



HAL
open science

Élaborer un album codé en maternelle : la production d'écrit comme moteur d'entrée dans le récit (moyenne section)

Juliette Pellois

► To cite this version:

Juliette Pellois. Élaborer un album codé en maternelle : la production d'écrit comme moteur d'entrée dans le récit (moyenne section). Education. 2016. dumas-01410534

HAL Id: dumas-01410534

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01410534>

Submitted on 6 Dec 2016

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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

ÉLABORER UN ALBUM CODÉ EN MATERNELLE
La production d'écrit comme moteur d'entrée dans le récit
(Moyenne section)

Juliette Pellois

PROFESSEUR DES ÉCOLES

Groupe A

Sous la direction d'Éric Hoppenot

2015-2016

Mots-clés : album codé, maternelle, dictée à l'adulte, production d'écrit

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
1. La production d'écrit en moyenne section	6
1.1. Apports théoriques.....	6
1.1.1. Attendus institutionnels et définition	6
1.1.2. Conditions nécessaires à la pratique de la dictée à l'adulte	7
1.1.3. Enjeux et limites de la littérature de jeunesse comme point de départ à la production d'écrit	9
1.2. La place de la dictée à l'adulte dans ma classe en amont du projet d'album codé....	10
1.2.1. Écriture de textes explicatifs ou descriptifs.....	10
1.2.2. Réécriture de textes « littéraires »	11
2. L'album codé.....	16
2.1. Apports théoriques.....	16
2.1.1. Définition et caractéristiques.....	16
2.1.2. Intérêts didactiques.....	17
2.1.3. Limites éventuelles.....	17
2.2. L'introduction progressive de l'album codé dans ma classe	19
2.2.1. Décodage d'un album codé	19
2.2.2. Décodage de la version codée d'une histoire connue	19
3. La réalisation d'un album codé en classe de moyenne section : description et analyse ..	22
3.1. Conception de la séquence et choix didactiques	22
3.2. La rédaction du texte	23
3.2.1. Description de la séance	23
3.2.2. Analyse de la restitution du récit.....	24
3.2.3. Analyse des compétences mobilisées en production d'écrit	25
3.2.4. Travail effectué ultérieurement sur le texte.....	26
3.3. L'élaboration de la légende.....	28
3.4. La composition des images.....	29
3.5. Construction de la couverture.....	31
3.6. Activités complémentaires	31
3.6.1. Remise en ordre.....	32
3.6.2. Appariement texte/images.....	32
CONCLUSION.....	33
BIBLIOGRAPHIE	35
ANNEXES	36

INTRODUCTION

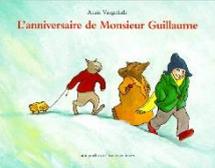
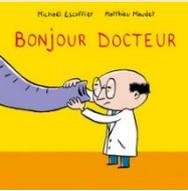
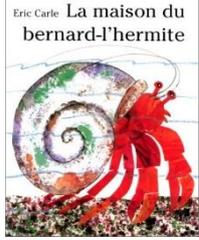
J'enseigne cette année en classe de moyenne section en plein cœur du quinzième arrondissement, dans un quartier très privilégié avec une faible mixité sociale. L'effectif de ma classe était de 30 élèves jusqu'aux vacances d'hiver durant lesquelles deux élèves ont déménagé ; il est donc ensuite définitivement passé à 28 élèves.

Pour organiser mes enseignements au sein de cette classe, je me suis ajustée sur l'organisation de la titulaire, notamment en ce qui concerne la répartition des élèves en cinq groupes de couleur. La classe étant assez peu spacieuse, le seul moyen d'y insérer 30 places assises était de les installer en cinq tables de six places. J'ai testé plusieurs modes de fonctionnement pour parvenir à mener les activités des élèves, par exemple faire travailler deux groupes d'élèves sur une seule activité... Mais je me suis rapidement rendu compte qu'avec un nombre impair de groupes, le plus « simple » en une moitié de semaine était de toujours mener simultanément cinq ateliers différents : effrayant de prime abord, c'est finalement pourtant le seul fonctionnement réalisable matériellement si je souhaitais toujours avoir un groupe d'élèves en atelier dirigé, ce qui me tenait particulièrement à cœur pour pouvoir mener des activités de langage en dehors des temps collectifs. Qui dit cinq groupes d'ateliers dit donc cinq activités différentes à trouver chaque semaine : un atelier dirigé, un atelier pouvant être guidé par l'ATSEM de la classe, présente environ les deux tiers du temps, et trois ateliers pouvant être parfaitement autonomes. Et qui dit cinq activités dit aussi cinq temps différents pour que chaque groupe puisse toucher à chaque activité. Mes cinq temps d'atelier hebdomadaires sont donc ainsi répartis sur la première moitié de semaine au cours de laquelle j'enseigne : un atelier le lundi matin, deux ateliers le lundi après-midi et deux ateliers le mardi matin (cf. **annexe 1**). Le mardi après-midi est un après-midi court, lors duquel un temps de décroisement est organisé avec la maîtresse des Petite Section, pendant que ses élèves font la sieste au dortoir. De 13h45 à 14h30, nous organisons donc des activités de phonologie en demi-groupe : pas d'atelier donc le mardi après-midi. N'enseignant qu'un mercredi matin sur deux, je n'ai pas intégré cette demi-journée au roulement de mes activités. Le mercredi matin, j'installe donc plusieurs activités à réinvestir par les élèves et leur laisse le choix, sans avoir d'atelier dirigé.

Dans un cadre plus général, le projet d'école est fortement axé sur la construction d'une culture commune via la littérature de jeunesse en particulier. Deux points forts du projet d'école sont ainsi liés à la littérature de jeunesse :

- La constitution pour chaque élève d'un « Carnet de Voyage Littéraire » s'étendant sur les trois années de maternelle, de la petite section à la grande section, et regroupant des traces des albums lus, explorés, travaillés en classe et des activités s'y rapportant.

- L'organisation dans toute l'école au mois de janvier d'un prix littéraire. Pour ce faire, l'équipe pédagogique choisit chaque année six albums qui seront en compétition. Un jour est balisé après la lecture de chacun de ces albums et tous les élèves de l'école votent pour celui qu'ils ont préféré en glissant dans une enveloppe une image de la couverture de leur album favori, puis en mettant cette enveloppe dans une véritable urne. Cette année, les six albums choisis avaient pour point commun d'être des albums à structure répétitive, autrement appelés récits en randonnée :

 <p><i>L'anniversaire de Monsieur Guillaume</i></p>	 <p>Michaël Escoffier et Matthieu Maudet, <i>Bonjour Docteur !</i></p>	 <p>Agnès de Lestrade et Guillaume Plantevin, <i>C'est l'histoire d'un éléphant...</i></p>
 <p>Christian Voltz, <i>C'est pas ma faute !</i></p>	 <p>Satoe Tone, <i>Une si jolie Terre</i></p>	 <p>Eric Carle, <i>La maison du bernard-l'hermite</i></p>

Pendant deux semaines et demie, la titulaire de la classe et moi nous sommes partagé les lectures afin de lire chaque album trois fois. L'album qui a remporté le plus de votes dans notre classe est *Bonjour Docteur*, mais en comptabilisant les votes de toute l'école, c'est finalement *C'est pas ma faute !* qui a gagné.

J'ai choisi d'inscrire mes travaux de recherche cette année dans le domaine de la littérature de jeunesse pour plusieurs raisons. D'une part, par goût car j'ai toujours éprouvé une grande affection et un fort intérêt pour ce genre. D'autre part, du fait de mon contexte d'exercice favorisant un travail poussé dans ce domaine : la maternelle est toujours un lieu où la lecture d'albums a une grande place au quotidien, le projet d'école comporte plusieurs axes, détaillés

précédemment, qui sont liés à la littérature de jeunesse, et la marge de progrès de mes élèves m'a rapidement semblé immense en ce qui concerne la compréhension de textes. Au début de l'année, j'ai en effet remarqué une fixation de plusieurs élèves sur les images des albums lus, les amenant parfois à produire des contresens vis-à-vis de la logique du récit.

Ayant par ailleurs mis en place dès le début de l'année une pratique relativement importante de la dictée à l'adulte, je me suis questionnée sur le(s) lien(s) entre ces deux axes d'entrée dans l'écrit : production d'écrit et construction du récit. Ce questionnement m'a amenée à formuler la problématique suivante : en quoi la littérature de jeunesse peut-elle être une voie privilégiée en production ou réécriture de textes ? Et, réciproquement, produire de l'écrit peut-il permettre d'accéder à la compréhension de la structure d'un récit ?

Dans une première partie, je traiterai de la production d'écrit en moyenne section, sa place, ses enjeux, ses limites. Dans une seconde partie, je développerai l'aspect littéraire de mes recherches, en m'appuyant en particulier sur un sous-genre de la littérature de jeunesse : l'album codé, support très riche pour appréhender le récit. Enfin, dans une troisième partie, j'exposerai le projet final et central de ce mémoire : la réalisation par mes élèves d'un album codé pour réécrire un conte connu : *Les trois petits cochons*.

1. La production d'écrit en moyenne section

1.1. Apports théoriques

1.1.1. Attendus institutionnels et définition

Les nouveaux programmes de l'école maternelle, parus en mars 2015, font apparaître parmi les attendus de fin de grande section du premier domaine, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », la compétence : « Participer verbalement à la production d'un écrit¹ ». En ce sens, l'importance de la dictée à l'adulte est affirmée par le ministère de l'Éducation nationale, en tant qu'activité nécessaire à l'entrée dans l'écriture et dans la lecture. Mais qu'est-ce exactement que la dictée à l'adulte ?

Dans l'ouvrage collaboratif *Mémoire, langages et apprentissages*, Emmanuelle Canut consacre un passage au fait de « Passer de l'oral à l'écrit ou transformer son parler en parler qui s'écrit² ». C'est exactement la visée de la dictée à l'adulte, mais cette « transformation » est un processus qui est lent et progressif chez les enfants. Cela renvoie par ailleurs à un second attendu des programmes de 2015 dans le domaine du langage écrit, « Comprendre qu'on n'écrit pas comme on parle ». Dans l'ouvrage précité, Canut propose une définition de la dictée à l'adulte :

« La dictée à l'adulte est un procédé qui permet la transformation de son parler en parler qui s'écrit par le biais de formulations "parlables/écrivables". C'est une expérience décisive pour que l'enfant devienne un véritable lecteur-scripteur et non un déchiffreur-copieur.

Elle consiste en une prise en charge par l'adulte de la réalisation graphique d'un texte conçu mentalement, produit oralement et dicté par l'apprenant.³ »

¹ Ministère de l'éducation nationale, *Bulletin officiel spécial* n°2 du 26 mars 2015, p. 9/19 (PDF).

² Canut, Emmanuelle, « Apprendre à parler pour apprendre à lire et à écrire », in *Mémoire, langages et apprentissages*, Paris, Retz, 2011, p.103.

³ *Ibid.*

1.1.2. Conditions nécessaires à la pratique de la dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte ne peut cependant pas être pratiquée à tort et à travers. Canut poursuit en affirmant que « le rôle principal [de l'adulte] réside dans sa manière d'interagir pour amener l'apprenant à produire du langage "écrivable"⁴ ». Il ne s'agit donc pas simplement de rédiger les propos de l'élève mais également de le guider pour lui faire prendre conscience de l'aspect « écrivable » ou non de son énoncé. De plus, le texte ne doit surtout pas être modifié, corrigé ou reformulé au fur et à mesure par l'adulte afin d'être syntaxiquement correct ou plus juste : « l'adulte écrit strictement ce que l'apprenant dit, à condition que ce soit "écrivable". »

La difficulté réside donc dans le fait de faire comprendre aux élèves « qu'on n'écrit pas comme on parle », ou en d'autres termes de leur faire faire la différence entre des énoncés « écrivables » ou non. Selon Canut, il faut donc attendre que l'élève « dispose de variantes "écrivables" c'est-à-dire qui peuvent être écrites sans modification aucune⁵ » pour pouvoir entamer des activités de dictée à l'adulte. Je modulerai ce propos en considérant qu'une pratique régulière de la dictée à l'adulte peut probablement elle-même mener à l'acquisition progressive de critères permettant aux élèves de voir si tel ou tel énoncé est « écrivable » ou pas, donc que cet apprentissage n'est pas forcément à sens unique comme le laisse entendre la thèse de Canut. De plus, je pense que l'on peut avoir plus ou moins de souplesse dans la caractérisation de l'« écrivabilité » d'un texte, en fonction de l'âge et des capacités des élèves : en l'occurrence, il demeure difficile pour des élèves de moyenne section de saisir toujours la nuance entre ce qu'on peut et ce qu'on ne peut pas écrire. J'ai donc ajusté mes critères en fonction de cela : la répétition du sujet et la négation simple (« pas », sans le « ne ») restent pour moi de l'ordre de l'« écrivable », là où ça ne serait probablement plus le cas en grande section. En revanche, je considère dès la moyenne section « non écrivables » des phrases où le verbe n'est pas conjugué ou bien où les mots ne sont pas dans le bon ordre.

D'autre part, une autre condition nécessaire à la pratique de la dictée à l'adulte est le sens qu'on donne à l'écriture du texte, qui doit être présent dans l'esprit des élèves. Pour cela, Mireille Brigaudiot, dans l'ouvrage *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, énonce plusieurs « précautions à prendre » lorsqu'on place les jeunes élèves en situation de production d'écrit :

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

« On considérera que l'enfant est en production de langage écrit lorsque les trois conditions suivantes sont réunies :

1) L'enfant a une activité de discours, c'est-à-dire qu'il s'inscrit comme un sujet qui a quelque chose à dire (il est énonciateur) dans un espace-temps énonciatif (...);

2) Il a un destinataire (pas là et/ou pas maintenant)

3) La production aboutit à un écrit.⁶ »

En ce sens, certaines pratiques répandues en maternelle ne seraient pas optimales pour aider les élèves à entrer progressivement dans l'écrit. Brigaudiot se montre notamment assez critique envers la légende de photos ou d'images. Les élèves de maternelle étant encore très égocentriques et le processus de décentration se mettant en place très progressivement, il est difficile de leur demander de « se mettre à la place de papa ou maman » et de « faire comme si » ils ne connaissaient pas l'image qu'ils décrivent :

« Si l'on regarde l'activité qui consiste, pour un enfant, à dicter quelque chose au maître, en ayant une photo sous les yeux, l'analyse est complexe : l'enfant a une activité parce qu'il est sujet énonciateur. Mais le discours qu'il produit a pour ancrage énonciatif l'espace-temps présent sous ses yeux, c'est-à-dire le lieu du séjour s'il s'agit d'une sortie. C'est tout ce qui explique que l'on ait des énoncés du type « là, c'est... » (...) La valeur de « là » (...) est de renvoyer à l'espace référencié dans la photo.⁷ »

Elle considère alors que ce genre d'activité peut aller jusqu'à être contre-productif par rapport à l'objectif fixé car « ce que nous voulons dans la production d'écrit, c'est apprendre aux enfants que l'écrit permet de faire exister les choses uniquement par le langage⁸ ». On peut peut-être néanmoins nuancer ce propos en faisant de cet objectif un des enjeux de la production d'écrit, mais pas l'unique, car il semble que la pratique de la légende peut avoir du sens dans certains cas comme nous le verrons par la suite.

⁶ Brigaudiot, Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette, 2014, pp. 135-136.

⁷ *Op. cit.*, p.39

⁸ *Ibid.*

1.1.3. Enjeux et limites de la littérature de jeunesse comme point de départ à la production d'écrit

Pour aller plus loin, j'ai choisi de m'intéresser à la question du lien entre littérature de jeunesse et production d'écrit. D'une manière générale, je trouve que la littérature de jeunesse est un support vraiment porteur d'apprentissages et de motivation pour les élèves, comme le souligne Serge Terwagne dans l'introduction de son article « Pour une lecture littéraire à l'école maternelle », non sans quelques réserves :

« La lecture d'albums de littérature de jeunesse fait partie depuis bien longtemps des activités phares de l'école maternelle. Parmi les vertus qu'on lui prête, il y a d'abord son pouvoir de sensibilisation au plaisir de la littérature et de la lecture en général. Elle est, par ailleurs, censée permettre toute une série d'apprentissages linguistiques et cognitifs qui préparent à l'apprentissage proprement dit de la lecture. (...) Encore faut-il, notamment, que les enfants apprennent comment lire et comprendre des textes littéraires.⁹ »

Si Terwagne commente ici l'utilisation de la littérature de jeunesse pour permettre aux enfants d'entrer dans la lecture, je pense que son propos est adaptable à l'entrée dans l'écriture également. Afin d'étudier le lien entre ces deux axes d'entrée dans l'écrit (littérature et production), je suis partie de l'hypothèse selon laquelle l'association entre lecture d'albums et production d'écrit était une solution efficace pour attirer l'attention de l'élève sur le fonctionnement des textes, et en l'occurrence sur le fonctionnement du récit.

« La production d'histoires écrites est une aventure difficile pour des enfants non lecteurs, non écrivains. Pourtant, elle est fondatrice de progrès considérables chez les enfants, parce que c'est là qu'ils voient comment leurs propres idées deviennent langage, s'intègrent dans une histoire, "vont" sur du papier, "parlent" à ceux qui la lisent. Travail long, parfois un peu lourd, mais si magique, il reste un repère indélébile dans les souvenirs des enfants lorsqu'on leur demande, bien plus tard, ce qu'ils ont appris en maternelle.¹⁰ »

⁹ Terwagne, Serge, « Pour une lecture littéraire à l'école maternelle », in *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006, p.79.

¹⁰ Brigaudiot, Mireille, *op. cit.*, p. 35.

Inventer une histoire *ex nihilo* semble effectivement représenter un travail considérable pour de jeunes élèves, et peut sembler effrayant, pour l'enseignant comme pour les élèves si ceux-ci n'ont pas de point de départ. De plus, le risque pourrait être de ne pas leur permettre de comprendre le fonctionnement du récit si la production ne s'appuie sur aucun récit préexistant. Mais produire des histoires, ce n'est pas nécessairement les inventer de fond en comble : il peut s'agir d'en écrire la suite, d'inventer ce qui précède, d'imaginer ce qui se passe simultanément du récit pour un autre personnage, d'ajouter un nouvel épisode à un récit en randonnée, de réécrire une nouvelle version d'un conte... Il faut cependant prendre garde à ne pas « instrumentaliser » la littérature de jeunesse en permanence en l'utilisant constamment comme prétexte pour faire écrire les élèves, sinon elle perd de son essence et de son poids artistique. La mesure est de mise et les apprentissages d'écriture doivent se faire de manière non seulement cohérente afin de toujours trouver un sens pour les élèves, mais également respectueuse envers l'univers de l'auteur, le sens et la portée des textes...

1.2. La place de la dictée à l'adulte dans ma classe en amont du projet d'album codé

1.2.1. Écriture de textes explicatifs ou descriptifs

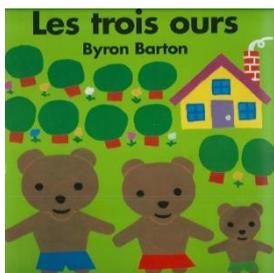
Dès le début de l'année, j'ai beaucoup pratiqué la dictée à l'adulte en arts visuels afin que les élèves me décrivent leur production et que cette légende reste « figée » dans le temps. À chaque retour de vacances, je demande aux élèves de dessiner le moment qu'ils ont préféré pendant les vacances puis de me le décrire. Lors d'un atelier de peinture libre sur le thème de l'hiver, j'ai également pratiqué la dictée à l'adulte sur les productions des élèves. Ce sont toujours des exercices riches qui permettent un retour des élèves sur leur travail. De plus, la permanence de l'écrit est mise en lumière dans ces activités lorsque je fais revoir un dessin aux élèves plusieurs mois après sa réalisation : leurs souvenirs ne leur permettent plus toujours de se rappeler précisément l'objet de leurs dessins. La lecture de ce qu'ils ont écrit permet alors une réactivation immédiate de la mémoire et de l'intention mise dans cette production. Si on est ici dans la légende décrite par Brigaudiot, le sens donné à cet exercice me semble néanmoins présent pour les élèves : garder la trace de l'intention mise derrière leur dessin, réactiver la mémoire de cet instant pour eux et pour leurs parents lorsque ceux-ci liront à voix haute cette légende à la maison pendant les vacances. La situation d'énonciation est claire : l'élève, au

retour des vacances, le destinataire est multiple (l'élève lui-même, pas maintenant mais plus tard, le parent : absent de l'espace énonciatif et également lointain du temps de l'énonciation).

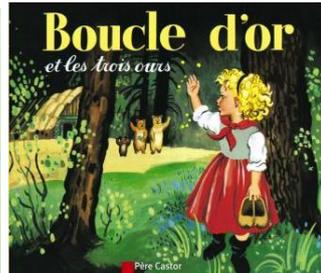
J'ai également mis en place une situation de dictée à l'adulte individuelle d'un texte explicatif début février, juste après le vote pour le prix littéraire. J'ai expliqué aux élèves qu'ils garderaient la trace de leur vote dans leur Carnet de voyage littéraire, et qu'ils allaient m'expliquer pourquoi ils avaient voté pour ce livre afin que j'écrive également ces explications dans le Carnet. La situation d'énonciation est ici similaire à celle évoquée juste avant, et l'utilisation de l'écrit comme mémoire du présent est présente également. D'ailleurs, seulement quelques jours après le vote, deux élèves de ma classe ne se souvenaient déjà plus pour quel album ils avaient voté... ! Cette activité ne consistait pas en une production d'histoire, mais le support principal utilisé pour mener cette dictée à l'adulte était un album apprécié de l'élève, ce qui montre ici encore la richesse des possibles concernant les situations d'écriture ayant pour point de départ la littérature de jeunesse.

1.2.2. Réécriture de textes « littéraires »

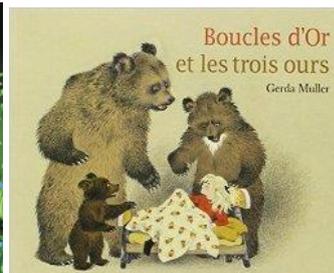
J'ai également utilisé la dictée à l'adulte pour faire réécrire par les élèves des histoires qu'ils connaissaient. En première période, nous avons longuement travaillé sur le conte *Boucle d'or et les trois ours*. Au mois d'octobre, j'ai ainsi fait découvrir (ou redécouvrir) plusieurs versions du conte de *Boucle d'or* à mes élèves :



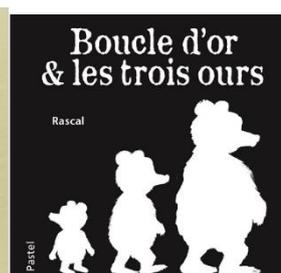
Byron Barton,
Les trois ours



Rose Celli et
Gerda Müller,
*Boucle d'or et les
trois ours*



Gerda Müller,
*Boucles d'Or et les
trois ours*



Rascal,
*Boucle d'or & les
trois ours.*

J'ai posé aux élèves de nombreuses questions sur le déroulement des événements dans chacune des histoires, et je les également guidés dans la comparaison des trois premières versions entre elles en leur demandant d'identifier les points communs et les différences entre ces histoires. Les critères sur lesquels s'appuyaient leurs remarques spontanées étaient quasiment exclusivement de l'ordre de l'observation des images : dans cet album les ours sont

habillés ainsi alors que là ils sont tous nus... des remarques sur les couleurs, les objets précis... voire des interrogations assez poussées : quand Boucle d'or fait-elle tomber son bouquet de fleurs dans chacune des versions ? éléments qui cependant ne relevaient que de prise d'indices dans les illustrations. La comparaison des récits en eux-mêmes, en tant qu'objets textuels, ne s'est faite que via des questions plus spécifiques que j'ai posées aux élèves.

Durant deux semaines, de nombreux ateliers de la classe ont été menés autour du thème de *Boucle d'or et les trois ours* afin de motiver les élèves et de faire du lien entre les différents domaines d'apprentissages : atelier de tri d'objets par tailles, puis de tris d'images, atelier de graphisme pour dessiner la chevelure de Boucle d'or, et pour peindre la forêt dans laquelle se promènent les trois ours, atelier de discrimination visuelle sur les différentes couvertures de l'histoire...

Enfin, j'ai introduit la version de Rascal en leur demandant de trouver ce qui était inhabituel par rapport aux albums que je leur lisais en général : « Est-ce que je pourrais vous lire celui-ci ? » Ce sont les élèves les plus à l'aise généralement dans la compréhension de récit, donc sans doute ayant déjà entamé leur entrée dans l'écrit, qui ont été capables de me donner des réponses du type « il n'y a pas d'écriture. » Les autres s'attardaient davantage sur les différences des images avec les images des autres textes.

En atelier dirigé, j'ai demandé aux élèves comment faire pour qu'on puisse lire cette histoire. « Il faut rajouter des écritures », m'ont-ils suggéré : du texte donc. « Nous allons devoir inventer le texte de cet album, double page après double page. » J'ai choisi le cadre de l'atelier dirigé car cela permettait à chaque élève de pouvoir prendre la parole tour à tour : d'une part, car il est moins intimidant de s'exprimer devant cinq élèves (et la maîtresse) que devant toute la classe, pour les petits parleurs ; d'autre part, car le nombre réduit de pages de l'album (une douzaine) ne m'aurait pas permis d'interroger chacun des 30 élèves en regroupement.

J'avais effectué cette activité avant de lire les recherches de Brigaudiot. J'y ai observé les difficultés attendues que ce genre de pratique pouvait amener, notamment le fait que « le poids de l'image "bloque" les représentations¹¹ ». Les élèves du groupe le plus en difficultés (groupe jaune) décrivaient tout bonnement les illustrations sans entrer dans la formulation d'un énoncé s'apparentant à du récit : pour les premières pages, j'obtenais par exemple « Il y a des ours »

¹¹ *Op. cit.*, p. 40

ou « il y a un arbre ». La symbolique était mal perçue, la demande de « raconter » l'histoire de Boucle d'or mal comprise ou bloquée par les images qui venaient parasiter la fluidité du récit. Pourtant, je considère malgré tout que l'activité d'écrire le texte d'un album sans texte n'est pas absurde ou dénuée de sens, malgré ces images à surmonter. Ne souhaitant pas baisser les bras face aux difficultés du groupe jaune, je me suis appuyée sur la production d'un autre groupe d'élèves plus à l'aise (le groupe orange) : j'ai mis un terme à l'exercice d'écriture, ai lu la version du groupe orange au groupe jaune en leur précisant quel élève avait écrit quoi (pour qu'ils s'identifient aux productions écrites de leurs pairs), puis j'ai différé l'activité d'écriture au lendemain midi en APC afin qu'ils ne me répètent pas directement ce qu'ils venaient d'entendre. Cela s'est alors beaucoup mieux passé.

J'ai donc mené cinq fois cet atelier dirigé et ai obtenu cinq versions différentes du conte (cf. **annexes 2 et 3**). Le fait de refaire quelque chose déjà produit par les autres perdait peut-être un peu de son sens pour les élèves : il n'y avait en effet pas une réelle nécessité de produire cet écrit, mais cela a quand même donné lieu à des discussions intéressantes quand nous avons comparé les différentes propositions faites par les élèves : certaines images donnaient lieu à des récits quasi-identiques tandis que d'autres avaient favorisé une certaine diversité des formulations ou des éléments de l'histoire mis en avant dans le récit produit.

En troisième période, je leur ai permis de redécouvrir l'album *Roule galette*, un classique de l'école maternelle... D'abord en lecture offerte sur un CD audio en temps calme, puis en lecture magistrale suivie de questions visant à vérifier leur compréhension des ressorts du récit, notamment à mettre au clair ce qui concerne la ruse du renard : plusieurs élèves n'ayant, comme je m'y attendais, pas compris qu'il mentait à la galette quand il lui disait être vieux et sourd. J'ai ensuite organisé un atelier dirigé avec des marottes afin de replacer d'une part les personnages dans leur ordre d'apparition dans l'histoire puis de les faire jouer aux élèves : passer par la marotte est selon moi très riche pour les élèves, car cela leur permet une décentration progressive : le personnage est représenté par la marotte qu'ils tiennent en main, mais ils doivent tout de même se mettre à sa place pour le faire parler. J'ai aussi noté que beaucoup d'entre eux voulaient jouer le personnage du renard, pourtant le « méchant » de l'histoire, montrant qu'ils allaient jusqu'au bout de ce processus de décentration.

Quelques semaines après ces activités sur *Roule galette*, j'ai proposé une version codée de cette histoire aux élèves, dont je détaillerai les caractéristiques et l'intérêt spécifique dans la suite de ce mémoire. Ce support m'a en tout cas permis de mettre en place un nouvel atelier dirigé de dictée à l'adulte pour écrire le texte de cette version codée de *Roule galette*. S'agissant

d'une autre version illustrée que celle de l'histoire, et d'une version sans texte qui plus est, je pense que le sens était présent ici pour les élèves comme il l'était, à mon sens, pour la rédaction du texte de *Boucle d'or & les trois ours* de Rascal : un album ayant besoin de texte pour pouvoir être lu et relu. Je pense donc que cette activité avait plus de raison d'être qu'une dictée à l'adulte directement effectuée sur les illustrations de l'album, car le texte a alors été effacé volontairement mais les élèves savent qu'il existe : on peut donc comprendre l'aspect superficiel qui est reproché à cette pratique, notamment par Brigaudiot. Cependant, elle reproche aussi à cette pratique autre chose qui peut être également reproché à ma séance (mais ici encore, je ne m'en suis aperçue qu'ultérieurement à sa mise en œuvre) :

« Un autre obstacle [est] celui de la connaissance de toute l'histoire par les enfants. Une des conséquences va être la production de légendes qui mentionnent des éléments déterminés (ayant déjà une assise) par l'histoire : on va écrire "La galette roule" sous l'image parce qu'il s'agit de LA galette de l'histoire de Roule galette. Cette légende n'est donc pertinente que pour quelqu'un qui connaît l'histoire. On n'a pas besoin d'expliquer de quelle galette il s'agit. Or tous nos efforts consistent à montrer aux enfants qu'à l'écrit il faut tout dire pour que le destinataire comprenne. Dans l'exemple cité, en fait, il n'y a pas de destinataire.¹² »

Toutefois, le propos peut de nouveau être nuancé vis-à-vis de ma séance : certes, le destinataire de la version codée de *Roule galette* n'était pas forcément clair pour les élèves mais le clarifier est possible : il s'agit de tous les lecteurs potentiels de livre, pouvant être ajouté dans la bibliothèque de la classe : moi, la maîtresse, pour une lecture ultérieure, les parents à l'accueil le matin... En outre, l'exemple cité par Mireille Brigaudiot a lieu dans « une classe de Grands », mais je pense qu'en moyenne section, le processus de décentration s'entame tout juste, et il n'est pas forcément problématique que les élèves parlent de « la galette » en ayant en tête le référent, et le résultat de ces énoncés ne me semble pas, contrairement à ce qu'elle semble supposer, incompréhensible pour un destinataire extérieur.

J'ai cette fois divisé la production d'écrits en deux pour les groupes orange, bleu, rouge et vert et ai donc obtenu deux versions du texte. Puis j'ai de nouveau pris le groupe jaune en APC et leur ai fait produire environ les trois quarts d'une troisième version (cf. **annexe 4**).

¹² *Ibid.*

J'ai remarqué au cours de cet atelier de dictée à l'adulte que les élèves avaient une mémoire phénoménale des textes qu'ils apprécient. Plusieurs d'entre eux ont cité mot pour mot le texte original de *Roule galette* : « galette, galette, je vais te manger », « comme tu es ronde, comme tu es blonde »... Cet aspect est intéressant et on peut remarquer ici que cette mémoire des textes peut être investie dans des activités dans lesquelles elle est essentielle, comme l'acquisition de vocabulaire. Cependant, je me suis dit que cette connaissance presque « par cœur » de l'histoire pouvait être un frein à mon évaluation de la capacité des élèves à produire des énoncés « écrivables », ce qui a influencé la manière dont j'ai amené la rédaction du texte des trois petits cochons, que j'exposerai par la suite.

Après avoir établi cet état des lieux de la production d'écrit en moyenne section, que ce soit sur le plan institutionnel, théorique ou pratique dans ma classe, il convient de s'attarder un peu sur le sous-genre choisi pour le projet final réalisé avec mes élèves : l'album codé. De quoi s'agit-il, en quoi est-ce un support pertinent et quel travail préalable à son élaboration ai-je dû mener en classe ?

2. L'album codé

2.1. Apports théoriques

2.1.1. Définition et caractéristiques

Bien que répandu dans les écoles maternelles, l'album codé est un sous-genre récent de la littérature de jeunesse, sur lequel on trouve donc encore peu d'ouvrages théoriques. Pour esquisser une définition de ce genre, je me suis donc en majeure partie appuyée sur des recherches Internet. Dans un travail effectué par l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM) de Brest, on trouve cette définition :

« C'est un album avec des dessins codés et sans texte qui possède une légende codée des personnages et des lieux principaux de l'histoire. Le codage peut consister en des formes géométriques simples (triangle, disque, etc.) ou bien des formes plus complexes (volutes, etc.).¹³ »

Je rejoins cette définition, exceptée la caractéristique « sans texte » qui est un choix explicite de la part des auteurs de ce travail de recherche : « ce sont les albums avec des dessins codés et sans texte que nous proposons d'appeler albums codés », bien qu'ils reconnaissent également l'existence « d'albums avec des dessins codés et du texte », qu'ils ne dénomment pas. Je propose donc ici une définition similaire mais englobant tous les albums avec des dessins codés, qu'ils soient avec ou sans texte. Cela rejoint la définition simplifiée que l'on trouve dans un « dossier codisciplinaire » d'étudiantes de l'IUFM d'Aix-Marseille sur le codage au cycle 1, qui déterminent tout simplement que « dans un album codé, des symboles représentant des personnages, lieux ou objets prennent la place des représentations picturales habituelles¹⁴ ».

¹³ Poisard, Caroline, d'Hondt, Delphine, Hili, Hélène, Le Corf, Laurence, Riou-Azou, Gwenaëlle, Tréguier, Claire, « Albums de littérature de jeunesse et mathématiques. L'exemple des albums codés : typologie, savoirs et tâches », *HAL Archives ouvertes*, 8 octobre 2015, en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01213432/document> (consulté le 20/04/16).

¹⁴ Carré, Anne-Mélayne, Pouradier, Estelle, « Codage d'un album au cycle 1 », Site personnel de Pierre Eyserric, 2006, en ligne : <http://peysseri.perso.neuf.fr/PE2005/DC2.pdf> (consulté le 20/04/16).

2.1.2. Intérêts didactiques

Dans un cours à l'ESPE de Paris intitulé « Entrer dans l'écrit en maternelle », Barbara Arroyo a grandement encouragé le codage d'albums, en particulier celui des contes ou des histoires à structure répétitive. Elle a insisté sur le fait que « passer par le codage c'est vraiment travailler sur la structure du récit », ce qui nous intéresse particulièrement ici. Le travail de l'IREM de Brest poursuit sa définition de l'album codé dans ce sens :

« L'album codé s'attache à coder le déroulement d'un récit, alors que les dessins figuratifs illustrent certaines idées du récit choisies par l'illustrateur. En général, pour pouvoir raconter l'histoire, il est nécessaire de connaître le récit, le codage est une aide pour retrouver la chronologie et le sens du récit.¹⁵ »

La structure du récit, sa construction logique, chronologique, voire littéraire est ainsi mise en avant dans cette forme d'album aux illustrations « volontairement minimaliste[s]¹⁶ », qui vont à l'essentiel. La compréhension fine des ressorts du récit peut donc être travaillée avec les élèves lors de l'étude ou de l'élaboration d'un album codé. Leurs représentations sont bousculées, ils doivent abstraire les éléments importants du récit en passant par la symbolique du code, et ce passage à l'abstraction, à la conceptualisation est un apprentissage fondamental en maternelle. Il s'agit alors réellement de « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », comme l'indique le nom du quatrième domaine d'enseignement de l'école maternelle regroupant principalement les activités mathématiques, mais qui suggère l'acquisition de compétences intellectuelles et méthodologiques qui trouveront leur place dans de nombreux autres domaines d'apprentissage.

2.1.3. Limites éventuelles

Après avoir présenté les avantages que peut apporter l'exploitation d'albums codés, on peut également s'interroger sur ses limites. Les images de ce type d'album peuvent avoir un aspect très « utilitaire », quitte à en perdre peut-être le côté artistique qu'elles peuvent avoir dans d'autres œuvres. Cette limite ne s'applique pas aux albums littéraires de Loupy, Lionni ou encore Warja Lavater qui parviennent à donner un côté poétique à leurs illustrations codées,

¹⁵ Poisard, Caroline et al., *op. cit.*

¹⁶ Carré, Anne-Mélayne, Pouradier, Estelle, *op. cit.*

mais cela se retrouve dans ceux qui sont créés dans les classes : chercher à aller à l'essentiel dans la représentation permet certes de mettre en évidence les ressorts et la structure du récit, mais cela peut restreindre la créativité et l'imagination des élèves.

D'autre part, cet aspect utilitaire des images de l'album codé ne doit pas être présenté comme la seule fonction des illustrations dans les œuvres de littérature de jeunesse. Elles apparaissent dans ces albums comme des supports redondants au texte, ou éventuellement s'y substituant dans des albums codés sans texte comme ceux de Warja Lavater. Mais leur minimalisme volontaire empêche d'entrer dans des rapports textes/images plus complexes de complémentarité ou disjonction. Des œuvres de littérature de jeunesse présentant des rapports textes/images différents doivent donc également être étudiées avec les élèves. De plus, un travail approfondi sur la composition des images codées est intéressant à mener, mais on n'y trouvera pas le même apport que dans une étude de la composition d'une illustration figurative et pleine de détails, par exemple de Claude Ponti. En somme, l'exploitation d'albums codés est intéressante si elle n'est pas exclusive.

Enfin, en ce qui concerne la réalisation d'un album codé, les possibilités sont plus limitées que pour réaliser un album aux illustrations figuratives. Le plus simple réside réellement dans la réécriture d'un conte ou d'un album existant car les enfants ont alors un référent concret qu'ils peuvent abstraire dans la construction du code, puis dans la composition des images. En revanche, inventer une histoire de toutes pièces est déjà complexe pour des élèves de maternelle, mais peut être faisable si l'on s'arrête à l'écriture du texte, voire qu'on décide de l'illustrer en arts visuels mais en pratiquant donc le « dessin pour représenter », de manière figurative. Mais se mettre d'accord sur le codage de personnages, de lieux qui ne sont que des constructions mentales dont on n'a aucune représentation visuelle en tête est un processus cognitif qui me semble extrêmement complexe pour des élèves de maternelle.

2.2. L'introduction progressive de l'album codé dans ma classe

2.2.1. Décodage d'un album codé

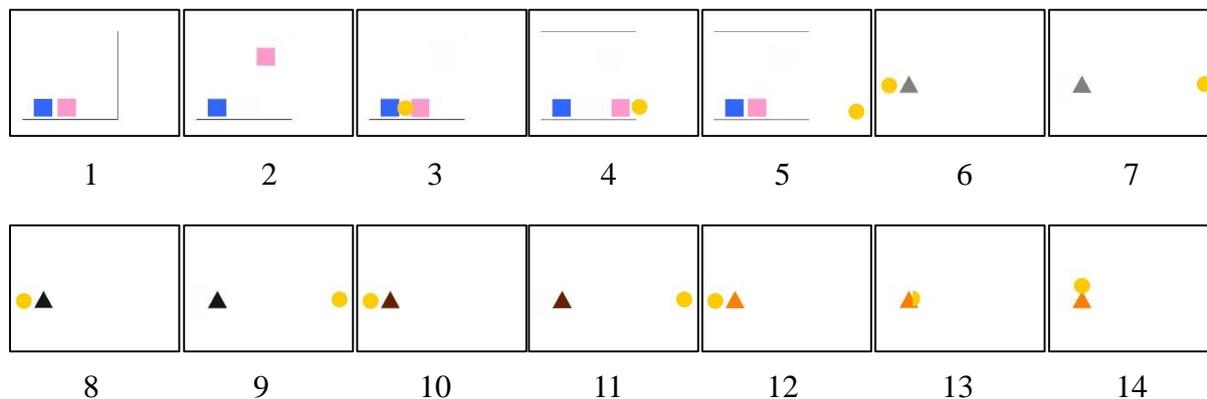


En troisième période, j'ai lu aux élèves l'album *Dans la cour de l'école* de Christophe Loupy. Hormis un parti-pris assez normé dans la représentation du genre, cet album me paraît intéressant car il permet un passage à l'abstraction des élèves : ils doivent écouter le récit lu par l'adulte pour comprendre l'histoire, car les images ne se suffisent pas à elles-mêmes. Nombre d'entre eux avaient déjà travaillé sur cet album en petite section, ce qui m'a permis d'en venir plus rapidement à l'aspect de cet album qui m'intéressait : le fait que les personnages soient représentés dans cet album par des ronds : les enfants de la classe « héroïne » de l'histoire sont des ronds bleus et roses – on peut supposer que les ronds bleus sont les petits garçons et les ronds roses des petites filles, et c'est tout de suite ce que comprennent les élèves, mais, finalement, rien ne permet de l'affirmer –, les « grands » de l'école sont des ronds plus grands, les billes sont de tout petits points, un élève « différent » est un rond violet... Après une lecture magistrale, j'ai posé des questions aux élèves pour mettre en avant le fait que les personnages de cette histoire sont des enfants, et non pas des « ronds » mais qu'ils sont dessinés, représentés sous forme de ronds. J'ai ensuite cherché à leur faire exprimer ce qu'on pouvait comprendre sur chaque illustration en les *décodant* une à une. Ce travail de décodage s'effectue en mettant du sens sur le symbole. Il est important de commencer par le décodage avant de passer au codage car cela permet de faire émerger la logique, le sens choisi par l'auteur-codageur pour mettre en avant telle ou telle caractéristique de l'élément codé, et ainsi de ne pas opter à son tour pour un code tout à fait aléatoire et indéchiffrable pour une personne extérieure.

2.2.2. Décodage de la version codée d'une histoire connue

J'ai souhaité poursuivre ce travail de décodage d'album en changeant de support : j'aurais pu poursuivre en les faisant travailler sur un autre album codé de la littérature de jeunesse, comme *Petit-Bleu et Petit-Jaune* de Leo Lionni. Mais comme la séance autour de *Dans la cour de l'école* n'avait pas semblé poser de problème, j'ai choisi de changer de mode de décodage. Je leur ai cette fois proposé une version codée d'une histoire connue d'eux : *Roule galette*,

environ deux semaines après l'avoir jouée en atelier dirigé avec des marottes (cf. 1.2.2). J'ai moi-même construit les images codées sur un logiciel de retouche d'images (Photofiltre) :



En regroupement, j'ai annoncé à mes élèves qu'ils allaient voir une nouvelle histoire codée, comme *Dans la cour de l'école*. Nous avons rappelé le principe de cet album et je leur ai expliqué que j'allais leur montrer (en diaporama, sur mon ordinateur) les images d'une histoire qu'ils connaissaient, mais dans lesquelles les personnages seraient représentés par des formes géométriques et non pas par des dessins comme ils en avaient l'habitude. Il leur faudrait donc retrouver de quelle histoire il s'agissait.

Au premier « visionnage », ils sont restés perplexes, n'ont sans doute pas bien compris ma demande, certains ne regardaient même pas les images qui passaient sous leurs yeux. Quand je leur ai demandé s'ils avaient reconnu l'histoire, aucune main ne s'est levée, certains m'ont répondu *Dans la cour de l'école*... Soit ils n'arrivaient pas à concevoir que ces formes puissent être les éléments d'une histoire, soit ils n'arrivaient pas à solliciter mentalement toutes les histoires qu'ils connaissaient et à essayer de les mettre en lien avec ce qu'ils observaient : en l'absence des albums auxquels éventuellement se référer, il faut avouer que c'est une opération mentale complexe. En tout cas, il manquait des étapes pour que cela fasse sens pour eux. J'ai donc montré la première image en leur disant : « le carré bleu est un personnage, le carré rose est un autre personnage. Chaque forme que vous allez voir est un personnage d'une histoire que vous connaissez bien, essayez de retrouver quelle histoire... » Je les ai fait décrire les images avec un vocabulaire topologique pour essayer d'amener leur compréhension... Ils m'ont donc décrit pragmatiquement ce qu'ils voyaient « il y a un rond jaune à côté un triangle gris » pour l'image 6, etc. Et cela a fini par fonctionner, car à la fin, l'un d'entre eux a reconnu la scène avec le renard : le rond jaune (la galette) se trouve successivement à côté du triangle orange (le renard) (image 12), puis sur la pointe du dessus du triangle (image 13, lorsque la galette monte sur le nez du renard), puis le rond jaune devient un demi-disque jaune (image 14, le renard a

mangé la galette). La reconnaissance de ce passage par un élève de la classe a permis de tout débloquent (et de « débloquent » tout le monde !) Pour la troisième fois, j'ai passé en revue l'ensemble de l'histoire codée depuis le début en leur demandant de me dire ce qui se passait sur chaque image, et ça a finalement été très bien compris. On voit donc vraiment ici que le moment de la révélation (« c'est *Roule galette* ») a changé la perception des élèves : cela leur a réellement permis de décoder les images, ça a été le déclic pour accéder au sens de l'histoire. Leur observation de formes géométriques colorées est devenue de l'interprétation de symboles pour faire revivre le récit. Pour terminer cette séance, nous avons discuté du choix des formes et des couleurs que j'avais choisies pour le codage, et j'ai essayé de leur faire extraire les caractéristiques des personnages de l'histoire conservées dans le code.

Enfin, pour poursuivre cet apprentissage de manière approfondie, j'ai de nouveau choisi le format de l'atelier dirigé. C'est alors que j'ai réalisé l'exercice de dictée à l'adulte décrit précédemment pour ajouter le texte manquant à chaque illustration (cf. 1.2.2.) Outre les compétences mobilisées en termes de production d'écrit, j'ai pu vérifier au travers de cette activité la compréhension des images codées même chez les élèves les plus faibles. J'avais pu évaluer une compréhension globale en regroupement mais le format de l'atelier dirigé m'a permis de voir que tous les élèves, sans exception, interprétaient correctement les images, pourtant minimalistes et abstraites, de cette histoire qu'ils connaissaient si bien. Le terrain me semblait donc tout à fait favorable à l'élaboration collective d'un album codé en période suivante.

3. La réalisation d'un album codé en classe de moyenne section : description et analyse

3.1. Conception de la séquence et choix didactiques

Comme on l'a vu, Mireille Brigaudiot désapprouve la pratique de la dictée à l'adulte à partir d'images, ce que j'ai moi-même pratiqué autour de *Boucle d'or & les trois ours* et de *Roule galette* (cf. 1.2.2). Suite à la lecture de ses travaux lors de mes recherches engagées pour ce mémoire, j'ai décidé de changer de mode de fonctionnement pour la réalisation de l'album codé de la classe et d'expérimenter le processus dans l'autre sens ; « si l'on veut obtenir du texte qui soit présenté avec des images (...), il existe une solution simple : on écrit un texte, en dictée à l'adulte (...) et on l'illustre lorsqu'on a terminé¹⁷ », conseille-t-elle ainsi. La dictée à l'adulte serait donc la première séance de ma séquence de construction de l'album codé, quitte à ce que le texte soit retravaillé par la suite si besoin. Voici donc le plan de séquence que j'avais en tête pour la fabrication de l'album codé de la classe :

Séance 1	Rédaction du texte
Séance 1 bis	Amélioration du texte (si besoin)
Séance 2	Élaboration de la légende
Séance 3	Fabrication des images
Séance 4	Appariement texte/image
Séance 5	Remise en ordre des images
Séance 6	Fabrication de la couverture et de la quatrième de couverture

J'ai expliqué auparavant pourquoi il me semble plus pertinent de procéder à la réécriture d'une histoire connue des élèves lorsque l'on décide de créer un album codé en maternelle (cf. 2.1.3). J'ai choisi de travailler sur le conte traditionnel des *Trois petits cochons*, car plusieurs éléments me semblaient intéressants : la représentation non seulement des personnages mais aussi des lieux, permettant un travail sur l'espace dans le récit ; la pluralité des cochons et donc le jeu sur leur nombre (parfois un, parfois deux, parfois trois suivants les scènes). Un travail similaire aurait également été intéressant autour de *Boucle d'or et les trois ours* car la taille des symboles serait entrée en compte pour distinguer les ours et leurs objets, mais j'estimais avoir

¹⁷ Brigaudiot, Mireille, *op. cit.*, p. 41.

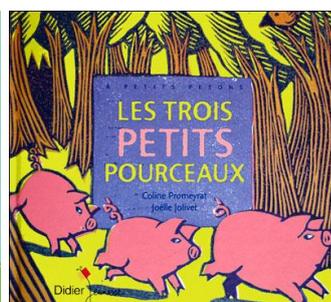
suffisamment travaillé ce conte avec les élèves ; je ne tenais pas à ce qu'ils se lassent. En ce qui concerne les trois petits cochons, aucun travail spécifique en production d'écrit n'avait encore été effectué. Au mois de novembre, j'avais seulement lu aux élèves plusieurs versions du conte, et j'avais mené plusieurs séances de langage visant à comparer ces différentes versions, dans une optique similaire au travail engagé autour de *Boucle d'or* en début d'année :



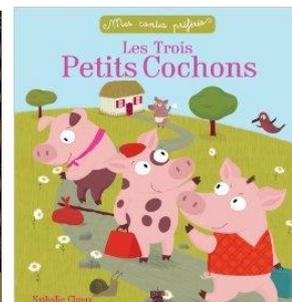
Paul François et
Gerda Müller,
*Trois petits
cochons*



Cécile Alix et
Peggy Nille,
*Gaston, Léon et
Odilon les 3 petits
cochons*



Coline Promeyrat
et Joëlle Jolivet,
*Les Trois petits
pourceaux*



Nathalie Choux,
*Les trois petits
cochons*

Suite à mon observation durant la dictée à l'adulte du texte de *Roule galette* (cf. 1.2.2), j'ai eu envie de voir ce que les élèves pouvaient me raconter de cette histoire en faisant seulement appel à leur mémoire de long terme, et pas à des souvenirs récents qui auraient pu s'assimiler à du « par-cœur ». J'avais décidé que si le récit qu'ils me proposaient était trop pauvre, je leur relirais deux ou trois versions du conte afin de remobiliser leur mémoire puis remettrais en œuvre l'atelier dirigé d'écriture la semaine suivante (en séance 1 « bis »).

3.2. La rédaction du texte

3.2.1. Description de la séance

La semaine du 7 mars, j'ai exposé aux élèves le projet final d'album codé, en leur rappelant le travail effectué en période précédente autour de *Dans la cour de l'école* et de *Roule galette*. Puis j'ai pris en charge tour à tour chacun des groupes en atelier dirigé pour écrire le texte de l'album codé. J'ai expliqué aux élèves que nous ferions les illustrations par la suite mais qu'il fallait d'abord trouver le texte de notre livre. Je devais prendre garde à bien interroger tous les élèves et à prendre en notes exactement ce qu'ils disaient, tout en m'assurant qu'aucun

élément essentiel de l'histoire n'était passé sous silence. J'avais donc prévu de poser de nombreuses questions aux élèves pour relancer le récit de l'histoire.

Comme l'histoire des trois petits cochons, bien que simple, est finalement assez longue, j'ai pu en obtenir deux versions en faisant passer mes cinq groupes : les groupes orange, vert et rouge m'ont dicté une première version de l'histoire ; et les groupes jaune et bleu m'ont dicté la seconde (cf. **annexe 5**). J'ai ainsi pris davantage de temps avec le groupe jaune qui comporte plus d'élèves ayant une fragilité dans le domaine du langage que les autres groupes. Globalement, je suis satisfaite du résultat de cette séance car chaque élève a pu « participer verbalement à la production d'un écrit », ce qui était l'objectif principal. J'ai réussi à obtenir de chacun d'eux des phrases, même si j'ai constaté des différences dans l'aisance à les formuler ou les construire. Je n'ai pas réussi à faire s'exprimer le plus petit parleur de ma classe au sein de l'atelier dirigé du groupe rouge auquel il appartient, mais je l'ai repris à part ensuite pour essayer de le faire dire quelque chose sur l'histoire. Je lui ai posé de nombreuses questions mais il ne savait/n'osait pas répondre, jusqu'à ce que je lui demande « Il est gentil, le loup, dans l'histoire ? ». Il a alors secoué vigoureusement la tête. « Pourquoi ? » Il m'a répondu d'une petite voix « Il veut manger les trois petits cochons. » J'ai donc écrit cette phrase et l'ai ajoutée à la production du groupe orange.

3.2.2. Analyse de la restitution du récit

En ce qui concerne la mémoire que les élèves avaient de l'histoire, j'ai été très agréablement surprise : étant donné que cela faisait près de cinq mois qu'on l'avait étudiée, je m'attendais éventuellement à des inventions ou des contresens ; je n'en ai eu aucun. En revanche, certains élèves ne se souvenaient plus exactement de l'ordre des événements, notamment entre l'arrivée du loup à la maison de paille et à la maison de bois : rien d'absurde dans cette représentation, donc, qui plus est tout à fait facile à désamorcer avec la participation des autres élèves. Le groupe jaune a également eu beaucoup de mal à se souvenir du mot « bois », ils étaient bloqués sur la formule « maison en arbre », et malgré le lien fait avec d'autres objets en bois dans la classe, j'ai finalement dû amener moi-même le nom de cette matière, mais cette lacune n'était que lexicale.

Une autre difficulté de compréhension du récit s'est révélée avec les groupes chargés de l'écriture de la fin de l'histoire (les rouges et les bleus) : je me suis aperçue que les élèves n'avaient pas compris ce que faisaient les cochons au moment où le loup escalade le toit pour

tomber dans la cheminée. Ils étaient presque tous persuadés qu'ils faisaient du feu dans la cheminée et que le loup tombait dedans. Quand je leur ai rappelé l'existence de la marmite, cette sorte de grande casserole, images à l'appui, ils m'ont répondu que les petits cochons faisaient du feu à l'intérieur de la marmite... Seul un élève du groupe bleu s'est souvenu que le loup se brûlait avec la soupe de la marmite, et non pas directement avec le feu. Une petite parenthèse « scientifique » s'est donc imposée pour que j'explique de manière simplifiée le principe de l'eau (ou de la soupe) bouillante, grâce au feu, certes, mais qui brûle en-dessous et non pas dans la marmite. Je leur ai ensuite demandé comment écrire ce qu'on venait d'expliquer pour notre histoire.

3.2.3. Analyse des compétences mobilisées en production d'écrit

En ce qui concerne la production d'écrit elle-même, j'ai repéré quelques obstacles à l'émission ou à l'identification d'énoncés « écrivables » au cours de cette séance. D'une part, quand les élèves étaient guidés par mes questions pour raconter l'histoire, leurs productions étaient rarement « écrivables » mais plutôt composées de petits morceaux de réponse (par exemple : « que fait le loup ? » « Il souffle » ; « où va le cochon ? » « Dans la maison en bois »...). Il fallait donc que je leur demande de me redire ce qui venait d'être dit : « c'est très bien, tu peux me redire tout ça d'un coup pour que je l'écrive ? ». Cet acte de reformuler leur semblait alors difficile, ils ne voyaient pas toujours où je voulais en venir, j'ai donc dû proposer aux élèves qui bloquaient le début de la phrase attendue, par exemple : « le loup... vas-y ». Ils reprenaient ce début de phrase et le déroulé de la suite (englobant leur réponse donnée au préalable) venait plus naturellement.

D'autre part, j'ai effectué une phase de relecture en fin de séance, au cours de laquelle je leur ai lu tout ce qu'ils m'avaient dicté, y compris des énoncés « non-écrivables » pour leur faire prendre conscience que quelque chose n'allait pas. Or, ils ne s'en rendaient pas toujours compte. Quand j'insistais sur l'élément à reformuler, quelques élèves y parvenaient, pour accorder un verbe correctement au pluriel et non au singulier, par exemple. Mais en ce qui concerne la répétition du sujet « le loup il », « le cochon il », ou l'absence du mot « ne » dans la négation, ils ne voyaient pas quoi modifier à la relecture. J'ai choisi de laisser le texte tel quel car je souhaitais rester au plus proche de la production des élèves et cet écrit « oralisé » me paraissait tout de même relativement correct, et tout à fait suffisant pour des élèves de moyenne

section. Cela m'a quand même questionnée sur la compétence des programmes « Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle ». Même dans une classe relativement performante comme la mienne et malgré la pratique régulière de la dictée à l'adulte, elle ne me semble pas encore acquise pour mes élèves et je suppose donc qu'elle ne peut s'acquérir réellement qu'en grande section si elle est attendue de tous en fin de maternelle. Cependant, je peux noter l'entrée très progressive de leur part dans ce savoir. En effet, pour les énoncés clairement oraux contenant des tics de langage, comme celui de Louis : « Après le loup arrive et puis et puis et puis il fait “toc toc toc” », ils n'éprouvent aucune difficulté à identifier ce qui ne va pas.

Enfin, si on entre davantage dans le détail concernant le style linguistique de la production des élèves, on peut remarquer la faible présence de connecteurs logiques ou temporels qui ont pourtant leur place dans un écrit narratif... Mais outre le fait que cela n'est pas forcément attendu dans la production spontanée d'élèves de quatre ou cinq ans, je dois reconnaître ici que la forme de la dictée à l'adulte choisie ne laissait que peu d'opportunités aux élèves de pouvoir utiliser de tels connecteurs. En effet, comme je souhaitais répartir la parole de la manière la plus équitable possible, j'essayais d'interroger les élèves tour à tour, et ils me dictaient donc des phrases isolées. À l'inverse, j'aurais peut-être obtenu plus de connecteurs logiques si j'avais pu leur faire raconter/dicter individuellement toute l'histoire. On remarque d'ailleurs que les productions plus longues des élèves ayant « monopolisé » la parole plus longtemps en contiennent davantage : « Le loup il souffle sur la maison en briques et le loup arrive pas à faire écrouler la maison et après il a une autre idée ! » (Tomas) ; « Et après le petit cochon il dit “Ne rentre pas !” et après le loup il dit “Je vais souffler !” et après il souffle et la maison elle s'écroule et le cochon il s'en va. » (Madeleine). On ne peut donc pas retenir comme critère d'évaluation la présence de ces connecteurs.

3.2.4. Travail effectué ultérieurement sur le texte

Après l'atelier dirigé de rédaction du texte, relativement satisfaite du résultat obtenu, j'ai décidé de ne pas mener d'atelier dirigé d'amélioration du texte (ce que j'avais initialement envisagé), et j'ai entrepris de mettre en commun les deux versions produites par les élèves pour n'en ressortir qu'une, en gardant les passages les plus intéressants des deux et, surtout, en faisant en sorte que chaque élève ait dicté au moins une partie du texte final. De plus, comme il y avait de nombreux absents en début de période, et que je souhaitais qu'ils participent malgré tout au

projet, j'ai établi une sélection de quelques passages plus « pauvres » afin de les remplacer par de nouveaux passages dictés individuellement par ces élèves absents, à leur retour en classe.

Pour que ce soit plus lisible que le rapport qu'on trouve en annexe 5, j'ai écrit d'une traite les phrases écrites en plusieurs étapes par plusieurs élèves, comme les phrases syntaxiquement incorrectes au début, corrigées par un élève ensuite, et j'ai mis les noms des deux élèves producteurs entre parenthèses (avec le prénom de l'élève ayant produit la phrase en première position, et celui de l'élève ayant apporté une correction ou une précision en seconde position). Par exemple, « Les trois petits cochons construit leurs maisons. (Madeleine) → Construisent (Joseph) » devient, dans la version finale, « Les trois petits cochons construisent leurs maisons. (Madeleine et Joseph) » (cf. **annexe 6**).

Les difficultés des élèves n'apparaissent donc pas dans le texte produit au final, mais j'en ai gardé la trace. Pour remédier aux faiblesses syntaxiques ou lexicales observées lors de cet atelier dirigé, je pense faire retravailler individuellement en APC les élèves dont les propositions dictées étaient problématiques. Je pense pour cela garder le support de l'album codé, et mettre en place des exercices de perfectionnement de la syntaxe dans la logique du travail de Philippe Boisseau autour des « albums échos » et des « Oralbums ». Ce dernier insiste sur le fait qu'il ne faut pas chercher la perfection langagière chez un enfant de maternelle mais seulement une amélioration à son échelle :

« Pour le pédagogue, l'opposition correcte/incorrecte importe peu. Il doit proposer dans ses feedbacks une forme un peu plus construite que celle dont l'enfant est déjà capable. Si on se représente la construction progressive de la syntaxe sous forme d'un escalier dont l'enfant gravit peu à peu les marches, pour l'enfant qui vient de produire une forme sur telle marche, le meilleur feedback possible se situe sur la marche du dessus, un peu au-delà de la compétence actuelle de l'enfant, dans la zone proximale de développement.¹⁸ »

Je ferai donc raconter partiellement l'histoire aux élèves avec l'album, en m'assurant que les phrases sont formulées d'un niveau suffisant en moyenne section. Si des phrases sont à reformuler, j'en noterai des formes d'un niveau légèrement supérieur et syntaxiquement

¹⁸ Boisseau, Philippe, « Pédagogie du langage : rôle des maîtres E et des maîtres des classes », in *Mémoires, langages et apprentissages*, op. cit., pp. 59-60.

suffisant, afin de garder en mémoire que celles-ci sont à retravailler mot pour mot avec l'élève concerné.

3.3. L'élaboration de la légende

Comme l'album codé réalisé serait celui de toute la classe, j'ai choisi d'élaborer la légende collectivement, lors d'un temps de regroupement. Le 14 mars, je leur ai demandé s'ils se souvenaient pourquoi on avait écrit l'histoire des *Trois petits cochons* la semaine précédente. Ils se souvenaient que c'était pour « faire un livre », mais pas du type de livre dont il allait s'agir, autrement dit un album codé. Je leur ai donc rappelé ce projet, en comparant l'album à venir avec la version codée de *Roule galette* qu'ils avaient étudiée. Je leur ai demandé ce qui était différent par rapport au texte, ils se sont souvenus qu'il n'y avait pas de texte, et j'ai guidé leurs réponses autour des illustrations pour formuler la réponse suivante : les personnages et les lieux de l'histoire ne sont pas représentés par des dessins mais par des formes géométriques. J'ai donc expliqué que nous allions faire la même chose avec *Les trois petits cochons*. Avant de commencer à établir le codage, j'ai choisi de leur faire dresser de prime abord la liste des éléments importants du conte : « de quels personnages, de quels lieux va-t-on avoir besoin pour faire les images de cette histoire ? »

Sur une affiche, j'ai listé les éléments proposés par les élèves : la maison en paille, les trois petits cochons, le loup, la maison en brique, la maman cochon, la maison en bois. Je leur ai alors demandé de bien se souvenir du début de l'histoire, car ils avaient peut-être oublié quelque chose... Et ils ont finalement pensé à ajouter la maison de la maman cochon. Une fois cette liste finalisée, j'ai pointé le premier élément de la liste : la maison en paille. Par quelle forme pourrait-on représenter la maison en paille ? Un élève m'a proposé un carré et un triangle pour le toit, j'ai répondu que cela se rapprochait trop d'un dessin et qu'on cherchait vraiment à avoir une seule forme pour un élément. J'ai donc eu deux propositions : un carré vert ou un carré jaune. J'ai dessiné ces deux propositions sur l'affiche. En faisant émerger les caractéristiques de la paille, le carré jaune a rapidement emporté l'aval de la majorité des élèves. Nous sommes passés aux trois petits cochons. Quelle forme, quelle couleur pour représenter cet élément ? Un élève m'a proposé de mettre deux ronds roses pour représenter chaque cochon : un petit pour la tête et un plus gros pour le ventre. J'ai donc refait une mise au point en m'appuyant de nouveau sur les images codées étudiées au préalable : un personnage ne doit être représenté que par une seule forme, et pas par deux formes. Ces deux propositions de

codages relativement « figuratifs » montrent la difficulté qu'ont les élèves de sortir de leurs représentations habituelles. Un élève m'a ensuite proposé trois ronds roses, un pour chaque cochon. Les ronds roses semblaient convenir à tout le monde, nous sommes donc passés au cas épineux du loup. J'ai reçu cinq propositions pour le loup : un rond noir, un carré bleu, un carré gris, un triangle gris, un rond gris. C'est le personnage qui a été le plus complexe à établir. J'ai donc pris en main le débat en demandant de quelle couleur pouvait être un loup : gris ou noir, nous avons exclu le bleu. Le carré a aussi été exclu car les élèves l'ayant suggéré ne trouvaient pas de justification par rapport aux caractéristiques du loup pour le choisir. Ils ont su dire que le triangle était possible car c'était une forme pointue, comme les oreilles et le museau du loup. Le rond représentait le gros ventre du loup et Élixa a aussi fait remarqué que « comme ça il est un peu pareil que les petits cochons ». Ce côté affectif a dû leur plaire car le rond a remporté la majorité des votes. Le noir l'a aussi emporté sur le gris. Pour la maison en brique, les enfants ont choisi de reprendre le carré opté pour celle en paille, mais la couleur a fait débat : les briques, plutôt rouges ou orange ? Le rouge a emporté plus de votes. Pour la maman cochon, j'ai eu deux propositions, un rond rose ou un rond vert. L'élève m'ayant proposé le rond vert n'a pas trouvé trop d'argument pour défendre son idée et le rose l'a vite emporté. Mais devais-je faire le même rond rose que pour les trois petits cochons ? La question de la taille est alors entrée en compte et les élèves ont décidé unanimement de faire un plus gros rond rose pour la maman cochon. Pour la maison en bois, on a proposé un rond ou un carré marron, mais le rond a rapidement été écarté par adéquation aux autres maisons. Pour la maison de la maman cochon, deux propositions également ont été faites : soit un carré violet, soit un rectangle violet. Cette dernière proposition ayant été faite par un élève manquant de confiance en soi, j'ai orienté le débat pour m'assurer qu'elle serait choisie en insistant sur le fait que c'était une excellente idée, que c'était bien d'avoir encore une nouvelle forme dans l'album, et qu'elle permettrait à tous les cochons d'avoir de la place pour rentrer dedans... Et sans surprise, le rectangle violet a donc été adopté. Sur le temps de midi, j'ai remis au propre la légende adoptée en collant les formes découpées dans du papier canson coloré, pour l'accrocher dans la classe à hauteur des élèves.

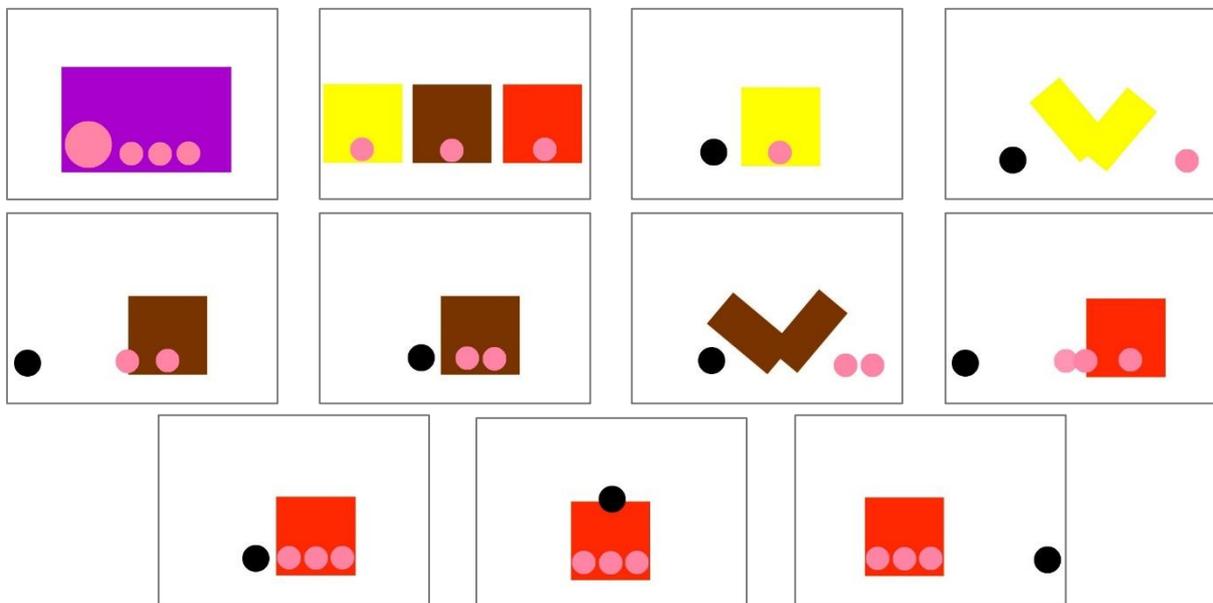
3.4. La composition des images

Pour composer les images, j'ai choisi le format de l'atelier dirigé la semaine du 21 mars pour pouvoir diviser la tâche et pour que les élèves soient davantage sollicités individuellement. J'avais au préalable divisé le texte produit par les élèves en onze parties à illustrer, ce qui

équivalait à la fabrication de deux ou trois images par groupe. À partir de la légende réalisée la semaine précédente, j'avais découpé et poinçonné dans du papier canson coloré de nombreux ronds roses, noirs, des carrés marrons, jaunes et rouges et deux rectangles violets. Tous ces éléments étaient posés dans une boîte. J'avais également prévu des feuilles A4 blanches classiques comme support à la composition des images.

Pour chaque image, j'ai procédé de la manière suivante : j'ai lu le passage écrit par les élèves qu'il allait falloir illustrer, je leur ai demandé quels éléments prendre dans la boîte, de justifier leur avis, si tout le monde était d'accord. Puis j'ai posé les formes choisies sur le fond A4 et je leur ai demandé où on devait les placer, en sollicitant de nouveau justifications et accord collectif. Parfois, je les laissais déplacer les images eux-mêmes, à d'autres moments je leur demandais de me dire avec des mots (et pas avec leur doigt) où je devais mettre tel ou tel élément. Cette seconde modalité était intéressante car cela forçait les élèves à mobiliser du vocabulaire topologique. Pour tous les groupes (sauf le groupe vert qui est passé en premier à l'atelier dirigé) j'ai également montré les images réalisées par les groupes précédents afin d'assurer la cohérence du projet dans leurs esprits.

Voici une reproduction sur Photofiltre des onze images fabriquées par les élèves :



Après réflexion, je me dis que pour varier les modalités et rendre tout à fait actifs tous les élèves, il aurait pu être intéressant, au moins pour l'une des deux illustrations à réaliser, de faire dessiner les élèves puis de confronter les propositions. Je pense que c'est ce que je ferai si je dois remettre cette séquence en place. Malgré tout, cette séance a permis de travailler un autre domaine de compétences du programme, le repérage dans l'espace, à savoir les attendus de fin

de maternelle suivants : « Orienter et utiliser correctement une feuille de papier (...) en fonction d'un but ou d'un projet précis » et « Utiliser des marqueurs spatiaux adaptés (...) dans des récits, descriptions ou explications. »

3.5. Construction de la couverture

Début avril, j'ai consacré un petit temps de regroupement à la composition collective de la couverture de l'album codé. J'avais disposé plusieurs albums au coin regroupement pour que les élèves puissent les observer. Cette observation a mené à l'extraction des éléments qui devaient figurer sur la couverture : un titre, le nom de l'auteur, une illustration. Le titre n'a pas été long à établir : « Les trois petits cochons ». Et après quelques discussions, le nom de l'auteur choisi a été « La classe 1 » et pour l'illustration, seulement les trois petits ronds roses représentant les cochons. Les élèves ont également remarqué que le fond des couvertures d'albums étaient souvent colorées, tandis qu'il était fréquent que les pages à l'intérieur soient blanches. J'ai donc instauré un vote pour choisir la couleur du fond de la couverture ; c'est le rouge qui l'a emporté. Sur une feuille rouge, j'ai donc disposé et/ou écrit les éléments établis auparavant à l'endroit indiqué par les élèves. J'aurais souhaité travailler sur la quatrième de couverture également, mais j'ai manqué de temps en quatrième période. Lors de cette séance, on a simplement choisi la couleur de la quatrième couverture, « l'arrière du livre » : et c'est le vert qui a emporté ce vote. Jules m'a par ailleurs surpris par une proposition que je ne m'attendais absolument pas à avoir de la part d'élèves de moyenne section lors de cette séance : « il faut une tranche ! » s'est-il exclamé. Je lui ai demandé de nous expliquer et il a montré le dos d'un album que j'avais posé en regroupement. Je l'ai félicité et j'ai réalisé le midi même une « tranche » (même si j'ai appris *a posteriori* que le terme exact pour cette partie du livre était le « dos ») en papier pour leur album afin de mettre sa proposition en valeur.

3.6. Activités complémentaires

À la suite de ces séances nécessaires à la création de l'album, j'ai choisi de mettre en œuvre d'autres activités de prolongement, sans lesquelles l'album codé aurait pu voir le jour mais qui me semblaient tout de même intéressantes pour effectuer un travail approfondi sur le sens du récit et mobiliser de nouvelles compétences. En outre, ces activités permettaient aux élèves de garder une trace individuelle du projet dans leur Carnet de voyage littéraire.

3.6.1. Remise en ordre

Dans le prolongement du travail effectué sur la création de l'album codé, j'ai tenu à approfondir l'évaluation de la compréhension de l'histoire par les enfants, mais également à faire appel à des compétences relatives au domaine du repérage dans le temps, peu sollicitées jusqu'ici : « Ordonner une suite (...) d'images, pour rendre compte (...) d'un récit fictif » et « Utiliser des marqueurs temporels adaptés (...) dans des récits, descriptions ou explications ». J'ai donc organisé un atelier dirigé visant à remettre en ordre les images composées par les élèves. Comme chaque élève n'a participé à la création que de deux ou trois illustrations, ils ne connaissaient pas nécessairement la totalité des images donc cette activité prenait du sens pour eux. Je les interrogeais donc chacun leur tour pour replacer les images dans l'ordre au coin regroupement, et comme souvent, je leur demandais ensuite de justifier leur choix puis je demandais à leurs camarades s'ils étaient d'accord ou s'ils pensaient qu'une autre image avait sa place avant.

Deux semaines après cette séance en atelier dirigé sur les images « grand format », j'ai mis en place un atelier autonome individuel permettant aux élèves de retravailler cette remise en ordre sur un plus petit format destiné au Carnet de voyage littéraire (cf. **annexe 9** et images codées présentées en 3.4.). Les nombres permettaient aux élèves de savoir dans quel ordre mettre les images en autonomie (ils disposaient d'une petite bande numérique individuelle), mais également, dans un usage ultérieur du Carnet de voyage littéraire, de se référer au texte correspondant (cf. **annexe 6**).

3.6.2. Appariement texte/images

Le dernier atelier dirigé que j'ai mené dans la séquence sur l'album codé consistait en un appariement des morceaux de texte aux images du récit. J'ai disposé, dans l'ordre (retrouvé par les élèves), les images de l'album au coin regroupement et j'avais en main les morceaux de texte découpés comme en annexe 6. Je lisais un passage écrit par les élèves, en précisant parfois le prénom de l'élève ayant dicté le texte pour qu'ils gardent bien en tête qu'ils en étaient les auteurs. Les élèves devaient alors retrouver la bonne image et expliquer pourquoi. Il était alors nécessaire pour eux de prêter attention aux subtilités de l'écrit comme dans les passages 4 et 6, qui renvoient aux passages qui se répètent dans le récit, mais dont le sujet permet de discerner le moment exact (« le cochon » ou « les deux petits cochons »). Des erreurs ont d'ailleurs

souvent été commises à la lecture de ces passages, ce qui a permis de souligner en contexte l'importance d'écouter chaque mot lu.

Par ailleurs, la semaine précédente, j'avais donné en atelier autonome aux élèves la légende de l'album à remplir avec des étiquettes-noms à découper et coller (cf. **annexes 7 et 8**). Un travail approfondi sur les mots de la légende avait au préalable été effectué en regroupement sur la légende de l'album, une fois mise au propre : nous avons cherché les mots que nous retrouvions plusieurs fois, je leur avais demandé pourquoi et nous avons décomposé chaque expression en mots. Pour l'exercice individuel, les enfants disposaient bien entendu d'un modèle rempli. Il s'agissait donc ici de discriminer les lettres, d'observer tous les mots pour ne pas se tromper entre « la maison en paille » et « la maison en brique » par exemple... Cette observation fine de l'écrit est un premier pas vers la lecture.

CONCLUSION

En somme, la fabrication de l'album codé m'a permis de mêler les deux axes d'entrée dans l'écrit sur lesquels je m'interrogeais, à savoir la production d'écrit et la fréquentation d'ouvrages de littérature de jeunesse en maternelle. Je pense que l'album codé est un sous-genre à privilégier pour approfondir ces deux axes en maternelle car il est porteur de nombreuses compétences en termes de compréhension et de fonctionnement du récit ; de ce fait, il est donc, d'une part, très intéressant dans l'approche de la lecture. D'autre part, il me semble également passionnant à choisir comme support de production d'écrit, donc d'écriture – ou, plus précisément, de réécriture car on a vu que cette deuxième modalité était davantage à la portée d'élèves de maternelle. En effet, le projet mené dans ma classe a été, à mon sens, très porteur d'apprentissages de toutes sortes. Au-delà de la simple pluridisciplinarité qu'on pourrait retrouver dans des projets de classe portant sur un thème quelconque, son aspect réellement *interdisciplinaire* en fait un objet intéressant, et à réinvestir dans d'autres classes de maternelle. Les domaines d'apprentissage de l'école maternelle (langage écrit, langage oral, structurer sa pensée, se repérer dans l'espace, se repérer dans le temps...) se retrouvent ainsi mêlés et les apports des uns et des autres se complètent au service du projet, et ne font pas que se juxtaposer.

Tous les chercheurs s'accordent sur le fait que l'articulation entre lecture et écriture est primordiale pour nourrir ces deux apprentissages au cours préparatoire. En ce sens, si l'on observe plus précisément le registre du récit, et en maternelle, je pense pouvoir valider mon hypothèse de départ selon laquelle la production de texte (versant écriture) couplée à la compréhension d'albums de littérature de jeunesse (versant lecture) permet aux élèves d'apprendre à appréhender le récit. D'autre part, je pense que ces deux pratiques se nourrissent mutuellement : les questionnements auxquels sont confrontés les élèves dans la production d'écrit peuvent les aider à s'interroger sur le sens réel du récit, les moindres ressorts du texte ; et, réciproquement, le matériau littéraire peut offrir un excellent support d'écrit, si l'on choisit un exercice de réécriture ou de prolongement de l'histoire, à condition de ne pas outrepasser l'univers de l'auteur et de bien réfléchir au sens de cette activité.

On pourrait ouvrir ce sujet en s'interrogeant sur l'aspect culturel du projet mené : l'album codé peut-il participer à l'appropriation d'une culture littéraire chez les élèves ? Dans la mesure où sa fréquentation peut donner des clés de compréhension de récit, il peut certainement y contribuer de manière indirecte. La réécriture sous forme d'album codé permet d'autre part aux élèves de s'approprier en profondeur une œuvre littéraire, ce qui peut rester un « repère indélébile » dans le répertoire littéraire des élèves. Ce sont donc des apports culturels non négligeables ; mais, encore une fois, rien ne vaut la diversité des genres littéraires, des thématiques et des réseaux proposés aux élèves pour leur offrir une culture commune la plus large et la plus stimulante possible.

BIBLIOGRAPHIE

- **Ouvrages théoriques**

Brigaudiot, Mireille, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette, 2014 (288 p.).

Bassis, Odette ; Billard, Catherine ; Boiron, Véronique ; Boisseau, Philippe ; Boule, François ; Canut, Emmanuelle ; Cèbe, Sylvie ; Fenouillet, Fabien ; Goigoux, Roland ; Lieury, Alain ; Vermersch, Pierre, *Mémoire, langages et apprentissages*, Paris, Retz, 2011 (214 p.).

Pasa, Laurence ; Regano, Serge ; Fijalkow, Jacques, *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2006 (174 p.).

Poisard, Caroline ; d'Hondt, Delphine ; Hili, Hélène ; Le Corf, Laurence ; Riou-Azou, Gwenaëlle ; Tréguier, Claire, « Albums de littérature de jeunesse et mathématiques. L'exemple des albums codés : typologie, savoirs et tâches », *HAL Archives ouvertes*, 8 octobre 2015, en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01213432/document> (consulté le 20/04/16).

Carré, Anne-Mélayne ; Pouradier, Estelle, « Codage d'un album au cycle 1 », Site personnel de Pierre Eyserric, 2006, en ligne : <http://peysseri.perso.neuf.fr/PE2005/DC2.pdf> (consulté le 20/04/16).

- **Littérature de jeunesse**

Barton, Byron, *Les trois ours*, Paris, L'École des loisirs, 2001 (24 p.).

Celli, Rose ; Müller, Gerda, *Boucle d'or et les trois ours*, Paris, Père Castor-Flammarion, 2004 (21 p.).

Müller, Gerda, *Boucles d'Or et les trois ours*, Paris, L'École des loisirs, 2008 (35 p.).

Rascal, *Boucle d'or & les trois ours*, Paris, L'École des loisirs, 2002 (24 p.).

François, Paul ; Müller, Gerda, *Trois petits cochons*, Paris, Père Castor-Flammarion, 1999 (15 p.).

Alix, Cécile ; Nille, Peggy, *Gaston, Léon et Odilon Les 3 petits cochons*, Saint-Pierre-des-Corps, L'Élan vert, 2014 (24 p.).

Promeyrat, Coline ; Jolivet, Joëlle, *Les trois petits pourceaux*, Paris, Didier Jeunesse, 2012 (24 p.).

Choux, Nathalie, *Les trois petits cochons*, Paris, Deux coqs d'or, 2013 (35 p.).

Caputo, Natha ; Belvès, Pierre, *Roule galette*, Paris, Père Castor-Flammarion, 1993 (22 p.).

Loupy, Christophe, *Dans la cour de l'école*, Toulouse, Milan, 2007 (32 p.).

ANNEXES

	Groupe rouge	Groupe vert	Groupe bleu	Groupe jaune	Groupe orange
Lundi 9h15-9h45	Atelier 1 PE	Atelier 5 ASEM	Atelier 4 Autonome	Atelier 3 Autonome	Atelier 2 Autonome
Lundi 14h-14h30	Atelier 2 Autonome	Atelier 1 PE	Atelier 5 ASEM	Atelier 4 Autonome	Atelier 3 Autonome
Lundi 15h45-16h15	Atelier 3 Autonome	Atelier 2 Autonome	Atelier 1 PE	Atelier 5 ASEM	Atelier 4 Autonome
Mardi 9h30-10h	Atelier 4 Autonome	Atelier 3 Autonome	Atelier 2 Autonome	Atelier 1 PE	Atelier 5 ASEM
Mardi 10h45-11h15	Atelier 5 ASEM	Atelier 4 Autonome	Atelier 3 Autonome	Atelier 2 Autonome	Atelier 1 PE

Annexe 1 : Modélisation de l'organisation hebdomadaire des ateliers dans ma classe.

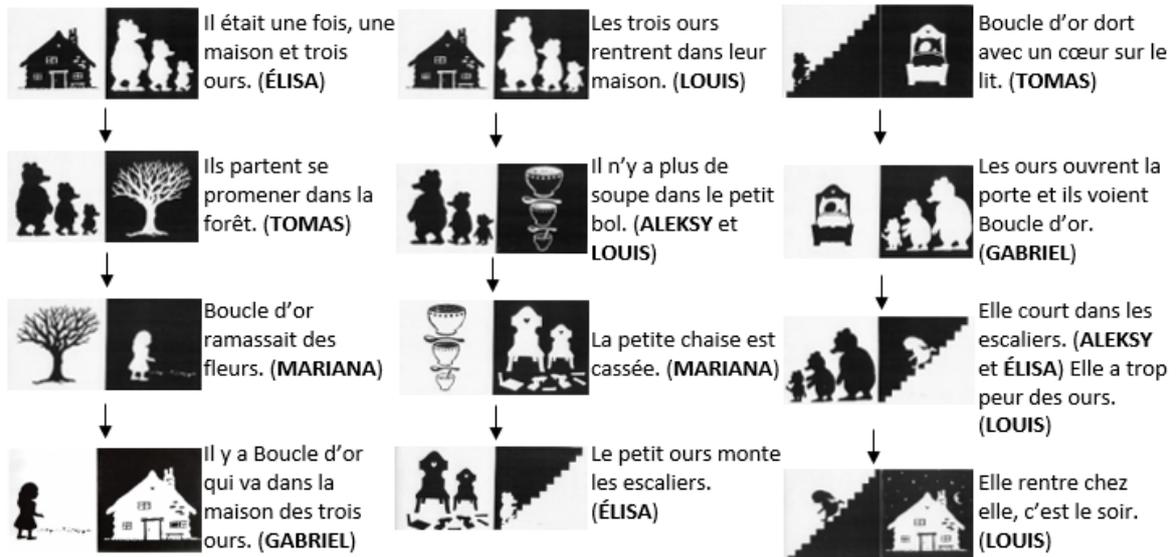


Annexe 2 : Résultat des productions d'écrit des élèves sur l'album sans texte *Boucle d'or & les trois ours de Rascal*. Panneaux affichés dans la classe à hauteur des élèves.

OCTOBRE 2015

Après avoir travaillé sur différentes versions de Boucle d'or, nous avons découvert celle de Rascal, qui est un album sans texte. Nous avons donc imaginé ce qui aurait pu y être écrit...

L'équipe ROUGE :



Annexe 3 : Version individuelle du support précédent, reçue par un élève du groupe rouge et collée dans son Carnet de voyage littéraire.

VERSION 1

Groupe orange

- 1) Le vieux il dit « Je voudrais une galette » (Joseph) La vieille : « Si j'avais des grains de blé... (Madeleine) Je te ferais une galette. » (Esteban) (Que répond le vieux ?) → Va voir dans le grenier, balaie le plancher, tu trouveras sûrement des grains de blé. (Joseph)
- 2) La vieille monte dans le grenier et balaie le plancher. (Anna) Après elle préparait la galette. (Sarah)
- 3) Le vieux il touche la galette et il dit qu'elle est trop chaude. (Esteban)
- 4) La vieille pose la galette sur le rebord de la fenêtre (Madeleine) pour la refroidir (Sarah)
- 5) La galette elle se laisse glisser. (Sarah) Et elle roule elle roule sur le bord du chemin. (Anna)

Groupe bleu

- 6) La galette rencontre le lapin. (Matteo)
Le lapin il dit « je veux te manger » (Sarah). Elle dit « écoute ma chanson » (Emma)
- 7) Elle court si vite que le lapin peut pas la rattraper. (Sarah)
- 8) Elle rencontre le loup. (Diane) Le loup il veut manger la galette (Emma)
- 9) La galette s'en va, le loup il la suit et il l'attrape pas. (Thibault)
- 10) La galette rencontre l'ours. L'ours dit : « je vais te manger » (Alan)
La galette parle (Diane) : « Écoute plutôt ma chanson » (Emma)
- 11) Elle court si vite que l'ours il peut pas la rattraper. (Sarah) Elle roule très vite. (Thibault)
- 12) La galette rencontre le renard. (Matteo) « Comment t'es blonde (Matteo) → Comme tu es blonde (Sarah), comme t'es ronde » (Thibault) Après la galette elle chante et il entend pas parce qu'il est trop vieux (Sarah)

En fait il fait ça pour la manger. **(Diane)**

13) La galette elle est sur le nez du renard. **(Emma)** Elle chante sa chanson... **(Alan)**

14) Et ham ! **(tous ensemble)** Le renard il l'a mangée. **(Diane)**

VERSION 2

Groupe rouge

1) Le vieux il demande **(Gabriel et Tomas)** : « Je voudrais bien une galette. » **(Élisa)** « Monte au grenier, ramasse (→ balaie **(Mariana)**) le plancher, tu trouveras bien (→ sûrement **(Élisa)**) des grains de blé. » **(Tomas)**

2) La vieille elle monte au grenier elle balaie le plancher. **(Gabriel)**

3) Le vieux et la vieille et la galette au milieu **(Louis)** → Elle la fait goûter au vieux et après le vieux il dit « Oh c'est trop chaud ! » **(Tomas)**

4) La vieille elle va mettre la galette à la fenêtre **(Louis)** pour la refroidir. **(Mariana)**

5) La galette elle a glissé de la fenêtre. **(Élisa)** Elle se laisse glisser parce qu'elle s'ennuyait. **(Tomas)**

6) lapin. **(Aleksy)** → La galette elle rencontre le lapin, et il dit : **(Mariana)** « Je voudrais bien te manger » **(Aleksy et Élisa)**

7) Elle roule la galette et le lapin ne peut pas la rattraper **(Tomas)**

Groupe vert

8) Le loup il voit la galette. **(Coline)** Il dit : « galette, galette, je vais te manger » **(Wassil)**

La galette chante sa petite chanson **(Emma et Thaïs)** (*chanson de la galette par Emma*)

9) Elle s'en va la galette. **(Coline)** Le loup il peut pas la rattraper. **(Jules)**

10) Après la galette rencontre l'ours. Il dit : « galette, galette, je vais te manger » **(Louis, avec une grosse voix)**

La galette chante sa petite chanson. **(Thaïs)**

11) La galette elle roule. **(Jules)** Elle s'en va. **(Coline)** Elle dit : « Essaie de m'attraper si tu peux ! » **(Emma)**

L'ours ne peut pas la rattraper. **(Thaïs)**

12) Elle rencontre le renard. **(Wassil)** Et après il dit « Comme tu es ronde, comme tu es blonde. » **(Thaïs et Wassil)**

Elle chante sa petite chanson. **(Thaïs)** Il dit « je suis sourd, je suis vieux, je t'entends pas. **(Emma)** Je voudrais bien t'entendre. » **(Thaïs)**

13) Elle saute sur le nez du renard. **(Wassil)** Elle chante encore sa petite chanson. **(Jules)**

14) Et puis le renard il la mange, ham ! **(Louis)**

VERSION 3 (incomplète car pas de sixième groupe. En APC)

Groupe jaune

1) Le vieux il dit qu'il veut une galette. **(Paul)**

La vieille : « Seulement que j'ai de la farine... » **(Jérémy)** (*revu avec moi*)

2) Le vieux il reste en bas. **(Alicia)** Et la vieille elle va chercher le blé dans le grenier. **(Edgar)**

3) La vieille elle donne la galette à le au vieux mais le vieux il dit qu'elle est trop chaude **(Paul)**

4) Elle l'a sortie **(Manon)** → La vieille elle met la galette sur la fenêtre **(Edgar)** pour la refroidir. **(Alicia)**

5) Elle tombe. Elle s'ennuyait. **(Jérémy)** Elle est sortie de la maison. **(Manon)** Elle veut aller se promener. **(Alicia)**

6) Lapin. « Est-ce que je peux manger » **(Manon)** → Le lapin il a rencontré la galette. **(Paul)** Il veut la manger.

(Edgar) Elle dit la galette : « écoute plutôt ma chanson ». **(Paul)**

7) Elle a couru. **(Manon)** Il veut l'attraper. **(Alicia)**

8) C'est le loup. **(Manon)** Elle rencontre le loup. **(Paul)**

Le loup il a dit « galette, galette, je veux te manger ». **(Edgar)**

9) Elle roule. **(Jérémy)** Elle a couru. **(Manon)**

10) C'est l'ours. **(Manon)** Il dit **(Edgar)** : « Je vais te manger ». **(Alicia)**

La galette elle est « Non écoute ma chanson ! » **(Jérémy)**

11) Elle s'enfuit. **(Edgar)**

Annexe 4 : texte produit en dictée à l'adulte à partir de la version codée de *Roule galette*.

Les trois petits cochons

VERSION 1

N°1 : Groupe orange (Madeleine, Esteban, Joseph, Valentin, Sarah H. – Anna absente)

Y'a le loup. (Esteban) La maman des trois petits cochons dit aux petits cochons de faire des maisons parce qu'ils sont déjà grands, parce qu'ils sont ~~eux~~ adultes. (Joseph) La maman disait à ses petits cochons : « Comme vous êtes déjà grands, allez vous nourrir tout seuls ! » (Sarah) Les trois petits cochons construisent leurs maisons. (Madeleine) → Construisent (Joseph) [Y a un cochon qui fait une maison en briques. (Valentin) Le troisième ! (Joseph) → (on garde ça pour après)] Un petit cochon faisait sa maison en paille. (Sarah) Le deuxième petit cochon construit sa maison en épines. (Joseph) Le troisième petit cochon il fait une maison en briques. (Valentin) Le loup il arrive sur le chemin. (Esteban) *Il veut manger les trois petits cochons (Aleksy, groupe rouge)* Il fait toc toc à la porte de la maison en paille. (Valentin) Et après le petit cochon il dit « Ne rentre pas ! » et après le loup il dit « Je vais souffler ! » et après il souffle et la maison elle s'écroule et le cochon il s'en va. (Madeleine)

N°2 : Groupe vert (Jules, Louis G., Thaïs, Wassil, Coline – Emma D. absente)

Il va dans la maison en épines. (Jules) Après le loup arrive et puis ~~et puis et puis~~ il fait « toc toc toc » * et puis après le loup il souffle. (Louis) *Le petit cochon il dit « Non ! » (Coline). → Les deux petits cochons disent « Non » (Thaïs) « Tu peux pas rentrer ! » Wassil (fin de la phrase de Louis plus haut) La maison en épines elle s'écroule d'un coup. (Louis) *Il reste que la porte mais pas le toit et pas les murs de la maison (Élisa, groupe rouge)* Les deux petits cochons (Tomas, groupe rouge) ils courent dans la maison en briques. (Jules) Le troisième (Jules) petit cochon ferme la porte à clé (Wassil). Le loup il demande si il (s'il (PE)) peut rentrer. (Coline) Les petits cochons lui disent « Nan tu rentreras pas ! » (Thaïs)

N°3 : Groupe rouge (Louis C., Élisa, Tomas, Mariana, Aleksy – Gabriel absent)

Le loup il souffle sur la maison en briques et le loup arrive pas à faire écrouler la maison et après il a une autre idée ! (Tomas) Le loup passe par la cheminée. Il a essayé de grimper sur le toit et il a réussi (Élisa) avec une échelle ! (Louis) Les cochons font du feu dans la cheminée (Louis). Dans une marmite ils font du feu (Tomas). Dans la marmite ils mettent de l'eau. (Mariana) Ils mettent la marmite dans la cheminée comme ça le loup il va se brûler la queue avec l'eau bouillante ! (Tomas) Le loup il est mort. (Louis) **OU** Il fait « Aaaaaah ! » et il s'enfuit. (Élisa) Parce qu'il brûle (Louis).

VERSION 2

N°4 : Groupe jaune (Alicia, Paul, Jérémy, Manon, Leena) – APC

La maman cochon elle dit « au revoir » à les trois petits cochons (→ aux trois petits cochons ! (Paul)) et après elle dit « fais* une belle maison et le loup viendra pas souffler » (Leena) *faissez ! (Paul) → faites (PE) « Sinon le loup il va te manger ! » (Manon) → « vous manger » (Paul) Les petits cochons ils font une belle maison. (Alicia) → font ! (Paul, Leena) Chaque petit cochon va se construire une maison. (Paul) Le premier petit cochon il a emmené de la paille, il fabrique une maison avec. (Jérémy) Le deuxième cochon il trouva un arbre et après il construisa (→ construit (PE)) une maison très belle. (Leena) En bois (Paul) Le troisième (Manon) cochon il fabrique une belle maison. (Alicia) En briques (Leena) → Comme les maisons pour de vrai. (Jérémy) Le loup il arrive. Avec sa patte il fait toc toc toc à la porte de la maison en paille. (Paul) * « Nan nan nan, j'ouvre pas la porte, nan ! » Manon * le cochon il dit (Paul, très difficile à obtenir) Le loup il souffle sur la maison. (Jérémy) La maison elle s'écroule. (Alicia, soufflé par Leena) Le cochon il court. (Alicia) Il va dans la maison de l'autre cochon (Jérémy) : la maison en bois. (Paul) Il arrive le loup. Il fait toc ! toc ! Les cochons ils dit (→ disent (PE)) NON ! (Manon)

N°5 : Groupe bleu (Alan, Diane, Emma H., Sarah K. + Gabriel du groupe rouge – Thibault absent)

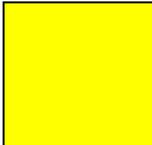
Les trois petits cochons ils veulent (ajouté après par Gabriel) Pas que le loup il rentre. (Gabriel) Le loup souffle sur la maison et elle s'envole. (Diane) + en bois (Gabriel) Les deux petits cochons vont aller dans la maison de leur frère. (Sarah) C'est la maison en briques. (Emma) Le loup arrive et il toque à la maison de brique. (Alan) Les trois petits cochons ils ont peur. (Emma) Le cochon dit (difficile) : « Je n'ouvrirai pas ! » (Diane) Le loup souffle et la maison s'écroule pas. (Alan) Parce que le troisième petit cochon il l'a fait très solide. (Sarah) → faite (PE) Il a mis du ciment sur les briques. (Alan et Gabriel) Le loup il passe par la cheminée (Diane) Il a grimpé sur le toit. (Gabriel) Les trois petits cochons il fait du feu... (Emma) → Ils font ! (Diane)... dans la cheminée. (Alan) pour que l'eau soit chaude. (Sarah) L'eau est dans la bouilloire. (Alan) Le loup il a tombé et il s'est brûlé la queue. (Emma) → est tombé (Gabriel) Il sort de la maison (Sarah) en hurlant et en courant en même temps. (Gabriel) Les petits cochons rigolent bien. (Diane)

Annexe 5 : Premier jet du texte de l'album codé, *Les trois petits cochons*.

- 1)** La maman des trois petits cochons dit aux petits cochons de faire des maisons parce qu'ils sont déjà grands, parce qu'ils sont adultes. **(Joseph)** Elle dit : « Comme vous êtes déjà grands, allez vous nourrir tout seuls ! **(Sarah H.)** Faites une belle maison et le loup viendra pas souffler. **(Leena)** Sinon le loup il va vous manger. » **(Manon et Paul)**
- 2)** Les trois petits cochons construisent leurs maisons. **(Madeleine et Joseph)** Le premier petit cochon il a emmené de la paille, il fabrique une maison avec. **(Jérémy)** Le deuxième petit cochon il trouva un arbre et après il construit une maison très belle en bois. **(Leena et Paul)** Le troisième petit cochon il fait une maison en brique. **(Valentin)**
- 3)** Le loup il arrive sur le chemin. **(Esteban)** Il veut manger les trois petits cochons. **(Aleksy)** Avec sa patte il fait « toc toc toc ! » à la porte de la maison en paille. **(Paul)** Le cochon il dit : « Nan nan nan, j'ouvre pas la porte, nan ! » **(Manon et Paul)**
- 4)** Et après le loup il dit « Je vais souffler ! » et après il souffle et la maison elle s'écroule. **(Madeleine)** Le cochon il court. **(Alicia)**
- 5)** Il rentre dans la maison en bois de l'autre petit cochon. **(Anna)**
- 6)** Après le loup arrive et puis il fait « toc toc toc ! » **(Louis G.)**
Les deux petits cochons disent « NON ! **(Coline et Thaïs)** Tu peux pas rentrer ! » **(Wassil)**
- 7)** Le loup il a soufflé sur la maison alors la maison s'est envolée ! **(Emma D.)** Il reste que la porte mais pas le toit et pas les murs de la maison. **(Élisa)**
- 8)** Les deux petits cochons ils courent dans la maison en brique. **(Jules et Tomas)** Le troisième petit cochon ferme la porte à clé **(Wassil et Jules)**
- 9)** Le loup arrive et il toque à la maison de brique. **(Alan)** Les trois petits cochons ils ont peur. **(Emma H.)** Ils lui disent : « Nan tu rentreras pas ! » **(Thaïs)** Le loup souffle et la maison s'écroule pas parce qu'elle est très solide. Le troisième petit cochon avait mis du ciment sur les briques. **(Sarah K. et Alan)**
- 10)** Et après le loup a une autre idée ! **(Tomas)** Il veut passer par la cheminée. **(Élisa)** Il a grimpé sur le toit avec une échelle. **(Gabriel et Louis C.)** Les cochons font du feu dans la cheminée. **(Louis C.)** Dans la marmite ils mettent de l'eau. **(Mariana)** Ils mettent la marmite dans la cheminée comme ça le loup il va se brûler la queue avec l'eau bouillante ! **(Tomas)**
Les petits cochons tirent la queue du loup. **(Thibault)**
- 11)** Le loup il est tombé et il s'est brûlé la queue. **(Emma H. et Gabriel)** Il sort de la maison en hurlant et en courant en même temps. **(Sarah K. et Gabriel)**
Les petits cochons rigolent bien. **(Diane)**

Annexe 6 : texte définitif de l'album codé (version numérotée pour le Carnet de voyage littéraire)

Reconstitue la légende de l'album codé de la classe 1.

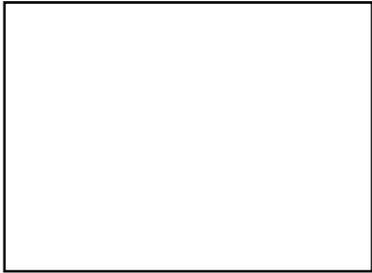
			
			
			
			

Annexe 7 : Légende de l'album codé (version à compléter du Carnet de voyage littéraire)

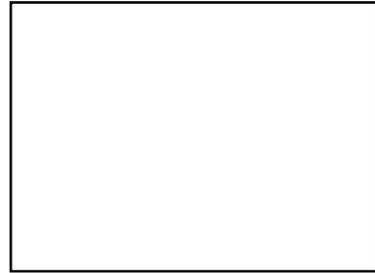
LE LOUP
LA MAISON EN BRIQUE
LES TROIS PETITS COCHONS
LA MAMAN COCHON
LA MAISON EN PAILLE
LA MAISON DE LA MAMAN COCHON
LA MAISON EN BOIS

Annexe 8 : étiquettes-noms pour compléter la légende dans le Carnet de voyage littéraire.

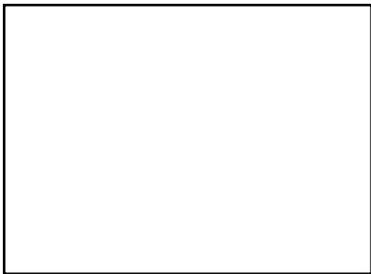
1



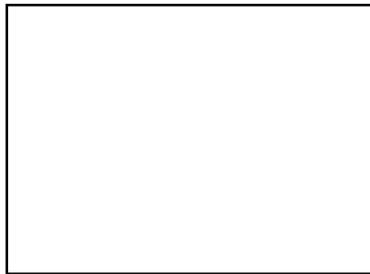
2



3



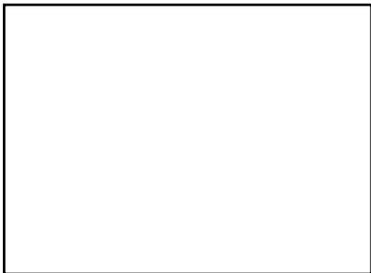
4



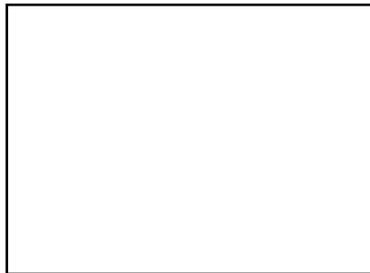
5



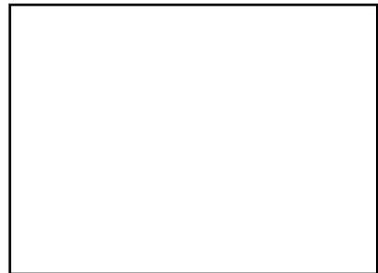
6



7



8



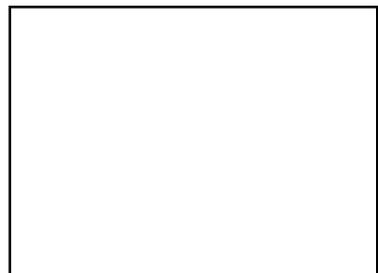
9



10



11



Annexe 9 : Support pour la remise en ordre des images dans le Carnet de voyage littéraire.