo-attentionnel, certains sujets présentent un double déficit et d'autres ne présentent aucun trouble phonologique ou visuo-attentionnel notable. Et enfin alors que des sujets ont des troubles cognitifs associés à leur dyslexie de nature différente, leurs profils de performances en lecture ne sont pas pour autant différents. *"Si l'hypothèse d'un trouble visuo-attentionnel se trouve confirmée, il sera alors sans doute possible d'opérer une classification en sous-types sur la base du trouble cognitif, phonologique ou visuo-attentionnel associé."* (Valdois, 2004, p. 192)

## 2.3. Les aspects cognitifs de la dyslexie développementale

Différents troubles cognitifs ont pu être mis en évidence chez des enfants dyslexiques, troubles qui sont absents chez des enfants normo-lecteurs. Selon les auteurs, ils sont envisagés comme faisant partie des causes possibles de la dyslexie ou bien comme ses conséquences.

### 2.3.1. Les déficits phonologiques

La **conscience phonologique** se développe avec l'apprentissage de la lecture et favorise en retour l'acquisition de la stratégie de décodage phonologique en lecture. Généralement déficitaire chez l'enfant dyslexique, elle est insuffisante pour qu'il accède à un décodage phonologique efficace.

La **mémoire phonologique à court terme** joue également un rôle dans le développement de la stratégie de décodage phonologique, en stockant temporairement les informations verbales sous la forme de codes phonologiques. Les épreuves qui la testent, l'empan de chiffres et la répétition de mots, sont très souvent échouées par l'enfant dyslexique, alors que ses performances sont bonnes lorsqu'il s'agit d'épreuves testant la mémoire visuelle à court terme.

Les **troubles d'évocation et de dénomination** : chez l'enfant dyslexique, il existe une dissociation entre les capacités en vocabulaire expressif et réceptif. Cet écart entre les connaissances lexicales et les capacités de dénomination est dû à des représentations phonologiques trop peu spécifiées. De plus, les performances de l'enfant aux tests de dénomination rapide sont très faibles et cette lenteur d'accès au lexique serait liée au même déficit que celui responsable de leur difficulté à automatiser les processus de lecture.

La **perception allophonique de la parole** chez les enfants dyslexiques, c'est-à-dire une sensibilité accrue aux composants phonétiques des oppositions phonologiques, explique un déficit au niveau des perceptions catégorielles de la parole. En effet, ils discriminent moins bien les différences inter-catégorielles et mieux les différences infra-catégorielles. Ce qui signifie que pour eux, la frontière entre deux phonèmes d'une même paire est plus floue que pour un enfant non-

dyslexique, d'où résultent des difficultés à établir des correspondances grapho-phonémiques. (Sprenger-Charolles et Serniclaes, 2004)

### **2.3.2. Les déficits visuels**

Un déficit visuel différent selon le type de dyslexie est mis en évidence par certaines études. Il s'agit d'un déficit des traitements visuels de bas niveau, ou **trouble magnocellulaire amodal**, dans les dyslexies phonologiques, c'est-à-dire une interférence du local sur le global dans le traitement des lettres. Dans les dyslexies de surface, ce sont des troubles de haut niveau qui consistent en un **déficit du traitement global de l'information visuelle** et qui se traduisent par une anomalie dans la répartition simultanée de l'attention sur les différentes lettres d'un même stimulus visuel.

---

**Nous allons maintenant aborder le sujet des albums et de leur mise en pages, afin de voir les liens que celle-ci peut présenter avec les processus de lecture et comment elle peut pallier aux déficits des dyslexies développementales.**

---

# Chapitre 3. L'album et sa mise en pages

Ce chapitre se décompose en trois parties. Nous commençons par une présentation générale de l'album, puis des explications concernant sa mise en pages et pour finir une présentation plus spécifique des albums de Claude Ponti.

## 3.1. Généralités sur l'album

### 3.1.1. Définition

L'album pour la jeunesse est un concept dont les dénominations fluctuent selon le contexte. Il peut être désigné sous le terme de livre d'images, de livre pour enfants, parfois confondu avec le livre illustré. On parle également d'album pour désigner les ouvrages de bande dessinée.

Même le dictionnaire ne peut en donner une définition correspondant aux livres qui nous intéressent. Le petit Robert (2010) définit l'album comme un "*recueil imprimé d'illustrations, de documents iconographiques*" sans faire mention des textes qui ont leur importance dans les albums pour enfants.

Sophie Van der Linden (2006) nous en donne une définition qui permet de le différencier des autres livres pour la jeunesse ayant également recours aux images (livres illustrés, premières lectures, bandes dessinées, livres animés, livres-objets, livres d'activités et imagiers). Selon elle :

*...l'album serait ainsi une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page. (2006, p. 87)*

Elle ne fait référence qu'à la structure interne du livre, une distinction en fonction du contenu étant difficile à faire. En effet, chacun des différents types de livres présentés dans sa typologie pourrait accueillir tout type de contenu, du conte au documentaire.

Isabelle Nières-Chevrel (2009), pour préciser à quel type d'album il est fait référence, lui adjoint l'épithète "iconotextuel". Pour elle, "*les albums iconotextuels sont des albums dont les liens*

*entre le texte, l'image et le support sont insécables. Rompre avec ces liens [...] c'est détruire tout ou partie de l'œuvre"* (p. 119).

L'album appartenant au champ de la littérature pour la jeunesse, Van der Linden s'interroge sur la possibilité de le considérer comme un genre. Pour elle, il constitue une forme d'expression spécifique, même si on peut constater qu'il accueille plusieurs genres appartenant aux catégories de la littérature générale, comme le conte ou la poésie. En effet, si l'on se réfère à la typologie présentée plus haut, *"son organisation matérielle le distingue des autres livres proposant des images"* (2006, p. 29).

### **3.1.2. Historique<sup>5</sup>**

Les premiers livres pour enfant présentant des images sont réalisés en gravure sur bois, technique qui produit un trait épais et manquant de précision. Puis on utilise la "taille douce", c'est-à-dire une gravure réalisée sur des plaques de cuivre, au burin ou à l'acide, permettant d'obtenir un résultat beaucoup plus fin. Mais le texte étant réalisé en relief et l'image en creux, ils sont chacun travaillés dans deux ateliers différents, régis par deux corporations différentes. Le lien entre le texte et l'image est alors très ténu.

Dans la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, les livres jeunesse sont principalement des livres illustrés, dans lesquels le texte a une place centrale. Les illustrations, hors texte, se font rares.

Puis la progression des techniques d'impression permet peu à peu de donner une place plus importante à l'image. Et c'est dans les années 1960, sous l'effet conjoint de l'évolution des techniques et de la volonté de l'éditeur Hetzel, que sont publiés les premiers albums français conçus spécifiquement pour un public enfantin, les albums Stahl. Cette littérature destinée aux enfants apparaît parallèlement dans d'autres pays, comme l'Allemagne et l'Angleterre.

En 1919, avec la publication du livre *Macao et Cosmage*, d'Edy-Legrand, l'image prend le pas sur le texte. C'est la naissance de l'album moderne. Puis le texte et l'image s'associent de plus en plus étroitement. A propos de l'album *Histoire de Babar le petit éléphant*, de Jean de Brunhoff (parut en 1931 au Jardin des modes), Van der Linden dit que *"les mises en pages servent l'expression, se manifestant par une grande flexibilité, et sont conçues de manière cohérente en fonction de l'enchaînement des pages"*. (2006, p. 15)

---

5 Van der Linden (2006)

C'est à la même époque que Paul Faucher crée les Albums du Père Castor. En se référant aux travaux récents en psychologie et en pédagogie, il cherche à mettre le lecteur en situation de lecture active. Les mises en pages prennent en compte l'espace visuel du livre et le statut de l'image s'y affirme.

Dans la deuxième moitié du XXème siècle, apparaît une rupture d'avec la visée pédagogique de Paul Faucher. Les albums contemporains, tels que *Max et les Maximonstres*, de Maurice Sendak introduisent des images faisant appel à l'inconscient enfantin, des images avec des résonances symboliques ou encore des images considérées comme de véritables créations plastiques. L'école des loisirs, maison d'édition fondée en 1965, s'attache à proposer des albums "de qualité". Van der Linden décrit sa politique éditoriale comme permettant "*l'épanouissement d'oeuvres d'auteurs-illustrateurs travaillant l'articulation du texte et de l'image : Tomi Ungerer, Philippe Corentin, Grégoire Solotareff, Claude Ponti...*" (2006, p. 18)

Sont publiés alors des albums sans texte, des albums avec des styles graphiques inhabituels, des albums dans lesquels les auteurs ont recours à la photographie, des albums servant de support à un travail sur la matérialité du livre. Les petites maisons d'éditions consacrées aux albums et les secteurs jeunesse des grandes maisons se multiplient. Aujourd'hui, l'album "*connaît une grande effervescence créatrice qui ne rencontre plus de limites en termes de taille, de matérialité, de styles ou de techniques, et toute la dimension visuelle, y compris la typographie, est désormais très élaborée*" (Van der Linden, 2006, p. 21).

## **3.2. La mise en pages**

### **3.2.1. Définition et présentation générale<sup>6</sup>**

L'ouvrage d'art graphique *Maquette et mise en page* (Duplan, Jauneau et Jauneau, 2004) porte comme préface ces deux définitions de la mise en page(s), extraites du *Lexique des Industries Graphiques* de René Comte et André Pernin (C.F.E, Paris, 1974) :

- 1) *Art de disposer sur une surface les éléments constitutifs d'un ouvrage ; véritable architecture du livre, il se traduit, selon les cas, par une esquisse ou par une maquette précise.*

---

6 Duplan, Jauneau et Jauneau (2004)

2) *Action de réunir les diverses compositions d'un ouvrage et d'en faire des paquets de longueurs égales (les pages) en intercalant tout ce qui est prévu dans le texte conformément à la maquette (folios, titres, blancs...). Dans ce dernier cas, le mot page prend la marque du pluriel. On met l'ouvrage "en pages".*

J'ai choisi d'utiliser dans ce mémoire le terme pour lequel le mot pages prend la marque du pluriel. Il me semble en effet que ce n'est pas seulement la disposition des éléments sur la page qui donne sa dimension au livre, mais aussi et surtout les relations qui sont ainsi créées d'une page à l'autre.

### 3.2.1.1. La typographie

Selon le petit Robert (2010), la typographie est la "*manière dont un texte est imprimé (quand au type des caractères, à la mise en pages, etc)*". Elle comprend donc les composantes suivantes :

- Le **caractère**, qui correspond aux lettres d'imprimerie, chiffres et ponctuation. Il est défini par son corps<sup>7</sup>, son œil<sup>8</sup> et sa chasse<sup>9</sup>. Il existe différentes familles de styles de caractères.
- Les **invariants typographiques** : le romain, l'italique, la fonction capitale (ou majuscule), la fonction bas de casse (ou minuscule) et les différentes graisses (maigre, demi-gras et gras).
- Les **dispositions du texte** sur la page : celui-ci peut être justifié<sup>10</sup>, mais aussi présenté en drapeau (appuyé à gauche ou à droite), en lignes centrées ou disposé verticalement.
- Le **rectangle d'empagement** est déterminé par la justification et la hauteur de la page et est entouré de ses blancs.
- Les **blancs d'empagement** sont les parties laissées blanches entre la page de texte et le bord de la page de papier. Ils se distinguent selon leur emplacement par rapport à la page de texte : le grand-fond est à sa droite, le petit-fond à sa gauche, le blanc de tête est au-dessus et le blanc de pied est en dessous.

---

7 La taille du caractère

8 "*La dimension du dessin de la lettre à l'intérieur du corps*" (Berthelot, 1992, p. 107)

9 Espace entre le blanc situé à gauche du caractère et celui situé à droite

10 Toute la ligne est imprimée

### 3.2.1.2. Les premières pages d'un livre

Les premières pages d'un livre, appelées **préalables**, ont une grande importance car c'est par elles que le lecteur va découvrir le livre avant même d'en commencer la lecture. Elles ont chacune leur spécificité, qui se retrouve dans le nom désignant chacune d'entre elles.

- Les **pages de garde** (p.1 et p.2) jouent un rôle de protection de la première page imprimée. Souvent au nombre de deux ou quatre, on peut parfois en trouver plus. Blanches, elles sont un espace de préparation à ce qui va suivre.
- La **page de faux-titre** (p.3) présente simplement le titre du livre.
- Le **verso du faux-titre** (p.4) est une page souvent blanche, mais sur laquelle on peut aussi trouver la liste des autres ouvrages de l'auteur ou une illustration.
- La **page de grand titre** (p.5) présente le titre du livre, le nom de l'auteur, le nom de la maison d'édition et les informations la concernant, ainsi que le millésime de l'édition.
- La **page de copyright** (p.6) est, comme son nom l'indique, la page sur laquelle figure le copyright de l'œuvre.
- La **page de départ** (p.7) peut être la page de départ du texte, la page sur laquelle figure la dédicace ou encore la page de début de la préface. C'est la première page du livre à être foliotée.

### 3.2.1.3. La mise en pages des albums<sup>11</sup>

Nous avons vu que l'album est constitué principalement d'images en interaction avec des textes et formant un ensemble cohérent au fil des pages. Sa mise en pages est donc plus complexe qu'une simple juxtaposition d'images et de textes, comme ce peut être le cas pour des livres illustrés. Elle présente une diversité et une souplesse qui permet aux auteurs d'exploiter chacun de ses aspects avec une créativité sans cesse renouvelée.

### 3.2.1.4. Le format

Le format n'appartient pas au domaine de la mise en pages au sens strict du terme. Pourtant, c'est lui qui va déterminer les dimensions de la page et donc son organisation possible. Pour l'auteur-illustratrice Elzbieta, *"il est le territoire de l'action, il en définit les limites"* (citée par

---

11 Van der Linden (2006)

Nières-Chevrel, 2009, p. 121). Il existe différents types de formats, chacun déterminant une certaine mise en pages.

- Le **format dit "à la française"** est le plus couramment utilisé. Il s'agit d'un format pour lequel la hauteur est supérieure à la largeur. Van der Linden remarque que les pages d'albums de ce format sont composées d'images le plus souvent isolées et descriptives. Bien que cohérentes les unes avec les autres, elles s'inscrivent peu dans la suite des pages.
- Le **format dit "à l'italienne"** est le contraire du format à la française, sa largeur est supérieure à sa hauteur. D'après Van der Linden, il implique une organisation horizontale des images, souvent séquentielles. C'est le format idéal pour exprimer à la fois le mouvement et le déroulement temporel.
- Le **format carré** était peu courant jusqu'à son adoption comme marque de fabrique par les Éditions du Rouergue. Il est maintenant plus largement répandu.
- Le **format en découpe** est, comme son nom l'indique, découpé selon la forme d'un objet ou personnage. La forme choisie est généralement en rapport avec le sujet de l'album.
- Le **format en accordéon**, pour lequel les pages ne sont en fait qu'une seule et même bande repliée horizontalement de façon à former un accordéon. La séparation des pages est alors symbolisée par la pliure, ce qui peut permettre un jeu sur une double, voire triple, page.

Mais ces formats ne décrivent que le livre fermé. Une fois ouvert, un format à la française devient un format à l'italienne et un format à l'italienne devient encore plus long. Beaucoup d'auteurs jouent avec ce changement de format, qui peut permettre des mises en pages très intéressantes selon les dimensions du livre. Parfois, c'est l'auteur lui-même qui propose au lecteur de tourner le livre, de renverser son sens de lecture pour lui faire adopter un nouveau format. Avec cette action, c'est comme si le lecteur participait un peu à l'élaboration de l'album qu'il est train de lire.

Trois catégories de taille de livres sont généralement distinguées. Elles sont établies en prenant comme critère la main du lecteur, ce qui peut entraîner des ambiguïtés. En effet, le lecteur peut être l'adulte lisant à l'enfant ou l'enfant lisant par lui-même. Il existe donc des variations au sein d'une même catégorie, selon la main utilisée comme critère. La première catégorie concerne les livres pouvant tenir dans une main lorsqu'il est ouvert. La catégorie suivante comprend les livres qui

tiennent dans une main lorsqu'ils sont fermés, mais qui nécessitent d'être tenus à deux mains lors de la lecture. Et enfin la dernière catégorie inclue tous les livres nécessitant deux mains pour le porter fermé et parfois même un support pour le garder ouvert en lecture.

Isabelle Nières-Chevrel remarque que le petit format est plus propice à l'expression d'une intimité, tandis qu'un grand format laisse toute liberté "*au spectaculaire et à l'action*". Pour elle, il existe "*une relation sémantique entre le format et la fiction proposée*" (p. 122).

### **3.2.1.5. Entre les pages de l'album**

#### **L'espace de la double page**

Dans la mise en pages d'un album, l'organisation des éléments page par page n'est pas forcément respectée. Souvent, la double page est envisagée comme un ensemble, ce qui permet d'ouvrir à l'auteur toute une palette de variations possibles de la mise en pages selon les effets qu'il vise à produire.

L'auteur peut ainsi jouer avec la **pliure** qui sépare l'espace en deux. Il peut tirer parti de la symétrie qu'elle induit, en montrant deux images en miroir par exemple. Il peut également l'utiliser comme un élément de séparation intégré à l'image, avec une correspondance entre les deux ensembles de part et d'autre de la pliure. Il peut choisir de faire abstraction de son existence, soit en divisant l'illustration en deux images réparties dans deux cadres, chacun sur une page, soit en créant une continuité totale entre les deux espaces séparés par la pliure, avec une illustration ininterrompue courant sur l'ensemble de la double page. Il peut également ajouter un rabat central qui, utilisant la pliure comme axe, permet de dissimuler successivement une partie de la page de droite puis une partie de la page de gauche. Le décor de la double page reste le même, mais il s'y passe deux événements à suivre, sans que l'on ait véritablement tourné la page. Et enfin il peut l'utiliser pour transformer un format à l'italienne en un format à la française, en incitant le lecteur à tourner la page non plus de la droite vers la gauche, mais du bas vers le haut, par un pivotement du livre de 90°.

Les mises en pages des albums contemporains varient selon les auteurs, selon les albums et même selon les pages. Il existe une multitude de possibilités et les auteurs rivalisent d'ingéniosité pour organiser leurs pages et doubles pages en fonction de ce qu'ils veulent faire passer au lecteur. Van der Linden en décrit quelques types, qu'elle envisage plus "*comme des "pôles" vers lesquels tendent les réalisations que comme des catégories stables et cloisonnées*". (2006, p. 67)

- Le premier type de mise en pages est la **dissociation**. Il désigne l'alternance d'une page de texte et d'une page d'images qui vient du livre illustré, l'ancêtre de l'album. La page de droite, celle que l'on voit en premier lorsqu'on ouvre le livre, est appelée "belle page". C'est souvent elle qui porte l'image. La page de gauche, appelée "fausse page", est donc généralement celle où se trouve le texte. Il est d'ordinaire centré au niveau de la page, sur un fond uni. De cette mise en pages découle une importante séparation entre le texte et l'image, la pliure étant comme une frontière entre les deux. Pour le lecteur, qui alterne entre la lecture du texte et la lecture de l'image, il en résulte un rythme de lecture plus lent.
- L'**association** est la mise en pages la plus fréquente, elle associe au moins un énoncé verbal et un énoncé visuel sur la page. Très souvent, c'est l'image qui occupe la majeure partie de l'espace, tandis que le texte est placé au-dessus ou au-dessous d'elle. Mais il n'existe pas qu'une construction associative et les agencements peuvent être très variés. Ce procédé rend la lecture dynamique, grâce à la succession rapide des textes et des images.
- Le **compartimentage** est une mise en pages empruntée à la bande dessinée, bien qu'avec des caractéristiques propres à l'album. La page est divisée en plusieurs images cadrées, plus grandes et nettement moins nombreuses que sur une planche de bande dessinée. Elles sont souvent réparties sur un ou deux niveaux. Le texte peut être placé à proximité des vignettes ou dans des phylactères. Il peut parfois même être absent.
- La **conjonction** est l'opposé de la mise en pages associative. Les textes et les images sont entremêlés en une composition globale, les premiers intégrés aux deuxièmes, sans hiérarchie au niveau des énoncés. Tout est livré en même temps au lecteur, qui choisit lui-même l'ordre de lecture. Cette mise en pages est surtout utilisée pour un discours poétique, n'étant pas suffisamment linéaire et ordonnée pour un discours narratif.

### **L'inscription de l'image sur la page**

*"Le cadre permet surtout de cerner un espace narratif cohérent, une unité dans le récit narratif en images", nous dit Van der Linden (2006, p. 71). En effet, le cadre joue un rôle important, il a une "fonction séparatrice" (Groensteen, 1999, cité par Van der Linden, 2006, p. 73) en permettant de distinguer la figure du fond, les vignettes les unes des autres, l'image du texte et inversement. Il peut présenter une bordure, colorée ou non, être horizontal ou vertical, en forme de rond ou de silhouette... Il peut même ne pas exister et laisser l'image s'exprimer "à fond perdu".*

Parfois, les objets et les personnages cherchent à sortir du cadre, à dépasser les limites imposées. Et toutes ces variations influent sur le rythme de lecture et sur ce que le lecteur peut comprendre et retirer des images et des textes.

Avoir un cadre signifie avoir un champ, c'est-à-dire une *"surface de représentation circonscrite par le cadre"* (Van der Linden, 2006, p.76), et un hors-champ, soit la suggestion du prolongement de l'espace représenté par le champ. Le lecteur élabore mentalement l'espace hors-champ à partir de ses connaissances sur le monde et de sa sensibilité personnelle.

### **Au fil des pages**

L'enchaînement des pages au sein du livre a aussi son importance car, comme le dit Van der Linden, *"si la bande dessinée raconte de case en case, on peut dire que l'album raconte lui de page en page"* (2006, p. 78). Et l'album ne racontera pas son histoire de la même façon si ses pages s'inscrivent dans une continuité ou si elles présentent une superposition d'espaces fixes successifs. Dans le premier cas, la continuité n'est pas nécessairement stricte à partir du moment où il existe un lien, quel qu'il soit, qui place les pages dans un continuum. Dans le second cas, *"chaque double page propose un configuration renouvelée et cohérente à l'échelle de cet espace"* (Van der Linden, 2006, p. 79).

Un aspect intéressant de la mise en pages est ce que Van der Linden appelle le *"raccord"* (2006, p. 82). Lorsque deux images sont reliées l'une à l'autre par un décor, un personnage ou un élément plastique, elles sont raccordées l'une à l'autre par ce détail. Les images raccordées peuvent être placées sur la même double page ou bien être l'une au recto de la page et l'autre au verso. Très souvent d'ailleurs, l'auteur investit l'espace droit du livre de manière à pousser le lecteur à tourner la page. Le raccord est alors très utilisé. Il s'agit par exemple de ne dessiner tout à droite de la page de droite qu'une partie d'un personnage, qui sera un élément perturbateur de l'histoire, pour le reprendre en entier de l'autre côté de la page. L'auteur peut également jouer sur l'aspect matériel qui fait que la page de droite en train d'être tournée est toujours visible alors qu'apparaît la page de droite suivante.

Tout ce qui a été décrit jusque là permet de mettre à la disposition de l'auteur un large choix de mises en pages. Il peut ainsi les diversifier au sein d'un même album, pour qu'elles correspondent au mieux à l'histoire racontée. La variation des mises en pages permet également de surprendre le

lecteur, installé par exemple dans la monotonie d'une mise en pages dissociative brusquement rompue par une simple inversion du texte et de l'image.

### 3.2.1.6. Les images

Éléments principaux de la mise en pages d'un album, les images sont nécessairement en relation les unes avec les autres, que ce soit simplement au niveau de la double page ou bien au niveau de l'ensemble du livre. Van der Linden présente les différents statuts qu'elles peuvent posséder selon le type de relation qu'elles entretiennent entre elles.

- Les **images isolées** se retrouvent lorsque le texte et l'image sont présentés sur des pages différentes au niveau de la double page. En effet, chaque image est alors séparée physiquement des autres et autonome du point de vue de la narration. La continuité entre les images ne repose que sur le fil du récit et il n'existe pas de lien graphique ou sémantique qui permette de les mettre en interaction les unes avec les autres.
- Les **images séquentielles**, au contraire, entrent en relation et c'est leur enchaînement qui fait émerger le sens. Elles peuvent être organisées en vignettes au niveau d'une même double page, sur un principe proche de celui de la bande dessinée, ou bien présenter une organisation différente tout en restant fortement articulées sémantiquement et graphiquement.
- Les **images associées** se situent à mi-chemin entre les deux précédentes. Présentant une continuité graphique ou sémantique les unes par rapport aux autres, celle-ci est cependant faible et chaque image peut présenter une cohérence qui lui est propre. Elles peuvent donc être indépendantes des autres images présentes sur la même double page, tout en étant reliées à elles par un ou deux aspects.

Comme le souligne Nières-Chevrel (2009), *"l'image est du visuel organisé sur une surface. [...] Elle n'a aucune difficulté à figurer l'espace, puisqu'elle est elle-même une surface de l'espace"* (p. 134). Mises en relation par la lecture, les images peuvent exprimer une progression. Cela crée alors une continuité, renforcée par la suppléance apportée par le lecteur au vide temporel entre deux images. Pour décrire une suite d'événements ou d'actions rapides, elles sont généralement organisées de façon séquentielle et sur une même page. Mais le problème se pose lorsqu'il s'agit de représenter le temps. Une solution est alors de le spatialiser : l'évolution dans le temps peut être exprimée par un personnage répété de case en case alors que le décor reste soit le même, soit

inexistant. A cela peut s'ajouter une évolution dans l'espace, un déplacement, si le décor progresse vignette après vignette.

### 3.2.1.7. Les textes

Après avoir présenté les images, il reste encore à présenter les textes qui bien souvent les accompagnent. Malgré la grande variété des mises en pages d'albums, Van der Linden a pu mettre en évidence quelques caractéristiques communes aux textes d'albums. Certaines découlent d'ailleurs directement de la mise en pages spécifique des albums.

- La principale caractéristique est la **brièveté du texte**. En effet, la priorité étant donnée à l'image il reste ensuite peu de place sur la page pour le texte. De plus, la mise en pages d'album travaille fortement au niveau de l'articulation entre le texte et l'image, le premier doit donc accompagner la seconde au plus près et l'espace qui lui est dédié dépend alors de la taille de l'image. Si l'image occupe toute la double page, alors le texte peut être agencé sur une ligne continue courant elle aussi sur toute la double page. Mais si l'image fait partie d'une séquence de vignettes, alors bien souvent le texte sera organisé de façon cohérente au niveau de la vignette correspondante. Et enfin, un texte court permet d'instaurer un rythme équilibré au niveau des allers-retours effectués par le lecteur entre la lecture du texte et la lecture des images.
- Une autre caractéristique du texte d'album est d'être **elliptique et incomplet**, de façon à ne pas être redondant avec les images. Il omet délibérément des éléments, souvent descriptifs, instaurant ainsi une complémentarité entre lui et l'image.
- La mise en pages permettant une grande souplesse, le texte d'album peut prendre des **formes diverses et variées**, parfois même au sein d'un seul album. Sans parler de la situation sur la page du texte narratif lui-même, il peut par contre être complété par des petits textes placés sur un espace neutre de l'image ou à l'intérieur de phylactères, comme dans la bande dessinée.
- Il peut enfin être complètement **absent** de l'album, sans pour autant qu'il y ait absence de discours. "*Les albums sans texte appellent une mise en mots des images proposées*" (Van der Linden, 2006, p. 49), ce que savent très bien exploiter les orthophonistes.

Tout comme l'image, le texte a un rôle à jouer au niveau de la représentation de l'espace et du temps. Il peut même posséder des fonctions différentes selon l'organisation des images.

- Il peut avoir une **fonction de limitation**. Il est alors organisé en différentes parties qui sont liées à chaque image et un temps particulier est délimité pour chaque association texte-image.
- Il peut avoir une **fonction d'ordonnement**, dans le cas où une image montre différentes scènes successives. Par sa lecture séquentielle de gauche à droite, le texte permet au lecteur de comprendre l'ordre successif des événements.
- Il peut avoir une **fonction de liaison**, lorsqu'il supplée aux discontinuités entre deux images, surtout quand les images sont associées. Cette fonction est renforcée quand il y a des points de suspension entre deux images, quand le texte est en ligne continue sous plusieurs images ou encore quand une même phrase se déroule sur plusieurs pages.

### 3.3. Présentation de Claude Ponti et de ses albums

#### 3.3.1. Biographie de l'auteur<sup>12</sup>

Claude Ponti est né à Lunéville, en Lorraine, en 1948. Il a fait des études de lettres et d'archéologie à Strasbourg et les Beaux-Arts à Aix. A partir de 1969, il vit à Paris où il étudie le dessin, la peinture et la gravure et où il exerce divers métiers d'appoint. Il travaille dans la presse, à "L'Express", "Le Monde"... En 1985, il décide de créer, comme cadeau de naissance pour sa fille, un faux imagier géant. C'est au cours d'un rendez-vous chez Gallimard, alors qu'il a dans son carton à dessins les planches centrales de l'imagier, qu'il les présente à l'éditrice Geneviève Brisac pour lui donner un aperçu de ce qu'il peut faire en dessins pour enfants. Convaincue, elle le persuade de publier *L'Album d'Adèle* en 1986. Puis 1987 et 1988 paraissent, entre autres, *Adèle s'en mêle* et *Adèle et la pelle*. Il rejoint ensuite l'école des loisirs où il s'est certainement plu puisqu'il y est toujours.

---

<sup>12</sup> Cauwe (2006)

### 3.3.2. Un aperçu des différents albums<sup>13</sup>

Auteur et illustrateur de livres pour enfants depuis plus de trente ans, Claude Ponti a publié à ce jour une soixantaine de titres. Parmi eux un grand nombre d'albums, mais aussi trois romans pour les jeunes et une pièce de théâtre en deux volumes. Il a également écrit des romans pour adultes, publiés aux Éditions de l'Olivier. Seuls les albums seront présentés ici, du tout premier-né de l'imagination pontienne aux grands albums de l'école des loisirs, en passant par les différentes séries avec leurs personnages attachants ou leurs formats délirants.

#### 3.3.2.1. *L'Album d'Adèle* et les autres

Imaginé pour sa fille, *L'Album d'Adèle* (Gallimard Jeunesse, 1986) était "conçu comme un livre fondateur et initiateur à la vie. Plus grand que le regard du bébé, sans texte et offrant des possibilités de lecture d'images, de concepts, de verticalités, de transversales, d'avant en arrière et inversement" (Cauwe, 2006, p. 68-69). Un album "à la hauteur de l'agilité intellectuelle et de l'imagination créatrice des bébés" (Cauwe, p.69). Avec en prime des poussins agités pour mettre le bazar dans des images au départ trop bien rangées.

Puis la petite fille grandit et rentre dans le livre pour voir de quoi il est fait. Est alors publié un deuxième imagier, plus fourni que le premier, intitulé *Adèle s'en mêle* (Gallimard Jeunesse, 1987). Et lorsqu'elle commence à parler, c'est dans *Adèle et la pelle* (Gallimard Jeunesse, 1988) que les mots apparaissent sous le texte.

#### 3.3.2.2. Les séries

Les poussins ayant tout mis sans dessus dessous dans *L'Album d'Adèle*, il était grand temps qu'ils aient leur livre à eux. C'est ainsi qu'apparaît Blaise, le poussin masqué, dans *Blaise et la tempêteuse bouchée* (1991). Avec ses amis poussins, il revient ensuite dans *Le jour du Mange-Poussin* (1991), *Blaise dompteur de taches* (1992) et *Blaise et le robinet* (1994).

Publiée en petit format (240x130) et reliée à l'italienne, cette série est composée le plus souvent d'une seule image sur toute la largeur, avec une ligne continue de texte en dessous.

Puis, son éditeur lui ayant proposé d'écrire des livres pour les tout-petits, Claude Ponti crée les personnages de Tromboline et Foulbazar, deux poussins frère et sœur débordant d'imagination. On

---

<sup>13</sup> À l'exception de *L'Album d'Adèle*, *Adèle s'en mêle* et *Adèle et la pelle*, édités chez Gallimard Jeunesse, tous les albums cités par la suite sont édités à l'école des loisirs.

les retrouve, entre autres, dans *Le bébé bonbon* (l'école des loisirs, 1995), *Le A* (1998), *Le Non* (2001), *Le petit frère* (2001)...

Publiée en petit format (150x110) relié à l'italienne, cette série est composée d'images avec très peu d'éléments et d'un texte court sur une seule ligne continue.

Et pour changer des poussins agités, apparaissent ensuite deux petites souris nommées Monsieur Monsieur et Mademoiselle Moisselle dans, entre autres, *Bizarre... bizarre* (1999) et *Une semaine de Monsieur Monsieur* (1999), puis *Les Montres molles* (2004) et *Le Réfrigogérateur* (2004).

L'auteur dit de cette série que "*ce sont vraiment les histoires qui ont choisi les livres, et leur format, et tout*" (Ponti, cité par Cauwe, 2006, p. 74). Et en effet le format diffère un peu de celui des autres livres, étant en 150x110, à l'inverse de la série des *Tromboline et Foulbazar*.

"*Quand au contenu, la série offre des histoires apparemment plus sages, aux nombreuses résonances poétiques et symboliques*" (Van der Linden, 2000, p. 41)

Une dernière série à présenter ne se distingue pas par la récurrence de personnages, mais par son format. Elle est composée de petits albums cartonnés de 8 pages et se divise en 2 groupes. Certains présentent une découpe inspirée par le thème du livre : *Dans la pomme* (1994), *Dans le gant* (1994), *Dans le loup* (1994), *Derrière la poussette* (1994) et *Sur le lit* (1994). D'autres sont d'un format rectangulaire aux coins arrondis (230x170) : *Sur la branche* (1996), *Dans la voiture* (1996) et *Au fond du jardin* (1996).

### **3.3.2.3. Les grands albums**

En dehors de ces séries, Claude Ponti publie beaucoup de grands albums d'une quarantaine de pages, généralement relié à l'italienne. Il dit avoir "*une certaine prédilection pour le format à l'italienne, parce que [sa] narration est très linéaire*" (Van der Linden, 2000, p. 44). Souvent centrée sur un ou deux personnages principaux, l'histoire raconte, à quelques exceptions près, leurs aventures dans la pure tradition des quêtes de contes.

C'est à ces albums que je me suis intéressée pour l'élaboration de mon mémoire et à l'un d'entre eux en particulier : *Pétronille et ses 120 petits*. Je les présenterai plus en détails par la suite.

### 3.3.2.4. Catalogues et almanach

Proches des grands albums par le format, *Soeurs et frères* (2010), *Catalogue de parents pour les enfants qui veulent en changer* (2008) et *Almanach Ouroulboulouck* (2007) en diffèrent tellement par leur contenu que je ne peux que les présenter à part. En effet, contrairement aux grands albums, les deux premiers ne racontent pas une histoire à proprement parler, mais présentent au lecteur un inventaire de toutes les catégories de parents ou de frères et sœurs que l'on peut imaginer. Quant à l'almanach, il retrace, comme son nom l'indique, une année telle qu'elle peut se dérouler au pays des Ouroulbouloucks.

### 3.3.3. La conception d'un album

Lorsqu'on lit un album de Claude Ponti, l'histoire semble se dérouler d'elle-même, comme si elle prenait vie lorsqu'on tourne les pages. Il est alors facile d'imaginer sa création comme ayant été simple, rapide, naturelle. Et puis on relit l'album, on prête attention aux images jusque là survolées... Et on découvre des trésors de détails qui enrichissent l'histoire, lui donnent un, deux, parfois trois niveaux de lecture différents. C'est alors que l'on s'aperçoit que ce naturel a été travaillé, que rien n'a été laissé au hasard (quoique...) et que derrière cette apparente simplicité se cache toute une réflexion de mise en pages.

Dans un entretien avec C. Delabarre et A-M Ruegger, pour la revue *Livres Jeunes Aujourd'hui* (1995), Claude Ponti expose aux lecteurs sa manière de travailler sur un album. Tout commence avec l'histoire, qui prend forme petit-à-petit. L'auteur décide ensuite du format qu'il va adopter, du nombre de pages que comprendra le livre et se pose des contraintes de mise en pages. Il dit aimer les contraintes, car elles l'obligent "*à ne pas mettre trop de mots*" (p. 103). En effet, il recherche à ce stade le premier niveau de lecture, celui qui sera compris par les enfants dès la première rencontre avec l'histoire. Il construit alors le chemin de fer de l'album et "*visualise le livre comme une grande bande qui s'allonge, rétrécit, jusqu'au moment où l'histoire est à peu près prête, où [il sait] en gros ce qui va être écrit*" (p. 103). Puis il découpe le nombre de feuilles de papier dont il aura besoin et prépare les cadres de toutes les pages. Il remplit ces cadres avec des dessins au crayon, qu'il encre ensuite au noir. A ce stade de sa création, le livre est en noir et blanc, sans couleur ni texte. Ponti le photocopie pour fabriquer la maquette, qu'il donne à son éditeur. Celui-ci imprime alors les pages en plusieurs exemplaires et les redonne à l'auteur pour la mise en couleur à l'aquarelle, parfois à la gouache. Ce n'est qu'à ce moment là qu'a lieu l'écriture de texte définitif, car il est justifié par

rapport à l'image. De plus, Ponti *"essaie de faire en sorte qu'il ne puisse pas se lire tout seul"*, il veut *"que tout aille ensemble : éventuellement qu'un enfant puisse comprendre l'histoire en ne regardant que le dessin, mais surtout pas comprendre en ne lisant que le texte"* (p. 103).

Il faut souligner un élément qui a toute son importance dans ces étapes de création : Claude Ponti est tout à la fois l'auteur et l'illustrateur de ses albums. Et cela influe profondément sur leur mise en pages car c'est elle qui prime pour raconter l'histoire. On a pu voir en effet que les images ne sont dessinées en taille réelle qu'une fois les cadres préparés et que le texte est écrit en fonction des contraintes de la mise en pages. Au contraire, dans les albums écrits et illustrés par deux personnes différentes la mise en pages n'est qu'une façon de présenter le texte au lecteur. Pourtant, Ponti l'illustrateur a collaboré plusieurs fois avec différents auteurs, notamment Florence Seyvos. Pour *La Tempête* (l'école des loisirs, 1993), il explique avoir fait la mise en pages d'après une première version du texte, puis en avoir beaucoup discuté avec l'auteure (Van der Linden, 2000). Le texte a ensuite été remanié en fonction de la mise en pages et les dessins définitifs établis. Il dit avoir *"vraiment travaillé comme pour un album"* (Van der Linden, 2000, p. 38). Ce qui n'a pas été le cas pour *Pochée* (l'école des loisirs, 1994), également écrit par Florence Seyvos, qui pour lui n'est pas un album. Il a fait les dessins petit à petit et les a ensuite donnés en bloc en laissant le soin à l'auteure et à l'éditeur de les mettre en pages. Pour Claude Ponti, *"c'est très particulier les albums"*. Il dit même que *"beaucoup pensent produire des albums alors qu'ils font autre chose"* (Van der Linden, 2000, p. 38). On voit bien ainsi l'importance qu'il accorde à la mise en pages de ces livres.

### **3.3.4. La mise en pages des "grands albums"<sup>1415</sup>**

#### **3.3.4.1. Couverture et pages de garde**

La **couverture** de ces albums se présente souvent de la même manière, avec un titre toujours de la même police, centré au-dessus d'une image rectangulaire. Le titre peut parfois être écrit en capitales d'imprimerie et est toujours coloré. Celui de *Blaise et le château d'Anne Hiversère* (2004) a une police plus ronde que les autres, presque manuscrite, et est de plus recouvert d'une alléchante crème pâtissière. Quant à l'image, elle peut être la reprise d'une vignette du livre ou plus souvent un condensé des personnages de l'histoire et des événements qui s'y déroulent. La couverture du *Nakakoué* (1997), par exemple, montre au premier plan le héros et les amis qu'il se fera au cours de

---

14 Chenouf (2006)

15 Van der Linden (2000)

l'histoire, dansant comme ils le font à la page 25. Au second plan, on peut voir une forêt, qui en plus d'être le décor sur lequel ouvre l'histoire, se trouve en être le point de départ. Entre les arbres, venant de la gauche, un Monstre semble vouloir dévorer Zouk et ses amis, tandis que l'arrière-plan droit est occupé par les nuages colorés et les étoiles qui accompagnent la transformation de la princesse en grenouille à la page 23. Bien qu'il nous donne un aperçu de l'histoire à venir, l'auteur ne nous en dévoile pas pour autant la teneur. Libre à chacun de se laisser porter par son imagination avant même d'avoir ouvert le livre.

Les **pages de garde** initiales et finales sont généralement identiques, à l'exception de celles de *Georges Lebanc* (2001), qui représentent le parc dont il est question tout au long de l'album de deux points de vue différents. Toujours à fond perdu, elles sont souvent constituées de motifs rappelant le thème de l'histoire : une feuille comme observée à travers une loupe dans *L'Arbre sans fin* (1992), un monochrome marron représentant le village du héros du *Doudou méchant* (2000)... Elles représentent parfois un élément ou personnage de l'histoire, comme le Trou de *Sur l'île des Zertes* (1999) qui s'étale sur la double page initiale comme finale. Quant à celles de *Blaise et le château d'Anne Hiversère* (2004), elles rendent hommage à tous les personnages de la littérature jeunesse présents à la fête, en les nommant ainsi que leurs auteurs.

La **quatrième de couverture** des albums pontiens présente une particularité qui lui est propre. Elle ne se contente pas d'être illustrée par un dessin en rapport avec l'histoire, mais elle intègre à ce dessin un élément incontournable du livre : le code-barre. Obligatoire et symbolisant la valeur marchande du livre, il est très peu apprécié par Claude Ponti, pour qui la valeur d'un livre ne dépend pas du prix qui lui est attribué par l'éditeur. Alors en signe de rébellion, il se venge allègrement sur ces malheureux codes-barres, en les dessinant tondus par des poussins dans une machine infernale (*Mille secrets de poussin*, 2005), tapés par le Martabaff (*Sur l'île des Zertes*, 1999) ou encore tombant du ciel et près de s'écraser (*Ma vallée*, 1998). C'est peut-être celui de *La Revanche de Lili Prune* (2003) qui résume le mieux ce qu'il en pense : la petite Lili Prune porte fièrement son pot plein pour montrer au monde sa dernière découverte, dont le nom dans la bulle est remplacé par le code-barre. C'en est devenu un jeu pour ses lecteurs, d'aller voir à chaque nouvel album ce que l'auteur a inventé pour martyriser les codes-barres.

Ainsi, avant même d'avoir été ouvert, le livre appelle le lecteur à le manipuler, à l'observer, à imaginer.

### 3.3.4.2. Entre les pages de l'album

#### L'espace de la double page

La mise en pages des albums de Claude Ponti combine l'**association** et le **compartimentage**. Elle alterne souvent entre pages ou doubles pages sur lesquelles s'inscrit une image unique et d'autres présentant plusieurs vignettes. Le texte est généralement placé sous l'image à laquelle il se rapporte, que ce soit une seule image pour une double page ou bien plusieurs vignettes. Ce n'est que dans *Ma vallée* (1998) et *Georges Lebanc* (2001) que cette répartition du texte change. Il peut alors être placé à différents endroits de la page, intercalé entre plusieurs vignettes de taille réduite. Concernant le compartimentage, il se présente le plus souvent sur un seul niveau, mais peut aller jusqu'à deux, trois, voire même quatre niveaux pour certains albums.

L'œil du lecteur, habitué alors à cette répartition du texte et des images, en vient presque à nier l'existence de la **pliure** qui divise la double page. Il la traite comme n'importe quel autre gouttière séparant les vignettes et la franchit en la remarquant à peine. Ce qui n'empêche pas l'auteur de tirer parti des possibilités qu'elle offre. On retrouve ainsi dans *Georges Lebanc* (2001) tout un jeu autour de l'axe de symétrie qu'elle peut représenter. La page 21, par exemple, est l'exact reflet en miroir de la page 20, à un détail près, l'image soutenant le texte : *"12h. Il est midi. Georges et le Square sont au milieu du jour. D'un côté, le matin, de l'autre l'après-midi. C'est l'heure des miroirs, l'heure de l'instant immobile. Pendant une toute petite seconde, rien ne bouge."*

#### L'inscription de l'image sur la page

Le plus souvent, les images sont présentées au lecteur sous la forme de **vignettes** rectangulaires, bordées d'un fin liséré noir. Ce cadrage presque invisible permet de donner à l'image sa place sur la page, tout en ne la séparant pas implacablement des autres. Le lecteur a toute liberté pour choisir d'oublier ce cadrage et relier à sa guise les images entre elles.

Mais il arrive parfois que les personnages sortent du cadre, comme pour montrer que celui-ci ne les enferme pas et qu'ils ne sont là que parce qu'ils le veulent bien. Sur la dernière image de *Mille secrets de poussins* (2005), par exemple, qui représente un poussin géant entouré de dizaines de poussins en plein Méga Gigantorigolade, on peut voir à deux endroits un petit bras de poussin dépasser du cadre. Comme s'ils cherchaient par là à dire au lecteur que les cadres ne sont présents que pour mettre un peu d'ordre dans les livres, mais que s'ils le souhaitent ils peuvent les franchir

aussi facilement qu'une ligne tracée à la craie. Ils le prouvent d'ailleurs dans *Parci et Parla* (1994). Les poussins déambulent alors joyeusement entre les images et le texte racontant l'histoire de Parci et Parla, allant même jusqu'à démonter le cadre d'une vignette à la page 33.

On retrouve à deux reprises dans *Ma vallée* (1998) une autre manière d'inscrire l'image sur la page. À la page 15, on peut voir un personnage dessiné hors-cadre, mais qui ne paraît pas avoir la dynamique des poussins évoqués précédemment. Il semble plutôt être une illustration de ce que raconte Poutchy-Bloue de la vie dans sa vallée, un peu comme le croquis d'un autochtone dans un carnet de voyage. Dans *Georges Lebanc* (2001), c'est une frise d'oiseaux perchés sur un fil qui échappe au cadre. Présente à plusieurs reprises dans l'album, elle n'est pas sans rappeler la ribambelle de poussins vue dans d'autres albums et au sein de laquelle chacun fait un peu ce qu'il lui plaît.

### Au fil des pages

Les albums de Claude Ponti présentent généralement une **continuité** entre leurs pages. Souvent, le décor dans lequel évolue le personnage principal se dessine sur plusieurs vignettes d'une même double page, parfois même d'une page recto à sa page verso. L'histoire se déroule alors comme un film devant les yeux du lecteur, avec un mouvement de travelling quand le personnage progresse dans un environnement, et une succession de plans fixes, plus ou moins zoomés, lorsque la scène se déroule dans un même endroit. Ce déplacement se faisant de gauche à droite, il donne au lecteur l'impression de faire avancer le personnage au fur et à mesure de sa lecture.

Un procédé de mise en pages beaucoup utilisé par Claude Ponti est le **raccord** entre deux pages ou entre deux vignettes. Il peut se faire par l'image, en anticipant sur un élément qui n'est pas encore introduit par le texte, ou se faire par le texte, lorsque la phrase commencée sous une vignette se poursuit sous la suivante pour parfois se terminer sous la troisième. On retrouve dans *Schmélele et l'Eugénie des larmes* (2002) un parfait exemple de ce procédé, à la fois par le texte et par l'image. En effet, on peut voir sur la troisième vignette de la page 23 (page de droite) Schmélele et les Eugénies qui avancent et semblent poser pied sur ce qu'on ne peut que supposer être un bateau, puisque seule une partie de la poupe est visible sur l'eau. Quant au texte, il nous indique que "*Schmélele saute...*", mais il faudra attendre pour avoir la confirmation de l'endroit où il atterrit, puisque la phrase est laissée en suspens par des points de suspension. Lorsque l'on tourne la page, on découvre une vraie double page, le bateau deviné précédemment s'étalant fièrement au milieu de

celle-ci, niant la pliure. Et c'est le texte qui nous apprend tout à la fois son nom et sa fonction, en reprenant la phrase suspendue : "... sur le Bateau-Sèche-Larmes."

A travers les différents exemples présentés jusqu'ici, nous pouvons remarquer la grande variété possible de mises en pages au sein d'un même album. Elle peut aller, selon les albums, de la simple variation du nombre de vignettes à un changement dans leur cadrage, leur format, leur placement par rapport au texte, etc. Cette diversité crée une dynamique au fil des pages, des effets de rupture ou de surprise qui rompent la monotonie et donnent envie au lecteur d'aller voir plus loin ce que l'auteur lui a préparé.

### 3.3.4.3. Images et textes

Claude Ponti sait combiner avec doigté les différents **statuts d'images** dans ses albums. Il utilise principalement des images séquentielles, en relation forte les unes avec les autres, auxquelles il intercale des images associées, qui présentent leur propre cohérence tout en gardant un lien avec les autres images de la page. Et il glisse parfois une image isolée, complètement autonome par rapport aux autres, comme la double page presque à fond perdu au milieu de l'album *Ma vallée* (1998, p. 24-25). Comme une pause dans la lecture, elle représente une mer calme rejoignant un ciel nuageux et Poutchy Bloue, perché sur son observatoire, qui tourne le dos au lecteur et admire avec lui ce paysage. Pour Van der Linden, savoir associer ces trois statuts "*est le fait de créateurs qui maîtrisent bien le langage séquentiel*" (2006, p. 44), ce qui est indéniablement le cas de Claude Ponti.

Le **texte** a aussi un rôle à jouer dans la mise en pages. Souvent justifié sous les vignettes, en une ou deux lignes généralement courtes, il peut aussi occuper une place plus importante sur la page et même s'intercaler entre plusieurs vignettes. À la page 38 de *Georges Lebac* (2001), il a même droit à un cadrage, au même titre qu'une image. Peut être parce que l'énumération de choses ainsi encadrée inspire au lecteur ses propres images, que l'auteur n'aurait pu dessiner sans les rendre moins personnelles et intimes.

La **typographie** du texte est une variable intéressante dont Claude Ponti n'abuse pas, ce qui permet d'attirer l'attention du lecteur lorsqu'il l'utilise. L'italique est utilisée parfois lorsqu'un personnage parle à la voie directe, mais aussi pour inciter le lecteur à s'arrêter sur ce qu'il vient de lire, pour trouver un jeu de mots par exemple, comme la phrase page 30 de *Ma vallée* (1998) "*Il est*

*si près qu'on le voit de loin.*" illustrant un... cyprès. Les lettres capitales permettent de mettre un élément en exergue et la taille de la police peut permettre un jeu intéressant entre le fond et la forme. Lorsque Lili Prune (*La revanche de Lili Prune*, 2003) découvre les différents rapports de taille entre elle, un géant et une fourmi, le texte se plie à sa découverte et, ligne après ligne, devient de plus en plus petit au fur et à mesure de son explication. De la même façon, la duplication d'une lettre d'un mot et la rupture de leur alignement canonique est un moyen pour l'auteur de renforcer l'image mentale du lecteur. Lorsque Jules, *Sur l'île des Zertes* (1999) évite le Trou (p. 62), les "i" dupliqués du mot "évité" semblent accompagner son saut par dessus le danger en formant un demi-cercle vers le haut. Tandis que lorsque son malheureux camarade (p. 29) pense trop tard à faire de même, les "i" dupliqués mais alignés semblent cette fois accompagner sa chute. Le corps de ces "i" va en diminuant, tout comme la voix du pauvre Zerte qui nous parvient de plus en plus loin.

Une typographie particulière est également utilisée pour les onomatopées, cris, interjections et autres textes présents sur l'image ou dans des phylactères. Plus rondes ou plus dures, d'une couleur douce ou agressive, grandes ou petites, l'aspect des lettres concourt à étayer le message que véhiculent les mots ainsi formés. Parfois, l'auteur les utilise même comme des éléments tangibles de la scène. Le monstre de *Schmélele et l'Eugénie des larmes* (2002) se fait littéralement attaqué par les lettres formant le rire de l'Eugénie (p. 23) et lorsque Jules et Roméotte entrent en collision, *Sur l'île des Zertes* (1999), leurs "BOUM" respectifs dans des phylactères en forme d'étoile se superposent l'un à l'autre, cachant les personnages au lecteur.

### **3.3.4.4.Expression du temps et de l'espace**

Claude Ponti a une façon bien à lui d'exprimer les dimensions d'espace et de temps dans ses grands albums.

Le choix du **format**, tout d'abord, nous donne au premier regard des indications les concernant. Lorsque le format est à l'italienne, il est déjà possible de s'attendre à ce que le récit se déroule dans un espace qui évolue suivant le cheminement du personnage principal ; de même pour le temps, qui correspond alors à celui des aventures vécues. Il s'agit en effet d'un format qui se prête à merveille à la disposition des images en série de vignettes choisie par l'auteur pour montrer au lecteur l'avancée à la fois spatiale et temporelle du personnage. Ponti en joue même parfois pour introduire de la surprise et de la réflexion chez le lecteur, en glissant ici et là quelques incohérences, des éléments qui ne devraient pas être ainsi d'une vignette à l'autre si l'espace et le temps était bel et

bien différents entre les deux. Ainsi, à la page 14 de *Schmélele et L'Eugénie des larmes* (2002), les Allumignons qui volent au dessus de Schmélele s'envolent de la deuxième vignette et continuent leur chemin dans la première, à l'inverse du personnage qui se déplace de la première vignette à la deuxième. C'est comme s'il y avait deux temps parallèles différents. Dans le cas d'un format à la française, le lecteur peut plutôt s'attendre à une absence de déroulement spatial : soit un même décor à différents moments successifs, comme la représentation du square de *Georges Lebac* (2001) au long d'une journée, soit la découverte par le lecteur de différents endroits d'un univers, comme celui de *Ma vallée* (1998), à travers une sorte de visite guidée agrémentée d'anecdotes pouvant être situées temporellement ou non.

Mais cette différenciation selon le format comprend deux exceptions parmi les grands albums de Claude Ponti : *La revanche de Lili Prune* (2003) et *La nuit des Zéfirottes* (2006). En effet, tous deux présentent un format à la française, alors que leur récit semble centré sur les aventures d'un personnage principal, comme c'est le cas dans les albums à l'italienne. Mais l'explication se trouve facilement lorsque l'on s'intéresse d'un peu plus près au récit. Dans le premier album, le récit n'est pas centré sur une aventure qui mène Lili Prune d'un endroit à un autre au cours d'un épisode temporellement défini, mais il raconte plutôt l'histoire de sa vie, émaillée par la présentation des différentes inventions qu'elle crée tout au long de son existence. Le format à l'italienne n'est donc pas nécessaire pour représenter la dimension spatio-temporelle de ce récit. Quant au deuxième album, il comprend tout un jeu de rabats présentant au lecteur ce qu'il se passe dans les sous-sols de Paris, ce qui s'adapte beaucoup mieux à un format à la française qu'à un format à l'italienne.

Lorsque l'on suit un personnage dans son avancée spatiale et temporelle comme on le suivrait sur l'écran d'un cinéma grâce à un mouvement de travelling, Claude Ponti utilise la pause qu'implique la tourne de page pour introduire des **éléments d'anticipation** sur la suite du récit. Il n'est pas rare de voir apparaître dans ses albums, sur l'espace le plus à droite de la double page, un élément appartenant à la double page suivante et souvent représenté partiellement. Cela instaure un sentiment d'attente chez le lecteur, soit qu'il cherche à deviner ce qui l'attend de l'autre côté de la page, soit qu'il cherche à la tourner au plus vite pour satisfaire sa curiosité. L'exemple utilisé plus haut du Bateau-Sèche-Larmes de *Schmélele et L'Eugénie des larme* (2002), dont on ne voit que la poupe à la page 23 avant de le voir en entier à la double page suivante, illustre parfaitement ce procédé, que l'on pourrait nommer "analepse iconique".

L'auteur a souvent recours à des **renvois temporels internes à l'album**, de type analepses et prolepses, notamment à ce que l'on pourrait alors nommer "prolepse icono-textuelle". Elle consiste

au renvoi par le texte à un élément iconique présent depuis le début du récit, auquel le lecteur n'a pas nécessairement prêté attention jusque là et qui n'a pas non plus été évoqué par le texte. Il peut s'agir par exemple du petit rhume noir d'*Okilélé* (1993), qui est présent depuis les premières vignettes sous la forme de petits nuages noirs s'échappant de la trompe du personnage, mais que le lecteur ne remarque souvent que lorsque celui-ci "*éternu[e] tout son rhume noir d'un seul coup*" (p.26) et tue le monstre qui l'empêche de passer. Le texte incite alors à revenir en arrière vérifier la présence de ce rhume, en disant qu'il "*avait toujours eu un petit rhume noir*". L'incitation peut même être plus claire, en allant jusqu'à citer la page à laquelle il faut retourner, comme le "*petit café de page onze*" dont il est fait mention à la page 44 (dernière page de l'album) de *Schmélele et l'Eugénie des larmes* (2002).

---

**Qu'est-ce qui, dans la mise en pages des albums de Claude Ponti, peut permettre d'étayer des processus de lectures qui sont déficitaires chez le lecteur dyslexique ?**

---

# **Deuxième partie : démarche méthodologique et dispositif expérimental**

# Chapitre 1. Problématique et hypothèse

Au cours de mes stages d'observation en cabinets libéraux, j'ai plusieurs fois remarqué la présence d'albums de Claude Ponti sur les étagères des orthophonistes. En discutant avec elles, j'ai appris qu'elles les considéraient comme un matériel intéressant pour des séances avec des enfants présentant, notamment, des troubles du langage écrit. Avec ce mémoire, j'ai voulu observer de plus près ce qui, dans ces albums, pouvait aider à la prise en charge des enfants dyslexiques.

C'est à travers mes recherches concernant ces différents domaines que je me suis posée la question de la compréhension que peuvent avoir les enfants dyslexiques au cours de leur lecture, rendue difficile au niveau de la reconnaissance des mots. En effet, selon l'équation de Gough et Juel (1989), la lecture est la résultante de la reconnaissance des mots écrits et de la compréhension. Si l'un des termes est déficient, on peut se demander ce qu'il advient du deuxième et si, en le renforçant, on peut améliorer le résultat de l'équation, c'est-à-dire la lecture. Je me suis alors penchée sur les aspects des albums de Claude Ponti susceptibles de contribuer au renforcement de la compréhension de l'histoire lue. J'ai ainsi pu constater que la mise en pages des grands albums de cet auteur présente des caractéristiques qui lui sont spécifiques et qui pourraient apporter des éléments de réponse à ma question de recherche.

J'ai alors élaboré la problématique de mon travail dans les termes suivants : **utilisation des albums de Claude Ponti dans la prise en charge des enfants dyslexiques, comment une mise en pages spécifique pourrait permettre un étayage des processus de compréhension au cours de la lecture.**

La présente étude a donc pour but de vérifier l'hypothèse selon laquelle **la mise en pages des albums de Claude Ponti améliore la compréhension des enfants dyslexiques au cours de la lecture.** Celle-ci s'opérationnalise comme suit : le nombre d'items donnés lors de la restitution de récit après la lecture d'un extrait de l'album *Pétronille et ses 120 petits* de Claude Ponti (l'école des loisirs, 1990) reconstruit selon une mise page "classique" est inférieur au nombre d'items donnés à la même épreuve après la lecture d'un extrait du même album non reconstruit, chez des sujets dyslexiques de niveau scolaire compris entre la classe de CM1 et la classe de cinquième.

# Chapitre 2. Méthodologie

## 2.1. Population

### 2.1.1. Choix des sujets d'étude

J'ai posé deux critères pour la sélection de mes sujets d'étude. Le premier est qu'un diagnostic de dyslexie doit avoir été posé par un professionnel habilité à le faire. Le deuxième concerne le niveau scolaire de l'enfant, qui doit être compris entre la classe de CM1 et la classe de 5ème (toutes deux comprises).

Le critère de niveau scolaire a été établi de la façon suivante : le niveau inférieur, soit la classe de CM1, a été choisi car, plus tôt, les enfants ne sont pas encore capables de retenir et restituer les éléments d'un récit complet (Denhière et Baudet, 1990). De plus à ce stade de sa scolarité l'enfant a déjà derrière lui un minimum de trois ans de contact avec la lecture et le diagnostic de dyslexie est donc souvent déjà établi. Quant au niveau supérieur, soit la classe de 5ème, il a été arrêté comme limite car j'ai estimé que, dans les niveaux plus élevés, les enfants accepteraient plus difficilement de travailler avec un album. En effet, à cet âge-là beaucoup d'entre eux cherchent à "être grand" et n'aiment pas, en tout cas pas ouvertement, ce qui peut les ramener à l'enfance.

Le critère du diagnostic de dyslexie s'imposait de lui-même, au vu de la problématique qui s'intéresse à la compréhension en lecture chez des sujets présentant un trouble spécifique de la lecture. Afin d'objectiver ce trouble chez les sujets répondant aux critères, je leur ai fait passer une épreuve standardisée de vitesse en lecture et une épreuve standardisée d'identification de mots écrits. La première est l'épreuve *Vitesse en Lecture*, de Khomsi, étalonnée du CE1 à la 1ère. La deuxième est le subtest *Identification du Mot Écrit*, extrait de l'épreuve *Évaluation des Compétences Scolaires - Cycle III (ECS-III)*, également de Khomsi, étalonnée du CE2 au CM2 et ne s'appliquant donc qu'aux sujets de niveau primaire. Pour les sujets de niveau collège, l'épreuve choisie est dans la lignée de celle des sujets de primaire, puisqu'il s'agit du subtest *Lecture de Mots* extrait de l'épreuve *Évaluation des Compétences Linguistiques au Collège (ECL)*, du même auteur.

Les sujets ont tous été recrutés sur mes lieux de stages. Il s'agit de deux Centres Médico-Psycho-Pédagogiques et d'un cabinet libéral en centre ville.

Seuls six enfants répondaient aux critères évoqués précédemment et ont accepté de faire partie de l'étude. Tous sont des garçons.

## 2.1.2. Présentation des sujets<sup>16</sup>

**Tableau présentant l'âge chronologique, le niveau scolaire et les résultats aux épreuves de vitesse en lecture et d'identification des sujets faisant partie de la population étudiée**

	Emilien	Florentin	Ghislain	Romain	Valentin	Victorien
Age chronologique	10 ; 3	10 ; 6	12 ; 2	9 ; 3	10 ; 0	12 ; 11
Niveau scolaire	CM1	CM1	6e	CM1	CM1	5e
Résultat à l'épreuve de vitesse en lecture	< centile 10	< centile 10	< centile 10	centile 10	centile 10	< centile 10
Résultat à l'épreuve d'identification des mots écrits	centile 10	centile 10	< centile 10	centile 10	centile 25	limite basse du centile 10

### 2.1.2.1. Emilien

Emilien est suivi en orthophonie depuis 2008. Il est diagnostiqué dyslexique avec un trouble de l'attention d'origine psychologique et un déficit des fonctions exécutives et attentionnelles. Ses résultats aux épreuves standardisées mettent en évidence une lecture lente et peu précise. La stratégie orthographique est meilleure que la stratégie phonologique, mais toutes deux sont peu efficaces.

Volontaire, il est motivé dans sa participation à l'étude.

<sup>16</sup> Les noms des enfants ont tous été modifiés

### **2.1.2.2.Florentin**

Florentin est suivi en orthophonie depuis 2011. Il est diagnostiqué dyslexique-dysorthographique sévère. Ses résultats aux épreuves standardisées mettent en évidence une lecture lente, avec une certaine précision mais qui reste inférieure à la moyenne. La stratégie orthographique est meilleure que la stratégie phonologique, mais toutes deux sont peu efficaces. Sa motivation est fluctuante et cela se ressent lors des passations.

### **2.1.2.3.Ghislain**

Ghislain est suivi en orthophonie depuis 2008. Ses résultats aux épreuves standardisées mettent en évidence une lecture lente et peu précise. Les deux stratégies, phonologique et orthographique, sont toutes deux peu efficaces.

### **2.1.2.4.Romain**

Romain est suivi en orthophonie depuis 2011. Il est diagnostiqué dyslexique-dysorthographique. Ses résultats aux épreuves standardisées mettent en évidence une lecture lente, avec une certaine précision mais qui reste inférieure à la moyenne. La stratégie phonologique est meilleure que la stratégie orthographique, mais toutes deux sont peu efficaces.

### **2.1.2.5.Valentin**

Valentin est suivi en orthophonie depuis 2012. Les épreuves standardisées mettent en évidence une lecture lente, avec une certaine précision mais qui reste inférieure à la moyenne. Les deux stratégies sont homogènes et plus efficaces que chez les autres sujets, mais les résultats sont quand même bien inférieurs à la moyenne (centile 25).

### **2.1.2.6.Victorien**

Victorien est suivi en orthophonie depuis 2008. Les épreuves standardisées mettent en évidence une lecture lente et peu précise. La stratégie phonologique semble meilleure que la stratégie orthographique, mais toutes deux sont peu efficaces.

Victorien semblait peu motivé par l'étude et a mis du temps avant d'accepter d'y participer. Il semble avoir été convaincu après avoir compris qu'il s'agissait du même auteur que certains albums qu'il lisait plus jeune. Il est donc déjà sensibilisé aux albums de Claude Ponti et à leur mise en

pages, bien que celle qu'il connaît soit différente de celle de l'album choisi comme support pour l'étude. Il a de plus une grande attirance pour le visuel et dessine beaucoup.

## **2.2. L'album *Pétronille et ses 120 petits***

### **2.2.1. Pourquoi cet album ?**

Lors de la conception de mon protocole expérimental, il m'a d'abord fallu choisir avec quel(s) album(s) de Claude Ponti j'allais tester mon hypothèse. N'ayant que quelques semaines pour mener à bien mon expérimentation, j'ai limité mon choix à un seul album. Puis, au vu de la tranche d'âge déterminée par les critères de la population étudiée, j'ai centré ma recherche parmi les grands albums de l'auteur. Et c'est dans *Pétronille et ses 120 petits* que j'ai retrouvé la plus forte concentration d'éléments caractéristiques de mise en pages, même si, bien évidemment, il ne comporte pas tous ceux présents dans la palette d'auteur-illustrateur-maquettiste de Claude Ponti. Mon choix s'est donc porté sur cet album.

### **2.2.2. Présentation de l'album**

Publié en 1990, *Pétronille et ses 120 petits* est le premier livre de Claude Ponti à être édité à l'école des loisirs, inaugurant ainsi la série des grands albums. Il est ainsi l'album "type" de cette série, avec son grand format à l'italienne et son récit qui, prenant modèle sur le conte, raconte les aventures d'un personnage central qui ont lieu entre le moment où il quitte sa maison et le moment où il peut enfin y retourner. En dotant Pétronille de 120 petits, l'auteur a cherché à mettre en mots et en images les bouleversements que la naissance de sa fille a apporté dans sa vie et ainsi "*rendre hommage aux milliards de mères qui, depuis l'aube des temps, s'occupent des bébés*" (Cauwe, 2006, p.40).

#### **2.2.2.1. Résumé**

L'histoire est celle de Pétronille, une souris, mère de 120 petits. Leur père étant en voyage, elle les laisse seuls le temps d'aller faire des courses.

Mais sur le chemin du retour, elle rencontre un étrange personnage, Cafouillon qui la confond avec une souris verte. Comme dans la chanson, il l'attrape par la queue et la donne à ces Messieurs qui la trempent dans l'huile puis dans l'eau. Pétronille réussit à s'échapper en se servant de la marmite à quatre pattes comme d'un moyen de transport.

Alors qu'il se met à pleuvoir, elle se réfugie sous un dolmen dont les pierres s'ennuient et pleurent sous la pluie. Pétronille cherche alors à les consoler en jouant avec elles au mistigri. Avant de repartir, les trois pierres lui donnent un caillou en échange du jeu de cartes. Pétronille traverse le rideau de pluie, emprunte ensuite un chemin qui perd les gens et la mène dans une jungle de plantes féroces, auxquelles elle échappe grâce à des poussins jouant à être une corde.

Tandis qu'elle pense être perdue, elle aperçoit une madeleine en pleurs. Cherchant à la consoler, elle se retrouve au milieu d'un lac formé par ses larmes. Elle n'échappe à la noyade qu'en jetant le caillou offert par les pierres, qui pousse jusqu'à former un îlot. Sous l'effet d'un bisou anti-chagrin, la madeleine éclate et il en sort Tartarin, un de ses petits.

Il lui explique qu'après son départ, un monstre est venu pour emporter tous les enfants. Seule Batifoline, envolée sur la lettre qu'elle allait poster pour son père, et Tartarin, qui a sauté alors que le monstre volait, ont pu s'échapper.

Pétronille reçoit l'aide de la Maman-de-Toutes-les-Mamans qui fait un pont d'une mèche de ses cheveux. Elle quitte son îlot et arrive chez le Sagoinfre qui garde prisonniers ses enfants. Elle se bat contre lui, secondée par les petits et son mari, arrivé sur la lettre avec Batifoline.

Une fois le monstre vaincu, la famille cherche à rentrer chez elle. Elle rencontre une poule qui picote du pain dur, collée au mur car elle ne connaît pas sa propre chanson. Délivrée par les petits qui la lui chantent, elle part en laissant une plume. Celle-ci se transforme alors en une sorte d'artichaut-ballon, qui emporte toute la famille jusqu'à sa maison.

L'histoire s'achève sur un spectacle organisé par les petits pour leurs parents.

### **2.2.2.2.Aspect extérieur**

Les dimensions de l'album sont de 31,5 cm x 25 cm, ce qui lui donne un format à l'italienne. Les cahiers qui le constituent sont reliés par un dos toilé brun, sur lequel titre, auteur et édition sont écrits en bleu clair.

La **première de couverture** est agencée de la façon suivante : de haut en bas, sont placés les prénom et nom de l'auteur, le titre, l'image de présentation et enfin le nom de la maison d'édition. Prénom et nom de l'auteur sont centrés et écrits en lettres minuscules, à l'exception des majuscules de noms propres, de couleur noire, de la même façon que la maison d'édition. Ils partagent également la même taille de police. Quant au titre, il se divise en deux parties. La première, "Pétronille, est le nom du personnage principal. Celui-ci est centré, écrit en lettres capitales de

couleur brune, ce qui rappelle le dos toilé, et a une taille de police beaucoup plus grande. La deuxième partie, "et ses 120 petits", est écrit dans une police plus petite, en lettres minuscules de couleur noire. Elle est également centrée. L'image, qui occupe les trois cinquièmes de l'espace, représente les différents éléments principaux de l'histoire. Au centre du premier plan, on peut voir Pétronille, le personnage principal, portant un de ses petits dans ses bras. Elle est entourée de part et d'autre des deux créatures qui sont les "agresseurs"<sup>17</sup> de l'héroïne ou de sa famille. En arrière-plan, sont présentés les "donateurs"<sup>18</sup> ou "auxiliaires"<sup>19</sup> que rencontre ou retrouve Pétronille au cours de l'histoire : son mari et un des ses petits qui descendent du ciel sur l'enveloppe transformée en oiseau, les trois pierres sous la pluie et l'Artichaut qui s'envole. Quant au paysage, il est constitué de différents décors visibles dans l'album, chacun en lien avec le personnage représenté à cet endroit.

Sur la **quatrième de couverture**, se trouve une image de mêmes dimensions et située de la même façon que l'image de première de couverture. Elle représente Pétronille et son mari au milieu de leurs petits, tous assis en ligne sur une colline. Ils tournent le dos au lecteur et admirent un magnifique soleil couchant. La phrase qui vient à l'esprit en voyant cette image est celle qui conclue les contes qui finissent bien : "Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants." En ce qui concerne le code-barre, pour une fois il n'est pas martyrisé mais placé sur l'image, centré sous le personnage de Pétronille.

### **2.2.2.3. Une fois le livre ouvert...**

#### **L'attente avant l'histoire**

Lorsque le lecteur, sa curiosité éveillée par ce que lui a laissé entrevoir la couverture, ouvre enfin le livre, il lui faut encore patienter avant de pouvoir se plonger dans l'histoire. Entre elle et lui se trouvent d'abord les préalables, ces premières pages qui précèdent l'entrée dans le récit.

Les **pages de garde** (pages 2 et 3) montrent une frise courant sur six lignes le long de la double page. Sur cette frise, inscrite sur un fond beige, se trouvent les petits de Pétronille, alignés côte à côte. Ils sont debout sur une banderole blanche à bordure bleue, dans laquelle sont inscrites les paroles des deux comptines que l'on retrouve au cours de l'histoire : "Une souris verte" et "Une poule sur un mur". Sur la page de droite, la première que voit le lecteur à l'ouverture du livre, il y a

---

17 Ce terme est issu de la classification de Propp (1965)

18 Idem

19 Idem

beaucoup de petits, 120 exactement. Ils sont tous occupés à des activités différentes : certains jouent à la guerre, sautent dans tous les sens ou font de la trottinette, tandis que d'autres crapahutent à quatre pattes ou font le poirier. Ce joyeux débordement enfantin donne déjà au lecteur un aperçu de ce que cherche à transmettre l'auteur : avoir des enfants, qu'il y en ait un ou cent-vingt, n'est pas de tout repos. Cette impression est renforcée par la reprise symétrique de ce tableau sur la page de gauche. Et les pages de garde finales faisant écho aux pages de garde initiales, l'histoire semble être encadrée par quatre-cent-quatre-vingts souriceaux envahissants.

En page 4, le lecteur survole la **page de copyright**, pour regarder rapidement la **page de grand titre** située en page 5. Celle-ci reprend la même disposition spatiale qu'en couverture, avec comme différences l'ajout de l'adresse de la maison d'édition sous le nom de celle-ci et une image de taille plus réduite, qui ne dépasse pas la largeur du titre. De plus, cette image ne représente plus les principaux éléments et personnages de l'histoire mais reprend un détail de la vignette de la page 7 : un soleil personnifié qui se réveille en baillant et s'étirant. Ce lever de soleil laisse espérer un lever de rideau sur l'histoire, que l'on sent toute proche. Et en effet le lecteur n'est pas déçu car, le verso (page 6) n'étant qu'une page blanche, tourner la page lui permet d'entrer enfin dans l'histoire par la **page de départ** située en page 7.

### **La mise en pages de l'histoire**

#### *Les invariants de mise en pages*

Présentons d'abord les formalités générales de l'album, les invariants que le lecteur va retrouver à chaque page.

- Composé de quarante-huit pages au total, l'album n'en comprend que trente-six foliotées. Les **folios**, qui apparaissent à la page 7, sont surmontés par l'un des souriceaux visibles sur les pages de garde. Il n'y a pas deux fois le même. Ils sont situés en bas de page, bien centrés et mesurent environ 1,5 cm de hauteur.
- On retrouve neuf **vraies doubles pages** dans l'album, c'est-à-dire des doubles pages sur lesquelles il y a une continuité spatiale quasi ininterrompue entre la page de gauche et la page de droite.
- L'**empagement**<sup>20</sup> est le même tout au long de l'album. Le rectangle d'empagement a pour dimensions 27,2 cm x 18 cm. Le reste est occupé par les blancs.

---

20 "Placement des blocs de textes sur la page de papier" (Berthelot, 1992, p. 61)

- Sur chaque page, l'**image** peut être composée de une à trois vignettes, séparée par des gouttières blanches de 2,5 mm. Dans l'album, on retrouve dix images d'une seule vignette, dont la première et la dernière page.
- Quant au **texte**, il est toujours situé sous la vignette qui lui correspond, sur une, deux ou trois lignes selon la largeur de celle-ci. Il est justifié et les retours à la ligne ne sont pas anodins car ils sont placés de manière à ne pas couper un syntagme. Sa police de caractères est le Times New Roman, avec une taille de dix-huit points et de couleur noire.

### Les spécificités de la mise en pages

Présentons maintenant les surprises que la mise en pages réserve au lecteur.

Concernant le texte, les premières à être remarquées sont les quelques mots écrits en italique à l'intérieur d'une phrase. À la page 11 tout d'abord : "En chemin, Pétronille pense à tous ses enfants. Elle y pense *si fort* que ça fait une fleur rose autour d'elle. Elle est très heureuse d'être une fleur avec *autant* de pétales." Cet invariant typographique introduit ici semble avoir une valeur emphatique. Il cherche à accrocher le lecteur, à lui montrer l'importance de ce qui est dit. D'ailleurs, l'image à laquelle se rapporte le texte est constituée d'une vignette unique. Cette vignette représente Pétronille, la mine rêveuse, entourée de pétales sur lesquels sont écrits les noms de ses enfants, 120 exactement. Sur le bord du chemin, des champignons la regardent passer. Image et texte, tout converge vers elle et la fleur. Le lecteur ne peut que s'arrêter pour les regarder. Et, sur l'invitation du mot "autant" en italique, il peut même prendre le temps de compter les pétales, juste pour vérifier que l'auteur ne l'a pas trompé.

L'utilisation de l'italique à valeur emphatique est un procédé présent à deux autres reprises dans l'album. À la page 29, lorsque la madeleine éclate grâce au bisou de Pétronille et qu'elle découvre à l'intérieur un de ses petits, la phrase "*Enfermé dans le gâteau !*" est entièrement en italique. Comme pour souligner la surprise de la maman souris et renforcer la compréhension du lecteur par rapport à ce qu'il vient de se passer. Et à la page 40, l'italique dans la phrase "*Sa chanson à elle, elle ne la connaît même pas*" insiste sur l'ignorance de la poule qui picote du pain dur et qui ne connaît même pas la chanson dans laquelle elle ne fait que ça avant de s'envoler.

Mais l'italique peut aussi être utilisé dans un but différent. Lorsque Tartarin raconte son histoire, aux pages 30 et 31, son récit au style indirect est typographié en italique afin d'accentuer la

distinction par rapport au récit enchâssant. Cette distinction se retrouve également au niveau des images. Celles-ci sont constituées de quatre vignettes représentant chacune Pétronille en arrière-plan, sur son île-caillou et tenant son petit dans ses bras. Mais, chevauchant ces vignettes, sont placées quatre bulles qui s'échappent de la bouche de Tartarin en vignette 1 et dans lesquelles sont représentés les événements décrits par celui-ci. De plus, un troisième récit est visible au fil des vignettes, qui n'est pas repris par le texte. Il commence à la page 27 et s'achève à la page 31, avec celui de Tartarin. Deux têtes de petits monstres roses apparaissent dans l'eau, au premier plan, l'une tirant la langue à l'autre, puis mettant un masque pour lui faire peur. C'est alors que le lecteur s'aperçoit que ces deux têtes appartiennent en fait au même serpent de mer qui semble bien s'amuser. Mais au second plan un crocodile s'approche, affleurant à la surface de l'eau. Après avoir fait bien peur aux deux têtes du serpent, quatre nouvelles têtes se révèlent à lui et au lecteur, têtes qui étaient jusque-là cachées sous le déguisement de crocodile.

Reprenons maintenant la route avec Pétronille. Alors qu'elle emprunte le chemin du retour, une fois ses courses achevées, un nouvel invariant typographique se dresse sur sa route à la page 13. Il s'agit du mot "**Cafouillon**" écrit en gras. C'est le nom de l'étrange personnage qui lui fait obstacle sur l'image. Placé tout à droite de la vignette et tourné vers la gauche, il semble être là pour l'empêcher de passer. Une impression renforcée par le fait que la vignette en question se trouve elle-même tout à droite de la double page. Cafouillon est donc le dernier élément que voit le lecteur au moment où il tourne la page. Tout concourt à faire comprendre au lecteur que le retour de Pétronille ne sera pas sans embûches et que Cafouillon représente le premier élément perturbateur de l'histoire. Le dernier de ces éléments est le "**Sagoinfre**" de la page 35, pour lequel on retrouve exactement les mêmes éléments de mise en pages. Ce monstre subit alors le courroux de Pétronille à la page 36 et à la page 37. Sous l'assaut combiné des parents et des petits, il se retournera de façon à regarder vers la droite. Le lecteur comprend alors qu'il n'est plus un obstacle. Cela lui est confirmé, lorsqu'il tourne la page, par le sens et la typographie de la phrase située sous la première vignette suivante : "**Tout est fini. La bête est morte.**" La taille de police beaucoup plus grande, ainsi que l'insistance de couleur sang sur le mot "bête" signent tout à la fois la fin du combat et celle de l'errance de Pétronille, puisqu'elle a retrouvé sa famille saine et sauve.

### **Et ainsi s'achève l'histoire...**

Commencée au matin de la page 7 avec, dans la vignette unique, Pétronille qui regarde seule le soleil se lever, l'histoire se termine au soir de la page 44, sur une autre vignette unique qui la représente avec son mari regardant le spectacle inventé par leurs enfants. La page suivante est blanche, à l'exception d'une petite phrase en italique, sur deux lignes en haut à droite : "*À chaque fou sa casquette / et à moi mon chapeau.*" Libre à chacun d'en penser ce qu'il veut...

## **2.2.3. Liens avec les processus de lecture**

Dans cette partie, je vais montrer quels procédés de mise en pages utilisés dans l'album *Pétronille et ses 120 petits* peuvent venir étayer les processus de lecture mis en œuvre pour la compréhension de l'histoire. Il s'agit en fait d'exposer comment la variable texte peut influencer la variable lecteur.

### **2.2.3.1. Les microprocessus**

La **reconnaissance des mots** est le processus qui est déficitaire chez les personnes dyslexiques, que ce soit sur le versant phonologique ou orthographique. C'est donc lui que l'on va chercher à compenser en renforçant les autres processus.

La **lecture par groupe de mots** est étayée dans l'album par l'organisation du texte sous les vignettes iconographiques. En effet, la justification de celui-ci entraîne presque toujours des retours à la ligne à des endroits syntaxiquement stratégiques. Cela permet au lecteur, lorsqu'il fait une pause avant de lire la ligne suivante, de ne pas s'arrêter au milieu d'un syntagme et lui évite ainsi de morceler une unité sémantique. Ainsi que le soulignent Duplan, Jauneau et Jauneau dans leur ouvrage *Maquette et mise en page* (2004), "*la bonne justification entraîne une lecture optimale du texte*" (p. 150).

La décomposition du récit en vignettes pour les images et en énoncés souvent courts, centrés sous la vignette qui lui correspond aide le lecteur à effectuer la **microsélection**. En effet, à chaque énoncé correspond une idée principale, qui est représentée de façon iconographique dans la vignette située juste au-dessus. Le lecteur dispose donc de deux supports différents pour cerner cette idée.

### 2.2.3.2. Les processus d'intégration

Lorsque l'auteur utilise des **référents** au niveau du texte, la personne ou l'objet auquel il est fait référence est toujours représenté dans la vignette située au-dessus de l'énoncé. Le référent le plus souvent utilisé dans l'album est le pronom personnel "elle", qui désigne Pétronille. Le lecteur comprend facilement que ce pronom féminin désigne la maman souris et ce d'autant plus qu'il la voit dans l'image juste au-dessus. Mais quand ce pronom est utilisé pour désigner un autre personnage, soit Pétronille est absente de la vignette, soit il est évident sur l'image que ce n'est pas elle mais l'autre personnage féminin qui fait l'action suivant immédiatement le pronom. Les confusions possibles peuvent être levées en faisant des liens entre le texte et sa représentation iconographique.

La mise en pages de cet album aide aussi le lecteur à réaliser des **inférences**. L'épisode de la souris verte, par exemple, est déjà annoncé à la page 13, lorsque le texte dit : *"Il croit que Pétronille est une souris verte"*. Il s'agit alors de la dernière phrase lue avant de tourner la page. Elle active chez le lecteur le souvenir de la comptine qu'il a probablement apprise et répétée en maternelle, en classe ou sur la cour, avec ses parents ou ses frères et sœurs. Il peut ainsi, en tournant la page, se remémorer le script de la comptine, ses paroles ou les images qu'il en a. De cette façon, les événements qui se déroulent au verso, en apparence sans lien logique avec le fait que Cafouillon confond Pétronille avec une souris verte, prennent tout leur sens à la lumière de la comptine. Le lecteur peut alors même s'amuser à relever les différences entre le texte et les paroles qu'il a gardées en mémoire.

Une autre sorte d'inférence est suggérée par la mise en pages. Il s'agit de mettre en relation texte, image et script pour comprendre la situation. Lorsque, à la deuxième vignette de la page 16, on ne lit que l'énoncé (*"Malheureusement, il a si mal aux oreilles qu'il ferme les yeux, l'imbécile."*), cela ne nous suffit pas pour imaginer ce qu'il se passe réellement. Mais en regardant l'image située juste au-dessus, représentant la marmite anthropomorphe que Pétronille chevauchait en lui tirant les oreilles, s'arrêter net contre un rocher, on comprend ce qui est implicite : puisque la marmite ferme les yeux, elle ne voit pas le rocher et fonce dedans, éjectant ainsi Pétronille. D'où l'insulte "imbécile" utilisée à l'encontre de cette marmite. Les relations implicites sont ainsi construites en faisant appel à des scripts connus du lecteur tels que "quand quelqu'un ne regarde pas où il va, il risque de se cogner quelque part".

### 2.2.3.3. Les macroprocessus

Parmi les macroprocessus, l'**identification des idées principales du texte** est ce qui va permettre au lecteur de comprendre l'histoire dans sa globalité et éventuellement de pouvoir la raconter par la suite. Dans cet album, l'agencement des images au niveau de la double page vient étayer ce processus d'identification. Pour peu que le lecteur jette un dernier regard à la double page qu'il vient de lire avant de la tourner, il a alors une vision d'ensemble des vignettes, qui lui donne en un coup d'œil les principaux éléments à retenir. Prenons par exemple les pages 8 et 9 : ce qui nous saute aux yeux, c'est ce déferlement de souriceaux sur l'espace de la double page, ainsi que la présence par deux fois d'un biberon géant. On retient donc aisément que Pétronille est la maman de beaucoup, beaucoup de petits. Quant au papa, nos yeux se posent sur lui au moment de tourner la page, car il est tout à droite, dans sa bulle à cheval sur les deux dernières vignettes, traversant des paysages inconnus. On se rappelle alors qu'il est loin d'ici. Et lorsque, plus loin dans le récit, l'héroïne rencontre de nouveaux personnages, deux procédés de mise en pages peuvent être utilisés pour montrer leur importance. Soit ils font obstacle à son retour et se dressent alors tout à droite de la double page, face à Pétronille qui cherche à avancer, ils sont donc tournés vers la gauche. Soit ils l'aident à progresser d'une façon ou d'une autre et sont présents sur plusieurs vignettes afin de bien ressortir sur l'espace de la double page.

### 2.2.3.4. Les processus d'élaboration

L'élaboration de **prédictions** est un processus particulièrement étayé dans cet album. Au niveau des images, tout d'abord, par le procédé déjà présenté d'introduction de l'élément perturbateur. En le voyant se dresser ainsi en bout de double page, face à Pétronille, le lecteur ne peut qu'anticiper l'arrivée d'ennuis pour la pauvre maman souris.

À la page 21, se trouve un exemple de cet étayage iconique, renforcé par un étayage textuel. En effet, si nous nous attardons d'abord sur l'image de la vignette de droite, nous voyons Pétronille sur un chemin qui est en fait la carapace d'un monstre. Celui-ci la mène vers la droite, mais sa tête, qui repose sur les pattes, est tournée vers elle et la regarde d'un œil mauvais, un sourire carnassier aux lèvres. Et si cette scène ainsi disposée ne suffit pas au lecteur pour prédire que ce n'est pas le chemin qui permettra à Pétronille de rentrer chez elle rapidement et que des problèmes l'attendent de l'autre côté, la lecture de l'énoncé correspondant y contribuera sûrement. Sur deux lignes, le texte est le suivant : *"Elle décide de le prendre. C'est un mauvais chemin qui fait exprès / de perdre les*

*gens.*" Rappelons que le texte est justifié, ce qui implique que le syntagme "*de perdre les gens*" est bien centré sous la première ligne beaucoup plus longue, afin de le mettre en exergue. La mise en pages ne peut être plus explicite quant à la suite de l'histoire.

Plus loin, à la page 38, c'est la fin de l'histoire qui peut être prédite tant par le texte que par sa mise en pages. L'énoncé sous la première vignette annonce : "Tout est fini. La **bête** est **morte.**" tandis que, sous la deuxième vignette, la phrase "Pour toujours." semble lui faire écho, elle aussi mise en avant sous la première ligne.

Quant à la création d'une **imagerie mentale**, elle est renforcée par le procédé qui étaye la microsélection, soit l'agencement des images en vignettes et la distribution des énoncés sous chacune d'entre elles, croisé avec le procédé qui étaye l'identification des idées principales, soit la vision d'ensemble apportée au niveau de la double page. Le soutien visuel des images est bien sûr un facteur très important pour ce processus.

### **2.2.3.5. Les processus métacognitifs**

Afin de pouvoir s'ajuster au mieux à la situation, ainsi qu'identifier et réparer une perte de compréhension, le lecteur peut s'appuyer sur les images qui composent l'album. Leur disposition juste au-dessus des énoncés et l'importance de la place qu'elles occupent sur l'espace de la page permettent et incitent le lecteur à leur jeter des regards fréquents au cours de la lecture. Le passage d'une vignette à l'autre lui donne aussi l'occasion de vérifier avec l'image ce qu'il vient de lire et de regarder l'image suivante pour anticiper la suite de sa lecture.

## **2.3. La mise en place de l'expérimentation**

### **2.3.1. La reconstruction de l'album**

Pour évaluer la compréhension en lecture des sujets selon le type de mise en pages, j'ai choisi d'utiliser deux extraits différents d'un même album de Claude Ponti, *Pétronille et ses 120 petits*. En changeant la mise en pages du premier extrait et en gardant telle quelle celle du deuxième, je peux ainsi comparer des résultats basés sur deux contenus les plus similaires possible à l'exception de la variable mise en pages.

Déterminer ces deux extraits n'a pas été facile. Séparer l'album en deux parties égales a été ma première idée. Mais si ces parties étaient équivalentes en nombre de pages, elles ne l'étaient pas en nombre de vignettes ou encore en nombre de mots. Équilibrer un critère revenait à en déséquilibrer un autre. J'ai alors décidé de revenir à un point de vue plus clinique qu'analytique et de ne plus considérer les textes et les images comme des critères distincts mais comme deux éléments qui s'entremêlent au cours de la lecture d'un album. Pour cela, j'ai observé en situation de lecture de l'album un enfant non dyslexique, en le laissant regarder les images à sa guise et même en l'encourageant à le faire. Cet enfant est en classe de CE1 et est suivi en orthophonie pour des difficultés en lecture qui le placent en dessous de la moyenne aux épreuves standardisées. Mon raisonnement était que son temps devait être plus ou moins similaire à celui des sujets de mon échantillon avec la vitesse en lecture la plus faible. Je pouvais ainsi déterminer deux extraits au temps de lecture équivalent et décider de la longueur de ces extraits en fonction de la durée estimée des passations. Le temps consacré à la lecture et aux images par l'enfant de CE1 pour chacun des extraits choisis est d'environ dix minutes.

Le premier extrait est celui qui a été reconstruit selon une mise en pages jugée classique. Son format carré a pour dimensions 21 cm x 21 cm. Le texte, centré sur la page de gauche, n'est pas justifié et les retours à la ligne sont automatiques. La police utilisée est Times New Roman, avec une taille de 18 points et de couleur noire, sans variation d'aucune sorte du début à la fin de l'extrait. L'image est située sur la page de droite, qui lui est habituellement réservée dans une mise en pages classique d'album. Elle est également centrée sur la page. J'ai choisi de ne placer qu'une vignette par page, avec le texte originellement situé sous celle-ci sur la page d'à côté, sauf pour les vignettes qui dépendent d'une autre et qui sont alors conservées côte à côte, avec leurs énoncés fusionnés sur la page de gauche. En effet, certaines images présentent un décor ou une action dessinée sur deux vignettes, parfois trois. Les conserver ensemble permet d'éviter le biais suivant : une vignette conçue par Ponti comme étant fortement liée à sa voisine aura moins de cohérence séparée d'elle qu'une image conçue pour être placée seule sur la page. Or l'objectif n'est pas de faire perdre toute incohérence à l'extrait, mais de le débarrasser de ce que la mise en pages de Ponti peut lui apporter en plus par rapport à un album mis en pages de façon classique. De plus, cela implique que les deux ou trois énoncés correspondants à ces vignettes seraient alors rassemblés en un seul, abandonnant ainsi l'avantage apporté par leur taille réduite.

Ce premier extrait correspond aux pages originales 7 à 25, mais le sujet arrête sa lecture à la page

21. Il est composé de vingt-neuf vignettes réparties sur dix-neuf pages. Sur huit d'entre elles l'image est constituée de deux vignettes et on ne trouve un assemblage de trois vignettes que sur une seule.

Le deuxième extrait conserve quant à lui la mise en pages voulue par Ponti. Mais pour éviter un biais impliquant une différence de support entre une lecture sur un extrait reconstruit et une lecture dans l'album original, j'ai également construit une version imprimée de cet extrait. Je l'ai donc reconstruit à l'identique, à l'exception de deux choses. La première concerne les dimensions du livre, que j'ai été dans l'obligation de changer pour des raisons de conception informatique et d'impression. Le format est toujours à l'italienne, mais ses dimensions, réduites, sont de 29,7 cm x 21 cm. La deuxième modification résulte de la première : l'espace de la page ayant diminué, le folio n'y trouvait plus sa place. Puisqu'il m'était impossible de l'intégrer sans qu'il ne soit trop proche du texte j'ai préféré le supprimer pour éviter qu'il ait un impact sur la lecture.

Ce deuxième extrait correspond aux pages originales 26 à 35. Il est composé de vingt-deux vignettes réparties sur dix pages.

Les constantes entre les deux extraits présentés au sujet sont donc les suivantes :

- les textes et les images sont extraits de l'album *Pétronille et ses 120 petits*, de Claude Ponti
- le support est un papier ivoire de 160 mg, à travers lequel on ne voit pas l'image au recto
- la police Times New Roman utilisée pour le texte a une taille de 18 points
- les images sont en couleurs et de même qualité
- les pages sont rassemblées par une reliure noire à spirales

### 2.3.2. Élaboration du protocole de passation

Pour évaluer la compréhension en lecture du sujet, je me suis basée sur le test d'évaluation fonctionnelle de la lecture "Le Vol du P.C.". La construction de ce test s'appuie également sur la théorie de Giasson (2007) et son modèle à trois variables : lecteur, texte et contexte. En adaptant ce modèle à mes objectifs et aux sujets visés, j'ai établi trois épreuves : une épreuve de restitution de récit, des questions ouvertes et un entretien dirigé.

- La **restitution de récit** est une épreuve cotée sur 30. Elle est composée de 27 items concernant les étapes du récit et de 3 items concernant le nom des personnages. Chaque item est coté 1 s'il est évoqué, 0 s'il ne l'est pas.

- Les **questions ouvertes** ne sont pas cotées. Les réponses à cette épreuve permettent de savoir si le sujet a observé les images et en a tenu compte dans l'élaboration de son imagerie mentale. Elles sont aussi un bon indicateur des inférences que le sujet a pu établir au cours de sa lecture.

L'extrait original ne comportant plus la référence à la comptine "Une poule sur un mur", la question concernant la comptine de l'extrait reconstruit "Une souris verte" ne présente plus d'intérêt pour ce qui est de la comparaison entre les deux extraits. Mais elle a été conservée pour pouvoir observer deux choses : si les sujets relèvent la référence et si ils s'y appuient lors de la restitution.

- L'**entretien dirigé** n'est pas coté. Il a pour objectif d'amener le sujet à s'exprimer sur la mise en pages de l'extrait lu et sur l'impact qu'elle a pu avoir sur sa lecture et sa compréhension. Les éléments apportés par le sujet au cours de l'échange apportent un éclairage différent aux résultats de l'épreuve de restitution, ils peuvent les expliquer ou les nuancer.

### **2.3.3. Le déroulement des passations**

Chaque passation s'est déroulée sur le temps de séance d'orthophonie du sujet, en présence de l'orthophoniste qui se plaçait alors un peu en retrait. Une passation se divise en deux parties : la première porte sur la lecture de l'extrait mis en pages de façon classique et la deuxième sur l'extrait avec la mise en pages de Ponti. Il s'écoule un minimum d'une semaine entre ces deux parties et chacune d'entre elles dure environ trente minutes, plus ou moins selon l'intérêt du sujet pour le livre et ce qu'il peut apporter durant l'entretien dirigé.

Chaque partie se décompose en six temps. Je commence d'abord par présenter au sujet le déroulement de la séance et par lui demander s'il a des questions. Avant qu'il n'entame la lecture de l'extrait, je lui rappelle que je n'évalue pas sa lecture, qu'il peut prendre son temps et s'attarder sur les images autant qu'il le souhaite. Au cours de sa lecture, je note ses commentaires éventuels et surtout à quels moments il regarde les images. Puis je lui demande s'il peut me raconter l'histoire qu'il vient de lire en me donnant le plus de détails possible. J'apporte un étayage par des questions s'il est trop concis. Je lui pose ensuite les deux ou trois questions ouvertes, en lui apportant la réponse s'il n'est pas capable de me la donner afin de voir si elle lui évoque quelque chose ou non. Nous échangeons ensuite sur l'extrait et la compréhension qu'il en a eu au cours de l'entretien dirigé. Puis je lui lis les dernières pages de l'extrait.

Quand il s'agit de la deuxième partie, je rappelle rapidement au sujet le début de l'histoire, pour que sa compréhension de l'extrait lu ne soit pas affectée par l'oubli de l'extrait précédent. L'entretien est un peu plus fourni puisque l'on compare les deux extraits au cours de l'échange. Et enfin la lecture de la fin de l'histoire se fait dans l'album original.

# Chapitre 3. Présentation et analyse des résultats

Pour faciliter la présentation des résultats et leur analyse, l'expression "extrait reconstruit" sera utilisée pour désigner l'extrait d'album reconstruit avec une mise en pages classique, tandis que l'expression "extrait original" sera utilisée pour désigner l'extrait d'album reproduit en conservant la mise en pages originale.

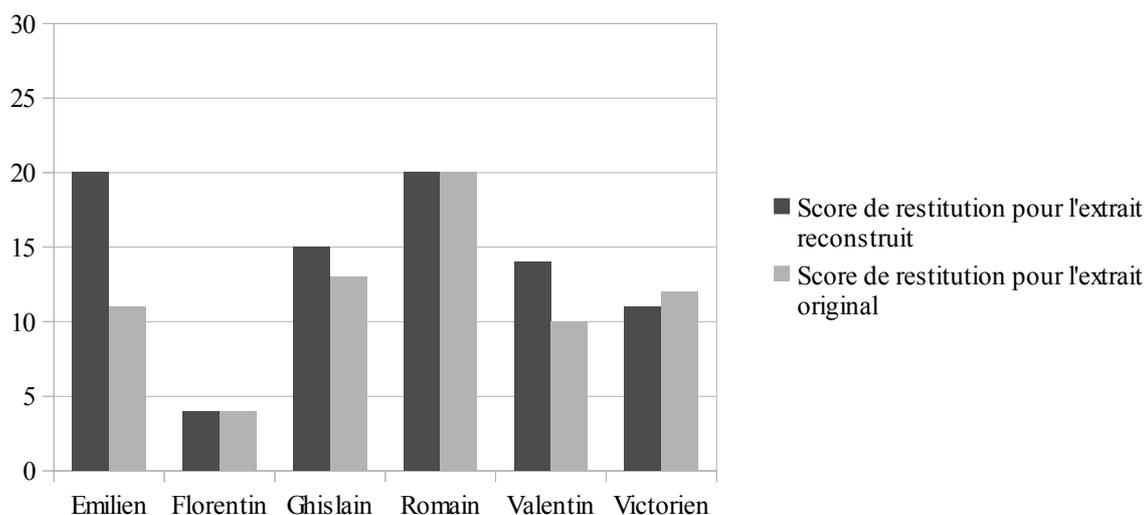
Pour chaque tableau présentant un nombre de sujets, le nombre total de ces sujets est de 6. À l'exception du tableau 9, dans lequel le nombre total de sujets pour l'établissement de l'inférence concernant la fleur qui entoure Pétronille n'est que de 5. Cela est dû à un saut de page d'un sujet au cours de la lecture, non remarqué par l'examineur. Le nombre total de sujets est alors précisé pour chaque ligne du tableau.

## 3.1. La restitution de récit

### 3.1.1. Comparaison des scores obtenus pour les deux extraits

Pour la moitié des sujets, les scores obtenus à l'épreuve de restitution de récit sont identiques ou très proches entre l'extrait reconstruit et l'extrait original. Concernant l'autre moitié, les scores montrent une meilleure restitution des éléments du récit lorsque l'extrait est reconstruit.

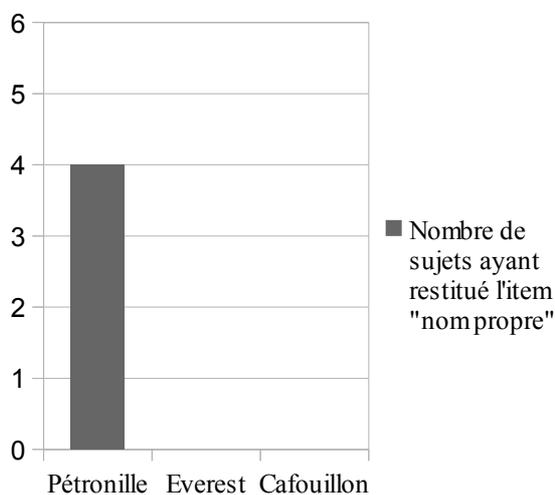
**Diagramme 1 : Comparaison des scores de restitution**



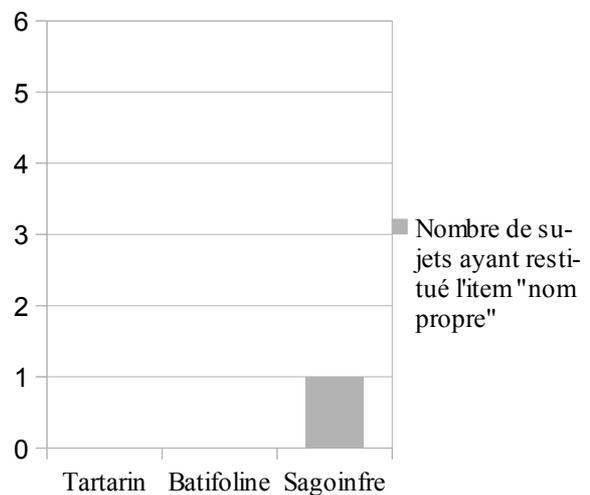
### 3.1.2. Les items "nom propre"

Pour chaque extrait, trois items "nom propre" étaient ajoutés à la grille de cotation. Seuls deux ont été restitués correctement. L'item "Pétronille", de l'extrait reconstruit, a été restitué par les deux tiers des sujets, tandis que l'item "Sagoinfre", de l'extrait original, n'a été restitué que par un seul sujet sur les six. Pourtant, les noms propres utilisés comme items ont été lus correctement au moins une fois au cours de la lecture les deux tiers des sujets ou plus, dans un extrait comme dans l'autre.

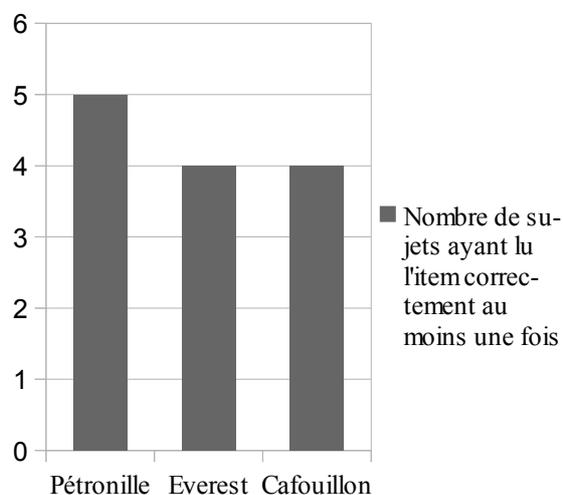
**Diagramme 2 : Les items "nom propre" lors de la restitution de l'extrait reconstruit**



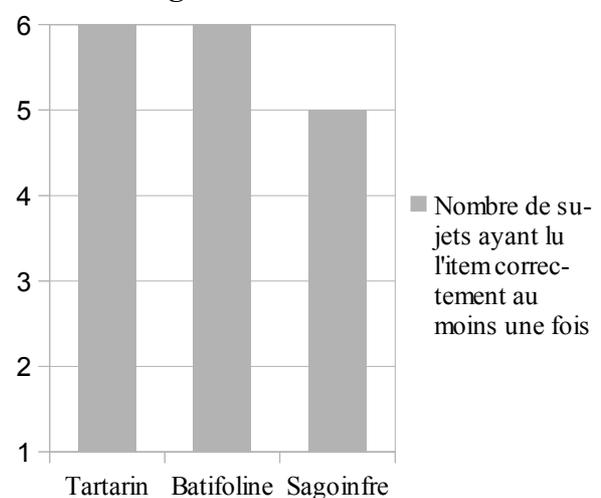
**Diagramme 3 : Les items "nom propre" lors de la restitution de l'extrait original**



**Diagramme 4 : Lecture des items "nom propre" de l'extrait reconstruit**



**Diagramme 5 : Lecture des items "nom propre" de l'extrait original**

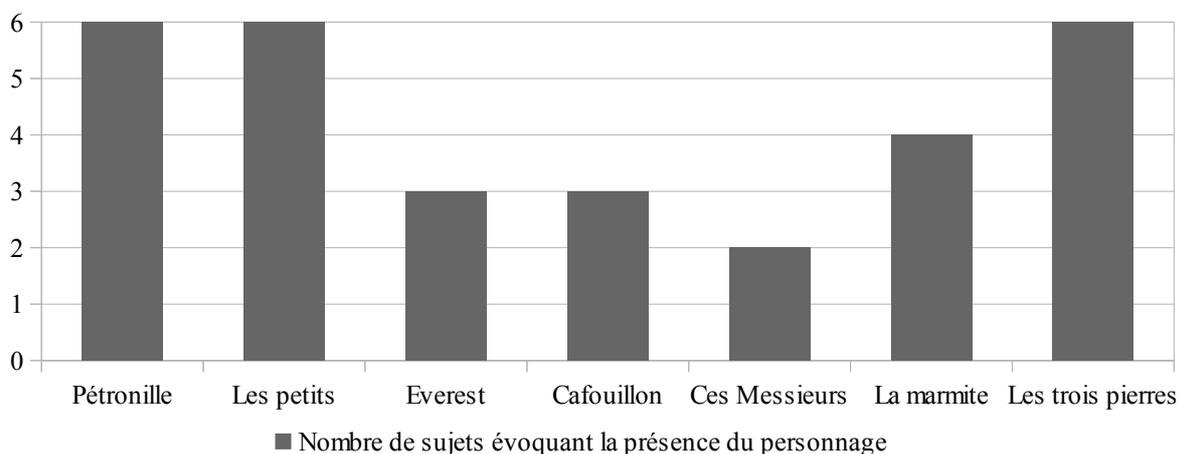


Concernant l'item "Pétronille", on peut supposer que sa répétition au cours de l'album a renforcé sa mémorisation et permis sa restitution. Quant à l'item "Sagoindre", on peut émettre l'idée que sa typographie en caractères gras a joué ce même rôle de renforcement, mais le fait qu'un seul sujet sur les six l'ait restitué ne permet pas de l'affirmer.

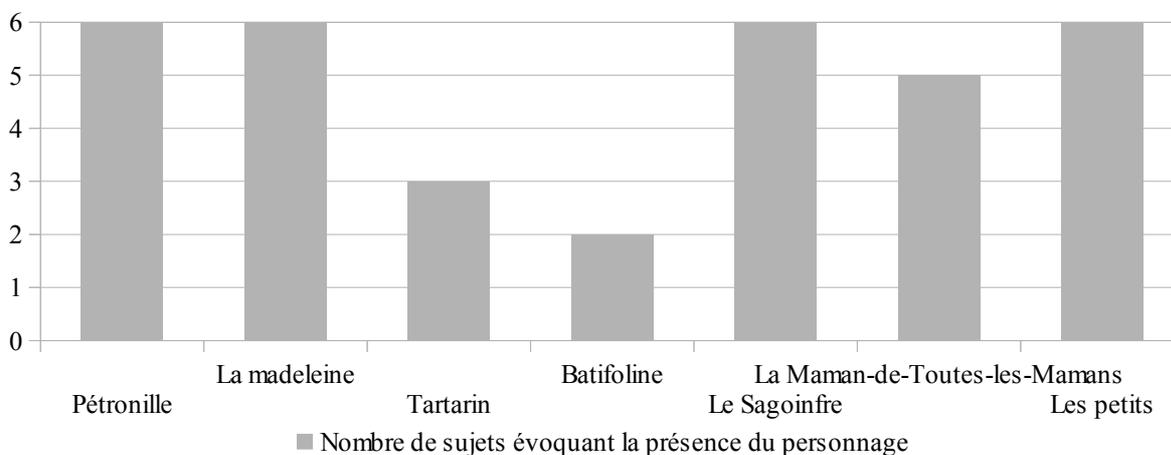
### 3.1.3. Les personnages

Sur sept personnages présents dans chacun des extraits, trois sont évoqués par tous les sujets lors de la restitution de l'extrait reconstruit et quatre lors de la restitution de l'extrait original.

**Diagramme 6 : La présence des différents personnages au cours de la restitution de l'extrait reconstruit**



**Diagramme 7 : La présence des différents personnages au cours de la restitution de l'extrait original**



Parmi les personnages évoqués par tous les sujets, Pétronille et ses petits sont présents dans le récit des deux extraits. Ils sont respectivement le personnage principal que l'on suit depuis le début et les personnages qui donnent sa raison d'être au personnage principal et à l'histoire. Il est donc logique qu'ils ne soient pas oubliés lors de la restitution du récit, que l'extrait soit reconstruit ou original.

On peut supposer que plus les personnages sont présents, dans le texte comme sur l'image, et plus ils seront évoqués lors de la restitution.

Concernant l'extrait reconstruit, on remarque que sur quatre personnages parfois oubliés, trois le sont par la moitié des sujets ou plus. Parmi ces personnages, Everest est cité deux fois par le texte mais n'est présent qu'une seule fois sur l'image, de même que ces Messieurs. Cafouillon, lui, est présent deux fois dans le texte et l'image, trois si l'on tient compte de la phrase et de la vignette qui parlent de ses yeux guettant Pétronille.

Tandis que pour l'extrait original, deux personnages sur trois sont oubliés par la moitié des sujets ou plus. Il s'agit de Tartarin et Batifoline, qui, bien que présents plusieurs fois dans le texte et l'image, ne semblent pas avoir été traités comme appartenant aux idées principales du récit. Cela s'explique peut-être par leur place peu importante sur les images par rapport à la présence plus imposante d'autres personnages tels que le Sagoinfre. Les sujets soit ne les ont pas remarqués, soit ne les ont considérés que comme des détails et ne les ont pas intégrés à leur imagerie mentale. Mais il est intéressant de noter que le troisième personnage de cet extrait, oublié par un seul sujet, n'est présent qu'une fois sur l'image et deux dans le texte. Or cette présence imagée de la Maman-de-Toutes-les-Mamans s'étend sur toute la double page, ce qui a probablement contribué à ce que les sujets l'identifient comme appartenant aux idées principales du récit.

## 3.2. Les questions ouvertes

### 3.2.1. L'observation des images

La Pluviotte à aigrette de l'extrait reconstruit et les serpents de mer de l'extrait original évoquent chacun un souvenir chez les deux tiers des sujets. Ceux-ci semblent donc avoir porté la même attention aux éléments iconographiques non évoqués dans le texte, quelle que soit la mise en pages de l'extrait.

**Tableau 5 : Observation des images**

Nombre de sujets ayant remarqué la Pluviotte à aigrette (extrait reconstruit)	4
Nombre de sujets ayant remarqué les serpents de mer (extrait original)	4

### 3.2.2. La création d'inférences au cours de la lecture

Concernant l'extrait reconstruit, plus de la moitié des sujets font le lien entre le fait que Pétronille pense à ses enfants et soit fière d'être une fleur avec autant de pétales et ce qu'il y a d'écrit dans les pétales en question. Et la majorité des sujets relie facilement la périphrase "l'imbécile qui ferme les yeux" à la marmite qui transporte Pétronille.

**Tableau 6 : Les inférences entre texte et image au cours de la lecture de l'extrait reconstruit**

Nombre de sujets ayant établi l'inférence concernant la fleur qui entoure Pétronille (/5)	4
Nombre de sujets ayant établi l'inférence concernant l'imbécile qui ferme les yeux (/6)	5

Pour l'extrait original, aucun n'a établi d'inférence entre Tartarin qui se transforme en madeleine à force de pleurer et l'expression "pleurer comme une madeleine", car aucun ne la connaissait.

**Tableau 7 : L'inférence liée aux connaissances du sujet établie au cours de la lecture de l'extrait original**

Nombre de sujets ayant établi l'inférence concernant la madeleine	0
---	---

### 3.2.3. La comptine "Une souris verte"

La comptine est connue par tous les sujet et est repérée par les deux tiers d'entre eux. Parmi ceux qui l'ont repérée, tous se sont aidés des paroles de la chanson pour évoquer les différentes actions ayant lieu au cours de ce passage de l'histoire.

**Tableau 8 : "Une souris verte"**

Nombre de sujets connaissant la comptine	6
Nombre de sujets ayant repéré la comptine au cours de la lecture	4
Nombre de sujets s'appuyant sur la comptine lors de la restitution	4

La référence, lorsqu'elle est repérée, est donc un appui à la mémorisation et à la restitution des événements. Cela est visible par le fait que les sujets chantonnent en racontant, utilisent exactement les mêmes termes que dans la chanson et dans le même ordre, qui n'est pas celui du texte de l'album, ou encore parce qu'ils le disent clairement : "c'est comme dans la chanson".

## 3.3. L'entretien dirigé

### 3.3.1. Les préférences de mise en pages

Les deux tiers des sujets disent préférer l'extrait original plutôt que l'extrait reconstruit.

**Tableau 9 : Préférence de mise en pages**

Nombre de sujets ayant préféré l'extrait reconstruit	2
Nombre de sujets ayant préféré l'extrait original	4

Deux d'entre eux expliquent leur choix par la disposition du texte sous l'image, et un troisième par la vue d'ensemble qu'offre la double page, ainsi que la continuité que l'on retrouve d'une vignette à l'autre. Quant au dernier, il argumente sa préférence par la présence dans cet extrait de "beaucoup de choses marrantes", faisant ainsi référence aux petits détails parallèles à l'histoire, auxquels il a peut-être prêté plus d'attention avec la mise en pages originale.

Concernant les deux sujets ayant préféré l'extrait reconstruit, ils motivent leur choix par la nette séparation du texte et de l'image, chacun sur une page.

### 3.3.2. La facilitation de la lecture

La moitié des sujets affirment avoir trouvé l'extrait original plus facile à lire que l'extrait reconstruit. Parmi l'autre moitié, un seul sujet dit avoir lu plus facilement l'extrait reconstruit, tandis que les deux autres n'ont pas vu de différence.

**Tableau 10 : L'un des extraits était-il plus facile à lire que l'autre ?**

Nombre de sujets ayant choisi l'extrait reconstruit	1
Nombre de sujets ayant choisi l'extrait original	3
Nombre de sujets n'ayant pas fait de choix	2

### 3.3.3. La facilitation de la restitution

À la question "Penses-tu que la façon dont le livre est présenté t'a aidé à raconter l'histoire ?", lorsque le sujet a donné comme réponse "oui" en la justifiant par la simple présence d'images, j'ai estimé que cette réponse ne concernait pas la mise en pages spécifique d'un extrait ou de l'autre et l'ai considéré pour les deux extraits comme une réponse négative.

Il ressort alors qu'aucun sujet ne pense avoir été aidé par la mise en pages dans la mémorisation et la restitution des éléments du récit de l'extrait reconstruit, tandis que deux sujets estiment l'avoir été pour l'extrait original. L'un d'entre eux le justifie en disant que "c'est comme si les écritures résumaient [les vignettes]", tandis que l'autre explique avec ses mots que la disposition à l'échelle de la double page permet d'avoir une vue d'ensemble qui l'aide à se rappeler des différents événements.

**Tableau 11 : La mise en pages des extraits a-t-elle facilité la restitution ?**

Nombre de sujets ayant répondu positivement pour l'extrait reconstruit	0
Nombre de sujets ayant répondu positivement pour l'extrait original	2

De façon surprenant, les réponses à la question comparant l'impact de la mise en pages des deux extraits sur la restitution ne montrent qu'un seul sujet ayant choisi l'extrait original, au lieu des

deux attendus suite aux réponses précédentes. De même, un autre sujet a choisi l'extrait reconstruit alors qu'on s'attendait à ce qu'aucun ne fasse ce choix au vu des réponses précédentes concernant cet extrait.

**Tableau 12 : Pour quel extrait la restitution a-t-elle été la plus facile ?**

Nombre de sujets ayant choisi l'extrait reconstruit	1
Nombre de sujets ayant choisi l'extrait original	1
Nombre de sujets n'ayant pas fait de choix	4

Le choix de l'extrait reconstruit pourrait s'expliquer par le fait que le sujet en question montre un très gros écart de scores de restitution en faveur de l'extrait reconstruit, ce qui a pu l'amener à comparer ces deux restitutions et à estimer que la mise en pages de cet extrait l'avait plus aidé que celle de l'extrait original. Mais je n'ai pas d'explication à proposer en ce qui concerne le sujet n'ayant pas choisi d'extrait à la question de comparaison alors qu'il affirmait avoir été aidé par la mise en pages de l'extrait original.

### **3.3.4. L'appréciation de l'histoire**

Un seul sujet n'a pas apprécié l'histoire, estimant que "ça fait un peu bébé". Tous les autres, même les plus âgés, disent l'avoir aimée.

**Tableau 13 : L'histoire a-t-elle plu ?**

Nombre de sujets ayant aimé l'histoire	5
Nombre de sujet n'ayant pas aimé l'histoire	1

## **3.4. Commentaire des comportements et résultats de chaque sujet**

Puisque la taille réduite de la population étudiée le permet, cette partie va apporter un éclairage plus précis sur les résultats individuels des sujets. Leur comportement au cours des deux passations apporte notamment des éléments intéressants pour certains.

### **3.4.1. Emilien**

Emilien se démarque des autres sujets par l'écart important entre ses deux scores de restitution. Avec vingt points pour l'extrait reconstruit contre onze pour l'extrait original, il présente très nettement une meilleure compréhension avec le premier. Il est d'ailleurs le seul sujet à affirmer clairement sa préférence pour cet extrait et à le choisir par rapport à l'extrait original pour chaque question les comparant. Il fait une exception de l'aide de la mise en page pour retenir l'histoire pour laquelle il ne s'est pas prononcé.

Motivé par les passations, il avait à cœur de bien faire les choses, même s'il n'a pas aimé l'histoire car elle était "un peu trop bébé" pour lui . Au cours de la lecture, il s'est souvent appuyé sur les images quand il était en difficulté et les regardait généralement avant et après la lecture du texte.

### **3.4.2. Florentin**

Au contraire d'Emilien, Florentin n'était absolument pas motivé par les passations. Lisant à voix très basse, sur un ton monocorde, il semblait plutôt vouloir terminer au plus vite que chercher à comprendre l'histoire. Ce fut le cas pour les deux extraits. Accordant peu d'attention aux images, il a même reconnu lors de la deuxième passation les avoir à peine regardées. La mise en pages n'a donc pas pu jouer son rôle d'étayage, ce que vient confirmer son score très bas pour les deux extraits. Il a cependant su retrouver la Pluviotte et les serpents de mer, ce qui montre qu'il peut se souvenir de plus de choses sur incitation. Mais il est l'un des deux sujets à n'avoir pas du tout repéré la référence à la comptine "Une souris verte".

### **3.4.3. Ghislain**

Ghislain ne s'est pas réellement impliqué dans les passations, mais s'est plié de bonne grâce à ce qui lui était demandé. Il a préféré l'extrait reconstruit à l'extrait original, mais sans être aussi affirmatif qu'Emilien.

### **3.4.4. Romain**

Tout aussi motivé que Emilien pour participer à cette étude, Romain était de plus particulièrement intéressé par l'album et ses deux extraits. Mais contrairement à lui, ses scores de restitution, élevés, sont identiques dans les deux cas. Il montre également une préférence très nette pour l'extrait original, tant au niveau de la mise en pages qu'à celui de la lecture de l'histoire, sa mémorisation et sa restitution.

Regardant longuement les images, il a remarqué plusieurs détails au cours de la lecture, même si les serpents de mer n'ont pas été repérés dans l'extrait original. Il est le seul sujet à n'avoir oublié aucun personnage lors de la restitution. Il est également le seul à avoir compris que l'enlèvement des enfants par le Sagoinfre était raconté par Tartarin.

### **3.4.5. Valentin**

Malgré son score de restitution plus élevé de quatre points pour l'extrait reconstruit, Valentin a préféré la mise en page de l'extrait original et a jugé sa lecture plus facile.

Portant attention aux images, il a bien repéré les items demandés et établi les inférences recherchées. Il était intéressé par l'histoire et a cherché à bien faire les choses.

### **3.4.6. Victorien**

Tout comme Romain, Victorien a préféré la mise en pages de l'extrait original et a jugé qu'elle l'avait aidé à retenir l'histoire, même si cela n'est pas justifié par une meilleure compréhension, puisque les deux scores de restitution sont équivalents. Mais, étonnamment, il n'a pas estimé pour autant que cette mise en pages avait facilité la restitution du récit.

Comme Florentin, il n'a pas repéré la comptine de l'extrait reconstruit et n'a vu ni la Pluviotte, ni les serpents de mer.

Cependant, il semble bien être sensible à la mise en pages originale. Rappelons que c'est le seul sujet à connaître et apprécier les albums de Claude Ponti avant le début de l'étude.

# Chapitre 4. Discussion

## 4.1. Critique de la méthodologie

Cette étude présente certaines faiblesses, qui amènent à considérer avec prudence les résultats présentés précédemment.

### 4.1.1. Concernant la population

- Le nombre peu important de sujets constituant la population de cette étude ne permet pas de tirer des conclusions généralisables.
- Parmi les six sujets, tous sont de sexe masculin et quatre sont en classe de CM1, ce qui implique un manque de représentativité de l'échantillon.
- Tous les sujets ne présentaient pas la même motivation face à la passation des deux extraits, ce qui peut alors interroger sur la fiabilité de certains résultats.

### 4.1.2. Concernant la reconstruction de l'album

- Il existe un biais au niveau des deux extraits choisis qui, bien qu'équilibrés au niveau du temps de lecture, ne le sont pas au niveau de la complexité du récit. La linéarité chronologique des événements de l'extrait reconstruit est interrompue dans l'extrait original avec le récit enchâssé de Tartarin, ce qui rend la compréhension du récit plus difficile. C'est donc un facteur secondaire qui n'a pas été neutralisé.
- La construction physique des deux extraits a impliqué la présence d'une reliure pour attacher les pages ensemble. Or la reliure spirale, choisie pour permettre de tourner facilement les pages et pour que le livre puisse être posé bien à plat, a gêné certains sujets. Ils la considéraient comme un obstacle au parcours du regard sur la double page.

### 4.1.3. Concernant le protocole de passation

Au fil des passations et de la rédaction de cette étude, des questions se sont posées ayant mis en évidence des faiblesses dans le protocole.

- Les restitutions de récit n'ont pas toujours été simples à coter car la grille de cotation n'était pas assez précise et ne permettait pas de lever certaines ambiguïtés. Des choix ont donc été

faits pour certaines restitutions, mais en tâchant de suivre la même logique de décision pour toutes. Ce n'est qu'après avoir terminé mes passations que j'ai découvert le test de compréhension écrite de récits "La forme noire" (Maeder), pour l'évaluation des pré-adolescents de 9 à 12 ans. La grille de cotation de son épreuve de restitution de récit aurait été une base intéressante pour la construction d'une grille plus précise et plus complète, qui aurait permis une exploitation plus nuancée des résultats.

- L'item "Pétronille" déséquilibre les résultats des items "nom propre" car, étant le nom du personnage principal, il est lu par le sujet beaucoup plus souvent que les autres items.
- Certaines questions ouvertes visaient à vérifier la création d'inférences au cours de la lecture. Or les questions de l'extrait reconstruit concernaient des inférences entre le texte et l'image, tandis que celle de l'extrait original concernait une inférence entre le texte et/ou l'image et les connaissances linguistiques du sujet. La comparaison ne peut donc être faite de façon fiable. De plus, l'expression "pleurer comme une madeleine" n'était pas connue des sujets, peut-être encore trop jeunes.

#### **4.1.4. Plus généralement**

Avec plus de temps et un plus grand échantillon, il pourrait être intéressant de mener cette même étude avec les modifications suivantes :

- en traitant comme autant de variables différentes les différents constituants de la mise en pages, tels que la justification du texte, la disposition des images, etc.
- avec deux groupes de sujets, l'un lisant un extrait ou l'album entier reconstruit, l'autre lisant le même passage mais avec les modifications d'une ou plusieurs variables
- en utilisant différents albums de Claude Ponti, car tous ont des particularités qui leurs sont propres

## 4.2. Validation de l'hypothèse

L'hypothèse de travail est que **la mise en pages des albums de Claude Ponti améliore la compréhension des enfants dyslexiques au cours de la lecture.**

Les résultats à l'épreuve de restitution de récit ne sont pas significativement meilleurs pour l'extrait original. Au contraire, ils sont soit équivalents pour les deux extraits, soit meilleurs pour l'extrait reconstruit. La compréhension en lecture n'est donc pas améliorée avec l'extrait original. **L'hypothèse n'est pas validée.**

Cependant, il est possible de supposer qu'en corrigeant certaines faiblesses méthodologiques évoquées précédemment, les résultats pourraient être différents.

Rappelons également certains points ressortant des entretiens avec les sujets et de l'analyse des restitutions de récit :

- quatre sujets sur six ont préféré l'extrait original
- trois sujets ont estimé que la lecture était plus facile avec la mise en pages de l'extrait original, contre un seul sujet pensant la même chose pour l'extrait reconstruit
- l'évocation de personnages apparaissant peu dans l'histoire était plus performante pour l'extrait original que pour l'extrait reconstruit

La comparaison de ces deux types de mise en pages a donc permis de soulever certains éléments qui amènent à penser que la mise en pages des albums de Claude Ponti peut avoir un intérêt dans la prise en charge de certains enfants dyslexiques. Peut-être qu'un étayage de l'orthophoniste au cours des premières lectures pourrait aider le patient à orienter son attention vers les détails des images, à établir les inférences suggérées par le texte et à finalement prendre des indices pour soutenir sa lecture.

# Conclusion

La mise en pages spécifique des albums de Claude Ponti a été proposée comme élément permettant au lecteur en difficulté de prendre des repères et des appuis afin de surmonter les accrochages de sa lecture. Bien que les résultats quantitatifs de cette étude n'ont pas permis de valider cette hypothèse, les résultats qualitatifs, ainsi que certains propos de l'auteur-illustrateur lui-même, amènent à penser que la mise en pages apporte au lecteur des outils intéressants. En effet, Claude Ponti ne peut imaginer ses grands albums avec une mise en pages "classique" et celle qu'il a adoptée n'a pas été élaborée au hasard. Et ce d'autant plus qu'il se pose la question d'une éventuelle dyslexie le concernant et avoue que beaucoup de ses jeux sur les mots ne sont pas faits exprès.<sup>21</sup>

Mais surtout n'oublions pas une chose importante que ces albums peuvent apporter au lecteur en difficulté : le plaisir de lire. Une fois les questions posées et l'entretien terminé, plusieurs enfants se sont emparé de l'album original que je leur montrais et dans lequel j'allais leur lire les dernières pages de l'histoire. Reprenant alors leur passage préféré ou des pages au hasard, ils ont contemplé les images qu'ils avaient pourtant déjà vues, relevant des détails qui les faisaient sourire ou qui leur posaient question. L'un d'entre eux alla jusqu'à remarquer que la petite fille nageant dans le super océan géant lui faisait penser à Alice au pays des merveilles, établissant par là une inférence qui m'avait moi-même demandé plusieurs relectures.

L'étayage évoqué précédemment peut soulager l'enfant et placer sa lecture dans un cadre de plaisir et de jeu et non plus dans un cadre de travail. C'est alors que les variables texte et contexte entrent en relation pour soutenir les processus de lecture nécessaires à la compréhension. Rappelons d'ailleurs que l'un des aspects de la variable texte est l'intention de l'auteur. Or lorsque que Claude Ponti imagine ses albums, il cherche aussi à transmettre à ses jeunes lecteurs le goût de la lecture. Peu importe qu'ils la croquent à pleines dents ou qu'ils n'y mettent que le bout de la langue, il suffit qu'ils aient un aperçu des mondes "incroyabilicieux" sur lesquels elle ouvre. Et qu'ils aient envie de revenir les explorer.

---

21 Propos recueillis par l'auteure de ce mémoire lors d'une rencontre brève mais mémorable avec Claude Ponti lui-même.

# Bibliographie générale

## Albums

De Brunhoff, J. (1931). *Histoire de Babar le petit éléphant*. Paris : Jardin des modes.

Edy-Legrand (1919). *Macao et Cosmage, ou l'expérience du bonheur*. Paris : Nouvelle Revue Française.

Sendak, M. (1973). *Max et les Maximonstres*. Paris : l'école des loisirs.

## Articles

Content, A. (1984). L'analyse phonétique explicite de la parole et l'acquisition de la lecture. *L'année psychologique*, 84(4), 555–572.

Demont, É., & Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257

Delabarre, C., & Ruegger, A.-M. (1995). Un cadeau pour Adèle... ou comment devient-on illustrateur pour enfant ? *Livres Jeunes Aujourd'hui*, (1), 3–13.

Seidenberg, M. S., & MacClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96(4), 523-568.

## Articles de dictionnaire

Album (2010). Dans Le Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Nouvelle édition. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Alexie (2004). Dans Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. *Dictionnaire d'Orthophonie* (2ème ed.). Isbergues : Ortho Édition.

Caractère (1992). Berthelot, J. *Edition et techniques éditoriales*. Paris: Hachette.

Conscience phonologique (2004). Dans Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. *Dictionnaire d'Orthophonie* (2ème ed.). Isbergues : Ortho Édition.

Lecture (2004). Dans Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. *Dictionnaire d'Orthophonie* (2ème ed.). Isbergues : Ortho Édition.

Typographie (2010). Dans *Le Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouvelle édition. Paris : Dictionnaires Le Robert.

## **Ouvrages**

Cauwe, L. (2006). *Ponti Foulbazar*. Paris: l'école des loisirs.

Chenouf, Y. (2006). *Lire Claude Ponti encore et encore*. Paris: Être.

De Partz, M.-P. (1994). Les modèles de la lecture compétente. Dans Estienne, F. et Van Hout, A. *Les dyslexies - Décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Paris: Masson.

De Weck, G., & Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant* : description et évaluation. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

Denhière, G., & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: P.U.F.

Duplan, P., Jauneau, R., & Jauneau, J.-P. (2004). *Maquette et mise en page* (5ème édition revue et augmentée.). Paris: Éditions du Cercle de la librairie.

Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture* : fonctionnement et développement cognitifs. Paris: Armand Colin.

Ecalte, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris: Dunod.

Génard, N., Mousty, P., & Alegria, J. (2004) Troubles phonologiques et sous-types de la dyslexie du développement. Dans Valdois, S., Colé, P., & David, D. (dir.). *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales* : de la théorie à la pratique orthophonique et pédagogique (p.147-171). Marseille: Solal.

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: de Boeck.

Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature jeunesse*. Paris: Didier Jeunesse.

Propp, V. (1965). *Morphologie du conte*. Paris: Éditions du Seuil.

Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie*. Paris : Dunod.

Sprenger-Charolles, L., Serniclaes, W. (2004). Nature et origine des déficits dans la dyslexie développementale : l'hypothèse phonologique. Dans Valdois, S., Colé, P., & David, D. (dir.). *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales* : de la théorie à la pratique orthophonique et pédagogique (p.113-147). Marseille: Solal.

Valdois, S. (2004). Les sous-types de dyslexie développementales. Dans Valdois, S., Colé, P., & David, D. (dir.). *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales* : de la théorie à la pratique orthophonique et pédagogique (p.171-198). Marseille: Solal.

Van Der Linden, S. (2000). *Claude Ponti*. Paris: Être.

Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. L'atelier du poisson soluble.

## **Tests**

Boutard, C., Claire, I., & Gretchanovsky, L. (s. d.). *Le vol du PC - Evaluation fonctionnelle de la lecture chez les sujets de 11 à 18 ans*. Isbergues: Ortho Edition.

Khomsy, A. (1997). *ECS III - Évaluation des compétences scolaires au cycle III*. Montreuil: ECPA.

Khomsy, A., Nanty, I., Parbeau-Gueno, A., & Pasquet, F. (2005). *ECL - Évaluation des compétences linguistiques écrites au collège*. Montreuil: ECPA.

Khomsy, A., Nanty, I., Parbeau-Gueno, A. & Pasquet, F. (2005). *Vitesse en lecture - Dépistage du « risque » en lecture et première caractérisation du niveau de performance*. Montreuil: ECPA.

Maeder, C. (s. d.). *La forme noire - Test de compréhension écrite de récit 9-12 ans*. Isbergues: Ortho Edition.

# Bibliographie de Claude Ponti

## Aux éditions Gallimard Jeunesse

*L'Album d'Adèle*, 1986, 24 p., 430 x 270

*Adèle s'en mêle*, 1987, 36 p., 430 x 270

*Adèle et la pelle*, 1988, 40 p., 330

## À l'école des loisirs : albums

*Pétronille et ses 120 petits*, 1990, 48 p., 315 x 250.

*Blaise et la tempêteuse bouchée*, 1991, 32 p., 240 x 130.

*Le Jour du Mange-poussin*, 1991, 32 p., 240 x 130.

*L'Arbre sans fin*, 1992, 48 p., 250 x 315.

*Blaise dompteur de tache*, 1992, 32 p., 240 x 130.

*Okilélé*, 1993, 48 p., 315 x 250.

*La Tempête*, 1993, 36 p., 255 x 270, texte de Florence Seyvos.

*Blaise et le robinet*, 1994, 32 p., 240 x 130.

*Parci et Parla*, 1994, 48 p., 300 x 290.

*Dans la pomme*, 1994, 8 p., album tout-carton.

*Dans le gant*, 1994, 8 p., album tout-carton.

*Dans le loup*, 1994, 8 p., album tout-carton.

*Derrière la poussette*, 1994, 8 p., album tout-carton.

*Tromboline et Foulbazar – Le Bébé bonbon*, 1995, 24 p., 150 x 110.

*Sur la branche*, 1996, 10 p., 230 x 170, tout-carton.

*Dans la voiture*, 1996, 10 p., 230 x 170, tout-carton.

*Au fond du jardin*, 1996, 10 p., 230 x 170, tout-carton.

*Le Nakakoué*, 1997, 48 p., 315 x 250.

*Ma vallée*, 1998, 48 p., 270 x 380.

*Tromboline et Foulbazar – Le A*, 1998, 24 p., 150 x 110.

*Monsieur Monsieur et Mademoiselle Moïselle – Bizarre... bizarre*, 1999, 32 p., 110 x 150.

*Monsieur Monsieur et Mademoiselle Moïselle – Une Semaine de Monsieur Monsieur*, 1999, 32 p., 110 x 150.

*Sur l'île des Zertes*, 1999, 72 p., 220 x 160.  
*Le Doudou méchant*, 2000, 56 p., 250 x 270.  
*Georges Lebanc*, 2001, 48 p., 270 x 380.  
*Tromboline et Foulbazar – Le Non*, 2001, 24 p., 150 x 110.  
*Tromboline et Foulbazar – Le Petit Frère*, 2001, 24 p., 150 x 110.  
*Schmélele et l'Eugénie des Larmes*, 2002, 48 p., 315 x 250.  
*La Revanche de Lili Prune*, 2003, 56 p., 250 x 270.  
*Blaise et le château d'Anne Hiversère*, 2004, 48 p., 270 x 380.  
*Monsieur Monsieur et Mademoiselle Moïselle – Les Montres molles*, 2004, 32 p., 110 x 150.  
*Monsieur Monsieur et Mademoiselle Moïselle – Le Réfrigogérateur*, 2004, 32 p., 110 x 150.  
*Mille secrets de poussins*, 2005, 40 p., 255 x 250.  
*La Nuit des Zéfirottes*, 2006, 30 p., 280 x 380.  
*Almanach Ouroulboulouck*, 2007, 155 p., 185 x 235  
*Catalogue de parents pour les enfants qui veulent en changer*, 2008, 45 p., 275 x 385.  
*Soeurs et frères*, 2010, 77 p., 258 x 320.

### **À l'école des loisirs : romans pour les jeunes**

*Pochée* (illustrations), 1995, 64 p., 125 x 190, texte de Florence Seyvos, collection Mouche.

# Annexes

## Annexe I : Livret de passation de l'extrait reconstruit

---

### 1) Déroulement de la passation

Explications à l'enfant :

- Présentation de l'extrait : ce livre est la moitié d'un livre qui existe, écrit par quelqu'un qui s'appelle Claude Ponti ; il a été reconstruit sous une forme différente pour voir si ça change quelque chose à ce que le lecteur comprend de l'histoire.
- Présentation du déroulement de la passation, en précisant que la deuxième partie de l'histoire sera lue la prochaine fois.

Lecture par l'enfant :

- De "C'est le matin." à "C'est un mauvais chemin qui fait exprès de perdre les gens."
- Noter les comportements de l'enfant au cours de la lecture (les regards aux images, les commentaires...).
- Préciser à l'enfant que ce n'est pas chronométré et qu'il peut prendre le temps de regarder les images s'il le souhaite.

Restitution de récit :

- Consigne : "Maintenant, peux-tu me raconter cette histoire, en me redonnant le plus de détails possible ?"
- Étayage par des questions si trop concis : De quoi parle l'histoire ? Qu'est-ce qu'il se passe d'autre ? Te souviens-tu d'autres détails ? Qui est le personnage principal ? Quels personnages rencontre-t-elle ? Qui sont-ils ? Que font-ils ?

Questions ouvertes

Entretien dirigé

Lecture de la fin de l'extrait par l'examineur

## **2) Commentaires sur la lecture de l'enfant**

- l'enfant regarde d'abord l'image ou d'abord le texte ?
- erreurs importantes, sauts de mots
- commentaires sur les images ou sur le texte
- signes de fatigue
- signes d'intérêt

### 3) Restitution du récit

1	C'est le matin	
2	Pétronille regarde le soleil se lever devant sa maison	
3	Elle prépare le déjeuner de ses petits	
4	120 petits	
5	Ils prennent leur biberon sur ses genoux	
6	Ils font un dessin pour leur papa (Everest) qui n'est pas là	
7	Pétronille va faire des courses	
8	Pétronille pense à ses enfants et ça fait une fleur autour d'elle	
9	Chez l'épicier	
10	Elle rentre par la Forêt Touffue	
11	Un monstre (Cafouillon) croit qu'elle est une souris verte	
12	Il la donne à ces Messieurs	
13	Qui la trempent dans l'huile et dans l'eau	
14	Pour en faire un escargot tout chaud	
15	Pétronille n'est pas d'accord	
16	Elle réussit à s'échapper	
17	La marmite se cogne contre une pierre	
18	Pétronille s'écrase par terre	
19	Il commence à pleuvoir	
20	Elle va se mettre à l'abri sous un dolmen	
21	3 pierres s'ennuient et pleurent	
22	Pétronille joue avec elles au mistigri	
23	Les pierres rient	
24	Elles donnent un caillou à Pétronille	
25	La pluie fait un rideau	
26	Pétronille va de l'autre côté	
27	Elle prend un chemin qui perd les gens	

*Aux items 2, 6 et 11 : + 1pt pour le nom propre*

#### **4) Questions ouvertes :**

1. "De quelle fleur parle-t-on ? Y a-t-il quelque chose d'écrit dans cette fleur ?" → *en désignant, voire relisant, le texte de la vignette 11<sup>22</sup> (tout en ayant bien pris soin de cacher la page avec l'image).*
2. "Qui est l'imbécile qui ferme les yeux ?" → *idem avec la vignette 16b*
3. "D'où vient la pluie que l'on voit sur cette image ?" → *en montrant l'image 17b ou 18a*
4. "As-tu repéré une chanson dans l'histoire ?"

#### **5) Entretien dirigé**

1. A-t-il aimé la façon dont le livre est présenté ? Aurait-il fait différemment ?
2. Pense-t-il que ça l'a aidé à raconter l'histoire et à répondre aux questions ?
3. Y a-t-il des choses qu'il n'a pas comprises, sur lesquelles il veut poser des questions ?

---

22 La désignation des vignettes se fait de la façon suivante : le nombre est le numéro de la page où se trouve la vignette dans le livre original et la lettre désigne l'ordre de la vignette dans le cas où il y en a plusieurs sur une même page.

## **Annexe II : Livret de passation de l'extrait original**

---

### **1) Déroulement de la passation**

Explications à l'enfant :

- Présentation de l'extrait : ce livre est la fin de celui de la dernière fois, mais présenté de façon différente pour voir quelle présentation est mieux.
- Présentation du déroulement de la passation.

Lecture par l'enfant :

- De "Alors là, elle est plus perdue que perdue." à "Prisonniers du Sagoinfre qui plonge les enfants dans le chocolat chaud avant de les manger."
- Noter les comportements de l'enfant au cours de la lecture (les regards aux images, les commentaires...).
- Préciser à l'enfant que ce n'est pas chronométré et qu'il peut prendre le temps de regarder les images s'il le souhaite.

Restitution de récit :

- "Maintenant, peux-tu me raconter cette histoire, en me redonnant le plus de détails possible ?"
- étayage par questions si trop concis : De quoi parle l'histoire ? Qu'est-ce qu'il se passe d'autre ? Te souviens-tu d'autres détails ? Qui est le personnage principal ? Quels personnages rencontre-t-elle ? Qui sont-ils ? Que font-ils ?

Questions ouvertes

Entretien dirigé

Lecture de la fin de l'extrait par l'examineur

## **2) Commentaires sur la lecture de l'enfant**

- l'enfant regarde d'abord l'image ou d'abord le texte ?
- erreurs importantes, sauts de mots
- commentaires sur les images ou sur le texte
- signes de fatigue
- signes d'intérêt

### 3) Restitution du récit

1	Pétronille est perdue	
2	Une madeleine pleure	
3	Pétronille essaie de la consoler	
4	Les larmes font un super océan géant	
5	Pétronille lance le caillou	
6	Qui pousse sous l'eau	
7	Pétronille est sauvée	
8	Car elle ne sait pas nager	
9	La madeleine pleure toujours	
10	Pétronille lui donne un bisou	
11	La madeleine éclate	
12	Dedans il y avait un de ses petits	
13	Tartarin lui explique :	
14	Batifoline est partie poster la lettre pour leur papa	
15	Un horrible monstre a aspiré les enfants	
16	Il les a emporté en volant	
17	Tartarin a sauté	
18	Il a vu Batifoline s'envoler	
19	La lettre est devenue un oiseau	
20	Il est tombé	
21	Il s'est retrouvé dans la madeleine	
22	Pétronille regarde un étrange nuage	
23	C'est la robe de la Maman-de-Toutes-les-Mamans	
24	La Maman-de-Toutes-les-Mamans fait un pont avec ses cheveux	
25	Pétronille traverse le pont	
26	Ses enfants sont prisonniers	
27	Chez le Sagoinfre	

*Aux items 13, 14 et 27 : + 1pt pour le nom propre*

#### **4) Questions ouvertes**

1. "Est-ce que tu te souviens d'une histoire avec des serpents de mer ? Peux-tu me la raconter rapidement ?" → *si besoin, montrer la page 27*
2. "Pourquoi Tartarin était dans une madeleine ?"

#### **5) Entretien dirigé**

1. Voir s'il connaît la chanson "Une poule sur un mur" et a repéré la référence
2. A-t-il aimé la façon dont le livre est présenté ? Aurait-il fait différemment ?
3. Pense-t-il que ça l'a aidé à raconter l'histoire et à répondre aux questions ?
4. Y a-t-il des choses qu'il n'a pas comprises, sur lesquelles il veut poser des questions ?
  
5. Quel extrait a-t-il préféré ? Pourquoi ?
6. En a-t-il trouvé un plus facile à lire ? Lequel ?
7. Pour quel extrait était-il plus facile de raconter l'histoire ? Pourquoi ?
8. L'histoire lui a-t-elle plu ? Pourquoi ?
9. Quel est son passage préféré ?

### **Annexe III : Exemple de mise en page de l'extrait reconstruit**

---

Afin de reproduire la justification du texte, la police de caractères est ici de 12 points au lieu de 18.

#### **Page de gauche**

Elle ne voit pas les yeux qui la guettent entre les feuilles. Ce sont les yeux de Cafouillon qui est si bête qu'il mélange toujours tout. Il croit que Pétronille est une souris verte.

#### **Page de droite**



Image non autorisée  
à la  
publication

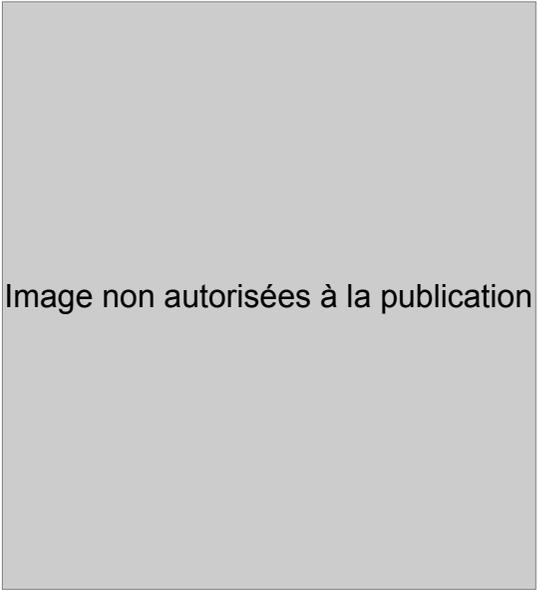


Image non autorisées à la publication

## Annexe IV : Exemple de la mise en pages originale

---

La double page présentée en annexe III est la reconstruction d'une seule page dans l'album original, la page 13.

Afin de conserver la même justification du texte, la police de caractères est ici de 12 points au lieu de 18.



*Image non autorisée à la publication*

Elle ne voit pas les yeux  
qui la guettent entre les feuilles.



*Image non autorisée à la publication*

Ce sont les yeux de **Cafouillon** qui est si bête qu'il mélange  
toujours tout. Il croit que Pétronilles est une souris verte.

## Résumé

Les albums de Claude Ponti sont souvent utilisés en orthophonie, notamment dans la prise en charge d'enfants dyslexiques. Nous avons cherché à savoir si la mise en pages spécifique de ces albums soutient la compréhension en lecture de cette population d'enfants. Dans ce but, nous avons utilisé l'album *Pétronille et ses 120 petits*, divisé en deux extraits : le premier reconstruit avec une mise en pages classique et le deuxième conservant la mise en pages originale. Les scores à l'épreuve de restitution de récit indiquent plutôt une meilleure compréhension avec la mise en pages classique. Néanmoins les questions et les entretiens montrent que la mise en pages de Claude Ponti présente des éléments à exploiter, éventuellement avec un étayage de l'orthophoniste.

## Mots-clés

- lecture
  - dyslexie
  - compréhension
  - album
  - mise en page
  - Claude Ponti
- 

## Summary

Claude Ponti's picture books are often used by speech therapists, especially when working with dyslexic children. We tried to know if the specific layout of these books helps the reading comprehension of this children population. In that order, we used the picture book *Pétronille et ses 120 petits*, divided into two extracts : the first one rebuilt in a classical layout and the second one kept in the original layout. Results to the story-telling test indicate that comprehension is rather better with the classical layout. Nevertheless questions and interviews show that Claude Ponti's layout presents elements to work on with a possible sustainment by the speech-therapist.

## Key words

- reading
- dyslexia
- comprehension
- picture book
- layout
- Claude Ponti