



**HAL**  
open science

# L'utilisation d'albums comme outils d'apprentissages de la lecture et de l'écriture

Magali Sgard

► **To cite this version:**

Magali Sgard. L'utilisation d'albums comme outils d'apprentissages de la lecture et de l'écriture. Education. 2012. dumas-00735904

**HAL Id: dumas-00735904**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735904>**

Submitted on 27 Sep 2012

**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 2 SMEEF  
SPECIALITE « PROFESSORAT DES  
ECOLES »  
ANNEE 2011/2012  
SEMESTRE 4**

**INITIATION A LA RECHERCHE**

MEMOIRE

**SGARD Magali**

**IUFM GRAVELINES**

**M2B**

**Littérature de jeunesse**

**« L'utilisation d'albums comme outils d'apprentissages  
de la lecture et de l'écriture »**

**Sous la direction de Madame HAMAIDE-JAGER**

**Direction**

365 bis rue Jules Guesde  
BP 50458  
59658 Villeneuve d'Ascq cedex  
Tel : 03 20 79 86 00  
Fax : 03 20 79 86 01

Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

# SOMMAIRE

## Remerciements

Introduction.....	p 1
<b>I. L’album sans texte au service des apprentissages en classe de C.P.....</b>	<b>p 3</b>
A – Réflexions préliminaires à la mise en œuvre du projet.....	p 4
B – Choix et orientations pédagogiques.....	p 4
C – Comment lier l’apprentissage de la lecture avec l’étude d’un album sans texte ?.....	p4
1) Présentation de l’album utilisé.....	p4
2) Objectifs visés.....	p5
3) Mise en œuvre de la séquence d’apprentissage.....	p6
D- Bilan.....	p11
<b>II. Construire des compétences en lecture/écriture par l’étude des liens unissant textes et illustrations.....</b>	<b>p12</b>
A – Exploitation de la notion de disjonction texte/image.....	p12
B - Présentation de l’album utilisé.....	p13
C- Déroulement et analyse de la séquence d’apprentissage.....	p13
D- Bilan.....	p20
<b>III) Auteur et illustrateur : deux rôles permettant aux élèves de construire des apprentissages.....</b>	<b>p22</b>
A- Initiation à la grammaire.....	p22
B- Présentation de l’album utilisé.....	p23
C- Déroulement et analyse de la séquence d’apprentissage.....	p24
D- Bilan.....	p29
Conclusion.....	p31
Bibliographie.....	p32
Annexes	

# REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je souhaite remercier Mademoiselle Sabrina Querleu, enseignante de la classe de CP de l'école Georges Andrique de Calais, de m'avoir accueillie au sein de sa classe, mais également pour son sens pédagogique et sa disponibilité à mon égard ce qui m'a permis de mener à bien mes projets.

De même, je tiens à exprimer ma reconnaissance envers le directeur de l'école Monsieur Perperot de m'avoir autorisée à intervenir au sein de son école.

Enfin, je tiens à remercier Madame Coppin ainsi que Madame Hamaide-Jager, ma directrice de mémoire pour m'avoir orientée au cours de l'élaboration de cette recherche.

# INTRODUCTION

Au cours de l'année précédente, j'ai exercé la fonction d'assistante d'éducation au sein d'une école primaire située en Réseau Ambition Réussite (RAR), intervenant majoritairement avec les classes de C.P. J'ai ainsi pu découvrir et prendre part activement à la mise en place et à l'organisation de l'apprentissage de la lecture. Cette expérience m'a permis de développer un intérêt certain pour cet apprentissage fondamental.

Les enseignantes avec qui je travaillais employaient une méthode basée sur l'utilisation régulière de textes, de plus en plus complexes et permettant la découverte progressive du code. Si la majorité des élèves s'investissait dans cet apprentissage, plusieurs élèves apparaissaient peu motivés et n'avaient que peu, voire pas, l'envie de savoir lire. Ce manque d'intérêt influait nettement sur leur progression dans l'apprentissage de la lecture. Toutefois, étant régulièrement intervenue auprès d'élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture, j'ai pu remarquer qu'ils manifestaient, pour une grande majorité, un très grand intérêt pour les albums.

De nombreux auteurs ont montré l'importance de la familiarisation avec le monde de l'écrit avant et au cours du processus d'apprentissage de la lecture. G. CHAUVEAU précise que « *les bons lecteurs de 7 ans (...) sont également ceux qui ont eu le plus d'expériences avec des « livres d'histoires » à l'âge pré-élémentaire* »<sup>1</sup>.

En me documentant davantage sur les méthodes de lecture, j'ai pu constater qu'il existait un autre type de démarche, fondée sur l'exploitation d'albums et impliquant une approche de la lecture centrée davantage sur le sens (Ex : Ribambelle, Edition Hatier). Ce type de méthode, dite « interactive » combine l'apprentissage du code et la construction de sens, au cours duquel l'élève doit savoir ce qu'il lit, comment il le lit et dans quel but il le lit.

Je me suis alors demandée s'il était possible d'utiliser régulièrement la littérature de jeunesse au sein de l'apprentissage de la lecture, afin de motiver l'ensemble des élèves de manière continue. Mais l'enseignante qui m'accueillait en stage utilisait une autre méthode de lecture, (« un monde à lire ») davantage centrée sur la découverte progressive du code.

---

<sup>1</sup>CHAUVEAU, « Revue de recherche en Education », ed Spirale, 1990 N°3 (31-50), p. 6

Dès lors, j'ai dû trouver le moyen d'insérer l'utilisation d'albums au sein de sa manière de procéder avec les élèves. J'ai donc du m'interroger sur la façon de conjuguer au mieux mon projet avec les apprentissages menés en classe, en procédant à des adaptations régulières afin de proposer aux élèves des activités significatives et visant des objectifs précis.

Suite à ces différentes réflexions, je m'attacherai donc à montrer, au travers de ce mémoire, que l'utilisation d'albums permet aux élèves d'élargir leur connaissance du monde de l'écrit en leur faisant découvrir, de manière active et à l'aide de différents moyens, les caractéristiques majeures d'un album, le texte et l'illustration, ainsi que les liens les unissant. Je tenterai également de montrer que ce type de démarche permet d'optimiser l'investissement des élèves dans l'apprentissage de la lecture et de développer activement des compétences issues des programmes de l'école primaire, en les plaçant alternativement en position de lecteur et de producteur d'écrit.

Afin de développer ces différents points, je présenterai tout d'abord un exemple d'activité autour de l'album « D » de Rascal permettant notamment de lier le développement de la conscience phonologique et la notion d'illustration. Je détaillerai ensuite une manière de combiner le développement de compétences en lecture/écriture et l'étude des liens unissant le texte et l'image à travers l'album « Mon chat le plus bête du monde ». Enfin, j'exposerai une manière de structurer leur production d'écrit en y mêlant la notion de sens, par le biais de l'utilisation de l'album « Ma petite fabrique à histoires ».

# I. L'album sans texte au service des apprentissages en classe de C.P.

---

## A) Réflexions préliminaires à la mise en œuvre du projet

Afin d'obtenir l'adhésion la plus large possible parmi les élèves, j'ai souhaité les faire passer de leur position habituelle de spectateur à celle d'acteur face à la littérature de jeunesse, en leur faisant réaliser des productions concrètes et personnelles à partir d'albums choisis. Josette JOLIBERT souligne que « *c'est dans la mesure où l'on vit dans un milieu sur lequel on peut agir, dans lequel on peut, avec les autres discuter, décider, réaliser, évaluer...que se créent les situations les plus favorables à l'apprentissage* ». <sup>2</sup> En d'autres termes, les élèves doivent être acteurs de leurs apprentissages car, au travers des objectifs clairement définis, ils développent des compétences méthodologiques en organisant leur travail, en se projetant, en faisant des choix... De plus, le travail en groupe accentue les échanges entre pairs, sollicite et aide les enfants éprouvant plus de difficultés dans la tâche demandée.

J'avais dans un premier temps élaboré une séquence d'apprentissage fondée sur l'utilisation d'un album à structure répétitive : « Loup » <sup>3</sup> d'Olivier DOUZOU. Je souhaitais notamment travailler la synchronisation du pointage et de l'énoncé oral et de ce fait la notion de mot (repérer les espaces entre les groupes de lettres, groupes de lettres = mots...), mais également le développement de stratégies différentes pour identifier et retrouver un mot (voire un énoncé) et les relations de quantité entre oral et écrit. Ces stratégies constituent des notions fondamentales que chaque élève doit maîtriser pour pouvoir entrer pleinement dans l'apprentissage de la lecture. Cette séquence était initialement prévue pour se dérouler au cours de la première période mais pour diverses raisons, je n'ai pu commencer mes interventions qu'au cours de la seconde période. Ainsi, lors d'une première observation en classe, j'ai pu constater que les élèves auxquels j'allais être confrontée, maîtrisaient déjà ces notions. J'ai donc dû adapter mon projet et viser de nouveaux objectifs d'apprentissage.

---

<sup>2</sup> JOLIBERT Josette *former des enfants producteurs de textes*, groupe de recherches d'Ecouen, Hachette éducation coll : « Pédagogie pratique à l'école », 1994 p.32

<sup>3</sup> DOUZOU Olivier, « Loup », Editions de Rouergue, 1999.

Dans la mesure où les compétences en lecture des élèves du C.P. où j'intervenais étaient encore limitées, j'ai souhaité débiter mon projet en m'axant sur l'importance de l'illustration au sein des albums, qui contribue à accéder au sens.

### B) Choix et orientations pédagogiques

Mon projet a débuté au mois de novembre, période où les compétences en lecture des élèves de la classe de CP étaient encore limitées. Je me suis alors interrogée sur l'album à utiliser avec les apprenants pouvant mettre les élèves en confiance. Selon, Renée LEON, « *l'image est un élément essentiel de la prise de sens et de la mise en place d'une attitude active de lecture dans les premiers temps de l'apprentissage... L'image est l'un des pivots de la lecture et qu'il faut l'envisager comme objet d'étude spécifique et outil de formation à part entière.* »<sup>4</sup>. Suite à cette lecture, je me suis demandée par conséquent si l'étude, dans un premier temps, d'un album sans texte pouvait être intéressant pour des élèves en plein apprentissage du code. Sophie VAN DER LINDEN précise que « *L'album sans texte est un genre de livre qui ne va pas de soi ni pour les auteurs ni pour les éditeurs. Sa spécificité appelle une lecture de nature différente de celle de l'album avec texte.... Il demande donc des compétences particulières.* »<sup>5</sup> En considérant ces différents apports théoriques, j'ai tenté d'élaborer un projet visant à développer chez les élèves un véritable traitement de l'image, tout en le couplant à la construction du concept de mot et au développement de la conscience phonologique.

### C) Comment lier l'apprentissage de la lecture avec l'étude d'un album sans texte ?

#### 1) Présentation de l'album utilisé

Pour cette première séquence, j'ai choisi de travailler sur l'album « D » de Rascal (Editions L'Edune). Cet ouvrage fait partie d'un Abécédaire de 20 albums. Le titre est une lettre qui est ensuite illustrée de différentes manières dans l'album. Chaque page contient ainsi une illustration représentant un mot commençant par la lettre « D ».

---

<sup>4</sup> LEON Renée *Lire des mots et des images*, JDI, N°1571, oct. 2003, Nathan, pp 15 – 65

<sup>5</sup> VAN DER LINDEN Sophie « Albums sans texte » : la preuve par l'image compte rendu de la conférence de Sophie Van Der Linden à la bibliothèque de l'heure joyeuse le 20 mars 2011. (page consultée le 18 novembre 2011) source : <http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?rubrique383>



## 2) Objectifs visés

L'objectif de cette séquence était d'établir un lien significatif entre l'illustration et le thème du livre, mais également de construire la notion de mot. Marion DURAND et Gérard BERTRAND<sup>6</sup> écrivent : « *Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les mots sont présents dans l'image ; bien qu'invisibles, ils participent activement à son déchiffrement* ». Ils abordent ainsi le fait que dans un album, il existe une narration au travers des images. Ce qui signifie que le texte génère des images mentales alors que les images suscitent des mots. Alors comment susciter ces mots et développer parallèlement cette conscience phonologique ?

De plus, selon Ginette SAVOIE, « *l'enseignement de la conscience phonologique améliore l'apprentissage de la lecture, ce qui en ferait donc plutôt un prérequis.* »<sup>7</sup>. Je me suis alors interrogée sur la manière concrète de coordonner la conscience phonologique et la lecture d'image. J'ai ainsi choisi de cibler la construction du concept de mot en lien avec les illustrations et les compétences mises à contribution dans l'acquisition de la conscience phonologique, notamment dans la manipulation de phonèmes.

## 3) Mise en œuvre de la séquence d'apprentissage

### ➤ *Déroulement de la séance 1*

J'ai commencé la séance en faisant découvrir l'album aux élèves en leur présentant de manière collective, page après page, sans commentaires de ma part, afin qu'ils remarquent la première particularité de cet ouvrage : l'absence de texte.

Après ce constat collectif, j'ai ciblé certaines pages de l'album, celles ayant les représentations les plus significatives pour eux, afin que le principe de construction de l'album soit mis en avant. Après que les élèves ont remarqué que chaque illustration représentait un mot débutant par la lettre « d », je leur ai demandé de trouver à l'oral des mots commençant par la lettre « c », transcrivant le son [k], dernier son étudié au sein de la classe ayant comme référent le mot « carotte ». Chaque mot, énoncé par les apprenants et correspondant à la consigne, était écrit au tableau, avec une mise en valeur de la lettre « c » par l'élève. Lorsqu'un mot ne répondait pas à la consigne (ex : phonème non compris dans

---

<sup>6</sup> DURAND Marion et BERTRAND Gérard, *L'image dans le livre pour enfants*, Paris, l'école des loisirs, 1975

<sup>7</sup> SAVOIE Ginette; article *Qu'est ce que la conscience phonologique et l'importance de la travailler en bas âge* (page consultée le 9 mars 2011) source : [www.educatout.com](http://www.educatout.com)

le mot, mauvaise place du son, etc), je la reformulais tout en donnant une aide (ex : scander distinctement la première syllabe tout en rappelant le son demandé). Une relecture collective des mots écrits au tableau a conclu cette première partie.

Ensuite lors d'une phase individuelle, j'ai donné pour consigne aux élèves de choisir un mot commençant par la lettre « c », écrit au tableau ou non, et de l'illustrer sur une feuille à l'aide de crayons de couleurs. Certains élèves ont eu des difficultés à dessiner leur mot, faute d'une dextérité suffisante mais aussi en raison d'une représentation mentale peu précise. Je leur ai alors proposé une image correspondant à leur mot, puis j'ai détaillé avec eux les éléments importants à représenter dans leur illustration et permettant d'identifier le mot (ex : « cochon » : les éléments importants de l'illustration sont le groin, la queue en tire-bouchon ainsi que la couleur). D'autres élèves sont en revanche parvenus à illustrer plusieurs mots, de manière autonome. La validation de leurs travaux a été faite en introduction de la deuxième séance par l'ensemble de la classe, en réussissant à identifier ou non les illustrations de chacun et en vérifiant leur conformité avec la consigne de départ.

➤ *Bilan et analyse de la séance 1: régulations et adaptations pour la séance 2*

L'objectif de cette première séance (cf. Annexe 1) a été atteint. Les élèves ont compris que l'album était constitué d'illustrations représentant différents mots commençant par une même lettre et un même son. Cependant, lors de cette séance, certains élèves ont dessiné des mots commençant certes par la lettre « c » mais transcrivant cette fois le son [s]. En effet, lors de la passation de consigne je leur ai demandé de choisir un mot commençant par la lettre « c », mais j'ai omis de rappeler régulièrement au cours de l'activité que le son qu'elle devait transcrire était le son [k].

Pour éviter ce genre de problème, je me suis demandée comment améliorer mes passations de consignes. Rémi CASTERES<sup>8</sup>, enseignant maître formateur dans l'académie de Lyon explique que si une consigne n'est pas claire, elle amène les élèves à soit faire autre chose, soit effectuer un travail mal fait. Car si certains élèves, proches du milieu socio-culturel de l'enseignant comprennent à demi-mot la consigne et entrent sans trop de difficultés dans l'activité, d'autres risquent d'être confrontés à un obstacle.

---

<sup>8</sup> CASTERES Rémi, (page consultée le 10 avril 2012) source : [ecole.saint.didier.free.fr/consignes.htm](http://ecole.saint.didier.free.fr/consignes.htm)

Suite à cette lecture, je me suis donc attachée à élaborer des consignes, en les formulant à l'avance et en les répétant minutieusement lors des séances suivantes.

A l'issue de cette séance, je me suis également demandée si chaque élève devait illustrer des mots en lien avec un son qu'ils auraient choisi ou des mots en cohérence avec plusieurs sons. Afin de développer leur conscience phonémique, j'ai donc décidé de leur laisser le choix sur les sons à illustrer dans le but de développer leur autonomie dans la tâche, au cours de laquelle ils doivent créer des illustrations explicites pour que les camarades puissent identifier le son auquel le mot représenté fait référence.

Plusieurs études ont démontré l'importance du développement de compétences spécifiques en conscience phonologique afin de permettre ensuite une entrée réussie dans le processus d'apprentissage de la lecture. L'année de Grande Section de maternelle constitue ainsi un moment clé dans l'acquisition par les élèves, de compétences dans la manipulation de la langue orale. La capacité permettant de repérer, d'isoler et de situer une syllabe particulière, puis un phonème, représente ainsi un apprentissage majeur, pré-requis indispensable à l'entrée dans la lecture. Michel ZORMAN précise ainsi que « *de nombreuses recherches ont montré les liens entre l'apprentissage de la lecture et la capacité à identifier, à manipuler de façon intentionnelle les unités phonologiques de la langue orale* »<sup>9</sup>.

#### ➤ *Déroulement et analyse de la séance 2*

Convaincue de la pertinence de ce travail, je me suis ainsi investie dans une deuxième séance qui a eu pour objectif de créer des illustrations explicites pour que les camarades puissent identifier le son auquel le mot représenté fait référence.

Lors de cette séance, j'ai rappelé à la classe ce qui avait été fait au cours de la séance précédente sur le son [k]. Puis, après avoir affiché les productions des élèves au tableau, ils devaient identifier le mot correspondant à chaque illustration. Toutes les productions ont été validées par les élèves. Je leur ai ensuite proposé de choisir un mot commençant par la lettre de leur choix et d'en faire une illustration. Suite à cela, j'ai réparti les élèves en groupe hétérogène de 4. Etant donné ma faible connaissance des élèves, j'ai demandé à

---

<sup>9</sup> ZORMAN MICHEL «*Evaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle* », Laboratoire cogni-sciences et apprentissages, IUFM de Grenoble

l'enseignante titulaire de me signaler les élèves en grande difficulté afin de constituer un groupe homogène, pour que je puisse les guider et leur proposer des adaptations. Selon Philippe MEIRIEU, chacun a besoin de « *se retrouver avec les mêmes pour se sentir pris en compte dans ses spécificités* ». <sup>10</sup>

En effectuant les groupes dans ce sens, je pense avoir permis à chacun de profiter de ses pairs pour s'investir et ainsi exécuter un travail efficace, dans la mesure de ses possibilités. Une fois les groupes mis en place, j'ai demandé à chaque membre de choisir une lettre de l'alphabet, de trouver un mot commençant par cette lettre et de le dessiner. Une fois cette tâche terminée, chaque élève pouvait recommencer la tâche en choisissant une lettre différente, de manière autonome. Pour éviter les répétitions chaque membre du groupe devait communiquer aux autres quelle lettre il avait choisi pour éviter que les autres ne prennent la même.

« *Considérer l'interaction sociale et conflictuelle comme structurante et génératrice de nouvelles connaissances* » comme l'expliquent CARUGATI et MUGNY<sup>11</sup>, amène les élèves à travailler ensemble et à construire leurs connaissances. Ainsi, lors de cette séance, les élèves les plus en difficulté se sentaient davantage en confiance et pouvaient choisir une image parmi celles que j'avais prévu pour eux et isoler le phonème débutant le mot, avec une aide plus ou moins importante de ma part. En effet j'aidais ces élèves à segmenter le mot en syllabe et à en isoler la première pour qu'ils puissent identifier plus facilement le premier phonème.

#### ➤ *Déroulement et analyse des séances 3 et 4*

Après avoir réalisé les pages constituant le livre, les séances 3 et 4 visaient à connaître puis élaborer, au moyen de ressources TICE, la première et la quatrième de couverture (cf. Annexe 2). Les TICE donnent une autre dimension à l'apprentissage pour les élèves et encore davantage pour ceux issus de milieux défavorisés. En effet, selon une étude faite au Canada<sup>12</sup>, « *aux yeux des élèves qui n'ont pas accès à un ordinateur raccordé à un réseau à la maison, la classe devient plus attrayante dès qu'elle est*

---

<sup>10</sup> MEIRIEU, Philippe , *Faire l'école, faire la classe*, p 113 (page consultée le 10 mai 2012) source : <http://ecole.saint.didier.free.fr/consignes.htm>

<sup>11</sup> CARUGATI & MUGNY, « *considérer l'interaction sociale et conflictuelle comme structurante et génératrice de nouvelles connaissances* » 1985, p. 59

<sup>12</sup> Rescol Industrie Canada 24 septembre 1999 (page consultée le 08 mai 2012) source : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursgr/textes/capsule2.htm#chap4>

*branchée.* » Il me paraissait donc intéressant d'impliquer les élèves dans un enseignement transdisciplinaire, mêlant la littérature de jeunesse et l'utilisation de l'outil informatique.

L'activité se déroulait en demi-classe, en raison de la configuration de la salle informatique de l'école. Sur une matrice préalablement affichée à l'écran, les élèves devaient inscrire au bon endroit leur prénom, en tant qu'auteur, et disposer les lettres correspondant aux illustrations contenues dans leur album, en taille réduite, sur la première de couverture.

Ces séances avaient deux objectifs. Le premier était de permettre aux élèves de comprendre que lorsqu'il réalise un album, il devient auteur et illustrateur. Le second portait sur la validation des compétences du B2I faisant partie du socle commun des connaissances et des compétences.

Dans un souci de transdisciplinarité et afin de lier différents domaines d'apprentissage, j'ai souhaité faire acquérir aux élèves certaines compétences portant sur la maîtrise de l'outil informatique lors de cette séance. En effet, les élèves ont pu identifier en premier lieu les différents constituants de l'outil informatique : l'unité centrale, l'écran, la souris (item 1.1). Dans un deuxième temps, ils ont pu apprendre, selon l'item 1.2, à « ouvrir un fichier existant sur le poste de travail ». Une fois ce fichier ouvert, les élèves ont constaté par eux-mêmes que la première page de couverture ne comportait qu'une case vide et que la quatrième page de couverture ressemblait sensiblement à celle de l'album. J'ai ensuite confirmé leurs constats en leur projetant, via un rétro-projecteur, les pages de couverture de l'album « D » afin qu'ils puissent s'appuyer visuellement sur ce référent. Le but de ces séances était que les élèves complètent la première page de couverture en copiant puis en collant (item 1.3) les lettres de l'alphabet, placées sur la quatrième page de couverture. Ces lettres devaient correspondre aux phonèmes utilisés pour leurs illustrations. Ils devaient ainsi reprendre leurs productions et en dégager les lettres utilisées de manière autonome.

L'évaluation de cette séquence a été faite sur la base d'une grille d'évaluation (cf. Annexe 2), utilisant un code (A = Acquis ; CA = en Cours d'acquisition ; NA = Non Acquis).

➤ *Bilan et analyse des séances 3 et 4*

Lors de ces séances, j'ai rencontré de nombreuses difficultés. En effet, quelques jours avant sa mise en place, j'ai pris le temps d'aller installer le fichier utilisé pour les élèves sur les 9 postes de la salle informatique. Malheureusement, seul un ordinateur acceptait mon fichier. J'ai ainsi dû anticiper ce problème en prenant le jour de la séance, mes deux ordinateurs portables, afin de permettre à trois élèves de travailler en même temps. Une explication préalable de l'utilisation du pavé tactile a été nécessaire pour que les apprenants puissent se lancer dans la tâche sans trop de complication.

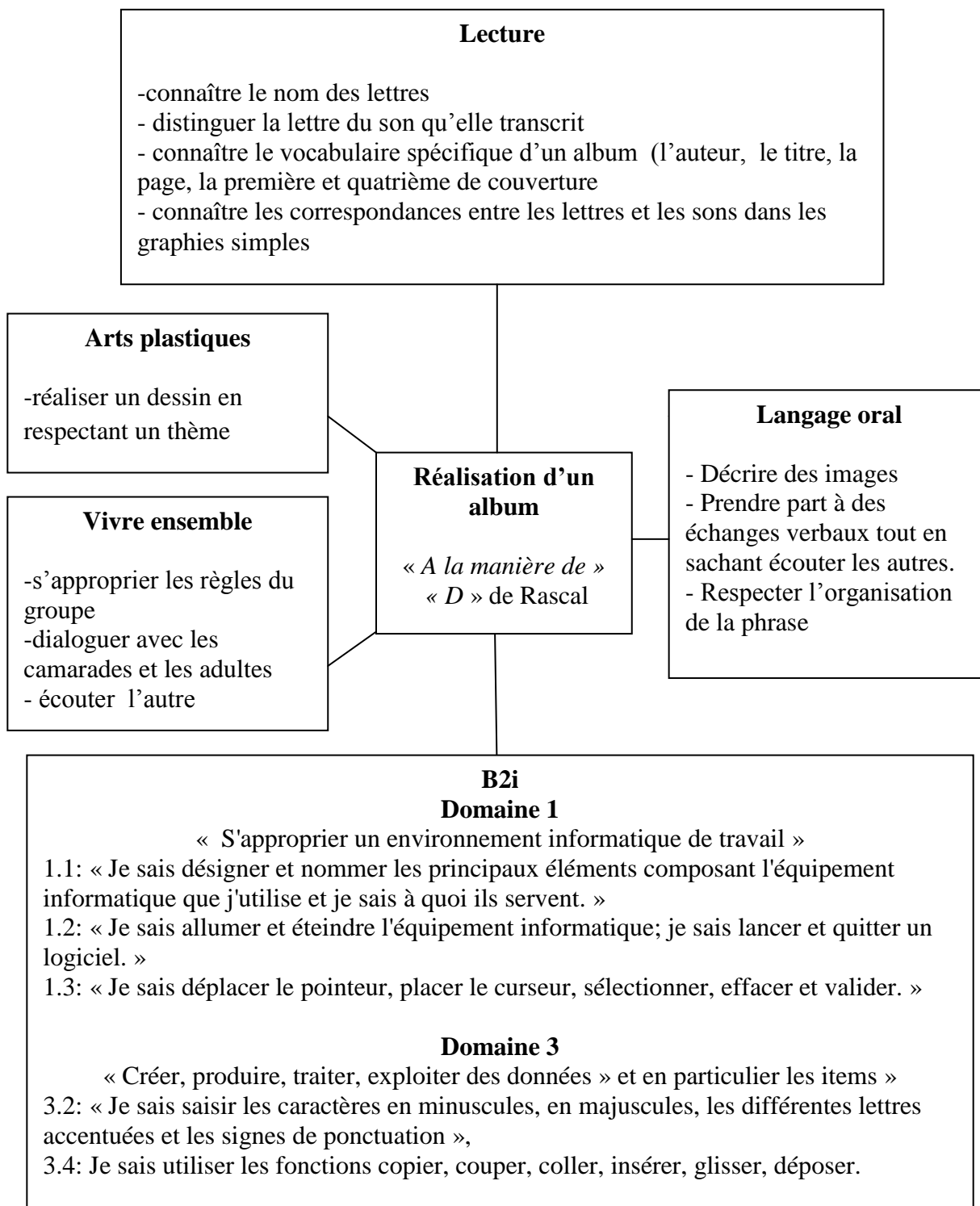
Lors de ces séances, je me suis rendue compte qu'il était très important de vérifier au préalable la fonctionnalité du matériel afin d'éviter d'être confrontée à un problème susceptible de mettre en péril l'ensemble de l'activité.

Lors d'une ultime séance, j'ai donné à chaque élève son album relié. Ces derniers étaient ravis de leur travail et n'avaient qu'une hâte : le montrer à leurs parents. Un album pour la classe a également été fabriqué afin d'être placé dans la BCD de l'école. Je leur ai également montré d'autres albums appartenant à L'Abécédaire comme « Q » « R » illustré par Célestin et « T » illustré par Frédérique Bertrand.

L'évaluation des compétences travaillées à travers cette séquence est disponible en annexe 3.

## D) Bilan

Le schéma suivant synthétise les compétences officielles<sup>13</sup> travaillés au cours de cette séquence, ainsi que quelques objectifs complémentaires.



<sup>13</sup> Cycle des apprentissages fondamentaux, BO n°3 HS du 19 juin 2008.

Suite à cette séquence, l'enseignante titulaire a régulièrement réalisé des lectures offertes afin de développer la notion de lecture plaisir chez ses élèves. Cependant les albums étaient « traditionnels » dans la mesure où ils contenaient des illustrations et du texte, mais où l'image n'apportait pas de sens supplémentaire. Ce type de rapport entre texte et image est classé dans la redondance par Sophie VAN DER LINDEN<sup>14</sup>, qu'elle distingue du rapport de coordination, où le sens n'est contenu ni dans l'image ni dans le texte mais émerge de la relation entre le texte et l'image.

Pour ma part, j'ai souhaité travailler sur un autre type de rapport. En m'intéressant davantage aux travaux de Sophie VAN DER LINDEN, j'ai pris conscience qu'un autre type de rapport, moins courant, existait entre le texte et l'illustration : la disjonction. Afin de faire découvrir aux élèves un autre genre d'album, j'ai choisi d'élaborer une séquence portant sur cette notion, tout en y mêlant des apprentissages en lecture et en écriture.

## II. Construire des compétences en lecture/écriture par l'étude des liens unissant textes et illustrations

---

### A) Explicitation de la notion de disjonction texte/image

Sophie VAN DER LINDEN précise que « *la disjonction des contenus peut prendre la forme d'histoires ou de narrations parallèles. Texte et image n'entrent pas en stricte contradiction mais on ne peut repérer aucun point de convergence. Un rapport de contradiction strict peut également être observé. La contradiction flagrante interroge le lecteur* »<sup>15</sup>. Un lien avec les illustrations doit ainsi être fait pour que les élèves puissent comprendre ce décalage entre les images et le texte. Je me suis ainsi demandée comment intéresser tous les élèves dans ce rapport texte/image où le texte seul ne permet pas une pleine compréhension.

---

<sup>14</sup> VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Edition l'atelier du poisson soluble, Le Puy-en-Velay, 2007 p 166

<sup>15</sup> VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Edition l'atelier du poisson soluble, Le Puy-en-Velay, 2007 p 166



De plus, le choix de l'album devait à la fois intéresser tous les élèves pour qu'ils y trouvent des références connues et communes à tous, mais également contenir des illustrations suffisamment explicites pour trouver du sens, ainsi que du texte simple pour ne pas déstabiliser les élèves dans la compréhension.

En tenant compte de ces divers éléments, je me suis demandée comment faire en sorte que tous les élèves accèdent à la pleine compréhension de l'album, en intégrant le décalage existant entre le texte et les illustrations, pour parvenir à faire du sens.

### B) Présentation de l'album utilisé

L'album que j'ai ainsi choisi, fût « *Mon chat le plus bête du monde* », de Gilles BACHELET (éditions Seuil Jeunesse). Cet album fait partie de la liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2 et contient cette notion de disjonction, où l'image ne correspond pas totalement au texte. En effet, dans cet ouvrage, le narrateur présente son chat au lecteur ainsi que ses caractéristiques et rapporte des éléments courants de la vie d'un chat, alors que les illustrations représentent un éléphant. L'écrit relate ainsi différents événements liés au comportement d'un vrai chat alors que l'image induit un décalage teinté d'ironie par les dessins de l'éléphant.

### C) Déroulement et analyse de la séquence d'apprentissage

#### ➤ Séance 1 : La disjonction entre texte et illustration

Objectif principal : Faire prendre conscience aux élèves du rapport particulier entre textes et illustrations dans cet album.

Démarche employée : J'ai souhaité réaliser la découverte de l'album en lisant les deux premières pages sans leur montrer ni le titre ni les illustrations. Suite à cela je leur ai demandé de me décrire le chat et de me le dessiner brièvement. Puis, je leur ai à nouveau lu le texte mais cette fois, en réalisant un dévoilement progressif des illustrations. Je les ai alors invités à s'exprimer à ce sujet en leur posant des questions (« *Comment est le chat ?* » « *Est-ce que vous aviez ce genre d'images dans votre tête lorsque je vous ai lu l'histoire pour la première fois ?* »).

Comportements observés, remédiations apportées et analyse : Au cours de cet échange, les élèves et moi-même avons mis en évidence que le texte seul, faisait penser à un chat

« ordinaire », alors que les illustrations montraient un éléphant. La suite du texte a été lue en leur montrant successivement les images et je les ai alors encouragés à faire part de leurs remarques concernant la disjonction entre le texte et les illustrations. Ce décalage induisant un certain humour, cela a permis de faire adhérer rapidement l'ensemble des élèves à son étude. Plusieurs élèves ont par ailleurs noté que certains passages de l'album faisaient référence à des comportements que leur propre chat avait, renforçant le décalage et ainsi l'humour en découlant. A l'issue de cette lecture, nous avons alors formalisé le fait que le texte seul n'était pas suffisant pour identifier le personnage principal et pour comprendre ce qu'il faisait réellement. Ceci a alors permis de mettre en valeur le rôle important que tiennent les illustrations au sein d'un album.

Dans une deuxième phase, j'ai souhaité que les élèves comprennent les subtilités contenues dans les images. Je leur ai ainsi montré certaines pages dans le but que les élèves m'expliquent ce qu'ils remarquaient. Au cours de ce moment, j'ai voulu détailler finement quelques illustrations en cherchant à les faire verbaliser sur l'humour contenu dans l'illustration. J'ai alors mis en place une activité à l'aide d'étiquettes « chat » et « éléphant » visant à classer les énoncés du texte qui avait trait aux comportements soit d'un chat, soit d'un éléphant (toilette minutieuse, peur des souris, ne retombe pas sur ses pattes...)

Toutefois, en souhaitant détailler finement ce qui constituait l'humour de l'album, je me suis progressivement perdue dans mon cheminement et je n'ai pu parvenir à un classement clair et explicite. Je me suis ainsi rendue compte que mon objectif ne nécessitait pas la mise en place d'une telle activité, de part le fait que les élèves avaient pour la très grande majorité, remarqué et compris ces subtilités, sans pour autant avoir la capacité de le verbaliser clairement. Après réflexion, je pense que j'aurais dû réaliser cette phase à l'oral, en me basant sur une image et en demandant aux élèves pourquoi l'illustration était « drôle ». Je pense que j'aurais pu parvenir à remplir mon objectif par le biais de questions plus ou moins inductives en lieu et place de l'activité trop formelle que j'avais mise en place.

La fiche de préparation de la séance 1 est disponible en annexe 4.

➤ Séances 2 à 4: Production d'écrits « A la manière de »

Les élèves ayant bien intégré les caractéristiques de cet album, je leur ai alors proposé de produire collectivement un album pour la classe et qui serait ensuite référencé dans la bibliothèque de l'école. Par ce projet concret, je souhaitais ainsi développer leurs compétences en lecture et en écriture en me basant sur la structure narrative d'un album existant, tout en les plaçant en position d'acteur pour la première fois. En effet, l'enseignante n'avait pas encore réalisé de véritables situations de production d'écrits avec ses élèves et paraissait perplexe lorsque je lui expliquai mon projet, compte tenu des compétences à ce moment de ses élèves.

Claudine GARCIA-DEBANC explique à ce sujet que « *certaines enseignants n'osent pas faire écrire les élèves avant qu'ils maîtrisent l'orthographe des mots et la structure des phrases : l'écriture, selon eux, servirait essentiellement à évaluer des savoirs antérieurement construits en lecture* »<sup>16</sup>. Pourtant, les bénéfices de ce type d'activité sont multiples et de grande importance. Cet auteur précise d'ailleurs que « *c'est grâce aux problèmes qu'ils ont à résoudre dans ces situations, aux questions qu'ils sont amenés à se poser, que les élèves apprennent à quoi sert l'écriture, comment se différencient les écrits à produire et comment fonctionnent le système alphabétique du français* »<sup>17</sup>.

Le fait que ma production d'écrit se fasse au travers de la réalisation d'un album permettait en plus d'investir massivement les élèves dans l'activité, influant ainsi de manière positive sur le développement et la maîtrise de plusieurs compétences de lecteur. C. TISSET et R. LEON précisent ainsi que « *réaliser un album, donc écrire un texte, (...) permettra de faire acquérir la notion de récit, de phrase, de mot, de lettre...* » et que « *fabriquer un livre suppose un va-et-vient constant entre lire et écrire* »<sup>18</sup>.

Objectif principal : Réussir à écrire en groupe un texte évoquant un animal en utilisant le procédé de l'auteur (phrases commençant par « Mon chat... »)

---

<sup>16</sup> GARCIA-DEBANC Claudine *Faire écrire les élèves dès le début du CP*, in ONL, *le manuel de lecture au CP*, CNDP, Sept 2003, pp 67-76.

<sup>17</sup> GARCIA-DEBANC Claudine *Faire écrire les élèves dès le début du CP*, in ONL, *le manuel de lecture au CP*, CNDP, Sept 2003, pp 67-76.

<sup>18</sup> TISSET Carole et LEON Renée *Enseigner le français à l'école*, Hachette Education, Paris, 1992 p 47.

Démarche employée : J'ai tout d'abord réparti les élèves par groupes de 3, de niveaux hétérogènes en émettant cette fois l'hypothèse que les élèves les plus en difficulté pourraient bénéficier de l'aide de camarades plus à l'aise dans cette tâche. Claudine GARCIA-DEBANC précise à ce sujet que « *Le caractère hétérogène du groupe favorise l'efficacité des interactions entre élèves. (...) une organisation en petits groupes de deux ou trois élèves, de niveaux hétérogènes, paraît le dispositif le plus favorable.* »<sup>19</sup>

J'ai ensuite donné pour consigne que chaque groupe devait choisir un animal différent du chat (ex : une vache) et rédiger trois phrases portant chacune sur une caractéristique particulière de l'animal mais débutant par « Mon chat ... ».

Je leur ai ensuite énoncé des exemples pour lesquels ils devaient deviner l'animal que j'évoquais (ex : « Mon chat a un long cou »). Ceci a permis l'émergence d'hypothèses diverses (ex : « une autruche » « une girafe ») qui ont été ensuite validées ou non par les 2 phrases suivantes (ex : « Mon chat est jaune et marron » « Mon chat mange des feuilles »)

Suite à cela, je les ai placés en situation de production en autonomie.

#### Comportements observés, remédiations apportées et analyse :

Au cours de cette phase, je suis intervenue auprès des élèves pour valider leurs productions mais surtout pour remédier aux difficultés qu'ils rencontraient. Certains apprenants ont réussi à écrire une phrase phonétiquement correcte. Je leur ai alors donné la bonne orthographe en explicitant la présence des différentes graphies et des lettres muettes. Lorsqu'il s'agissait de difficultés liées à la connaissance du code, je leur rappelais la présence des référents-sons pour les phonèmes déjà étudiés afin qu'ils utilisent les aides disponibles pour écrire leurs phrases. Pour les autres sons dont ils avaient besoin, je leur donnais la transcription écrite et ils devaient corriger eux-mêmes leurs productions.

Lorsque des élèves commettaient des erreurs phonétiques, je leur répétais d'abord le mot à écrire après leur avoir signalé qu'un ou plusieurs sons n'étaient pas corrects. Certains parvenaient alors à se corriger seuls mais ceci se révélait insuffisant pour d'autres. Je reprenais alors avec les élèves les plus en difficultés, leur procédure d'encodage, à l'aide d'un outil personnel composé de pictogrammes symbolisant la démarche à adopter pour écrire seul un mot de manière phonétique (cf. annexe 5). Pour les aider, je leur ai ainsi expliqué qu'il fallait, comme le souligne Mireille BRIGAUDIOT : « *encoder (écouter les*

---

<sup>19</sup> GARCIA-DEBANC Claudine *Faire écrire les élèves dès le début du CP*, in ONL, *le manuel de lecture au CP*, CNDP, Sept 2003, pp 67-76.

*bruits dans les oreilles pour écrire les lettres correspondantes*) »<sup>20</sup>. Afin de les aider à structurer leur procédure, je leur précisais ainsi qu'ils devaient successivement : « *taper la première syllabe / écouter les sons / écrire les lettres* » en lien avec les 3 pictogrammes présents sur le référent.

Lorsque les difficultés portaient sur la qualité du graphisme, je les encourageais à utiliser le référent collectif de la classe pour corriger la ou les graphies mal tracées, avec une certaine tolérance dans la taille des lettres en fonction du niveau des élèves.

Certains groupes avaient également des difficultés pour trouver des caractéristiques de l'animal choisi. Pour les aider, je leur ai donné une illustration de cet animal en détaillant avec eux quels éléments pourraient être pris en compte. (ex : pour le chien : « *Que mange le chien ?* » « *Combien a-t-il de pattes ?* » ) Les élèves trouvaient alors certaines caractéristiques qu'ils inséraient ensuite dans leurs phrases, avec une aide plus ou moins importante de ma part pendant la phase de formulation (« *Le chien mange des croquettes.* », « *Le chien a quatre pattes* ») Ainsi, en leur posant des questions sur les animaux choisis, les élèves arrivaient plus facilement à trouver des idées et formuler des énoncés complets. Afin d'être certaine de la construction de leur phrase, je leur demandais de la répéter, en leur rappelant au préalable pourquoi leur phrase devait commencer par « *Mon chat..* ». Mireille BRIGAUDIOT souligne que « *les enfants seront d'abord en langage intérieur puis en langage oral, que ce soit en production ou en compréhension. Sans prise de risques et encouragés, ils sauront que cela nous intéresse de voir tout ce qu'ils peuvent faire avec des mots et la pensée.* »<sup>21</sup> Ainsi en leur permettant de me dire leur phrase à l'oral, ils prenaient conscience de la pertinence de leur propos et confiance dans la formulation de phrase.

A la fin de chaque séance, je prenais les productions des élèves et je les lisais à la classe. Pour éviter tout jugement, je taisais les membres du groupe qui avaient fait telle ou telle « devinette ». Les productions d'écrits étaient validées si les autres camarades trouvaient l'animal évoqué dans ces phrases. Une phase de copie « au propre » sur feuille s'ensuivait.

A l'issue de ces séances, chaque groupe a réussi à décrire plusieurs animaux au travers de 3 phrases. Cependant les élèves en grande difficulté ne sont pas parvenus à

---

<sup>20</sup> BRIGAUDIOT Mireille, *Première maîtrise de l'écrit, Cp, CE1 et secteur spécialisé*, Hachette Education, Paris, 2004, p53

<sup>21</sup> BRIGAUDIOT Mireille, *Première maîtrise de l'écrit, Cp, CE1 et secteur spécialisé*, Hachette Education, Paris, 2004, p54

écrire une phrase complète même en recopiant celles de leurs camarades du groupe. Les membres du groupe les plus autonomes n'étaient pas capable de pouvoir expliquer en détail comment écrire tel ou tel mot. La répartition des élèves en groupe hétérogène n'a finalement pas été bénéfique pour les élèves en difficulté, dans ce contexte (cf. paragraphe « Démarche employée », citation de Mireille BRIGAUDIOT, p15). L'enseignante titulaire de classe a par la suite, réalisé une autre séance avec ces élèves afin qu'ils puissent tout de même produire.

Si ces séances étaient à refaire, je placerais les élèves non lecteur, dans un atelier dirigé pour que je puisse être davantage présente dans l'élaboration de leur phrase. Au cours d'une première phase, je m'attacherai, au cours d'une phase orale, à leur faire trouver un animal et à me dire tout ce qui concernerait cet animal. Pour les aider, je leur donnerais en support visuel, une illustration détaillée. Ensuite lors de la phase de production de phrase, ils tenteraient de la construire oralement en commençant la phrase par « Mon chat... ». Pour éviter que certains élèves ne restent muets, je leur mettrais des pictogrammes symbolisant des actions (ex : dessin de bouche ouverte pour « mange » ) avec l'écriture en cursive en dessous et je leur mettrai également à disposition des images illustrant des compléments (ex : des croquettes) avec le mot inscrit en dessous. Ainsi, en manipulant les étiquettes, ils pourraient visuellement construire la phrase et ensuite la dire oralement. Lors de la phase d'écriture, ils pourraient recopier les mots.

Consciente des grandes difficultés des élèves, je me suis attachée lors de la dernière séquence à différencier le plus possible les activités afin que ceux en détresse puissent tout de même essayer d'être autonomes.

Suite à ces séances de production d'écrit, il fallait prolonger ces productions en réalisant les illustrations correspondantes pour la fabrication de l'album.

#### ➤ Séances 5 à 6: réalisation des illustrations

L'illustration constitue une des deux composantes de l'album. Les relations entre le texte et l'image sont complexes et riches à la fois. Chantal BOUGUENNEC explique que *« Les relations entre le texte et l'image dépendent de la connivence existant entre l'auteur et l'illustrateur. (...) Si une seule personne tient les deux rôles, (...) les rapports textes/images se complexifient et rendent la lecture de l'ouvrage encore plus intéressante.*

(...) *L'image peut même aller jusqu'à remettre en cause le texte. L'album devient, dans ce cas, pour le lecteur attentif, un lieu de questionnement sur les liens qu'entretient ce couple, un espace à explorer, à l'origine d'interrogations multiples, d'observations croisées, d'hypothèses plus ou moins vérifiables* »<sup>22</sup>

Travailler sur l'illustration à partir de l'album « Mon chat le plus bête du monde » constituait ainsi, à mon sens, une approche intéressante des liens existant entre le texte et l'image, car il oblige les élèves à s'appuyer sur le sens des phrases pour créer leurs illustrations, tout en les obligeant à faire abstraction de l'animal lu. A titre d'exemple, quand ils lisent « *Mon chat a une carapace.* », ils doivent se rappeler que « *Mon chat* » est écrit pour cacher le vrai animal. En l'occurrence ici, c'est une tortue.

Objectif : réaliser une illustration respectant les éléments contenus dans les trois phrases décrivant l'animal évoqué sous l'appellation « Mon chat ».

Démarche employée : Je leur ai d'abord demandé de se munir du matériel adéquat (crayon de bois, crayons de couleur, gomme) pendant que je leur distribuais leurs productions écrites ainsi que des feuilles blanches (format A5) pour qu'ils réalisent les illustrations correspondantes. Les élèves, répartis dans les mêmes groupes que lors des séances précédentes, devaient alors relire leur production, puis produire un dessin où apparaissait l'animal désigné par « Mon chat » ainsi que les trois caractéristiques contenues dans l'écrit. La consigne précisait également qu'ils devaient utiliser l'ensemble de la page pour réaliser leur illustration.

Comportements observés : Au cours de ces séances, mon rôle était de réguler les productions des élèves et d'intervenir auprès de ceux connaissant une ou plusieurs difficultés. La majorité des élèves est parvenue à relire ses productions seul, ou avec l'aide du groupe et a de ce fait rapidement démarré l'activité. Mais j'ai toutefois dû intervenir auprès de certains élèves qui n'étaient pas parvenus à relire seuls leurs productions.

La majorité des difficultés rencontrées portait sur la représentation de l'animal. En effet, les élèves se sont heurtées au traçage et à la maîtrise du geste pour dessiner ce qu'ils

---

<sup>22</sup> BOUGUENNEC Chantal, Compte rendu rédigé et mis en ligne le 25/10/2005, (page consultée le 14/04/2012), source : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/genty-texte-image.htm>

avaient en tête. Face à ces difficultés, j'ai esquissé des croquis basiques sur une feuille à côté d'eux, afin de les aider dans la manière de représenter leur animal. N'ayant pas de compétences particulières en dessin, j'aurais dû préparer des séries d'images, afin de passer moins de temps avec chaque élève et ainsi être plus réactive face aux élèves.

Chaque élève a finalement réussi à illustrer l'ensemble de ses productions au cours des deux séances.

#### *D) Bilan*

Après cette séquence, j'ai remis aux élèves leur album de classe, contenant leurs productions plastifiées et reliées. Ils étaient très fiers d'eux. L'enseignante a pris l'initiative de le faire passer dans les classes afin que tous les élèves de l'école puissent le voir et de valoriser encore davantage le travail fourni par l'ensemble de la classe. En guise de conclusion, je leur ai également lu deux autres albums de Gilles Bachelet l'un s'intitulant « Des nouvelles de mon chat » et un autre s'intitulant « Quand mon chat était petit. » afin de leur faire découvrir d'autres albums de ce même auteur.

Outre les compétences développées en lecture et en écriture, cette séquence a permis de développer leur motivation et le sens de l'apprentissage de la lecture.

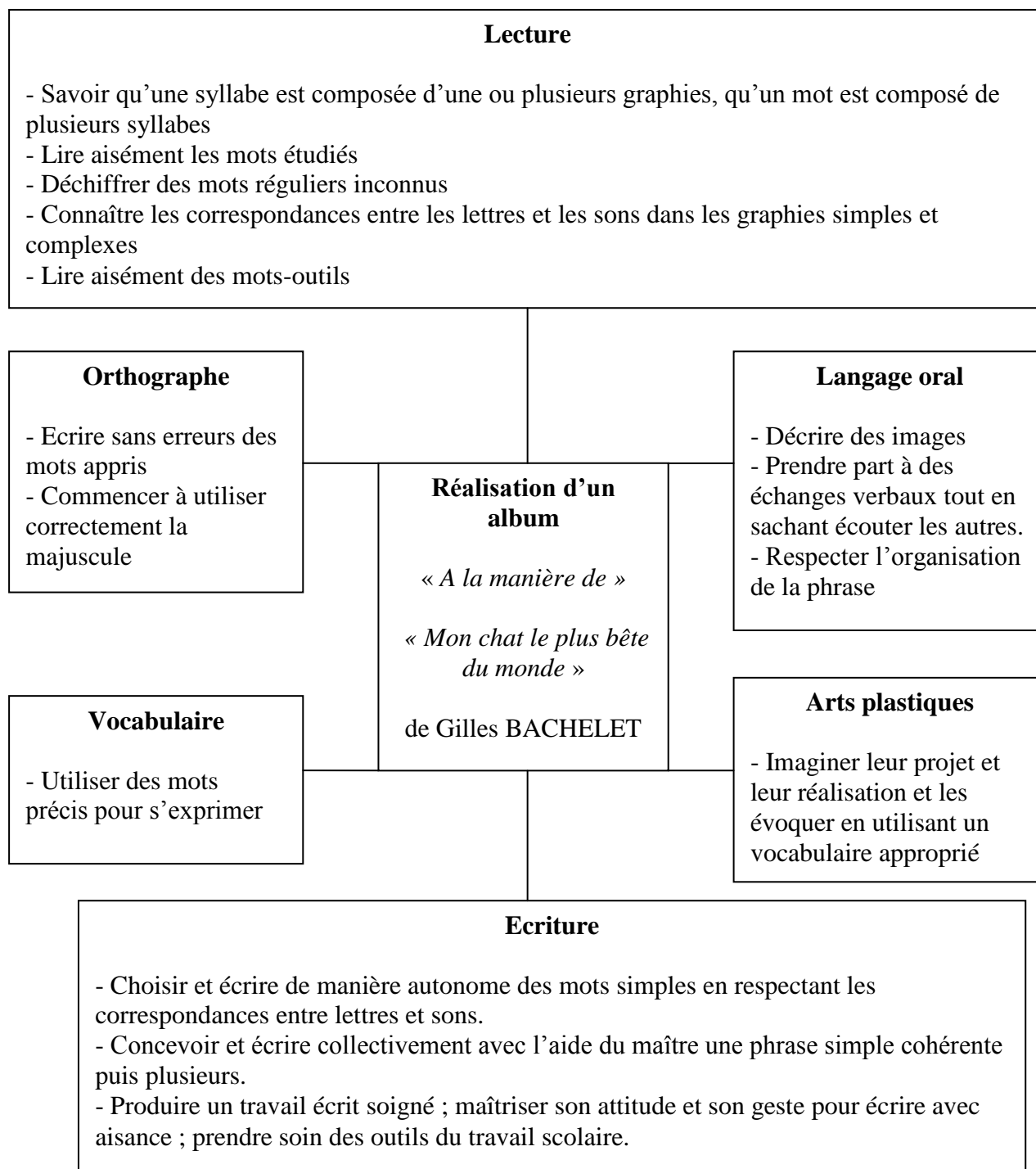
L'évaluation (cf. Annexe 6) de leurs productions était basée sur le respect de deux points majeurs :

- Production (formulation orale + encodage) de 3 phrases complètes commençant par « Mon chat » et portant sur un autre animal que le chat.
- Illustration en adéquation avec ces phrases.

Ces deux points ont été détaillés en objectifs plus précis, évalués à l'aide du même code que pour la séquence précédente (A pour Acquis , CA pour en Cours d'Acquisition, NA pour Non Acquis).



Le schéma suivant détaille les domaines et les compétences officielles<sup>23</sup> travaillés au cours de cette séquence



<sup>23</sup> Cycle des apprentissages fondamentaux, BO n°3 HS du 19 juin 2008.

Ayant travaillé au cours des deux précédentes séquences, sur deux types d'albums bien définis : l'album sans texte et l'album où l'image et le texte sont en disjonction, je tenais à faire découvrir aux élèves un dernier type d'ouvrage: l'album sans illustration.

### III. Auteur et illustrateur : deux rôles permettant aux élèves de construire des apprentissages

---

Ce dernier type d'album étudié ne comporte que de l'écrit et s'adresse donc à des élèves de CP maîtrisant davantage de compétences en lecture/écriture. A travers la mise en place de ce troisième projet, j'ai souhaité cette fois lier la réalisation avec les élèves d'un album « A la manière de » à un travail davantage centré sur le sens des phrases produites ainsi qu' à une première découverte de la grammaire écrite.

#### *A) Initiation à la grammaire.*

Dès la maternelle, les élèves construisent des phrases à l'oral et à l'écrit. Sans le savoir, ils font ce que nous appelons de la grammaire. Néanmoins, cet apprentissage ne se formalise véritablement qu'à partir du CE1. Cependant, nous pouvons initier les élèves dès la classe préparatoire au travers de différentes activités. Cette grammaire est dite implicite et utilise une démarche inductive s'opposant ainsi à la démarche déductive. La grammaire déductive est un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. L'enseignant explique les règles d'une notion de grammaire, les élèves doivent les apprendre, puis il leur donne des exercices pour les appliquer. La grammaire déductive exige l'activité intellectuelle des apprenants. Ils doivent observer les formes linguistiques pour appliquer les nouvelles règles. Celles-ci obligent les élèves à des opérations mentales de déduction qu'ils sont pour la plupart incapables de mettre en œuvre à cet âge.

Afin de contourner ce problème, il paraît donc intéressant de considérer la démarche inductive. Il faut ici agir sur des éléments linguistiques (tris, comparaisons, manipulations, classements ...) pour que les élèves puissent en dégager des caractéristiques afin de

s'approprier la langue. Cette démarche amène les élèves à s'impliquer dans une activité de réflexion et de compréhension. « *L'objectif est de recenser et classer pour construire.* »<sup>24</sup>

Pour mettre en place cette manière d'entrer dans la construction de la grammaire, j'ai choisi de proposer aux élèves l'étude d'un album particulier, avec pour réalisation finale, la constitution d'un livre personnel. A nouveau, j'ai souhaité proposer ce type de projet, persuadée que la production d'écrit permet de travailler de nombreuses compétences en grammaire. C. PERET et J. CARDO expliquent notamment que « *C'est parce qu'ils (les élèves) rencontreront à plusieurs reprises le mot « phrase » associé à un exemple que les élèves construiront le concept de phrase.* »<sup>25</sup> Ce principe prévaut également pour d'autres concepts tels que le verbe.

La production d'écrit permet également d'affiner leurs compétences en lecture/écriture. En effet, le rapport de l'ONL précise que « *L'apprentissage de la lecture doit être étroitement associé à l'apprentissage de l'écriture. Produire du texte permet de mieux lire et réciproquement. Des activités régulières de production d'écrit doivent être proposées tout au long du CP.* »<sup>26</sup>

Enfin, cette activité m'apparaissait comme étant attractive et motivante de part le fait qu'ici, les élèves ont réalisé leur propre album.

## B) Présentation de l'album utilisé

L'album que j'ai choisi d'étudier avec les élèves pour cette séquence est « *Ma petite fabrique à histoires* »<sup>27</sup> de Bruno GIBERT. Cet album contient 21 phrases qui sont chacune écrites sur une page découpée en quatre parties. La manipulation des bandes où sont écrits des morceaux de phrase permet de former de nouvelles phrases, souvent surprenantes et amusantes. La manipulation de petites phrases farfelues permet d'ajouter un côté ludique et attractif à la lecture. Il ne contient pas d'illustrations.

---

<sup>24</sup> Cycle des apprentissages fondamentaux, BO n°3 HS du 19 juin 2008.

<sup>25</sup> PERET Claudie et CARDO Jean, *un projet pour articuler production d'écrit et grammaire*, guides de poche de l'enseignant, éditions Delagrave, Paris 2007, p79.

<sup>26</sup> Rapport de l'Observatoire National de la Lecture, Paris, Mars 2007, page consultée le 02/03/2012, [http://www.onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/rapport\\_ONL\\_2007.pdf](http://www.onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/rapport_ONL_2007.pdf)

<sup>27</sup> GILBERT Bruno, 2008 *Ma petite fabrique à histoires* éditions Autrement Jeunesse.

Les phrases sont toutes construites de la même façon, avec un lieu ou un moment, puis un groupe sujet, un verbe et un complément (ex : « Au fond de la mer / le requin / dévore / trois petites sardines »). Pour la phase de réalisation « A la manière de », j'ai souhaité ne retenir que les trois dernières parties. En effet, le fait d'éluider les difficultés liées à la distinction entre un lieu et un moment, notions souvent confondues par des élèves de CP, m'a permis de me centrer sur la construction de phrases simples mais complètes (sujet + verbe + complément)

### C) *Déroulement et analyse de la séquence d'apprentissage*

J'ai souhaité démarrer ce projet par une première séance portant sur une catégorisation de mots selon leur fonction, afin de travailler sur les concepts de phrase, de nom et de verbe.

#### ➤ **Séance 1** : lecture et catégorisation de mots

Objectif : Distinguer les mots indiquant « personnage/animal » (nom/sujet), « mot qui fait l'action » (verbe), « objet/quelque chose » (complément).

Démarche employée : Avant de commencer la séance, j'ai expliqué aux élèves en quoi consistait l'activité en leur montrant le matériel qui allait leur servir. En effet, je leur ai donné une feuille sur laquelle étaient écrits différents mots dans des cases (24 au total) et une autre contenant un tableau vierge (cf. annexe ). Sur cette première feuille étaient inscrits dans le désordre des mots correspondant aux trois catégories (sujet/verbe/complément traduits en « personnage ou animal » / « mot qui fait l'action » / « quelque chose). J'ai choisi de mêler des mots composé de syllabes simples (ex : « canapé ») pour leur facilité de décodage, avec d'autres, plus complexes, comportant des groupes consonantiques et des graphèmes complexes (ex : « brigand »)

Je leur ai ensuite donné pour consigne de découper et placer les mots dans le tableau, au sein de la bonne catégorie. Par souci d'organisation et pour éviter la perte d'étiquettes, je leur ai demandé de découper et coller les mots un par un.

Afin que tout le monde puisse entrer dans l'activité, j'ai pris le temps de lire avec les élèves l'ensemble des mots présents, puis de faire un exemple au tableau. Ainsi, pour leur faire retrouver le verbe, je leur ai donné des indications comme « *les mots qui font l'action*

*sont les mots que l'on peut mimer .»* Je les ai ensuite lancés dans la tâche en leur demandant de lire puis de classer l'ensemble des mots dans le tableau , en autonomie.

Pour les élèves en difficulté, j'avais prévu la mise en place d'un atelier dirigé, avec le même nombre de mots à lire et à classer.

Comportements observés, remédiations apportées et analyse : Au cours de la phase d'autonomie, j'ai pris en charge un groupe constitué des élèves les plus en difficulté afin de les aider dans la lecture des mots. En effet, leurs compétences de lecteur ne leur permettaient pas de décoder seuls les mots, mais ils sont parvenus à en classer la plupart dans la bonne catégorie, objectif principal de la séance, une fois les difficultés de lecture levées. Toutefois, la tenue de cet atelier a particulièrement monopolisé ma présence pour que ces élèves réalisent l'activité, limitant ainsi mes interventions auprès des autres élèves.

Je suis ainsi intervenue plus ponctuellement avec le reste de la classe, majoritairement pour des problèmes liés au décodage, où je les aidais alors à segmenter le mot en syllabes écrites et à rappeler certains graphèmes, mais également pour préciser à nouveau ce à quoi correspondaient les trois catégories du tableau .

Afin de mieux répartir ma présence au sein de la classe, j'aurais dû prévoir un matériel différencié pour les élèves en situation de difficulté, en ajoutant un support visuel aux mots par la présence d'images sur les étiquettes. En effet, il est intéressant de ne pas utiliser uniquement un canal auditif avec ces élèves, mais au contraire de varier les modes d'entrée dans l'activité. Ainsi, il s'agit de « *ne pas rester uniquement sur le mode auditif mais jouer sur le caractère visuel* »<sup>28</sup> Le fait de disposer de cette aide leur aurait ainsi permis d'être plus autonome face à l'objectif principal qui était de classer les mots.

Sur un aspect plus pratique, le tableau qu'ils devaient remplir était de dimension trop petite pour pouvoir accueillir l'ensemble des étiquettes.

Enfin, je n'ai pas pu réaliser de bilan en fin de séance avec les élèves car le nombre de mots qu'ils avaient à placer était trop important. J'ai ainsi dû stopper l'activité alors que seuls les élèves les plus à l'aise avaient terminé l'activité, sans effectuer de retour « à chaud » sur leurs productions. 12 mots auraient à mon sens permis de réaliser un retour sur leurs productions au cours de la même séance.

---

<sup>28</sup>Site internet de l'Inspection de l'Education Nationale de la Sarre, [http://ien-sarre-union.site.ac-strasbourg.fr/Elev\\_Difficulte/Animation%20Eleves%20en%20difficulte.htm#\\_DIFFERENCIER\\_1](http://ien-sarre-union.site.ac-strasbourg.fr/Elev_Difficulte/Animation%20Eleves%20en%20difficulte.htm#_DIFFERENCIER_1), page consultée le 15 avril 2012.

Dans les jours qui ont suivi cette activité, l'enseignante titulaire de classe s'est basée sur cette séance, pour introduire les notions de nom et de verbe, à l'aide d'activités de tri et de classement.

➤ **Séance 2** : formulation et écriture de phrases

Objectif : Créer une phrase complète, syntaxiquement et sémantiquement correcte, à l'aide des étiquettes et la recopier.

Démarche employée : N'ayant pas pu effectuer de retour sur leurs productions au cours de la première séance, j'ai choisi de démarrer celle-ci en prenant 12 des 24 étiquettes de départ. J'ai ensuite effectué la correction de manière collective, en faisant identifier chaque étiquette par la classe puis en leur demandant de classer le mot dans la bonne catégorie. Chaque choix a ensuite été validé ou non par l'ensemble des élèves, en favorisant les interactions entre élèves lorsque des désaccords apparaissaient.

Une fois les mots classés, je leur ai ensuite expliqué qu'ils allaient devoir former deux phrases en utilisant à chaque fois trois étiquettes différentes, disposées au tableau pour pouvoir ensuite les recopier. Les phrases ainsi formées devaient être correctes au niveau de la syntaxe et avoir du sens.

A l'issue de cette phase, je leur ai montré l'album « Ma petite fabrique à histoires » puis je leur en ai lu plusieurs phrases. Je leur ai ensuite montré le fonctionnement particulier de cet album, en mélangeant plusieurs parties des phrases, afin d'en former d'autres, syntaxiquement correctes, mais dont le sens avait considérablement changé. Le but était alors de leur montrer la finalité de leurs travaux en leur expliquant qu'ils allaient réaliser eux-mêmes leur propre album, à l'aide de plusieurs phrases qu'ils devraient construire.

Comportements observés, remédiations apportées et analyse : Lors de la phase collective, la participation des élèves a été active, même pour certains élèves en difficulté. Une élève en particulier avait d'ailleurs vraisemblablement bien compris l'activité et souhaitait constamment répondre. Cette phase s'est déroulée assez rapidement grâce à leur compréhension de l'activité.

Lors de la phase de production écrite individuelle, la majorité des difficultés rencontrées ont porté sur l'absence des constituants de la phrase (majuscule et point), des

omissions de lettres lors de la copie et la qualité du graphisme. Tous les élèves sont parvenus à produire au moins une phrase correcte, la majorité en ayant réalisé deux. De plus, certains élèves ont réutilisé, avec succès, des mots issus de leur feuille et non présents au tableau pour écrire d'autres phrases.

A la fin de cette séance, j'ai souhaité faire une mise en commun en lisant des productions d'élèves et en demandant à la classe si l'énoncé respectait les critères de syntaxe et de sens pour validation. Enfin, ayant à disposition trois exemplaires de l'album, j'ai pu faire manipuler les élèves pour qu'ils fabriquent et lisent eux-mêmes des phrases mélangées.

Les élèves ont ainsi pu constater l'absence d'illustrations et comprendre le fonctionnement de l'album.

#### ➤ **Séances 3 et 4** : Production de plusieurs phrases

Objectif : Former et écrire plusieurs phrases correctes et sensées de manière autonome.

Démarche employée : Les séances 3 et 4 ont porté sur la constitution et l'écriture de plusieurs phrases. Les élèves avaient à disposition un tableau regroupant les trois catégories de mots et comportant déjà les verbes. Ils devaient alors compléter le tableau pour former des phrases correctes et sensées à partir des mots déjà écrits. Lorsqu'une phrase était terminée, il la recopiait au propre sur des morceaux de papier, qu'ils collaient ensuite sur un support de même couleur, afin de constituer une page de leur album.

Comportements observés, remédiations apportées et analyse : Peu de difficultés sont apparues au cours de ces séances, dans la mesure où les élèves avaient bien assimilé la démarche à adopter afin de produire des phrases en autonomie. Pour les quelques élèves qui ont connu des difficultés dans la recherche d'idées, je leur ai fourni des séries d'images (ex : singe / banane jaune / arbre...) pour enrichir leur production. J'avais également adapté le matériel pour les élèves les plus en difficulté, en leur donnant des images légendées.

Les plus rapides ont ainsi pu produire plusieurs phrases au cours des deux séances, mais également aider certains camarades dans leur travail.

➤ **Séances 5 et 6** : Ajout d'illustrations en lien avec les phrases produites

Au cours des séances précédentes, les élèves ont pu constater que « *Ma petite fabrique à histoires* » ne comportait pas d'illustrations. Afin de faire suite aux précédentes séquences menées à l'aide des albums « D » et « Mon chat le plus bête du monde » et de travailler le lien unissant le texte et l'image, j'ai souhaité leur proposer de réaliser une illustration pour chaque phrase produite et qui serait ensuite insérée à l'album. Il s'agissait alors de produire de l'écrit à la manière de « *Ma petite fabrique à histoires* » tout en ajoutant des illustrations, absentes de l'œuvre originale. « *Il faut noter que l'image n'est plus perçue seulement comme expression artistique, mais aussi comme un langage soutenant des enjeux de communication* »<sup>29</sup>. Leur rôle principal est alors de donner des éléments supplémentaires par rapport à l'écrit

Objectif : Etre capable de relire ses productions écrites et de les illustrer.

Démarche employée : Lors de ces séances, les élèves ont dû illustrer leurs phrases. Pour ce faire, à l'aide de leur crayon de bois, de la gomme et des crayons de couleur, ils ont essayé de dessiner ce que chaque phrase voulait signifier. A titre d'exemple, si l'élève avait pour phrase « Le dinosaure dévore la viande », il se devait de représenter les trois éléments : le dinosaure, l'action de manger et la viande.

Les élèves devaient ainsi dans un premier temps relire leurs phrases, imaginer ce à quoi cela correspondait et enfin passer à la phase de dessin.

J'ai à nouveau précisé, lors de la passation de consigne, qu'ils devaient adapter leur illustration au format de la feuille et occuper tout l'espace.

Comportements observés, remédiations apportées et analyse : Les élèves, lors de la phase de réalisation, n'ont pas rencontré de problèmes pour la relecture de leurs phrases.

Au cours de ces séances, j'ai souhaité moins intervenir auprès des élèves afin d'évaluer leur travail et les compétences qu'ils avaient pu acquérir. Je procurais tout de même quelques aides aux élèves les plus en difficulté dans la relecture de leurs phrases.

---

<sup>29</sup> BATTUT Eric et BENSIMHON Daniel, *Lire et comprendre les images à l'école*, éditions Retz, Paris, 2001, p10.



## *D) Bilan*

Au cours d'une dernière séance, j'ai remis aux élèves leur album personnel, contenant leurs productions écrites et leurs illustrations. Ils étaient tous très contents et ont immédiatement commencé à manipuler l'album.

Au cours de cette manipulation, ils ont pu constater que lorsque la phrase était celle qu'ils avaient produite, l'illustration était correcte et entière. Mais lorsqu'ils fabriquaient de nouvelles phrases, l'image correspondante en était déstructurée, illustrant ainsi que si la syntaxe était toujours correcte, le sens ne l'était plus. Ils ont alors pu réaliser l'importance des liens entre l'image et le texte.

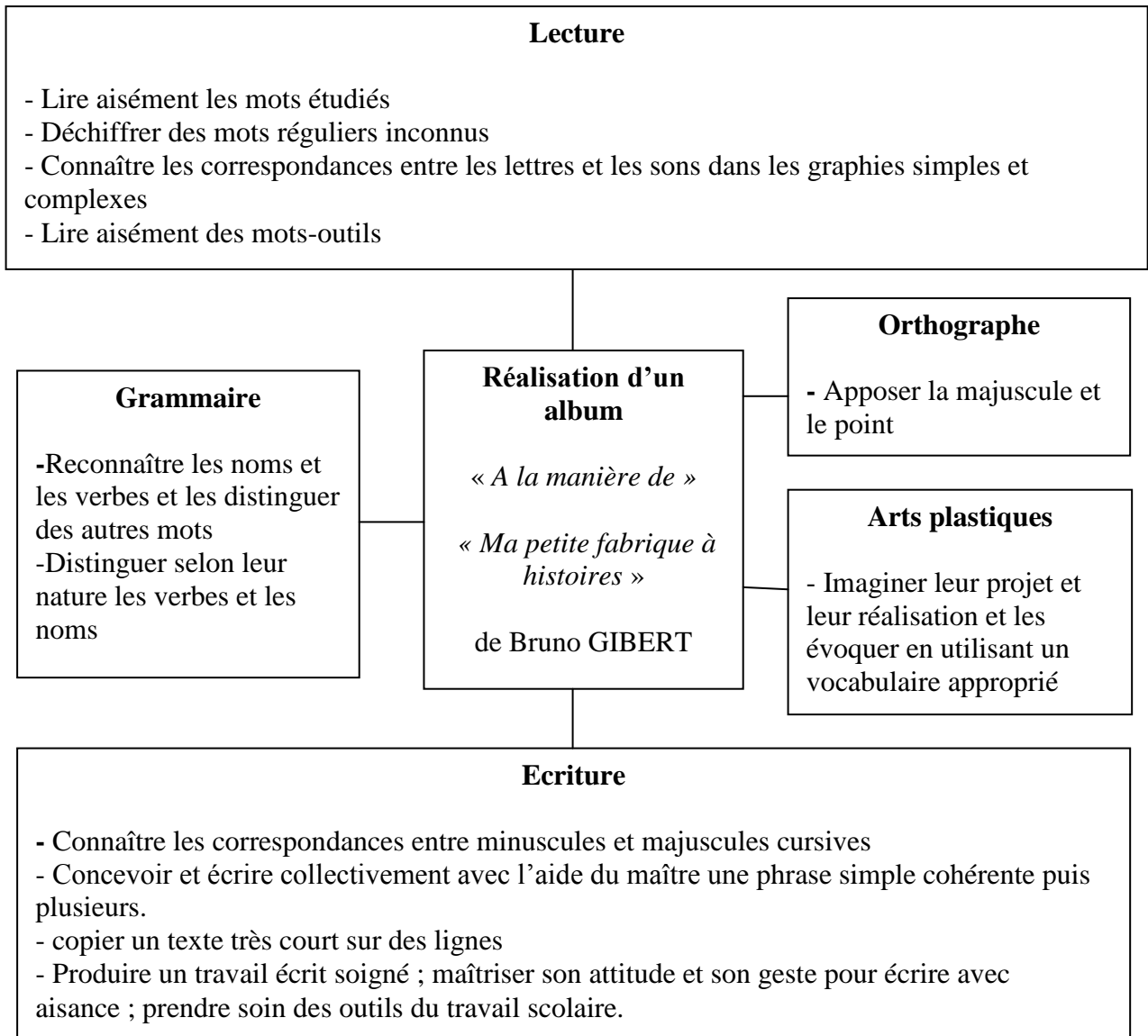
Au cours des semaines suivantes, l'enseignante a pris l'initiative d'organiser des présentations de leurs travaux dans d'autres classes de l'école.

L'évaluation (cf. Annexe 7) de leurs productions était basée sur des compétences issues de trois domaines majeurs :

- Lecture
- Ecriture
- Grammaire

Ces trois points ont été détaillés en objectifs plus précis, évalués à l'aide du même code que pour la séquence précédente (A pour Acquis , CA pour en Cours d'Acquisition, NA pour Non Acquis).

Le schéma suivant détaille les domaines et les compétences officielles travaillés<sup>30</sup> au cours de cette séquence.



<sup>30</sup> Cycle des apprentissages fondamentaux, BO n°3 HS du 19 juin 2008

## CONCLUSION

Au travers de ce mémoire, j'ai souhaité montrer que l'utilisation de la littérature de jeunesse pouvait être un complément intéressant à une méthode dans l'apprentissage de la lecture. L'implication de la classe dans un processus d'élaboration d'albums a permis le développement chez les élèves de compétences en lecture et en écriture à différentes périodes de l'année. Les domaines travaillés ont été divers et le degré d'investissement des apprenants dans les activités était élevé et constant. Les projets que j'ai pu mener au cours de cette année ont à mon sens permis de :

- Développer les liens entre l'oral et l'écrit ainsi que les compétences phonologiques nécessaires dans l'apprentissage de la lecture.
- Développer les relations de sens entre le texte et l'illustration afin de favoriser chez les élèves la construction de représentations mentales et ainsi une meilleure compréhension.
- Accroître leur degré d'autonomie dans la formulation et la production de phrases mais aussi dans l'utilisation des mots et référents disponibles en affichage.
- Aborder des notions de grammaire et construire les concepts de nom et de verbe.
- Acquérir les premières notions de l'outil informatique.

Les activités proposées aux élèves leur ont permis de développer leur maîtrise de la lecture et de l'écriture d'une manière différente, mais a également renforcé leur projet de lecteur en donnant davantage de sens à leurs apprentissages. J'espère ainsi avoir pu contribuer d'une certaine manière à développer chez ces élèves le goût et l'envie de lire. De même, je pense que mes interventions ont été utiles à l'enseignante qui m'accueillait dans la mesure où elle a repris et prolongé certaines activités pour mener d'autres apprentissages.

Je pense ainsi avoir montré que la littérature de jeunesse peut se mêler aux différentes méthodes de lecture en choisissant de manière réfléchie les albums à étudier en fonction des objectifs visés.

## **RESUME**

La littérature de jeunesse est utilisée de différentes manières à l'école primaire mais les élèves se trouvent le plus souvent cantonnés à un rôle de spectateur, notamment lors des lectures à voix haute. Il est pourtant possible de combiner l'apprentissage de la lecture au CP utilisant une méthode, avec l'étude et la création d'albums par les élèves en tant que complément riche en apports.

Ce mémoire tente ainsi de montrer à l'aide de trois séquences d'apprentissages basées sur l'utilisation de trois albums différents (« D » de Rascal ; « Mon chat le plus bête du monde » de Gilles Bachelet ; « Ma petite fabrique à histoires » de Bruno Gibert.) que l'utilisation d'albums de jeunesse permet le développement et l'acquisition de nombreuses compétences, issues de différents domaines.

Mots clés : littérature de jeunesse – réalisations d'albums – apprentissage de la lecture – productions d'écrits

# BIBLIOGRAPHIE

- 1) Œuvres du corpus
  - Albums

RASCAL, 2008 « D », Editions L'Edune



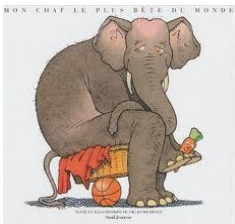
CELESTIN, 2008, « Q » « R », Editions L'Edune



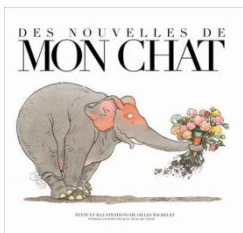
BERTRAND Frédérique, 2008, « T », Editions L'Edune



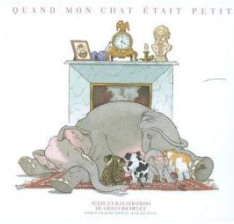
BACHELET Gilles, 2004 « Mon chat le plus bête du monde » Seuil Jeunesse, Paris



BACHELET Gilles, « Des nouvelles de mon chat », Seuil Jeunesse, Paris



BACHELET Gilles, « Quand mon chat était petit. », Seuil Jeunesse, Paris

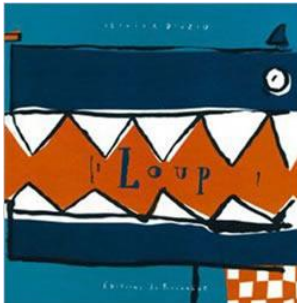


GILBERT Bruno, 2008 *Ma petite fabrique à histoires* éditions Autrement Jeunesse.



## 2) Œuvres complémentaires

DOUZOU Olivier, 1999 «Loup », Editions de Rouergue, 1999



## 3) Œuvres théoriques

BATTUT Eric et BENSIMHON Daniel, *Lire et comprendre les images à l'école*, éditions Retz, Paris, 2001, p10

BRIGAUDIOT Mireille, *Première maîtrise de l'écrit, Cp, CE1 et secteur spécialisé*, Hachette Education, Paris, 2004, p53-54

CARUGATI & MUGNY, *considérer l'interaction sociale et conflictuelle comme structurante et génératrice de nouvelles connaissances* 1985, p. 59

Cycle des apprentissages fondamentaux, BO n°3 HS du 19 juin 2008.

DURAND Marion et BERTRAND Gérard, *L'image dans le livre pour enfants*, Paris, l'école des loisirs, 1975 in POSLANIEC

GARCIA-DEBANC Claudine *Faire écrire les élèves dès le début du CP*, in ONL, *le manuel de lecture au CP*, CNDP, Sept 2003, pp 67-76.

JOLIBERT Josette *former des enfants producteurs de textes*, groupe de recherches d'Ecouen, Hachette éducation coll : « Pédagogie pratique à l'école », 1994 p.32

PERET Claudie et CARDO Jean, *un projet pour articuler production d'écrit et grammaire*, guides de poche de l'enseignant, éditions Delagrave, Paris 2007, p79

TISSSET Carole et LEON Renée, *Faire écrire dès le début du CP*, in ONL, *le manuel de lecture au CP*, CNDP, Sept 2003, pp67-76

TISSSET Carole et LEON Renée *Enseigner le français à l'école*, Hachette Education, Paris 1992, p. 47

VAN DER LINDEN Sophie, *Lire l'album*, Edition l'atelier du poisson soluble, Le Puy-en-Velay, 2007 p 166

ZORMAN MICHEL *Evaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle*, Laboratoire cogni-sciences et apprentissages, IUFM de Grenoble

#### 4) Articles :

CHAUVEAU, « Revue de recherche en Education », ed Spirale, 1990 N°3 (31-50), p. 6

LEON Renée *Lire des mots et des images*, JDI, N°1571, octobre 2003, Nathan, pp15 – 65

5) Webographie :

VAN DER LINDEN Sophie , *Albums sans texte* : la preuve par l'image compte rendu de la conférence de Sophie Van Der Linden à la bibliothèque de l'heure joyeuse le 20 mars 2011. (page consultée le 18 novembre 2011) source : <http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?rubrique383>

SAVOIE Ginette; article *Qu'est ce que la conscience phonologique et l'importance de la travailler en bas âge* (page consultée le 9 mars 2011) source : [www.educatout.com](http://www.educatout.com)

MEIRIEU, Philippe , *Faire l'école, faire la classe*, p 113 (page consultée le 10 mai 2012) source : <http://ecole.saint.didier.free.fr/consignes.htm>

CASTERES Rémi, (page consultée le 11 mai 2012) source : [ecole.saint.didier.free.fr/consignes.htm](http://ecole.saint.didier.free.fr/consignes.htm)

Rescol Industrie Canada 24 septembre 1999 (page consultée le 08 mai 2012) source : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/cours/coursgr/textes/capsule2.htm#chap4>

BOUGUENNEC Chantal, Compte rendu rédigé et mis en ligne le 25/10/2005, (page consultée le 14/04/2012), source : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/genty-texte-image.htm>

Rapport de l'Observatoire National de la Lecture, Paris, Mars 2007, page consultée le 02/03/2012, [http://www.onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/rapport\\_ONL\\_2007.pdf](http://www.onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/rapport_ONL_2007.pdf)

<sup>1</sup> GILBERT Bruno, 2008 *Ma petite fabrique à histoires* éditions Autrement Jeunesse.

Site internet de l'Inspection de l'Education Nationale de la Sarre, [http://ien-sarre-union.site.ac-strasbourg.fr/Elev\\_Difficulte/Animation%20Elevés%20en%20difficulte.htm#\\_DIFFERENCIER\\_1](http://ien-sarre-union.site.ac-strasbourg.fr/Elev_Difficulte/Animation%20Elevés%20en%20difficulte.htm#_DIFFERENCIER_1), page consultée le 15 avril 2012.



# ANNEXES

## ANNEXE 1

OBJECTIF DE LA SEANCE : établir un lien significatif entre l'illustration et le thème du livre.		NIVEAU	PLACE DANS LA PROGRESSION	ABSENT (S)
		CP	Séance 1 (1/2)	
			DATE : le 21 Novembre 2011	
Sous objectifs	Déroulement			Matériel
	Pour le maître	Organisation	Pour l'élève	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– présentation du livre « D » de Rascal..., album contenant uniquement des illustrations portant sur des mots commençant par la lettre «D »</li> </ul>	Collective : 2'		
Connaître la première / la quatrième de couverture / l'auteur / le titre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– rappel des notions première/quatrième de couverture (vocabulaire technique)</li> </ul>	Collective: 3-4'	Les élèves doivent expliquer ce qu'est la première de couverture....	
Etre capable de fixer son attention pendant un certain temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>– explication préalable au dévoilement progressif du livre avec les élèves : leur expliquer qu'il s'agit d'un livre un peu différent des autres et leur demander d'être attentif pour trouver pourquoi il est spécial.</li> <li>– Dévoilement progressif des pages : tourner chaque page et faire pivoter le livre pour que tous les élèves puissent voir chaque illustration.</li> <li>– Fin du dévoilement progressif : leur demander pourquoi il n'y a que des images dans ce livre, et pourquoi certaines images. Si rien ne sort de la part des élèves, reprendre le dévoilement des pages et leur faire expliciter chaque image (les guider si besoin) pour qu'ils constatent, au fur et à mesure des pages, la redondance de la lettre « d » au début de chaque mot.</li> </ul>	Collective : 10-15'	Les enfants expliquent ce qu'ils voient dans le livre. Les dessins représentent des objets divers. Ils émettent des hypothèses pour expliquer pourquoi il n'y a que des illustrations dans le livre/ Ces hypothèses seront validées ou invalidées par l'enseignant.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Suite aux réponses des élèves, plus ou moins guidées par l'enseignant, formuler clairement le processus d'élaboration du livre (« dans ce livre, il n'y a que des images représentant un mot commençant à chaque fois par la lettre « d »).</li> </ul>	Collective : 2-3'	Les élèves posent des questions s'ils ont des difficultés dans la compréhension de ce qui a été expliqué.	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prolongement : demander au groupe classe de citer des mots commençant par la lettre « d ». En fonction des réponses (possibilité d'avoir des mots contenant un « d » mais pas au début), rappeler clairement que chaque mot doit commencer par la lettre « d ». Ecriture des mots proposés par les élèves au tableau et entourer à chaque fois la lettre « d »</li> </ul>	Collective : 4-5'	Les élèves donnent des mots commençant par la lettre « D ». Ils doivent faire attention que le mot commence bien par cette lettre.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fabrication d'un livre « à la manière de » portant sur la lettre « c »: chaque élève de la classe doit trouver un (ou plusieurs) mot(s) commençant par la lettre « c ». Leur laisser un temps de réflexion puis demander individuellement à chaque élève le mot qu'il a trouvé (il y aura sûrement des redondances mais ce n'est pas grave), puis passer à la phase de dessin, lorsqu'on est sûr que chaque élève a bien un mot commençant par cette lettre.</li> </ul>	Individuelle : 6-7'	L'élève trouve un mot commençant par la lettre demandée. Il doit avoir demandé de l'aide s'il éprouve des difficultés.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Phase de dessin, l'enseignant passe voir chaque élève et aide si besoin pour formaliser les dessins.</li> </ul>	Individuelle : 6'	Les élèves réalisent le dessin commençant par la lettre.	Feuilles de dessin et crayons de couleur
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Collecte des productions</li> <li>- projection sur la séance suivante</li> <li>- Bilan de la séance</li> </ul>	Collective : 2'		

ANNEXE 2 : première et quatrième de couverture pour l'album à la manière de « D » de Rascal

A	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<input type="text"/>
<i>E</i>	<i>F</i>	<i>g</i>	<i>H</i>	
<i>i</i>	<i>J</i>	<i>k</i>	<i>L</i>	
<i>m</i>	<i>N</i>	<i>o</i>	<i>P</i>	
<i>q</i>	<i>R</i>	<i>s</i>	<i>T</i>	
<i>U</i>	<i>V</i>	<i>W</i>	<i>x</i>	
<i>Y</i>	<i>Z</i>			

### ANNEXE 3

		GRILLE D EVALUATION « à la manière de « D » de Rascal			
Noms des élèves		Objectifs			
	Respecter la consigne	Connaître la première et quatrième de couverture/ l'illustrateur/ le titre/ l'auteur.	Donner un exemple d'un mot commençant par le phonème demandé	Illustration suffisamment claire pour être identifiée.	Le phonème indiquée derrière le dessin doit correspondre à l'illustration.
Amélie					
Aysu					
Mallaury					
Manon					
Nolan					
Yousra					
Zilan					
Mélissa					
Sila					
Léa					
Laure					
Lary					
Lizéa					
Selen					
Zoé					
Céline					
Cindy					
Allan					
Sila					
Semith					

## ANNEXE 4

<b>OBJECTIF DE LA SEANCE : prise de conscience par les enfants du rapport texte/ illustration (disjonction): le texte seul ne permet pas de tout comprendre (texte seul sauf lettre: le lecteur pense que le chat est un chat/ illustrations: on voit que le chat est en réalité un éléphant.</b> Compétences de fin de cycle visées: COMPETENCE 1: s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié. <b>Écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse , adaptés à son âge.</b>		<b>NIVEAU</b>	<b>PLACE DANS LA PROGRESSION</b>
		<b>CP</b>	<b>Séance 1 (1/4)</b>  <b>DATE : le 21 Novembre 2011</b>
Sous objectifs	Déroulement		
	Pour le maître	Organisation	Pour l'élève
Manifester sa compréhension d'un récit en répondant à des questions : reformuler le contenu d'un texte/ identifier les personnages. Savoir faire une courte description.	Lire les 2 premières pages de texte, sans montrer les illustrations. La couverture est cachée. Demander ensuite aux élèves d'imaginer dans leur tête comment est ce chat, puis d'en parler.	Collective : 5'	Les élèves expliquent comment est le chat, ce qu'il fait... Ils peuvent s'appuyer sur leurs connaissances pour illustrer leur description. Ils doivent utiliser des adjectifs: grand/ petit/ gros/ mince/ gentil/ méchant...
Décrire des illustrations Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres.	Ces pages sont ensuite relues aux élèves, en montrant les illustrations au fur et à mesure de la lecture. <b>RAPPORT TEXTE/ IMAGE:</b> Dans cette discussion, il est mis en évidence que, avec le texte seul, le lecteur pense qu'il s'agit d'un chat « normal ». Seules les illustrations montrent le contraire.	Collective: 5'	Les élèves s'expriment à ce sujet : Comment est le chat ? S'attendaient-ils à de telles illustrations ? Pourquoi ?
Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration, la réponse à des questions concernant le texte lu Etre capable de fixer son attention pendant un certain temps	La suite du texte est lue, en alternance avec l'observation collective des illustrations. Remarquer collectivement le rapport entre le texte et les illustrations : le texte n'est pas suffisant pour : Savoir que le chat est un éléphant ; Comprendre ce que fait vraiment le chat : pages de texte 8 et 9, 10 et 11, 13. Il peut être demandé parfois aux élèves si le « chat » se comporte comme un chat, ou s'il y a des indices du fait qu'il n'est pas un chat. Prendre en compte ce que les enfants disent (en particulier ceux qui ont un chat). Des étiquettes sont alors placées au tableau en fonction des caractéristiques du chat ou de l'éléphant. L'animal se comporte comme un chat : toilette minutieuse ... Il ne se comporte pas comme un chat : peur des souris, ne retombe pas sur ses pattes... cf étiquettes.	Collective : 10-15'	Les élèves commentent.
	Récapitulatif de ce qui a été observé avec l'album.	Collective :	

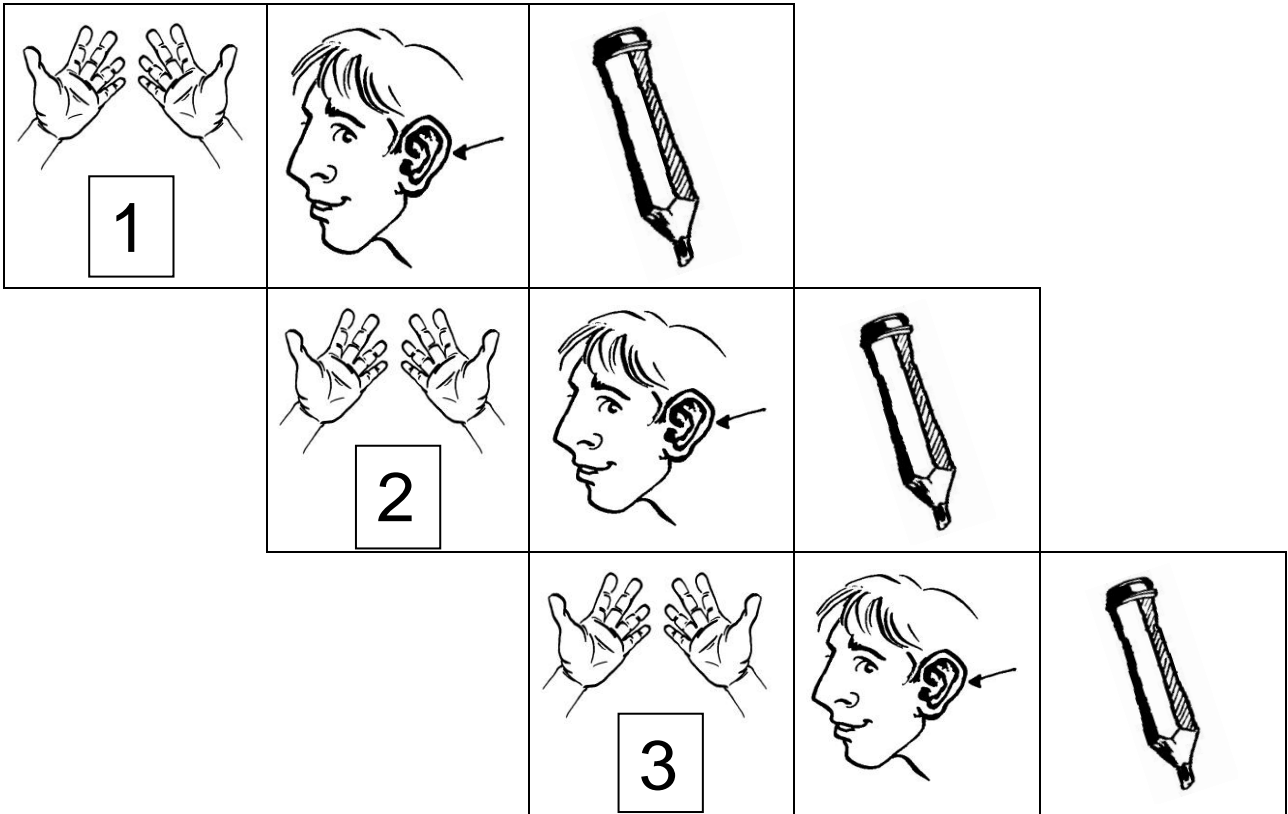
## Annexe 5

Référent aide à l'encodage pour les élèves en difficulté

« Je tape la première syllabe » « J'écoute les sons » « J'écris »

« Je tape la deuxième syllabe » « J'écoute les sons » « J'écris »

« Je tape la troisième syllabe » « J'écoute les sons » « J'écris »



## ANNEXE 6

Grille d'évaluation « Mon chat le plus bête du monde »

PRODUCTION D'ECRITS											
L'élève est capable de :						Elève	Elève	Elève	Elève	Elève	Elève
<b>Formulation</b>	Formuler une phrase complète seul(e)										
	Formuler trois phrases différentes portant sur un même animal										
	Formuler une phrase porteuse de sens										
<b>Ecriture</b>	Encoder seul un mot inconnu										
	Se servir des référents de manière autonome										
	Ecrire correctement les mots-outils										
	Segmenter un énoncé oral en mots										
	Ecrire une courte phrase complète en mêlant encodage et mots-outils										
	Respecter la typographie de la phrase (Majuscule et point)										
ILLUSTRATION											
<b>Sens</b>	Faire apparaître les 3 caractéristiques contenues dans les phrases										
	Utiliser différentes couleurs pour rendre l'illustration plus identifiable										
	Adapter la taille de son dessin au support										



## ANNEXE 7

### Grille d'évaluation « Ma petite fabrique à histoires »

PRODUCTION D'ECRITS								
L'élève est capable de :		Elève	Elève	Elève	Elève	Elève	Elève	Elève
<b>Ecriture</b>	Réaliser les correspondances scriptes cursives pour recopier un mot							
	D'apposer les marques typographiques de la phrase (majuscule/ point)							
<b>Lecture</b>	Prendre des indices pour identifier le mot							
	Décoder seul (e) un mot composé de syllabes simples							
	Décoder seul(e) un mot comportant au moins une syllabe complexe							
<b>Grammaire</b>	Identifier le verbe dans une phrase simple							
	Identifier un nom dans une phrase simple							
	Construire une phrase simple syntaxiquement correcte et ayant du sens							
ILLUSTRATION								
<b>Sens</b>	Faire apparaître les 3 informations contenues dans la phrase							
	Utiliser différentes couleurs pour rendre l'illustration plus identifiable							
	Adapter la taille de son dessin au support							

