



**HAL**  
open science

# L'album tout en images, un support propice au développement de compétences en compréhension au cycle 2

Tiphaine Machet

## ► To cite this version:

Tiphaine Machet. L'album tout en images, un support propice au développement de compétences en compréhension au cycle 2. Education. 2018. dumas-01920522

**HAL Id: dumas-01920522**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01920522>**

Submitted on 10 Dec 2018

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

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

**Année universitaire 2017-2018**

**Master MEEF  
Mention 1<sup>er</sup> degré  
2<sup>ème</sup> année**

**L'album tout en images, un support  
propice au développement de  
compétences en compréhension au  
cycle 2.**

**Mots Clefs** : album tout en images - littérature de jeunesse – compréhension - cycle 2

**Présenté par : Tiphaine Machet**

**Encadré par : Benjamin Farge**

# REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire Monsieur Benjamin FARGE, qui s'est toujours montré à l'écoute et m'a guidé dans la construction de ce travail.

Je remercie également mes élèves sans qui ce mémoire n'aurait pu être mis en place. Ils ont fait preuve d'une réelle implication et m'ont surprise par la finesse de leurs réflexions à de nombreuses reprises.

Je tiens à exprimer mes sincères remerciements à Madame Francine VOLTZ qui m'a permis d'aborder la littérature de jeunesse sous un angle différent de celui que je connaissais jusque-là.

Je remercie Sophie VALEIX pour cette collaboration fructueuse et pour l'entraide et le soutien que ce travail en binôme a suscité.

# TABLE DES MATIERES

<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>PARTIE 1 : QUELS INTERETS PEDAGOGIQUES L'ALBUM TOUT EN IMAGES PRESENTE-T-IL EN CYCLE 2 EN FONCTION DE SES SPECIFICITES ? .....</b>	<b>11</b>
<b>1. Historique et évolution de l'album tout en images.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Vers une définition de l'album tout en images .....</b>	<b>12</b>
2.1. Typologie de l'album tout en images .....	12
2.2. La place de l'image dans l'album.....	13
<b>3. Le choix d'un album central : <i>Le voleur de poule</i>.....</b>	<b>13</b>
<b>PARTIE 2 : MISE EN JEU DES PROCESSUS DE COMPREHENSION .....</b>	<b>17</b>
<b>1. Le processus d'intégration.....</b>	<b>16</b>
<b>2. Les macroprocessus.....</b>	<b>20</b>
<b>3. Les processus d'élaboration.....</b>	<b>21</b>
3.1. La prédiction.....	21
3.2. La réaction émotionnelle .....	22
<b>4. Les processus métacognitifs.....</b>	<b>24</b>
<b>PARTIE 3 : LES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES MIS EN PLACE .....</b>	<b>27</b>
<b>1. L'exploitation de l'image, en tant que support exclusif.....</b>	<b>26</b>
<b>2. Le renforcement du langage oral .....</b>	<b>27</b>
<b>3. La production d'écrit .....</b>	<b>29</b>
<b>4. Compétences mises en jeu.....</b>	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
4.1. Les compétences langagières.....	31
4.2. Les compétences d'interprétation .....	32
4.3. Les compétences liées à l'écrit .....	32

<b>Partie 4 : Intérêts et limite des dispositifs mis en œuvre relativement aux objectifs poursuivis .....</b>	<b>35</b>
<b>1. Déroulé de la séquence dans ma classe de CE1 .....</b>	<b>33</b>
1.1. La découverte de l'album (séances 1 à 5).....	33
1.2. L'écriture collective.....	34
1.3. L'écriture individuelle .....	35
<b>2. Bilan général .....</b>	<b>36</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>38</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>40</b>
<b>SITOGRAPHIE .....</b>	<b>41</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>42</b>

# INTRODUCTION

*À quoi peut  
servir un livre sans  
dialogues ? se  
demandait Alice.<sup>1</sup>*

J'enseigne cette année à l'école de l'Arbalète dans le 5<sup>e</sup> arrondissement. Je suis responsable à mi-temps d'une classe de CE1 de 28 élèves. Le niveau général de la classe est particulièrement bon, puisque 10 élèves sont issus d'un double niveau CP/CE1 dans lequel ils ont beaucoup appris, notamment en autonomie. Ce groupe est donc particulièrement moteur pour l'ensemble du groupe classe.

Des évaluations nationales passées en début de CE2 au sein de mon école ont fait ressortir le constat suivant : si les élèves parviennent à saisir des informations superficielles dans un texte (personnages, lieux...), il est bien moins évident pour eux de comprendre les liens de causes à effet entre les actions rythmant l'intrigue ou de prélever des informations pour une question impliquant l'inférence.

De plus, lors d'un conseil de cycle réalisé en période 2, nous en sommes arrivés aux mêmes conclusions avec mes collègues. De façon générale au cycle 2, les enfants ont de très bonnes aptitudes en langue française. Ils sont globalement très à l'aise à l'oral et possèdent déjà un stock lexical conséquent. La compréhension littérale d'un texte ne leur pose le plus souvent pas de difficulté. Pourtant, ces mêmes élèves rencontrent davantage de difficultés à répondre à des questions qui leur demandent de mettre en exergue les informations implicites d'un texte. De plus, les activités faisant appel à leur imagination telles que les productions d'écrits ou les activités d'anticipation de l'histoire demeurent souvent plus difficiles à accomplir pour eux. Ayant été informée très rapidement de ces lacunes, j'ai décidé de réaliser un travail de recherche centré autour de la compréhension.

Dans ma classe, le niveau demeure relativement hétérogène en lecture-compréhension. Deux élèves demeurent encore au stade alphabétique de lecture en milieu de CE1. Elles passent par l'association de graphèmes puis de phonèmes pour déchiffrer des syllabes et des mots. Lorsque la classe se lance dans une activité de compréhension de lecture, elles se positionnent souvent en retrait et n'essaient pas de participer avec le groupe car elles se sentent en échec

---

<sup>1</sup> CAROLL, L., *Alice au pays des merveilles*.

avant même d'avoir commencé. J'ai également des élèves qui font preuve de beaucoup de finesse et qui maîtrisent déjà certaines compétences de compréhension leur permettant de réaliser aisément des inférences. Enfin, la majeure partie de ma classe rencontre des difficultés dépasser la compréhension littérale des textes que je leur propose. Il est donc essentiel de permettre à tous mes élèves d'acquérir de réelles habiletés en se familiarisant avec des procédés pertinents et efficaces qu'ils pourront mettre, de nouveau, en œuvre dans d'autres lectures.

En menant des recherches sur le sujet, j'ai constaté que les statistiques révèlent que 20 % des élèves qui sortent de l'école ne savent pas lire ou pas suffisamment. La plupart d'entre eux savent déchiffrer correctement ce qu'ils lisent mais ne le comprennent pas. En 2016, l'étude internationale PIRLS a mesuré les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de quatrième année de scolarité obligatoire dans 50 pays du monde. Avec un score de 511 points, la France se situe au rang de 34<sup>ème</sup> sur les 50 pays participants - soit en-deçà de la moyenne européenne de 540 points.

Depuis PIRLS 2001, la performance globale française baisse progressivement à chaque évaluation. En 2016, l'écart est significatif et représente - 14 points sur la période de quinze ans.

A regarder de près les résultats, les élèves se montrent plutôt performants dans les exercices consistant à répondre à des questions explicites sur les textes qui leur ont été proposés : donner le nom des personnages, leurs liens *etc.* En revanche, ils éprouvent des difficultés pour les exercices exigeant de faire des inférences<sup>2</sup>, d'interpréter, de mettre en exergue les informations implicites en répondant de manière argumentée à une question ouverte, ou en utilisant des informations d'un texte informatif pour bâtir un raisonnement.

Il faut rappeler les deux composantes de la lecture : lire c'est **identifier** les mots et les **comprendre** simultanément<sup>3</sup>. Il est essentiel d'enseigner la compréhension de façon explicite :

*La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur.<sup>4</sup>*

Roland Goigoux souligne dans son *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* que « le temps alloué à la

---

<sup>2</sup> GIASSON, J., *La compréhension en lecture*, L'inférence est le processus qui permet que « le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte. », 1990, p. 61.

<sup>3</sup> GOIGOUX, R. et CEBE, S., *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant.*, Retz, Collection Savoirs pratiques éducation, 2006.

<sup>4</sup> Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012, p. 16.

compréhension est nettement moins important que celui accordé à l'étude du code ou à l'écriture puisqu'il n'occupe, en moyenne, que 68 minutes par semaine soit 15,5 % du temps global d'enseignement du Lire-Écrire »<sup>5</sup>.

Pourtant R. Goigoux souligne que, dès 4 ans, la plupart des enfants sont capables de construire une représentation mentale des textes qu'ils entendent, d'en faire un récit cohérent, de produire des inférences pour lier les informations entre elles, de remplir les blancs laissés par l'auteur et de répondre à des questions inférentielles.

Catherine Tauveron souligne elle aussi l'importance de ne pas privilégier à l'école élémentaire l'apprentissage de la technique qui permettra l'identification des mots au détriment de la saisie de l'intrigue du récit après la maternelle<sup>6</sup>. Pourtant, si les compétences spécifiques au traitement du langage et les compétences spécifiques au traitement de texte sont travaillées de façon explicite dans des séances spécifiques à partir du CP, force est de constater qu'un travail plus explicite sur les compétences cognitives et les compétences stratégiques doit être mis en œuvre dès le cycle 2.

Apprendre à lire au cycle 2, c'est être capable de donner du sens à ce que l'on lit en mobilisant sensiblement les mêmes compétences que celles requises pour comprendre les textes entendus. Ainsi Roland Goigoux s'appuie-t-il sur de nombreuses recherches, qu'il juge comme souvent « passées sous silence par les tenants d'une vision réductrice de la lecture centrée sur le code » pour démontrer que « les compétences de compréhension de textes entendus dont disposent les jeunes enfants à la fin de l'école maternelle sont d'excellents prédicteurs d'une compréhension efficace de l'écrit, même des années plus tard »<sup>7</sup>.

Il différencie ainsi quatre catégories de compétences :

- Les **compétences spécifiques au traitement du langage** : syntaxe, lexique, morphologie, traitement des anaphores...
- Les **compétences spécifiques au traitement du texte** (lu ou entendu) : caractéristiques et structures des textes : narratifs, explicatifs, injonctifs (etc.), connaissances culturelles...
- Les **compétences cognitives** : intégration des informations successives, construction d'un modèle mental, raisonnement, mémoire...

---

<sup>5</sup> GOIGOUX, R., (dir.), *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Institut français de l'éducation, rapport publié le 15 mars 2016, p. 49.

<sup>6</sup> TAUVERON, C., *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, éditions Hatier, 2002.

<sup>7</sup> GOIGOUX, R., (dir.), *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Institut français de l'éducation, rapport publié le 15 mars 2016, p. 10.

- Les **compétences stratégiques** : production d'inférences, contrôle de la compréhension...

Pour tenter de pallier ces manquements, « les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes doivent être enseignées explicitement. »<sup>8</sup>. La classe de CE1, qui correspond à la deuxième année des élèves au sein du cycle 2, nécessite donc un travail approfondi pour développer les compétences de compréhension des élèves.

Afin de travailler ces compétences, nous avons recherché un *medium* pertinent. Nous nous sommes ainsi intéressées aux travaux de Sophie Van der Linden, et plus particulièrement à son ouvrage *Lire l'album*<sup>9</sup>. L'auteure y souligne que, dans l'album, la compréhension de l'histoire passe par un biais différent de celui de l'écriture. Elle explique ainsi que le genre de l'album s'adresse initialement au non-lecteur. Le médiateur est donc nécessaire pour transmettre le sens et accompagner l'enfant vers son appropriation. Il a donc un rôle fondamental puisqu'il s'est construit un répertoire de codes que le jeune lecteur ne détient pas encore.

Il nous est alors apparu que, pour les bons lecteurs comme pour les moins habiles, la simple suppression du texte pourrait être le moyen de se consacrer de façon exclusive à la construction de compétences cognitives et de compétences stratégiques sans être ralenti par la mobilisation de compétences langagières et textuelles de décodage ou d'encodage.

Nous nous sommes alors intéressées à l'album tout en images. Ce support est un objet singulier qui occupe une place particulière dans le champ éditorial de l'album. Dans les albums tout en images, l'histoire se construit uniquement par la succession des images qui assurent seules la continuité narrative en l'absence complète d'écrit.

En prenant en compte les listes de références établies par le ministère de l'Éducation nationale, je me suis intéressée à l'œuvre de Béatrice Rodriguez, *Le voleur de poule*<sup>10</sup>, album tout en images que j'ai utilisé comme support d'une séquence d'enseignement à mettre en place dans ma classe de CE1. Cette séquence a été mise en place conjointement avec un rallye lecture qui mettait en réseau des livres relevant de différents genres littéraires autour d'un thème central : le renard et la poule, les deux personnages principaux de l'album, récurrents en littérature de jeunesse. J'ai mené ce travail conjointement avec une collègue PES en poste dans

---

<sup>8</sup> Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012, p. 11.

<sup>9</sup> S. Van der Linden, *Lire l'album*, L'atelier du poisson soluble, 2007.

<sup>10</sup> *Liste de référence de cycle 2*, n°8

l'académie de Versailles dans l'école Henri Vallon au Plessis-Robinson afin de mutualiser les résultats de notre travail et d'avoir accès à un champ de données plus vaste.

Notre hypothèse de travail pourrait sembler *a priori* paradoxale. En partant du postulat que la compréhension en lecture suscite chez certains élèves des blocages liés à des motifs indépendants du degré de complexité de l'histoire - notamment le déchiffrage des mots qui bloque certains élèves et les empêche de comprendre réellement ce qu'ils lisent - il nous a semblé judicieux de proposer un enseignement de la compréhension dissocié de celui du code, afin d'éviter une surcharge cognitive. Nous souhaitons amener les élèves à se centrer sur les activités de prises d'indices et de construction de la logique de l'histoire en effectuant des allers-retours constants entre le livre et en formulant des relations de causalité entre des événements. Nous nous interrogerons donc sur la pertinence d'un dispositif pédagogique ayant pour objectif de développer la compréhension d'une histoire se basant sur un support particulier : un album tout en images.

Se pose alors la problématique suivante : *Comment, par un enseignement explicite de la lecture/compréhension ayant comme support un album tout en images, le lecteur développe-t-il des habiletés en compréhension en articulant langage oral et production d'écrit ?*

Pour analyser le travail mené en classe, j'ai mis en lien les apports théoriques avec ma pratique de classe. Cette analyse s'appuiera sur les retranscriptions des séances menées à l'oral et des productions plastiques et écrites d'élèves. J'ai placé ces éléments explicatifs en annexe du mémoire afin d'y faire régulièrement référence.

Pour répondre à ma problématique, je présenterai en première partie les spécificités et les intérêts pédagogiques de l'album tout en images. Je retracerai tout d'abord l'histoire de ce genre pour en donner une définition générale. Enfin, je centrerai mon propos sur l'album sélectionné comme support de la séquence d'enseignement.

La deuxième partie de ce travail sera consacrée aux différents processus de compréhension qui peuvent être sollicités lors de l'exploitation de ce type de support, en effectuant systématiquement le lien entre les conceptions théoriques et la mise en œuvre en classe. En me basant sur la classification des différents processus de lecture, établie par Irwin en 1986, j'orienterai mes analyses vers les processus d'intégration, d'élaboration, les macroprocessus pour finir avec les processus métacognitifs.

Dans la troisième partie, j'exposerai les différents dispositifs pédagogiques mis en place dans les deux classes en justifiant de leur intérêt et les compétences que nous souhaitons

développer ou renforcer chez nos élèves. Tout d'abord, je mettrai en avant le travail réalisé sur les images en tant que support exclusif de la compréhension de l'album qui a permis un renforcement des compétences langagières des élèves par le biais de nombreux débats interprétatifs mais également de mettre les élèves en posture d'auteur grâce au travail d'écriture collectif de l'album.

Enfin, dans une dernière partie, j'analyserai les réussites de cette séquence et les remédiations qu'il pourrait être intéressant d'apporter.

# PREMIERE PARTIE :

## QUELS INTERETS PEDAGOGIQUES L'ALBUM TOUT EN IMAGES PRESENTE-T-IL EN CYCLE 2 EN FONCTION DE SES SPECIFICITES ?

L'album tout en images est un médium de littérature pour la jeunesse qui trouve une place bien spécifique au sein des apprentissages du cycle 2.

### 1. Historique et évolution de l'album tout en images

L'album tout en images a connu une réelle métamorphose quant à son intention, sa matérialité et sa production depuis son apparition. Au-delà de l'impact évident des progrès techniques sur la forme de l'album, les éditeurs ont eux-mêmes joué un rôle notoire dans son évolution.

Les premiers albums *sans textes* ont été publiés à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Dans un premier temps, ils avaient une visée essentiellement pédagogique. Leur rôle était de solliciter la parole de l'enfant, en lui enjoignant de décrire ce qui se passait dans une courte suite d'images plutôt univoques. D'après le Centre de Recherche et d'Informations sur la Littérature pour la Jeunesse<sup>11</sup>, ce sont les éditeurs Staël et Hachette<sup>11</sup> qui publient les premiers albums *sans texte* intitulés *Les 30 histoires sans paroles à raconter par les petits, premier livre d'initiation et d'élocution*<sup>12</sup> autour de 1860. Cette voie se retrouve dans les années 50 avec les albums à faire parler du Père Castor, histoires composées de 4 images très proches des images séquentielles à remettre dans l'ordre.

Près de trente ans plus tard, en 1968, la maison d'édition l'École des Loisirs publie *Les Aventures d'une petite bulle rouge*<sup>13</sup>. Ce dernier – tout comme les nombreux autres albums *sans textes* publiés à la fin des années 60 - marque une réelle rupture avec ce qui précède. Ils n'ont plus pour seul objectif de faire parler les jeunes lecteurs, mais ils deviennent l'objet d'une recherche artistique, susceptible de créer une émotion chez l'enfant qui n'a plus besoin d'aucune validation de l'adulte médiateur. Le genre explore une voie plus graphique : il ne

---

<sup>11</sup> RABANY, A., Les albums sans texte sont de grands bavards, [en ligne], [www.crilj.org/archives](http://www.crilj.org/archives), consulté le 7 février 2018.

<sup>12</sup> PERROT J., FAU, F., *Les 30 histoires sans paroles à raconter par les petits*, Nathan, Paris, 1902.

<sup>13</sup> MARI Iela, *Les Aventures d'une petite bulle rouge*, [Il palloncino rosso, Babalibri, 1967], Ecole des Loisirs, Paris, 1968.

s'arrête plus à un objectif pédagogique et implique une lecture experte de l'image. L'auteur s'adresse directement à l'imagination du lecteur sans passer par les mots. Il donne à ces albums un statut d'œuvre artistique à part entière. La voie graphique de l'album sans texte a donné lieu à une première salve d'œuvres novatrices à la fin des années 60, comme *Les aventures d'une petite bulle rouge*<sup>14</sup>.

Malgré leur prétention première essentiellement pédagogique, les albums tout en images ne trouvent pas leur place au sein de la première liste de référence des ouvrages de littérature publiée en 2002 par le ministère de l'éducation nationale à destination des élèves de cycle 3. Il faut attendre leur mise à jour en 2007 et leur extension au cycle 2 pour qu'apparaisse la catégorie des « albums sans textes ». Cette apparition témoigne du regain d'intérêt pour les albums tout en images et notamment pour la multiplicité des exploitations pédagogiques qu'ils permettent d'envisager. Il est enfin important de souligner le changement de dénomination qui s'est opéré dans les listes de référence entre 2007 et 2013. Jugé trop réducteur l'« album sans texte »<sup>15</sup> devient l'« album tout en images », défendant l'idée qu'il n'est pas un album dont on aurait supprimé le texte, mais au contraire un album ouvert à l'interprétation de chacun.

## **2. Vers une définition de l'album tout en images**

Si l'album tout en images est aujourd'hui considéré comme un genre à part entière, il a longtemps été considéré comme un « déclencheur ». Françoise Bosquet décrit l'album tout en images comme « un texte intérieur, personnel et unique ; propre à chaque lecteur »<sup>16</sup>.

### **2.1. Typologie de l'album tout en images**

Le site de l'académie de Lyon dresse une typologie des albums tout en images, dans la retranscription d'une animation pédagogique<sup>17</sup>. Il dissocie ainsi le genre en deux sous-ensembles qui mettent en œuvre des enjeux et des compétences spécifiques permettant d'adapter son utilisation aux différents cycles.

Au cycle I, l'album tout en images est couramment exploité comme abécédaire, imagier ou encore livre à compter. Il donne ainsi à voir une première catégorie d'albums tout en images : les « albums non-narratifs » qui ne racontent pas d'histoire mais montrent le monde. Leur

---

<sup>14</sup> MARI, I., *Les aventures d'une petite bulle rouge*, Ecole des Loisirs, 1968.

<sup>15</sup> Liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2, eduscol, 2007.

<sup>16</sup> Propos tenus lors de la 4ème édition de « Voix au chapitre » en 2000.

<sup>17</sup> Animation pédagogique : *En quoi la lecture d'albums sans texte participe à la construction des compétences de lecture ??* [http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/album\\_sans\\_texte.pdf](http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/album_sans_texte.pdf) Consulté le 6 mars 2018.

exploitation en classe vise à amener les jeunes enfants à nommer, désigner et ordonner les images.

Au cycle II cette utilisation se heurte aux objectifs prescrits par les programmes. Il est nécessaire d'exploiter ces albums de manière plus narrative. On utilise alors à cet effet les « albums narratifs » au sein desquels se dessinent des récits descriptifs, linéaires ou parfois résistants. Ces albums s'orientent davantage vers la description, la narration ou l'interprétation. Leur fonction est de retrouver les ingrédients narratifs. C'est donc vers ce second type d'album que nous nous sommes orientées pour mener notre travail en classe.

## **2.2. La place de l'image dans l'album**

Selon S. Van der Linden, « par la brièveté des textes et la grandeur des images tout autant que par la faible segmentation de la page qu'il propose en général, l'album entretient un rapport resserré avec la double page<sup>18</sup>». L'album tout en images a - quant à lui - la particularité de laisser aux illustrations l'intégralité de l'espace de la double-page. Ces dernières peuvent, selon les intentions de l'auteur-illustrateur, être agencées de différentes façons. Il est possible de rencontrer des jeux de correspondance, d'échos ou au contraire de ruptures entre ces deux pages volontairement créées par les auteurs. Lors d'une conférence autour des albums sans texte du 20 mars 2010, Sophie Van der Linden insiste sur le caractère particulier de ce type d'ouvrage. Selon elle, « le livre sans texte est un objet fascinant dont on ne fait pas aisément le tour. »

## **3. Le choix d'un album central : *Le voleur de poule***

Le choix de l'étude d'un album tout en images peut paraître à première vue paradoxal compte-tenu des objectifs attendus en classe de CE1. L'entrée dans le monde de l'écrit et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture passe bien souvent par la présentation de textes écrits aux élèves qu'ils soient lus par l'adulte ou par l'enfant. Pourtant, une fois mis de côté le texte, les élèves peuvent accorder une place plus conséquente à la construction du sens permettant ainsi de développer de façon plus ciblée des compétences relatives à l'interprétation et à la compréhension de la structure du récit. Le décodage de la langue écrite, qui peut encore être un frein pour certains élèves de CE1, est mis de côté et soulage les élèves de la mise en œuvre de certains processus évitant ainsi une surcharge cognitive.

Suite à nos premières lectures théoriques sur les processus de compréhension et d'interprétation mobilisés par les élèves, nous nous étions orientées vers le choix d'un album

---

<sup>18</sup> VAN DER LINDEN, S., *Lire l'album*, L'atelier du poisson soluble, 2007, p. 65.

tout en images. Après consultations des listes de référence publiées par le ministère de l'éducation nationale à destination du cycle 2<sup>19</sup>, *Le Voleur de poule*<sup>20</sup> de Béatrice Rodriguez nous a semblé particulièrement intéressant à mettre en œuvre dans nos classes de CE1.

Dans un premier temps, il faut souligner que le schéma narratif de ce livre respecte scrupuleusement les étapes du schéma quinaire. Il comporte une **situation initiale** - les animaux vivent paisiblement dans une petite maison à l'orée d'un bois - un **élément déclencheur** - une poule est kidnappée par un renard au petit-déjeuner - des **péripéties** - trois animaux se lancent à la poursuite du voleur pendant trois jours à travers la forêt, la montagne et la mer - une phase de **résolution de problème** - les animaux qui pensaient délivrer la poule constatent qu'elle est devenue amie avec le renard - et enfin une **situation finale** qui voit la poule rester avec le renard et les trois animaux rentrer chez eux. Cette structure familière aux élèves facilite la compréhension globale du récit.

Les personnages sont peu nombreux, cinq au total, et récurrents sur les différentes images du livre. Ils sont également anthropomorphisés - le groupe d'animaux se constituant d'un ours, d'un lapin et d'un coq - et incarnent des caractères humains stéréotypés : un coq quelque peu teigneux, un ours protecteur *etc.* À travers ces personnalités variées, l'album aborde un thème proche de l'univers des enfants : l'amitié. Les élèves seront donc particulièrement sensibles à cet album qui leur donne à voir des problématiques qui leur sont familières : l'éloignement d'un ami, le partage, l'union mais aussi et surtout l'acceptation de la différence.

Cet album sera l'occasion de mener un travail sur deux personnages emblématiques de la littérature jeunesse à partir de ses deux personnages principaux : une poule et un renard, chaque animal possédant des attributs symboliques<sup>21</sup> que l'on retrouve dans la littérature traditionnelle<sup>22</sup>. Cette séquence permettra d'aborder la littérature dans son aspect culturel en travaillant notamment la construction d'un personnage archétypal dans la littérature. Par une mise en réseau réfléchie, on pourra ensuite faire la démonstration de sa déconstruction par certains auteurs qui jouent avec leurs lecteurs.

---

<sup>19</sup> Liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2, eduscol, 2007.

<sup>20</sup> RODRIGUEZ, B., *Le voleur de poule*, Histoires sans paroles (coll.), Casterman (éd.), 2015.

<sup>21</sup> Annexe 4, *Affiche de recueil des représentations des élèves sur les personnages du renard et de la poule*, p. 56.

<sup>22</sup> *Roule galette*, N. Caputo ; *Poule rousse* de Lida ; *Le bonhomme en pain d'épice* de J.-A. Rowe ; *Gare au renard*, T. Halling ; *Le corbeau et le renard*, J. de la Fontaine.

## DEUXIEME PARTIE :

# MISE EN JEU DES PROCESSUS DE COMPREHENSION

Nous définirons « la compréhension comme la capacité à construire, à partir des données d'un texte et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte. »<sup>23</sup>. J. Giasson différencie deux composantes de la compréhension : compréhension littérale et compréhension inférentielle qui se distinguent par leur niveau de complexité. La compréhension littérale est d'ordre factuel. Elle a trait aux éléments explicites qui se dégagent du récit (personnages, lieux, etc.). La compréhension inférentielle cible l'interprétation, la mise en relation de différents éléments du récit afin que l'élève trouve du sens et parvienne à combler les blancs laissés par le texte. Afin d'accéder à une compréhension fine, l'élève doit être capable de mettre en œuvre différents processus :

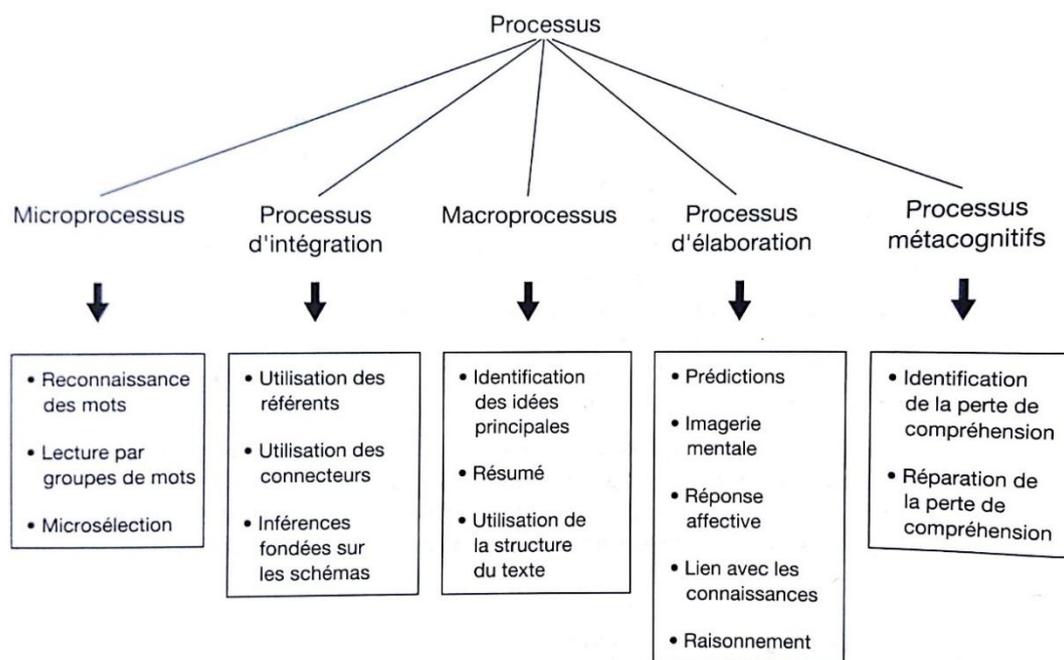


Figure 1 : Classification d'Irwin (1986) concernant les différents processus de lecture intervenant de façon simultanée. GIASSON J., *La compréhension en lecture*, 1990, p.16.

Nous allons transposer ces processus, initialement orientés vers la compréhension d'un texte, à celle d'images. Nous écartons donc de notre travail les « microprocessus », liés aux différents éléments de la phrase (reconnaissance du code alphabétique, des mots, etc.).

<sup>23</sup> CEDE, S., GOIGOUX, R., THOMAZET, S., « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », in : [http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/chateauroux/images/P%C3%A9dagogique\\_\\_Groupes\\_d%C3%A9partementaux/Je\\_lis\\_\\_je\\_comprends/Enseigner\\_la\\_comprehension\\_Goigoux\\_Cebe.pdf](http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/P%C3%A9dagogique__Groupes_d%C3%A9partementaux/Je_lis__je_comprends/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf), consulté le 2/03/2018.

# 1. Le processus d'intégration

Les processus d'intégration permettent d'« effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases »<sup>24</sup>. Avec un album tout en images, l'élève devra effectuer ces mêmes liens entre les images.

Dans un album, l'articulation volontaire des images les unes par rapport aux autres permet au lecteur de se créer une image mentale de la trame narrative et d'accéder ainsi à la compréhension du récit. Comme le souligne J. Giasson, une illustration « fonctionne sur des règles de répétitions, de relation et de progression. Pour avancer, le texte reprend des informations mais en ajoute aussi de façon plus ou moins implicite <sup>25</sup> ». L'élève va donc opérer certains processus d'association. Il doit prélever des indices indispensables à la compréhension de l'histoire. D'autre part, certains auteurs induisent volontairement un doute quant à l'interprétation de leur récit. Pensons notamment au *Voleur de poule* dont le choix du titre par l'auteur induit volontairement le lecteur en erreur quant au déroulé de l'histoire.

Le lecteur doit également inférer pour comprendre les informations qui ne lui sont pas directement données par l'image. Ce travail d'inférence n'est pas toujours évident pour le jeune lecteur et nécessite un travail en amont. J. Giasson dégage deux types d'inférences nécessaires à la bonne compréhension d'un livre : les inférences logiques - fondées sur les informations contenues dans le texte - et les inférences pragmatiques - fondées sur les connaissances du monde qu'a le lecteur. Dans la lecture d'un album tout en images, les deux types d'inférences sont largement sollicités.

À la découverte des images de l'album dans leur intégralité, l'élève pourra comprendre les liens causaux entre les personnages, les lieux, le temps qui s'écoule *etc.* Il établira ainsi des inférences logiques entre les différentes images du texte pour mieux comprendre. Au cours de la séance 3<sup>26</sup>, au vu de la première image<sup>27</sup>, E2 affirme que les poursuivants se rapprochent mais ne sait pas expliquer pourquoi. E1 vient justifier la théorie de E2. Elle explique que sur les doubles pages précédentes les animaux étaient chacun d'un côté opposé de la double page. Or, sur cette page, les cinq animaux se retrouvent sur la même page pour la première fois de la

---

<sup>24</sup> GIASSON, J., *La compréhension de la lecture*, 1990, p.51.

<sup>25</sup> GIASSON, J., 2007, p.50-71.

<sup>26</sup> Annexe 14, *Retranscription de la séance 3*, p. 71-72.

<sup>27</sup> Annexe 1, *page 9*, p. 45.

course poursuite. L'illustratrice construit ainsi l'idée d'un rapprochement entre les deux groupes.

Les inférences pragmatiques se révèlent également essentielles dans la lecture d'un album tout en images. Le jeune lecteur doit faire appel à ses connaissances antérieures pour comprendre les motivations des personnages. Par sa connaissance des codes du langage corporel, l'élève pourra par exemple être capable de formuler des hypothèses sur les ressentis des personnages en observant leur attitude.

Ainsi, lors de la deuxième séance<sup>28</sup>, une élève qui avait visité récemment la maison de Rodin et découvert la sculpture du *Penseur*, a été capable d'établir un lien entre l'attitude de la sculpture et celle de la poule soutenant sa tête à l'aide de son aile à la septième double page de l'album<sup>29</sup>. C'est donc en puisant dans ses connaissances artistiques extérieures, que l'élève a pu expliquer l'attitude réflexive de la poule face à sa partie d'échec.

Nous pouvons également prendre en exemple la dualité qui existe entre deux figures animales récurrentes en littérature de jeunesse : le renard et la poule. Le personnage du renard résonne dans l'imaginaire des élèves comme celui d'un prédateur, et celui de la poule comme la proie favorite de ce dernier. Les enfants pourront donc également faire appel à leurs connaissances extérieures, et à l'appui des deux documentaires mis à leur disposition, pour formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire.

Ainsi, le choix de l'album du *Voleur de poule* repose également sur le postulat défendu par Françoise Caminade-Riffault, selon lequel les enfants aiment « les histoires dont la structure est simple mais dont l'intrigue n'est pas totalement convenue et prévisible. »<sup>30</sup>. Si le vol de la poule par le renard est un motif récurrent de la littérature jeunesse et attendu par les élèves, le dénouement en devient pour le moins déconcertant puisque les deux animaux se lient d'amitié.

Cet album permet de travailler des compétences d'interprétation de l'histoire et de formulation orale. La chute décalée par rapport à l'archétype du renard contraint le lecteur à prendre des indices dans les illustrations, à émettre des hypothèses en anticipant avant de vérifier les hypothèses émises.

---

<sup>28</sup> Annexe 14, *Retranscription de la séance 2*, l. 6 à 9, p. 70.

<sup>29</sup> Annexe 1, page 7, p. 44.

<sup>30</sup> CAMINADE-RIFFAULT, F., *Les sentiers de la littérature en maternelle*, 2005, p. 89.

J. Giasson, s'appuyant sur de nombreuses recherches<sup>31</sup>, considère que les connaissances antérieures du lecteur participent à la compréhension d'un texte et la facilitent. En effet « la compréhension est l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. Sans connaissances antérieures, un objet complexe, comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est à strictement parler sans signification »<sup>32</sup>. Elle poursuit son propos et insiste sur la nécessité pour le lecteur d'avoir à disposition un répertoire de connaissances antérieures dans lesquelles il peut puiser pour accéder à la compréhension du propos et ainsi enrichir ses connaissances.

C'est dans cette optique que nous avons construit notre rallye-lecture<sup>33</sup> mis en place sur toute la période autour des personnages du renard et de la poule. Ce travail a eu pour objectif de « développer la compréhension d'une œuvre littéraire, et d'amener les élèves à une attitude critique » mais aussi de « déconstruire un stéréotype par la lecture d'œuvres où les personnages du renard et de la poule contredisent les représentations habituelles ». Au fil des lectures autonomes mettant en scène ces deux personnages, l'apprenant en construit petit à petit l'archétype. « L'archétype se construit dans la durée, à travers une constellation de livres, tout autant dans la permanence que dans l'écart, la répétition que dans la divergence »<sup>34</sup>.

Dans un premier temps, depuis la séance 1 jusqu'à la séance 3, nous avons proposé aux élèves un répertoire d'albums<sup>35</sup> dans lesquels le renard et la poule répondent aux archétypes traditionnels. Cette phase nous a permis de créer un univers de référence pour les élèves et des horizons d'attentes en vue de leurs prochaines lectures.

Le second temps de ce rallye est intervenu en fin de séance 3. Nous avons proposé aux élèves de nouveaux livres<sup>36</sup> dans lesquels l'auteur joue des connaissances établies pour tromper son lecteur. L'enjeu était ici de faire évoluer les représentations des élèves sur les deux animaux

---

<sup>31</sup> Notamment le modèle conceptuel de J. Cunningham de 1987 sur les inférences. CUNNINGHAM, J., « Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Reponse » in R. TIERNEY, P. ANDRES et J. MITCHELL (EDS), *Understanding Readers' Understanding*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence ERLBAUM, 1987, p. 229-255.

<sup>32</sup> ADAMS et BRUCE, 1982, p.23 ; dans *La compréhension en lecture* de J. Giasson, p.11.

<sup>33</sup> Annexe 8, *Tableau de présentation du rallye*, p. 58.

<sup>34</sup>In :[http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/constellations/le\\_personnage\\_archetypal/personnage\\_archetypal/ogre](http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/constellations/le_personnage_archetypal/personnage_archetypal/ogre).

<sup>35</sup> Annexe 9, *Tableaux de présentation des livres du rallye lecture*, p. 59.

<sup>36</sup> *op. cit.*

à mesure que la relation de la poule et du renard évoluait dans l'album tout en images du *Voleur de poule*.

Ce travail sur les personnages de la poule et du renard s'imbrique de façon plus générale dans notre projet de travail sur la compréhension. Il nous a semblé essentiel de construire un univers de référence pour tous les élèves qui ne sont *a priori* pas égaux face aux connaissances étant donné l'hétérogénéité de leur environnement social et culturel. Nous avons choisi le format du rallye lecture pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il nous a permis de créer une forte dynamique au sein de la classe autour du thème de notre projet en créant un réel engouement chez les élèves. Les élèves sont ainsi amenés à découvrir la littérature avec plaisir. Ce fonctionnement est également idéal pour que l'élève soit acteur de son apprentissage, car il lui confère la possibilité de faire des choix dans ses lectures ce qui joue directement sur son investissement dans le travail. Les élèves sont ainsi plus autonomes dans leurs apprentissages.

Nous avons conçu nos questionnaires<sup>37</sup> à ces fins. À chaque livre était associé un questionnaire d'une dizaine de questions, variables selon la complexité du livre. Ces questionnaires ont été pour nous le moyen d'évaluer la compréhension que les élèves ont eu du livre lu. Nous avons volontairement choisi d'alterner les QCM et les réponses rédigées afin que les élèves soient réellement stimulés par le rallye et qu'ils ne se contentent pas de cocher ou de colorier des cases au hasard. Cet exercice permettra notamment de travailler la lecture de consignes. Les réponses rédigées, un peu plus difficiles pour les élèves, sont minoritaires. Selon les besoins des élèves, on pourra demander la rédaction d'une phrase ou d'un groupe de mot. Elles permettent ainsi aux élèves de travailler de façon ponctuelle et répétée la production d'écrit, permettant de réels progrès au fil de l'année.

Enfin, il faut rappeler qu'en CE1, il est essentiel de faire lire les enfants. Ainsi, dans ma classe, j'ai pu voir une élève non-lectrice réaliser une partie du rallye seule et avec plaisir. Il faut avant tout souligner que ce rallye était le deuxième mis en place au sein de la classe. Au moment du premier rallye - construit autour des contes - cette élève présentait un réel blocage vis-à-vis de l'activité de lecture. J'ai donc travaillé avec elle pendant les temps de la semaine consacrés aux rallyes en lui proposant des lectures à voix hautes, des lectures par l'adulte puis des stratégies de repérages de mots dans les questionnaires pour répondre aux questions. À la fin du premier rallye, cette élève avait finalement choisi le livre de *La princesse au petit pois* qu'elle a décidé de lire en autonomie. Sur ce rallye, j'ai pu proposer davantage d'albums plus

---

<sup>37</sup> Annexe 10, *Exemples de questionnaires d'élèves*, p. 60.

simples et concis qui lui ont permis d'entrer sans trop de difficultés dans l'activité qu'elle connaissait déjà. La présence d'albums tout en images a également permis de la relancer dans l'activité. Enfin, la construction de ce rallye autour d'un projet plus général a contribué à la motivation de cette élève à élargir ses connaissances autour du thème travaillé par la classe.

## 2. Les macroprocessus

J. Giasson explique que les « macroprocessus sont orientés vers la compréhension du texte dans son entier »<sup>38</sup>. Suivant son propos, on pourra se rattacher dans un premier temps aux notions d'idée principale et de résumé pour ensuite développer l'habileté à tirer profit de la structure narrative du texte.

Le travail réalisé autour de la lecture d'images dans un album tout en images permet au lecteur de dégager l'idée principal de cette lecture. Dans le *Voleur de poule*, l'enchaînement progressif des images et des liens qui s'établissent petit à petit entre elles vont amener les élèves à dégager ce qui est le plus important : l'évolution de la nature de la relation entre le renard et la poule, l'amitié déconcertante née entre ces deux personnages archétypaux.

A partir de ce même travail, l'enseignant pourra s'assurer de la bonne compréhension de l'album en proposant aux élèves de réaliser un résumé. Je souhaite d'ailleurs mettre en place cette activité dans ma classe en période 5 afin de mesurer les compétences acquises par les élèves à l'issue de la séquence dont l'objectif était d'apprendre à comprendre. L'habileté à résumer un récit n'est pas à la portée d'élèves de CE1. Parmi plusieurs résumés, je leur proposerai donc de choisir celui qui rassemble l'intégralité des informations nécessaires au maintien de l'équivalence informative.

La question de la structure du récit est également importante. En amont de ce travail, nous avons donc réalisé une séquence autour du conte au cours de laquelle ils ont appris à repérer les étapes successives du schéma narratif quinaire. Lors de l'étude du *Voleur de poule*, ils ont été capable d'identifier les différentes étapes du récit et de mettre à profit cette grammaire de récit pour faciliter l'accession à la bonne compréhension de l'album. Nous avons découpé notre séquence selon les différents temps du récit afin de faciliter le travail de compréhension pour les élèves. En séance 1, les élèves ont étudié la situation initiale du récit et l'élément déclencheur de l'intrigue. En séance 2 et 3, nous nous sommes intéressés aux péripéties vécues par nos héros. Enfin, en séance 5, les élèves ont découvert le dénouement du récit.

---

<sup>38</sup> GIASSON J., *La compréhension en lecture*, 1990, p.73.

### 3. Les processus d'élaboration

Il s'agit d'inférences qui « ne sont pas nécessairement prévues par l'auteur »<sup>39</sup> et qui vont permettre au lecteur de dépasser le stade de compréhension littérale afin d'aller plus loin dans l'identification des implicites. Dans le cas de notre objet d'étude, les élèves ont dépassé le premier stade de lecture des images et ont donné un sens plus personnel à leur lecture. J. Giasson, se fondant sur la catégorisation d'Irwin, identifie différents types de processus d'élaboration. Nous citerons ici ceux qui ont été sollicités lors de notre travail en classe.

#### 3.1. La prédiction

En se fondant sur les indices prélevés dans le texte et - pour notre album - dans les illustrations, l'élève émet des hypothèses sur la suite de l'histoire. J. Giasson souligne que ceci ne saurait intervenir de façon prématurée dans l'étude de l'album. Il est nécessaire de passer par des phases d'oralisation collectives qui permettent aux élèves d'intégrer des procédures de prédiction efficaces. Dans un second temps, le professeur pourra proposer ce type d'activité.

Au cours des trois premières séances, nous sommes donc passées par des phases orales dont l'objectif était de permettre aux élèves d'acquérir l'habileté de la prédiction. Au départ, il a fallu inciter les élèves à anticiper en leur posant des questions explicites telles que « À votre avis que va-t-il se passer ? ». Rapidement, les élèves ont commencé à réaliser leurs propres prédictions de façon spontanée. Ainsi, en séance 3, dès l'étude de la première image<sup>40</sup>, E3 a su repérer que le renard et la poule se dirigeaient vers une barque. Ce qui a permis à E4 de conclure qu'ils allaient sûrement traverser la mer<sup>41</sup>. Plus tard dans la séance, suite au rapprochement entre les deux groupes, E4 émet l'hypothèse que les animaux se rencontreront peut-être à un moment de l'histoire<sup>42</sup>. E5 rebondit alors en observant qu'il n'y a qu'une seule barque pour les deux groupes d'animaux<sup>43</sup>. Il conclut donc que les animaux ne pourront pas se croiser puisque les poursuivants risquent de rester sur la plage.

Lors de la quatrième séance, j'ai demandé aux élèves d'anticiper individuellement la suite du récit en se fondant sur les informations qui avaient été collectées lors des précédentes séances

---

<sup>39</sup> GIASSON, J., *La compréhension en lecture*, 1990, p.137.

<sup>40</sup> Annexe 1, page 1, p. 43.

<sup>41</sup> Annexe 14, *Retranscription de la séance 3*, l. 47 et 53, p. 71-72.

<sup>42</sup> Annexe 14, *Retranscription de la séance 3*, l.69, p. 71-72.

<sup>43</sup> Annexe 14, *Retranscription de la séance 3*, l.72, p. 71-72.

(caractère des personnages et leur motivation, *etc.*). Je leur ai donc demandé d'imaginer ce qu'il se passait derrière la fenêtre<sup>44</sup> de la maison en utilisant le dessin.

À ce stade, lors de la mise en commun, j'ai relevé deux interprétations possibles chez les élèves. D'un côté, les élèves qui continuaient de penser, malgré les derniers indices, que le renard se préparait à manger la poule<sup>45</sup> (4/28). Ces élèves s'appuyaient le plus souvent sur leurs représentations initiales du renard comme un prédateur rusé. Par fatalité, il finirait par manger la poule après lui avoir laissé penser qu'une amitié était possible entre eux. Le principal indice extrait du livre sur lequel ils continuaient de s'appuyer étant l'attitude du renard au début de l'album qui se léchait les babines dans les buissons.

D'un autre côté, une grande majorité de la classe (22/28) a présenté des travaux dans lesquels ils donnaient à voir l'amitié, voire l'amour, qui s'était développé entre les deux personnages<sup>46</sup>. Il est apparu lors de la mise en commun que, pour ces élèves, les différents indices relevés au fil de la course poursuite avaient suffi à les convaincre de l'honnêteté du renard. Pour ces élèves, il semble que la déconstruction du personnage par l'auteur de l'album elle-même et par le biais du rallye lecture les ait conduits à remettre en cause la vision archétypale qu'ils avaient du renard en début de séance.

Enfin, quelques élèves (2/28) n'ont pas su faire de choix mais avaient bien saisi les deux interprétations possibles qui s'offraient à eux. Ils ont ainsi choisi de représenter les deux situations possibles<sup>47</sup>. Ces travaux montrent que les élèves ont été capables d'apprécier les différentes interprétations possibles et de relever les différents indices laissés par l'auteur.

### **3.2. La réaction émotive**

Elle consiste à s'engager émotivement en tant que lecteur afin d'être plus actif et de retenir de façon plus aisée l'information à comprendre. Afin d'engager nos élèves dans cette voie, je leur ai proposé d'écrire les dialogues de la scène de dénouement. Ils ont donc dû se mettre à la place des personnages pour retranscrire leur ressentis.

---

<sup>44</sup> Annexe 1, page 11, p. 46.

<sup>45</sup> Annexe 11, productions 1 et 2, p. 61.

<sup>46</sup> Annexe 11, productions 3 et 4, p. 62.

<sup>47</sup> Annexe 11, production 5, p. 63.

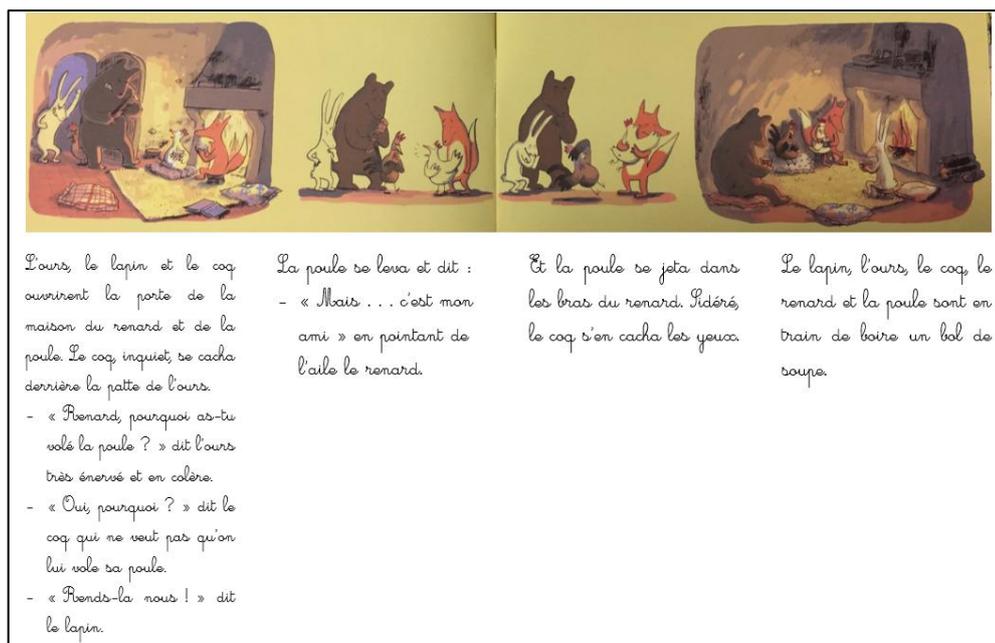


Figure 2 : Production d'écrit individuelle de E24

Cette production, réalisée par E24 témoigne d'une réelle identification aux différents personnages du récit. Elle souligne particulièrement l'inquiétude du coq auquel elle semble s'être particulièrement identifiée.

Notre album tout en images s'inscrivant dans une thématique très proche des ressentis des enfants en classe de CE1, j'ai choisi de monter en EMC une série de débats sur l'amitié, les nouvelles amitiés mais aussi les jalousies qui prennent une place importante parmi les problèmes de vie de la classe. J'ai choisi d'aborder la question sur le temps de demi-groupe de mon emploi du temps, en utilisant le format des débats philosophiques et plus particulièrement en suivant le protocole Lévine. Cette pratique a été particulièrement concluante d'un point de vue philosophique mais a aussi eu des retombées bénéfiques sur le climat de la classe. Elle a également permis à certains élèves d'établir des rapprochements entre leur situation personnelle et celle des personnages du livre - notamment en ce qui concerne la jalousie du coq – leur permettant ainsi de s'investir davantage dans l'activité. L'auteure propose d'ailleurs des solutions au cœur même de son récit puisque l'un des messages forts de l'album est également que « l'union fait la force ».

## 4. Les processus métacognitifs

Selon J. Giasson « les processus métacognitifs font référence aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture. Ils comprennent également la capacité du lecteur à se rendre compte de la perte de compréhension et, dans ce cas, à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème. »<sup>48</sup>. Durant notre séquence, nous avons mis un point d'honneur à rendre explicite l'enseignement des stratégies à mettre en œuvre par le lecteur pour améliorer sa compréhension et son efficacité. Lors de la séance 8, les élèves ont établi des critères de réussite spécifiques au dialogue qu'ils allaient écrire<sup>49</sup>. Lors du passage à l'écrit, ils ont donc pu contrôler la cohérence de leur écrit par rapport aux critères de réussite définis. Cette autoévaluation leur a donc permis de mettre en œuvre cette habileté métacognitive.



Figure 3 : Production de E7, premier jet

Ainsi, lorsque les élèves me confiaient leurs premiers jets pour relecture, je me suis contentée de leur indiquer les fautes d'orthographe et de leur rappeler de procéder correctement au contrôle des critères de réussite grâce à l'affiche restée au tableau.

<sup>48</sup> GIASSON, J., *La compréhension en lecture*, 1990, p.151

<sup>49</sup> Annexe 7, *Affiche des critères de réussite*, p. 57.

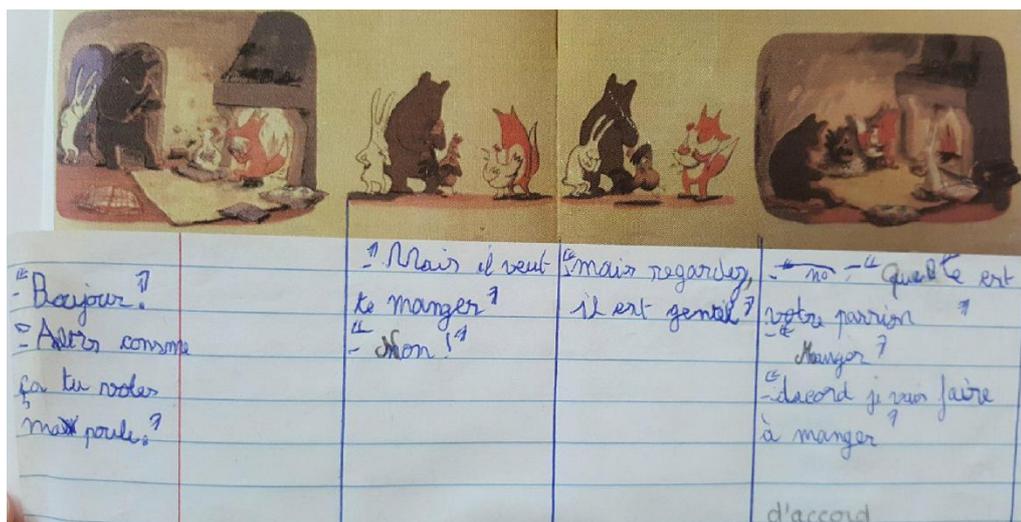


Figure 4 : Production finale de E7

On remarque sur le travail de cet élève l'apparition de la ponctuation correcte du dialogue, notamment des guillemets qui n'apparaissent pas lors du premier jet.

D'autre part, lors des débats interprétatifs, les élèves ont pu interagir et ainsi corriger leurs pairs en avançant des arguments en sens contraire. On pourra prendre l'exemple d'un échange entre E9 et E10<sup>50</sup> qui ont deux interprétations différentes de l'image<sup>51</sup>. Le premier pense voir un feu là où le second voit l'éclairage d'une bougie. C'est ainsi que E2 et E12 vont intervenir pour résoudre ce conflit interprétatif en proposant des « preuves »<sup>52</sup> pour justifier l'interprétation de E9 : ils signalent ainsi la présence de bûches de bois au centre des flammes et repèrent le cœur du foyer plus rougeoyant qui témoignent de l'existence d'un feu.

<sup>50</sup> Annexe 14, séance 2, l. 19 et 20, p. 70.

<sup>51</sup> Annexe 1, page 8, p. 45.

<sup>52</sup> Annexe 14, séance 2, l. 21-24, p. 70.

# PARTIE 3 : LES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES MIS EN PLACE

Cette séquence pédagogique a permis aux élèves de mettre en œuvre ces processus et de rendre explicites les procédures les plus efficaces à mettre en œuvre à travers trois activités principales : la lecture d'image, le langage oral et la production d'écrit..

## 1. L'exploitation de l'image, en tant que support exclusif

Le premier travail s'offrant aux enseignants est celui de la lecture de l'image. Annie Genty considère que l'accès à la compréhension de ce type d'album n'est possible que lorsque l'élève maîtrise les codes de l'image<sup>53</sup>. Tout comme pour la compréhension de texte, elle suppose un travail en amont : des activités de tri d'images, de lecture sur les genres, d'analyse d'images publicitaires, *etc.* S. Van der Linden ajoute en ce sens que les images relèvent d'un acte de lecture et déplore le fait que « la lecture d'image ne relève que trop rarement d'un apprentissage, (...) l'image réclame une attention, une connaissance de ses codes et une réelle interprétation »<sup>54</sup>.

Selon Chantal Bouguennec, « le décodage de l'image ne dépend pas uniquement du savoir-faire de son créateur. Il est lié à l'individu qui la reçoit. L'image devient le lieu de prédilection, la mise en œuvre de l'imaginaire du receveur »<sup>55</sup>. Elle poursuit son propos en exposant la nature polysémique de l'image qui sera interprétée selon le sens que chacun va lui donner. Cependant, à l'occasion de la conférence autour des albums tout en images du 20 mars 2010, S. Van der Linden écarte l'hypothèse de l'interprétation libre de ce type d'ouvrages. Selon elle, l'auteur-illustrateur tient un propos qui ne peut engendrer une interprétation abusive. C'est d'ailleurs en admettant cette idée que nous avons choisi l'album du *Voleur de poule* de Béatrice Rodriguez, qui n'admet que peu d'interprétations.

Nous pourrions en retenir que la lecture d'images requiert des compétences multiples ayant trait tant à la culture personnelle que s'est construite l'élève qu'au travail mené par l'enseignant pour lui apprendre à comprendre le propos de l'auteur. Il doit amener l'élève à

---

<sup>53</sup> GENTY A., « Images, jolies images », in CAMINADE-RIFFAULT F. (dir.), *Les sentiers de la littérature en maternelle*, Créteil, SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil, 2005.

<sup>54</sup> VAN DER LINDEN, S., *Lire l'album*, L'atelier du poisson soluble, 2007, p. 8.

<sup>55</sup> <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/genty-texte-image.htm>.

prendre des indices, se poser des questions sur les lieux, les personnages, les liens de causalité entre les actions de ces derniers.

Ainsi, dans le *Voleur de poule*, grâce à l’alternance des images, les élèves devront être capables de reconstituer la chronologie et la temporalité du récit. Ici, la chronologie du récit est linéaire et le temps de l’action, qui s’écoule sur trois jours, est indiqué par l’image et l’alternance jour/nuit. L’illustratrice joue sur le format à l’italienne du livre et utilise le plus souvent une double page complète pour représenter une illustration unique. Ce procédé permet d’exprimer l’allongement du temps de l’action au moment de la poursuite. La présence des cinq animaux sur une même double page, comme c’est le cas à la neuvième page de l’album, contribue à accélérer le rythme du récit<sup>56</sup>. Enfin, les actants sont répartis le plus souvent selon leur rôle : à gauche les poursuivants et à droite les deux personnages principaux, éclairant ainsi l’élève sur les relations qui lient les personnages.

Dès l’école maternelle les élèves sont accoutumés à la lecture d’image, les albums représentent un support propice au développement de compétences langagières. L’élève se construit donc petit à petit un répertoire qui lui permet d’accéder à un certain niveau de compréhension mais également d’entrer peut-être plus facilement dans la lecture.

## **2. Le renforcement du langage oral**

Selon S. Van der Linden, l’album tout en images n’implique pas l’absence de discours, au contraire. L’exploitation de ce genre d’album invite l’enseignant à proposer des activités appropriées dans lesquelles les objectifs de maîtrise de la langue orale sont largement sollicités. C’est d’ailleurs par l’oralisation des procédures et des réflexions d’élèves qu’il sera capable d’évaluer la compréhension que les élèves ont eu de l’album.

Toute séquence de lecture-compréhension autour d’un album tout en images doit passer par la mise en mots oralisée de ce qui est compris, « l’image intrigue, pose des questions. N’est-ce pas admettre qu’elle nous parle et nous fait parler ? Les hypothèses que nous formulons à son sujet empruntent nécessairement le canal du langage »<sup>57</sup>. La lecture d’images est donc intimement liée à la verbalisation des ressentis et des perceptions de l’action. Si l’adulte est capable d’intérioriser ce processus d’interprétation, l’enfant doit passer par une verbalisation guidée par l’enseignant. Ces moments sont l’occasion pour les élèves de confronter leurs

---

<sup>56</sup> Annexe 1, page 9, p. 45.

<sup>57</sup> DURAND, M., BERTRAND, G. *L’image dans le livre pour enfants*, Paris, L’École des Loisirs, 1975.

interprétations, de justifier ce qu'ils avancent pour convaincre leurs pairs. Au cours de ces débats interprétatifs, l'approche socio-constructiviste sera largement sollicitée. Le professeur se place en médiateur, il guide les échanges, amène les enfants vers certaines pistes dégagées en amont, mais n'intervient que très peu.

Nous avons ainsi débuté notre séquence par la découverte des images de l'album<sup>58</sup>. Chacune des cinq premières séances s'est ouverte sur un débat interprétatif de 15 minutes au maximum afin de ne pas lasser les élèves et de maintenir l'attention du groupe classe.

Le professeur ne doit pas sous-estimer les difficultés que pourraient rencontrer les élèves. Il doit s'assurer de la bonne compréhension des explicites pour ensuite aborder les implicites. L'activité menée par les élèves sera dans un premier temps descriptive, chacun décrivant ce qu'il voit. Dans un second temps, le professeur amène les élèves à se questionner sur ce qu'ils ressentent, à expliquer le temps qui passe, l'espace et les lieux des actions, les liens entre les personnages, ceux entre les actions, d'une double-page à l'autre. Le professeur aide les élèves à mener une enquête en se concentrant sur les détails des illustrations pour s'emparer du sens global de l'intrigue.

Ainsi, pour la première image du livre<sup>59</sup>, l'enseignant commence par interroger les élèves sur les informations explicites présentées par l'image : « Combien y-a-t-il de personnages ? Qui sont-ils ? *etc.* ». Il les interroge ensuite sur les informations plus implicites contenues par le dessin : « À quel moment de la journée cette scène se déroule ? ». Enfin, pendant cette phase d'oral, le professeur peut commencer à familiariser les élèves au processus d'élaboration et notamment à la prédiction en leur demandant d'anticiper sur la suite du récit : « À votre avis que va-t-il se passer ? ». À ce stade, l'élève est amené à lier ses connaissances personnelles sur la poule et le renard à son appréciation de l'image et son interprétation du langage corporel du renard, qui tire la langue, pour imaginer l'action qui se déroulera à la page suivante.

Le passage par ces trois phases - consistant à relever les informations explicites puis les informations implicites contenues dans l'image avant de faire preuve d'anticipation sur la suite du récit - ont été récurrentes à chaque séance d'oral. Notre objectif était alors de rendre explicites pour les élèves des procédures de compréhension efficaces grâce auxquelles ils seraient capables de réaliser seul leur propre production d'écrit.

---

<sup>58</sup> Annexes 2, *Fiche séquence*, p. 47 et Annexe 3, *Fiches séances*, p. 48-55.

<sup>59</sup> Annexe 1, *page 1*, p. 43.

Chaque début de séance peut faire l'objet d'un rappel de ce qui a été vu les fois précédentes, une phase de métacognition passant par le langage oral. Ce rappel sera ainsi l'occasion pour les élèves de rappeler les procédures qu'ils ont appris à mettre en œuvre. Ces débats interprétatifs sont également l'occasion de permettre aux élèves moins à l'aise dans la lecture et le passage à l'écrit de mettre des mots sur ce qu'ils ont compris. Le professeur a un rôle primordial, il va pouvoir solliciter ses élèves qu'il sait les plus discrets ou fragiles.

### 3. La production d'écrit

Quelques précautions semblent indispensables. Pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves, le professeur ne saurait par exemple proposer un travail d'anticipation prématurément dans la séquence. Il doit d'abord privilégier des travaux de reformulation et de relecture tant à l'oral qu'à l'écrit. Les activités d'anticipation dans lesquelles les élèves se voient proposer d'imaginer la suite de l'histoire doivent donc être proposés dans un second temps, une fois que l'enseignant s'est assuré de la bonne compréhension de l'histoire.

J'ai donc proposé aux élèves une première activité individuelle d'anticipation en séance 4<sup>60</sup>. Après la découverte de la dixième double page<sup>61</sup> du *Voleur de poule*, j'ai demandé aux élèves d'imaginer par le dessin ce qu'il se passait par la fenêtre. Nous avons préféré évaluer leur capacité d'anticipation au travers d'un *medium* moins contraignant que l'écrit qui sera sollicité en séances 8 et 9 pour raconter le dénouement du récit.

De nombreuses exploitations pédagogiques sur l'album tout en images invitent les professeurs à proposer aux élèves un travail d'écriture du récit des images. Pour que le rendu soit pertinent et qu'il ne se cantonne pas à une redite de l'image, un travail en amont mené avec les élèves semble indispensable. Ces derniers doivent comprendre l'interdépendance qui existe entre le texte et l'image. S. Van der Linden considère que textes et images entrent en relation de trois façons possibles<sup>62</sup> :

- par **redondance** : le rapport texte/illustration le plus courant dans les albums de littérature jeunesse. Aucun sens supplémentaire n'est apporté par l'un des deux constituants de l'album ;

---

<sup>60</sup> Annexe 3, *séance 4*, p. 51.

<sup>61</sup> Annexe 1, *page 11*, p. 46.

<sup>62</sup> Van der Linden, S., *Lire l'album*, L'atelier du poisson soluble, 2007, p. 65.

- par **collaboration** : qui induit une notion de complémentarité. Texte et illustrations travaillent ensemble pour obtenir un sens commun. Le texte ne donnera pas de description des lieux et des personnes puisque l'image s'en charge : on évite la redondance. Cette collaboration peut se faire de deux façon : soit chacun comble les manques de l'autre soit ils portent tour à tour la narration ;
- par **disjonction** : le procédé le plus rare, fait que le texte et les illustrations sont en stricte contradiction.

Afin de proposer un travail sur l'implicite de l'album, nous avons choisi d'écrire le texte en complémentarité avec les images. Ce choix a amené les élèves à bien différencier les contenus explicites des contenus implicites du récit, d'abord de façon orale sous forme de dictée à l'adulte puis dans leur propre production d'écrit. Nous avons réalisé en amont un travail sur la complémentarité texte/image à partir de l'album *Ami-Ami* de Rascal & Girel<sup>63</sup>. L'objectif de la séquence a été pour les élèves de « comprendre les liens entre l'image et le texte dans un album » ainsi que de « construire une interprétation propre de l'histoire en s'appuyant sur des éléments du texte ou des images. ».

Pour mener à bien la production d'écrit individuelle à partir du *Voleur de poule*, l'enjeu principal pour l'enseignant est de placer l'enfant en position de scripteur alors qu'il n'est pas encore expert dans les domaines de la lecture et encore moins de l'écriture. Il doit donc bien comprendre l'enjeu du travail et se sentir valorisé d'être positionné en auteur.

Nous avons donc commencé en classe par mettre en évidence avec les élèves les critères de réussite d'une bonne production d'écrit. La procédure de production ayant déjà été réalisée sur le début de l'album sous forme de dictée à l'adulte, les élèves étaient déjà familiers des procédures à mettre en jeu. Une affiche a donc été construite avec les élèves dans le but de formaliser ces critères<sup>64</sup>. Hormis les règles inhérentes à la forme du dialogue, les élèves ont souligné l'importance d'éviter une redondance entre le texte et l'image.

Afin d'assurer une réelle complémentarité, les élèves devront être capables de différencier les informations explicites des informations implicites qu'ils ont su tirer de l'image. Si les procédures ont bien été comprises par les élèves, la production finale ne devra relever que de l'implicite.

---

<sup>63</sup> Rascal & Girel, *Ami-Ami*, Pastel, l'école des loisirs, Paris, 2002.

<sup>64</sup> Annexe 7, *Affiche des critères de réussites*, p. 57.

Ainsi, E25 n'a pas réussi à se détacher des images pour réaliser sa production. Après révision de son écrit, il a réussi à y introduire un dialogue<sup>65</sup>.

A l'inverse, E3 ET E20<sup>66</sup> ont réussi avec succès leurs productions. En plus d'avoir respecté les règles du dialogue, ils ont su éviter les redondances texte/image si ce n'est pour la dernière vignette. Pour cela, ils ont cherché à mettre en mots les sentiments des différents personnages.

De façon générale, environ 70% de la classe a réussi à produire un dialogue correct apportant de nouvelles informations sur les images.

## **4. Les compétences travaillées pendant la séquence**

Nous l'avons souligné précédemment, selon le cycle au sein duquel il est étudié, l'album tout en images présente une pluralité d'exploitations possibles mettant en jeu des compétences variées. Sophie Van der Linden explique que l'album tout en images participe à la construction de compétences spécifiques chez les élèves :

Sa spécificité appelle une lecture de nature différente de celle de l'album avec texte. La lecture de l'album sans texte implique de comprendre le sens qui se dégage de l'image et de l'articulation entre les images et, non plus, d'interpréter les rapports texte/image. Il demande donc des compétences particulières.<sup>67</sup>

Elle met ainsi en évidence la construction de trois compétences spécifiques à la lecture d'un album sans texte.

### **4.1. Les compétences langagières**

Dans un premier temps, ce sont leurs compétences linguistiques et langagières qui vont permettre aux élèves de mettre en œuvre une lecture explicite des images. Ils pourront ainsi les décrire, raconter le récit qui s'en dégage et justifier ce qu'ils ont compris. L'ordre donné par l'auteur-illustrateur aux images, doit permettre aux élèves de retracer l'enchaînement de la trame narrative. Ainsi, les élèves doivent restituer la chronologie et l'enchaînement des actions. Ils doivent établir des liens entre les différentes successions d'images. Autant de compétences qui entrent en jeu dans la lecture de textes.

---

<sup>65</sup> Annexes 12, *Production finale de E25*, p. 65.

<sup>66</sup> Annexe 12, *Productions de E3 et E20*, p. 64.

<sup>67</sup> Extrait de l'article de Parisseaux, M. J. (s.d.). L'album sans texte est-il un album sans intérêt ? . Consulté le MARS, 6, 2018, sur académie de Lille:

<http://www.ac-lille.fr/dsden59/bd59/110/pdf/BDlineGrosseGraine.pdf>

Mais lire l'album tout en images, c'est avant tout lire l'image :

L'enfant découvre très tôt les images avec beaucoup d'intérêt. Elles font partie de son univers de vie. Il les contemple, les collectionne, les consomme et va les utiliser pendant toute sa scolarité ; elles ne sont pas un simple auxiliaire de l'écrit. L'école a un rôle d'apprentissage vis-à-vis de cet objet de connaissance particulier qui interagit avec d'autres ; il est déclencheur d'émotions et de pensées et porteur de messages. Cet apprentissage relève d'une éducation du regard (voir et comprendre) qui incite l'enfant à passer progressivement d'une perception uniquement sensible à une perception guidée par la connaissance.<sup>68</sup>

L'élève doit apprendre à décoder l'image et son langage plastique - son format, les couleurs utilisées, le point de vue adopté par l'illustrateur *etc.* – afin de reconstruire le contexte spatial et temporel du récit et d'en comprendre les relations de causalité.

## **4.2. Les compétences d'interprétation**

L'album tout en images permet également de développer les compétences d'interprétation de l'élève en l'amenant à réaliser des inférences entre les images ou différents éléments d'une image. L'interprétation est possible à l'aide des inférences liées à l'intericonicité des images.

## **4.3. Les compétences liées à l'écrit**

Enfin, l'album tout en images est un outil intéressant pour développer des compétences d'écriture chez les élèves en restituant l'enchaînement narratif du récit, en rédigeant à partir du point de vue d'un personnage ou en écrivant une suite possible de l'album. S'appuyer sur la première de couverture ainsi que sur la dernière de couverture pour comprendre est aussi une des compétences au développement de l'imaginaire.

Il est également possible de rédiger un texte à l'album tout en images en utilisant le logiciel Word afin que les élèves incorporent le texte correspondant aux différentes images.

---

<sup>68</sup> Documents d'application des programmes : La sensibilité, l'imagination, la création. Éducation artistique. 2002, p.6.

# **PARTIE 4 : INTERETS ET LIMITE DES DISPOSITIFS MIS EN ŒUVRE RELATIVEMENT AUX OBJECTIFS POURSUIVIS**

## **1. Déroulé de la séquence dans ma classe de CE1**

### **1.1. La découverte de l'album (séances 1 à 5)**

L'objectif de ces 5 premières séances a été pour les élèves de comprendre un récit tout en images et donc de faire des liens entre différentes informations pour dégager le contenu implicite de l'album mais aussi d'être capable d'anticipation.

#### **1.1.1. L'anticipation**

La réussite de cet objectif a pu être évaluée en séance 4. Après trois séances de débats interprétatifs sur les premières pages de l'album, pendant lesquelles nous avons mis en évidence des procédures explicites, j'ai demandé aux élèves d'anticiper la suite du récit en réalisant un dessin. Les productions des élèves<sup>69</sup> ont montré que tous avaient été capable d'anticipation sur la suite du récit. Lors de la mise en commun, chaque élève a été capable de justifier son interprétation à l'aide d'indices prélevés dans l'album.

Grâce aux enregistrements de mes séances, j'ai également pu constater que les élèves n'ont progressivement plus eu besoin de mes interventions pour s'adonner à la prédiction. Ainsi, comme souligné précédemment, E3, E4 et E5 ont été capables dès la troisième séance d'anticiper la suite des aventure des héros en supposant qu'ils traverseraient la mer et que l'une des équipes n'aurait probablement pas de barque.

#### **1.1.2. Faire émerger l'implicite**

L'utilisation par les élèves de procédures efficaces en compréhension a été plus compliquée à évaluer de façon ponctuelle par une évaluation critériée. Il a donc fallu évaluer les progressions individuelles de chaque élève au fil du déroulé de la séquence en procédant donc à une évaluation formative.

---

<sup>69</sup> Annexe 11, *Productions d'élèves*, p. 61-63.

Pour accomplir cette évaluation, l'enregistrement des séances de débats interprétatifs a été essentiel. Il m'a permis de suivre l'évolution de chaque élève dans l'exploitation de l'information. J'ai ainsi pu constater de réels progrès chez certains d'entre eux.

Je m'appuierai ici sur l'exemple d'E7. En début de séquence, E7 présentait de réelles difficultés à saisir les informations explicites et donc l'implicite de l'album. A plusieurs reprises, certains élèves sont venus éclairer ses questionnements. Ainsi, en séance 3, il ne reconnaît pas le banc de poissons suggéré par l'auteur<sup>70</sup> et ne fait donc pas de lien avec ses connaissances extérieures sur l'océan. Il ne fait pas non plus le lien entre les galeries creusées dans la montagne qui figuraient sur une image précédente et les trous symbolisant l'entrée de ces galeries à l'image suivante<sup>71</sup> ne parvenant donc pas à lier deux informations de l'album.

Pourtant, en séance 5, il réalise ses propres interprétations des images. E9 intervient en signalant que la crête du coq a l'air d'avoir été écrasée. E7 réagit alors. Il explique ainsi que la crête baissée du coq symbolise son désappointement et sa tristesse d'avoir perdu sa poule<sup>72</sup>.

\*\*\*

De façon générale, ces séances de débats interprétatifs ont suscité beaucoup d'enthousiasme dans la classe. Une grande majorité des élèves s'est prêtée à l'exercice et des progrès s'en sont ressentis. Une demi-douzaine d'élèves est néanmoins restée peu investie par l'exercice soit par manque d'intérêt soit par peur de se livrer à une interprétation erronée devant le reste de la classe.

## **1.2. L'écriture collective**

L'écriture collective a concerné les séances 6 et 7. L'objectif de ces séances était pour moi de donner à mes élèves des stratégies d'écritures concrètes et pour les élèves de se placer en position d'auteur en vue de la production d'écrit individuelle.

La perspective du projet final de création d'un album propre à chaque élève a créé un véritable engouement pour l'activité d'écriture.

Avant de commencer toute activité de mise en mot, les élèves ont construit une « boîte à mots ». Sur une affiche, nous avons donc inscrit tous les mots qui semblaient essentiels aux

---

<sup>70</sup> Annexe 1, page 10, p. 45.

<sup>71</sup> Annexe 1, page 8, p. 45.

<sup>72</sup> Annexe 14, Extrait de la retranscription de la séance 5, p. 73.

élèves pour pouvoir écrire leur histoire<sup>73</sup>. Ils se sont alors rendus compte de la nécessité de trouver des prénoms à chacun de leurs personnages. Après avoir recueilli les différentes propositions des élèves, nous avons procédé à un vote pour arrêter les choix. Nous avons également recherché différentes façons de faire référence aux personnages afin d'éviter les répétitions.

Il a ensuite été possible de commencer l'écriture du récit. A ce stade, je laissais les élèves formuler leurs propres phrases puis j'intervenais pour vérifier que les critères fixés en début de séances étaient bien remplis : « Le texte présente-t-il une redondance avec l'image ? Le récit est-il cohérent avec ce qui a déjà été écrit ? ». Peu à peu, les élèves ont été capables de contrôler eux-mêmes le respect des critères.

Une fois l'écriture collective terminée<sup>74</sup>, les élèves ont procédé au choix du titre de leur livre. J'ai donc inscrit au tableau les 6 titres conservés à l'issue de la première séance<sup>75</sup>. Le titre élu dans la classe a été *Miam-miam* qui faisait écho à la lecture d'*Ami-ami*. Les élèves voulaient ainsi suivre la volonté de l'auteur de tromper son lecteur sur les intentions du renard tout en cachant dans leur titre un indice de ses intentions réelles. En effet, la prononciation rapide et répétée de « Miam-miam » peut prêter confusion avec le mot ami.

L'atteinte de l'objectif a pu être évaluée dans la dernière phase de cette séquence : la production d'écrit individuelle.

### **1.3. L'écriture individuelle**

L'objectif des séances 8 et 9 était pour moi d'évaluer les acquisitions des élèves sur la séquence. Pour les élèves, l'objectif était d'adopter la position d'auteur et de mettre en œuvre les procédures et les stratégies apprises.

Avant le passage à l'écrit individuel, j'ai réaffiché au tableau la boîte à mots mise en place en séance 7. Puis nous avons fixé ensemble les critères de réussite de la production d'écrit en revenant sur les règles de mise en forme du dialogue.

Les  $\frac{2}{3}$  de la classe ont réalisé une production qui correspondait aux critères de réussites qu'ils avaient fixé c'est-à-dire qu'ils ont su utiliser les règles de présentation du dialogue pour mettre en place une complémentarité entre le texte et l'image.

---

<sup>73</sup> Annexe 6, *Boîte à mots*, p. 57.

<sup>74</sup> Annexe 13, *Production finale*, p. 66-69.

<sup>75</sup> Annexe 5, *Affiche des titres*, p. 56.

D'autres, 8 productions sur les 28, n'ont pas réussi à respecter les critères. La plupart de ces productions comportent un dialogue très court. Il a donc été plus difficile de mettre en place une réelle complémentarité texte/image. Ces élèves ont donc le plus souvent décrit les images qu'ils avaient sous les yeux, comme c'est le cas de E25 et E19<sup>76</sup>.

J'ai pu noter une correspondance entre les productions qui ne répondaient pas aux critères établis et les élèves ayant peu participé aux séances d'oral menées en classe. Au contraire, des élèves en difficulté vis-à-vis de l'exercice en début de séquence qui se sont investis dans les phases d'oral ont réussi à accomplir des progrès notables. Pour poursuivre mon exemple, dans sa production, E7<sup>77</sup> a su créer un dialogue qui vient compléter la série d'illustrations.

## **2. Bilan général**

De façon générale, cette séquence a suscité un réel engouement chez mes élèves. La mise en place du projet d'écriture d'un album personnel et singulier a beaucoup plu aux élèves et a contribué à leur engagement dans l'activité. La mise en œuvre d'une pédagogie de projet a influé directement sur la motivation des élèves et permis l'objectif de réalisation concrète.

Les observations menées précédemment me permettent d'affirmer que cette séquence a bien mené les élèves aux objectifs d'apprentissages que j'avais fixés en amont. Les élèves qui ont participé activement au travail mené en classe ont réalisé de réels progrès en compréhension. Au fil des séances, les élèves ne se sont plus contentés de décrire les images mais ont réussi à faire du lien entre les différentes phases du livre et avec leurs connaissances. Ils ont également démontré leurs capacités d'anticipation.

A l'inverse, j'ai souvent trouvé que les productions qui ne correspondent pas aux critères de réussites fixés par les élèves eux-mêmes ont souvent été produites par des élèves qui n'ont pas participé suffisamment voire pas du tout à l'oral.

En vue d'améliorer cette séquence, je pense qu'il est nécessaire de retravailler l'enrôlement de tous les élèves dans l'activité. Pour cela, il serait intéressant d'impliquer davantage les élèves de façon individuelle. En effet, cette séquence se caractérise par une très forte prépondérance des situations d'oral collectif des séances 1 à 6. Bien que j'ai proposé à chaque séance de courtes activités permettant un passage par l'écrit ou un travail individuel, il me semble aujourd'hui nécessaire de faire davantage varier les modalités de travail.

---

<sup>76</sup> Annexe 12, *Productions de E25 et E19*, p. 65.

<sup>77</sup> Cf. *Figures*, p. 24-25.

Il pourrait être intéressant de proposer aux élèves une activité d'écriture individuelle lors de la phase de découverte de l'album. J'aurais pu proposer aux élèves d'écrire de courts résumés de certaines doubles pages de l'album ou encore d'écrire un résumé de l'histoire à la fin de la première lecture complète. Cette activité aurait permis de travailler la production d'écrit de façon plus appuyée. Elle aurait également pu servir d'évaluation à la bonne compréhension du récit par chaque élève.

Pour évaluer les progrès des élèves en période 5, je mettrai d'ailleurs en place une séquence autour d'un autre album tout en images. L'évaluation portera sur l'identification, parmi plusieurs propositions, du résumé rassemblant l'intégralité des informations liées à la juste compréhension de l'histoire.

Au même titre, la phase d'écriture collective de l'album aurait pu être réalisée à partir de productions faites au préalable par les élèves en binômes. Ceci aurait permis que chaque élève apporte une réelle contribution à l'album et se sente impliqué au sein du projet de la classe en y apportant une participation individuelle.

Je garde néanmoins de ce projet un très bon souvenir que ce soit de l'implication des élèves comme des résultats obtenus.

# CONCLUSION

Je souhaite conclure ce travail en soulignant l'enrichissement qu'il a été pour moi.

Tout d'abord, j'aimerais parler de la construction de ce projet. De par la formation que j'ai suivie en recherche puis en master 1 MEEF l'année dernière, je connaissais bien évidemment l'importance d'un travail didactique et théorique personnel pour être à même de remettre en question ma pratique professionnelle. L'année de PES étant déjà particulièrement dense, il est vrai que cette pratique peut facilement être mise de côté. Ce travail de mémoire a donc été particulièrement intéressant puisqu'il m'a encouragée à me projeter dans cette voie et à mettre ainsi en œuvre la première compétence de la liste du référentiels des compétences communes à tous les professeurs « *Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique* ».

Le projet a nécessité un investissement conséquent mais les bénéfices que j'ai pu en retirer ont été largement à la hauteur des efforts fournis. La lecture d'ouvrages didactiques autour de la compréhension m'a donné des clefs d'analyse tant de ma pratique que de mes élèves. J'ai pu mettre en place des critères d'observation concrets qui m'ont permis d'observer directement les résultats du travail mené. J'ai ainsi pu analyser les processus déployés par mes élèves, leurs productions, mais également les échanges oraux et ainsi mesurer leurs progrès.

Dans un second temps, j'aimerais souligner les apports du travail conjoint à ce travail. Lorsque nous avons imaginé l'idée de travailler à deux sur ce travail, quelques motifs nous motivaient. Tout d'abord, nous avons déjà eu l'occasion de travailler ensemble sur le passé à la construction de séquences lors de nos stages de M1. Ces travaux ayant été fructueux nous avons choisi de renouveler notre collaboration autour d'un sujet qui nous tenait à cœur toutes les deux : la littérature de jeunesse. Nous avons enfin été portées par l'idée qu'en mutualisant notre travail nous en enrichirions les analyses puisque nous aurions davantage de sujets d'étude et des résultats nécessairement plus variés.

Indépendamment de la mise en œuvre de cette séquence, travailler à deux nous a permis d'adopter un regard plus critique vis-à-vis de notre travail mais aussi dans l'analyse de nos productions d'élèves. Nous avons ainsi pu prendre toute la mesure de la 10<sup>ème</sup> compétence du référentiel de compétences communes à tous les personnels d'éducation et à tous les professeurs. Je continuerai sans hésiter à travailler ainsi, d'autant plus dans le cadre de projets.

Pour conclure, mener ce travail depuis la construction de la séquence jusqu'à son analyse, en passant par sa mise en œuvre, m'a réellement permis de mettre en œuvre la 11<sup>ème</sup> compétence du référentiel des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation : « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnelle* ». Sur le plan personnel, j'ai pris conscience de l'importance de l'appui d'éléments didactiques concrets pour construire une séquence mais aussi pour analyser *a posteriori* ma pratique. Plus largement, j'ai pris la mesure de l'importance de la collaboration et de l'enrichissement que celle-ci peut apporter à un projet.

## BIBLIOGRAPHIE

« Lire ! ? Vous avez dit lire ? », *Spirale*, 2009/1 (n° 49), p. 216-218.

CAMINADE-RIFFAULT, F., *Les sentiers de la littérature en maternelle*, 2005

DURAND, M., BERTRAND, G. *L'image dans le livre pour enfants*, Paris, L'École des Loisirs, 1975.

GIASSON, J., *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin éditeur, 1990.

GOIGOUX, R., (dir.), *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, Institut français de l'éducation, rapport publié le 15 mars 2016.

GOIGOUX, R. et CEBE, S., *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant.*, Retz, Collection Savoirs pratiques éducation, 2006.

TAUVERON, C., *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*, éditions Hatier, 2002.

VAN DER LINDEN, S., *Lire l'album*, L'atelier du poisson soluble, 2007.

# SITOGRAPHIE

Animation pédagogique : *En quoi la lecture d'albums sans texte participe à la construction des compétences de lecture ?*

[http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/album\\_sans\\_texte.pdf](http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/album_sans_texte.pdf) Consulté le 6 mars 2018.

BOUGUENNEC, Ch., *L'album, espace de dialogue entre texte et image*, in : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/genty-texte-image.htm>.

CEDE, S., GOIGOUX, R., THOMAZET, S., « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités », in : [http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/chateauroux/images/P%C3%A9dagogie\\_\\_Groupes\\_d%C3%A9partementaux/Je\\_lis\\_\\_je\\_comprends/Enseigner\\_la\\_comprehension\\_Goigoux\\_Cebe.pdf](http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/P%C3%A9dagogie__Groupes_d%C3%A9partementaux/Je_lis__je_comprends/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf), consulté le 2/03/2018.

PARISSEAUX, M. J., « L'album sans texte est-il un album sans intérêt ? » Consulté le MARS, 6, 2018, sur académie de Lille:

<http://www.ac-lille.fr/dsden59/bd59/110/pdf/BDlineGrosseGraine.pdf>

RABANY, A., « Les albums sans texte sont de grands bavards », [en ligne], [www.crilj.org/archives](http://www.crilj.org/archives), consulté le 7 février 2018.

[http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/constellations/le\\_personnage\\_archetypal/personnage\\_archetypal/ogre](http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/constellations/le_personnage_archetypal/personnage_archetypal/ogre).

# ANNEXES

# ANNEXE 1 : IMAGES EXTRAITES DU LIVRE



Page 1



Page 2



Page 3



Page 4



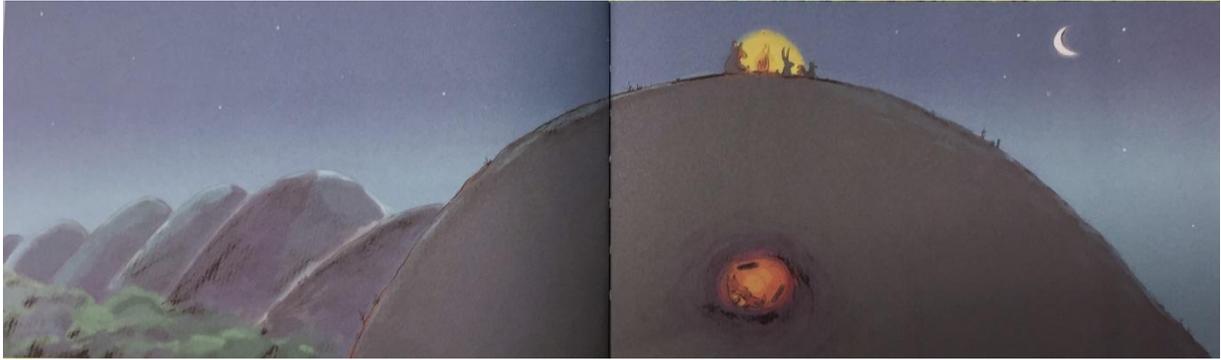
Page 5



Page 6



Page 7



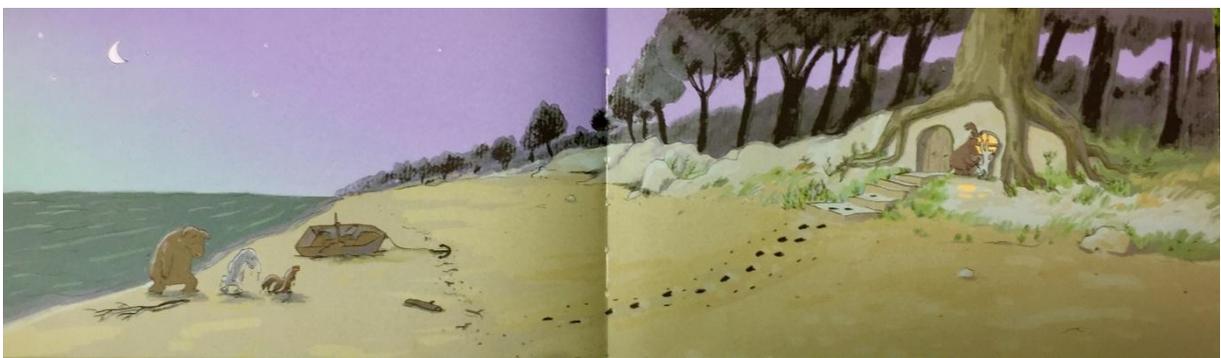
Page 8



Page 9



Page 10



Page 11



*Page 12*



*Page 13*

## ANNEXE 2 : FICHE SEQUENCE

Lire l'image – Le voleur de poule				
Cycle 2		CE1	Français : « Compréhension » - « Production d'écrit »	
<b>Socle commun</b>	<b>Domaine 1</b> : Les langages pour penser et communiquer. <b>Domaine 2</b> : Les méthodes et les outils pour apprendre. <b>Domaine 3</b> : La formation de la personne et du citoyen.			
<b>Objectif général</b>	→ Exercer ses qualités d'interprétation et de compréhension pour produire un texte → Déconstruction de l'archétype des personnages du renard et de la poule			
<b>Compétences travaillées</b>	<b>Lecture et compréhension :</b> → Pratiquer différentes formes de lecture → Contrôler sa compréhension	<b>Comprendre et s'exprimer à l'oral :</b> → Dire pour être entendu et compris. → Participer à des échanges dans des situations diversifiées. → Adopter une distance critique par rapport au langage produit.	<b>Écriture :</b> → Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche. → Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.	
N°	Titre de la séance	Temps	Objectif	Moyen utilisé pour évaluer la compréhension
1	Découverte de l'album	45 min	→ Comprendre la situation initiale de l'album et identifier l'élément perturbateur. → Faire ressortir les caractéristiques archétypales des deux personnages principaux (la poule et le renard)	Langage oral
2	Les péripéties	45 min	→ Comprendre la notion de péripétie et savoir les identifier → Être capable d'expliquer les relations de causalité entre les différentes actions	Langage oral
3	La suite des péripéties	45 min	→ Prendre conscience de l'évolution de la nature de relation entre la poule et le renard → Prélever des indices pour mettre en évidence de la temporalité	Langage oral
4	Anticiper le dénouement	45 min	→ Être capable d'anticiper le dénouement en se basant sur ce qui a été compris (émission de ces hypothèses narratives via un dessin)	Langage oral
5	Découverte du dénouement	30 min	→ Remettre en question ses conceptions liées aux intentions du renard → Déconstruire les stéréotypes liés aux personnages du renard et de la poule	Langage oral
6	Écriture collective de l'album (1)	45 min	→ Produire un récit qui ne soit pas redondant avec l'image qui lui est associée	Langage oral Écrit
7	Écriture collective de l'album (2)	45 min	→ Produire un récit qui ne soit pas redondant avec l'image qui lui est associée	Langage oral Écrit
8	Écriture du dialogue : scène du dénouement	45 min	→ Produire un écrit respectant les formes du dialogue	Écrit
9	Révision du texte et écriture définitive du dialogue	45 min	→ Réviser son texte en tenant compte des corrections du PE	Écrit
10	Finalisation du projet	45 min	→ Contrôler sa compréhension pour comprendre les intentions de l'auteur quant au choix du titre de l'album	Langage oral Écrit

# ANNEXE 3 : FICHE SEANCE

## Séance 1 : Découverte de l'album

### Compétences en jeu :

- Pratiquer différentes formes de lecture
- Contrôler sa compréhension
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations variées
- Adopter une distance critique face au langage produit

**Pages étudiées :** pages 1 et 2.

### **Phase 1 : Présentation de la première page de l'album.**

Débat interprétatif autour de l'image, encourager les élèves à relever les détails. *Consignes :* Combien y a-t-il de personnages ? Qui sont-ils (quels sont les différents animaux) ? A quel moment de la journée cela se passe-t-il ? Quels indices ? (Ours qui baille et s'étire / lapin qui ouvre ses volets).

Si le renard n'est pas désigné comme hors cadre, ne semblant pas appartenir à la famille, le PE les guide : Semble-t-il être leur ami ? Pourquoi, Où se trouve-t-il sur l'image ? Qui regarde-t-il ? (Sa posture : dans les fourrés, langue sortie)

### **Phase 2 : Travail sur les caractéristiques du duo poule/renard :**

Sur une affiche, recueil des représentations initiales, données par les élèves, des deux animaux.

Leur demander s'ils peuvent mentionner d'autres duos d'animaux fréquemment rencontrés dans les histoires de littérature de jeunesse.

*Consigne :* A votre avis, que va-t-il se passer dans la suite de l'album ? Relever quelques idées au tableau.

### **Phase 3 : Présentation de la deuxième page de l'album :**

Découverte de la deuxième image => Confirmer ou infirmer certaines théories. Avec le travail réalisé sur le schéma quinaire du conte, les élèves devraient réussir à identifier ce personnage comme l'élément perturbateur => le préciser à l'oral : ce vol = élément perturbateur.

Revenir sur la première image pour mettre en avant la tranquillité de la première scène face à la panique de la seconde.

A votre avis pourquoi le renard enlève-t-il la poule ? (À comparer à la fin).

### **Phase 4 : Production d'écrit**

Reprendre l'affiche avec les personnages.

*Consigne :* Quel titre pourrait-on donner à cette histoire ? Relever quelques idées au tableau puis procéder à un choix pour n'en garder que 5.

### **Phase 5 : Lancement du rallye lecture**

Présentation du fonctionnement et des livres (uniquement des histoires présentant des archétypes de la poule et du renard)

## **Séance 2 : Les péripéties**

### **Compétences en jeu :**

- Pratiquer différentes formes de lecture
- Contrôler sa compréhension
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations variées
- Adopter une distance critique face au langage produit

**Pages étudiées :** pages 3 à 8.

### **Phase 1 : Rappel de la séance précédente :**

Retour sur les deux premières pages de l'album (avec l'affiche en appui).  
Découverte de la troisième image (double page) de l'album. Relever l'opposition sur les pages entre les deux groupes ? le décor, la position et l'expression des personnages.  
Demander aux élèves de noter dans leur cahier de brouillon ce qu'ils pensent que le renard va faire avec la poule, ses intentions.

### **Phase 2 : Présentation silencieuse des 6 doubles pages suivantes :**

Demander aux élèves de raconter ce qu'ils ont pu observer :

- Retour global sur ce qui a été compris, insister sur les péripéties (beaucoup de choses se passent)
- Les différents décors dont ils se souviennent (forêt, montagne, terrier, plage, mer). Relever tous les lieux au tableau.
- Ont-ils pu voir des changements ? Alternance jour/nuit, évolution du lien entre le renard et la poule : essayer de retracer l'évolution → dort → câlin → jouent etc.

### **Séance 3 : La suite des péripéties**

#### **Compétences en jeu :**

- Pratiquer différentes formes de lecture
- Contrôler sa compréhension
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations variées
- Adopter une distance critique face au langage produit

**Pages étudiées :** pages 9 à 11.

#### **Phase 1 : Rappel de la séance précédente :**

Retour oral sur le début de la course poursuite avec les images à l'appui.

#### **Phase 2 : Présentation silencieuse des 3 doubles pages suivantes :**

Demander aux élèves de raconter ce qu'ils ont pu observer :

- Même fonctionnement qu'à la séance 2 (décors/paysages qui changent, alternance jour/nuit)
- Demander aux élèves combien de jours se sont passés depuis le début de l'histoire, reprendre les images une à une. Rappel qu'un jour = nuit + journée.

#### **Phase 3 : Exercices individuels / trace écrite**

Demander aux élèves de reconstituer une journée de l'album dans l'ordre (images à remettre dans l'ordre).

#### **Phase 4 : Rallye-lecture**

Lancement de la seconde partie du rallye lecture (présentant des histoires qui déconstruisent l'archétype des personnages du renard et de la poule)

## **Séance 4 : Anticiper le dénouement**

### **Compétences en jeu :**

- Pratiquer différentes formes de lecture
- Contrôler sa compréhension
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations variées
- Adopter une distance critique face au langage produit

**Pages étudiées :** page 11.

### **Phase 1 : Rappel des séances précédentes + imaginer la suite**

Reprendre l'album à la dixième page.

Demander aux élèves de rappeler ce qui les a amenés là. Reprendre les notions de situation initiale, élément perturbateur, péripéties ... Demander aux élèves ce qu'ils s'attendent à voir après cette image => *Réponse attendue : la fin.*

Introduire la notion de dénouement (Parallèle avec le conte traditionnel et son schéma quinaire).

### **Phase 2 : Imaginer la suite de l'histoire**

Imaginer qu'il se passe à l'intérieur : Le lecteur ne sait pas ce qui se passe derrière la fenêtre mais se doute que le renard et la poule sont certainement dans la maison. Le PE propose aux élèves de décrire ce qu'ils voient sur l'image. Insister sur la particularité de cette illustration : deux moments différents sont représentés malgré la continuité du paysage au niveau de la coupure de la double page => une lecture trop rapide de l'image pourrait conduire les élèves à omettre certaines informations importantes (traces de pas qui évoluent, mêmes personnages présents sur les pages de gauche et de droite).

Le PE demande aux élèves de dessiner individuellement ce qu'ils pensent que les trois amis observent derrière la fenêtre (distribuer des feuilles blanches ½ A4).

### **Phase 3 : Mise en commun**

Mise en commun et explication des hypothèses des élèves, le PE affiche les dessins au tableau.

Les élèves explicitent et justifient leurs hypothèses (le renard est en train de manger la poule, ils jouent ensemble...). Selon les propositions des élèves, le PE leur demande de réaliser à un tri : d'un côté les dessins dans lesquels le renard n'a pas de bonnes intentions envers la poule et de l'autre ceux qui pensent le contraire.

## **Séance 5 : Découverte du dénouement**

### **Compétences en jeu :**

- Pratiquer différentes formes de lecture
- Contrôler sa compréhension
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations variées
- Adopter une distance critique face au langage produit

**Pages étudiées :** pages 12 et 13.

### **Phase 1 : Étude de la double page du dénouement :**

Demander aux élèves de décrire ce qu'ils voient.

Leur faire remarquer, s'ils ne le font pas d'eux même, que le format de l'image est particulier, quatre temps différents sur une même double page.

Étude de chaque vignette séparément, insister sur la perception qu'ils ont des ressentis des différents animaux (insister sur le comportement du coq).

### **Phase 2 : Étude de la dernière double page**

Le PE présente aux élèves la dernière illustration. Après un moment de description s'en suit un débat interprétatif quant à l'évolution des relations entre les personnages et sur la fin de l'album.

Expliquer qu'à la séance suivante les élèves réaliseront un travail collectif : produire et réfléchir ensemble au texte que nous pourrions écrire pour aller avec ces illustrations.

## **Séance 6 et 7 : Écriture collective de l'album**

### **Compétences en jeu :**

- Pratiquer différentes formes de lecture
- Contrôler sa compréhension
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations variées
- Adopter une distance critique face au langage produit
- Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit

### **Phase 1 : Explication du fonctionnement et réalisation de la boîte à mots (séance 6 uniquement)**

Le PE explique aux élèves qu'ils vont construire une boîte à mots pour les aider à écrire l'histoire.

Exemple : « Si je vous dis le mot plage, à quoi pensez-vous ? » (Réponses attendues : océan, sable, mer, jeu, eau, soleil, vacances...)

Le PE explique : « Nous allons faire la même chose : Vous allez prendre votre cahier de brouillon et y écrire tous les mots qui vous semblent importants lorsque vous voyez une illustration. Nous les utiliserons pour écrire notre histoire ».

Pour s'assurer de la bonne compréhension de la consigne, le PE demande à au moins un élève de reformuler la consigne.

Le PE procède à la lecture de l'album, les élèves notent les mots qu'ils souhaitent utiliser sur leurs cahiers de brouillon.

Une fois la lecture terminée, le PE demande aux élèves les mots qu'ils souhaitent inscrire sur l'affiche, ils réfléchissent à une façon de les classer dans différentes catégories (lieux, actions, moments de la journée...)

### **Phase 2 : Écriture collective**

A la découverte de chaque nouvelle page le PE demande aux élèves : Que voyez-vous ? Que pourrions-nous écrire pour cette illustration (ressentis des personnages / ambiance...) ?

A chaque nouvelle proposition, le PE demande à la classe de procéder à plusieurs vérifications :

- ⇒ Le texte apporte-t-il bien une information supplémentaire qui n'est pas contenue dans l'image (non redondance texte/image) ?
- ⇒ Cohérence avec l'image précédente (continuité du récit)

### **Phase 3 : Relecture intégrale du texte (séance 7 uniquement)**

Lorsque le texte est écrit intégralement, le PE le relit et demande aux élèves :

- ⇒ Le récit produit est-il bien cohérent (point de vue de la narration, évolution des ressentis des personnages, continuité du récit) ?

## **Séance 8 : Écriture du dialogue : scène de dénouement**

### **Compétences en jeu :**

- Pratiquer différentes formes de lecture
- Contrôler sa compréhension
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations variées
- Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche

### **Phase 1 : Explication + passation des consignes**

Rappel oral de l'histoire + explication du travail écrit

Expliquer le fonctionnement :

Aujourd'hui => travail individuel : Vous allez devoir écrire le dialogue entre les différents personnages.

Qu'est-ce qu'un dialogue ? (« ... » / - ) Est-ce qu'on en rencontre souvent dans les livres ? Est-ce différent de ce que l'on rencontre d'habitude dans les livres ? (Narration à la troisième personne / dialogue)

### **Phase 2 : Travail sur la forme du dialogue**

Le PE propose aux élèves d'établir collectivement, sur une affiche, les critères de réussite de leur écrit devant répondre aux caractéristiques du dialogue.

Question posée : *Que dois-je faire pour réussir mon dialogue ?*

Le PE propose aux élèves un travail préliminaire :

- ⇒ Il inscrit au tableau un dialogue (avec des guillemets et des tirets), deux élèves volontaires viennent le lire.  
Il ajoute ensuite les verbes permettant d'indiquer qui parle (« ... » dit Franck) et explique aux élèves que ce type de dialogue se trouve lorsqu'un dialogue est inséré dans un récit narré à la troisième personne.
- ⇒ Les élèves ajoutent donc au fur et à mesure du travail les règles et contraintes à respecter pour écrire leur dialogue (guillemets, tirets, apporter une information nouvelle non contenue dans l'image...).

### **Phase 3 : Travail de production d'écrit individuel**

PE distribue à chaque élève l'avant dernière page de l'album et leur propose d'écrire le dialogue individuellement.

Il demande aux élèves de sortir leur cahier de brouillon pour n'avoir à écrire que leur version définitive sur l'image. Le PE explique qu'ils peuvent le solliciter s'ils ne connaissent pas l'orthographe de certains mots.

Le PE circule dans les rangs et aide les élèves dans leur formulation s'ils le demandent.

Avant de ramasser le travail des élèves, le PE les invite à vérifier que chaque critère établi sur l'affiche, pour l'écriture d'un dialogue, est bien respecté (phase d'autocorrection).

### **Phase 4 : Mise en commun**

Le PE propose aux élèves volontaires de lire leurs dialogues au reste de la classe ; il ramasse ensuite les cahiers de brouillon pour une correction en vue d'améliorer et de réviser leur texte.

## **Séance 9 : révision et écriture définitive de leur dialogue**

### **Compétences en jeu :**

- Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit
- Copier de manière experte

### **Phase 1 : Tenir compte des indications du PE pour améliorer son texte**

Le PE distribue aux élèves leurs cahiers de brouillon corrigés. Les élèves doivent tenir compte des commentaires et corrections du PE pour corriger leurs textes.

### **Phase 2 : Travail individuel au propre**

Écriture, au propre de leur dialogue sur la page de l'album.

## **Séance 10 : Finalisation du projet**

### **Compétences en jeu :**

- Pratiquer différentes formes de lecture
- Contrôler sa compréhension
- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations variées
- Adopter une distance critique face au langage produit

### **Phase 1 : Reconstitution de l'album**

Le PE distribue à chaque élève l'intégralité des pages de l'album, dans le désordre et leur demande de retracer le court de l'histoire en se remémorant les différents événements et leur place les uns par rapport aux autres.

⇒ Mise en commun pour vérification collective

### **Phase 2 : Retour sur les titres vus en début de séquence**

Les élèves avaient proposé des titres, les inscrire de nouveau au tableau et leur demander s'ils sont toujours d'accord avec les titres qui avaient été proposés. Avec ce travail, le PE s'assure de la bonne compréhension de l'album (évolution des conceptions initiales : archétypes du renard et de la poule ; notion d'amitié => renard bienveillant). Les élèves procèdent au vote du titre qu'ils trouvent le plus adapté.

### **Phase 3 : Annonce du titre et discussions des intentions de l'auteur**

Le PE annonce aux élèves le titre que l'auteur a donné à son album, s'en suit une brève discussion.

Les élèves devraient remarquer et comprendre le jeu de ce dernier pour tromper son lecteur quant aux intentions du renard.

### **Phase 4 : Titre et illustration de la couverture**

Les élèves disposent d'un ½ A4 et doivent inscrire les informations suivantes : Titre du livre, auteur / illustrateur. Le PE leur propose ensuite de réaliser les illustrations de leur couverture.

## ANNEXE 4 : REPRESENTATIONS DES ELEVES SUR LES PERSONNAGES DE LA POULE ET DU RENARD

<u>La poule</u>	<u>Le renard</u>
- naïve	- mange des poules
- bavarde	- malin / rusé
- protectrice	- méchant (parfois gentil)
- têtue	- vole
- imprudente	
- gentille	

## ANNEXE 5 : PROPOSITIONS DE TITRES

<p>L'amour du renard et de la poule. (4)</p> <p>Attention au renard! (10)</p> <p>L'histoire de la petite poule blanche (5)</p> <p>L'axe qui poule! (9)</p> <p>La gentille poule et le méchant renard (7)</p> <p>La technique du renard (1)</p> <p>Honneur à la rescousse (6)</p> <p>Un renard aimait une poule (2)</p> <p>Miam - Miam (2)</p>	<p>La poule et le renard (mystérieux)... (8)</p> <p>Le renard qui voulait manger la poule (4)</p> <p>La course contre le renard (4)</p> <p>Le petit déjeuner de monsieur Renard. (13)</p> <p>Le grand secret du renard (3)</p> <p>Le voleur de poule / (vol)</p>
---	--

## ANNEXE 6 : AFFICHE DE LA BOITE A MOTS

La boîte à mots				
Animaux	Lieux	Actions	Temps	Objets
lapin, coq LAPINOU COCO poule, ours JULIETTE POLO renard MISTER RENARD poussins les trois héros nos trois compères nos deux amis	maison forêt arbre buisson montagne terrier mer plage pailleiller	courir kidnapper voler course poursuite voyage s'enfuir aimer	nuit petit - déjeuner il était une fois matin journée	barque échecs soupe fenêtre tempête

## ANNEXE 7 : AFFICHE DES CRITERES DE REUSSITE POUR LA PRODUCTION D'ECRIT

Comment réussir son dialogue ?

① Je respecte la punctuation :

- les guillemets : « ... » au début et à la fin.
- les tirets - à chaque fois qu'un nouveau personnage parle

② Je vais à la ligne à chaque tiret.

**ATTENTION** je ne répète pas ce qui est déjà dit dans l'image !

# ANNEXE 8 : RALLYE LECTURE

Rallye lecture - Le renard et la poule		
Cycle 2	CE1	Français : « Lecture compréhension »
Code commun	<b>Domaine 1</b> : Les langages pour penser et communiquer. <b>Domaine 3</b> : La formation de la personne et du citoyen. <b>Domaine 5</b> : Les représentations du monde et l'activité humaine.	
Objectifs généraux	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Développer la compréhension d'une œuvre littéraire, amener les enfants à une attitude critique.</li> <li>→ Déconstruire un stéréotype par la lecture d'œuvres où les personnages du renard et de la poule contredisent les représentations habituelles.</li> </ul>	
Matériel	Affiche séance 1 – albums – fiches questionnaires	

Phase	Titre de la séance	Objectif	Activités
1	État des lieux des représentations des enfants	→ recueil des représentations des enfants sur les personnages du renard et de la poule.	Au cours de la séance 1 de la séquence, à l'appui d'une affiche, relever les représentations des élèves sur les deux personnages :  « Comment, pour vous, sont le renard et la poule dans les livres ? »  Noter les représentations, remarques ; faire justifier les réponses (pourquoi, références, les enfants devront apporter, si possible, les livres auxquels ils font référence).
2	Étude d'albums où le renard et la poule sont conformes au stéréotype	→ établir des comparaisons afin de déterminer les caractéristiques des personnages du renard et de la poule dans la littérature de jeunesse.	Lancé à l'issue de la <b>séance 1</b> . <b>①</b> Choix du livre par les enfants à la table de rallye au fond de la classe. <b>②</b> Lecture du livre en autonomie ou sur les temps consacrés au rallye lecture dans la semaine (2 séances par semaine de 30min à 13h30) <b>③</b> Réponse au questionnaire correspondant.
3	Mise en réseau de textes où le renard et la poule ne sont pas conformes au stéréotype	→ déconstruire le stéréotype du renard et de la poule	Lancé en <b>séance 3</b> . <b>①</b> Choix du livre par les enfants à la table de rallye au fond de la classe. <b>②</b> Lecture du livre en autonomie ou sur les temps consacrés au rallye lecture dans la semaine (2 séances par semaine de 30min à 13h30) <b>③</b> Réponse au questionnaire correspondant.

# ANNEXE 9 : TABLEAUX DE PRESENTATION DES LIVRES DU RALLYE

L'évolution du personnage du renard			
Document	Nature	Conformité	En quoi ?
Poule galette N. Caputo	Album	Conforme à l'archétype	Renard rusé qui parvient à ses fins en dévorant la petite galette par une ruse.
Le bonhomme de pain d'épice Père castor	Album	Conforme à l'archétype	Renard rusé qui parvient à ses fins en dévorant le bonhomme de pain d'épice par une ruse.
Le corbeau et le renard Jean De la Fontaine	Fable	Conforme à l'archétype	Renard rusé qui parvient à ses fins en dévorant le camembert par une ruse.
Le problème quand on est un renard Didier Lévy	Album	Conforme à l'archétype	Renard rusé qui parvient à ses fins en dévorant le lapin par une ruse.
« Un bon tour de Renart », Le roman de Renart retranscription d'O. Larrieu, Hachette (éd.)	Extrait de roman	Conforme à l'archétype	Renard rusé qui parvient à ses fins en se débarrassant du gardien du troupeau de vache pour permettre au lion de chasser.
« Renart et la mésange », Le roman de Renart la retranscription d'O. Larrieu, Hachette (éd.)	Extrait de roman	Conforme à l'archétype	Une nouvelle aventure du célèbre Renart qui, cherchant à dévorer une mésange, ne se laisse pas avoir par sa ruse.
Bon appétit monsieur renard. Claude Boujon.	Album	Contraire à l'archétype	Claude Boujon nous présente dans son album un renard dont l'instinct de prédateur est intact mais dont la ruse laisse à désirer puisque même un ver de terre parvient à l'amadouer.

Document	Nature	Conformité de la poule à l'archétype	En quoi ?
Poussin noir Rascal et Peter Elliot.	Album	Conforme à l'archétype	Un poussin borné s'entête à vouloir trouver des animaux qui lui ressemblent. Sa naïveté le conduit probablement à être dévoré par les loups.
L'œuf et la poule Jela et Enzo Mari	Album tout en images	Conforme à l'archétype	La poule protectrice envers son poussin.
La petite poule qui voulait voir la mer Christian Jolibois.	Roman illustré	Contraire à l'archétype	Une poule téméraire quitte son poulailler pour aller découvrir la mer et réalise un voyage initiatique.
La poule et le pommier, extrait de Fables Arnold Lobel	Fable	Contraire à l'archétype	La poule paraît crédule au début de l'histoire mais la chute nous montre qu'elle mène en bateau son prédateur depuis le début pour le ridiculiser.
La petite poule rousse. Byron Barton.	Album	Contraire à l'archétype	Une petite poule travailleuse s'occupe de ses poussins et ne ménage pas ses efforts. Elle ne se laisse pas embobiner par les autres animaux de la ferme.]

Albums qui présentent les deux animaux :			
Albums	Le renard	La poule	Leur relation
Poule plumette Paul Galdone	Conforme à l'archétype	Conforme à l'archétype	Le renard est présenté comme le prédateur de la poule naïve qu'il finira par manger.
Le renard et la poulette Eric Battut	Conforme à l'archétype	Conforme à l'archétype	Ce livre met en scène deux animaux conformes à l'archétype : une poule dupée par le renard rusé qui lui vole son premier œuf. Néanmoins, grâce aux animaux de la ferme, Poulette parvient à récupérer son œuf par la ruse.
Je vais te manger Richard Waring	Conforme à l'archétype	Contraire à l'archétype	Deux personnages conformes à l'archétype : un renard prédateur et une poule obnubilée par sa nourriture. Néanmoins qui donne à voir une chute pour le moins déroutante dans laquelle la poule, devenue plus imposante que le renard, finit par le manger.
Petite poule rousse Camille Semelet (ill.)	Conforme à l'archétype	Contraire à l'archétype	Le renard apparaît comme le prédateur rusé que l'on connaît mais la débrouillardise de la poule l'empêche d'arriver à ses fins.
Le renard et les poulettes Agnès Cathala	Conforme à l'archétype	Contraire à l'archétype	Conformément à son archétype, le renard rusé cherche à voler les œufs des poules puis à les manger. Les poules rusées vont réussir à dompter le renard en faisant appel à son estomac.
Le roi, la poule et le voleur Catharina Valckx	Contraire à l'archétype	Contraire à l'archétype	Les personnages de la poule et du renard semblent avoir adopté les caractéristiques que l'on attribue habituellement à l'autre puisque c'est le renard qui est pris au piège et la poule qui décide de son sort
Pou-poule Loufane	Contraire à l'archétype	Contraire à l'archétype	L'auteur joue sur les codes du renard prédateur sans le faire apparaître avant la fin du livre. Ici le renard comme la poule brisent tous les archétypes puisqu'ils sont présentés comme amoureux.
Miss Blingblin et le Renard Charmant Cécile Alix et Xavière Devos	Contraire à l'archétype	Contraire à l'archétype	Ce livre bouscule littéralement l'archétype du renard et de la poule sous nos yeux puisque, par leur rencontre, deux personnages à première vue archétypaux vont tomber amoureux et s'opposer ainsi à l'archétype qui les définissait.

# ANNEXE 10 : EXEMPLE DE QUESTIONNAIRES

## PROPOSES AUX ELEVES

 Questionnaire :  
La petite poule rousse.  
Byron Barton

1 Numérote les actions de la petite poule rousse dans l'ordre :



2 1 4 3

2 Trouve un synonyme du verbe « faucher » :

manger      couper      perdre

3 Pourquoi petite poule rousse a-t-elle besoin d'aide ?

pour s'occuper de ses poussins.  
 pour faire un gâteau.  
 Pour faire du pain.

4 Pourquoi ses amis ne l'aident-ils pas ?

il en pas envi

5 Pourquoi ne veut-elle pas leur donner de pain ?

il lon pas aides

 Questionnaire :  
Le poussin noir  
Rascal et Peter Elliot

1 Pourquoi Poussin Noir a-t-il rejeté Mr et Mme Vitellus ?

Il les a rejetés car ils n'ont pas été gentils avec lui.  
Il les a rejetés car ils sont différents de lui.

2 De quelle couleur sont les animaux que Poussin Noir rencontre ?

noir

3 Quel animal ne rencontre-t-il pas parmi ceux-là ?

Il ne rencontre ni Kaboul, ni Agrippine. Il ne rencontre ni Calie, ni Jean-Henri.  
Il ne rencontre ni Jacques-Henri, ni Johanna.

4 Où lui conseille d'aller Calypso pour trouver ses parents ?

il va dans la forêt

5 Au final qui rencontre Poussin Noir? Coche la bonne réponse.

Il rencontre des loups qui ne sont pas ses parents.   
Il rencontre des poules noirs qui sont ses parents.   
Il rencontre des renards qui ne sont pas ses parents.

6 Peux-tu citer un autre livre écrit par l'un des auteurs de cet album ?

 Questionnaire : la poule

1. Que mange la poule ?

le maïs de la terre et des vers et des écorces.

2. Comment se déplace la poule ?

en sautant et en marchant.

3. Réponds par vrai ou faux :

La poule peut voler.  faux  
La poule protège beaucoup ses petits.  vrai  
La poule est granivore.  vrai

4. Pendant combien de temps la poule couve-t-elle ses œufs ?

Pendant 3 semaines.

5. Comment s'appelle le poussin quand il a un mois ?

coquelicot

6. Où vit la poule ?

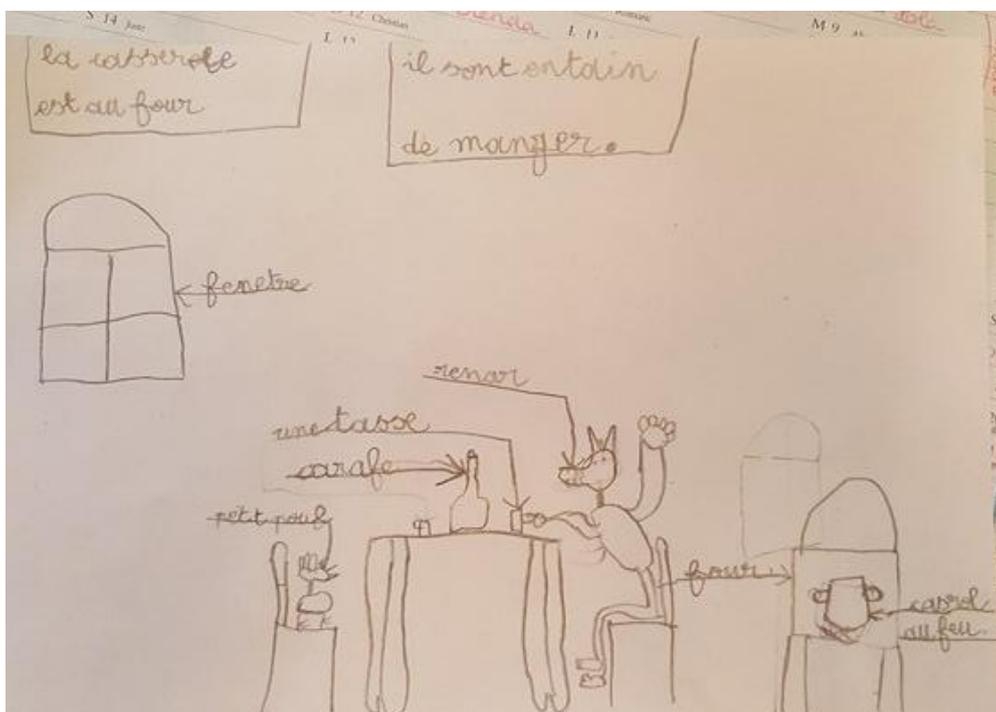
dans un poulailler

# ANNEXE 11 : EXEMPLES DE TRAVAUX D'ANTICIPATION MENES PAR LES ELEVES

❶ Productions conformes aux caractéristiques archétypales du renard (prédateur rusé) :



**Production 1 :** La famille renard fait la fête autour de leur festin.



**Production 2 :** Le renard fait mine de s'amuser avec la poule mais prépare une marmite pour la faire bouillir.

**② Productions contraires aux caractéristiques archétypales du renard (prédateur rusé) :**



**Production 3 :** Le renard et la poule sont très amis et partagent un repas.



**Production 4 :** Le renard et la poule sont amoureux et partagent un repas.

### ③ Production traduisant un conflit interprétatif :



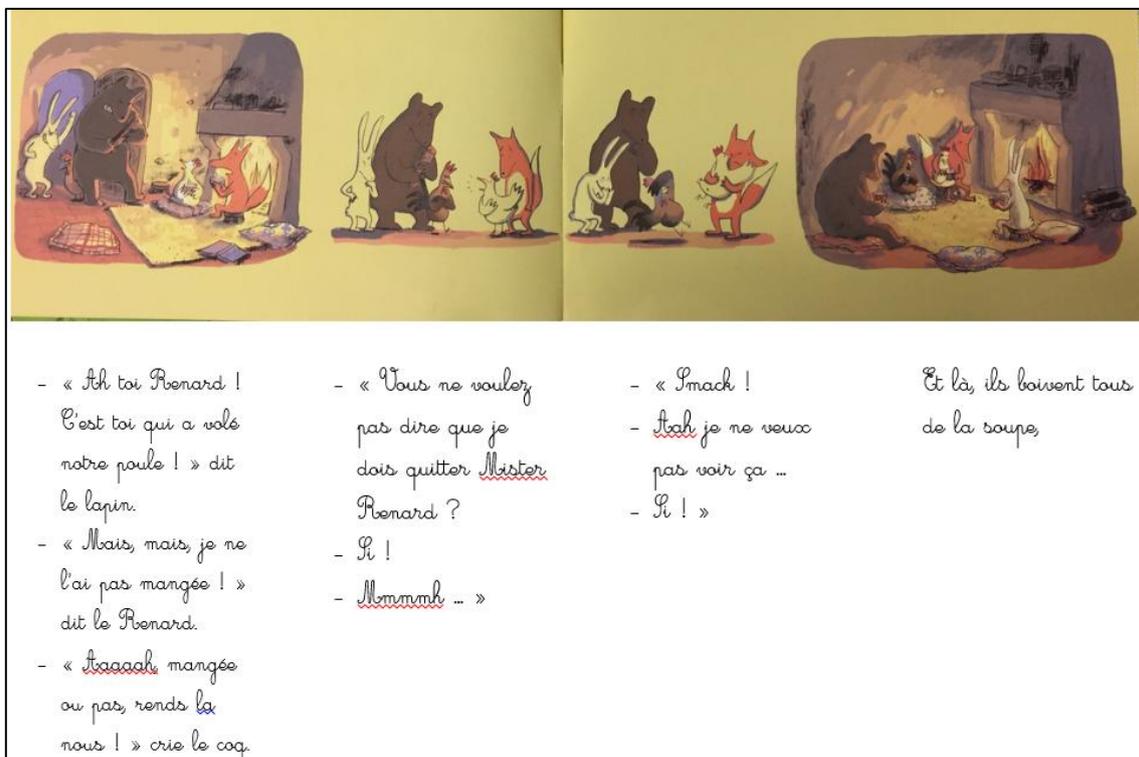
**Production 5 :** À gauche, le renard cuisine la poule pour la manger. À droite, les deux animaux goûtent en jouant aux échecs.

# ANNEXE 12 :EXEMPLES DE PRODUCTIONS D'ECRITS D'ELEVES

## ① Productions conformes aux critères de réussite établis :



Production de E3 – Premier jet.



Production finale de E20.

**② Productions non conformes aux critères de réussite établis :**



**Production de E25.**



**Production de E19.**

## ANNEXE 13 : PRODUCTION COLLECTIVE FINALE



« Cocorico ! »

C'était un beau matin comme les autres ...



... quand soudain Mister Renard surgit.

- « À l'aide ! » crie Juliette.
- « Au voleur ! » crient les amis.



Polo, Coco et Lapinou abandonnent leur petit-déjeuner et se lancent à la poursuite de Mister Renard pour reprendre Juliette.



Après une longue journée de marche, nos trois amis sont épuisés par leur poursuite.



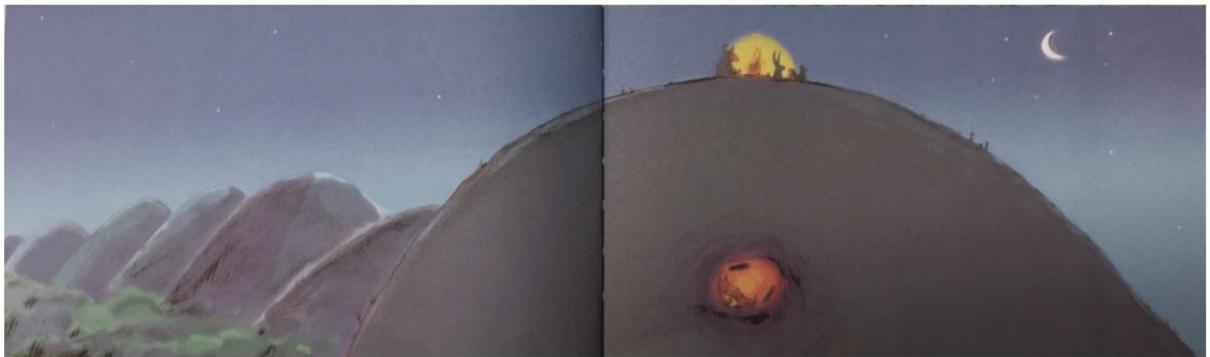
Mister Renard et Juliette dorment paisiblement dans un arbre. Quant à Coco et Lapinou, ils restent éveillés et guettent pour apercevoir Mister Renard.



Au matin, Polo, Coco et Lapinou voient enfin Mister Renard.



Les trois héros se pressent de rentrer mais Polo est trop gros. Juliette et Mister Renard ne se soucient pas de ce qu'il se passe dehors, ils sont détendus.



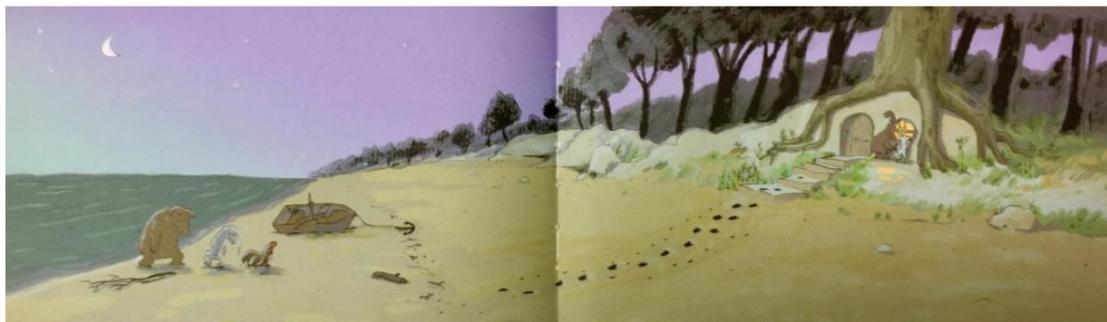
Après avoir rangé leur table d'échecs, Juliette et Mister Renard s'endorment. Après deux jours d'absence, au poulailler on s'étonne que Polo, Lapinou et Coco ne soient pas revenus.



Polo, Coco et Lapinou sont terrorisés. Coco s'écrie : « On aurait dû prendre la tyrolienne ! »



Tout e monde à bord du bateau Polo, c'est rigolo. Juliette fais la bronzette et Mister Renard tient la barre.

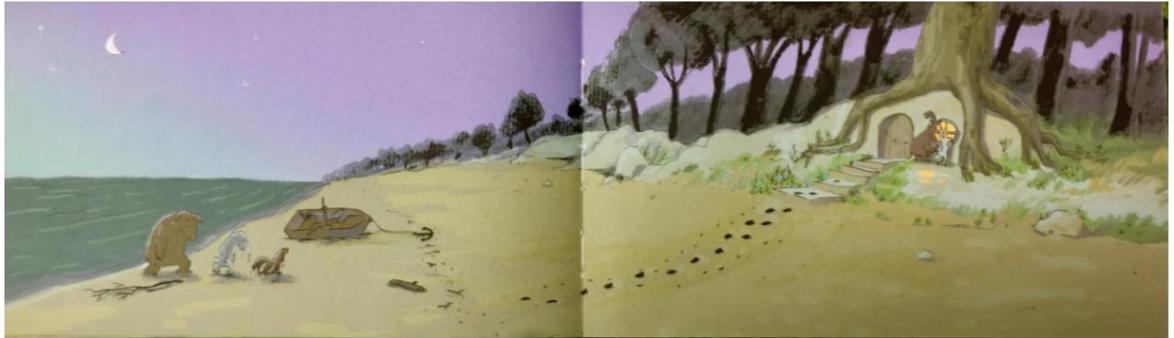


Après la tempête, nos héros sont fatigués et tout trempés. Ils voient des empreintes mystérieuses sur la plage au sable d'or.

Ils sont médusés par ce qu'ils voient par la fenêtre . . .



Tout le monde à bord du bateau Polo, c'est rigolo. Juliette fait la bronzette et Mister Benard tient la barre.



Après la tempête, nos héros sont fatigués et tout trempés. Ils voient des empreintes mystérieuses sur la plage au sable d'or.

Ils sont médusés par ce qu'ils voient par la fenêtre . . .



Ça y est, c'est l'heure des adieux. Nos chers amis repartent pour 4 longs jours de voyage avant de revoir le poulailler.

# ANNEXE 14 : RETRANSCRIPTIONS DES SEANCES 2, 3 ET 4

## Séance 2

1	E13	Il se demande comment il va jouer
2	E6	Il est en train de réfléchir
3	E15	Peut-être qu'elle est en train de réfléchir pour quel pion elle va bouger
4	PE	Oui et que fait-on quand on joue aux échecs ?
5	E11	Il faut bien réfléchir
6	PE	Est-ce qu'elle vous fait penser à quelqu'un ?
7	E16	On dirait le penseur. C'est un monsieur qui est assis et qui fait ça (mime la position du penseur.
8	PE	En effet, le penseur c'est une très grande sculpture faite par un monsieur qui s'appelle Rodin
9	E16	Et la poule on dirait le penseur
Image suivante		
10	PE	Que se passe t'il ici ?
11	E11	Le terrier est très lumineux.
12	E15	Il manque les trous qu'ils avaient creusé pour aller dans leur terrier.
13	E3	Peut-être qu'ils les ont rebouché pour que personne ne vienne les chercher.
14	E14	Peut-être que c'est le dos de la montagne.
15	PE	A votre avis est ce qu'on pourrait voir les chemins que l'on voyait à travers la montagne ?
16	E2	Non, c'est le dessinateur qui nous a montré les chemins qui sont sous terre.
17	E5	Il a fait ça pour qu'on voit l'ours.
18	PE	On ne voit que l'ours ?
19	E9	On voit que le lapin le coq et l'ours qui sont en train de faire un feu parce que c'est la nuit.
20	E10	Moi je pense plutôt que c'est la lumière de la bougie et comme il fait nuit eh bah ça monte et du coup nous on voit la lumière.
21	E2	On a une preuve !
22		Tu as une preuve E2 ? Qu'est-ce que c'est ?
23	E2	C'est que tout en bas de la lumière c'est un petit plus rouge donc c'est du feu.
24	E12	Et on voit qu'il y a du bois.
25	PE	<i>Résume les propos.</i>
26	E4	On reconnaît les personnages de dos : le lapin il a des grandes oreilles et le coq il est petit.
27	PE	Et en-dessous que se passe-t-il ?
28	E7	On dirait qu'il y a un peu des petits trucs gris.
29	E5	Je sais.
30	PE	Qu'est-ce-que c'est E2 ?
31	E5	Les autres chemins du terriers par lesquels ils sont entrés.
32	E12	Ou peut-être que c'est des lumières ! parce qu'il n'y a plus de bougie.
33	E18	Mais non ils sont noirs.

34	E1	Le renard et la poule ils sont en train de dormir l'un contre l'autre.
35	E14	Ils sont en train de dormir.
36	E17	Mais au contraire ils sont amis ! comme dans Ami-Ami ils sont même amoureux !
37	PE	Pourquoi est-ce que tu penses ça ?
38	E1	Parce qu'ils sont plutôt calmes, l'un à côté de l'autre.
39	E13	Il se font un calin !
40	E2	Et ils dorment, c'est la nuit !

### Séance 3 :

Image suivante		
41	PE	Que se passe t'il E19 ?
42	E19	C'est le matin.
43	PE	Comment tu le sais ?
44	E19	On voit que le soleil est en train de se lever, le renard s'est réveillé, il y a deux couleurs dans le ciel.
45	E5	On voit ici qu'il y a les mouettes en train de voler.
46	E10	On voit aussi qu'ils ont recommencé à se courir après.
47	E3	On a l'impression que le renard se dirige vers une barque et qu'ils vont aller dans la mer.
48	E13	Une barque avec une ancre et des rames.
49	E21	Et l'ours on dirait qu'il est en train de descendre mais très très doucement parce qu'il a peur.
50	E20	Il a le vertige.
51	E8	En fait il ne veut pas se faire mal.
52	E22	Et aussi le lapin il est comme ça (sur la pointe des pieds).
53	E4	On dirait qu'ils vont traverser la mer après.
54	E24	Le coq il est un peu « aller aller » il est pressé.
55	E8	Parce que c'est la poule, soit c'est son épouse favorite soit il aime bien avoir beaucoup de poules.
56	E17	C'est normal c'est lui qui doit protéger les poules parce que c'est ses poules.
57	E12	Peut-être qu'il a pas encore fait d'œuf avec elle.
58	PE	Est-ce que la poule a besoin du coq pour faire des œufs ?
59	E10	Non !
60	E5	Dans le documentaire ils expliquent que la poule fait des œufs toute seule.
61	E2	Par contre pour les poussins il faut le coq.
62	E9	Le renard il a la queue un petit peu droite, ça veut dire qu'il est un peu stressé qu'ils les rattrapent.
63	E1	Ils se rapprochent de plus en plus.
64	PE	Comment tu le sais.
65	E2	Parce que ça se voit.
66	E1	Nan mais c'est parce que avant ils étaient d'un côté et de l'autre côté donc ils étaient loin.
7	E2	Donc en fait ils se rapprochent de plus en plus.
8	E15	Parce que le renard, il est sur la même page que l'ours.

9	E4	Peut-être qu'à la fin ils vont se croiser
0	E3	Aussi on revoit les chemins dans la montagne
1	E5	On voit celui par lequel ils sont sortis, celui qui est tout en bas
2	E5	Mais aussi c'est impossible qu'ils se croisent, parce que les autres ils ont pas de bateau !
Image suivante		
3	E11	C'est l'ours qui sert de barque parce que c'est le plus grand
4	E3	Ils sont séparés d'une page à l'autre, sur une page sur l'autre page Mais aussi sur la page des animaux il y a une tempête et sur l'autre il n'y a pas de tempête
5	E21	La poule elle est tranquille, avec des lunettes de soleil et une chapeau
6	E16	Mais non c'est sa crête
7	E7	Sur l'autre page avec l'ours on voit plein de petits points
8	E19	C'est des poissons
9	E21	Sur le ciel ou ya la tempête le ciel il est gris
Image suivante		
0	E4	Oh l'ours il est tout mouillé, le lapin il est tout mouillé et le coq il a toujours aussi de l'énergie

## Séance 4

81	E5	A côté d'une maison avec une poule après il la prend et il court.
82	E15	Après il vole la poule et le lapin et l'ours et le coq ils crient parce que c'est leur poule.
83	E17	Ils partent aussi pour reprendre leur poule, ils courent ils courent et la poule elle est quasiment morte.
84	E7	Le lendemain le renard il l'emmène dans son terrier.
85	E8	Il dort avec la poule Et après ils courent dehors sur la plage et ils prennent la barque.
85	E9	Après ils continuent avec la barque et le lapin il prend un bâton comme rame et l'ours c'est la barque.
87	E1	Ensuite on a vu qu'il arrivaient dans une petite île.
88	E14	L'ours le lapin et le coq sont très fatigués parce qu'ils ont la tête baissée.
89	E15	Ils sont comme ça.
90	PE	On dit qu'ils sont un peu « avachis ».
91	E23	Sauf le coq.
92	E4	Si le coq il est tout mouillé aussi et ses ailes sont par terre.
93	E1	On voit des traces de pas : il y en a des grosses celles du renard et des petites c'est celles de la poule.
94	E23	On voit l'ours le lapin et le coq qui entrent dans la maison.
95	PE	Combien de traces de pas différentes je peux voir ?
96	E19	Trois.
97	E3	C'est les traces de l'ours du lapin et du coq
98	E2	Ours lapin coq regardent par la fenêtre de la maison du renard et de la poule. C'est un arbre.
99	PE	Est-ce que ces deux images se passent au même moment

100	E8	On les voit en deux fois
-----	----	--------------------------

## Séance 5

101	E3	Le lapin, le coq et le renard sont dans la maison. Ils sont tous ensemble.
102	E16	Ils boivent de la soupe.
103	E18	Ils sont tous contents d'être là.
104	E16	Mais l'ours, le lapin et le coq ils sont énervés d'avoir fait le chemin pour rien.
105	PE	Le lapin a l'air énervé ?
106	E27	Nan il n'y a que le coq qui est énervé.
107	E9	On dirait que le coq il s'est écrasé la crête.
108	E7	Il a la crête écrasée parce qu'il est un peu dégoûté que la poule reste avec le renard.
109	E3	Il est un peu triste.
110	E16	Peut-être qu'il est un peu jaloux parce que c'était sa poule.