

Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS)  
Pädagogische Hochschule Wallis (PH-VS)

# Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

*Apprentissage de la lecture à l'école enfantine :  
mise en place d'une séquence didactique durant le  
stade de la lecture émergente*

Présenté par  
**Martin Zermatten**

Directeur de mémoire  
**Jean-Paul Mabillard**

ST-MAURICE, 21 février 2011

# **Remerciements**

Nous tenons à remercier en premier lieu notre directeur de mémoire, Monsieur Mabillard, pour sa précieuse aide, ses conseils et son accompagnement.

Nous témoignons également notre gratitude à l'enseignante qui nous a permis de réaliser la partie empirique de ce mémoire dans sa classe.

Finalement, nous sommes très reconnaissant envers les personnes ayant relu ce travail et les remercions vivement.

# Résumé

Notre mémoire de fin d'études traite d'un sujet encore peu développé dans le canton du Valais : la lecture émergente. Ce stade dans l'apprentissage de la lecture durant lequel les élèves ont partiellement conceptualisé "l'acte lire" est abordé dans le nouveau Plan d'Etudes Romand (ci-après : PER) qui entrera en vigueur dès l'année scolaire 2012 pour le cycle I. Il fixe des objectifs et autres attentes fondamentales à mettre en place au degré enfantin pour favoriser une bonne entrée dans le monde de l'écrit.

A l'aide de nombreux ouvrages portant sur la lecture, nous avons construit un cadre conceptuel selon quatre axes. Le premier développe le modèle cognitif de la lecture proposé par Goodman, puis didactisé par Giasson, modèle qui est à la base même d'une séquence didactique que nous avons expérimentée au niveau des classes enfantines.

L'apprentissage de la lecture compose le deuxième axe. Nous nous sommes intéressé aux différents aspects de cet apprentissage : la conscience de l'écrit, le décodage et surtout ce qu'en disent le GRAP (Groupe Romand d'Aménagement des Programmes, plan d'études encore en vigueur) et le PER.

Le troisième axe traite principalement de l'apprentissage de la lecture au degré préscolaire, de sa mise en place au niveau pratique et des différentes phases le composant. Pour ce faire, nous avons réalisé une synthèse des ouvrages importants en lien avec ce domaine.

Finalement, nous avons défini le concept de lecture émergente, ainsi que l'ensemble de ses composantes. Les stratégies de lecture apparaissant durant ce stade sont explicitées tout comme les notions de sémiographie et de sémiopicturalité.

En se basant sur notre cadre théorique, nous avons créé une séquence didactique découpée en trois séances. Chacune d'elle est en lien avec deux avenues : la conscience et la compréhension de l'écrit. Les apprenants ont été soumis à un pré- et à un post-test durant lesquels des données sur leur conceptualisation de la lecture et les stratégies investies ont été récoltées. Il était principalement demandé à ces élèves de "lire comme ils savaient" un album appartenant à la littérature jeunesse. Entre les deux entretiens, les séances étaient censées faire évoluer à la fois leur conceptualisation de l'écrit et les stratégies de lecture utilisées.

Les résultats démontrent une évolution positive des stratégies de lecture chez tous les élèves mais différente selon leur niveau scolaire. La plupart des enfants interrogés se détachent peu à peu des illustrations pour lire, mais ne font pas vraiment référence au texte. Ils n'ont jamais recours au déchiffrage, ne serait-ce que pour reconnaître une seule lettre. En fait, ces élèves restituent une histoire qu'ils ont réussi à mémoriser durant les séances de la séquence mise sur pied. Néanmoins, les stratégies de lecture qu'ils utilisent sont plus complexes lors du post-test. Leurs énonciations sont plus précises, plus complètes et leur confiance par rapport à l'acte de lire a singulièrement augmenté.

En fin de travail, au terme de l'analyse des résultats, nous proposons des améliorations tout en pointant les apports et limites de notre démarche. Nous mettons également en évidence les suites qui pourraient être données à ce travail, par exemple sur l'émergence de l'écrit.

## Mots-clés

Lecture émergente – apprentissage de la lecture – stratégies de lecture – sémiographie – sémiopicturalité – degré préscolaire – plan d'études romand – didactique du français

# Sommaire

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>6</b>
<b>A. PARTIE THÉORIQUE .....</b>	<b>7</b>
<b>1. PROBLEMATIQUE.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 PLANS D'ETUDES ET OBJECTIFS .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 MODELE COGNITIF DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....</b>	<b>8</b>
<b>1.3 DISPOSITIF DIDACTIQUE .....</b>	<b>8</b>
<b>2. CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 LE MODELE COGNITIF DE LA LECTURE .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2.1 Conscience de l'écrit.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2.2 Décodage .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2.3 Plans d'études .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.4 Méthodes d'enseignement de la lecture.....</b>	<b>14</b>
<b>2.3 APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AU DEGRE PRESCOLAIRE .....</b>	<b>15</b>
<b>2.3.1 Support : l'album jeunesse .....</b>	<b>18</b>
<b>2.4 LA LECTURE EMERGENTE .....</b>	<b>18</b>
<b>2.4.1 Evolution de la lecture émergente : la situation-problème.....</b>	<b>19</b>
<b>2.4.2 Mise en place autour de la lecture émergente.....</b>	<b>20</b>
<b>2.4.3 Stratégies de lecture .....</b>	<b>21</b>
<b>2.4.4 Sémiopicturalité et sémiographie.....</b>	<b>22</b>
<b>3. QUESTION DE RECHERCHE .....</b>	<b>22</b>
<b>4. HYPOTHESES.....</b>	<b>22</b>
<b>5. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE.....</b>	<b>23</b>
<b>5.1 MEMOIRE TERRAIN.....</b>	<b>23</b>
<b>5.2 ECHANTILLON CHOISI .....</b>	<b>23</b>
<b>5.3 ENTRETIENS .....</b>	<b>24</b>
<b>5.4 SEQUENCE DIDACTIQUE.....</b>	<b>24</b>
<b>B. PARTIE EMPIRIQUE .....</b>	<b>25</b>
<b>6. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....</b>	<b>25</b>
<b>6.1 RETOUR SUR LA SÉQUENCE DIDACTIQUE.....</b>	<b>25</b>
<b>6.2 ANALYSE DES RESULTATS.....</b>	<b>26</b>

<b>6.2.1</b>	<b>Pré-test.....</b>	<b>26</b>
6.2.1.1	Analyse quantitative : élèves en difficulté scolaire (EDS) .....	26
6.2.1.2	Analyse qualitative : élèves en difficulté scolaire (EDS) .....	26
6.2.1.3	Analyse quantitative : élèves scolairement à l'aise (ESA) .....	28
6.2.1.4	Analyse qualitative: élèves scolairement à l'aise (ESA).....	29
6.2.1.5	Comparaison entre les deux groupes d'élèves .....	30
<b>6.2.2</b>	<b>Post-test .....</b>	<b>31</b>
6.2.2.1	Analyse quantitative : élèves en difficulté scolaire (EDS) .....	31
6.2.2.2	Analyse qualitative : élèves en difficulté scolaire (EDS) .....	32
6.2.2.3	Analyse quantitative : élèves scolairement à l'aise (ESA) .....	34
6.2.2.4	Analyse qualitative : élèves scolairement à l'aise (ESA).....	34
6.2.2.5	Comparaison entre les deux groupes d'élèves .....	37
<b>6.2.3</b>	<b>Evolution individuelle de chaque élève entre le pré-test et le post-test .....</b>	<b>38</b>
6.2.3.1	Edouard (EDS) .....	38
6.2.3.2	Damien (EDS) .....	38
6.2.3.3	Alban (ESA) .....	39
6.2.3.4	Sandra (ESA) .....	40
6.2.3.5	Andy (ESA) .....	40
<b>7.</b>	<b>CONCLUSION DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>40</b>
<b>7.1</b>	<b>REPONSE A LA QUESTION DE RECHERCHE .....</b>	<b>41</b>
<b>8.</b>	<b>ANALYSE CRITIQUE DE LA DEMARCHE.....</b>	<b>41</b>
<b>8.1</b>	<b>APPORTS .....</b>	<b>41</b>
<b>8.2</b>	<b>LIMITES.....</b>	<b>42</b>
8.2.1	Accompagnement des élèves.....	42
8.2.2	Durée et contenu de l'intervention .....	42
8.2.3	Taille de l'échantillon.....	43
<b>9.</b>	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>43</b>
<b>C.</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>45</b>
<b>D.</b>	<b>LISTE DES ANNEXES .....</b>	<b>47</b>
	<b>ATTESTATION D'AUTHENTICITE.....</b>	<b>73</b>

# Introduction

Notre mémoire porte sur la lecture à l'école enfantine. Nous avons choisi ce domaine car il nous tient à cœur. En effet, depuis notre enfance, nous avons toujours été un grand lecteur "dévorant" de nombreux livres. De plus, la lecture nous semble essentielle ; n'est-elle pas vecteur de savoirs, fabuleux instrument de communication et divertissement universel ?

Pour ces différentes raisons, elle constitue un des apprentissages fondamentaux de l'école primaire.

La lecture occupe déjà une place importante à l'école enfantine. Grâce à la découverte de divers genres de textes lus par l'enseignant<sup>1</sup>, l'élève entre, petit à petit, dans le monde de l'écrit. Les enfants, pour la plupart, apprécient qu'on leur lise des histoires et, expérience faite, en réclament souvent. A cet âge, la lecture est source de plaisir pour la majorité des enfants. Lorsque cette activité est réalisée en groupe, elle rassemble et est connotée d'une valeur sociale, surtout lorsque l'enseignant ou le parent jouent le rôle de lecteur. De plus, l'école enfantine est le lieu où les apprenants commencent à vouloir lire. Ils font semblant et se basent sur les illustrations pour raconter ce qu'ils voient.

Au cours d'un stage, réalisé en première primaire, nous avons repéré passablement d'élèves éprouvant des difficultés de lecture. Nous nous sommes donc demandé quelles étaient les raisons, mais surtout si un apprentissage précoce de la lecture ou du moins une sensibilisation étaient déjà envisageables à l'école enfantine.

Après avoir évoqué ces aspects avec notre directeur de mémoire, nous nous sommes intéressé à tout ce qui touche à la lecture émergente, stade dans l'apprentissage de la lecture apparaissant à l'école enfantine.

C'est ainsi que nous avons défini les questions de départ suivantes :

- Comment faire entrer des élèves fréquentant l'école enfantine dans le monde de l'écrit?
- De quelle manière amorcer avec eux l'apprentissage de la lecture ?
- Comment lisent-ils durant le stade de lecture émergente ?

Ce travail va nous permettre d'approfondir notre connaissance des caractéristiques d'un modèle d'apprentissage de la lecture abordable à l'école enfantine et de mieux comprendre les apports et les éventuelles limites d'un apprentissage précoce de la lecture ainsi que la manière dont il est possible de le mettre en place dans une classe.

Dans la partie empirique, nous allons mettre en place et évaluer une séquence didactique afin d'observer la progression des élèves en "lecture" durant plusieurs séances d'enseignement / apprentissage. Notre observation devrait nous donner des indications sur les différentes stratégies de lecture utilisées par les apprenants. Le plus grand défi consiste à mettre en place une séquence didactiquement bien construite.

Nous souhaitons que ce mémoire enrichisse notre pratique professionnelle. En effet, si nous enseignons un jour en enfantine et si l'objet d'étude ainsi que la partie empirique de notre recherche s'avèrent pertinents, nous pourrons utiliser nos recherches dans notre future classe. Nous allons développer, grâce à ce mémoire, un aspect de la formation peu travaillé durant notre cursus : la recherche scientifique.

De ce fait, nous ferons preuve de rigueur et d'application afin d'en tirer le maximum de bénéfices.

---

<sup>1</sup> Ce terme désigne tout autant une personne du sexe masculin que féminin. Nous avons choisi cette forme grammaticale pour ce mémoire.

## **A. Partie théorique**

### **1. Problématique**

A travers ce mémoire, nous n'analysons pas à proprement dit un modèle d'apprentissage de la lecture. En effet, nous souhaitons davantage exploiter des pistes, des marches à suivre ou des recherches issues de ce modèle et favorisant l'introduction de la compréhension de l'écrit à l'école enfantine. La délimitation au degré préscolaire met en avant l'originalité de notre travail de fin d'études.

Notre angle d'attaque est relativement nouveau ; il va nous permettre de travailler sur une manière d'aborder l'apprentissage de la compréhension en lecture au degré préscolaire. De ce fait, notre mémoire va déboucher sur des éléments concrets pour notre future pratique puisque l'enjeu principal réside dans la préparation, puis la réalisation d'une séquence didactique en compréhension de l'écrit. Nous partons donc d'une situation complexe pour apprendre à lire à des élèves en tout début de scolarité.

L'apprentissage de la lecture à l'école enfantine se distingue par plusieurs aspects de l'apprentissage mis en place durant le reste de la scolarité primaire. Il s'agit surtout, lors de ces deux premières années, de sensibiliser les enfants au monde de l'écrit et d'aborder progressivement des aspects techniques du domaine. Les objectifs des plans d'études signalent de manière explicite la particularité de l'école enfantine à ce niveau. Ils traitent principalement des éléments liés à la compréhension écrite ainsi qu'à l'apprentissage du code.

#### **1.1 Plans d'études et objectifs**

Les plans d'études récents à disposition des classes valaisannes (Notes Méthodologiques du Français, Plan d'Etudes Romand) proposent toute une série d'objectifs en lien avec l'entrée dans l'écrit à l'école enfantine. La partie "approche didactique" des notes méthodologiques du français pour le degré enfantin (2005) précise, comme le soulignent les exemples ci-dessous, que l'apprentissage de la lecture, en relation avec l'apprentissage de l'écrit, doit s'enseigner dès le départ de l'école enfantine :

- "Comprendre un texte écrit" en essayant de repérer différentes composantes graphiques ;
- "Fréquenter le livre" en adoptant une position de lecteur ;
- "Acquérir et développer la conscience phonologique" ;
- "Découvrir le code alphabétique". (DECS, 2005, pp. 14-17).

Le PER, en vigueur dès 2012, propose comme visées prioritaires tout au long des trois cycles de la scolarité obligatoire la "maîtrise de la lecture et de l'écriture et le développement de la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français" (CIIP, 2008, p. 35). Dans la discipline Français, l'avenue "Compréhension de l'écrit" a été complétée par des apprentissages fondamentaux pour le premier cycle et plus particulièrement pour l'école enfantine (nouvellement première et deuxième années) : les "connaissances des fonctions de l'écrit", "l'identification de quelques mots écrits proches de l'élève", "découverte de la conscience phonologique" (CIIP, 2008, p. 47).

Les objectifs généraux de cette partie précisent notamment :

"Lire et écrire des textes d'usage familier et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite ..." :

- “en comprenant les liens entre l’oral et l’écrit (segmentation d’une phrase en mots, correspondance phonème-graphème, code alphabétique, etc.)” ;
- “en développant la conscience phonologique (rime, syllabe, phonème, etc.)” ;
- “en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques, etc.) et extra langagières (connaissance du monde, références culturelles, etc.)” ;
- “en prenant en compte le contexte de communication” ;
- “en identifiant les fonctions de la lecture-écriture” ;
- “en dégageant et en utilisant des éléments du contenu (le sens global, les reprises, etc.) et de l’organisation du texte” (CIIP, 2008, p. 47).

Concernant les attentes fondamentales de cette avenue, les élèves doivent, à la fin du premier cycle, être en mesure de choisir “le support écrit adapté à leur projet”, identifier “une syllabe, un phonème dans un mot”, repérer “dans un texte une phrase, un mot, une lettre” (CIIP, 2008). Tout comme les notes méthodologiques du français pour l’école enfantine, le PER offre une grande place à la compréhension de l’écrit et à son bon développement. L’apprentissage de la lecture entre donc en force dans ces degrés scolaires. Ainsi, le clivage qui semblait exister à ce niveau entre l’école enfantine et les autres degrés de la scolarité primaire semble s’amenuiser…

## **1.2 Modèle cognitif de l’apprentissage de la lecture**

Les objectifs en compréhension de l’écrit contenus dans le futur plan d’études romand s’inspirent directement de propositions de la psychologie cognitive. Le modèle de lecture que celle-ci propose évolue au fur et à mesure des nouvelles recherches effectuées. Citons notamment celle de Zagar (1992) qui s’appuie sur le modèle de Goodman (1967, 1970). Ce modèle se présente sous forme de diagramme où circule l’information selon diverses opérations allant du balayage du texte au décodage des messages. Giasson (2005), reprenant les principes de la psychologie cognitive, aborde les habiletés qui sont sollicitées durant la lecture. Elle évoque des processus regroupés en cinq grandes catégories : “les microprocessus, les processus d’intégration, les macroprocessus, les processus d’élaboration et les processus métacognitifs” (selon Irwin (1991) cité par Giasson (p. 19)). A partir de là, elle fait un certain nombre de propositions au service de l’ingénierie didactique.

Ce modèle cognitif est complexe et assez délicat à mettre en place au degré préscolaire car les élèves ne savent pas lire. Il s’adresse avant tout à des enfants disposant d’une conceptualisation suffisamment élaborée de la lecture. Il est important de s’appuyer sur des variantes du modèle cognitif pour travailler au niveau de l’école enfantine, par exemple, le modèle développemental de Frith (1985, 1986, 1990) tel que repris par Sprenger-Charolles (1992). Ce modèle est composé de trois phases : les phases logographique, alphabétique et orthographique. Il présente l’avantage d’accorder une attention particulière au code de la langue. En principe, les élèves apprenant à lire passent à travers chacune des étapes citées.

## **1.3 Dispositif didactique**

Très peu de recherches ou d’évaluations ont été menées sur l’apprentissage de la lecture au degré préscolaire dans notre canton. Au niveau romand, une recherche-action a été menée dans le cadre d’une étude à l’Université de Genève. Saada-Robert et son équipe (2003) se sont intéressées à l’entrée dans l’écrit et plus particulièrement à la lecture émergente dans une classe de première enfantine.

Nous manquons donc d’informations sur ce qui est réellement pratiqué dans les classes enfantines et sur les objectifs véritablement poursuivis à ce niveau. C’est la raison pour laquelle nous comptons mettre en place une séquence didactique, dans une classe du degré préscolaire,

portant sur l'entrée dans l'écrit, plus précisément la lecture émergente. C'est une manière de vérifier, à notre niveau, l'applicabilité des objectifs proposés par le nouveau plan d'études et d'évaluer leur pertinence au niveau de l'apprentissage de la lecture.

Un des buts de ce projet est d'observer la façon dont ces objectifs favorisent le passage de la sémiopicturalité (lecture par les images) à la sémiographie (lecture par le texte). Nous observerons également l'éventuel recours aux stratégies de lecture et leur fréquence d'utilisation par des élèves d'école enfantine. Notre séquence comportera plusieurs leçons en lien directement avec l'album jeunesse et la compréhension de l'histoire mais aussi une sensibilisation aux fonctions de l'écrit et de la lecture.

Notre séquence didactique va permettre l'approche de l'apprentissage de l'écrit au travers d'une activité complexe de compréhension de l'écrit, à savoir la lecture d'un album jeunesse. De surcroît, elle s'adresse à des enfants ne disposant que de peu de compétences dans le domaine. Pour mener notre séquence à bien, nous respecterons les grands principes mis en place par la recherche-action de Saada-Robert et son équipe (2003), citées plus haut.

Dans la suite de ce mémoire, nous parlerons des concepts de l'apprentissage de la lecture et de lecture émergente. Le premier concept met en valeur les dimensions d'entrée dans l'écrit et le modèle cognitif de la lecture. Le deuxième accorde de l'importance au passage de la sémiopicturalité à la sémiographie.

## 2. Cadre conceptuel

A partir du modèle cognitif de la lecture, modèle de traitement de l'information contenue dans un texte, nous avons construit le dispositif d'apprentissage expérimenté dans une classe enfantine. Plusieurs auteurs ont travaillé à l'évolution de ce concept.

### 2.1 Le modèle cognitif de la lecture

Goodman (1967, 1970), cité par Zagar, (1992), représente le modèle cognitif de la lecture par un diagramme où circule l'information. Il distingue un certain nombre d'opérations, allant du balayage de la page au décodage du message, ordonnées de la manière suivante :

- Constitution d'une image perceptive, basée sur des indices visuels, des éléments que le lecteur voit ainsi que sur les indices qu'il anticipe ;
- Opération de comparaison entre les prédictions et l'information perçue ;
- Confrontation de l'information perceptive aux informations liées à la syntaxe et à la sémantique issues du contexte ;
- au final, l'information "est intégrée à la signification du texte" (p. 19).

Si la comparaison échoue, des informations supplémentaires sont recherchées soit dans le texte soit dans les indices déjà sélectionnés par le cerveau.

Comme le souligne Zagar (1992), l'objectif majeur de Goodman consiste à mettre en valeur la recherche de sens dans les textes grâce aux informations contextuelles et environnementales. Pour Goodman, l'information visuelle perçue d'une page ne confirmerait qu'en second lieu les hypothèses du lecteur. Pour cet auteur, la principale tâche du lecteur est de prévoir ce qui est écrit. L'activité de lecture consiste donc essentiellement à anticiper le texte. Son modèle est considéré comme interactif car il prend en compte différentes sources d'information.

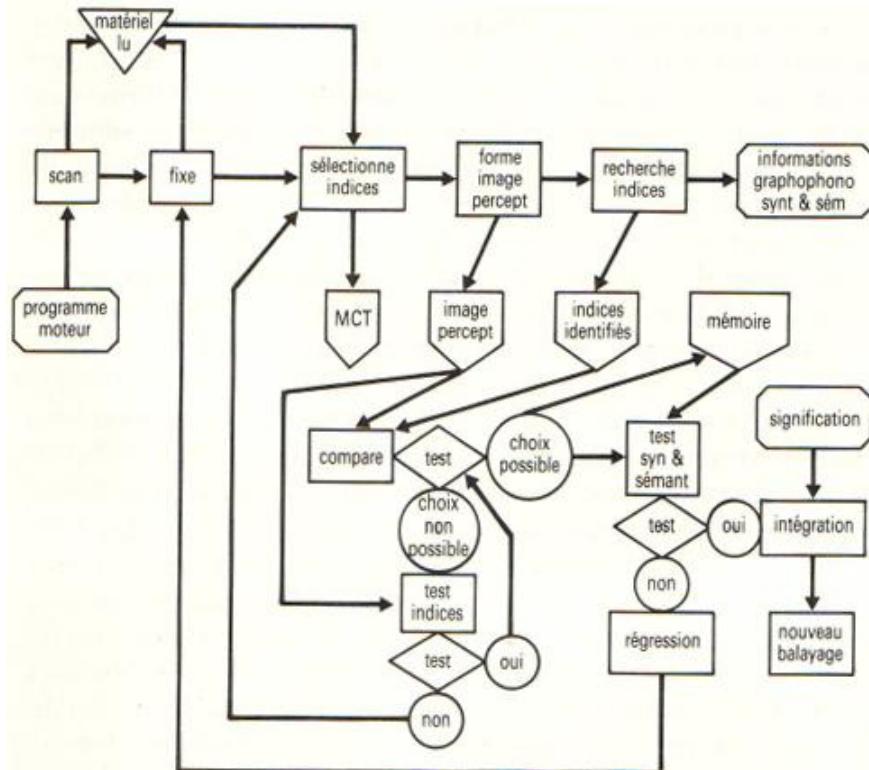


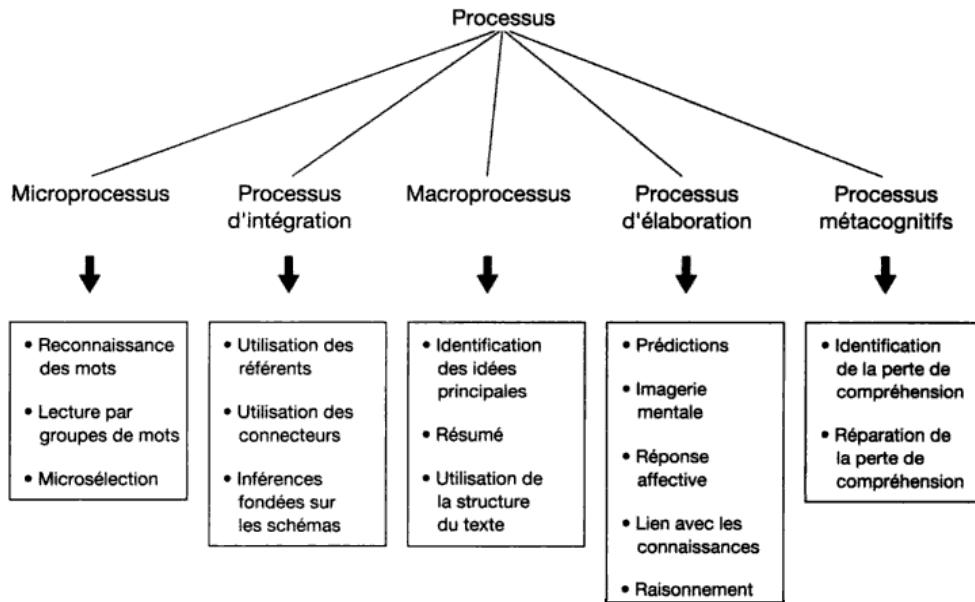
Figure 1 : Modèle cognitif de la lecture de Goodman (Zagar, 1992, p.16).

Giasson (2005) propose, à son tour, un modèle du traitement de l'information. Son modèle vise, à long terme, le développement de l'autonomie du lecteur dans la mesure où la tâche à effectuer n'est pas divisée en unités mais considérée comme un tout. L'apprenant est donc en mesure de tout réaliser lui-même. Il met en valeur toutes les habiletés sollicitées durant la lecture. Divisées en cinq groupes, elles renvoient à une série de différents processus :

- "les microprocessus" aident l'apprenant à saisir l'information contenue dans un texte ou une phrase via la lecture de groupes de mots et leur reconnaissance ainsi que la sélection de l'information importante.
- "les processus d'intégration" servent à établir des liens entre phrases et propositions. Ils concernent l'interprétation correcte durant la lecture des mots de liaisons et/ou de substitutions, des référents ou la pratique de l'inférence. Par exemple, dans les albums jeunesse, le héros est référencé par un prénom. Lorsque l'apprenant fait le lien entre le prénom et le héros, il utilise des processus d'intégration.
- "les macroprocessus" touchent la compréhension générale du texte. Ils concernent la reconnaissance des idées principales du texte et l'utilisation de sa structure. Le résumé appartient également à cette catégorie de processus. Les informations contenues dans le texte telles que sa structure permettent donc au lecteur de le comprendre.
- "les processus d'élaboration" concernent les prédictions, l'imagerie mentale, le raisonnement et le positionnement par rapport au contenu du texte. Ce sont les seuls processus qu'il n'est pas nécessaire de mobiliser pour comprendre l'essence du texte.
- "les processus métacognitifs" facilitent la gestion de la compréhension. Ils se manifestent par la prise de conscience d'une perte de compréhension du texte et d'une mise en place de stratégies pour y remédier.

(selon Irwin, 1991, cité par Giasson (pp. 19-20))

Ci-dessous, un tableau récapitulatif des processus selon Giasson illustre nos propos.



*Figure 2 : Processus de lecture et leurs composantes selon Giasson (Giasson, 1990).*

Pour Giasson, une fois l'information traitée par le truchement des différents processus (cf. ci-dessus), le lecteur relie ses connaissances préalables aux informations nouvelles, puis, il se focalise sur la réorganisation de ses connaissances. Ces opérations assurent le transfert des acquis.

Parallèlement au développement du modèle cognitif de la lecture, Giasson s'intéresse à une application pédagogique ou didactique de ce dernier. Ses propositions encouragent le développement de stratégies et d'outils cognitifs ainsi que métacognitifs dans différents contextes chez l'apprenant. Cette partie de ses recherches joue un rôle important dans la construction de notre séquence didactique, puisque nous allons travailler les processus d'élaborations, microporcessus et macroprocessus.

Au niveau de l'entrée dans l'écrit, période qui concerne directement notre travail, Sprenger-Charolles (1992), s'inspirant de Frith (1985, 1986, 1990), propose un modèle développemental de la lecture chez l'apprenti lecteur (lecture émergente, concept que nous définirons dans un chapitre prochain) composé de trois phases : phase logographique, phase alphabétique et phase orthographique.

La phase logographique est caractérisée par l'utilisation d'indices pour lire, tels que ceux donnés par l'environnement entourant le mot ou la phrase. Par exemple, l'enfant reconnaît le logo ou le sigle d'une marque grâce à ses spécificités (couleur, forme, police d'écriture, ...). Il ne lit pas ce qui est écrit à proprement parler mais identifie des éléments clés caractérisant le mot, le logo ou la phrase.

La phase alphabétique, ensuite, se définit par l'association entre phonèmes et graphèmes. L'ordre des lettres revêt une importance capitale. C'est durant cette étape que les élèves commencent à décoder séquentiellement (lettre à lettre).

La troisième phase, dite orthographique, se différencie de la précédente par l'analyse des mots sans référence à la conversion phonologique. Le monème (mot) est l'unité de base de cette étape. Les mots sont déjà mémorisés tout comme leur signification. L'élève les reconnaît globalement, il ne les déchiffre plus.

Les spécialistes du domaine ne semblent pas forcément d'accord sur la manière dont ces trois phases s'enchaînent dans le courant de l'apprentissage de la lecture.

L'ensemble de notre travail reposera essentiellement sur les travaux de Frith pour la lecture émergente et sur ceux de Giasson pour la compréhension en lecture.

## 2.2 L'apprentissage de la lecture

Ce chapitre traite de l'apprentissage de la lecture dans un premier temps puis, plus spécifiquement de l'entrée dans le monde de l'écrit au degré préscolaire. Les informations récoltées servent de base à la construction de notre séquence didactique. Celle-ci s'inspire d'un certain nombre d'éléments nécessaires à ces enfants pour bien débuter dans le domaine de la lecture.

### 2.2.1 Conscience de l'écrit

Chauveau (2002) distingue trois dimensions favorisant l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants. La première est de type linguistico-conceptuelle. Il s'agit spécifiquement de la compréhension du système écrit et de l'acte de lecture. La deuxième est culturelle. Les apprenants, en multipliant les rencontres avec l'écrit et la lecture, développent des "pratiques culturelles spécifiques de l'écrit" (Chauveau, 2002, p. 150). La dernière dimension est sociale : les apprentis-lecteurs interagissent avec des partenaires sachant écrire et lire.

Chauveau met donc l'accent sur l'importance que revêt l'acculturation au début de l'apprentissage de l'écrit. Il s'intéresse et met en évidence ce phénomène par l'intermédiaire duquel le jeune enfant est initié au monde nouveau de la lecture et de l'écriture. Il entre peu à peu dans ces domaines par la multiplication d'échanges avec des lecteurs-scripteurs.

Pour Chauveau, la connaissance de ces fonctions, par l'intermédiaire de confrontations à des expériences culturelles relatives à la lecture et à l'écrit, est donc très importante voire incontournable dans l'apprentissage de la lecture. Comme il le relève, "apprendre à lire c'est comprendre et s'approprier les fonctions et les pratiques sociales-culturelles de la lecture" (Chauveau, 2002, p. 160).

L'élève va ainsi, progressivement, se familiariser avec le livre et différents types d'écrits. Cette acculturation se fait au prix d'un échange constant adulte / enfant ou enseignant / élève. Au niveau scolaire, l'élève doit, avant tout, se familiariser puis intégrer et intérieuriser les fonctions principales des divers écrits qu'il a l'occasion de fréquenter, à savoir :

- "La fonction informative" : elle comprend les journaux, les affiches, tout ce qui sert à informer ;
- "La fonction imaginative" : les albums jeunesse, les écrits fictionnels, les romans, etc. ;
- "La fonction injonctive" : dans cette catégorie se trouvent les consignes écrites ou orales, les règles, etc. ;
- "La fonction interpersonnelle" : lorsqu'on lit à voix haute pour communiquer et transmettre des renseignements ou encore quand on parle à un groupe ou seulement à soi. (Chauveau, 2002, pp. 156-157).

Dans leur ouvrage "Apprentissage et enseignement de la lecture", Giasson et Thériault (1983), en relevant l'importance du développement de la conscience de l'écrit chez le lecteur débutant, rejoignent partiellement les thèses de Chauveau. Ce type de conscience englobe les quatre éléments suivants :

- La connaissance de l'existence de la lecture : savoir qu'un processus appelé lecture, consistant à établir un lien entre l'oral et les signes graphiques, existe.
- La connaissance des fonctions de l'écrit, que nous avons déjà décrites plus haut.
- La connaissance des conventions de l'écrit : on lit à partir de la première page, de gauche à droite et de haut en bas.
- La connaissance des concepts de lettre, mot et phrase.

Giasson et Thiérault (1983) élargissent encore cette notion de la conscience de l'écrit de la manière suivante :

- "Connaissance du vocabulaire visuel fonctionnel" : les auteures entendent par cette expression les mots qui sont écrits dans l'environnement de l'élève. En posant des questions aux apprenants sur des mots qu'ils connaissent déjà, il est possible de déterminer s'ils ont déjà eu un contact avec le monde de l'écrit, s'ils réagissent aux stimuli de l'écrit et lesquels les interpellent.
- "Conception de la lecture" : les buts de ce point sont d'évaluer les attitudes et les connaissances des élèves sur la lecture, mais aussi la manière dont ils en perçoivent les diverses fonctions.
- "Conception de l'écriture" : les écoliers sont amenés à parler de leurs idées à propos de l'écriture, sa compréhension et son utilisation. Il leur est également demandé d'écrire "comme ils savent".
- "Notions reliées à l'écrit" : l'objectif de ce point est, via l'utilisation d'un livre adapté au degré préscolaire, d'évaluer ce que l'élève est capable de faire au sujet de l'orientation de la lecture (gauche à droit, haut en bas) et ce qu'il connaît des termes mot, lettre et page.

(p. 147)

Pour Giasson et ces autres chercheurs, le degré de conscience de l'écrit facilite l'entrée dans l'apprentissage de ce même écrit. Les enseignants peuvent nourrir cette conscience en lisant beaucoup à leurs élèves. En outre, cette dernière opération familiarise les élèves au style de la langue écrite. Dans le cadre de l'enseignement aux apprentis lecteurs, il faudrait donc veiller à ne pas seulement raconter des histoires, mais également en lire. Les élèves peuvent même être appelés à simuler une lecture.

Il s'agit-là d'éléments sur lesquels repose une partie de notre dispositif didactique avant de commencer un travail plus spécifique sur la compréhension de l'écrit. Nous allons travailler et / ou évaluer des éléments de la conscience de l'écrit avec les élèves tels que présentés précédemment. Nous nous axerons principalement sur les conceptions des apprenants relatives à la conscience de l'écrit et ses fonctions. L'évaluation de ces éléments permet de définir la conscience de l'écrit de l'apprenant.

### 2.2.2 Décodage

Après avoir acquis la conscience de l'écrit et s'être familiarisé à ce monde, nous pourrions considérer, comme deuxième étape, tout ce travail autour du décodage et de la décomposition du mot en unités.

Gombert *et al.* (2002) précisent qu'apprendre à lire requiert deux types de compétences. Tout d'abord, il est important que l'élève développe un automatisme de décodage de l'écrit. Pour cela, dans un premier temps, il faut le sensibiliser au fait qu'il existe des unités phonologiques plus petites que les syllabes. Il doit réaliser, ensuite, que les mots sont composés d'unités : une unité de type orthographique est mise en correspondance avec une unité de genre phonologique. La prise de conscience de ces unités est primordiale. L'apprenant doit acquérir ce que les chercheurs appellent la "conscience phonologique" (Gombert *et al.*, 2002, p. 26). Ce travail leur permet de se responsabiliser : lorsque l'élève trouve une forme phonologique semblable à une forme orale qu'il connaît déjà, il peut trouver le sens du mot qu'il cherche. Ensuite, l'élève devrait "se constituer un ensemble de connaissances lexicales orthographiques en mémorisant la forme écrite des mots qu'il rencontre au cours de ses lectures" (Gombert *et al.*, 2002, pp. 26-27). Cette action permet à l'écolier de reconnaître rapidement les mots déjà connus au cours de ses lectures.

Gombert *et al.* proposent de travailler sur la forme des mots avant de travailler leur signification, d'identifier les points communs de certains mots oraux, par exemple une voyelle, une syllabe, une rime, un phonème. Pour ces chercheurs, il faut, par la suite, enseigner systématiquement les correspondances lettres-sons afin de vérifier que tous les élèves aient assimilé le code alphabétique. Enfin, plus le vocabulaire est riche, plus le bagage langagier des apprenants est important. En effet, plus les élèves travaillent des mots variés, mieux ils peuvent développer leur lexique.

Les éléments expliqués et mis en avant par Gombert *et al.* vont donc plus loin qu'une seule prise de conscience de l'écrit et de ses fonctions.

### 2.2.3 Plans d'études

Au-delà de toutes les pistes fournies par la recherche, les plans d'études proposent des objectifs concrets en lien avec le début de l'apprentissage de la lecture.

Pour le GRAP (Groupe Romand d'Aménagement des Programmes) (1989), au cours de l'enseignement primaire, l'élève doit avoir travaillé l'écrit à partir de genres de textes différents. L'axe "Sensibilisation", précise que l'élève est amené à "lire et à comprendre des textes simples" en première primaire déjà (GRAP, 1989, p. 15). L'axe, "Fundamentum" quant à lui insiste sur la "perception et la mise en relation des phonèmes et des graphèmes", "connaître les graphies" et "comprendre globalement un ensemble de mots" (GRAP, 1989, p. 15).

Bien que les objectifs du GRAP ne soient pas très précis, deux avenues se dessinent : le travail autour de la conception de l'écrit et le travail autour du décodage, comme nous l'avons vu précédemment.

En ce qui concerne le PER, dans l'avenue "Compréhension de l'écrit", les objectifs généraux sont les mêmes que ceux relevés dans notre problématique. Cependant, les attentes changent entre l'enfantine et la primaire. Dès la première primaire, les apprenants doivent être en mesure de reconnaître différentes sortes de supports écrits et leurs usages sociaux. De plus, ils doivent identifier et savoir lire des mots proches de leur environnement mais surtout développer leur conscience phonologique ("conceptualisation de la langue à l'oral") et différencier le mot, la phrase, la syllabe et la lettre. L'acquisition de la correspondance entre graphème / phonème ("conceptualisation de la langue à l'écrit") débute à la même période. Tout comme pour le GRAP, le nouveau plan d'études met en évidence deux niveaux de l'apprentissage de l'écrit : la conscience de l'écrit et le travail de déchiffrage.

### 2.2.4 Méthodes d'enseignement de la lecture

Après avoir examiné ce que suppose l'apprentissage de la lecture au niveau des plans d'étude, il est possible de se tourner vers les méthodes d'enseignement pour voir comment travailler les éléments relevés dans le point précédent. Les apprentissages effectués à l'école enfantine au niveau de la lecture constituent la base d'éléments qui vont être travaillés ou retravaillés durant la suite de la scolarité. Les moyens didactiques "Que d'histoires !" (2001) axés sur l'apprentissage de la lecture et utilisés en première primaire, dans le canton du Valais, dès la rentrée 2010, proposent un certain nombre de pistes complétant les éléments mis en évidence ci-dessus :

- Des objectifs visant la compréhension, la chronologie, l'anticipation, la recherche d'informations, l'implicite, la mise en relation de deux écritures, la caractérisation des personnages ou encore la lecture d'images. Ces objectifs visent l'acquisition de stratégies diverses de lecture ainsi qu'un travail focalisé sur le sens.
- Des objectifs axés sur l'identification de mots, puis de phrases, de pronoms, de signes de ponctuation, de synonymes ou encore la simplification ou l'enrichissement d'une

phrase, la découverte des différents sens d'un mot, la mise au singulier ou pluriel d'un groupe de mots et l'enrichissement du vocabulaire. Les élèves travaillent sur le "fonctionnement de la langue" (p. 8).

- Le travail sur des lettres, des groupes de lettres (tr, par exemple), de sons, le classement des mots par ordre alphabétique et les lettres finales muettes. Les apprenants abordent "l'étude du code" (p. 10).
- Des objectifs comprenant la formulation d'un projet de lecteur, la rédaction de questions, de différents types de textes, l'utilisation d'un vocabulaire spécifique ou encore la rédaction de fins de divers textes dans le but de produire des écrits.
- Le travail sur la langue orale, l'intonation, l'improvisation, le résumé oral, l'argumentation, la participation à de petites saynètes ou encore à des débats.

Ce moyen d'enseignement met principalement l'accent sur le travail autour du décodage de l'écrit. Il prend néanmoins en compte le travail autour des conceptions de l'écrit, notamment avec la formulation par l'élève de son projet personnel de lecteur.

Après avoir examiné ce que suppose l'apprentissage de la lecture à un niveau général, il est temps de nous focaliser sur le degré enfantin.

### **2.3 Apprentissage de la lecture au degré préscolaire**

Attardons-nous, dès à présent, au degré préscolaire, point central de notre mémoire. C'est pour une classe de ce niveau que nous allons construire notre dispositif didactique.

Cohen & Mauffrey (1983) proposent des pistes pratiques et concrètes pour entrer dans l'écrit et donc dans l'apprentissage de la lecture, à l'école enfantine.

Ils relèvent d'abord l'importance de travailler l'oral avec les élèves dans diverses situations de communication. Plus l'élève s'exprime, plus il aura acquis de bagage langagier. L'élève progresse également mieux et se motive davantage si de nombreux écrits tels que des livres et autres sont à disposition.

Cohen et Mauffrey conseillent aussi de travailler et de développer les stratégies de lecture des élèves dès le degré préscolaire. Comme activités concrètes allant dans ce sens, les auteurs proposent des recherches de sens, de la reformulation, des prises d'indices et de la formulation d'hypothèses. Ces idées ont été reprises par la suite par beaucoup d'auteurs tels que Gilabert ou encore Giasson.

Pour Chauveau (2002), c'est en famille que commence l'initiation à la compréhension de l'écrit. L'école enfantine doit développer le comportement et les compétences de chaque enfant en tant que lecteur. Son rôle premier est de familiariser l'élève au monde de l'écrit. Il faut donc lui permettre de se sentir bien et en confiance avec ce domaine. Il faut aussi lui offrir la possibilité de se positionner en tant que lecteur. Comme explicité dans le point "Conscience de l'écrit", l'apprentissage de la lecture doit être axé sur deux dimensions : l'activité langagière et l'activité culturelle.

Waelput (2002) estime, elle aussi, que l'apprentissage de la lecture devrait démarrer tôt du fait de la charge cognitive que l'élève doit mobiliser. Pour ce faire, elle propose de commencer par développer les perceptions visuelles et auditives des élèves en explorant des textes et en en ressortant les éléments distinctifs et pertinents tels que le nombre de lignes, les différentes lettres, etc. Elle préconise également l'utilisation fréquente de la dictée à l'adulte. Par ce biais, l'élève prend conscience que le langage écrit est la traduction du langage oral et que dans l'écrit, les mots sont "classés" selon leur ordre d'énonciation. Il faudrait également apprendre aux élèves à formuler des hypothèses sur le contenu d'un livre et les inciter à les vérifier lors de la lecture de cet ouvrage par l'enseignant. De ce fait, les élèves entraînent leur compréhension globale de ce qui a été lu. Ce type d'objectif est largement repris par le nouveau plan d'études

romand. Waelput relève également que la motivation joue un rôle très important dans l'apprentissage de la lecture.

Chauveau et Waelput relèvent tous deux l'importance pour les élèves d'élaborer un projet individuel de lecteur. De cette manière, ils prennent conscience des raisons pour lesquelles ils apprennent à lire et peuvent se projeter en tant que futur lecteur. Ce passage permet aux élèves de prendre conscience de leur avenir et ainsi d'augmenter leur motivation à lire. Cette phase, dite projective, est précédée de deux autres pour Chauveau :

- La phase pragmatique durant laquelle l'apprenti-lecteur réclame des histoires. Il en demande et en consomme un grand nombre. De plus, il pose énormément de questions.
- La phase compréhensive, lorsque l'enfant ou l'élève observe curieusement les lecteurs et ceux qui écrivent.

Gilabert (1992) affirme non seulement qu'il est possible pour les élèves de l'école enfantine de lire mais envisage un plan d'action pratique pour enseigner la lecture. Il s'agit d'écouter les élèves et leurs besoins puis de procéder à une évaluation de la conscience-lexique de l'apprenant, de proposer des situations de lecture variées, tout en connaissant les stratégies cognitives d'apprentissage des élèves. Par conscience-lexique, Gilabert entend les représentations de l'élève sur la lecture et l'écriture. Pour la faire émerger, elle préconise de mener un entretien clinique avec chaque élève. Durant cet entretien, l'élève est placé dans différentes situations. Tout d'abord, l'enseignant teste sa connaissance pratique de l'écrit à partir de différents supports (l'élève doit reconnaître divers types d'écrits tels que des livres, des magazines, des journaux, etc.) et les fonctions de ces divers supports (par exemple, à quoi sert le journal ?). Cette évaluation des fonctions des supports se rapproche fortement de l'évaluation de la conscience de l'écrit, comme le relevait Chauveau.

Ensuite, l'enseignant présente à l'élève des bouts de textes découpés et des images. Ce dernier doit distinguer l'écrit des images. L'enseignant peut donc se représenter le niveau de perception de l'écrit de l'élève. Durant une seconde étape, "l'évaluation de la conception de l'écrit" (p. 82), l'enseignant montre à l'élève une image d'un album inconnu au bas de laquelle une courte phrase est écrite et ce dernier doit essayer de "lire" en disant ce qui y est écrit. La réponse fournie permet d'évaluer si l'élève établit un lien entre l'image et le texte ainsi que l'oral et l'écrit et s'il est également capable de repérer des phrases, des mots ou encore des lettres. L'auteure propose par la suite de questionner l'élève sur sa conception de la lecture et sur sa façon d'apprendre à lire.

Gilabert conseille également d'écrire pour les élèves le plus fréquemment possible. Que ce soit sur des étiquettes, au tableau ou ailleurs dans la classe. L'élève se familiarisera ainsi avec le monde de l'écrit et essayera de déchiffrer ces divers documents. Elle incite ensuite à diversifier les situations de lecture : "des situations fonctionnelles", "des situations fictionnelles" et "le plaisir d'inventer des contes, des poésies et des histoires diverses" (pp. 92-96). Enfin, elle met en évidence l'importance de prendre connaissance des stratégies mentales d'apprentissage des élèves. Cette étape est "primordiale" car ces stratégies servent de base à l'apprentissage de la lecture :

- La perception : lors des manipulations d'étiquettes, de mots ou encore de phrases, les élèves perçoivent les diverses informations utiles afin de donner du sens à l'information. Lorsque l'enseignant lit, les élèves trient également les informations reçues selon leur importance.
- La comparaison : "elle est étroitement liée à la perception et vise à déceler les ressemblances et les différences entre les mots et les lettres. C'est une opération fondamentale en direction de la maîtrise du code" (Gilabert, 1992, p. 98). Qui plus est, dans cette stratégie, est également comprise la comparaison entre des phrases courtes et longues ainsi qu'entre des mots semblables et différents.
- L'inférence inductive : l'élève, ayant recueilli des informations à travers la perception et la comparaison, va poser des hypothèses lorsqu'il lit ou lorsqu'on lui lit une histoire.

- La déduction : cette stratégie ne concerne pas l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et requiert déjà un savoir-lire.

Giasson (2005) propose, elle aussi, diverses pistes pour permettre aux élèves de rentrer dans l'écrit, à l'école enfantine, et prendre conscience de l'importance de la lecture et de l'écriture. A cet âge, elle parle d'émergence de l'écrit. Il faudrait lire beaucoup d'histoires aux élèves afin qu'ils puissent réaliser divers apprentissages tels que la connaissance du schéma narratif, des concepts liés à l'écrit et au livre, de la différence entre langage oral et écrit. Elle conseille, comme Chauveau et Gilabert, d'évaluer les élèves sur leurs connaissances de la fonction de l'écrit et de la lecture. D'autres activités sont envisageables, telles que la reconnaissance et l'écriture de son prénom ou encore l'écriture d'un message chaque matin par l'enseignant. La présence d'un coin lecture ou d'une bibliothèque, favorisant la lecture personnelle, est également très importante.

Giasson préconise également l'établissement de relations entre l'écrit et l'oral. Il faut veiller à ce que les élèves découvrent que l'oral peut être retranscrit. Peu à peu, ils vont comprendre que tous les mots qu'ils entendent, dans une histoire qui leur est lue, sont non seulement écrits mais aussi écrits dans leur ordre d'émission. La dictée à l'adulte est un excellent outil pour évaluer si l'enfant établit des liens ou des différences entre l'écrit et l'oral.

Lorsque tous les éléments ci-dessus sont assimilés par les élèves, il faut veiller à ce qu'ils prennent conscience que le lecteur lit de gauche à droite.

Giasson propose quatre étapes pour favoriser l'établissement de relations entre l'oral et l'écrit. Tout d'abord, les apprenants devraient être en mesure d'acquérir les concepts principaux liés à l'écrit. Ils devraient apprendre à reconnaître une lettre, savoir son nom et à la différencier d'un dessin ou encore d'un chiffre.

L'étape suivante se base sur la reconnaissance de mots puis de phrases. Giasson relève que le concept mot à l'école enfantine n'est pas encore très bien fixé chez les élèves. C'est donc pour cette raison qu'il faut travailler la reconnaissance graphique.

L'auteure propose une troisième étape dans l'apprentissage de la lecture. Il faudrait tendre à confronter les apprenants à l'aspect sonore de notre langue en développant la conscience phonologique. Développer la conscience phonologique est un des apprentissages fondamentaux à l'école enfantine selon le PER. Giasson le définit en ces termes : "capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon opérationnelle" (2005, p. 152). Plus simplement, c'est la découverte que des sous-unités composent les mots. Les exercices en lien avec cela sont : le découpage de mots en syllabes puis en deux parties (attaque et rime) et la séparation des mots en phonèmes.

Comme ultime étape, l'auteure propose une activité d'entrée dans l'écrit et plus précisément dans la lecture : la familiarisation avec l'écriture. Elle se traduit principalement par la production d'écrits spontanés dans le but d'explorer la formation des lettres et de découvrir comment l'écriture fonctionne. Un coin écriture et l'encouragement à l'écriture personnelle faciliteront le bon rapport des élèves avec l'écriture.

Pour Giasson, le but premier de l'émergence de la lecture est d'amener les élèves à "découvrir la nature et les fonctions de la lecture et de l'écriture" (p. 163).

Saada-Robert *et al.* (2003) ont mené une recherche-action concernant la lecture émergente dans le degré préscolaire. La séquence didactique mise sur pied à cet effet prend comme support un album jeunesse et se déroule en cinq phases liées à ce même album :

1. "Présentation et discussion du projet" ;
2. "Lecture interactive avec hypothèses" ;
3. "Lecture finale complète par l'adulte" ;
4. "Relecture et activités autour de l'histoire" ;
5. "Lecture émergente" (Saada-Robert *et al.*, 2003, pp. 31-32).

Les diverses activités menées dans le cadre du stade de la lecture émergente ont permis d'évaluer l'utilisation de stratégies de lecture par les élèves (Saada-Robert *et al.*, 2003). Ces stratégies sont liées aux énonciations des élèves. L'étude a montré une utilisation plus fréquente des stratégies les plus complexes tout comme un passage progressif de la sémiopicturalité à la sémiographie au fur et à mesure des diverses interventions de l'équipe de chercheurs (Saada-Robert *et al.*, 2003). Pour Saada-Robert et son équipe, le but de la lecture émergente n'est pas de transformer l'élève en lecteur mais de faciliter son entrée dans le monde de l'écrit et de la lecture.

Ces propositions sont reprises dans notre dispositif didactique, spécifiquement les activités de reformulation, les formulations d'hypothèses ainsi que le travail des stratégies de lecture. Les élèves seront également amenés à formuler leur projet personnel de lecteur. Leur conscience de l'écrit sera aussi évaluée tout comme leur capacité à décoder les mots, les phrases et les lettres.

### 2.3.1 Support : l'album jeunesse

De tous les supports écrits existant, l'album jeunesse est celui de prédilection à l'école enfantine. Il permet aux enseignants de lire une histoire, tout en proposant aux élèves des illustrations du texte. Bien souvent, il est le premier livre qu'un enfant tient entre ses mains. De plus, il permet de nombreuses activités pour l'entrée dans l'écrit.

Cohen et Mauffrey proposent toute une série d'activités à partir de ce type d'ouvrage (Cohen & Mauffrey, 1983). Il est possible de demander à l'apprenti-lecteur d'essayer de déduire le contenu de l'histoire à partir des illustrations. Après les déductions, une lecture de l'enseignant lui permet de vérifier ses hypothèses.

Avec des élèves sans difficulté scolaire, il est possible de leur présenter plusieurs images et de leur faire reformuler l'histoire à partir de ces illustrations. A ce niveau, on peut travailler sur l'ensemble de l'album. Cohen et Mauffrey proposent également des exercices pour lesquels les apprenants doivent remettre dans l'ordre les illustrations, formuler des hypothèses et raconter l'histoire. La prédition est une dernière activité à laquelle se prêtent bien les albums. Cette tâche permet de travailler l'anticipation des actions et des situations. La lecture de l'histoire est réalisée à chaque fois par l'enseignant.

Nous avons décidé de construire notre dispositif didactique autour de ce type de support.

L'ensemble des auteurs évoqués pour notre cadre conceptuel et les plans d'études mettent en évidence le fait que les élèves devraient être sensibilisés à la lecture dès l'école enfantine. La séquence de "lecture émergente" de Saada-Robert propose, quant à elle, un dispositif concret pour poursuivre un tel objectif.

## 2.4 La lecture émergente

Plusieurs chercheurs ont contribué à la conceptualisation de la lecture émergente. Giasson (2005), comme précisé ci-dessus, fait référence au lecteur en émergence comme première étape de l'évolution de la lecture chez le jeune lecteur. Cette phase se situe principalement à l'école enfantine, lorsque les apprenants ne sont pas capables de lire de façon autonome. Durant cette phase, ils aiment qu'on leur lise des histoires et ils sont en mesure de reconnaître des mots (reconnaissance logographique, cf. ci-dessus) sans pour autant être en mesure de lire des mots nouveaux. Ce stade perdure jusqu'à l'entrée en première primaire.

Chauveau (2002), décrit trois niveaux différents de lecture durant la période préscolaire :

- "Niveau 1 : l'interprétation centrée sur l'image" : L'élève ne prend pas en compte l'écrit. Sa pseudo lecture se base uniquement sur l'illustration. Par exemple, "Un âne saute dans le pré" C'est le stade de la "lecture iconique".

- “Niveau 2 : l’interprétation / segmentation du texte” : l’élève se base sur le nombre de mots dans la phrase et fait correspondre à chaque segment un nom ou encore un groupe nominal voire verbal. Seul l’aspect quantitatif de la phrase est traité. Par exemple, “Un âne saute dans le pré” deviendra “Petit âne marche tran quil ment”. A ce stade, des syllabes peuvent correspondre à des mots.
- “Niveau 3 : le conflit déchiffrage / compréhension” : L’élève se tourne vers l’aspect qualitatif. Il s’intéresse aux syllabes, aux lettres ou encore aux mots et à leur forme. Qui plus est, il est capable de reconnaître des mots isolés. (Chauveau, 2002, pp. 166-168). Bien souvent, à ce niveau, il existe un conflit entre la recherche de sens menée par l’élève et le déchiffrage (Ferreiro, 1977, cité par Chauveau). Soit l’apprenant va se focaliser sur la graphie sans porter attention aux illustrations et au texte, soit il va tenter de combiner la construction du sens du texte avec des unités linguistiques identifiées telles que les lettres ou encore les syllabes et éventuellement les mots.

#### **2.4.1 Evolution de la lecture émergente : la situation-problème**

Durant la période de lecture émergente, il est possible de partir de ce qu’on appelle une situation-problème pour faire progresser les enfants dans leur apprentissage de la compréhension de l’écrit. Les diverses caractéristiques de la situation-problème ont été définies dans un premier temps par Meirieu (1988). Elle doit susciter chez les apprenants le désir d’apprendre par une tâche ressentie comme un problème pour eux. La résolution de celle-ci va provoquer, chez les élèves, un apprentissage. Ce dernier, dont l’objectif est un objectif dit obstacle, doit correspondre à la construction de l’opération mentale liée au savoir. Les contraintes allant de pair avec les tâches permettent aux élèves d’utiliser différentes stratégies.

La conception d’Astolfi, cité par Poirier Proulx (1999), amène de précieux compléments à celle de Meirieu. Il définit la situation-problème en dix points :

- “Le franchissement d’un obstacle par la classe”, les élèves doivent atteindre un but ;
- “L’étude s’organise autour d’une situation à caractère concret” ;
- La situation proposée doit être perçue comme une énigme par les élèves ;
- Les moyens, les méthodes pour résoudre le problème ne sont pas donnés aux élèves ;
- “La situation doit offrir une résistance suffisante” afin que les élèves puissent élaborer des nouvelles idées ;
- Néanmoins, elle doit être accessible aux élèves sous peine de les voir décrocher ;
- “L’anticipation des résultats et son expression collective précédent la recherche effective de la solution” ;
- De ce fait, un débat scientifique peut s’instaurer dans la classe ;
- L’enseignant ne valide ni ne sanctionne le résultat ;
- “Le réexamen collectif du cheminement parcouru est l’occasion d’un retour réflexif, à caractère métacognitif” (p. 104).

De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) soulignent qu’une situation-problème devrait provoquer l’émergence d’un questionnement chez l’apprenant, se définir comme une situation complexe offrant plusieurs réponses possibles et plusieurs utilisations de stratégies, amener les élèves vers un savoir général et leur permettre divers moments de métacognition.

Scallon (2004) définit la situation-problème comme toute activité complexe, tout projet qui se présente comme un défi aux élèves et qui suscite la mobilisation de leur réflexion et leurs ressources. Une situation-problème, rattachée à l’origine aux mathématiques, doit pouvoir s’appliquer à toutes les autres disciplines.

Une situation-problème est donc une sorte de défi concret et intéressant à la fois. Elle est d’un degré de difficulté important afin de proposer une résistance tout en offrant aux élèves la possibilité de la résoudre. De plus, elle vise l’atteinte d’un objectif fixé par l’enseignant. Ce dernier ne donne pas d’indices aux apprenants et joue de ce fait le rôle de médiateur. Les élèves

doivent trouver eux-mêmes les moyens de résoudre le problème. En plénière ou en groupe, les résultats envisagés sont discutés avant de chercher à résoudre la situation-problème. Lorsque les élèves arrivent à une solution, l'enseignant l'accepte et ne la réfute pas ni ne la confirme. Au final, le cheminement effectué durant toute la situation-problème sert de base à un feedback collectif et réflexif.

Saada-Robert *et al.* (2003) définit ainsi le rôle de l'enseignant durant la situation-problème : il doit mettre en place ladite situation et la concevoir en fonction du savoir qu'il va mettre en œuvre. Il doit également procéder à certaines régulations durant le déroulement de la situation-problème.

#### 2.4.2 Mise en place autour de la lecture émergente

Saada-Robert *et al.* (2003) ont mis sur pied un dispositif liant écriture et lecture à l'école enfantine, plus précisément dès l'entrée en première enfantine. Elles ont voulu observer les conduites de lecture et d'écriture des apprenants suivis dans un souci de mieux cerner la phase logographique.

Pour elles, une situation-problème, mise en place durant la période de lecture émergente pour qu'elle débouche sur des apprentissages, devrait se répéter quatre fois durant l'année scolaire. Les formes de travail prévues doivent être variées : individuelle, en dyades, en groupe. La séquence englobant la situation-problème dure deux à trois semaines. Il est important que les élèves puissent travailler d'autres activités en rapport avec le français durant la séquence. Il leur est ainsi donné la possibilité de "digérer" le texte travaillé. Cinq phases composent chaque séquence :

1. "Présentation et discussion du projet général" : l'enseignant annonce le but, les diverses activités entourant la séquence, son déroulement et le destinataire.
2. "Lecture interactive avec hypothèses" : les élèves formulent des hypothèses à partir des images du livre. L'enseignant travaille ensuite la page de couverture avec les élèves.
3. "Lecture finale complète par l'enseignant" : par la lecture du livre, les hypothèses formulées par les élèves sont vérifiées ou infirmées.
4. "Relecture et activités autour de l'histoire" : cette phase permet de consolider la compréhension de l'histoire. Le livre est lu plusieurs fois et diverses activités sont proposées autour des images et du texte.
5. "Lecture émergente" : les élèves lisent le livre à d'autres élèves. Chaque élève raconte le livre à un élève. Avant cela, l'enseignant leur rappelle le but et le déroulement, ceci en présence des auditeurs.

(Saada-Robert *et al.*, 2003, pp. 31-32)

Le livre travaillé durant la séquence doit être adapté à l'âge des élèves et au but de la séquence didactique. Il doit ainsi répondre à plusieurs critères :

- Il ne faut pas choisir des textes trop longs, une phrase par illustration suffit. Ceux-ci doivent présenter une "structure textuelle typique", narrative par exemple (p. 37).
- Il est également très important que le texte et l'image soient en lien car les élèves peuvent se baser soit sur les illustrations, soit sur les phrases pour lire.
- Une "familiarité du contenu pour les enfants" favorise une bonne compréhension (p. 37).
- Un vocabulaire spécifique est souhaitable tout comme "la présence du discours direct" (p. 37).
- Le livre choisi doit favoriser les formulations d'hypothèses portant sur le sens du texte.

### 2.4.3 Stratégies de lecture

Collins (1998), au travers de ses différentes recherches et après avoir mené une étude empirique, a défini huit stratégies de lecture mises en place par les jeunes enfants. Ses recherches se basent sur la lecture des élèves vis-à-vis d'un album jeunesse :

- Lecture d'images à travers un langage oral ;
- Lecture d'images à travers un langage écrit ;
- Lecture du texte de mémoire ;
- Lecture du texte en vérifiant les indices visuels ;
- Lecture partielle du texte ;
- Lecture du texte en demandant de l'aide ;
- Lecture du texte en s'appuyant sur les syllabes et phonèmes ;
- Lecture du texte en s'auto-corigeant.

Une autre équipe de chercheurs a également défini des stratégies de lecture. Saada-Robert *et al.* (2003) ont mené une recherche-action sur la compréhension d'un texte durant la période de lecture émergente. Elles ont constaté que les enfants concernés mobilisaient sept stratégies de lecture. De la plus simple à la plus complexe elles se basent toutes sur l'énonciation des élèves :

- "EDI : Enonciation non-narrative basée sur l'image" : l'élève "lit" en se basant sur les illustrations et mentionne les actions ou les éléments clés. Il se concentre sur ce qu'il voit, que ce soit en lien ou non avec le texte.
- "ENS : Enonciation narrative respectant le sens de l'histoire sans respecter la structure syntaxique" : il est possible que l'énoncé de l'apprenant se réfère aux illustrations et non au texte. Des unités de sens seront potentiellement ajoutées ou supprimées.
- "EPV : Enonciation pseudo-verbatim respectant la structure syntaxique" : pour que cette stratégie soit appliquée, il faut que l'énonciation se fasse avec des mots-clés du texte ou encore un lexique synonyme. La structure syntaxique doit aussi être respectée.
- "EVE : Enonciation verbatim" : lorsque l'élève est capable de répéter mot à mot un passage du livre qu'il a mémorisé en commettant une erreur au maximum. L'enfant récite donc *pro memoria* et se base sur les images pour réactiver ses souvenirs.
- "EMO : Enonciation basée sur le traitement des mots" : cette stratégie est utilisée quand l'apprenant essaie de lire les mots, il tente de décoder les phrases et/ou mots et se base sur des indices sublexicaux.
- "ELM : Enonciation guidée par la lecture de quelques mots" : l'élève identifie rapidement un ou plusieurs mots et se concentre sur ceux-ci pour créer du sens. Il est peu courant que des élèves de l'école enfantine soient en mesure de lire des mots, mis à part s'ils savent déjà lire.
- "EGN : Enoncés hors textuels en lien avec la gestion de narration".

(Saada-Robert *et al.*, 2003, p.70)

Ces stratégies sont directement liées à deux des trois phases du modèle développemental de la lecture selon Frith. Les stratégies de lecture EDI, ENS, EPV et EVE font partie de la phase logographique tandis qu'EMO et ELM appartiennent à la phase alphabétique. La dernière stratégie, EGN, n'appartient à aucune de ces deux phases.

Les stratégies de Collins présentent quelques similitudes avec celles présentées par Saada-Robert *et al.* (2003). Les deux groupes de stratégies proposés augmentent graduellement et se basent en premier lieu sur des énonciations orales en lien avec les illustrations et tendent dans un deuxième temps à se complexifier et s'orienter vers les mots et leurs structures. Toutes deux présentent une stratégie basée sur le "par cœur" et la mémorisation. Elles se réfèrent aussi à l'énonciation des élèves.

Ces deux types de stratégies ne diffèrent donc pas énormément mais ne sont pas pour autant semblables. Celles de Collins se basent davantage sur la lecture de mots, voire plus, ce qui représente une difficulté en enfantine. De plus, elles sont énormément axées sur la lecture, d'images ou de textes, et ne prennent pas en compte l'énonciation. Nous pensons que les élèves ne se réfèrent pas toujours au texte ni aux illustrations lorsqu'ils lisent un livre, ils peuvent le faire de mémoire.

Pour cette raison et dans la suite de notre travail, nous avons choisi de travailler avec les stratégies énoncées par Saada-Robert et son équipe.

#### **2.4.4 Sémiopicturalité et sémiographie**

Distinguer deux dimensions, la sémiopicturalité et la sémiographie constitue le premier apprentissage effectué durant la période dite de lecture émergente. Selon Gamba, Martinet et Saada-Robert (2006), les élèves du degré préscolaire passent progressivement de l'une à l'autre.

On parle de sémiopicturalité lorsque les élèves se basent et s'aident d'images pour construire le sens du texte (Moro et Rickenmann, 2004). Gamba (2006) appelle cette dimension une "lecture-compréhension d'images" (p. 29). La lecture d'un livre par les images nécessite une compréhension narrative de la part des élèves plus précisément "la compréhension des structures chronologico-causales" (l'ordre des événements du récit) ainsi que "le traitement d'inférences" (p. 29). Ce dernier terme permet de reconstituer les éléments implicites de l'histoire.

Pour juger du recours à la sémiopicturalité lors de lecture d'albums, il convient d'analyser les stratégies de lecture mises en place par les élèves.

Le terme sémiographie recouvre la construction du sens du texte par le texte lui-même et ses indices scripturaux (Moro et Rickenmann, 2004 ; Gamba, Martinet & Saada-Robert, 2006).

Les composantes de la sémiographie se rapportent à l'organisation du texte, à son champ sémantique, à son lexique, à la structure des phrases mais surtout à la reconnaissance des mots et des lettres les composant. Honvaut (2002) précise que la sémiographie "s'appuie sur plusieurs types de graphèmes : les morphogrammes, les phonomorphogrammes, morphémogrammes et les logogrammes" (p. 82). La sémiographie, en opposition avec la sémiopicturalité, se réfère directement au texte et à ses composantes pour en construire le sens.

### **3. Question de recherche**

Le but de notre travail est de mener avec des élèves qui se trouvent au stade de la lecture émergente (deuxième enfantine) une séquence en compréhension de l'écrit. Au travers de notre intervention, nous allons essayer de répondre à la question suivante :

- Comment une séquence en compréhension de l'écrit fait-elle évoluer les stratégies de lecture chez des élèves de deuxième enfantine au stade de la lecture émergente ?

### **4. Hypothèses**

Par rapport à cette question, nous pensons que les stratégies utilisées par la population choisie sont encore partiellement liées à la sémiopicturalité, même si nous pourrions potentiellement constater lors de notre séquence des recours ponctuels à la sémiographie. Vraisemblablement, au début d'un travail sur la lecture, les apprenants usent de stratégies en lien avec les illustrations accompagnant le texte. Par exemple, la stratégie EDI (Saada-Robert *et al.*, 2003). Au fur et à mesure, les stratégies vont se complexifier, se diversifier et se détacher peu à peu de

la sémiographie. De plus, les stratégies utilisées sont multiples, les apprenants ne se contentant pas d'en utiliser qu'une seule.

Dans le cadre de leurs travaux, Saada-Robert et son équipe (2003) ont constaté les éléments suivants : les stratégies utilisées au stade de la lecture émergente sont surtout basées sur les illustrations (stratégies EDI et ENS) au départ, puis évoluent vers le texte (EPV et EVE) et enfin sur des essais de décodage (EMO)

## 5. Dispositif méthodologique

### 5.1 Mémoire terrain

Nous allons réaliser une recherche empirique portant sur des comportements humains. Son but est d'analyser les effets d'une séquence de compréhension de l'écrit sur l'utilisation et le développement des stratégies de lecture d'élèves au stade de la lecture émergente. Notre méthodologie comporte plusieurs étapes :

- La construction d'un dispositif applicable sur le terrain et sa réalisation ;
- L'analyse des données récoltées et l'interprétation des résultats ;
- Une critique du dispositif didactique mis en place.

Un pré- ainsi qu'un post-test nous permettront d'évaluer les effets de la séquence mise en place.

Lorsque l'on réalise une expérimentation de ce type, il est recommandé de définir la variable dépendante et la variable indépendante. (Quivy & Campenhoudt, 1995). La variable dépendante est l'évolution des diverses stratégies mises en place par les élèves tandis que la séquence didactique est la variable indépendante. Nous avons opté pour une séquence didactique car nous estimons que c'est le dispositif le mieux adapté à notre question de recherche.

Nous avons porté un soin particulier à vérifier que les élèves participant à cette expérimentation ne sachent pas lire et ne soient pas trop familiarisés avec la lecture. En effet, si tel n'était pas le cas, ce travail perdrait de sa consistance.

### 5.2 Echantillon choisi

D'un choix partagé avec la titulaire de la classe d'une école située en ville, cinq élèves de deuxième enfantine ont été sélectionnés pour réaliser notre partie pratique. Pour une bonne représentativité, il nous fallait des élèves "faibles" et "forts". L'enseignante nous a donc présenté six élèves, trois de chaque niveau. Nous n'avons pas reçu l'autorisation des parents pour une élève. De ce fait, notre échantillon final est composé de deux élèves dits "faibles" et de trois élèves dits "forts". Nous n'avons pas pu nous baser sur les résultats scolaires, l'évaluation chiffrée n'étant pas pratiquée à l'école enfantine. Seul l'avis de l'enseignante a été pris en compte. Celle-ci s'est basée sur les capacités démontrées jusque-là par ces enfants et sur les attitudes qu'ils présentent face aux diverses tâches.

Ci-dessous, chaque apprenant (prénom d'emprunt) et son attitude face aux tâches est brièvement présenté :

- Edouard : cet enfant, âgé de cinq ans, fait partie des élèves en difficulté scolaire. En effet, il ne prend pas souvent la parole et a de la peine à s'exprimer avec des phrases syntaxiquement correctes. Ses plus grandes difficultés résident en mathématiques et dans la formulation de ses énonciations. Malgré tout, c'est un élève motivé.
- Damien : ce garçon est également âgé de cinq ans et fait aussi partie des élèves en difficulté scolaire. Il éprouve énormément de peine à se concentrer lorsqu'il n'est pas motivé par la tâche. De plus, il participe très peu à la vie de la classe et ne se sent pas

concerné par les activités proposées. Comme il n'est pas concentré, il a de la peine à se mettre au travail et à effectuer ce qui est demandé.

- Alban : cet apprenant, âgé de cinq ans, est un élève scolairement à l'aise. Il est très vif et participe volontiers. Sa culture est déjà bien développée et il connaît énormément de livres. Il ne rencontre aucune difficulté à reformuler ce qu'il a entendu.
- Sandra : cette élève, qui a cinq ans, est très discrète. Elle ne participe pas beaucoup aux activités communes et adopte un rythme de travail plutôt lent. Cependant, elle effectue toutes les tâches demandées sans peine. Elle commet un minimum d'erreurs et sait se corriger quand cela est nécessaire. Elle fait partie des élèves scolairement à l'aise.
- Andy : cet enfant, âgé de cinq ans, fait aussi partie des élèves scolairement à l'aise. Il sait déjà écrire et lire son prénom. Il est également en mesure de reconnaître des lettres. Il est motivé et participe volontiers. Il ne présente aucune difficulté particulière, si ce n'est que parfois, il prononce "t" à la place de "c" et vice versa.

### 5.3 Entretiens

Mucchielli (1991) définit l'entretien semi-directif, méthode qualitative, comme une technique servant à recueillir des informations basées sur l'expression de l'interviewé. Il se différencie de l'entretien directif lequel repose sur un questionnement fermé constant de l'interviewer. L'enquêteur pose des questions ouvertes et guide l'entretien. L'interviewé peut se faire aider par des relances ou par les signes d'attention que lui témoigne l'interviewer. Les reformulations et les synthèses constituent d'autres ressources. Rogers (1970) cité par Mucchielli (1991) dans son ouvrage "Les méthodes qualitatives" affirme que l'entretien semi-directif se présente comme une aide au dialogue. Grâce au soutien de l'enquêteur, l'interrogé se sent compris et se livre plus facilement.

Concrètement, le guide d'entretien (cf. Annexes) que nous avons rédigé sert de base aux deux tests prévus. Une première étape demande aux apprenants d'évoquer leur livre favori et leurs habitudes de lecture. C'est une façon d'en apprendre davantage sur leur lien à la lecture, mais également de les mettre à l'aise. Dans un deuxième temps, les enfants sont amenés à "lire", comme ils savent, l'ouvrage "Léo et Popi à la piscine". Ils ne reçoivent aucune indication sur la procédure mais sont questionnés sur différents aspects du texte. L'intégralité des séances est filmée.

Saada-Robert *et al.* (2003) montrent la nécessité de considérer la compréhension de l'écrit chez des enfants, qui se trouvent au stade de la lecture émergente, comme une situation-problème. C'est ainsi que sont envisagés le pré- et le post-test en lien avec la séquence didactique.

Le fait de devoir lire un livre alors qu'ils ne savent encore le faire réellement constitue un véritable défi pour les élèves. C'est une tâche difficile mais également accessible. Ils doivent atteindre un objectif tout en trouvant, par eux-mêmes, le moyen de résoudre le problème.

### 5.4 Séquence didactique

Notre séquence didactique propose une situation-problème aux élèves. Nous l'avons construite de la manière suivante : une séance portant sur l'aspect culturel de la lecture, deux séances portant sur la compréhension du livre et, finalement, la lecture du livre par les élèves à leurs camarades. La séquence didactique est détaillée dans les diverses planifications et analyses se trouvant dans les annexes, à la fin de ce travail. Elle s'articule autour de l'ouvrage de Claire Clément et de Lucy Brum, "Léo et Popi à la piscine" (2005). Ce livre répond à tous les critères définis par Saada-Robert *et al.* (2003) évoqués précédemment.

La première séance porte principalement sur l'évaluation des diverses connaissances des apprenants liées au monde de l'écrit et de la lecture. Tout d'abord, nous présentons le projet global aux élèves, à savoir que nous allons vérifier comment ils lisent puis que nous allons leur

demander de lire un ouvrage à leurs camarades. Durant cette première partie, nous évaluons la conscience des fonctions de l'écrit des élèves. Nous focalisons notre attention sur les aspects culturels de l'entrée dans l'écrit. Nous avons repris les éléments mentionnés par Chauveau, Gilabert et Giasson qui, tous, proposaient d'évaluer la conscience de l'écrit chez l'élève. De plus, il est demandé aux élèves de formuler un projet de lecteur personnel. Cette activité permet de les toucher individuellement et de donner du sens à la tâche. Leur projet est écrit sur une feuille afin qu'ils s'en rappellent et qu'ils fassent un lien entre l'écrit et l'oral. En résumé, cette séance évalue la perception de l'écrit des élèves, la connaissance du livre et les diverses fonctions de l'écrit.

La deuxième séance travaille la compréhension du récit du livre à travers diverses activités :

- Lecture de l'ouvrage par nous-même en présentant les illustrations. Pendant cette première lecture, les élèves seront amenés à formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire. Ils connaissent déjà le livre à travers le pré-test, mais le fait qu'ils l'aient lu sans avoir reçu de retour positif ou négatif par rapport au contenu permet de répéter cet exercice. Nous passons donc d'une lecture de l'élève avec ses connaissances à disposition à une lecture de l'enseignant, lecteur expert.
- Imaginer la fin de l'histoire et nommer les personnages principaux.
- Inventer un titre pour l'histoire.

Les processus travaillés durant cette séance sont le macroprocessus et le processus d'élaboration. Davantage de détails sur cette deuxième partie sont fournis en annexe.

La troisième et dernière séance propose aux élèves, dans un premier temps, de reformuler une bonne partie de l'histoire en s'aidant des images du livre si besoin est. Ensuite, ceux-ci doivent déterminer si un certain nombre d'affirmations faites au sujet du récit sont correctes. Comme troisième activité, les apprenants tentent de déchiffrer un certain nombre de mots tirés de l'ouvrage. Si l'activité est trop difficile, ils choisissent eux-mêmes les mots qu'ils pensent savoir lire. Finalement, chaque élève reçoit des photocopies des pages de l'histoire et doit les remettre dans l'ordre chronologique. Les processus travaillés durant cette étape de la lecture sont principalement le macroprocessus et le microprocessus.

Au terme de cette séance, les apprenants lisent le livre travaillé à leurs camarades de première enfantine.

## B. Partie empirique

### 6. Présentation et analyse des résultats

#### 6.1 Retour sur la séquence didactique

Il nous semble maintenant important d'expliquer comment les tests se sont passés.

Le pré-test s'est globalement bien déroulé. Les élèves n'étaient pas effrayés par la caméra, mais certains se gênaient de parler. Grâce au canevas d'entretien, nous avons pu réagir et poser des questions afin de les relancer. Le fait de leur avoir fait parler de leur livre favori et de leurs habitudes de lecture a permis de détendre l'atmosphère et de les mettre à l'aise pour la lecture. Les élèves ont d'ailleurs été très bavards à ce stade.

Lors du post-test, nous avons posé moins de questions car les apprenants connaissaient déjà la marche à suivre. Ils parlaient plus librement et avec une plus grande aisance.

Le compte-rendu complet de chaque séance se trouve en annexe.

## 6.2 Analyse des résultats

Tous les tableaux complets d'analyse des données sont en annexe.

### 6.2.1 Pré-test

#### 6.2.1.1 Analyse quantitative : élèves en difficulté scolaire (EDS)

Pré-test : fréquence d'utilisation des stratégies de lecture							
	ED.	DA.	AL.	SA.	AN.	TOTAL	Total %
<b>EDI</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	9	9	7	42	73.7
<b>ENS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	5	2	4	14	24.6
<b>EPV</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	0	0	0
<b>EVE</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	0	0	0
<b>EMO</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	1	1	1.8
<b>ELM</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	0	0	0
<b>EGN</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	0	0	0

Figure 3 : Tableau récapitulatif du nombre de stratégies utilisées par les élèves.

Les stratégies les plus utilisées par les élèves "faibles" durant le pré-test sont celles se rapportant aux illustrations : EDI (énonciation basée sur la description de l'image) et ENS (énonciation narrative qui respecte le sens du texte). Ce sont même les seules stratégies employées par les deux apprenants. Une différence quantitative sépare ces deux stratégies. En effet, les élèves ont eu recours un grand nombre de fois à la stratégie EDI, tandis qu'ils ont utilisé à très peu de reprises, une et deux fois, la stratégie ENS. Chaque apprenant a eu recours à dix stratégies au total. Le déchiffrage n'ayant pas encore été travaillé en classe, ces élèves n'ont pas utilisé des stratégies en lien avec la lecture à proprement parler (EMO et ELM). Ils se sont basés essentiellement sur les illustrations, comme en attestent ces résultats.

Puisque ces élèves ne sont pas encore de véritables lecteurs, ils font logiquement appel aux illustrations pour donner parfois un sens à l'histoire qu'on leur demande de parcourir.

#### 6.2.1.2 Analyse qualitative : élèves en difficulté scolaire (EDS)

Pré-test : élèves "faibles"			
Stratégies	Lecture...	Edouard	Damien
<b>EDI</b>	Page de couverture	"Les habits" "Les pieds."	"Lui".
	Page 2	"Il est dans sa main le singe." " Il joue."	"Le papa il plonge et le petit il est dans l'eau. "
	Page 3	"Il joue à la fusée."	"Il se baigne."
	Page 5	" Le singe."	"Le grand et le petit se baignent."
	Page 6	"Léo"	"Y a le petit dans la bouée et le grand ici."
<b>ENS</b>	Page 1	"Il veut pas rentrer dans la piscine."	-
	Page 4	-	"Le petit descend du toboggan et le grand il essaie de l'attraper."

Figure 4 : Tableau récapitulatif de quelques énonciations des élèves en difficulté scolaire.

Nous allons tout d'abord décrire les spécificités des énonciations de chaque élève, puis nous allons mettre en évidence les points similaires et divergents.

#### • **Edouard**

Cet élève énonce des phrases très courtes, voire incomplètes. Parfois il se contente de désigner des objets observés sur les illustrations. Par exemple, lorsqu'il parcourt la couverture de l'ouvrage, il énonce simplement une série de mots ("les habits", "les pieds"). Une hypothèse à cet égard est que comme il ne connaît rien de l'histoire et que la page de couverture ne lui donne pas d'indices, il ne peut que désigner des objets aperçus sur les images.

Les phrases formulées sont composées d'un sujet, d'un verbe ainsi que d'un complément et sont proches du langage écrit.

Edouard a spécifié, dès le début de l'entretien, qu'il n'était pas en mesure de lire. Pour cette raison, il s'est exclusivement concentré sur les illustrations et n'a pas su reconnaître des mots ou des lettres. La plupart de ses énonciations sont descriptives et ne racontent pas une histoire et encore moins celle qu'il a sous les yeux. Deux raisons peuvent en être la cause. Tout d'abord, Edouard n'a jamais été familiarisé avec les histoires. Il a précisé, durant l'entretien, ne pas avoir de livre préféré. De plus, personne ne lui lit d'histoire à la maison. Il n'a donc pas encore les capacités cognitives nécessaires pour en "inventer" une en tenant compte totalement ou partiellement du schéma narratif. La deuxième cause peut être directement liée à une faiblesse du dispositif de recherche. En effet, les élèves n'ont pas pu parcourir le livre avant l'interview. Ils n'ont donc pas eu l'occasion de se construire leur propre histoire à partir d'une première prise en main de l'ouvrage.

#### • **Damien**

Les phrases de Damien sont complètes et plutôt longues. Elles sont au minimum composées d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Il a systématiquement formulé des phrases, excepté pour la page de couverture. Vraisemblablement confronté à la même difficulté qu'Edouard, il n'a rien dit dans un premier temps. Après un rapide questionnement de l'interviewer, il s'est contenté de dire "lui". Le fait de ne pas avoir formulé une phrase peut être interprété également comme la capacité à différencier le titre de l'ouvrage de l'histoire proprement dite.

Damien décrit uniquement les images durant l'entretien, sûrement pour les mêmes raisons qu'Edouard. Il a donc essentiellement fait appel à la stratégie EDI et n'a pas mobilisé le narratif.

Il adopte un langage proche de l'écrit. Il n'a pas été en mesure de reconnaître des mots ou des lettres dans le texte.

#### • **Points communs**

La première similitude entre les deux apprenants est le recours à deux stratégies semblables (EDI et ENS). Autant Damien qu'Edouard se sont basés sur les illustrations pour lire le livre. A aucun moment, ils n'ont fait référence à la partie écrite de l'album. Comme relevé précédemment, cela peut s'expliquer par le fait que les élèves n'ont pas pris connaissance ou simplement feuilleté le livre avant l'entretien. Les deux apprenants n'ont donc pas cherché à reconnaître ou à déchiffrer des mots voire des lettres. Malgré les relances, ils se sont sans cesse concentrés sur les illustrations.

Autre point commun, ces deux élèves ont formulé majoritairement des phrases descriptives. A noter que certaines de leurs phrases sont proches du langage écrit. Il est possible que la lecture d'ouvrages par leur enseignante les ait sensibilisés au langage écrit et qu'ils tentent de le reproduire. C'est une hypothèse qu'il s'agira de vérifier durant le post-test. Logiquement, on retrouve des traces de l'oral dans leurs énoncés ("il est dans sa main le singe", "il y a le petit dans la bouée et le grand ici"). Ce phénomène est particulièrement présent lorsqu'ils prennent l'option de décrire l'image plutôt que de raconter ce qui se passe sur cette dernière. On retrouve alors chez eux des caractéristiques de l'oral comme l'absence de négation ("Il veut pas rentrer dans la piscine") ou des formulations du type "Le grand, il...".

- **Différences**

Damien construit des phrases bien plus longues que celles d'Edouard. Elles sont également plus riches en informations. Ses énonciations correspondent mieux à l'histoire que celles d'Edouard. Durant sa lecture, Edouard alterne entre formulation de phrases et énonciation de mots. Damien, pour sa part, énonce systématiquement des phrases, exception faite pour la page de couverture (cf. explication ci-dessus). Ces deux élèves formulent des phrases proches du langage écrit à différentes reprises. Cependant, Damien utilise régulièrement l'emphase ("Papa, il...", "le petit, il..."). Edouard, lui, élude les négations ("Il veut pas"). Ses phrases sont parfois incomplètes.

Si nous comparons deux pages du livre pour lesquels les deux apprenants ont utilisé les mêmes stratégies, nous pouvons constater que les énonciations des élèves ne portent pas sur les mêmes éléments. Par exemple, pour la page deux, Edouard énonce "Il est dans sa main le singe" tandis que Damien formule la phrase suivante : "Le papa il plonge et le petit il est dans l'eau". Edouard se focalise sur le singe et le papa de Léo tandis que Damien explique ce que font Léo et son père. Damien démontre une envie de raconter l'histoire alors qu'Edouard se contente de décrire ce qu'il voit. C'est une différence majeure entre ces deux élèves. Il semble y avoir chez Damien un début de conceptualisation du schéma narratif. Conséquence de ce phénomène, Damien se rapproche légèrement de la trame de l'histoire, ce qui est loin d'être le cas pour Edouard.

L'analyse du pré-test montre qu'il existe des différences importantes chez ces deux élèves considérés pourtant tous deux comme en difficulté scolaire. Il est intéressant de constater que, dans sa conceptualisation de la lecture, Damien a déjà franchi des étapes importantes (préconnaissance du schéma narratif, utilisation du langage écrit, différence entre description et narration).

#### **6.2.1.3 Analyse quantitative : élèves scolairement à l'aise (ESA)**

Pré-test : fréquence d'utilisation des stratégies de lecture							
	ED	DA	AL	SA	AN	TOTAL	Total %
<b>EDI</b>	9	8	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	42	73.7
<b>ENS</b>	1	2	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	14	24.6
<b>EPV</b>	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0
<b>EVE</b>	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0
<b>EMO</b>	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	1	1.8
<b>ELM</b>	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0
<b>EGN</b>	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0

Figure 5 : Tableau récapitulatif de la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture.

Les stratégies les plus utilisées par les élèves considérés comme scolairement à l'aise sont l'EDI (énonciation basée sur la description de l'image) et l'ENS (énonciation narrative qui respecte le sens du texte). Un seul enfant a mobilisé une stratégie EMO (énonciation basée sur le déchiffrage des mots), élément peu significatif au vu de l'ensemble du tableau récapitulatif. Durant ce pré-test, comme pour l'autre catégorie d'élèves, certaines stratégies n'ont pas été utilisées par les enfants interviewés. Cela s'explique, dans ce cas de figure, également par le fait qu'en première enfantine et en début de deuxième les apprenants n'ont, en principe, pas encore abordé les aspects techniques de la lecture (entraînement de la relation graphème – phonème). La plupart sont incapables de distinguer des sons à l'oral dans les mots et ne connaissent pas encore de lettres, si ce n'est une ou deux lettres de leur prénom. Pour ces raisons les élèves n'avaient pas d'autres choix que de s'appuyer sur des stratégies d'énonciation en rapport avec l'image.

#### 6.2.1.4 Analyse qualitative: élèves scolairement à l'aise (ESA)

Pré-test : élèves “forts” : tableau récapitulatif				
Stratégies	Lecture...	Alban	Sandra	Andy
EDI	Page de couverture	“Un petit garçon.”	“Un garçon.”	“Une piscine avec un petit garçon qui va dans l'eau.”
	Page 1	“Ils s'amusent à se lancer de l'eau.”	“Léo il est dans la piscine.” “Heu ils jouent dans la piscine.”	“Il y a il y a des petites filles puis des garçons qui jouent dans l'eau.”
	Page 3	“Le petit garçon il a des flotteurs et il nage avec la bouée.”	“Il nage.”	“Ici il y a Léo qui est rentré dans l'eau il a mis ses manchons et il bat des pieds pour avancer.”
ENS	Page 1	“Le petit garçon il s'en va dans l'eau et puis le papa il est à côté.”	-	“Ils veulent rentrer dans l'eau”
	Page 2	-	-	“Ensuite il y a de drôles de vagues qui foncent sur Léo.”
	Page 4	“Le petit garçon il glisse et il est trop petit pour aller tout seul dans l'eau et y a son papa il va l'aider.”	“Léo descend le toboggan.”	-
EMO	Recherche de lettres	-	-	“Ha le a là et là dedans aussi.”

Figure 6 : Tableau récapitulatif de quelques énonciations des élèves scolairement à l'aise.

#### • Alban

A quelques exceptions près, les phrases de cet élève sont la plupart du temps riches et longues. C'est celui qui a utilisé le plus de stratégies durant la lecture de l'album. Il a précisé, dès le début de l'entretien, qu'il ne savait pas lire et s'est donc concentré sur les illustrations. Il n'a donc fait que de la description. Ses propositions sont sensées sans qu'il ait anticipé le sens de l'histoire. En effet, sans connaître la trame de l'histoire et en se basant seulement sur les illustrations, il a réussi à énoncer une histoire respectant les grandes lignes de l'album jeunesse. Ses énonciations sont proches du langage écrit. Il utilise l'emphase de manière presque systématique (“Le petit garçon, il...”, “Son papa, il...”). Malgré nos sollicitations, il n'a pas été en mesure d'identifier des lettres ou des mots dans le texte.

#### • Sandra

Globalement, les énonciations de Sandra sont concises et ses phrases sont plus courtes que celles de ses camarades. Elle est toujours restée fixée sur les illustrations et, malgré de nombreuses relances, elle n'a jamais tenté de déchiffrer le texte. Sandra n'a pas cherché à anticiper l'histoire, elle a réalisé une simple description des images.

Ses énonciations se rapprochent du langage écrit. A l'instar d'Alban, elle utilise régulièrement l'emphase (“Léo, il...”) et formule de temps en temps un seul mot pour décrire une illustration.

#### • Andy

Andy formule des phrases plutôt longues contenant de nombreuses informations. Il développe et complète les informations perçues en produisant des phrases, proches du langage écrit. Il est le seul à avoir utilisé des marqueurs temporels dans sa pseudo lecture (“Ensuite il y a de drôles de vagues qui foncent sur Léo”). C'est aussi l'unique enfant à avoir eu recours à la stratégie

EMO (tentative de déchiffrage). Il va donc au-delà de la description de l'illustration. Il semble avoir compris qu'il devait raconter une histoire et ne pas seulement décrire des images. Là réside une grande différence avec ses deux camarades.

- **Points communs**

Le point commun récurrent entre tous ces enfants est le recours aux deux stratégies EDI et ENS. De plus, tous se sont basés sur les illustrations pour lire le livre. Aucun, Andy mis à part, n'a tenté de déchiffrer ce qui était écrit, malgré de multiples relances. Tous nous ont affirmé qu'ils ne savaient pas lire et se sont systématiquement tournés vers les images. Durant leur lecture, ces trois apprenants ont énoncé, le plus souvent, des phrases simples mais riches.

Les trois élèves utilisent un langage proche de l'écrit. Leurs phrases sont simples et compréhensibles. Le recours à l'emphase est fréquent, en particulier pour Alban et Sandra. La fréquence du langage peut avoir pour origine les éventuelles lectures faites en classe par la maîtresse ou par les parents dans le cadre familial. Tous ces enfants demeurent au stade de la description des illustrations. Jamais ils ne tentent de "lire" ou "raconter" une histoire.

- **Différences**

Au niveau des phrases énoncées durant la lecture, on peut constater qu'elles sont de longueur variable. Andy est l'élève qui maîtrise le mieux le langage écrit. De plus, il est le seul en mesure de reconnaître des mots ou des lettres, du moins durant le pré-test.

Il est important de comparer les réponses des élèves pour la lecture d'une même page afin d'en tirer certaines différences. Ainsi pour la première page du livre, Alban a "lu" "Ils s'amusent à se lancer de l'eau" ; Sandra "Léo il est dans la piscine" tandis qu'Andy a formulé "Il y a il y a des petites filles puis des garçons qui jouent dans l'eau". Les élèves ont eu recours à la même stratégie mais de manière diverse. Ils ne se sont pas focalisés sur les mêmes éléments. Effectivement, Alban et Andy se sont concentrés sur les enfants jouant dans la piscine alors que Sandra a porté son attention sur le héros de l'histoire. Au niveau de la formulation, Sandra a construit une phrase avec un complément, Alban également mais sans clairement identifier qui sont ces "ils" tandis qu'Andy a formulé une phrase complexe avec une proposition relative. La qualité de l'énonciation diffère donc grandement d'un élève à l'autre.

Andy est le seul des trois enfants à avoir compris qu'il fallait raconter une histoire. Les deux autres se sont contentés de décrire des illustrations. On peut dès lors constater qu'Andy est déjà entré dans le monde de l'écrit, ce qui n'est pas encore le cas de ses camarades.

Nous avons aussi remarqué qu'il existe des différences assez importantes entre les trois élèves dits "forts". En effet, même dans un groupe d'élèves de niveau homogène, le recours aux stratégies ainsi que la formulation de phrases diffèrent. Il est ainsi intéressant de relever que bien que les apprenants ne connaissent pas encore l'histoire, ils sont capables de formuler des phrases en lien avec la trame du livre, sans toutefois respecter la syntaxe des phrases écrites dans le texte (stratégie ENS).

### **6.2.1.5 Comparaison entre les deux groupes d'élèves**

Des différences et des ressemblances existent entre les élèves d'un même groupe mais également entre les deux groupes d'élèves.

- **Points communs**

Tous les élèves ont eu recours aux mêmes stratégies durant le pré-test. Ils ont principalement utilisé les stratégies EDI et ENS. Le plus souvent, les cinq ont mobilisé la stratégie EDI. Ils se sont également basés sur les illustrations afin de décrire ou de lire l'histoire. Comme souligné à plusieurs reprises, ce phénomène est dû au fait que les élèves n'ont pas encore travaillé les phonèmes, ni la relation phonème / graphème. De plus, avant le pré-test, ils n'ont pas eu l'occasion de prendre connaissance du livre. Les apprenants se sont donc tournés vers ce qui leur était le plus familier, c'est-à-dire les illustrations. Tous ont privilégié la description d'images plutôt que le récit d'une histoire.

L'ensemble des élèves a formulé des phrases proches du langage écrit, composées au minimum d'un sujet et d'un verbe. Ces enfants ont certainement entendu, avant l'entretien, passablement d'histoires qui leur ont été lues soit par l'enseignante, soit par un membre de leur famille. Cette hypothèse peut être à l'origine de la qualité des phrases énoncées. Enfin, il faut encore mentionner que la plupart de ces enfants ont utilisé l'emphase, tolérable pour ce degré scolaire comme langage écrit.

- **Differences**

Les élèves ESA (élèves scolairement à l'aise) ont globalement utilisé une stratégie de plus que les élèves EDS (élèves en difficulté scolaire) et ont également sollicité plus de fois la stratégie ENS. Andy (ESA) est le seul de tous les apprenants à avoir tenté de déchiffrer le texte. C'est également le seul à s'être servi de la stratégie EMO.

Au niveau qualitatif, plusieurs différences sont à relever. Tout d'abord, la longueur des énonciations des élèves diffère selon le groupe auquel ils appartiennent. Les ESA ont, en général, formulé des phrases plus longues (présence de compléments de verbe et de phrase) et plus riches en informations. En comparaison, les phrases d'Edouard (EDS) sont très concises et assez pauvres. Damien aurait pu être classé dans le groupe des forts au niveau de la qualité de ses phrases. Il aurait également pu rejoindre le groupe ESA pour une autre raison : sa capacité à raconter une histoire plutôt que de décrire simplement des images.

Chaque élève a également proposé des énonciations variées et différentes de celles des autres. En effet, chaque apprenant se focalise sur les éléments qui le touchent ou l'interpellent. C'est pour cette raison que des différences importantes sont repérables. Les seuls moments où les énonciations se rejoignent sont lors du passage du toboggan (page 4) et de la voiture (dernière page). Une raison possible à ce phénomène réside dans les illustrations. Dans les autres pages, les images sont très équivoques tandis que pour ces deux pages, elles sont explicites.

Enfin, les élèves appartenant au groupe des ESA formulent un plus grand nombre de phrases proches du langage écrit. En outre, ils n'ont pas dû être recadrés durant l'entretien et ont compris très rapidement ce qui était attendu de leur part.

## 6.2.2 Post-test

### 6.2.2.1 Analyse quantitative : élèves en difficulté scolaire (EDS)

	<b>ED</b>	<b>DA</b>	AL	SA	AN	<b>TOTAL</b>	Total %
EDI	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	0	0	0
ENS	<b>5</b>	<b>5</b>	2	1	2	15	29.4
EPV	<b>4</b>	<b>2</b>	5	5	6	22	43.1
EVE	<b>2</b>	<b>2</b>	2	2	4	12	23.5
EMO	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	2	2	3.9
ELM	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	0	0	0
EGN	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0	0	0	0

Figure 7 : Tableau récapitulatif de la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture.

Après un travail autour du livre "Léo et Popi à la piscine", les stratégies les plus utilisées par les élèves en difficulté scolaire sont : ENS (énonciation narrative qui respecte le sens du texte), EPV (énonciation pseudo-verbatim respectant la structure syntaxique) et EVE (énonciation mot à mot du texte avec au maximum une erreur). Il semble donc que dans le cadre du post-test, les élèves se soient axés sur le texte, qu'ils connaissaient de mémoire, pour lire l'ouvrage.

Autant Edouard que Damien ont utilisé en majeure partie la stratégie ENS, respectivement onze et neuf fois. Ils n'ont pas recouru aux stratégies EMO, en lien avec le décodage, ELM, en lien avec la lecture de mots, et EGN, en lien avec la gestion de la narration en dehors du texte. Ceci s'explique par le fait que les apprenants n'ont pas commencé à travailler sur les sons et le décodage avant le post-test.

De plus, ils ont tous abandonné la stratégie EDI, fortement utilisée lors du pré-test. Le travail effectué dans le cadre de la classe a essentiellement provoqué l'abandon de l'image au profit du texte.

### 6.2.2.2 Analyse qualitative : élèves en difficulté scolaire (EDS)

Post-test : élèves “faibles”			
Stratégies	Lecture...	Edouard	Damien
ENS	Page 4	“Il glisse dans le toboggan et après il y a le papa il l’attrape.”	“Léo il glisse sur le toboggan et le papa il essaie de l’attraper.”
	Page 5	“Il veut l’attraper.”	“Le papa il fait pour jouer à être le gros poisson et Léo il c’est dur avance dans l’eau et il va trouver une cachette.”
EPV	Page 2	“Il y a dans le ventre et là dans le cou.”	“Léo a eu plein d’eau dans le ventre et sur le cou. Il fait ah.”
	Page 7	“Le papa il dit c’était bien à la piscine.”	-
EVE	Page de couverture	“Léo et Popi à la piscine”	“Léo et Popi à la piscine.”
	Page 2	“Splatch”	-
	Page 3	-	“Même Popi il est mouillé.”

Figure 8 : Tableau récapitulatif de quelques énonciations des élèves en difficulté scolaire.

#### • Edouard

La connaissance de l'histoire favorise chez Edouard le recours à des stratégies de lecture différentes du pré-test. Celles-ci sont principalement en lien avec le texte. Cet enfant a partiellement renoncé à l'utilisation de l'image pour “lire” l'histoire. Il la connaissait quasiment par cœur. Il la “récitait”, selon ses souvenirs, sans jeter un seul regard au texte. De temps à autre, il lançait un regard sur les images pour raviver sa mémoire. Cependant, à aucun moment, il n'a décrit les illustrations. Toutes les phrases énoncées sont simples mais riches, composées au minimum d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Il existe une seule exception : “Splatch”. Edouard a retenu ce passage et l'a répété tel qu'il apparaît dans le livre. La plupart de ses phrases sont proches du langage oral, à l'exception de “Il veut l'attraper” qui respecte le langage écrit. Edouard, malgré une formulation mot à mot de phrases proches de celles figurant dans le texte, fait toujours appel à l'emphase. En général, il propose spontanément le sujet d'une phrase, “Léo” par exemple, puis s'accorde un délai de réflexion avant de la compléter. Ce phénomène peut expliquer le recours presque systématique à l'emphase.

Enfin, il n'est pas capable de décoder des mots ou de reconnaître des lettres dans le texte.

#### • Damien

Cet élève a sollicité diverses stratégies majoritairement en lien avec l'histoire. Contrairement au pré-test, il s'est, cette fois, moins basé sur les illustrations pour la raconter.

Durant l'entretien, Damien ne s'est pas aidé du texte pour lire l'histoire. Il a par contre fait usage des images pour respecter la chronologie. Les illustrations lui ont donc servi de points de repère. Damien connaît quasiment par cœur certaines parties de l'histoire. L'utilisation des stratégies EVE et EPV en témoigne. Chacune de ses énonciations est en lien avec la trame du récit. Seule la structure syntaxique des phrases du texte n'est pas toujours respectée.

Ses phrases sont longues et complexes. De plus, il détaille ce qui se passe dans l'histoire : “Le papa il fait pour jouer à être le gros poisson et Léo il c'est dur avance dans l'eau et il va trouver une cachette”. Damien fournit un grand nombre d'informations.

Il n'est pas capable de reconnaître ou de déchiffrer des mots travaillés durant la séquence. En lieu et place du mot "Léo" qui lui a été demandé de lire, il a formulé l'expression suivante : "Léo et Popi à la piscine". Damien n'a pas encore intégré le concept de lecture ou de reconnaissance visuelle.

Un phénomène très intéressant est à relever dans les résultats de Damien. Il utilise l'emphase uniquement en lien avec la stratégie ENS. Quand il utilise les stratégies EPV et EVE, il respecte parfaitement la langue écrite. Cet élève a donc parfaitement bien assimilé l'histoire et le langage écrit qui lui est lié. Il a su reproduire le type de langage et la trame de l'histoire quasiment mot pour mot.

#### • Points communs

Damien et Edouard ont eu recours aux mêmes stratégies. En effet, tous deux sont passés d'une stratégie basée sur la description d'illustrations (EDI) à des stratégies basées sur le texte (EPV et EVE). Comme ils ont eu l'occasion de faire un travail autour du livre "Léo et Popi à la piscine" et que ce livre leur a été lu à plusieurs reprises, il est probable que la connaissance de la trame de l'histoire ait provoqué cette utilisation de stratégies différentes.

Ils ont également délaissé la stratégie EDI. A notre avis, ces élèves n'ont plus ressenti la nécessité de se raccrocher aux illustrations pour raconter l'histoire contenue dans l'ouvrage. Comme ils ne savent pas déchiffrer et qu'ils n'ont pas démontré, malgré les quelques relances, d'envie et de capacité à le faire, les stratégies y relatives n'ont pas été mobilisées. De plus, ils n'ont pas été capables de reconnaître visuellement des mots ou des lettres.

Ces deux élèves ont un langage proche de l'écrit, mais ceci est plus prononcé chez Damien. L'utilisation de la stratégie EVE témoigne bien de ce phénomène. Malgré leur connaissance du texte, tous deux "lisent" en adoptant le rythme de parole d'une personne qui raconterait une histoire. Ceci prouve qu'ils n'ont pas compris le rôle du texte dans l'album. Ils sont parvenus à redonner le titre du livre et ont donc, semble-t-il, pris conscience du rôle de la page de couverture. Ils ont également intégré le fait qu'un titre ne suit pas le schéma syntaxique de la phrase, comme précisé durant la séquence.

#### • Différences

Bien qu'ils aient eu recours aux mêmes stratégies, ils ne les ont pas utilisées aux mêmes moments ni de la même façon.

Damien a globalement formulé de plus longues phrases qu'Edouard et ce pour toutes les stratégies utilisées. Au niveau qualitatif, les phrases énoncées par les deux élèves diffèrent grandement. Edouard utilise régulièrement l'emphase ("Le papa il dit c'était bien à la piscine") et, même s'il donne des indications précises sur un événement, il ne le contextualise pas. Par exemple, lors de la reformulation de la page deux, il propose "Il y a dans le ventre et là dans le cou". Damien, à ce niveau, se montre beaucoup plus précis "Léo a eu plein d'eau dans le ventre et sur le cou. Il fait ah". Edouard énonce des phrases non compréhensibles pour une personne qui ne connaît pas le texte auquel il se réfère. Damien, plus précis dans ses formulations, semble avoir compris qu'il devait lire l'histoire de son mieux afin qu'elle soit comprise par un auditeur éventuel, dans le cas présent l'interviewer. La lecture d'Edouard semble montrer qu'il n'a pas vraiment saisi la trame du récit.

Signalons enfin les éléments suivants : lors de la restitution de l'histoire, ces deux enfants n'accordent pas la même importance aux différents événements du récit. En effet, les phrases proposées par Damien respectent souvent la syntaxe écrite.

Cependant, aucun n'a été capable de lire ou de reconnaître visuellement un mot dans le texte. Edouard n'a pas fait l'effort de chercher tandis que Damien, a renoncé après plusieurs essais. La conceptualisation de la lecture de ce dernier semble plus élaborée.

### 6.2.2.3 Analyse quantitative : élèves scolairement à l'aise (ESA)

	ED	DA	<b>AL</b>	SA	AN	TOTAL	Total %
EDI	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0
ENS	5	5	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	15	29.4
EPV	4	2	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	22	43.1
EVE	2	2	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	12	23.5
EMO	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	2	3.9
ELM	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0
EGN	0	0	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0

Figure 9 : Tableau récapitulatif de la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture.

Les trois élèves scolairement à l'aise ont eu recours à trois stratégies communes durant le post-test. Ils ont utilisé principalement les stratégies ENS, EPV et EVE.

Andy, quant à lui, a eu recours deux fois à la stratégie EMO (liée au décodage des mots et des lettres). Il est le seul à avoir utilisé quatre stratégies différentes durant ce test.

La stratégie EPV a été la plus sollicitée par les enfants interviewés. Ceci peut s'expliquer par le travail réalisé sur le texte durant la séquence. Ils n'ont donc plus eu besoin de se baser sur les images pour raconter l'histoire.

Alban a eu recours à un total de neuf stratégies, Sandra en a utilisé huit tandis que douze ont été sollicitées par Andy. Cette différence peut s'expliquer de la manière suivante : certains enfants ont davantage d'éléments à dire que d'autres : ils se sont focalisés sur des détails et / ou ont formulés plus de phrases.

Trois stratégies n'ont pas été utilisées durant le post-test par les élèves forts. La stratégie EDI (énonciation basée sur les illustrations), la stratégie ELM (lecture de mots) et la stratégie EGN (gestion de la narration hors-texte). De plus, les apprenants ne se sont plus basés sur les images pour raconter l'histoire. Le travail autour du livre et de la compréhension de l'écrit en lien avec l'histoire permet d'expliquer cette non-utilisation de cette stratégie.

### 6.2.2.4 Analyse qualitative : élèves scolairement à l'aise (ESA)

Post-test : élèves “forts”				
Stratégie s	Lecture ...	Alban	Sandra	Andy
EPV	Page 1	-	-	“Alors eh bien Léo entre dans l'eau tout doucement parce que il sait pas si l'eau est chaude ou froide.”
	Page 4	“Après ils vont au toboggan. Léo se laisse glisser et son papa le rattrape.”		“Léo se laisse glisser sur le toboggan et le papa le rattrape.”
	Page 5	“Après papa joue à être le gros poisson. Léo veut s'échapper mais c'est dur d'avancer avec les bouées.”	“Papa attrape les pieds de Léo.”	“Léo essaie de se sauver de s'échapper mais c'est dur d'avancer avec les flotteurs et la bouée.”
	Page 6	“Et puis ils sont comme dans un gros bateau et le gros poisson reste dans	“Léo a trouvé un abri. Le gros poisson est resté dans l'eau.”	“Mais le gros poisson est resté dans l'eau.”

		l'eau.”		
EVE	Page 2	”Même Popi est mouillé.”	”Léo dit ah.”	”Splatch. Léo crie ah.”

Figure 10 : Tableau récapitulatif de quelques énonciations des élèves scolairement à l'aise.

#### • Alban

La majorité des stratégies utilisées par cet élève sont des énonciations pseudo-verbatim, indiquant qu'il a intégré la trame de l'histoire.

Alban a réussi à lire le titre de la page de couverture en sollicitant la stratégie EVE. En effet, bien qu'il ne l'ait pas déchiffrée à proprement parler, il a intégré le concept de titre, a su le trouver sur la page de couverture et s'est rappelé du titre de l'histoire.

Alban n'a pas cherché spontanément à déchiffrer le texte pour le lire. D'ailleurs, il a tout de suite pris le livre et a commencé à raconter très rapidement l'histoire. Il ne s'est pas basé sur le texte mais s'est aidé des images afin de respecter la chronologie de l'histoire. Il a lui-même tourné les pages quand il en a ressenti le besoin, ce qui témoigne de sa compréhension du livre (chaque page contient un nombre d'informations limitées qui se suivent). Il n'a pas réussi à repérer des mots ou des lettres qu'il connaissait, exception faite pour le mot “Léo”. La reconnaissance de ce terme avait été travaillée durant la séquence.

Les phrases d'Alban sont toutes longues et riches. Elles contiennent beaucoup d'informations. Par exemple, à la page six, Alban énonce “Et puis ils sont comme dans un gros bateau et le gros poisson reste dans l'eau”. La présence du “Et puis” démontre qu'Alban a intégré la chronologie dans son énonciation. Il a compris que le livre raconte une histoire et n'est donc pas une suite d'images sans lien entre elles.

Ses énonciations sont toutes proches du langage écrit. Ce fait est partiellement dû à l'utilisation de stratégies visant le respect de la syntaxe du texte et témoigne de la bonne compréhension de l'album jeunesse et de la lecture (page de couverture, titre, notion des pages) dont fait preuve Alban.

#### • Sandra

Comme son camarade, Sandra a utilisé, le plus souvent, la stratégie EPV. Elle a donc compris et intégré l'histoire contenue dans l'album.

Durant l'entretien, elle n'a pas lu le texte et ne s'est pas basée non plus sur les images pour raconter l'histoire. Elle jetait un coup d'œil sur chaque illustration avant d'énoncer le récit. Ce recours aux images lui a permis de respecter une certaine chronologie. Elle s'est rappelée quasiment de l'intégralité du texte, en témoignent l'utilisation des stratégies EPV et EVE et l'absence de tentative de déchiffrage.

Sandra, après sollicitation de notre part, a été capable de repérer le mot “Léo” dans le texte, à chaque fois que cela lui était demandé. Elle est donc capable d'identifier des mots connus même s'il elle ne sait pas encore déchiffrer.

Les phrases de Sandra sont correctes d'un point de vue syntaxique. Elles sont également compréhensibles et riches en informations. Preuve en est son énonciation du contenu la page quatre “Léo se laisse glisser tout doucement dans les bras de son papa”. Cette élève semble avoir compris que le langage écrit doit être mobilisé lorsqu'on lit une histoire. En effet, elle raconte l'histoire en adoptant la langue écrite.

Sandra n'est pas parvenue à “lire” le titre de l'histoire correctement. Elle a proposé “Léo va à la piscine” et n'a pas réussi à repérer l'intégralité du titre (elle a désigné uniquement “Léo et Popi”). L'énonciation d'une phrase complète, comme suggestion de titre, démontre également qu'elle n'a pas compris la spécificité du titre.

#### • Andy

Andy s'est majoritairement servi de la stratégie EPV. Il a aussi régulièrement sollicité la stratégie EVE. Il a ainsi démontré sa bonne compréhension de l'histoire et sa chronologie. Il a

également bien intégré la syntaxe du texte. Le recours à ces stratégies témoigne encore de la bonne mémoire d'Andy.

Cet élève n'a pas déchiffré le texte spontanément. Cependant, il a eu recours à deux reprises à la stratégie EMO (liée au déchiffrage). Après sollicitations, il a cherché des lettres qu'il connaissait pour tenter de déchiffrer des mots connus. Il n'a réussi à lire qu'un seul mot, "Léo", qu'il a repéré très facilement dans le texte à plusieurs reprises. Andy est donc déjà bien entré dans le monde de l'écrit et de la lecture.

Andy s'est basé sur sa mémoire pour lire l'histoire. Il ne s'est pas appuyé sur le texte ni sur les images, sauf pour se situer chronologiquement.

Cet enfant construit des phrases riches en informations et proches du langage écrit. Sa lecture de la page quatre en témoigne : "Léo se laisse glisser sur le toboggan et le papa le rattrape". Le travail de la séquence a certainement permis à Andy d'enrichir les informations qu'il a donné lors de la lecture.

Il n'a pas réussi à lire correctement le titre. En effet, il a énoncé "Léo et Popi vont à la piscine". Lors de la séance consacrée au titre, cette solution n'a jamais été évoquée. Andy a donc en quelque sorte inventé un titre. Le fait qu'il ait formulé une phrase peut induire qu'il n'a pas intégré le concept de titre.

### • Points communs

Les trois élèves ne se sont pas référés au texte pour "lire" l'histoire. Tous les trois se sont aidés des images pour s'orienter chronologiquement et ont mémorisé le texte quasiment par cœur.

Le langage de ces enfants est proche de l'écrit. Tous trois semblent avoir intégré le type de syntaxe contenu dans un album jeunesse. A aucun moment, ils n'ont utilisé l'emphase.

La stratégie la plus utilisée par chaque élève est la stratégie EPV. Cette utilisation témoigne d'une bonne connaissance de l'histoire. D'ailleurs, tous respectent la chronologie du récit.

Les phrases formulées par ces trois apprenants sont riches en informations. Ils ne se contentent pas d'énoncer l'essentiel mais fournissent des détails ainsi que des compléments en fonction des éléments retenus.

Ils n'ont pas recouru à la stratégie EDI en lien avec la description d'images tout comme la stratégie ELM faisant appel à la reconnaissance de mots pour créer une phrase. Cela s'explique de la manière suivante : les apprenants ont pu prendre connaissance de l'histoire durant trois séances, ils n'ont donc pas eu besoin de se baser sur les images pour la raconter étant donné qu'ils la connaissaient déjà. A aucun moment, hormis Andy, les élèves n'ont tenté le déchiffrage ; cela est, éventuellement dû à un manque de relances de notre part.

Finalement, ils ont réussi tous les trois à identifier le mot "Léo" dans le texte et ceci à plusieurs reprises. Ces élèves utilisent donc la perception visuelle et sollicitent fortement leur mémoire lorsqu'on leur demande de lire.

### • Différences

Il existe quelques différences entre les élèves, tout d'abord, dans leur attitude face à la tâche. Andy est plutôt passif et attend que nous tournions la page ou que nous le questionnions (pour déchiffrer notamment). Sandra est aussi passive bien qu'elle tourne les pages du livre seule quand elle estime avoir terminé. Alban, par contre, est très vif. Il va à son rythme, plutôt rapide, et ne cherche pas d'indications dans notre regard.

Excepté Alban, les deux autres élèves n'ont pas été capables de lire le titre de l'histoire. Ils ont énoncé une phrase en lien avec le thème du livre mais n'ont pas formulé de titre. Des différences existent donc entre Alban, qui semble avoir acquis le concept de titre, et les deux autres apprenants qui doivent encore travailler et intégrer cet aspect.

Au niveau du déchiffrage, des inégalités sont à relever. Seul Andy a essayé de déchiffrer le texte. Il est donc le seul à avoir trouvé des lettres qu'il connaissait. Cet élève est déjà entré dans un processus de déchiffrage à proprement parler. Andy est donc le seul à avoir investi la stratégie EMO.

Des différences peuvent aussi être remarquées entre les élèves pour une même énonciation découlant d'une même stratégie. La lecture de la page cinq en atteste. Alban a énoncé "Après papa joue à être le gros poisson. Léo veut s'échapper mais c'est dur d'avancer avec les bouées". Il a formulé deux phrases et donné de nombreuses informations. Il détaille ce que chaque personnage fait. De son côté, Sandra formule "Papa attrape les pieds de Léo". Elle ne formule qu'une phrase et explique simplement ce que le père de Léo fait. Andy énonce "Léo essaie de se sauver de s'échapper mais c'est dur d'avancer avec les flotteurs et la bouée". Il nous explique ce que Léo fait et de quelle manière. Nous pouvons donc constater que les élèves ont formulé trois énonciations très différentes pour une même page. Sans la consultation de l'image, il est difficile pour un non-lecteur de comprendre de quoi Léo essaie de s'échapper, tel que le formulent Alban et Andy. Sandra a, elle, donné une courte phrase mais celle-ci s'avère compréhensible sans image ou sans contexte. A noter également qu'Andy a introduit un marqueur temporel "et puis" indiquant formellement que ce passage comporte plusieurs étapes.

### **6.2.2.5 Comparaison entre les deux groupes d'élèves**

- Points communs**

Tous les apprenants ont mobilisé des stratégies différentes de celles investies durant le pré-test. En effet, ils ne se sont plus reposés sur les images pour "lire" l'histoire. Ils se sont tous basés sur la mémorisation de la trame du récit dans le but de la "lire" avec plus ou moins de succès. De temps en temps, ils ont eu recours aux illustrations lorsqu'ils cherchaient un repère pour situer les événements de l'histoire. Aucun élève n'a manifesté l'envie de déchiffrer le texte. Un seul l'a fait sur relance, Andy (élève à l'aise scolairement), lorsqu'il recherchait des lettres connues. Pour éviter cette contrainte, les élèves ont évoqué le fait qu'ils ne savaient pas lire. Tous les enfants ont formulé des phrases plutôt longues et riches, particulièrement Damien (EDS) et Sandra (ESA) qui ont évolué d'une manière prononcée à ce niveau-là entre le pré- et le post-test.

- Différences**

Les deux groupes d'élèves s'illustrent davantage par leurs divergences. Si tous ont utilisé des stratégies différentes, nous pouvons observer des variations supplémentaires selon le groupe auquel l'enfant appartient. Le groupe des élèves en difficulté scolaire (EDS) a utilisé, le plus souvent, la stratégie ENS tandis que le groupe scolairement à l'aise (ESA) a, de temps en temps, fait appel à une stratégie plus complexe, la stratégie EPV.

Les élèves "forts" ont tous réussi à identifier le mot "Léo" et le trouver plusieurs fois dans le texte, à des pages différentes. Ce n'est pas le cas des élèves ESA qui n'y sont pas parvenus. Damien a fait mine d'essayer, ce qui n'a pas été du tout le cas pour Edouard, par exemple. Les élèves scolairement à l'aise vont donc plus loin que les élèves EDS lesquels n'arrivent pas encore à reconnaître des mots connus dans un texte. Il faut cependant remarquer que seul Andy a été en mesure de reconnaître des lettres, ceci malgré nos sollicitations auprès des autres apprenants. Un élément qui diffère entre les deux groupes est la manière dont ils procèdent pour reconnaître les mots. Les élèves EDS regardent le texte sans logique. Ils le balayent d'un regard et si'ils ne trouvent pas, ils abandonnent. Le groupe ESA est plus méthodique : les enfants commencent à regarder la première ligne puis la deuxième et ainsi de suite. Andy s'aide même de son doigt pour ne manquer aucun mot.

La grande différence qui sépare les deux groupes réside dans l'utilisation du langage oral et du langage écrit. Damien et Edouard (EDS) n'ont, semble-t-il, pas encore intégré cette divergence entre langage oral et langage écrit. Ils ne sont pas toujours conscients que le langage écrit prédomine dans un album. Ils ont souvent raconté l'histoire plutôt que de tenter de la lire. Néanmoins, une partie de leurs phrases sont proches de l'écrit. Les élèves à l'aise scolairement ont tous respecté la syntaxe du langage écrit, exception faite pour une énonciation. Ces élèves-

ci ont bien compris que la lecture se caractérise par l'utilisation d'un langage écrit, différent de celui utilisé quotidiennement.

Concernant le titre de l'histoire, tous les enfants ne sont pas parvenus à le restituer correctement. Seuls Alban (ESA), Edouard (EDS) et Damien (EDS) y sont arrivés. Ils ont intégré le concept de titre, situé sur la page de couverture, et qui ne constitue pas une phrase pour autant.

Globalement, les phrases énoncées par le groupe ESA sont plus longues et plus complexes que celles du groupe EDS. Elles sont également plus riches en informations et en détails. Comme nous l'avons vu précédemment, chaque élève choisit des phrases illustrant pour lui ce qu'il estime être un passage important du texte. Conséquence de cela, les apprenants ont proposé une variété de phrases importantes durant l'entretien, des phrases qu'il est impossible de comparer. Une importante inégalité entre les deux groupes se situe au niveau de la reformulation. En effet, le groupe EDS semble ne pas avoir encore acquis la capacité de reformuler alors que les élèves "forts" ont été capables de réaliser des reformulations effectuées majoritairement dans un langage écrit.

En conclusion, les différences entre les catégories d'enfants se sont accrues entre pré- et post-tests. Les élèves scolairement à l'aise donnent l'impression de progresser plus rapidement que les apprenants en difficulté scolaire. Ils sont également plus à l'aise avec le concept du livre et du monde de l'écrit.

Leur attitude face à la tâche est également globalement meilleure. Ils ne doivent pas toujours être stimulés et encouragés.

### **6.2.3 Evolution individuelle de chaque élève entre le pré-test et le post-test**

#### **6.2.3.1 Edouard (EDS)**

Les stratégies utilisées par cet élève ont évolué entre le pré- et le post-test. Il est passé d'une utilisation de la stratégie EDI (en lien avec la description d'images) à la stratégie ENS (énonciation narrative qui respecte le sens du texte). Il s'est peu à peu détaché des illustrations pour se concentrer sur les éléments qu'il avait mémorisés. Il a eu recours à des stratégies complexes telles qu'EVE (énonciation mot pour mot du texte) qu'il n'avait pas utilisées durant le pré-test. L'évolution au niveau des stratégies est donc positive.

Malgré nos sollicitations et durant les deux tests, il n'a jamais essayé de déchiffrer le texte tout comme il n'a jamais regardé les pages de texte.

Edouard utilise souvent l'emphase lors de ses énonciations et ne semble pas encore avoir réellement acquis le schéma narratif de l'histoire. Il se contente de dire ce qu'il a retenu sans que cela fasse vraiment du sens ou que les éléments qu'il énonce racontent une histoire. Il n'y a pas eu d'évolution notable entre le pré- et le post-test à ce niveau-là. Une interprétation possible de ce phénomène peut être qu'Edouard ne sait tout simplement pas reformuler.

Ses phrases, très courtes et souvent incomplètes durant le pré-test, ont eu tendance à s'enrichir durant le post-test. Elles sont plus longues et un peu plus précises. Cependant, elles restent concises et axées sur un élément marquant. La progression est néanmoins positive : Edouard est passé de "Il est avec le toboggan" à "Il glisse dans le toboggan et après il y a le papa il l'attrape".

L'évolution globale d'Edouard est donc positive même si sa conceptualisation de la lecture reste inférieure à celle de ses camarades.

#### **6.2.3.2 Damien (EDS)**

Damien n'a pas utilisé les mêmes stratégies durant le pré- et le post-test. Comme Edouard, il est passé d'une stratégie basée sur la description d'images (EDI) à une stratégie basée sur l'énonciation narrative en lien avec l'histoire (ENS). Il a également utilisé des stratégies plus complexes (EVE et EPV) durant le post-test, ce qui démontre une évolution positive des

stratégies chez cet élève. Le fait que Damien connaissait l'histoire lors du post-test lui a permis de mobiliser d'autres stratégies.

Damien n'a que peu essayé de déchiffrer des mots ou des lettres. Il a invoqué son manque de connaissance par rapport à la lecture. Durant le post-test, après relance, il a quand même tenté de trouver le mot "Léo" dans le texte. Damien n'a donc pas encore "la curiosité" de déchiffrer. La séquence n'a eu que peu d'effets à ce niveau.

Le langage de Damien a évolué entre le pré- et le post-test. En effet, ses énonciations ont été à chaque fois entre langage oral et langage écrit. Durant le post-test, seule la stratégie ENS a été utilisée avec un langage oral. L'évolution de Damien à ce degré est importante. Il semble avoir fait la différence entre langage oral et langage écrit et surtout le lien entre texte et langage écrit. Les phrases de Damien n'ont pas subi d'évolution particulière si ce n'est qu'elles sont devenues plus proches du langage écrit durant le post-test. Il est également possible que Damien ne sache pas reformuler.

Les informations données par Damien à l'issue de la séquence sont plus précises et se focalisent sur des éléments importants. Il passe par exemple de "Il se baigne" (pré-test) à "Léo est tout content tout content et il fait des vagues avec ses pieds" (post-test) ou encore "Le grand et le petit se baignent" (pré-test) à "Le papa il fait pour jouer à être le gros poisson et Léo il c'est dur avance dans l'eau et il va trouver une cachette" (post-test). Les énonciations sont également clairement plus en lien avec l'histoire. Damien démontre une capacité à reformuler de temps en temps le texte, mais sans l'avoir véritablement exploitée. Il en est néanmoins capable. En effet, il n'a plus qu'à se l'approprier.

L'évolution globale de Damien est très positive tant au niveau des stratégies que du contenu de ses énonciations.

### **6.2.3.3 Alban (ESA)**

L'évolution d'Alban au niveau des stratégies utilisées est positive. Durant le pré-test, il a le plus souvent utilisé la stratégie EDI en lien avec la description d'images. En effet, comme il ne connaissait pas l'histoire, il s'est contenté de dire ce qu'il voyait sur les illustrations. Durant le post-test, la stratégie EPV (énonciation respectant la syntaxe de l'histoire) a été la plus sollicitée. Il a donc réussi à intégrer l'histoire et sa chronologie tout comme la syntaxe écrite propre à l'histoire. Il a également utilisé la stratégie EVE, témoignant d'une bonne mémorisation des passages de l'histoire. La stratégie ENS se retrouve durant les deux entretiens.

La qualité de ses énonciations a également évolué positivement. Alban est passé d'un langage marqué par des caractéristiques de l'oral à un langage uniquement écrit. Il n'a plus fait usage de l'emphase. Il semble avoir compris qu'une histoire est formulée avec un langage écrit et il a été capable de la restituer en respectant cette caractéristique. En outre, ses phrases sont plus précises et porteuses de sens. Il est passé, par exemple de "Léo il nage tout droit. Son papa va le pousser et il nage tout seul" (pré-test) à "Après papa joue à être le gros poisson. Léo veut s'échapper mais c'est dur d'avancer avec les bouées" (post-test). Cette dernière énonciation est correcte et presque similaire au texte. Il donne des indications sur Léo (le fait qu'il soit équipé de bouées) qui étaient visibles sur l'illustration et qu'il n'avait pas relevées dans le pré-test. Son avancée est donc également positive à ce niveau.

Alban a aussi été capable d'introduire des marqueurs temporels durant le post-test ; ceux-ci démontrent qu'il a compris que les actions se déroulant dans l'histoire étaient liées. En revanche, il n'a pas progressé en ce qui concerne le déchiffrage. En effet, il n'en a pas été capable durant les deux entretiens. Cependant, il a su reconnaître le mot "Léo", ce qu'il n'avait pas été en mesure de faire durant le pré-test.

On peut constater chez cet élève une progression très positive entre le pré- et le post-test.

#### **6.2.3.4 Sandra (ESA)**

Les stratégies utilisées par Sandra ont évolué entre le pré- et le post-test. Au début, elle s'est basée sur les illustrations pour lire le livre (stratégie EDI) puis elle a principalement investi la stratégie EPV durant le post-test. Elle ne se base plus sur les images mais sur les éléments qu'elle a mémorisés. Les illustrations ne sont là que pour l'aider dans la chronologie ou pour lui indiquer les éléments clés de l'histoire. Elle a également été capable de mémoriser des passages entiers du récit (stratégie EVE) durant le deuxième entretien.

Sandra formule des phrases très courtes durant le pré-test. Souvent, celles-ci comportent uniquement un sujet, un verbe et parfois un complément. Lors du post-test, ses phrases se sont complexifiées et enrichies. La connaissance de l'histoire peut en être la raison. Un exemple illustre ce changement : durant le pré-test, Sandra a formulé "Léo descend le toboggan" et, lors du post-test, elle a indiqué "Léo se laisse glisser tout doucement dans les bras de son papa".

Sandra est aussi passée d'un langage oral / écrit à un langage exclusivement écrit durant le post-test. Elle n'a plus du tout énoncé de phrases comportant une emphase. La bonne connaissance de l'histoire et de sa syntaxe y sont vraisemblablement pour quelque chose.

Sandra n'a guère évolué au niveau du déchiffrage. Elle ne s'est pas intéressée à cet aspect de la lecture. Elle a quand même réussi à identifier le mot "Léo" durant le deuxième entretien, et ce à plusieurs reprises, ce qu'elle n'avait pas réussi à faire durant le pré-test.

L'évolution de Sandra est probante. Elle a réussi à utiliser des stratégies plus complexes et à améliorer la qualité de ses phrases.

#### **6.2.3.5 Andy (ESA)**

Andy est l'élève ayant utilisé le plus de stratégies et le seul ayant eu recours à la stratégie EMO (déchiffrage de mots et/ou de lettres). Durant le pré-test, il a majoritairement utilisé la stratégie EDI. En effet, il faisait de la description d'images. Puis, ses stratégies ont évolué durant le post-test. Il a eu recours aux stratégies EPV et EVE en lien avec l'histoire et la syntaxe. Tout le travail autour du livre semble lui avoir permis de faire évoluer ses stratégies et d'en utiliser des plus complexes. Il ne s'est, par contre, jamais basé sur le texte pour lire l'histoire. Durant le pré-test, il s'est concentré sur les images et, durant le post-test, il s'est aidé des illustrations mais a principalement sollicité sa mémoire.

Les phrases formulées gagnent en qualité pour le post-test. Elles sont plus et mieux en lien avec l'histoire et comportent des informations explicitées dans le texte. Andy passe, par exemple, de "Léo il est endormi" (pré-test) à "Papa demande ça a été la piscine Léo. Léo ne répond pas parce que il rêve qu'il est sur son bateau et qu'il est le capitaine et Popi est un matelot". L'élève donne plus de détails et d'indications présentes dans l'histoire lors du post-test. Une amélioration à ce niveau est donc à relever. Lors du post-test, seule une de ses phrases est caractéristique de la langue orale. Nous pouvons donc dire que ses reformulations sont bonnes : il démontre une réelle capacité à s'approprier le texte. Le grand nombre de recours à la stratégie EPV en témoigne.

Au niveau de la stratégie EMO, Andy n'a pas enrichi son capital lettre. Dans le texte, il identifie essentiellement les lettres en rapport avec son prénom. A aucun moment, il n'a tenté de déchiffrer le texte proprement dit.

## **7. Conclusion de la recherche**

Comme précisé plus haut, les élèves ont tous progressé entre le pré- et le post-test. Les stratégies ne sont pas les seules à avoir évolué. La qualité des énonciations et la confiance en soi des enfants se sont bonifiées durant la séquence. De plus, lors du post-test, tous les apprenants ont compris et ont respecté le schéma narratif de l'album jeunesse, ce qui n'était pas le cas auparavant. La plus grande progression se situe au niveau de la reformulation. En effet,

les apprenants ne se sont pas contentés de formuler des phrases éparses mais ont bien pris en compte la structure du récit.

Toutes ces évolutions ainsi que celles observées dans le chapitre précédent nous permettent de préciser la réponse à notre question de recherche.

## 7.1 Réponse à la question de recherche

A la question de recherche “Comment une séquence en compréhension de l’écrit fait-elle évoluer les stratégies de lecture chez des élèves de deuxième enfantine au stade de la lecture émergente ?” nous pouvons répondre de la manière suivante : l’analyse des résultats des pré- et post-tests a démontré une évolution positive des stratégies de lecture des élèves. En fonction de leur niveau, ils ont tous utilisé des stratégies plus complexes durant le post-test. Les apprenants ont, de plus, délaissé le recours à l’illustration et ont raconté l’histoire de mémoire, en s’appuyant sur la structure du texte.

En ce qui concerne l’hypothèse de départ, elle se vérifie partiellement. En effet, les élèves sont passés de stratégies simples, basées sur la description d’images, à des stratégies plus complexes (EPV et EVE), sans pour autant avoir recours au texte proprement dit. Une tentative de décodage était également déjà apparue durant le pré-test.

Un passage de la sémiopicturalité à la sémiographie n’a cependant pas eu lieu. Les apprenants ne se sont certes pas basés sur les images pour “lire” l’histoire durant le post-test mais comme nous l’avons énoncé précédemment, ils ne se sont pas aidés du texte pour le faire. L’évolution constatée semble annoncer que les élèves sont bientôt prêts à décoder le texte. C’est un signe encourageant.

## 8. Analyse critique de la démarche

### 8.1 Apports

Cette démarche est riche de nombreux apports.

Grâce à la théorie, nous avons approfondi nos connaissances portant sur l’entrée dans le monde de l’écrit et avons pris conscience des nombreux éléments relatifs au concept de lecture émergente. En étudiant les pistes pratiques proposées par un certain nombre de chercheurs, nous avons pu construire un dispositif didactique qui, semble-t-il, “tient la route”. Il nous a permis de travailler deux aspects : la compréhension de l’écrit avec pour but de développer des stratégies de lecture et la conscience de l’écrit. Des aspects théoriques, mis en lien avec notre propre créativité, nous ont permis de mettre sur pied trois séances bien distinctes et qui s’avèrent cohérentes.

Au moyen d’interventions sur le terrain, nous avons pu comprendre et nous rendre compte que les élèves d’enfantine ne sont pas tous au même stade quant à la conceptualisation de l’écrit. Ils ne sont pas encore conscients de la richesse de ce domaine. A ce niveau, l’école enfantine a un rôle important à jouer, comme en témoignent les plans d’études.

En début de scolarité, certains élèves ne connaissent que peu de supports et de fonctions de l’écrit. A la suite de ce travail, nous nous rendons mieux compte du rôle de l’enseignant dans la transmission des savoirs dans ce domaine.

Nous sommes plus au clair maintenant sur la place que doit prendre le décodage chez ces élèves du degré préscolaire. C’est en quelque sorte une des clés qui va les faire évoluer et assurer la transition de l’image au texte.

Il nous a également été possible d’observer de nombreuses différences entre les élèves dans la lecture d’un album. Tous ne mobilisent pas les mêmes stratégies et ne relèvent pas les mêmes

informations. Ils interprètent ce qu'ils lisent à leur façon et selon leur vécu. Nous pensions déjà qu'il fallait familiariser les élèves d'enfantine aux livres et au monde de l'écrit, nous sommes dorénavant totalement convaincu de la nécessité de le faire, ceci dans un souci de socialisation et de développement de savoirs et de compétences indispensables chez l'apprenant.

## 8.2 Limites

Nous considérons que trois éléments liés à notre dispositif didactique pourraient être améliorés : l'accompagnement des élèves, la durée et le contenu de l'intervention ainsi que la taille de l'objet d'étude. Avant de développer ces aspects, il est important de préciser que des erreurs liées à notre propre jugement ont pu fausser les résultats. En effet, il est possible que nous ayons été influencé par les élèves durant les entretiens. Il est également envisageable que les stratégies que nous avons attribuées aux élèves ne soient pas les bonnes. Nous avons, pour chaque élève, décidé quelle stratégie il mettait en place en fonction de ses réponses ou de ses réactions durant les entretiens. Ce type de subjectivité peut avoir parasité certains résultats.

### 8.2.1 Accompagnement des élèves

Saada-Robert *et al.* (2003) précisent qu'il est important que les élèves puissent développer et entraîner d'autres compétences entre les moments d'intervention de l'enseignant, dans le cadre d'une séquence consacrée à la lecture émergente. De cette manière, les apprenants ne sont pas constamment sollicités pour les mêmes éléments. Ces moments permettent également aux élèves de bien "digérer" ce qui a été travaillé.

Afin d'aider les apprenants à assimiler le texte, il est également possible de travailler de manière directe ou indirecte le livre entre les différentes séances.

Nous estimons que l'accompagnement des élèves durant cette expérimentation aurait pu être mieux pensé. En effet, l'enseignante de la classe dans laquelle nous nous sommes rendu a accepté de lire l'histoire aux élèves de deuxième enfantine mais n'a pas souhaité effectuer un travail spécifique sur le contenu afin de ne pas pénaliser les autres enfants. De plus, elle n'a pas donné de cours de français aux élèves suivis lors des journées durant lesquelles nous sommes intervenu.

Afin d'améliorer ce point, il faudrait proposer des activités variées entre les diverses interventions et ce tous les jours. Il serait également intéressant de retravailler le texte ou de le relire plusieurs fois entre les séances. Dans la mesure où ce travail ne prenait en compte qu'un échantillon de cinq élèves, il serait vraisemblablement plus facile d'appliquer ces propositions avec toute une classe.

### 8.2.2 Durée et contenu de l'intervention

Nous avons travaillé durant trois semaines avec les élèves. Le pré-test a été effectué durant la première semaine et le post-test durant la dernière. Nous avons eu l'impression, au terme de notre intervention sur le terrain, que les élèves avaient été un peu mis sous pression. En effet, tout s'est déroulé assez rapidement et les séances ont approximativement duré trente minutes. Il aurait été judicieux d'espacer les interventions afin de laisser du temps aux élèves pour intégrer le texte, surtout après le pré-test et entre la dernière séance et le post-test.

Le contenu des séances était condensé afin de réunir les éléments nécessaires au bon déroulement de l'expérimentation. Avec un nombre plus grand de séances, les élèves auraient eu plus de temps et peut-être plus de facilité à s'approprier les savoirs en jeu. Il aurait, par exemple, été intéressant de questionner les élèves sur l'histoire et non simplement de leur demander de reformuler ou de formuler des hypothèses.

Les formes de travail auraient également pu être variées. Excepté lors des mises en commun, chaque apprenant devait travailler seul, ce qui était un inconvénient compte tenu du lieu (salle des maîtres). En effet, il aurait été judicieux de faire travailler les élèves en duo ou trio.

La première séance était intéressante mais aurait pu être prolongée afin d'évaluer et de sensibiliser les apprenants aux différentes formes d'écrits, buts de la lecture, conceptualisation du livre, etc.

De plus, un travail plus important sur le décodage et la reconnaissance des mots aurait dû être proposé. En effet, là réside la grande difficulté à laquelle les élèves ont été confrontés durant le pré- et le post-test et face à laquelle ils ont rencontré des problèmes. Une plus longue durée d'intervention et un contenu plus dense auraient éventuellement pu permettre aux élèves de développer d'autres stratégies plus complexes.

Enfin, il aurait également fallu relancer davantage les élèves durant les pré- et post-tests. C'est une des faiblesses du dispositif mis en place. En effet, nous aurions dû les pousser à décoder le texte et les encourager à chercher des mots. En privilégiant une libre expression des apprenants, nous avons malheureusement sacrifié le décodage. Ce point-là serait donc à améliorer dans une prochaine tentative.

### **8.2.3 Taille de l'échantillon**

L'échantillon est composé de cinq élèves au total dont une fille. Il y avait deux élèves en difficulté scolaire et trois apprenants scolairement à l'aise. Ce nombre était idéal pour travailler mais n'est que peu représentatif des stratégies. En effet, la limite entre les élèves "forts" et les apprenants "faibles" est très mince à l'école enfantine. De plus, la variable "sexe" de l'enfant peut éventuellement influencer les résultats. Dans un autre contexte, avoir un échantillon plus grand pourrait permettre d'établir clairement les stratégies de lecture utilisées par les élèves avant et après un travail sur la compréhension de l'album jeunesse lu. Le même travail avec toute une classe serait donc également envisageable.

## **9. Conclusion**

A travers ce mémoire de fin d'études, nous avons eu l'occasion d'approcher l'apprentissage de la lecture au degré enfantin sous son aspect théorique mais également pratique. Nous avons investi les différents plans d'études, actuels ou prochainement en vigueur, ainsi que les divers apports théoriques de nombreux auteurs afin de mieux comprendre ce qui doit être mis en place et ce qui est suggéré. Nous avons également pris connaissance d'une recherche-action menée par Saada-Robert *et al.* (2003) durant le stade de lecture émergente.

Par le biais de notre question de recherche "Comment une séquence en compréhension de l'écrit fait-elle évoluer les stratégies de lecture chez des élèves de deuxième enfantine au stade de la lecture émergente?", nous avons mené une séquence didactique dans une classe de deuxième enfantine. Nous avons observé une évolution positive des stratégies de lecture. En effet, les apprenants, indépendamment de leur niveau, utilisent des stratégies plus complexes au terme de la séquence, tout comme Saada-Robert et son équipe de chercheurs l'avaient relevé.

Au-delà des améliorations proposées dans le chapitre précédent, d'autres perspectives sont envisageables. Tout d'abord, il serait intéressant de mêler l'émergence de l'écriture à notre partie empirique. En effet, Saada-Robert et son équipe avaient créé une séquence didactique mêlant lecture et écriture. Etant donné que ces deux concepts sont liés et se développent ensemble et en même temps, il serait judicieux de faire une analyse comparative des stratégies de lecture et d'écriture.

Hormis la taille de l'échantillon, il serait envisageable d'étudier les différences existantes entre les "sexes" ou entre les différentes régions (ville et montagne ou campagne) ou encore les variations en fonction de l'origine sociale, comme le font les études PISA pour le degré secondaire.

Dans une perspective s'intéressant à la durée, un suivi des mêmes élèves durant toute l'école enfantine puis l'école primaire permettrait d'étudier précisément l'évolution de chaque apprenant en lecture. En effet, tous les apprenants ne développent pas les mêmes compétences à la même vitesse et les différences peuvent s'accentuer ou s'effacer avec le temps. En effet, comme les élèves interviewés n'avaient pas encore suivi de cours sur les sons et les lettres, il était difficile pour eux de reconnaître des mots ou des parties de mots. En les interrogeant à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire, il aurait été possible d'avoir des résultats plus variés.

Une dernière perspective pourrait déboucher sur un travail à partir de genres de textes différents. Les stratégies des apprentis lecteurs varient peut-être en fonction du genre lu.

Quoi qu'il en soit, la question de l'apprentissage de la lecture au degré préscolaire reste encore grande ouverte et promet de nombreux développements avec l'introduction du nouveau Plan d'Etudes Romand dès 2012. Affaire à suivre donc...

## C. Bibliographie

- Chauveau, G. (2002). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Editions Retz.
- Chauveau, G. (2002). Préface. In Waelput, M., *Aimer lire dès la maternelle* (pp.7-10). Bruxelles : De Boeck.
- Clément, C. & Brum, L. (2005). *Léo et Popi à la piscine*. Paris : Bayard Editions.
- Collins, M. (1998, Février). Young children's reading strategies. *Australian Journal of Language and Literacy*. [Page Web]. Accès : [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb3336/is\\_n1\\_v21/ai\\_n28712420/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3336/is_n1_v21/ai_n28712420/?tag=content;col1) [12.07.2010]
- Cohen, I. & Mauffrey Y. (1983). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris : Armand Colin.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2008). *Plan d'études romand*. [Page Web]. Accès : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/systemic?domainId=55&&courseId=235> [15.12.2010]
- Département de l'éducation, de la culture, et du sport du canton du Valais (DECS). (2005). *Notes méthodologiques école enfantine : Français*. [Page Web]. Accès : [http://www.vs.ch/NavigData/D-S\\_13/M14049/fr/notes-methodologiques-francais-enfantine.pdf](http://www.vs.ch/NavigData/D-S_13/M14049/fr/notes-methodologiques-francais-enfantine.pdf) [30.05.2010]
- De Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Education.
- Gamba, C. (2006). Démarche méthodologique pour analyser la lecture d'un album sans texte entre une éducatrice et un groupe d'enfants de trois ans. In Pasa, L. *La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Gamba, C., Martinet, C. & Saada-Robert, M. (2006). Microgenèses comparées en lecture interactive à 4 ans : Co-construction de la langue écrite en élèves et enseignants. *Education et francophonie*, 34(2), 214-235. [Page Web]. Accès : [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV\\_2\\_2-14\\_V2.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_2_2-14_V2.pdf) [12.06.2010]
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : Editions de Boeck.
- Giasson, J. (2005). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Giasson, J. & Thériault, J. (1983). *Apprenissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Editions Ville-Marie.
- Gilabert, H. (1992). *Apprendre à lire en maternelle*. Paris : ESF éditeur.
- Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P. & Fayol, M. (2002). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Saint-Just-la-Pendue : Nathan.

Groupe Romand d'Aménagement des Programmes. (1989). *GRAP-français-partie2*. [Page Web]. Accès : [http://www.vs.ch/NavigData/DS\\_13/M14049/fr/GRAP-fran%C3%A7ais-partie2.pdf](http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M14049/fr/GRAP-fran%C3%A7ais-partie2.pdf) [03.01.2011]

Guillaumond, F & Agostini, C. (2001). *Que d'histoires ! Guide pédagogique et fichier photocopiable vol.1*. Paris : Magnard.

Honvault, R. (2002). Homophonie et ambiguïté, écriture et information. In Gruaz, C. *Quand le mot fait signe : pour une sémiotique de l'écrit* (pp. 79-96). Rouen : Université de Rouen.

Meirieu, P. (1988). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur.

Moro, C. & Rickenmann, R (Eds). (2004). *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck.

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.

Poirier Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement : cadre référentiel et outils de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Marzurczak, K. & Veuthey, C. (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans : didactique de l'entrée dans l'écrit* (Cahier N°100). Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Sprenger-Charolles, L. (1992). L'évolution des mécanismes d'identification des mots. In Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 141-193). Paris : PUF.

Waelput, M. (2002). *Aimer lire dès la maternelle*. Bruxelles : De Boeck

Zagar, D. (1992). L'approche cognitive de la lecture : de l'accès au lexique au calcul syntaxique. In Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 15-72). Paris : PUF.

## D. Liste des annexes

- Préparation pour la séquence didactique
  - Analyses de la séquence menée sur le terrain, pp. 48-54
  - Planification de la séance 1, pp. 55-56
  - Planification de la séance 2, p. 57
  - Planification de la séance 3, p. 58
  - Canevas d'entretien, pp. 59-60
- Tableaux d'analyse
  - Tableau récapitulatif pré-test : analyse qualitative, EDS, p. 61
  - Tableau récapitulatif pré-test : analyse qualitative, ESA, p. 62-63
  - Tableau récapitulatif post-test : analyse qualitative, EDS, p. 64
  - Tableau récapitulatif post-test : analyse qualitative, ESA, p. 65-66
- Comptes-rendus des séances
  - Séance 1, pp. 67-68
  - Séance 2, pp. 69-70
  - Séance 3, pp. 71-72

## Annexe I

### Analyses de la séquence menée sur le terrain

## **ANALYSES PRÉPARATOIRES D'UNE ACTIVITE AUTOUR D'UN TEXTE**

<b>Motivation du choix par l'enseignant</b>	Notre choix s'est porté sur divers critères principalement émis par Saada-Robert <i>et al.</i> (2003). Le texte choisi est composé d'images et de mots qui sont en lien les uns avec les autres. Il n'est pas étranger aux élèves, il leur est même plutôt familier. A notre sens, ce livre favorise la formulation d'hypothèses. Le vocabulaire n'est pas trop difficile et adapté au degré de deuxième enfantine. Il est également spécifique à l'histoire.
---	---

## **ANALYSE PREALABLE**

### A. Caractéristiques du texte choisi :

<b>Thème abordé et intention de l'auteur</b>	Claire Clément aborde le thème de la piscine. Elle explique les diverses activités de Léo et Popi à la piscine telles que le toboggan, la nage, etc. C'est un thème familier aux élèves, un sujet qui les touche et leur parle car ils peuvent s'identifier à Léo.
<b>Difficultés présentées par ce texte</b>	<b>Au niveau de la compréhension générale :</b> Le texte ne présente pas de difficulté générale au niveau de la compréhension globale : tous les éléments s'enchaînent logiquement et la majorité de l'histoire se déroule à la piscine.  <b>Au niveau de passages précis :</b> Léo rentre dans la piscine tout doucement. Il n'est pas clairement expliqué pourquoi (l'eau est froide / il ne veut pas se faire mouiller). Le papa de Léo joue avec lui et imite un gros poisson. Le texte le réfère au gros poisson dans les pages qui suivent ; les apprenants peuvent ne pas comprendre cette inférence.  <b>Au niveau du vocabulaire :</b> Les mots "toboggan", "splat", "croquer", "capitaine" et "matelot" pourraient poser problème à certains élèves. Il faudra donc veiller à les expliquer en cas de besoin.  <b>Au niveau de la structure :</b> Le texte est principalement narratif. A certaines pages, des dialogues font leur apparition. Au niveau de la structure temporelle, la dernière page peut être difficile à comprendre. Léo et Popi sont dans la voiture car ils rentrent de la piscine. Il est possible que des apprenants ne comprennent pas pourquoi et comment ils sont arrivés dans la voiture.
<b>Particularités de ce texte</b>	Ce texte est partiellement composé de dialogues ainsi que de langage oral. Ces deux éléments pourraient entraver la bonne compréhension des élèves.

## B. Caractéristiques de l'enseignement et des élèves :

<b>Degré de familiarisation avec le « monde développé par le texte » (élèves)</b>	C'est un thème familier aux élèves. En effet, ils sont déjà allés à la piscine et connaissent quelques activités spécifiques à cet endroit. Ils ne connaissent cependant pas la série "Léo et Popi" et ne sont donc pas familiers avec les personnages en question.
<b>Connaissances sur l'auteur</b>	Claire Clément est une auteure spécialisée dans la littérature jeunesse. Elle a reçu de nombreux prix littéraires et a publié de nombreux ouvrages dont la série Léo et Popi comportant une vingtaine de livres.

## ANALYSE A PRIORI

<b>Intention de lecture</b>	La compréhension de l'histoire. A travers diverses activités, les élèves vont parvenir à l'affiner pour, au final, lire le livre tout seul.
<b>Objectif général du PE</b> (PE : Plan d'Etudes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fréquenter le livre.</li> <li>▪ Comprendre un texte écrit. (Notes méthodologiques du français, école enfantine).</li> </ul>
<b>Objectif spécifique de la séquence</b>	<p><b>Pré-test :</b>          Résoudre une situation-problème : lire un livre inconnu à voix haute et individuellement.</p> <p><b>Séance 1 :</b>          Différencier certaines fonctions de l'écrit et découvrir des caractéristiques du livre.</p> <p><b>Séance 2 :</b>          Formuler des hypothèses sur les évènements d'une histoire.</p> <p><b>Séance 3 :</b>          Mémoriser la chronologie d'une histoire.</p> <p><b>Post-test :</b>          Résoudre une situation-problème : lire individuellement et à voix haute un livre connu et travaillé en classe.</p>
<b>Critères d'évaluation</b>	<p><b>Séance 1 :</b>          Fonctions de l'écrit :         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au moins deux fonctions de l'écrit sont nommées.</li> <li>- Un projet de lecteur personnel est proposé.</li> </ul>         Livre :                   Au minimum deux caractéristiques du livre sont citées.</p> <p><b>Séance 2 :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les hypothèses sont cohérentes et en lien avec l'histoire.</li> <li>- L'hypothèse finale diffère de celle des autres élèves.</li> </ul> </p> <p><b>Séance 3 :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les images sont remises dans le bon ordre.</li> <li>- L'élève n'intervient pas plus de deux images.</li> </ul> </p>

## ANALYSE A PRIORI (SUITE)

<b>Activités</b>	<b>Processus (habiletés de lecture principalement sollicitées)</b>	<b>Difficultés possibles</b>	<b>Remédiations envisagées</b>
Cours 2			
Prédiction quant à la suite de l'histoire.	Processus d'élaboration	L'élève ne peut faire aucune prédiction.	Donner des indications ou poser des questions précises sur la suite de l'histoire. Mettre l'élève à la place du héros de l'histoire et lui demander ce qu'il ferait à sa place.
Expliquer en quelques mots une page de l'histoire à l'aide de son image (reformulation).	Macroprocessus	L'élève ne reconnaît pas la page. L'élève se trompe avec une autre page.	Donner quelques indices à l'élève. Montrer à l'élève la page à laquelle il pense. Poser des questions à l'élève sur la page (sur ce qu'il voit).
Cours 3			
Expliquer en quelques mots une page de l'histoire à l'aide de son image (reformulation).	Macroprocessus	L'élève ne reconnaît pas la page. L'élève se trompe avec une autre page.	Donner quelques indices à l'élève. Montrer à l'élève la page à laquelle il pense. Poser des questions à l'élève sur la page (sur ce qu'il voit).
Trouver les vraies affirmations.	Macroprocessus	L'élève se trompe. L'élève ne sait pas répondre à une affirmation.	Demander à l'élève de montrer, sur les images, s'il voit son affirmation. Demander aux autres apprenants d'aider.
Identifier des mots écrits.	Microprocessus	L'élève ne reconnaît pas le mot.	Donner des indices à l'élève (son, lettre,...) Demander à l'élève de montrer un mot qu'il connaît.

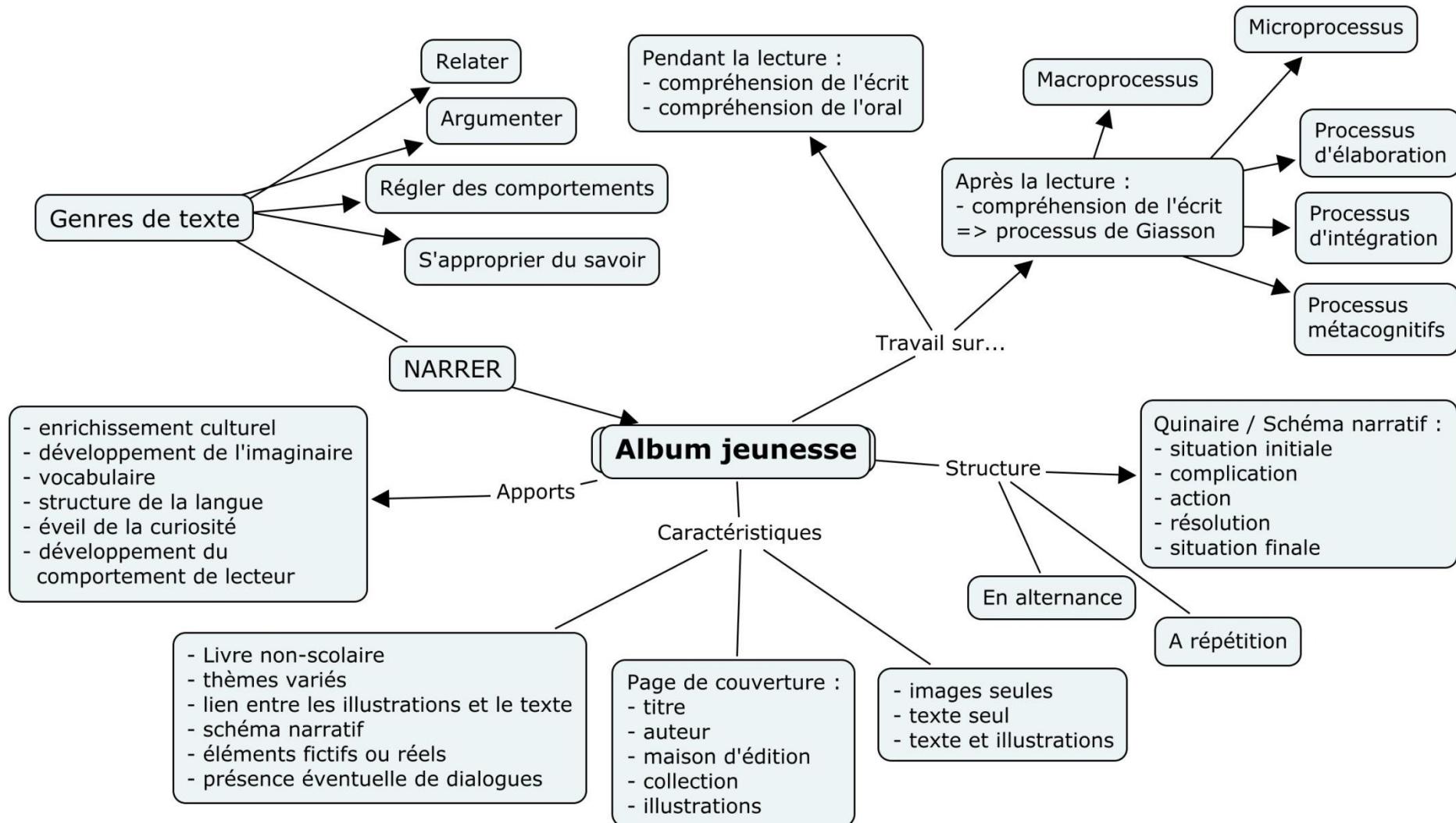
L'élève trie les images de deux livres.	Macroprocessus	Ne pas comprendre une image.	L'enseignant explique ce qui se passe sur l'image en question.
		L'élève classe des images dans le mauvais groupe.	Reprendre avec l'élève oralement les grandes lignes de l'histoire et lui demander si ce qu'il voit sur l'image se passe dans l'histoire.
L'élève remet dans l'ordre des images de l'histoire.	Macroprocessus	Ne pas comprendre une image.	L'enseignant explique ce qui se passe sur l'image en question.
		L'élève mélange des images.	Reprendre avec l'élève oralement les grandes lignes de l'histoire.

Obstacles, erreurs, difficultés possibles	Hypothèses concernant les causes	Régulations envisageables (M-E, E-E, ...) (type de relances, action prévues sur les variables, ... et effets attendus)
<b>Pré-test</b>		
L'élève ne tient pas le livre dans le bon sens.	L'élève n'est pas familiarisé avec les livres.	Montrer à l'élève comment se tient un livre.
L'élève ne peut rien lire.	L'élève ne sait pas lire, il perd ses moyens.	Proposer aux élèves de raconter l'histoire par les images du livre.  Ne rien faire : pour le bon déroulement de la partie empirique.
L'élève ne fait rien.	Les consignes ne sont pas claires.	Reprendre les consignes avec l'élève et l'encourager.
<b>Cours 1</b>		
L'élève ne sait pas répondre aux questions sur les diverses fonctions de l'écrit.	Les questions sont trop compliquées.  L'élève n'en connaît aucune vu qu'il n'écrit ni ne lit.	Reformuler les questions.  Amener les diverses fonctions de l'écrit sous forme de discussion.
L'élève trie de manière erronée les images et les textes.	La conscience de l'écrit de l'élève n'est pas développée.	Prendre chaque image ou texte l'un après l'autre et faire l'exercice avec l'élève.

L'élève ne sait pas manipuler un livre, il ne connaît pas les éléments les plus importants vis-à-vis de ce dernier.	L'élève n'est pas familiarisé avec le livre. Ses connaissances liées au livre sont insuffisantes pour fournir des réponses.	Donner un livre à l'élève et lui demander de l'observer. Faire participer les autres élèves qui savent puis expliquer les caractéristiques principales du livre. Demander au final à l'élève de les répéter.
L'apprenant ne sait pas nommer deux fonctions de l'écrit / deux caractéristiques du livre.	L'élève n'a pas écouté.  L'élève n'a pas retenu les informations car elles ne sont pas capitales pour lui.	Garder l'élève après le cours et lui répéter les informations. Guider l'élève en lui posant des questions ou faire participer les autres élèves.
L'élève reste muet sur son projet de lecteur.	Il n'a pas d'idées.  Il n'en a pas compris l'importance.  Il n'est pas intéressé.	Poser des questions l'aiguillant (Ex : Pourquoi apprends-tu à lire ? A quoi cela sert-il ?)  Expliquer à l'élève l'importance de formuler son projet de lecteur.  Demander aux autres élèves d'expliquer l'intérêt.
<b>Cours 2</b>		
Il n'est pas capable d'inventer une suite à la fin du récit.	L'histoire n'intéresse pas l'élève.  Il a de la peine à se la représenter concrètement.  Il n'arrive pas à mettre des mots sur ses idées.	Le mettre à la place d'un personnage et lui demander ce qu'il ferait au terme de l'histoire.  Simplifier la demande et la modifier en la transposant dans un environnement proche de l'élève.  Les lui faire dessiner.
Il ne sait pas nommer les personnages principaux du récit.	L'élève n'a pas écouté l'histoire.  L'élève a oublié ce détail.	Demander à un autre élève de lui résumer l'histoire.  Le retenir après les activités et lui relire l'histoire.  Lui demander d'expliquer les caractéristiques d'un personnage au lieu de son nom.
L'apprenant ne sait pas le titre de l'histoire.	L'élève n'a pas écouté le titre de l'histoire.  L'élève ne se souvient plus.	Lui demander de proposer des titres qui pourraient être en lien avec l'histoire. Les autres élèves décident.  Idem. Aller plus loin en lui demandant de montrer le titre de l'histoire et d'essayer de le lire.
<b>Cours 3</b>		
L'élève ne participe pas aux activités.	L'élève a oublié qu'il devait participer.	Le motiver et l'encourager. Lui expliquer en quoi les activités sont enrichissantes (le confronter à son projet

	Les activités sont trop dures.	de lecteur). Faire avec lui, l'aider ou créer des groupes de deux. Faciliter les exercices proposés.
<b>Post-test</b>		
L'élève ne lit pas.	Il ne sait pas lire.	Proposer aux élèves de raconter l'histoire par les images du livre. Ne rien faire : pour le bon déroulement de la partie empirique.

# Carte conceptuelle



## Annexe II

### Planification de la séance 1

<i>Stagiaire</i>	Martin Zermatten	
<i>Discipline et thème</i>	Français, Compréhension de l'écrit	
<i>Degré d'enseignement : 2 E</i>	<i>Nombre d'élèves : 5</i>	<i>Période 40 minutes</i>

#### Analyses et généralités en lien avec le thème travaillé

<i>But(s) – Intention(s)</i>	Donner à l'élève la possibilité d'avoir un projet de lecteur.
<i>Objectif général</i>	Fréquenter le livre. (Notes méthodologiques du français, école enfantine).
<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Différencier certaines fonctions de l'écrit.</li> <li>• Découvrir des caractéristiques du livre.</li> </ul>
<i>Critères d'évaluation</i>	<p>Fonctions de l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au moins deux fonctions de l'écrit sont nommées.</li> <li>- Un projet de lecteur personnel est proposé.</li> </ul> <p>Livre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au minimum deux caractéristiques du livre sont citées.</li> </ul>
<i>Activité pour le contrôle de l'objectif</i>	L'élève nomme deux fonctions de l'écrit et deux caractéristiques du livre.

<b>Déroulement</b>		
<i>Horaire</i>	<i>Etapes - Activités d'apprentissage</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
5'	<b>Introduction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecouter les consignes et le but du travail.</li> <li>- Répondre aux questions de l'enseignant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant présente le projet global.</li> <li>- En plénière, sur le cercle.</li> </ul>
25'	<b>Développement :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecouter les explications de l'enseignant et répondre à ses questions sur les fonctions de l'écrit et de la lecture :</li> <li>- <i>Pourquoi lit-on ?</i></li> <li>- <i>A quoi ça sert de lire des histoires ?</i></li> <li>- <i>Connaissez-vous différentes sortes de livre ?</i></li> <li>- Trier les images et le texte</li> <li>- Manipuler le livre et expliquer ses connaissances vis-à-vis de ce dernier, écouter les explications de l'enseignant.</li> <li>- S'exprimer librement sur les éléments de la page de couverture de "Léo et Popi à la piscine".</li> <li>- Montrer où est écrit le titre du livre, l'auteur, un mot, une phrase, une image,...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluation de la conscience des fonctions de l'écrit et lecture, de la perception de l'écrit et des connaissances liées au livre.</li> <li>- Images du livre Léo et Popi à la piscine, textes du même ouvrage.</li> <li>- En plénière, sur le cercle.</li> <li>- Socioconstructivisme.</li> <li>- Le livre, images et texte.</li> <li>- L'enseignant ne donne jamais les réponses mais guide les élèves.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Répondre à la question : <i>Comment fait-on pour lire ?</i></li> </ul>	
10'	<p><b>Conclusion :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nommer deux fonctions de l'écrit et deux caractéristiques du livre.</li> <li>- Formuler son projet personnel de lecteur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- en plénière, sur le cercle.</li> <li>- Tableau : chaque projet y est écrit.</li> </ul>

## Annexe III

### Planification de la séance 2

Stagiaire	Martin Zermatten	
Discipline et thème	Français, Compréhension de l'écrit	
Degré d'enseignement : 2 E	Nombre d'élèves : 5	Période 40 minutes

#### Analyses et généralités en lien avec le thème travaillé

But(s) – Intention(s)	Donner à l'élève la possibilité d'avoir un projet de lecteur.
Objectif général	Comprendre un texte écrit. (Notes méthodologiques du français, école enfantine).
Objectif(s) spécifique(s)	Formuler au minimum trois hypothèses sur les événements d'une histoire.
Critères d'évaluation	- Les hypothèses sont cohérentes et en lien avec l'histoire.
Activité pour le contrôle de l'objectif	Formulation d'hypothèses après chaque lecture de page.

Déroulement		
Horaire Durée	Etapes - Activités d'apprentissage	Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel
5'	<b>Introduction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecouter les consignes et le but du travail.</li> <li>- Répondre aux questions de l'enseignant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant présente le livre et demande des informations aux élèves (titre, auteur, etc.).</li> <li>- En plénière, sur le cercle.</li> </ul>
30'	<b>Développement :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecouter la lecture et rester tranquille.</li> <li>- Formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire (à la première page, à la page du toboggan et à celle de la bouée).</li> <li>- Les confronter avec la vraie histoire.</li> <li>- Reformuler des passages du livre (tous sauf ceux soumis à une formulation d'hypothèses).</li> <li>- Trouver une suite cohérente à la fin de l'histoire (<i>que se passe-t-il après ?</i>) et la formuler à l'enseignant qui la prend en note (dictée à l'adulte).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de l'ouvrage par l'enseignant puis participation des élèves.</li> <li>- En plénière, sur le cercle.</li> <li>- Livre Léo et Popi à la piscine.</li> <li>- L'enseignant prend note des hypothèses des élèves.</li> <li>- Constructivisme.</li> <li>- L'enseignant ne donne jamais les réponses mais guide les élèves.</li> </ul>
10'	<b>Conclusion :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nommer les personnages principaux de l'histoire.</li> <li>- Donner le titre du livre.</li> <li>- Donner son avis sur son travail et sur les activités.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En plénière, sur le cercle.</li> </ul>

## Annexe IV

### Planification de la séance 3

<i>Stagiaire</i>	Martin Zermatten		
<i>Discipline et thème</i>	Français, Compréhension de l'écrit		
<i>Degré d'enseignement : 2 E</i>	<i>Nombre d'élèves : 5</i>		<i>Période 40 minutes</i>

#### Analyses et généralités en lien avec le thème travaillé

<i>But(s) – Intention(s)</i>	Donner à l'élève la possibilité d'avoir un projet de lecteur.
<i>Objectif général</i>	Comprendre un texte écrit. (Notes méthodologiques du français, école enfantine).
<i>Objectif(s) spécifique(s)</i>	Mémoriser la chronologie d'une histoire.
<i>Critères d'évaluation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les images sont remises dans le bon ordre.</li> <li>- L'élève n'intervient pas plus de deux images.</li> </ul>
<i>Activité pour le contrôle de l'objectif</i>	Les élèves remettent dans l'ordre chronologique des images.

Déroulement		
<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapes - Activités d'apprentissage</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
10'	<b>Introduction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecouter les consignes et le but du travail.</li> <li>- Reformuler des passages du livre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En plénière, sur le cercle.</li> <li>- Le livre.</li> </ul>
25'	<b>Développement :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Approuver ou contredire les affirmations tirées par l'élève et lues par l'enseignant en justifiant sa réponse.</li> <li>- Trier des images de l'album d'autres illustrations et justifier son choix.</li> <li>- Identifier des mots écrits dans le livre et les montrer (Léo, Popi, Papa, piscine, eau).</li> <li>- Remettre des images dans le bon ordre en expliquant ce qui se passe sur chaque illustration.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En plénière, sur le cercle.</li> <li>- Constructivisme.</li> <li>- Le livre, images du livre, billets sur lesquels sont notées les affirmations.</li> <li>- L'enseignant ne donne jamais les réponses mais guide les élèves.</li> <li>- Travail individuel.</li> </ul>
5'	<b>Conclusion :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner son avis sur son travail et sur les activités.</li> <li>- Expliciter ses acquis (qu'ai-je appris ?).</li> <li>- Raconter l'histoire de Léo et Popi à l'enseignant.</li> <li>- Ecouter la synthèse de l'enseignant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En plénière, sur le cercle.</li> </ul>

## **Annexe V**

### **Canevas d'entretien**

#### Avant la lecture :

Il faut veiller à mettre l'élève dans un climat de confiance. Il est également nécessaire de le convaincre de lire à sa manière.

Les questions que nous posons sont :

- Connais-tu des livres ? Lesquels ?
- Lis-tu des livres à l'école ?
- En as-tu à la maison ? Lesquels ?
- Qui te lit les livres ?
- Aimes-tu qu'on te lise des histoires ?
  
- Serais-tu d'accord d'essayer de lire ce livre (Léo et Popi à la piscine) comme tu peux ?

#### Pendant la lecture :

Nous posons des questions afin d'aider l'élève et d'évaluer les stratégies de lecture utilisées.

- Page de couverture :
  - Qu'est-ce que tu vois sur cette page ?
  - Qu'est-ce que c'est (en montrant le titre) ?
  - Qui est-ce garçon (en montrant Léo) ?
  
- Première page :
  - Que se passe-t-il ici ? (l'élève peut se baser soit sur l'image soit sur le texte soit sur les deux)
  
- Troisième page :
  - Que se passe-t-il ici ? (l'élève peut se baser soit sur l'image soit sur le texte soit sur les deux)
  - Pourrais-tu lire ce mot ? (nous montrons le mot "Léo")
  
- Cinquième page :
  - Que se passe-t-il ici ? (l'élève peut se baser soit sur l'image soit sur le texte soit sur les deux)
  
- Septième page :
  - Que se passe-t-il ici ? (l'élève peut se baser soit sur l'image soit sur le texte soit sur les deux)
  - Quelle différence y a-t-il entre ça et ça ? (nous montrons l'image et le texte)
  
- Neuvième page :
  - Arrives-tu à lire quelque chose ? Reconnais-tu quelque chose ? (Léo et Papa sont écrits et peuvent être reconnus)
  - Que se passe-t-il ici ? (l'élève peut se baser soit sur l'image soit sur le texte soit sur les deux)

- Onzième page :
  - Peux-tu m'expliquer cette page ? (nous montrons le texte)
- Treizième page :
  - Que se passe-t-il ici ? (l'élève peut se baser soit sur l'image soit sur le texte soit sur les deux)

Après la lecture :

Nous récoltons les ressentis de l'élève et lui demandons comment il a fait pour lire l'histoire.

- Comment as-tu fait pour réussir à lire l'histoire ?
- Comment t'es-tu senti ?
- Était-ce difficile ?

## Annexe VI

Tableau d'analyse pour le pré-test : analyse qualitative, élèves en difficulté scolaire

Pré-test : EDS			
Stratégies	Tâche(s)	Edouard	Damien
EDI	Page de couverture	“Les habits” “Les pieds.”	“Lui”.
	Page 1	-	“Eux ils se baignent et eux ils s’assoient.” “Il rentre”
	Page 2	“Il est dans sa main le singe.” “ Il joue.”	“Le papa il plonge et le petit il est dans l’eau. ”
	Page 3	“Il joue à la fusée.”	“Il se baigne.”
	Page 4	“Il est avec le toboggan.”	-
	Page 5	“ Le singe.”	“Le grand et le petit se baignent.”
	Page 6	“Léo”	“Y a le petit dans la bouée et le grand ici.”
ENS	Page 7	“Ils sont dans la voiture.”	
	Page 1	“Il veut pas rentrer dans la piscine.”	-
	Page 4	-	“Le petit descend du toboggan et le grand il essaie de l’attraper.”
	Page 7	-	“Le petit s’assied et le papa conduit la voiture.”

## Annexe VII

Tableau d'analyse pour le pré-test : analyse qualitative, élèves scolairement à l'aise

Pré-test : ESA				
Stratégies (cf. cadre conceptuel)	Tâche(s)	AI	Sa	An
EDI	Page de couverture	“Un petit garçon.”	“Un garçon.”	“Une piscine avec un petit garçon qui va dans l'eau.”
	Page 1	“Ils s'amusent à se lancer de l'eau.”	“Léo il est dans la piscine.” “Heu ils jouent dans la piscine.”	“Il y a il y a des petites filles puis des garçons qui jouent dans l'eau.”
	Page 2	“Le papa il veut aussi aller dans l'eau et le singe il pousse les mains pour pas aller dans l'eau.” “ Il met des grosses vagues” “Un singe là.”	“Léo descend dans la piscine.” “Le monsieur il est à côté de Léo et il est parterre.”	“Le papa est là et puis sa peluche.”
	Page 3	“Le petit garçon il a des flotteurs et il nage avec la bouée.”	“Il nage.”	“Ici il y a Léo qui est rentré dans l'eau il a mis ses manchons et il bat des pieds pour avancer.”
	Page 4		“ Le monsieur.”	“Là il est sur le toboggan.”
	Page 5	“ Léo il nage tout droit. Son papa va le pousser et il nage tout seul.”	“il nage”	“Il y a le papa qui joue à attraper. Le papa il lui attrape un pied. Léo bat des pieds pour nager.”
	Page 6	“Le papa il est dans l'eau et l'enfant sur une balle et il va glisser dans l'eau.”	“Léo il est plus dans la piscine.”	“Il est pas dans l'eau cette fois-ci Léo parce qu'il est revenu dedans. Y a son papa qui regarde comme s'il avait des jumelles.”
ENS	Page 7	“Le petit garçon il fait ek. Et le papa il regarde en arrière.”	-	“ Léo il est endormi.”
	Page de couverture	“Il va dans l'eau.”		
	Page 1	“Le petit garçon il s'en va dans l'eau et puis le papa il est à côté.” “Il y a tout plein des petits enfants.”	-	“Eux ils veulent rentrer dans l'eau.”
	Page 2	-	-	“Ensuite il y a de drôles de vagues qui foncent sur Léo.”
	Page 4	“Le petit garçon il glisse et il est trop petit pour aller tout seul dans l'eau et y a son papa il va	“Léo descend le toboggan.”	“Son papa est là pour le rattraper.”

		l'aider.”		
	Page 6	-	-	“Le papa il lui attrape un pied. Léo bat des pieds pour nager.”
	Page 7	-	“Léo dort.”	-
<b>EPV</b>	-	-	-	-
<b>EVE</b>	-	-	-	-
<b>EMO</b>	L'élève cherche des lettres qu'il connaît.			“Ha le a là et là dedans aussi.”

## Annexe VIII

Tableau d'analyse pour le post-test : analyse qualitative, élèves en difficulté scolaire

Post-test : EDS			
Stratégies	Tâche(s)	Edouard	Damien
EPV	Page 1	“Léo il rentre dans la piscine. Il marche un peu.”	-
	Page 2	-	“Léo il va à la piscine tout doucement. Et après il y a toute l'eau qui va sur lui.”
	Page 3	“Fait chaud.”	-
	Page 4	“Il glisse dans le toboggan et après il y a le papa il l'attrape.”	“Léo il glisse sur le toboggan et le papa il essaie de l'attraper.”
	Page 5	“Il veut l'attraper.”	“Le papa il fait pour jouer à être le gros poisson et Léo il c'est dur avance dans l'eau et il va trouver une cachette.”
	Page 6	-	“Ils ont trouvé un abri et ils font semblant qu'ils sont dans un bateau.”
	Page 7	-	“Léo il fait semblant d'être dans un bateau et le papa il dit Léo c'est bien la piscine.”
EVE	Page 1	“Il y a beaucoup d'enfants.”	-
	Page 2	“Il y a dans le ventre et là dans le cou.”	“Léo a eu plein d'eau dans le ventre et sur le cou. Il fait ah.”
	Page 3	-	“Léo est tout content tout content et il fait des vagues avec ses pieds.”
	Page 6	“Et le poisson il est resté dans l'eau.”	-
	Page 7	“Le papa il dit c'était bien à la piscine.”	-
	Page de couverture	“Léo et Popi à la piscine”	“Léo et Popi à la piscine.”
	Page 2	“Splash”	-
	Page 3	-	“Même Popi il est mouillé.”

## Annexe IX

Tableau d'analyse pour le post-test : analyse qualitative, élèves scolairement à l'aise

Post-test : ESA				
Stratégies	Tâche(s)	Alban	Sandra	Andy
ENS	Page de couverture	-	“Léo va à la piscine”	-
	Page 1	-	-	“Alors eh bien Léo entre dans l'eau tout doucement parce que il sait pas si l'eau est chaude ou froide.”
	Page 4	“Après ils vont au toboggan. Léo se laisse glisser et son papa le rattrape.”		“Léo se laisse glisser sur le toboggan et le papa le rattrape.”
	Page 7	“Après papa demande à Léo c'était chouette la piscine. Il peut pas parce qu'il rêve que Popi est le matelot et lui c'est le capitaine.”		
EPV	Page de couverture	-	-	“Léo et Popi vont à la piscine.”
	Page 1	“Il y a beaucoup d'enfants dans la piscine. Léo rentre tout doucement dans l'eau.”	“Léo rentre tout doucement dans la piscine.”	-
	Page 2	“Il reçoit une vague splatch. Il en a dans le ventre dans le cou partout.”	-	“Il a reçu plein d'eau sur le ventre dans le dos et tout partout.”
	Page 3	“Il se jette dans l'eau. Ah elle est froide. Tellement qu'il est content il fait des vagues avec ses pieds.”	-	“Léo saute dans l'eau et puis il fait des vagues avec ses pieds.”
	Page 4	-	“Léo se laisse glisser tout doucement dans les bras de son papa.”	-
	Page 5	“Après papa joue à être le gros poisson. Léo veut s'échapper mais c'est dur d'avancer avec les bouées.”	“Papa attrape les pieds de Léo.”	“Léo essaie de se sauver de s'échapper mais c'est dur d'avancer avec les flotteurs et la bouée.”
	Page 6	“Et puis ils sont comme dans un gros bateau et le gros poisson reste dans l'eau.”	“Léo a trouvé un abri. Le gros poisson est resté dans l'eau.”	“Mais le gros poisson est resté dans l'eau.”
	Page 7	-	“C'était bien à la piscine demande papa. Léo rêve qu'il	“Papa demande ça a été la piscine Léo. Léo ne répond pas parce que il rêve qu'il

			est un grand capitaine et qu'il Popi est le matelot."	est sur son bateau et qu'il est le capitaine et Popi est un matelot."
<b>EVE</b>	Page de couverture	“Léo et Popi à la piscine”	-	-
	Page 2	“Même Popi est mouillé.”	“Léo dit ah.”	“Splatch. Léo crie ah.”
	Page 3	-	“Léo est tellement content qu'il fait des vagues avec ses pieds.”	“Mmm elle est chaude.”
	Page 5	-	-	“Papa joue à être le gros poisson. Il attrape les pieds de Léo pour les croquer.”
	Page 6	-	-	“Ouf Léo a a a trouvé un abri tout à côté de Popi.”
<b>EMO</b>	L'élève cherche des lettres qu'il connaît.	-	-	“Celle-là le a de mon nom.”

## **Annexe X**

### **Compte-rendu de la séance 1**

La première séance n'a pas étroitement été liée aux activités de compréhension du livre "Léo et Popi à la piscine". Les activités ont été construites de façon à permettre aux élèves de voir au-delà du contenu du livre. Ils ont été amenés à réfléchir sur les diverses fonctions de l'écrit, sur les caractéristiques des ouvrages écrits et sur leur propre projet de lecteur.

Après avoir écouté nos explications sur le déroulement de la séquence et le but de notre intervention, nous avons demandé aux élèves s'ils étaient d'accord de nous accompagner durant cette partie empirique. Ils se sont tous révélés enjoués et un élève a relevé que le pré-test avait été rigolo et qu'il aimait la caméra. Nous nous sommes assuré que chaque apprenant était d'accord avant de continuer cette séance.

Après cette courte présentation de la séquence didactique, nous avons évalué la conscience des diverses fonctions de l'écrit ainsi que de la lecture. Pour ce faire, nous avons posé différentes questions telles que "Pourquoi lit-on?", "A quoi cela sert-il?", "Quels types de livre connaissez-vous?". Les élèves ont été très discrets quand nous avons posé ces questions. Personne n'a levé la main. Nous nous sommes alors concentré sur ce qui les touchait directement. Ils ont répondu à la question suivante : "A l'école, pourquoi la maîtresse vous lit-elle des livres?". Leurs réponses ont été variées ; ils nous ont dit que c'était pour qu'ils puissent apprendre à lire et qu'ils puissent imaginer des choses dans leur tête. Avec ce début de réponse, nous avons reposé la question sur l'utilité d'apprendre à lire. Un élève nous a dit que si à l'école les élèves n'apprenaient pas à lire, ils ne pourraient pas travailler quand ils seraient plus grands. Un autre a complété que s'il ne savait pas lire quand il serait grand, il resterait toujours un petit et que ça n'irait pas car il ne pourrait pas être au courant des divers événements. Comme nous avions organisé notre séance dans la salle des maîtres, pour cause de place, nous n'avons pas pu écrire leurs réponses sur le tableau noir. Nous avons néanmoins écrit sur une feuille de papier afin que les élèves puissent voir et "lire" ce qui était écrit. De cette manière, ils ont pu se familiariser avec l'écrit en y étant directement confrontés. Une élève a donné une dernière réponse : pour elle, il fallait apprendre à lire pour grandir.

Les idées apportées par les élèves ont démontré qu'ils connaissaient deux fonctions de l'écrit : la fonction imaginative et celle informative. La première est omniprésente à l'école enfantine étant donné que la lecture d'histoires est une activité courante. Quant à la fonction informative, les élèves ont bien compris l'enjeu de savoir lire, par exemple pour être en mesure de travailler ou encore d'être informé de l'actualité.

Comme les élèves semblaient intéressés par l'activité, nous avons poursuivi en leur demandant quels types de livre ils connaissaient et / ou côtoyaient. Ils ont su définir trois types d'écrit : le livre qu'on lit à l'école (album jeunesse), le journal et la lettre. Ces réponses ont démontré que les élèves ont conscience des diverses sortes d'écrit. Profitant de ce moment de partage autour des différents écrits et comme nous étions dans la salle des maîtres, nous en avons profité pour leur montrer un bottin de téléphone. Deux élèves sur les cinq en voyaient pour la première fois et étaient captivés par ce "grand livre" (dixit un des élèves).

Suite à cette activité, nous avons mis au centre de la table, autour de laquelle nous étions tous assis, des photocopies des illustrations du livre "Léo et Popi à la piscine" ainsi que des photocopies du texte s'y rapportant. Afin d'évaluer la conscience de l'écrit des élèves, ils devaient trier le texte des images. Ils n'ont eu aucune peine à cela, tous ont su classer les images ensemble, séparées des écrits qui étaient également regroupés entre eux.

Il aurait été plus judicieux de tester les élèves individuellement sur cette activité car dès que le premier élève avait distingué image et texte, les autres pouvaient se contenter de mimétisme. Si nous avions pu donner cette séance dans la salle de classe, nous aurions fait travailler les apprenants chacun à leur place.

Nous avons continué le cours en distribuant un album jeunesse à chaque élève. Nous leur avons laissé du temps pour manipuler et regarder leur exemplaire. Après ce laps de temps, nous nous sommes attardé spécifiquement sur la page de couverture. Nous leur avons demandé ce qu'ils voyaient sur cette page. Tous ont commencé par décrire l'illustration de leur page de couverture. Nous avons écouté attentivement leurs propos et avons spécifié notre requête en leur demandant d'expliquer ce qui était écrit et quelle était son utilité. Un élève a su dire que le titre était écrit. Il l'a montré. Nous avons acquiescé et demandé à tous de montrer le titre de leur album jeunesse. Tous ont réussi sauf un élève qui a montré l'auteur. Cela a permis de rebondir en demandant ce que cela pouvait bien être. Ils n'ont pas su répondre et nous leur avons donné des indices jusqu'à ce qu'ils trouvent eux-mêmes la réponse. Nous avons ensuite pris le livre "Léo et Popi à la piscine" et laissé les apprenants s'exprimer librement sur la couverture. Certains ont raconté que le garçon allait dans l'eau et sur un toboggan tandis qu'un élève a su montrer le titre. Ensuite, nous avons ouvert le livre au hasard et nous leur avons demandé, l'un après l'autre, de nous montrer où il y avait des "choses écrites". Ils ont tous su différencier le texte des images. Nous avons ainsi pu constater que les élèves distinguent bien l'écrit de l'illustration. De même, ils connaissent quelques caractéristiques du livre et savent appliquer les connaissances acquises.

Après cela, les apprenants ont répondu à une question qui servait à évaluer leur connaissance pratique de la lecture : "Comment fait-on pour lire ?". Nous avons obtenu deux réponses, la première était de gauche à droite (d'abord montré par l'élève puis verbalisé) et la deuxième était de regarder les mots écrits, puis quand cela était fait, il était possible de lire (l'élève spécifia bien qu'il fallait tourner la page ensuite pour pouvoir continuer à lire).

A la suite de cette étape, nous avons demandé aux élèves de récapituler les fonctions de l'écrit et les caractéristiques du livre. Ils ont su répéter tout ce que nous avions dit durant la séance. Pour terminer, nous avons proposé aux élèves de formuler leur projet personnel de lecteur, que nous avons écrit sur une grande feuille A3.

Les différents projets étaient : "Je veux apprendre à lire..."

- "Pour pouvoir lire" ;
- "Pour lire des histoires aux bébés" ;
- "Pour écrire et lire des lettres" ;
- "Pour pouvoir aller dans la grande école" (école primaire en face de l'école enfantine) ;
- "Pour apprendre des choses sur les Romains" .

Nous avons pu constater que les projets étaient variés et différents. Une élève a voulu apprendre à lire pour tout simplement être en mesure de lire. Un autre élève était passionné par les Romains et il nous avait confié, lors du pré-test, que son livre favori traitait des Romains.

Nous avons conservé bien précieusement la feuille car elle faisait partie intégrante de notre séquence. Les élèves ayant défini librement leur projet de lecteur, ils se sont impliqués dans le travail que nous avons réalisé avec eux et cela a permis de donner du sens à ce que nous avons fait.

## **Annexe XI**

### **Compte-rendu de la séance 2**

Nous sommes retourné en classe une semaine après notre intervention afin de laisser le temps aux élèves d'assimiler ce que nous avions vu et également de travailler d'autres notions comme le recommandent Saada-Robert *et al.* (2003).

Cette leçon portait principalement sur la formulation d'hypothèses après la lecture du livre "Léo et Popi à la piscine".

Le cours s'est donc focalisé sur la compréhension de l'histoire et sur la capacité des élèves à se projeter plus loin que le présent. En tout premier lieu, nous avons demandé aux apprenants de récapituler les spécificités du livre et de nous montrer où étaient écrits le titre et l'auteur de divers livres qu'ils connaissaient déjà car ils étaient présents dans le coin lecture de leur classe. Les élèves n'ont pas eu de problème à ce stade.

Ensuite, nous avons entamé la lecture de l'ouvrage "Léo et Popi à la piscine". A chaque page, nous avons lu le texte puis nous avons montré les illustrations afin que les élèves puissent associer le texte aux images. Après la première page, nous avons demandé aux apprenants de formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire. Ils étaient forcément un minimum influencés par leur lecture du livre, réalisée durant le pré-test. Néanmoins, les élèves ont proposé diverses suites à cette première page, telles que Léo allait se baigner et jouer avec les enfants, qu'il allait peut-être se noyer et que son papa allait le surveiller. Nous avons noté les hypothèses sur une feuille afin de les y confronter à la fin de la lecture. Les apprenants ont écouté la suite de la lecture jusqu'à la page où Léo descend du toboggan. Nous leur avons demandé ce qui allait se passer directement après cette page. Les élèves ont soulevé que Léo allait jouer avec son papa dans la piscine, qu'il allait flotter et qu'il allait rentrer à la maison. Nous avons donc lu la page suivante afin de confronter les hypothèses des apprenants à l'histoire. L'hypothèse selon laquelle Léo jouerait avec son papa fut vérifiée. Nous avons continué la lecture de l'histoire et lorsque nous sommes arrivé à la page où Léo se cache avec Popi dans une bouée, nous avons demandé aux élèves, sans lire cette page mais en montrant l'illustration, ce qu'ils pensaient qu'il se passait. Ils ont expliqué que le père de Léo était dans l'eau et que Léo le regardait depuis la bouée. Nous leur avons ensuite demandé ce qu'il se passerait ensuite. Ils expliquèrent que Léo allait sauter dans l'eau. Un élève a expliqué que Léo serait dans une voiture. Nous avons lu le texte lié à l'image de la bouée et avons différencié les hypothèses avec l'histoire. Nous avons ensuite découvert tous ensemble la dernière page que nous avons lue. Une hypothèse formulée par un élève était correcte, Léo se trouvant bien dans une voiture. Après la lecture, nous avons repris les hypothèses formulées par les élèves après la première page et les avons questionnés sur leur lien avec l'histoire. Nous avons dû relire les hypothèses formulées car tous les élèves ne s'en rappelaient pas. Néanmoins, ceux qui les avaient proposées s'en souvenaient mot pour mot. Les apprenants ont remarqué par eux-mêmes que Léo ne s'était pas noyé, qu'il n'avait pas joué avec d'autres enfants mais qu'il s'était avéré que son papa l'avait surveillé. Une hypothèse était donc correcte.

Tout ce travail autour des hypothèses a permis de travailler le processus d'élaboration, que nous avons expliqué dans notre cadre conceptuel.

Un élément très important, auquel nous avons prêté une attention toute particulière durant la lecture du texte, a été la compréhension du vocabulaire chez les élèves. Des mots tels que capitaine, matelot, croquer et glisser n'étaient pas connus de tous. Nous les avons donc explicités durant la lecture.

Durant l'activité suivante, les élèves ont travaillé le macroprocessus tel que nous l'avons expliqué plus haut dans notre travail d'après Giasson.

Nous avons demandé aux élèves de reformuler des passages du livre que nous venions de lire. Pour ce faire, les apprenants ont réfléchi tout d'abord dans leur tête, lorsque nous avons montré une page, puis nous les avons interrogés en faisant bien attention à varier d'élève et en ne choisissant pas que ceux qui levaient la main. Nous avons remarqué que, dans la plupart des cas, le texte était récité de mémoire. Nous avons donc tenté de faire reformuler un passage avec les mots de l'élève. Il a été bien plus facile pour eux de redire ce qu'ils avaient entendu plutôt que de chercher dans leur tête une nouvelle formulation. Nous avons néanmoins poussé les élèves à faire cet exercice, ce qui leur a demandé beaucoup d'énergie.

Pour cette raison, nous avons fait quelques mouvements afin que les élèves puissent bouger et se vider l'esprit. Dans cette optique, ils ont imité les mouvements de Léo dans la piscine comme nager ou sauter dans l'eau.

Avec les élèves, nous avons ensuite rédigé la suite de l'histoire (que se passe-t-il après ?). Cette activité a travaillé le processus d'élaboration. Les apprenants ont donc dû émettre, à nouveau, une hypothèse plausible qui ne serait cette fois-ci pas vérifiable. Ils ont aussi dû, pour cette dernière étape, collaborer tous ensemble et donc accepter les idées des autres. Tout ne s'est pas déroulé idéalement car chaque élève proposait son idée sans prendre en compte celle(s) des autres. Nous avons dû opérer un recadrage en répétant la consigne et en leur demandant d'écouter les autres. Nous avons également aidé les élèves à ordonner leurs idées quand celles-ci ont été adoptées par tous. Cependant, au final, nous avons écrit ce que les apprenants nous dictaient, sous forme de dictée à l'adulte. Ils devaient donc faire un effort de formulation qui s'est fait automatiquement sans que nous ayons eu à le demander.

Le texte final fut : "Léo arrive à la maison. Ensuite, il mange du pain et des toasts. Il boit du lait. Il raconte à sa maman sa journée et il va jouer dans sa chambre aux legos. Après ça, il va dormir dans son lit avec Popi".

Nous avons pu remarquer que les élèves ont proposé une suite cohérente et plausible teintée de leur vécu d'enfant mais relevant de certaines spécificités de l'histoire telles que la piscine, Popi et le prénom de l'enfant.

En conclusion de la séance, nous avons demandé aux élèves de récapituler les noms des acteurs principaux de l'histoire (Popi, Léo et son papa). Ils n'ont eu aucune peine à le faire. Ils ont également su donner le titre du livre. Finalement, les apprenants ont donné leurs ressentis sur leur travail, qui étaient pour la plupart positifs. Un élève a relevé qu'il n'était pas content de son travail car il ne se rappelait plus du nom du singe. Un autre a été enthousiaste par la fin de l'histoire que tous avaient inventée.

Au niveau des objectifs, l'objectif spécifique a été atteint par tous les apprenants.

## **Annexe XII**

### **Compte-rendu de la séance 3**

Avant cette troisième séance, nous avions demandé à l'enseignante de relire une fois le livre avec les élèves de deuxième enfantine et de leur faire reformuler quelques passages afin qu'ils soient toujours en contact avec cet ouvrage. De cette manière, les apprenants ont eu le temps d'intérioriser et d'intégrer l'histoire.

Nous sommes donc revenu une semaine après notre deuxième intervention.

Les élèves nous ont récapitulé ce que nous avions travaillé la semaine précédente et nous en avons profité pour leur demander de reformuler des passages du livre. Tous les élèves ont réussi cet exercice sans trop de peine. Nous avons décidé d'interroger chaque élève à la suite. De cette manière, tous ont participé et nous avons pu vérifier la compréhension de chacun sur une page de l'histoire. Deux élèves connaissaient quasiment parfaitement le texte à reformuler. Nous avons essayé avec un élève de montrer uniquement le texte mais ce dernier n'a pas été capable d'effectuer la tâche demandée. Par contre, lorsque nous lui avons montré l'illustration liée au texte, il a su nous le répéter avec ses mots.

Nous avons remarqué que les élèves se sont d'abord fixés sur l'illustration puis s'en sont détachés s'ils avaient bien mémorisé le texte.

Après cette activité, nous avons proposé aux élèves de tirer à tour de rôle un billet sur lequel était notée une affirmation. Ils ont dû dire si cette dernière étaient correcte ou non et justifier leur réponse. De cette manière, il a été possible de voir la réflexion derrière la réponse de l'élève pendant qu'il travaillait le macroprocessus. Seul un apprenant s'est trompé. Il a tiré l'affirmation "Léo va à la piscine avec sa maman". Il a justifié sa réponse en disant que Léo allait bien à la piscine et qu'il se baignait. Nous avons donc relu la phrase et il s'est auto-corrigé en disant que c'était le papa et non la maman qui venait à la piscine avec le jeune garçon. Il a confié à voix haute qu'il n'avait pas écouté toute la phrase.

Nous avons ensuite enchaîné avec une nouvelle activité. Les apprenants ont dû trier des illustrations de deux livres : celui que nous avions lu et "Léo et Popi chez le médecin". Chaque élève a reçu aléatoirement quatre images et a dû expliquer ce qui se passait sur les illustrations et dire si elles appartenaient à l'histoire de "Léo et Popi à la piscine". Les élèves n'ont eu aucun mal à réaliser cette activité. Ils ont proposé par eux-mêmes de classer les images en deux groupes et ils ont été en mesure de raconter ce qui se passait sur chaque image du livre qu'ils ne connaissaient pas. Ils ont reconnu tout de suite que Léo était chez le docteur. Cette activité a également permis de les faire reformuler, sans qu'ils ne s'en rendent compte, les passages dont ils avaient les illustrations. De ce fait, ils ont également travaillé le macroprocessus.

Les élèves ont ensuite essayé de repérer des mots connus dans le livre afin de favoriser le travail du microprocessus. Les mots que nous avions choisi étaient "Popi, Piscine et Léo". Sans entraînement, aucun élève n'a été capable d'en trouver un. Nous leur avons ensuite montré Léo et distribué à chacun une page du livre, préalablement photocopié. Ils ont dû identifier et trouver ce mot et nous le montrer afin de vérifier si cela était correct ou non. Les élèves ont tous réussi à repérer le mot "Léo". Nous avons procédé de la même manière avec le mot "Popi". Les apprenants ne savaient pas qu'il n'apparaissait pas sur chaque page. Les élèves qui n'avaient pas le mot sur leur page de texte en ont pointé un autre du doigt. Après les avoir corrigés, nous leur avons proposé le mot "papa", l'avons montré et les élèves ont

fait un sans faute. Ceux qui n'avaient pas ce mot ne l'ont pas pointé et ceux qui l'avaient ont su le repérer.

Pour terminer, chaque élève a reçu un livre qu'il pouvait feuilleter à sa guise pendant qu'un apprenant remettait dans l'ordre chronologique les images de l'histoire. De cette manière, chaque enfant a travaillé de manière individuelle sans que les autres ne le dérangent ou ne lui soufflent les réponses. Il y a eu plusieurs erreurs notamment des confusions entre l'image du toboggan et celle où Léo nage avec son papa qui veut lui croquer les pieds. Cependant, globalement, les élèves ont maîtrisé la chronologie de l'histoire.

En guise de conclusion, nous avons regardé tous ensemble les projets de lecteur du premier cours. Les élèves ont su se reconnaître et "lire" leur projet. Ils ont tous confirmé leur projet et personne n'a voulu en changer. Nous avons ensuite demandé aux élèves ce qu'ils avaient appris et les réponses ont été variées : ce que Léo fait à la piscine, trouver des mots, raconter des histoires, que le singe de Léo s'appelle Popi. Nous avons fait une synthèse et expliqué aux élèves que nous allions revenir pour les filmer.

Pour terminer, nous avons demandé aux élèves s'ils étaient d'accord de lire l'histoire aux autres élèves de la classe. Ils ont tous été enthousiastes. Cette proposition a permis de donner du sens à toutes les activités que nous avions faites ainsi qu'une motivation aux élèves : ils allaient pouvoir raconter une histoire avec leurs mots ou en la lisant aux autres. Ils seraient maître / maîtresse.

Nous sommes revenu en classe une dernière fois et les élèves ont lu l'histoire à leurs camarades. Nous avions prévu qu'ils lisent chacun une page à tour de rôle puis deux élèves liraient les deux pages restantes. Tout d'abord, une élève a présenté l'ouvrage et son titre aux autres apprenants et les cinq apprenants ont commencé à lire. Ils ont tous raconté l'histoire de tête en utilisant les mots de l'histoire. Personne ne s'est basé sur le texte ou sur les images, si ce n'est pour se repérer chronologiquement. Ce fut un très beau moment car les élèves ont eu beaucoup de plaisir et se sont appliqués à bien "lire" l'histoire à leurs camarades.

Avant de partir, nous avons demandé à l'enseignante si elle était d'accord de travailler la reformulation des passages du livre avec les élèves et si elle pouvait également leur faire repérer des mots, ce à quoi elle répondit favorablement.

## **Attestation d'authenticité**

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Saint-Maurice, le 21 février 2011

Martin Zermatten