

Date Réception : 30/09/2021 Date Acceptation : 26/06/2022 Date Publication : 02/01/2022.

Houda BENCHENNOUF *1
Université Badji Mokhtar – Annaba (Algérie)
Email : houda.benchennouf@univ-annaba.org

Billel OUHAIBIA 2
Université Badji Mokhtar – Annaba (Algérie)
Email : ouhaibiabillel@gmail.com



Résumé :

La lecture recouvre un intérêt spécifique à l'école et ailleurs. Elle sous-entend l'idée de compréhension tout en lui étant indissociable. Cette dernière a pour condition sine qua non la maîtrise du vocabulaire. En effet, l'une des difficultés majeures contre laquelle butent les lecteurs novices est le manque de lexique général et spécifique (relatif à un domaine précis). A cette entrave vient s'ajouter la non familiarisation des apprenants de cinquième année primaire avec le type informatif de textes, dont le texte documentaire.

Ces textes convoquent des habiletés différentes de celles mobilisées lors du traitement de textes narratifs. D'où la nécessité d'appuyer les apprenants en vue de maximiser leurs chances d'accès à la compréhension de ces textes.

Mots-clés : lecture, compréhension, texte informatif, album de jeunesse documentaire.

Abstract

Reading has a specific interest in schools and elsewhere. It implies the idea of understanding while being inseparable from it. This last one has for sine qua non the mastery of the vocabulary. Indeed, one of the major difficulties faced by novice readers is the lack of a general and specific lexicon (relating to a specific field). This is compounded by the lack of familiarization of fifth-year primary learners with the informative type of text, including the documentary text.

These texts summon different skills from those involved in the processing of narrative texts. Hence the need to support learners in order to maximize the chances of gaining access to the comprehension of these texts.

Keywords: reading, comprehension, informative text, documentary

1. Introduction

L'écrit représente l'un des principaux défis de la scolarité. L'approche communicative-en vigueur dans nos écoles-insiste sur l'acquisition de la compétence communicative par l'apprenant que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

Au primaire, la séquence didactique s'articule autour d'activités linguistiques et métalinguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe), dont la visée est la production d'un texte appartenant au genre étudié. Du coup, la lecture jouit d'une importance supplémentaire consacrant le principe du « lire pour écrire » propre à l'enseignement/apprentissage par modelage appliqué dans tous paliers confondus.

L'activité de lecture est la condition *sine qua non* de l'alphabétisation. Ce qui nous renvoie vers une notion très en vogue en sociologie, en anthropologie comme en didactique: la littératie. Loin d'être un simple effet de mode, ce concept recouvre les conditions même d'une intégration sociale en souplesse et d'une vie en dignité. Dans son acception la plus simple, cette notion renvoie aux compétences du lire/écrire (Barré -De Miniac, C, Brissaud, C, & Rispaïl, M, 2005).

La lecture est une compétence complexe qui implique des habiletés de différentes natures (linguistiques, cognitives, sensorielles, etc.). Parmi les connaissances linguistiques on peut citer le vocabulaire qui joue un rôle déterminant dans la construction du sens propre au texte (Bianco, 2015) scientifique. Les lecteurs entre autres, ceux du cycle primaire (5^{ème} année primaire) éprouvent des difficultés majeures à gérer simultanément cet ensemble d'habiletés d'une part. D'autre part, leur manque de vocabulaire ne fait qu'entraver-davantage- le processus de compréhension relatif à des textes du type scientifique (documentaire). Laquelle « requiert des connaissances et des habiletés différentes qu'il faut développer chez les lecteurs émergents et débutants, surtout lorsque l'on considère qu'à l'ère de l'information qui caractérise notre époque, ce type de texte fait

indéniablement partie intégrante de notre quotidien » (Boudreau&Beaudoin, 2015 :4-5).

Le langage scientifique est marqué par le souci de rigueur et d'exactitude, qui n'est pas le propre de la littérature. Alors que le texte scientifique se fie à la clarté et à l'objectivité celui littéraire est axé sur les tournures de styles, et donne libre cours à l'imagination, à la subjectivité. Il est par essence même à dominante esthétique et artistique. Vu sous cet angle, il se démarque pleinement de l'usage courant de la langue. Ce dernier est à dominante « fonctionnelle », justifiée par l'aspect « social » et « instrumental » d'une langue- outil de communication.

Par opposition au scientifique, il est (le langage littéraire) « connotatif », c'est-à-dire riche en association et ambigu; opaque.

(alors que dans l'usage scientifique le signe est « transparent », c'est-à-dire, sans attirer l'attention sur lui même, il nous oriente sans ambiguïté vers son « référent »); plurifonctionnel: non seulement référentiel mais aussi expressif et pragmatique (conatif). (Todorov, 1978 :16)

C'est en partant de ce constat qu'on a essayé de mettre au point un protocole de recherche qui s'appuie sur un support multimodal de la littérature de jeunesse (l'album documentaire). Ce dernier articule texte et image dans une fusion singulière, inscrivant les deux codes (linguistique et iconique) dans un rapport de complémentarité (Leclaire-Halté, 2015).

Ce travail s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit (réception). Il se propose de palier au manque de lexique nécessaire à la compréhension de tout texte et notamment scientifique. Notre choix de l'album de jeunesse documentaire est motivé par la rareté des études portant sur ce type de supports. « *L'album documentaire, lui, en tant que support mêlant plus intimement texte et image, est peu étudié : généralement l'intérêt porte sur le texte, que les images*

peuvent aider à comprendre, mais pas sur le support vraiment hybride que constitue l'album » (Leclaire-Halté, 2015 : 15)

Ce modeste travail est construit autour du questionnement suivant : Quel est l'impact de la lecture de l'album de jeunesse documentaire sur l'accès à la compréhension de textes scientifiques ?

Cette question centrale nous oriente vers l'hypothèse que la lecture de l'album de jeunesse documentaire peut aider l'apprenant dans sa construction du sens de textes scientifiques.

2. Cadre théorique

Le programme de cinquième année primaire consacre le premier projet du programme au texte documentaire. Ce projet est relatif aux éléments de la faune, entre autre les animaux. Ces textes visent à développer chez les apprenants des savoirs qui relèveraient – directement- de l'ordre pratique. En ce sens où ces savoirs sont transférables en des savoirs- faire : savoir comment nourrir son chat ? Comment conserver la santé de son chien ? Comment prendre soin de son poisson ?

Mon expérience auprès des apprenants de 5^{ème} année primaire, en tant qu'enseignante de la langue française, tend à confirmer que ce genre de textes suscite un intérêt et une curiosité supplémentaires bien que leurs sens est loin d'être toujours épuisé. En effet, ce type de textes présente une difficulté supplémentaire pour les petits lecteurs, vu qu'ils ne sont pas habitués au type documentaire de textes d'une part et que d'autre part, ils ne disposent pas du vocabulaire appartenant au jargon scientifique. Etant donné qu'ils ont été -seulement-confrontés à des textes narratifs, lors de la quatrième année primaire.

Contrairement aux textes narratifs dont la superstructure *canonique* est commune à plusieurs genres de textes comme le récit historique, le conte, la légende, etc, les superstructures des textes informatifs, en nombre desquels on peut compter les textes documentaires varient selon la nature de la relation mise en évidence dans le texte. (Gagnon & Ziarko, 2010 : 12)

D'où une difficulté majeure pour ces apprenants en phase de littératie émergente. Cet état de choses exige la médiation- certes- de l'enseignant mais aussi l'intervention d'un outil d'aide familier aux apprenants, dont l'album de jeunesse documentaire.

2.1 L'album de jeunesse documentaire

C'est au 17^{ème} siècle que la littérature de jeunesse a vu le jour -en France-à partir de la littérature orale. Elle regroupait - dans ses débuts-des œuvres littéraires d'auteurs de renommée : Peurrault, Fénelon, Mme d'Aulnoye ; etc. Il s'agit donc des premières adaptations des contes traditionnels.

Durant le 19^{ème} siècle, la littérature de jeunesse a connu un grand essor suite aux développements technologiques qu'a connu cette époque. Les productions de jeunesse étaient- dès lors - marquées par une dimension éthique et sociale qui promeut une finalité morale. L'œuvre littéraire la plus représentative de cette époque est indéniablement: *Les petites filles modèles* de la comtesse de Ségur. A partir de 1960, les éditions de la littérature de jeunesse augmentent – sensiblement- en vue de répondre aux besoins d'un public de plus en plus croissant suite à l'institutionnalisation de la scolarisation (Arénilla ; et al, 2002).

Actuellement, la littérature de jeunesse a fait son entrée en force dans les écoles françaises (Laroque et Pelissier, 2017). Elle s'est imposée comme une solution possible pour la motivation des élèves en lecture et pour susciter leur désir d'apprendre, de par son aspect ludique (Letourneux et Levèque, 2007) et son accessibilité pour le lecteur novice. De plus, son recours-fréquent- à l'image tisse des liens lointains avec le mode informationnel sur internet, qui est souvent à dominante iconique censée consolider le sentiment de familiarité et d'assurance vis à vis de ces textes. Notre suggestion de l'album de jeunesse documentaire, comme support de lecture est motivée par notre désir d'assister nos apprenants lors de leur entrée dans le monde de l'écrit (réception).

L'introduction de la littérature de jeunesse au sein des écoles a un double enjeu (Arénilla ; et al, 2002 :183):

-*Primo*, elle offre une profusion de textes présentant des niveaux de difficulté gradués, d'où la possibilité de différenciation et d'adaptation des textes à l'âge, au niveau des élèves et à leurs points d'intérêt.

-*Secundo*, la littérature de jeunesse présente des œuvres pour enfants, susceptibles de développer leurs compétences ainsi que leurs goûts de la lecture. L'idéal étant de susciter leur désir de lire hors de l'école et de faire de la lecture un loisir.

Cette littérature éditée à l'intention des enfants allant du nourrisson à l'enfant et à l'adolescent (Prince & Ponti, 2021) regroupe divers genres, dont: la bande dessinée, le conte, l'album de jeunesse narratif, l'album de jeunesse documentaire, etc.

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

Le texte documentaire relève du type informatif. Il a pour fonction de présenter au lecteur des informations d'ordre scientifique.

Il ne faut pas confondre texte explicatif et texte informatif. Le verbe « expliquer » englobe celui d'« informer », en plus il signifie présenter des phénomènes en répondant à une question posée au début du texte. Alors qu'informer, renvoie à une communication de connaissances sans intention préalable d'en tirer des conclusions ou de répondre à une question prédéfinie (Combettes et Tomassone, 1988 cité par Adam, 1992). Parmi les supports à visée informative, on note les albums de jeunesse documentaires. L'album de jeunesse est un support multimodal (Van Der Linden, 2006). L'une de ses caractéristiques majeures est la prédominance de l'image par rapport au texte. Dans ce type de supports l'image et le texte s'enrichissent mutuellement de façon systémique. Parmi ces ouvrages, on peut citer : les livres du gai savoir (moins de six ans), les documentaires classiques (à partir de neuf ans), les documentaires de fiction

(informations sous forme d'histoires), les documentaires imaginaires, etc.

Les images accompagnants le texte peuvent servir de points d'appui pour expliciter les notions scientifiques qui pourront poser problème, lors de la construction de la compréhension (l'habitat, le régime alimentaire, le mode de reproduction, etc.).

2.2 La lecture

Historiquement, le terme lecture vient du latin « *lectura* »renvoyant au « fait de lire ». Au Moyen Âge, cette activité été limitée à une catégorie restreinte d'individus, appelés les élites ou encore renvoyait à une acception religieuse (lectures effectuées par les clercs). Il faut attendre le 15^{ème} siècle pour que surgisse une appréhension de ce terme renvoyant à une lecture à haute voix (notamment dans les conférences anglo-saxonnes). La démocratisation de cette activité au 16^{ème} siècle attribue à ce vocable une nouvelle acception: une lecture individuelle et singulière axée sur le plaisir (une lecture pour soi). Mais au 18^{ème} siècle apparaît une conception technique de la lecture, la réduisant à l'opération de « déchiffrement » par analogie avec la lecture musicale basée sur la reproduction phonétique. Ces acceptions perdurent –aujourd'hui encore-en ouvrant la voie à différentes méthodes de lecture (Fijalkow .J & Fijalkow. E, 2010)

L'apprentissage de la lecture est l'un des prérogatives de l'enfant scolarisé. Les études portant sur ses modalités sont aussi anciennes que l'alphabet. La lecture fait l'objet d'un enseignement explicite. Son apprentissage est- principalement- scindé en deux voies antagonistes: l'approche syllabique (appelée aussi synthétique, ou encore alphabétique) axée sur le décodage et l'approche globale (appelée aussi analytique) axée sur la compréhension.

a- Le modèle alphabétique (bas- haut):

Ces méthodes consistent à aller du plus simple au plus complexe: l'unité de base pour cette lecture est la lettre(le phonème), puis la syllabe, le mot et finalement la phrase. A ce stade lire était considéré comme synonyme de déchiffrer.

O n a perdu de vue la fonction symbolique du langage. Le sens est « dans le mot, dans la phrase ». Si on travaille sur les fragments (to, te, ti, ta, NINI, DIDO, POPO) on apprend autre chose que lire, on apprend à déchiffrer (Bellenger, 1978 : 66).

Ces méthodes permettaient- toutefois- de mettre la lumière sur le processus lectural chez un lecteur néophytes. Elles sont fondées sur un dilemme qui exige de l'apprenant novice à la fois d'« effectuer le rétablissement du sens entre l'enchaînement des syllabes qui forment les mots et l'enchaînement de ces mots qui forment la phrase » (Bellenger. L, 1978 : 66). Tâche qui place ce lecteur dans une aporie dont la solution est loin d'être toujours commode. Ainsi, ces méthodes sont taxées de mettre l'accent sur la lecture comme processus machinal au détriment du sens qui est rejeté au second plan. En gros, ces modèles visent une restitution du texte de façon rapide et sans fautes sans se soucier vraiment du sens.

Selon Cuq& Gruca (2017) le processus de compréhension -dans ce modèle- est composé de quatre opérations :

-L'identification des phonèmes et des graphèmes.

-La segmentation des mots, des groupes et des phrases.

L'interprétation de ces entités linguistiques en passant par l'association phonie-graphie.

-La sémantisation, qui consiste à attribuer du sens aux différentes parties constitutives du message.

b-Le modèle analytique (haut bas) :

C'est en contrant cette optique, qu'une nouvelle conception de l'acte de lire a vu le jour. Il s'agit des méthodes globales dont l'origine remonterait à 1768. A cette époque, l'abbé Radonvilliers fait publier un ouvrage qui remet en question la méthode synthétique. Cet ouvrage est intitulé: De la manière d'apprendre les langues. Radonvilliers propose une anti-méthode synthétique dans laquelle l'enfant pourra « reconnaître directement un mot pour ce qu'il est, sans avoir à le découper ou le reconstruire à partir de lettres ou de syllabes » (Bellenger, 1978: 67).

Ce postulat constitue les fondements du modèle global qui a marqué le divorce d'avec les principes de la méthode synthétique.

Il s'agit d'une approche idéo visuelle, dont le but est d'amener les élèves à rendre le texte intelligible.

Pour Fijalkow. J &Fijalkow. E (2010: 65) « Global » est presque synonyme de « moderne ».

Bref, elle réfère à une démarche qui traite l'écrit à partir de textes significatifs, ou tout au moins de phrases, mais jamais à partir de petites unités (syllabe, phonème, mot).

Toutefois, le point de discordance le plus apparent entre les deux modèles pré-cités demeure

L'intention de la méthode globale de lier le sens à la forme dès l'origine...et de perdre en chemin cette intention pour (très vite, parfois) emmener l'enfant sur le long chemin du déchiffrement...ou le sens perd la face au profit du seul objectif d'oralisations des mots qui redeviennent le support de sons... et rien d'autres ! (Bellenger, 1978: 77)

Pour Cuq &Gruca(2017), le processus de compréhension convoqué par ce modèle met en œuvre un ensemble d'opérations structurant la construction des hypothèses de signification du message et leurs vérifications, dont :

-L'anticipation des hypothèses sémantiques en se basant sur le contenu du message ainsi que sur les pré-acquis du récepteur.

-La vérification des hypothèses à partir d'indices permettant de confirmer ou d'infirmer des hypothèses sémantiques et formelles.

-Cette phase est tributaire de l'étape précédente et qui porte sur la validation, le démenti ou encore la recherche d'indices supplémentaires pour appuyer les hypothèses émises.

C'est en tentant de concilier les deux méthodes sus-citées que jaillit une troisième façon de considérer l'acte de lire. Elle est baptisée: la méthode interactive.

c-La méthode mixte (interactive) :

Les modèles interactifs se proposent de palier aux lacunes incombées aux méthodes précédentes. En effet, alors que les méthodes synthétiques tablent sur des systèmes de niveau inférieur, celles analytiques préfèrent ceux d'ordre supérieur et refusent de reconnaître l'importance de ceux inférieurs.

C'est en tentant de remédier aux failles imparties à chacune de ces deux méthodes qu'une troisième approche a vu le jour. Il s'agit d'une méthode interactive qui tente de concilier les deux points de vues et de proposer une double entrée: à la fois par le code et par le sens global.

Pour Moirand, le lecteur participe effectivement et efficacement à la compréhension du texte. Il procède par essais –erreurs en émettant des hypothèses qu'il s'agit de valider ou au contraire d'invalider. Ces hypothèses peuvent être classées comme suit :

- 1- Hypothèses globales relatives au contenu du texte, et qui sont renforcées par la forme du document et par son support, (titres , illustrations, graphiques ...)
- 2- Hypothèses plus fines qui interviennent au fur et à mesure de la lecture pour supporter le lecteur dans sa construction du sens du texte. Ces hypothèses feront l'objet d'une confirmation ou d'une infirmation.
- 3- Des prévisions émanant des modèles syntactico-sémantiques des modèles de référence du texte (Moirand, 1979: 21) .

2.3 La compréhension

Parmi les conditions du savoir lire, Couté (2003) cite la nécessité de distinguer entre texte figuratif (narratif) et non figuratif en vue de déterminer le projet de lecture et partant choisir le contrat de lecture (basé sur le réel ou l'imaginaire). Ce contrat détermine le type d'informations auxquelles aura affaire le lecteur au cours de sa lecture (scientifiques *versus* poétiques). Les textes scientifiques font appel à un mode spécifique de lecture dit sélectif, contrairement au mode de

lecture littéraire propre aux textes littéraires (narratifs). Alors que la présentation des informations (les évènements) dans un texte littéraire (soit le conte) suit un ordre canonique (le schéma narratif), les informations présentées dans le texte scientifique suivent un ordre logique et chronologique singulier en concordance avec la nature de ce qui est dit et rapporté (le savoir expliqué ou explicite). Ce qui implique que l'apprenant contraint par l'aspect limité de sa capacité mnésique et cognitive, doit bénéficier d'une médiation supplémentaire susceptible de lui éviter une surcharge cognitive. D'où l'introduction de l'album de jeunesse documentaire, essentiellement marqué par la coprésence du linguistique et du pictural. L'image dans ce type de support n'est pas que décorative. Elle participe à la construction du sens du texte en facilitant la confirmation ou l'infirmité des hypothèses formulées quant au texte et donc à favoriser l'accès à sa compréhension.

La compréhension est une activité cognitive non-spécifique à un domaine précis. Elle a pour objectif la construction d'une représentation mentale cohérente du texte lu.

Comprendre un texte implique une **intégration** des informations sélectionnées en un tout cohérent. Le lecteur doit faire preuve de **flexibilité** (juger de la pertinence des informations présentées). Pour cela, la compréhension consiste en un travail de **sélection** (choisir parmi les informations jugées pertinentes, celles qui pourront rendre compte du sens global du texte) (Blanc & Brouillet, 2005).

Bianco (2015) énumère les principales stratégies de la lecture /compréhension en :

a- **Stratégies de préparation à la lecture** visant le développement d'une lecture active et le développement d'habitus cognitifs dépassant le simple empilement d'habiletés parcellaires. Ces stratégies contribuent à la formation d'une pensée réflexive dont le socle est la métacognition. Elles permettent au lecteur novice de s'approprier les mécanismes de la lecture experte et partant, atteindre l'autonomie. Ces stratégies se traduisent par certaines pratiques dont:

-La détection des objectifs visés de l'activité avant même d'entreprendre la lecture effective.

-La détermination des stratégies de pré-lecture (repérer la structure du texte, exploiter le paratexte, etc.).

-L'option pour une lecture guidée en vue de répondre aux attentes visées et aux questions posées.

b-Stratégie d'interprétation des mots, des phrases et idées du texte. Elles opèrent au niveau des unités sémantiques minimales et maximales constitutives du texte. Elles se manifestent à travers certaines pratiques qui peuvent être énumérées comme suit:

-Répartir le texte ou les phrases en des segments accessibles pour le lecteur, pour pouvoir les relire et les paraphraser.

-Appréhender le sens des mots difficiles et ceux inconnus par le lecteur.

-Faire des inférences.

-Recourir aux connaissances déclaratives (sur la structure du texte, le pacte de lecture, etc.)

c-Stratégies pour aller au-delà du texte. Elles sont destinées à mettre en lien les informations collectées au niveau global avec l'expérience personnelle du lecteur. Ces stratégies orientent le lecteur au cours de sa construction du sens du texte pour une exploitation de la signification située à un niveau supérieur du texte (l'implicite) au lieu de se cantonner dans le sens littéral. Elles permettent de :

-Se poser des questions (qui ?quoi ?où ? etc.)

-Auto- expliquer à haute voix (la métacognition)

-Construire une représentation mentale externe.

d-Stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse (résumer, paraphraser, schématiser, etc.)

Ce dernier type de stratégies renvoie à ce que Blanc & Brouillet(2005) appellent « mémoire de la compréhension d'un texte » renvoyant à la construction d'une image mentale du texte, qui est à différencier de « la mémoire d'un texte » désignant la mémorisation des unités linguistiques du texte. Le but de la compréhension est de construire le premier type de mémoire et non pas de se rappeler une partie du texte

lu. Car, nous ne pouvons parler d'une véritable appropriation des informations fournies par le texte (notamment scientifique) si nous nous limitons à une simple restitution des savoirs, exprimée dans les mêmes termes employés par le texte de lecture. Pour qu'il y ait compréhension, il faut que les anciennes informations(les connaissances antérieures du lecteur ainsi que sa connaissance du monde) s'imbriquent avec celles présentées dans le texte au niveau de la mémoire à long terme du lecteur.

3. La méthodologie de la recherche

Cette étude est composée d'une expérimentation articulée en deux groupes (témoin et expérimental). Le groupe témoin (groupe A) est formé de 12 apprenants de cinquième année primaire ayant bénéficié du texte proposé par le manuel scolaire, contre 12 apprenants appartenant au groupe expérimental (groupe B) et ayant bénéficié de l'apport de l'album documentaire.

Ces textes ont fait l'objet d'une exploitation lors de l'activité de lecture /compréhension. L'activité de compréhension a été culminée par une synthèse écrite portant sur l'écriture d'un court texte portant sur un animal à partir d'une fiche d'identité. Ces textes ont fait l'objet d'une évaluation critériée en vue de mettre en relief l'impact (positif ou négatif) de l'album documentaire sur le développement de la compétence de compréhension écrite. Ladite évaluation est inspirée des travaux de Van Dijk& Kintsh (1983) sur l'évaluation de la compréhension écrite sur le plan profond et de surface.

3.1 Le choix du public

Les apprenants appartiennent à la classe de cinquième année primaire. Ils font partie de la même classe, comme ils manifestent un niveau plus ou moins homogène en ce qui concerne la compréhension de l'écrit. Le choix du public est motivé par notre conscience de l'importance de la lecture (déchiffrement) et de la compréhension comme activité connexe, pour des lecteurs à bagage linguistique limité. Ce qui peut entraver le développement d'une littératie émergente chez ce public -hautement- délicat.

Les enfants à cet âge manifestent de la curiosité envers ce qui les entoure. Ils sont assoiffés de connaissances pratiques susceptibles de les faire franchir le monde des adultes. Pour cela, ils préfèrent les textes documentaires aux contes de fiction, taxés d'être des textes pour gamins, étant axés sur l'imaginaire et la rêverie. Les textes scientifiques permettent d'initier les enfants à la vie pratique et d'ouvrir l'école sur le monde et sur la société.

3.2 Le choix de l'album de jeunesse documentaire

L'album documentaire peut aider l'apprenant sans sa tâche de compréhension. Giasson(2011) insiste sur la nécessité de confronter les apprenants en bas âge à ce genre de support en vue de mettre à leur portée les informations scientifiques. De plus, l'aspect coloré des images attise leur curiosité et capte leur attention (indispensable à toute activité y compris la lecture.) « La lecture d'albums documentaires permet aux enfants d'enrichir leur vocabulaire » (Boudreau&Beaudoin, 2015 :9).

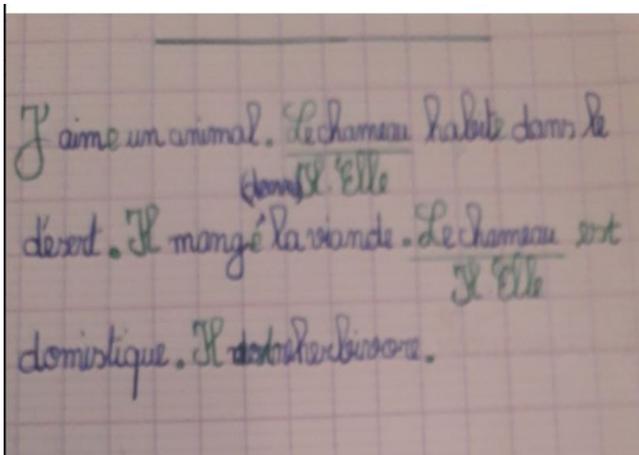
L'analyse des résultats

Figure1: Comparaison des résultats des deux groupes.

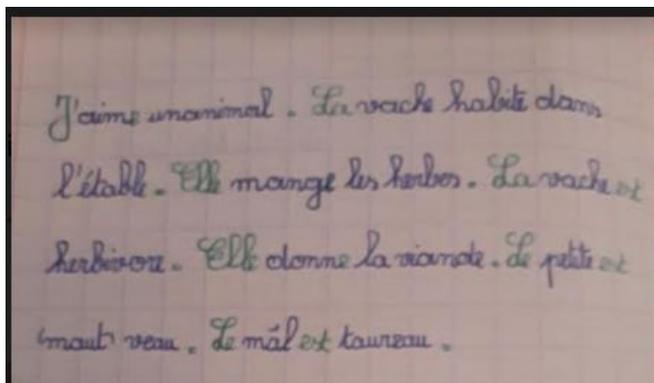
Les notes obtenues par les apprenants	
Groupe A	Groupe B
5	8
8	9
4	8
6	7
3	7
7	9
4	6
2	5
8	8
7	7
4	6
7	8
Total : 65	Total : 88

L'analyse des copies des apprenants a révélé une amélioration quantitative et qualitative relatives aux textes appartenant au groupe expérimental comparativement à ceux appartenant au groupe témoin.

Ainsi, on note une sensible augmentation dans le nombre de phrases produites par les apprenants. 80% des productions (du groupe B) comptent un nombre supérieur de phrases. L'usage des images a aidé à fixer un plus grand nombre d'informations dans la mémoire des apprenants et a contribué à la récupération de ces informations dans la mémoire sémantique appuyée par la mémoire sensorielle de ces derniers, répondant – ainsi – aux particularités des différents styles d'apprentissage. Lors de la lecture relative à l'album de jeunesse documentaire, l'image a assuré le rôle de remue-méninges pour les apprenants en vue de pouvoir par écrit ce qu'ils viennent de lire. De même qu'on a pu noter dans les écrits des apprenants une meilleure lisibilité des copies ainsi qu'une écriture plus calligraphiée des phrases en sont constitutives. Ce qui peut référer à un degré de motivation plus accru (Scallon, 2007)



Groupe A



Groupe B

Les apprenants du groupe B ont eu recours à des termes relevant du jargon scientifique (herbivore, domestique, le mâle, etc.) comme ils ont manifesté une meilleure maîtrise des informations scientifiques avancées dans ces productions. En outre, ce qui a retenu notre attention, c'est la structure des phrases (phrases simples : s+v+c. v) dont la composition reflète un style clair et simple propre aux textes scientifiques et parmi lesquels, ceux documentaires. La structure simple des phrases a facilité l'usage à bon escient de la ponctuation, de sorte à ce que les apprenants ont mis des points à la fin de chaque phrase (sujet, verbe, complément, point). Comme elles ont rendu facile la mise des majuscules au début de chaque phrase. Sur le plan de la structure profonde, on note une meilleure articulation des phrases en respectant un ordre logique dans la présentation des informations. A notre avis, cela revient au fait que les apprenants se sont réellement imprégnés des termes scientifiques relatifs au thème animalier ce qui a facilité leur usage en production(les apprenants, aidés par les images, ont pu comprendre à quoi réfère le mot herbe et ont réussi à les mettre en relation avec l'adjectif qualificatif herbivore) d'où un ordre de succession des phrases régi par un principe de dérivation (les phrases mobilisant des mots dérivés se succèdent laissant entrevoir un ordre logique patent).

4. Conclusion

L'introduction de l'album de jeunesse documentaire en tant que support pour la lecture/compréhension a permis de motiver les apprenants de par les images qui jouent un rôle décoratif et explicatif, surtout en ce qui concerne le vocabulaire scientifique qui n'est pas toujours à la portée des apprenants en bas âge. En outre, l'album de jeunesse possède une dimension ludique véhiculé par l'utilisation de l'image (couleurs, formes, format, etc.). Les images ont joué le rôle de remue méninge, d'organisateur des idées et de déclencheur de l'activité verbale (Muller & Borgé, 2020). Les synthèses écrites sont réalisées dans les propos personnels des lecteurs (mémoire de compréhension) et non pas sous forme de reprises des termes et expressions recueillis dans le texte. Ce qui laisse entendre une maîtrise de la compétence de compréhension, favorisant –ainsi- l'entrée de nos jeunes apprenants dans le monde de l'écrit. Les premières années de la scolarité sont décisives pour l'apprenant, en ce sens où elles dessinent la silhouette de sa personnalité et de son profil futur (bon ou mauvais élève), comme elles tracent les grandes lignes de son avenir et de sa compétence littéraire et partant sociale. L'école n'étant autre que la société en miniature, prépare l'apprenant à s'intégrer efficacement dans la société pour laquelle elle est faite. Etant donné que l'écolier d'aujourd'hui est le citoyen de demain.

Enfin, nous nous permettons de confirmer que l'album de jeunesse documentaire assure-efficacement- le rôle de support de médiation et dont le but suprême est le développement de l'autonomie du lecteur débutant.

5. Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992), *Les Textes: types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 3^{ème} édition, Nathan, Paris ;
- Arénilla, L ; et al (2002), *Dictionnaire de pédagogie*, Bordas Pédagogie, Paris ;
- Barré -De Miniac, C, Brissaud, C, & Rispaïl, M. (2005), *La littératie: Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris ;
- Bianco, M. (2015), *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Presses universitaires de Grenoble ;
- Bellenger, L. (1978), *Les méthodes de lecture*, Pesse Universitaire de France, 2^{ème} édition, Paris ;
- Blanc, N., & Brouillet, D. (2005), *Comprendre un texte: L'évaluation Des processus cognitifs*, In press, Paris ;
- Boudreau, M& Beaudoin, L-I. (2015), L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entée dans l'écrit,
- <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2015-v2-rechercheslmm03742/1047308ar.pdf>. (Consulté le 28/9/ 2021)
- Couté B. (2005), *La lecture au cycle 2*, Retz, Paris ;
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 4^{ème} édition, Grenoble ;
- Fijalkow J& Fijalkow E (2010), *La lecture*, Le Cavalier Bleu, 2^{ème} édition, Paris ;
- Gagnon, R., & Ziarko, H. (2010), Apprendre à écrire un texte documentaire de comparaison en 2E Année du primaire : Étude comparée d'interventions didactiques contrastées – Revue des sciences De l'éducation. Érudit.
- <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2009-v35-n3-rse3855/039859ar/>. (Consulté le 28/9/2021)
- Giasson, J. (2011), *La compréhension en lecture*, De Boeck, Paris ;
- Leclaire-Halté, A. (2015). *La lecture D'ALBUM Au cycle 3 : Regard RÉFLEXIF sur quelques Choix ...* Recherches en éducation.
- <https://journals.openedition.org/ree/6998>. (Consulté le 28/9/2021)
- Laroque, L& Pelissier. S, (2017), *Regards pluriels sur la littérature de jeunesse*, L'Harmattan, Paris ;
- Letourneux. M ; Levêque. M (2007), Littérature de jeunesse : Etat des lieux de la recherche en 2006-2007, Tomiche. A. La recherche en littérature générale et comparée en France 2007, Presses Universitaires de Valenciennes, p259-278
- <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00560541/document>. (Consulté le 30/9/ 2021).
- Moirand, S. (1979), *Situations d'écrit: Compréhension, production en langue étrangère*, CLE international, Paris
- Muller, C., & Borgé, N. (2020), *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris ;
- Prince, N., & Ponti, C. (2021). *La littérature de jeunesse*, Armand Colin, Paris ;

La Lecture De L'album De Jeunesse Documentaire
Comme Facilitateur De La Compréhension

- Scallon.G. (2007), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck Université ;
- Todorov, T. (1978), *Les genres du discours.*,Éd. du Seuil, Paris ;
- Van Der Linden. S. (2006), *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay: Atelier du poisson soluble.
- Van, Dijk. T. A., & Kintsch, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York ;