



HAL
open science

La pédagogie de projet : un levier pour impliquer les élèves dans la littérature jeunesse ?

Anaëlle Amblard

► **To cite this version:**

Anaëlle Amblard. La pédagogie de projet : un levier pour impliquer les élèves dans la littérature jeunesse ?. Education. 2021. dumas-03597013

HAL Id: dumas-03597013

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03597013v1>

Submitted on 4 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2020-2021

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

La pédagogie de projet : un levier pour impliquer les élèves dans la littérature jeunesse ?

Présenté par Anaëlle AMBLARD

Première partie rédigée en collaboration avec Anaïs FEUILLET

Mémoire de M2 encadré par Bénédicte SHAWKY MILCENT

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement ma collègue Anaïs Feuillet pour son soutien, son aide et son énergie. Nos longs échanges durant ce projet m'ont permis d'avancer pas à pas.

Je remercie également ma directrice de mémoire, Mme Shawky-Milcent, pour son accompagnement et ses conseils qui ont nourri ma réflexion.

Je remercie aussi, Mme Aurélie Gaillou, agent en service civique au sein de mon école, pour son aide précieuse et sa bonne humeur lors des différents temps du projet. Ainsi que Mme Djouadi Hayat, AESH, pour son aide en classe lors des ateliers.

À ma mère, pour sa relecture attentive de mon mémoire.

Table des matières

Introduction.....	1
1. Apports pédagogiques et théoriques sur la pédagogie de projet en littérature jeunesse	3
1.1. La place de la littérature jeunesse.....	3
1.2. La pédagogie de projet.....	4
2. Le dispositif du projet en littérature jeunesse	7
2.1. Présentation de l'expérimentation	7
2.2. Choix de l'auteur et de l'album	8
2.3. Choix d'un lien entre deux classes	9
2.4. Description et explication de l'expérimentation.....	10
2.5. La collecte des données	15
2.6. Problématique/ Hypothèses/Tests.....	15
3. L'expérimentation : résultats, discussion et interprétation.....	18
3.1. Présentation de l'échantillon sélectionné.....	18
3.2. Les résultats : Recueil et constat test par test	20
3.2.1. Le test n°1 :	21
3.2.2. Le test n°2 :	22
3.2.3. Le test n°3 :	29
3.2.4. Le test n°4 :	30
3.3. Interprétation finale de l'ensemble des résultats et Discussion	32
Conclusion	38
Références bibliographiques :.....	39
Annexes.....	40

Introduction

Aimer à lire, c'est faire un échange des heures d'ennui que l'on doit avoir en sa vie contre des heures délicieuses.

Charles de Montesquieu¹

La lecture fait entrer dans un monde où l'in vraisemblable côtoie le réel, où la fiction engendre une vérité, où l'imaginaire n'a plus de limite. Les livres sont des objets faisant voyager de rive en rive pour voguer vers des continents encore inexplorés à la limite de notre conscient et de notre inconscient. Ils font du lecteur des artistes, des pirates, des vagabonds ; de l'aventure littéraire, des hors la loi sentimentale. Charles de Montesquieu, en philosophe, met en opposition l'ennui face au délice d'une immersion dans une lecture.

Mais force est de constater que, depuis quelques années, la lecture peine à laisser une place au plaisir, malgré les efforts faits par l'Institution scolaire pour permettre aux élèves de développer le goût de lire. La littérature jeunesse était jusqu'à peu à l'École synonyme de travail et de concentration : un pensum. Ce n'est que récemment qu'elle est aussi devenue une source de distraction. Cependant, les élèves français ne voient pas la littérature comme un moyen de s'ouvrir au monde, mais une forme d'enfermement dans la contrainte de l'application de son apprentissage. C'est donc en partant de ce constat que la recherche présentée ici prend place. Étant des « lectrices plaisir » à nos heures perdues, nous avons cherché un moyen de questionner le renouvellement possible de l'apprentissage et de la découverte de la lecture par le biais de la littérature jeunesse. Il est essentiel de redonner le goût de la lecture aux futures générations, trop souvent déconcentrées par l'abondance des écrans, qui rendent l'apprentissage de la lecture et son plaisir comme rébarbatifs et sans intérêt. Ainsi, notre champ de recherche, la littérature jeunesse, très vaste, nous a poussées à nous centrer sur un questionnement mêlant une nouvelle approche de ladite littérature jeunesse, et une façon innovante d'accompagner les élèves dans une découverte ou une redécouverte de la lecture « plaisir ». D'une vision de l'apprentissage et de l'école commune, nous nous sommes tournées vers la pédagogie du projet. La problématique émergeant de cette interrogation est donc la suivante : dans quelle mesure un

¹ Biographie de Charles de Montesquieu. « Site internet Babelio », s. d. <https://www.babelio.com/auteur/-Montesquieu/2160>.

projet collectif de création d'un livre suscite-t-il l'envie de s'engager dans la lecture et de se tourner vers la littérature jeunesse pour les élèves ?

Une autre interrogation s'ouvre alors : dans quelle mesure la fabrication d'un objet livre en classe pourrait-il devenir lui-même objet de l'apprentissage de l'écriture créative et de la littérature jeunesse en général proposé par le prisme d'un projet mené en commun dans deux classes différentes de cycles successifs ? L'intérêt principal de cette expérimentation est de comprendre si la mise en place de projet peut stimuler une progression, ou une envie, d'entrer dans la lecture et d'en faire une pratique, à terme, de loisir.

Les récents résultats PISA² démontrent le manque d'intérêt et les difficultés des élèves français pour la lecture et son apprentissage au cycle 2³. Cette recherche intervient donc dans un contexte très actuel, mettant en œuvre une pédagogie hybride, mêlant plusieurs domaines d'apprentissage et concepts d'éducation pour permettre de raviver l'enthousiasme pour la lecture et pour la littérature jeunesse. Travailler à la fois en amont de l'apprentissage de la lecture, à savoir en Grande Section de maternelle, et un an après le commencement de cet apprentissage, en CE1, nous a paru une option intéressante afin de comprendre les possibles évolutions que pourraient mettre en lumière cette expérimentation. Nous commencerons par comprendre comment la littérature jeunesse peut être un biais par lequel passer pour toucher les élèves. Nous retracerons ensuite les hypothèses de travail, ainsi que la mise en place de l'expérimentation dans chaque classe, pour enfin voir les résultats perçus lors de cette séquence menée en classe.

² OCDE « Pisa 2018 : Stabilité des résultats en compréhension de l'écrit », <https://www.education.gouv.fr/pisa-2018-stabilite-des-resultats-en-comprehension-de-l-ecrit-10976>.

³ Pelletier, « Comment don Pelletier, Liliane, « Comment donner le goût de lire ? », 2007, Institut universitaire de formation des maîtres, Réunion.

1. Apports pédagogiques et théoriques sur la pédagogie de projet en littérature jeunesse

1.1. La place de la littérature jeunesse

La littérature jeunesse a longtemps été en marge des apprentissages au sein de l'école en France, étant initialement perçue comme une lecture récréative sans grand intérêt pédagogique. Cependant, depuis quelques années, elle supprime la littérature classique pour se faire une place de choix dans la découverte de la lecture pour les élèves du premier degré. D'abord vue comme un outil d'encouragement à la lecture, la littérature jeunesse a su s'imposer comme un réel objet d'apprentissage et une nouvelle passerelle pour toucher la sensibilité et la curiosité des élèves pour l'objet livre. La littérature jeunesse devient dès lors un outil d'exploration de l'imaginaire collectif – notamment avec les œuvres classiques tels les contes, redevenues grâce aux nouveaux outils numériques des rampes d'accès aux rêves des enfants –, mais aussi individuel, se renouvelant sans cesse pour procurer aux enfants un espace de rêverie illimité. Ce nouveau regard porté sur la littérature jeunesse développe aussi de nombreuses compétences sociales, cognitives, morales et lexicales. C'est ainsi que l'objet livre devient une nouvelle aire d'apprentissage, et plus particulièrement l'album, qui propose aux élèves/enfants de s'immerger totalement dans l'œuvre grâce à une relation étroite et étudiée entre le texte et les illustrations. Nous savons depuis quelques années que la trace imaginaire laissée par la lecture peut être complexe. Lors d'une récente étude faite en France, au sein de classe supérieure, la variété de profils d'auteurs et d'apprenants a été mise en évidence. Ainsi la littérature devient une ancre où s'amarre la personnalité des élèves⁴. L'album, grâce à ses illustrations, permet au lecteur de transférer ses images dans son propre contexte, et ainsi favorise la mémoire à long terme et facilite l'inscription dans l'imaginaire de l'histoire lue. Le lecteur devient ainsi plus impliqué, plus imprégné de ce qu'il est en train de lire. Il n'est plus seulement dans un contexte de travail de déchiffrement, mais il entre dans un monde qui n'appartient qu'à lui⁵.

Néanmoins, un obstacle, plus néfaste, entrave la démarche commencée lors d'une lecture d'un album jeunesse : la surconsommation des écrans. Les enfants ne s'ennuient plus

⁴ Bénédicte Shawky-Milcent, « Traces durables de lecture » in *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université*, 2017, Grenoble, UGA éditions.

⁵ Michèle Petit. (2016). *L'éloge de la lecture- la construction de soi*, 2002, Paris, Belin.

avec un livre entre les mains, mais avec un écran au bout des doigts. Cette overdose de lumière bleue éloigne les enfants, et donc les élèves, de l'action récréative que peut avoir la lecture, au profil de contenus toujours renouvelés et plus rapide que l'effort imaginatif qu'engage la lecture. Il devient ainsi plus compliqué aux enseignants de montrer aux élèves quels plaisirs peut découler d'une lecture, seul ou à plusieurs, au coin bibliothèque des classes, sans parler de la maison. L'imaginaire des élèves est menacé par les plateformes de streaming et autres dessins animés 3D. Pire, les écrans appauvrissent leur culture, au sens propre du terme, de leur jardin secret, imaginaire, qui est dorénavant non plus peuplé par les images des albums jeunesse, mais par les nouveautés signées Youtube. La culture de l'instantané assassine le terreau de la découverte au fil des pages d'une aventure à vivre en lisant.

Or, nous savons que la lecture et son exercice quotidien sont importants pour la construction de l'individu en tant que membre de la société signant le contrat de Rousseau pour le bonheur de la vie en communauté. Ne pas lire serait dès lors se retrancher dans une vie sans réel lien social entre les différents individus. La vie intellectuelle des élèves entrant dans le monde de la lecture est alors un acte social et un enjeu sociétal qu'il est nécessaire de prendre en compte pour les enseignants. L'appauvrissement de l'activité de la littérature récréative au sein de la bulle familiale est aussi un des points qu'il faut essayer de contrecarrer avec la littérature jeunesse.

1.2. La pédagogie de projet : un levier pour encourager la lecture collective ?

La littérature jeunesse ouvre un monde imaginaire aux enfants. La pédagogie de projet peut-elle favoriser leur entrée dans ce monde ? Originellement, la pédagogie de projet a été principalement inspirée des travaux du pédagogue et philosophe américain John Dewey⁶ (1859-1952). La visée de cette pédagogie est de positionner l'élève au centre de ses apprentissages⁷. Par l'action, la manipulation, l'élève apprend en étant acteur et en donnant du sens à ses

⁶ Biographie de Dewey John, « Site internet Encyclopaedia Universalis » : «*La vie et l'œuvre de John Dewey sont étroitement liées à l'histoire intellectuelle, sociale et politique américaine de la première moitié du XX^e siècle. Auteur d'une œuvre immense, par ses idées, ses initiatives et ses engagements, Dewey, né le 20 octobre 1859 à Burlington, a joué un rôle prépondérant dans des domaines aussi divers que la philosophie, la pédagogie, les sciences sociales et le débat politique. C'est à son œuvre de pédagogue et de philosophe de l'éducation que Dewey doit toutefois l'essentiel de sa notoriété. Son influence dans ce domaine repose sur une conception naturalisée de l'intelligence et sur l'élaboration de méthodes correspondant au modèle de l'enquête expérimentale. Aussi n'a-t-il jamais dissocié les questions touchant à l'éducation de ce qu'il considérait comme sa tâche de philosophe.* »

⁷ Perrenoud, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? In *Éducateur*, 2002, n° 14, pp. 6-11 »

apprentissages. Ce concept offre donc aux élèves une liberté de création et les affranchit des craintes souvent pleinement éprouvées dans des classes au fonctionnement plus “traditionnel”. L’activité proposée sous forme de projet n’invite plus les élèves à appréhender la mauvaise note ou la situation d’échec. Au contraire, le concept décuple leur motivation à réaliser l’activité. De plus, cette pédagogie met en avant l’apprentissage des élèves par la création d’expériences. Par la collaboration en groupe lors du projet, les élèves stimulent leur langage, partagent leurs expériences, leurs ressentis et se créent une culture commune favorable à un climat de classe bienveillant. En favorisant l’échange, les compétences et connaissances diverses de chaque élève sont ajoutées à celle des autres. Une culture commune est créée offrant des connaissances multiples dans divers domaines d’apprentissage en même temps. Par le projet, l’élève met donc plus de sens à ses apprentissages, et apporte une nouvelle envergure aux savoirs acquis au cours de ces projets.

C’est donc cette vision qui a nourri notre choix de nous centrer sur cette pédagogie pour aborder la littérature jeunesse sous un angle nouveau dans nos classes. En partant d’un constat rétroactif de l’enseignement de la littérature jeunesse et de la posture des élèves observées lors de cet enseignement, dans les différentes classes côtoyées, nous avons pu constater que les postures des élèves s’apprécient généralement de trois façons :

Notre premier constat est que lors d’une journée de classe, les élèves sont confrontés en permanence à la lecture. Ils lisent lors des multiples activités proposées par les enseignants, que ce soit pour lire une consigne, des lettres, un énoncé, une correction, un album, une page de dictionnaire, ou simplement leur écriture et le tableau de l’enseignant. L’environnement de la classe est construit de façon à convier l’élève à lire plusieurs fois pendant la journée. De même, les espaces bibliothèques des classes sont organisés pour apporter une diversité littéraire aux élèves, ils proposent des mangas, des albums, des documentaires et d’autres œuvres de littérature jeunesse qui favorisent l’attrait de l’élève pour la littérature. Cette organisation de l’enseignement invite les élèves à adopter une posture de lecteur.

Notre deuxième constat porte sur la posture de récepteur que l’on va susciter chez les élèves. En effet, les enseignants font découvrir aux élèves diverses œuvres de littérature jeunesse les appelant à adopter une posture d’écoute. La lecture offerte d’une œuvre littéraire, juste pour le plaisir de la découvrir, est une activité importante au sein de la classe. La lecture offerte par l’enseignante permet à l’élève de découvrir des histoires, des sujets, de s’approcher de livres, qu’ils n’auraient peut-être jamais ouverts auparavant. Nombreux sont les élèves, qui après avoir écouté une histoire lue par l’enseignant, demandent le livre afin de relire l’histoire tout seul.

Notre troisième et dernier constat s'intéresse à la posture de passeur de l'élève. Par l'échange avec un ou des pairs, l'élève va transmettre et partager ses connaissances et ses savoir-faire avec les autres élèves. De même, les autres camarades vont également transmettre leurs propres connaissances à l'élève. Ainsi, le partage des connaissances culturelles et scolaires, des élèves entre eux, crée une culture commune et enrichit le bagage de savoirs de chaque élève. Lors de la vie de classe, des échanges et des travaux de groupe, les élèves sont passeurs de savoirs. Nombreux sont les élèves qui souhaitent faire découvrir un livre qui leur plait à l'ensemble de la classe, ou, ceux qui partagent une informations découverte dans un livre au sein de la classe (exemple : le nombre de marche de la tour Eiffel, la longueur de la muraille de Chine...).

Nous avons donc constaté trois différentes postures d'élève face à la littérature jeunesse : celle de lecteur, de récepteur et celle de passeur. Ces constats nous ont permis de confirmer notre volonté d'aborder la littérature jeunesse autrement, en mettant en avant la posture d'acteur. L'apprentissage par le projet, par l'échange entre pairs, nous semble être des pédagogies qui pourraient peut-être permettre aux élèves de s'affranchir de leurs craintes et de leur aversion pour la lecture, et par conséquent, de stimuler leur créativité pour la littérature jeunesse.

2. Le dispositif du projet en littérature jeunesse

La volonté d'aborder la littérature jeunesse, par la pédagogie de projet et par le travail en groupe, était donc une opportunité de faire découvrir aux élèves une nouvelle posture : la posture d'acteur. Mais également, d'apporter plus de sens aux apprentissages des élèves en littérature jeunesse en leur faisant découvrir l'objet livre non plus uniquement comme un lecteur, ou un récepteur, mais également en tant qu'acteur et passeur.

En partant de ce postulat, nous avons donc choisi d'élaborer un projet collectif de création d'un livre en lien avec deux classes, l'une de grande section de maternelle et l'autre de CE1. Ce projet de création prend appui sur l'album *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau* de Philippe Corentin.

2.1. Présentation de l'expérimentation

L'expérimentation pédagogique sur l'album *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau* de Philippe Corentin a été mise en place dans le cadre de notre recherche. La mise en pratique de notre projet s'est étalée des mois de janvier à mai 2021.

Elle s'est déroulée dans deux classes :

- Une classe de 25 élèves de CE1 à l'école élémentaire Menon à Grenoble
- Une classe de 24 élèves de GS à l'école maternelle à Satolas-et-Bonce

Nous souhaitons réaliser un projet de création collectif en littérature jeunesse qui stimule les élèves en leur donnant envie de découvrir et d'entrer dans ce monde littéraire. Nous sommes donc parties de l'hypothèse suivante :

À partir d'un album tel que celui de Philippe Corentin, *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau*, les deux classes pourront stimuler leur créativité et développer leur sociabilité littéraire. Nous avons donc procédé comme tel :

-Les illustrations de l'album de Philippe Corentin ont été cachées pour les élèves de GS de maternelle. À partir de la lecture du texte par l'enseignante, les élèves ont dû réinventer les illustrations de l'album.

-À l'inverse, un travail sur le même album dénué de texte a été proposé aux élèves de CE1. L'exploration et la lecture des illustrations et de leurs enchaînements a permis aux élèves d'écrire et créer une histoire en lien avec les illustrations de l'album de Philippe Corentin.

Une fois que les expérimentations au sein des classes seront finalisées (illustrations et texte terminés), un rassemblement collectif entre les deux classes sera organisé afin, dans un premier temps d'échanger entre les deux classes sur la réalisation du projet et l'album obtenu ; puis dans un second temps, pour partager un moment collectif de découverte de l'œuvre originelle.

L'objectif est, par le projet collectif de création d'un livre, d'observer l'attitude, l'implication et la motivation de nos élèves au cours des différentes actions à effectuer.

2.2. Choix de l'auteur et de l'album

« *Dans tous mes livres, j'essaie de faire rire les enfants. Une histoire doit être faite non pour les endormir mais pour les réveiller et devrait d'ailleurs leur être lue le matin. Et pour les réveiller il faut les chatouiller avec des histoires qui les font rire. C'est ce que je tente de faire.*⁸ » affirme Philippe Corentin dans un entretien de la revue des livres pour enfants. Le plaisir de lire, par la découverte d'un album, qui invite à rire est important pour Philippe Corentin. Ses albums sont des appels aux rires pour les enfants. Ils les stimulent et les touchent également en les invitant à utiliser tous leurs sens. Notre choix s'est donc naturellement tourné vers cet auteur dont les albums invitent aux rires, à la curiosité, à l'exploration des sens et aux plaisirs de lire.

De plus, le choix de l'œuvre devait être aussi un choix sensible pour les enseignantes. Il devait en effet parler et être ressenti pour permettre de donner au mieux cette sensation de partage et d'envie que peut être la lecture. Il fallait donc que l'album choisi soit également un choix personnel des enseignantes.

Le type d'œuvre choisi devait à la fois plaire aux Grandes Sections, sans pour autant être trop simple ou rébarbatif pour les élèves de CE1. De même, pour pouvoir être lu et aisément compris sans les images, l'album devait être un "conte en randonnée". Ce type de conte propose une structure narrative répétitive et cumulative qui est plus familière pour les élèves. Il est donc plus facile pour eux d'entrer dans le projet.

Parmi le large panel d'albums écrit par Philippe Corentin, l'un d'entre eux a retenu notre attention pour notre projet : *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau*, paru aux éditions de l'école des loisirs en 1995. Cet album expose l'histoire d'un ogre qui revient de la chasse avec un loup, une petite fille et un gâteau. Le chasseur doit traverser une rivière à l'aide d'une barque mais celle-ci ne dispose que de deux places. Quel dilemme pour cet ogre ! Comment va-t-il

⁸ Philippe Corentin, Bernadette Gromer, « Tête à tête avec Philippe Corentin ».

bien pouvoir se débrouiller pour faire traverser tous les personnages ? Les contraintes s'accumulent ! En effet, le loup aimerait bien se retrouver seul avec la petite fille. Et cette dernière trouve le gâteau très appétissant. Cet album met en avant différentes scènes comiques entre plusieurs personnages. Ces derniers interrogent les élèves et participent à l'éveil des sens⁹, notamment celui du goût. Les contraintes imposées par le schéma narratif et les illustrations font également appel à un sens logique chez les élèves. Tout ce jeu entre le texte et les illustrations plongent cet album de Philippe Corentin dans un monde qui fait rire adultes et enfants. La corrélation entre les illustrations et le texte est importante dans cet album. Les deux sont très complémentaires. De plus, l'unicité du plan, nous semblait être un élément important à prendre en compte pour que les élèves de GS et CE1 puissent aisément illustrer et inventer une histoire. Pour finir, d'un point de vue des illustrations ou du texte, les actions s'enchaînent les unes après les autres de façon claire et précise. Il n'y a qu'une seule action réalisée par deux personnages en jeu à chaque instant. Les thèmes généraux qui se succèdent dans cet album sont : la ruse, l'humour et la gourmandise. On peut souligner que cette œuvre de Corentin propose une morale bien qu'en demi-teinte sur la sanction de l'égoïsme et le travail en collaboration.

Le travail sur l'implicite du texte a été aussi un critère à prendre en compte lors du choix. Or, dans cet album, Corentin réussit à travailler l'implicite en omettant des informations du texte, visible sur les illustrations, et inversement. Il était donc particulièrement approprié au double emploi voulu par cette expérimentation.

Cet album offre donc de larges perspectives de création pour les élèves. Il leur permettra de développer leur créativité en mettant en avant une touche d'humour suscitée par Philippe Corentin.

2.3. Choix d'un lien entre deux classes

Nous avons souhaité élaborer ce projet en lien entre deux classes de GS et CE1. Cette liaison entre ces deux classes, l'une se situant en amont de l'apprentissage de la lecture et l'autre en aval, a plusieurs objectifs :

- Amplifier la motivation et l'implication des élèves dans le projet, dans la création d'un album.

⁹ Carine BERUBEN, « Philippe Corentin, des albums qui mettent les cinq sens en éveil ».

- Établir une corrélation entre deux classes de cycle différent afin de pouvoir observer une évolution ou non des diverses actions des élèves.

2.4. Description et explication de l'expérimentation

La classe de CE1 comporte 25 élèves. Cette activité est réalisée l'après-midi pendant que 9 élèves sont en cours d'arabe. Ces cours sont dispensés chaque après-midi pendant 1 heure environ, ce qui réduit les plages horaires dévolues aux enseignements théoriques du programme scolaire aux matinées. La classe est donc composée de 16 élèves pour ce projet.

L'activité est réalisée avec 4 groupes de 4 élèves. Les élèves de CE1 travaillent sur l'album « *L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau* » de Philippe Corentin dont le texte a été caché. Tout au long de la séquence, une feuille "lexique" est établie par les élèves de chaque groupe. Cette feuille permet aux élèves de se souvenir et d'étoffer leur vocabulaire au cours des différentes séances. Par exemple : Je vois un loup : Qu'est-ce que je connais sur les loups ? Des lectures d'autres albums sont offertes aux élèves et des albums sont laissés à disposition des élèves afin que par la mise en réseau, ils étayent leurs propos et développent leurs connaissances sur tel personnage ou tel milieu.

Pour la classe de Grande Section, cette expérimentation se fera en classe entière, soit 24 élèves, divisés en 4 groupes de 6. Ainsi, chaque groupe aura à sa charge la création et l'évolution d'un des personnages de l'histoire. Tout au long de cette séquence, un rappel continué entre l'album et ses implicites sera fait, pour permettre aux élèves d'éviter des difficultés liées à la non compréhension de la partie du texte étudiée à l'instant T.

La séance 1 porte sur la découverte de l'album. Un premier temps est accordé à l'observation de la première page de couverture et de la quatrième page de couverture pour les CE1. Puis, l'enseignant fait découvrir les pages de l'album une à une, en s'arrêtant à chaque page afin que les élèves puissent échanger et commenter leurs observations. Le résumé n'est pas lu aux enfants afin de ne pas influencer l'histoire qu'ils vont s'imaginer. Un temps est ensuite laissé aux élèves, avec le livre, pour qu'ils puissent s'imaginer un début de schéma narratif. À la fin, les élèves prennent des notes de leurs premières impressions et remarques concernant les illustrations et des premières idées d'histoire.

Pendant cette première séance, le travail en groupe est omniprésent, les élèves doivent arriver à échanger leurs idées en respectant celles des autres qui peuvent être différentes. Ils doivent également arriver à trouver leur place dans le groupe de quatre élèves. Ils manipulent le langage

pour se faire comprendre et pour décrire les illustrations. Ensemble et par leurs échanges, ils développent leur langage, leur syntaxe et leur vocabulaire.

Pour la partie texte, travaillée avec les GS, une première lecture en classe entière proposée par l'enseignante est pratiquée. Il est important de faire tomber, dès le début les obstacles liés tout d'abord au niveau de langue proposé par Corentin, mais aussi et surtout à lever l'implicite du texte lié au manque des illustrations : comprendre que le château de l'ogre se trouve sur l'autre rive, comprendre les allers-retours des différents personnages et leurs implications respectives les uns envers les autres, et enfin, comment se termine l'histoire. Le texte de Corentin laisse planer un doute sur l'imaginaire des enfants. Qu'arrive-t-il à l'ogre ? L'enseignante doit, lors de cette phase être concentrée sur la façon dont s'exprime les élèves, s'entraide et dénoue les nœuds du texte. Il est important aussi de leur laisser une liberté d'expression, quitte à voir la fin voulue par les élèves différer de celle de Philippe Corentin. Cette première séance pourra être scindée en deux si tous les implicites ne sont pas levés.

La séance 2 invite les élèves à s'intéresser plus en profondeur aux détails de chaque illustration afin d'affiner leur compréhension de l'album dans la classe de Cycle 2. Pour cela, l'histoire est racontée à voix haute par les élèves quatre fois. La première fois, les élèves doivent se mettre dans la peau de l'ogre, ensuite du gâteau, puis de la petite fille et pour finir le loup. Cette activité permet aux élèves de mieux comprendre chaque personnage et de mieux saisir la dualité et le comique entre chaque personnage (le loup et la petite fille, la petite fille et le gâteau...). Ils se questionnent sur ce que fait et pensent chaque personnage dans cette situation, mais également sur ce que ressentent les personnages, leurs émotions, leurs expressions. Cette deuxième séance a pour objectif de développer la compréhension fine de chaque personnage par les élèves, et par conséquent d'aboutir à une compréhension plus poussée de l'album et de ses détails. En parallèle, des albums sur les émotions sont montrés aux élèves.

Au cycle un, la première étape sera de mettre en place le décor commun à tous les groupes. Comment, spatialement, les personnages se meuvent au sein de l'histoire ? Une large place sera donnée à l'imaginaire et à la liberté de l'exprimer. Ainsi, les arts visuels s'invitent amplement dans cette séquence, où l'on permet aux élèves de réaliser ce qu'ils ont en tête, en se mettant d'accord, en collaborant et en utilisant le langage comme un outil pour exprimer son opinion.

Pour la séance 3, les élèves sont par groupe. Ils doivent raconter l'histoire en remplissant des bulles qui imaginent les propos des différents personnages. À noter que les bulles sont faites en avance mais ne sont pas pré-collées sur les pages de l'album. Elles sont à coller sur une feuille. Le choix de ne pas inclure sur les pages de l'album les bulles est voulu car cela n'influence pas les élèves sur les personnages qu'ils vont choisir de faire parler à chaque page.

Effectivement, tous les personnages ne sont pas obligés de parler à chaque page de l'album. Un temps est prévu à la fin de la séance pour que chaque groupe raconte son histoire aux autres élèves du groupe. Dans cette séance, une première entrée dans l'écrit est proposée aux élèves sous forme de bande dessinée. De plus, deux sortes de bulles sont à disposition des élèves, des bulles de paroles et des bulles de pensées. Cette première approche permet aux élèves de mettre par écrit leurs premières hypothèses et leurs premières idées. Le travail en groupe laisse une place encore importante et primordiale au langage et à l'échange entre les élèves.

La séance 4 permet aux élèves d'apporter du concret et une représentation à leur histoire. Des marottes de chaque personnage sont mises à disposition dans la classe. Un paysage représentant la rivière de l'album a été créé, ainsi qu'une barque. Les élèves doivent raconter leur histoire à l'aide des marottes. L'objectif de cette séance est de permettre aux élèves d'affiner leur représentation mentale et de se construire une image mentale de leur histoire. Cette activité est réalisée en autonomie, l'élève n'est pas accompagné par un pair, ni par l'enseignant. Il peut par tâtonnement inventer, réinventer autant de fois qu'il le souhaite son histoire.

La séance 5, les élèves visionnent les histoires qu'ils ont mises en scène avec les marottes. En effet, individuellement, afin de vérifier la logique de leur première structure narrative, les élèves passent à la mise en scène de leur histoire. Par le biais de marottes et d'un décor, ils peuvent jouer et oraliser les échanges entre les différents personnages.

Les séances 6, 7 et 8 sont consacrées à la production écrite. Les élèves disposent de tous les outils qu'ils ont créés lors des précédentes séances afin de rédiger leur histoire de groupe. Pour les élèves de Grande Section, à partir de la séance 3, le travail se fait en groupe. Chacun ayant un personnage, les quatre groupes devront former un "archétype" de leur personnage, en analysant ainsi les clichés de chacun des personnages - l'ogre est ainsi méchant, doit avoir un gros nez, la petite fille doit être triste, le loup féroce avec de grandes dents... La création de sorte de marotte sera ainsi mise en place, de telle façon que les illustrations se feront en fait en plusieurs étapes, comme une pièce de théâtre jouée devant le décor créé en séance 2, où des photos seront prises pour compléter la suite de l'histoire avec les différentes marottes jouant ensemble.

À l'issue de la séance 8, les élèves de GS de maternelle de l'école à Satolas-et-Bonce ont envoyé leurs illustrations aux élèves de CE1 de l'école Menon à Grenoble. Un premier temps est prévu pour que chaque groupe lise et présente leur histoire devant le reste de la classe. Puis les illustrations des élèves de GS sont montrées au tableau. Les élèves prennent le temps de les regarder une par une. Une deuxième lecture des textes créés par les élèves est faite. Puis

les élèves de CE1 procèdent au vote, ils doivent choisir l'histoire qui correspond le mieux aux illustrations, ou inversement.

Une fois le vote effectué, une dernière lecture offerte de l'histoire avec les illustrations est effectuée par l'enseignante aux élèves.

Pour les GS, il est important de comprendre la finalité de ce projet, qui court sur plusieurs semaines. Ainsi, le choix pourra se faire de manière collégiale, toujours en exprimant clairement ces objections. Un travail sur le débat sera fait pour mettre en place cette séance, importante à la fois pour les Grandes Sections, mais aussi pour les CE1.

La séance 9 est une séance commune aux deux classes. Lors de cette séance, les élèves de chaque classe pourront se voir à travers une rencontre en visioconférence. Un premier temps sera consacré à la découverte de l'album finalisé et d'une lecture des CE1 pour les GS de cet album. Un temps d'échange sera ensuite permis. Puis, dans un deuxième temps, les élèves des deux classes recevront une lecture offerte de l'album originel de Philippe Corentin. Un temps d'accueil des remarques des élèves sera organisé. Est-ce que vous imaginiez que l'histoire pouvait être celle-ci ? Est-elle proche de celle créée ?

La dernière séance, la numéro 10 est commune aux deux classes mais elle est réalisée dans chaque classe séparément. Une interview de chaque élève est réalisée concernant le projet effectué en classe, afin d'étudier la motivation des élèves au début, au milieu et à la fin du projet. Le questionnaire est semblable pour les deux classes, les questions sont proposées en annexe 5.

Afin de présenter les différentes étapes de l'expérimentation de façon plus concises, voici un tableau récapitulatif :

Choix effectifs de la classe de GS	Choix effectifs de la classe de CE1	Finalités recherchées
Séance 1 : -Explication du projet commun. -Lecture de l'album sans les images et lever	Séance 1 : Première découverte de l'album sans le texte au fil des pages. (Mi-janvier)	=> Découverte d'un album => Développer sa créativité => Exprimer son avis et son ressenti. => Travail en groupe, collaboration entre les élèves :

l'implicite de certains passages. (Janvier)		écoute, prise en compte de l'avis des autres (se décline au sein de toutes les séances.)
Séance 2 : Première lecture du texte de l'album en classe entière. (Février)	Séance 2 : Découverte de l'album en s'intéressant aux quatre personnages. (Fin janvier)	=> Levée des implicites, correspondance avec la concrétisation imageante. => Commencer à caractériser les personnages (ce qu'ils peuvent ressentir, penser, dire...)
Séance 3 : Travail sur le paysage commun à l'ensemble des groupes. En classe entière. (Mars)	Séance 3 : Premier écrit : remplir des bulles de paroles et de pensées pour les personnages. (Fin février)	=> Mise en place de la concrétisation imageante => Travail sur la chronologie, vérification de la compréhension des élèves. => Se construire une première trame narrative de l'histoire en s'appuyant sur les lieux, les personnages et les relations entre eux.
Séances 4 à 7 : Travail en groupe sur les caractéristiques et la mise en images de chacun des personnages. (Mars- Avril)	Séance 4 : Se raconter l'histoire (première mise en scène avec des outils décors Marottes, album...) (Début mars)	=> Développer sa créativité => Développer des compétences narratives => Utiliser des outils pour structurer son langage et la chronologie de son récit.
Séance 8 : -Mise en place du théâtre d'ombres. -Collaboration de la totalité de la classe sur ce dernier support, mise en commun et découverte des marottes de chaque groupe.	Séances 5 à 8 : -Écriture de l'histoire -Choix du texte par vote (Mars – Avril)	=> Finalisation de la tâche => Se mettre d'accord => Mettre en œuvre une démarche de production de textes : organiser ses idées => Se relire avec d'ajuster son texte.

-Théâtralisation de l'œuvre pour en faciliter sa compréhension. (Avril)		
Séances 9 : -Rencontre entre les deux classes -Séance en visioconférence : Découverte de l'œuvre originale. -Temps de questions et d'échange entre les CE1 et les GS. (Fin avril)		=> Travail/Échange sur la pertinence des choix faits par chaque classe. => Proposer son opinion au sein d'un groupe plus important. => Être attentif
Séance 10 : -Interviews des élèves tests pour mesurer leur implication. (Fin avril / Début mai)		=> Retour sur la démarche => Évaluation sommative de l'étude et de l'impact de cette dernière sur les élèves et leurs progressions dans le questionnement sur la lecture plaisir.

2.5. La collecte des données

Les données seront recueillies de différentes façons. Des enregistrements de la voix et de l'image des enfants pourront être effectués, sous condition de l'accord favorable des deux représentants légaux. Les enregistrements vocaux des élèves seront retranscrits. De plus, tous les supports créés par les élèves ou distribués aux élèves pourront être utilisés dans le recueil des données. Une partie de ces documents est disponible en Annexe.

2.6. Problématique/ Hypothèses/Tests

L'objectif de cette recherche est d'observer l'impact que pourrait avoir la pédagogie de projet en littérature jeunesse sur l'envie, la motivation et le plaisir de lire des élèves. Par conséquent, comme nous l'avons stipulé plus haut lors de l'introduction, notre problématique est : dans quelle mesure un projet collectif de création d'un livre suscite-t-il l'envie de s'engager dans la lecture et de se tourner vers la littérature jeunesse pour les élèves ?

En ce sens, à partir des observations que nous venons de décliner dans la première partie de ce mémoire découlent plusieurs hypothèses auxquelles nous essayerons d'apporter des éléments de réponse à travers ce mémoire :

- Le projet de création d'un livre stimulerait la motivation, l'envie et le plaisir des élèves qui ont une aversion pour les diverses activités liées à la littérature jeunesse.
- Un tel projet pourrait susciter une meilleure compréhension de l'objet-livre et du sens du livre pour l'élève. Ainsi, un élève qui n'aime pas lire pourra plus facilement avoir envie de lire des albums par la suite.
- La collaboration avec une autre classe d'un niveau différent serait un élément favorisant la motivation et l'implication de l'élève dans le projet de création d'un livre.

Afin de pouvoir confirmer ou infirmer ces hypothèses, quatre tests seront mis en place au sein de nos deux classes. Ces tests auront pour objectifs de mettre en évidence la motivation, l'implication et l'envie des élèves envers la tâche. Pour ce mémoire, un échantillon de 8 élèves par classe sera observé. Parmi les 8 élèves, les profils seront hétérogènes, mais nous prendrons volontairement une majorité d'élèves qui n'ont pas un rapport aisé ou facile avec la littérature jeunesse. Voici un descriptif de ces quatre tests :

- **Test 1** : L'effet de l'annonce du projet sera mesuré par l'enseignant au début de la séquence. L'attitude des élèves sera observée : ont-ils sauté de joie ? Ont-ils haussé les épaules ? Ont-ils posé des questions ? Toutes les remarques et attitudes des élèves montrant leur implication positive, neutre ou négative envers le projet seront relevées. Des questions pourront être posées de manière informelle pour permettre de recueillir pour certains élèves particulièrement réservés, leurs attentes, ou encore leur état d'esprit à l'annonce.
- **Test 2** : L'implication des élèves dans la tâche sera relevée par les enseignantes tout au long de la séquence. Comment les élèves se sont-ils investis ? Ont-ils participé à l'oral ? Posent-ils des questions ? S'engagent-ils dans les tâches à accomplir ? Les productions écrites, ainsi que les dessins réalisés par les élèves tout au long du test 2 seront également une source d'analyse. Les élèves ont-ils une graphie soignée ? Cherchent-ils à utiliser un vocabulaire varié ? Essaient-ils de faire des phrases construites ? Comment les élèves ont-ils construit leurs dessins ? De quelles manières ont-ils produit leurs idées ? À chaque séance, des observations (enregistrements vocaux, enregistrements de l'image,

attitude de l'élève) seront notées sur chaque élève afin de pouvoir suivre et observer une possible évolution au cours des séances.

De plus, afin de lutter contre "l'effet enseignant" et les potentiels élèves qui ajusteraient leur travail et leur attitude devant l'enseignant ; plusieurs temps seront proposés aux élèves afin qu'ils puissent travailler sans le regard permanent de l'enseignant sur eux.

- **Test 3** : Un troisième test permettra de mettre en évidence l'impact d'un projet interclasse sur la motivation et l'implication des élèves. Sont-ils entrés en contact avec l'autre classe ? Ont-ils osé poser des questions ? Les CE1 sont-ils volontaires pour partager leur écrit et le lire aux GS ? Les GS se sentent-ils prêts à parler avec des "grands" ?
- **Test 4** : Le dernier test aura lieu à la fin de la séquence, lors de la dernière séance. Il prendra la forme d'interviews. Un questionnaire sera préparé par les enseignants, puis chaque élève sera interrogé seul, et devra répondre aux questions en donnant son avis. L'objectif sera de bien faire comprendre aux élèves qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais que l'important, c'est de dire ce que l'on pense et pourquoi on le pense. Ces interviews permettront de vérifier l'implication, la motivation et le plaisir pris par les élèves lors de la réalisation de ce projet et de la création du livre.

3. L'expérimentation : résultats, discussion et interprétation

3.1. Présentation de l'échantillon sélectionné

Le projet a été réalisé avec un groupe de 16 élèves. Cependant, nous nous sommes intéressées plus particulièrement aux comportements d'un échantillon de 8 élèves de profils variés et différents. Nous souhaitons mettre en évidence l'impact que pourrait avoir un tel projet sur l'investissement de l'élève, son envie de lire et de s'ouvrir à la littérature jeunesse. Pour cela, nous avons donc volontairement choisi des élèves ayant des profils particuliers : Certains plutôt favorables à la lecture et à la littérature, d'autres plus indifférents ou rétifs à celle-ci. En ce qui concerne le niveau scolaire des élèves, la diversité était également voulue. Nous avons choisi des élèves avec un très bon niveau scolaire, des élèves avec un niveau ordinaire et des élèves présentant de nombreuses difficultés scolaires. Voici plus en détail, les profils de notre échantillon :

Afin de respecter l'anonymat des élèves, les prénoms ci-dessous ont été modifiés.

Corinne est une élève qui se plonge très facilement dans la littérature jeunesse. En classe, elle a toujours un livre entre les mains et n'hésite pas à le lire dès qu'elle a terminé son activité. C'est une élève moteur dans la classe. Corinne est très mature et possède des compétences langagières et lexicales très développées pour une élève de CE1. Cette élève a un très bon niveau scolaire et adore lire.

Maria est une élève qui a un profil similaire à Corinne. Elle adore lire et possède une aisance orale importante. Elle est également une élève moteur, très à l'écoute des autres et de l'enseignante. C'est une élève qui sait affirmer ce qu'elle pense. Maria a également un niveau scolaire très élevé et apprécie tous les types de lectures.

Meyssem est une élève qui est en grande difficulté scolaire, issue d'une famille d'origine étrangère et dont la langue parlée à la maison reste l'arabe. Elle n'est pas encore entrée totalement dans la lecture, ni dans l'écriture. Ses compétences langagières et lexicales sont peu développées et s'apparentent à un niveau GS. Son manque important de lexique engendre des difficultés de compréhension et de socialisation dans la vie de la classe. Elle a un caractère plutôt effacé dans la classe, elle est souvent distraite, car elle ne comprend pas forcément les activités à réaliser qui lui sont demandées. Meyssem manque de confiance en elle, cependant, de temps en temps, elle a la volonté de participer sur des activités très ritualisées. Au sein des activités de groupe, elle est très effacée. Elle n'est cependant pas averse au contact du livre. Lors des temps de lecture offerte, elle est très à l'écoute des histoires et notamment des illustrations. Meyssem ouvre facilement un livre même si elle ne sait pas lire. Elle semble

arriver à se créer sa propre histoire mentale car elle peut garder le même livre pendant un temps important.

Samuel est un élève qui a un caractère très réservé et qui manque de confiance en lui. Son niveau scolaire est ordinaire. Il n'aime pas lire et n'aime aucun livre lu par l'enseignante en lecture offerte. Lors des temps de lecture individuelle, il utilise différentes stratégies afin de ne pas ouvrir un livre (ranger son casier, faire le tour de la classe, jeter les papiers qui traînent en dessous de son bureau...). Il peut rester devant la première page du livre, sans l'ouvrir pendant 15 minutes, en s'évadant peut-être dans ses pensées. Au sein des activités de groupe, Samuel est plutôt un élément suiveur et réservé qui ne donne que très rarement son avis. Sa participation en classe est rarissime. De plus, Samuel est un élève qui travaille facilement et réalise avec soin les différentes activités proposées sauf quand il s'agit de l'enseignement de la lecture et compréhension qui ne semble pas l'intéresser.

Younesse est un élève qui est très réservé et qui manque de confiance en lui. Il a d'importantes difficultés de compréhension. Il ne comprend pas les activités réalisées en classe. Pour les activités réalisées en groupe ou en pair, il est totalement effacé, il ne participe pas, laissant les autres élèves réaliser la tâche et restant, lui, dans ses pensées. Concernant la lecture, Younesse n'y porte pas un grand intérêt. Lors des lectures offertes, il n'écoute pas particulièrement et ne regarde pas les illustrations. Il n'est pas capable de dire de quoi parle l'œuvre présentée, ni s'il l'a appréciée ou non. Il évolue au sein du groupe classe par mimétisme. Cependant, malgré son retrait en classe lors des activités proposées par l'enseignante, Younesse est très bien intégré au sein du groupe classe, notamment pendant la récréation. Concernant les temps de lecture individuelle, il change de livre continuellement ne parvenant pas à se fixer sur l'objet-livre. Il se saisit d'un livre, le ramène à sa place, s'assoit puis se relève pour aller le changer. Il se comporte ainsi pendant l'intégralité du temps consacré à la lecture individuelle. Son lexique n'est pas très développé. Il a également d'importantes difficultés d'écriture et de repérage dans le temps et l'espace.

Nicolas est un élève qui participe beaucoup en classe et qui a un niveau scolaire ordinaire. Cependant, il est un élève qui a des difficultés à rester concentrer sur le long terme. Très rapidement, il se déconcentre et discute avec son camarade de classe. Pendant les temps de lecture individuelle, il passe plus de temps à choisir un livre et à discuter avec ses camarades qu'à lire. Le décodage n'est pas encore tout à fait fluide, et nécessite encore un effort important qui l'empêche peut-être de se plonger dans la lecture. Cependant, lors des lectures offertes, Nicolas écoute attentivement et participe également en posant des questions.

Sonia est une élève qui a des grandes difficultés scolaires. Elle rencontre des difficultés à canaliser son énergie pour se concentrer sur la tâche. Elle n'a pas envie de travailler et n'aime pas lire individuellement. Cependant, elle apprécie de travailler en groupe et d'y participer. Elle se déconcentre très rapidement et très facilement. Elle a également des difficultés à décoder. Lors des activités de lecture individuelle, elle ne lit pas et range son bureau ou dérange les autres élèves.

La dernière élève de l'échantillon est Laura. Cette élève a une reconnaissance handicap car elle souffre d'une forte déficience visuelle. Elle est accompagnée d'une AESH lors des différents temps d'activité au sein de la classe. Laura est une petite qui est très discrète en classe, elle ne participe jamais. Son lexique et son langage sont peu développés, et, elle manque de confiance en elle. Elle rencontre de fortes difficultés de décodage et d'encodage car cela lui demande un effort considérable. Elle se fatigue très rapidement. Au sein d'un travail de groupe, ou avec un pair, Laura est très effacée et réalise des tâches simples (coller des papiers...) ou ne participe pas. En lecture, elle est peu intéressée. Elle ne prend un livre que si son AESH le lui lit, sinon, elle regarde pendant des dizaines de minutes la même première page du livre.

Dans cet échantillon, nous pouvons donc mettre en évidence la présence d'élèves choisis en fonction de 3 caractéristiques type :

- Des très bons élèves n'ayant aucune difficulté scolaire. Ces élèves adorent lire et sont à l'aise avec l'objet livre. Ces élèves sont moteurs au sein du groupe classe.
- Des élèves de niveau moyen qui démontrent une certaine aversion pour la lecture et qui multiplient les différentes stratégies pour ne pas lire un livre.
- Des élèves ayant de grandes difficultés scolaires (et parfois sociales) qui peuvent présenter une aversion pour le livre ou pas.

Pour ce projet, les élèves seront donc en groupes. Le premier groupe sera composé des élèves Corinne, Samuel, Younesse et Laura. Le deuxième groupe sera constitué de Maria, Meyssem, Nicolas et Sonia. Les différents profils d'élèves ont été mélangés au sein des groupes.

3.2. Les résultats : Recueil et constat test par test

Pour pouvoir analyser l'impact du projet de création d'un livre sur la motivation, l'envie et le plaisir de lire des élèves, nous avons choisi d'analyser les actions, l'implication, les ressentis et les comportements des élèves tout au long de la réalisation du projet. Pour cela,

nous tiendrons compte des 4 tests qui nous permettront de mettre en évidence l'investissement et le plaisir pris par les élèves tout au long du projet.

3.2.1. Le test n°1 :

Le premier test du projet était d'observer le comportement, la posture et l'attitude des élèves au moment de l'annonce et de la présentation du projet. Cette annonce a été réalisée en fin de journée en groupe classe entier. Très rapidement des postures variées de la part des huit élèves ont pu être observées.

Tout d'abord, nous constatons que trois élèves parmi le groupe classe, Corinne, Maria et Nicolas ont une posture active : leur corps est tourné vers l'enseignante. Ils sont à l'écoute, ils questionnent l'enseignante sur les différentes étapes du projet, sur la création du livre, sur les différentes étapes pour le créer et sur la rencontre avec les GS de maternelle. Ils nous interrogent également sur le choix de l'album et s'émerveillent à l'annonce du nom de l'auteur qu'ils connaissent déjà faisant d'emblée le lien avec l'album *L'Afrique de Zigomar*. Tout au long de l'échange, ils reformulent, pour être sûr d'avoir correctement compris, les différentes étapes que nous allons réaliser. Leur curiosité est éveillée. Leur attitude corporelle est également ouverte, les élèves sont tournés vers l'enseignante et lèvent le doigt pour participer et prendre la parole. Maria prend même des notes pour expliquer à ses parents. L'accueil de ce projet et leur implication pour celui-ci est très favorable.

Deux autres élèves du groupe classe, Meyssem et Yassine, montrent une attitude passive similaire à celle observée lors des différents temps en classe. Leurs bras sont croisés sur la table, leur tête est posée sur leurs bras et leur regard reste fixe. Leurs jambes se balancent sous la chaise. Leur regard ne se tourne pas vers l'enseignante. Ils semblent déjà partis. Ces deux élèves semblent ne pas être connectés au projet présenté par l'enseignante. Les tenants et les aboutissants du projet ne semblent pas être compris. Leurs difficultés de compréhension peuvent être à l'origine de la difficulté à se lancer et à s'intéresser au projet. Mais, peut-être que le projet n'est pas encore assez concret pour eux.

Sonia ne semble pas être très attentive non plus. Elle se lève plusieurs fois pour jeter des papiers à la poubelle, se mouche pendant les explications, range son casier. Cependant, la présentation par l'enseignante, de la participation avec une classe de GS et l'explication de la réalisation du travail en groupe, semble attirer son attention. Elle s'assoit pour écouter. Elle finit même par poser des questions dont certaines avaient déjà trouvé réponse.

Pour finir, la posture des deux derniers élèves, Samuel et Laura semble plutôt fermée. Les deux élèves sont indolents sur leur table et jouent avec leurs crayons. L'annonce du projet en littérature jeunesse déclenche un soupir chez Samuel. Nous pouvons même observer des froncements de sourcils chez ces deux élèves à l'annonce de ce projet. Aucune question n'est posée par ces élèves qui semblent s'enfoncer de plus en plus dans leur chaise. À l'approche de la sonnerie, ils mettent déjà leur cartable sur le dos sans se préoccuper des échanges qui sont réalisés dans la classe. Ils ne semblent pas intéressés, ni mobilisés par la réalisation du projet.

Pour conclure, à l'issue du test n°1, nous constatons que les postures des élèves envers le projet ne sont pas différentes de celles observées chaque jour en classe. L'annonce ne suffit pas à mobiliser l'attention et l'intérêt des élèves pour ce projet de littérature jeunesse.

3.2.2. Le test n°2 :

Dans cette partie, nous nous intéresserons au test n°2 et nous observerons l'attitude et l'implication des élèves lors des différentes activités réalisées. Celles-ci sont au nombre de cinq et constituent l'ensemble du processus de création de l'histoire. Voici le détail des différentes activités proposées aux élèves :

- Activité 1 : Première découverte de l'album de Philippe Corentin (En groupe)
- Activité 2 : Quatre nouvelles observations de l'album en se centrant, à chaque fois, sur un personnage de l'album afin d'en imaginer ses émotions, ses intentions et ses possibles paroles. (En groupe)
- Activité 3 : Premier travail écrit : Inventer les paroles ou pensées des personnages. (En groupe)
- Activité 4 : Se raconter l'histoire en s'appuyant sur des outils mis à disposition (marottes, décors...). (Individuel)
- Activité 5 : Écriture de l'histoire. (En groupe)

Les observations des élèves au cours de ces différentes activités nous permettront de percevoir une évolution ou non de la mobilisation des élèves dans ce projet.

Tout d'abord, la première activité que nous avons proposée aux deux groupes était une première observation de l'album. Nous avons commencé par découvrir sa première page de couverture ainsi que la quatrième page de couverture. Par choix, nous n'avons pas caché le titre

mais l'intégralité du texte à l'intérieur de l'album était dissimulée afin que les élèves puissent se créer leur propre histoire et laisser leur imagination cheminer.

Lors de cette première rencontre avec l'album, les tâches des élèves étaient multiples. Par groupes de 4, ils devaient, tout d'abord, décrire les illustrations des différentes pages et faire des hypothèses sur celles-ci et sur leurs liens. Les élèves étaient également amenés à imaginer des liens entre les différents personnages. Ils étaient invités à prendre des notes sur une feuille afin de conserver une trace pour les prochaines séances. L'idée générale était d'encourager les élèves à se laisser guider par leur imagination et par leurs questionnements au fil des illustrations. Les élèves étaient conviés à s'exprimer librement, à donner leur avis, ainsi que leur ressenti sur chaque illustration tout en essayant de respecter l'avis de ses pairs quel qu'il soit. L'album découvert dans sa totalité, les élèves disposaient d'un temps pour noter les premiers ressentis du groupe sur l'histoire. Les prises de notes des groupes 1 et 2 sont présentées en Annexe 2.

Lors de la première découverte des illustrations de l'album, nous observons chez l'ensemble des élèves une réelle implication. Ces illustrations semblent leur parler et éveiller leur curiosité. Au sein des groupes, la répartition de la parole était globalement équilibrée et chaque élève s'exprimait librement. Les élèves partageaient leurs questionnements, leurs hypothèses et s'écoutaient avec attention. De plus, l'album a su attiser l'attention des élèves et leur curiosité. À chaque page tournée, à chaque nouvelle illustration découverte, les élèves se plongeaient davantage dans leur imaginaire nourrissant leur créativité. Les élèves mimaient les différentes émotions des personnages (tirer la langue) les mettant en scène comme s'ils étaient au théâtre. L'album et son schéma narratif pittoresque ont provoqué une explosion de rires chez les élèves qui s'est accru au fil des pages. De même, les différents personnages ont questionné et amusé les élèves par leurs apparences « étranges ». L'extrait du verbatim du groupe 1 ci-dessous le montre bien.

Groupe 1 :

177	Younesse	Ou peut-être, peut-être, la petite fille aime bien le gâteau, parce qu'il est gourmand.
178	Corinne	Ah oui /Rires/
179	Younesse	Peut-être, elle a envie de le manger.
180	M (Maitresse)	On tourne la page ? Qu'est-ce qu'il se passe ?

181	Samuel , Laura	Oh ! Oh ! Oh ! /Rires/
182	Younesse	Oh ! Encore
183	Corinne	On va faire demi-tour /En rigolant/
184	Samuel	Il a fait demi-tour pour que le crocodile mange pas le gâteau.

L'album, au fil des pages, a permis aux élèves d'entrer véritablement dans l'histoire. Chaque élève a réussi à s'emparer d'un élément des illustrations. Pour Meyssem, ce fut la petite fille qui attira son attention et mobilisa son intérêt. En effet, l'élève va fixer son attention sur cet unique personnage lors des premières pages du livre. De nombreux élèves ont également développé un rapport au goût important. Ils ont évoqué leur envie de « manger le gâteau » ou son air « appétissant ». Tous les élèves ont éprouvé beaucoup de curiosité envers l'album. Quelques parties du verbatim sont fournis en Annexe 1.

Contrairement à ce que nous observons dans le test n°1, l'ensemble des élèves vont se saisir de cette histoire et entrer progressivement dans le projet. En effet, le travail en groupe et la construction d'une trame narrative commune sont des supports motivants pour les élèves parce qu'ils favorisent l'échange interindividuel et stimulent leur créativité. De plus, l'histoire et les illustrations proposées par l'album sont également un support attractif motivant les élèves. Les illustrations ont provoqué un réel plaisir et la fascination des élèves. L'intrigue et les questionnements que soulève la découverte d'un album sans texte ont su capter l'attention et la curiosité des élèves. Au sein de notre échantillon, 3 élèves, Samuel, Younesse et Nicolas se sont particulièrement démarqués par l'intensité avec laquelle ils se sont saisis de la parole mais également la vivacité de leur imagination.

Pour conclure, nous pouvons constater que les huit élèves ont eu une posture active et ont pris plaisir à travailler sur un projet en littérature. L'album a su éveiller leur curiosité. De plus, les élèves ont pu élargir leur vocabulaire en partageant leurs connaissances, par exemple, pour nommer des animaux « hippopotame » ou « crocodiles ». Ils ont développé des compétences langagières. Lors de ce projet, les élèves ont pu s'exprimer à l'oral. Ils ont dû respecter les règles qui régissent des échanges, un dialogue ou un débat. Ils ont appris à s'exprimer en laissant une place à la parole de l'autre. Ils ont fait attention à prendre en compte les avis de chacun y compris lorsqu'ils divergeaient. De plus, pour décrire les illustrations, se poser des questions ou raconter une histoire, les élèves ont veillé à organiser et structurer leur propos. Ils ont également développé des compétences de travail en collectif en apprenant à s'écouter et à faire ensemble. Les élèves semblent pour le moment adhérer pleinement à ce projet.

La deuxième activité proposée aux élèves était d'observer à nouveau les différentes pages de l'album avec pour consigne de s'intéresser plus précisément aux divers personnages. Les élèves ont donc parcouru l'album à quatre reprises, en se fixant à chaque traversée du roman, sur un unique personnage. Cette activité a permis aux élèves de décrire avec précision le physique des personnages, mais également leur posture, leur attitude et leurs émotions. Par leurs questionnements, lors de la deuxième lecture du livre, les élèves ont pu étoffer leur intrigue.

Ils ont développé des compétences lexicales grâce à la coopération au sein des groupes. En effet, lors de la description des émotions des personnages, les élèves cherchaient ensemble des synonymes des mots ou leur sens. Lors de cette séance, les élèves ont continué leur prise de note afin de garder une trace de leurs hypothèses. Celles-ci sont présentées en Annexe 3.

Voici les observations recueillies pour cette deuxième étape concernant les groupes :

Pour le groupe n°1, le déroulement de la deuxième étape est assez semblable à la première. L'écoute entre les élèves est importante, la collaboration au sein du groupe se fait de façon efficace et pertinente. Corinne prend des notes, sa participation orale est moins dominante que pour la première étape mais elle écoute intensément ses camarades et n'hésite pas à reformuler, apporter des synonymes ou à préciser des mots et des situations. Elle est très écoutée par ses camarades. Laura reste la plus discrète du groupe mais sa participation est nettement plus marquée que pour la première étape. Elle s'affirme et commence à prendre une place plus importante au sein de son groupe. Younesse et Samuel sont sur le devant de la scène. Ils mobilisent une grande partie de l'espace de parole. Ils mettent en mots leurs idées qui s'enrichissent par celles apportées par le groupe. Les élèves montrent toujours autant d'entrain pour l'activité proposée et pour le projet.

Pour le groupe n°2, les élèves ont des postures différentes et semblent s'intéresser principalement aux émotions des différents personnages de l'album. Maria adopte une attitude plus en retrait, cependant, elle reformule les propos des autres élèves ou apporte du vocabulaire nouveau. Elle est très écoutée par les autres élèves. Nicolas prend des notes mais participe également beaucoup à la description des émotions des personnages, sa posture est cependant légèrement plus discrète que lors de la première activité. Sonia a une posture identique à la première activité, elle ne participe quasiment pas au début de l'activité puis s'affirme petit à petit et donne son opinion. À l'inverse, l'attitude et le comportement de Meyssem est très différent de sa posture lors de la première activité. Elle occupe nettement plus l'espace oral de l'activité. Elle exprime ses idées avec spontanéité coupant à certains moments la parole de ses

pairs. Lorsque l'idée surgit, elle ne parvient pas à différer sa verbalisation. Nous observons également un besoin important de toucher, manipuler l'objet-livre.

Pour conclure, nous constatons, dans le prolongement de l'étape de découverte du livre, que l'implication des élèves dans le projet reste élevée.

La troisième activité proposée aux deux groupes est d'écrire les paroles et les pensées des personnages. Pour cela, les élèves ont à disposition des bulles de pensée et de parole. Cette activité d'écrit est une première entrée dans la construction écrite du schéma narratif. Elle permet aux élèves d'écrire les premiers liens entre les personnages.

Lors de la réalisation de l'activité au sein du groupe 2, nous constatons que l'ensemble des élèves est impliqué dans l'activité proposée. En effet, les élèves se répartissent rapidement les rôles (celui qui coupe, celui qui colle sur les illustrations, celui qui écrit et celui qui distribue les bulles et met la colle) et choisissent d'échanger les rôles afin que tout le monde puisse participer à chaque tâche. Ils proposent des onomatopées, des mots ou des phrases à écrire dans les bulles. Ce travail de groupe dans la cohésion stimule l'esprit de créativité des élèves. Ils sont organisés et actifs et ils s'entraident. De plus, ils se sont levés (îlots de quatre tables) de leurs chaises, sont tous les quatre à côtés et font face aux illustrations afin de mieux en percevoir les détails (aucun élève ne voit les illustrations à l'envers). Au milieu de l'activité, nous nous éclipsons afin de laisser les élèves continuer et terminer leur activité.

Le même constat est réalisé pour le groupe 1, les élèves sont impliqués dans la tâche. Ils se répartissent les rôles également : deux élèves collent et deux élèves écrivent. Ils échangeront leur rôle au fil de la lecture des illustrations. Tout comme le groupe 2, les élèves se sont levés et se sont mis tous du même côté de la table. L'attitude des élèves est centrée sur la tâche à réaliser et les mouvements des autres élèves de la classe ne semblent pas les déranger.

Pour conclure, nous observons que l'implication des élèves dans le projet se poursuit avec davantage d'autonomie maintenant. Les élèves se sont saisis de ce projet pour se l'approprier.

Cette quatrième activité est réalisée de façon individuelle afin que chaque élève puisse développer son histoire et sa créativité. Les étapes précédentes, les élèves ont pu se plonger dans la découverte des différentes illustrations. Ils ont fait la connaissance des personnages et ont laissé libre cours à leur imagination concernant le possible déroulement de l'intrigue de l'histoire. Pendant cette quatrième activité, ils vont donc se remémorer les différents éléments évoqués et vécus avec l'album afin d'imaginer, mimer et raconter une histoire à l'aide d'un

décor et de marottes. Pour cela, les élèves peuvent s'entraîner, en amont, s'ils le souhaitent, à se raconter l'histoire individuellement en utilisant le livre comme support. Cette activité a été réalisée sans le regard de l'enseignant. Les élèves sont filmés par un membre de l'école en service civique, présent dans la classe pour participer aux différents ateliers.

Les outils (marottes, livres, décors) mis à disposition des élèves sont une aide au développement de la créativité et à la construction d'une première trame narrative. Par le biais de ces outils, les élèves développent leur chronologie et mettent en lien les différentes actions de l'histoire.

Afin d'observer l'attitude et l'implication des élèves lors de cette tâche, un enregistrement vidéo a été réalisé. Les constats qui peuvent être tirés sont nombreux et nous ne pourrions pas tous les présenter dans le cadre limité de ce mémoire. Tout d'abord, nous avons relevé que l'ensemble des élèves s'est impliqué dans la tâche demandée. En ce sens, cet engagement peut être observé sous différents angles. Nous remarquons que les élèves s'appliquent tous à mettre en scène l'histoire. Ils utilisent les différents matériaux mis à leurs dispositions, les marottes, la barque, le château, et s'en saisissent afin de raconter l'histoire. Au fil de l'avancée de leur mise en scène, chaque élève tourne les pages du livre soulignant ainsi l'importance pour eux, de suivre, de s'attacher et de coller aux différentes illustrations. Le lien entre les illustrations des pages qu'ils font défiler et la mise en scène qu'ils produisent avec les différents outils à disposition est un des points essentiels qui nous montre l'implication des élèves. De plus, excepté pour Laura, les élèves s'appliquent à reproduire et à construire la parole des personnages, voire également à construire un cadre narratif aux dialogues des personnages. Certains élèves poussent même leur souci du détail en créant des bruitages et en mettant les intonations. Lors de cette quatrième activité, nous pouvons donc constater que les élèves ont tous une posture engagée dans la tâche. Ils réalisent l'activité avec implication et soin.

Pour conclure, les élèves continuent d'être engagés dans la tâche. Les outils et leur manipulation leur ont permis d'entrer plus en profondeur dans l'histoire.

La cinquième et dernière activité consiste en l'écriture finale de l'histoire. Grâce aux étapes précédentes, les élèves ont pu chacun conforter leurs représentations mentales de l'histoire. Les groupes vont maintenant se reformer pour que chacun puisse partager ses idées et son histoire aux autres membres afin de pouvoir créer une histoire commune. Cette cinquième activité se passe sur plusieurs séances. Deux premières séances ont été réalisées avec les deux groupes afin d'écrire l'histoire. Puis, deux autres séances ont permis de faire des ajustements et d'apporter des modifications. Il est important de préciser qu'à l'issue de cette activité les élèves se retrouveront avec deux histoires. Un vote dans la classe, après observation des

illustrations réalisées par les élèves de GS, sera effectué afin de savoir quelle histoire correspond le mieux aux illustrations. Celle qui sera choisie, sera conservée et présentée aux élèves de GS. Lors de l'activité invention et écriture de l'histoire, les élèves du groupe 2 sont tous impliqués. Nous constatons très rapidement qu'ils se répartissent les rôles : l'un écrit d'abord puis les autres écrivent ensuite. Leur posture est active : ils participent à l'oral et touche le livre pour désigner les différents personnages dont ils parlent. Ensuite, d'un point de vue de l'écrit, ils se passent le stylo à chaque fin de phrase, ils se questionnent sur les différentes orthographe des mots et s'appliquent sur la graphie. Tous ces divers éléments mettent en évidence le soin qu'ils portent à la réalisation de leur livre et par conséquent, au projet.

En ce qui concerne la réalisation de ce projet pour le groupe 1, nous constatons également que les élèves s'impliquent tous. Comme pour le groupe 2, ils se répartissent les rôles, se questionnent sur l'orthographe des mots et s'appliquent pour former les différentes lettres de l'alphabet. De plus, les élèves s'appuient également sur les différentes pages du livre pour étayer leur propos. La posture des quatre élèves est active.

Voici un extrait de l'histoire inventée et écrite par le groupe n°1 :

« Il était une fois, un ogre Bouboule, un loup Loulou, une petite fille Lina et un gâteau qui s'appelait Brownie. Bouboule avait capturé Brownie, Lina et Loulou parce qu'il voulait les manger et les amener dans le château. Pour les emmener jusqu'au château, Bouboule doit traverser la rivière avec la barque

Bouboule prit donc Lina et l'emmena dans la barque pour la déposer sur l'autre rive.

Bouboule posa Lina et retourna de l'autre côté de la rivière pour aller récupérer Loulou.

Bouboule prit Loulou pour l'emmener de l'autre côté du rivage. Il était très en colère car il en avait marre de faire des allers-retours. Loulou voulait manger Lina mais Lina n'était pas d'accord. Bouboule fit donc demi-tour avec Loulou qui est très en colère car il veut manger Lina. »

L'investissement de tous les élèves dans ce projet a donc permis de créer deux histoires très originales qui figurent intégralement en annexe 4. Les élèves se sont impliqués dans l'ensemble des activités destinées à développer le processus de créativité et la structure de la chronologie du récit.

Pour conclure, à l'issue du test n°2, nous constatons que la totalité des élèves sont entrés dans le projet. L'album proposé et son intrigue pittoresque ont su capter leur imagination. Une

forte implication dans le projet et observable pour tous les élèves, y compris pour ceux dont l'accès à la littérature jeunesse était le plus compliqué. Grâce au projet, le travail de collaboration et de groupe a su stimuler les imaginations, l'envie et les compétences de chaque élève.

3.2.3. Le test n°3 :

Le troisième test permet d'observer le comportement et l'attitude des élèves lors de la rencontre et de l'échange entre les classes de CE1 et GS. Il est important de préciser qu'en amont de cette rencontre, les élèves de CE1 et de GS ont réfléchi aux questions qu'ils souhaitent se poser. En classe de CE1, cet échange se réalise par visioconférence sur l'ordinateur de l'enseignante car la classe ne possède pas de vidéoprojecteur. La rencontre entre les deux classes a duré 30 minutes.

Dans un premier temps, les élèves commencent par se saluer et se présentent par leur prénom. Ensuite, les élèves de CE1 débute, par une lecture à haute voix, de leur texte accompagné des illustrations réalisées par les GS, à l'ensemble des deux classes. Les élèves des deux classes sont attentifs et écoutent les trois élèves de CE1 lisant l'histoire. Puis, un temps est consacré au partage et aux questions de chaque classe. Pour clôturer l'échange, ils découvrent et entendent pour la première fois l'œuvre originelle, lue par une enseignante.

Pendant cet échange, nous avons donc observé les différentes attitudes des élèves lors des divers moments. Il est essentiel de préciser que, même si l'activité est un échange entre les deux classes, nous observerons plus particulièrement, dans cette partie, les comportements et l'implication des élèves de CE1. Le premier constat est que ceux-ci sont très enthousiastes de rencontrer les élèves de GS. Ils sourient, rient et font des signes de la main pour se saluer. On retrouve d'ailleurs la même posture chez les élèves de GS. Lors du premier temps de lecture de l'œuvre, l'ensemble des élèves de CE1 ont envie de lire. Le choix se porte donc sur trois élèves qui lisent très fort. Les autres liront les questions. Cette volonté de participer montre l'implication et le souhait des élèves de CE1, de montrer et de présenter, leur travail et leur œuvre, aux élèves de GS. Les lecteurs s'appliquent à lire avec soin, ils articulent et lisent très fort. Lors du temps d'échange de questions, les élèves des deux classes formulent de nombreuses questions. Certaines ont été préparées, mais d'autres éclosent spontanément au fil de la rencontre. Plusieurs sujets sont abordés. Les élèves de CE1 sont d'abord curieux de savoir comment les illustrations ont été réalisées par les élèves de GS : « Est-ce que vous avez fait des

ombres chinoises ? », « Comment avez-vous fait les personnages ? » et « Comment avez-vous fait la lumière ? ». Puis, d'autres questions défilent, sur la vie quotidienne de chaque classe : « Quel âge avez-vous ? » ou encore « Que travaillez-vous-en ce moment ? ». Les élèves de CE1 s'émerveillent et rient lorsqu'ils s'aperçoivent que les GS travaillent également sur « la Chine » et « La graine ». Un lien semble s'être établi entre les deux classes. Pour clôturer l'échange par visioconférence, une lecture de l'œuvre originelle est faite aux deux classes. La découverte du texte originel est un moment fort apprécié et attendu par les élèves. Le texte provoque l'hilarité chez les élèves de CE1. À l'issue de la découverte de l'album, les élèves se disent au revoir par des signes de la main. Pour la plupart, ils se sont redressés afin de s'avancer vers la caméra.

Pour conclure sur ce test, nous remarquons que l'ensemble des élèves de CE1 ont pris plaisir à rencontrer les élèves de GS. Ils ont participé à l'échange et présenté leur production avec soin. Cela montre donc que les élèves de CE1 sont impliqués et vivent le projet intensément.

3.2.4. Le test n°4 :

Le test final prend la forme d'une évaluation sommative et vise à estimer le ressenti des élèves tout au long de la réalisation du projet. Cette dernière séance clôture donc le projet. Pour cela, un questionnaire composé de 11 questions est proposé aux élèves de CE1. Chacun est interrogé par l'enseignante de façon individuelle. Les élèves savent qu'il n'y a pas de réponses incorrectes. Ils sont donc libres de répondre, ce qu'ils souhaitent, ce qu'ils pensent à chaque question. Ils ont le droit de ne pas répondre à certaines questions. Les réponses aux questionnaires nous apportent de nombreuses informations concernant l'implication, le plaisir et la motivation ressentie par les élèves tout au long du projet. Ces réponses sont également un atout essentiel à l'enseignante pour faire évoluer le projet.

Voici les réponses des 8 élèves à quelques questions du questionnaire :

- *Lorsque je t'ai annoncé le projet, étais-tu content d'y participer ?*

Les 8 élèves ont répondu « oui » à cette question. Certains ont exprimé leurs émotions par des mots en précisant « je suis content de travailler avec une classe de GS » ou « Je suis contente d'écrire une histoire parce que je veux devenir romancière ». D'autres, ont répondu « oui » mais

de façon plus discrète en marquant un temps d'arrêt avant la réponse. C'est le cas pour Samuel et Laura.

- *Qu'est-ce que tu as le plus apprécié dans ce projet ?*

Sur cette question, les réponses des élèves sont hétérogènes :

2 élèves ont répondu que leur activité préférée était la rencontre avec les élèves de GS.

2 élèves ont répondu qu'ils avaient préféré la mise en scène filmée avec le décor.

2 élèves ont répondu que la découverte de l'album sans texte et ses illustrations était l'activité qu'ils avaient préférée.

1 élève a répondu que l'écriture du texte était le moment le plus « top ».

Et un dernier élève n'a pas réussi à trouver son meilleur moment, les trouvant tous « trop bien ».

- *Es-tu content du travail que vous avez réalisé ensemble ?*

Tous ont apprécié le travail réalisé. 5 élèves ont également fait remarquer qu'ils préféreraient leur histoire à celle de Philippe Corentin.

- *As-tu pris plaisir à travailler en groupe ou aurais-tu préféré travailler seul ?*

De même, que pour les autres questions, les élèves ont répondu à l'unanimité que le travail en groupe était mieux. Certains ont justifié que « ça permet de partager ses idées, on a plus d'idées et on construit des choses plus intéressantes ».

- *Est-ce que ce travail sur le livre te donne envie de lire d'autres livres ? du même auteur ? du même genre ?*

L'ensemble des élèves ont apprécié l'album, surtout les personnages « parce qu'ils sont bizarres » et qu'ils ont « de belles couleurs ». Les élèves reconnaissent avoir tous envie de découvrir d'autres histoires et d'autres albums.

- *Est-ce que travailler avec une autre classe, que nous ne connaissons pas, t'as donné envie de travailler sur ce projet ?*

L'ensemble des élèves ont aimé rencontrer les élèves de GS qu'ils décrivent « comme tous petits » et « drôles ». Parmi les 8 élèves, 6 affirment vouloir faire de nouveau un projet avec une autre classe (ou la même).

Pour conclure, les réponses des élèves au questionnaire confirment les constats faits depuis le début de ce mémoire : les élèves se sont impliqués dans le projet et y ont pris du plaisir. Les élèves souhaiteraient tous faire des projets plus souvent. Nous noterons cependant que les réponses des élèves à ce test restent subjectives. En effet, l'interview ayant eu lieu de façon individuelle avec l'enseignante, les variables « je réponds oui pour faire plaisir à l'enseignante » ou « je réponds ce que je pense que l'enseignante veut entendre » peuvent avoir un poids important dans la réponse des élèves. L'effet enseignant peut avoir un rôle, même minime, dans les réponses obtenues.

Pour finir, les questions posées aux élèves et non présentes dans cette partie sont disponibles en complément dans l'Annexe 5.

3.3. Interprétation finale de l'ensemble des résultats et Discussion

À l'origine de ce mémoire, nous souhaitions proposer à des élèves de deux classes, de cycles différents, de travailler sur un projet de création d'un livre en littérature jeunesse. Ce projet, réalisé en groupes, devait permettre aux élèves de développer de nombreuses compétences culturelles, sociales ou encore langagières. De plus, nous souhaitions observer, si des élèves, qui originellement, n'étaient pas forcément à l'aise avec l'objet livre et avec la lecture, pourraient, par le biais d'un projet, être stimulés dans ce désir de découverte du livre. Afin de répondre à notre questionnement, nous souhaitions pour cela, permettre aux élèves de travailler la littérature jeunesse, et l'accès à l'objet-livre, en les confrontant à de nouvelles postures. En effet, nous souhaitions que ceux-ci soient acteurs et passeurs, et non plus uniquement récepteurs ou lecteurs. Pour cela, aborder la littérature jeunesse, par le travail de groupe et par la pédagogie de projet, nous semblait être une approche qui pouvait impliquer les élèves, leur distribuer de nouvelles cartes et de nouvelles envies en littérature jeunesse. Un autre axe nous semblait pouvoir apporter un aspect motivationnel aux élèves : la réalisation du projet en lien avec une autre classe de GS. C'est en ce sens, que nous avons construit notre projet et que nous avons émis plusieurs hypothèses afin d'estimer l'implication de nos élèves en ce dernier :

- Le projet de création d'un livre stimulerait la motivation, l'envie et le plaisir des élèves qui ont une aversion pour les diverses activités liées à la littérature jeunesse. **(H1)**

- Un tel projet pourrait susciter une meilleure compréhension de l'objet-livre et du sens du livre pour l'élève. Ainsi, un élève qui n'aime pas lire pourra plus facilement avoir envie de lire des albums par la suite. **(H2)**
- La collaboration avec une autre classe d'un niveau différent serait un élément favorisant la motivation, l'émulation et l'implication de l'élève dans le projet de création d'un livre. **(H3)**

Afin d'essayer d'apporter quelques éléments de réponses à nos questionnements, nous avons souhaité estimer et évaluer l'implication de nos élèves dans les différentes activités proposées par le biais de quatre tests :

1. Annonce du projet : observation des réactions des élèves
2. Observations des comportements et attitudes des élèves lors des différentes activités de groupe (création du texte).
3. Observation de l'implication des élèves lors de la rencontre entre les classes de GS et CE1.
4. Interview finale pour recueillir les ressentis des élèves (de façon distanciée) sur l'intégralité du projet.

À l'issue de la mise en place de ce projet, nous pouvons donc constater que l'investissement de tous les élèves a permis de créer des histoires très originales. L'album de Philippe Corentin a été un choix pertinent car ses illustrations ont captivé les élèves de CE1. Les personnages dessinés par l'auteur et la situation pittoresque représentée les ont saisis et amenés à se questionner sur l'intrigue de l'histoire. Ce livre a invité les élèves à rire mais a également éveillé leur sens du goût et de la gourmandise. De plus, la rencontre entre les élèves des deux classes (CE1 et GS), ainsi que le travail en groupe ont été des éléments motivants, favorisant l'implication des élèves de CE1 et de GS dans le projet.

Nous allons maintenant essayer de répondre à la question : « Les résultats obtenus dans ce mémoire valident-ils nos hypothèses ? »

Notre première hypothèse (H1) supposait qu'un projet de création d'un livre stimulerait l'envie, la motivation et le plaisir des élèves pour des activités liées à la littérature jeunesse. Dans cette hypothèse, nous nous centrons plus précisément sur un profil type d'élève : ceux

qui ont « peur » des livres, ceux qui ne les « aiment pas », ceux qui en ont une aversion. Pour la classe de GS, les profils bien que similaires à ceux de CE1, ont eu de différent, l'aversion envers les livres qui n'était pas présente chez les élèves.

Tout d'abord, suite aux lectures théoriques que nous avons faites, nous souhaitons aborder la littérature jeunesse, sous l'angle de la pédagogie de projet. En effet, les connaissances découvertes sur cette démarche semblaient pouvoir permettre aux élèves d'outrepasser leurs représentations, souvent négatives, de la littérature jeunesse. En les rendant plus actifs dans le projet et plus au centre de la tâche à réaliser, les élèves apprennent et s'investissent mieux. La pédagogie de projet doit donc permettre aux élèves de mettre du sens à l'objet livre. C'est en effet, ce que nous avons pu constater tout au long de notre projet. L'idée de créer un livre, d'être acteur, et plus précisément, auteur (CE1) ou dessinateur (GS) d'une histoire, est un réel essor à la motivation des élèves. Par ce projet, les élèves se sont plongés dans l'univers de la littérature jeunesse et se sont emparés de ses codes. Ils se sont découverts auteurs ou dessinateurs, et ont pris plaisir à raconter une histoire à partir d'illustrations, ou à comprendre une histoire à partir de son texte. Chaque tâche et activité proposées, lors du projet, était réalisée avec soin et enthousiasme par les élèves. Nos élèves, y compris ceux ayant une forte appréhension pour l'objet livre, ont pris un réel plaisir à travailler sur la création d'une histoire et à réaliser les différentes étapes du projet.

Pour terminer avec cette hypothèse, en confrontant nos résultats et nos lectures théoriques, nous pouvons confirmer que la pédagogie de projet, appliquée à la création d'un livre, a su impliquer et stimuler tous les élèves dans des activités liées à la littérature jeunesse.

Notre deuxième hypothèse (H2) admettait qu'un tel projet susciterait une meilleure compréhension de l'objet-livre et du sens du livre pour l'élève. Mais également, elle supposait qu'il toucherait les élèves sur le long terme, en ayant un réel impact sur leur envie de se tourner vers les livres et de lire à tout moment de la journée. Nos observations, tout au long de ce projet, ont permis de valider cette hypothèse. En effet, nous avons pu constater que nos élèves ont une meilleure compréhension de l'objet-livre, de ses caractéristiques (page de couverture, quatrième page, auteur, illustrateur, illustration, dialogue...) mais également de ses fonctions multiples et infinies (raconter une histoire, faire rire, s'évader et penser, faire découvrir de nouvelles connaissances...). En effet, les élèves ont pu avoir différentes postures (acteurs, passeurs, lecteurs et récepteurs). Ils ont appris ensemble et développé, par le biais du travail de groupe, leur créativité. Les histoires ont pu être enrichies par les différents apports et connaissances des élèves. De plus, un autre constat apparaît au fil des activités du projet : nos

élèves se tournent plus facilement vers les livres lors des différents temps de classe, y compris les élèves éloignés de la littérature jeunesse. Tout au long du projet, les élèves ont d'ailleurs développé une réelle envie de lire et de découvrir de nouveaux albums, de nouvelles histoires. En ce sens, nous pouvons dire que l'hypothèse H2 est confirmée.

Notre dernière hypothèse (H3) avançait le possible lien motivationnel que pouvait favoriser une collaboration entre deux classes dans le projet de création d'un livre. Comme nous l'avons décrit précédemment, le travail en groupe et l'invitation au projet de classe sont des facteurs motivationnels pour les élèves. Ils les aident à s'impliquer, en les rendant acteur, dans la tâche. Notre troisième hypothèse vient donc ajouter un élément novateur : la collaboration entre deux classes. Nous avons, en effet, constaté lors des tests n°1 et n°2, que les élèves étaient intrigués par la future rencontre entre les deux classes. Elle suscitait de nombreuses questions mettant en évidence la curiosité des élèves pour l'autre classe. Nos observations ont été confirmées lors de la rencontre qui fut un véritable moment de plaisir, de joie, de questionnements et de partage entre les deux classes. Ces constats ont été confortés par les propos des élèves lors des interviews pour les CE1. Beaucoup mettaient en avant la joie et le plaisir éprouvés lors de la rencontre avec les GS. Nous validons donc cette hypothèse. L'idée d'un échange apporte une source de nouveauté qui favorise également l'implication des élèves dans le projet.

Pour conclure, notre problématique était la suivante : dans quelle mesure un projet collectif de création d'un livre suscite-t-il l'envie de s'engager dans la lecture et de se tourner vers la littérature jeunesse pour les élèves ? Cette problématique trouve des éléments de réponse dans les validations de nos trois hypothèses.

Cependant, ces résultats et observations positives voient se profiler quelques limites. En voici quelques-unes, qui nous invitent à nous interroger de nouveau. Il nous semble important de les présenter :

Notre première limite porte sur la difficulté à estimer et évaluer l'implication de nos élèves dans le projet. L'observation des attitudes et des postures des élèves reste subjective. L'appréciation doit intégrer la comparaison des comportements au sein du groupe mais également l'attitude individuelle quotidienne antérieure. En ce sens, dans cette appréciation, nous devons tenir compte d'une part du comportement et de l'attitude des autres élèves. Mais,

nous devons, d'autre part, prendre en compte le comportement et l'attitude habituels de l'élève en classe afin d'objectiver une possible évolution.

Depuis le projet, lors des différents temps de classe, nous avons constaté que nos élèves se dirigent plus facilement vers les livres, y compris ceux qui n'aimaient pas lire. Mais cette observation appelle d'autres questionnements et limites : peut-on en conclure pour autant, que le projet est, seul, à l'origine de ce nouvel engouement des élèves pour les livres ? Cela ne pourrait-il pas venir de la routine invitant les élèves à prendre des livres de façon régulière et du climat de la classe ? Ces questionnements montrent la difficulté à établir un lien entre le changement de comportements des élèves envers les livres et la réalisation du projet. Une combinaison de ces trois possibilités pourrait aussi en être à l'initiative.

Nous évoquerons une dernière limite qui nous semble importante : le rôle et la place de l'enseignant dans ce projet. En effet, les élèves ne sont pas totalement autonomes en CE1 comme en GS. Par conséquent, les temps de travail en autonomie proposés aux élèves par l'enseignant étaient moindres et limités dans le temps. En ce sens, quelques interrogations surgissent : Notre présence a-t-elle pu limiter voire bloquer la créativité et la parole de certains de nos élèves ? Certains de nos élèves, nous ont-ils répondu ce que nous attendions, juste pour nous faire plaisir ? La possibilité que la présence de l'enseignant et plus largement de l'adulte aient bridé, ou influencé certains propos des élèves n'est pas négligeable.

In fine, ce projet nous a particulièrement intéressées et nous avons pris beaucoup de plaisir à le mettre en place pour et avec nos élèves. Les deux enseignantes ont également apprécié de travailler ensemble.

Des améliorations sont néanmoins à formuler. Le projet a souffert, nous semble-t-il, de ne pas avoir permis aux élèves de se rencontrer physiquement. Une première rencontre aurait pu être envisagée pour l'annonce du projet afin d'initier l'établissement d'un premier lien entre les deux classes. Pour aller encore plus loin, nous aurions pu organiser une rencontre avec Philippe Corentin permettant aux élèves de faire connaissance avec un auteur. Cette rencontre aurait permis aux élèves de lui présenter leur travail et d'échanger avec lui.

Nous pouvons donc conclure que les résultats obtenus dans ce mémoire nous confirment divers éléments qu'il nous semble pertinent de clarifier ici :

- Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont acteurs, et au centre de leurs apprentissages.
- Les projets motivent les élèves et leur offrent un aspect concret, un sens à leurs apprentissages.
- L'apprentissage par le groupe, par la collaboration entre pairs sont des facteurs qui stimulent et motivent les élèves dans leur créativité, leurs projets et dans leurs tâches à effectuer.
- Ce projet a favorisé une meilleure compréhension et prise en main de l'objet-livre par les élèves.
- Le travail collaboratif, avec une autre classe, de cycle différent est également un élément intéressant à prendre en compte facteur de motivation pour les élèves.

En ce sens, ces constats précédents seront à prendre en compte dans notre future pratique professionnelle afin de développer la créativité, l'envie et le plaisir de nos élèves, ainsi que leur réussite.

Conclusion

La littérature jeunesse est un levier, une passerelle vers un monde où le possible est illimité. Y trouver sa place, aimer se plonger dans ces histoires est une richesse qu'il est important de transmettre aux élèves des écoles françaises. Grâce à la démarche de projet, centrée sur cette littérature jeunesse, nous avons pu percevoir le champ d'action possible pour pallier le manque de désir des élèves de se plonger de manière libre dans la lecture plaisir. Cette même lecture, qui est, pour les grandes sections, une source de stress sur les perspectives d'un apprentissage long et laborieux, et pour les CE1, une source de travail continu, coûteux et imposé. La lecture plaisir doit permettre à l'élève de devenir passeur. Passeur de ses histoires, de ses rêves, de ses apprentissages. Cela doit être fait pour lui avant tout. La lecture doit devenir une nouvelle source de bien-être.

Grâce à cette recherche, la perception que nous avons de la littérature jeunesse s'est confirmée : il est nécessaire, primordial et important de continuer cette démarche dans les années qui suivent pour permettre à d'autres élèves de trouver leur propre place dans ce monde de l'imaginaire, des possibles, pour leur donner une chance de percevoir, à travers le goût de la lecture leur propre potentiel.

De même, la démarche de projet a un impact non négligeable sur la façon de travailler des élèves, les révélant à eux-mêmes, et trouvant ainsi une nouvelle façon de leur donner confiance en eux et en leurs potentiels. Cette nouvelle pédagogie peut devenir une nouvelle proposition faite de manière récurrente à une classe, pour ainsi bousculer les habitudes, et renouveler la curiosité des élèves pour les nouvelles découvertes, ou redécouvertes.

Laissons le mot de la fin à l'écrivain Jacques Abeille¹⁰. Le mouvement surréaliste n'est-il pas, lui-même, une porte sur le monde de l'imaginaire dont la lecture et les livres en seraient la clé ?

« Les livres ont toujours été mes cabanes dans les arbres. J'y monte, je retire l'échelle, j'habite là, je suis au monde au présent. On le sait, un livre ouvert posé sur une tête est déjà un petit toit. »

¹⁰ Biographie de Jacques Abeille, « Site internet Babélio ».

Références bibliographiques :

Bibliographie :

- > Pelletier, Liliane, « Comment donner le goût de lire ? », 2007, Institut universitaire de formation des maîtres, Réunion.
- > Perrenoud, Philippe. « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », 1999, Genève, Université de Genève.
- > Michèle Petit. (2016). *L'éloge de la lecture- la construction de soi*, 2002, Paris, Belin.
- > Bénédicte Shawky-Milcent, « Traces durables de lecture » in *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université*, 2017, Grenoble, UGA éditions.
- > Philippe Corentin, Bernadette Gromer. « Tête à tête avec Philippe Corentin ». *La Revue des livres pour enfants*, n° 180 (avril 1998), Paris.

Sitographie :

- > Biographie de Charles de Montesquieu. « Site internet Babelio », s. d. <https://www.babelio.com/auteur/-Montesquieu/2160>.
- > Biographie de Dewey John. « Site internet Encyclopaedia Universalis », s. d. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/john-dewey/>.
- > Carine BERUBEN. « Philippe Corentin, des albums qui mettent les cinq sens en éveil ». *Publize e-Revue de critique littéraire*, n° 2 (2019). <http://revues.univ-lemans.fr/index.php/publize/article/view/144/139>.
- > Philippe Corentin, Bernadette Gromer. « Tête à tête avec Philippe Corentin ». *La Revue des livres pour enfants*, n° 180 (avril 1998). http://cnlj.bnf.fr/fr/detail_revue/La_Revue_des_livres_pour_enfants/180.
- > « PISA 2018 : stabilité des résultats en compréhension de l'écrit », s. d., 4. <https://www.education.gouv.fr/pisa-2018-stabilite-des-resultats-en-comprehension-de-l-ecrit-10976>.

Annexes

Annexe 1 : Retranscription de quelques parties de la séance 1– Groupe 1	2
Annexe 2 : Feuille de prise de note- Séance1	9
Annexe 3 : Feuille de prise de note- Séance 2	9
Annexe 4 : Textes créés par les élèves	10
Annexe 5 : Questionnaire présenté aux élèves	11

Annexe 1 : Retranscription de quelques parties de la séance 1– Groupe 1

N°	Intervenant	
1	M	On observe la première page de couverture. Qu'est-ce que vous voyez ? Qui veut lire le titre ?
2	Laura	Je sais. Je sais. L'ogre, le loup, la petite fille et le gâteau.
3	M	Qu'est-ce que vous voyez sur cette première page de couverture ?
4	Corinne	Un loup. Un ogre.
5	Samuel	Un loup. Une petite fille. Un gâteau. Un loup et un ogre.
6	M	Pouvez-vous décrire les personnages ? Comment vous semblent-ils ?
7	Laura	Ben....Rigolos
8	Samuel	Un peu bizarres.
9	Younesse	L'ogre, il est plus rigolo
10	Corinne	Un peu bête
11	Younesse	Et le gâteau, il est rigolo
12	M	Pourquoi vous semblent-t-ils rigolos ? Pourquoi est-ce qu'ils vous semblent bêtes ?
13	Corinne	Parce qu'ils ont des airs un peu bizarres.
14	Younesse	Et aussi, ils ont des visages bizarres.
15	Laura	Parce qu'ils sont habillés et ça donne rigolo.
16	M	Vous trouvez ça bizarre qu'ils soient habillés ?
17	Younesse	Il a un visage un petit peu bizarre
18	Corinne	Ouai, c'est bizarre.
19	M	Qu'est-ce qui est bizarre ?
20	Samuel	Surtout le gâteau qui a des pieds....
21	Younesse	Et surtout le gâteau....
22	Samuelet qui a une main.
23	Younesse	Et surtout le gâteau...
24	Corinne	Qui en a deux.
25	Younesse	Ouai parce que l'autre, il l'a caché.
26	M	Alors, on découvre l'intérieur du livre ?

27	Samuel, Younesse , Laura	Oui !
28	M	La première page.....Qu'est-ce que vous voyez sur cette première page ?
29	Corinne	Un château, un ogre, une petite fille, un gâteau et un loup.
30	M	Et si on regarde plus en détail, comment sont les personnages ?
31	Corinne	Un lac
32	Laura	Y a un lac.
33	Corinne	Ils font une randonnée.
34	Younesse	Attendez....Moi, je vois un château avec de la fumée.
35	M	Ah, votre avis, que peut-il bien se passer ?
36	Laura	Eh...ben, le château, il prend feu.
37	Corinne	Non
38	Younesse	Non, en fumée....et la petite fille qui pleure, et le gâteau qui pleure, et le loup....
39	Samuel	Avant le loup, il était bleu maintenant il est violet.
40	Laura	Et le loup qui est triste.
41	M	Vous les trouvez triste les personnages, pourquoi ?
42	Laura	Parce que enfaite....
43	Younesse	Leur château....
44	LauraElle, elle pleure, et lui aussi.
45	Samuel	Et le gâteau, comment on peut savoir qu'il pleure ?
46	Corinne, Laura	Avec les larmes
47	Samuel	Ben moi je vois pas
48	Younesse	Et aussi, leur château, il se détruit.
49	Corinne	Peut-être
50	Younesse	Et, je vois là, un petit nid
51	Corinne	Ça, c'est une barque.
52	Samuel	Un mini bateau
53	Younesse	Le bateau

106	M	On tourne la page pour découvrir la suite ? Qu'est-ce qui se passe ?
-----	---	--

107	Samuel	Y a un hippopotame et un.....
108	Corinne	Crocodile
109	Samuel	Crocodile
110	Corinne	Et le gâteau, il a mis les pieds dans l'eau.
111	Younesse	Et l'hippipo...l'hépipo..Ah, attend...
112	Laura	Là le crocodile
113	Corinne	L'hippopotame.
114	Younesse	L'hépipotototame, l'hipoopito
115	M	L'hippopotame, c'est dur à dire.
116	Younesse	L'hippopotame, on dirait il a envie de les, de manger le bateau.
117	Laura	Et le crocodile, il a envie de manger le gâteau....rire
118	Samuel	Rire...
119	M	Et si on regarde le visage et l'expression des personnages, qu'est-ce qu'on remarque ?
120	Samuel	Le loup, il veut aller avec la fille.
121	Laura	Et l'ogre, il a peur.
122	M	Et la petite fille ?
123	Corinne	La petite fille, elle a un petit peu peur.
124	Laura	Voilà
125	M	Elle pourrait avoir peur de quoi ?
126	Younesse	Ben...de...des loups
127	Corinne	Non
128	Samuel	Non, c'est son ami.
129	Laura	Ben non de l'hippopotame et du crocodile
130	Corinne	Que son ami le gâteau se fasse manger par le crocodile.
131	Samuel	Moi aussi
132	Younesse	Et puis, parce que l'hippotatame..
133	M	L'hippopotame
134	Younesse	L'hippopotame, il va les manger. C'est pour ça, il a peur.
135	M	Alors, on voit la suite pour voir ?
136	Samuel, Laura	Oh ! ...Des cries...
137	Corinne	Enfaite, c'est l'inverse !

138	M	Qu'est-ce qu'il se passe ?
139	Samuel	L'hippopotame, il veut retourner dans l'eau, et le crocodile...euh
140	Corinne	Le crocodile
141	Samuel	Le crocodile
142	Corinne	Le crocodile
143	Samuel	Le crocodile, il veut manger la barque.
144	M	Et qu'est-ce qu'il se passe si on regarde le visage des personnages ?
145	Samuel	Et la petite fille, elle fait ummmm (grimace = tire la langue)
146	Laura	Ummmmm (tire la langue)
147	Samuel	Elle tire la langue
148	M	Elle est contente ou elle n'est pas contente ?
149	Younesse	Elle est contente
150	Corinne	Contente
151	Samuel	Elle est contente là !
152	Younesse	Elle peut s'aider tout seul.
153	Laura	En plus, elle est toute seule.
154	M	Et eux, leur expression ?
155	Corinne	Lui, il n'est pas content, lui non plus, et lui, il est normal.
156	Younesse	Peut-être lui, il est amoureux de la petite fille
157	M	Peut-être, c'est possible.
158	Samuel, Laura	/Rires/
159	M	On tourne la page.
160	Corinne	/En rigolant/ Il a laissé le loup tout seul et il prend le gâteau....maman !!!
161	Younesse	Attention
162	Corinne	Attention, tu vois, elle est très contente apparemment. /en rigolant/
163	M	Et les autres personnages ?
164	Samuel	Ben euh..../En rigolant/Je pense là....
165	Corinne	Le gâteau, il n'est pas très très content....
166	Samuel	Parce qu'il y a le crocodile, et le loup...Le crocodile, il va manger le gâteau. /en rigolant/
167	M	Pourquoi, à votre avis, il pourrait ne pas être content, ou, être content ?

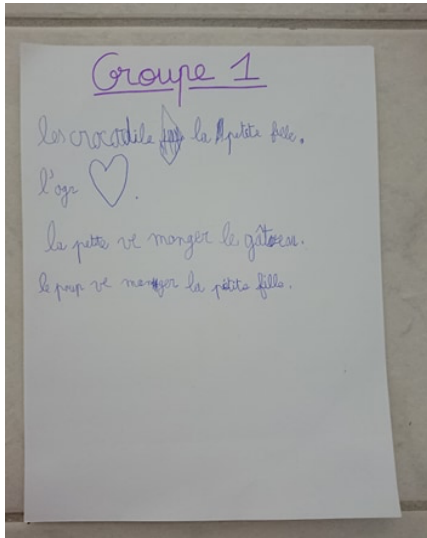
168	Samuel	Mais, pourquoi, enfaite, il a laissé la fille ici, et après, quand il va là et après, il revient là.
169	M	C'est une bonne question. C'est à vous de l'inventer ça ?
170	Younesse	Je sais...Pourquoi la fille, elle est contente de ce que....
171	M	Pourquoi, vous avez des idées ?
172	Laura	Parce que son ami gâteau, il est protégé par l'ogre.
173	Younesse	Et vu que le loup, vu que le loup, il est, il est, il peut les manger....
174	Samuel	Je pense que j'ai compris
175	Younesse	Il peut les manger donc elle est contente.
176	Samuel	Je pense que j'ai compris. La petite fille, c'est la mère du gâteau.
177	Younesse	Ou peut-être, peut-être , la petite fille aime bien le gâteau, parce qu'il est gourmand.
178	Corinne	Ah oui
179	Younesse	Peut-être, elle a envie de le manger.
180	M	On tourne la page ? Qu'est-ce qu'il se passe ?
181	Samuel, Younesse	Oh ! Oh ! Oh ! /Rires/
182	Laura	Oh ! Encore
183	Corinne	On va faire demi-tour /En rigolant/
184	Samuel	Il a fait demi-tour pour que le crocodile mange pas le gâteau.
185	Corinne	Le crocodile...Pas le crocodile
186	Samuel	Crocodile
187	Younesse	Et peut-être, l'ogre, il a envie, il a envie de protéger le gâteau. Au moins, le gâteau, il va se faire protéger par l'ogre et...
188	Samuel	Non, il n'est pas content
189	LauraLes crocodiles, ils ne mangent pas le gâteau
190	Samuel	Et moi, ben, l'ogre, ben, peut-être, il est énervé contre la petite fille.
191	M	Pourquoi à ton avis ?
192	Samuel	Parce qu'il regarde la petite fille en étant énervé
193	M	Et toi, Laura, tu as une idée ?
194	Laura	Ben enfaite, la petite fille, elle a peur, et après, elle a peur d'y aller toute seule.
195	Corinne	Oui

196	M	Je tourne la page. On arrive à la fin.
197	Samuel	Olalala !
198	Corinne	/En rigolant/ Il a laissé le gâteau, maintenant, il va prendre le loup.
199	Samuel	Elle , elle veut pas apparemment qu'il prenne le loup.
200	Younesse	Et après, avec le loup, l'hippopotame....
201	Samuel	Enfaite, c'est pas des amis mais lui, il est ami avec tout le monde.
202	Younesse	Et je sais pourquoi l'hippopotame, il est avec le loup, parce que le loup, il a du violet et l'hippopotame, il a du violet. Et pour cela.
203	M	Possible. Alors, on regarde la suite ?
204	Corinne, Samuel, Younesse , Laura	Oui !!!
205	Samuel, Younesse	Oh ! Oh ! Oh ! /Rires/
206	Corinne	/En rigolant/ Il a pris la petite fille et il a laissé le loup tout seul.
207	Laura, Samuel	/Rires/
208	Younesse	Ils s'amuse !
209	Laura	Maintenant, le gâteau, il bronze.
210	M	Et les autres personnages, comment ils sont ?
211	Samuel	Le loup, il veut manger la fille.
212	Corinne	Le loup, il est pas content ! La fille, elle lui faitnahhhh/mime d'une grimace/ en lui tirant la langue.
213	M	Comment ça s'appelle quand elle fait ça ?
214	Corinne	Je ne sais plus
215	Younesse	Des grimaces
216	Laura	Des grimaces
217	Corinne	Elle lui tire la langue.
218	M	Elle lui fait une grimace. Elle le défie.
219	Younesse	Là, il saute !
220	Samuel	Enfaite, l'ogre, il veut que personne mange personne.
221	Corinne	/En rigolant/ Donc, il les fait voooooyyyyyyaaaaagggggeeeeeerrrr !

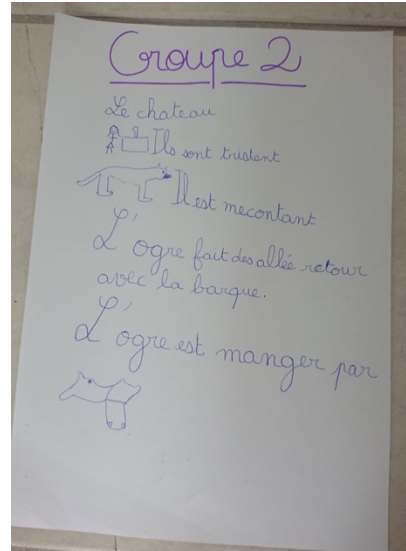
222	Samuel , Laura	Ouai
223	M	Alors, on tourne la page
224	Corinne, Samuel, Younesse , Laura	Waouhhhhhhh !!!
225	Corinne	Il a laissé la petite fille toute seule et le gâteau, il fait lalalala....
226	Samuel	Tout le monde veut manger tout le monde
227	Corinne, Samuel	Et tous les crocodiles /Rires/
228	Younesse	Ils sont bloqués, non mais regardez, sa main, c'est pour de vrai.
229	Samuel	Maintenant, il fait encore une grimace le gâteau, maintenant, c'est une grimace....eh...mais attend....Peut-être la petite fille veut manger le gâteau parce que le gâteau fait une grimace à la petite fille et la petite fille est pas contente.
230	Laura	Oui et donc, la petite fille, elle est pas contente, et donc, et donc, l'ogre va amener le gâteau au loup.
231	Samuel	Ben non, peut-être...
232	Corinne	qu'il va prendre le loup.
233	Samuel	Peut-être, il va re aller ici pour la gâteau et après ça va être la petite fille, et peut-être, soit le loup, soit la petite fille dans la barque.
234	Corinne	On tourne la page ?
235	Younesse	Mais c'est sûr que peut-être la petite fille aime bien le gâteau mais le gâteau n'aime pas la petite fille.
236	Samuel	Et le loup aime pas le gâteau. Et le loup aime bien la petite fille.
237	M	Ça fait beaucoup d'idées. On devrait peut-être noter avant de découvrir la fin.
238	Younesse	L'ogre est amoureux de toute son équipe. J'ai envie de manger.

Annexe 2 : Feuille de prise de note- Séance 1

Groupe 1

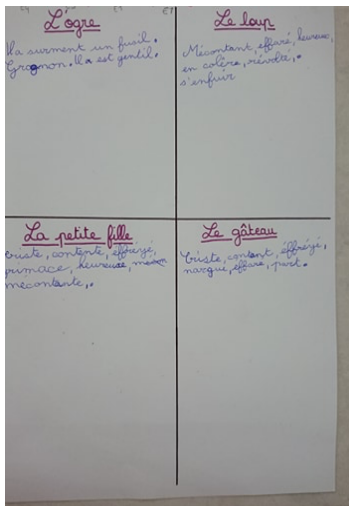


Groupe 2

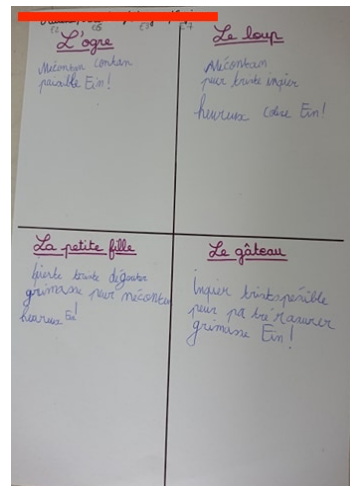


Annexe 3 : Feuille de prise de note- Séance 2

Groupe 1



Groupe 2



Annexe 4 : Textes créés par les élèves

Groupe n°2 :

Il était une fois, un ogre qui s'appelait le Méchant et qui prenait une barque pour aller au château de sa maman. Il voulait emmener ses prisonniers, Miam miam le loup, Délicieux le gâteau et Boucle d'argent, la petite fille au château pour les apporter à sa maman qui les mettra en prison. Le méchant partit dans la barque avec Boucle d'argent pour l'emmener au château. Il traversa le lac et dit à Boucle d'argent de l'attendre sagement sur la rive pendant qu'il allait chercher les autres.

L'ogre prit Miam miam le loup et l'emmena de l'autre côté de la rive. Le loup demanda à Boucle d'argent de venir car il voulait la donner à manger à l'hippopotame. Boucle d'argent avait peur. L'ogre ramena donc miam miam de l'autre côté de la rive parce qu'il en avait assez de lui. Il prit Délicieux à la place.

Le méchant partit alors avec Délicieux. Boucle d'argent voulait manger Délicieux parce qu'elle était gourmande. L'ogre pensa « Mais que fait délicieux à me serrer dans ses bras ? On dirait que je suis sa maman. ».

Le méchant était tellement en colère qu'il fit demi-tour et échangea Délicieux et Miam miam. Le loup dit à boucle d'argent « Je peux enfin faire ce que je veux avec toi ! ». La petite fille avait peur que Miam miam la jette dans la gueule de l'hippopotame.

Par chance, le méchant échangea Miam miam et boucle d'argent car il en avait assez qu'ils se disputent. L'ogre demanda au loup d'aller sur le chemin du château car une surprise l'attendait. Le loup pensa très fort « oui, mais peut-être que c'est une mauvaise surprise. Je préfère attendre les autres. » Boucle d'argent pensa pendant que le méchant faisait demi-tour « pourquoi je ne suis pas restée là-bas pour savoir quel est le piège ? ».

Le méchant retourna alors sur l'autre rive pour aller chercher Délicieux. Il prit délicieux et le traversa. L'ogre dit au gâteau de rester avec Miam Miam pendant qu'il allait chercher Boucle d'argent.

En allant chercher Boucle d'argent, l'hippopotame renversa la barque, accompagné des crocodiles. L'ogre coula et ressorti mécontent de l'eau sans chapeau et sans barque.

Miam miam et Délicieux coururent vers le château pendant que Boucle d'argent jouait à cache-cache dans les rochers de l'autre côté de la rive.

L'ogre ne réussit pas à donner Miam miam, Délicieux et Boucle d'argent à sa maman.

Groupe n°1 :

Il était une fois, un ogre Bouboule, un loup Loulou, une petite fille Lina et un gâteau qui s'appelait Brownie. Bouboule avait capturé Brownie, Lina et Loulou parce qu'il voulait les manger et les amener dans le château. Pour les emmener jusqu'au château, Bouboule doit traverser la rivière avec la barque

Bouboule prit donc Lina et l'emmena dans la barque pour la déposer sur l'autre rivage. Bouboule posa Lina et retourna de l'autre côté de la rivière pour aller récupérer Loulou.

Bouboule prit Loulou pour l'emmener de l'autre côté du rivage. Il était très en colère car il en avait marre de faire des allers-retours. Loulou voulait manger Lina mais Lina n'était pas d'accord. Bouboule fit donc demi-tour avec Loulou qui est très en colère car il veut manger Lina.

Bouboule déposa Loulou de l'autre côté de la rivière et il prit Brownie. Brownie dit « maman » car il avait peur que la petite fille le mange. Lina était contente parce qu'elle voulait manger Brownie. Mais Bouboule fit demi-tour parce qu'il ne voulait pas que Lina mange Brownie. Il veut les manger tous les trois. Il est encore plus en colère qu'avant.

Bouboule prit alors Loulou et l'emmena de l'autre côté du rivage. Bouboule était stupéfait parce qu'il croyait que Loulou allait tomber dans la rivière.

Bouboule déposa Loulou de l'autre côté du rivage et il prit Lina. Les crocodiles s'approchèrent de Brownie et Bouboule. Mais, Bouboule réussit à déposer Brownie sur le rivage. En faisant demi-tour, Bouboule se fit engloutir par un hippopotame.

Gloup ! Gloup ! Gloup !

Tout le monde rigola ! Bouboule survécut et personne ne fut mangé.

Annexe 5 : Questionnaire présenté aux élèves

Voici les différentes questions posées aux élèves à la fin du projet :

1. Lorsque je t'ai annoncé le projet, étais-tu content d'y participer ? Qu'as-tu ressenti ? Qu'est-ce qui te donné le plus envie de réaliser ce projet ?
2. Qu'est-ce que tu as le moins apprécié dans ce projet ?
3. Que penses-tu de la découverte de l'album originel ? As-tu pris plaisir à découvrir l'album originel ?
4. Aimerais-tu refaire un projet du même genre ?
5. Est-ce que tu as d'autres choses à dire sur tout ce projet que tu as réalisé ?

Année universitaire 2020-2021

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : La pédagogie de projet : un levier pour impliquer les élèves dans la littérature jeunesse

Auteur : AMBLARD Anaëlle

Résumé :

La littérature de jeunesse et ses pouvoirs, mis en lumière par la pédagogie de projet, est au cœur de cette recherche. L'hypothèse principale défend l'idée que la pédagogie de projet permet d'impliquer d'avantage les élèves de cycle 1 et de cycle 2 dans leur découverte de la littérature et dans la lecture plaisir. Cette expérience menée autour d'un projet collectif est proposée dans une classe de Grande Section et une classe de CE1.

Mots clés : pédagogie de projet, littérature jeunesse, cycle 1, cycle 2, GS, CE1, lecture, plaisir

Abstract:

Children's literature and its powers, brought to light by project pedagogy, is at the heart of this research. The main hypothesis defends the idea that project pedagogy makes it possible to involve cycle 1 and cycle 2 students more in their discovery of literature and in reading for pleasure. This experience, carried out around a collective project, is offered in a Grande Section class and a CE1 class.

Keywords : project pedagogy, children's literature, cycle 1, cycle 2, GS, CE1, reading pleasur