



Haute école pédagogique  
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne  
www.hepl.ch

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

# **La motivation à lire au travers des grands livres**

---

Mémoire professionnel

**Travail de**

**Lyse Sallin  
Léticia Vullioud**

Sous la direction de

Aline Rouèche

Membre du jury

Diane Gleeton Burnand

Lausanne,

Juin 2011

# Table des Matières

<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>3</b>
1.1. ORIGINE DU PROJET.....	3
1.2. BREF HISTORIQUE.....	3
<b>2. CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>4</b>
2.1. LES COMPOSANTES DE LA LECTURE.....	4
2.1.1. <i>L'acculturation</i> .....	5
2.1.2. <i>L'identification et la production de mots</i> .....	6
2.1.3. <i>La compréhension de textes</i> .....	6
2.1.4. <i>La production de textes</i> .....	8
2.2. LA MOTIVATION.....	9
2.2.1. <i>En général</i> .....	9
2.2.1.1. Deux types de motivation.....	11
2.2.2. <i>La motivation dans diverses théories</i> .....	11
2.2.2.1. Théorie psychanalytique.....	11
2.2.2.2. Théorie béhavioriste.....	12
2.2.2.3. L'approche humaniste.....	12
2.2.2.4. L'approche de la psychologie cognitive.....	13
2.2.3. <i>La motivation en contexte scolaire</i> .....	13
2.2.3.1. Sources et manifestations.....	13
2.2.3.2. Conditions motivationnelles.....	18
<b>3. METHODOLOGIE</b> .....	<b>19</b>
3.1. LA QUESTION DE RECHERCHE.....	19
3.2. CONTEXTE.....	19
3.3. LES QUESTIONNAIRES SUR LA MOTIVATION.....	20
3.3.1. <i>Le pré-test</i> .....	20
3.3.2. <i>Le post-test</i> .....	20
3.4. LES GRANDS LIVRES.....	20
3.4.1. <i>Le premier grand livre</i> .....	20
3.4.1.1. La fabrication.....	21
3.4.1.2. Les activités.....	21
3.4.2. <i>Le second grand livre</i> .....	23
3.4.2.1. La fabrication.....	23
3.4.2.2. Les activités.....	24
<b>4. RESULTATS ET ANALYSE</b> .....	<b>27</b>
4.1. PRE-TEST ET POST-TEST.....	27
4.2. OBSERVATIONS.....	37
4.2.1. <i>En général</i> .....	37
4.2.2. <i>Élèves en difficulté</i> .....	40
4.2.3. <i>Fabrication du grand livre « La grande fabrique de mots »</i> .....	41
<b>5. CONCLUSION</b> .....	<b>43</b>
<b>6. BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>47</b>
<b>7. REMERCIEMENTS</b> .....	<b>48</b>
<b>8. ANNEXES</b> .....	<b>49</b>
ANNEXE 1.....	50
ANNEXE 2.....	55
ANNEXE 3.....	64
ANNEXE 4.....	67
ANNEXE 5.....	69

# 1. Introduction

« On oublie presque tout ce que l'on a lu. Et pourtant, la différence entre un homme qui a lu et un qui n'a pas lu est immense. »

Christine Orban

## 1.1. Origine du projet

Au début de la réflexion sur le sujet de notre mémoire professionnel, notre choix s'est tout de suite porté sur le thème de la lecture. Nous considérons celle-ci comme un apprentissage essentiel, si ce n'est le plus important, de la scolarité. D'ailleurs, en nous référant au cadre général de l'évaluation, la promotion du premier cycle au deuxième cycle primaire dépend uniquement de la maîtrise de la lecture.

Etant donné que nous nous destinons aux premiers degrés de la scolarité (CIN/CYP1), nous serons à la base de l'enseignement de la lecture et pourrons peut-être limiter le nombre de mauvais lecteurs en proposant à nos élèves un enseignement adapté.

Partant de ce désir d'approfondir cette thématique, nous avons décidé de créer un dispositif didactique remplaçant les coffrets lecture (boîte contenant diverses activités à propos d'un album), qui ont disparu de la majorité des classes.

Dans le cadre du cours BP205-UF6 « Littérature de jeunesse », mesdames Diane Gleeton Burnand et Sylvie Ansermoz nous ont présenté un nouveau matériel qui nous a tout de suite plu. Ce fut notre premier contact avec les grands livres. Ces derniers ont l'avantage de prendre peu de place, d'avoir une apparence attractive et ludique, et d'être composés d'activités variées et adaptables à tous les degrés de la scolarité. De plus, tout enseignant peut créer ses propres grands livres. En effet, il suffit d'un album de littérature de jeunesse qui nous plaît et d'un peu d'imagination.

## 1.2. Bref historique

Le concept de grand livre nous vient d'Amérique du Nord. Son apparition au sein de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (HEPL) s'est faite grâce à l'ouvrage *La lecture, de la théorie à la pratique* de Jocelyne Giasson. L'auteur en fait une brève description qui a permis à des formatrices de la HEPL, dont Madame Aline Rouèche, d'élaborer ce dispositif didactique. Des étudiants ont également été mis à contribution pour créer différents grands livres dans le cadre d'un projet en français. Bien que ce dispositif apparaisse dans quelques classes grâce

notamment aux étudiants qui le font découvrir aux enseignants expérimentés, il n'est encore que peu présent.

Les grands livres ont la particularité de prendre en compte les composantes de la lecture (Goigoux) ; l'acculturation, la production de textes, l'identification de mots et la compréhension de textes.

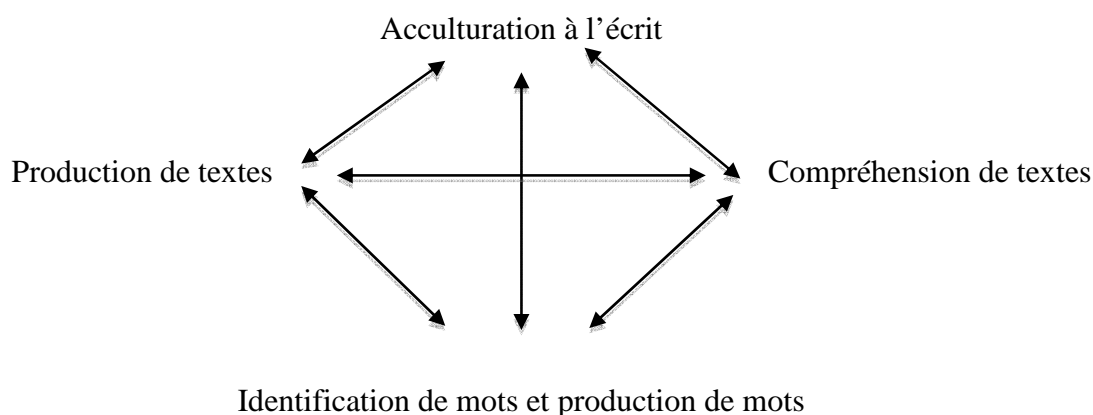
Ces composantes ne s'acquièrent pas automatiquement. En effet, pour que l'élève puisse « s'engager à accomplir une activité pédagogique qu'on lui propose et [...] persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009), il doit être motivé. L'apprentissage de ces composantes ne pourra donc se faire que si l'élève est motivé. Il en va de même pour tous les apprentissages. Nous nous sommes donc intéressées de plus près à l'apprentissage de la lecture et à la motivation au travers de ce mémoire professionnel.

## **2. Cadre théorique**

### **2.1. Les composantes de la lecture**

Selon Roland Goigoux, qui a participé à de multiples recherches concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il convient d'enseigner en interaction la reconnaissance visuelle des mots et le décodage graphophonologique (relations graphèmes et phonèmes). Au début de l'enseignement, il faut accorder une priorité à la qualité de la compréhension de textes et aux processus d'identification de mots. Ainsi, les apprentissages se font plus facilement. Il insiste alors sur le dosage et la progressivité de quatre composantes majeures de l'enseignement de la lecture :

- l'identification et la production de mots
- la compréhension de textes
- la production de textes
- l'acculturation à l'écrit



**Figure 1.** - Les quatre composantes essentielles de l'enseignement de la langue écrite, R. Goigoux

Il faut savoir gérer ces quatre composantes de manière à ce que chacune soit travaillée de manière équilibrée les unes par rapport aux autres. Toutefois, le temps qui leur est consacré peut varier tout au long des différents cycles et selon les envies de l'enseignante et les besoins des élèves. Précisons que ces composantes doivent être toutes travaillées conjointement et qu'aucune d'elles n'est plus importante que les autres.

### **2.1.1. L'acculturation**

À l'origine, l'acculturation est un terme d'anthropologie qui comprend « l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des modifications dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes, s'en imprégner sans nier la sienne tout en ayant une influence ». En lecture, il s'agit donc d'un travail sur la familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques, culturels et sociaux qui influence la culture littéraire de base. La construction d'une posture de lecteur en fait également partie. C'est une composante qui nécessite d'être initialement utilisée et abordée avec les élèves. En effet, ceux-ci débutent leur scolarité en ayant une conception plus ou moins précise de ce qu'est un livre et la lecture en général. Certains ont des parents qui leur ont raconté des histoires ou acheté des livres. Tandis que d'autres n'ont pas eu cette première représentation du monde écrit et n'ont donc qu'une vision floue de ce qu'est un livre ou la lecture. Comme le souligne Ouzoulias (1998) « une pédagogie de la lecture qui n'aurait pas d'ambition culturelle signifierait qu'apprendre à lire c'est apprendre un savoir-faire dépourvu de sens social, qu'apprendre à lire c'est rester petit ». Il est donc important que les élèves aient un projet de lecteur, qu'ils se demandent pourquoi

ils apprennent à lire, pourquoi ils lisent tel texte. Il faut aussi que l'élève se familiarise avec la culture écrite au sens large, c'est-à-dire avec les lieux tels que les bibliothèques, les différents genres de textes, les divers supports, etc.

### 2.1.2. L'identification et la production de mots

Cette composante est le but premier de l'enseignement de la lecture.

Identifier et produire des mots écrits englobe le déchiffrage et la mémorisation orthographique. Mais, apprendre à lire, c'est aussi comprendre le sens de ce qui est écrit.

L'enfant va procéder par étapes. Premièrement, il va décoder tous les mots par fusion syllabique, puis il va associer ces mots à leurs significations et finalement, les conserver en mémoire assez longtemps pour les associer aux suivants.

### 2.1.3. La compréhension de textes

La compréhension de textes découle surtout de la syntaxe qui doit être maîtrisée et d'un vocabulaire riche. Roland Goigoux (2006) conseille de choisir des textes familiers et rédigés dans une langue relativement simple. Bien évidemment, ceux-ci doivent poser des problèmes de compréhension. Un travail sur les genres est nécessaire pour pouvoir cerner toutes les caractéristiques des différents textes et pour mieux les comprendre. La lecture doit être entraînée de façon silencieuse et à haute voix.

L'élève met en œuvre différents processus qui lui permettront de comprendre ce qu'il lit. Ceux-ci sont représentés dans la figure 2.

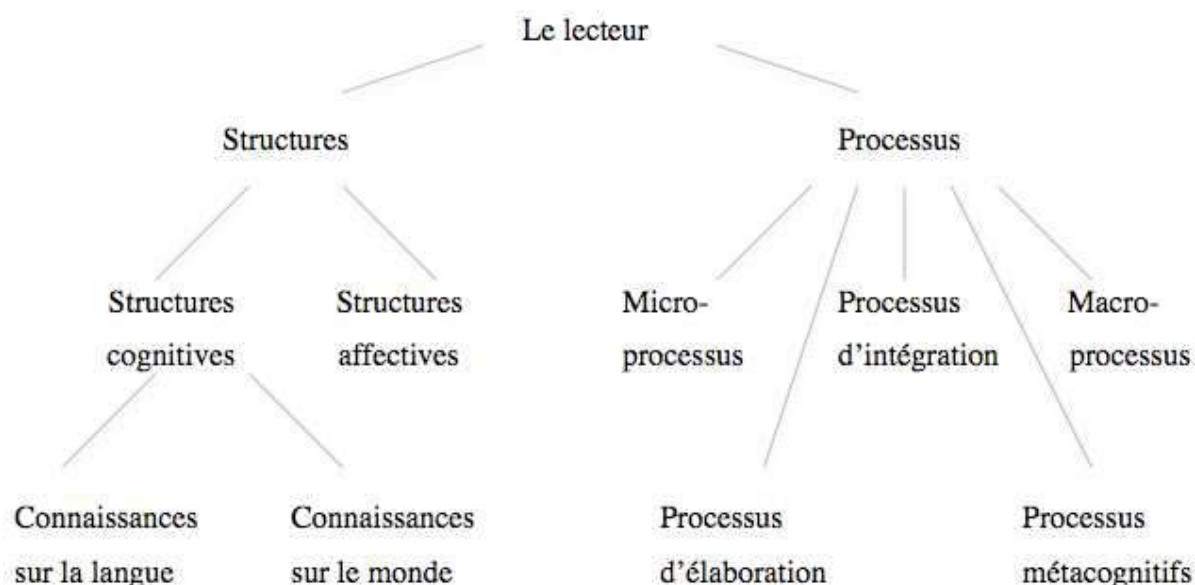


Figure 2. - Les composantes de la variable lecteur, J. Giasson.

D'après Giasson (2007), les structures « sont les caractéristiques que possède le lecteur indépendamment des situations de lecture. » Ces structures se divisent en deux : les structures cognitives et les structures affectives. Les premières se réfèrent aux connaissances sur la langue et le monde. L'élève lecteur a des connaissances sur la langue qui peuvent être de différents types : les connaissances phonologiques (distinguer les phonèmes propres à sa langue), les connaissances syntaxiques (ordre des mots dans la phrase), les connaissances sémantiques (sens des mots et relation entre ceux-ci) et les connaissances pragmatiques (utilisation de formules, du ton). Grâce à ces connaissances, l'apprenti lecteur peut tisser des liens entre l'oral et l'écrit. De plus, il peut faire des hypothèses sur le sens du texte. L'élève a également des connaissances sur le monde, qui vont jouer un rôle crucial dans la compréhension de textes. En effet, il doit pouvoir se rattacher à des informations connues pour en comprendre de nouvelles. Il établit alors des ponts entre le nouveau et l'ancien (le connu). Quant au second type de structures, les structures affectives, elles se réfèrent aux intérêts et aux attitudes de l'élève. Ces dernières ont autant d'importance que les structures cognitives, dans le sens où à chaque fois que l'élève sera confronté à la lecture, il aura une attirance ou une répulsion envers celle-ci, ce qui entravera ou améliorera la compréhension du texte. Ces structures comprennent donc l'attitude générale face à la lecture et les intérêts développés par le lecteur.

Giasson définit ensuite les cinq processus que l'élève doit mettre en œuvre pour comprendre ce qu'il lit. Il s'agit des habiletés nécessaires pour aborder le texte et du déroulement des activités cognitives durant la lecture. Ils se font simultanément. Les processus de lecture comprennent différentes composantes que Giasson explique ainsi dans son ouvrage :

- Les microprocessus : Ils servent à comprendre l'information contenue dans une phrase.
- Les processus d'intégration : Ils ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases.
- Les macroprocessus : Ils sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.
- Les processus d'élaboration : Ils sont ceux qui permettent aux lecteurs de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.
- Les processus métacognitifs : Ils gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.

#### 2.1.4. La production de textes

Cette composante doit être organisée par l'enseignant afin de faciliter au mieux la rédaction de textes par les élèves. Il faut ainsi s'employer à préparer les enfants à l'encodage (orthographe et mise en mots) et à la planification (organisation du texte et agencement des idées). En quelque sorte, le devoir de l'enseignant est de donner des pistes et des outils d'écriture aux élèves.

« La capacité d'écriture relève à la fois d'une aptitude à écrire, c'est-à-dire à gérer toutes les contraintes de l'écriture orthographique et d'une aptitude à concevoir des textes » (Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1993). Mais avant de maîtriser l'écriture orthographique, l'élève va passer par différents stades. Au tout début de sa scolarité, l'élève se sert parfois d'une procédure logographique. Il fait semblant d'écrire en utilisant un système de signes arbitraires, puis de plus en plus de lettres vont apparaître. Ces lettres codent des objets et non des sons. L'élève va ensuite entrer dans le stade alphabétique. Il essaie alors de coordonner sa trace écrite avec la chaîne sonore. Les lettres codent à présent des sons. Lorsqu'il prend conscience de l'irrégularité de la langue écrite (pluriel, lettres muettes, accord, etc.) et qu'il sépare les mots, il a atteint le stade orthographique. Afin d'accompagner au mieux ses élèves, l'enseignant doit identifier à quel stade ils se trouvent.

La dictée à l'adulte permet à l'élève « qui ne sait encore ni lire ni écrire de s'initier à la production de textes » (Chartier, Clesse & Hébrard, 1998, p. 81). Au travers de la dictée à l'adulte, certains élèves observent pour la première fois les gestes que fait celui qui écrit : écrire mot après mot, à une certaine vitesse, ponctuer, s'arrêter pour relire, corriger, revenir en arrière, etc. « En se familiarisant avec les différentes tâches à assumer quand on écrit, chaque élève [peut] mieux se représenter en quoi consiste une écriture autonome » (ibidem, p. 93). Le principe de la dictée à l'adulte est simple : gérer en interaction entre l'enseignant et l'élève, la mise en forme d'un texte, en déchargeant l'élève de tout travail graphique. L'élève prend conscience qu'on n'écrit pas comme on parle, que nous utilisons deux registres de paroles. Il réalise aussi qu'il faut dicter mot après mot, qu'un texte est composé d'unités lexicales, c'est-à-dire d'une suite de mots isolables et qu'il y a un écart entre la vitesse d'énonciation et l'écriture.

Un autre outil que l'enseignant peut utiliser avec ses élèves est le texte de référence. Il est présent dans les classes sous la forme d'affiches ou de cahiers. Il est construit avec les élèves afin que ceux-ci puissent se l'approprier plus facilement. De plus, ce que les élèves dictent ou



écrivent dans le texte de référence reflète à la fois leur vocabulaire et leurs connaissances. Comme son nom l'indique, l'élève est amené à se référer à ce texte lorsqu'il ne se souvient plus d'une règle ou de l'orthographe d'un mot. Ces textes de référence doivent être à disposition des élèves en tout temps.

Lors d'une conférence à la HEP le 13 septembre 2006, Ouzoulias a pointé ce en quoi l'écriture de texte aide l'élève :

- à comprendre que l'écriture note le langage et à accéder à la conscience lexicale (découverte de la notion de mots) ;
- à coordonner les différents niveaux d'articulation du texte ;
- à s'approprier le schème de la lecture à haute voix ;
- à mieux comprendre l'acte de lire, la position d'émetteur éclaire l'activité du récepteur ;
- à différencier la langue « dans l'oral » et la langue « pour l'écrit » ;
- à s'approprier le sens conventionnel de la lecture et les notions de « début de mot » et « fin de mot » ;
- à développer une perception plus analytique des mots, l'attention des lettres, la capacité à l'épellation ;
- à découvrir les premières régularités graphiques et graphophonologiques ;
- à mémoriser les mots hyper-fréquents : avec, au, dans, la, un, je, on, et, que, etc. ;
- à découvrir les marques morphosyntaxiques et à comprendre leur rôle ;
- à mémoriser les apprentissages réalisés.

Nous relevons donc que lorsqu'on écrit, on lit indissociablement.

En conclusion, « lire, c'est être seul devant un écrit inconnu, « traiter dans sa tête » ce langage écrit d'un autre, et faire sens en langage intériorisé » (Brigaudiot, 2000).

## **2.2. La motivation**

### **2.2.1. En général**

Dans la vie de tous les jours et encore plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'apprentissage, nous savons tous à quel point la motivation joue un rôle important. Nous faisons plus volontiers une tâche, une activité si nous sommes motivés par celle-ci ou pour celle-ci.

Les enseignants sont souvent confrontés au manque de motivation de leurs élèves et comme le soulève Beni et Pazzalia (in Doudin, Martin et Albanese, 2001, p.248), « la faible motivation des élèves est vécue par les enseignants, non seulement comme frustrante, mais comme principal obstacle au succès du processus d'enseignement-apprentissage ».

Toutefois d'où vient cette motivation et comment susciter ce désir d'apprendre qui fait parfois défaut dans nos classes ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, il nous faut tout d'abord comprendre ce qu'est la motivation

Étymologiquement, la motivation vient du latin « movere » qui signifie se déplacer. Ainsi la motivation serait à la source de tout mouvement. Sans cette mise en mouvement initial, c'est-à-dire sans cette aspiration de la tête, du corps ou encore du cœur, tout apprentissage ou activité risque de ne pas se mettre en route et ainsi de ne pas se faire.

Dans les ouvrages théoriques, nous trouvons un grand nombre de définitions de la motivation. Elle peut être liée à des notions telles que l'énergie, la stimulation du milieu, la direction vers un but, le sujet et la conscience. Not (in Vianin, 2006, p.25) nous propose une définition qui prend en compte ces différents éléments. « Le concept de motivation englobe les motifs conscients et les mobiles inconscients, les besoins et les pulsions biologiques, les réactions affectives aux stimulations issues du milieu ou du sujet lui-même. [...] Toute activité a besoin d'une dynamique -qui procède des motivations- et celle-ci se définit par une énergie et une direction. »

Not fait référence aux besoins. Nous retrouvons cet aspect chez A. Maslow (in ibidem, p.27) qui nous propose une pyramide des besoins (figure 3). D'après cet auteur, l'individu chercherait d'abord à satisfaire les besoins de la base de la pyramide et ensuite ceux des niveaux supérieurs. Les besoins qui engagent le plus la motivation scolaire sont les besoins de réalisation de soi. Il est donc important pour l'enseignant de vérifier que les autres besoins soient satisfaits afin que l'élève soit motivé scolairement. Toutefois, cette vision pyramidale des besoins n'est pas retenue par tous.

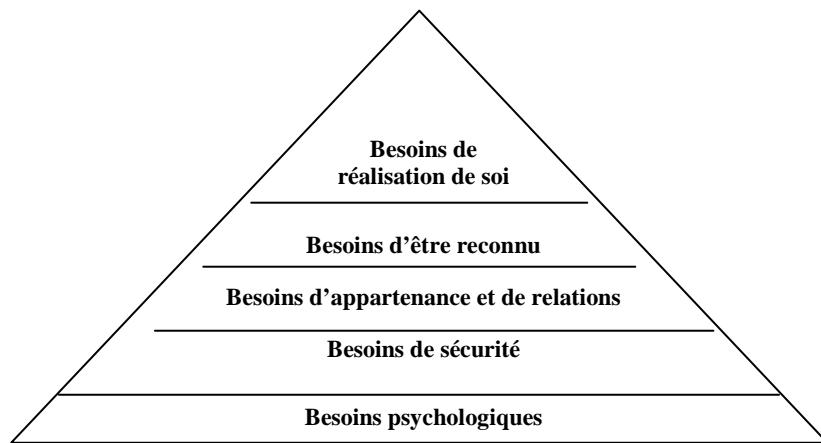


Figure 3. - Pyramide des besoins, A. Maslow.

Vallerand et Thill (in Viau, 2009, p.11) expliquent que « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.

#### **2.2.1.1. Deux types de motivation**

Il existe deux sortes de motivation ; la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

La motivation intrinsèque est définie par « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. » (Roussel, 2000, in Vianin, 2006, p.29). Elle correspond donc aux intérêts spontanés. L'activité en elle-même apporte de la satisfaction indépendamment de toute récompense extérieure. On est motivé pour l'activité en elle-même.

Le second type de motivation provient d'une source extérieure au sujet. Ce dernier est motivé par un élément extérieur à l'apprentissage ou l'activité. Il cherche à obtenir une récompense ou à éviter une punition.

Les forces internes et externes présentes dans la définition de Vallerand et Thill correspondent à la motivation intrinsèque et à la motivation extrinsèque.

### **2.2.2. La motivation dans diverses théories**

#### **2.2.2.1. Théorie psychanalytique**

La psychanalyse aborde la motivation dans le registre affectif et la considère comme une caractéristique individuelle. Selon cette théorie, l'origine de la motivation remonte au début

de la vie et à la découverte du sein maternel. La motivation de l'enfant se joue donc dans l'inconscient qui est, pour la psychanalyse, le déterminant premier des comportements humains. La motivation est considérée comme une mise en mouvement du désir.

#### **2.2.2.2. Théorie béhavioriste**

Selon les béhavioristes, la dynamique motivationnelle s'appuie sur les seules motivations extrinsèques : « Ce ne sont pas des processus psychiques qui se déroulent dans les profondeurs de l'esprit conscient ou inconscient ; ce ne sont que des effets des contingences de renforcement, presque toujours liés à une punition » (Skinner, 1979, p.161, in ibidem, p.53). Le comportement des personnes est donc conditionné par des punitions mais peut aussi l'être par des récompenses. Selon Viau (1997), « la valorisation du travail accompli et les encouragements sont des stratégies très efficaces pour susciter la motivation. Ils sont plus favorables à la motivation que les récompenses symboliques (gommettes, prix, etc.). » Cependant l'utilisation d'un système de récompense peut détourner l'attention vers des gratifications totalement extérieures aux enjeux réels des apprentissages scolaires. Cette théorie peut expliquer des comportements simples comme des automatismes ou des habitudes mais est vite limitée lors de comportements plus complexes tels que le traitement d'information.

#### **2.2.2.3. L'approche humaniste**

Dans cette approche, la motivation est intrinsèque et elle se situe dans le désir de l'individu. La motivation trouve sa source dans la relation humaine. Cette théorie met en avant huit besoins fondamentaux qui permettent, s'ils sont satisfaits, la motivation :

- la sécurité économique (habitat, nourriture, sommeil)
- la sécurité psychologique
- le besoin d'être libéré de toute culpabilité
- le besoin d'appartenir à une collectivité
- le besoin d'amour et d'affection
- le besoin de réussite
- le besoin de partage et de se sentir respecté
- le besoin de comprendre et de se comprendre

Pour un élève, si ces besoins ne sont pas respectés, il risque de mobiliser son énergie pour résoudre ces manques (conflits affectifs) et ne peut donc pas se focaliser sur le cognitif. C. R.

Rogers qui est l'un des fondateurs de la psychologie humaniste a mis en évidence l'importance fondamentale de l'affectivité et le rôle essentiel que joue la relation interpersonnelle dans la motivation. Il propose de partir de la motivation intrinsèque des élèves pour stimuler l'apprentissage et développer l'autonomie.

#### **2.2.2.4. L'approche de la psychologie cognitive**

D'après cette théorie, la motivation se situe dans la tête. C'est le fruit d'une élaboration cognitive du sujet. Dans le contexte scolaire, le rôle de l'information apportée par l'enseignant à l'élève est donc déterminant. De plus, pour aider l'enfant l'enseignant devra tenter de mieux comprendre les représentations que se fait l'enfant de la tâche et de ses compétences.

Pour Tardif (1992, in Vianin, 2006), la motivation scolaire est composée de cinq ensembles de facteurs :

1. La conception de l'élève des buts poursuivis par l'école.
2. La conception de l'élève de ce qu'est l'intelligence.
3. La perception de la valeur de la tâche à effectuer.
4. La perception des exigences de la tâche.
5. La perception de la contrôlabilité de la tâche.

Avec la psychologie cognitive, la motivation scolaire fait entièrement partie du système métacognitif de l'élève.

### **2.2.3. La motivation en contexte scolaire**

#### **2.2.3.1. Sources et manifestations**

Dans son ouvrage, Viau considère la motivation comme un phénomène intrinsèque à l'élève. Toutefois, elle peut être influencée par plusieurs facteurs externes à l'élève. Ceux-ci peuvent être relatifs à :

- la vie personnelle de l'élève
- la classe
- l'école
- la société

Même si c'est un phénomène qui est intrinsèque, l'enseignant peut favoriser la motivation de ses élèves en intervenant sur les facteurs externes relatifs notamment à la classe. Il en existe cinq :

- les activités pédagogiques
- l'enseignant
- les pratiques évaluatives
- le climat de classe
- les récompenses et/ou sanctions

Chacun de ces facteurs peut avoir une influence positive ou négative sur la motivation de l'élève.

La motivation serait donc intrinsèque à l'élève et varierait en fonction de plusieurs facteurs externes. Mais ce phénomène ne se limite pas à ces deux éléments car il met aussi en interaction des sources et des manifestations. Viau nomme ce phénomène dynamique motivationnelle. Il l'explique ainsi « la dynamique motivationnelle est un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. » (Viau, 2009). La figure 4 résume ces propos.

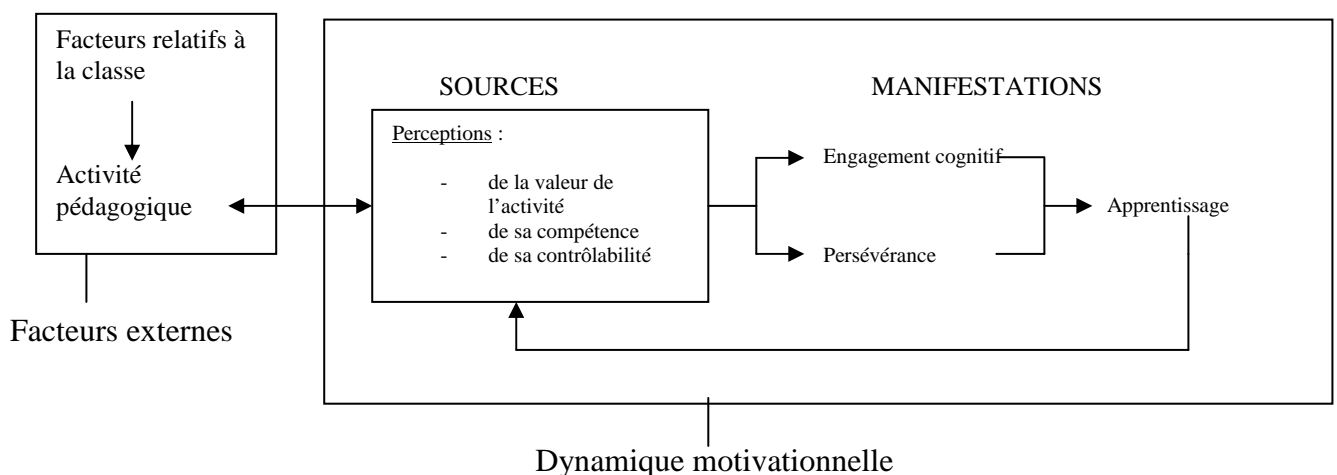


Figure 4. - La dynamique motivationnelle, R. Viau.

### 2.2.3.1.1. Les perceptions

Les perceptions présentes dans la figure 4 amènent l'élève à se poser trois questions:

- Pourquoi ferais-je cette activité ? (perception de la valeur)
- Suis-je capable de l'accomplir? (perception de sa compétence)
- Ai-je un certain contrôle sur son déroulement ? (perception de contrôlabilité)

Ces perceptions sont subjectives et peuvent être réalistes ou irréalistes. L'enseignant doit chercher à rendre les perceptions de ses élèves réalistes mais sans leur enlever la motivation qui les incite à travailler pour atteindre un but.

La perception de la valeur d'une activité se définit par « le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (Viau, 2009). L'intérêt étant « le plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité pédagogique » (Hidi, 2006 ; Schiefele, 1991, in ibidem, p.24) et l'utilité correspond aux avantages que l'on retire de la réalisation d'une activité. Ainsi, intérêt et utilité ne sont pas forcément toujours liés.

Pour que l'élève valorise les activités pédagogiques qui lui sont proposées, il lui faut un but. Il existe trois types de buts :

- les buts sociaux
- les buts scolaires
- les buts éloignés de l'élève → « perspective future »

Les buts sociaux de l'élève influent sur la valeur que l'enfant accorde aux activités, car ces dernières ne sont pas seulement pour lui des situations d'apprentissages, mais aussi des occasions d'entrer en relation avec les autres élèves et d'affirmer son statut social dans la classe. Les buts scolaires ont trait à l'apprentissage et à ses conséquences. Nous y trouvons des buts d'apprentissage et des buts de performance. Dans le premier cas, il s'agit de chercher à développer ses connaissances et de valoriser une activité pédagogique pour les connaissances et les habiletés qu'elle permet d'acquérir. Plus les buts d'apprentissage d'un élève sont nombreux, plus l'élève est motivé. Quant aux buts de performances, ils consistent à viser à obtenir une bonne note, à être le premier de classe, à recevoir des félicitations. « Une motivation optimale se compose de but d'apprentissage et de performance dans la mesure où ces deux types de buts amènent l'élève à s'engager dans une activité plutôt que de tenter de l'éviter » (Brophy, 2004, in ibidem, p.29). Finalement, les buts éloignés renvoient au concept de perspective future, c'est-à-dire à l'anticipation qu'une personne fait de son futur en formulant des buts et en les intégrant dans les activités présentes.

Nous pouvons mettre en évidence quatre principes pour l'intervention de l'enseignant :

- 1) Pour que l'élève perçoive la valeur d'une activité, il faut qu'il ait des buts scolaires.
- 2) L'élève doit percevoir l'intérêt et l'utilité d'une activité qu'on lui demande de faire.
- 3) Voir la complémentarité des buts d'apprentissage et des buts de performance, ne pas les opposer.
- 4) Un élève qui a une perspective future bien définie a plus de facilité à percevoir la valeur des activités pédagogiques.

Bandura (2003, in *ibidem*, p.35) définit la perception de sa compétence comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». D'autres auteurs considèrent la perception de sa compétence comme étant « le jugement que l'élève porte sur sa capacité à réussir dans un domaine d'activités liées à une matière ou dans une activité pédagogique particulière. » (Pajares, 2008 ; Bouffard & Vezeau, 2006 ; Galand, 2006 ; Schunk & Pajares, 2002, in *ibidem*, p.36). Rolland Viau reprend la définition précédente en affirmant que « la perception qu'a l'élève de ses compétences est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée. » Cette perception peut avoir quatre sources d'origine :

- 1) les expériences ou les performances antérieures
- 2) les observations d'autres personnes
- 3) la persuasion verbale
- 4) les états physiologiques et émotifs

Nous pouvons à nouveau mettre en évidence quatre constats :

- 1) Les élèves ont de la difficulté à avoir une perception réaliste de leurs compétences.
- 2) Les enseignants et parents ont un rôle important à jouer dans le développement de la perception des élèves de leurs compétences.
- 3) Enseigner aux élèves à devenir compétents peut être plus profitable que d'essayer de les persuader qu'ils le sont.
- 4) Une réussite bien méritée est le meilleur stimulant pour augmenter la perception de sa compétence.

La dernière perception que Viau développe dans son ouvrage est la perception de contrôlabilité. Il la considère comme « le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité. » Le besoin d'autonomie est la source la plus importante. Devant



la possibilité de faire des choix, les élèves prendront un plus grand plaisir à apprendre. Cela a donc une influence positive sur leur motivation et sur leur engagement affectif, mais pas forcément cognitif. La perception de contrôlabilité est donc liée à la motivation intrinsèque.

Voici les quatre principes d'intervention mis en évidence par Viau :

- 1) On ne doit pas confondre la nécessité d'agir sur la perception de contrôlabilité des élèves et le fait de leur accorder toute liberté d'action.
- 2) Pour favoriser cette perception, il faut offrir aux élèves la possibilité de faire des choix dans le déroulement d'une activité.
- 3) Il est important que l'enseignant offre à ses élèves des choix pertinents, c'est-à-dire des choix qui concordent avec leurs valeurs et leurs centres d'intérêt.
- 4) Le soutien à l'autonomie ne se résume pas à offrir des choix à l'élève, mais implique aussi une relation interpersonnelle fondée sur l'empathie, l'aide et l'encouragement.

#### **2.2.3.1.2. Les manifestations**

Rolland Viau nous présente trois types de manifestation de la dynamique motivationnelle:

- l'engagement cognitif
- la persévérance
- l'apprentissage

L'engagement cognitif est défini comme étant « le degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique » (Salomon, 1983 in Viau, 2009). Plus récemment, Butler et Cartier (2004, in ibidem) écrivent que l'engagement cognitif correspond à « la gestion active et réfléchie que l'élève fait de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique, cette gestion étant fondée sur ses connaissances métacognitives et sur sa motivation. » Il existe quatre stratégies d'apprentissages : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion de l'apprentissage et les stratégies affectives. Ces stratégies diffèrent selon les situations. De plus, elles doivent correspondre aux connaissances et aux habiletés des élèves.

La seconde manifestation est la persévérance. Un élève persévérant s'investit plus dans l'activité pédagogique et manifeste une plus grande dynamique motivationnelle. La plupart des élèves éprouvant des difficultés à l'école pensent qu'il leur suffit de travailler encore plus pour les régler. Toutefois cela n'est pas toujours suffisant.

Finally, learning is « the final manifestation of the motivational dynamic, because a motivated student will persevere and engage more in a pedagogical activity than a non-motivated student, and his learning will be better » (Pintrich & De Groot, 1990, in ibidem). Learning exerts an influence on the student's motivation and vice versa. It is not only a manifestation, but also one of the sources of motivation.

The student can respond with two dynamics. A functional dynamic, when the student reacts positively to an activity and a dysfunctional dynamic when his perceptions influence negatively his motivation and lead him not to engage as he should and not to persevere. Nevertheless, having a positive motivational dynamic is a condition for school success but it is not the only one. Moreover, it is necessary for learning but it is not sufficient.

We can thus conclude that a motivated student...

- judge useful and/or interesting the pedagogical activity
- et
- feels capable of doing what is asked of him
- et
- has the impression of having a part of responsibility.

### **2.2.3.2. Conditions motivationnelles**

Viau concludes his work with a list of ten motivational conditions. An activity must:

- have clear goals and instructions
- be meaningful to students
- lead to the realization of an authentic product
- be diversified and integrated with other activities
- represent a challenge for the student
- require a cognitive engagement from the student
- empower the student by allowing him to make choices
- allow the student to interact and collaborate with others
- have an interdisciplinary character
- take place over a sufficient period of time

D'après Vianin, les difficultés de motivation dans le contexte scolaire peuvent s'exprimer par trois états : l'état d'impuissance, l'évitement d'effort et la tristesse. De plus, il met en évidence les conditions contraires à la motivation que nous pouvons résumer ainsi :

- la douleur
- la peur et l'angoisse
- la frustration
- l'humiliation et l'embarras
- l'ennui
- l'inconfort physique

En tant qu'enseignant, nous devons prendre garde à ce que ces éléments ne soient pas présents chez nos élèves si nous désirons que ces derniers soient motivés par les activités que nous leur proposons.

### **3. Méthodologie**

#### **3.1. La question de recherche**

Dans ce travail, nous avons tenté, par la passation d'un pré-test et d'un post-test, de mesurer le niveau de motivation en lecture qu'ont les élèves du CYP1/2 avant et après l'introduction des grands livres en classe.

La construction et l'insertion des grands livres devaient nous permettre d'observer une évolution possible de la motivation, en lecture. D'où notre question de recherche : *L'utilisation des grands livres influence-t-elle la motivation à lire des élèves du CYP1/2 ?*

#### **3.2. Contexte**

Nous avons effectué notre recherche dans deux classes de CYP1. L'une d'entre elles était composée de vingt-et-un élèves de deuxième primaire (classe A). L'autre était une classe multiâge de dix-neuf élèves dont neuf élèves de CYP1/1 et dix de CYP1/2 (classe B). La récolte des données s'est faite uniquement avec les élèves de deuxième année. Toutefois, ceux de première primaire ont fait les activités et ont participé à la fabrication du second grand livre. Ils n'ont cependant pas été pris en compte dans l'analyse des résultats. De plus, un nouvel élève de CYP1/2 allophone est arrivé d'Angleterre après les vacances d'automne. N'étant pas présent au début de l'année, il n'a pas travaillé sur le premier grand livre. Nous

avons tenté de lui expliquer le principe mais n'ayant aucune connaissance en français, les activités étaient beaucoup trop difficiles pour lui. Il n'a non plus pas contribué à la création du deuxième grand livre car l'enseignante de la classe a demandé de ne pas le prendre en compte dans le projet. Il n'a donc pas participé au projet, ni à la recherche.

### **3.3. Les questionnaires sur la motivation**

Le but étant d'observer si les grands livres favorisaient la motivation en lecture, nous avons décidé de proposer aux élèves un questionnaire avant et après l'introduction des grands livres.

#### **3.3.1. Le pré-test**

Tout d'abord, nous avons réfléchi à des questions permettant d'observer le niveau de motivation qu'ont les élèves en lecture. Nous avons donc construit un questionnaire à choix multiples et nous l'avons passé en classe au mois d'août. Afin d'éviter les malentendus, nous avons lu les questions avec les élèves et nous avons insisté sur le fait qu'ils devaient répondre comme ils pensaient et ne pas se soucier des réponses de leurs camarades ou de ce que pourrait penser la maîtresse. En effet, les enfants ne sont pas toujours très objectifs dans leurs réponses, ce qui rend parfois plus difficile l'analyse des données.

#### **3.3.2. Le post-test**

Au mois de décembre, les enfants s'étant familiarisés et ayant testé les deux grands livres, nous avons fait passer le post-test. Cela nous a permis d'observer le niveau de motivation qu'avaient les enfants après l'introduction des grands livres. Les questionnaires étaient identiques à part quelques questions à propos des grands livres dans le second.

### **3.4. Les grands livres**

#### **3.4.1. Le premier grand livre**

Durant les vacances d'été et à la rentrée, nous avons fabriqué le premier grand livre. Il concernait l'album de littérature de jeunesse « 3 Sorcières » de Grégoire Solotareff (2001). Pour les deux grands livres, nous avons pensé à différents éléments (activités, feuille de route, gestion, etc). Le point le plus important et le plus complexe a sûrement été de penser aux quatre composantes de la lecture. En effet, les activités ne devaient pas être choisies et

construites au hasard. Elles devaient découler des composantes de la lecture, explicitées dans le schéma de Roland Goigoux.

#### **3.4.1.1. La fabrication**

Pour la fabrication de notre grand livre, nous nous sommes inspirées de l'ouvrage de Jocelyne Giasson, ainsi que des commentaires et conseils de Mme Rouèche, notre directrice de mémoire.

Nous avons acheté un cartable à dessin et nous l'avons peint de façon à ce que l'univers de l'album choisi l'envahisse. Sur l'extérieur du cartable, nous avons tenté de reproduire la couverture de notre livre et nous avons également rédigé un résumé de l'histoire. A l'intérieur, nous avons collé des enveloppes dans lesquelles figurent les activités. Accompagnant notre grand livre, nous avons préparé une liste de classe pour que les élèves sachent combien de fois ils travaillent à une activité. L'usage d'une feuille de route pour chaque élève est proposé. Ainsi, nous avons eu l'occasion d'obtenir un retour sur le degré de plaisir des élèves à faire les activités et sur le niveau de difficulté ressenti.

Un répertoire de mots pouvant être utilisé lors des activités de rédaction est également écrit à l'intérieur du cartable afin que les élèves s'y réfèrent. Accompagnant le grand livre, une enveloppe contenant des corrigés est aussi à leur disposition visant ainsi l'autonomie et l'auto-correction.

#### **3.4.1.2. Les activités**

Les différentes activités proposées dans le premier grand livre sont de notre invention. Nous nous sommes tout de même inspirées des ouvrages de Poslaniec (2001) et Brasseur (2007).

Le grand livre inspiré de l'album « 3 Sorcières » de Grégoire Solotareff a été conçu durant la première partie du semestre d'automne. Chacune de nous l'a introduit en classe après avoir lu l'histoire à trois reprises. Une première fois pour que les élèves découvrent le contenu. La seconde fois afin de répondre aux questions et d'expliquer les mots compliqués. Finalement, une troisième fois pour le plaisir ainsi que pour vérifier la compréhension de l'histoire.

Le premier grand livre compte sept activités appartenant aux quatre composantes de la lecture :

##### 1) L'identification et la production de mots :

- Les antonymes.

But : L'élève assemble les deux étiquettes qui correspondent aux deux antonymes. Puis, il doit en trouver deux autres et les écrire sur deux étiquettes vides. Finalement, il peut contrôler ses paires à l'aide du corrigé.

- Les mots commençant par la même lettre.

But : L'élève doit choisir une lettre, trouver une liste de mots commençant par celle-ci et noter ces mots. Pour terminer, il vient vers l'enseignante afin qu'elle corrige l'orthographe des mots trouvés.

## 2) La compréhension de textes :

- Qui dit quoi.

But : L'élève place les bulles contenant les paroles des personnages au-dessus de la sorcière correspondante. Il peut ensuite contrôler ses associations à l'aide du corrigé.

- La chronologie.

But : L'élève ordonne les images selon le court de l'histoire. Finalement, il contrôle la chronologie de ses images à l'aide du corrigé.

## 3) La production de textes :

- La création d'un dialogue entre sorcières.

But : Les élèves, par deux, créent un dialogue entre deux sorcières ou sorciers.

Ils notent sur la feuille de route le nom du camarade avec qui ils ont réalisé l'activité. La correction se fait par l'enseignante.

- Dessiner et nommer un personnage.

But : L'élève dessine et nomme un personnage en faisant attention à ce que son nom représente une de ses caractéristiques. Il justifie le choix du nom de son personnage. L'enseignante corrige le travail de l'élève.

## 4) L'acculturation à l'écrit :

- La découverte du livre.

But : L'élève doit cocher les bonnes réponses d'un questionnaire concernant l'objet livre et placer les étiquettes au bon endroit sur la première de couverture. Ensuite, il s'auto-corrige.

Durant les activités, l'album est toujours à disposition des élèves pour qu'ils s'y réfèrent. Après chaque activité, les élèves remplissent leur feuille de route. Celle-ci comprend le

niveau de plaisir et le niveau de difficultés. Ils entourent donc ce qu'ils ont ressenti en faisant l'activité. Les élèves doivent également cocher toutes les activités qu'ils font. Peu importe si elles sont faites plusieurs fois.

Vous trouverez toutes les activités de nos grands livres sur le cédérom mit en annexe.

### **3.4.2. Le second grand livre**

Lorsque les élèves ont terminé d'expérimenter et de se familiariser avec ce nouveau dispositif de lecture, il nous a paru intéressant de leur proposer de créer eux-mêmes un grand livre. Ainsi, nous avons intégré notre mémoire professionnel dans notre projet de français (BP303). Ces grands livres ont ensuite été échangés entre les deux classes.

Le second grand livre avait pour sujet l'album de littérature de jeunesse « La grande fabrique de mots » de Valéria Docampo et Agnès Lestrade (2009).

#### **3.4.2.1. La fabrication**

Nous avons utilisé le même procédé que pour le premier grand livre, sauf que cette fois, ce sont les élèves qui ont fabriqué le grand livre. Pour commencer, nous avons écrit à la classe correspondante qui allait recevoir le grand livre. Par conséquent, nous avons récolté quelques informations nécessaires à la fabrication du grand livre (nombre d'élèves, prénoms, éventuelles difficultés scolaires, etc). Ensuite, les élèves ont réfléchi et fait des ébauches d'activités tout en s'appuyant sur le fait qu'elles devaient être en lien avec les composantes de la lecture. Nous les avons d'ailleurs explicitées du mieux possible en donnant des exemples tirés du premier grand livre. Puis, un choix parmi les ébauches a été fait et nous avons formé des groupes de travail selon les envies des élèves.

La classe A comprenant vingt-et-un élèves, la répartition s'est faite ainsi :

- 5 enfants ont préparé l'activité nommée « Le quizz » (consigne, support/matériel, corrigé).
- 5 enfants ont préparé l'activité nommée « Le méli-mélo » (consigne, support/matériel, corrigé).
- 5 enfants ont préparé l'activité nommée « Le memory » (consigne, support/matériel, corrigé).
- 2 enfants ont préparé la feuille de route, le résumé de l'histoire, le diplôme et l'ébauche du grand livre (où coller les enveloppes et la liste de classe).
- 2 enfants ont préparé la liste de classe et les mots-clefs.

- 2 enfants ont fait la couverture du grand livre (dessin).

La classe B, quant à elle, étant multiâge, comprenait dix-neuf élèves, dont l'élève allophone qui ne participait pas. La répartition s'est faite ainsi :

- 4 enfants ont préparé l'activité nommée « Chronologie » (consigne, support/matériel, corrigé).
- 4 enfants ont préparé l'activité nommée « Les lettres mélangées » (consigne, support/matériel, corrigé).
- 4 enfants ont préparé l'activité nommée « Le parcours de la grande fabrique de mots » (règles du jeu, matériel).
- 2 enfants ont préparé la fiche de route et la liste de classe.
- 2 enfants ont préparé le diplôme et le résumé de l'histoire.
- 2 enfants ont dessiné la couverture du grand livre.

Les élèves ont choisi quelle activité ils désiraient élaborer. Si trop d'enfants s'annonçaient pour une activité, un tirage au sort était effectué.

#### **3.4.2.2. Les activités**

Nous avons lu à trois reprises l'histoire de « La grande fabrique de mots » tout comme pour le premier grand livre. Puis, les élèves se sont mis au travail pour construire ce second grand livre. Vu le temps à disposition, il était impossible que les élèves créent l'entier des activités. Trois des six activités présentes dans les grands livres ont donc été créées par les enseignantes. Celles qui ont été élaborées par L.V. sont « Les phrases en folie » et « La suite imaginaire ». L.S. a fabriqué « Le grand magasin de mots » et « Méli-mélo ». Nous avons collaboré pour la réalisation de « Babel ».

Les deux grands livres comportent donc six activités liées aux quatre composantes de la lecture.

##### 1) L'identification et la production de mots :

*Classe A :*

- Le méli-mélo.  
But : L'élève doit associer les étiquettes qui vont ensemble (des mots avec des lettres dans le désordre et des mots écrits correctement). Il vérifie ses paires à l'aide du corrigé.
- Les phrases en folie.



But : L'élève segmente des mots sur des bandes comprenant des phrases sans aucune séparation. Pour finir, il contrôle sa segmentation avec le corrigé.

*Classe B :*

- Les lettres mélangées.

But : L'élève doit retrouver le mot à partir des lettres mélangées et proposées dans les bulles. Enfin, il s'auto-corrige.

- Méli-mélo.

But : L'élève fait un mot croisé. Un corrigé était également disponible.

## 2) La compréhension de textes :

*Classe A :*

- Le quizz.

But : L'élève coche les bonnes réponses dans le questionnaire. Il peut vérifier ses réponses à l'aide du corrigé.

*Classe B :*

- Chronologie.

But : L'élève remet dans l'ordre les images de l'histoire. Les images parfaitement ordonnées figurent également dans le corrigé.

## 3) La production de textes :

*Classe A :*

- La suite imaginaire.

But : L'élève invente la suite de l'histoire. Une fois terminée, il va faire corriger vers l'enseignante.

*Classe B :*

- Le grand magasin de mots.

But : L'élève choisit des mots et leur donne un prix tout en explicitant son choix pour l'un d'entre eux. L'enseignante s'occupe de la correction.

## 4) L'acculturation à l'écrit :

*Classe A :*

- Le memory.

But : L'élève trouve les paires de cartes (contenu en lien avec la culture écrite). Un corrigé est aussi disponible.

*Classes A et B :*

- Babel.

But : L'élève doit écouter une histoire sur un CD, classer des mots de différentes langues. Un corrigé est proposé pour aider l'élève.

La seule activité ne correspondant pas à une composante est : le parcours de la grande fabrique de mots (jeu de l'oie). Les élèves avaient tellement envie de fabriquer ce jeu, que nous avons accepté sa création. Ce jeu a été conçu par la classe de L.S. Néanmoins, si c'était à refaire, nous nous arrangerions pour le modifier afin qu'il corresponde à une composante.

Un grand travail de réflexion a dû être mené pour en arriver là. En effet, expliquer aux élèves ce que c'est qu'une composante et pourquoi il faut que les activités en fassent partie n'a pas été évident. Toutefois, nous y sommes arrivées et plutôt bien, car les enfants ont réussi à inventer des activités originales et appartenant aux quatre composantes de la lecture.

Lors de l'introduction de ces deux grands livres, les élèves ont donc appris à :

1. écouter l'histoire et retenir les différents éléments la constituant (personnages, auteur, chronologie, etc) ;
2. travailler en équipe et collaborer avec ses camarades et l'enseignante ;
3. chercher des informations dans les outils de référence disponibles (mots-clefs, résumé, dictionnaire, etc) ;
4. comprendre une consigne ;
5. saisir la nécessité des composantes de la lecture ;
6. s'auto-corriger ;
7. devenir plus autonome ;
8. faire preuve de créativité.

## 4. Résultats et analyse

### 4.1. Pré-test et post-test

Nous avons fait passer le pré-test à nos élèves durant la première semaine de la rentrée scolaire. Ils venaient donc tout juste de commencer leur deuxième année primaire. Nous étions en droit de considérer leur niveau de lecture comme celui d'un ou une élève de fin de première primaire. Quant au post-test, il s'est déroulé au mois de décembre, une semaine avant les vacances de Noël. Quatre mois se sont donc écoulés entre les deux questionnaires. Les réponses étaient à choix multiples (coches) ou écrites. Les élèves avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses pour une seule question.

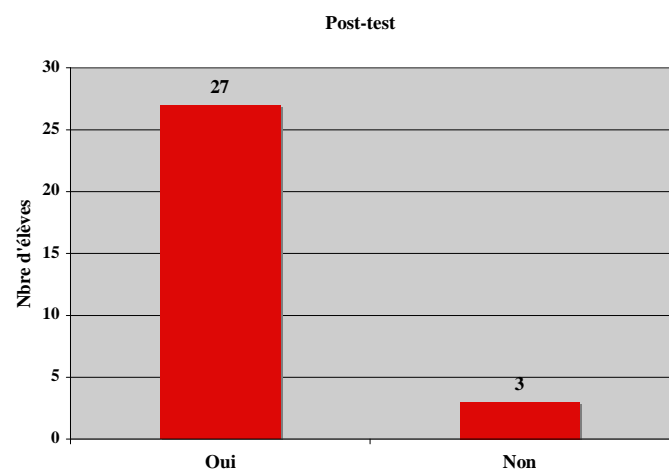
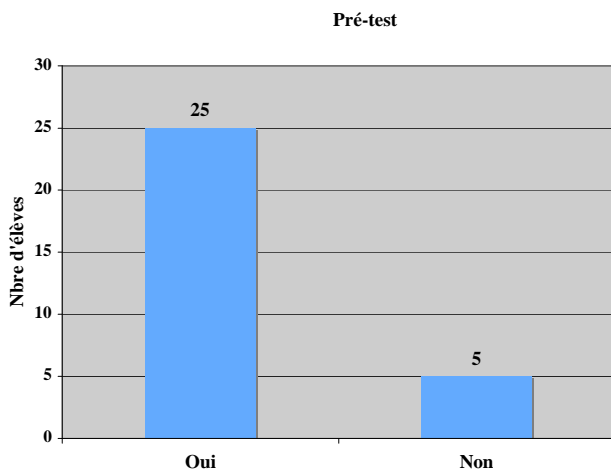
Afin de faciliter la lecture des données, nous avons décidé de vous les présenter sous la forme de graphiques. Pour chaque question, les résultats du pré-test et du post-test ont été confrontés.

Les questions posées font très peu référence à la motivation, mais elles nous permettent tout de même de faire le lien entre celle-ci et la lecture, car, comme vu précédemment, la motivation est liée à la perception que l'on a des activités qui nous sont proposées. En analysant le rapport que les élèves ont à la lecture, nous pourrions peut-être mettre en évidence les points qui favorisent la motivation ou au contraire l'inhibent.

Nous avons sélectionné les questions qui nous semblent les plus pertinentes pour répondre à notre question de recherche. Celles qui ne sont pas abordées dans ce chapitre sont mises en annexe.

Précisons que les observations et l'analyse effectuées portent essentiellement sur le premier grand livre (« 3 Sorcières ») car ce sont les activités de ce dernier qui ont été faites durant la période de récolte d'informations (semestre d'automne). L'échange des seconds grands livres « La grande fabrique de mots » a été fait au mois de décembre. Les élèves ont donc profité des activités durant le semestre suivant. L'une d'entre nous a changé de lieu de stage durant ce dernier et n'a donc pas eu la possibilité d'observer sa classe. Néanmoins, nous avons remarqué l'implication des élèves lors de la fabrication du deuxième grand livre, ce qui nous permet de faire quelques hypothèses sur leur motivation.

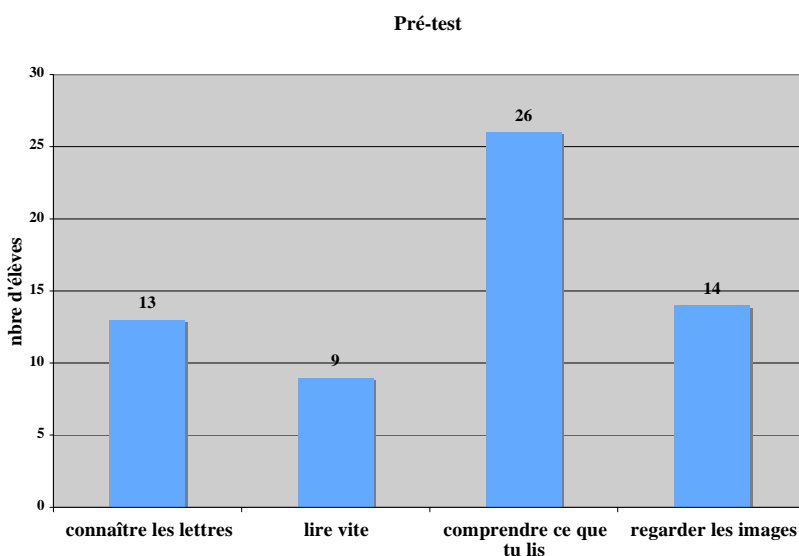
## Question 1 : Aimes-tu lire ?



En commençant notre questionnaire par cette question, nous désirions connaître tout de suite le rapport de l'élève à la lecture. Nous constatons une légère baisse du « non » au post-test. Cette évolution est peut-être due au fait que, lors du pré-test, les élèves avaient un niveau de lecture plus faible qu'au post-test. La lecture était une activité plus difficile et longue, nécessitant plus de concentration. Tandis qu'au mois de décembre, la majorité des élèves lisaient avec fluidité et rapidité.

Nous remarquons également que 83% des élèves interrogés aiment lire, bien que cela fasse peu de temps que la lecture leur était enseignée.

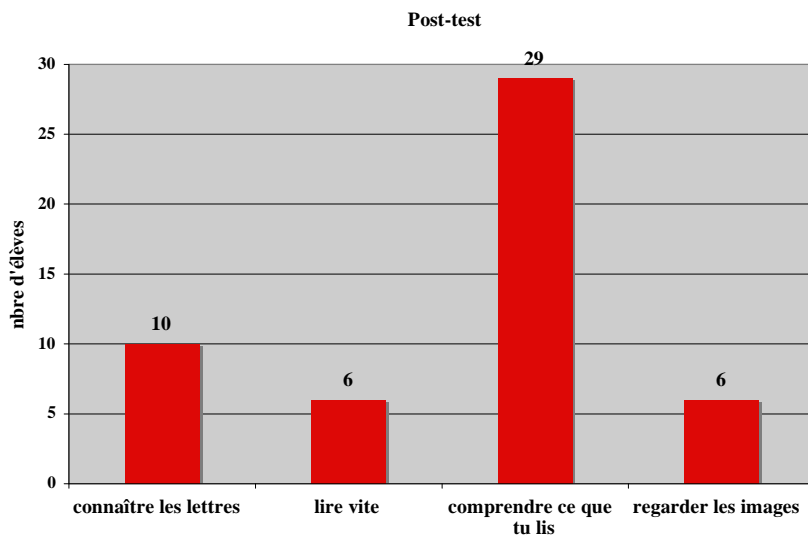
## Question 2 : Pour toi lire c'est...



Les élèves avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses pour cette question.

Nous remarquons une certaine évolution dans leur vision de la lecture.

Dans le pré-test, « regarder les images » arrive en deuxième position tandis que dans le post-test, il se



retrouve en dernière place avec « lire vite ». Au mois de décembre, vingt-neuf élèves sur trente associent la lecture à la compréhension. Nous pouvons peut-être expliquer cette évolution par le fait que le nombre d'exercices de compréhension de textes proposés aux élèves fut

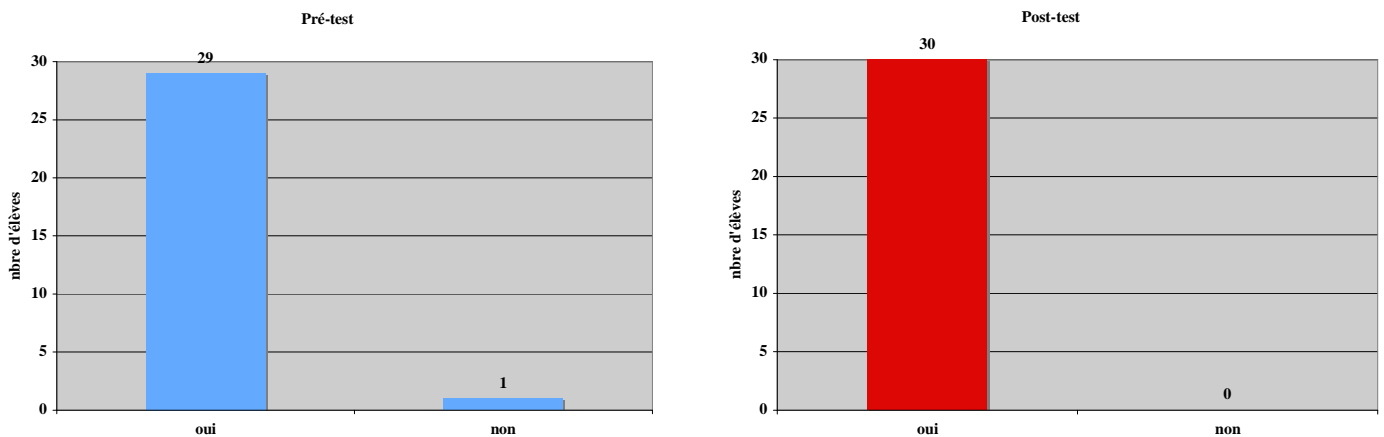
croissant. De plus, nous avons remarqué dans les classes que les enseignants répètent souvent à leurs élèves qu'il était important de comprendre le texte de manière globale avant de le lire plus en détail.

Le nombre d'élèves considérant que lire c'est « connaître les lettres » a également diminué. Ceci est peut-être dû à la plus grande maîtrise qu'ont les élèves en lecture. Tous les élèves ont beaucoup progressé entre les deux tests. Ils lisent avec beaucoup plus de facilité et de fluidité. La lecture n'est alors plus considérée comme du déchiffrage de lettres ou de phonèmes.

Au début de la deuxième primaire, certains élèves sont au stade que Giasson nomme « l'apprenti lecteur ». À ce stade, l'élève est capable de lire des mots nouveaux et de comprendre des textes simples, mais sa lecture reste approximative et il arrive difficilement à comprendre ce qu'il lit. Petit à petit, l'élève va devenir « lecteur débutant ». Il a alors une bonne maîtrise du code et il est capable de lire de nouveaux textes de manière autonome. Il peut donc décoder correctement un texte, mais sa concentration est centrée sur l'identification des mots ce qui diminue la compréhension du texte. Au fil du temps et des apprentissages, l'élève affinera ses stratégies de compréhension car il aura de moins en moins besoin de décoder les mots puisqu'il possédera un répertoire étendu de mots qu'il pourra reconnaître instantanément.

Dans le cadre de notre recherche, les élèves en sont soit au stade d'apprenti lecteur ou de lecteur débutant. Ils dépensent donc beaucoup d'énergie cognitive dans le déchiffrage ce qui entrave passablement leur compréhension. Toutefois, ils ont conscience de l'importance de la compréhension en lecture bien qu'ils ne la maîtrisent pas complètement.

### Question 3 : Est-il important d'apprendre à lire ?

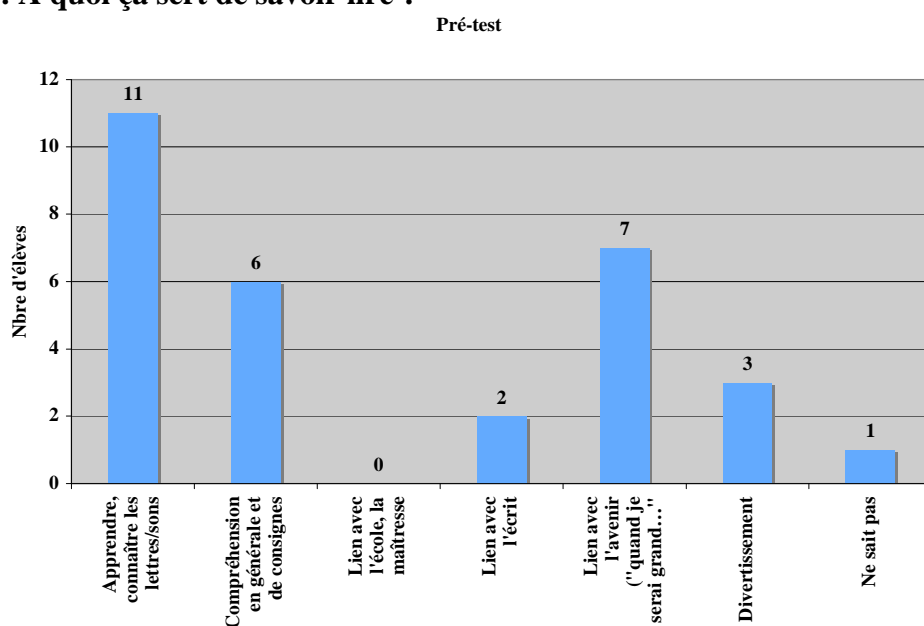


Par cette question, nous désirions savoir si nos élèves appréhendaient la lecture comme un apprentissage important à l'école ou non et indirectement si cet apprentissage avait sa légitimité à l'école.

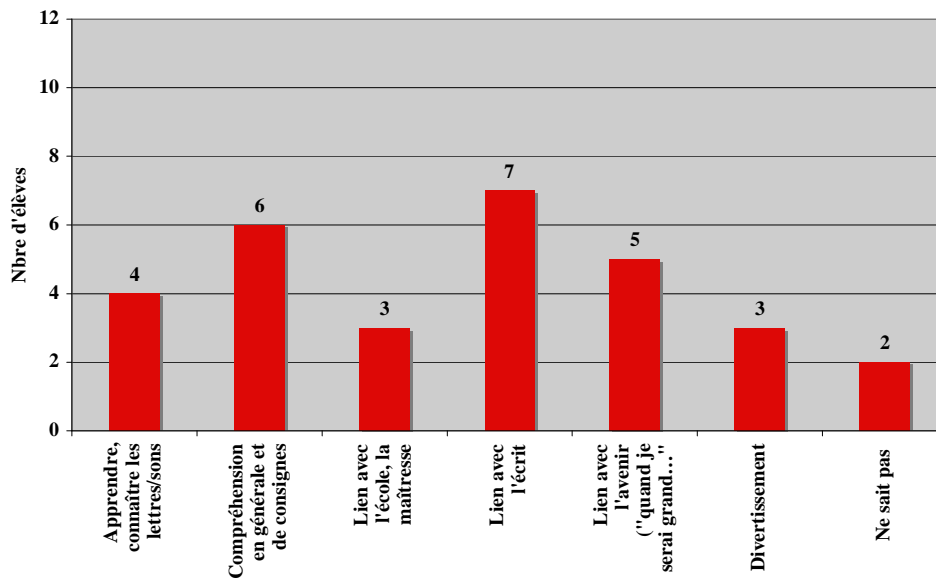
Nous constatons que tous les élèves considèrent finalement qu'il est important d'apprendre à lire. Le seul élève ayant répondu par la négative au pré-test est un élève ayant de grandes difficultés en lecture. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse qu'à cause de ses difficultés, il ne voit pas l'intérêt d'apprendre à lire et que cet apprentissage ne lui plaît pas car il est trop difficile. Il n'en a pas encore saisi le sens, l'utilité et la faisabilité.

La prochaine question définit plus précisément la vision que les élèves ont de la lecture.

### Question 4 : A quoi ça sert de savoir lire ?

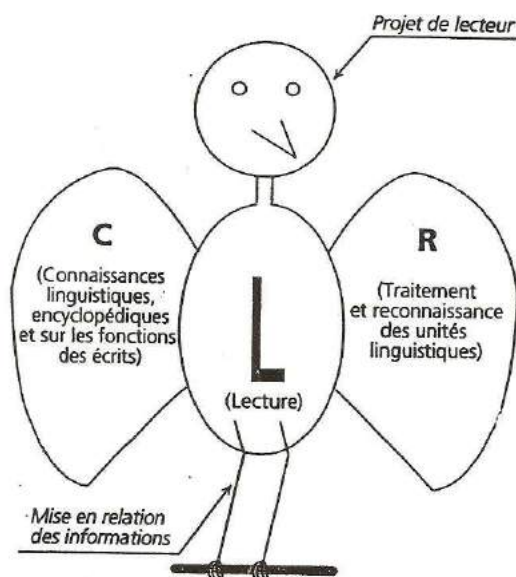


Post-test



Les élèves ont répondu par écrit à cette question. Au vu des réponses obtenues, nous avons décidé de les classer en sept catégories. Que ce soit pour le pré-test ou le post-test, nous remarquons une assez grande disparité entre les élèves.

Le premier élément qui nous frappe à la lecture de ces graphiques est la diminution au post-test du nombre d'élèves qui considère que savoir lire c'est apprendre ou (re)connaître les lettres. Nous trouvons le phénomène inverse, c'est-à-dire environ trois fois plus d'élèves qui font un lien entre la lecture et l'écrit au post-test. Sans forcément s'en rendre compte, les élèves ont lié l'écrit et la lecture. Souvent, nous opposons la lecture et l'écriture. Pourtant,



comme nous le dit Ouzoulias « le développement du savoir-lire nécessite un travail spécifique, artificiel et programmé, sur la langue dans sa modalité écrite ». C'est-à-dire qu'il ne faut pas opposer « sens » et « code » mais que l'un et l'autre interagissent et contribuent à développer la lecture (Ouzoulias, 1998). L'auteur a très bien su le schématiser par l'oiseau de la lecture dont le corps correspond à la lecture et les ailes au code et au sens (compréhension) et l'équation qu'il pose résume parfaitement son propos:  $L = C \times R$ .

Le grand livre permet tout à fait de lier la lecture et l'écriture au travers des activités qui y sont proposées.

L'évolution précédente peut être due aux progrès que les élèves ont réalisés en lecture. Lisant plus facilement et ayant un répertoire plus grand de mots en mémoire, ils décodent beaucoup moins lettres après lettres. Ils ont une lecture généralement globale. Le lien qu'ils font avec l'écrit provient certainement des activités proposées en classe ou du discours des enseignants. En effet, la lecture et l'écriture sont souvent liées dans les activités que nous proposons en classe. Les enfants ont aussi très bien compris que pour pouvoir lire, il faut un support écrit et que pour écrire il faut savoir lire.

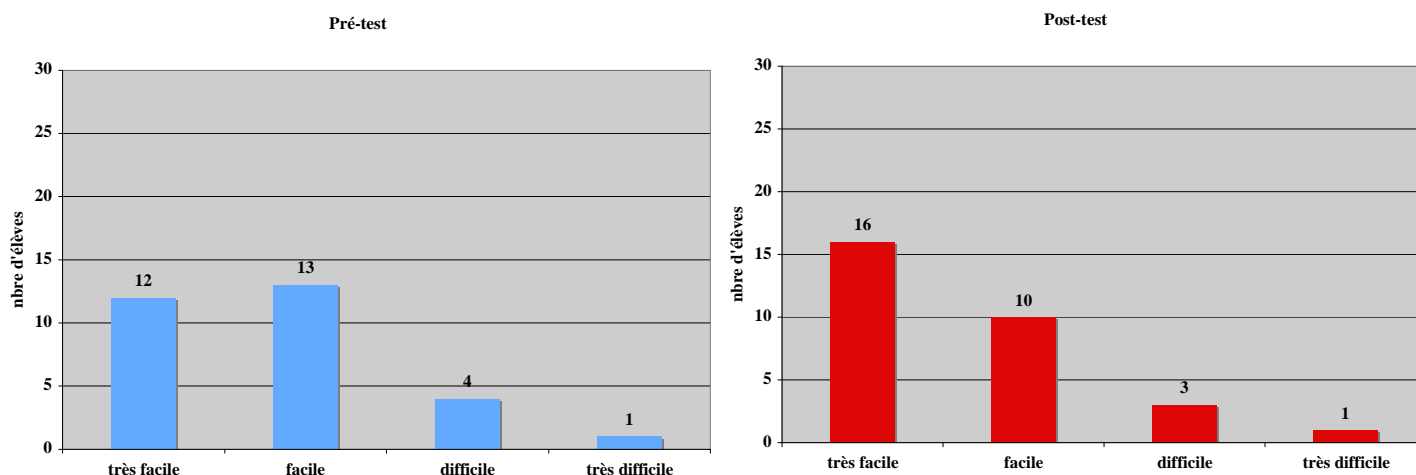
Un nombre stable d'élèves considère que lire sert à comprendre les consignes ou à comprendre des textes en général. Nous supposons qu'ils associent la lecture de consignes à la lecture au sens large car c'est le genre de textes qu'ils lisent le plus souvent à l'école.

En début de deuxième année, aucun élève ne faisait de lien avec la maîtresse ou l'école, tandis qu'en décembre trois d'entre eux le font. Pour eux la lecture sert « lorsque la maîtresse nous dit de prendre un livre et de lire » ou « à l'école pour travailler ». Nous faisons l'hypothèse que ces enfants voient la lecture ainsi, car nous leur demandons de plus en plus de lire de manière autonome. La majorité des activités que nous leur proposons ont une part d'écrit et de lecture. Lorsqu'ils étaient en première primaire, l'enseignante leur lisait certainement plus les consignes ou les textes. Les activités comportaient moins d'écrit, l'accent était plus mis sur les sons, les lettres, des petits mots que sur des textes ou des livres.

Nous trouvons cette question intéressante. Elle nous permet d'affiner le rapport de nos élèves à la lecture. Il serait intéressant de travailler sur le sens de la lecture avec l'ensemble de la classe afin de confronter les points de vue et d'aider ceux qui n'arrivent pas à percevoir la valeur de la tâche. Cette perception de valeur est, comme développé dans la partie théorique, un élément essentiel à la dynamique motivationnelle. Ceux qui n'ont pas cette perception ou en ont une mauvaise ne comprendront pas forcément le sens et l'intérêt des activités ou de la lecture en général ce qui entravera fortement leur motivation.

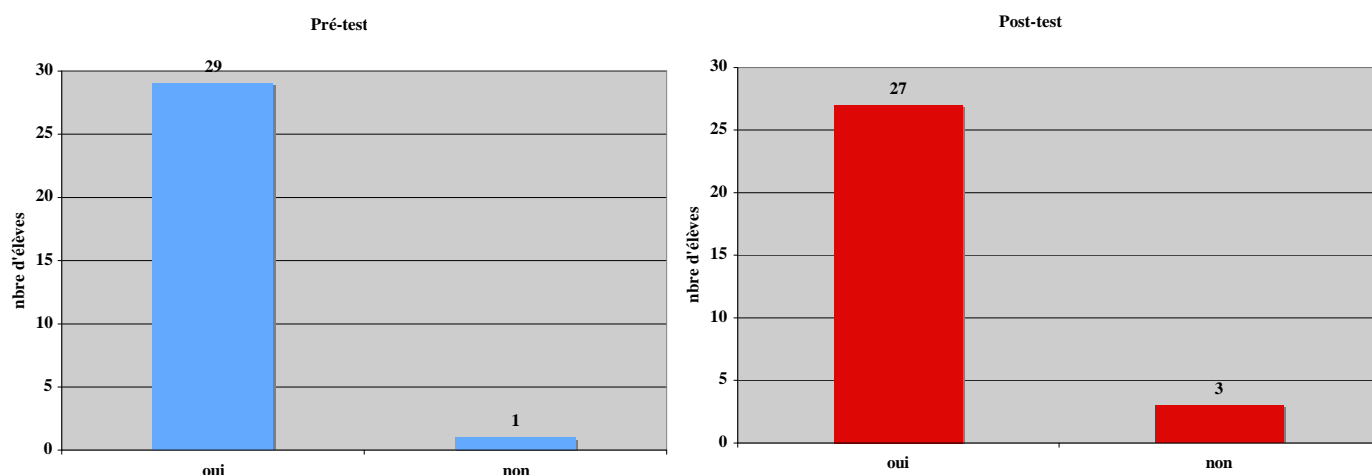


### Question 5 : Pour toi apprendre à lire c'est...



Une légère évolution apparaît entre les deux tests. Dans l'ensemble, les élèves trouvent qu'apprendre à lire est facile ou très facile. Les élèves qui considèrent qu'apprendre est difficile ou très difficile sont des élèves présentant des difficultés dans ce domaine. Nous remarquons que même au mois de décembre, la lecture reste quelque chose de difficile et que malgré les activités que nous leur avons proposées, il n'y a pas eu de véritable évolution. Il est intéressant de constater que, malgré les difficultés éprouvées, ces élèves, sauf un, aiment lire (cf. question 1).

### Question 9 : Aimes-tu les activités de lecture que tu fais en classe ?

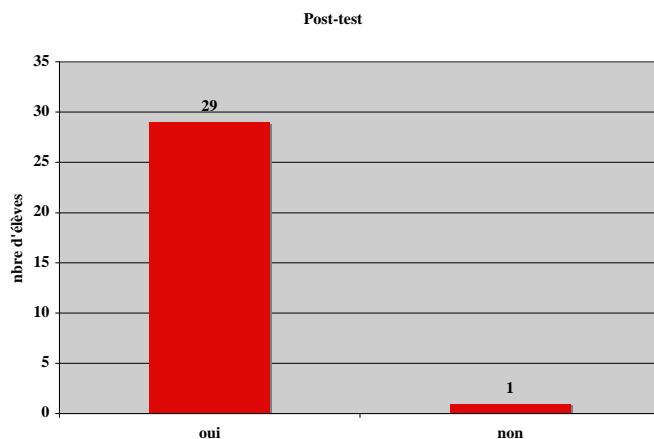


Nous avons été surprises du résultat obtenu lors du post-test. En effet, nous ne nous attendions pas à une augmentation du « non ». Toutefois, cela peut s'expliquer par le nombre croissant

d'activités nécessitant la lecture que nous proposons à nos élèves. Dans toutes les disciplines, les élèves doivent lire que ce soit la consigne ou l'exercice en lui-même. Il est intéressant de constater que les élèves qui n'aiment pas les activités de lecture sont trois élèves éprouvant des difficultés dans ce domaine. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que ces élèves ayant déjà des difficultés à lire rapidement et en compréhension se sentent dépassés par la quantité de lecture. Nous pouvons faire un lien avec ce que le sociologue Robert K. Merton nomme l'effet Matthieu. Ce dernier désigne, de manière très générale, les mécanismes par lesquels les plus favorisés tendent à accroître leur avantage sur les autres. Ainsi, plus un élève a de la facilité à lire, plus il lira et plus il aura de la facilité. L'inverse est aussi valable : plus un élève a de la difficulté à lire, moins il lira et plus il aura de la difficulté à lire.

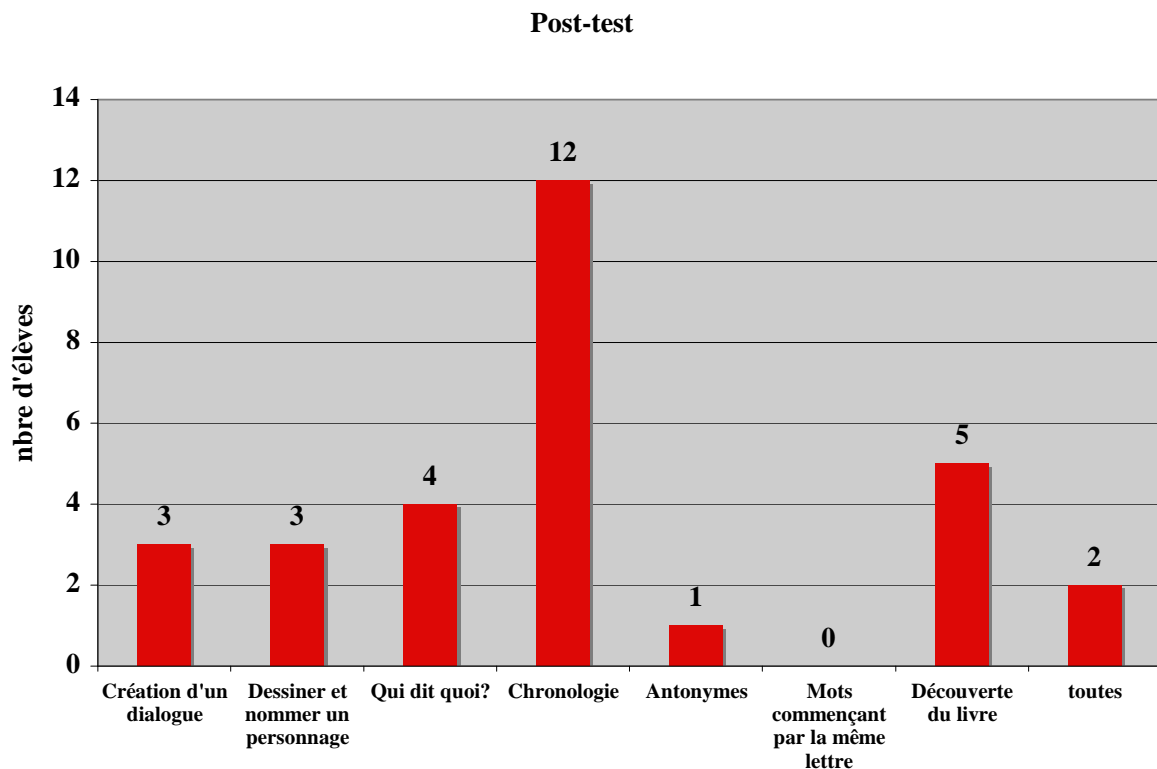
Nous allons à présent nous pencher sur les questions relatives aux grands livres posées lors du post-test.

### Question 15 : As-tu aimé le grand livre des « 3 Sorcières » ?



Dans l'ensemble, les élèves ont apprécié le premier grand livre. Nous retrouvons notre élève en difficulté qui n'a pas aimé les activités. Il s'explique en disant qu'il trouvait les activités trop compliquées.

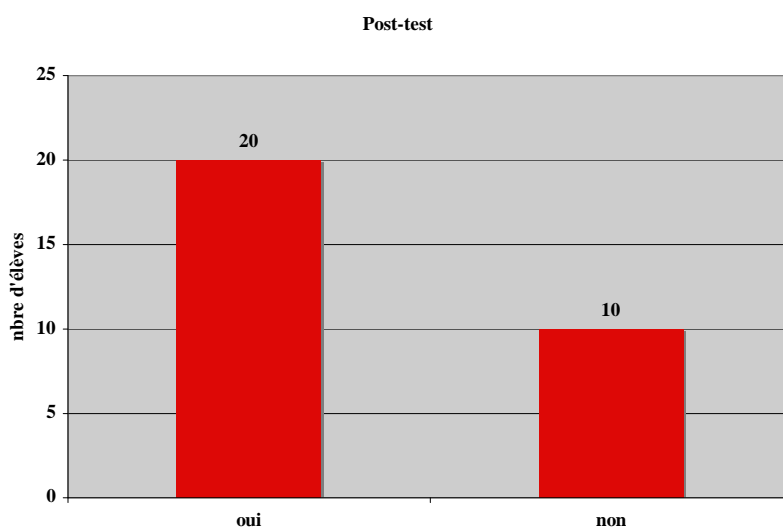
**Question 16 : Quelle est l'activité que tu as préférée dans le grand livre des « 3 Sorcières » ?**



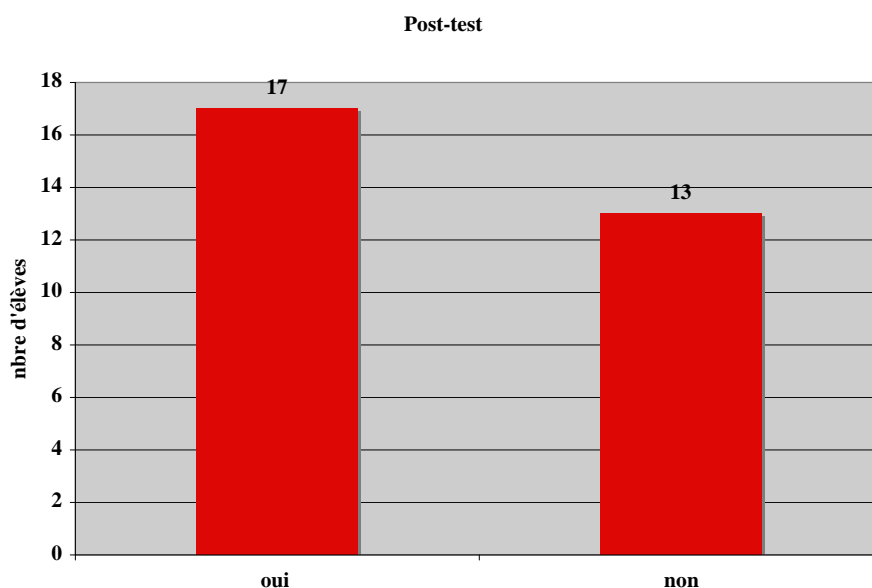
Nous remarquons tout de suite que l'activité « Chronologie » a fortement été appréciée par les élèves des deux classes. Nous supposons que cette activité a connu beaucoup de succès parce qu'elle ne nécessite pas de lecture, ni d'écriture. De plus, les élèves sont habitués à ce type d'activités. Nous constatons que les enfants ont eu moins de plaisir dans les activités « Antonymes » et « Mots commençant par la même lettre ». L'antonyme est un concept encore complexe à cet âge d'où la difficulté pour certains élèves de comprendre et de réaliser l'activité. Quant à la seconde, les élèves étaient amenés à se référer à leur dictionnaire ou tout autre ouvrage ce qui en décourageait plus d'un. De plus, l'aspect répétitif de l'exercice (liste de mots à écrire) n'était peut-être pas des plus motivants.

**Question 17 : Est- ce que faire les activités des grands livres t'a donné envie de lire plus de livres ?**

Deux tiers des élèves disent vouloir lire plus de livres, ce que nous pouvons qu'encourager. Dans le tiers restant, figurent, à la fois, les élèves en difficulté et de très bons lecteurs. Ces derniers étant déjà motivés par la lecture ne semblent pas vouloir lire davantage.

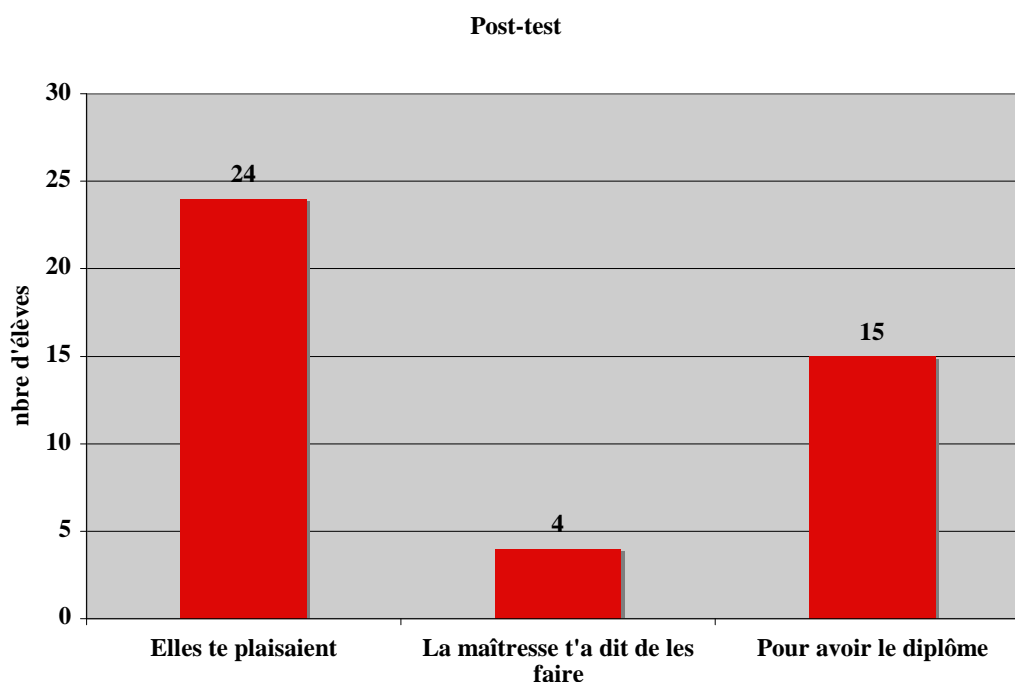


**Question 18 : Est-ce que fabriquer un grand livre t'a donné envie de lire plus de livres ?**



La fabrication du grand livre a moins influencé l'envie de lire de nos élèves que les activités en elles-mêmes (question 17). En effet, il est peut-être plus difficile de faire un lien entre la lecture et la fabrication d'un grand livre. Les élèves ayant créé les activités ont tissé plus facilement des liens avec la lecture que ceux responsables de la couverture ou de la fiche de route par exemple.

## Question 19 : As-tu fait les activités des grands livre parce que...



Cette question nous permet d'identifier le type de motivation dont nos élèves étaient imprégnés ; motivation intrinsèque ou extrinsèque.

Nous remarquons que la majorité des élèves ont fait les activités par envie et non par contrainte. De ce fait, nous pouvons en déduire que la motivation intrinsèque était dominante.

Dans les quinze élèves ayant répondu « pour avoir le diplôme », cinq d'entre eux ont fait les activités uniquement pour celui-ci tandis que les dix autres ont lié le plaisir au diplôme.

Si nous associons les cinq élèves qui ont fait les activités pour le diplôme aux quatre de « la maîtresse t'a dit de les faire », nous arrivons à un total de neuf élèves dont la motivation est uniquement extrinsèque. Une partie de ces derniers sont des élèves qui avaient souvent du travail en retard, ils n'avaient donc pas beaucoup de temps à consacrer aux grands livres. De plus, lors des moments libres, ils préféreraient se divertir avec d'autres jeux que faire le grand livre.

## 4.2. Observations

### 4.2.1. En général

Lors de l'introduction des grands livres, nous avons tenté de prendre quelques minutes pour observer les élèves. Nous n'avons pas établi de grille d'observation, car cela n'était qu'une

part minimale de notre expérimentation et nous n'en avons donc pas éprouvé l'utilité. Toutefois, nous avons regardé et examiné spontanément le comportement et les remarques des enfants face à l'utilisation des grands livres. Au départ, nous désirions également analyser la feuille de route que les élèves remplissaient. Mais, finalement, nous ne l'avons pas fait, car nous nous sommes rendu compte que les enfants entouraient surtout les smileys (niveau de plaisir) et le niveau de difficulté pour voir quelle activité ils n'avaient pas encore faite. De plus, il s'agissait pour eux d'un rappel concernant les conditions d'obtention du diplôme : faire quatre activités au minimum.

Nous avons à chaque fois constaté une préférence pour certaines activités. Dans le premier grand livre, l'activité sortant du lot, était « Chronologie ». Ensuite, « Découverte du livre » les amusait beaucoup. Nous avons ainsi fait l'hypothèse que ces activités plaisaient car elles ne demandaient pas trop de lecture. En effet, le premier grand livre a été introduit en début d'année scolaire et les enfants n'étaient pas encore très compétents en lecture, ce qui peut expliquer leur position d'évitement face à la lecture.

Pour le second grand livre, il s'agissait du jeu : « Le parcours de la grande fabrique de mots » et « Memory ». L'aspect ludique était certainement ce qui les motivait.

Quant aux activités moins attrayantes, il s'agit d'« Antonymes », « Mots commençant par la même lettre », « Phrases en folie » et « Babel ». Ce sont des exercices moins ludiques qui demandent de la réflexion et qui font appel à des savoirs et des connaissances en lecture et dans le domaine interculturel. Ceci explique peut-être le manque de plaisir et d'intérêt. Après avoir observé les élèves dans l'activité « Babel », nous nous sommes rendu compte qu'un travail supplémentaire sur les langues aurait été nécessaire. En effet, cette tâche n'avait pas tellement de sens pour les élèves. Il était alors difficile pour eux de se lancer dans le classement des mots. Il aurait été intéressant de partir des langues présentes dans la classe ou de reprendre « Babel » en collectif et d'approfondir le sujet. En ce qui concerne l'activité « Antonymes », il se peut que les élèves aient aussi éprouvé de la difficulté à en saisir la signification. Lors de notre deuxième année de formation, nous avons participé à une recherche sur le développement des connaissances lexicales dans une classe de CYP2/1. Une des conclusions que nous avons tirée est que l'antonyme est encore un concept flou et complexe pour des élèves de troisième année. Nous pouvons donc affirmer que ça l'est encore plus pour des élèves du CYP1. Quant aux « Phrases en folie », les élèves en ont perçu le sens,

mais c'était très difficile. Étant des apprentis scripteurs, la segmentation n'est pas toujours acquise.

Bien évidemment, certaines activités étaient plus complexes que d'autres. Les enfants l'ont clairement fait remarquer lors du remplissage de la feuille de route ou lorsqu'ils faisaient les activités.

Lorsque nous avons présenté ce nouveau dispositif, les élèves étaient curieux et avaient des questions : « Pourquoi est-ce que cela s'appelle un grand livre ? Qu'y a-t-il à l'intérieur ? Peut-on essayer ? » etc. Ils ont découvert les activités, qui ont ensuite été explicitées à plusieurs reprises afin qu'ils puissent utiliser le grand livre le plus rapidement possible et de manière autonome. Dans nos deux classes, nous leur laissions du temps libre pour profiter du grand livre. Au départ, les élèves étaient motivés et avaient envie de le tester. Puis, avec le temps, l'enthousiasme des élèves a diminué. Nous les avons donc relancés dans le grand livre, ce qui a tout de suite fonctionné. En effet, ils oublient facilement et ils ont besoin de rappels et relances, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'activités dont ils n'ont pas l'habitude de rencontrer en classe.

Le respect du matériel s'est plutôt bien passé. Ils remplissaient leur feuille de route de façon régulière. Par contre, la liste de classe n'a pas été complétée aussi sérieusement. Ils avaient tendance à oublier de la compléter. Au niveau de la discipline, les élèves étaient passablement calmes et respectueux. Toutefois, nous devions les remettre à l'ordre, de temps en temps, notamment pour le jeu « Le parcours de la grande fabrique de mots ».

Concernant le second grand livre, les élèves étaient heureux et motivés par l'idée de le construire. Ils ont suivi les consignes et tout s'est bien déroulé. Cependant, certaines tensions ont été perceptibles lors des travaux de groupes. Finalement, l'échange des grands livres a été effectué au sein des deux classes. Les élèves étaient à la fois heureux de montrer et partager leur grand livre et déçus de ne pas pouvoir tester les activités qu'ils avaient créées. Après réflexion, nous nous sommes mis d'accord sur le fait qu'à l'avenir, nous mettrions à la disposition des élèves le grand livre qu'ils ont fabriqué.

Au final, nous avons remarqué une nette évolution dans la perception de ce qu'est la lecture et de ce qu'elle apporte. Les élèves étaient principalement attirés par les activités demandant peu de lecture et d'écriture. Cependant, dans le post-test, ils répondaient facilement que la lecture était en lien avec la compréhension et l'écriture. Le lien lecture-écriture était donc conscient.

Nous avons également remarqué que les élèves utilisaient plus facilement les livres comme outil de référence suite au travail sur les grands livres. Au travers des activités proposées, de la présentation des albums et de l'élaboration du grand livre, les élèves ont été invités à manipuler l'objet livre. Ils ont appris à le connaître plus précisément, à l'appivoiser, à le toucher et à l'utiliser.

#### **4.2.2. Élèves en difficulté**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les élèves ont évolué dans leur perception de la lecture. Notamment, certains enfants en difficulté. C'est pourquoi, notre choix s'est porté sur eux.

Patrick<sup>1</sup> :

Entre les deux tests, la vision de Patrick de la lecture a évolué. Il a compris que savoir lire est important et indispensable dans la vie pour comprendre ce qui se passe autour de nous. On peut aussi noter qu'il a grandi et que ses compétences en lecture se sont aussi développées. En effet, il peut lire des quantités plus grandes de textes et sans images.

La raison pour laquelle Patrick faisait les activités était intrinsèque (plaisir) et extrinsèque (diplôme). Les grands livres semblent lui avoir donné envie de lire plus de livres.

Rémy :

Au départ, la lecture était pour lui du déchiffrage. En effet, la fusion syllabique n'était pas tout à fait acquise. Ensuite, sa conception a évolué dans le sens où il a compris que lire était important et nécessaire pour l'avenir. Cet élève n'a pas une culture écrite très développée. Les parents ne sont pas très intéressés par l'écrit et il n'a pas beaucoup de livres chez lui (selon le questionnaire). Il est donc intéressé par les activités demandant peu de lecture, comme la chronologie par exemple. Toutefois, sa motivation reste intrinsèque. Les notions de plaisir et de loisir sont présentes.

Thierry :

Il n'aime pas lire et a de grosses difficultés dans ce domaine. Il est pour l'instant sur le point de refaire sa deuxième année. Toutefois, sa vision de la lecture s'est développée. Au départ, il restait au niveau des lettres et des images. Maintenant, il a saisi le fait que la lecture est liée à

---

<sup>1</sup> Prénoms d'emprunt



la compréhension. Il a d'ailleurs apprécié qu'on lise à trois reprises l'histoire. Ses compétences à lire se sont sensiblement modifiées au courant de l'année. Les membres de sa famille ne sont pas de grands lecteurs ce qui ne favorise pas sa culture écrite. Quant à sa motivation, elle est extrinsèque. En effet, obtenir le diplôme était ce qui permettait de le faire avancer.

Marine :

Lors du post-test, elle a compris le sens de la lecture (lien avec la compréhension et l'écrit). Toutefois, cette élève a des difficultés scolaires qui l'empêchent de progresser. Elle reste dans la phonétique et la lecture de sons. Sa culture écrite n'est également pas très grande. Quant à sa motivation, elle est intrinsèque. Elle a eu du plaisir à faire les activités du grand livre, car elles étaient ludiques et innovantes. Au vu de ses difficultés, elle sera placée en classe de développement l'année prochaine.

Manuel :

Au post-test, il fait des liens avec l'écriture et la compréhension. Malgré tout, il est conscient de ses difficultés et essaie de progresser grâce à l'aide et le soutien de ses parents. L'activité : « Chronologie » est aussi celle qui l'a le plus intéressé. Certainement, parce qu'elle ne demande pas trop de lecture. Sa motivation reste intrinsèque, au départ. Quelque temps plus tard, elle est devenue extrinsèque, car l'enseignante le poussait à aller faire le grand livre. Il n'y allait pas de lui-même.

Dans l'ensemble, il y a eu une nette évolution entre le pré-test et le post-test. Ces quelques élèves en sont des exemples.

#### **4.2.3. Fabrication du grand livre « La grande fabrique de mots »**

Comme dit précédemment, la fabrication du second grand livre s'est faite dans le cadre de notre projet de français, ce qui a également été tout à fait pertinent pour notre mémoire professionnel.

Tout d'abord, les élèves ont adhéré au projet avec un grand enthousiasme qui n'a pas diminué tout du long de l'élaboration. Le fait qu'il y ait un destinataire autre que la classe en elle-même a également augmenté la motivation.

De nombreux objectifs et compétences ont été travaillés. Il y a d'abord eu un objectif autour de la compréhension de l'histoire. Afin de développer cette compétence, nous avons lu à trois

reprises l'album de « La grande fabrique de mots ». Une première fois sans commentaire et explication. À la deuxième lecture, nous avons posé différentes questions de compréhension et de vocabulaire aux élèves. De plus, ces derniers pouvaient nous interrompre à tout moment pour nous poser des questions. Finalement, la troisième lecture a permis aux élèves de se remettre l'histoire en tête et à nous de vérifier que chacun l'avait bien comprise. Au début, nous étions assez sceptiques à l'idée de lire trois fois le même album à un ou deux jours d'intervalle. Pourtant, les élèves ont apprécié ces lectures successives (graphique de la question 20, cf. annexe 1). Lors de la troisième lecture, ils vivaient complètement l'histoire, comme s'ils étaient les personnages. Ils savaient ce qui allait se passer mais cela ne les empêchait pas de rire ou d'être surpris. De plus, à chaque lecture, ils découvraient de nouveaux éléments, que ce soit dans le texte ou dans les illustrations.

Nous avons également vérifié leur compréhension du livre lorsqu'ils ont créé les ébauches d'activités pour le second grand livre. Selon les idées qui ressortaient, cela nous permettait de voir à quel niveau de compréhension ils en étaient.

La compréhension de textes n'est pas le seul objectif travaillé à partir de l'album. L'acculturation a été un élément très important durant ce projet. Nous tenions à ce que les élèves apprennent plus du livre, qu'ils découvrent qu'un livre n'est pas qu'un simple objet composé de feuilles assemblées que l'on range dans une bibliothèque. Lors de la seconde lecture, nous leur avons donc présenté l'auteure et l'illustratrice. Nous avons également observé ce qui se trouvait sur la page de couverture, sur la quatrième de couverture, sur la page de garde et sur le dos de l'album. Nous avons aussi mis en évidence les éléments essentiels qui doivent être présents dans une histoire (personnages, thème, lieu). Bien entendu, nous ne considérons pas que ces éléments sont tous connus de tous les élèves. L'acquisition de ces connaissances demande un travail de longue haleine avec un nombre certain d'ouvrages.

Cet enseignement/apprentissage autour de l'objet livre nous a paru important d'une part pour enrichir la culture littéraire des élèves et d'autre part pour créer un grand livre il faut savoir ce qu'est un livre.

Au niveau de l'expression écrite, des différences sont apparues entre les élèves. Etant séparés en plusieurs groupes, chaque groupe étant responsable d'un ou plusieurs éléments du grand livre, ils n'ont pas tous effectué le même travail. Toutefois, afin que chacun produise un minimum d'écrit, nous avons élaboré une séquence concernant la consigne lue et écrite. La

compétence du PEV ainsi travaillée a été « la production d'écrits qui expliquent ». Il s'agissait de rédiger individuellement un texte injonctif (consignes) pour un destinataire.

Etant donné que nous réalisons un grand livre pour une autre classe, il a fallu s'informer sur cette dernière. Pour ce faire, nous avons décidé avec les élèves d'écrire une lettre collective à l'autre classe. Nous leur avons ainsi présenté la structure d'une lettre. L'expression écrite a aussi été travaillée à ce moment.

Quant à la grammaire au sens large, elle a été travaillée à plusieurs reprises au cours de ce projet. Lors de la découverte de l'album, nous avons observé ce qu'est un mot, une phrase, le langage car le texte et les illustrations permettaient ce travail. La ponctuation, la mise en page et l'utilisation d'ouvrages de référence ont aussi été travaillées. Le vocabulaire a également été développé durant cette étape. Le texte présentait quelques mots nouveaux (par exemple : promotion, langage, ventriloque, fortune) qui ont été définis. L'orthographe a plutôt été travaillée lors de la rédaction des consignes et des activités. Les élèves ont utilisé des ouvrages de références (dictionnaire, cherche et trouve, album, affiches, etc.) afin d'orthographier correctement les mots.

Il n'y a pas eu de véritable travail autour de la conjugaison. Nous en avons parlé très rapidement lors de la séquence concernant la consigne. En effet, un élément retenu a été le fait d'utiliser des verbes à la forme impérative (donner un ordre). Indirectement, la conjugaison a aussi été travaillée lors de l'écriture des lettres.

Vous trouverez en annexe 5 la planification générale de ce projet.

## **5. Conclusion**

Arrivées au terme de notre travail, nous constatons que l'introduction des grands livres a été, dans l'ensemble, bénéfique pour nos élèves.

La lecture est l'apprentissage fondamental du premier cycle primaire. Celui-ci peut être abordé de multiples manières. Historiquement, nous avons toujours distingué deux approches opposées (Giasson, 2006 & Jamet, 1998) ; l'approche synthétique (modèle ascendant) et l'approche analytique ou globale (modèle descendant). La première part des unités les plus petites de la langue (lettres/phonèmes) pour aller vers les plus grandes (mots/phrases). Pour passer d'une étape à l'autre, l'élève doit être capable de faire la synthèse des éléments, d'où le nom d'approche synthétique. Quant à la seconde, elle part des plus grandes unités

significatives pour aller vers les plus petites. Il s'agit donc de la démarche inverse de l'approche synthétique. L'approche globale demande de la part de l'élève une démarche cognitive ; l'analyse.

Toutefois ces deux positions sont de moins en moins présentes dans nos classes. En effet, à l'heure actuelle ce sont les approches mixtes qui sont les plus populaires. Ces dernières consistent en même temps à proposer aux élèves les démarches globale et synthétique. Les élèves apprennent globalement un ensemble de mots afin de donner du sens lorsqu'ils lisent. Ils apprennent aussi à tirer parti du code par l'analyse et la synthèse.

Les grands livres appartiennent plus à l'approche globale que synthétique. En effet, l'ensemble du dispositif se base sur le livre, la phrase et le mot. Nous pouvons donc faire une première constatation ; le grand livre à lui seul n'est pas suffisant à l'apprentissage de la lecture, car l'approche synthétique n'est que très peu présente.

Il est difficile de mesurer la véritable influence des grands livres sur la motivation en lecture de nos élèves parce qu'ils présentaient déjà tous, en début d'année, une importante motivation pour cet apprentissage. Fort heureusement, aucune diminution de la motivation n'a été perçue suite à l'utilisation des grands livres. Lors de l'analyse de nos résultats, nous avons remarqué qu'une majorité d'élèves dit qu'avoir fait les activités des grands livres ou d'en avoir fabriqué un, les a motivés à lire un plus grand nombre de livres (questions 17 et 18). Néanmoins, nous restons assez prudentes sur les réponses données. Nous pensons que les élèves ont été sincères mais sans se rendre compte forcément de l'impact que pouvaient avoir leurs réponses. Prenons pour exemple les questions 17 et 18. Les élèves ont certainement été honnêtes ; ils ont été motivés à lire plus, mais ce n'est pas pour autant qu'ils le feront. Il est important de préciser que les réponses proviennent d'enfants de sept à huit ans et bien que nous leur ayons demandé d'être sincères, certains ont peut-être été influencés par leurs camarades ou par le discours de l'enseignante.

Nous pensons que la nouveauté et le côté ludique du dispositif ont aussi eu de l'influence. Ce phénomène est courant à l'école. Dès que quelque chose de nouveau est présenté, tous les élèves veulent y participer tout de suite, puis cet engouement diminue petit à petit. Nous avons notamment dû inciter certains élèves à faire les activités, soit parce qu'ils avaient oublié soit parce qu'ils avaient d'autres activités à terminer.

D'ailleurs, les grands livres n'ont pas vraiment eu la place que nous désirions. Contrairement à d'autres dispositifs ou moyens d'enseignement, les grands livres étaient un peu mis à l'écart

et utilisés lorsque les élèves avaient fini leur travail. De plus, les praticiennes formatrices n'utilisaient pas les grands livres lorsque nous n'étions pas présentes en classe. Ceci est peut-être dû au contexte du stage. Lorsque nous aurons nos propres classes, nous donnerons le même statut aux grands livres qu'aux autres moyens d'enseignement.

L'élément que nous avons le plus apprécié durant ce travail a été la création du second grand livre avec nos élèves. Ce plaisir a également été partagé par ces derniers qui n'ont pas l'habitude de ce type de tâches. En effet, durant sa scolarité l'élève est confronté à des activités créées pour lui et non par lui. Ce qui est dommage car, comme nous l'avons observé, il y a autant voire davantage d'apprentissages lorsque les élèves inventent des activités que lorsqu'ils se contentent de les exécuter. Ils doivent penser au destinataire, à l'apprentissage voulu, au niveau de difficulté, à la consigne, au matériel, ainsi qu'à la faisabilité (que l'activité soit dans le domaine du possible). En fait, les élèves ont un double rôle ; ils doivent créer mais aussi être capables de faire la tâche qu'ils proposent.

Grâce aux observations et à l'analyse des résultats, nous pensons avoir obtenu une réponse satisfaisante à notre question de recherche vu le temps et les moyens mis à disposition. Nous vous rappelons que notre problématique était « *L'utilisation des grands livres influence-t-elle la motivation à lire des élèves du CYP1/2 ?* »

Au regard de tout ce qui a été dit précédemment, nous sommes parvenues à la conclusion que les grands livres influencent d'une certaine manière la motivation de lire des élèves sans pour autant en être les seuls facteurs. En effet, à lui tout seul ce dispositif ne permet pas un apprentissage complet de la lecture. De plus, il est difficile d'apporter une réponse définitive en ayant effectué notre recherche dans deux classes seulement, avec trente élèves et deux grands livres. Il serait nécessaire de poursuivre cette étude sur un plus long terme et avec plusieurs autres grands livres.

Nonobstant la quantité de travail que demande ce type de projet (grands livres en général et fabrication), nous désirons l'intégrer de manière régulière dans nos futures classes quels qu'en soient les niveaux. Nous sommes intéressées à adapter les grands livres aux autres degrés de la scolarité et plus particulièrement au cycle initial.

Finalement, nous pourrions faire un travail supplémentaire concernant les questions mises en annexe (cf. annexe 1). Celles-ci portent sur le rapport des élèves à l'objet livre et à la lecture en général. Les graphiques ci-dessous nous ont aidées à comprendre quels types de lecteurs

nous avons devant nous (grand lecteur, petit lecteur ou moyen lecteur), ce qui nous permettrait de former au sein de la classe des groupes de travail suivant le niveau en lecture ou les intérêts. De plus, ces questions nous ont permis de savoir si la lecture faisait partie de leur quotidien et de leurs occupations. Grâce à ces résultats, nous remarquons un plaisir et un intérêt certain pour les livres, mais qui n'est pas égal chez tous. Il serait intéressant de cibler les élèves ayant un rapport plus distant à la lecture ou à l'objet livre afin de leur proposer un travail plus spécifique. Nous invitons ainsi tout enseignant qui désire connaître un peu mieux le rapport qu'ont ses élèves à la lecture de leur faire passer un questionnaire du même type que celui que nous proposons, et ce même si ce n'est pas dans le cadre d'une recherche.

## 6. Bibliographie

### Livres

Brasseur, P. (2007). *1001 activités autour du livre*. Bruxelles : Casterman.

Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette.

Chartier, A.-M., Clesse, C. & Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire, produire des textes (vol.2)*. Paris : Hatier.

De Lestrade, A. & Docampo, V. (2009). *La grande fabrique de mots*. Bruxelles : Alice Editions.

Doudin, P.-A., Martin, D. & Albanese, O. (2001). *Métacognition et éducation*. Bern: Peter Lang.

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

Giasson, J. (2006). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.

Ouzoulias, A. (1998). *L'apprenti lecteur en difficulté*. Paris : Retz Editions.

Poslaniec, C. (2004). *Donner le goût de lire*. Paris : Editions du Sorbier.

Solotareff, G. (2001). *3 Sorcières*. Paris : L'Ecole des Loisirs.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

Viau R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

### Publication, revue

DFJ-DGEO. (2010). *Cadre général de l'évaluation*, p. 22.

Goigoux, R. (1998). Où il est question de pratiques et de méthodes de lecture. In *Voix libre*, 22, pp.1-2.

Jamet, E. (1998). Comment lisons-nous ? *Sciences humaines*, 82, pp.21-22.

Ministère de l'éducation nationale et de la culture. (1993). Comment l'enfant apprend-il à écrire des textes ? In *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris : CDNP, pp. 126-159.

### Sites Web

DFJ-DGEO. (2007). *Plan d'étude vaudois, partie B*.

URL : [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/PEV2007-B-CIN-CYP.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/PEV2007-B-CIN-CYP.pdf)

## **7. Remerciements**

Nous tenons à remercier toutes les personnes ayant contribué à l'avancement ainsi qu'à l'aboutissement de notre mémoire professionnel.

Nous remercions tout particulièrement Madame Aline Rouèche, qui nous a accompagnées tout au long de ce travail.

Nous sommes également reconnaissantes envers Mesdames Mireille Coq-Page et Alexandra Wilson ainsi qu'envers leurs élèves sans qui cette recherche n'aurait pas pu se faire.

Nous désirons aussi remercier Madame Diane Gleton Burnand pour son enthousiasme et son investissement en tant que membre du jury à notre soutenance.

Un tout grand merci à toutes les autres personnes ayant apporté leur soutien pour la réalisation de notre travail.



## **8. Annexes**

Annexe 1 : Résultats des pré- et post-test

Annexe 2 : Pré-test et post-test

Annexe 3 : Fiches de route

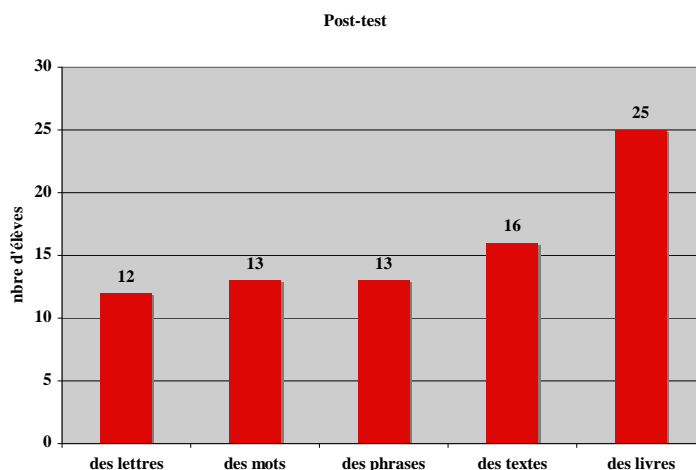
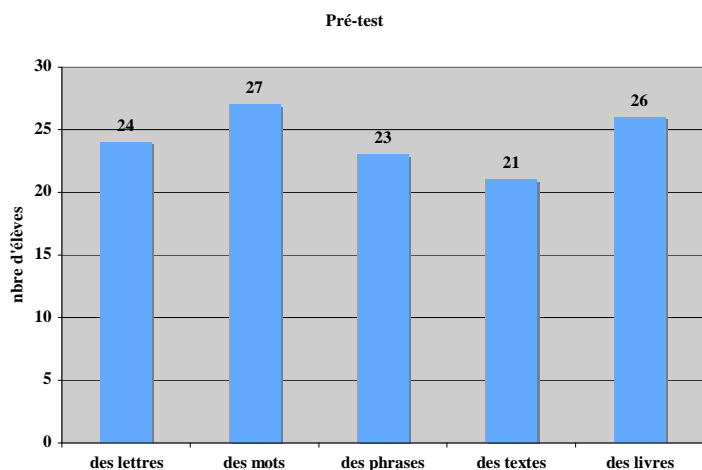
Annexe 4 : Photographies des grands livres

Annexe 5 : Planification générale de la fabrication du second grand livre

Annexe 6 : CD des activités

## Annexe 1

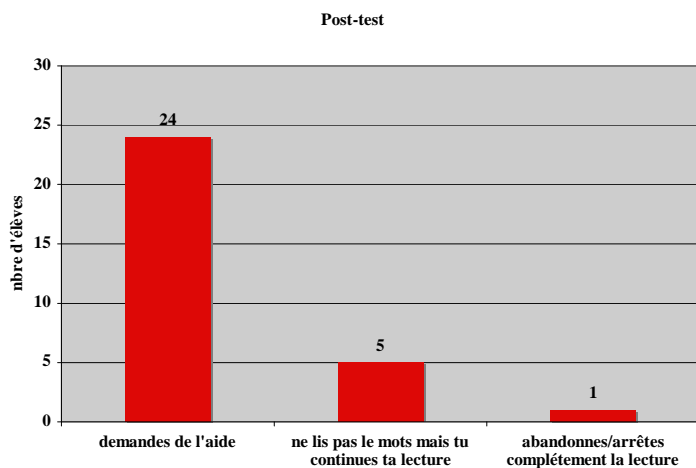
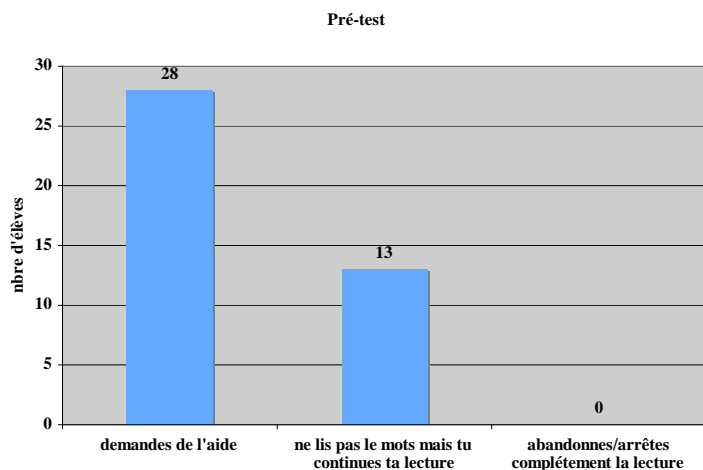
### Question 6 : Tu sais déjà lire...



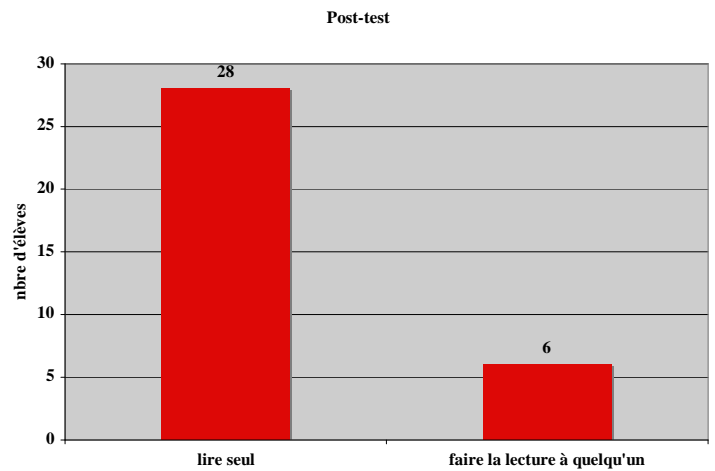
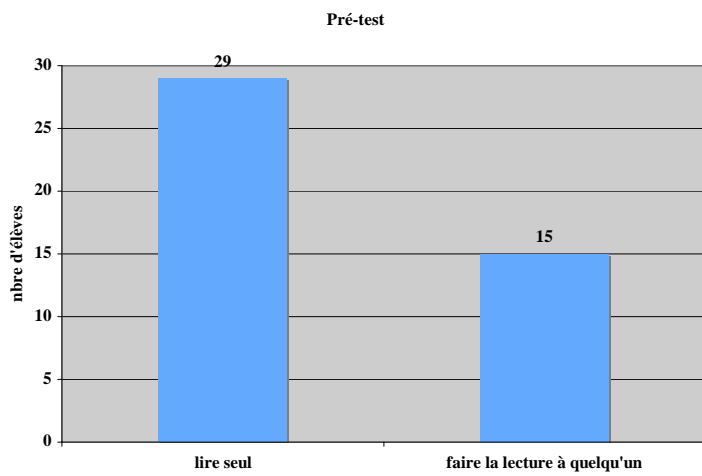
Il est difficile d'analyser ces deux graphiques car un même élève a pu cocher plusieurs réponses au pré-test mais qu'une seule au post-test. Le nombre de réponses obtenues diffère beaucoup d'un test à l'autre. Néanmoins, nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves ont pris conscience que s'ils savaient lire des livres, ils étaient capables de lire les autres items.

Les résultats qui vont suivre n'ont pas vraiment été pertinents du point de vue de notre recherche. Nous avons tout de même posé ces questions afin de mieux cerner la façon de travailler et la vision de la lecture qu'ont nos élèves.

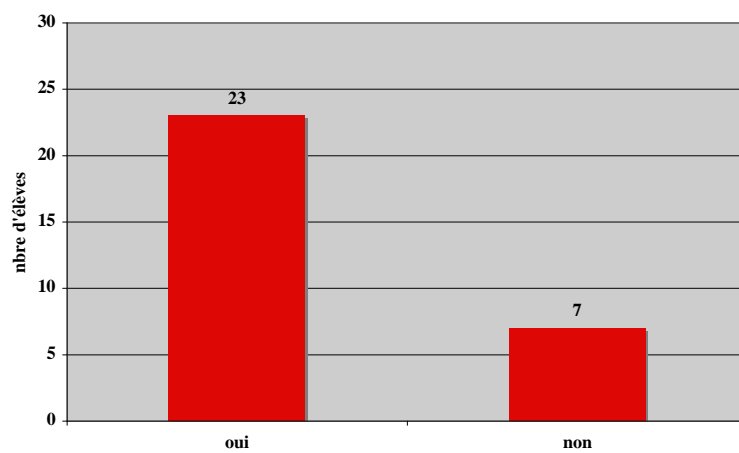
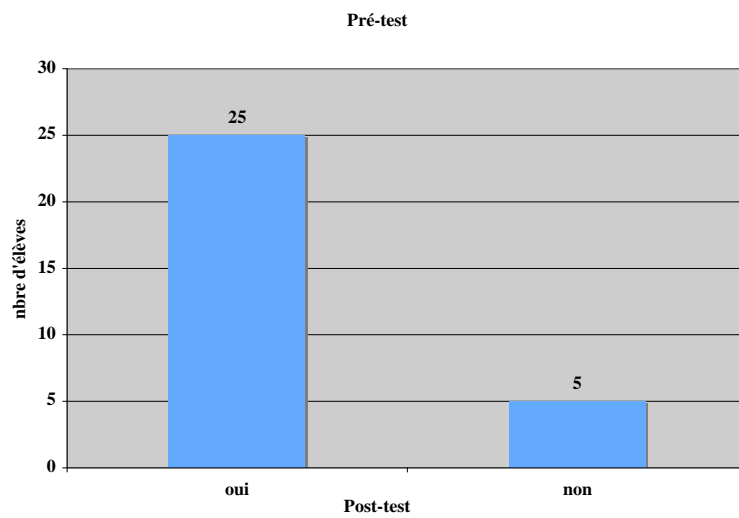
### Question 7 : Si tu n'arrives pas lire un mot tu...



## Question 8 : Que préfères-tu ?

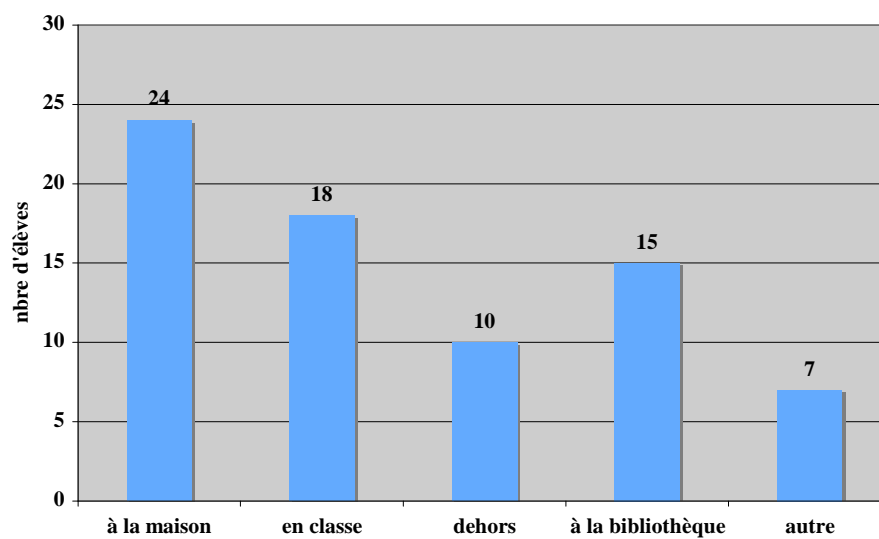


## Question 10 : As-tu l'occasion de lire en dehors de la classe ?

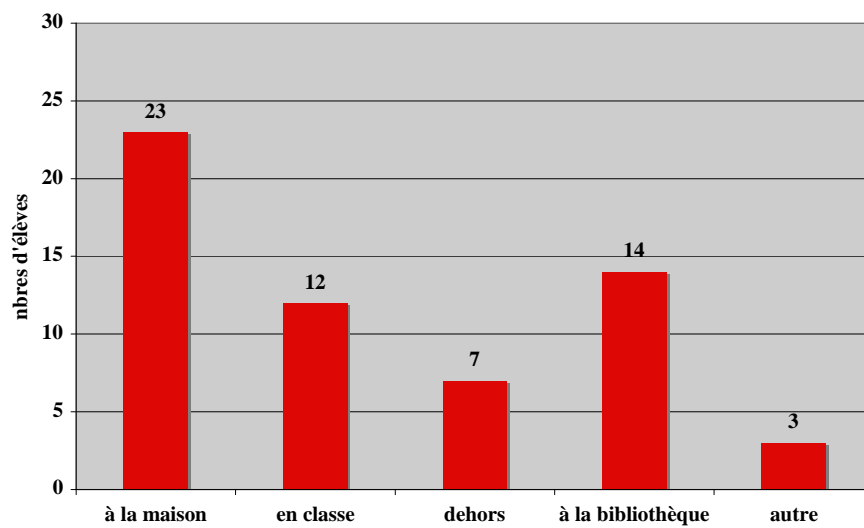


### Question 11 : Où préfères-tu lire ?

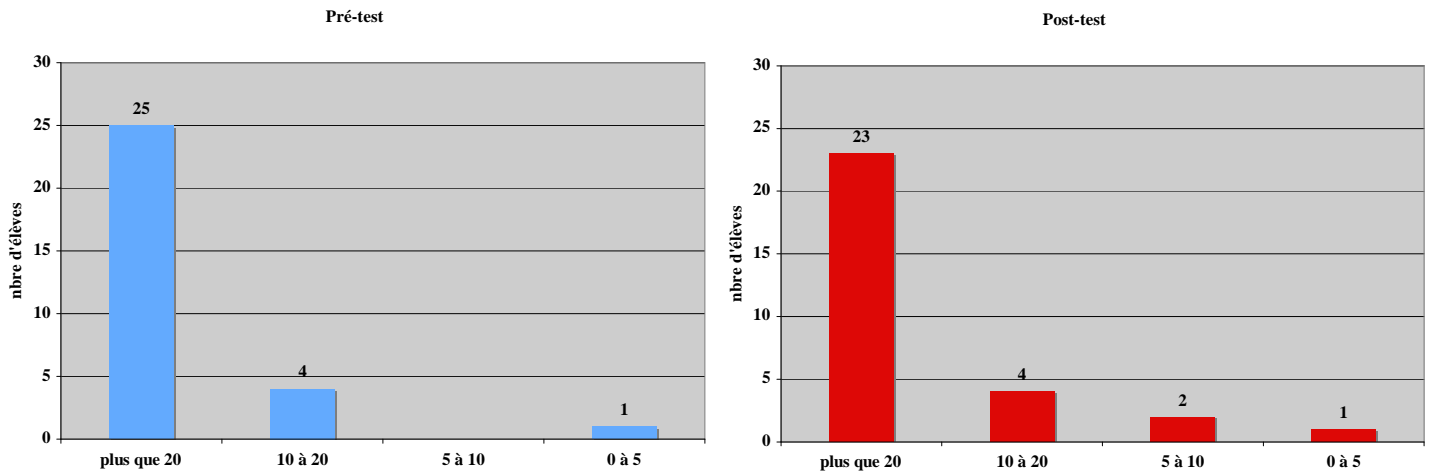
Pré-test



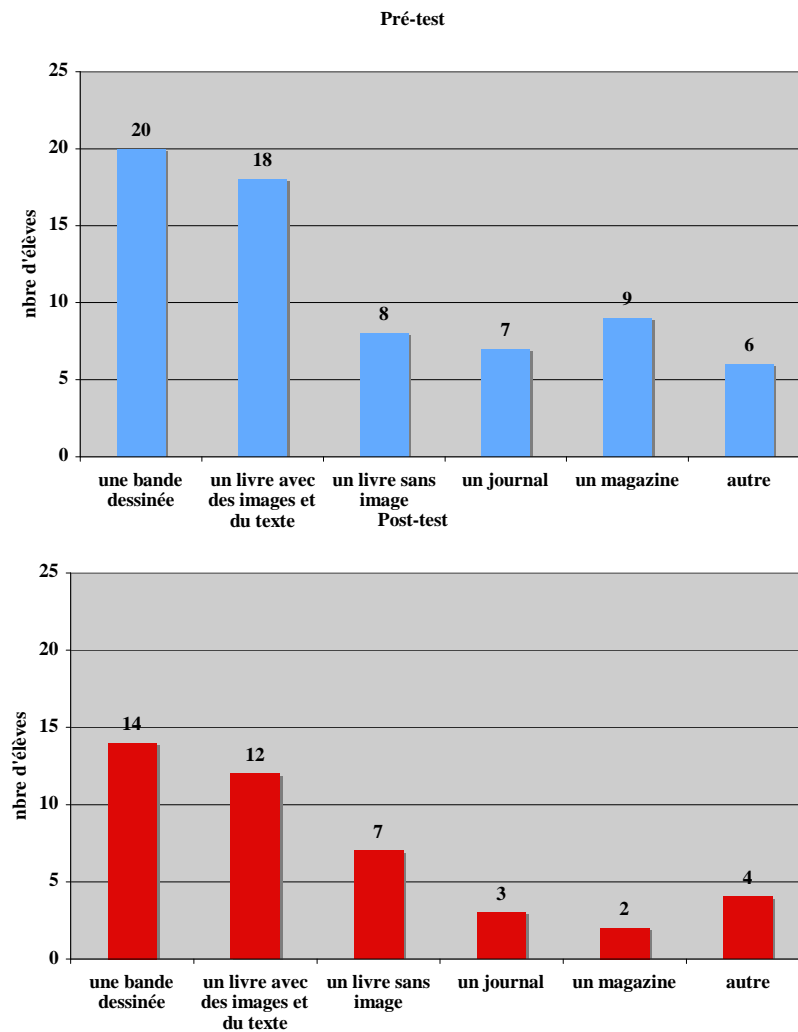
Post-test



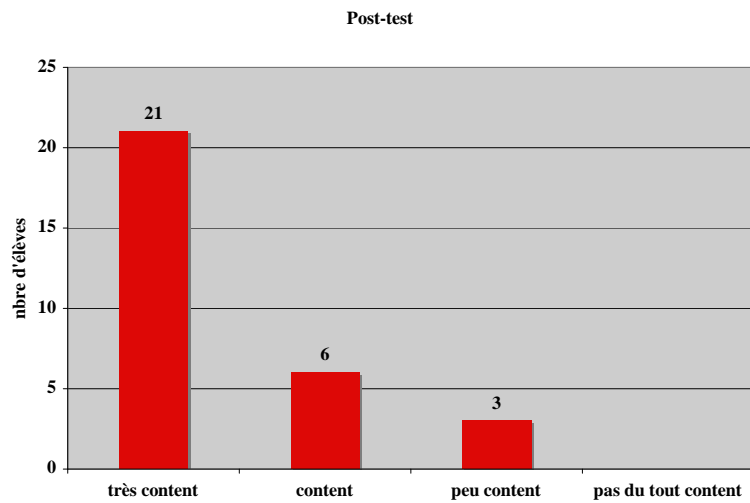
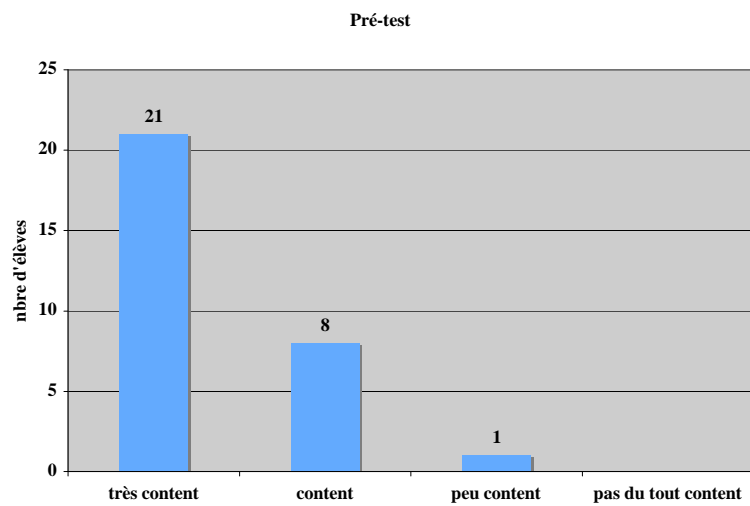
### Question 12 : Combien de livres pour enfant as-tu à la maison ?



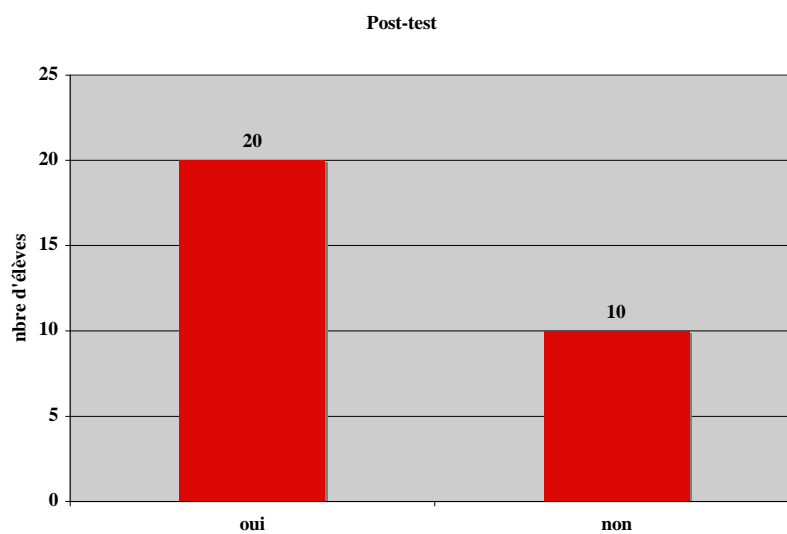
### Question 13 : Tu es à la bibliothèque, que choisis-tu d'emprunter ?

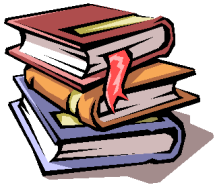


### Question 14 : Si tu reçois un livre en cadeau, tu es...



### Question 20 : Aimes-tu lorsque ta maîtresse lit plusieurs fois la même histoire ?





## Questionnaire (pré-test)

Réponds aux questions le plus sincèrement possible. Coche ou écris ta réponse.

### 1. Aimes-tu lire ?

- Oui
- Non

### 2. Pour toi, lire c'est...

- connaître les lettres
- lire vite
- comprendre ce que tu lis
- regarder les images

### 3. Est-il important d'apprendre à lire ?

- Oui
- Non

### 4. A quoi ça sert de savoir lire ?

---

---

---

---

**5. Pour toi, apprendre à lire c'est...**

- très facile
- facile
- difficile
- très difficile

**6. Tu sais déjà lire...**

- des lettres
- des mots
- des phrases
- des textes
- des livres

**7. Si tu n'arrives pas à lire un mot tu...**

- demandes de l'aide
- ne lis pas le mot mais tu continues ta lecture
- abandonnes / arrêtes complètement la lecture

**8. Que préfères-tu ?**

- Lire seul
- Faire la lecture à quelqu'un



**9. Aimes-tu les activités de lecture que tu fais en classe ?**

Oui

Non

Si oui, laquelle ou lesquelles ? Si non, pourquoi ?

---

---

**10. As-tu l'occasion de lire en dehors de la classe ?**

Oui

Non

Si oui, où ?

---

**11. Où préfères-tu lire ?**

A la maison

En classe

Dehors

A la bibliothèque

Autre : \_\_\_\_\_

**12. Combien de livres pour enfant as-tu à la maison ?**

+ 20

10-20

5-10

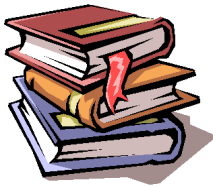
0-5

**13. Tu es à la bibliothèque, que choisis-tu d'emprunter ?**

- Une bande dessinée (bd)
- Un livre avec des images et du texte
- Un livre sans image
- Un journal
- Un magazine
- Autre : \_\_\_\_\_

**14. Si tu reçois un livre en cadeau, tu es ...**

- très content
- content
- peu content
- pas du tout content



Décembre 2010

Prénom : \_\_\_\_\_

## Questionnaire (post-test)

Réponds aux questions le plus sincèrement possible. Coche ou écris ta réponse.

**1. Aimes-tu lire ?**

- Oui
- Non

**2. Pour toi, lire c'est...**

- connaître les lettres
- lire vite
- comprendre ce que tu lis
- regarder les images

**3. Est-il important d'apprendre à lire ?**

- Oui
- Non

**4. A quoi ça sert de savoir lire ?**

---

---

---

**5. Pour toi, apprendre à lire c'est...**

- très facile
- facile
- difficile
- très difficile

**6. Tu sais déjà lire...**

- des lettres
- des mots
- des phrases
- des textes
- des livres

**7. Si tu n'arrives pas à lire un mot tu...**

- demandes de l'aide
- ne lis pas le mot mais tu continues ta lecture
- abandonnes / arrêtes complètement la lecture

**8. Que préfères-tu ?**

- Lire seul
- Faire la lecture à quelqu'un

**9. Aimes-tu les activités de lecture que tu fais en classe ?**

Oui

Non

Si oui, laquelle ou lesquelles ? Si non, pourquoi ?

---

---

**10. As-tu l'occasion de lire en dehors de la classe ?**

Oui

Non

Si oui, où ?

---

**11. Où préfères-tu lire ?**

A la maison

En classe

Dehors

A la bibliothèque

Autre : \_\_\_\_\_

**12. Combien de livres pour enfant as-tu à la maison ?**

+ 20

10-20

5-10

0-5

**13. Tu es à la bibliothèque, que choisis-tu d'emprunter ?**

- Une bande dessinée (bd)
- Un livre avec des images et du texte
- Un livre sans image
- Un journal
- Un magazine
- Autre : \_\_\_\_\_

**14. Si tu reçois un livre en cadeau, tu es ...**

- très content
- content
- peu content
- pas du tout content

**15. As-tu aimé le grand livre des « 3 Sorcières » ? Pourquoi ?**

---

---

---

**16. Quelle est l'activité que tu as préférée dans le grand livre des « 3 Sorcières » ?**

---

---

---

**17. Est-ce que faire les activités des grands livres t'a donné envie de lire plus de livres ?**

---

---

---

**18. Est-ce que fabriquer un grand livre t'a donné envie de lire plus de livres ?**

---

---

---

**19. As-tu fait les activités des grands livres parce que**

- Elles te plaisaient
- La maîtresse t'a dit de les faire
- Pour avoir le diplôme
- Autre : \_\_\_\_\_

**20. Aimes-tu lorsque ta maîtresse lit plusieurs fois la même histoire ?  
Pourquoi ?**





























---

---

---

---







## Fiche de route : « 3 sorcières » de Grégoire Solotareff

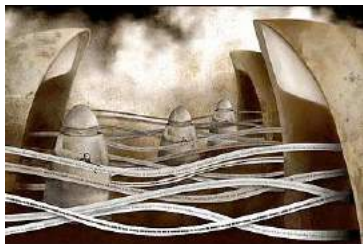
Activités	Niveau de plaisir	Niveau de difficulté			
Création d'un dialogue entre sorcières  Nom de mon copain : .....	  	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Dessiner et nommer un personnage  Argumenter son choix.	  	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Qui dit quoi ? 	  	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Chronologie 	  	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Antonymes 	  	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Mots commençant par la même lettre 	  	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Découverte du livre 	  	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile



Prénom: \_\_\_\_\_

## La feuille de route:

Nom de l'activité	Dessine l'humeur que tu as eue	Entoure le niveau de difficulté			
Le méli-mélo 		Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Le memory  J'ai joué avec qui ? _____		Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Le quizz 		Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
La suite imaginaire  J'ai travaillé avec qui ? _____		Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Les phrases en folie 		Très difficile	Difficile	Facile	Très facile
Babel 		Très difficile	Difficile	Facile	Très facile



Prénom : \_\_\_\_\_

## Feuille d'activités

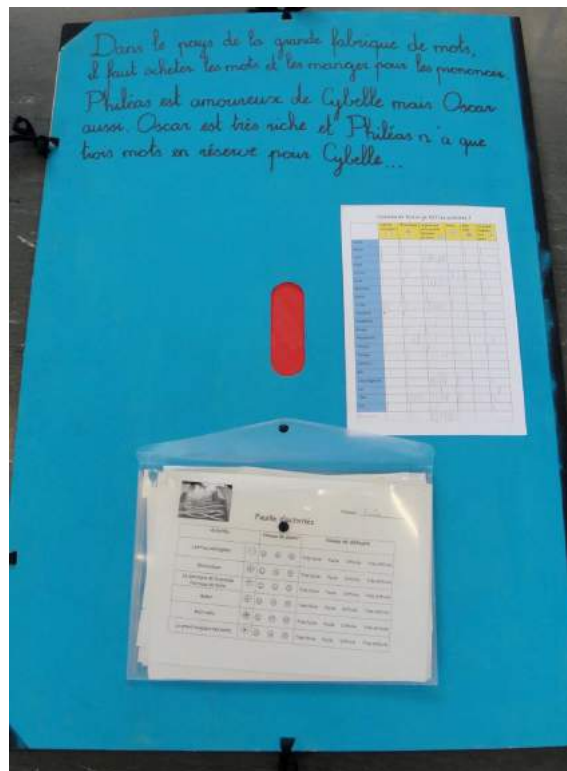
Activités		Niveau de plaisir			Niveau de difficulté			
Lettres mélangées	<input type="radio"/>	😊	😐	😞	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Chronologie	<input type="radio"/>	😊	😐	😞	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Le parcours de la grande fabrique de mots	<input type="radio"/>	😊	😐	😞	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Babel	<input type="radio"/>	😊	😐	😞	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Méli-mélo	<input type="radio"/>	😊	😐	😞	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile
Le grand magasin des mots	<input type="radio"/>	😊	😐	😞	Très facile	Facile	Difficile	Très difficile

## Annexe 4

Les grands livres des « 3 Sorcières » réalisés par les enseignantes.



Les grands livres de « La grande fabrique de mots » réalisés par les élèves.



## Annexe 5

### Planification générale

Classe : CYP1

Effectif : 19

Durée : du 12 octobre au 7 décembre 2010

Lieu : Commugny

Etapes	Dates	Activités	Matériel
<b>Explication du projet</b>	12.10.10	L'enseignante explique aux élèves qu'elle va leur lire une histoire et qu'à partir de cette histoire, ils vont créer tous ensemble un grand livre. Elle leur explique également que ce grand livre est destiné à une autre classe qui va elle-aussi nous créer un grand livre à partir de la même histoire. Elle leur demande s'ils sont d'accord de réaliser ce projet avec elle. Elle insiste sur le fait que ce sera un travail collaboratif et qu'ils ne feront pas tous la même chose.	
<b>1<sup>ère</sup> lecture</b>	12.10.10	L'enseignante lit aux élèves « La grande fabrique de mots » sans faire de commentaires et sans donner d'explications.	Album : <i>La grande fabrique de mot</i>
<b>Ecriture de la lettre</b>	12.10.10	L'enseignante explique aux élèves que nous avons besoin d'informations sur l'autre classe pour leur créer le grand livre. Elle demande des idées aux élèves sur comment obtenir ces informations. Elle leur montre un modèle de lettre, l'observe et liste les éléments importants (lieu, date, salutations, conclusion, signature). En collectif, on liste au TN les éléments que l'on veut savoir sur l'autre classe (prénoms, nbre d'élèves, degré, particularités, etc.). Au TN, sous forme de dictée à l'adulte en collectif, rédaction de la lettre.	Exemple lettre



		pourra toujours il y avoir quelques changements mais que l'élément important est que le grand livre doit être prêt pour le 3 décembre.	
<b>Lecture de la réponse de l'autre classe</b> <b>Liste de ce qu'il y a dans un grand livre</b>	09.11.10	L'enseignante lit la lettre reçue par l'autre classe et montre les photos en nommant les différents élèves.	Lettre de la classe de Lausanne
	09.11.10	L'enseignante demande aux élèves ce qu'il faut pour faire un grand livre et écrit sous la forme d'une liste leurs idées au TN. S'ils ont de la peine à trouver, elle les aide en se basant sur le grand livre des « 3 Sorcières ». A la fin, l'enseignante marque la liste sur une feuille A3 pour en avoir une trace et la reprendre lors de la formation des groupes.	Feuille A3
<b>Explication des types d'activités présentes dans un grand livre (composantes)</b>	09.11.10	L'enseignante explique aux élèves que les activités qu'ils devront créer devront être de plusieurs sortes. Il devra y avoir des activités où on écrit, d'autre où on vérifie la compréhension et d'autres qui parle de l'objet livre et pas vraiment de l'histoire. Elle exemplifie ses propos en se basant sur le grand livre précédent.	Grand livre des « 3 Sorcières »
<b>Ebauches d'activités</b>	11.11.10	L'enseignante reprend les explications qu'elle avait données sur les différents types d'activités (rappel). Elle les note au TN (mots clés). Elle explique que les élèves devront créer par deux une activité, mais qu'une activité n'est pas égale à une question. Elle donne plusieurs exemples d'activités. Il faut aussi que les différents types d'activités soient présents : elle demande donc aux élèves qui veut faire quoi et essaye d'avoir un nombre de groupe équilibrer par composantes. Si les élèves ne savent pas encore, elle les laisse libre car pour eux c'est difficile de classer leurs idées d'activités dans ces catégories. L'enseignante fera elle-même le travail de catégorisation et ajoutera des activités pour les composantes manquantes ou adaptera celles des élèves (avec leur accord).	TN : modèle de mise en page Feuilles quadrillées A4

		<p>Au TN, l'enseignante écrit ce qu'il doit y avoir : titre / explications / consigne / matériel / dessin.</p> <p>Par deux (un 1<sup>ère</sup> et un 2<sup>ème</sup> année), ils créent l'activité. Lorsqu'ils ont fini, ils donnent leur brouillon à l'enseignante qui va les lire pour le lendemain.</p>	
<b>Votation de 3 activités</b>	12.11.10	<p>Chaque groupe présente son activité (faite le 11.11.10). Si les différentes composantes sont présentes : l'enseignante a au préalable classé les activités par types et les présentations se font par types. Lorsque toutes les activités d'une sorte ont été présentées, on possède au vote. Les élèves ont le droit de voter qu'une seule fois (en levant la main).</p> <p>Si les élèves n'ont pas vraiment respecté les composantes : l'enseignante présente les différentes activités (avec l'appui des élèves pour compléter les explications) et note les activités au TN. Les élèves ont le droit de voter (lever la main) qu'une fois.</p> <p>Les 3 activités ayant obtenu le plus grand nombre de votes sont sélectionnées.</p> <p>L'enseignante peut un peu influencer les votes si elle remarque qu'une activité est vraiment meilleure que les autres.</p> <p>S'ils choisissent des activités pas tout à fait complètes, en collectif, ils proposent des idées pour les améliorer, les compléter.</p>	Ébauche des activités
<b>Formation des groupes</b>	16.11.10	<p>L'enseignante réexplique bien que pas tous les élèves pourront faire la même chose, qu'on va s'entraider, que certains auront peut-être un peu plus à faire que d'autres et que nous allons peut-être utiliser les talents de certains (pour dessin de la couverture par exemple) mais seulement si les personnes le veulent.</p> <p>L'enseignante reprend la liste faite le 09.11.10 mais sous la forme d'un tableau. Elle réexplique les différents éléments qui devront être faits pour que le grand livre soit complet à la fin. Elle indique</p>	Liste du 09.11.10 Tableau avec les différents éléments de la liste + le nombre d'élèves.



<b>Entretien avec chaque groupe</b>	16.11.10	<p>également le nombre d'élèves qui travailleront sur chaque élément. Elle demande si certains élèves savent déjà ce qu'ils veulent faire. Puis prends éléments après éléments et demande qui désirent faire cela. Elle écrit à chaque fois les noms des élèves dans le tableau. Si des conflits apparaissent et qu'il est vraiment trop difficile de les résoudre, l'enseignante procédera par tirage au sort ou choisira elle-même qui fait quoi. 1P et 2P sont mélangés dans les groupes.</p> <p>L'enseignante appelle chaque groupe les uns après l'autre afin de préciser le travail qu'ils auront à faire. Elle leur donne également une feuille de route avec tout ce qu'ils doivent faire. Aux trois groupes qui créent les activités, elle demande que le travail soit découpé entre les différents membres du groupe. Au départ tout le groupe se met d'accord sur l'activité mais par la suite, deux élèves s'occupent de la consignes, 2 autres de la création du matériel, puis ils s'arrangent pour le corrigé, par exemple.</p>	Feuille de route spécifique à chaque groupe
<b>Début/suite création</b>	18.11.10	Chaque groupe avance dans le travail qu'il a faire. L'enseignante est là pour les aider, guider, conseiller.	Fiche de route, feuille de brouillon, crayons, stylo, ordinateur
<b>Activité consigne</b>	19.11.10	Cf. planification complète, annexe	Fiches, étiquettes, crayons, gommes
<b>Suite création</b>	23.11.10	Chaque groupe continue le travail qui lui est donné ; brouillon + version finale à l'ordinateur.	<p>Feuille de route spécifique à chaque groupe</p> <p>Brouillon de ce qu'ils ont déjà fait le 18.11.10.</p> <p>Ordinateur</p> <p>Canevas consignes, feuille de route, liste de classes vierges</p>

<b>Illustration finale sur cartable en carton</b>	25.11.10	Les deux membres du groupe « couverture » peigne l'illustration avec l'aide de l'enseignante.	Brouillon Cartable en carton Peinture, pinceaux, tablier, paillettes
<b>Finition des activités par groupes</b>	26.11.10	Les groupes finissent de taper les consignes à l'ordinateur, de coller, couper, etc.	Brouillons et fiches de routes de différents groupes, Canevas consignes, ordinateurs
<b>Questions et mots clefs</b>	30.11.10	En collectif, recherche de questions sur l'histoire ainsi que des mots clefs à écrire dans le grand livre.	Feuille, crayon
<b>Mise en page et collage des étiquettes</b>	30.11.10	Les élèves proposent différentes mise en page en manipulant les étiquettes. Le choix final se fait par votation. L'enseignante colle au pistolet à colle les pochettes.	Pochettes activités, grands livre, pistolet à colle
<b>Mots clefs et résumé</b>	30.11.10	Après discussion avec les élèves et vote, un/des élèves ou l'enseignante écrit/ écrivent le résumé et les mots clefs sur le grand livre.	Stylos feutres
<b>Présentation des activités</b>	02.12.10	Chaque groupe présente à l'ensemble de la classe le travail qu'il a effectué. L'enseignante présente également les activités qu'elle a élaborées pour compléter le grand livre. Elle ne présente pas l'activité Babel car elle le fera quand elle présentera le grand livre créé par l'autre classe. Les élèves ont la possibilité de tester les différentes activités.	Grand livre complet

<b>Echange des grands livres</b>	03.12.10	Echange des deux grands livres entre les enseignantes.	Grand livre réalisé par la classe de Lausanne
<b>Découverte du grand livre</b>	07.12.10	L'enseignante découvre le grand livre et les différentes activités avec les élèves. A tour de rôle, un élève lit la consigne et en collectif on explique et montre ce qu'il faut faire dans les différentes activités. Chaque élève reçoit une feuille de route sur laquelle il écrit son prénom. Les élèves peuvent commencer à faire les activités de manière autonome.	

Cette planification a été réalisée pour la classe multiâge de L.S. Celle de L.V. est identique, nous n'avons donc pas trouvé utile de l'inclure dans ce mémoire.

Nous trouvons actuellement sur le marché un grand nombre de moyens et dispositifs d'enseignement de la lecture.

Arrivés d'Amérique du Nord, les grands livres font leur apparition au sein de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (HEPL) grâce à l'ouvrage « La lecture, de la théorie à la pratique » de Jocelyne Giasson. Le grand livre consiste en des exercices variés autour d'un album de littérature de jeunesse, le tout présenté dans un cartable à dessin. Les grands livres ont la particularité de prendre en compte les composantes de la lecture (Goigoux) ; l'acculturation, la production de textes, l'identification de mots et la compréhension de textes. Précisons que la lecture est l'apprentissage fondamental du premier cycle primaire. Il est donc important d'y entrer dès son plus jeune âge.

Dans la vie de tous les jours et encore plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'apprentissage, nous savons tous à quel point la motivation joue un rôle important. Nous faisons plus volontiers une tâche, une activité si nous sommes motivés par celle-ci ou pour celle-ci. Il en va de même en lecture.

Au travers de notre recherche, nous avons tenté de répondre à la question : *L'utilisation des grands livres influence-t-elle la motivation à lire des élèves du CYP1/2 ?*

Pour ce faire, nous avons fabriqué deux grands livres que nous avons introduits dans deux classes du premier cycle primaire. Le premier grand livre a été créé par les enseignantes tandis que le second était un travail en projet et a donc été conçu par les élèves. Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons soumis un pré-test et un post-test aux élèves. De plus, nous les avons observés lors de l'utilisation des grands livres.

Si vous êtes à la recherche d'un dispositif didactique original et ludique pour motiver vos élèves à lire, nous vous invitons à poursuivre la lecture de ce mémoire professionnel.

**Grand livre – Lecture – Composantes de la lecture – Motivation intrinsèque – Motivation extrinsèque – Travail en projet**