

Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

# **Impact de l'usage régulier d'albums de littérature de jeunesse adaptés au niveau de chaque élève, sur la motivation d'élèves apprentis-lecteurs**

---

Mémoire professionnel

**Travail de** **Alexandra Di Pietro & Natacha Carrel**

Sous la direction de Martine Panchout-Dubois

Membres du jury Martine Panchout-Dubois  
Aline Rouèche

Lausanne, juin 2011

## Table des matières

<b>1. Présentation du mémoire professionnel.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. Objectifs du MP .....</b>	<b>4</b>
1.1.1. Justifications et motivations du choix du thème .....	4
1.1.2. Objectif strico-sensu .....	4
<b>1.2. Méthodologie .....</b>	<b>5</b>
<b>1.3. Introduction / problématique.....</b>	<b>6</b>
1.3.1. Présentation de la thématique .....	6
1.3.2. Les albums en collection .....	6
1.3.3. Niveaux de lecture CYP1-1 .....	7
1.3.4. Niveaux de lecture CYP1-2 .....	8
1.3.5. Classe de CYP1-1 .....	9
1.3.6. Classe de CYP1-2 .....	13
<b>2. Bref historique de la « littérature de jeunesse » en Suisse romande .....</b>	<b>17</b>
2.1. Le terme de « littérature de jeunesse » .....	17
2.2. Historique de la littérature de jeunesse en Suisse romande .....	17
<b>3. Définition des concepts théoriques.....</b>	<b>19</b>
3.1. Littérature de jeunesse.....	19
3.2. Les genres de texte .....	20
3.3. Double articulation .....	22
3.4. Les narrateurs.....	22
3.5. Implicite.....	22
3.6. Inférences et intertextualité .....	22
3.7. Questions inférentielles .....	23
3.8. Questions littérales .....	23
3.9. Albums en collection .....	23
3.10. Motivation.....	23

3.11. Lecture silencieuse .....	26
3.12. Zone proximale de développement .....	26
3.13. Niveau de lecture.....	26
3.14. Différenciation .....	29
<b>4. Analyse et observation de l'impact des albums en collection.....</b>	<b>30</b>
4.1. Impressions et commentaires des élèves.....	30
4.2. Quelques points pratiques à retenir .....	31
4.3. Comparaison entre la pré-observation et la post-observation.....	32
4.4. Progression en pourcentage .....	34
4.5. Analyse des résultats.....	34
4.6. Points forts du dispositif.....	36
4.7. Points du dispositif à améliorer .....	37
4.8. Et si c'était à refaire... ..	40
<b>5. Conclusion.....</b>	<b>41</b>

## **Annexes**

Bibliographie .....	42
Remerciements .....	44
Annexe I	
Annexe II	
Annexe III	

# 1. Présentation du mémoire professionnel

## 1.1. Objectifs du MP

### 1.1.1. Justifications et motivations du choix du thème

La raison principale du choix concernant notre thème : « apprentissage de la lecture et littérature de jeunesse » réside dans le BP205-UF6 que nous avons suivi lors du semestre 09A. La profo qui animait ce module a su modifier les idées et représentations que nous avions au sujet de la littérature de jeunesse. En effet, cela faisait des années que nous n'avions plus été confrontées à ce genre d'écriture, c'est pourquoi nous appréhendions la lecture d'histoires ou de contes pour enfants, les jugeant plutôt dépassés. Nous avons oublié que ces livres étaient souvent très porteurs de sens d'un point de vue moral et affectif. En tant qu'adultes, nous avons eu nous-mêmes beaucoup de plaisir à écouter les histoires pour jeunes enfants, nous avons donc pu imaginer le plaisir qu'ils pourraient ressentir. Ce cours nous a donné suffisamment de motivation à la lecture de livres pour la jeunesse pour que nous ayons envie de transmettre notre intérêt aux principaux concernés, à savoir les enfants.

Nous trouvons important, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, de donner à lire des textes intéressants. C'est pourquoi nous avons basé notre mémoire professionnel sur la littérature de jeunesse.

### 1.1.2. Objectif strico-sensu

Nous avons pour objectif de confectionner des albums en collection comprenant des œuvres de plusieurs auteurs de littérature de jeunesse, comme par exemple C.Ponti, A. Browne ou C. Boujon. Pour cela, nous avons sélectionné les ouvrages selon des critères fixés au préalable qui comprenaient entre autres le graphisme, le style littéraire, le niveau de complexité du texte, le lien entre texte et image etc.

Nous avons donc sélectionné une palette d'ouvrages différents, à l'aide des critères cités ci-dessus, dans le but de correspondre aux divers niveaux de lecture des élèves concernés. Le but de notre MP était de devenir capables de cibler le type d'ouvrage le plus adéquat possible pour un niveau de lecture donné. C'est au travers de ce moyen que nous avons tenté d'inciter les élèves à la lecture en leur fournissant une motivation. En proposant à l'élève une série d'albums en collection qui attisait sa curiosité et qui par conséquent l'invitait à feuilleter et lire les livres qu'il contenait, nous nous attendions à observer des progrès plus nets dans son

niveau de lecture, progrès qu'il n'aurait pas accomplis sans ce projet. Cependant, nous n'avons pas eu de classe contrôle pour vérifier ou non cette hypothèse. Nous avons simplement observé l'évolution en lecture des élèves en lien avec la motivation fournie par les albums en collection.

Nous avons également en tête qu'en mettant en place un dispositif d'albums en collection dans nos futures classes de CYP1, nous garantissons à ces élèves un temps consacré uniquement à la lecture car nous constatons, au travers de nos stages, que ce temps n'est pas aussi valorisé qu'il devrait l'être.

## **1.2. Méthodologie**

- Repérage et définition de niveaux de difficulté et de critères propres à chaque niveau.
- Recherche des livres correspondant aux niveaux établis (une dizaine par coffret) et prise de connaissance de chacun de ces livres.
- Création du pré-test à l'aide d'un texte bref, avec plusieurs difficultés ciblées, et des questions inférentielles et littérales<sup>1</sup>.
- Création d'une liste de questions inférentielles et littérales pour chaque ouvrage<sup>2</sup>.
- Introduction et présentation du dispositif dans nos classes respectives.
- Pré-observation (passage individuel).
- Analyse des pré-observations et classement des élèves par niveau.
- Observations intermédiaires (passage individuel)<sup>3</sup>.
- Post-observation (passage individuel).
- Analyse des post-observations et observation des progrès effectués par chaque élève.

---

<sup>1</sup> Annexe I : pré-observation et post-observation

<sup>2</sup> Annexe II : exemples de questions par classe et par niveau du coffret

<sup>3</sup> Annexe III : observations intermédiaires

### **1.3. Introduction / problématique**

#### **1.3.1. Présentation de la thématique**

Notre thématique concerne donc la facilitation de l'accès à la littérature de jeunesse par la création d'albums en collection, comprenant différents niveaux de lecture. Ce projet nous a permis de traiter et d'observer plusieurs problématiques. Nous en avons répertoriées deux. La première concerne la motivation que l'album en collection apporte à l'élève pour la lecture. La deuxième concerne l'autonomie qu'acquiert petit à petit l'élève au travers du processus d'étayage (soutien de l'enseignant qui diminue graduellement), ce qui permet à l'élève de devenir progressivement autonome et ce grâce à l'accompagnement du maître.

Nous avons décidé de nous baser sur les manifestations de la motivation des élèves et sur leurs niveaux de difficulté pour faire nos observations et rédiger notre mémoire professionnel. L'autonomie a fait partie intégrante du projet, même si elle n'a pas constitué pour nous un objet d'observation systématique.

#### **1.3.2. Les albums en collection**

Nous avons créé quatre regroupements d'albums en collection dont les niveaux ont été établis selon le niveau de lecture des élèves. De cette manière, nous avons pu faire de la différenciation à partir de niveaux établis à l'aide d'observations préalables.

Voici la description des caractéristiques des regroupements d'albums destinés à des élèves de CYP1. Nous avons cherché à établir quatre niveaux pour les albums en collection. N'ayant pas été placées dans des classes de même degré, nous avons adapté nos collections en modifiant les caractéristiques du premier et du dernier niveau.

**1.3.3. Niveaux de lecture CYP1-1**

<b>Niveau</b>	<b>Nom du groupe</b>	<b>Description des niveaux</b>
Niveau 1	Groupe des jaunes	Phrases simples <sup>4</sup> , courtes (env. 5-10 mots par phrase) Vocabulaire simple. Exemples : gymnastique, terrible, ... Peu de texte (env. 1-2 phrases par page) Images pouvant aider à la compréhension
Niveau 2	Groupe des verts	Phrases simples, courtes (env. 5-10 mots par phrase) Vocabulaire « moyen ». Exemples : biscornu, têtard, ... Texte (env. 3-4 phrases par page) Images pouvant aider à la compréhension
Niveau 3	Groupe des bleus	Phrases simples, longueur moyenne (env. 10-15 mots par phrase) Vocabulaire un peu plus élaboré. Exemples : carillon, balançoire, ... Texte (env. 5-6 phrases par page) Images pouvant aider à la compréhension
Niveau 4	Groupe des oranges	Phrases simples, longueur moyenne (env. 10-15 mots par phrase) Vocabulaire plus élaboré encore avec quelques mots complexes. Exemples : apparemment, nénuphar, ... Texte (env. 7-8 phrases par page) Images pouvant aider à la compréhension

---

<sup>4</sup> Phrase simple = pas ou peu de phrases enchâssées, relatives, ...

### 1.3.4. Niveaux de lecture CYP1-2

Niveau	Nom du groupe	Description des niveaux
Niveau 1	Groupe des verts	Phrases simples, courtes (env. 5-10 mots par phrase) Vocabulaire moyen. Exemples : biscornu, têtard, ... Texte (env. 3-4 phrases par page) Images pouvant aider à la compréhension
Niveau 2	Groupe des bleus	Phrases simples, longueur moyenne (env. 10-15 mots par phrase) Vocabulaire un peu plus élaboré. Exemples : carillon, balançoire, ... Peu de texte (env. 5-6 phrases par page) Images pouvant aider à la compréhension
Niveau 3	Groupe des oranges	Phrases simples, longueur moyenne (env. 10-15 mots par phrase) Vocabulaire plus élaboré encore avec quelques mots complexes. Exemples : apparemment, nénuphar, ... Texte (env. 7-8 phrases par page) Images pouvant aider à la compréhension
Niveau 4	Groupe des rouges	Phrases avec syntaxe plus compliquée, longueur moyenne (env. 10-15 mots par phrase) Vocabulaire plus complexe. Exemples : parallèlement, hexagone, ... Texte (8 et plus phrases par page) Images pouvant aider à la compréhension

Les niveaux ont été désignés avec des couleurs afin de ne pas stigmatiser les élèves et de ne pas nuire à leur confiance en eux. Au départ, nous parlions de débutant-lecteur, petit lecteur, moyen lecture et grand lecteur, mais nous avons modifié l'appellation et opté pour des désignations « neutres ».



Les couleurs sont en lien avec des niveaux de lecture déjà en vigueur dans la classe de Natacha Carrel. Nous avons repris les mêmes couleurs afin que les élèves n'aient pas deux noms de niveaux de lecture différents et que cela les aide à se repérer.

Nous avons mis une dizaine de livres par collection. Afin de pouvoir récolter le nombre de livres souhaités, nous en avons emprunté dans les bibliothèques de nos établissements respectifs, utilisé certains déjà présents dans nos classes de stage respectives, et amené certains nous appartenant.

Voici la liste des livres présents dans chaque coffret :

### **1.3.5. Classe de CYP1-1**

#### Niveau 1 :

- Le jour du Mange-poussin, Ponti
- Le goûter d'anniversaire, Oxenbury
- C'est à moi, ça !, Van Zeveren
- Les papas, les mamans on les aime comme ça !, Numeroff & Munsinger
- Monsieur Monsieur et Mademoiselle Moisselle – Les montres molles, Ponti
- Si tu prends un crayon, Testa / Petit ours brun au toboggan, Bour ; Lebrun & Vilette
- Petit ours brun n'a pas faim, Bour ; Lebrun & Vilette
- Petit ours brun mange son œuf, Bour ; Lebrun & Vilette
- Petit ours brun joue dans la neige, Bour ; Lebrun & Vilette

Niveau 2 :

- La bonnefemme de neige, Mckee
- Jouons au ballon !, Vogel & Gwen
- Les mots doux, Norac & Dubois
- Mimi et Angelo, Bougeault
- Trop timide !, Naumann-Villemin & Barcilon
- Marcel le champion, Browne
- Le cochon, Ling
- Bon appétit ! Monsieur Lapin, Boujon
- Je compte jusqu'à trois, Jadoul
- Tendre compagnie, Amelin & Macias
- L'ours et les souris, Picault

Niveau 3 :

- Coyote mauve, Cornette & Rochette
- Noémie part en vacances, Bongard
- Je veux pas aller à l'école, Blake
- Mon livre des dinosaures, Dubois & Guidoux
- Zou à vélo, Gay
- Je le dirai à ma mère, Rouer & Rosy
- De tout mon cœur, Baronian & Kern
- La tempête, Seyvos & Ponti
- Oscar n'a plus peur de l'eau, Lasa & Lapointe
- Elmer et papi Eldo, McKee

Niveau 4 :

- Frais'Elisa, Hennig
- Moun, Rascal & Sophie
- Gaspard, le loup qui avait peur du loup, Agnès & Bouron
- La forêt, Guidoux
- L'arbre sans fin, Ponti
- L'hiver, Hoa-Qui
- D'un monde à l'autre, Scotti & Kalonji
- Le jour où Macha a voulu manger les lutins, Solotareff & Nadja
- Elmer et Papillon, McKee
- Elmer et Walter, Mckee
- Elmer et les chasseurs, Mckee
- Petit Maori, Geis
- Les petits animaux, Gontier & Gray
- Un festin de lion, Jackson & Tenggren

### 1.3.6. Classe de CYP1-2

#### Niveau 1 :

- Lecture en herbe : Pierre garde Sylvie, Allegri
- Lecture en herbe : Le rat, Allegri
- Lecture en herbe : Que sais-tu faire ?, Allegri
- Lecture en herbe : Les lettres font les folles, Allegri
- Lecture en herbe : Le bruit, Allegri
- Lecture en herbe : Fifi va à l'école, Allegri
- Lecture en herbe : Les sportifs, Allegri
- Lecture en herbe : Papa, Allegri
- Lecture en herbe : Le départ, Allegri
- Lecture en herbe : La machine, Allegri
- Lecture en herbe : au chalet, Allegri
- DINOMIR le géant nettoie sa maison, Blance & Cook
- DINOMIR le géant fête son anniversaire, Blance & Cook
- DINOMIR le géant à l'école, Blance & Cook
- DINOMIR le géant dans l'autocar, Blance & Cook
- DINOMIR le géant rencontre une dame géante, Blance & Cook
- DINOMIR le géant va à la ville, Blance & Cook
- DINOMIR le géant cherche un ami, Blance & Cook
- DINOMIR le géant va à l'école, Blance & Cook

- Il y avait une fois..., Yzac, A. & Nadaud, C.
- Trois Amis, Heine
- Bonhomme et les dames : drôles de facteurs, Hangreaves
- Histoire de mots : Bizarre !, création d'enfants
- Histoire de mots : Les animaux, création d'enfants

Niveau 2 :

- Le voyage d'Oregon, Rascal
- Un nœud à mon mouchoir, Westera & Van Straaten
- Le loup est revenu !, De Pennart
- Le Père Noël des Sables, ?
- Madame Double, Hangreaves
- Madame Beauté, Hangreaves
- Madame Canaille, Hangreaves
- Madame Magie, Hangreaves
- Monsieur Curieux, Hangreaves
- Monsieur Peureux, Hangreaves
- Monsieur Neige, Hangreaves

Niveau 3 :

- Wapiti (août 2001), Amen
- Wapiti (juillet 2001), Amen
- Wapiti (septembre 2001), Amen
- Plume s'envole, De Beer
- Rapunzel, Chauveau
- Oliver et Compagnie, Walt Disney
- Pit le le petit pingouin, Pfister
- La chèvre aux cornes d'or, Cornélus & Ivanovsky
- 4 saisons pour lire au CP : livre 1, Fijalkow, Garcia, De la Cruz & Cayré
- Grandir : le garçon à la petite bouche, Fiaux & Lager

Niveau 4 :

- J'aime lire : le garçon qui voulait être chien, Cordier
- J'aime lire : la femme du sanglier, Cordier
- J'aime lire : un martien dans le frigo, Cordier
- Raoul, Rowe
- Un rêve pour toutes les nuits, Bresner
- Asiana et la pierre magique, Ecole du Bluard
- 4 saisons pour lire au CP : livre 2, Fijalkow, Garcia, De la Cruz & Cayré
- Les 5 sens, Fijalkow, Garcia, De la Cruz & Cayré
- Sa Majesté le chat, Védère d'Auria & Couronne
- Les animaux qui se camouflent, Duprez & Appell-Mertiny
- Les pierres de lune, Baumann & Gantsche

Les différents points explicités ci-dessus nous permettent d'introduire la question de recherche qui a guidé la totalité de notre travail de Bachelor. Nous souhaitons observer la motivation des élèves en lien avec la progression du niveau de lecture. Nous nous sommes donc posé la question suivante : **Dans quelle mesure un usage régulier d'albums en collection adaptés au niveau de chaque élève peut-il les motiver à lire et à progresser en lecture ?** Nous avons tenu compte de cette question dans chacune des étapes ayant constitué notre mémoire professionnel.



## **2. Bref historique de la « littérature de jeunesse » en Suisse romande**

### **2.1. Le terme de « littérature de jeunesse »**

C'est à partir du XX<sup>ème</sup> siècle que l'on parle de « littérature de jeunesse », avant, on parlait de « livres pour enfants ». Le terme « littérature de jeunesse » est aujourd'hui encore ambivalent. Certaines personnes gardent l'idée que dans cette appellation, on met tous les livres destinés aux enfants. D'autres définissent ce terme en se basant sur le premier mot, et associent donc les livres de fiction à cette appellation.

Les livres pour enfants ont du succès depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle, ils servaient alors principalement à instruire. Les premiers livres pour enfants sont d'ailleurs plus proches des manuels scolaires !

Tout le monde n'est pas d'accord pour dire quel a été le premier livre pour enfant. Certains parlent des *Aventures de Télémaque*, de Fénelon en 1699, d'autres des *Contes de Perrault*, en 1697 et d'autres encore des *Fables de la Fontaine*. Depuis ces dates-là, on ne peut cependant pas dire que le champ éditorial des ouvrages pour enfants se soit développé régulièrement et rapidement.

### **2.2. Historique de la littérature de jeunesse en Suisse romande**

En Suisse romande, l'histoire des livres et de l'édition pour enfants va de pair avec l'éducation et le protestantisme. Depuis l'arrivée de la Réforme au XV<sup>ème</sup> siècle, dans les régions romandes de Suisse, l'instruction de la population concerne également les enfants pauvres. Cette nouvelle Réforme a engendré une conscience plus présente chez l'homme. Il est devenu responsable de ses actes et de ce qu'il croit. Cette pensée a été très présente dans la littérature pour enfants du XIX<sup>ème</sup> siècle. Dans les régions protestantes, les alphabets et les catéchismes sous forme de questions-réponses, ont été les premiers imprimés soumis aux enfants. Durant cette période, dans l'Europe des Lumières, les auteurs s'inspiraient les uns des autres.

« Dès 1750, des livres et des manuels écrits par des savants ou des intellectuels romands [...] participent eux aussi à cette effervescence éditoriale européenne et à l'élargissement de l'enseignement à de nouvelles branches du savoir, comme l'histoire, la géographie, les langues ou les sciences naturelles » (Pinhas, 2008, p.83).

En 1779, des abécédaires illustrant en images l'histoire du Vieux et du Nouveau Testament, avaient une description pour chacun des termes.

L'ouvrage *Nouveau Robinson pour servir à l'amusement et à l'instruction des enfants*, paru en 1788, a été le premier livre à parler d'aventures.

En 1830, des bibliothèques populaires ont vu le jour, et un développement de l'instruction publique est apparu.

En 1816, les écoles du dimanche ont été créées. Elles ont engendré un développement des lectures illustrées.

Les éditeurs français envahissaient le marché suisse. Les suisses ont donc décidé de se rendre indépendants face à elle et ont créé une littérature nationale romande. L'intérêt n'était pas alors de créer des livres esthétiques, mais de répandre les mythes identitaires du pays, tels que Heidi ou Guillaume Tell.

En 1929, l'album a fait son apparition chez plusieurs éditeurs. Celui-ci regroupait des contes classiques. Par la suite, des albums comme *Le Père Castor*, *Les contes du chat perché*, ... ont eu un franc succès. Ce sont des jeunes auteurs français qui ont créé ces albums. « A partir de là, c'est l'album qui va devenir le support de l'innovation éditoriale comme un continuum à la tradition artistique liée aux livres pour enfants en Suisse romande. » (Pinhas, 2008, p.92)

Depuis la guerre, de grandes maisons d'édition ont disparu. Dans l'immédiat après guerre, l'écriture n'a plus été au service du plaisir des enfants et des jeunes. Depuis lors, même si les éditions de livres pour enfants sont peu nombreuses, il y a une production importante de textes dédiés aux enfants.

Depuis 2007, les maisons d'édition romandes de livres pour enfants sont peu nombreuses.

### 3. Définition des concepts théoriques

Dans ce chapitre, nous allons développer quelques concepts et notions théoriques utiles à la compréhension de notre mémoire professionnel et intervenant dans l'élaboration même de notre dispositif.

#### 3.1. Littérature de jeunesse

« La littérature de jeunesse peine à être littérature tout court aux yeux des critiques ». Il existe trois censures la soumettant : la première décide de quoi la littérature de jeunesse doit parler ou non. La seconde dicte ses choix esthétiques et la troisième ses choix idéologiques.

La littérature de jeunesse comprend des textes écrits spécialement pour de jeunes enfants ou des textes qui ont été adaptés à leur niveau de lecture. Elle comporte des albums, des BD, ... Elle offre différents genres de texte, ce qui permet une ouverture aux différents styles d'écrits dès le plus jeune âge.

Ces ouvrages permettent souvent d'aborder des thèmes qui peuvent préoccuper les enfants (violence, famille, racisme, adoption, mort, ...). La littérature de jeunesse est marquée par un thème ou par une forme mais peut apparaître comme une littérature contrainte lorsque ces caractéristiques sont poussées à leurs limites. Dans les fameuses séries comme Babar, Martine etc., certains thèmes sont très souvent traités. Ce sont des thèmes comme les vacances au bord de la mer, la vie de famille parfaite et harmonieuse, les balades dans la nature, les goûters etc. Ces thèmes sont vus par les adultes nostalgiques comme des scènes de bonheur enfantin. Cependant, la littérature est littérature uniquement lorsqu'elle ose explorer des thèmes innovants et lorsqu'elle prend « le risque de l'écriture » (Mercier-Faivre, 1999, p. 8), comme le dit P. Ceysson.

Dans le cadre de notre travail, nous avons principalement présenté des albums. Ceux-ci sont généralement de format assez grand et sont clairement illustrés. Il y a parfois des supports ludiques à l'intérieur (figurines, images à tirer, peluches, ...)

La littérature de jeunesse permet d'amener l'apprentissage de la lecture, de donner le goût de la lecture et donc de motiver les élèves. « Quel que soit l'intérêt pédagogique de la lecture, il est peut-être utile de rappeler qu'elle est avant tout un plaisir et une aventure personnelle de lecture » (Arénilla, Gossot, Rolland, Roussel, 1996, p.177).

Il est primordial de ne pas « voler les enfants », comme le dit si bien Claude Ponti, lui qui est le maître des images complexes à déchiffrer qui sont non redondantes par rapport au texte. Il doit y avoir de la matière à réflexion qui se forme autour d'un texte littéraire. Cette réflexion qui se fait autour du texte est exactement ce qui constitue une œuvre véritable qui fera grandir l'enfant. C'est cette impression de lire et relire un même texte et de se rendre compte à chaque relecture que des éléments de celui-ci n'avaient pas été perçus lors des lectures précédentes, qui rend un texte intéressant et captivant. Par conséquent, on ne peut pas réduire le texte de la littérature de jeunesse à un texte auquel on a ôté toute force d'interrogation et toute part d'ambiguïté. « La littérature [...], produit artistique, perd ses marques à se lire comme un manuel de couture ou comme une dépêche d'agence : elle appelle des réactions affectives, un travail cognitif, une attention esthétique qui dépassent l'approche purement factuelle (Où se passe l'action ? Quand se passe-t-elle ? Qui fait quoi ? Pourquoi ?) ou impressionniste (ça t'a plu ?) dont elle est habituellement l'objet. » (Dupart, 2003, p. 8). Nous savons donc que les élèves sont confrontés à des textes et des images complexes. Ce sont des textes et des images qui demandent et impliquent un accompagnement réflexif. Cet accompagnement et cette réflexion sont appuyés sur un questionnement auquel nous avons confronté nos élèves. C'est une littérature que l'on peut proposer en lieu et place des simples magazines envahis d'illustrations criardes et des « mauvais » journaux pour enfants.

### **3.2. Les genres de texte**

Nous allons énumérer les genres de textes de manière générale, puis définir quelques genres précis proposés dans les albums en collection. En effet, nous avons décidé de diversifier les lectures proposées aux élèves afin que ceux-ci trouvent des lectures adaptées à leurs centres d'intérêts et puissent ainsi commencer à forger leurs goûts littéraires.

La typologie des genres de texte « émerge d'observations sur la structure et sur divers éléments constitutifs dès lors que ceux-ci et celle-là présentent suffisamment de caractéristiques communes dans un ensemble d'ouvrages. » (Dupart, 2003, p. 42)

« A chaque époque, en fonction de critères souvent extra-artistiques [...], la société porte aux nues un ou plusieurs genres littéraires, et en rejette d'autres » (Poslaniec, 2008, p. 107).

« S'il paraît tellement difficile de définir et de décrire les genres littéraires, c'est qu'ils varient constamment, non pas d'une façon brusque, qui serait repérable, mais par des glissements

progressifs tels qu'à un moment donné, un nouveau genre naît d'un autre imperceptiblement » (Poslaniec, 2008, p. 107).

Poslaniec fait la différence entre les petits et les grands genres. Il définit les grands genres comme étant structurellement différents les uns des autres ; ils sont les piliers de la littérature. Les petits genres sont conditionnels et se rattachent aux grands genres. Il nomme les grands genres les « formes littéraires ». Il s'agit principalement du roman, de la nouvelle, de la poésie, du théâtre, de l'album, de la BD et du conte. Ces formes littéraires sont très différentes les unes des autres et fonctionnent chacune de manière spécifique. Seuls le roman et la nouvelle sont assez proches.

Nous allons définir en quelques mots trois genres que nous avons utilisé dans nos albums en collection. Nous n'allons pas développer les autres qui n'ont pas été présentés aux élèves dans le cadre de notre dispositif de lecture.

L'album est initialement une collection. On parle d'ailleurs encore d'album de photos, album de BD, ... La particularité essentielle de l'album est le fait qu'il utilise une double narration, c'est-à-dire la gestion partagée d'un même récit à la fois par le texte et par les images. Il y a donc un narrateur textuel et un narrateur imagier.

Au départ, le mot « conte » signifiait faire le compte rendu d'événements réels. Aujourd'hui, celui-ci désigne, au contraire, une forme de récit ayant un caractère fictionnel. « Il n'y a pas un souci de vraisemblance, plus besoin de faire semblant. Tout peut être raconté et l'in vraisemblance va foisonner dans les contes » (Poslaniec, 2008, p. 129).

Le récit d'aventures est caractérisé par les péripéties qui se succèdent au fil de l'histoire, et par le suspense présent.

### **3.3. Double articulation**

On parle souvent de « double articulation » entre le texte et l'image. Les deux apportent des informations. Les images d'un album racontent aussi une histoire. Il peut y avoir trois catégories. « Dans la première catégorie, la narration textuelle domine, et les images se contentent de préciser les données. [...] Dans la deuxième catégorie, le narrateur textuel et le narrateur imagier narrent l'histoire à tour de rôle. [...] Dans la troisième catégorie, les deux narrateurs paraissent en désaccord. » (Poslaniec, 2008, pp. 126-127).

### **3.4. Les narrateurs**

Dans les albums, le dialogue est double : en direction du narrateur textuel et du narrateur imagier. Il y a en quelque sorte deux narrateurs qui dialoguent ensemble pour raconter la même histoire

La forme la plus classique est le narrateur extérieur à l'histoire, qui raconte à la troisième personne. La particularité de ce narrateur est qu'il est omniscient. Il sait ce qui concerne l'histoire et ce que ressentent les personnages.

### **3.5. Implicite**

« L'implicite est donc un effet délibérément programmé par l'auteur, soigneusement dissimulé dans le texte pour que les lecteurs perspicaces l'y dénichent » (Poslaniec, 2008, p. 204).

L'implicite est une information contenue dans un texte mais qui n'est pas écrite telle qu'elle, elle est sous-entendue. Elle est à construire.

### **3.6. Inférences et intertextualité**

« Le texte littéraire ne délivre pas d'emblée toutes les informations qui permettraient de comprendre toutes les données d'une situation. » (Dupart, 2003, p. 8). Les questions inférentielles visent la compréhension de ce qui se cache derrière le texte et qui n'est pas dit explicitement. Pour pouvoir répondre à des questions inférentielles, les élèves doivent avoir des connaissances culturelles (par exemple : connaissances géographiques), grammaticales (par ex : un pronom « il » se rapportera à un nom masculin singulier), relatives au vocabulaire/expression (par exemple : faire un nœud à son mouchoir veut dire se faire un pense-bête, en voyant le nœud, on se rappelle de ce que l'on devait faire), ...

Parmi les inférences, il y a également le phénomène de l'intertextualité. Celui-ci se traduit par la présence effective d'un texte dans un autre. En d'autres mots, il s'agit de « relations avec d'autres textes » (Dupart, 2003, p. 31).

### **3.7. Questions inférentielles**

Les questions inférentielles demandent une réflexion au lecteur. Il existe des inférences de type logique, et des inférences de type pragmatique. Le premier type demande au lecteur de récolter différentes informations du texte et de les mettre en relation. Quant au deuxième, il demande au lecteur de mettre ses propres connaissances en relation avec les informations contenues dans le texte.

Ce type de question est relativement complexe, principalement pour de jeunes élèves, dont les connaissances culturelles et linguistiques sont en début de développement.

### **3.8. Questions littérales**

Les questions littérales sont des questions dont la réponse se trouve explicitement dans le texte. Le lecteur découvre des informations au fil de sa lecture.

### **3.9. Albums en collection**

Cet outil reprend les notions de littérature de jeunesse, motivation, niveau de lecture et différenciation. Nous avons sélectionné des ouvrages et les avons classés dans différents niveaux de lecture. Nous avons créé quatre collections d'albums avec différents niveaux de complexité. Cette partie est expliquée dans l'introduction.

Le moment de création des collections d'albums a été une part importante de notre travail de Bachelor. En effet, nous avons créé des albums en collection à partir de critères de sélection que nous avons nous-mêmes établis. Nous avons fait le choix de ne pas reprendre un outil ou une démarche de sélection déjà existante.

### **3.10. Motivation**

La motivation est un état interne qui ne peut pas être observé directement. Il est observable à partir de divers indicateurs d'engagement affectif, cognitif et comportemental. « La motivation est un ensemble de processus qui influencent l'engagement dans une activité » (Van Zanten, 2008, p. 485). Il n'y a donc pas de lien direct entre motivation et réussite. Afin

d'évaluer la motivation des élèves, nous nous sommes basées sur des indicateurs liés aux observations des élèves et à leur fréquentation des albums.

La motivation diffère selon les personnes, car chacun n'a pas les mêmes engagements et les mêmes buts pour une activité donnée. Cela dépend des interprétations et des attentes de chacun. Lors de notre recherche, nous avons dû observer les différentes motivations des élèves, car ceux-ci sont motivés à travailler à l'école pour des raisons diverses. De plus, ces raisons ne sont pas forcément celles attendues par les enseignants.

Un facteur de motivation est également la confiance en soi. En effet, les élèves doivent avoir confiance en eux afin d'être motivés et autonomes lors de la mise en place des albums en collection. Sachant cela, nous avons créé un climat favorable pour les élèves. Nous avons fait en sorte que l'environnement soit source de plaisir et non de contrainte. Nous n'avons donc pas forcé les élèves au point de les démotiver, mais nous les avons incités à aller vers les albums en collection. « Ainsi, les élèves qui ont confiance en leurs capacités dans une matière choisissent davantage des activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de développer leurs habiletés » (Van Zanten, 2008, p.485).

La motivation est donc déterminée par l'interaction de deux types de paramètres, les caractéristiques individuelles de l'élève et les caractéristiques de la situation d'apprentissage. La situation d'apprentissage peut modifier ou créer de la motivation. En tenant compte de cela, nous avons créé des albums en collection adaptés et motivants pour les élèves en fonction de leur niveau et de leurs caractéristiques.

La motivation du lecteur se traduit également par la manière dont il perçoit l'ouvrage. Il observera plusieurs critères afin de choisir, ou non, un livre. Voici une liste, non exhaustive, des critères observés :

- couverture
- manière dont le texte est rédigé
- histoire racontée
- personnages représentés



- « allure générale » (long ou bref ; prenant l'histoire à son début ou en son milieu etc. ; ce que le texte dit ou montre du monde (l'individu, la société, les choses)
- aspect de l'objet livre (présence d'images ou non, qualité de celles-ci)
- couleurs
- ...

Il ne faut pas forcer les enfants à lire, car cela risque de les bloquer et ils ne décrocheront pas en lecture. Il faut les encourager. En mettant à leur disposition des albums en collection adaptés à leur niveau, nous avons voulu les motiver et leur donner envie de lire, et ainsi leur procurer du plaisir, par le biais d'une lecture choisie et adaptée à leur niveau.

### **3.11. Lecture silencieuse**

Nous avons fait le choix de demander aux élèves de faire une lecture silencieuse des livres de leur niveau. Effectivement, la lecture silencieuse reste une modalité à mettre en œuvre car elle permet, d'un point de vue de la gestion de la classe, de respecter le silence afin que les camarades qui lisent également ne soient pas déconcentrés. Pour les élèves de CYP1-1, il a été plus laborieux d'exiger d'eux qu'ils lisent silencieusement. C'est une pratique qui a nécessité un apprentissage. Il y a toutefois un piège à éviter en ce qui concerne la lecture silencieuse, elle n'est pas fructueuse s'il n'en découle pas des interactions. Ces interactions peuvent se faire entre pairs (élèves-élèves) ou avec un adulte (enseignant-e). Il a été indispensable de prévoir un moment qui a permis de partager les impressions, les préférences, les ressentis par rapport à une lecture.

### **3.12. Zone proximale de développement**

La zone proximale de développement est une forme d'aide à l'élève définie par Vygotski Lev Sémiionovitch. « La zone proximale de développement est la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel (...) lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Arénilla, Gossot, Rolland, Roussel, 1996 p.273).

Il faut donc se référer aux compétences que l'élève ne maîtrise pas encore mais qu'il est susceptible d'atteindre grâce à l'aide d'un adulte ou d'un pair plus avancé que lui. L'enfant pourra donc être capable de dépasser ses limites tout en restant dans les limites de son potentiel, afin que la situation d'apprentissage n'aboutisse en échec.

### **3.13. Niveau de lecture**

Le niveau des élèves de CYP1 dépend énormément du développement de chacun, de l'accompagnement des élèves dans la littérature par les parents, du rapport que les élèves ont avec la littérature et de la place qu'elle occupe au CIN (et au CYP1-1 pour les élèves de CYP1-2). L'enseignante joue un rôle primordial dans l'émergence de l'intérêt pour la littérature de jeunesse. Elle doit initier et donner le goût de la découverte aux élèves qui n'ont pas encore eu à faire à un livre d'histoires, mais également agrandir la curiosité et l'envie de

découvrir de nouveaux livres et de nouvelles histoires pour les élèves qui y ont déjà été confrontés, afin d'installer petit à petit, au travers des années, une pratique culturelle littéraire.

Les niveaux de lecture permettent de structurer la préparation de l'étude de textes et des images. Ils permettent de différencier les élèves en fonction de leur niveau de lecture.

Pour répartir les élèves dans les différents niveaux de lecture, nous avons créé notre propre pré-observation (annexe I). Celle-ci contenait trois parties ; une phase de déchiffrage, une de compréhension littérale et une de compréhension inférentielle. Nous avons attribué neuf points à chaque partie. Pour les questions de compréhension, nous avons attribué trois points par réponse correcte. Pour le déchiffrage, nous avons surligné les mots au fur et à mesure de la lecture de l'élève, selon le code couleur figurant sur la pré-observation. Les mots lus correctement étaient surlignés en rose, les mots lus de manière incorrecte en jaune et les mots non lus n'étaient pas surlignés. Ensuite, nous avons fait une échelle à partir du nombre de mots lus correctement. Voici l'échelle utilisée :

Nombre de mots lus correctement (lors du déchiffrage)	Nombre de points
33 à 31	9
30 à 28	8
27 à 25	7
24 à 22	6
21 à 19	5
18 à 16	4
15 à 12	3
11 à 8	2
7 à 4	1
3 à 0	0

Pour terminer, lorsque nous avons comptabilisé le total des points, nous avons placé les élèves dans le niveau correspondant à son nombre de points. Voici l'échelle utilisée :

Nombre de points au total (Déchiffrage + questions de compréhension)	Niveaux CYP1-1	Niveaux CYP1-2
27	4	4
26		
25		
24		
23		
22	3	3
21		
20		
19		
18		
17	2	2
16		
15		
14		
13		
12	2	1
11		
10		
9		
8		
7	1	1
6		
5		
4		
3		
2	1	1
1		

### **3.14. Différenciation**

« Mettre ensemble ceux qui se ressemblent pour mieux enseigner » (Van Zanten, 2008, p.153).

La différenciation est une pratique pédagogique qui respecte les différentes caractéristiques des élèves en adaptant les planifications et le déroulement des situations pédagogiques. Cette adaptation vise à la réussite des apprentissages de tous les élèves.

La différenciation permet une égalité des traitements de l'enseignant envers ses élèves. C'est une égalité des chances, pour les élèves, d'atteindre l'apprentissage visé. Pour ce faire, l'enseignant vise une individualisation de l'enseignement.

La différenciation peut se faire en cours d'activités de la classe, comme lors de travaux individuels modulés par des consignes plus ou moins complexes ou encore lors de la constitution de groupes en fonction des besoins identiques de chacun.

## **4. Analyse et observation de l'impact des albums en collection**

Nous allons maintenant vous présenter de manière plus détaillée nos annexes II et III. L'annexe II a été le travail fait au préalable autour des regroupements d'albums. Nous avons en effet choisi une palette d'ouvrages répondant à nos critères de sélection. Nous les avons ensuite lus et avons imaginé des questions de type littéral et de type inférentiel. Nous avons, dans l'annexe II, mis un exemple d'un livre analysé pour chaque niveau. Lorsque nous interrogeons effectivement les élèves sur les livres qu'ils lisaient, il nous arrivait de poser de nouvelles questions. Cependant, ce travail de préparation a été bénéfique pour nous, dans le sens où nous avons bien discerné la différence entre ces deux types de questions.

Dans l'annexe III, nous avons mis deux exemples d'observations intermédiaires. Celles-ci se faisaient en classe, durant les moments de lecture autour des regroupements d'albums. Nous interrogeons un(e) élève, puis prenions note de ses réponses, ainsi que des mots lus de manière incorrecte. Avoir ces observations a été utile dans plusieurs cas, par exemple lorsque nous voulions commenter et exemplifier le niveau de lecture d'un élève.

### **4.1. Impressions et commentaires des élèves**

« J'ai lu tous les livres de mon niveau, est-ce que je peux faire le suivant ? ».

Quelques élèves du CYP1-1 n'avaient pas encore la notion de « lecture ». Ils ont parcouru les images de tous les livres de leur niveau, sans se soucier du texte contenu dans les différents ouvrages. Cela nous a permis d'introduire ce que l'on attendait d'une lecture liée à la compréhension.

« Je lis aussi bien que Paul<sup>5</sup>, pourquoi est ce que je ne suis pas dans son groupe ? ».

Une élève a demandé pourquoi elle n'était pas dans le même groupe que Paul, qui est un très bon lecteur. Elle déchiffrait effectivement aussi bien que lui. Cependant, elle avait des difficultés concernant la compréhension inférentielle, c'est pourquoi elle n'a pas eu la totalité des points dans la pré-observation. Nous lui avons donc expliqué la raison pour laquelle elle n'était pas dans le même groupe que son camarade.

---

<sup>5</sup> Prénom fictif

« Les livres qui sont dans les boîtes ne m'intéressent pas ».

Dans la classe de CYP1-1, les élèves ont pour habitude de visiter la bibliothèque à raison d'une fois toutes les trois semaines. Les élèves ont l'occasion de choisir les livres qu'ils aiment. Le fait de ne pas avoir un choix aussi étendu dans leur coffret a été une source de frustration pour certains.

Dans l'ensemble, les élèves ont beaucoup aimé ce dispositif car il leur assurait un temps consacré à une lecture qui leur était accessible. Ce dispositif était motivant pour eux, et leur assurait chaque semaine plusieurs moments consacrés uniquement à la lecture.

#### **4.2. Quelques points pratiques à retenir**

Nous avons photocopié uniquement le texte pour les élèves. Ceci permettait de prendre des annotations directement, sans que l'élève lise sur la même feuille. De plus, l'élève regardait le texte sur sa feuille et donc ne nous questionnait pas sur notre prise de note.

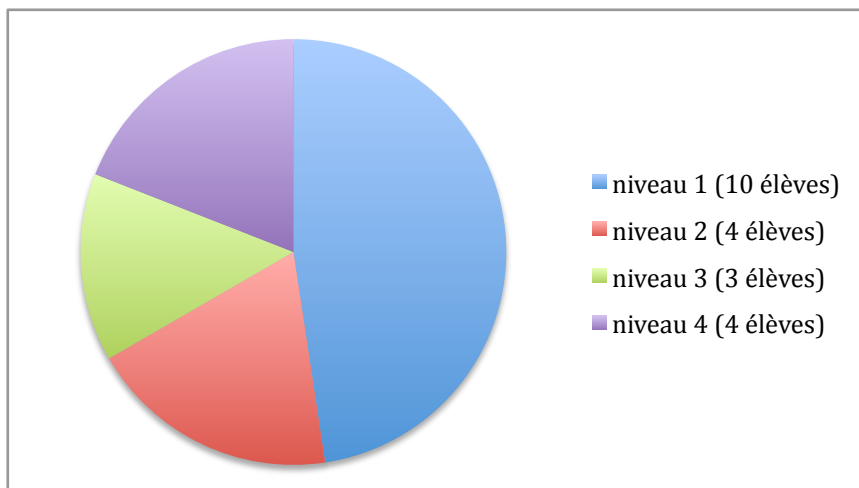
Nous avons pris note de la manière dont l'élève lisait un mot, si celui-ci était lu de manière incorrecte. Cette manière de procéder nous a donné des informations concernant ses lacunes. Cela nous a permis de travailler un son avec un élève en particulier.

Lorsque nous avons distribué les étiquettes avec leur groupe de couleur (niveau dans lequel ils se situaient), les élèves voulaient savoir à quoi correspondait chaque couleur. Cependant, comme nous avons fait le choix d'utiliser des appellations neutres, nous leur avons dit que cela n'avait pas d'importance, qu'ils devaient uniquement savoir qu'ils auraient des ouvrages adaptés à leur niveau. Malgré les précautions prises, les élèves se sont très vite situés par rapport au reste de la classe.

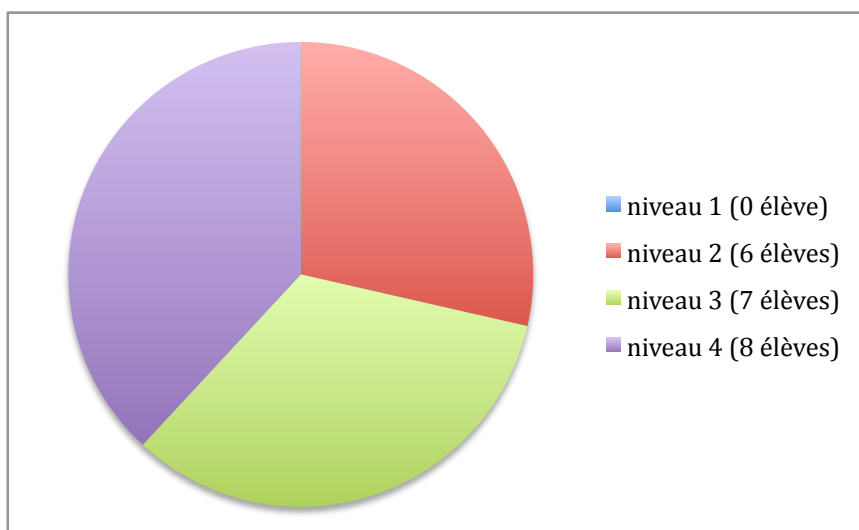
### 4.3. Comparaison entre la pré-observation et la post-observation

#### CYP1-1

##### Pré-observations



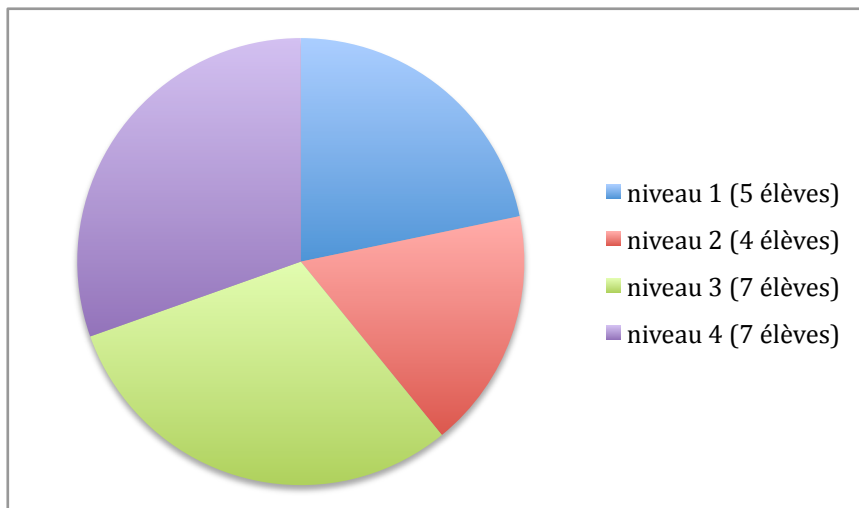
##### Post-observations



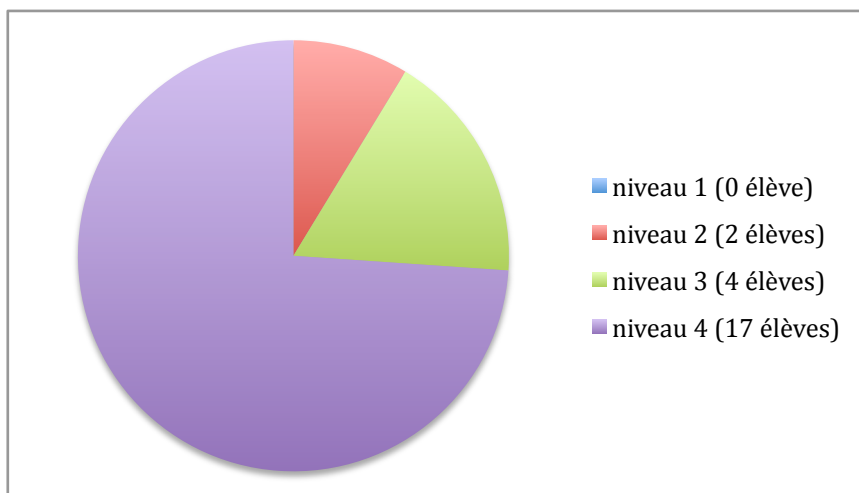


## CYP1-2

### Pré-observations



### Post-observations



#### 4.4. Progression en pourcentage

	CYP1-1	CYP1-2	Les 2 classes <sup>6</sup>
Aucune progression	23.8 % <sup>7</sup>	39.3 % <sup>8</sup>	31.8 % <sup>9</sup>
Progression de 1 niveau	52.4 %	30.4 %	40.9 %
Progression de 2 niveaux	19 %	21.7 %	20.4 %
Progression de 3 niveaux	4.8 %	8.7 %	6.8 %

#### 4.5. Analyse des résultats

Pour analyser les résultats, nous avons observé nos schémas ainsi que les pourcentages de progression. Suite à cela, nous avons pu établir des constats, que nous allons expliquer ci-dessous.

Nous avons fait un premier constat. Dans les deux classes, aucun élève n'a régressé d'un ou de plusieurs niveaux. Suite à cela, nous avons observé le pourcentage d'élèves étant restés dans le même niveau. Nous n'avons pas pris en compte les élèves étant déjà au niveau le plus élevé, donc ne pouvant pas progresser de niveau. Entre les deux classes, seuls 11.4 % des élèves n'ont pas progressé d'un ou de plusieurs niveaux. Ceci est un constat positif car 68.1 % ont progressé d'au moins un niveau.

En observant les élèves du premier niveau dans les deux classes, nous avons constaté que tous les élèves étant au premier niveau lors de la pré-observation avaient progressé d'un niveau

---

<sup>6</sup> Sur un total de 44 élèves

<sup>7</sup> Dont 19 % qui étaient déjà au niveau 4 lors de la pré-observation.

<sup>8</sup> Dont 21.7 % qui étaient déjà au niveau 4 lors de la pré-observation.

<sup>9</sup> Dont 20.4 % qui étaient déjà au niveau 4 lors de la pré-observation.

voire plus lors de la post-observation. De ce fait, plus aucun élève ne se trouvait au premier niveau à la fin de notre expérience.

De manière générale, nous constatons que la progression la plus fréquente est de un niveau. Dans ce constat, nous ne connaissons pas la progression des élèves se trouvant déjà au quatrième niveau lors de la pré-observation. Nous ne prenons cependant pas en compte que ces élèves ont certainement progressé. Nous n'avons pas prévu un outil de mesure pour ces élèves-là.

En comparant les résultats des classes de CYP1-1 et de CYP1-2, nous pouvons faire un certain nombre de constats.

Dans la classe de CYP1-1, il y avait 47.8 % des élèves présents dans le premier niveau. Lors de la post-observation, la totalité de ces élèves avaient progressé. Dans la classe de CYP1-2, 21.7 % des élèves étaient au premier niveau, ceux-ci ont également progressé.

De manière générale, nous avons pu faire les mêmes constats de progression dans les deux classes. Malgré le fait que les niveaux étaient logiquement plus complexes en CYP1-2, les deux classes ont progressé de manière similaire. Cela montre que notre dispositif a été efficace dans l'apprentissage en lecture des élèves. Cependant, nous devons prendre en compte un certain nombre de facteurs extérieurs à notre dispositif et intérieurs à la classe ainsi qu'à la vie de l'élève. Ces facteurs ont également favorisé la progression des élèves. Nous ne pouvons pas mesurer de manière significative l'impact réel de nos albums regroupés en collection.

Voici quelques exemples des facteurs ayant permis l'apprentissage de la lecture au CYP1.

- Entraînement à poser des questions sur un texte lu
- Réponse à des questions de compréhension sur des textes
- Lectures diverses (consignes, règles de jeu, ...)
- Travail sur les sons
- Poésie
- Vocabulaire à apprendre par cœur

- Lecture spontanée en classe et à la maison
- Lecture à faire en devoir (lecture à voix haute, lecture silencieuse)
- Travail fait avec les parents à la maison

#### **4.6. Points forts du dispositif**

Nous allons commencer par présenter quelques points forts liés à notre dispositif. Dans l'ensemble, nous notons un effet positif engendré par cet aménagement dans chacune des classes, tant sur la motivation à la lecture que sur la progression par niveau de lecture.

Dans la classe de CYP1-2, un dispositif de lecture faisait déjà partie intégrante du fonctionnement de la classe. Cela a permis d'avoir vingt minutes chaque jour consacrées à la lecture et par conséquent à nos observations pour notre mémoire professionnel.

Ce travail nous a permis d'explorer un champ interdisciplinaire. Nous avons créé des marque-page dans les deux classes. Cela a permis de faire un lien avec les ACM.

Les livres présents dans la classe CYP1-2 ont également été utilisés pour évaluer l'expression orale.

Nous avons remarqué, grâce à cet aménagement, un intérêt plus important pour tout ce qui est lié à la lecture dans nos classes de stage actuelles, comme l'intérêt pour l'écoute de contes, les activités ou jeux liés à la lecture d'un ouvrage, etc. En effet, nous avons noté une différence de comportement face à la lecture en comparant les classes de stage précédentes avec nos classes de stage actuelles. N'ayant pas pu nous investir autant que souhaité dans ce travail autour de la lecture, auprès des élèves, nous n'avons observé que brièvement la motivation des élèves autour des albums en collection. Cependant, nous avons tout de même constaté dans la classe de CYP1-1, que l'introduction d'un dispositif de lecture original a permis aux élèves de se familiariser avec les ouvrages de jeunesse. Ceux-ci semblaient, dans l'ensemble, intéressés et motivés d'aller consulter les ouvrages des différentes collections. Dans la classe de CYP1-2, les albums regroupés en collection ont rejoint un projet déjà mis en place par la praticienne formatrice. Les élèves devaient lire chaque matin une dizaine de minutes et pouvaient prendre le livre de leur choix selon le niveau dans lequel ils se trouvaient. Cette liberté laissée au choix du livre pouvait être source de motivation.

Notre dispositif va probablement avoir un effet sur la motivation à plus long terme. Lorsqu'on a montré aux élèves la différence entre les mots qu'ils arrivaient à lire et les réponses aux questions lors de la pré-observation puis lors de la post-observation, les élèves ont été étonnés et fiers de leurs progrès. C'est un moyen de montrer leurs acquis d'une manière concrète. De plus, les couleurs utilisées pour le déchiffrage ont permis de se rendre compte visuellement des progrès.

La pré-observation est un moyen qui permet de se rendre compte des difficultés que l'élève n'a pas encore surmontées. De semblables difficultés ont été repérées dans la pré-observation ainsi que dans la post-observation chez une élève. Elle n'avait pas encore fait la différence entre le « b » et le « d » et entre le « q » et le « p ». Cela a pu être retravaillé avec elle.

Il est utile de noter les mots qui ne sont pas lus correctement mais surtout de noter comment les élèves les ont lus au dessus du mot du texte. Cela a permis de voir, entre les deux tests, s'il s'agissait d'une difficulté récurrente ou non.

#### **4.7. Points du dispositif à améliorer**

Dans le cadre de nos stages et à cause de notre statut de stagiaires, nous n'avons pas pu mettre le dispositif en place de la manière dont nous le souhaitions. En effet, dans une des classes, il existait déjà un dispositif de lecture, comme mentionné auparavant. Cela a été bénéfique d'une part, mais d'autre part, cela laissait peu de place au libre fonctionnement de notre travail. Pour l'autre classe, la praticienne formatrice n'avait pas mis de dispositif particulier en place, et n'avait pas pour habitude d'en avoir. Les élèves n'allaient pas spontanément vers les collections d'albums puisqu'aucun dispositif lié à la lecture n'avait été mis en place. Ils n'avaient pas le réflexe de se diriger vers les livres lorsqu'ils avaient des moments libres. Ils allaient plus spontanément vers l'ordinateur ou le dessin libre. Il fallait donc les inciter à y aller.

Nous n'avons pas eu autant de temps que nous le souhaitions pour les observations intermédiaires. En effet, ce mode de fonctionnement demande une implication importante due au fait que chaque élève doit être questionné individuellement. De plus, c'est un travail minutieux et qui demande de poser plusieurs questions. En conséquence de ce manque de temps, nous n'avons pas eu la possibilité de faire les observations intermédiaires plusieurs fois pour chaque élève. Dans l'idéal, il aurait fallu faire passer deux à trois fois la post-observation aux élèves durant l'année, afin de voir régulièrement leurs progrès et ainsi de

pouvoir les suivre au plus près dans leur progression. Cela aurait permis à certains élèves de passer au niveau supérieur et donc d'avoir des livres correspondant à leur niveau de lecture du moment.

Un problème rencontré dans la classe de CYP1-2 concerne la variété des livres présents dans les différents niveaux de lecture. En effet, les ouvrages ont été, pour la plupart, pris dans la bibliothèque de classe. Il y avait par conséquent peu de variété et pas assez de nouveauté. Dans la classe de CYP1-1, les livres ont été empruntés à la bibliothèque du collège, et sélectionnés d'après le nom de l'auteur et les critiques littéraires faites durant le cours BP205. Ceci a été un point positif. Cependant, les élèves avaient pour habitude de fréquenter la bibliothèque du collège, à raison de trois fois par semaine. Cela a habitué les élèves à avoir un grand choix de livres, comme des livres jeu, des livres de record, des magazines, ... Lorsque les élèves ont découvert le contenu des collections, certains étaient déçus car ils n'y ont pas retrouvé les livres qu'ils aimaient emprunter habituellement.

Nous n'avons pas assez de genres différents. En effet, nous avons constaté que nous avons sélectionné beaucoup d'albums.

Il y a des facteurs contrôlables, qui auraient pu permettre de réduire, voire d'éviter quelques effets parasites, liés à l'expérimentation. Il existe également des facteurs incontrôlés sur lesquels nous ne pouvons avoir d'influence ou d'emprise, et dont il faut avoir conscience lors de l'expérimentation.

Nous avons observé plusieurs effets parasites.

Un élève avec une bonne mémoire pouvait se souvenir du texte lors de la pré-observation et pouvait ainsi répondre plus facilement aux questions lors de la post-observation.

En faisant le test en classe, certains élèves pouvaient entendre les réponses données par l'enfant interrogé.

Certaines questions étaient interdépendantes. Lorsque l'on demandait « A ton avis, qui veulent-elles avertir que la fête peut commencer ? », on induisait le fait que c'est la fête qui commence, et qu'il y a plusieurs personnages avec un nom féminin. Cette induction avait lieu si la réponse aux premières questions n'avait pas été donnée par l'élève, et qu'on devait expliquer l'équivalent des pronoms.

Le bon déroulement des observations dépendait de l'humeur, de l'envie, de la motivation, de la fatigue, ... de l'élève au moment où on le questionnait. Afin d'avoir le rendement maximum de chacun, il aurait fallu interroger chaque élève au moment le plus propice pour lui. Mais nous savons pertinemment qu'il est difficile, voire impossible de prendre en compte ce critère avec une classe de vingt-deux élèves.

Lors des corrections des pré-observations et des post-observations, il est possible que nous ayons été plus ou moins exigeantes selon l'élève dont il était question. Pour palier cet effet parasite, nous ne regardions pas le nom de l'élève qui figurait sur la feuille. Cet effet a été cependant plus présent lors du déchiffrage car, durant ce moment, nous étions face à l'élève.

Certains termes étaient déduits lors du déchiffrage. Les mots déduits (un mot récurrent est « boulangère » au lieu de « boulangerie ») étaient plus présents dans le post-test que dans le pré-test. Cette observation a principalement été faite au CYP1-1. Ces déductions pouvaient fausser la compréhension du texte, ainsi que changer considérablement le résultat final, étant donné que chaque réponse valait trois points. En effet, pour les questions « Quels sont les personnages de l'histoire ? » et « A ton avis, qui veulent-elles avertir que la fête peut commencer ? », les élèves qui avaient lu « boulangère » avaient tendance à répondre « boulangère ».

Parfois, il a été compliqué d'attribuer les points équitablement d'un élève à un autre, lorsque les réponses n'étaient pas celles auxquelles nous nous attendions. Il aurait fallu lister, au préalable, toutes les réponses possibles. Cela nous aurait permis d'être plus objectives et d'avoir une échelle adaptée à la justesse des réponses.

Dans nos observations, deux questions, « A ton avis, quel est le pied dont il est question dans l'histoire ? » et « Où t'attends-tu à trouver ce texte ? » avaient deux choix de réponses possibles. Les élèves pouvaient donc y répondre au hasard. Nous aurions pu proposer plus de réponses ou demander de dessiner le pied. Cependant cette possibilité a été écartée suite à une discussion avec notre directrice de mémoire, car jugée trop difficile.

#### **4.8. Et si c'était à refaire...**

Suite à notre expérience, nous nous sommes engagées à entreprendre ce dispositif dans une future classe, mais en faisant certains aménagements différemment.

L'aménagement le plus important concernerait le temps consacré à l'ensemble du dispositif de lecture. Nous prévoirions plus de matins à disposition et donc plus de temps pour chaque élève. Nous pourrions faire le passage au niveau supérieur de manière intuitive. En observant et étant sensibles au comportement de l'élève face aux livres de son niveau, nous pourrions juger sa capacité à lire des livres plus complexes, ou non. Cela leur assurerait des livres adaptés à leur niveau, tout au long de leur progression.

Il serait plus efficace de prévoir au préalable quel élève nous allons interroger. Pour cela, nous devons savoir sur quel livre il travaille et prévoir quelles questions nous allons lui poser. Il serait plus pertinent d'attendre que l'élève ait terminé son livre pour commencer une observation intermédiaire.

Si ce projet durait une année, nous pourrions inclure les élèves dans ce procédé, plutôt que de faire toujours nous-mêmes les observations intermédiaires. Pour cela, nous pourrions demander à deux élèves de lire le même livre et de se poser des questions. Nous pourrions ainsi travailler différents aspects, tels que la collaboration et la manière de formuler une question.

Nous pourrions prévoir de faire des pointages de temps en temps. Cela permettrait de constater les progrès et de donner des buts individuels à chaque élève. Nous pourrions observer avec eux leur progression et également parler des progrès qu'ils peuvent encore faire. Il faut cependant être attentif à ce que la progression par niveau ne devienne pas un but en soi, mais que les intérêts principaux restent le plaisir de la lecture ainsi que l'envie de progresser.



## 5. Conclusion

Pour conclure, après de longs mois autour de ce projet, nous souhaitons avant tout exprimer le plaisir éprouvé tout au long de ce travail. Nous avons appris beaucoup de choses en créant nous-mêmes un dispositif contenant des albums en collection et un dispositif d'évaluation formative de la lecture. Voici quelques points appris grâce à ce travail:

- les différents types de questions (inférentielles ou littérales)
- l'accompagnement individualisé de la lecture
- la création de regroupements d'albums en collection
- la différenciation des niveaux de lecture dans une classe
- la préparation d'observation du niveau de lecture

Pour revenir sur les apprentissages des élèves, nous avons constaté que la grande majorité des élèves avaient progressé entre la pré-observation et la post-observation dans leur niveau de lecture. Comme nous l'avons déjà précisé dans le chapitre « analyse des résultats », nous sommes conscientes que cette progression n'est pas engendrée uniquement par les albums en collection. En effet, ceux-ci n'ont pas été exploités autant que souhaité, par conséquent le travail investi n'a pas porté ses fruits, autant qu'un travail du programme scolaire. Cela est dû à un manque de temps laissé à disposition en classe et au fait que nous ayons dû nous adapter au fonctionnement de la classe. Cependant, les albums en collection ont été bien accueillis et intégrés dans le quotidien par les élèves de nos classes respectives. C'est un dispositif que nous pensons motivant, si celui-ci fait partie intégrante de la vie de la classe, comme un support de travail en relation avec les autres outils d'apprentissage de la lecture.

## Bibliographie

### Dictionnaires de référence

- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M.C., Roussel, M.P. (1996). *Dictionnaire de Pédagogie*. Poitiers : Bordas
- Boissy, J. (2001). *Lexique 2002 du professeur des écoles*. Strasbourg : ACCES Editions
- Champy, Ph., Etévé, C. (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (2<sup>ème</sup> édition)*. Paris : Nathan Université
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3<sup>ème</sup> édition)*. Montréal : Guérin
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Mercuès : France Quercy
- Viala, A. (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : PUF

### Livres

- Bourdin, J.-N. & Leroy, J. (2005). *Itinéraires de littérature et maîtrise de la langue*. Paris : Retz
- Courchesne, D. (1999). *Histoire de lire : la littérature de jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Montréal : Les Editions de la Chenelière
- Dupart, H. (2003). *Entrer dans la littérature à l'école*. Lyon : les Editions de la Chronique Sociale
- Escarpit, D. (2008). *La littérature de jeunesse : itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Paris : Editions Magnard
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz
- Kristeva, J. (1976). *Le texte du roman*. Paris : Mouton

- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*. Saint-Etienne : Belin
- Léon, R. (2008). *Dire, lire, écrire au jour le jour*. Paris : Hachette Livre
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école : pourquoi ? comment ?* Paris : Hachette Livre
- Mercier-Faivre, A.-M. (1999). *Enseigner la littérature de jeunesse ?* Lyon : Presses universitaires de Lyon
- Pinhas, L. (2008). *Situations de l'édition francophone d'enfance et de jeunesse*. Paris : L'Harmattan
- Poslaniec, C. (2008). *(Se) Former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette Education
- Poslaniec, C. (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. Paris : Retz
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Paris : Hatier
- Viala, A. & Schmitt, M.P. (1986). *Faire / Lire*. Paris : les Editions Didier

## Sitographie

- Delattre, L. (2002). *Les enjeux de la littérature dans les programmes de 2002*. URL : <http://www.crdp.ac-creteil.fr>  
Consulté le : 24.01.11 à 11h37

## **Remerciements**

Nous remercions notre directrice de mémoire, Madame Panchout-Dubois pour son soutien et son travail. Elle a su nous conseiller et nous aider tout au long de notre travail, en respectant nos choix et nos envies. Elle a toujours su nous motiver. Nous avons été très heureuses de pouvoir travailler avec elle.

Nous remercions également nos praticiennes formatrices respectives pour avoir accepté notre dispositif dans leur classe.

Et pour terminer, nous remercions nos élèves, qui ont été les « cobayes » de notre expérience, et sans qui rien n'aurait été possible.

## Résumé

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons créé un dispositif de lecture pour des élèves de CYP1. Nous avons décidé de mener ce projet parce que, d'une part, la littérature de jeunesse nous intéresse et d'autre part parce que nous trouvons que la lecture dite de plaisir n'est pas assez représentée dans les petits degrés. Nous avons également choisi de créer notre propre dispositif de lecture afin de nous mettre en situation concrète.

Notre dispositif comprend quatre regroupements d'albums en collection contenant des livres de divers degrés de complexité. Nous avons sélectionné les ouvrages en fonction de la longueur du texte, du niveau de complexité du vocabulaire et des liens texte-image.

Nous avons également créé une grille d'observation afin de répartir les élèves entre les différents niveaux, en fonction de leur niveau de lecture. Cette grille comportait des mots et des phrases à déchiffrer, des questions de compréhension littérale et des questions de compréhension inférentielle. Nous avons fait passer ce test une première fois en début d'année scolaire. Suite aux résultats obtenus, nous avons placé les élèves dans un niveau de lecture adapté à leurs capacités de déchiffrement et de compréhension. Ils avaient ainsi des ouvrages accessibles, tant pour le déchiffrement que pour la compréhension.

Les moments de lecture se faisaient de manière régulière. Durant ces moments, nous faisons des observations intermédiaires, nous allions écouter et questionner les élèves sur les ouvrages qu'ils étaient en train de lire.

La même grille d'observation a été repassée par tous les élèves en fin d'année scolaire. Grâce à ce dispositif, nous voulions pouvoir répondre à notre question de recherche. **Dans quelle mesure un usage régulier d'albums en collection adaptés au niveau de chaque élève peut-il les motiver à lire et à progresser en lecture ?**

## Mots-clé

**Motivation - Lecture - Compréhension - Collection - Progression - Evaluation**



