



HAL
open science

L'intérêt de l'album documentaire pour développer le lexique des élèves de petite et moyenne sections

Marie Furet, Léa Lassire

► To cite this version:

Marie Furet, Léa Lassire. L'intérêt de l'album documentaire pour développer le lexique des élèves de petite et moyenne sections. Education. 2023. dumas-04163445

HAL Id: dumas-04163445

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04163445v1>

Submitted on 17 Jul 2023

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

Parcours : M1 MEEF 1D

L'intérêt de l'album documentaire pour développer le lexique des élèves de petite et moyenne sections

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Marie Furet et Léa Lassire

le 6 juin 2023

en présence de la commission de soutenance composée de :

Florence LACROIX, directrice de mémoire

Éloïse Martin, membre de la commission

Remerciements

A travers ce mémoire de recherche, nous souhaitons remercier toutes les personnes qui ont contribué à sa conception.

Tout d'abord, nous remercions Madame Florence Lacroix pour nous avoir dirigé et aiguillé sur l'élaboration de ce mémoire. Elle a su agir avec bienveillance et franchise. Ses conseils nous ont été d'une aide précieuse. Elle a su répondre à nos inquiétudes et y pallier.

Ensuite, nous remercions l'enseignante qui nous a accueilli dans sa classe pour réaliser notre expérimentation. La confiance qu'elle a su nous donner a été précieuse. Nous remercions également ses élèves pour avoir participé avec envie à notre expérimentation.

Enfin, merci à toutes les personnes avec qui nous avons pu échanger autour de notre thématique.

Sommaire

Introduction	5
I. Développement du lexique.....	6
1.1 La construction du langage chez l'enfant.....	6
1.1.1 Le développement du langage	6
1.1.2 Les structures cérébrales en jeu et le rôle de la mémoire de travail dans l'accès au langage.....	9
1.1.3 Variabilité des contextes et inégalités	10
1.2 Les pratiques enseignantes pour développer le lexique	11
II. La littérature de jeunesse.....	14
2.1 La place de la littérature de jeunesse à l'école maternelle	14
2.1.1 L'origine de la littérature de jeunesse.....	14
2.1.2 Son entrée à l'école et dans les programmes	15
2.2 L'intérêt de l'album pour le développement lexical.....	16
2.3 L'enseignant joue un rôle de médiateur entre le livre et l'enfant.....	18
III. L'album documentaire	19
3.1 Les caractéristiques de l'album documentaire.....	19
3.2 Les stratégies de mise en place dans les classes.....	20
3.3 Un support intéressant pour développer le lexique	22
IV. Problématique.....	24
V. Méthodologie.....	25
5.1. Procédure générale	25
5.2. Le choix des albums	26
5.3. Déroulement des différentes étapes de l'expérimentation	27
5.3.1. Évaluation du vocabulaire aux pré-test et post-test	27
5.3.2 Les méthodes de lectures et les apports de connaissances.....	28
VI. Présentation des résultats.....	29
6.1. Résultats généraux aux pré-test et post-test.....	29

6.2. Catégorisation des résultats des élèves	31
6.3. Résultats par item.....	33
VII. Interprétation des résultats	37
7.1 Interprétation des résultats généraux.....	37
7.2 Interprétation des résultats des élèves.....	38
7.3 Interprétation des résultats par item.....	41
VIII. Discussion	42
8.1. Réponse à l'hypothèse.....	42
8.2. Réponse à la problématique	44
8.3. Limites et perspectives	45
8.3.1. Les limites.....	45
8.3.2. Perspectives et évolutions.....	46
Conclusion.....	46
Bibliographie	47
Annexes	50
Résumé	53
Abstract	53

Introduction

Du plus ancien qu'on s'en souvienne, nous avons toujours suscité un intérêt très fort pour la littérature de jeunesse. En effet, nous nous revoyons encore assis sur les genoux de nos parents, regarder les pages défilées encore et encore devant nos yeux et entendre leur voix nous bercer au fil des mots de l'histoire qui s'enchaînent. C'est dans cette profonde mélancolie de ce temps passé que nous avons décidé d'axer notre recherche de mémoire sur la littérature de jeunesse en maternelle.

Depuis plusieurs années, nous pouvons constater que la littérature de jeunesse tend à se répandre de plus en plus. En constante mutation, ce genre littéraire est véritablement dynamique. Il suffit d'entrer dans n'importe quelle librairie pour se rendre compte de l'ampleur des albums de littérature de jeunesse. On y découvre des classiques tels que *Le petit prince* d'Antoine de Saint Exupéry, *Les Trois Brigands* de Tomi Ungerer ou encore *Chien Bleu* de Nadja, mais aussi beaucoup de livres aux histoires inédites qui prouvent que cette littérature ne cesse de se développer et d'évoluer pour s'adapter à chaque type de lecteur.

Bien que la littérature de jeunesse se répande de plus en plus dans les librairies, elle prend aujourd'hui une place importante à l'école. Elle a d'ailleurs fait son entrée officielle à l'école primaire dès les programmes de 2002. Plus qu'un simple support d'apprentissage, elle est alors devenue un véritable objet d'étude en tant que tel.

C'est donc bel et bien l'école qui joue un rôle fondamental dans la démocratisation de l'accès à cette forme de culture. En effet, l'accès aux livres est encore bien trop inégal. D'après Delahaye (2015), "à l'entrée à l'école maternelle, certains enfants ont bénéficié de 1000 heures de lecture, d'autres de zéro." L'enseignant accueille alors des enfants différents du point de vue des transmissions dont ils auront profité. Tous les enfants ne rentrent pas avec le même bagage de connaissance de langage écrit ou oral (Eduscol, 2021). L'enseignant doit donc adapter ses apprentissages pour tenter, du mieux qu'il peut, d'amincir cet écart. La maternelle joue alors un rôle essentiel.

Le choix de l'album documentaire n'a pas été réalisé au hasard. En effet, de nombreuses études ont déjà été réalisées afin de montrer l'aspect incontournable de

l'album de jeunesse dans l'acquisition d'un lexique nouveau (Arnold et al., 1994 ; Sénéchal et al., 1995, Sénéchal, 1997, cités par Sénéchal, 2000). Cependant, peu de recherches se sont quant à elles axées sur la place de l'album documentaire dans les apprentissages lexicaux. Curieuses et désireuses d'en connaître davantage à ce sujet, notre mémoire de recherche étudiera alors la corrélation entre les albums documentaires et le développement d'un lexique plus riche et varié. En effet, la maîtrise de la langue est bien une des conditions de la réussite scolaire (Florin et Crammer, 2010) quand de son côté l'album documentaire expose à une forme langagière plus riche et variée car le vocabulaire et la syntaxe y sont plus complexes (Hayes & Ahrens, 1988).

Dans ce mémoire, nous étudierons l'aspect langagier chez le jeune enfant. Nous expliciterons davantage le développement du lexique et présenterons quelques pratiques enseignantes pour favoriser ce dernier. Dans un autre point, nous présenterons en détails la littérature jeunesse et plus spécifiquement l'album documentaire en proposant des stratégies d'actions pour qu'il puisse être vecteur d'un lexique plus riche et varié chez l'enfant de maternelle. A terme, cet écrit permettra de mettre en lumière certains apports de l'album documentaire d'un point de vue lexical. Pour ce faire, nous réaliserons une expérimentation dans une classe de petite et moyenne section afin de comparer les apports langagiers avec un album de jeunesse d'une part et un album documentaire d'autre part.

I. Développement du lexique

1.1 La construction du langage chez l'enfant

1.1.1 Le développement du langage

Le langage est une faculté dont seuls les Hommes sont dotés. Il peut être défini comme : " fonction d'expression de la pensée et de communication entre les humains, mise en œuvre par la parole ou par l'écrit" (Le Robert en ligne, s. d.). En effet, c'est l'anatomie des êtres humains et en particulier l'appareil buccophonatoire comprenant le larynx, le pharynx, la langue et les lèvres qui permet à notre espèce de parler et de

communiquer. Mais comment un nouveau-né, qui ne produit que des sons incontrôlés, parvient en grandissant à une maîtrise de la langue ?

La plupart des personnes considère que le langage commence à l'apparition des premiers mots énoncés par l'enfant. Or, pour que ces premiers mots émergent, il y a tout un processus d'apprentissage qui débute dès la vingt-cinquième semaine du fœtus. Effectivement, d'après Plaza et al. (2012), c'est à partir de là que le système auditif est fonctionnel et à partir de la trente-cinquième semaine que le niveau d'audition se rapproche de celui d'un adulte. "Ces capacités auditives précoces lui permettent de traiter des sons langagiers" (Plaza et al., 2012, p. 47).

Par ailleurs, toujours d'après Plaza et al. (2012), les nouveau-nés communiquent dès la naissance. D'une part, en utilisant un langage non verbal comme des gestes, des mimiques ou encore des sourires et d'autre part, en babillant, c'est-à-dire en produisant des gazouillis, des vocalises, des geignements et plus tard des répétitions de syllabes.

Il est important d'aborder le langage sous ses deux dimensions : la réception (ce que l'on comprend) et la production (ce que l'on dit). Ces deux entrées ne se développent pas au même rythme car elles dépendent de mécanismes et de processus qui fonctionnent différemment (Plaza et al., 2012). "Le langage compris (ou vocabulaire passif) est plus étendu que celui produit par l'enfant (vocabulaire actif), dès les premières étapes du développement et jusqu'à l'âge adulte." (Florin, 2020, p. 34). Effectivement, nous avons vu précédemment que la réception commençait très tôt (acquisition prénatale) alors que la production ne vient que plus tard car elle dépend notamment de la maturation de l'appareil buccophonatoire. Du côté de la compréhension, à partir du 5ème mois, le bébé est capable d'associer les sons des voyelles aux mouvements de la bouche (de Boysson-Bardies, 2007), de catégoriser des sons malgré les variations d'intonation et de reconnaître une même syllabe dans différents énoncés (Florin, 2020). Toujours d'après de Boysson-Bardies (2007) et Florin (2020), entre 7 et 10 mois, les nourrissons commencent à comprendre que les sons forment des mots qui correspondent à un objet ou un concept. Ils reconnaissent certains mots auxquels ils sont régulièrement confrontés dans un contexte bien précis comme "aurevoir" ou encore "bravo". A cette période, l'enfant, en soif d'apprendre, va beaucoup pointer les choses du doigt pour que les adultes nomment ce qu'il montre et pour ainsi apprendre de nouveaux mots. Vers 12 mois, il comprend environ 30 mots, détecte les frontières entre les mots et peut comprendre quelques mots hors contexte.

Plaza et al. (2012) ont démontré qu'à 30 mois, les enfants sont capables de comprendre environ 500 mots, à 4 ans environ 1500 et à 5 ans, environ 2000 ; ces résultats ne sont qu'indicatifs compte-tenu de la grande hétérogénéité entre les enfants.

Du côté de la production, à partir du 9ème mois, le bébé peut commencer à produire des séquences sonores significatives que Plaza et al. (2012) nomment des "prémots". Ce sont des productions qui se rapprochent de mots et qui apparaissent dans un contexte particulier. Par exemple, l'enfant peut dire "mama" faisant un câlin à sa mère ; c'est l'adulte, qui, en verbalisant, va stabiliser l'unité sonore associée à la personne dans ce contexte (Florin, 2020). Les premiers mots de l'enfant se manifestent entre le 11ème et le 14ème mois et l'acquisition du premier lexique est assez lente. On considère qu'il faut à l'enfant 5 à 6 mois après l'apparition du premier mot pour atteindre un répertoire de 50 mots. Pour Florin (2020), le premier vocabulaire est surtout constitué de noms (maman, biberon, etc.), de termes sociaux (coucou, au revoir, etc.) et d'adverbes (encore). Malgré la grande variabilité entre les enfants, Plaza et al. (2012) considèrent qu'ils produisent en moyenne 10 mots à 13 mois, 50 mots à 17 mois et 310 mots à 24 mois. Après l'acquisition des 50 premiers mots, c'est-à-dire vers 20 mois et jusqu'à 36 mois, il y a une phase "d'explosion lexicale" où l'accroissement du vocabulaire est plus rapide (entre 4 et 10 nouveaux mots par jour). C'est à ce moment que les productions prennent un sens grammatical tenant compte des règles phonologiques et morphologiques (Florin, 2020).

"Les langues ont en commun d'être fondées sur des phonèmes qui se combinent en syllabes, en noms, verbes et autres mots outils pour former des phrases." (Plaza, 2012, p.46). D'après de Boysson-Bardies (2007, p. 1473), "toutes les langues possèdent une structure phonétique et prosodique, toutes les langues sont des systèmes fonctionnels transportant du sens en liant de façon arbitraire les sons aux sens". Comme nous l'avons vu précédemment, l'apprentissage de la langue maternelle est complexe mais ne prend que deux ou trois ans pour qu'un enfant acquière la capacité de comprendre et de se faire comprendre en grande partie. On estime que c'est peu en comparaison avec l'apprentissage plus tardif d'une seconde langue (dans le cadre scolaire par exemple) qui prend plusieurs années sans jamais n'arriver à un niveau de maîtrise aussi précis que celui de la langue maternelle.

Maîtriser une langue ne veut donc pas seulement dire associer des mots à des objets mais nécessite une conscience de l'abstrait et des connaissances

permettant d'établir des liens entre différents signifiants. De plus, le développement lexical ne peut pas être dissocié des autres aspects développementaux (cognitif, affectif, psychomoteur, social, etc.) (Florin, 2010). En effet, comprendre le sens des mots, c'est aussi savoir les catégoriser en repérant leurs différences et leurs similitudes. Cette aptitude permet aux enfants de développer leur vocabulaire notamment si des adultes leur viennent en aide pour y parvenir (Florin, 2010). Selon Florin (2020, p. 82), "le traitement d'un énoncé ou d'un discours oral ou écrit mobilise à la fois connaissance du monde, intelligence générale et imagination, selon le type de discours". En effet, le langage nécessite des fonctions sensorielles, motrices et cognitives efficaces car il dépend beaucoup des interactions sociales. Voyons maintenant ce que le langage mobilise dans le cortex cérébral.

1.1.2 Les structures cérébrales en jeu et le rôle de la mémoire de travail dans l'accès au langage

Noam Chomsky (1969, cité par Tiers, 1970) a affirmé que le langage humain est une capacité innée et qu'il existe une grammaire universelle. Cette vision cognitiviste est opposée à celle de Skinner, psychologue behavioriste, qui lui pense que le langage s'acquiert par conditionnement selon l'expérience et l'environnement du sujet. Des études plus récentes ont démontré que "le nouveau-né vient au monde avec des prédispositions importantes à la fois pour la communication sociale et pour le traitement du matériau linguistique, rendant impossible de le concevoir comme une *tabula rasa*" (absence initiale de toute structure) (Gopnik et al., 1999, cités par Kern, 2019, p.14). D'autres ont aussi mis en évidence l'importance de l'expérience dans l'apprentissage d'une langue notamment (Bassano, 2000, cité par Kern, 2019). Effectivement, on s'accorde aujourd'hui pour dire que le langage est en partie inné et en partie acquis.

Grâce aux nouvelles techniques d'imagerie cérébrale, il a été mis en lumière que le langage met en action les deux hémisphères cérébraux. D'après Florin (2020), celui de gauche contrôle la parole, la perception et la formation des mots et celui de droite participe à l'intonation, la prosodie et la communication des états émotionnels. Selon Plaza (2012), la compréhension lexicale relèverait davantage des deux hémisphères tandis que la production lexicale serait traitée plus spécifiquement par l'hémisphère gauche. Il semblerait qu'une spécialisation de l'hémisphère gauche

apparaisse vers le 20ème mois. Il existe trois structures neuronales mettant en jeu le traitement du langage (Florin, 2020). La première, comprenant des systèmes appartenant aux deux hémisphères permet de construire les représentations de ce que fait, pense, perçoit une personne et de classer ces représentations. La deuxième se trouvant dans l'hémisphère gauche, permet le traitement des phonèmes, leur combinaison et l'organisation syntaxique. La troisième, toujours à gauche, établit les liens entre les mots et les concepts et assure la coordination entre les deux.

Nous allons maintenant nous intéresser au rôle des contextes d'apprentissage et aux inégalités entre les enfants. Effectivement, nous avons vu précédemment que l'environnement de l'enfant avait un impact sur l'acquisition du langage notamment. Par ailleurs, les adultes entourant le jeune en apprentissage sont sensibles à son évolution. Des recherches portant sur les interactions verbales entre des mères et leurs enfants ont montré que le langage parental, parfaitement grammatical, se modifie au fil du développement de l'enfant (Plaza et al., 2012). En effet, les énoncés se complexifient de façon croissante.

1.1.3 Variabilité des contextes et inégalités

L'apparition des premiers mots de l'enfant et son évolution lexicale dépendent du contexte social et culturel qui l'entoure. Le développement du vocabulaire peut varier aussi selon les enfants, leur rang dans la fratrie, leur développement cognitif et physiologique, etc. En effet, l'enfant agrandit son lexique par l'usage et l'échange, c'est-à-dire que son environnement a une grande influence sur son niveau de langue. Dans ce contexte, l'attention portée au langage, le temps et les aides dont bénéficie l'enfant, l'exigence de précision qui lui est demandée impactent son niveau de maîtrise de la langue (Eduscol, 2020). Ce sont les premières initiations aux savoirs dans le cercle familial, avec des interactions précoces, qui permettent d'instaurer une relation positive au langage. La qualité des interactions influence le rapport aux savoirs, notamment langagiers, et le lien avec ceux qui les détiennent (Bennabi-Bensekhar et al., 2017).

Dans ce sens, de nombreuses études ont porté leur attention sur les interactions verbales entre parents et enfants selon la classe sociale. D'après la théorie de Bernstein (1975, cité par Florin, 2020), le langage varie selon les classes

sociales et les enfants des milieux défavorisés seraient “handicapés” par leur langage, ce qui leur causerait des difficultés scolaires. Dans la même veine, d'autres études ont démontré que les mères de classe moyenne stimulent plus leur bébé par vocalisations par exemple que les mères de classe ouvrière (Florin, 2020) et que les verbalisations maternelles adressées à l'enfant sont moins nombreuses chez les mères de classe ouvrière que chez les mères de classe moyenne ou supérieure (Plaza et al., 2012).

A l'environnement familial peuvent s'ajouter les partenaires éducatifs (personnels de crèche ou assistante maternelle) qui contribuent au développement du langage avec des spécificités selon les modes d'accueil (Marcos et al., 2004, cités par Florin, 2020). Le contexte des premières années de vie est très variable d'un enfant à l'autre, ce qui peut créer de grandes inégalités à l'entrée à l'école. La pédagogie s'appuie, depuis plusieurs années, sur le fait que l'enseignement doit “partir de l'élève” et s'adapter au niveau de chacun. Cependant, avec la grande disparité que nous venons de démontrer, cette injonction n'est pas facile à respecter. En effet, plusieurs études ont mis en évidence que l'école ne réduit pas les inégalités entre les élèves et peut même contribuer à les accentuer (Florin, 2020). C'est ce qui a été démontré dans l'étude d'Ehrlich et al. (1978), dès le CE1, les écarts de lexique entre les enfants de milieux favorisés (cadres supérieurs et professions libérales) et ceux de milieux défavorisés (ouvriers) sont considérables ; pouvant aller environ de 6 mois à 1 an d'acquisition de vocabulaire.

Il est important de rappeler qu'il existe toujours une différence au niveau du développement de la compréhension et de la production. La maturation motrice permettant la production peut varier d'un enfant à l'autre (Plaza et al., 2012). Nous venons de voir que la variabilité des contextes et des environnements qui entourent l'enfant crée une grande hétérogénéité dans sa maîtrise de la langue. Nous allons maintenant voir comment l'entrée à l'école et les pratiques enseignantes peuvent permettre aux enfants de développer un lexique plus riche.

1.2 Les pratiques enseignantes pour développer le lexique

Depuis de nombreuses années, la maîtrise du langage est au cœur des programmes de l'école maternelle. Elle est d'autant plus mise en avant dans les

programmes de 2015 avec l'apparition du domaine d'apprentissage "mobiliser le langage dans toutes ses dimensions". En effet, le langage est un objectif majeur de l'école car sa maîtrise est une condition de réussite scolaire (Florin, 2020). C'est d'ailleurs ce qu'on retrouve dans les programmes actuels de cycle 1, d'après le bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021 (p. 4) : "Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle, notamment de l'acquisition de la langue française, langue de scolarisation, comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous.". De plus, l'une des compétences attendues en fin de cycle 1 est "utiliser le lexique appris en classe de façon appropriée." ; ce qui démontre l'importance de développer le lexique des élèves pour qu'ils l'utilisent à bon escient. Nous allons voir quelques pratiques enseignantes qui permettent une meilleure maîtrise de la langue.

Dans un premier temps, l'abaissement de l'instruction obligatoire dès 3 ans en 2019 et l'accueil des enfants de moins de 3 ans depuis 2012 ont pour objectif premier un développement lexical significatif dès le plus jeune âge. Nous manquons encore de recul quant aux bienfaits de ces réformes, aucune étude n'a pu prouver que l'objectif a été atteint. Cependant, on peut lire dans les ressources de l'éducation nationale que "Le rôle de l'École, et singulièrement de l'école maternelle, est d'enrichir le langage de l'élève, de systématiser l'étude du lexique et de la langue, pour développer sa capacité de dire le monde et lutter contre l'inégale maîtrise de la langue par les élèves." (Éduscol, 2020, p. 5).

Utiliser le langage dans les interactions avec autrui notamment permet à l'enfant d'enrichir son vocabulaire et de passer d'un langage de connivence à un langage explicite lors de son entrée à l'école (Florin, 2010). Comme on peut le lire dans le bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021, en classe, les élèves sont régulièrement amenés à s'exprimer, évoquer, parler de divers sujets. Il y a aussi de nombreux moments de langage à plusieurs qui nécessitent une argumentation et des explications pour se faire comprendre. L'enseignant est alors présent pour commenter et induire un certain recul, une réflexion sur ce qui est dit. Manipuler les mots, les trier et les catégoriser encourage l'acquisition et la mémorisation de nouveau vocabulaire. Comme nous avons pu le voir précédemment, catégoriser demande de se représenter les caractéristiques des objets (forme, usage, provenance...) pour établir des liens entre eux. Cette capacité est assez naturelle chez les très jeunes enfants mais devient plus consciente une fois entrés à l'école. "Plus le système conceptuel de l'élève est riche, tant du point de vue

de son contenu que du point de vue de son organisation, plus l'activation en mémoire des objets est facile." (Éduscol, 2020, p. 42).

Les enseignants proposent des activités et des rituels qui mettent en jeu les compétences langagières. Dans certaines classes par exemple, il est possible de trouver des jeux symboliques à disposition des élèves comme une cuisine, des déguisements ou du matériel pour jouer au docteur par exemple. Pour travailler le vocabulaire, les professeurs peuvent aussi faire des comptines avec les élèves. "Ces activités sollicitent et entraînent également la mémoire à court et long termes. Les sonorités, le registre court et les rythmes favorisent cette mémorisation." (Éduscol, 2016, p. 5).

Éduscol (2020) propose aussi une séquence basée sur une œuvre d'art de Vassily Kandinsky. En petite section, le travail porte plutôt sur les formes et les couleurs. En moyenne section, on ajoute les nuances de couleur (clair, foncé) ainsi que des mots faisant référence aux grandeurs et aux outils (pinceau, toile, etc.). Enfin, en grande section, on peut parler des caractéristiques des couleurs (couleur chaude ou froide, primaire ou secondaire) mais aussi des techniques utilisées (peindre, mélanger, encercler, etc.). L'art à l'école maternelle sollicite en grande partie le langage et la pensée. En effet, les activités artistiques nécessitent du vocabulaire pour observer, analyser, décrire et exprimer ses impressions personnelles mais aussi pour décrire et argumenter ses propres productions artistiques.

L'école maternelle est une période d'explosion lexicale pour les jeunes enfants. Faire mémoriser et réutiliser les mots appris est très important pour consolider le vocabulaire. Nous allons voir, dans la partie suivante, comment la littérature jeunesse peut être utilisée comme support par les enseignants pour enrichir le lexique.

II. La littérature de jeunesse

2.1 *La place de la littérature de jeunesse à l'école maternelle*

2.1.1 L'origine de la littérature de jeunesse

« Nous entendons par album de jeunesse tout ouvrage illustré dont les illustrations apportent au texte un éclairage différent. Contrairement à sa fonction dans l'imagier, l'illustration ne redit pas le texte mais lui fait prendre une dimensionnifiante à un niveau supérieur. Ce peut être une note d'humour, un clin d'œil au lecteur, un approfondissement du sens, voire un point de vue différent de celui du texte. » (Salerno, 2006, p.51).

C'est en Grande-Bretagne que les premiers écrivains de livres pour enfants ont vu le jour. A l'origine appelé « livre d'éducation », « Cette écriture adressée à l'enfance est née d'une pratique pédagogique et d'une relation effective avec des enfants. » (Nières-Chevrel et al., 2009, p.31). Ces premiers écrivains avaient pour but de mettre l'enfant comme personnage central de ces fictions. Conçu comme véritable outil pédagogique, il est alors tout à fait légitime que cette forme de littérature soit désormais au service de l'éducation (Nières-Chevrel et al., 2009). Dans ce sens, les premiers écrivains de cette toute nouvelle forme de littérature étaient, sans surprise, des enseignants. Entre autres, nous pouvons citer Fénelon avec son premier livre de jeunesse intitulé *Les aventures de Télémaque* en 1699. Cet ouvrage se voulait être un guide didactique s'adressant à un futur souverain pour que celui-ci s'intéresse à la politique, à la religion et à la vertu. Cet ouvrage est largement étudié dans les écoles afin de permettre aux élèves d'accéder eux-mêmes à une forme de morale et de vertu. Effectivement, la figure de Télémaque apprend à concilier bien des valeurs telles que l'honnêteté et la liberté. Les enseignants se sont alors inspirés de cet ouvrage et ce davantage du 18ème au 20ème siècle afin d'aider l'enfant à acquérir, par cet outil pédagogique, toutes les valeurs pouvant faire de lui un humain accompli (Encyclopaedia universalis, paragr.1).

C'est alors dans cette logique que la littérature de jeunesse a pu trouver une

totale légitimité du point de vue pédagogique et alors s'inscrire dans les programmes dès l'année 2002.

2.1.2 Son entrée à l'école et dans les programmes

L'un des supports les plus utilisés par les enseignants, pour travailler le lexique avec des élèves, est l'album. Effectivement, les élèves ne connaissent pas tous le même contexte environnemental avant d'arriver à l'école. Dans ce sens, selon Éduscol (2017), certains enfants n'ont pas eu l'opportunité de manipuler, regarder et explorer des livres de jeunesse. C'est pourquoi, il est nécessaire de rendre la littérature accessible à tous en proposant différents supports comme les albums, les imagiers ou livres animés. Dans cette même idée, il est important que les livres choisis par l'enseignant soient adaptés aux capacités des enfants (longueur du texte, connaissances sur le monde, complexité de l'histoire). Ainsi, il est essentiel de savoir que le ministère de l'Éducation Nationale met à disposition des professeurs une liste de références proposant des albums adaptés au cycle 1 qui permettent d'offrir une première culture littéraire. Cette liste a comme objectif premier de créer de l'intérêt et de l'appétence pour la lecture. Dans cette dernière, nous pouvons entre autres trouver des albums comme *Le jour où le soleil a disparu* de Nathalie Dieterlé ou *La trompe de l'éléphant* d'Alain Bosquet.

La maternelle est un des principaux lieux propices à la fréquentation accrue de la langue écrite et plus précisément de livres de jeunesse. Le libre accès dans les classes, au sein du coin bibliothèque très régulièrement mis à disposition en maternelle, permet un accès culturel, matériel et intellectuel à chacun des élèves. En procédant ainsi, les élèves se familiarisent avec la lecture, trouvent un intérêt aux livres et ils peuvent découvrir, feuilleter, s'informer et regarder des œuvres de littérature jeunesse. Effectivement, le livre dispose de nombreuses vertus. Il permet à la fois de se divertir et de se faire plaisir, de développer la mémoire et les capacités cognitives puis encore d'améliorer la concentration, l'attention ainsi que l'expression orale et écrite. (Nicolas Escot, 2019). La littérature de jeunesse plus précisément permet d'appréhender la lecture de manière ludique et suscite dès la maternelle de nombreux intérêts. En effet, « Dès la maternelle, la curiosité, l'envie de savoir peut-être entretenue grâce à la lecture de livres divers, narratifs et documentaires. Le projet

d'apprendre peut ainsi être étayé par le contact répété avec les livres et la fréquentation des bibliothèques. » (Unesco, 2015).

C'est entre autres par la lecture que l'enfant peut s'approprier pleinement le langage. Grâce à elle, ils y reconnaissent des formes et structures langagières mais enrichissent également leur lexique. C'est dans ce sens que le livre de jeunesse est vecteur d'apprentissage. En effet, "les livres constituent des objets culturels essentiels au développement de l'enfant, à ses apprentissages langagiers et culturels." (Éduscol, 2017, p.2). Cependant, et comme nous l'avons vu plus haut, les enfants n'arrivent pas à l'école avec le même bagage de connaissances au niveau culturel. C'est alors à l'école, à travers cette notion d'égalité des chances, que doit être établie une certaine parité entre les élèves au niveau de l'accès à la culture. Cette culture commune peut donc se diffuser par le biais de cette littérature de jeunesse.

C'est alors dans cet intérêt que la littérature de jeunesse a tout naturellement trouvé sa place au sein des programmes. De ce fait, elle est quasiment omniprésente et ce dans la quasi-totalité des domaines d'enseignement. Le bulletin officiel spécial n°3 du 5 Avril 2018 a d'ailleurs tenu à expliciter quatre compétences clés qui seront à mettre en œuvre tout au long de la scolarité pour faire du jeune enfant un lecteur autonome (Halbmeyer et Orsoni, 2019).

Les quatre objectifs sont les suivants :

- Comprendre en maîtrisant le code alphabétique
- Comprendre le sens implicite et explicite des textes
- Comprendre des textes longs
- Partager ses lectures : le plaisir de lire et de mieux comprendre

Nous allons maintenant voir plus en détail la place de l'album dans le développement du lexique.

2.2 L'intérêt de l'album pour le développement lexical

Sénéchal (2000) a travaillé sur le lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire. A travers ses recherches, elle a conclu que la lecture

aux enfants a des effets bénéfiques sur le développement du lexique. On note une différence significative entre les familles dans lesquelles les activités de lecture sont très présentes et celles dans lesquelles elles le sont moins. En effet, les livres exposent à une forme langagière plus riche car le vocabulaire et la syntaxe sont plus complexes. Les interactions entre le lecteur et l'enfant permettent de mettre en avant le nouveau vocabulaire, son sens et son utilisation. Lorsque les livres sont lus à plusieurs reprises, l'apprentissage du vocabulaire est facilité. Sénéchal et Cornell (1993, cités par Sénéchal, 2000) ont d'ailleurs montré que de jeunes enfants peuvent retenir des mots nouveaux suite à la lecture d'un seul livre.

C'est dans la continuité de cette idée qu'il faut prendre conscience qu'un mot de vocabulaire ne peut s'apprendre qu'en s'inscrivant dans un contexte. En effet, comme le souligne Lehmann (2011), l'erreur lorsqu'on décide de se pencher sur le développement du lexique est de considérer un mot de façon isolée. Il ne suffit pas de proposer une liste de mots à apprendre à un enfant pour que celui-ci l'apprenne et le retienne. Les mots doivent être mis en relation avec d'autres pour faciliter leur appropriation et permettre leur bonne utilisation (Cellier, 2015).

Il est important lors de séance de développement du lexique de choisir des thèmes qui vont passionner et susciter l'intérêt des élèves. C'est dans ce sens qu'ils vont pouvoir agrémenter leur liste de mots reconnus aussi appelés "vocabulaire passif" et se les réapproprier dans leur production orale aussi appelé "vocabulaire actif." En effet, d'après Boisseau (2009) le vocabulaire proposé doit être sélectionné en fonction de l'intérêt que vont lui porter les enfants. De ce fait, même les enfants qui refusent de parler feront davantage d'effort puisque le thème choisi sollicitera un certain aspect affectif chez eux. A terme, ils s'exprimeront avec plus d'aisance et de facilité.

C'est alors que la littérature de jeunesse peut être considérée comme l'un des outils clés pour le développement du lexique. A travers elle, l'enfant va pouvoir se référer au sens du texte afin de saisir le sens des mots appris dans un contexte particulier.

2.3 *L'enseignant joue un rôle de médiateur entre le livre et l'enfant*

Lors d'une lecture en classe, l'enseignant peut proposer différents types de lectures selon son but pédagogique (Éduscol, 2017). Avec une lecture répertoire, c'est-à-dire une lecture rituelle, l'enseignant se constitue une communauté d'écouteurs attentifs à la langue écrite. Il y a aussi les lectures à compréhension autonome où l'enseignant lit une histoire et pose tout de suite après des questions sur le texte. Dans cette démarche, le professeur cherche à jauger la compréhension (autonome) des élèves et à échanger sur ce qu'il vient d'être lu. Enfin, il y a les lectures enseignées, qui, contrairement aux lectures à compréhension autonome sont faites dans le but de mener une séquence spécifique d'apprentissage. Après ce type de lecture, des ateliers reprenant le vocabulaire de l'histoire sont réalisés par les élèves.

Nous pouvons également citer les lectures dites interactives. En effet, ces lectures ont la particularité d'être interrompues par les interventions de l'enseignant. D'après Smolkin et Donovan (2001, cités dans Beaudry et al., 2019), ce type de lecture est ponctué par la sollicitation des enfants faite par le professeur (avant, pendant et après la lecture). L'enseignant est alors là pour questionner les élèves et rebondit sur leurs propos pour nourrir les interactions. La lecture interactive d'album peut se dérouler en cinq étapes : la planification, les interventions avant la lecture, les interventions pendant la lecture, les interventions après la lecture et les activités complémentaires. Cette pratique est reconnue pour soutenir le développement langagier (Chlapana, 2016, citée par Beaudry et al., 2019) et cognitif (Mantzicopoulos & Patrick, 2010, cités par Beaudry et al., 2019) des enfants de maternelle notamment. Le plus important dans les lectures interactives restent les échanges qui ont lieu entre le professeur et les élèves ou bien seulement entre les élèves (Giasson, 2011, citée dans Boudreau & Beaudoin, 2015).

C'est dans cette visée que l'adulte doit remplir plusieurs rôles lorsqu'il partage une lecture avec un enfant. En effet, il ne faut pas oublier que l'album est une littérature issue de l'oralité. Or, nous avons trop souvent tendance à réduire le langage aux mots et les mots à leur sens alors que le ton et la prononciation valent autant que les mots en eux-mêmes (Nedeleg, communication personnelle, 14 septembre 2021).

La communication entre les élèves et le professeur à travers l'album doit donc passer par le son, le ton et la musicalité de la langue. C'est l'enseignant, en fonction de son implication lors des lectures, qui va plus ou moins susciter l'intérêt et l'attention des élèves. Plus l'intonation de voix varie en fonction des différents personnages, des différentes émotions ou actions de l'histoire plus l'enfant sera attentif à celle-ci. L'adulte, bien souvent l'enseignant, doit alors faire de son mieux pour user de sa théâtralité lors de ces moments. Il devra donner le tour de parole, faire des liens entre les idées des différents élèves et ramener la discussion dans la bonne direction. Il devra apprendre aux enfants que tout ce qui leur passe par la tête n'est pas bon à dire surtout si ça n'a pas de lien direct avec l'histoire qui est en train d'être lue. L'enseignant aidera les enfants dans la formulation de leurs commentaires s'ils sont perdus. En effet, il ne faut pas hésiter lors d'une lecture à couper le cours de l'histoire si cela est bénéfique pour les enfants. L'enseignant doit oser pouvoir interrompre sa lecture afin de lancer des idées pouvant stimuler la réflexion des élèves ou bien pour expliciter un mot de vocabulaire complexe par exemple (Beaudoin & Giasson, 1997).

Cependant quand est-il de l'album documentaire ? Répond-il aux mêmes critères et aux mêmes questionnements ? Permet-il un apport de vocabulaire semblable à l'album de jeunesse ?

III. L'album documentaire

3.1 Les caractéristiques de l'album documentaire

L'album documentaire fait partie du secteur éditorial de la littérature de jeunesse. Contrairement aux contes ou aux romans jeunesse, l'album documentaire ne raconte pas d'histoire fictive. Il informe le lecteur sur un sujet bien précis. Au-delà d'avoir un texte riche en informations, l'album documentaire dispose également d'images donnant des représentations de la réalité qui seront plus accessibles pour certains enfants qui pourraient avoir du mal à se représenter dans leur tête des mots de vocabulaire plus ardues (Duquesnay, paragr. 6). Ainsi, les élèves ne lisent plus seulement pour prendre du plaisir mais également pour répondre à des besoins. En effet, si l'album documentaire est un support de lecture pour apprendre à lire c'est

également un excellent moyen pour trouver des réponses à des questions. Il est alors intéressant de proposer des albums documentaires avec des thèmes bien précis tels que le loup ou la savane par exemple afin de pouvoir par la suite en débattre avec les enfants et en ressortir des connaissances nouvelles (Turgeon, 2011). En clair, l'album documentaire est un moyen privilégié d'amener les élèves à s'ouvrir sur le monde afin de nourrir leur bagage de connaissances (Turgeon, 2011).

Cependant, ce type de lecture est sous-représenté dans les salles de classe. En effet, d'après Bellanger (2004, 2008, citée par Leclerc-Halté) le documentaire est un genre minoré. De même, dans la mesure où celui-ci est très peu présent, il est également très peu étudié (Boiron, 2012). Pour guider les enseignants et les convaincre d'utiliser davantage ce type d'ouvrage, il sera alors primordial de faire ressortir des stratégies afin de permettre sa bonne utilisation en classe.

3.2 Les stratégies de mise en place dans les classes

Familiariser les élèves aux textes documentaires est une nécessité. En effet, ce seront ceux-ci que les élèves seront le plus à même de rencontrer au cours de leur scolarité. Cependant, peu de stratégies sont développées pour montrer aux enseignants comment amener de tels textes à un public si jeune. Des points d'attention peuvent néanmoins être proposés (Duquesnay, s.d., paragr. 2).

Dans un premier temps, il pourrait être intéressant de préparer en amont le motif qui déclenchera une lecture documentaire. En effet, cette lecture pourra, entre autres, s'inscrire dans un projet de classe. Elle pourra être proposée comme activité complémentaire au cours d'une séquence. En partant d'exemples concrets, si une classe travaille autour des animaux de la savane, il pourrait être intéressant d'utiliser comme support d'appui un album tel que *Les animaux de la Savane* de Delphine Badreddine ou *Une journée dans la savane* d'Ella Bailey notamment. L'album pourra être sélectionné pour sa globalité ou bien pour les passages les plus intéressants.

Par la suite, un temps devra être dédié afin d'apprendre à se repérer dans un album documentaire. Se repérer dans une double page mêlant texte et image peut être complexe pour de jeunes enfants. L'enseignant devra alors mettre un point de vigilance à ce que l'organisation spatiale de l'album ne perturbe pas trop les élèves.

De plus, il faudra, pour l'enseignant, trouver, avec ses élèves, un moyen de traiter de la manière la plus judicieuse qui soit cette quantité d'informations nouvelles qui sera transmise avec l'album. L'album n'a d'ailleurs, nous le rappelons, pas nécessairement besoin d'être lu en entier s'il est dense en informations ou si tout ne semble pas intéressant à travailler dans l'absolu. Cependant, il faudra bel et bien travailler sur la compréhension et l'intégration des informations nouvelles par les élèves. Ces informations émergeront peut-être au cours d'une discussion avec les élèves à propos d'un passage du livre par exemple. Dans ce sens, les enseignants devront prendre suffisamment de recul pour accepter de se laisser guider par les élèves, par leurs interrogations, par leurs besoins et surtout accepter que la mémorisation de certaines informations ou bien la curiosité sur certains sujets puissent prendre du temps (Turgeon, 2011).

Enfin, il faudra bien évidemment penser à la manière de restituer et de garder en mémoire les connaissances nouvelles acquises grâce à la lecture de l'album. Cette étape est fondamentale pour favoriser la mémorisation des savoirs et dans ce cas présent d'un lexique nouveau. Cette étape est propre à chaque enseignant. Elle pourra se réaliser à travers la réalisation d'affiches, de boîtes à mots de vocabulaire ou de panneaux récapitulatif par exemple (Duquesnay, paragr. 16).

Beaudry et al. (2019) proposent une stratégie de mise en place bien particulière qu'elles nomment "la lecture interactive d'album documentaire". Celle-ci nécessite cinq étapes clés pour faire une bonne lecture à de jeunes enfants. Tout d'abord, elles accordent une grande importance à la planification : le choix de l'album, considérer le niveau de développement et les intérêts de l'enfant, l'intention de lecture, lire l'album soi-même avant d'en faire la lecture aux élèves et planifier les différentes interventions. Une fois que la planification est bien préparée, les séances peuvent commencer avec les élèves ; premièrement, en proposant des interventions avant la lecture. Par exemple en demandant aux enfants de déduire le sujet de l'album à partir de la couverture ou ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet, en s'attardant sur les différentes parties du livre (table des matières, quatrième de couverture, etc.) ou en activant les connaissances antérieures des enfants. Viennent ensuite les interventions pendant la lecture interactive : questionner les élèves sur le contenu pour vérifier leur compréhension, privilégier les questions ouvertes et les relances et inviter les enfants à faire des liens avec leur vécu. On propose de nouveau des interventions après la

lecture pour rappeler les nouvelles connaissances, inviter les élèves à faire part de leurs questions, leur appréciation et de ce qu'ils aimeraient apprendre de plus sur le sujet. Pour finir, Beaudry et al. (2019) proposent de mettre en place des activités complémentaires à la lecture d'album documentaire afin de permettre aux élèves de réinvestir leurs nouvelles connaissances.

Nous pouvons alors en conclure que la lecture d'album documentaire a la particularité d'être tout aussi efficace même lorsqu'elle est non-linéaire. Autrement dit, à l'inverse des romans de fictions notamment, avec l'album documentaire il n'est pas nécessaire de commencer par le début du livre, seulement certains passages peuvent être lus. La façon dont les enseignants animent cette activité de lecture joue donc un rôle fondamental sur la valeur des bénéfices qui en découlent (Yopp & Yopp, 2012, cités par Boudreau & Beaudoin, 2015). Effectivement, les interventions du professeur influencent les apprentissages et permettent ainsi la compréhension de texte, l'acquisition du vocabulaire, la production langagière et le développement des connaissances des élèves (Beck et McKeown, 2001 ; Giasson, 2011, cités par Boudreau & Beaudoin, 2015).

3.3 Un support intéressant pour développer le lexique

A ce jour, très peu d'études ont été faites en France quant à l'album documentaire comme vecteur du développement lexical chez les enfants. Plusieurs études, notamment québécoises, ont démontré pourtant qu'il pouvait favoriser le développement de l'expression écrite et orale.

Beck et McKeown ou encore Mantzicopoulos et Patrick (2001 ; 2010, cités par Beaudry et al. 2019) ont mis en avant le fait que les albums documentaires sont des outils intéressants pour répondre aux divers questionnements des enfants et pour maintenir leur curiosité intellectuelle. Ils insistent aussi sur l'importance d'initier les enfants, dès le plus jeune âge, aux textes informatifs présents dans les albums documentaires afin qu'ils soient plus tard aptes à apprendre par le biais de leur propre lecture. Quet (1995, cité par Boudreau & Beaudoin, 2015), quant à lui, a montré que l'intention de lecture est souvent guidée par la volonté de s'informer, d'apprendre ou de réfléchir. "En plus de l'attrait qu'ils [les documentaires] exercent auprès des enfants,

ces albums constituent des ressources tout indiquées pour stimuler le développement de compétences langagières sous-tendant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale." (Boudreau & Beaudoin, 2015, p. 2). En effet, l'album documentaire fournit un large choix de thématiques qui peuvent rejoindre les intérêts ou les besoins des enfants mais aussi les diverses visées pédagogiques des enseignants (Prévost et al., 2011, cités par Boudreau & Beaudoin, 2015).

La lecture d'albums documentaires permet d'enrichir le vocabulaire et notamment du vocabulaire spécialisé (Duke & Kays, 1998, cités dans Boudreau & Beaudoin, 2015) et abstrait (Giasson, 2011, cité par Boudreau & Beaudoin, 2015) grâce aux discussions qui en découlent. Selon Turgeon (2011), "ce sont en grande partie les bénéfices des échanges oraux qui résultent d'une lecture d'album documentaire qui en fera sa force. Par cet échange, les élèves apprendront à mieux comprendre et utiliser en contexte les mots du texte."

Comme évoqué précédemment, la lecture dite interactive trouvera alors ici tout son intérêt et davantage encore dans le cas d'une lecture d'album documentaire. En effet, il est essentiel de privilégier une lecture interactive caractérisée par des discussions de qualité permettant de fournir des explications sur le contenu, la structure et les caractéristiques des textes documentaires ou informatifs, de se poser des questions à propos des concepts présentés, de réfléchir au contenu du texte, de faire des liens avec ses propres connaissances et expériences, etc. (Shanahan et al., 2010)" (Boudreau & Beaudoin, 2015, p. 11).

Moschovaki et al. ainsi que Price et al. (2007 ; 2012, cités dans Beaudry et al., 2019) ont démontré que les lectures interactives d'albums documentaires engendraient plus d'interactions que les albums de fiction. On retrouve un attrait particulier des plus jeunes envers les albums documentaires plutôt qu'un autre type de livre. Pappas puis Correia (2011, cité par Beaudry et al., 2019) observent toutes deux une préférence des enfants de maternelle pour les albums documentaires aux albums de fiction. Dans ce contexte, il semble plus pertinent de pratiquer la lecture interactive avec des albums documentaires car celui-ci rendra plus efficace l'acquisition du nouveau vocabulaire.

Comme nous l'avons vu, les albums documentaires utilisés avec une méthode de lecture interactive contribue à l'acquisition d'un lexique plus abstrait et à l'enrichissement des connaissances. Ces lectures exposent les élèves à des mots de

vocabulaire spécialisés ou techniques (Mantzicopoulos & Patrick, 2010, cités par Beaudry et al., 2019) et leur permet donc d'enrichir leur lexique de nouveaux termes (Beck & McKeown, 2001 ; Mol et al., 2009, cités par Beaudry et al., 2019). Comme évoqué précédemment, malgré tous ses bénéfices connus, l'album documentaire reste un genre de la littérature jeunesse peu utilisé (Yopp & Yopp, 2012, cités par Beaudry et al., 2019).

IV. Problématique

Nos recherches ont porté sur le développement du langage chez l'enfant et sur la littérature jeunesse, plus particulièrement sur l'album documentaire. En effet, nous avons alors cherché les liens qui existaient entre les albums documentaires et l'acquisition de lexique.

Le langage est au cœur des programmes scolaires, notamment en maternelle. En effet, on y retrouve, pour la maternelle, cinq domaines d'apprentissage dont l'un se nomme "mobiliser le langage dans toutes ses dimensions". Après nos recherches, nous avons alors relevé que l'acquisition complexe de la langue maternelle ne prend que deux ou trois ans à un enfant. Nous avons vu notamment qu'il apprenait quatre à dix nouveaux mots par jour, de 20 à 36 mois environ. Les jeunes enfants ont une grande facilité à emmagasiner un nouveau lexique. Sénéchal et Cornell (1993, cités par Sénéchal, 2000) ont montré que des enfants peuvent retenir des mots nouveaux suite à la lecture d'un seul livre.

Dans cette logique, le but de l'école étant en grande partie de développer le langage, la littérature semble être un bon outil pour les enseignants. L'enseignant peut alors proposer différents types de lectures selon son but pédagogique.

Nos recherches nous ont également permis de mettre en avant le fait qu'il était plus facile d'apprendre des mots dans un contexte. Autrement dit, les mots doivent être mis en relation avec d'autres pour faciliter leur appropriation et permettre leur bonne utilisation (Cellier, 2015).

Dans ce sens, le support qui nous a le plus intéressé et qui est selon nous un des plus judicieux pour apprendre des mots en contexte semble être l'album

documentaire. Ces lectures exposent les élèves à des mots de vocabulaire spécialisés ou techniques (Mantzicopoulos & Patrick, dans Beaudry et al., 2019) et leur permet donc d'enrichir leur lexique de nouveaux termes (Beck & McKeown, 2001 ; Mol et al., 2009, cités par Beaudry et al., 2019)

Nous nous sommes rendues compte que très peu d'études françaises ont porté leur attention sur les albums documentaires et leur utilisation. A juste cause puisque comme vu avec Yopp et Yopp (2012, cités par Beaudry et al., 2019) l'album documentaire reste un genre de la littérature jeunesse peu utilisé par les enseignants.

C'est pourquoi, dans le but d'informer et de sensibiliser les enseignants ou futurs enseignants, nous souhaitons nous intéresser au développement du vocabulaire à l'aide d'albums documentaires. Nous avons alors décidé de formuler la problématique suivante : en quoi les albums documentaires peuvent permettre l'acquisition d'un lexique riche et varié aux élèves de petite et moyenne section ?

Notre hypothèse est la suivante : les albums documentaires apportent un vocabulaire plus riche et varié que les albums de jeunesse.

V. Méthodologie

Afin de répondre à notre problématique, nous avons décidé, en guise de méthodologie, d'opter pour une démarche expérimentale que nous avons réalisée sur une période de trois matinées au sein d'une classe de petite et moyenne section. Nous allons décrire la procédure générale utilisée.

5.1. Procédure générale

Dans cette école péri-urbaine, la classe qui nous a accueilli était constituée de 17 MS et 4 PS. Pour réaliser cette expérimentation, nous avons divisé la classe en deux groupes. C'est l'enseignante qui s'est chargée de les constituer ; ne voulant pas modifier son organisation habituelle, elle a repris ses quatre groupes de couleur utilisés tout au long de l'année et les a fusionnés pour n'en former que deux grands. Les groupes n'étaient pas aussi homogènes que nous l'aurions souhaité. L'intérêt était le suivant : l'une d'entre nous a réalisé des séances axées sur le vocabulaire à l'aide du

documentaire et la seconde a réalisé le même type de séance mais cette fois avec l'album de jeunesse. Dans le but de pouvoir comparer les résultats, nous avons choisi des ouvrages sur le même thème : les animaux de la savane.

Nous allons maintenant détailler les étapes de notre séance, avec une frise chronologique comme appui (figure 1).

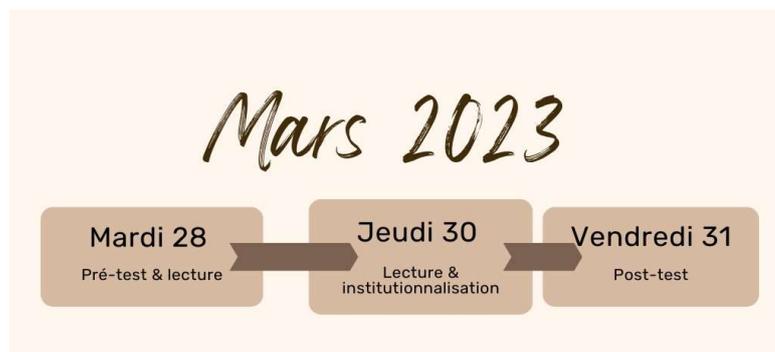


Figure 1 : Frise chronologique des étapes de la séance

Dans un premier temps, nous avons fait une sorte d'évaluation diagnostique préséance que nous avons appelé "pré-test". Elle a pour but d'évaluer le vocabulaire chez les élèves en reconnaissance et en production pour le thème choisi.

Après cela, nous avons fait des lectures pour introduire du nouveau vocabulaire mais aussi des connaissances sur ce thème en faisant des liens avec les images utilisées lors de l'évaluation.

A terme, nous avons réalisé une seconde évaluation post-séance, appelée "post-test", afin de jauger l'efficacité de nos séances et d'observer plus facilement la progression des élèves. Le but étant de comparer les résultats de la première évaluation avec celle de la seconde mais également de comparer si les apports de vocabulaire à l'aide des albums documentaires ont été plus efficaces que ceux à l'aide de l'album de jeunesse.

5.2. Le choix des albums

En ce qui concerne le choix des albums, nous avons d'abord réfléchi au thème que nous aimerions traiter. Nous voulions un sujet assez précis, qui pourrait intéresser

les enfants et qui n'était pas trop connu pour leur apporter des savoirs dessus. Nous avons alors rapidement pensé aux animaux de la savane. Nous avons tenu compte des graphismes pour choisir nos albums car nous tenions à ce que les animaux aient des représentations réalistes. L'album documentaire utilisé pour l'expérimentation était donc *Les animaux de la savane* de Valérie Guidoux et Didier Balicevic (2015) et l'album de jeunesse était *Pic-Pic est une terreur* de Frédérique Laurent (2017). Ces choix n'étaient pas simples à faire car il fallait qu'un maximum d'animaux apparaissent dans nos deux albums pour que les résultats soient comparables.

5.3. Déroulement des différentes étapes de l'expérimentation

5.3.1. Évaluation du vocabulaire aux pré-test et post-test

Chaque expérimentatrice a fait passer les tests à son groupe d'élèves en individuel. Dans un premier temps, nous leur avons présenté des planches de quatre animaux (cf. annexe 1) sur lesquelles ils devaient désigner avec le doigt l'animal demandé. La consigne donnée était : "Je vais te montrer des photos d'animaux et tu vas devoir me montrer celui que je te demande.", puis, par exemple

: "Peux-tu me montrer le guépard ?". Cette étape nous a permis d'évaluer la reconnaissance des animaux. Puis, dans un deuxième temps, ils devaient dénommer l'animal présent sur l'image que nous leur montrions (cf. annexe 2). Ici, la consigne était : "Je vais te montrer des photos d'animaux et tu vas devoir me dire leur nom.", suivie de "Sais-tu comment s'appelle cet animal ?". Le but était d'évaluer l'aspect production chez les élèves. Nous avons répété ces deux étapes lors du post-test afin de savoir si après la lecture des albums, les enfants avaient davantage la capacité de nommer et de reconnaître les animaux. En effet, à terme, l'objectif étant de savoir si les enfants ont mieux progressé avec l'album documentaire ou l'album de jeunesse.

Par ailleurs, nous avons prévu d'évaluer l'aspect réception chez les élèves, c'est-à-dire leurs connaissances sur les propriétés des animaux. Par manque de temps, nous avons pu mettre en place cette tâche seulement pour le post-test. Pour ce faire, nous avons donc créé de petites devinettes avec les principales caractéristiques des animaux dont nous avons parlé avec eux pour voir s'ils étaient capables de les reconnaître et les nommer à partir des indices donnés (exemple : "Je suis un animal

jaune et noir et je suis le plus rapide du monde. Qui suis-je ?” : le guépard).

Pour les élèves, nous avons utilisé des grilles d’observations (cf. annexe 3) qui nous permettaient d’inscrire directement s’ils avaient donné une bonne réponse ou non pour chaque item. Une bonne réponse était caractérisée par un “√” lorsqu’une mauvaise ou une absence de réponse était caractérisée par une croix.

5.3.2 Les méthodes de lectures et les apports de connaissances

Nous nous sommes inspirées de la méthode de la lecture interactive d’albums documentaires de Beaudry et al. (2019) pour nos séances. C’est-à-dire que nous avons planifié, notamment en lisant les albums en amont et en choisissant les passages à lire. En effet, pour l’album documentaire surtout, les pages sont très riches en informations ; il est donc nécessaire de sélectionner les plus pertinentes pour en faire part aux enfants. Nous avons aussi pris du temps, pendant et après la lecture, pour laisser les élèves intervenir et échanger entre eux.

Pour commencer, nous avons lu une première partie de nos albums respectifs, chacune avec notre groupe d’élèves. Pour que nos tests ne soient pas altérés, nous avons bien pris soin de nous mettre dans des pièces séparées. L’idée était de commencer, doucement, à introduire du nouveau vocabulaire en contexte et sur le thème choisi, c’est-à-dire les animaux de la savane.

Lors de la seconde séance, nous avons demandé aux élèves ce dont ils se souvenaient de la précédente lecture afin de faire appel à leur mémoire. Le but était de savoir s’ils étaient capables de nous résumer le début de l’album en mobilisant les mots de vocabulaire apportés au pré-test et à la première lecture. Nous avons ensuite poursuivi en réalisant une lecture complète. A la fin de celle-ci nous avons refait un récapitulatif des animaux vus précédemment dans le pré-test. Le but était de faire un lien avec les illustrations des albums et les photos des animaux tout en faisant un apport de connaissances. C’est à ce moment notamment que nous avons (re)donné les caractéristiques principales de chacun des animaux. Pour ce faire, nous avons repris les images utilisées lors du pré-test pour faire le lien avec les personnages des albums, tout en nommant les animaux. Par la même occasion, nous demandions aux

enfants “comment peut-on reconnaître cet animal ?” pour qu’ils donnent eux-mêmes leurs propriétés puis nous en discutons. Enfin, si besoin, nous venons compléter avec les informations qui nous semblaient importantes à retenir.

Nous allons maintenant nous intéresser aux résultats que nous avons obtenus. Nous allons les présenter en partant du plus général pour nous rendre vers une étude plus fine de certains éléments marquants.

VI. Présentation des résultats

6.1. Résultats généraux aux pré-test et post-test

A partir de notre recueil de données, nous avons établi le tableau de données brutes qui suit. En bleu nous retrouvons les scores obtenus par les élèves de la condition 1, c’est-à-dire le groupe album de jeunesse et en orange, ceux de la condition 2, c’est-à-dire le groupe album documentaire. Les deux colonnes jaunes regroupent les résultats globaux obtenus au pré-test et au post-test. Les trois élèves signalés en vert correspondent à des petites sections.

	Conditions	Pré-test Reconnaissance (sur 15)	Pré-test production (sur 15)	Résultats pré-test (sur 30)	Post-test reconnaissance (sur 15)	Post-test production (sur 15)	Résultats post-test (sur 30)	Réception (sur 15)
E1	1	13	11	24	15	15	30	14
E2	1	12	7	19	12	12	24	12
E3	1	11	7	18	15	13	28	11
E4	1	10	7	17	15	11	26	10
E5	1	11	8	19	14	10	24	6
E6	1	13	7	20	15	12	27	10
E7	1	11	8	19	15	12	27	13
E8	1	10	6	16	12	9	21	6
E9	1	10	8	18	13	15	28	13
E10	2	12	11	23	13	9	22	10
E11	2	9	7	16	12	7	19	6
E12	2	11	8	19	10	7	17	6
E13	2	10	8	18	12	10	22	9
E14	2	11	10	21	15	12	27	9
E15	2	9	7	16	13	9	22	9
E16	2	8	5	13	9	8	17	3
E17	2	15	8	23	14	11	25	11
E18	2	13	10	23	13	9	22	5

Tableau 1 : Tableau de données brutes

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 1, la plupart des élèves ont obtenu

de meilleurs résultats au post-test. C'est d'ailleurs ce que démontrent les moyennes. A partir de nos données brutes, nous avons réalisé le graphique qui suit (figure 2), afin de mettre en avant les évolutions entre le pré-test et le post-test pour les deux conditions.

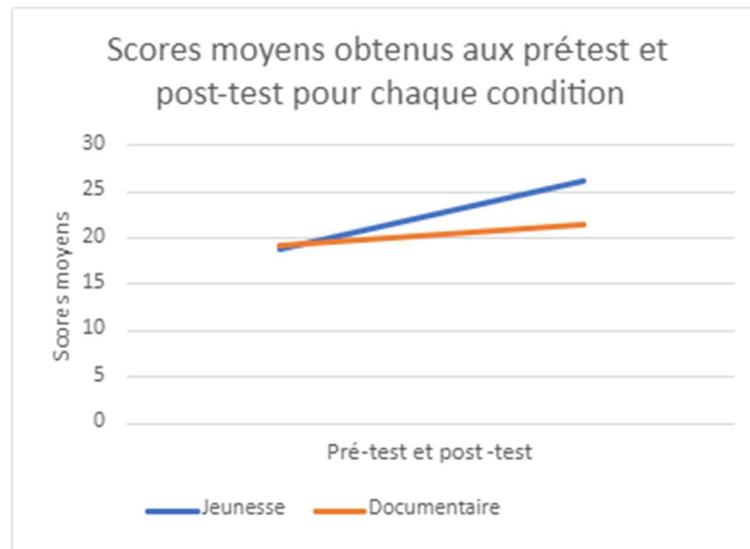


Figure 2 : Scores moyens obtenus au pré-test et au post-test pour le groupe "album de jeunesse" et le groupe "album documentaire"

En effet, d'après le graphique on peut voir que l'ensemble des élèves est passé d'une moyenne de 19 sur 30 au pré-test à 23,78 sur 30 au post-test. Si l'on détaille un peu plus, pour le pré-test, les élèves de la condition 2 (documentaire) ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves de la condition 1 (album jeunesse) : moyenne de 19,11 contre 18,89 sur 30. Pour ce qu'il en est du post-test, les enfants de la condition 1 ont beaucoup plus augmenté leurs scores ; obtenant une moyenne de 26,11 sur 30 contre 21,44 pour ceux de la condition 2. Ces résultats démontrent une meilleure évolution du groupe avec l'album de jeunesse (plus 7,22 points) que du groupe avec le documentaire (plus 2,33 points).

L'objectif visé était que les élèves progressent entre le pré-test et le post-test. Au vu de ces courbes, l'objectif est atteint. Cependant, il est important pour nous de souligner que les deux conditions ont permis une évolution. Si celle-ci est bien plus importante pour l'album de jeunesse, elle ne peut toutefois pas être négligeable pour l'album documentaire.

6.2. Catégorisation des résultats des élèves

Nous avons souhaité avoir une lecture plus fine de nos résultats en établissant un tableau qui regroupe les différentes évolutions des élèves. D'une part, nous avons choisi quatre élèves avec une évolution négative ou faible entre le pré-test et le post-test. D'autre part, quatre élèves ayant connu une forte évolution. Nous détaillons par la suite ce qui détermine ces deux catégories.

Evolution négative ou faible		Forte évolution	
E10	-1	E3	10
E12	-2	E4	9
E17	2	E7	8
E18	-1	E9	10

Tableau 2 : Les évolutions des élèves entre pré-test et le post-test : de négative à forte

Les scores d'évolution allant de -2 à 10, nous avons choisi de répartir les élèves dans les deux groupes selon les moins bons résultats obtenus et les meilleurs. Lorsque nous avons fait cette répartition, nous nous sommes rendues compte que tous les élèves ayant eu une évolution négative ou faible appartiennent au groupe de l'album documentaire tandis que tous les élèves ayant connu une forte évolution appartiennent à celui de l'album de jeunesse.

Nous avons fait le choix de ne pas parler des évolutions moyennes puisqu'elle ne nous semblait pas significativement intéressantes à développer. Pour autant, nous nous attarderons un peu plus tard sur les résultats de deux élèves qui ont marqué notre expérimentation.

Les évolutions négatives ou faibles recensent les élèves ayant eu des scores entre -2 et 2. En effet, ce sont les scores les plus faibles que nous avons obtenus. Ces résultats démontrent que certains élèves n'ont pas été capables de donner autant de bonnes réponses au post-test qu'au pré-test. Les élèves 10 et 18 sont passés de 23 à 22 bonnes réponses sur 30 et l'élève 12 de 19 à 17 sur 30. On constate que ces enfants ont eu des résultats en diminution. Pour ce qu'il en est de l'élève 17, il a obtenu

un score de 23/30 au pré-test et un score de 25/30 au post- test, il a donc augmenté de 2 points. Contre toute attente, aucun de ces élèves ne sont des petites sections. Autrement dit, les trois PS présents dans l'expérimentation, répondant à la condition 2, ne sont pas ceux ayant eu la plus faible évolution.

En ce qui concerne les fortes évolutions, elles varient entre 8 et 10 points, ce sont les augmentations les plus importantes obtenues. Les élèves 3 et 9 ont élevé leur score de 10 points passant de 18 à 28 sur 30. L'élève 4 a eu 17/30 au pré-test et 26/30 au post-test, il a donc augmenté de 9 points. Enfin, l'élève 7 est passé de 16 à 27 sur 30, connaissant une évolution de 8 points. Ces résultats démontrent que les séances de lecture ont été bénéfiques pour ces enfants qui ont grandement augmenté leurs connaissances sur les animaux de la savane.

De plus, nous souhaitons souligner le fait qu'aucun élève n'a connu une stagnation. Autrement dit, l'expérimentation a été payante pour une majorité des élèves et a été défavorable pour quelques autres mais elle a, dans tous les cas, eu un impact sur les enfants. Aucun élève n'a obtenu exactement le même score au pré-test et au post-test.

Nous allons maintenant nous intéresser aux deux élèves qui ont été remarquables. Nous avons décidé de nous attarder sur eux car les échanges que nous avons eus nous ont particulièrement marqué. Il s'agit des élèves 1 et 14 ayant connu des évolutions de 6 points.

En ce qui concerne l'élève 1, nous avons été surprises par la qualité des échanges que nous avons pu réaliser à ses côtés. Pour préciser, cette élève a obtenu un score de 24/30 au pré-test et a fini avec un résultat final de 30/30 au post-test. Pour l'élève 14, étant passé de 21 au pré-test à 27 au post-test, nous avons remarqué un grand investissement dans l'apprentissage des animaux. Il nous semble important de préciser qu'il s'agit d'un PS.

Après avoir étudié les résultats de chaque élève, nous avons décidé de nous intéresser aux scores obtenus pour chaque item.

6.3. Résultats par item

Le tableau 3 suivant regroupe le nombre de bonnes réponses en reconnaissance (colonnes violettes) et en production (colonnes grises) au pré-test et au post-test. Nous avons fait le choix de rassembler tous les élèves car les résultats, d'un groupe à l'autre, étaient plus ou moins les mêmes.

	Pré-test		Post-test	
	Nombre de bonnes réponses en reconnaissance (sur 18)	Nombre de bonnes réponses en production (sur 18)	Nombre de bonnes réponses en reconnaissance (sur 18)	Nombre de bonnes réponses en production (sur 18)
Guépard	14	6	16	13
Termite	9	0	14	6
Crocodile	18	18	18	18
Girafe	18	17	18	17
Eléphant	18	17	18	18
Hyène	6	5	12	12
Lion	17	16	17	17

Phacochère	14	4	16	9
Zèbre	18	18	18	18
Hippopotame	18	18	18	18
Pique-boeuf	8	0	16	12
Flamant rose	18	15	18	16
Topi	6	1	13	6
Babouin	10	0	15	4
Impala	8	0	10	4

Tableau 3 : Scores obtenus pour chaque item en pré-test et post-test

A partir du tableau 3, nous avons pu établir un nouveau tableau qui met en avant les différentes évolutions pour chaque item. Nous avons choisi un code couleur pour différencier les quatre catégories établies. Les évolutions allant de 0 à 12 bonnes réponses de plus au post-test, les catégories établies sont les suivantes : une évolution de 0 correspond à la catégorie "pas d'évolution" caractérisée par le vert, les scores de 1 à 3 correspondent à une "faible évolution" de couleur orange, les scores de 4 à 6 sont en blanc dans la catégorie "évolution moyenne" et enfin, les scores de 7 à 12, en jaune, sont considérés comme de "fortes évolutions".

	Evolution des scores en reconnaissance	Evolution des scores en production
Guépard	2	7
Termite	5	6
Crocodile	0	0
Girafe	0	0
Eléphant	0	1
Hyène	6	7
Lion	0	1
Phacochère	2	5
Zèbre	0	0
Hippopotame	0	0
Pique-boeuf	8	12
Flamant rose	0	1
Topi	7	5
Babouin	5	4
Impala	2	4

Tableau 4 : Évolutions entre le pré-test et le post-test en reconnaissance et en production pour chaque item

Nous avons fait le choix d'étudier les résultats obtenus pour chaque item afin de voir s'il y avait des différences d'apprentissage entre ceux-ci. Pour dégager ces différences, nous avons regroupé les élèves des deux conditions. Nous avons tout de suite remarqué que les items ne se retrouvaient pas forcément dans la même catégorie d'évolution pour l'aspect reconnaissance et l'aspect production.

Pour certains items comme la girafe, l'hippopotame ou le zèbre, il n'y a pas eu d'évolution entre les deux tests. On peut expliquer cela par le fait que les élèves maîtrisaient déjà ces items avant notre intervention. Le score maximal étant déjà atteint (18/18), aucune évolution positive n'était possible pour ces items. Ce sont généralement des animaux avec des particularités physiques (long cou, rayures...) et plus souvent rencontrés dans le quotidien des enfants. En effet, il est plus courant d'avoir un zèbre ou un crocodile dans une histoire, une comptine, un dessin animé ou autre plutôt qu'un topi ou une hyène.

Contrairement aux items ne connaissant pas d'évolution, les items ayant une faible évolution peuvent avoir différentes explications. Premièrement, prenons l'exemple du flamant rose : en production, il n'a augmenté que d'un point, passant de 15/18 à 16/18. Nous expliquons cela par le fait que cet item était déjà très connu à la base et donc, sa marge de progression n'était pas très grande. Deuxième cas de figure : l'impala. Il a évolué de 2 points en reconnaissance, passant de 8 à 10 sur 18 et de 4 points en production, passant de 0 à 4 sur 18. Ces résultats nous interrogent sur le choix des images, des planches mais aussi l'ordre de passation de celles-ci.

Effectivement, l'impala ressemblait beaucoup au topi, ce qui a pu perturber les élèves dans leur apprentissage. Enfin, nous avons le cas du phacochère : augmentant de 2 points en reconnaissance et de 5 en production. Il est vrai que la présence de cet item dans l'album documentaire était assez réduite. On pourrait aussi expliquer ces faibles évolutions par le degré d'insistance que nous avons eu sur ces animaux au cours de nos séances. En effet, il est possible que l'on se soit plus attardé sur certains animaux que d'autres, parce que les échanges étaient plus intéressants ou bien pour expliquer ce dont il s'agissait. Les animaux sur lesquels nous aurions passé moins de temps seraient alors moins mémorisés et retenus par les enfants.

Certaines évolutions ont été très marquantes comme celle du pique-boeuf par exemple. Effectivement, en reconnaissance, le score pour cet item est passé de 8 à 16 bonnes réponses et en production, de 0 à 12 ; soit des augmentations de 8 et de 12 points. L'hyène et le topi ont aussi connu une belle évolution. Cette forte augmentation peut être expliquée par un grand intérêt des élèves pour cette découverte attisant leur curiosité et leur soif d'apprendre. Ces animaux, peu rencontrés et nommés au quotidien, ont des noms amusants et pas trop difficiles à prononcer, ce qui a pu faciliter leur apprentissage.

Quelques items ont connu une évolution plus modérée, tel que le babouin ou le termite par exemple. De nouveau, nous nous interrogeons sur nos choix d'images. En effet, sur la photo, le babouin est au sol et se tient sur ses quatre pattes. Cela a pu entraver la reconnaissance de cet animal qui apparaît dans les deux albums dans les arbres. Les termites ont beaucoup été confondus avec des fourmis. Nous pensons que nous n'avons pas assez fait la distinction entre ces deux insectes.

Au global, cela nous laisse penser qu'une séquence plus longue et qu'un plus grand nombre de lectures auraient permis d'obtenir de meilleurs résultats en termes d'apprentissage.

VII. Interprétation des résultats

Pour donner suite aux résultats précédemment présentés, nous avons tenté de trouver des éléments de réponse.

7.1 Interprétation des résultats généraux

Dans un premier temps, nous nous sommes demandées pourquoi il y a eu une telle différence dans les moyennes obtenues au post-test que ce soit pour le documentaire ou l'album jeunesse. Nous avons alors émis l'idée que les élèves de la condition deux (documentaire) maîtrisaient peut-être, avant notre venue, davantage le sujet des animaux de la savane et qu'ils ont, de ce fait, porté moins d'intérêt à la séquence que nous leur avons proposée. En effet, nous nous sommes rendues compte lors de nos interventions que les élèves faisaient fréquemment référence au Roi Lion qui est un film Disney culte notamment avec les personnages de Simba pour le lion ou celui de Pumbaa avec le phacochère. Sans nous cantonner à un seul film, nous pouvons constater qu'aujourd'hui bon nombre de films pour la jeunesse mettent en scène des animaux en tous genres tels que Madagascar, Tous en scène et bien d'autres. Ce n'est alors pas un sujet méconnu des élèves actuels. Nous pensons aussi que les élèves de la condition 2 étaient, peut-être, plus intéressés par la découverte de l'album documentaire à proprement parler plutôt qu'à son contenu. En effet, nous nous sommes très vite rendues compte en préparant nos séances qu'intervenir avec un si petit groupe à l'aide d'un album documentaire n'est pas si facile. Nous pensons alors que si, depuis le début de l'année, ils avaient eu l'occasion d'aller à la rencontre d'albums documentaires de manière plus fréquente alors les résultats auraient été bien différents. En effet, comme tout outil pédagogique, les élèves doivent s'y familiariser avant de pouvoir en dégager des apports pédagogiques significatifs. Il est alors important d'y aller progressivement si nous voulons qu'à terme, l'apport de connaissances nouvelles à l'aide de l'album documentaire puisse porter ses fruits.

7.2 Interprétation des résultats des élèves

Dans un second temps, nous nous sommes penchées sur les élèves ayant obtenu la plus faible évolution. Peut-être s'agit-il d'un manque de concentration de leur part. En effet, celle d'entre nous ayant le groupe de la condition 2 a senti un très faible intérêt de la part de certains élèves pour la séquence proposée. En outre, nous ne sommes pas sans savoir que plus l'élève percevra un intérêt dans l'activité qui lui est proposée plus il s'y investira. En effet, tout cela est lié à la motivation intrinsèque et revient au fait que l'élève apprend uniquement s'il a le désir d'apprendre et qu'il est attiré par sa curiosité. Nous parlons ici de motivation intrinsèque car aucune autre motivation extrinsèque ne pouvait ici avoir lieu (Deci, 1975). Effectivement, à un si jeune âge la motivation extrinsèque est surtout influencée par l'envie de l'enfant de faire plaisir à ses parents ou à l'enseignante. Dans ce contexte, nous étions seules avec les élèves. La motivation qu'il portait à l'activité ne pouvait venir uniquement d'eux-mêmes. Dans ce cas, nous nous sommes alors remises en question sur la manière dont nous avons apporté notre séquence. En effet, nous avons simplement dit que nous venions travailler avec eux afin de réaliser un travail pour notre école. Les objectifs les concernant n'ont alors pas été réellement exploités et cela peut alors expliquer pour quelle raison ils n'ont pas réussi à trouver une véritable motivation face à notre activité.

De plus, si la faisabilité d'une activité n'est pas adaptée à l'élève, il semble évident que celui-ci se découragera et ne sera ainsi plus motivé par celle-ci. Il est alors envisageable que notre séance était d'un niveau trop élevé pour certains des élèves et qu'ils se soient donc découragés. Nous pouvons mettre ça en exergue avec la zone proximale de développement exprimée par Vygotski. Ce dernier nous apprend que l'élève doit se retrouver face à une situation d'apprentissage suffisamment difficile mais tout de même abordable pour qu'il progresse. En effet, si l'élève se retrouve face à une tâche facile où il peut être en autonomie, celle-ci n'aura pas vraiment d'aspect motivant pour lui. Cependant, si l'activité proposée est trop difficile alors l'élève va se décourager.

Nous devons également reconnaître qu'il y a une possibilité que lors du pré-test, les élèves aient répondu bon par chance ou par pur hasard. En effet, ayant mieux réussi la partie reconnaissance, cette possibilité s'est très vite offerte à nous. Dans cette

partie, leur rôle consistait simplement à nous montrer l'animal demandé sur une planche où se trouvaient trois autres animaux (cf. annexe 1) ; ce qui leur faisait une chance sur quatre pour chaque planche de pointer le bon animal sans le connaître. Ce nombre de chances augmentait lorsqu'ils connaissaient au moins un animal de la planche, passant à une chance sur trois et ainsi de suite. Il est alors totalement possible que certains élèves aient obtenu une bonne réponse simplement en répondant au hasard. Dans ce sens, nous aurions pu alors proposer une évaluation contenant plus d'items afin de la rendre plus discriminante et plus fidèle aux compétences de chacun. Malheureusement, dans ce cas, nos albums n'auraient alors pas été suffisants puisqu'ils pouvaient difficilement aborder d'autres animaux de la savane.

Pour ce qui concerne les élèves ayant obtenu une forte évolution, nous devons reconnaître que nous avons senti ces élèves très investis par la séquence que nous leur proposons. Ils étaient attentifs et intéressés. Nous pensons alors que l'évolution significative de ces MS sont très intimement liée à l'album utilisé. En effet, l'album de jeunesse est une ressource avec laquelle ils sont familiarisés depuis leur entrée à l'école. Ils ont plusieurs lectures offertes dans la journée et savent d'ores et déjà la posture qu'ils doivent adopter face à ce type d'apprentissage. Ils étaient alors dans une situation familière a contrario des enfants qui découvraient l'album documentaire et qui se retrouvaient alors dans une situation nouvelle. De plus, ils ont vite été captivés par le contexte de l'histoire, par les différents personnages de celle-ci et se sont particulièrement sentis concernés. Celle d'entre nous qui les prenaient en charge a pris le temps de marquer énormément de pause dans sa lecture afin de permettre à chacun de s'exprimer sur leur vécu et leurs expériences avec les animaux concernés. Les échanges ont été favorisés et les résultats ont alors prouvé en quoi ceux-ci avaient été indispensables.

Pour finir, nous allons nous pencher sur une possible interprétation des élèves qui ont pu nous marquer. Concernant l'élève 1 nous pensons alors que dans son cas le capital culturel qu'elle détient a pu jouer un rôle fondamental. Pour rappel, et selon le sociologue Pierre Bourdieu (1970), le capital culturel correspond à l'ensemble des ressources culturelles détenues par un individu et qu'il peut alors mobiliser. En effet, lors de notre pré-test sur les animaux elle ne cessait de faire le parallèle avec d'autres animaux qu'elle pouvait connaître. En outre et pour citer un exemple, lorsque nous lui

avons parlé de la particularité des termites, elle nous a tout de suite rapporté ça au castor qui lui aussi mangeait du bois pour faire des barrages. Elle n'hésite alors pas à enrichir les échanges à l'aide des connaissances qu'elle détenait déjà. De plus, elle avait une connaissance très fine des dinosaures et nous expliquait qu'elle lisait beaucoup de livres avec ses parents, qu'elle avait été de nombreuses fois au zoo et bien d'autres choses encore. Nous avons senti cette enfant particulièrement investie par la séquence et cela s'est confirmé lors du post-test. En effet, elle a su nous redire au mot près les différentes particularités des animaux que nous avons vus ensemble. Nous nous rendons alors compte que le capital culturel qu'elle a su obtenir par ses parents lui a été plus que bénéfique dans le cadre de notre expérimentation.

Dès le début du pré-test, l'élève 14 avait un air enjoué (sourire aux lèvres) et a pris l'évaluation diagnostique pour un jeu. Durant la partie reconnaissance, il murmurait le nom de l'animal que nous lui demandions tout en le cherchant sur la planche. Ce qui a pu lui permettre d'apprendre un plus grand nombre d'items. Quand il n'était pas sûr de sa réponse, il prenait le temps de réfléchir pour répondre au mieux. Cela a été particulièrement flagrant avec l'item phacochère pour lequel il a pris un long moment pour observer l'image et dire "Un phacochère ? Oui, j'ai vu ses trucs" en désignant ses défenses. Lorsqu'il ne connaissait pas un animal et que nous lui disions son nom, il le répétait puis prenait le temps de "digérer" l'information, il marquait une pause avant d'être prêt à poursuivre. Pour la partie production, il n'a pas su nommer l'hyène et l'a confondu avec un léopard. Cependant, une fois que je lui ai dit son nom, il a été capable de faire un parallèle avec le *Roi Lion* en disant "Dans le Roi Lion il y a beaucoup de hyènes.". Il a raccroché l'image avec ses propres connaissances ; ce qui lui a permis d'ancrer cet apprentissage. En effet, lors du post-test il a su nommer l'hyène sans difficulté. De plus, lors du post-test, nous avons été marquées par sa patience et sa réflexion. Pour chaque animal découvert précédemment il prenait le temps de réfléchir pour retrouver son nom. Et après chaque temps de réflexion, il donnait toujours la bonne réponse. On remarquait qu'il allait puiser les informations dans sa mémoire. Il s'est saisi du thème pour se l'approprier, lui permettant d'acquérir un certain nombre de savoirs en peu de temps. Cependant, ce temps de latence pour répondre démontre que les informations n'étaient vraisemblablement pas inscrites dans sa mémoire à long terme. En effet, si cela avait été le cas, il aurait été capable de répondre beaucoup plus rapidement. Les nouvelles connaissances étant récentes et peu travaillées, le rappel était moins fluide. Nous pensons qu'avec

quelques séances de plus, cet élève aurait été capable de se souvenir de l'ensemble des items et de s'emparer et de consolider ses nouvelles connaissances pour les mobiliser au moment voulu.

Ces deux élèves nous ont démontré que lorsqu'un enfant est investi dans l'apprentissage de nouvelles connaissances, il mémorise bien mieux. Dans les deux cas, les élèves faisaient référence à des choses qu'ils connaissaient et qui appartenaient à leur quotidien. Ce lien entre leur vécu et les nouveaux savoirs a pu faciliter leurs apprentissages.

7.3 Interprétation des résultats par item

Enfin, nous avons traité les résultats obtenus pour chaque item et leur évolution entre le pré-test et le post-test. Nous avons alors remarqué que les items ne se retrouvent pas toujours dans la même catégorie d'évolution pour la reconnaissance et la production. Nous pensons que cela peut être dû à la mémorisation mobilisée par ces différentes tâches. La mémorisation passe par trois étapes : l'encodage, le stockage et la récupération. "L'encodage transforme un stimulus extérieur perçu en une représentation interne." (Fiske et al. , 2011, p.69). Ici, l'encodage était visuel (image) et auditif (nom prononcé). De nombreuses études ont démontré que la rétention d'un matériel concret est meilleure que celle d'un matériel verbal (Rogers et Smith, 1968 ; Fraisse, 1970, cités par Fraisse et Léveillé, 1975). Ce qui expliquerait que les images soient plus facilement reconnues que les animaux nommés. De plus, comme Florin (2020) a pu le mettre en avant, on se rend compte que le vocabulaire passif des élèves est plus important que leur vocabulaire actif.

Pour ce qu'il en est des items "pique-boeuf" et "topi" qui ont connu une forte évolution, il se pourrait que ce soit lié à la longueur des mots. En effet, d'après Baddeley et al. (1975), nous pourrions expliquer cela par le fait que les individus retiennent davantage les mots courts (une à deux syllabes) que les mots longs (plus de deux syllabes). Ce qui expliquerait aussi le fait que les items "impala", "flamantrose" ou "phacochère" aient été moins mémorisés.

VIII. Discussion

8.1. Réponse à l'hypothèse

L'hypothèse qui a piloté notre mémoire était la suivante : l'album documentaire permet aux enfants d'acquérir un lexique plus riche et varié qu'avec un album de jeunesse.

Cette hypothèse, au vu des résultats obtenus avec notre expérimentation, se retrouve alors infirmée. En effet, nous avons constaté que les résultats de notre post-test étaient plus concluants pour l'album de jeunesse que pour l'album documentaire, ce dernier ayant obtenu une évolution moins tranchée que pour son compère.

Dans ce sens, nous pensons fortement que cette différence au sein des résultats est liée à la fréquence avec laquelle les élèves utilisent chacun des albums. Effectivement, la familiarité qu'ils ont avec les albums de jeunesse ont pu faciliter leurs apprentissages. A contrario, si les élèves avaient appris à exploiter les albums documentaires dès le début de l'année, les résultats auraient pu être tout autre. Une présentation préalable de ce type d'ouvrage aurait permis de donner du sens à cet outil et à son utilisation.

De plus, dans les albums de jeunesse, il y a souvent un personnage principal auquel on s'accroche et qui permet de garder le fil rouge de l'histoire. C'était le cas de l'album que nous avons présenté. Ce personnage et son histoire ont pu intriguer les élèves, leur donner envie de savoir ce qu'il allait se passer et cela a permis de maintenir leur attention. Grâce à la théorie de l'esprit et par empathie, les élèves ont pu être entraînés dans l'histoire, la vivre avec le personnage principal et avoir un plus grand intérêt pour ce qui était lu. En effet, il est démontré que l'utilisation des albums jeunesse, peu importe qu'il y ait une mise en scène de la part du lecteur lors de la lecture effectuée au groupe, facilite la compréhension du contenu. Cet aspect pourrait expliquer qu'il y ait eu de meilleurs résultats du côté de la littérature de jeunesse lors de notre post-test (Gombert ; Bernat & Roussey , 2016).

Pour ce qu'il en est de la lecture documentaire, il est possible que nous n'ayons pas laissé assez de place aux échanges, que ce soit durant la lecture ou même après. En effet, nous avons pu voir que, selon Turgeon (2011), ce sont les échanges oraux

qui renforcent les bénéfices d'une lecture documentaire. Or, la manipulation de l'outil documentaire n'étant pas quelque chose de familier pour nous, nous avons préféré nous concentrer sur la lecture et ne pas trop s'interrompre. Pour les échanges qui ont eu lieu après, ils restaient très guidés par l'expérimentatrice et les élèves n'ont pas pu exprimer tout ce qui leur passait par la tête. Une autre manière de procéder aurait pu permettre d'obtenir de meilleurs résultats.

Nous pensons également que la séquence proposée de notre expérimentation a pu être un peu rapide. En effet, avec des enfants d'un si jeune âge il est nécessaire d'être dans la répétition. Deux lectures seulement, au vu de la complexité d'un album documentaire, se sont alors montrées insuffisantes. Il aurait sans doute fallu réaliser davantage de lecture avant la réalisation du post-test.

Enfin, nous avons pris soin, lors de notre expérimentation, de faire une nette séparation entre l'usage de l'album documentaire et celui de l'album jeunesse. Cependant, nous nous demandons si l'album documentaire ne trouverait pas une place plus légitime dans les apprentissages s'il marchait de pair avec l'album jeunesse. Plutôt que de les mettre en totale opposition, nous devrions sans doute les penser comme étant complémentaires l'un à l'autre. L'album de jeunesse permettant aux enfants de s'accrocher et de s'intéresser au contexte d'une histoire et l'album documentaire afin d'apporter des informations plus précises et plus approfondies sur un sujet.

Il se peut que nos résultats aient été biaisés par des variables parasites tel que l'environnement, le stress ou la fatigue. Effectivement, nous avons réalisé le post-test un vendredi, ils ont alors accumulé la fatigue de la semaine. Ce n'était donc pas le moment idéal pour avoir toute leur attention.

8.2. Réponse à la problématique

En nous appuyant sur les résultats de notre expérimentation, nous allons désormais pouvoir apporter des éléments de réponse à notre problématique qui était la suivante : en quoi les albums documentaires peuvent permettre l'acquisition d'un lexique riche et varié aux élèves ?

Nous avons explicité au sein de notre recherche l'intérêt des albums, tous

genres confondus, comme outil permettant l'acquisition d'un vocabulaire nouveau. En effet, comme exprimé dans notre cadre théorique, l'enjeu principal dès l'entrée à l'école maternelle est bel et bien de permettre aux élèves un accès au langage.

Ayant décidé de nous pencher sur la particularité de l'album documentaire, qui est un outil répondant à très peu de recherches scientifiques quant à ses bienfaits et son usage, nous en sommes venues à la conclusion qu'ils étaient d'une extrême richesse par la quantité des thèmes qu'ils peuvent traiter. Effectivement, lors de notre recherche d'album documentaire pour notre expérimentation nous avons été stupéfaites par la quantité de sujets qui peuvent être abordés dans ces livres. Comme l'ont démontré Prévost et al. (2011, cités par Boudreau & Beaudoin, 2015), le large choix de thématiques que proposent les documentaires peuvent répondre aux besoins et aux intérêts de l'enfant tout en correspondant aux visées pédagogiques de l'enseignant. Nous avons eu, contre toute attente, beaucoup plus de mal à trouver un album de jeunesse qu'un album documentaire qui lui présentait une variété d'ouvrages différents pour le thème des animaux de la savane.

En outre, cette recherche nous a permis de prouver le côté bénéfique que peuvent apporter les séquences autour des albums de jeunesse. Celle-ci nous a éclairé sur nos pratiques enseignantes et sur la manière d'aborder un album documentaire dans une classe et avec de jeunes élèves. Notamment, l'importance des échanges qui accompagnent ces lectures et qui permettent de faire le lien entre ce que les élèves savent ou croient savoir sur un sujet et ce qu'il en est réalité. Si les nouvelles informations apprises grâce à l'album documentaire sont mises en lien avec les affects des élèves, alors la mémorisation sera meilleure.

8.3. Limites et perspectives

8.3.1. Les limites

L'expérimentation n'a pas été réalisée telle que nous l'aurions voulu. En effet, nous avons à cœur de réaliser une répartition des élèves de la façon la plus homogène possible. Ayant effectué notre expérimentation dans une classe de PS/MS, nous avons alors imaginé pouvoir mettre autant de PS que de MS dans chacun des groupes. Malheureusement, l'enseignante à qui nous avons demandé de réaliser des

groupes avec la meilleure répartition possible n'a pas suivi notre idée et ce pour une question d'ordre organisationnelle. En effet, sa classe fonctionnant en atelier, elle a mis en place des groupes de couleurs pour rendre le roulement de ses ateliers plus fluides. Ne voulant pas perturber son organisation elle nous a alors assigné à chacune deux groupes de couleurs différents. Nous nous sommes vite rendues compte que tous les PS se retrouvaient dans le groupe allant étudier l'album documentaire. Nous pensons donc que notre expérimentation a pu être biaisée par une différence majeure dans les niveaux des élèves.

Par la suite, nous n'avons pas pu réaliser notre pré-test tel que nous l'aurions voulu. A l'origine, une partie concernant les propriétés sémantiques des animaux avait été prévue. Cela nous aurait permis de savoir quelles étaient leurs connaissances sur les animaux choisis avant qu'aucune lecture n'ait été effectuée. A terme, et lors du post-test, nous aurions pu savoir grâce à nos devinettes en réception et aux lectures s'ils avaient pu apprendre avec plus de précision les propriétés sémantiques des animaux.

Cependant, après avoir réalisé cette épreuve avec deux élèves, nous nous sommes très vite rendu compte que cette partie nous prenait bien trop de temps. Il nous fallait environ passer trente minutes par élève, et là encore, d'un point de vue, temporel, ce n'était pas réalisable. Nous avons alors fait le choix, avec regret, de mettre cette partie du pré-test de côté.

Comme nous avons pu l'aborder dans la partie résultats, le choix des images, des planches et l'ordre de passation de celles-ci a pu influencer les résultats que nous avons obtenus. Il serait alors plus judicieux de refaire cette expérimentation avec des supports différents, notamment pour la photo du babouin qui a perturbé les élèves.

8.3.2. Perspectives et évolutions

En ce qui concerne le temps global de cette courte séquence, il serait pertinent de mettre en place la même expérimentation sur un temps plus long et avec un plus grand nombre de séances. Cela permettrait de remobiliser régulièrement les connaissances dans le temps et de ce fait, d'avoir une meilleure mémorisation des informations.

Aussi, il aurait été riche de réaliser cette expérimentation avec davantage d'élèves afin d'avoir des résultats plus exhaustifs. La richesse aurait également pu venir du fait de proposer cette expérimentation à des élèves venant de milieux socioculturels variés.

En ce qui concerne l'outil utilisé, nous aurions pu réaliser une expérimentation avec différents types d'albums documentaires pour comparer leur efficacité. Il est vrai qu'il existe une multitude de documentaires différents. Certains ont plus ou moins de texte, plus ou moins d'images, certains ont des photographies et d'autres des illustrations, et enfin, il y a ceux avec des flaps et des pop-ups qui impliquent et sollicitent plus le lecteur. Ces différentes présentations pourraient mener à différents résultats.

Conclusion

Au travers de nos recherches concernant la littérature de jeunesse, avec une explicitation du genre documentaire, et celles concernant l'acquisition du vocabulaire, nous nous sommes interrogées sur les bénéfices de l'album documentaire pour accroître le lexique des élèves de PS-MS. Grâce à l'expérimentation que nous avons mise en place, qui consistait à comparer les apports de vocabulaire avec un album de jeunesse et avec un album documentaire, nous avons pu constater que ces deux types de ressources permettaient d'enrichir, quoi qu'il en soit, le lexique. Cependant, les résultats obtenus ne confirment pas notre hypothèse et ne démontrent donc pas que les albums documentaires permettent aux élèves d'acquérir un vocabulaire plus riche et varié que l'album de jeunesse. Au vu du nombre important de limites rencontrées dans notre expérimentation, nous pensons qu'il serait intéressant de s'interroger de nouveau sur l'efficacité de l'album documentaire et sur la pertinence de son utilisation pour augmenter le bagage lexical des élèves. En ce sens et en accord avec la place centrale qu'occupe le langage dans les programmes actuels de cycle 1, nous sommes convaincues qu'il serait pertinent de mettre en place des séquences qui lieraient ces deux types d'album afin de rendre complémentaires les bienfaits de ceux-ci.

Bibliographie

- Baddeley, A. D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 14(6), 575–589. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(75\)80045-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(75)80045-4)
- Baudoin, I. et Giasson, J. (1997). Faire la lecture aux élèves : les styles et les rôles des enseignants. *Québec français*, 104, 22-25.
- Beaudry, H., Boudreau, M. et Martel, V. (2019). La lecture interactive d'albums documentaires à la maternelle : regards sur les pratiques exemplaires. *Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation*, 10(1), 143-150.
- Bennabi-Bensekhar, M., Sarot, A. et Moro, M. (2017). Langage, pratiques de littératie et apprentissage de l'écrit. *La psychiatrie de l'enfant*, 60, 371-390. <https://doi.org/10.3917/psy.602.0371>
- Boisseau, P. (2009). *Développer le langage des élèves à l'école maternelle* https://ien-arbresle.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/BOISSEAU_Ste_Consorce_09.pdf
- Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2015). L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047308ar>
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit.
- Cellier, M. (2015). *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école élémentaire*. Editions Retz
- Delahaye. (2015). Apprendre à comprendre Apprendre à raconter. (s. d.). calameo.com. <https://fr.calameo.com/read/005529771048832429f94> de Boysson-Bardies, B. (2007). Comment la parole vient à l'enfant. *Revue française de psychanalyse*, 71, 1473-1480. <https://doi.org/10.3917/rfp.715.1473>
- Ehrlich, S., Bramaud du Boucheron, G. et Florin, A. (1978). *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Presses Universitaires de France.
- Enseigner le vocabulaire. (s. d.). eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/184/enseigner-le-vocabulaire>
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, 47, 30-41. <https://doi.org/10.3917/ep.047.0030>
- Florin, A. (2020). *Le développement du langage*. Dunod.
- Fraisse, P. et Léveillé, M. (1975). Influence du codage visuel de phrases sur leur mémorisation à court terme. *L'année psychologique*, 75(2), 409-416. <https://doi.org/10.3406/psy.1975.28104>

Gombert, A., Bernat, V. et Roussey, J. (2016). Albums de jeunesse pour le développement d'une théorie de l'esprit. *Enfance*, 3, 329-345. <https://doi.org/10.3917/enf1.163.0329>

Halbmeyer, M. et Orsoni, J. (2019) La littérature de jeunesse : pour le plaisir de lire ou pour l'enseignement ? œuvre artistique ou éducative ? [mémoire de master, université de Strasbourg] https://publication-theses.unistra.fr/public/memoires/2019/INSPE/2019_orsoni_julie.pdf

Kern, S. Le développement du langage chez le jeune enfant. *Troubles du développement psychologique et des apprentissages*. De boeck supérieur. ISBN :978-2-8073-2054-3

Leclaire-Halté, A. (2015). L'ALBUM DOCUMENTAIRE : QUELLE CONSTRUCTION DE L'INFORMATION ENTRE TEXTE ET IMAGE ? *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047803ar>

Lectures à l'École : des listes de référence. (s. d.). eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-reference>

Lehman, A. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement. Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes*. Eduscol, le vocabulaire et son enseignement. Ressources pour le primaire.

Le Robert. (s. d.). Langage. Dans *Dico en ligne*. Consulté le 29 décembre 2022 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/langage>

Loire, C. (s. d.). *Les intérêts de la lecture*. Crefad Loire. <https://crefadloire.org/les-interets-de-la-lecture/>.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2021, 24 juin). Bulletin officiel n°25 : Programme d'enseignement de l'école maternelle. https://cache.media.education.gouv.fr/file/25/86/5/ensel550_annexe_1413865.pdf

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II.3 - Lien oral-écrit - Comptines, formulettes et jeux de doigts. (s. d.). 2016. Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.fr/document/13366/download>

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV - La littérature jeunesse à l'école maternelle. (s. d.). 2017. Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.fr/document/13387/download>

Nières-Chevrel, I. et Bruley, M. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Didier jeunesse.

Plaza, M., Bigouret, F. et Vannetzel, L. (2012). Développement du langage oral. Dans : Pierre Ferrari éd., *Traité européen de psychiatrie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, 46-59. Lavoisier.

Ministère de l'Éducation nationale. (2020). Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle. (s. d.). 2020. Eduscol <https://eduscol.education.fr/document/299/download>

Salerno R. (2006), L'album en classe de FLE : Une approche intégrée du linguistique et du culturel ou Des goûts et des couleurs, on en discute ! *Dialogues et cultures*, 51, 48-51.

Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 2, 169-186. <https://doi.org/10.3406/enfan.2000.3175>

Fiske, S. et Taylor, S. (2011). L'attention et l'encodage. Dans S. Fiske et S. Taylor (dir), *Cognition sociale: Des neurones à la culture* (p. 69-94). Mardaga.

Ters F. (1970). Chomsky (Noam). — Structures syntaxiques, trad. de l'américain. *Revue française de pédagogie*, 12, 38-40. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1970_num_12_1_1996_t1_0038_0000_1

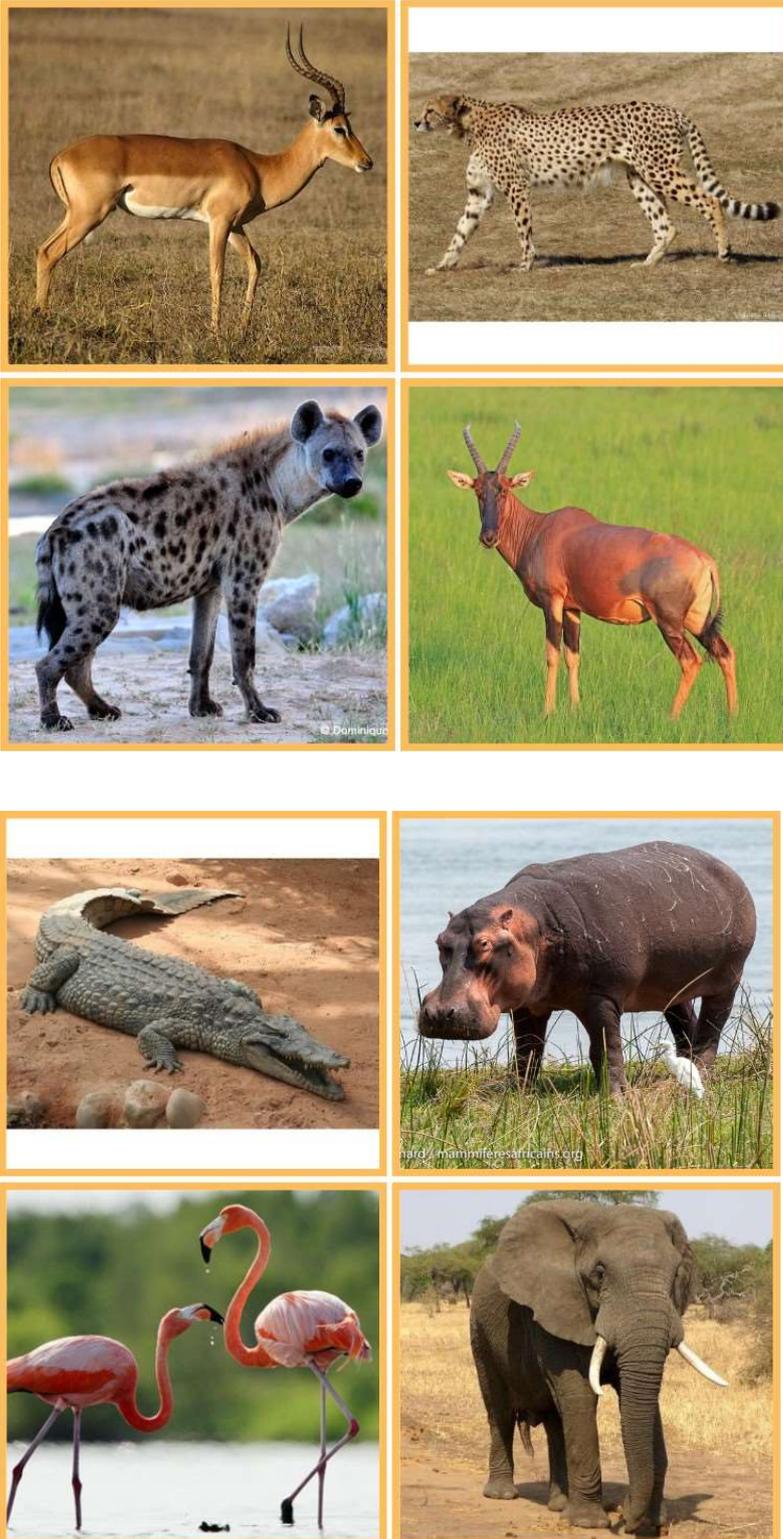
Turgeon, E. (2011). Interagir à propos des albums documentaires : une piste prometteuse, *Québec français*, 161, 61-63 <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2011-n161-qf1806347/63980ac/>

Universalis, E. (s. d.-c). Les Aventures de Télémaque, de François de Fénelon : un ouvrage didactique. Dans *Universalis Junior*. Consulté le 26 décembre 2022 sur <https://junior.universalis.fr/document/les-aventures-de-telemaque-de-francois-de-fenelon- un-ouvrage-didactique/>

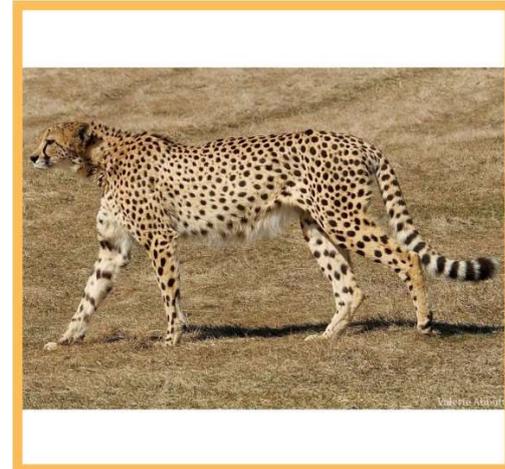
Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press

Annexes

Annexe 1 : Exemples de planches de quatre animaux utilisées pour évaluer l'aspect reconnaissance



Annexe 2 : Exemples d'images d'animaux pour évaluer la production



Annexe 3 : Grilles d'observations utilisées lors des tests

RECONNAISSANCE	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10	Élève 11
Guépard											
Termite											
Crocodile											
Girafe											
Éléphant											
Hyène											
Lion											
Phacochère											
Zèbre											
Hippopotame											
Pique-bœuf											
Flamant-rose											
Singe											
Topi											
Babouin											
Impala											

PRODUCTION	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Élève 6	Élève 7	Élève 8	Élève 9	Élève 10	Élève 11
Guépard											
Termite											
Crocodile											
Girafe											
Éléphant											
Hyène											
Lion											
Phacochère											
Zèbre											
Hippopotame											
Pique-bœuf											
Flamant-rose											
Singe											
Topi											
Babouin											
Impala											

Résumé

Ce mémoire de recherche s'interroge sur le rôle que peut avoir la littérature de jeunesse, et plus spécifiquement l'album documentaire, pour favoriser l'acquisition du vocabulaire chez des élèves de petite et moyenne sections. Nos recherches s'appuient entre autres sur l'accès au langage et sur la place de l'école dans l'utilisation de ce genre de littérature. Notre expérimentation consiste à comparer l'apport d'un lexique nouveau avec un album jeunesse et un documentaire. Les résultats obtenus démontrent que ces deux types d'ouvrages permettent d'enrichir le vocabulaire mais que c'est d'autant plus significatif pour l'album de jeunesse. Notre étude comportant plusieurs limites, il serait alors pertinent de reproduire ce genre d'expérimentation pour mieux rendre compte des bénéfices de l'album documentaire.

Mots clés : littérature, documentaire, vocabulaire, acquisition, cycle 1

Abstract

This dissertation looks at the role that children's literature, and more specifically the documentary album, can play in encouraging vocabulary acquisition in pupils in the first and second sections of primary school. Our research is based, among other things, on access to language and the role of the school in the use of this type of literature. Our experiment consists of comparing the contribution of new vocabulary with a children's album and a documentary. The results show that both types of book can enrich lexicon, but this was particularly true of children's books

Key words : children's literature, documentary, vocabulary, acquisition, infant school