

MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »

MEEF 1er degré

Université de Foix

Culture Humaniste

MEMOIRE

La typographie adjuvante peut-elle aider l'élève apprenti-lecteur à lire un album?

Clémence LEBOUCHER

Euriell Gobé-Mévellec
Encadrante

Bénédicte Parmentier
Co-encadrante

Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)

-
-
-

Soutenu le 14/06/2017

Table des matières

Introduction.....	4
1. Le cadrage théorique.....	6
1.1 La typographie dans les ouvrages pour la jeunesse.....	6
1.2 Qu'est-ce que lire ?.....	10
1.3 Quelles difficultés face à l'apprentissage de la lecture et en quoi la typographie adjuvante peut-elle être une aide ou un obstacle face à ces difficultés?.....	12
1.4 Qu'est-ce qu'un enfant en difficulté de lecture ?.....	14
1.5 Le modèle de représentation de l'architecture textuelle (MAT).....	15
2. Le dispositif.....	17
2.1 Hypothèses de travail et présentation du corpus.....	17
2.2 Présentation du dispositif et des classes :.....	22
3. Analyse des données.....	26
3. 1. Analyse des données des GS.....	27
3. 1. 1. La lecture du tapuscrit par les Grande-Section.....	27
3.1.2. La lecture de l'album par les Grande-Section.....	28
3. 2. Analyse des données des élèves de Cours Préparatoire.....	31
3.2.1 La lecture du tapuscrit chez les élèves de Cours Préparatoire.....	32
3.2.2 La lecture de l'album chez les élèves de Cours Préparatoire.....	32
3.3 Analyse des données chez les élèves de Cours Élémentaire 1ère année.	35
3.3.1 La lecture du tapuscrit chez les élèves de CE1.....	35
3.3.2. La lecture de l'album chez les CE1.....	36
3.2. Conclusion de la première série d'entretiens.....	39
3.3 Analyse des données de la seconde série d'entretiens.....	40
3.3.1 Analyse de la lecture chez les bons lecteurs (C6 et C7).....	40
3.3.1.1 La lecture du tapuscrit de la vache (Annexe 1).....	40
3.3.1.2 La lecture de l'album (Annexes 2 et 3).....	41
4.3.2. Analyse de la lecture chez les élèves ayant des difficultés à comprendre un texte (C8, C9, C10 et C11).....	42

3.3.2.1 Analyse de la lecture de C8.....	42
3.3.2.2 Analyse de la lecture de C9.....	43
3.3.2.3 Analyse de la lecture de C10.....	45
3.3.2.4 Analyse de la lecture de C11.....	46
4. Les résultats.....	47
4.1 L'explosion du bloc typographique et le sens de lecture du livre.....	48
4.1.1 Une gêne pour le décodage et/ou la compréhension.....	48
4.1.2 Une aide au décodage et/ou à la compréhension.....	49
4.1.3 Un processus de métacognition et une capacité d'adaptation indispensable face à ce type d'organisation textuelle.....	49
4.2 Les particularités typographiques de l'album.....	50
4.2.1 Une gêne pour le décodage et/ou la compréhension de l'album.....	50
4.2.2 Une aide au décodage et/ou à la compréhension de l'album.....	51
4.3. La lecture d'image.....	52
4.3.1 Une aide pour le décodage et/ou la compréhension.....	52
4.3.2 Un obstacle pour le décodage et/ou la compréhension.....	53
Conclusion.....	54
Bibliographie.....	55
Annexes :.....	58

Introduction

Le terme album a deux acceptions : « L'album au sens éditorial du terme et l'album comme genre iconotextuel »¹. Dans les albums éditoriaux, les images sont présentes dans le but d'illustrer un texte autonome et antérieur. L'album « n'a pas besoin des images pour faire sens »². L'album iconotextuel, quant à lui, se caractérise par une articulation texte-image : l'image n'est plus seulement là dans le but d'illustrer le récit, mais est un vecteur de la narration. « Tous les éléments de l'album sont indissociables et participent à la complexité de l'ensemble »³ Il est bien souvent le fruit d'un projet artistique d'un créateur unique qui a alors le double-rôle d'auteur-illustrateur. Ces deux acceptions sont réunies sous un même terme, mais dans ce travail de recherche, le terme «album » désigne le genre iconotextuel.

Ce dernier jouit d'une très grande liberté et d'une innovation permanente. Il ne cesse de se réinventer comme nous l'indique Sophie Van Der Linden dans son article L'album en liberté⁴ :

Au cours de son évolution, le mode de communication de l'album est devenu prioritairement visuel. Contrairement au roman, dont le texte s'organise en lignes superposées sur chaque page, ou à la bande dessinée, qui utilise des images en séquences, les images peuvent dans l'album, s'organiser librement sur le support.

1 NIERES-CHEVREL, Isabelle. L'album, le mot, la chose. In *L'album : le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2012. p.18

2 Idem p.19

3 Idem p.19

4 VAN DER LINDEN, Sophie. L'album en liberté. In *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005. p.82

La page de l'album devient un espace où se mêlent texte et image et où chacun s'enrichit de l'autre dans une composition globale. Chaque auteur les articule à sa façon et selon ses choix artistiques. L'innovation artistique de l'album et son mode de communication visuel a conduit la typographie à se réinventer afin que cette dernière puisse prendre part au récit en intégrant artistiquement la composition globale du texte et de l'image pour ainsi les unifier à tel point qu'ils deviennent parfois indissociables l'un de l'autre. Annie Renonciat⁵ explique :

Les artistes disposent désormais d'une palette typographique quasi illimitée et interviennent dans la composition du texte qu'ils soumettent à leur fantaisie, en démultipliant les ressources expressives, ludiques et plastiques des caractères typographiques. Le "plaisir des yeux" relaie alors, et souvent supplante, les usages pédagogiques traditionnels de la typographie.

Cette dernière phrase a particulièrement retenu notre attention. Annie Renonciat nous apprend que l'objectif esthétique de cette typographie prend le pas sur l'impératif de la lisibilité. Cette typographie ne répond pas aux normes mises en place pour faciliter le décodage chez les jeunes lecteurs. Certains éditeurs ayant pour public des apprentis-lecteurs comme L'école des Loisirs utilise une police neutre afin d'offrir une lisibilité parfaite, ce qui proscrit toute innovation typographique.

La typographie adjuvante semble parfois considérée comme un frein à la lisibilité d'un texte et donc proscrite pour des apprenants. Pour Sophie Van der Linden, les difficultés que peuvent engendrer ce type de typographie sont indéniables :

La possibilité de distribuer le texte en courtes unités sur l'espace de la page ou bien de distinguer différents niveaux narratifs par des conventions typographiques et chromatiques complexifie encore la lecture. Les voix narratives peuvent être exprimées au plus près des personnages mais ces textes apparaissent du même coup simultanément au regard du lecteur qui aura parfois du mal à déterminer une priorité dans l'ordre de lecture.⁶

5 LALLEMENT-RENONCIAT, Annie. Typographies pour l'enfance dans l'édition occidentale. In *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005. p. 221

6 VAN DER LINDEN, Sophie. L'album en liberté. In *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005. p.94

Cependant elle affirme aussi : « Si les conventions de lecture en sont troublées, il faut reconnaître que de nouvelles possibilités se trouvent également explorées »⁷. Et ce sont des nouvelles possibilités pour les apprenants que nous cherchons à déterminer. L'album composé avec une typographie adjuvante, typographie productrice de sens et donc aidant l'élève à rentrer dans le texte peut-elle, au-delà des difficultés premières qu'il peut engendrer, aider des apprenants à rentrer dans la lecture ?

Pour effectuer cette recherche, nous avons choisi un livre de la collection Pirouette. En effet, cette dernière propose la mise en scène de comptines populaires par des artistes dans un rapport texte-image innovant. Nombre des auteurs/artistes de cette collection utilise une typographie adjuvante. Cette dernière participe entièrement à la signification du texte et à la démarche artistique des auteurs de par son expressivité plastique.

A travers le dispositif mis en place, il s'agira de déterminer si la typographie de l'album aide les élèves à lire. Dans un premier temps, nous définirons les termes de la problématique : quelle typographie dans les albums jeunesse ? Qu'est-ce que lire ? Quelles difficultés pour les apprenants face à la lecture ? Puis nous décrirons le dispositif mis en place. Enfin, nous analyserons les données recueillies afin de répondre à la problématique.

1. Le cadrage théorique

1.1 La typographie dans les ouvrages pour la jeunesse

Une typographie et une mise en page adaptées à l'enfant sont des conditions pour une bonne lisibilité d'un texte. Pour des élèves en apprentissage ou en difficulté, la lisibilité est un facteur très important pour accéder à la compréhension d'un texte.

La lisibilité de la typographie dans les livres destinés à un public enfantin devint donc très tôt un sujet de recherche. Annie Renonciat, dans son article

⁷ Idem

*Typographies pour l'enfance dans l'édition occidentale*⁸, nous apprend que la typographie fut d'abord centrée sur la taille des caractères et des marges, la longueur des lignes, les espacements entre les lignes. À la fin du 19^e siècle, une table typographique standard est définie pour les manuels scolaires et ce afin d'éviter la myopie et de permettre à l'enfant de lire sans se fatiguer les yeux. Durant cette période, Emile Javal découvre qu'il est plus facile de lire des caractères sans empattement.⁹ Au 20^e siècle, la recherche se tourne vers une nouvelle problématique : comment la typographie peut-elle faciliter l'apprentissage et la compréhension de la lecture ? De nombreuses controverses émergent de ces questions. Pour les chercheurs Watts et Nisbet¹⁰, il est impossible d'établir des règles précises sur la lisibilité typographique des ouvrages pour enfant car trop de facteurs dépendent du lecteur lui-même¹¹ :

Le contenu des ouvrages, d'une part, les facteurs psychologiques, les habitudes de lecture, les préférences et capacités personnelles des lecteurs, d'autre part, et enfin les facteurs culturels, interfèrent largement dans la mesure de la lisibilité des textes.

Pour Richaudeau¹², seuls trois facteurs de lisibilité sur huit diffèrent de l'adulte à l'enfant : « un corps de caractère plus élevé, un espacement plus marqué entre les mots, une justification libre pour éviter les mots coupés »¹³. Il estime que la typographie n'est pas un facteur décisif pour faciliter la lecture de texte. Cependant, en Grande-Bretagne, suite aux recherches de Sassoon (1980), une police de caractère destiné à faciliter l'entrée dans la lecture et l'écriture fait son apparition : le *Sassoon Primary*. Ce dernier crée un pont entre écriture et lecture puisqu'il est légèrement incliné et qu'il possède des aspects de l'écriture manuscrite. Il est également dénué d'empattement afin de faciliter le décodage.

8 LALLEMENT-RENONCIAT, Annie. *Typographies pour l'enfance dans l'édition occidentale*. In *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005.

9 JAVAL, Emile. *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, Paris : Félix Alcan, 1905

10 NISBET, John, WATTS, Nisbet. *Legibility in Children's Books. A Review of research*, NFER Publishing Company, Windsor, Berks, 1974.

11 LALLEMENT-RENONCIAT, Annie. *Typographies pour l'enfance dans l'édition occidentale*. In *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005. p.217

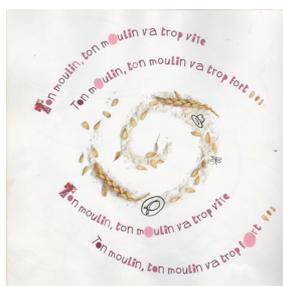
12 RICHAUDEAU, François. *Conception et production de manuels scolaires : Guide pour la conception, l'élaboration, la fabrication et l'évaluation des manuels scolaires*, Paris, U.N.E.S.C.O., 1979.

13 LALLEMENT-RENONCIAT, Annie. *Typographies pour l'enfance dans l'édition occidentale*. In *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005. p.217

En parallèle à une démarche d'adaptation de la typographie aux capacités visuelles puis cognitives des enfants, une innovation typographique artistique se développe avec l'essor des albums jeunesse au 20^e siècle. Dans les albums jeunesse, textes et images servent la narration. Plusieurs techniques typographiques voient le jour et de nouveaux rapports texte-image en découlent.

L'image et le texte s'installent librement sur la page ou double-page. Certains albums font le choix de les articuler : messages verbaux et visuels sont alors simultanés, voire confondus. Les choix typographiques sont alors réfléchis comme vecteurs d'un message global dans une mise en page innovante. Dans certains albums, en plus du texte et de l'image, la typographie et la mise en page participent à l'expressivité du récit.

La collection « Pirouette » de Didier Jeunesse l'illustre parfaitement. Dans *Meunier tu dors*¹⁴, la typographie participe pleinement à l'expressivité du récit puisqu'elle semble tourner tel le vent autour du moulin.



Sophie Van der Linden l'explique dans l'article « L'album en liberté »¹⁵ :

Ce type de mise en pages sert généralement un propos non linéaire. La narration est le plus souvent prépondérante, mais elle ne prend pas nécessairement la forme d'un récit et s'aventure davantage vers une expression poétique. L'espace d'expression premier demeurant la double page, le discours se reconfigure à chaque page tournée. L'expression plastique reste parfois prédominante et l'histoire, quand elle est présente, se trouve réduite à une anecdote.

La typographie prend alors part à la narration grâce aux messages visuels qui peuvent également être iconiques. Dans *Sémiologie des Messages Visuels*¹⁶, Eco nous apprend que « Peirce définissait les icônes comme ces signes qui

14 LETUFFE, Anne. *Meunier tu dors*. Paris : Didier Jeunesse, 2004.

15 VAN DER LINDEN, Sophie. L'album en liberté. In *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005. p.93

ont une certaine ressemblance native avec l'objet auquel ils se réfèrent »¹⁷. « Pour Morris, est iconique le signe qui représente quelques caractéristiques de l'objet représenté. »¹⁸ Les textes proprement iconiques sont rares¹⁹, mais beaucoup d'albums sont composés d'une typographie faisant référence à certaines caractéristiques du signifié du texte ou de l'image²⁰ : ce qu'on appelle la typographie adjuvante.

L'expressivité plastique de ce type de typographie participe au message délivré par l'album soit en renforçant le contenu du texte soit en renforçant la signification de l'image. Souvent la narration reste prédominante, mais dans certains albums l'expression plastique du texte prend le dessus et exprime ainsi une certaine poésie. La narration n'y est plus qu'une toile de fond. Certains aspects peuvent faciliter la lecture mais différentes mises en page d'albums troublent les conventions de lecture. Analysons quelques exemples :



Sur ces deux pages de l'album *Un petit chaperon rouge*²¹, nous remarquons que la couleur de la police change en fonction du locuteur. La taille des caractères du mot « manger » augmente en même temps que le volume sonore de la voix du loup.

L'album Oscar et Arabella²² nous offre un tout autre exemple, la typographie du groupe nominal « mammouth laineux » a une résonance directe avec son signifié. « Le texte se trouve contaminé par les caractéristiques visuelles de l'image »²³

16 ECO, Umberto. Sémiologie des messages visuels. In: *Communications*. Paris : Editions du Seuil, 1970. n°15, p.11-51

17 Idem p.13

18 Idem p.13

19 GUETTIER, Bénédicte. Bengue dessine comme un cochon. Paris : Giboulées, 2010.

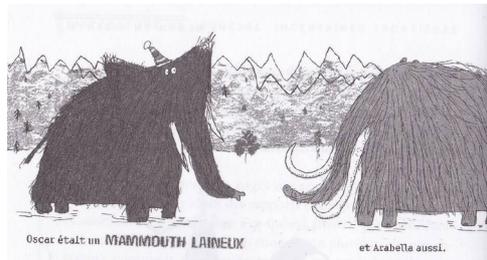
BERMAN, Laurent et QUESEMAND, Anne. Le colporteur d'images. Paris : Alternatives, 1997

20 VAN DER LINDEN, Sophie. L'album en liberté. In *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005. p.88

21 LERAY, Marjolaine. Un petit chaperon rouge. Arles : Actes Sud Junior, 2009.

22 LAYTON, Niels. Oscar et Arabella. Paris : Gallimard Jeunesse, 2002.

23 VAN DER LINDEN, Sophie. L'album en liberté. In *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005. p.89



Ces deux albums servent un propos linéaire mais ce n'est pas toujours le cas . Certains albums, comme *Y'a une pie dans l'poirier*²⁴ « livrent conjointement les messages visuels et verbaux »²⁵. La typographie adopte alors des caractéristiques visuelles de l'image et de nouvelles possibilités y sont offertes. L'espace de lecture devient un espace ludique puisque le lecteur peut y créer son propre chemin de lecture. Ce genre de typographie peut-il être une aide à la compréhension du sens global de l'album de par son expressivité plastique ou au contraire est-il un frein pour des apprentis lecteurs troublés par un sens non conventionnel de lecture?

1.2 Qu'est-ce que lire ?

Dans *Enseigner la lecture au cycle 2*²⁶, la lecture est définie comme :

Une construction de significations, réalisée par une personne, à partir d'un texte écrit dans un contexte donné. Cette construction est le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture.

Lire un texte, ce n'est pas seulement le décoder, c'est aussi le comprendre, comprendre le message que l'auteur souhaite transmettre et bien l'assimiler. Pour ce faire, le lecteur réalise des activités à la fois cognitives, visuelles et métacognitives. Il met en œuvre différentes stratégies. Selon Giasson²⁷, plusieurs processus interagissent lors de l'acte de lire.

24 BOURRE, Martine. *Y'a une pie dans l'poirier*. Paris : Didier Jeunesse, 2010.

25 Idem p. 84

26 GOMBERT, Jean-Emile, GOIGOUX, Roland, FAYOL, Michel. *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*, Nathan pédagogies. Paris, 2004.

27 GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, De Boeck Université, 2008.

Les microprocessus permettent l'accès à la signification de la plus petite unité de sens, le mot. La voie directe permet au lecteur d'avoir un accès direct au mot et, au contraire, la voie indirecte implique pour le lecteur de déchiffrer le mot syllabe par syllabe. Cependant, les chercheurs en psychologie cognitive Daniel Gaonac'h et Caroline Golder réfutent la thèse de l'accès direct au sens du mot dans l'ouvrage *Lire et comprendre : Psychologies de la lecture*²⁸. Ces derniers considèrent que même un lecteur expert passe par le phonologique pour avoir un accès au sens, mais il le ferait de manière si automatisée qu'il ne pourrait plus l'analyser.

Les processus d'intégration permettent au lecteur d'associer les groupes de mots entre eux par l'utilisation des référents et des connecteurs. Ce processus consiste à faire des inférences. Lorsque le lecteur identifie les idées principales du texte pour en faire un résumé, il met en œuvre les macroprocessus. Pour ordonner le résumé, il utilise la structure du texte. Le lecteur se construit une image mentale de ce qu'exprime le texte et fait des prédictions sur ce qu'il va se passer ensuite. Lorsque le lecteur a une réponse affective en regard du texte, il fait agir les processus d'intégrations. Le lecteur est en colère, il affectionne tel ou tel personnage... Il relie ce qu'il vient de lire avec ses propres connaissances, lui permettant ainsi de raisonner de manière construite. Enfin, les processus de métacognition sont mis en œuvre lorsque le lecteur identifie la perte de compréhension et agit pour y remédier. Il revient en arrière pour relire ce qu'il n'a pas compris ou cherche la signification d'un mot qui obstrue sa compréhension.

Tous ces processus sont établis de manière simultanée et s'emboîtent les uns dans les autres, souvent de manière inconsciente. Le lecteur a recours aux différentes stratégies en fonction du problème qu'il rencontre. Ces processus sont automatisés et parfois inconscients pour le lecteur expert, mais très coûteux pour une personne en apprentissage. Nous chercherons donc à savoir si la typographie adjuvante, de par son expressivité plastique au sein de l'album, ne pourrait pas permettre d'alléger la charge de certains de ces processus.

Prenons l'exemple du processus d'élaboration qui permet au lecteur de se faire une imagerie mentale du texte lu. Si la typographie produit du sens « non

28 GAONAC'H, Daniel et GOLDER Caroline, *Lire et comprendre : Psychologies de la lecture*. Paris : Hachette Education, 2015. Profession Enseignant. p. 7

verbal » de par son rythme, son corps etc..., ne pourrait-elle pas aider le lecteur en apprentissage à se construire une représentation mentale du texte lu ? Nous savons déjà que les images de l'album facilitent le processus d'élaboration pour des apprenants, nous pouvons donc également nous demander si la typographie adjuvante ne peut pas avoir le même rôle d'appui non verbal.

Continuons avec les macro-processus mis en place par le lecteur : l'élève doit identifier les idées principales d'un texte. L'album n'est-il pas justement une manière d'aider l'élève à se focaliser sur les mots représentant les idées importantes du récit ? La mise en place de ce processus n'est-elle pas ainsi facilitée ? L'identification des mots, le micro-processus, ne peut-elle pas aussi être facilitée par une typographie dont l'expressivité plastique résonne avec le sens du mot, comme dans la typographie de l'album Oscar et Arabella²⁹ que nous avons vu plus haut ? Ou, au contraire, la forme inhabituelle des lettres avec cet aspect laineux freine-t-elle l'identification du mot par l'élève ?

1.3 Quelles difficultés face à l'apprentissage de la lecture et en quoi la typographie adjuvante peut-elle être une aide ou un obstacle face à ces difficultés ?

Pour pouvoir lire un texte, le lecteur doit avoir des connaissances sur le thème dont traite l'écrit, mais également des connaissances linguistiques d'ordre lexical, syntaxique, morphologique, phonétique et sémantique. Les difficultés face à l'apprentissage de la lecture sont donc nombreuses.

Selon Nicole Van Grunderbeeck³⁰, elles peuvent être inhérentes à la lisibilité du texte. L'auteur définit la lisibilité d'un texte comme le degré de difficulté qu'éprouve un lecteur à comprendre ce qu'il lit. Les facteurs qui la déterminent peuvent être liés à l'aspect matériel du texte : la typographie, l'interligne, la

29 LAYTON, Niels. Oscar et Arabella. Paris : Gallimard Jeunesse, 2002.

30 VAN GRUNDERBEECK, Nicole, *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1994. p. 10

grosseur des caractères, la mise en page, ou à l'aspect linguistique du texte : le vocabulaire, la longueur et la structure des phrases. La typographie adjuvante, qui n'est que très rarement linéaire et qui utilise des polices non conventionnelles, peut donc de ce point de vue être considérée comme un frein à la bonne lisibilité d'un texte de par son aspect matériel.

Mais nous pouvons nous demander si des difficultés d'ordre linguistiques, la non connaissance d'un mot par exemple, ne pourraient pas être levées par l'aspect matériel du texte, bien que celui-ci soit non conventionnel par rapport aux habitudes de lecture des apprenants.

De plus, ces habitudes de lecture sont installées en même temps que l'apprentissage de cette dernière. La fréquentation d'albums avec un bloc typographique explosé et donc non linéaire dès l'apprentissage de la lecture, en parallèle avec des lectures plus conventionnelles, ne permettrait-elle pas à l'élève de lever sa gêne d'un sens de lecture non conventionnel et ainsi de s'adapter à différents types de lecture ? La lecture d'albums ne mériterait-elle pas d'ailleurs un apprentissage à part entière comme c'est le cas de la bande dessinée ?

Les difficultés peuvent être également dues à une lacune dans les pré-requis à l'acte de lire chez l'apprenant : les connaissances linguistiques d'ordre lexical, syntaxique, morphologique, phonétique et sémantique ou les connaissances sur le thème dont traite l'écrit. Dans ce travail, nous ne nous intéresserons pas aux difficultés d'origine sociale de l'acte de lire, mais la question de l'utilité d'une typographie adjuvante pour des apprenants ayant des lacunes en vocabulaire et pour qui la lecture est donc plus difficile, mérite d'être soulevée.

Il se trouve également une difficulté propre à la lecture d'album. En effet, la compréhension d'un album naît de la mise en relation de son texte et de ses images. Des élèves ayant des lacunes en lecture d'images, ne maîtrisant pas certaines de ses conventions, peuvent avoir des difficultés à saisir le sens global de l'album. « La compréhension d'une image fait à la fois jouer les codes de perception et les codes de reconnaissance »³¹ et certains élèves peuvent y ressentir des difficultés, comme appréhender la perspective. Enfin, les difficultés peuvent aussi être dues à la surcharge cognitive qu'entraîne la mise en œuvre des différents processus simultanément et au bon moment ainsi que

31 DE-LA-BRETEQUE, François. Image, Lecture et Didactique. In *Trema*, 2. Montpellier : IUFM de Montpellier, 1992. p.4

le choix des différents processus. Chacun d'eux est extrêmement coûteux lorsqu'il n'est pas encore automatisé. Il sera alors intéressant de montrer en quoi la typographie adjuvante peut être une manière de diminuer la charge cognitive imputée au fonctionnement des différents processus mis en œuvre lors de l'acte de lire. Nous avons déjà décrit nos hypothèses quant à l'allègement des différents processus mis en œuvre. D'un allègement de chacun de ces processus découlerait une diminution de la charge cognitive de l'élève. Nous pouvons cependant nous demander si la lecture d'un album utilisant une typographie adjuvante ne provoque pas une augmentation de la charge cognitive de l'élève ; de par la recherche du sens de lecture, et de l'identification de lettres plus difficile de par l'utilisation d'une typographie inconnue de l'élève.

1.4 Qu'est-ce qu'un enfant en difficulté de lecture ?

Un apprenant en difficulté de lecture souffre d'un manque de clarté cognitive face à l'acte de lire : il n'utilisera qu'une stratégie en situation de lecture, souvent celle mise en avant par les adultes l'entourant pendant l'acte de lire. Certains élèves se contenteront de déchiffrer, tandis que d'autres ne s'appuieront que sur le sens et le contexte pour identifier les mots, sans regarder si les lettres correspondent : c'est ce qu'on appelle le processus de devinement.

Selon Nicole Van Grunderbeek³², différents profils d'apprenants en difficulté de lecture émergent : les lecteurs centrés exclusivement sur le sens, les lecteurs centrés sur la reconnaissance lexicale, les lecteurs centrés en priorité sur le code, c'est-à-dire un élève qui déchiffrera le début du mot et en devinera la fin sans chercher de sens dans la phrase ou dans le texte. Enfin certains lecteurs se centrent soit sur le sens soit sur le code mais n'arrivent pas à faire interagir ces deux stratégies. Selon les différents profils, les difficultés ne sont pas les mêmes, les solutions sont alors multiples. Ce qui convient à un apprenant ne correspond pas forcément à un autre. La typographie peut-elle être une aide à tous les lecteurs ? Ou peut-elle seulement pour les élèves chez qui le sens de

³² VAN GRUNDERBEECK, Nicole, *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1994.

lecture n'est pas installé par exemple ? Les lecteurs qui se centrent sur le code n'auront-ils pas des difficultés à laisser la place à l'interprétation de la typographie et des images ? Certains élèves lisent le début du mot et tentent de deviner la fin. Il faut donc les inciter à vérifier leurs hypothèses par la lecture de la fin du mot mais le fait de se trouver face à une typographie adjuvante ne les incitera-t-il pas à mettre davantage en place ce processus de devinement et, de ce fait, devenir un frein à un apprentissage efficace de la lecture ? Afin de répondre au mieux à toutes ces questions, il conviendra de choisir des élèves répondant de différents profils lors de la mise en place du dispositif.

1.5 Le modèle de représentation de l'architecture textuelle (MAT)

Le modèle de représentation de l'architecture textuelle a été mis en place pour vérifier les effets de la typographie et de la mise en page sur la compréhension de la lecture de textes procéduraux³³.

Ce modèle prend source dans les travaux de recherche de Virbel³⁴ en 1989 sur les Mises en Forme Matérielles (MFM). Virbel fait l'hypothèse d'une équivalence possible entre la typographie, la disposition et les propriétés lexico-syntaxiques d'un texte. La MFM est l'ensemble des propriétés typo-dispositionnelles d'un texte qui peuvent avoir pour équivalent un élément langagier. Les objets textuels sont alors rendus visibles par le contraste de ces variables typo-dispositionnelles. L'architecture textuelle peut être définie selon les travaux de recherche de Pascual³⁵ en 1991 comme « une composante abstraite du texte », qui nous apparaît suite aux contrastes des mises en forme matérielles (MFM) ou variables typo-dispositionnelles. Virbel et Pascual ont

33GARCIA-DEBANC, Claudine et GRANDATY, Michel. Incidence des variations de la mise en forme textuelle sur la compréhension et la mémorisation de textes procéduraux (règles de jeux) par des enfants de 8 à 12 ans. In: *Langages, les discours procéduraux*. Paris : Larousse, 2001, 35^e année, n°141, p. 91-104.

34Virbel, Jacques. The contribution of linguistic knowledge to the interpretation of text structures. In André, J., Furuta, R. et Quint, V., éditeurs : *Structured Documents Cambridge Series on Electronic Publishing*, 1989

35 Pascual, E. (1991). Représentation de l'architecture textuelle et génération de texte. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier. Toulouse, France

répertorié tous les éléments langagiers traduisant les objets textuels et ont ainsi défini « un sous-langage relatif à l'architecture des textes »³⁶.

Ce modèle a été repris dans les travaux de recherche de Claudine Garcia-Debanc et Michel Grandaty.³⁷ Ils se sont servis du répertoire créé par Pascual et Virbel pour élaborer plusieurs versions d'une même architecture textuelle. Une première version, la plus étendue, contient les éléments langagiers permettant de traduire l'architecture textuelle, suivie par d'autres versions de plus en plus rétrécies, où l'architecture textuelle est traduite de manière typo-dispositionnelle. La modélisation proposée par Virbel et Pascual permet de contrôler les variables de transformation entre les différentes versions du texte. Cette recherche avait pour but notamment « d'étudier l'incidence de la structure visuelle du texte sur sa compréhension ou mémorisation chez l'enfant »³⁸ et d'étudier le rôle spécifique des propriétés visuelles dans les stratégies de lecture. Ce modèle permettait de tester le degré de compréhension et de mémorisation des règles de jeux en fonction des différentes variables typo-dispositionnelles « et la mise en relation de ses caractéristiques : la lisibilité, la facilitation de la lecture, le guidage métatextuel »³⁹.

Les données collectées ont permis de confirmer l'hypothèse de Garcia-Debanc et Grandaty : les marques typo-dispositionnelles permettent de faciliter la compréhension et la mémorisation des textes procéduraux, surtout dans la tranche d'âge la plus jeune. Pour les plus jeunes, la compréhension et la mémorisation est meilleure avec les marques typo-dispositionnelles ; pour les deux tranches d'âge supérieures, la compréhension est meilleure, mais la mémorisation est amoindrie.

Les résultats des travaux de Grandaty et Garcia-Debanc ont montré que les propriétés visuelles d'un texte procédural pouvaient faciliter la compréhension chez des lecteurs de 8 à 12 ans. Nous voulons maintenant essayer de montrer que ces mêmes propriétés, bien qu'ayant une visée artistique et non

36 GARCIA-DEBANC, Claudine et GRANDATY, Michel. Incidence des variations de la mise en forme textuelle sur la compréhension et la mémorisation de textes procéduraux (règles de jeux) par des enfants de 8 à 12 ans. In: *Langages, les discours procéduraux*. Paris : Larousse, 2001, 35^e année, n°141 p.94

37 Idem

38 Idem p.92

39 Idem p.94

présentationnelles et organisationnelles comme dans les textes procéduraux et pouvant d'ailleurs entrer parfois en conflit avec un objectif de lisibilité, peuvent faciliter la compréhension d'un album dont la démarche artistique englobe aussi la typographie.

2. Le dispositif

2.1 Hypothèses de travail et présentation du corpus

Nous avons vu plus haut que la typographie adjuvante est considérée à bien des égards comme un facteur négatif de l'aspect matériel de la lisibilité d'un texte. Pourtant, la typographie adjuvante, qui fait corps avec le texte et produit du sens, ne pourrait-elle pas aussi être une aide à la compréhension pour permettre aux élèves de rentrer dans la lecture ? Ne pourrait-elle pas lever des difficultés d'ordre linguistique ? Ne permettrait-elle pas de faciliter les processus de lecture et ainsi de diminuer la charge cognitive du lecteur apprenant ? Tous les élèves ayant des profils, des besoins et des intelligences différents, cette typographie ne sera certainement pas reçue de la même manière par tous. Pour quel type d'élève est-ce un allègement des charges cognitives ? Pour quel type d'élève est-ce un obstacle supplémentaire à l'acte de lire ? Cela diffère-t-il en fonction du stade de l'apprentissage ou plutôt en fonction des difficultés propres à l'élève ? Les jeunes lecteurs n'ayant pas forcément des codes de lecture ancrés, cette disposition doit-elle vraiment être considérée, comme le fait L'école des loisirs, comme un frein ?

Nous chercherons donc à comprendre si la typographie adjuvante peut aider les apprentis lecteurs à déchiffrer et comprendre un texte. Nous tenterons également d'évaluer son impact sur la lecture des apprenants en fonction de leur stade d'apprentissage et de leur niveau de classe.

Pour mettre en place le dispositif, nous reprendrons la démarche des travaux de recherche de Grandaty et Garcia-Debanc. Ces derniers ont retranscrit

les marques typodispositionnelles telles que la segmentation en paragraphes, l'extraction de titres ou de sous-titres en caractères gras, les retraits avec des marges plus ou moins larges selon les parties et les sous-parties, la présentation d'une énumération sous forme de tirets par leur équivalent linguistique par le biais de structures syntaxiques ou d'organisateur textuels (*d'une part ... d'autre part*). Le matériau expérimental s'élabore ainsi par une constante mise en relation des diverses versions des textes. La version étendue comprend l'ensemble des formulations discursives métatextuelles explicitant l'architecture de ce texte ; les diverses versions réduites manifestent les éléments de l'architecture textuelle de manière typodispositionnelle.⁴⁰

Nous transposerons de la même manière les marques typodispositionnelles de l'album par leur équivalent linguistique. Les marques typodispositionnelles d'un album à visée narrative et poétique sont cependant différentes de celles d'un texte procédural à visée explicative. Reprenons l'exemple de l'album *Un petit chaperon rouge*⁴¹ dont une double-page est représentée ci-dessous.



La marque typodispositionnelle est ici le changement de couleur en fonction du locuteur : lorsque le petit chaperon rouge parle, la couleur de la police est rouge, lorsque le loup prend la parole, elle est noire. Nous supposons que cela peut faciliter la compréhension pour de jeunes lecteurs car ils peuvent plus facilement identifier, grâce aux propriétés visuelles non-textuelles du texte, le locuteur. Cette architecture textuelle peut être traduite, à la manière de Grandaty et Garcia-Debanc, par des tirets, une autre marque typodispositionnelles, ou par un élément langagier, si l'on met ce texte au discours indirect. Il serait alors possible de vérifier notre hypothèse en reprenant la démarche de Garcia-Debanc et Grandaty : faire lire deux versions d'un même texte, en conservant la typographie adjuvante – dont nous cherchons à comprendre l'impact exact sur la compréhension du lecteur – et une autre où nous l'aurions supprimée. Sur ce même exemple de l'album *Un*

40 GARCIA-DEBANC, Claudine et GRANDATY, Michel. Incidence des variations de la mise en forme textuelle sur la compréhension et la mémorisation de textes procéduraux (règles de jeux) par des enfants de 8 à 12 ans. In: *Langages, les discours procéduraux*. Paris : Larousse, 2001, 35^e année, n°141, p. 95

41 LERAY, Marjolaine. *Un petit chaperon rouge*. Arles : Actes Sud Junior, 2009.

*petit chaperon rouge*⁴², nous pourrions supprimer la couleur de la police dans une reproduction, puis faire lire à un apprenant deux extraits : le premier dans la reproduction et le second dans l'original, pour ensuite poser des questions afin de constater son niveau de compréhension. Pour vérifier plus généralement l'effet de toute la typographie adjuvante utilisée dans un album, nous pourrions proposer une page de l'album telle quelle et une autre page de l'album retranscrite dans un tapuscrit. L'image étant indissociable du texte dans un album, les questions posées sur la compréhension du texte au sein de l'ouvrage devront permettre de définir l'aide que peuvent apporter les images ou la typographie à la compréhension du passage. Il sera en effet impossible de le détecter en observant le lecteur.

Partant de l'hypothèse que la typographie adjuvante aide les jeunes lecteurs à entrer dans la lecture tout en s'inspirant du modèle de Garcia-Debanc et Grandaty que nous venons d'exposer, nous avons créé un dispositif à partir d'un album de la collection « Pirouette » de Didier Jeunesse *Y'a une pie dans l'poirier*⁴³ de Martine Bourre. Cette collection propose la mise en scène de comptines populaires par des artistes à travers le médium de l'album jeunesse. De cette démarche artistique naît un rapport texte-image innovant où le texte et l'image s'enrichissent l'un de l'autre. La démarche des auteurs nous est expliquée sur le site ricochet⁴⁴ :

La comptine, ce réservoir infini d'images, devient une source toujours plus riche d'inspiration pour les illustrateurs. Charlotte Mollet, Martine Bourre, Stefany Devaux, Christophe Aline et bien d'autres y trouvent un espace ouvert à leur imaginaire et une grande liberté tant au niveau du texte que des techniques utilisées dans l'illustration.⁴⁵

Nombre des auteurs/artistes de cette collection utilise en effet ce que nous avons nommé plus haut « la typographie adjuvante », typographie qui prend entièrement part à la signification du texte et à la démarche artistique des auteurs de par son expressivité plastique. Le site de l'éditeur⁴⁶ nous apprend

42 Idem

43 BOURRE, Martine. *Y'a une pie dans l'poirier*. Paris : Didier jeunesse, 2010.

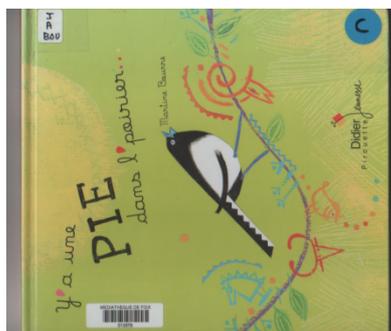
44 <http://www.ricochet-jeunes.org>

45 <http://www.ricochet-jeunes.org/editeurs/editeur/54-didier-jeunesse>

46 www.didier-jeunesse.com

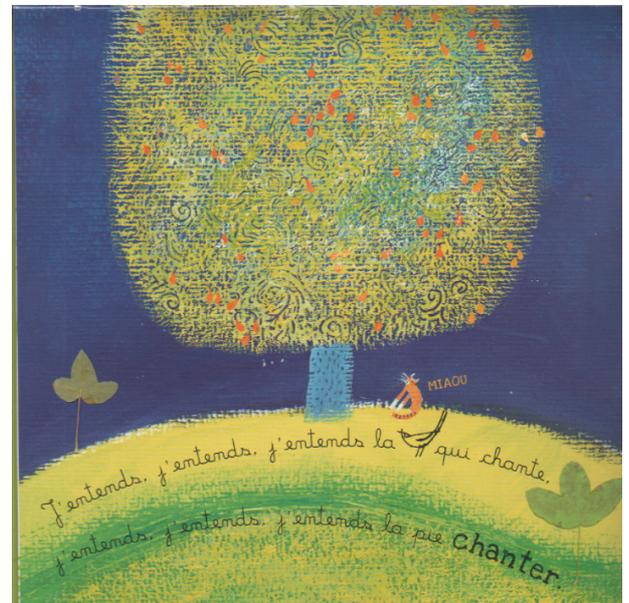
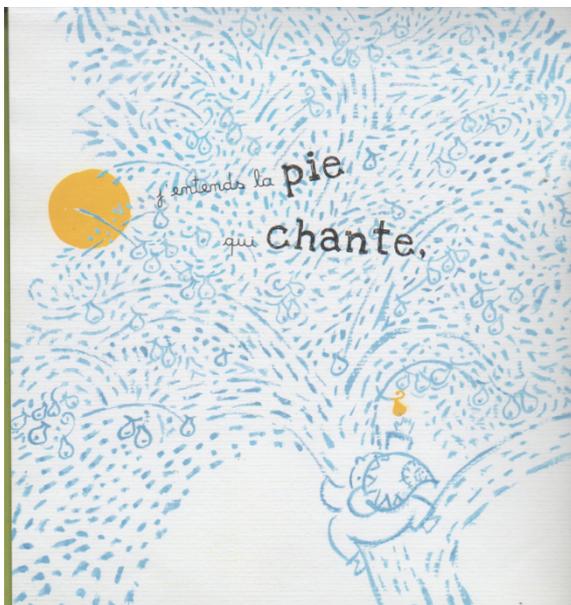
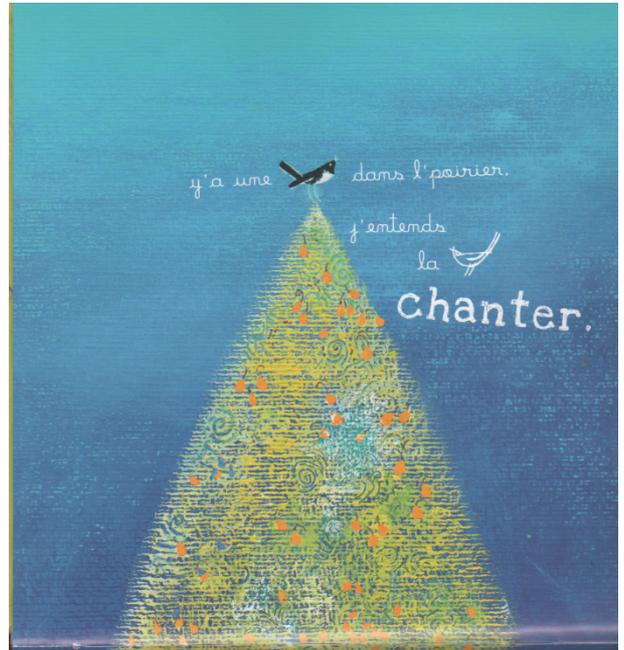
que cette collection est grandement utilisée dans les crèches et les écoles maternelles. L'objectif de cette collection n'est donc pas l'apprentissage de la lecture. Est-ce pour cela qu'une si grande liberté est laissée aux auteurs quant à la mise en scène de ces comptines populaires ? Certains enseignants utilisent-ils cette collection dans le but d'un apprentissage de la lecture dans les écoles primaires ou est-elle exclusivement utilisée dans les structures d'accueil des tout-petits et petits ? Après avoir interrogé quelques enseignants de cycle 2, nous n'avons pris connaissance d'aucune utilisation de ce type d'album dans les écoles primaires.

Dans l'album choisi, l'auteur Martine Bourre met en scène la comptine « *Y'a une pie dans le poirier* » pour composer d'autres couplets sur la même structure. La reliure du livre, horizontale en haut et non verticale à gauche, n'est pas dans le sens habituel de lecture comme le montre la photographie de la couverture ci-après.



L'album se lit en effet à la verticale sur une double-page. Cette première particularité peut étonner des enfants déjà rentrés dans la lecture. Cette collection étant destinée aux tout-petits et aux petits, la lecture est à la charge d'un adulte. L'enfant regardera donc les images et y trouvera la résonance de mots entendus dans l'expression plastique de l'album : l'image et la typographie adjuvante.

Analysons deux doubles-pages de cet album, qui représentent la structure répétitive pour découvrir la richesse de sa typographie. Cette richesse typographique nous permettra d'analyser les effets de la typographie adjuvante sur l'élève à différents niveaux.



L'album se lit donc à la verticale. Sens de lecture très peu conventionnel dans un format peu utilisé, ce choix permet d'observer l'arbre dans toute sa verticalité et offre la vue d'un arbre immense, chose qui aurait été impossible avec un sens de lecture habituel. Le livre nous offre ainsi un effet de grandeur inhabituel pour un format de ce type.

Nous observons que le texte et l'image ne sont pas cloisonnés. Ils prennent part à la composition plastique globale sur la double-page de l'album. Les deux sont indissociables de par l'utilisation du pictogramme de la pie posée sur le haut de l'arbre, d'abord juxtaposé à l'écriture du mot « pie » dans la première

double-page, le pictogramme se suffisant ensuite à lui même sur la deuxième. L'utilisation de pictogramme dans l'album va nous permettre d'observer si le processus d'identification du mot peut être simplifiée par ce type de typographie adjuvante. De plus, certains termes sont inscrits dans un caractère gras et avec une taille de police plus élevée. Sur chaque double-page, les mots en gras désignent l'animal et le verbe d'action réalisé par l'animal. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi cet album. Nous lançons le pari que ce type de typographie peut faciliter les macro-processus pour l'élève en aidant ce dernier à identifier les idées principales du texte. En effet ces mots sautent aux yeux dès le premier coup d'œil. La typographie choisie rappelle une écriture cursive manuscrite, rappelant celle présente sur le tableau noir d'un enseignant. Les mots en caractères gras sont cependant couchés sur le papier en capitale d'imprimerie ou en écriture scripte, pour casser le rythme de l'écriture et faire ressortir davantage les termes choisis. La typographie, de par ses courbes et ses coupures, semble suivre le rythme de la comptine, qui nous parvient aux oreilles lors de la lecture de l'album.

La structure répétitive de l'album offre une quantité de lectures identique et la difficulté est quasi similaire pour chaque double-page, facilitant ainsi l'analyse des données suite à la mise en place du dispositif qui consiste à faire lire une page de l'album telle quelle et la lecture d'une page tapuscrite. Cependant les difficultés d'ordre lexicale dépendent forcément des connaissances des élèves et ne peuvent être anticipées. Le niveau de lecture ne sera donc jamais vraiment similaire pour chaque page (le mot « vache » par exemple est beaucoup plus connu des élèves que le mot « caille », le mot « verger » beaucoup plus difficile à identifier que le mot « pré »), Cela nous offre la chance de pouvoir comparer les lectures des différentes pages d'album tout en restant vigilante aux difficultés imposées par les différentes connaissances lexicales des élèves. Nous réaliserons donc un tapuscrit de la page, en transposant le pictogramme par son équivalent linguistique et en supprimant toute typographie adjuvante.

2.2 Présentation du dispositif et des classes :

Le dispositif est mis en place au sein d'une seule et même école ; une petite structure ne comportant que trois classes dans un milieu rural montagnard relativement aisé. Le dispositif sera testé dans les trois classes et sur trois niveaux : GS-CP-CE1. Quatre élèves de différents niveaux de lecture seront choisis dans chaque classe pour un entretien duel au cours d'une séance unique. Ce choix de mettre en place le processus dans les trois niveaux de classe tient à la volonté de vérifier si les réactions face à la lecture d'un album usant d'une typographie adjuvante sont différentes en fonction de l'âge du lecteur. Cependant, même au sein d'un même niveau de classe, les niveaux de lecture des élèves sont hétérogènes, les difficultés de lecture rencontrées par les élèves sont différentes, comme nous avons pu le voir plus haut. Il nous a semblé judicieux d'en tenir compte dans la mesure où nous avons émis l'hypothèse que l'efficacité d'une typographie adjuvante pour entrer dans la lecture pouvait être conditionnée au profil des lecteurs. C'est donc pour mettre davantage en évidence ces différences, que nous avons choisi des élèves de différents niveaux de lecture.

Les attendus de lecture pour ces trois niveaux sont bien sûr très différents. Les élèves de cycle 1 ne savent déchiffrer un texte, les objectifs de l'écrit consistent à différencier les lettres et connaître leurs correspondances entre les trois manières de les écrire : écriture scripte, écriture cursive et capitale d'imprimerie⁴⁷. L'élève doit être capable à la fin du cycle 1 de reconnaître son prénom et de l'écrire en écriture cursive sans modèle. L'élève doit également manifester de la curiosité par rapport à l'écrit.

Au cycle 2, l'apprentissage de la lecture à proprement parler commence. Dès le début du CP, un apprentissage systématique et structuré du code graphophonologique et de la combinatoire est mis en place par l'enseignant-e. L'enjeu pour l'élève : comprendre quels sons sont produits lors de la lecture d'une combinaison de lettres. Ces activités seront couplées avec des activités d'encodage, activités de production d'écrits ou de dictée, afin que l'élève réinvestisse ces apprentissages et trouve par lui-même quelles lettres sont nécessaires pour coder à l'écrit un son entendu ou pensé. Comme précisé auparavant, apprendre à lire c'est apprendre à décoder, mais aussi apprendre à comprendre ce que nous décodons. C'est pourquoi il est aussi essentiel de

47 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 26-03-2015, Bulletin Officiel de la république française n° 2, 26-03-2015

mener des activités de compréhension de textes lus ou entendus et d'inciter l'élève à mettre en place des processus de métacognition : « je ne comprends plus ce que je lis donc je reviens en arrière dans ma lecture ».

Un apprentissage systématique du code n'est cependant pas le seul moyen d'apprendre à lire. Certains enseignants utilisent d'ailleurs ce qu'on appelle la Méthode Naturelle de Lecture Écriture. Plutôt que d'être globale, cette méthode de lecture s'appuie sur des textes écrits par les élèves eux-mêmes, dans un premier temps en dictée à l'adulte puis progressivement tout seul. Cette méthode se base sur l'analogie de sons entre certains mots et profite du fait que le vocabulaire et le contenu du texte est connu par l'élève, puisque c'est lui ou le groupe classe qui l'a écrit. Peu importe la méthode utilisée, un élève de milieu de CP ira jusqu'à décoder et comprendre au minimum quelques mots et au mieux un texte très court avec des mots relativement simples.

Au CE1, l'apprentissage du code continue et s'approfondit. L'entraînement à l'identification des mots est poursuivi afin de créer une réelle automatisation. Lorsque l'identification des mots s'automatise, la plupart des activités sont alors consacrées à la compréhension de texte. Selon les attendus des programmes, un élève de milieu/fin de CE1 doit être capable de déchiffrer et comprendre un texte qui s'allonge et qui se complexifie⁴⁸.

Nous avons choisi les élèves participant au dispositif au vu des attendus des programmes. Pour les élèves de Grande Section, nous avons choisi un élève très avancé, c'est-à-dire déjà lecteur. Avant la fin de l'école maternelle, un élève ne peut être considéré comme en difficulté puisque les attendus de fin de cycle concernent la fin de la Grande Section. Malgré le fait qu'aucun élève de Grande Section n'est censé savoir lire, l'enseignante peut déjà repérer chez certains quelques difficultés à s'accoutumer au monde de l'écrit. Nous avons donc également choisi un élève à l'aise avec l'écrit - toujours capable de reconnaître, écrire, recopier son prénom, certaines lettres et leur correspondances. Un élève parfois capable et un élève rarement capable de reconnaître son prénom ou la correspondance de mots dans différentes écritures.

48 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Arrêté du 9-11-2015, Journal Officiel de la république française, 24-11-2015.

Pour les élèves de CP, nous avons choisi un élève en capacité de déchiffrer et comprendre seul un court texte, un élève capable de déchiffrer et comprendre des mots et enfin un élève rarement capable de déchiffrer et comprendre des mots vus.

Enfin pour les CE1, nous avons choisi, dans un premier temps, trois élèves éprouvant de grandes difficultés par rapport à la lecture. Ces élèves sont suivis par le RASED. Bien qu'ils éprouvent de grandes difficultés, ce ne sont pas les mêmes elles n'ont pas la même ampleur. Tandis que deux élèves semblent selon les membres du RASED avoir un blocage psychologique face à la lecture, la troisième paraît avoir des problèmes de « type dyslexie », puisqu'à ce stade, ce ne sont encore que des soupçons et non un diagnostic. L'élève de « type dyslexique » qui, en début d'année, était à peine capable de déchiffrer des mots, est en grand progrès et est maintenant capable de déchiffrer de courts textes. Pour les deux élèves éprouvant un blocage, ils sont toujours considérés comme non lecteurs puisque la plupart du temps, incapables de déchiffrer un mot. L'un d'eux est parfois capable de déchiffrer une phrase, mais pas un mot ni une syllabe avec un phonème complexe (c'est-à-dire une combinaison de deux ou trois lettres qui forment un son complexe). Le caractère très aléatoire de sa lecture semble fortement lié à un caractère affectif. Lorsque cet élève lit un texte qu'il a lui même écrit, la lecture peut devenir aisée. L'autre élève qui, en début d'année, ne pouvait déchiffrer quoique ce soit, semble maintenant capable de déchiffrer et comprendre jusqu'à une phrase entière.

Suite à la mise en place du dispositif et au vu des premiers résultats obtenus dont nous parlerons plus loin, nous avons choisi de mettre en place le dispositif sur huit autres élèves de CE1. Au contraire des trois premiers élèves choisis, six d'entre eux n'ont quasiment aucune difficulté avec le décodage, mais ont toujours des difficultés, plus ou moins grandes, à comprendre ce qu'ils lisent. Les deux derniers élèves sont des élèves bons lecteurs, des élèves qui savent décoder, comprendre et interpréter un texte adapté à leur âge. Élargir le dispositif à ces élèves nous permettra d'analyser si, pour un élève décodeur et déjà installé dans la lecture, la compréhension peut ou non être facilitée par un album à la typographie adjuvante.

Chaque élève est choisi en fonction de son niveau de lecture et de son accoutumance au monde de l'écrit afin d'analyser si la lecture d'un album à la typographie adjuvante est une aide à la compréhension et au décodage ou au contraire si cela est un obstacle supplémentaire pour l'élève. Nous analyserons ensuite si les résultats du dispositif dépendent ou non du niveau de lecture des enfants.

Nous proposerons à chacun des élèves choisis un protocole contenant plusieurs étapes. Il débutera avec une première lecture d'un tapuscrit (donc sans typographie adjuvante et sans image) de deux doubles-pages d'album représentant la structure syntaxique de la comptine. Nous interrogerons les élèves pour évaluer leur compréhension. S'ils n'ont pas compris le texte, nous leur ferons lire l'équivalent de ce premier extrait dans l'album pour vérifier si leur compréhension est meilleure grâce aux illustrations et/ou à la mise en page et à la typographie. Pour ceux qui ont compris le texte, nous proposerons directement la lecture de deux autres double-pages telles qu'elles figurent dans l'album. À la fin de chacune des lectures, des questions seront posées à l'élève pour permettre d'évaluer la compréhension de sa lecture. Cependant, si cette dernière est plus aisée pour la page d'album que pour le tapuscrit, il conviendra de demander à l'élève ce qui l'a aidé à mieux comprendre et/ou déchiffrer que dans la lecture tapuscrite. En effet, l'image étant indissociable du texte et de sa typographie, il semble nécessaire pour la deuxième partie du protocole de questionner les élèves sur leurs stratégies de lecture. Nous pourrions ainsi comprendre ce qui de la typographie, de l'image ou des connaissances de l'élève lui permet ou l'empêche de déchiffrer le texte.

Nous avons de plus choisi de réaliser ce protocole lors d'entretiens individuels pour que les élèves ne soient pas influencés par les lectures des autres.

Suite à l'analyse des premiers entretiens, nous avons mis en place une deuxième série d'entretiens avec une table de questions plus stricte et neutre. Cette deuxième série d'entretiens n'a concerné que des élèves de CE1.

3. Analyse des données.

Le dispositif présenté a donc été mis en place au cours du mois de mars dans l'école de Brassac. Nous avons testé le dispositif sur 10 élèves : 4 en grande-section, 3 en CP et 3 en CE1. Suite aux entretiens avec les différents élèves et à la retranscription de ces entretiens, nous avons pu constater que nombre de questions était orientée empêchant ainsi l'exploitation de certaines parties de l'entretien. Le dispositif n'est pas assez rigoureux et toutes les questions ne sont pas toujours posées aux élèves. Nous procéderons à l'analyse sous plusieurs axes de recherche. Nous examinerons l'oralisation des tapuscrits et sa compréhension puis l'oralisation et la compréhension de l'album. Nous tâcherons de montrer quels sont les obstacles et les points d'appuis des élèves dans chacune de ces tâches.

3. 1. Analyse des données des GS

3. 1. 1. La lecture du tapuscrit par les Grande-Section.

Les élèves de Grande-Section ont été déstabilisés à la présentation du tapuscrit du bouc⁴⁹. Comme le stipulent les programmes, ces élèves n'ont pas commencé l'apprentissage systématique de la lecture. Ils n'ont jamais été confrontés, dans le cadre de l'école, à un texte de cette longueur et de plus sans image. Aucun d'eux n'a été capable d'identifier des idées ou des mots dans le tapuscrit sauf G4 qui est déjà lectrice. G2 affirme qu'un texte sans images ne lui permet pas d'identifier de quoi parle le texte. Nous analyserons donc ici l'oralisation et la compréhension du tapuscrit du bouc par G4. Elle a été capable de déchiffrer le tapuscrit en entier et de l'oraliser de manière relativement fluide alors que ce texte proposait des mots difficiles tel que « verger ». La dernière phrase du tapuscrit est lue en chantonnant. G4 a cependant montré des difficultés à lire la contraction « y'a ». Elle fait face également à des difficultés d'ordre lexical. « Ba le bouc je sais pas c'est quoi

49 Annexe 1

comme animal » Elle met en œuvre les processus d'intégration pour identifier que le bouc est un animal.

PE : Mais comment tu sais que c'est un animal ?

GS4 : Bah parce que par ci par là j'ai entendu quelqu'un dire le bouc mais ...

PE : T'arrives pas à voir de quoi ça parle ?

GS4 : Non j'arrive pas à voir de quoi ça parle.

Nous pouvons voir qu'elle va chercher dans ses propres connaissances pour identifier ce qu'est un bouc, mais elle n'arrive pas à s'en faire une image mentale. La deuxième question de la citation est orientée, cela nous empêche de nous y fier mais nous pouvons tout de même être sûre qu'elle n'arrive pas à l'identifier puisqu'elle affirme plus haut « je sais pas c'est quoi comme animal ». Les questions de compréhension ne nous permettent pas de savoir si elle comprend ce que cet animal est en train de faire et où il se trouve. Nous pouvons donc seulement affirmer qu'elle comprend que cela parle d'un animal mais qu'elle n'arrive pas à l'identifier. Au niveau de l'identification des mots, G4 est très à l'aise sur le tapuscrit. Le cas de G4 n'est cependant pas représentatif de sa tranche d'âge, elle est en effet très avancée pour son âge dans le domaine de la lecture et correspond, au vu des compétences qu'elle met en œuvre, plutôt à un niveau fin CP début CE1.

3.1.2. La lecture de l'album par les Grande-Section.

Pour comprendre l'album, les élèves non-lecteurs de Grande-Section (GS1, GS2 et GS3) procèdent à une lecture d'image. Lorsque la double-page 1 de la vache lui est présentée⁵⁰ et qu'il lui est demandé ce qu'il en comprend, GS1 semble d'abord perdu puis identifie qu'il y a une vache sur les images mais les questions posées ne permettent pas d'identifier s'il pense que le texte parle également d'une vache. Pour comprendre où se trouve la vache, il procède à une lecture d'image. « Elle est sur un tapis. » Il identifie le pictogramme comme étant une vache suite à notre question mais n'en parle pas spontanément. Ce

⁵⁰ Annexe 3

pictogramme se trouve au milieu du bloc typographique mais rien ne nous permet de savoir s'il pense qu'il y a un lien avec le signifié du texte. Lorsque nous lui montrons la double-page 2 de la vache, GS1 continue de lire les images. Il arrive à identifier que cela parle d'une vache mais aussi ce qu'elle est en train de faire. « Elle mange de l'herbe... Ça se voit sur l'image. » Lorsque la double-page 1 de la vache est présentée à GS2, elle n'arrive ni à lire ni à deviner ni à identifier ce qui est présenté sur la page. Cependant lorsque nous lui présentons la deuxième double-page, elle dit « Là c'est un taureau qui est en colère ». Ce macro-processus est mis en œuvre par le biais de la lecture d'image. « Quand on regarde ses yeux ou sa bouche on dirait qu'il est en colère ». L'élève ne s'appuie pas sur les pictogrammes du bloc textuel mais bien sur les images pour identifier les idées principales du texte. GS3, face à la double-page 1 de la vache, estime dans un premier temps que cela parle d'une vache, puis change d'avis pour un taureau car « les vaches, elles ont pas de si grandes cornes ». Nous sommes donc certaine que cette élève procède aussi à une lecture d'image pour accéder à la compréhension de l'album. A la question « qu'est-ce qu'elle peut être en train de faire cette vache ? », GS3 s'appuie à nouveau sur l'image pour répondre.

PE : Et à ton avis qu'est-ce qu'il fait ce taureau ?

GS3 : Tirer !

PE : Il est en train de tirer ?

GS3 : Ba oui ça se voit parce qu'il a les pattes arrières qui se... *Elle montre les pattes arrières de la vache sur l'image.*

Cette prise de données lors de la lecture des deux double-pages sur la vache, nous permet de confirmer que les objets non-textuels d'un album sont très importants pour que des élèves non-lecteurs puissent commencer à comprendre un album. Ne pouvant identifier les mots du texte et donc les comprendre, les élèves se tournent vers les autres éléments de l'album. Les élèves de Grande-Section non-lecteurs s'appuient sur la lecture d'image mais ne se sont à aucun moment tournés vers les objets typographiques non-verbaux. Le texte n'est pas analysé par les élèves de manière spontanée :

aucun n'identifie le pictogramme « vache » au sein du texte alors qu'ils sont en capacité de le lire.

PE : Et ça c'est quoi ?

PE montre le pictogramme de la vache

GS1 : Une autre vache !

Nous nous devons de nuancer cette analyse de par le problème des questions posées lors du dispositif. Les questions peuvent avoir été une incitation pour les élèves à se tourner vers les images. « En regardant les différentes choses, est-ce que tu peux essayer de deviner ? ».

Passons maintenant à l'analyse de la lecture de l'album par l'élève de GS lectrice. Lors de la lecture de l'album, elle est beaucoup plus hésitante dans l'oralisation de l'album qu'elle ne l'a été dans celle du tapuscrit. Cette élève, déjà installée dans la lecture, est dans un premier temps décontenancée par le pictogramme. Elle a également du mal à identifier le « j » majuscule. L'oralisation du passage, qui était claire et fluide lors du tapuscrit est à présent confuse. Cependant pour la lecture du deuxième pictogramme, elle lit directement « bouc ». Lorsque nous lui demandons comment elle a su que c'était le mot bouc, elle fait le lien avec l'image qu'elle a identifiée comme un bouc. La lecture de l'image et du texte lui permet d'oraliser le pictogramme bouc. Lors de la lecture de la double-page de la vache, GS4 ne sait pas par où commencer. Elle commence sur la deuxième page. Le sens de lecture est déjà bien installé chez elle et donc ce livre à reliure horizontale la trouble. La lecture à voix haute de l'album est très fluide et même chantonnante. L'oralisation du pictogramme n'est pas hésitante. Elle lit cependant « marcher » à la place de « mâcher ». Nous pouvons affirmer que la typographie a dans un premier temps été un frein à l'identification des mots et à la lecture oralisée. L'élève a néanmoins su s'adapter très rapidement à la lecture du pictogramme qui devient dès la deuxième page fluide. Nous avons également remarqué que GS4 se retrouve brièvement confrontée à un problème de reconnaissance de lettre. La typographie utilisée ressemble à une écriture cursive majuscule

manuscrite. Cette dernière n'est que très rarement présentée à l'école maternelle, il paraît donc normal que l'identification lui ait posé problème.

Passons maintenant à la compréhension de l'album. Elle affirme avoir mieux compris lors de la lecture de la page d'album car elle a pu s'appuyer sur les images pour comprendre ce qu'est un bouc. Comme pour le tapuscrit, les questions de compréhension s'arrêtent sur l'identification de l'animal mais pas sur ce qu'il est en train de faire ni où il se trouve. Cela limite donc l'analyse de la mise en œuvre du macro-processus à l'identification de l'animal. La représentation mentale est bien facilitée lors de la lecture de l'album grâce à la lecture d'image.

PE : Qu'est-ce qui t'as aidée à comprendre ?

GS4 : Ben le bouc c'est ça !

GS4 montre le dessin représentant le bouc.

Le pictogramme lui permet de faire le lien entre l'image et le texte. Il est cependant probable que ce lien eût été fait sans la présence de ce pictogramme et qu'il a peut-être été fait avant même sa lecture. Cependant ce dernier permet de faire des allers-retours entre le texte et l'image et nous supposons qu'il permet de renforcer son intuition même si rien ne nous permet de l'affirmer. Lorsqu'il lui est demandé d'expliquer ce qu'elle a compris des doubles-pages de la vache, elle répond que « la vache elle marche et elle broute ». Nous avons vu plus haut qu'elle a lu « marcher » pour le mot « mâcher ». Elle articule alors ce qu'elle a lu dans le texte et ce qu'elle a lu dans les images. Elle procède donc à une compréhension globale de l'album. Cependant, rien dans l'entretien ne nous permet d'affirmer que la typographie adjuvante a permis d'affiner la compréhension de l'album. Pour cette élève bien au-delà des attendus pour son âge et son niveau de classe, les résultats diffèrent complètement des camarades interrogés de sa cohorte.

3. 2. Analyse des données des élèves de Cours

Préparatoire

3.2.1 La lecture du tapuscrit chez les élèves de Cours

Préparatoire

CP1 est très en difficulté avec l'apprentissage de la lecture. A la lecture du tapuscrit du bouc⁵¹, elle identifie « un » et « a ». L'entretien ne permet pas de savoir si elle met une signification derrière ces mots ou si elle procède à une lecture de syllabe sans y mettre de sens car la question posée ne porte pas sur la compréhension. Pour CP2 c'est la même chose. La question porte sur la lecture de mots, ce qui peut être compris par l'élève comme une oralisation du texte sans démarche de compréhension. L'élève décode « je », « un », « des », « le ». Cependant, « je » et « des » ne sont pas des mots du texte. Elle identifie donc des phonèmes à l'intérieur de mots ou décode de manière incorrecte certains petits mots. Contrairement à CP1 et CP2, CP3 est un élève à l'aise dans son apprentissage de lecture. Il y a donc une très grande différence de niveau de lecture entre ces trois élèves. Il lit le tapuscrit du bouc du début à la fin mais ne déchiffre pas correctement le mot « bouc » qu'il oralise « bou ». Comme de nombreux autres élèves face au tapuscrit ou à l'album, la contraction de l'article « le » lui pose problème. Ce type de contraction, plutôt traductrice d'un langage familier semble très peu rencontrée dans les livres ou les albums fréquentés en classe, puisque nombre d'élèves ont été gênés par ces contractions. Hormis le mot « bouc », le texte est correctement oralisé. Cependant, l'élève ne comprend pas du tout le texte. « PE : De quoi il parle ce petit texte ? CP3 : Je sais pas. »

3.2.2 La lecture de l'album chez les élèves de Cours

Préparatoire

Lorsqu'on lui présente la double-page du bouc⁵², C1 identifie les deux mêmes éléments « a » et « un », mais ne comprend pas la signification des pages de l'album. Soit elle ne comprend pas les images du livre, soit elle ne fait pas de lien entre les images et le texte. Elle affirme que les images ne l'aident pas à

51 Annexe 1

52 Annexe 2

comprendre. Lorsque la double-page de la vache⁵³ lui est présentée, elle identifie l'objet principal du texte – la vache – grâce au dessin. « C'est l'image qui m'a dit ça. ». Pour comprendre la page du bas, elle s'appuie à nouveau sur l'image.

PE : Et sur cette page à ton avis de quoi ça parle ? *PE indique la page du bas.*

CP1 : D'un bonhomme !

PE : Et qu'est-ce qu'il fait ce bonhomme ?

CP1 : Il fait de la trottinette !

Comme les élèves de Grande-Section, cette élève ne s'appuie pas sur le pictogramme pour comprendre le texte. Sur la deuxième page, toujours grâce à la lecture d'images, elle comprend que la page parle d'un taureau qui mange de l'herbe. Sa compréhension est donc très proche du sens de l'album. C2 décode de nombreuses syllabes sur la double-page 1 du bouc, la question étant centrée sur le texte, elle est dans une démarche de déchiffrage et non de compréhension. L'album est en effet présenté comme « la page de l'album avec le même texte ». L'élève est focalisée sur le texte et non sur la double-page de l'album. La question de compréhension est elle-même orientée puisqu'il lui est dit « Quand tu regardes la page, est-ce que tu comprends de quoi ça parle ? » Le verbe « regarder », l'incite à se tourner vers les images et nous empêche à ce moment de savoir si elle l'aurait fait spontanément. Sur la deuxième double-page la question est posée de manière plus neutre. « Et à ton avis de quoi ça peut parler cette page ? » L'élève répond : « Je ne sais pas. » L'élève peut être en incapacité de lire les images ou alors elle ne fait pas de lien entre le texte et les images. Là encore, elle ne s'appuie pas sur le pictogramme pour faire le lien entre les images et le texte. Lorsqu'on lui présente les double-pages des vaches, elle décode de nouveau les syllabes connues, puis identifie le mot vache. Elle affirme ne pas s'être aidée des images pour identifier le mot, mais la première question qui lui est posée est orientée sur la lecture du mot. Il est donc difficile de savoir si elle s'est

53 Annexe 3

appuyée sur les dessins ou non. Suite à la question de compréhension plus neutre à propos de la double-page 2 de la vache, on peut voir qu'elle s'appuie sur les images pour comprendre l'album.

PE : Et à ton avis de quoi ça peut parler cette page ?

CP2 : des vaches.

PE : Qu'est-ce qu'elles peuvent faire ces vaches ?

CP2 : Elles peuvent être en train de brouter.

PE : Pourquoi tu penses cela ?

CP2 : Parce qu'il y a de l'herbe.

Cela montre que cette élève fait bien du lien entre les images et la compréhension de l'album. L'image du bouc est plus difficile à identifier pour un élève car beaucoup moins connu. Comme pour la lecture d'un texte, la lecture d'images se complique lorsque le terme représenté est inconnu de l'élève. La vache est un animal très courant que les élèves connaissent, l'élève l'identifie et identifie ce qu'elle est en train de faire. Le bloc typographique exposé semble être une gêne dans la lecture de CP2, cependant la question trop orientée « est-ce que ça t'embête les écritures partout sur la page ? » empêche de réellement prendre en compte cette remarque puisqu'elle n'a pas d'elle-même exprimé sa gêne. Pour C3, l'oralisation de l'album est rendue difficile de par son adaptation à la typographie de l'album et au bloc textuel éparpillé. La lecture est moins fluide que pour le tapuscrit. Il saute systématiquement les pictogrammes du bouc. A la lecture de la double-page de l'album du bouc, l'élève ne comprend pas plus le sens de l'histoire. Cependant, une fois de plus, la question incite l'élève à se focaliser sur le texte et non sur l'album dans sa globalité. « PE : Ok, je vais te montrer le même texte mais dans l'album. Est-ce que tu peux le relire ? ». A aucun moment l'élève n'est incité à aller chercher du sens dans les signes non-verbaux de l'album, la question est portée uniquement sur le texte. Lors de la lecture des pages sur la vache, l'élève n'oralise pas les pictogrammes, il saute la phrase « dans mon pré ». Malgré l'oubli de nombreux éléments, l'élève comprend

l'histoire des deux double-page de l'album. « C'est une vache qui mange de l'herbe ». La compréhension de cet élève est facilitée par l'album « Ca m'a aidé l'image. » Cependant le décodage lui est rendu difficile.

3.3 Analyse des données chez les élèves de Cours Élémentaire 1ère année.

3.3.1 La lecture du tapuscrit chez les élèves de CE1

Les élèves de CE1 de cette série sont tous des élèves avec de grandes difficultés de lecture au regard des attendus de leur niveau de classe. C1 essaye difficilement de déchiffrer le tapuscrit du bouc, elle oralise « j'entends » correctement, mais le reste de la lecture est erronée. Elle affirme ne pas avoir compris du tout ce qu'elle vient de lire.

La lecture du tapuscrit du bouc est difficile, hachée et hésitante pour C2.

PE : Est-ce que tu as compris le texte?

C2 : Non !

PE : Est-ce que tu sais de quoi ça parle ?

C2 : De quelqu'un qui entend quelque chose brouter.

PE : Ah bah tu as quand même un peu compris alors !

C2 ne comprend pas le texte dans sa globalité mais il arrive à mettre en œuvre le macro-processus et identifie les éléments principaux du texte. Il n'identifie pas les mots « bouc » et « verger » mais il comprend le sens global du texte. C3 décode difficilement le tapuscrit du bouc dans un premier temps, puis plus facilement à partir de la moitié du texte. Elle ne connaît vraisemblablement pas le mot « verger ». La compréhension du tapuscrit est relativement bonne. Elle comprend que le bouc est dans la montagne. Il est probable que l'élève ai mis en place le processus d'intégration pour répondre à la question qui lui est

posée puisque la montagne n'est pas évoquée dans l'album, ni dans le texte ni dans les images. « C3 : Ca parle d'un bouc qui broutait dans la montagne. »

3.3.2. La lecture de l'album chez les CE1

Pour les trois élèves de CE1 la lecture de l'album est gênée de par l'explosion du bloc typographique, du changement de police, de la taille des caractères et de par l'utilisation des pictogrammes. C1 est décontenancée par l'organisation de la page d'album. L'explosion du bloc typographique la perturbe et elle se demande s'il faut tout lire et si tout ce texte forme une unité.

PE : Maintenant, je vais te montrer une page d'un livre et tu vas essayer de la lire aussi, d'accord ?

PE montre la double-page 1 de la vache.

C1 : Ça ? Ça ? Ça ? Ça ?

Elle montre les différentes parties du livre où il y a du texte

Pour C1, le décodage de la double-page de l'album du bouc est tout aussi difficile que celle du tapuscrit. Elle commence par sauter le premier pictogramme, puis elle le lit dans un deuxième temps comme le mot « renard ». On peut voir ici qu'elle s'appuie sur les images et sur la typographie adjuvante pour essayer de faire des ponts entre le texte et les illustrations. En effet, elle affirme dans l'entretien que l'image sur la double-page 2 du bouc est un renard. Ensuite, elle fait une analogie entre l'illustration et le pictogramme qu'elle lit alors « renard ». On peut voir dans l'entretien de C1 que la double-page de l'album lui pose des problèmes d'ordre lexical. Elle ne connaît ni le mot bouc, ni le mot brouter, ni le mot verger. Lorsqu'on lui lit l'album, C1 ne comprend pas du tout le passage de l'album. Nous allons voir lors de l'analyse de la lecture des double-pages de la vache que cette élève s'appuie bel et bien sur les signes non-verbaux pour comprendre l'album. Sa lecture est beaucoup plus fluide et nous pouvons également remarquer que l'élève a compris le texte qu'elle vient d'oraliser. Cependant le déchiffrement semble être compliqué par la typographie et la disposition du texte dans l'album. Au début de la double-page

1 de la vache, elle saute le mot vache qui est écrit en plus grand que le reste du texte et en caractères gras. Nous avons fait l'hypothèse que la mise en relief des mots représentant les idées principales du texte pourrait aider les élèves à identifier les idées principales du texte, mais il semble que dans un premier temps l'élève n'associe pas ce mot au reste du texte de par son aspect différent. Nous lui faisons relire le passage, mais elle saute le mot à nouveau. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle conçoit le mot vache comme une légende du dessin puisqu'il est placé juste au dessus de l'image de la vache, mais sa lecture hachée du mot vache par la suite nous montre qu'elle vient tout juste de le déchiffrer et qu'elle ne l'avait pas identifié avant. L'hypothèse retenue serait donc plutôt qu'elle n'a pas identifié ce mot comme faisant partie du texte et n'a donc pas essayé de le lire. Par la suite et après lui avoir fait remarqué que ce mot faisait partie du texte, le changement de police ne semble plus la gêner. La lecture du pictogramme de la vache se fait de manière très naturelle. « *PE montre le pictogramme.* PE : Comment tu as su que ça c'était le mot vache ? C1 : Parce que j'ai vu la vache. » L'élève a très bien compris le sens de cette page de l'album même si elle lit « manger » à la place du mot « mâcher », ces mots ayant en effet presque le même sens. « PE : De quoi ça parle cette page là ? C1 : « D'une vache qui est dans un pré et puis il l'entend manger. »

Comme pour l'élève C1, la lecture de l'album est perturbée par l'explosion du bloc typographique, le changement de police et de taille des caractères de certains mots.

C2 : Bouuus brouuute. Bous broute !

Il ne lit que les mots bouc et broute en gras.

PE : Tu as fini ?

C2 : Oui !

PE : Et pourquoi tu me lis que les mots en gros ? Pourquoi tu me lis pas tout le reste ?

C2 : Ah mais je dois le lire ça aussi ?

PE : Oui !

C2: Cha un *il saute le mot bouc* des, elle veut euh... C'est un g ça ?

PE : Non je crois que c'est un j.

C2 : je ne.. je ne ten. Jeneten. dé. Dans le

Il saute le mot bouc

C2 : gui

Il saute le mot broute.

Il n'a lu que la partie cursive en sautant les mots en gras.

PE : D'accord. C'est marrant tout à l'heure tu me lisais tous les mots écrits en grand. Alors je t'ai demandé de me lire le reste. Mais après tu ne m'as lu que ce qui était en petit sans me relire les mots qui étaient en grand.

C2 : Je croyais que ça allait pas ensemble.

Dans un premier temps, il lit uniquement les mots en script et en caractères gras. Les mots « bouc » et « broute ». Lorsqu'il lui est demandé de lire également le reste, il recommence sa lecture en ne lisant cette fois que l'écriture cursive. Il n'arrive pas à identifier le texte comme un bloc typographique, il voit plutôt deux textes qui auraient été mélangés. Cette observation est confirmée par la lecture de la double-page 1 de la vache, il saute une fois de plus le mot vache écrit en script et en gras. C'est donc une gêne tenace à la lecture de cet album, plus qu'une erreur due à une première confrontation à un genre nouveau. Là où C1 s'est rapidement habituée, C2 continue à voir non pas une unité textuelle, mais plutôt des mots éparpillés au milieu d'un texte. C2 est également perturbé par la police utilisée dans l'album. « C2 : Euh.. je. C'est à l'envers là, non ? PE : De quoi qui est à l'envers ? C2 : Je sais pas ça c'est un k à l'envers ça. » Il n'arrive pas à identifier la lettre Y majuscule, comme G4 n'avait pas réussi à identifier le J majuscule. Malgré quelques difficultés, l'élève réussit globalement à lire le tapuscrit. La lecture des double-pages de l'album est très difficile et n'a plus aucun sens pour cet élève qui s'est complètement perdu au milieu des différents caractères, du bloc

typographique explosé et de la non-reconnaissance de certaines lettres. Le décodage, si difficile, empêche toute compréhension de la part de l'élève. C3 a du mal à se repérer sur la page de l'album et ne sait pas par où commencer la lecture. Elle saute le pictogramme : elle n'arrive pas à l'identifier comme un mot. Elle affirme ne pas s'aider des images pour lire, elle « compose avec les lettres » pour le tapuscrit et l'album. Bien que la lecture de l'album de la vache comporte du vocabulaire plus courant pour l'élève, le décodage du tapuscrit du bouc et celui des double-pages de la vache sont quasiment identiques au niveau du rythme et de la fluidité de l'oralisation. On peut voir que cette élève est troublée par certains aspects de la lecture de cet album, elle saute en effet une phrase entière puis ne lit pas les pictogrammes. Au niveau de la compréhension, elle semble avoir compris les deux passages de l'album même si elle ne connaît pas le mot « verger » et donc se sert de ses connaissances pour dire que le bouc est dans la montagne.

3.2. Conclusion de la première série d'entretiens

Nous pouvons constater que les trois élèves de CE1 ont été troublés par la lecture de cet album. Les élèves ne savaient pas par où commencer, sautaient des lignes, des mots. Nous faisons l'hypothèse que plus un élève est installé dans un sens de lecture conventionnel, plus il est compliqué de lire un album avec un bloc typographique explosé. Pour vérifier cela, nous faisons une deuxième série d'entretiens avec des élèves de CE1.

Nous proposons le protocole à six élèves de plus. Deux de ces élèves sont des élèves bons lecteurs. Des élèves qui savent décoder, comprendre et interpréter un texte adapté à leur âge. Les quatre autres élèves sont des élèves pour qui le décodage est de plus en plus fluide mais pour qui la compréhension et l'interprétation d'un texte posent encore des problèmes. Nous pourrions ainsi vérifier l'impact de la lecture d'un album à typographie adjuvante chez des élèves installés dans la lecture et chez des élèves dont la lecture est encore fragile. L'explosion du bloc typographique leur pose-t-elle un problème ou leur niveau de lecture avancé leur permet-il de s'adapter rapidement ? Cette adaptation est-elle plus facile ou plus difficile en fonction du niveau de lecture

des élèves ? La typographie adjuvante peut-elle être une aide à la compréhension d'un texte pour des élèves encore fragiles ?

Suite à la première série d'entretiens, nous avons remarqué deux obstacles lors de la mise en place du dispositif : premièrement, le dispositif n'était pas assez rigoureux et deuxièmement beaucoup de questions étaient orientées provoquant des réponses non exploitables. Pour remédier à cela, nous avons mis en place un protocole plus strict avec une table de questions⁵⁴ se voulant neutre.

3.3 Analyse des données de la seconde série d'entretiens.

Le dispositif sera un peu différent puisque, contrairement à la première série d'entretiens où nous avons proposé le tapuscrit du bouc, nous présentons ici aux élèves le tapuscrit de la vache.

3.3.1 Analyse de la lecture chez les bons lecteurs (C6 et C7)

C6 et C7 sont de bons lecteurs. Ces élèves sont aisément capables de décoder et comprendre un texte adapté à leur âge. C6 se montre très à l'aise avec l'interprétation des textes. C7 est aussi capable d'interpréter un texte mais moins finement que C6.

3.3.1.1 La lecture du tapuscrit de la vache (Annexe 1)

C6 lit le texte de manière très fluide et très expressive. Lorsque nous lui demandons ce qu'elle a compris du texte, sa réponse est influencée par l'album posé sur la table où une pie est représentée. « C6 : Y'a une pie qui voit que y'a une vache dans son champs » Lorsqu'il lui est demandé de se centrer sur le texte, elle est capable d'adapter sa réponse. « C6 : Alors y'a des gens qui disent « Y'a une vache dans mon pré et je l'entends mâcher, je l'entends mâcher l'herbe » ».

Pour C7, l'oralisation est relativement fluide mais il lit « j'attends » à la place de « j'entends ». Il bute également sur le terme « mâcher » qu'il lit « marcher »

54 Annexe 5

mais il voit très vite son erreur et se corrige. Dans sa compréhension du texte, il ne parle pas du narrateur mais seulement de la vache qui mâche.

3.3.1.2 La lecture de l'album (Annexes 2 et 3)

Lors de la lecture des doubles-pages 1 et 2 de la vache⁵⁵, C6 lit avec quelques légères hésitations qui n'étaient pas présentes lors de la lecture du tapuscrit. Lorsque nous lui posons la question, une gêne due à l'explosion du bloc typographique ressort.

PE : Est-ce que quelque chose t'as gêné sur cette page ?

C6 : Oui parce que en fait c'était pas trop regroupé donc je voyais pas trop où c'était à cause de ça, et des choses comme ça. *Elle montre les dessins sur la double-page 1 (d'abord l'herbe puis le pré)* « Y'a une vache » puis après je cherchais « dans mon pré » mais je le trouvais pas.

La présence d'image au milieu du texte gêne l'élève dans sa lecture. Elle se souvient que la phrase « dans mon pré » suit la phrase « Y'a une vache » mais elle met du temps à la trouver sur la page. On peut donc supposer qu'une lecture à partir de l'album, sans la lecture du tapuscrit au préalable, l'aurait davantage gênée : sans mémorisation, elle n'aurait pas cherché la phrase et l'aurait simplement sauté. La tache de la vache sous le pictogramme la fait longuement hésiter. « Quand il y avait la tache en plein milieu des écritures ça m'a un peu gênée ». Sa compréhension est la même pour le tapuscrit et pour l'album.

Lors de la lecture des double-pages du bouc⁵⁶, elle a encore quelques hésitations mais plus faible que lors de la lecture des pages de la vache. Lorsque nous lui demandons si quelque chose l'a gênée, sa réponse est différente. « Je me suis habituée à lire des choses séparées ». Elle identifie la similarité de la structure narrative entre les deux pages. « C'est pareil que la vache avec un bouc et il est dans un verger au lieu de dans le pré ».

Analysons maintenant la lecture de l'album chez C7. Sa lecture est fluide et sans hésitations. Comme lors de la lecture du tapuscrit, l'élève lit « J'attends » et non « j'entends ». Sa compréhension est également la même que pour le tapuscrit. L'élève dit avoir été gêné par la lecture du pictogramme, mais qu'il a rapidement identifié que ce signe représente une vache. La lecture des double-

55 Annexe 3

56 Annexe 2

pages du bouc sont cependant plus difficiles. L'élève ne connaît ni le mot bouc (qu'il lit « bou »), ni le mot brouter dont il ne connaît pas la signification, ni le mot verger (qu'il n'arrive pas à oraliser). La lecture de ces pages est donc complètement troublée. Il saute le premier pictogramme, puis lorsqu'il rencontre le deuxième, il demande à revenir en arrière dans le livre pour trouver sa signification. Le mot bouc est cependant écrit en gras sur la page juste au dessus. Après avoir regardé la première page, il lit le pictogramme « bou ». Il se questionne ensuite sur la nécessité de lire les onomatopées. L'élève est gêné par le mot verger qu'il ne comprend pas du tout mais aussi par le pictogramme « même si maintenant [il sait] que c'est un bou ». A aucun moment l'élève n'affirme avoir été gêné par l'explosion du bloc typographique, la gêne dans sa lecture résulte de son manque de lexique. Pour essayer de comprendre le texte il s'appuie sur les images mais ne trouve pas de signification à « brouter » ni à « verger ». « PE : C'est quoi un bou ? C7 : C'est ça ! *Il montre le dessin du bouc* ». On peut voir ici que la lecture du pictogramme est complexifiée lorsque l'élève n'associe pas le pictogramme à sa propre connaissance.

Ces deux élèves, bien que d'un niveau de lecture quasi-identique ne sont pas du tout gênés par la même chose dans cet album. Tandis que la première est troublée par l'explosion du bloc typographique, le deuxième fait face à des lacunes lexicales.

4.3.2. Analyse de la lecture chez les élèves ayant des difficultés à comprendre un texte (C8, C9, C10 et C11)

3.3.2.1 Analyse de la lecture de C8.

A la lecture du tapuscrit⁵⁷, C8 a quelques petites hésitations lors de l'oralisation mais sa compréhension est très bonne. A la prise en main de l'album, l'élève est déstabilisée. « Je dois faire quoi ? Je dois lire là ? ». La lecture des pages de la vache⁵⁸ est plus décousue. Elle saute la phrase « dans mon pré ». Elle entrecoupe sa lecture d'une description des signes non-textuels de l'album. « Il y a une vache qui mange par exemple dans un tableau là » puis « Cette fois au lieu d'écrire vache, ils mettent la tête de la vache ». Lorsqu'à la fin de sa

57 Annexe 1

58 Annexe 3

lecture, nous lui demandons ce qu'elle a compris de l'album elle répète sa description. Puis après demande de notre part, elle restitue l'histoire de l'album. « Ils entendent la vache mâcher dans le pré ». L'élève est gênée par la répétition du terme « J'entends ». Cela la trouble dans sa compréhension. Elle n'a pas identifié le rythme musical de l'album.

Les double-pages du bouc⁵⁹ posent à nouveau des problèmes de lexique. Elle ne comprend pas le terme « verger » et n'arrive pas à le décoder. Elle assimile le terme « brouter » à « prouter » et n'ose donc pas toujours dire ce qu'elle comprend du texte. Elle pense que le bouc est un bouquetin, puis après avoir lu l'image elle trouve que « cela ressemble plutôt à une chèvre en fait ». Pour trouver la signification du mot brouter, elle essaye d'interpréter les images et les onomatopées et tente plusieurs significations « Peut-être qu'il mange », « Il grince des dents » « Il se bat ».

3.3.2.2 Analyse de la lecture de C9.

Le décodage du tapuscrit est parfois difficile mais l'élève arrive à se corriger par lui-même. Cet élève, comme C8, est troublé par la répétition de « j'entends ». Il lit donc « j'entends chanter chanter » au lieu de « j'entends, j'entends, j'entends » et n'identifie pas son erreur. Il oralise « mâcher » parfois correctement parfois « manger ». Il se questionne sur le narrateur. « Mais c'est qui qui parle ? C'est une fille ? C'est qui ? ». Sa compréhension est fidèle à sa lecture. « Ils entendent toujours la vache qui mange, qui mâche, qui monte euh non qui chante. »

Lorsque l'élève est face à l'album, il fait moins d'erreurs de décodage. Il ne lit plus « manger » mais bien « mâcher ». La lecture est moins hésitante, plus fluide. Il saute le premier pictogramme. Cependant, l'élève se rend compte que la phrase n'a pas de sens. Il met en place des stratégies de métacognition. « PE : Tu es gêné par cette phrase ? C9 : Ba oui, « j'entends la mâcher » ça veut rien dire. » Il finit par comprendre le sens du pictogramme « parce qu'il y a une tête de vache ». Et il s'appuie sur l'image pour valider son hypothèse sur le narrateur. « Et là c'est une fille ! ». Le sens de lecture de l'album le trouble puisqu'il ne sait pas dans quel sens tourner la page. Sa compréhension est plus fidèle à l'album que pour le tapuscrit. « Elle entend toujours mâcher, à

59 Annexe 2

chaque fois que la vache mâche. » Il ne parle plus de chanter, même si il a à nouveau oralisé « j'entends chanter chanter ». L'élève exprime sa gêne face à la lecture du pictogramme. « C'est pas de la lecture, c'est un dessin. » Pour lui, le dessin ne peut pas être associé à de la lecture. Les images au contraire l'ont aidé à interpréter le texte.

A la lecture des pages de l'album sur le bouc, il bute sur le mot verger. Dans un premier temps, il le lit correctement mais comme ce mot ne fait pas de sens pour lui, il pense s'être trompé. Il essaye d'identifier le mot en mettant en place plusieurs processus. Tout d'abord le décodage : « Berger, ah non il n'y a pas de b ». Puis il essaye de deviner le terme en s'appuyant sur le sens de l'album (texte et/ou image) : « Ah je sais dans le pré » mais se rend compte que les correspondances grapho-phonologiques ne sont pas bonnes. Il cherche à identifier le mot grâce aux images sans succès. Comme C8, il couple sa lecture à une description et sa compréhension de l'album « C'est encore la fille là, elle entend le bouc qui mange de l'herbe ». L'élève a bien identifié que le verger est un lieu puisque lorsqu'on lui demande où est ce bouc, il répond « dans le pré, euh non dans le ver-ger ». Grâce aux images de l'album et à ses connaissances, il a réussi à comprendre vaguement le terme « verger » puisqu'il l'assimile à un pré. Sa compréhension de l'album est donc bonne malgré sa non-compréhension d'un mot clé. L'élève n'est plus gêné par les pictogrammes. Il s'est rapidement habitué à la démarche. Les images cependant l'ont troublé, le bouc de la double-page 1 ne ressemblant pas du tout à celle de la page 2, il se demande s'il y a deux boucs dans l'histoire. Contrairement à beaucoup d'élèves, il apprécie l'explosion du bloc typographique.

PE : Ça fait quoi que ce ne soit pas tout serré ?

C9 : Ba ça laisse de la place pour lire. Des fois tu te trompes de ligne, tu lis en bas et là au moins tu es sûr de ne pas te tromper.

PE : Comme il y a moins d'écritures ?

C9 : Non même s'il y en avait beaucoup. S'il y en avait là et là et là et là et ben ce serai quand même espacé.

L'aération de la page lui facilite sa tâche de décodage et donc de compréhension. On le ressent dans sa lecture. Il y a moins d'hésitations lors de la lecture de l'album que lors de la lecture du tapuscrit.

3.3.2.3 Analyse de la lecture de C10

Pour comprendre le texte, C10 en identifie d'abord les idées principales sans l'oraliser. Elle affirme ne pas l'avoir lu dans sa tête, elle survole donc probablement le texte à la recherche de mots qu'elle comprend et qui, isolément, font du sens pour elle. La question posée est maladroite « Comment tu as choisi les mots que tu m'as dit ? », puisque ces mots étaient une réponse à notre première consigne. « Tu me dis ce que tu comprends du texte ». C10 ne comprend donc pas la question et tente une réponse. « Déjà la vache j'ai envie que, *hésitations*, elle marche ». Dans un second temps, elle lit globalement le tapuscrit. Les questions posées ne permettent pas de savoir exactement ce que l'élève a compris du texte. Cependant l'élève décode le mot « mâcher » comme marcher et la locution « J'entends » comme « J'attends ». Cela perturbe donc sa compréhension. « On dirait qu'il y a un enfant dans le texte et on dirait qu'il dit « j'attends » ». A la lecture de l'album, l'élève lit tantôt mâcher, tantôt marcher mais oralise toujours « j'attends ». Il y a plus d'hésitations dans la lecture, notamment à cause du pictogramme, sur lequel elle hésite mais qu'elle finit par lire de manière exacte. Elle semble également un peu perdue face à la disposition du texte sur la page, car elle manque de répéter deux fois la même phrase. « J'attends, j'attends, j'attends la vache qui mm, marcher. » Le mauvais décodage du mot « mâcher » et « entend », la perturbe dans sa compréhension. « Il attend que la vache marche du pré ». Mais elle comprend tout de même partiellement l'album. « Y'a la vache qui broute dans un pré. Du coup le petit bonhomme il attend. ». Pour comprendre l'album, elle s'appuie à la fois sur le texte et sur les images. Elle le dit lors de la lecture des pages de la vache et on le comprend à la lecture des pages du bouc. « PE : Et tu sais à quoi il ressemble ? [le bouc, ndlr] C10 : Il a des cornes pour se défendre et il a des grosses dents ». Elle affirme avoir une meilleure compréhension de l'album que du texte « grâce à l'illustration et à l'écriture ». Pour elle l'écriture « s'exprime mieux ». Lorsque nous la questionnons davantage, elle perd le sens de la question et semble évoquer les images de l'album. Nous faisons deux hypothèses sur ce que l'élève entend par « des

écritures qui s'expriment mieux ». Selon nous, soit l'espacement du texte sur la page lui permet de lire l'album plus facilement. Soit elle sent une interdépendance texte/image dans l'album. Dans ce cas, l'image soutiendrait alors la compréhension du texte.

3.3.2.4 Analyse de la lecture de C11

C11 fait des erreurs de décodage lors de la lecture du tapuscrit. Il oralise une fois « marcher » à la place de « mâcher » mais cela ne ressort pas dans sa compréhension du texte. « D'une vache qui mâche et et.. y'a un enfant ou quelqu'un qui entend quelque chose » A la question « où est la vache ? », il répond « dans sa ferme ». L'élève n'ayant pas trouvé la réponse dans le texte, il se sert de ses connaissances pour répondre à la question. Sa compréhension du tapuscrit est donc parcellaire.

A la lecture des pages de l'album sur la vache, il saute complètement le premier pictogramme, puis lorsqu'il rencontre le deuxième il commence à oraliser le mot vache « vvvv... » puis se rend compte que le mot n'est pas présent et saute le deuxième également. Lorsqu'on lui demande ce qu'il a compris de l'album, il identifie les idées principales « Vache – J'entends - mâcher ». On peut faire l'hypothèse que la typographie adjuvante l'a aidé à identifier les idées principales du texte et donc à mettre en œuvre le macroprocessus. En effet sur les trois mots qu'il cite, deux ont un corps et une graisse plus élevée que les autres mots. Le troisième « J'entends » est répété huit fois sur les deux pages. L'élève affirme avoir une meilleure compréhension du texte que de l'album.

PE : Tu as mieux compris en lisant le texte ou en lisant l'album ?

C11 : Moi je dirais que c'est le texte que je comprend mieux.

PE : Pourquoi ?

C11 : Le livre, je comprend pas parce que les mots ils sont tout séparés et on voit pas que la vache elle mâche là, *il montre l'illustration de la double-page 1 de la vache*, et on voit pas quelqu'un qui dit « j'entends, j'entends » et que c'est le pré.

C11 nous dit ici plusieurs choses : il se sent gêné par l'éparpillement du texte sur la page. Il trouve également que les images ne racontent pas la même histoire que le texte, comme si les images créaient un conflit avec les images

mentales provoquées par la lecture du texte, ce qui le trouble dans sa compréhension. On apprend ici qu'il a bien identifié le lieu où se trouve la vache, ce qu'il n'avait pas identifié à la lecture du tapuscrit. L'élève affirme avoir une meilleure compréhension du texte que de l'album mais ses dires sont contradictoires avec ses réponses.

La lecture des pages de l'album du bouc est similaire à celle de la vache : il saute les pictogrammes, a des hésitations. Mais sa compréhension est bonne. L'on peut voir que l'élève connaît le bouc puisqu'il le décrit au vu de ses connaissances. « Ça peut être noir, blanc ou gris ». Or le bouc est rouge dans l'album. Il n'arrive pas à s'aider de l'album pour comprendre le mot « verger » qu'il ne connaît pas. Il nous fait part de plusieurs gênes.

PE : Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont gêné sur ces pages pour comprendre ?

C11 : Ba là ils ont pas marqué « bouc » *il montre le pictogramme* et aussi là c'est presque tourné. *Il montre le texte.*

PE : Ca te dérange ?

C11 : Oui des fois on est obligé de se lever comme ça.

L'élève exprime sa gêne face à l'écriture courbée et aux pictogrammes. Le tapuscrit du bouc est imprimé sur la même feuille que sur celui de la vache. L'élève demande à le lire. La lecture est plus fluide et il n'y a pas d'hésitations. Cependant l'élève saute plusieurs lignes et se met à lire le tapuscrit sur la vache. Lorsqu'on lui signale, il retourne à la bonne ligne et finit sa lecture. Il réaffirme qu'il « préfère quand les mots sont bien collés » même si le bloc textuel l'a induit en erreur.

Pour résumer toutes les données de l'analyse nous avons réalisé un tableau synthétisant toutes les informations retenues.⁶⁰

4. Les résultats

Nous allons maintenant, grâce à l'analyse des données, proposer des pistes de réponse à notre problématique. Nous synthétiserons ce que nous avons appris lors de l'analyse des données pour savoir si la typographie adjuvante peut aider les élèves à lire/comprendre un album. Nous listerons les différentes

⁶⁰Annexe 3

particularités de l'album et nous tâcherons de montrer en quoi elles peuvent être une gêne ou une aide au décodage et à la compréhension de l'album.

4.1 L'explosion du bloc typographique et le sens de lecture du livre.

Comme nous l'avons vu plus haut, cet album a plusieurs particularités au niveau de l'organisation spatiale et textuelle. Tout d'abord le sens de lecture n'est pas conventionnel car il se lit à la verticale. De plus, le texte n'est pas présenté en bloc mais est éparpillé partout sur la page. Enfin, la police n'est pas continue puisque certains mots sont de corps, casses ou graisses variés.

4.1.1 Une gêne pour le décodage et/ou la compréhension

Le sens de lecture du livre a troublé quelques élèves lors de la première prise en main et certains ne savaient pas dans quel sens tourner les pages. Ceci reste une question d'habitude et une fois le bon sens de lecture indiqué, chaque élève a su retrouver le sens de lecture. Cependant tous les élèves n'ont pas eu à tourner les pages par eux-mêmes et c'est après avoir remarqué que certains étaient troublés, que nous le leur avons demandé. Cette analyse ne correspond donc pas à tous les élèves ayant pris part au dispositif.

Nous remarquons au cours des entretiens que beaucoup d'élèves ont été gênés par l'éparpillement du bloc textuel. Suite à l'analyse de la première série d'entretiens, nous avons fait l'hypothèse que plus les élèves sont installés en tant que lecteur, plus ils sont perturbés face à l'organisation textuelle non-linéaire de l'album. La gêne s'est en effet faite sentir pour G4, CP4, C1, C2 et C3. Nous avons donc mis en place la seconde série d'entretiens pour vérifier cette hypothèse. Suite à l'analyse de cette deuxième série, nous remarquons que sur les six élèves de CE1 interrogés, la moitié a été perturbée. L'organisation textuelle de l'album a posé problème à chacun des groupes d'élèves de façon plus ou moins importante : on notera que tous les élèves ayant de grandes difficultés de lecture ont été perturbés par cette organisation, que la moitié de ceux qui connaissent quelques difficultés en ont souffert et que même certains éléments parmi les « bons lecteurs » ont ressenti une gêne. Il est donc difficile d'en tirer des conclusions. Nous pouvons cependant affirmer que plus l'élève est à l'aise en lecture, plus il s'habitue rapidement à cette non-

linéarité et moins cela le gêne dans la compréhension de l'album. En effet, les élèves bons lecteurs sont souvent capables de mettre en place des processus de métacognition pour contrôler leur perte de compréhension et donc revenir en arrière pour chercher ce qu'ils ont oublié de lire. Par opposition à cela, les élèves les plus fragiles en lecture comme C1 ou C2, sont tellement perturbés dans leur décodage, qu'ils perdent totalement le sens de l'album. Ceci est plus flagrant pour C2 que pour C1.

4.1.2 Une aide au décodage et/ou à la compréhension.

Un élève, C9 sort du lot de par ses remarques sur l'éparpillement du texte. Nous avons fait l'hypothèse que c'est peut-être aussi le cas de C10. Nous voyons que dans le cas particulier de cet enfant/ces enfants, l'organisation spatiale du texte de l'album constitue une aide au décodage. C9 éprouve généralement quelques difficultés face à la compréhension d'un texte lu mais il est capable de mettre en place des processus de métacognition puisque c'est le seul à revenir en arrière lorsqu'il ne comprend plus la phrase lue suite à l'omission du pictogramme. Cet élève affirme que l'organisation spatiale de l'album lui permet de ne pas confondre les lignes. C11 lorsqu'il décide de lire le tapuscrit saute une ligne et perd le sens du texte (sans mettre en place de processus de métacognition). Même s'il affirme préférer lire quand « les écritures sont collées », sa perte de compréhension à la lecture du tapuscrit montre que ce bloc typographique soudé peut aussi être une source de gêne chez l'élève apprenti-lecteur pour le décodage et donc la compréhension (dans la mesure où cet élève ne met pas en œuvre de processus de métacognition).

4.1.3 Un processus de métacognition et une capacité d'adaptation indispensable face à ce type d'organisation textuelle.

Pour conclure, l'organisation spatiale du texte de l'album peut vraiment être une gêne pour des élèves fragiles en lecture. Elle se fait aussi ressentir pour certains élèves bons ou moyens lecteurs, mais ceux-ci semblent plus en mesure d'analyser leur perte de compréhension et donc de revenir en arrière pour chercher le passage correspondant. La capacité d'adaptation de ces

élèves est d'ailleurs souvent plus grande ce qui leur permet de se familiariser rapidement à ces nouvelles habitudes de lecture.

4.2 Les particularités typographiques de l'album

Cet album a de nombreuses particularités typographiques : présence de pictogrammes, certains mots de corps, casses et graisses variés, un texte non-rectiligne. La typographie majoritairement utilisée dans l'album ressemble à une écriture cursive manuscrite. Analysons maintenant les réactions des élèves face à cette typographie pour voir si cela a été une aide à la lecture de l'album.

4.2.1 Une gêne pour le décodage et/ou la compréhension de l'album

Commençons par les pictogrammes qui ont causé des problèmes à huit élèves sur les onze en capacité de plus ou moins décodage une phrase (G4, CP3, C1, C2, C3, C6, C7, C8, C9, C10 et C11). Seuls C6, C8 et C10 n'expriment pas de difficultés face à leur lecture. Pour beaucoup d'entre eux, on peut constater que cette gêne est passagère car ils s'habituent vite au principe de lecture du pictogramme. La difficulté vient du fait que « c'est un dessin, pas de la lecture » (C9). Une fois de plus, ceux capables de mettre en œuvre le processus de métacognition arrivent à décodage le pictogramme plus facilement. Tous les élèves sont troublés dans le microprocessus mais cela ne participe pas à une mauvaise compréhension de l'album puisque les élèves peuvent s'appuyer sur d'autres aspects de l'album pour le comprendre (les images mais aussi le reste du texte). La lecture du pictogramme est cependant très dépendante d'un facteur : la connaissance ou non du signifié du pictogramme. Il est beaucoup plus facile pour les élèves de lire un pictogramme dont le signifié est connu par eux. En effet le pictogramme représente un aspect visuel du signifié, si celui-ci est inconnu de l'élève, ce dernier ne peut se tourner vers les correspondances grapho-phonologiques pour essayer de l'identifier. Nous expliquerons dans la prochaine partie en quoi cela peut tout de même être une aide à la lecture de l'album.

Le changement de corps, de graisses et de casses de certains mots a profondément troublé C1 et C2. En effet ces deux élèves ont eu un problème à percevoir le texte comme une unité textuelle. C1 a su s'adapter mais pour C2

la compréhension en est devenue impossible puisqu'il lisait soit les mots en écriture cursive soit les mots en écriture script mais jamais les deux ensemble.

La typographie de type manuscrite a également perturbé le décodage de deux élèves : G4 et C2. Comme nous l'avons souligné plus haut, cette gêne ne concerne que les majuscules, les majuscules cursives n'étant pas toutes rencontrées à l'école maternelle, la difficulté de C4 est adaptée à son niveau de classe. C2 fait face à de gros problèmes vis à vis de l'écrit, certaines des majuscules sont inconnues de lui, d'où sa gêne dans l'identification de la lettre. Pour tous les autres élèves, la police n'a pas été un problème.

La gêne dans la courbure des textes n'a été soulignée que par un seul élève de CE1 car « des fois on est obligé de se lever comme ça ». Cependant l'élève a lu le texte sans se lever à aucun moment.

4.2.2 Une aide au décodage et/ou à la compréhension de l'album

Le pictogramme lorsque le signifié est inconnu de l'élève, nécessite une articulation de la lecture du texte et de l'image très intéressante et bénéfique dans la compréhension de l'album. En effet pour être en capacité de décoder le pictogramme, l'élève doit s'appuyer sur ce qu'il a lu plus haut pour trouver le signifiant du mot recherché, mais aussi sur les images de l'album pour comprendre le signifié du pictogramme. Ceci participe à une démarche de compréhension globale et à un aller-retour entre texte et images, nécessaire à la lecture d'un album. Même si nous n'avons pu l'observer, nous faisons l'hypothèse que ces pictogrammes peuvent être une aide au décodage. Lorsqu'un élève connaît le signifié d'un mot mais n'est pas en capacité de le décoder, il peut s'appuyer sur la représentation non-verbale du pictogramme au sein du texte pour mettre en œuvre le micro-processus. Pour vérifier cela, il aurait fallu proposer un tapuscrit intégrant les pictogrammes. Avec la présence d'images de la vache et du bouc sur l'album et sans verbalisation de la part des élèves sur la lecture du pictogramme, nous ne pouvons savoir si ces pictogrammes ont participé à la compréhension de l'album par les élèves non lecteurs.

Nous avons fait l'hypothèse que certains élèves pourraient être aidés par le changement de corps et de graisses de certains mots, ces mots étant les idées principales du texte. C11 identifie d'ailleurs les idées principales du texte avant d'expliquer ce qu'il a compris de l'album. Une fois de plus, l'élève n'ayant pas verbalisé sa démarche, il est impossible de savoir si la typographie adjuvante l'a aidé dans la mise en œuvre du macro-processus.

4.3. La lecture d'image

La lecture d'image fait partie intégrante de la lecture d'un album. Nous analyserons donc ici son rôle dans la lecture de l'album chez ces jeunes lecteurs lors de la mise en place du dispositif.

4.3.1 Une aide pour le décodage et/ou la compréhension.

Nous constatons que les images sont une aide à la lecture d'un album surtout pour les élèves dont le décodage est difficile ou impossible ou pour des élèves se trouvant face à un album avec des termes dont le signifié leur est inconnu. La lecture d'image est très présente chez les élèves de Grande-Section, même chez G4 l'élève de Grande-Section déjà lectrice. Pour G1, G2 et G3, la lecture d'image est la seule porte vers la compréhension de l'album. Les élèves, grâce à la lecture d'images, donnent du sens à leur lecture. G4, qui est déjà lectrice, articule la lecture du texte et la lecture de l'image. Cette élève comprend donc l'album dans sa globalité : le texte et les images. Sur les seize élèves ayant pris part au dispositif, douze expriment l'aide que leur ont apportées les images dans la compréhension de l'album. C2 et C6 ne s'expriment pas sur le sujet et rien ne nous permet de dire dans l'analyse de leur lecture s'ils l'ont été. Seuls C3 et C11 estiment que les images ne leur ont pas apporté d'appui. C3 n'a pas eu besoin des images pour comprendre le texte mais C11 a essayé de s'en aider mais pour lui cela ne fonctionne pas. « On voit pas que la vache, elle mâche là. *Il montre le dessin de la vache.* Et on voit pas quelqu'un qui dit « J'entends, j'entends » et que c'est le pré »⁶¹. Pour cet élève, je fais l'hypothèse d'un conflit entre les illustrations et les images mentales. Il est en effet très exigeant envers les images: il semble agacé par celles qui ne parviennent pas bien à lui apporter de l'aide sur les mots où il en aurait besoin : mâcher (mal lu sur le tapuscrit) et pré qui ne semble pas avoir été compris

61 Annexe 5, p.85

(puisqu'il répond "ferme") ou sur les mots pour lesquels il a une représentation précise (un bouc c'est noir blanc ou gris et l'illustratrice l'a fait rouge, ça ne lui plaît pas!)

Comprendre l'album c'est comprendre le texte et les images, de par leur distinction par rapport au texte, ne semble pas être un soutien. Pour les élèves dont le décodage ne pose pas trop de problème, les images ont permis de soulever des difficultés d'ordre lexicales (notamment le mot « bouc »).

Nous supposons que l'image facilite le décodage de C2. L'élève arrive à identifier le terme "vache" et nous pensons que la mise en œuvre du micro-processus est rendue plus aisée par la présence de dessins de la vache sur la page de l'album. En effet c'est le seul mot contenant plusieurs phonèmes qu'elle décode or le texte contient des mots plus facile à décoder comme « pré »,ou « une ». L'élève n'ayant pas lu le tapuscrit sur la vache, il nous est impossible de l'affirmer et cela reste donc une hypothèse.

4.3.2 Un obstacle pour le décodage et/ou la compréhension

Dans le cas de C6, le mélange texte/image a causé des difficultés de décodage, mais c'est bien le mélange et non la présence d'images ou leur lecture qui est la cause de cette difficulté. Cette gêne a été ressentie pour de nombreux élèves puisque beaucoup ont sauté la phrase « dans mon pré », (cf. 5.1.1) se trouvant juste en dessous du dessin de la vache dans son pré.

Pour C9 la présence des images a posé des difficultés de compréhension. Il remarque que les deux images du bouc sont différentes. Pour lui ce sont deux boucs différents et cela le trouble dans la compréhension de l'album "Comme c'est pas les mêmes, on sait pas de qui il parle. Après il y en a peut-être deux dans l'histoire je sais pas."

Conclusion

La typographie adjuvante de l'album "Y'a une pie dans l'poirier" a posé des problèmes pour le décodage de l'album. Cependant, la capacité d'adaptation des élèves a parfois permis de lever ces difficultés. L'adaptation à la disposition du texte dans l'album, à la lecture des pictogrammes, au changement de corps ou de graisses de certains mots est, pour la plupart des élèves, très rapide. Nous avons vu que ces particularités sont aussi une aide à la compréhension et au décodage de l'album pour certains élèves. Cependant le cas de C2 est notoire puisque cet élève, déjà surchargé par les difficultés d'apprentissage dans presque tous les domaines, qui avait réussi à comprendre le tapuscrit, se retrouve noyé sous les difficultés que lui posent l'album et sa typographie. Cela ne signifie en rien qu'il ne faut pas utiliser ce type d'album en classe, au contraire. Il est nécessaire de le faire rencontrer aux élèves en apprentissage dans la mesure où certaines difficultés peuvent être levées par cette typographie. Ce qui convient à certains élèves ne convient pas à d'autres, chaque élève a une sensibilité, une intelligence différente. Les difficultés d'apprentissage, même similaires, ne peuvent être levées de la même manière pour tous les élèves.

Si les élèves étaient amenés à rencontrer plus fréquemment des albums avec une démarche artistique et une typographie adjuvante et si cette lecture faisait l'objet d'un réel apprentissage, comme les textes documentaires ou les bandes-dessinées, ce type d'album pourrait vraiment être un appui pour des élèves en difficulté de lecture.

Bibliographie

- COGNET, Anne-Laure. Visages de la typographie dans l'album contemporain. In *La revue des livres pour enfants*. Paris : BNF, Centre national de la littérature pour la jeunesse La joie des livres, Avril 2012, n°264, p.112-123.
- DE-LA-BRETEQUE, François. Image, Lecture et Didactique. In *Trema*, 2. Montpellier : IUFM de Montpellier, 1992.
- ECO, Umberto. Sémiologie des messages visuels. In: *Communications*. Paris : Editions du Seuil, 1970. n°15, p.11-51
- GARCIA-DEBANC, Claudine et GRANDATY, Michel. Incidence des variations de la mise en forme textuelle sur la compréhension et la mémorisation de textes procéduraux (règles de jeux) par des enfants de 8 à 12 ans. In: *Langages, les discours procéduraux*. Paris : Larousse, 2001, 35^e année, n°141, p. 91-104.
- GAONAC'H, Daniel et GOLDER Caroline, *Lire et comprendre : Psychologies de la lecture*. Paris : Hachette Education, 2015. Profession Enseignant.
- GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, De Boeck Université, 2008.
- GOMBERT, Jean-Emile, GOIGOUX, Roland, FAYOL, Michel. Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2, Nathan pédagogies. Paris, 2004.
- LALLEMENT-RENONCIAT, Annie. Typographies pour l'enfance dans l'édition occidentale. In *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005.

- NIERES-CHEVREL, Isabelle. L'album, le mot, la chose. In *L'album : le parti pris des images*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, 2012
- VAN GRUNDERBEECK, Nicole, *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1994.
- VAN DER LINDEN, Sophie. L'album en liberté. In *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005.

Albums cités dans le mémoire

- BERMAN, Laurent et QUESEMAND, Anne. *Le colporteur d'images*. Paris : Alternatives, 1997
- BOURRE, Martine. *Y'a une pie dans l'poirier*. Paris : Didier Jeunesse, 2010.
- GUETTIER, Bénédicte. *Bengue dessine comme un cochon*. Paris : Giboulées, 2010.
- LAYTON, Niels. *Oscar et Arabella*. Paris : Gallimard Jeunesse, 2002.
- LERAY, Marjolaine. *Un petit chaperon rouge*. Arles : Actes Sud Junior, 2009
- LETUFFE, Anne. *Meunier tu dors*. Paris : Didier Jeunesse, 2004.

Textes officiels

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2).

Arrêté du 9-11-2015, Journal Officiel de la république française, 24-11-2015.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme d'enseignement de l'école maternelle. Arrêté du 26-03-2015, Bulletin Officiel de la république française n° 2, 26-03-2015

Annexes :

Annexe 1 : les tapuscrits

p.55

Annexe 2 : les pages d'albums « bouc »

p.56

Annexe 3 : Les pages d'albums « vache »

p.58

Annexe 4 : Retranscription de la première série d'entretiens

p.60

Annexe 5 : Table de questions pour la seconde série d'entretiens

p.70

Annexe 6 : Retranscription de la seconde série d'entretiens.

p.74

Annexe 1 :

Tapuscrit du bouc :

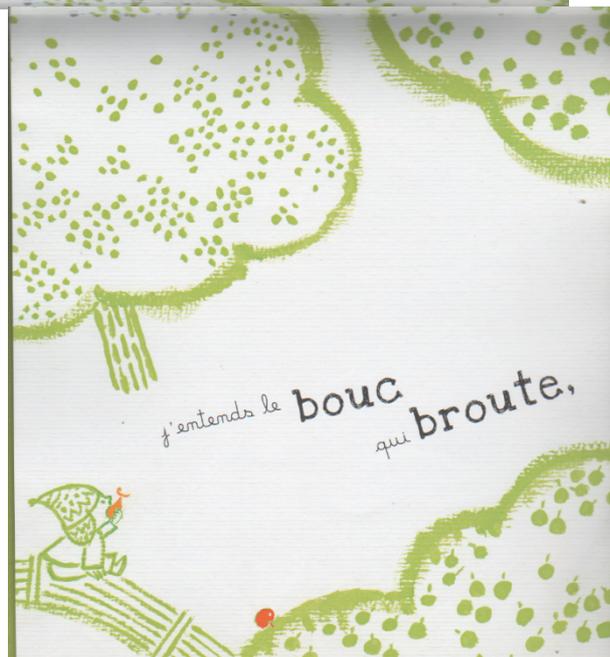
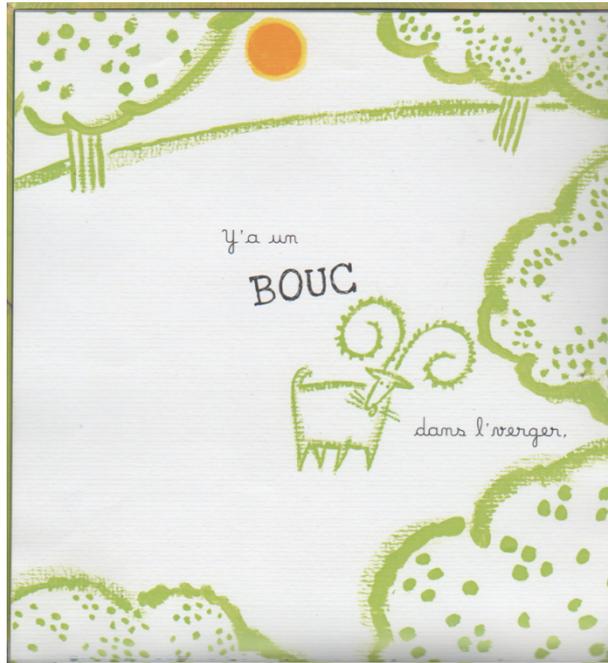
Y'a un bouc dans l'verger, j'entends le bouc qui broute. Y'a un bouc dans l'verger, j'entends le bouc brouter. J'entends, j'entends, j'entends le bouc qui broute. J'entends, j'entends, j'entends le bouc brouter.

Tapuscrit de la vache :

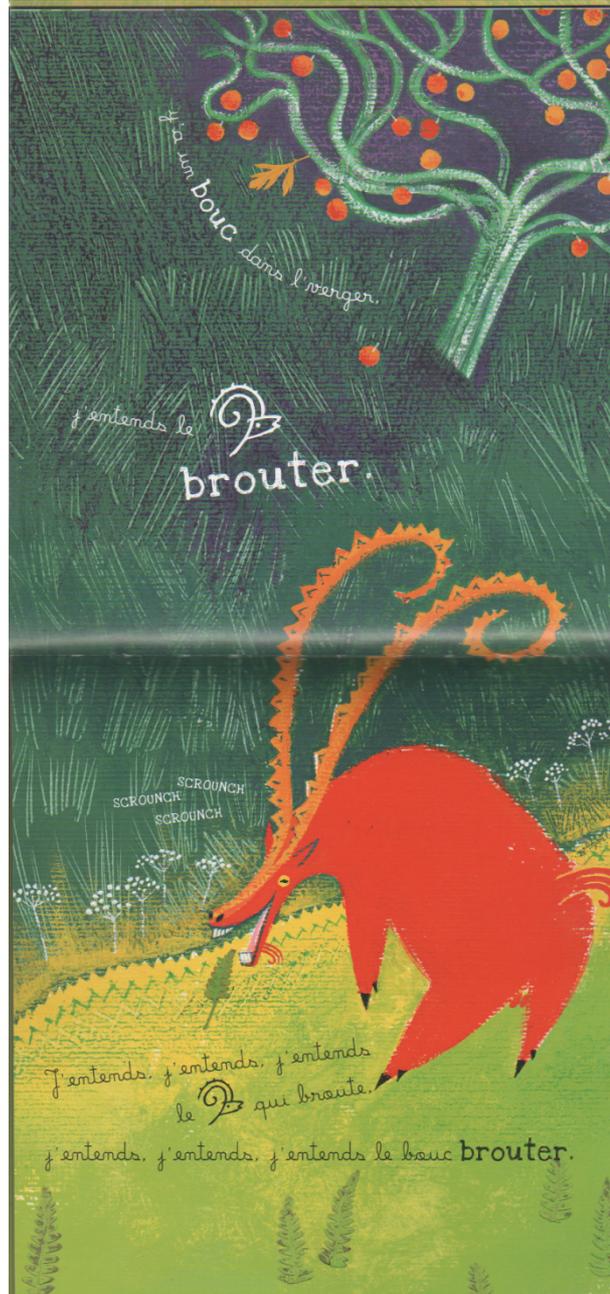
Y'a une vache dans mon pré, j'entends la vache qui mâche. Y'a une vache dans mon pré, j'entends la vache mâcher. J'entends, j'entends, j'entends la vache qui mâche. J'entends, j'entends, j'entends la vache mâcher.

Annexe 2 :

Double-page 1 du bouc.

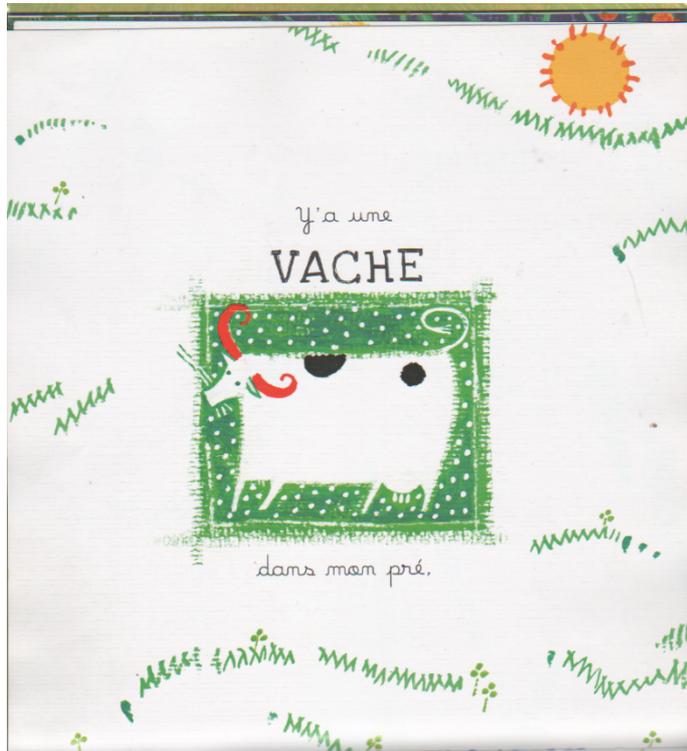


Double-page 2 du bouc :



Annexe 3 :

Double-page 1 de la vache :



Double-page 2 de la vache :



Retranscription des entretiens : première série

➤GS

GS1 : plutôt en difficulté face aux apprentissages.

PE montre le tapuscrit du bouc

PE : Est-ce qu'il y a des choses que tu arrives à comprendre quand tu regardes un texte comme ça ?

GS1 : Oui !

PE : Ah bon, qu'est-ce que tu arrives à comprendre ?

GS1 : Ah je me rappelle plus !

PE : Tu t'en rappelles plus ? Mais des fois tu arrives à comprendre des mots quand tu regardes un texte sans images ? Quoi comme mot par exemple ?

GS1 : A B euh A U S ça fait ça. J'en connais cinq.

PE : Ok ! Je vais te montrer la page d'un album qui s'appelle *Y'a une pie dans l'poirier*.

PE montre la double-page 1 de la vache.

Alors est-ce que tu sais de quoi cela peut parler ?

GS1 : ...

PE : En regardant les différentes choses, est-ce que tu peux essayer de deviner ?

GS1 : Là il y a une vache

Il montre le dessin

PE : Et ça c'est quoi ?

PE montre le pictogramme de la vache

GS1 : Une autre vache !

PE : Elle est où à ton avis cette vache ?

GS1 : Sur un tapis !

PE : Je te montre une autre page ?

GS1 : Oui !

PE montre la double-page 2 de la vache

GS1 : Ça parle d'une vache aussi ! Encore plus grosse.

PE : Et à ton avis qu'est-ce qu'elle fait cette vache ?

GS1 : Elle mange de l'herbe.

PE : Ah bon comment tu le sais ?

GS1 : On le voit sur l'image.

GS2 : niveau moyen

PE montre le tapuscrit du bouc

PE : Quand tu regardes ce texte, est-ce qu'il y a des choses que tu arrives à comprendre ?

GS2 : Euh non, pas trop..

PE : C'est un peu trop difficile ?

GS2 : Oui parce que quand il n'y a pas trop d'images moi j'y arrive pas trop.

PE : Maintenant je vais te montrer autre chose..

PE montre la double-page 1 de la vache

PE : Est-ce que tu arrives à lire ou est-ce que tu devines de quoi ça parle ?

GS2 : Souvent j'arrive à deviner de quoi ça parle souvent

PE : Et là est-ce que t'arrives à deviner de quoi ça parle ?

GS2 : Pas trop.

PE : pas trop ?

GS2 : non.

PE : Je vais te montrer une autre page.

PE montre la double-page 2 de la vache

PE : A ton avis de quoi ça parle ?

GS2 : Euh.. Là c'est un taureau.. qui est en colère.

PE : Tu penses qu'il est en colère. Qu'est-ce qui te fait penser qu'il est en colère ?

GS2 : ba quand on regarde ses yeux ou sa bouche par exemple on dirait qu'il est en colère

PE : Quand on regarde ici sur l'image

GS2 : Oui les yeux et un peu la bouche.

GS3 : niveau avancé

PE montre le tapuscrit du bouc

PE : Est-ce qu'il y a des mots que tu arrives à comprendre ?

GS3 : ...

PE : Là il n'y a pas trop de mots que tu arrives à comprendre ?

GS3 : non..

PE : Maintenant je vais te montrer une page du livre.

PE montre la double-page 1 de la vache

PE : A ton avis de quoi ça peut parler ?

GS3 : D'une vache !

PE : Comment tu sais que ça parle d'une vache ?

GS3 : Euh pas d'une vache, non d'un taureau ..

PE : Un taureau plutôt ? Qu'est-ce qui te fait penser que cela parle d'un taureau ?

GS3 : Les vaches elles ont pas de si grandes cornes, les taureaux oui pour les défenses.

PE : Ah d'accord ! Est-ce qu'il y a des mots que tu arrives à lire ?

GS3 : Non.

PE : Et à ton avis qu'est-ce qu'il fait ce taureau ?

GS3 : Tirer !

PE : Il est en train de tirer ?

GS3 : Ba oui ça se voit parcequ'il a les pattes arrières qui se.. *Elle montre les pattes arrières de la vache sur l'image.*

PE : Sur l'image on dirait qu'il est en train de tirer ?

GS3 : Oui !

PE : Je vais te montrer une autre page.

PE montre la double-page 2 de la vache

GS3 : Euh oui.. Là c'est une vache.

PE : Là tu penses que c'est une vache. Pourquoi tu penses que c'est une vache ?

GS3 : Parceque les vaches elles ont des cornes comme ça. *Il montre sur le dessin.* et les taureaux ils ont des plus grandes cornes.

GS4 : lectrice

PE montre le tapuscrit du bouc

PE : Est-ce que tu arrives à lire certains mots ?

GS4 : Ca le i et le a avec euhh ça (elle montre l'apostrophe), je ... je comprends pas très bien ça

PE : Le petit apostrophe là ?

GS4 : Oui avec le y et le a

PE : Alors en fait ça fait y'a

GS4 : Y'a ! Y'a un bouc dans ... l'veeer.. ger. Y'a un bouc dans l'ver-ger j'en-tends le bouc qui broute. Y'a un bouc dans l'verger, j'entends le bouc brout-ter. J'entends – j'entends- j'entends – le bouc qui - broute. J'entends, j'entends,j'entends le bouc brouter. (Elle chantonne sur la dernière phrase)

PE : Alors de quoi ça parle ce petit texte ? Tu as compris ?

GS4 : Oui.

PE : Tu peux me le raconter avec tes mots ?

GS4 : Ba le bouc je sais pas c'est quoi comme animal.

PE : Mais comment tu sais que c'est un animal ?

GS4 : Ba parce que par ci par là j'ai entendu quelqu'un dire le bouc mais ...

PE : T'arrives pas à voir de quoi ça parle ?

GS4 : Non j'arrive pas à voir de quoi ça parle.

PE : Je te montre la page de l'album.

PE montre la double-page 1 du bouc

Tu peux la lire ?

GS4 : Oui !

Y'a un bouc dans l'... dans l'verger. J'entends le bouc qui broute.

PE montre la double-page 2 du bouc

GS4 : Y'a un bouc dans l'verger, j'en-tends le bou brou j'entends brouter. Scrouuu Scrouuch scrouch scrouch (elle rigole)

Ça je sais pas c'est quoi, ça !

PE : Là tu la reconnais pas cette lettre ?

GS4 : Non !

PE : C'est un j majuscule.

GS4 : J'entends, j'entends, j'entends le bouc qui ... le le le broute. J'entends, j'entends, j'entends le bouc brouter (elle chantonne)

PE : Merci ! Alors est-ce que tu as mieux compris quand tu as lu le texte ou quand tu as lu l'album ?

GS4 : J'ai mieux compris là !

GS4 montre l'album

PE : Tu as mieux compris dans l'album ?

GS4 : Oui !

PE : Qu'est-ce qui t'as aidé à comprendre ?

GS4 : Ben le bouc c'est ça !

GS4 montre le dessin représentant le bouc.

PE : C'est l'image qui montre le bouc qui t'as aidé à comprendre ? Tu arrives mieux à voir ce que c'est ?

GS4 : Oui !

PE : Et là tu as réussi à lire là ?

PE montre le pictogramme du bouc dans l'album.

Comment tu as réussi à savoir que c'était le mot bouc ?

GS4 : Parceque ça ressemble à ça.

GS4 montre l'illustration du bouc.

PE : D'accord. Et le fait que les écritures soit un peu penchées et partout sur la page, cela ne t'as pas gêné pour lire ?

GS4 : Non !

PE : Je vais te montrer une autre page.

PE montre la double-page 1 de la vache

GS4 : La.. La..

Elle commence à lire sur la deuxième page.

PE : Alors la page elle commence ici.

GS4 : Y'a un vache. Y'a une vache dans le pré, j'entends la vache qui marche. Y'a une vache dans le pré, j'entends la vache marcher.

PE montre la double-page 2 de la vache

J'entends, j'entends, j'entends la vache qui marche. J'entends, j'entends, j'entends la vache marcher.

PE : Ça parle de quoi cette page ?

GS4 : D'une vache !

PE : Et qu'est-ce qu'elle fait cette vache ?

GS4 : La vache elle marche et elle broute !

PE : Elle broute ?

GS4 : Parceque je vois qu'elle a la tête comme ça.

PE : Ah c'est le dessin qui te dis ça. Et tu peux me relire ce mot ?

PE montre le mot « mâcher »

GS4 : marche

PE : C'est sûr tu peux me l'épeler ?

GS4 : ma- ma-chh - mâche

PE : Ca veut dire quoi mâcher ?

GS4 : Ca veut dire ça

GS4 mime l'action de mâcher.

Ah elle mâche, elle marche pas en fait.

➤ **CP**

CP1, en grande difficulté avec l'apprentissage de la lecture.

PE montre le tapuscrit du bouc.

PE : Est-ce que tu peux regarder ce petit texte et voir s'il y a des mots que tu comprends ?

CP1 : Un - a

PE : Alors maintenant je vais te montrer la page d'un album.

PE montre la double-page 1 du bouc.

Est-ce qu'il y a des mots que tu arrives à comprendre ?

CP1 : a et un

PE : Est-ce que tu arrives à comprendre de quoi cela parle ?

CP1 : ...

PE : Les dessins cela ne t'aide pas ?

CP1 : Non !

PE : Je vais te montrer une autre page.

PE montre la double-page 1 de la vache

CP1 : Une vache !

PE : Tu as réussi à le lire ?

CP1 : Non c'est l'image qui m'a dit ça !

PE : Est-ce qu'il y a des petits mots que tu arrives à lire ?

CP1 : Non !

PE : Et sur cette page à ton avis de quoi ça parle ? *PE indique la page du bas.*

CP1 : D'un bonhomme !

PE : Et qu'est-ce qu'il fait ce bonhomme ?

CP1 : Il fait de la trottinette !

PE : Et là ?

PE montre la double-page 2 de la vache.

CP1 : C'est un taureau !

PE : Qu'est-ce qu'il fait ce taureau ?

CP1 : Il mange de l'herbe.

CP2 éprouvant des difficultés face à l'apprentissage de la lecture.

PE : Est-ce qu'il y a quelque chose dans ce petit texte que tu arrives à lire ?

CP2 : Je – un – des – le

PE : Je vais te montrer la page de l'album avec le même texte.

PE montre la double-page 1 du bouc

CP2 : bro

PE : ok

CP2 : te – bo – le – te – le

CP2 lit des syllabes contenues dans certains mots

PE : Et quand tu regardes la page, est-ce que tu sais de quoi ça parle ?

CP2 : Des arbres

PE : Pourquoi tu penses ça ?

CP2 : Parce qu'il y a des arbres dessinés.

PE : Je te montre une autre page.

PE montre la double-page 2 du bouc

CP2 : Le – bo – bro -

PE : Et là est-ce que tu as une idée de quoi ça peut parler ?

CP2 : Je sais pas.

PE : Ok ! Je te montre une autre page ?

PE montre la double-page 1 de la vache

CP2 : la – che - té -

PE : Est-ce qu'il y a un mot que tu reconnais ?

CP2 : va-che

PE : Comment tu as fait pour lire ce mot ?

CP2 : on a appris le che et le v et le a

PE : Et est-ce que tu t'es aidée des images pour le lire ?

CP2 : Non.

PE : Est-ce qu'il y a d'autres mots que tu as réussi à lire ?

CP2 : vache encore.

PE : Et à ton avis de quoi ça peut parler cette page ?

CP2 : des vaches.

PE : Qu'est-ce qu'elles peuvent faire ces vaches ?

CP2 : Elles peuvent être en train de brouter.

PE : Pourquoi tu penses cela ?

CP2 : Parcequ'il y a de l'herbe.

PE montre la double-page 2 de la vache

PE : Je vais te montrer une autre page. Est-ce qu'il y a des mots que tu reconnais quand tu regardes cette page ?

CP2 : la vache! Il y est plein de fois.

PE : oui

CP2 : pour l'instant il y est trois fois.

PE : Est-ce que ça t'embête les écritures partout sur la page ?

CP2 : Oui

PE : Tu trouves ça difficile ?

CP2 : Oui

PE : Pourquoi ?

CP2 : Ba parce que parfois on peut se tromper si c'est éparpillé

CP3, à l'aise dans l'apprentissage de la lecture.

PE montre le tapuscrit du bouc

PE : Est-ce qu'il a des mots que tu arrives à lire ? Ou est-ce que tu peux lire les phrases en entières ?

CP3 : Je peux lire la phrase en entière je pense.

PE : Alors vas-y je t'écoute.

CP3 : Il y a un bou dans l. Ça ça ne s'entend pas ? (Il montre le l')

PE : C'est un l', tu peux dire le mot le à la place.

CP3 : dans le verger. J'entends le bou qui broute. Il a un bou dans le verger, j'entends le bou brouter. J'entends, j'entends le bou le bou qui broute. J'entends, j'entends, j'entends le bou brouter

PE : De quoi il parle ce petit texte ?

CP3 : Je sais pas .

PE : Tu n'as pas compris de quoi ça parle ?

CP3 : Non.

PE : Ok, je vais te montrer le même texte mais dans l'album. Est-ce que tu peux le relire ?

PE montre la double-page 1 du bouc

CP3 : Il y a un bou dans le verger. J'entends le bou qui broute.

PE montre la double-page 2 du bouc

Il a un bou dans le verger, j'entends le broute. (Il saute le pictogramme) Cou coun coune. J'entends, j'entends, j'entends le qui broute. J'entends, j'entends, j'entends le bou broute.

PE : Est-ce que tu as mieux compris l'histoire avec l'album ?

CP3 : Non pas trop.

PE : Je te montre une autre page.

PE montre la double-page 1 de la vache

CP3 : Il y a une vache. *Il saute une phrase.* J'entends la vache qui mâche. Il y a une vache dans le pré, j'entends la mâcher *Il saute le pictogramme.*

PE : Là tu vois le petit dessin au milieu de la phrase ?

PE montre le pictogramme

CP3 : Oui !

PE : En fait ça veut dire le mot « vache ». C'est la tête de la vache. Donc la phrase ça fait..

CP3 : J'entends la vache mâcher.

PE : Est-ce que tu as compris l'histoire là ?

CP3 : Oui ! Ca parle d'une vache qui mange de l'herbe.

PE : Qu'est-ce qui t'as aidé à comprendre ?

CP3 : ...

PE : C'est des mots que tu connais mieux ?

CP3 : Oui !

PE : Est-ce que tu as trouvé ça plus difficile de lire ça (le tapuscrit) où ça (l'album) ?

CP3 : Ca ! (Le tapuscrit)

PE : Quand il y a juste le texte tu trouves ça plus difficile ?

CP3 : Oui.

PE : Pourquoi ?

CP3 : Parce que ça m'a aidé l'image.

PE : et les écritures qui ne sont pas droites ça t'as pas dérangé ?

CP3 : Non !

◦**CE1**

C1 en grande difficulté avec la lecture.

PE : Est-ce que tu peux essayer de lire ce petit texte ?

C1 : Il euh i a euh.. boc un boc dans la vle vleg

PE : Passe au mot suivant.

C1 : J'entends gu j'entende le boc qui bro bron bronte Ya un boc dans la vloc. Lorc. J'end j'end le bocal. J'entends le bocal brondre. J'entends j'entende j'entends le bocal qui broque. J'entends, j'entends, j'en.. de j'ende le bocal qui broc.

PE : Est-ce que tu as compris de quoi il parle ce texte ?

C1 : Non, pas du tout.

PE : Maintenant, je vais te montrer une page d'un livre et tu vas essayer de la lire aussi, d'accord ?

PE montre la double-page 1 de la vache.

C1 : Ça ? Ça ? Ça ? Ça ?

Elle montre les différentes parties du livre où il y a du texte

PE : Oui, j'aimerais que tu me lises la page de cet album.

C1 : Il une, il une *elle saute le mot vache* dans mon pré.

PE : Peux-tu recommencer du début ?

C1 : Il une *elle saute le mot vache* dans mon. Il une euh. Il y a une *elle saute le mot vache* dans bon don mon pré, pré.

PE : Pourquoi tu n'as pas lu ce mot ?

C1 : Vaa – che.

PE : Tu relis la phrase ?

C1 : Il y a une vache dans mon pré.

PE : Ok continue.

C1: J'entends la vache qui maage qui mange. Il y a une vache dans mon pré. J'entends la vache ... manger.

PE : De quoi ça parle cette page là ?

C1 : D'une vache qui est dans un pré et puis il l'entend manger.

PE : Est-ce que tu sais ce qui t'as aidé à comprendre ?

C1 : Ce texte, vache je le connais et manger et pré je le connais je connais tout alors que là c'est plus dur que là. *Elle montre le tapuscrit puis l'album.*

PE : Là c'est des mots que tu connais pas et là c'est des mots que tu connais ?

C1 : Oui.

PE : Et est-ce qu'il y a autre chose qui t'as aidé à comprendre cette page [d'album] ?

C1 : Parce que je voyais que là il y avait une vache qui mangeait et qui était dans un pré que là je voyais pas.

PE : Comment tu as fait pour voir qu'elle était dans le pré la vache ?

C1 : Parce que c'est tout vert et l'herbe elle est verte.

PE : C'est le dessin qui as pu t'aider ?

C1 : Oui !

PE : Et ça tu as pu le lire très facilement ça ?

PE montre le pictogramme

Comment tu as su que ça c'était le mot vache ?

C1 : Parce que j'ai vu la vache.

PE : Je te montre une autre page ?

PE montre la double-page 2 du bouc

C1 : Oui. Alors, il y bo boc dans le va gré dans la vache.

J'entends le boc le *elle saute le pictogramme* bronte.

Kanj kanj srenj. Il en-de. J'entends j'en-de le euhh le renard *elle lit le pictogramme du bouc* « renard » qui euhh.. bonde bonte qui bonte. J'entends leeee aaa un j'en-tends j'entends le brouc, le bronc.

PE : Qu'est-ce que tu vois sur le dessin là ?

C1 : un renard !

PE : Tu veux que je te la lise la page ?

C1 : Oui.

PE : *PE lit l'histoire.* Tu connais le mot brouter ?

C1: Non.

PE : Tu as compris l'histoire ?

C1 : Non pas trop !

C2 en très grande difficulté avec la lecture.

PE : Je vais d'abord te montrer un petit texte et tu vas essayer de le lire d'accord ?

C2 : Oui !

C2 : Gra un bo bou bou bouda ?

PE : Je te laisse lire si tu n'y arrives pas tu passes.

C2 : Je de des le bouuu qui broute . Broute ! Bra un bou daaa berègre berègre. Je te le bou brou te, brou r. J'entendais che j'entendais. j'entendais, j'entends des che. Le bou qui ebroute. Je sais pas c'est difficile nds.

PE : Le d à la fin fait comme si il n'était pas là.

C2 : J'entends le le bou brouu-te.

PE : Est-ce que tu as compris le texte ?

C2 : Non !

PE : Est-ce que tu sais de quoi ça parle ?

C2 : De quelqu'un qui entend quelque chose brouter.

PE : Ah ba tu as quand même un peu compris alors !

C2 : Oui !

PE : Et à ton avis qui est en train de brouter ?

C2 : Je sais pas !

PE : Ok, je vais te montrer le même texte mais dans l'album.

PE montre la double-page 1 du bouc.

C2 : bouuu-ge. Y'a écrit bouge ! *Il lit le mot bouc écrit en gras.*

PE : Ah bon où ça ?

C2 : La ça fait bou-ge.

PE : C'est le son j là tu crois ?

C2 : Ba oui !

PE : Tu es sur ?

C2 : Ah non bouss.

PE : Tu me lis tout le texte ?

C2 : Bouuus brouuute. Bous broute !

Il ne lit que les mots bouc et broute en gras.

PE : Tu as fini ?

C2 : Oui !

PE : Et pourquoi tu me lis que les mots en gras ? Pourquoi tu me lis pas tout le reste ?

C2 : Ah mais je dois le lire ça aussi ?

PE : Oui !

C2: Cha un *il saute le mot bouc* des, elle veut euh... C'est un g ça ?

PE : Non je crois que c'est un j.

C2 : je ne.. je ne ten. Jeneten. dé. Dans le *il saute le mot bouc* qui *il saute le mot broute*.

Il n'a lu que la partie cursive en sautant les mots en gras.

PE : D'accord. C'est marrant tout à l'heure tu me lisais tous les mots écrits en grand. Alors je t'ai demandé de me lire le reste. Mais après tu ne m'as lu que ce qui était en petit sans me relire les mots qui étaient en grand.

C2 : Je croyais que ça allait pas ensemble.

PE : Ok ! Je te montre une autre page ?

C2 : Euh.. je. C'est à l'envers là, non ?

PE : De quoi qui est à l'envers ?

C2 : Je sais pas ça c'est un k à l'envers ça.

PE : Un h à l'envers tu veux dire ?

C2 : Ah oui un h à l'envers.

PE : Et dans ce sens tu ne reconnais pas la lettre ? Qu'est-ce que c'est cette lettre ?

C2 : Un g !

PE : Non c'est un y.

C2 : J'a du *il saute le mot vache* dans des mone pré. Et ça c'est quoi déjà ?

PE : Tu as réussi à le lire tout à l'heure ! Réessaye une fois et si tu n'y arrives pas passe à la suite.

C2 : Jé jé j'éten j'éten la va che qui ma qui ma ge. Ja une ah non.. c'est j'ai une.

PE : Ok, essaye avec j'ai une.

C2 : Une vache. Dans da dans mmmmon pré. La vache la machre.

PE : De quoi elle parle cette page ?

C2 : Une vache dans un pré.

C3 en difficulté face à la lecture.

C3 : Et un bou k un bouc dans le vé gé g ; J'entends le bouc qui brouute. Et un bouc dans .. J'en-tends le bouc brou-ter. J'entends, j'entends, j'entends le bouc qui broute. J'entends, j'entends, j'entends le bouc brou-ter.

PE : De quoi ça parle ce texte ?

C3 : Ca parle d'un bouc qui broutait dans la dans la montagne.

PE : Ok je vais te montrer la page d'un album.

PE montre la double-page 1 de la vache.

C3 : Je lis quoi ?

PE : Lis moi la page. Ça commence en haut.

C3 : Il y euhh il a une va-che. *Elle saute la phrase « dans mon pré »* J'entends la vache qui mâche. Il y a une vache dans mon pré j'entends la *elle saute le pictogramme* mâcher. J'entends, j'entends, j'entends la *elle saute le pictogramme* qui mâche. J'entends, j'entends, j'entends la vache mâ mâcher.

PE : De quoi ça parle l'album ?

C3 : Ca parle d'une vache qui broute dans un pré.

PE : Comment tu as réussi à lire le texte sans images ?

C3 : Je j'ai composé les letttrs.

PE : D'accord, tu as décodé ! Et ici ? [l'album] Pareil ?

C3 : Oui.

PE : Est-ce que tu t'es aidée des images pour lire ?

C3 : Non !

Tapuscrit vache :

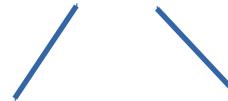
Est-ce que tu arrives à comprendre quelque chose de ce texte ?



Oui

Non

Que se passe-t-il dans ce texte ? Est-ce que tu arrives à lire quelques mots ?



Oui

Non

Lesquels ?

Que penses-tu qu'il se passe dans ce texte ?

•Pages de l'album sur la vache :

Qu'est-ce qui se passe sur cette page ?



Réponse de l'élève

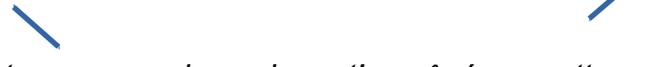
Je ne sais pas



Les images ne

peuvent-elles pas t'aider à comprendre ?

Qu'est-ce qui t'as aidé à comprendre cette page ?



Est-ce que quelque chose t'as gêné sur cette page ?

- Pages de l'album sur le bouc :

Qu'est-ce qui se passe sur cette page ?

Réponse de l'élève

Je ne sais pas

Les images ne peuvent-elles pas t'aider à comprendre ?

Qu'est-ce qui t'as aidé à comprendre cette page ?

Est-ce que quelque chose t'as gêné sur cette page ?

Annexe 6 : retranscription deuxième série d'entretien.

C6 : élève très à l'aise avec la lecture.

PE : Peux-tu me dire de ce que tu comprends de ce texte ?

PE montre le tapuscrit de la vache.

C6 : Y'a une vache dans mon pré ! *L'élève lit de manière fluide et expressive.* J'attends la vache qui mâche. J'entends la vache qui mâche. Y'a une vache dans mon pré, j'entends la vache mâcher. J'entends, j'entends, j'entends la vache qui mâche, j'entends, j'entends, j'entends la vache mâcher.

PE : Tu as compris ce texte ? De quoi ça parle ?

C6 : Y'a une pie qui voit que y'a une vache dans son champ.

PE : Une pie ?

C6 : Euh non.. y'a.. *Elle jette un coup d'oeil à la couverture du livre posée sur la table où une pie est représentée.*

PE : Essaye de repenser au texte que tu viens de lire sans penser à la couverture.

C6 : Alors y'a des gens qui disent « Y'a une vache dans mon pré et je l'entends mâcher, je l'entends mâcher l'herbe »

PE : Je vais te montrer un passage du livre.

PE montre la double-page 1 de la vache.

C6 : Y'a une vache dans mon pré. J'entends la vache qui mâche. Y'a une vache dans dans mon pré. J'entends la vache mâcher.

PE montre double-page 2 de la vache.

J'entends, j'entends, j'entends la vache *hésitation* mâcher. Euh qui mâche. J'entends, j'entends, j'entends la vache mâcher.

PE : De quoi ça parle ?

C6 : C'est la même histoire !

PE : Est-ce que quelque chose t'as gêné sur cette page ?

C6 : Oui parce que en fait c'était pas trop regroupé donc je voyais pas trop où c'était à cause de ça, et des choses comme ça. *Elle montre les dessins sur la double-page 1 (d'abord l'herbe puis le pré)* « Y'a une vache » puis après je cherchais « dans mon pré » mais je le trouvais pas.

PE : Comment tu savais qu'il y avait « dans mon pré » après ?

C6 : Parce que c'était dans le texte d'avant.

PE : D'autres choses t'ont gêné ?

C6 : Oui sur cette page, *elle montre la double-page 2*, quand il y avait la tâche en plein milieu des écritures ça m'a un peu gêné.

PE : Je te montre une autre page.

PE montre la double-page 1 du bouc.

C6 : Y'a un bouc dans lar-vege la, euh attends, verger, y'a un bouc dans l'verger, j'entends le bouc brouter, qui broute pardon.

PE montre double-page 2 du bouc.

Y'a un bouc dans l'verger, j'entends le bouc [*hésitations*] brouter. J'entends, j'entends, j'entends, le bouc qui broute, j'entends, j'entends, j'entends le bouc brouter.

PE : Ca parle de quoi ?

C6 : C'est pareil que la vache mais avec un bouc et il est dans un verger au lieu de dans le pré

PE : Et là est-ce qu'il y a des choses qui t'ont gêné sur cette page ?

C6 : Là non parce qu'il y avait pas comme la phrase de tout à l'heure [*dans mon pré sur la double-page 1*] et maintenant je me suis habituée à lire des choses séparées.

PE : Tu t'es déjà habituée ?

C6 : Oui, car il y avait déjà deux pages d'écritures séparées donc maintenant ça va.

PE : Tu en avais déjà lu des livres comme ça ?

C6 : J'avais déjà lu des livres qui s'ouvrent comme ça, mais pas des livres avec des écritures séparées.

C7 , à l'aise avec la lecture.

PE : Je vais te montrer un texte, tu vas me dire ce que tu comprends.

PE montre le tapuscrit de la vache.

C7 : Y'a une vache dans mon pré, j'attends la vache qui ma- marche ou mâche ? Ahh ! Qui mâche. Y'a une vache dans mon pré, j'attends la vache mâcher. J'attends, j'attends, j'attends la vache qui mâche. J'attends, j'attends, j'attends la vache qui mâche.

PE : De quoi ça parle ce texte ?

C7 : Une vache qui fait que mâcher.

PE : Ca veut dire quoi mâcher.

C7 : *Il mime l'action de mâcher.*

PE : Et elle est où la vache ?

C7 : Elle est dans un pré.

PE : Je vais te montrer deux pages de l'album maintenant, tu vas me dire ce que tu comprends.

C7 : Y'a une va-che dans mon pré, j'attends la vache qui mâche. Y'a une vache dans mon pré, j'attends la vache mâcher.

PE : Tu tournes la page ?

C7 : Comme ça ? *Il revient en arrière dans le livre.*

PE : Non dans l'autre sens. *Double-page 2 de la vache.*

C7 : J'attends, j'attends, j'attends la vache qui mâche. J'attends, j'attends, j'attends la vache mâcher.

PE : Ça parle de quoi cette page ?

C7 : C'est encore une vache qui mâche.

PE : Est-ce qu'il y a des choses qui te gênent sur cette page ?

C7 : Oui ça un peu. *Il montre le pictogramme.* Mais vu que j'ai compris que c'était une vache maintenant j'ai compris qu'il faut dire la vache.

PE : D'autres choses ?

C7 : Non, rien du tout !

PE : Je vais te montrer deux autres pages.

PE montre double-page 1 du bouc.

C7 : Y'a un bou dans lver, c'est quoi ça ce mot ? *Il montre le mot verger.*

PE : Je ne peux pas te dire, si tu n'y arrives pas, tu passes.

C7 : J'attends le bou qui broute.

PE montre la double-page 2 du bouc.

Y'a un bou dans [*il saute le mot verger*] j'attends le [*il saute le pictogramme*] brouter. Je dois lire ça là ? *Il montre les onomatopées.*

PE : Oui !

C7 : Scrouch scrouch scrouch, scrounch, scrounch

J'attends, j'attends, j'attends le, c'est quoi déjà ? *Il montre le pictogramme.*

Je peux regarder l'autre page ?

PE : Bien sûr ? *Il regarde la double-page 1 du bouc*

C7 : Ah ! Le bou qui broute. J'attends, j'attends, j'attends le bou brouter.

PE : De quoi ça parle là ?

C7 : D'un bou qui broute.

PE : C'est quoi un bou ?

C7 : C'est euh ça ! *Il montre le dessin du bouc.*

PE : Ca veut dire quoi brouter ?

C7 : Ah je sais pas !

PE : Y'a des choses qui t'ont gêné sur cette page ?

C7 : Oui ! Ca !

Irruptions d'élèves dans la classe. Pendant ce temps l'élève continue à essayer de déchiffrer le mot verger.

Ah ça c'est le verger !

PE : Tu me disais ?

C7 : C'est ça qui m'embête ! *Il montre le mot verger.*

PE : Le mot là ?

C7 : C'est le verger, non ?

PE : C'est quoi un verger ?

C7 : C'est un monsieur, non je sais pas !

Et le dessin là même si maintenant je sais que c'est un bou. *Il montre le pictogramme.*

PE : En fait c'est pas un bou, c'est un bouc. Tu sais ce que c'est un bouc ?

C7 : Ah oui, comme le bouquetin.

C8 : élève bon décodeur mais avec quelques difficultés de compréhension.

PE : Qu'est-ce que tu arrives à comprendre de ce petit texte ?

C8 : Y'a une vache dans mon pré, j'entends la vache qui mâ-che mâche. I a une vache dans mon pré, j'entends la vache man mâcher. J'entends, ch j'entends, j'entends la vache qui mâche. J'entends, j'entends, j'entends la vache man ch mâcher. PE : Alors qu'est-ce que tu as compris ?

C8 : Que la vache, enfin le petit garçon ou la petite fille ou les gens ba ils entendent la vache qui mâche l'herbe dans sa bouche.

PE : Et où est-ce qu'elle est cette vache ?

C8 : Dans son pré.

PE : Tu as autre chose à me dire sur ce texte ?

C8 : Non !

PE : Ok, je vais te montrer le même texte mais dans l'album et tu vas me dire ce que tu comprends de ces pages de l'album.

PE montre double-page 1 de la vache.

Prends le livre.

C8 : Je dois faire quoi ? Je dois lire là ? *Elle montre le haut de la page.*

PE : Oui tu peux lire et tu me dis ce que tu comprends.

C8 : I a une vache. En fait là il y a une vache qui mange par exemple dans un tableau là. *Elle montre le dessin de la vache. Elle saute la phrase « dans mon pré ».* J'entends la vache qui mâche. L'autre fois c'était d'abord mâche, puis c'était mâcher. *Elle se remet à lire.* Y a une vache dans mon pré, j'entends la vache mâcher. Cette fois au lieu d'écrire vache, ils mettent la tête de la vache.

PE : Comment tu as su qu'il fallait lire vache ?

C8 : Parcequ'ils disent toujours vache.

PE : Tu tournes la page ?

Double-page 2 de la vache.

C8 : Oui ! J'entends, j'entends, j'entends *elle rigole* la vache qui mâche. J'entends, j'entends, j'entends la vache mâche euh mâcher.

PE : Qu'est-ce que tu as compris de ces deux pages ?

C8 : Toujours qu'à la place de vache ils avaient dessiné la tête de la vache. Puis après c'est toujours le même truc.

PE : C'est quoi l'histoire ?

C8 : Ils entendent la vache mâcher dans le pré.

PE : Est-ce qu'il y a des choses qui te gênent sur les pages ?

C8 : Oui un peu, j'ai pas l'habitude qu'il y a des mots pareils trois fois ou quatre. J'entends, j'entends, j'entends. Après je vois pas bien, j'ai l'impression qu'il y en a qu'un.

PE : Il y a autre chose qui te gêne ?

C8 : Pas trop.

PE : Ok je vais te montrer une autre page. Tu me dis ce que tu comprends.

PE montre double-page 1 du bouc.

C8 : I a un bouc dans l' lué lvé c'est ça ?

PE : Le l' c'est au lieu de le tu dis l

C8 : léger c'est ça ?

PE : Je peux pas te dire.

C8 : Non c'est pas possible il y a un v. J'entends le bouc qui broute qui proute.

PE : Ah bon c'est quoi comme lettre ça ?

C8 : C'est un b. Broute c'est ça ?

PE : Tu sais ce que ça veut dire ?

C8 : Oui ça veut dire qu'il fait caca c'est ça ?

PE : Non c'est pas ça.

C8 : Qu'il pète c'est ça ?

PE : Non, on va voir dans l'album s'il y a quelque chose qui peut t'aider à comprendre, continue.

C8 : I a un bouc dans *rire végété végété*. J'entends le bouc brouter, c'est ça ? J'entends, j'entends, j'entends le bouc qui brou-te. J'entends, j'entends, j'entends le bouc brou-te brouter.

PE : Alors qu'est-ce que tu as compris ?

C8 : La il a brouter et après normalement c'est broute et après j'entends mais au lieu d'écrire bouc c'est un dessin.

PE : C'est quoi l'histoire ?

C8 : Un bouquetin.

PE : Un bouquetin ?

C8 : Ils disent bouc dans la musique ou le livre, mais en vrai c'est un bouquetin, non ?

PE : C'est deux animaux différents. Tu vois à quoi ça ressemble un bouquetin ?

C8 : Oui mais c'est vrai que là ça ressemble plutôt à une chèvre en fait.

PE : Qu'est-ce qui te fait penser à une chèvre ?

C8 : Parce que c'est les mêmes yeux. Enfin il peut y en avoir d'autres qui ont les mêmes yeux. Les cornes elles sont là, un peu comme la chèvre. Et il y a aussi la bouche. Par contre on dirait vraiment qu'il a un corps de cochon quand on regarde les pattes.

PE : Et qu'est-ce qu'il fait ce bouc ?

C8 : Il broute.

PE : Ca veut dire quoi brouter ?

C8 : Je croyais que ça voulait dire péter.

PE : Non ça c'est prouter mais là brouter.

C8 : Ahhh ça veut dire qu'il est pas content ? Qu'il se bat ?

PE : Regarde à nouveau l'album pour savoir si quelque chose pourrait t'aider à comprendre.

C8 : Ah peut être qu'il mange.

PE : Pourquoi tu penses qu'il mange ?

C8 : Ba moi je dirais qu'avec ses dents il fait *Elle grince des dents*. Ou non avec ses pattes, il frotte par terre.

C9 : élève bon décodeur mais avec quelques difficultés face à la compréhension.

PE : Peux-tu me dire ce que tu comprends de ce texte ?

PE montre le tapuscrit de la vache.

C9 : Y'a une vo-ch vache dans mon pré. J'entends la vache qui meuge, moche ? Mâche. Qui mâche. Y'a une vache dans mon pré, j'entends la vache manger. J'entends chanter chanter la vache qui meuche mange. J'entends, j'entends, j'entends la vache mâ-cher.

PE : Qu'est-ce que tu as compris ?

C9 : Euhh.. La vache elle est dans le pré. Mais qui c'est qui parle ? C'est une fille ? c'est qui ?

PE : Je sais pas, quand tu lis le texte tu penses que c'est qui ?

C9 : On dirait que c'est une fille.

PE : Pourquoi une fille ?

C9 : Je sais pas

PE : Qu'est-ce qu'elle fait cette personne ?

C9 : Ils entendent toujours. la vache qui mange, qui mache, qui monte euh non, qui chante.

PE : Je vais te montrer le même texte mais dans l'album tu vas me dire ce que tu as compris.

C9 : Y'a une vache dans mon pré. J'entends la vache mâcher. Y'a une vache dans mon pré, j'entends la *il saute le pictogramme* mâcher. J'entends la mâcher ?

PE : Tu es gêné par cette phrase ?

C9 : Ba oui, j'entends la mâcher, ça veut rien dire.

PE : Comment ça se fait ?

C9 : *Il réfléchit.* Ah je sais! J'entends la vache mâcher !

PE : Comment tu sais que c'est « j'entends la vache mâcher » ?

C9 : Parcequ'il y a une tête de vache ! Et là c'est une fille !

PE : Tu es sûr ?

C9 : Oui ça se voit.

PE : Tu tournes la page ?

C9 : C'est dans quel sens ?

PE : A ton avis c'est de quel sens ? Essaie ! *Il revient en arrière.* Et non c'est dans l'autre ! *Il rigole.*

Double-page 2 de la vache.

C9 : J'entends chanter chanter la vache qui mâche. J'entends, j'entends, j'entends la vache mâcher.

PE : Qu'est-ce qui se passe sur ces deux pages ?

C9 : Elle entend toujours mâcher. A chaque fois que la vache mâche.

PE : Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont gêné sur ces deux pages ?

C9 : Oui ça ! *Il montre le pictogramme.*

PE : Pourquoi ça t'as gêné ?

C9 : Parceque c'est pas de la lecture, c'est un dessin.

PE : Et est-ce qu'au contraire il y a des choses qui t'ont aidé à comprendre sur l'album ?

C9 : Oui les dessins, de la fille et de la vache. Enfin la vache je le savais déjà car c'était marqué.

PE : Je vais te montrer une autre page maintenant.

PE montre double-page 1 du bouc

C9 : Y'a un bouc dans la *hésitations*, le verger ?

PE : Tu sais ce que c'est ?

C9 : Non, ah c'est le berger. Ah non y'a pas de b.

PE : Relis la phrase !

C9 : Y'a un bouc dans *hésitations* ah je sais dans le pré. Ah non. Mais qu'est-ce que ça peut être ?

PE : De quoi tu peux t'aider pour comprendre ce mot,

C9 : Ba on voit qu'il y a des arbres et du soleil.

PE : Je t'expliquerai après ce que ça veut dire.

C9 : Ça veut rien dire ! J'arrive même pas à le lire.

PE : Si tu l'as bien lu tout à l'heure. C'est le verger.

C9 : J'entends le bouc qui broute. C'est encore la fille là.

Elle entend le bouc qui mange de l'herbe.

PE : Où ça ?

C9 : Dans le pré, euh non dans le verger.

Il tourne la page. Double-page 2 du bouc.

Y'a un bouc dans l'verger. J'entends le bouc brouter. Scrouch scrouch scrouch.

PE : C'est quoi ces petits mots ?

C9 : C'est quand il mange.

PE : Comment tu le sais ?

C9 : Parce qu'il fait que ça et la fille elle fait que entendre.

PE : Ok, tu continues ?

C9 : J'entends chanter chanter le bouc qui broute. J'entends, j'entends, j'entends le bouc brouter.

PE : Qu'est-ce que tu as compris ?

C9:Qu'il broute.

PE : Qu'est-ce que ça veut dire ?

C9 : Qu'il mange de l'herbe.

PE : Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont gêné sur cette page ?

C9 : Ca me gêne plus les têtes d'animaux.

PE : Pourquoi ?

C9 : Parce que maintenant je le sais.

PE : Y'a d'autres choses qui t'ont gêné ?

C9 : Ah oui ! Parce que là c'est pas pareil que là. *Il montre le dessin du bouc de la page 1 et de celui de la page 2.* On dirait qu'ils sont pas pareils.

PE : Pourquoi ça te gêne ?

C9 : Comme c'est pas les mêmes on sait pas de qui il parle. Après il y en a peut-être deux dans l'histoire je sais pas.

PE : Et le verger alors ?

C9 : Je sais toujours pas ce que c'est.

PE : Tu veux savoir ?

C9 : Oui !

PE : Un verger c'est un pré où il y a des arbres qui font des fruits.

C9 : Ah oui là il y a des fruits dans l'arbre on dirait des pommes.

PE : Tu en avais déjà lu des livres comme ça ?

C9 : Non !

PE : T'aimes bien ou pas trop ?

C9 : Oui j'aime bien.

PE : Pourquoi ?

C9 : Parce qu'au moins ça change des autres. Et puis c'est pas tout serré.

PE : Ça fait quoi que ce ne soit pas tout serré ?

C9 : Ba ça laisse de la place pour lire. Des fois tu te trompes de ligne, tu lis en bas et là au moins tu es sûr de ne pas te tromper.

PE : Comme il y a moins d'écritures ?

C9 : Non même s'il y en avait beaucoup. S'il y en avait là et là et là et là et ben ce serai quand même espacé.

C10 : élève à l'aise avec le décodage mais avec quelques difficultés de compréhension

PE : Je vais te montrer un petit texte et tu vas me dire ce que tu comprends de ce texte ?

PE montre le tapuscrit de la vache.

C10 : *silence* Une vache ! *silence* Marcher ! *silence* j'attends ! Et c'est tout !

PE : Est-ce que tu peux me le lire le texte ?

C10 : Y'a une vache dans mon pré. J'attends la vache qui marche. Y'a une vache dans mon pré. J'attends la vache marcher. J'attends, j'attends, j'attends la vache qui marche. J'attends, j'attends, j'attends la vache qui marche.

PE : Tu l'avais lu dans ta tête avant ?

C10 : Non !

PE : Comment tu as fait pour comprendre le texte ?

C10 : hmm.. J'ai juste essayé de comprendre ce que ça voulait dire mais je connaissais déjà le mot « vache » .

PE : Comment tu as choisi les mots que tu m'as dit ?

C10 : Déjà la vache j'ai envie que *hésitations* elle marche et aussi le petit enfant, on dirait qu'il y a un enfant dans le texte, et je pense qu'il dit « j'attends »

PE : Je vais te montrer le même texte dans l'album et tu vas me dire ce que tu comprends.

PE montre la double-page 1 de la vache.

C10 : Y'a une vache dans mon pré. J'attends la vache qui mâche mar mâche. Y'a une vache dans mon pré. J'attends la *hésitations* vache marcher.

PE : Tu tournes la page ?

Double-page 2 de la vache.

C10 /J'attends, j'attends, j'attends la vache qui marche. J'attends, j'attends, j'attends la vache qui m, la vache marcher.

PE : Qu'est-ce qui se passe sur ces deux pages ?

C10 : Y'a la vache qui broute dans un pré. Du coup le petit bonhomme il attend, il attend que la vache marche du pré. Et du coup après y'a la vache qui broute mais qui ne veut pas s'arrêter.

PE : Qu'est-ce qui t'as aidé à comprendre ce texte ?

C10 : la vache ?

PE : Comment tu sais qu'elle est en train de brouter de l'herbe ?

C10 : C'est écrit dans le texte ! Et on le voit sur l'illustration.

PE : Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont gêné pour lire ?

C10 : Non !

PE : Tu préfères lire un texte comme ça ou dans l'album ?

C10 : Dans l'album.

PE : Pourquoi ?

C10 : Parce que je trouve que c'est mieux, on comprend mieux.

PE : Pourquoi tu comprends mieux ?

C10 : On voit ce qui se passe dans le texte.

PE : Comment tu vois ce qui se passe dans le texte ?

C10 : Grâce à l'illustration et à l'écriture.

PE : Pourquoi tu trouves que l'écriture elle te permet mieux de comprendre ?

C10 : Parce qu'elle s'exprime mieux !

PE : Pourquoi elle s'exprime mieux ?

C10 : Y'a *hésitations* ben, on comprend mieux parce que déjà il fait bon et elle peut aller dehors la vache.

PE : Comment tu as su que c'était le mot « vache » là ?

C10 : Parce que je l'ai lu plusieurs fois dans le texte.

PE : Je vais te montrer une autre page de l'album.

PE montre double-page 1 du bouc.

C10 : Y'a un bouc dans la ver-ger. J'attends le bouc qui broute. J'attends le bouc qui broute.

PE : Tu tournes la page ?

double-page 2 du bouc.

C10 : Y'a un bouc dans la verger. J'attends le bouc brouter. J'attends, j'attends, j'attends le bouc qui broute. J'attends, j'attends, j'attends le bouc qui broute – ter.

PE : Qu'est-ce qu'il se passe là ?

C10 : Y'a un bouc qui broute dans ler-vé-ger

PE : C'est quoi un bouc ?

C10 : C'est un animal.

PE : C'est quoi comme animal, tu sais ?

C10 : Non !

PE : Et tu sais à quoi il ressemble ?

C10 : Il a des cornes pour se défendre et il a des grosses dents.

PE : Comment tu le sais ?

C10 : Il est là. *Elle montre l'image.*

PE : Brouter qu'est-ce que ça veut dire ?

C10 : Manger de l'herbe.

PE : Et le verger tu sais ce que c'est ?

C10 : Non !

PE : Et quand tu regardes les images ça peut t'aider à comprendre ?

C10 : Non !

PE : Où est-ce qu'il broute le bouc tu m'as dit ?

C10 : dans l'erger. Ah c'est un pré !

PE : Comment tu sais que c'est un pré ?

C10 : Comme mon papi il a des brebis et que je vais souvent avec lui et du coup je pense qu'il broute dans un pré.

C11 : élève plutôt à l'aise avec le décodage mais quelques difficultés de compréhension.

PE : Je vais te montrer un petit texte et tu me dis ce que tu arrives à comprendre.

PE montre le tapuscrit de la vache.

C11 : I a une vache dans mon pré, j'entends la vache qui marche. I a une vache dans mon pré, j'entends la vache mâcher. J'entends, j'entends, j'entends la vache qui mâche. J'entends, j'entends, j'entends la vache mâcher.

Mâcher je sais.

PE : Qu'est-ce que ça veut dire ?

C11 : Faire ça ! *Il mime l'action de mâcher.* Je connais vache !

PE : Ok. Et le texte il parle de quoi ?

C11 : D'une vache qui mâche et et.. y'a un enfant ou quelqu'un qui entend quequechose.

PE : Il entend quoi ?

C11 : La vache qui mâche.

PE : Et elle est où cette vache ?

C11 : Dans la ferme.

PE : Ok, je vais te montrer l'album maintenant et tu vas me dire ce que tu comprends des pages de l'album.

PE montre la double-page 1 de la vache.

C11 : Y'a une vache dans mon pré, j'entends la vache qui marche. Y'a une vache dans mon pré, j'entends la *il saute le pictogramme* mâcher.

PE : Tu tournes la page ?

la double-page 2 de la vache.

C11 : J'entends, j'entends, j'entends la vv *hésitations*, la *il saute le pictogramme* qui mâche. J'entends, j'entends, j'entends la vache mâcher.

PE : Qu'est-ce que tu as compris de ça ?

C11 : Vache – j'entends - mâcher

PE : Et de l'histoire ?

C11 : Y'a une vache, elle mâche, elle mâche et y'a quelqu'un qui dit « j'entends, j'entends une vache qui mâche »

PE : Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont gêné sur cette page ?

C11 : Ce truc « y'a ».

PE : Tu as mieux compris en lisant le texte ou en lisant l'album ?

C11 : Moi je dirais que c'est le texte que je comprend mieux.

PE : Pourquoi ?

C11 : Le livre, je comprend pas parce que les mots ils sont tout séparés et on voit pas que la vache elle mâche là, *il montre l'illustration de la double-page 1 de la vache*, et on voit pas quelqu'un qui dit « j'entends, j'entends » et que c'est le pré.

PE : Tu trouves que les images elles racontent mal l'histoire ?

C11 : Un petit peu.

PE : Et sur la deuxième page ?

C11 : Ba c'est vrai que la vache elle est un peu séparé mais c'était mieux que l'autre.

PE : Je vais te montrer une autre page.

PE montre double-page 1 du bouc

C11 : I a une un bouc dans ver-ger, dans le verger.. J'entends le bouc qui prend brouter.

PE montre double-page 2 du bouc

C11 : I a un bouc dans le euh verger. J'entends le *il saute le pictogramme* brouter. J'entends, j'entends, j'entends le qui bouc qui broute. J'entends, j'entends, j'entends le bouc brouter.

PE : Alors ça parle de quoi là ?

C11 : Ca parle d'un brouc qui brou, d'un bouc qui broute.

PE : Qu'est-ce que c'est un bouc ?

C11 : Ca a des cornes et ça mange de l'herbe et ça peut être blanc noir ou gris.

PE : Tu en as déjà vu ?

C11 : Oui je crois.

PE : Il est où ce bouc ?

C11 : Dans le verger.

PE : C'est quoi un verger ?

C11 : Je sais pas.

PE : Est-ce qu'il y a des choses sur l'album qui peuvent t'aider ?

C11 : Non !

PE : Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont gênés sur ces pages pour comprendre ?

C11 : Ba là ils ont pas marqué « bouc » *il montre le pictogramme* et aussi là c'est presque tourné. *Il montre le texte*.

PE : Ca te dérange ?

C11 : Oui des fois on est obligé de se lever comme ça.

PE : Est-ce qu'il y a des choses que tu as aimé ?

C11 : Oui le bouc quand il fait ça !

PE : Tu trouves que l'image elle est drôle !

C11 : Oui !

PE : Ok merci !

C11 : Est-ce que je peux lire ça ? *Le tapuscrit du bouc*

PE : Oui vas-y si tu veux

C11 : Y'a un bouc dans le verger. J'entends le bouc qui broute. Y'a un bouc dans le verger.

J'entends le bouc brouter. J'entends, j'entends, j'entends le bouc. Y'a une vache dans mon pré.

J'entends la

PE : Tu as sauté une ligne.

C11 : qui broute. J'entends, j'entends, j'entends le bouc brouter.

PE : Et là t'as préféré quoi alors ?

C11 : J'ai encore préféré le texte. Je préfère quand les mots ils sont bien collés.

