



**HAL**  
open science

# Conscience phonologique et entrée dans l'orthographe au cycle 2 : le cas de La belle lisse poire du prince de Motordu dans une classe de CE1-CE2

Camille Audebert

► **To cite this version:**

Camille Audebert. Conscience phonologique et entrée dans l'orthographe au cycle 2 : le cas de La belle lisse poire du prince de Motordu dans une classe de CE1-CE2. Education. 2019. dumas-02505224

**HAL Id: dumas-02505224**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02505224>**

Submitted on 11 Mar 2020

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

| <b>MASTER</b>   |           |
|---|-----------|
| <b>METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION</b> |           |
| Mention   | Parcours  |
| Premier degré   | M2 MEEF   |
| <b>Site de formation :</b>  | Montauban |

## MEMOIRE

**Conscience phonologique et entrée dans l'orthographe au Cycle 2 : le cas de *La belle lisse poire du prince de Motordu* dans une classe de CE1-CE2.**

Camille Audebert

|   |  |
|---|--|
| <b>Directeur-trice de mémoire</b><br>(en précisant le statut)   | <b>Co-directeur-trice de mémoire</b><br>(en précisant le statut)                 |
| Mme Paolacci Véronique -<br>MCF en Sciences du langage – ESPE de<br>Toulouse – CLLE – ERSS – UT2J   | Mme Larrivé Véronique –<br>PRAG de Lettres Modernes – ESPE de<br>Toulouse – UT2J |
| <b>Membres du jury de soutenance :</b> (en précisant le statut)   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mme Paolacci Véronique - MCF en Sciences du langage – ESPE de Toulouse – CLLE – ERSS – UT2J</li> <li>- Mme Larrivé Véronique - PRAG de Lettres Modernes – ESPE de Toulouse – UT2J</li> </ul> |  |
| <b>Soutenu le</b><br><b>20 /06 /2019</b>  |  |

## Table des matières

|   |    |
|---|----|
| REMERCIEMENTS .....   | 3  |
| RESUME.....   | 4  |
| INTRODUCTION.....   | 5  |
| I – PARTIE THEORIQUE.....   | 7  |
| 1.    CONSCIENCE PHONOLOGIQUE .....   | 7  |
| a. <i>Posture métalinguistique</i> .....  | 7  |
| b. <i>Phonologie</i> .....  | 7  |
| c. <i>Définition de la conscience phonologique</i> .....                              | 9  |
| 2.    PLACE DE LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE A L’ECOLE .....                             | 10 |
| a. <i>La conscience phonologique dans les programmes</i> .....                        | 10 |
| b. <i>Son rôle dans l’apprentissage de la lecture et de l’écriture</i> .....          | 11 |
| c. <i>La conscience phonologique et l’orthographe lexicale</i> .....                  | 12 |
| 3.    TROUBLES DES COMPETENCES PHONOLOGIQUES.....                                     | 13 |
| a. <i>La dyslexie</i> .....   | 13 |
| b. <i>La dysorthographe</i> .....   | 14 |
| 4.    JEUX DE MOTS .....  | 15 |
| a. <i>Définition et typologie</i> .....   | 15 |
| b. <i>Jeux de langage pour travailler la conscience phonologique à l’école</i> .....  | 15 |
| 5.    PEF ET LA BELLE LISSE POIRE DU PRINCE DE MOTORDU .....                          | 16 |
| a. <i>PEF et le plaisir de lire</i> .....   | 16 |
| b. <i>La belle lisse poire du prince de Motordu : album ou roman illustré ?</i> ..... | 17 |
| c. <i>Analyse littéraire de La belle lisse poire du prince de Motordu</i> .....       | 18 |
| d. <i>Jeux de mots dans La belle lisse poire du prince de Motordu</i> .....           | 19 |
| e. <i>Problème orthographique</i> .....   | 21 |
| II – PARTIE PRATIQUE.....   | 22 |
| 1.    PROTOCOLE DE RECUEIL DE DONNEES .....   | 22 |
| a. <i>Contexte</i> .....  | 22 |
| b. <i>Choix méthodologique</i> .....  | 23 |
| c. <i>Présentation des activités</i> .....  | 24 |
| 2.    DEROULEMENT, RESULTATS ET ANALYSES – PAR ACTIVITES .....                        | 26 |
| 3.    ANALYSE GLOBALE .....   | 43 |
| CONCLUSION .....  | 44 |
| BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE.....   | 45 |
| ANNEXES .....   | 48 |

## Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mme Véronique PAOLACCI, qui en tant que directrice de mémoire, m'a guidée dans mon travail et m'a ainsi aidée à avancer. Je la remercie également pour sa disponibilité et la qualité de ses conseils.

Je remercie également Mme Véronique LARRIVÉ et tous les enseignants qui ont contribué à faire avancer ma réflexion lors des séminaires de recherche.

Enfin, je remercie Mme Delphine VALETTE qui m'a permis, dans le cadre d'un stage, de mener des activités auprès de ses élèves.



## Résumé

Dans ce mémoire de recherche nous nous posons la question suivante :

**La conscience phonologique des élèves, entrant dans le lire et l'écrire, est-elle suffisamment développée pour travailler des jeux de mots présents dans les albums de littérature jeunesse ?**

Grâce à une recherche menée lors d'un stage auprès d'élèves de cycle 2 (CE1 et CE2), nous en avons déduit que la conscience phonologique des élèves de cet âge-là est encore en structuration. La connaissance du fait que la parole est segmentée de mots qui sont eux-mêmes segmentés en syllabes, rime et attaque semble acquise. Cependant, la conscience d'unités plus petites, les phonèmes, semble mettre les élèves en difficulté. Cette conscience des phonèmes, appelée conscience phonémique, est présente chez les élèves, mais difficilement manipulable à travers des jeux de mots. Pour mener nos activités, nous avons utilisé l'album *La belle lisse poire du prince de Motordu*, de PEF. Ce support a suscité un intérêt certain chez les élèves, qui sont facilement entrés dans les activités proposées, notamment grâce aux jeux de mots qui les ont beaucoup stimulés. On sait alors que les albums de littérature jeunesse sont des supports pédagogiques intéressants qui permettent d'induire de manière efficace l'entrée en activité des élèves.

## Introduction

Dès sa naissance l'enfant est sensible aux sonorités de la parole. En effet, il peut distinguer la voix de sa mère de celle des autres locuteurs, mais aussi sa langue maternelle des autres langues. Les « sons » sont donc les premières unités à la disposition de l'enfant pour entrer dans le langage. Peu à peu, il essaiera de reproduire ces « sons » afin de communiquer avec son entourage. Pour favoriser la communication, il faudrait donc que l'enfant soit imprégné d'interactions langagières, c'est ce qu'on appelle un « bain de langage ». Ce premier lien avec le langage oral ne nécessite pas d'apprentissage particulier, au contraire du langage écrit, qui nécessite un enseignement donné par les professeurs à l'école. Le langage oral leur sert à comprendre et à apprendre : grâce à lui, ils écoutent et communiquent. Peu à peu ils apprendront à manipuler les unités qui le constituent, et à prendre conscience de leur existence, c'est ce qu'on appelle la conscience phonologique.

Il nous semble alors intéressant de voir comment les élèves peuvent prendre conscience des manipulations qu'ils effectuent avec les « sons » du langage. Notre intérêt s'est alors rapidement porté sur les jeux de langage présents dans les albums de littérature jeunesse. Ils nous paraissent être une manière différente et ludique pour aborder des manipulations phonologiques auprès des élèves. En nous appuyant sur le thème « voyage et littérature jeunesse », nous avons donc décidé d'étudier le lien entre les jeux de mots présents dans les albums de littérature jeunesse et la conscience phonologique. Nous avons alors choisi de nous tourner vers un auteur en particulier, PEF, et de nous attacher spécifiquement à son œuvre *La belle lisse poire du prince de Motordu*. Le choix de cet auteur-illustrateur paraît naturel au vu des nombreux jeux de mots présents dans ses œuvres.

Le fait d'aborder un travail sur cette œuvre, mettant en lien plusieurs composantes, ouvre de nombreuses questions, notamment au niveau de la conscience phonologique et du développement du langage. Nos questionnements sont les suivants : Qu'est-ce qu'une posture métalinguistique ? Qu'est-ce que la phonologie ? Qu'est-ce que la conscience phonologique, aussi appelée « métaphonologie » ? A quel âge la conscience phonologique est-elle acquise ? Quel est le lien entre la conscience phonologique et l'apprentissage de la lecture ?

Nous nous interrogeons aussi au niveau scolaire : Quelle est la place de la conscience phonologique en tant qu'objet d'enseignement à l'école ? Quels rôles peuvent avoir les jeux de mots dans son développement ? Est-il pertinent d'utiliser la littérature jeunesse pour la travailler ? Comment la travailler en classe ?

Enfin nous nous questionnons plus particulièrement sur l'œuvre de PEF : Quels jeux de mots sont présents dans l'album *La belle lisse poire du prince de Motordu* ? Que travaille-t-on au niveau de la conscience phonologique avec les mots tordus de PEF ?

Ceci nous amène à nous poser les questions de recherche suivantes :

Comment développer, grâce à la littérature jeunesse, la posture métalinguistique des élèves entrant dans le lire et l'écrire ? Comment développer la conscience phonologique des élèves entrant dans le lire et l'écrire, grâce aux jeux de mots présents dans les albums de littérature jeunesse ? La conscience phonologique des élèves, entrant dans le lire et l'écrire, est-elle suffisamment développée pour travailler des jeux de mots présents dans les albums de littérature jeunesse ?

Afin de répondre à cette problématique et ces questions de recherche, nous aborderons premièrement la définition de la conscience phonologique. Pour la définir, nous expliquerons en amont ce que sont : une posture métalinguistique et la phonologie, puisque la conscience phonologique est le mélange de ces deux composantes. Nous indiquerons aussi la place qui lui est attribuée à l'école, notamment dans les programmes, ainsi que son rôle dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et dans l'entrée dans l'orthographe lexicale. Toujours en lien avec la phonologie, nous consacrerons une partie sur deux troubles des compétences phonologiques : la dyslexie et la dysorthographe. Par la suite, nous définirons les jeux de mots et en donnerons une typologie. Nous essaierons de voir quels jeux de mots peuvent être utilisés à l'école pour travailler la conscience phonologique. Pour terminer, nous découvrirons l'auteur Pierre Elie Ferrier, plus connu sous le nom de PEF, car nous avons choisi une de ses œuvres comportant des jeux de mots pour notre travail de recherche. Par une analyse littéraire, nous montrerons ce qui fait sa spécificité d'écriture et ce qui l'a poussé à écrire.

## **I – Partie théorique**

### **1. Conscience phonologique**

#### **a. Posture métalinguistique**

Avoir une posture métalinguistique est le fait de pouvoir réfléchir ou contrôler le langage. Selon Jean-Émile Gombert, elle résulte d'un comportement « intentionnel, systématique, réfléchi, conscient voire verbalisable » (Morais, 1992). Mais cet état apparaît tardivement, vers l'âge de 6, 7 ans, âge qui correspond au début de la scolarité en CP (cours préparatoire), où l'élève commence à apprendre à lire et écrire. Avant cet âge, on parle de posture épilinguistique. Cette posture, bien que manifestant une activité cognitive de contrôle sur les représentations linguistiques, s'effectue inconsciemment. En effet, ce comportement précoce est « occasionnel, spontané et souvent non reproductible » (Morais, 1992). L'acquisition du langage nécessite donc ces deux postures, la première étant indispensable à l'autre. La posture métalinguistique, est donc en correspondance avec le début des apprentissages scolaires, puisque les élèves commencent à prendre conscience des manipulations qu'ils effectuent. Plus globalement, une activité métalinguistique peut concerner « la phonologie, la syntaxe, le lexique, la sémantique, la pragmatique et même les textes et les récits » (Morais, 1992). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons à la métalinguistique de la phonologie, aussi appelée conscience phonologique ou métaphonologie.

#### **b. Phonologie**

La phonologie est la science qui étudie « les systèmes des sons d'une langue et leurs règles d'agencement » (Goigoux, 2000). Ces « sons », interagissant les uns avec les autres, sont étudiés dans une structure, c'est à dire comme des éléments d'un système qui permettent de produire un énoncé. Ce sont des phonèmes : des unités distinctives, abstraites et dénuées de sens. Le phonème est l'unité de base de notre système alphabétique et a donc « une importance particulière par rapport à l'écrit dans la mesure où les systèmes alphabétiques d'écriture sont fondés sur la représentation graphique de ces unités » (Goigoux, 2000). Il en existe 36 en français

(cf. tableau ci-dessous). Ces derniers, nous permettent de produire une infinité de mots. Les mots peuvent ensuite être segmentés en éléments constitutifs : en syllabes, attaque et rime, puis en phonèmes. Les phonèmes sont les unités qui permettent de distinguer les mots les uns des autres. Par exemple, les phonèmes /p/ et /b/ permettent de distinguer les mots *beau*, et *peau*.

Le tableau ci-dessous présente les trente-six phonèmes du français.

Tableau des trente-six phonème du français  
(Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, 2018 p.17)

| <b>TABLEAU DES 36 PHONÈMES</b> |                                       |
|--------------------------------|---------------------------------------|
| <b>VOYELLES</b>                | <b>CONSONNES</b>                      |
| [i] lit, il, lyre              | [f] fusée, photo, neuf, feu           |
| [u] ours, genou, roue          | [v] vache, vous, rêve                 |
| [y] tortue, rue, vêtu          | [s] serpent, tasse, nation, celui, ça |
| [a] avion, ami, patte          | [z] zèbre, zéro, maison, rose         |
| [ɑ] âne, pas, pâte             | [ʃ] chat, tâche, schéma               |
| [ã] ange, sans, vent           | [ʒ] jupe, gilet, geôle                |
| [o] mot, eau, zone, saule      | [l] lune, lent, sol                   |
| [ɔ] os, fort, donner, sol      | [r] robot, rue, venir                 |
| [ɔ̃] lion, ton, ombre, bonté   | [p] pomme, soupe, père                |
| [e] école, blé, aller, chez    | [b] balle, bon, robe                  |
| [ɛ] aigle, lait, merci, fête   | [m] mouton, mot, flamme               |
| [ɛ̃] lapin, brin, plein, bain  | [t] tambour, terre, vite              |
| [ø] feu, peu, deux             | [d] dent, dans, aide                  |
| [œ] meuble, peur               | [n] nuage, animal, nous, tonne        |
| [œ̃] parfum, lundi, brun       | [k] cadeau, cou, qui, sac, képi       |
| [ə] requin, premier            | [g] gâteau, bague, gare, gui          |
|                                | [ɲ] peigne, agneau, vigne             |
|                                | [j] quille, yeux, pied, panier        |
|                                | [w] oiseau, oui, fouet                |
|                                | [ɥ] puits, huile, lui, nuée           |

### c. Définition de la conscience phonologique

Le fait que la phonologie soit la science qui s'intéresse à tous les aspects sonores de la langue signifie qu'il existe une posture épiphonologique : l'activité cognitive est opérée de façon non intentionnelle sur les unités qui composent le langage. A l'inverse, traiter ces unités de façon intentionnelle et réfléchie, devient alors une posture métaphonologique. Cette posture métalinguistique est aussi nommée : la conscience phonologique. Selon le site Eduscol, site du ministère de l'éducation nationale, la conscience phonologique est définie comme :

L'aptitude à se représenter de manière consciente et explicite la langue comme une séquence d'unités sonores (mots, syllabes, phonèmes). Elle se traduit par la capacité à percevoir, à identifier ces différents composants phonologiques et à les manipuler en pratiquant diverses opérations : repérer puis localiser, enlever, substituer, ajouter, combiner, etc. (Ministère de l'éducation nationale. *Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique*. Avril 2016)

Elle va alors se construire par étapes. Passant par la conscience lexicale : séparer les mots, suivie de la conscience syllabique : segmenter les syllabes, puis par la conscience d'unités intrasyllabiques : repérer l'attaque et la rime. Elle se termine par la conscience phonémique : segmenter les syllabes en phonèmes.

Le programme de 2015 dit que « Pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots ». La conscience phonologique concerne donc la structure des mots plutôt que leur signification (Hempenstall, 2012). « L'entrée dans l'écrit requiert la capacité de prêter attention à l'aspect formel des mots indépendamment de leur signification et notamment de s'intéresser à leur structure phonologique interne ». (Goigoux, 2000). Or, ignorer le sens d'un mot afin de prêter attention à sa structure interne est une étape très complexe pour l'enfant. Elle va donc nécessiter un fort étayage de la part de l'enseignant.

Maintenant que nous avons défini ce qu'est la conscience phonologique, il est intéressant de voir la place qu'elle occupe au sein des enseignements.

## **2. Place de la conscience phonologique à l'école**

### **a. La conscience phonologique dans les programmes**

La conscience phonologique apparaît dans les programmes au cycle 1 dans le domaine 1 : « Mobiliser le langage dans toutes ces dimensions ». En effet, « commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique » est un des objectifs visés par le langage oral à l'école maternelle. Comme évoqué précédemment, les programmes de maternelle (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p. 8) rappellent que les élèves « font spontanément et sans en avoir conscience des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage », c'est ce que l'on a appelé plus haut : une posture épiphonologique. Le rôle de l'école maternelle va alors être, de faire acquérir et développer la conscience phonologique des élèves, en leur faisant identifier à l'oreille les unités sonores du français et les manipuler. Mais ils commenceront à associer cette conscience phonologique au principe alphabétique, en comprenant que « l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons ». Au cycle 1, les élèves vont alors commencer par jouer avec les sons de manière aléatoire puis acquérir une conscience phonologique en apprenant à manipuler les sons volontairement. A cet âge préscolaire, ce travail commence par un éveil, une sensibilisation aux sons du français, en travaillant sur les rimes et les syllabes. Il est donc intéressant de pratiquer des activités métaphonologiques systématiques, pouvant prendre un caractère ludique, dès la maternelle.

Au cycle 2, cet apprentissage se poursuit en français dans « lecture et compréhension de l'écrit ». La conscience phonologique est toujours travaillée car elle n'est pas toujours complètement acquise en sortant de l'école maternelle. Elle se tournera cependant, peu à peu, vers la conscience phonémique dont le rôle est de localiser le phonème dans le mot et donc d'apprendre à se concentrer sur la « chaîne » sonore du mot. On note que dans les connaissances et compétences associées du cycle 2 (Bulletin officiel spécial n°30 du 26 juillet 2018, p. 12), les élèves doivent :

- Savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique).

- Savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent.
- Établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes).
- Mémoriser les composantes du code.

Dans les programmes du cycle 3, la phonologie n'apparaît pas. Le travail n'est pas ciblé sur la conscience phonologique en elle-même mais continue d'être travaillée notamment avec des activités sur les correspondances graphophonologiques, l'enrichissement du vocabulaire ou encore l'orthographe lexicale.

### **b. Son rôle dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture**

L'entrée dans le lire et l'écrire est un enjeu fondamental du cycle 2. Mais les activités de lecture et d'écriture nécessitent de mettre en œuvre des capacités cognitives complexes. Pour comprendre le code écrit, il est important de pouvoir réfléchir sur les correspondances entre l'écrit et l'oral. Donc, le développement de la conscience phonologique et l'acquisition du principe alphabétique sont intimement liés puisqu'ils représentent les deux étapes essentielles pour apprendre à lire et écrire. Il est prouvé que des activités destinées à développer la sensibilité des enfants à la structure phonologique de la parole, sont susceptibles de l'aider dans l'apprentissage de la lecture et que les exercices réguliers basés sur la conscience phonologique peuvent, réellement aider le débutant à apprendre à lire et écrire. Il faut également prendre en compte la conscience phonémique, qui est une opération plus complexe et qui intervient plus tard, vers l'âge de 6, 7 ans. Elle se perfectionne avec les premiers essais d'écriture des mots et surtout l'apprentissage explicite de la lecture. Lorsqu'elle est automatisée, elle permet de commencer un travail sur la conversion phonème / graphème et prendre conscience progressivement que les mots entendus sont composés d'éléments tels que les syllabes, les phonèmes, qui peuvent être isolés à l'oral et qui sont représentés à l'écrit par des lettres ou suites de lettres. La lecture repose sur cette capacité à établir des relations entre les constituants de l'oral : les phonèmes qui sont perçus et ceux de l'écrit : les graphèmes.



Selon l'ouvrage *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* (2018), l'acte de lire, repose sur deux composantes fondamentales : l'identification des mots écrits et la compréhension. Nous nous intéressons ici à l'identification des mots qui peut se faire de deux manières.

- Premièrement par le décodage qui consiste à reconnaître les graphèmes et les associer à des phonèmes.
- Deuxièmement par la reconnaissance directe du mot.

Pour écrire, les élèves vont devoir utiliser l'encodage, c'est à dire identifier les phonèmes et sélectionner les graphèmes qui les transcrivent.

### **c. La conscience phonologique et l'orthographe lexicale**

« La variable orthographe est la représentation visible et lisible d'une langue par la sélection de certains composants linguistiques (phonèmes, morphèmes, mots, etc.) ». (Jaffré, 2003). D'un point de vue linguistique, plus une langue a le même nombre d'unités de base à l'oral et à l'écrit, plus elle est transparente, comme l'espagnol ou l'italien où un seul phonème est associé à un seul graphème. En français ce n'est pas le cas, on parle alors de langue opaque, puisque ses correspondances orales et écrites sont peu constantes à cause des phonèmes qui acceptent plusieurs transcriptions. En effet, pour les trente-six phonèmes qui composent notre langue, il existe plus d'une centaine de graphèmes. Il existe alors une multiplicité de choix pour coder un phonème à l'écrit, ce qui peut poser de réels problèmes d'apprentissage. Par exemple, le phonème /o/ s'écrit différemment dans *moto*, *beau*, *saut* et *crapaud*. Et c'est seulement en ayant ces représentations orthographiques en mémoire qu'il est possible de les écrire correctement. C'est pourquoi au début de l'apprentissage de l'écriture, le débutant écrit de façon analytique, en se servant de ses connaissances sublexicales (correspondances entre les sons, les phonèmes et les lettres, les graphèmes). Il commencera alors par écrire avec une orthographe phonologiquement plausible, mais souvent incorrecte. Par exemple « quand un enfant de maternelle veut écrire un mot contenant le phonème [ã], seules des stratégies lexicales peuvent lui permettre de se tirer d'embarras (le [ã] de « maman » ou celui de « vent » ?). » (Jaffré, 2003)

La conscience phonologique occupe une place importante à l'école et joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il paraît alors important d'aborder les troubles phonologiques du langage écrit qui ont des incidences sur ces apprentissages. De plus, ces troubles sont développés avec humour dans *La belle lisse poire du prince de Motordu*. En effet, le prince semble être atteint d'une forme de dyslexie et de dysorthographe, comme nous le verrons plus bas dans la partie dédiée à l'analyse de l'œuvre.

### **3. Troubles des compétences phonologiques**

Au vu de la complexité des actes de lecture et écriture, leur apprentissage va se dérouler différemment selon les élèves. Tandis que certains progresseront sans difficultés majeures, pour d'autres, ces activités nécessiteront un effort considérable. Pour apprendre à lire on sait qu'un lien doit être établi entre les graphèmes et les phonèmes. Les mots lus sont alors reconnus grâce à « l'assemblage d'un code phonologique qui donne accès à la signification ». (Alegria et Mousty, 2003). Des élèves ayant des troubles de ces compétences phonologiques vont alors être atteints de troubles spécifiques comme la dyslexie et la dysorthographe. Ces deux troubles ne proviennent pas de déficits intellectuels ou sensoriels.

#### **a. La dyslexie**

La dyslexie est un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture. Elle peut concerner des erreurs auditives lorsque l'enfant confond des sons proches comme les phonèmes /t/ et /d/ ou lorsqu'il oublie ou ajoute un phonème dans le mot. Elle peut également concerner des erreurs visuelles, c'est le cas des graphèmes identiques mais orientés différemment dans l'espace, comme les lettres *p* et *q*, mais aussi des graphèmes ayant des traits visuels communs, comme *E* et *F* ou encore des mots visuellement proches comme *pommier* et *pompier*. Des erreurs séquentielles concernant l'ordre des graphèmes sont aussi touchées dans les syllabes et les mots, par exemple *triste* devient *tirste*. (tousalecole.fr). Toutes ces erreurs sont de l'ordre du décodage, on parle alors de dyslexie phonologique. La difficulté est de lire les mots nouveaux ou inventés (Goigoux, 2000). Une autre forme de dyslexie existe : la dyslexie de surface qui concerne les mots irréguliers comme le mot *chorale*. « Les

enfants dyslexiques ont des difficultés majeures à effectuer des tâches dites "métaphonologiques" qui requièrent une manipulation volontaire des sons qui composent les mots. » (Goigoux, 2000).

De plus, les dyslexies sont toujours associées à des troubles de transcription : la dysorthographe.

### **b. La dysorthographe**

La dysorthographe est un trouble spécifique de l'apprentissage de l'orthographe et elle est souvent associée, soit à la dyslexie phonologique, soit à la dyslexie de surface. On parle alors également de dysorthographe phonologique lorsque l'enfant va avoir des difficultés à transcrire des mots non connus ou des non-mots, ou de dysorthographe de surface lorsque l'enfant aura une orthographe qui présente un déficit. Elle entraîne donc des erreurs de transcriptions qui peuvent être d'origine phonologique : lorsque le phonème entendu est difficilement transcrit en son graphème, d'origine sémantique notamment concernant les homophones : *ces/ses*, *a/à* et d'origine morphologique concernant la confusion des catégories grammaticales et des accords. Souvent, la dysorthographe entraîne une mauvaise mémorisation de l'orthographe d'usage même pour des mots familiers et fréquents (tousalecole.fr).

Ces troubles phonologiques du langage ont des conséquences sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous nous sommes alors demandé comment développer la conscience phonologique de tout élève, atteint ou non de ces troubles. Nous avons donc décidé de nous tourner vers les jeux de mots qui nous paraissent être une manière ludique de manipuler le langage et plus particulièrement ses « sons ».

## 4. Jeux de mots

### a. Définition et typologie

Un jeu de mots est le fait de manipuler les mots pour jouer avec. Les jeux de mots s'opposent alors à l'utilisation quotidienne des mots. Manipuler les mots pour les sortir de leur cadre, c'est sortir de la norme, leur donner un côté ludique voire poétique. C'est s'éloigner intentionnellement de l'utilisation référentielle de la langue. La création de mots ou d'expressions nouvelles, le changement ou le renouvellement des significations, la création de métaphores, les jeux de mots, ce qui correspond à une prise de distance par rapport au langage, semblent rester le propre de l'homme. Ces jeux peuvent alors mener au concept de plaisir.

Jacqueline Henry (2003) établit une typologie des jeux de mots. Elle distingue l'enchaînement, l'inclusion et la substitution.

L'**enchaînement** est le moins employé, il met en place des enchaînements par homophonie « *des messages, des mets sages* », par écho « *Tu parles Charles* », par automatisme « *trois petits chats, chapeau de paille, paillasson...* », ou encore des fausses coordinations « *Ah, dit-il en riant et en portugais* ».

L'**inclusion** introduit des éléments parasites dans un mot ou une phrase, comme les anagrammes « *chien, niche, chine* ».

La **substitution** est la plus usitée, elle est le fait de jouer sur des ressemblances de son mais ayant différents sens, c'est le principe des calembours. Sont souvent utilisés, des homophones, des homonymes, paronymes, synonymes et antonymes. Par exemple un calembour homophonique « *l'amer à boire* ».

Les caractéristiques des jeux de mots touchent plusieurs domaines : la linguistique, l'humour, la duplicité, la connotation, l'oralité ou encore la connivence avec le destinataire. C'est les jeux de mots reposant sur l'oral auxquels nous nous intéresserons dans la partie théorique dans ce mémoire.

### b. Jeux de langage pour travailler la conscience phonologique à l'école

A l'école, la conscience phonologique se travaille de plusieurs manières et c'est surtout à l'école maternelle qu'elle va être travaillée de façon systématique afin que les élèves puissent arriver au cycle 2 avec des compétences leur permettant d'accéder

plus facilement à l'entrée dans le lire et l'écrire. Elle commence par un travail sur les mots et les phrases. Par exemple, compter le nombre de mots dans une petite phrase et avancer d'un pas pour chaque mot entendu. Ensuite le travail se poursuit avec les syllabes. Il est possible de segmenter le mot en syllabes, localiser oraliser et comparer les syllabes, fusionner les syllabes ou modifier un mot en ajoutant, en supprimant ou en substituant une syllabe. Le jeu le plus connu est de taper des mains pour chaque syllabe entendue dans un mot puis dans une phrase et de compter combien de fois on a tapé pour connaître le nombre de syllabes dans le mot ou la phrase. Lorsque le travail sur la syllabe est effectué, le travail se porte sur les rimes et les phonèmes, ce qui devient plus complexe. Comme pour les syllabes, il est possible de jouer avec les phonèmes en les isolant dans un même mot, les identifier en reconnaissant le même son dans différents mots ou à l'inverse identifier le mot qui n'a pas le même son que les autres. Mais il est également possible de les fusionner, les segmenter, les soustraire d'un mot ou les ajouter pour en créer d'autre ou encore de les substituer. Par exemple substituer le phonème /s/ dans *sol* par le phonème /b/. Le mot devient alors *bol* et change totalement de sens.

Comme nous venons de l'évoquer, les jeux de mots et de langage sont nombreux. Nous nous intéressons dans ce mémoire à ceux concernant l'aspect phonologique du langage. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier PEF et plus précisément son œuvre *La belle lisse poire du prince de Motordu*, qui est rempli de ces derniers.

## **5. PEF et La belle lisse poire du prince de Motordu**

### **a. PEF et le plaisir de lire**

Dans un entretien de 1987, PEF explique que sa démarche est venue du fait qu'à l'école il a « perçu une absence totale de plaisir, d'humour et de vie aussi dans l'enseignement » qu'il recevait. Pour lui, l'importance est que les élèves perçoivent la lecture à travers des livres en tant « qu'aventure littéraire » et non pas seulement comme des histoires construites avec des répétitions de syllabes. Son objectif est d'apporter un côté ludique à la lecture en attirant leur attention sur l'organisation des mots mais aussi des lettres à l'intérieur de ces derniers. Il explique alors « je place une

lettre à la place d'une autre pour créer un autre mot, parfaitement français. Je mets donc à la disposition de l'enfant un matériau, les mots, qu'il ne maîtrise pas toujours bien mais avec lequel il peut inventer d'autres mots par le simple déplacement d'une lettre ou d'une syllabe. » Il a fait du prince un héros grâce à sa dyslexie.

### **b. *La belle lisse poire du prince de Motordu* : album ou roman illustré ?**

*La belle lisse poire du prince de Motordu* peut être considéré comme un album de littérature jeunesse mais également comme un roman illustré.

L'album de littérature jeunesse est une forme littéraire comme les autres, mais ce n'a pas toujours été le cas. Au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle, en France, il est considéré comme une collection d'images. C'est au début du XX<sup>ème</sup> siècle que le rôle des images dans les livres pour enfant va changer. Les images ne sont plus qu'illustratives, elles deviennent narratives. L'album est donc un livre où le texte et les images s'articulent. En 1930, Paul Faucher va mettre le terme « album » au cœur des livres pour la jeunesse en créant la collection « Les albums du Père Castor ». Son objectif était pédagogique. Pour lui, les images sont nécessaires aux enfants, pour leur donner le goût de lire et les aider à comprendre le monde. Comme l'indique Isabelle Nières-Chevrel la « narration iconique » peut fonctionner seule. Le mot « album » s'installe et devient alors une œuvre littéraire au même titre que les autres formes littéraires mais spécialement écrite pour les enfants ou les adolescents. La spécificité de l'album est donc le rapport entre le texte et l'image. En ce sens, *La belle lisse poire du prince de Motordu*, où les illustrations sont omniprésentes et permettent de comprendre le texte, peut être considéré comme un album de littérature jeunesse. En effet, les illustrations représentent les mots tordus du prince.

Le roman, quant à lui, a la structure type du schéma narratif. Ce dernier est composé de cinq étapes : l'état initial, l'événement perturbateur, les péripéties, l'élément de résolution et l'état final. A travers cette structure, évoluent des personnages ayant des rôles différents comme pour un récit. Un narrateur raconte l'histoire, élabore des descriptions et les échanges entre les personnages sont rapportés au discours direct. Les présences d'illustrations et d'un héros enfant sont caractéristiques des romans de littérature jeunesse. La version originale de *La belle*

*lisse poire du prince de Motordu* a une forme physique ressemblant au roman. De plus, la structure du schéma narratif est respectée, tout comme la présence du narrateur et des personnages. Nous pouvons alors penser que cette œuvre a également été pensée comme un roman illustré.

### **c. Analyse littéraire de *La belle lisse poire du prince de Motordu***

*La belle lisse poire du prince de Motordu* est donc à mon avis, un roman illustré. L'auteur PEF est également l'illustrateur. Comme dit précédemment, les illustrations sont associées au texte puisqu'elles représentent les mots tordus. De plus, l'image traditionnelle du prince et de la princesse est décalée ici par rapport aux contes traditionnels.

Ce roman comporte un schéma narratif classique et complet, avec les cinq étapes distinctes : la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, la résolution du problème et la situation finale.

Au niveau de l'énonciation, le narrateur est extérieur et le récit est au passé. Par contre les dialogues entre les personnages sont au présent.

Pour les personnages, le personnage principal est le prince de Motordu, il est le héros du roman. Sa rencontre avec la princesse Dézécotte est déterminante dans le récit. Les parents du prince sont quant à eux des personnages secondaires.

Dans la situation initiale on découvre la vie du prince, où il habite et ce qu'il fait de son temps libre. L'élément perturbateur commence lorsque ses parents lui disent qu'il est temps pour lui de se marier. Alors les péripéties commencent, il part à la recherche d'une épouse et fait la rencontre d'une maîtresse d'école, qui va l'aider à détordre son langage. La résolution du problème arrive alors puisque la maîtresse parvient à détordre le langage du prince. Pour la situation finale, le prince se marie à la princesse.

Au fur et à mesure de l'histoire, le temps s'allonge, pour s'étaler sur une année.

Ce roman permet d'accéder à certaines valeurs morales, comme le rôle de l'école, où le prince a appris à parler correctement ou encore l'expression du sentiment

amoureux. Ces valeurs connues, voire partagées par les élèves leur permettent de s'attacher aux personnages.

#### d. Jeux de mots dans *La belle lisse poire du prince de Motordu*

En nous appuyant sur le thème « voyage et littérature jeunesse », nous avons choisi de nous tourner vers les albums de PEF racontant les histoires du prince de Motordu, afin de voyager au pays des mots. En effet, ces albums, tel que *La belle lisse poire du prince de Motordu*, sont remplis de jeux de mots, soutenus par des illustrations amusantes. Nous avons donc décidé d'étudier plus particulièrement l'album *La belle lisse poire du prince de Motordu* qui est recommandé par le ministère de l'Éducation nationale pour le cycle 2.

Nous avons analysé les jeux de mots présents dans cet album. La plupart de ces jeux sont des métagrammes. Nous avons également analysé de manière plus précise le changement de phonème qui s'effectue entre les mots afin de voir par la suite auprès des élèves si certains changements sont plus difficiles à percevoir que d'autres.

| Phonème en début de mot qui change |                         | Changement                                  |
|------------------------------------|-------------------------|---|
| Mot qui « aurait dû être employé » | Mot tordu par le prince |   |
| drapeaux                           | crapauds                | plosive alvéolaire : plosive vélaire        |
| boules                             | poules                  | plosive bilabiale voisée en non voisée      |
| cartes                             | tartes                  | Plosive vélaire : plosive alvéolaire        |
| salle à manger                     | salle à danger          | Nasale bilabiale : plosive alvéolaire       |
| moutons                            | boutons                 | Nasale labiale : plosive bilabiale          |
| bateau                             | râteau                  | Plosive bilabiale : fricative uvulaire      |
| poulet                             | boulet                  | Plosive bilabiale non voisée en voisée      |
| pois                               | bois                    | Plosive bilabiale non voisée en voisée      |
| cuisses                            | suisses                 | Plosive vélaire : fricative alvéolaire      |
| fraises                            | braises                 | Fricative labiodentale : plosive bilabiale  |
| malade                             | salade                  | Nasale bilabiale : fricative alvéolaire     |
| linge                              | singe                   | Approchante latérale : fricative alvéolaire |



|             |          |   |
|-------------|----------|---|
| voiture     | toiture  | Fricative labiodentale : plosive alvéolaire       |
| roue        | boue     | Fricative uvulaire : plosive bilabiale            |
| bois        | pois     | plosive bilabiale voisée en non voisée            |
| boutons     | moutons  | Plosive bilabiale : nasale bilabiale              |
| neuf        | bœuf     | Nasale alvéolaire : plosive bilabiale             |
| douze       | bouse    | Plosive alvéolaire : plosive bilabiale            |
| russes      | puces    | Fricative uvulaire : plosive bilabiale non voisée |
| russie      | lucie    | Fricative uvulaire : approchante latérale         |
| filles      | billes   | Fricative labiodentale : plosive bilabiale        |
| pulls       | bulles   | Plosive bilabiale non voisée en voisée            |
| chaussettes | josettes | Fricative post alvéolaire non voisée : voisée     |

| Phonème à l'intérieur du mot   |                          | Changement                                 |
|--------------------------------|--------------------------|--|
| Mot qui aurait dû être employé | Mot tordu par le prince  |  |
| Belle histoire                 | belle lisse <b>poire</b> | plosive alvéolaire : plosive bilabiale     |
| château                        | chapeau                  | plosive alvéolaire : plosive bilabiale     |
| cousins                        | coussins                 | Fricative alvéolaire voisée en non voisée  |
| pavillon                       | papillon                 | Fricative labiodentale : plosive bilabiale |

Dans cet album il y a aussi des homophones :

- Pâtes : pattes
- Mûres : murs

Une écriture phonétique :

- Des écoles : Dézécolle

Des locution valise :

- L'étable : les tables
- L'hiver : les vers

Des Ajouts par prosthèse ou épenthèse de consonnes :

- Onze : bronze
- Femme : flamme

- Huit : huitre

Des paronymes :

- Glaçons : garçons

### **e. Problème orthographique**

On constate dans ce roman un problème orthographique. On dirait que le narrateur fait des erreurs d'orthographe en se trompant de graphème. Pourtant, la transcription des mots du prince est correcte puisque l'erreur vient de lui, il fait des erreurs dans la prononciation de ses mots en se trompant de phonème, ce qui engendre une erreur de graphème. De ce fait les mots qu'il emploie changent de sens. On se rend compte alors qu'il est dyslexique mais aussi dysorthographique, on peut le voir dans la page où son cahier nous est présenté. Ce sont ces jeux de mots qui donnent un ton humoristique au roman.

Dans cette première partie, nous constatons que la conscience phonologique est une compétence complexe, qui s'acquiert étape par étape avec du temps et de l'entraînement. La conscience phonologique va passer par la conscience que les phrases sont segmentées en mots qui sont eux-mêmes segmentés en syllabes, attaques et rimes pour finir par les phonèmes. Ces phonèmes sont les plus petites unités distinctives de la langue française et sont difficiles à percevoir. De plus, la conscience phonologique peut être perturbée par des troubles phonologiques qui engendrent des difficultés d'apprentissage de lecture et d'écriture pour les personnes atteintes de ces derniers. Travailler avec des jeux de mots sur la phonologie semble être une bonne manière de manipuler les unités phonologiques du langage de manière ludique. L'ouvrage *La belle lisse poire du prince de Motordu*, permet de travailler sur l'écoute des phonèmes grâce aux mots tordus du prince. C'est pourquoi nous nous sommes tournée vers cet album, qui nous semble être adapté au travail sur la phonologie avec des élèves de CE1-CE2. C'est ce que nous allons voir dans la seconde partie, à travers des activités menées avec des élèves de CE1-CE2, sur la conscience phonologique et phonémique.

## II – Partie pratique

### 1. Protocole de recueil de données

#### a. Contexte

Pour notre recueil de données, nous avons tout d'abord choisi d'effectuer des activités sur la conscience phonologique auprès d'élèves de cycle 2. Nous nous sommes appuyée sur l'album *La belle lisse poire du prince de Motordu* de PEF et les jeux de mots présents dans cet ouvrage.

Nous avons alors pu recueillir des données en effectuant un stage de deux semaines à l'école de Puycornet. Cette école du Tarn-et-Garonne fait partie d'un RPI (regroupement pédagogique intercommunal) de trois écoles, dont l'école de l'Honor-de-Cos regroupant les classes de la maternelle au CP et de Piquecos contenant la classe de CM2. Quant à l'école de Puycornet, elle regroupe les niveaux du CE1 au CM1. Elle comporte trois classes : un CE1-CE2, un CE2-CM1 et un CM1.

Notre stage s'est déroulé au sein de la classe à double niveau du cycle 2 : CE1-CE2. Dans cette classe il y avait 26 élèves dont 19 CE1 et 7 CE2.

Dans les 19 CE1, il y avait 13 filles et 6 garçons.

Dans les 7 CE2 il y avait 6 garçons et 1 fille.

Nous avons donc pu effectuer des activités sur la conscience phonologique auprès d'élèves de cycle 2. Néanmoins, le stage en école impose un public et des modalités pour les activités. En effet, dans notre cas, l'enseignante nous a laissé les heures d'APC (activités pédagogiques complémentaires). Nous avons donc mené deux séances avec des groupes restreints d'élèves à une semaine d'intervalle. Lors de la première séance, nous avons 8 élèves : 4 CE1 et 4 CE2, nous les appellerons le groupe 1. Lors de la deuxième séance, nous avons 5 CE1 que nous appellerons le groupe 2.

Néanmoins les APC sont des situations favorables pour les enseignants puisqu'elles permettent de travailler avec un groupe restreint d'élèves et de ce fait être plus à leur écoute pour leur apporter une aide personnalisée. Les APC sont tout de même là pour

permettre de retravailler des connaissances et compétences déjà vues en classe et non pas pour en apporter de nouvelles. Les élèves de CE2 avaient déjà travaillé sur la phonologie et les élèves de CE1 travaillaient encore dessus. Nos séances étaient donc compatibles avec les heures d'APC. Aussi, il faut être conscient que ces heures-là se passant entre midi et deux, moi n'étant pas leur professeur, les élèves ont eu tendance à avoir une attitude moins scolaire.

De plus, cette classe est une « classe flexible ». Ce qui signifie que son aménagement est pensé pour que les élèves aient le choix de s'asseoir de différentes façons. Ils peuvent s'asseoir à des tables sur des chaises à leur taille, à des tables basses, sur des gros ballons de gymnastique ou encore au sol sur des coussins. La classe dispose d'un coin regroupement et d'une table d'appui. Leur environnement de travail est donc ergonomique puisqu'il est adapté à leurs besoins. Cette classe permet d'enseigner autrement. Nous avons alors construit nos séances en tenant compte du nombre d'élèves mais également de la disposition de la classe.

## **b. Choix méthodologique**

Dans notre recueil de données nous cherchons à répondre à notre problématique : « La conscience phonologique, des élèves entrant dans le lire, est-elle suffisamment développée pour travailler des jeux de mots présents dans les albums de littérature jeunesse ? »

Nous prenons donc en compte les trois composantes de notre cadre théorique : la conscience phonologique, l'album de littérature jeunesse et les jeux de mots. Afin de répondre à notre problématique en associant ces trois composantes, il nous paraît intéressant de mener des activités auprès des élèves.

Nous avons décidé de mener des séances comprenant des phases orales et écrites ce qui nous a permis de recueillir des travaux écrits et d'enregistrer vocalement les deux séances afin de garder une trace des échanges avec les élèves.

Les phases orales seront retranscrites dans la partie *résultats* ci-dessous. Pour ce faire, nous nommerons les élèves par des lettres. Les CE2 seront dénommés par des

majuscules et les CE1 par des minuscules. En tant que stagiaire, nous serons dénommée par la lettre **S** (en gras) de manière à être facilement repérable.

Au niveau de la transcription, nous avons décidé de garder des signes de ponctuation pour faciliter la lecture. Les points de suspension marqueront des pauses, des hésitations ou des silences. Les slashes marqueront quant à eux des interventions extérieures. Nous avons retranscrit des points d'exclamation et d'interrogation afin de reproduire au mieux la prosodie des échanges.

Pour terminer, nous avons isolé les extraits entre guillemets. Nous avons sélectionné des extraits de propos qui nous paraissaient être les plus pertinents.

### **c. Présentation des activités**

Nous avons créé une fiche séance (annexe 1) afin d'organiser au mieux nos activités. Elle comporte plusieurs phases et étapes qui sont les suivantes :

#### 1 : Montrer l'image de couverture (annexe 2) en cachant le titre.

Objectif visé :

- Décrire l'image de couverture sans voir le titre.

Questions sous-jacentes :

- Les élèves prononcent-ils les mots tordus et se rendent-ils compte des jeux de mots ?
- Sans avoir lu le livre et le titre, se rendent-ils compte des illustrations décalées (qui mettent en scène les mots tordus) ?
- Voient-ils le château sur la tête, les boutons au lieu des moutons, le crapaud au lieu d'un drapeau ?

#### 2 : Donner le titre et lire le début de l'histoire.

Objectif visé :

- Réagir au titre en ayant vu l'image de couverture.
- Réagir aux mots tordus pendant la lecture du début de l'histoire (jusqu'à la page 5).

Questions sous-jacentes :

- Les élèves font-ils le lien entre le nom du prince « Motordu » et les illustrations sur la page de couverture ?
- Repèrent-ils la corrélation entre le titre de l'album « Motordu » et le texte ?
- Entendent-ils les mots tordus ?

Ici, nous avons décidé de lire en premier lieu les cinq premières pages de l'histoire aux élèves, afin de pouvoir travailler avec eux les premiers mots tordus entendus dans les activités suivantes.

### 3 : Aider le prince de Motordu à corriger son langage.

Objectif visé :

- Détordre les mots tordus du prince.

Questions sous-jacentes :

- Les élèves vont-ils retrouver le bon mot ?
- Se rendent-ils compte qu'une seule lettre (un seul son) a changé ?

### 4 : Réaction pendant la lecture.

Objectif visé :

- Réagir à la lecture des mots tordus.

Questions sous-jacentes :

- Comment les élèves réagissent-ils ?
- Prennent-ils du plaisir à écouter cette histoire ?

### 5 : Créer des mots tordus.

Objectif visé :

- Créer des mots tordus.

Questions sous-jacentes :

- Les élèves sont-ils arrivés à changer une lettre d'un mot pour en créer un nouveau ?

(Nous avons prévu des listes de métagrammes pour donner des idées aux élèves et nous leur avons donné la possibilité de reprendre un mot entendu dans le livre)

- Sont-ils capables d'expliquer ce qui change entre les deux mots ?
- Peuvent-ils insérer ce nouveau mot dans une phrase afin d'en faire un mot tordu et ainsi changer le sens de la phrase ?

6 : Lire des phrases avec des mots tordus et essayer de les corriger (seulement pour le groupe 2).

Objectif visé :

- Lire le mot tordu et le corriger/

Questions sous-jacentes :

- Les élèves vont-ils trouvé le mot qu'aurait dû employer le prince pour que la phrase ait un sens ?

L'ensemble de ces activités a été mené en une heure pour chaque groupe. Chacune de ces phases ont donc été faites dans l'heure. Les élèves ont été, à la fois en réception et en création durant une heure, ce qui a pu créer des effets de surcharge cognitive. Nous ne sommes pas partie d'une évaluation diagnostique et n'avons pas distingué les élèves selon leur niveau.

## **2. Déroulement, résultats et analyses – par activités**

### 1. L'image de couverture

- Déroulement

La présentation du livre s'est faite au coin regroupement. Les élèves étaient assis au sol sur des coussins car ils sont habitués à écouter des histoires dans ces conditions. Nous leur avons donné la consigne suivante :

*« Avant de lire cette œuvre j'aimerais que vous regardiez la couverture et que vous me disiez ce que vous voyez. »*

- Résultats

Voici les principales retranscriptions de la description des élèves sur la page de couverture :

### Groupe 1

G : « La grenouille elle fait le drapeau. »

a : « Un drapeau de français avec grenouille, euh un roi et une reine. »

E : « Le roi il a des tours sur sa tête avec les drapeaux au-dessus. »

H : « C'est pas lui le roi hein. »

G : « Il y a une école derrière. »

H : « Il y a des boutons verts. »

G : « Il y a de la paille de foin, des champs. »

H : « C'est quoi ça ? Un bâton ? »

### Groupe 2

i : « Ben une maison. Non je veux pas dire ça : une dame bizarre avec un chapeau sur la tête. »

j : « Je vois... Il y a un drapeau avec une... où il y a écrit bleu blanc rouge avec une grenouille. »

k : « On voit une princesse avec un château sur sa tête. »

l : « C'est ce que je dis. »

k : « Non »

l : « Mais pas du tout. C'est qui la princesse et le prince en fait ? »

S : « On va le voir dans l'histoire, pour l'instant dites-moi ce que vous voyez. »

i : « Le drapeau il est à l'envers »

S : « Comment ça à l'envers ? »

i : « Parce que... il est rouge blanc bleu »

S : « Ah oui, normalement le drapeau français est bleu blanc rouge. »

i : « Une école. »

S : « Et c'est tout ce que vous voyez ? »

Nous leur montrons les illustrations des boutons. Collectivement : « Des boutons ! »



*l* : « C'est la guerre des boutons. »

*k* : « Un roi ! »

*i* : « Non c'est une fille moi. »

*l* : « Il a des cheveux longs mais c'est un garçon. »

- Analyse

A travers cet échange, nous nous rendons compte que les élèves décrivent tous les principaux éléments de l'image de couverture, mais ne prononcent aucun des mots tordus, à l'exception d'un élève (k). Pourtant, dans le premier groupe, ils voient une grenouille à la place du drapeau mais le mot *crapaud* ne leur vient pas à l'esprit. Ils observent également le *château* sur la tête mais ne prononcent pas le mot et ne font donc pas le lien avec un chapeau. Ils voient également les *boutons* et les champs, mais ne font pas le rapprochement avec les *moutons*. Un élève (H) voit le bâton qui sert à paître les moutons, mais ne fait pas le rapprochement non plus. Le deuxième groupe a effectué une description moins complète, il a fallu plus les étayer pour qu'ils décrivent simplement l'image. Les élèves se sont focalisés sur l'apparence des personnages qui les a perturbés. Ils ont eu du mal à distinguer le prince de la princesse à cause du prince qui a les cheveux longs. Cependant, dans le deuxième groupe, un élève (k), a prononcé dès le départ un mot tordu « On voit une princesse avec un *château* sur sa tête. » Cet élève s'est appuyé sur l'illustration qu'il a observée. En effet sur la tête du prince nous voyons bien un *château* sur sa tête à la place d'un *chapeau*. Cette élève n'a donc pas prêté attention au sens premier. Mais pour la plupart des élèves, regarder seulement l'image ne leur permet pas de faire le lien avec les jeux de mots représentés par les illustrations.

## 2. Titre de l'album et début de l'histoire

- Déroulement

Nous avons donné le titre aux élèves toujours au coin regroupement :

« Je vais vous donner le titre avant de lire le livre. Le titre c'est La belle lisse poire du prince de Motordu de PEF. PEF est l'auteur mais aussi l'illustrateur. Il a écrit le livre et a aussi fait les dessins, les illustrations. Maintenant vous écoutez bien. »

Les élèves n'ont pas réagi lorsque nous leur avons donné le titre.

Nous avons débuté la lecture et avons décidé de leur montrer les images au fur et à mesure pour qu'ils puissent réagir.

- Résultats

### Groupe 1

p.1 : Un élève (H) relit « mo-tor-du » lorsqu'il voit le texte.

p.2 : Pendant la lecture, les élèves ont réagi au moment de « poules de neige » et se sont interrogés :

*G : « Poules ? »*

*H : « Mais c'est quoi des poules de neige ? »*

*E : « Il lance des poules ? »*

*/rires/*

*a : « Ils sont complètement débiles... »*

p.3 : Les élèves ont réagi à l'eau qui coule du tableau

*G : « Il y a de la pluie »*

p.4 : Pendant la lecture les élèves ont ri doucement, et le « râteau à voile » les a intrigués.

*H : « Son râteau à voile ? »*

*E : « C'est un râteau ? Un bateau à voile »*

*F : « Les boutons on dirait que c'est des moutons qui... »*

*F : « Ben les boutons c'est les moutons. »*

*E : « C'est un râteau à voile c'est pas un bateau. »*

p.5 : La lecture du menu a fait rire les élèves une nouvelle fois, ils ont réagi à « Purée de petit bois », « suisses de grenouilles » et « braises du jardin »

Lorsque nous leur avons montré l'image ils se sont demandé pourquoi le prince mangeait du bois :

*H : « Des trucs de bois ? berk »*

De plus ils se sont rendu compte que tout le monde aimait ça, ce qui leur a paru étrange.

## Groupe 2

**S** : « Je vais vous donner le titre avant de lire le livre. »

**j** : « Mais je peux le dire ? »

**S** : « Tu connais l'histoire ? »

**j** : « Oui, c'est les mots tordus »

**S** : « Oui le titre c'est « La belle lisse poire du prince de Motordu » de PEF. PEF est l'auteur mais aussi l'illustrateur. Il a écrit le livre et a aussi fait les dessins, les illustrations. Maintenant on écoute bien. »

Nous avons débuté la lecture et avons décidé de leur montrer les images au fur et à mesure pour qu'ils puissent réagir.

p.1 : Un élève (l) relève le fait que les drapeaux sont dans le bon sens « Ah ! Là ils sont dans le bon sens ! »

p.2 : Pendant la lecture, un élève a réagi au moment de « poules de neige » :

**k** : « poules ? »

**j** : « Tu vois c'est lui le prince. »

**i** : « Le prince charmant ? Je crois qu'il va avoir la fève non ? » /rires/

p.3 : Les élèves ont réagi à l'illustration.

**j** : « Waouh elle est trop belle. »

**i** : « Arrête c'est un bazar sa maison, elle est cassée, regarde ! »

**l** : « Il y a des trous dans sa maison. »

**i** : « Il est bizarre son château. »

p.4 : Pendant la lecture les élèves n'ont pas réagi mais ont dit en voyant les images :

**l** : « Son râteau à voile ? »

**j** : « Mais voilà il a une fuite... »

**i** : « Mais non ! Ah oui y'a un trou. Oh mais c'est trop bizarre c'est un râteau. »

p.5 : A la lecture du menu les élèves ont réagi à « suisses de grenouilles » et « braises du jardin »

*i* : « Non c'est des braises du feu. »

*l* : « Mais c'est chaud les braises ! »

*k* : « Ah ben je préfère la confiture moi. »

*i* : « Il y a du chocolat ici ! »

*j* : « Mais non c'est la cuisse. »

Ensuite nous leur avons demandé de raconter ce qu'il se passe dans cette histoire afin de voir s'ils arrivaient à mettre des mots sur ce qu'ils avaient entendu.

« Maintenant qui peut me dire ce qu'il se passe dans cette histoire ? »

### Groupe 1

*H* : « Ben il... »

*G* : « Il fait des bêtises quoi. »

*F* : « En fait les boutons c'est les moutons après le repas c'est du bois au lieu de petits pois. »

*E* : « Il s'appelle le motordu parce que c'est un peu bizarre ses mots je trouve. »

*G* : « Parce que ils sont tordus. »

*S* : « Alors, nous avons dit qu'il s'appelle le prince de Motordu et vous venez de dire : il y a des boutons, mais ce sont des moutons... »

*G* : « Ah mais ils sont tordu.s »

*H* : « Ah ben la grenouille c'est le drapeau de France alors ! »

*S* : « Est ce que tu crois que c'est vraiment une grenouille ? »

*E* : « C'est un crapaud ! »

*S* : « Oui un crapaud, mais en vrai qu'est-ce que c'est ? »

*H* : « Un drapeau ! drapeau, crapaud, ah oui ! »

*E* : « Mais en fait ça rime. »

*a* : « Ah mais ça rime. »

*E* : « en fait drapeau c'est crapaud.»

### Groupe 2

*i* : « Il y a pleins de trucs bizarres, le bateau à râteau. »

*j* : « C'est un peu des mots tordus ce que tu lis là. »

*k* : « Ça veut rien dire. Enfin si ça veut dire... »

*i : « Y'a des mots ça veut rien dire, les troupeaux de moutons c'est des boutons. »*

*l : « Comment ils vont faire pour manger les braises ? Si c'est chaud. »*

*l : « Mais c'est une histoire. »*

*S : « Alors à votre avis, pourquoi il s'appelle le prince de Motordu ? »*

*k : « Parce que ça veut rien dire. »*

*i : « Parce que l'histoire elle veut rien dire. »*

*k : « Si ça veut dire des choses mais c'est... »*

*j : « Il fait tout tordu. Le bateau y'a un râteau, normalement c'est fait avec du bois. »*

*i : « Et aussi à la place de moutons c'était boutons. »*

*k : « Et en plus sa maison et ben elle est toute trouée. »*

*S : « Alors c'est pour ça qu'il s'appelle Motordu ? »*

*l : « Non parce que les mots du livre ils sont tordus. »*

*j : « C'est ce qu'on vient de dire. »*

*S : « En effet, les mots nous paraissent tordus. »*

- Analyse

Contrairement à l'image seule, la lecture du texte a permis aux élèves d'entendre les mots tordus et de réagir à certains d'entre eux. Cela les a fait rire car pour eux ce que fait le prince n'a pas de sens.

Pour les élèves, ce prince fait des bêtises ou des choses bizarres. Les élèves F, i et l ont fait très rapidement le rapprochement entre les mots tordus du prince et ce que le prince devrait prononcer réellement. En effet, ils remarquent que les *boutons* devraient être des *moutons* et les *petits bois* des *petits pois* ou encore le *râteau* un *bateau*. Cela permet de débloquent les autres élèves qui comprennent le titre du livre et arrivent à faire le lien avec le prince : le prince s'appelle Motordu car ses mots sont bizarres et tordus. Enfin, ils font la relation avec un étayage de notre part entre l'illustration du *drapeau* qui est représenté par un *crapaud*. A ce moment-là, la sonorité qui retient l'attention du premier groupe est la rime entre les deux mots. Pour le deuxième groupe, ce que le prince dit n'a pas vraiment de sens « ça ne veut rien dire » et contrairement au premier groupe, les sonorités proches entre les différents mots n'ont pas retenu leur attention.

### 3. Aider le prince à corriger son langage

#### ▪ Déroulement

Nous avons ensuite demandé aux élèves de se lever et de passer à la table d'appui, car ils allaient être amenés à écrire. Nous leur avons distribué la fiche d'exercice (annexe 3), nous avons fait lire la consigne par un élève (c) pour le groupe 1 et (j) pour le groupe 2. Nous nous sommes assurée qu'ils aient bien compris la consigne avant de débiter. (Cf. résultats de leurs écrits annexe 4 et annexe 5)

Ensuite nous avons souhaité savoir s'ils étaient capables de verbaliser ce qu'ils venaient de faire et leur avons demandé : « *Qu'est ce qui changeait entre les mots tordus du prince et ceux que vous avez entourés et réécrits ?* »

#### ▪ Résultats

##### **Groupe 1**

*E : « Déjà ça n'avait rien à voir. »*

*G : « Si. »*

*E : « Ça rimait mais ça avait rien de pareil. »*

*S : « Il n'y avait rien de pareil du tout entre ces mots ? »*

*G : « Si. »*

*E : « Si ça rimait mais... »*

*S : « Il n'y avait que des rimes ? Dans chapeau et château. »*

*G : « Non chameau et château. »*

*S : « Non la phrase était : « Il habitait un chapeau magnifique. » et vous avez tous entourés château, qu'est ce qui change entre chapeau et château ? »*

*G : « Il y a des mots qui changent. »*

*S : « Oui mais qu'est ce qui change exactement ? »*

*G : « Ben par exemple le chameau il a un « m » »*

*c : « La première lettre. »*

*S : « Est-ce que c'est vraiment la première lettre ? Écoutez bien : chapeau et château »*

*G : « château il a un T et chameau il a un M. »*

*S : « Et donc ici on essaie de voir ce qui change dans chapeau et château mais c'est la même chose. Qu'est ce qui a changé ? »*

/silence/

**S** : « Une lettre. »

**E** : « Y'a un t ou deux t. »

**S** : « Non dans chapeau il y un P et dans château un... »

**c** : « Un T. »

**b** : « C'est ce que je voulais dire. »

/Intervention de l'enseignante qui demande aux CE2 de lever le doigt avant de parler pour laisser la parole aux CE1/

**S** : « Donc qui peut me redire ce qui change entre ces mots ? »

**b** : « A chapeau y'a le P et château y'a le T. »

**S** : « Donc qu'est-ce qu'on a changé ? Une... »

**b** : « Lettre. »

**S** : « On n'entend pas la même chose, il y a une lettre qui change et donc un son qui change. Est-ce que c'était le cas dans tous les mots que vous avez entourés et que vous avez réécrits ? Il y avait toujours une lettre qui changeait ou pas ? »

« Oui » (général)

**S** : « On s'est rendu compte que le prince de Motordu tordait des mots. »

## Groupe 2

**k** : « J'ai entouré château. »

**S** : « Alors qu'est ce qui change entre chapeau et château ? »

**k** : « Ben chapeau c'est ce qu'on met à la tête et château c'est où on habite. »

**i** : « Ben c'est bateau. »

**S** : « Qu'est ce qui change entre râteau et bateau ? »

**k** : « Râteau c'est là où tu ramasses les feuilles. »

**i** : « Ben au début y'a pas un B. »

**S** : « Puisqu'il n'y a pas un B, qu'est ce qui change ? »

**i** : « C'est le /a/ /u/ »

**l** : « Ce qui change c'est... il y a juste des lettres. L'a juste la première lettre qui change. »

**S** : « Oui dans bateau et râteau c'est le première lettre qui change, très bien. Mais pas dans tous les mots. Dans chapeau et château est ce que c'est la première lettre qui change ? »

**i** : « Non les dernières lettres. »

**S** : « Est ce que tu es sûr ? »

**j** : « Y'a pas le M, y'a pas le T »

**S** : « Oui c'est le P au milieu, le son /p/ qui change. Donc quand on change une lettre, un son dans un mot, ça peut en faire un nouveau qui lui ressemble. »

- Analyse

Dans le premier groupe, les élèves n'allaient pas au même rythme, les CE2 ont fini avant les CE1 et ont voulu commencer le deuxième exercice.

Dans le deuxième groupe, les élèves sont allés au même rythme. Ils ont commencé à faire le deuxième exercice au même moment.

Les élèves se sont lancés dans la tâche et nous avons observé que pour pouvoir entourer le bon mot, ils avaient besoin de dire le mot à l'oral et de le répéter. Ils avaient besoin de s'entendre. Par exemple, pour trouver le mot qui est à la place de *poules*, ils ont répété plusieurs fois doucement les mots proposés « *boules* et *roule* ». Le deuxième groupe a eu beaucoup plus besoin de prononcer les mots à l'oral par rapport au premier groupe. Cet exercice a été assez bien réussi par l'ensemble des élèves à l'exception de (m) qui a eu beaucoup de mal à réécrire le mot corrigé.

Grâce à cette activité, nous nous sommes rendu compte que les sonorités finales sont plus faciles à percevoir par les élèves. En effet, les élèves ont facilement perçu la rime, ce qui est dû au fait qu'elle est travaillée depuis la maternelle et leur est familière. Cependant, ils ont eu du mal à voir ce qui changeait entre les mots tordus et les mots qu'ils ont corrigés, malgré le fait qu'ils aient tous réussi leurs exercices. Seul un élève (l) lors du deuxième exercice comprend ce qui se passe et dit à voix basse : « *En fait il y a juste une lettre, là cette lettre il faut l'enlever.* »

Pour les autres élèves, nous pensons que c'est parce qu'ils s'attachent au sens : on ne peut pas habiter dans un *chapeau* mais dans un *château* et on ne fait pas de batailles de *poules de neige* mais de *boules de neige*. En effet, le sens paraît prendre le dessus sur les sons. Ils n'ont pas forcément fait de distinction entre les mots. Ils ont eu besoin d'un fort étayage pour se rendre compte qu'une lettre avait changé entre les deux mots ce qui entraînait une prononciation différente mais aussi un changement sémantique.

Nous avons décidé d'ajouter une étape pour le deuxième groupe en écrivant au tableau les mots tordus présents dans les exercices qu'ils venaient de faire. Nous avons souligné les lettres qui changeaient entre les mots tordus et les mots détordus. Nous avons pensé qu'une phase écrite leur permettrait de mieux comprendre ce qu'il



se passait dans les changements de mots. Au départ, le sens prenait tout de même le dessus sur les sons, puis un élève (I) a débloqué la situation. Les autres élèves comprennent alors à leur tour qu'une lettre avait changé entre les deux mots. Mais pour eux le changement s'effectue soit au début soit à la fin, ils ont eu besoin d'un étayage et d'un accompagnement visuel pour voir les réels changements. Passer par l'écrit leur a permis de voir qu'une seule lettre modifiait un mot afin d'en faire un nouveau très proche et que cette lettre ne se trouvait pas forcément au début.

#### 4. Réaction pendant la lecture

- Déroulement

Nous finissons l'histoire et sommes attentive à leur réaction pendant la lecture. Nous leur demandons ensuite de raconter ce qu'il se passe dans la suite de l'histoire.

- Résultats

#### **Groupe 1**

*a : « Ils vont faire des bébés. »*

*H : « Elle lui envoie une lettre, celle qui fait l'école, et après l'autre il lui en renvoie une et après ils se marient et après elle va avoir des bébés sauf que elle aussi elle parle bien »*

*S : « Oui donc qu'est-ce qu'il se passe à la fin ? »*

*b : « Ben la princesse Dézecolle maintenant elle parle comme le prince avant. »*

*E : « Je suis sûr ils ont échangé de mémoire. »*

*a : « Ou peut-être la dame elle a attrapé... son mal de tête. »*

*S : « Oui elle tord les mots comme le prince. »*

#### **Groupe 2**

*i : « Le prince parle correctement mais maintenant c'est la princesse qui parle pas correctement. »*

*k : « Ben non le prince il a pas parlé correctement. »*

*j : « Donc les deux maintenant... euh... ils tordent les mots. »*

*l : « Ils sont fait l'un pour l'autre. »*

- Analyse

Nous avons vu précédemment que les élèves riaient à l'écoute de l'histoire et surtout lorsqu'ils entendaient des mots tordus. Cela est dû au fait que les mots tordus changent le sens des mots initiaux.

Pendant la lecture, les élèves ont repris les mots tordus, lorsqu'ils entendent « salade » ils disaient doucement « malade », « Il confond tous les mots ».

## 5. Créer des mots tordus

- Déroulement

Avant de lancer les élèves dans cette activité plus difficile de création de mots tordus, nous avons donné un seul exemple au tableau pour le premier groupe. Nous avons inscrit le mot *pain* et nous leur avons expliqué que nous allions changer la lettre du début pour créer un autre mot qui existe. Nous avons donc écrit le mot : *bain*. D'eux-mêmes les élèves ont lu la phrase « Je mange du bain » et ont ri.

Pour le deuxième groupe, nous avons décidé de changer de méthode et d'écrire le mot *pain* au tableau avant de les lancer dans cette activité plus difficile de création de mots tordus. Cette fois nous voulions passer plus de temps sur la phase orale. Nous leur avons donné la consigne suivante : « *Vous allez changer la première lettre du mot pour en faire un nouveau qui existe.* »

Nous leur avons ensuite distribué la feuille d'exercice (annexe 6) afin qu'ils créent des mots tordus. (Cf. résultats de leurs écrits annexe 7 et annexe 8)

Les élèves du premier groupe ont eu du mal à se lancer : nous en avons aidé certains en leur donnant le premier mot, qu'ils ont dû tordre.

D'autres élèves ont décidé d'utiliser des mots de l'album livre (C).

- Résultats

### **Groupe 1**

Les élèves ont lu les mots choisis, le mot tordu et la phrase qu'ils ont faite avec ce mot tordu :

*d* : « *château, chapeau* : *J'habite dans un chapeau.* »

*H* : « *mouton, bouton* : *Je range les boutons.* »

*G* : « *bouton, mouton* : *Sur mon tee-shirt j'ai des moutons.* » « *moutons, boutons* : *Je mange des boutons.* »

*F* : « *vache, tache* : *Il mange une tache.* »

*E* : « *le garçon, le glaçon* : *Un glaçon fait de la moto.* » « *vache, glace* : *Une glace mange du foin* » « *coccinelle, coquelicot* : *Le coquelicot vole.* »

*a* : « *niche, quiche* : *Je mets mon chien dans la quiche.* »

L'élève *b* n'est pas arrivé à faire une phrase car elle avait choisi un mot de départ qui n'existait pas :

*b* : « *coiche, vache* »

**S** : « *Comment peut-on l'aider ?* »

*d* : « *tache* »

*c* : « *bâche* »

*c* : « *toiture, voiture* : *Je m'attache dans ma toiture.* »

## Groupe 2

*j* : « *Peinture.* »

Nous inscrivons le mot donné par l'élève au tableau.

**S** : « *Est-ce que j'ai changé la première lettre ?* »

*I* : « *Non.* »

*I* : « *Je sais : linge.* »

A ce moment, l'enseignante nous conseille d'être un peu plus exigeante sur la consigne, à savoir : changer seulement la première lettre.

Nous décidons d'écrire au tableau : ...ain .

*i* : « *Un B et ça fait bain.* »

La réflexion des élèves dure un certain temps, ils ne voient pas d'autres mots.

*I : « Des mains ! Mains, mains, mains, mains ! »*

Nous leur donnons ensuite une autre façon d'écrire le son [ɛ̃] afin qu'ils trouvent d'autres mots. Nous leur donnons l'exemple : fin.

*j : « Peinture, pinceau »*

*S : « Attention on cherche à ne changer que la première lettre. »*

*I : « Ah je sais : rein. »*

*S : « Alors oui très bien, c'est un autre [ɛ̃] »*

*j : « Le riz. »*

*S : « Non, tu n'as pas changé la première lettre. Et tu n'as pas conservé le mot son [ɛ̃]. »*

*S : « Je vais vous donner un autre exemple. La faim. »*

*S : « Maintenant je vous écris le mot : rond. Changez la première lettre et trouvez d'autres mots qui finissent en [ɔ̃]. »*

*I : « J'ai trouvé ! Rome. »*

*S : « Est ce que tu as changé la première lettre ? »*

*I : « Non, pomme ! »*

*S : « Alors là tu as changé la première lettre mais est ce qu'on entend [ɔ̃] comme dans rond ? »*

*i : « Fond. Le fond de la terre quoi. »*

*S : « Très bien, tu as changé le R en F et on entend toujours [ɔ̃], rond, fond »*

*i : « Bon. Quand tu travailles et que t'as bon. »*

*S : « Oui, ça marche. »*

*i : « Monde. »*

*I : « Et non, regarde. »*

*S : « Je ne peux accepter le mot juste parce que tu as ajouté « de » alors qu'on ne veut changer que la première lettre. »*

*j : « Ça y'est je sais : long. »*

*S : « Très bien. Vous commencez à comprendre le principe. »*

Après cette phase orale, nous les avons lancés dans l'exercice de création de mots tordus à l'écrit, mais ils n'ont pas eu le temps de tous le finir, car il était l'heure de la récréation et cela faisait déjà une heure que nous travaillions dessus.

Deux élèves ont eu le temps de faire une phrase et de les partager avec leurs camarades :

*l* : « pain, bain : Je mange un bain. »

*i* : « mouton, bouton : J'ai un bouton sur moi. »

- Analyse

L'activité s'est bien déroulée dans l'ensemble, les élèves ont compris le principe et sont arrivés à changer une lettre du mot qu'il avait choisi pour en créer un nouveau. Le plus difficile a été de faire une phrase avec un mot tordu. Cela semble difficile de créer une phrase ayant un sens bizarre.

Pour le deuxième groupe, la partie orale a été difficile pour les élèves. La difficulté était pour eux de changer une seule lettre, à savoir celle du début. Premièrement, ils ont eu tendance à rallonger le mot donné en tenant compte seulement du son et non du sens : pain→peinture. Deuxièmement, ils ont donné des mots en gardant la première lettre et en changeant le reste du mot, ils ont fait l'inverse de la consigne demandée : rein→riz ; rond→Rome.

Nous constatons que l'isolation d'un phonème est encore difficile pour ces élèves. Cependant avec un fort étayage et une vision sur les mots au tableau, ils ont réussi à respecter la consigne demandée.

Après avoir mené cette activité, nous nous sommes rendu compte que nous aurions dû donner des mots où les élèves auraient dû changer le son de la fin plutôt que celui du début, afin de voir si cela était plus facile ou pas. En effet, pour le premier groupe, la rime a été identifiée très rapidement. Pour le deuxième groupe, la tendance a aussi été de modifier la fin du mot plutôt que le début.

Il semble que la rime est plus facile à attendre et manipuler que l'attaque.

## 6. Lire des phrases avec des mots tordus et les corriger à l'oral

- Déroulement

Pour le deuxième groupe d'élèves nous avons décidé d'ajouter une activité supplémentaire, nous voulions voir si les élèves trouvaient le mot tordu dans la phrase lorsqu'ils la lisaient eux-mêmes, et s'ils se rendaient compte que le mot tordu changeait

le sens de la phrase (annexe 9). L'objectif était qu'ils trouvent eux-mêmes le mot qui aurait dû être employé par le prince pour donner du sens à la phrase.

Cette activité a été faite avant l'activité de création de mots tordus. Nous voulions insérer une phase orale avant la phase écrite.

- Résultats

### Groupe 2

*k : « Est ce que c'est à l'envers ? C'est sûr. »*

*S : « Vous allez voir, vous allez les lire un par un, à tour de rôle. »*

*k : « Il monta dans sa toiture de course. »*

*S : « Est ce qu'il y a un mot tordu dans cette phrase ? »*

*k : « Oui, parce que toiture c'est voiture. »*

*S : « Qu'est ce qui change entre ces deux mots ? »*

Nous écrivons les deux mots au tableau.

*k : « C'est pas pareil. Ben le t et le v. »*

*m : « Je suis très bien tout seul dans mon chapeau. » → très fort étayage pour lire*

*S : « Est ce qu'il y a un mot tordu dans cette phrase ? »*

*m : « Non. »*

*l : « Dans son château ! »*

*k : « Dans mon château. »*

Nous écrivons les deux mots au tableau.

*k : « On met un T à la place du H. »*

*l : « Du P »*

*j : « J'ai pensé à emporter ma boue de secours. »*

*j : « Ma boîte de secours. »*

Nous allons écrire les mots boue et boîte au tableau.

*j : « Ah oui, ah je sais, la trousse de secours. »*

*S : « Est ce que dans les mots écrits au tableau, j'ai changé une seule lettre ? »*

*l : « Une roue ! »*

*i : « Il ferme donc son chapeau à clé et rentra son troupeau de mouton dans les tables. »*

*i* : « Déjà bouton c'est mouton. »

**S** : « Qu'est ce qui change entre bouton et mouton. »

*i* : « La toute première lettre on met un m. »

*i* : « Et y'a tables, ils vont pas sous les tables. »

Nous écrivons *les tables* au tableau ainsi que *l'étable* pour montrer la différence entre les deux homophones.

*I* : « Si tu venais à tomber *salade*, qui donc repasserait ton *singe* ? »

*I* : « heu... *salade*. »

**S** : « Si tu venais à tomber *salade*, d'habitude on dit qu'on tombe... ? »

*I* : « *malade*. »

Nous écrivons les mots au tableau.

**S** : « Qu'est ce qui change ? »

*I* : « Le **S** tu le changes et tu le transformes en **M**. »

**S** : « Est-ce qu'il y a un autre mot tordu dans ta phrase ? »

*I* : « Non. »

*i* : « Si, *singe*. »

**S** : « *Singe* au lieu de... »

*i* : « *Table*. »

**S** : « Ah bon, écoutez bien : qui donc repasserait ta *table* ? »

*I* : « Ton *linge* ! Le **S** il se transforme en **L**. »

#### ▪ Analyse

Cette activité a été mieux réussie que la création de mots tordus, alors qu'elle a été faite avant. Le fait de lire la phrase à l'oral leur a permis de se rendre compte du sens de cette dernière et de rectifier le mot tordu pour redonner le vrai sens de la phrase. De plus, écrire les mots au tableau a été un appui pour les élèves, ils ont pu relever les lettres qui changeaient alors que ce n'étaient pas le cas simplement à l'oral.

### 3. Analyse globale

Ces activités nous ont permis d'observer plusieurs éléments : premièrement, que la conscience phonologique est encore en cours d'acquisition pour des élèves de cycle 2. Ils entendent très bien les mots tordus de PEF, puisqu'ils réagissent et rient à leur lecture. Ils comprennent bien que le sens du mot utilisé par le prince n'est pas le bon et en saisissent le ton humoristique. Cependant, lorsque l'on se penche de plus près sur ces mots avec eux, il leur devient difficile d'expliquer ce qu'il se passe. La rime semble attirer toute leur attention, autant à l'écoute que pour la création des mots tordus. La rime est donc phonologiquement plus aisée à appréhender que l'attaque du mot. C'est plus précisément la syllabe de fin de mot qui est plus facile à isoler pour eux qu'un seul phonème qui se trouve au début, au milieu ou à la fin du mot. C'est donc la conscience phonémique qui ne semble pas être complètement acquise.

Au ce niveau, les élèves ont conscience que le langage est constitué de phrases, de mots et de syllabes. En effet, ils sont capables d'écrire des phrases et d'en segmenter les mots. Ils sont aussi capables d'identifier les syllabes qui composent les mots. Mais cela se complique lorsqu'ils doivent identifier des unités plus petites telles que les phonèmes. Ils ont du mal à faire la différence entre deux mots dont un seul « son » change. Au niveau sonore, la distinction est difficile notamment entre des phonèmes très proches dont seulement le lieu d'articulation change (c/t) ou entre des phonèmes voisé et non voisé (p/b).

Mais on constate que la distinction entre ces phonèmes devient plus aisée lorsqu'elle est accompagnée du mot écrit. Les élèves voient directement la lettre qui change, qu'elle soit placée au début au milieu ou à la fin. L'apprentissage de la conscience phonologique liée à celui de la lecture et de l'écriture de manière complémentaire prend alors tout son sens. Lors de la lecture du mot, les élèves établissent des relations entre les constituants de l'oral : les phonèmes qui sont perçus, et ceux de l'écrit : les graphèmes.

De plus, on observe une différence entre les CE1 et les CE2. De manière générale les élèves de CE2 ont compris plus aisément les changements phonologiques et sémantiques effectués par PEF que les CE1. On constate alors que durant le cycle 2 les élèves vont encore progresser d'années en années concernant la phonologie, c'est pourquoi il semble intéressant de continuer à la travailler.



## Conclusion

Cette recherche nous a permis de voir la place de la conscience phonologique à l'école, notamment grâce à un stage en immersion. Au cycle 1, nous savons que sa place est primordiale pour que les élèves comprennent que la parole est segmentée par des mots et même des syllabes. Au cycle 2, elle est beaucoup moins travaillée, voire pas du tout. Pourtant après avoir mené des activités sur cette dernière avec des élèves de CE1-CE2, il me paraît important de continuer ce travail. Nous avons pu constater qu'il peut être intéressant de travailler la conscience phonologique au cycle 2, et plus précisément la conscience phonémique qui ne semble pas être totalement acquise. En effet, l'identification et la manipulation de phonèmes ont posé des difficultés aux élèves. Mais nous ne ferons pas de généralités car le cadre du stage nous a imposé un public restreint et un léger quota horaire. En effet, nous avons observé les élèves pendant deux heures seulement. Nous devons prendre en compte le fait qu'ils n'avaient pas l'habitude de travailler avec nous, malgré le cadre favorable des APC qui permettent de travailler en petit groupe. En effet, notre recherche s'est effectuée de manière condensée, où toutes les phases de notre séance ont été menées à la suite, sur une heure. Il aurait été préférable, afin d'éviter une surcharge cognitive de les mener sur plusieurs séances. Utiliser la littérature de jeunesse sur les jeux de mots semble être un bon élément pour introduire la conscience phonologique. La littérature jeunesse est en effet un bon inducteur aux situations d'apprentissages quelles qu'elles soient. Généralement l'album capte l'attention des élèves et ces derniers sont intéressés par l'histoire qui leur est racontée.

Mais, ce travail aurait été totalement différent en classe entière. Il aurait été difficile de prendre en compte tous les élèves. En classe entière, il ne nous aurait pas été possible de savoir si tous les élèves entendaient réellement les jeux de mots. Au contraire, les petits groupes favorisent la prise de parole et permettent de solliciter tous les élèves. Il nous semble donc pertinent de poursuivre le travail sur la conscience phonémique à l'école élémentaire, même au cycle 3, notamment travailler la création de mots avec eux pour faire la distinction entre des phonèmes proches.

## **Bibliographie et sitographie**

ALEGRIA, J. et MOUSTY, P. (2004). Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique. *Enfance*. Volume 56, 259-271.

BOIVIN, A. et CHAMBERLAND, R. (1987). Entrevue : PEF, le prince des mots tordus. *Québec français*, (n°65), 40–42.

BOSSE, M-L et PACTON, S (2006). Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ? Philippe Dessus & Edouard Gentaz. *Apprendre et enseigner à l'école*, Dunod, 43-58.

BRODEUR, M. (coord.) (2003). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des sciences de l'éducation*. 2003, volume 29, n°1, p. 171-194.

CŒUR-JOLY, S. (2012). *Le rôle et la place de la littérature de jeunesse*. (master en enseignement spécialisé-Volée, IUFM Université d'Orléans, Centre Val de Loire).

DESROCHERS, A. (coord.) (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*. Volume 34, 59-82.

GOIGOUX, R. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2* (Les repères pédagogiques Série formation). Paris : Nathan.

HEMPENSTALL, K. (2011). Conscience phonémique : Qu'est-ce que cela signifie ? *Éducation Oasis*. Volume 201.

HENRY, J. (2003). *La Traduction Des Jeux De Mots*.

HOUYEL, Lagarde, Poslaniec, Warfi, Tran-Duc, Warfi ..., & Tran-Duc Marie-Hélène. (2005). *Comment utiliser les albums en classe cycles 1, 2 et 3* (Collection Pédagogie pratique). Paris : Retz.

JAFFRÉ, J. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 37-49.

JEANDILLOU, J-F. (2018). Gangue maternelle et tantage châtié : une littérature de jeunesse au risque ludique de la dyslexie. *Jeux de mots et créativité*, 97-108.

LIBERMAN, I. et SHANKWEILER, D. (1989). Phonologie et apprentissage de la lecture : une introduction. *Recherches empiriques et implications pédagogiques*.

Lutin Bazar. (2017). Le prince de Motordu : Jeu et Fichiers de lecture. Repéré à <http://lutinbazar.fr/motordu-jeu-fichiers-de-lecture/>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II.2 – Lien oral-écrit, Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique. Repéré à [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress\\_c1\\_Section\\_2\\_partie\\_2\\_Activites\\_phonologiques\\_569598.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress_c1_Section_2_partie_2_Activites_phonologiques_569598.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Programmes d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2018). Programmes d'enseignement de l'école primaire, cycle 2. Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2018). Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP. Un guide fondé sur l'état de la recherche.

MORAIS, J. (1992). Gombert (Jean-Émile). - Le Développement métalinguistique. *Revue française de pédagogie*. volume 98, 117-119.

NIERES-CHEVREL, I. (2010). *Introduction à la littérature de jeunesse* (Édition revue et corrigée. ed., Collection Passeurs d'histoires). Paris : Didier Jeunesse.

PEF (2010). *La belle lisse poire du prince de Motordu* (L'heure des histoires). Paris : Gallimard jeunesse.

PERRIN, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Paris : Retz.

POPOT, A. (2012). *Le développement de la conscience phonologique et ses liens avec le langage écrit en classe de CP*. (mémoire de master MEEF, IUFM Université d'Orléans, Centre Val de Loire).

QUILAN, D. (2009). *Des jeux pour l'éveil à la conscience phonologique, des jeux pour développer la conscience lexicale, la conscience syllabique et la conscience phonémique : MS, GS, CP, ASH et aide personnalisée*. Paris : Hachette.

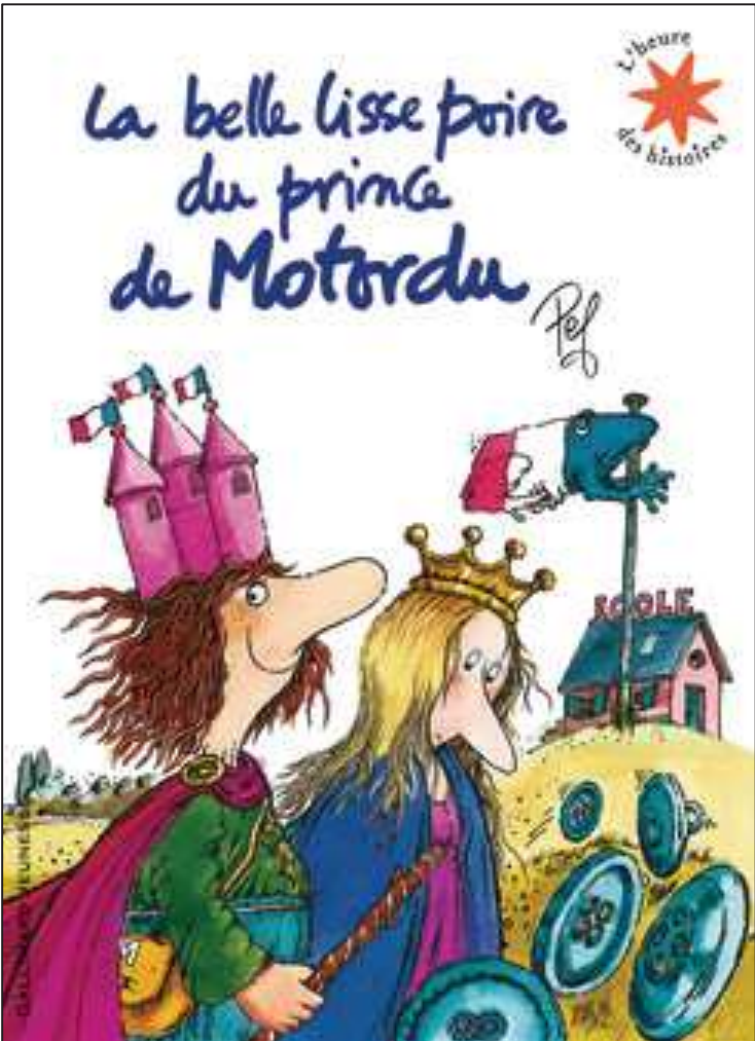
Tous à l'école. (2018). *Dyslexie et dysorthographe*. Repéré à <http://www.tousalecole.fr/content/dyslexie-et-dysorthographe>

## Annexes

### Annexe 1 – Fiche séance

| La belle lisse poire du prince de Motordu - Pef   |  |   |
|---|--|---|
| Phonologie  | Objectifs  | Cycle 2 : CE1-CE2   |
| - Découvrir le plaisir de lire<br>- Manipuler les sons de la langue   |  |   |
| Lecture et compréhension de l'écrit   |  |   |
| - savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique)   |  |   |
| Phases  | Enseignant   | Élèves  |
| 1. Découverte de l'album<br><br>5min  | Cacher le titre<br>« <i>Nous allons pour l'instant nous intéresser uniquement à l'illustration sur la page de couverture. Que voyez-vous ?</i> » Donner le titre.  | Les élèves décrivent oralement la couverture de façon détaillée   |
| 2. Lecture de l'album et discussion<br><br>10min  | Lire jusqu'au menu du jour<br>« <i>Pour l'instant, que se passe-t-il dans cette histoire ? A votre avis, pourquoi le prince s'appelle « Motordu » ?</i> »  | Pendant la lecture : être à l'écoute<br><br>Contrôle de la compréhension<br>Se rendre compte que le prince tord tous les mots |
| 3. Exercices<br><br>15min   | « <i>Le prince de Motordu, tord tous les mots... Vous allez essayer de l'aider à corriger son langage.</i> » Distribuer fiche 1.<br><br>« <i>Que remarquez-vous ? Qu'est ce qui change entre les mots tordus du prince et votre correction ?</i> »<br>« <i>On se rend compte que lorsqu'on change un seul son dans un mot ça donne un autre mot : on appelle ça un métagramme.</i> » | Faire les exercices de la 1 <sup>ère</sup> fiche<br><br>Se rendre compte qu'une seule lettre / un son a changé.               |
| 4. Finir la lecture -10min  | Lire du menu du jour jusqu'à la fin  | Pendant la lecture : être à l'écoute  |
| 5. manipuler les sons de la langue<br><br>20min   | <b>Groupe 2 : Phase orale</b><br>« <i>Maintenant vous allez créer des mots tordus comme le prince. Vous allez changer le son d'un mot pour qu'il ait un autre sens</i> »<br>Ex : Je mange un bain au chocolat (pain)   | Manipuler les sons de la langue en jouant. Faire comme le prince de Motordu   |
| Malin, matin / Niche, biche / Lourd, court, four / Vache, tache, lâche, mâche<br>Danse, lance / Bain, pain, main, fin, faim, lin / Comme, gomme, somme<br>Narine, farine / Pont, long, rond, son, mon / Chaleur, malheur<br>Loupe, soupe / Mange, range / Cru, grue / Poisson, poison |  |   |

Annexe 2 – Image de couverture



Annexe 3 – Fiche exercice 1



La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :  
.....

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un **chapeau** magnifique

château chameau

des **crapauds** bleu blanc rouge

travaux drapeaux

batailles de **poules** de neige

boules roule

Il joue aux  
**tartes**

parcs cartes

avec ses  
**coussins**

cousins poussins

2. Corrige les mots tordus en les réécrivant.

La salle à **danger**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Son troupeau de **boutons**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Son **râteau** à voile

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |



Annexe 4 – Groupe 1



La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom : .....

a

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un **chapeau** magnifique

château

chameau

des **crapauds** bleu blanc rouge

travaux

drapeaux

batailles de **poules** de neige

boules

roule

Il joue aux  
**tartes**

parcs

cartes

avec ses  
**coussins**

cousins

poussins

2. Corrige les mots tordus en les réécrivant.

La salle à **danger**

nanjé

Son troupeau de **boutons**

naoutan

Son **râteau** à voile

brato





La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

b

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un **chapeau** magnifique

château

chameau

des **crapauds** bleu blanc rouge

travaux

drapeaux

batailles de **poules** de neige

boules

roule

Il joue aux  
**tartes**

parcs

cartes

avec ses  
**coussins**

cousins

poussins

2. Corrige les mots tordus en les réécrivant.

La salle à **danger**

mange

Son troupeau de **boutons**

moutons

Son **râteau** à voile

bateau





La belle lisse paire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

c

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un **chapeau** magnifique

château

chameau

des **crapauds** bleu blanc rouge

travaux

drapeaux

batailles de **poules** de neige

boules

roule

Il joue aux  
**tartes**

parcs

cartes

avec ses  
**coussins**

cousins

poussins

2. Corrige les mots tordus en les réécrivant.

La salle à **danger**

La salle à manger

Son troupeau de **boutons**

son troupeau  
de mouton

Son **râteau** à voile

son bateau  
à voile





La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

d

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un **chapeau** magnifique

château

chameau

des **crapauds** bleu blanc rouge

travaux

drapeaux

batailles de **poules** de neige

boules

roule

Il joue aux  
**tartes**

parcs

cartes

avec ses  
**coussins**

cousins

poussins

2. Corrige les mots tordus en les récrivant.

La salle à danger

la salle à manger

Son troupeau de boutons

motards

Son râteau à voile

bateau





La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

E

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un ~~chapeau~~ magnifique

château

chameau

des ~~crapauds~~ bleu blanc rouge

travaux

drapeaux

batailles de ~~poules~~ de neige

boules

roule

Il joue aux  
tartes

parcs

cartes

avec ses  
coussins

cousins

poussins

2. Corrige les mots tordus en les réécrivant.

La salle à danger

la salle à manger

Son troupeau de boutons

son troupeau de moutons

Son râteau à voile

son bateau à voile





La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

F

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un **chapeau** magnifique

château

chameau

des **crapauds** bleu blanc rouge

travaux

drapeaux

batailles de **poules** de neige

boules

roule

Il joue aux  
**tartes**

parcs

cartes

avec ses  
**coussins**

cousins

poussins

2. Corrige les mots tordus en les réécrivant.

La salle à **danger**

Manger

Son troupeau de **boutons**

Moutons

Son **râteau** à voile

bateau





La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

G

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un **chapeau** magnifique

château

chameau

des **crapauds** bleu blanc rouge

travaux

drapeaux

batailles de **poules** de neige

boules

roule

Il joue aux  
**tartes**

parcs

cartes

avec ses  
**coussins**

cousins

poussins

2. Corrige les mots tordus en les réécrivant.

La salle à **danger**

manger

Son troupeau de **boutons**

monton

Son **râteau** à voile

bateau





La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

H

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un **chapeau** magnifique

château

chameau

des **crapauds** bleu blanc rouge

travaux

drapeaux

batailles de **poules** de neige

boules

roule

Il joue aux  
**tartes**

parcs

cartes

avec ses  
**coussins**

cousins

poussins

2. Corrige les mots tordus en les réécrivant.

La salle à **danger**

mange

Son troupeau de **boutons**

mouton

Son **râteau** à voile

râteau



Annexe 5 – Groupe 2



La belle lisse poire du prince de  
Motordu

Prénom :

i

Pef

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un **chapeau** magnifique

château

chameau

des **crapauds** bleu blanc rouge

travaux

drapeaux

batailles de **poules** de neige

boules

roule

Il joue aux  
**tartes**

parcs

cartes

avec ses  
**coussins**

cousins

poussins

2. Corrige les mots tordus en les réécrivant.

La salle à **danger**

magel

Son troupeau de **boutons**

mutan

Son **râteau** à voile

latau





La belle lisse poire du prince de Motordu

Pef

Prénom :

J

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un **chapeau** magnifique

château

chameau

des **crapauds** bleu blanc rouge

travaux

drapeaux

batailles de **poules** de neige

boules

roule

Il joue aux **tartes**

parcs

cartes

avec ses **coussins**

cousins

poussins

2. Corrige les mots tordus en les réécrivant.

La salle à **danger**

La salle à manger

Son troupeau de **boutons**

boutons

Son **râteau** à voile

bate





La belle lisse poire du prince de  
Motordu  
Pef

Prénom :

h

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un **chapeau** magnifique

château

chameau

des **crapauds** bleu blanc rouge

travaux

drapeaux

batailles de **poules** de neige

boules

roule

Il joue aux  
**tartes**

parcs

cartes

avec ses  
**coussins**

cousins

poussins

2. Corrige les mots tordus en les réécrivant.

La salle à **danger**

la salle à manger

Son troupeau de **boutons**

son troupeau de vache

Son **râteau** à voile

son bateau à voile





La belle lisse poire du prince de  
Motordu  
Pef

Prénom :

l

1. Corrige les fautes de langage du prince de Motordu.  
Entoure le bon mot.

Il habitait un **chapeau** magnifique

château

chameau

des **crapauds** bleu blanc rouge

travaux

drapeaux

batailles de **poules** de neige

boules

roule

Il joue aux  
**tartes**

parcs

cartes

avec ses  
**coussins**

cousins

poussins

2. Corrige les mots tordus en les réécrivant.

La salle à **danger**

manger

Son troupeau de **boutons**

mouton

Son **râteau** à voile

bateau  
bateau voile







La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pof

Prénom :  
a

**Joue avec les mots comme le prince de Motordu !**

**1. Choisis un mot.**

~~niche~~ je mé  
chim dans la niche

niche

**2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.**

[A 10-column grid for writing a new word]

-quiche

**3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.**

[A large grid for writing a sentence]

je mets mon chien dans la quiche







La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

c

**Joue avec les mots comme le prince de Motordu !**

**1. Choisis un mot.**

chocolat

**2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.**

chocolates

**3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.**

je vais chercher du chocolates



La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

c

Joue avec les mots comme le prince de Motordu !

1. Choisis un mot.

motordu

2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.

moturdu

3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.

Je m'entraîne dans ma moturdu

mes bœuf - neuf  
Glaçon - garçon





La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :  
d

### Joue avec les mots comme le prince de Motordu !

1. Choisis un mot.

motordu

2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.

chapeau

3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.

je porte deux bons chapeaux

CE1  
MATEAO  
Prénom :  
motordu  
roche  
roche  
roche  
roche  
roche  
roche  
Motordu !



La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

E

**Joue avec les mots comme le prince de Motordu !**

**1. Choisis un mot.**

glaçon  
glaçon

**2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.**

glaxon

**3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.**

un glaxon fi de la moto





La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

E

Joue avec les mots comme le prince de Motordu !

1. Choisis un mot.

rouche

2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.

glase

3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.

glase merge du fouim

cosmele  
calico  
le codico vobde



La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :  
F

**Joue avec les mots comme le prince de Motordu !**

**1. Choisis un mot.**

roche  
roche

**2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.**

roche  
kache

**3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.**

Il mange une kache.





La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

G

Joue avec les mots comme le prince de Motordu !

1. Choisis un mot.

bouton

2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.

mouton

3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.

Je mange des mouton.

mouton  
bouteon  
je mange des bouteon.



La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

H

**Joue avec les mots comme le prince de Motordu !**

**1. Choisis un mot.**

moment

**2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.**

bonbon

**3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.**

je mange les bonbons



Annexe 8 – Groupe 2



La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

i

Joue avec les mots comme le prince de Motordu !

1. Choisis un mot.

poire

2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.

maison

3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.

Je vis dans une maison.



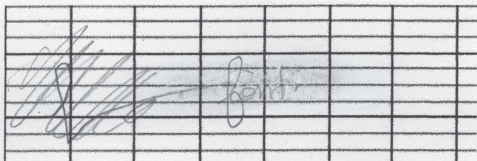
La belle lisse paire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

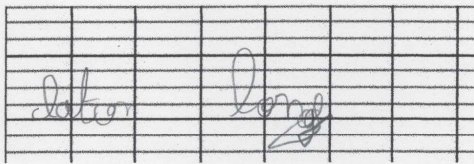
J

Joue avec les mots comme le prince de Motordu !

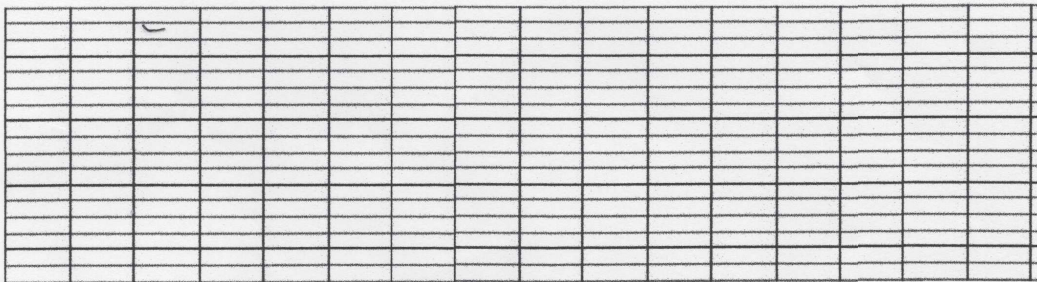
1. Choisis un mot.



2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.



3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.







La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

h

.....

**Joue avec les mots comme le prince de Motordu !**

**1. Choisis un mot.**

chape

**2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.**

chato

**3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.**

le chato port un chape



La belle lisse poire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

l

Joue avec les mots comme le prince de Motordu !

1. Choisis un mot.

pain  
bain

2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.

bain

3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.

je mange un bain





La belle lisse paire du prince de Motordu  
Pef

Prénom :

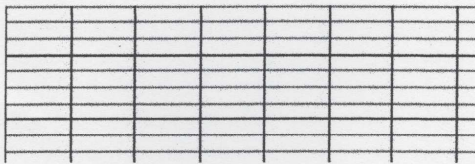
m

**Joue avec les mots comme le prince de Motordu !**

**1. Choisis un mot.**



**2. Change un son du mot que tu as choisi pour créer un nouveau mot.**



**3. Écris une phrase avec ce nouveau mot.**



## Annexe 9 – Phrases

|   |
|---|
| Je suis très bien tout seul dans mon chapeau.   |
| Si tu venais à tomber salade, qui donc repasserait ton<br>singé ?                     |
| Il ferma donc son chapeau à clé et rentra son troupeau<br>de boutons dans les tables. |
| Il monta dans sa toiture de course.   |
| J'ai pensé à emporter ma boue de secours.   |
| Que diriez-vous d'une promenade dans ce petit pois ?                                  |
| J'attrape alors de vilains moutons qui me démangent<br>tout la nuit !                 |
| Quatre et quatre : huitre.<br>Quatre et cinq : bœuf.                                  |
| Je voudrais des enfants, pleins de petits glaçons et de<br>petites billes.            |
| Commençons dès maintenant à leur tricoter des bulles<br>et des jasettes pour l'hiver. |