HAL
archives-ouvertes.fr

L'album sans texte : un support propice au développement de compétences de compréhension et d'interprétation du récit

Alexia Carrer, Léa Chabert

▶ **To cite this version:**

Alexia Carrer, Léa Chabert. L'album sans texte : un support propice au développement de compétences de compréhension et d'interprétation du récit. Education. 2012. <dumas-00757078>

HAL Id: dumas-00757078

http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757078

Submitted on 26 Nov 2012

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

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

Année universitaire 2011-2012

Master Métiers de l'enseignement scolaire
Mémoire professionnel de deuxième année

L'album sans texte, un support propice au développement de compétences de compréhension et d'interprétation du récit.

Présenté par CARRER Alexia et CHABERT Léa

Discipline : Littérature de jeunesse

Responsable du mémoire : Nicolas Rouvière

Table des matières

INTRODUCTION **3**

I.L'ALBUM SANS TEXTE : SPECIFICITES GENERIQUES ET INTERET DIDACTIQUE **4**

A. Historique de l'album **4**

B. Les spécificités plastiques et narratives de l'album sans texte **5**
1. Composition plastique de l'album 5
2. Composition de l'image 6

C. La compréhension : les processus de compréhension **7**
1. Les processus d'intégration 7
2. Les macroprocessus 8
3. Les processus d'élaboration 8
4. Les processus métacognitifs 9

D. Les modalités d'exploitation de l'album sans texte **9**
1. Le travail sur les images 9
2. Le développement du langage oral 10
3. Les productions écrites et artistiques 11
4. Vivre les situations 12

E. Analyse littéraire et plastique de l'album choisi **12**
1. Choix de cet album en fonction du public (élèves de CP) 12
2. Intérêts pédagogiques de cet album 13
3. Intérêts plastiques de l'album choisi 13
4. Intérêts du découpage de notre album 15

II. DESCRIPTION DE LA SEQUENCE MISE EN ŒUVRE **15**
1. Séance 1 : le tri de livres 15
2. Séance 2 : découverte de la couverture et des 2 premières pages de l'album 17
3. Séance 3 : Elaboration de la fiche personnage et exercices de compréhension 19
4. Séance 4 : dévoilement de la course poursuite 20
5. Séance 5 : Dévoilement de la fin de l'album 22

6. Séance 6 : introduction au théâtre 24
7. Séance 7 : théâtre 25
8. Séance 8 : évaluation (voir Annexe n° 8) 25

III. ANALYSE DES SEANCES 26

A. La succession des étapes du récit 26
1. L'intérêt d'un découpage pertinent de l'œuvre pour aider à la compréhension 26
2. Les améliorations à apporter à notre séance 27

B. La lecture d'images 28
1. Comment raconter une histoire sans texte : la compréhension des images 28
2. L'amélioration de la procédure d'analyse d'images 29

C. Le déchiffrage 31
1. Le déchiffrage du titre : une façon d'allier un travail du code et de la compréhension 31
2. Les améliorations à apporter à notre séance 31

D. La production d'écrits 32
1. L'intérêt de pratiquer la production écrite avec des CP 32
2. La valorisation des compétences des élèves 33
3. Les améliorations à apporter à notre séance 33

E. Le jeu théâtral 34
1. Le jeu théâtral : une activité structurante pour la compréhension 34
2. Les améliorations possibles de notre approche du théâtre 35

CONCLUSION 37

BIBLIOGRAPHIE 39

ANNEXES 40

Introduction

Si la littérature existe depuis l'Antiquité, la littérature de jeunesse, n'est apparue qu'au XIXème siècle en tant que secteur éditorial. Depuis, elle a su s'imposer, conquérir un large public et ouvrir de nombreuses portes. La littérature de jeunesse peut être définie comme un secteur de la littérature, spécialisé dans la publication pour les enfants qui a donné lieu à l'émergence de divers médiums (littérature illustrée, puis littérature dessinée, BD, albums pour enfants) avec différents genres (conte, fable, théâtre, poésie, récits d'aventures, récits policiers, etc). La littérature de jeunesse a trouvé sa place dans les programmes scolaires. Pour le cycle des apprentissages fondamentaux, il est stipulé que : « la lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire » (MEN, 2008). Pour le cycle des approfondissements, il est indiqué que : « le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune » (MEN, 2008). On retrouve donc la volonté de faire connaître les médiums à tous les élèves dans le but de créer des références communes. Les programmes publient également une bibliographie d'œuvres de littérature de jeunesse afin de permettre aux élèves d'être confrontés à différents genres, adaptés à leur âge. Si chaque genre est intéressant à lire et à travailler, nous nous arrêterons plus particulièrement sur l'album de jeunesse. La particularité de ce « médium » est l'importance de la place de l'image au sein de l'œuvre. Or même si les programmes se soucient de l'importance du support visuel dans les apprentissages, les indications données à ce sujet s'amoindrissent. En effet, dans les programmes de 1995, cités par E. Battut, il était mentionné qu'il fallait : « accompagner les élèves dans la découverte, l'exploration, la compréhension […] d'images » (E. Battut, 2001 : 10). Puis, dans les programmes de 2002, on retrouve l'importance de l'image dans les domaines du langage, de la découverte du monde et de la création. En effet, « les albums qui s'adressent aux enfants ne sachant encore lire constituent le plus souvent une littérature d'excellente qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre textes et images » (MEN, 2002). Les programmes insistent alors davantage sur l'intérêt du support qu'est l'album de jeunesse afin d'utiliser la grande richesse d'illustrations à notre disposition et ce, pas seulement dans le domaine de la littérature. A l'heure actuelle, même si les images sont toujours très présentes, les programmes de 2008 n'y font plus clairement référence. On trouve uniquement une référence dans l'intitulé des arts visuels, à savoir : la pratique des arts visuels « s'exerce autant en surface qu'en volume à partir d'instruments, de gestes techniques, de médiums et de supports variés » (MEN, 2008). Il convient alors aux enseignants de chercher des compléments qui pourront les aider dans une réelle pratique des images, sans se limiter uniquement au domaine des arts-visuels.

En effet, les images et notamment les illustrations des albums peuvent contribuer au développement de nombreuses compétences. Les albums sans texte y contribuent particulièrement car l'unique présence des images renforcent le besoin de les comprendre pour saisir tout le sens de l'histoire.
On peut alors se demander *en quoi la lecture d'images dans les albums sans texte développe les compétences de compréhension et d'interprétation du récit.*

Nous avons ainsi mis en place une séquence d'enseignement de littérature de jeunesse dans une classe de 26 élèves de CP à l'école Moucherotte à Seyssinet-Pariset. Nous avons choisi comme support, l'album sans texte *Le Voleur de poule* de Béatrice Rodriguez.

Pour tenter de répondre à notre question, nous nous intéresserons tout d'abord aux spécificités des albums sans texte et plus particulièrement à l'album choisi, puis nous présenterons notre séquence en décrivant les différentes séances qui la composent ainsi que les particularités de chacune. Enfin, nous analyserons nos démarches d'enseignement en revenant sur leurs intérêts pédagogiques et en proposant des améliorations possibles.

I. L'album sans texte : spécificités génériques et intérêt didactique

A. Historique de l'album

Si les albums de jeunesse ont une place importante et une légitimité dans les écoles et dans la société, il n'en a pas toujours été ainsi. Ce « médium » est apparu en 1919, défini par S. Van der Linden de la façon suivante :

> « forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes), au sein d'un support caractérisé par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchaînement fluide et cohérent de page en page. » (Van der Linden, 2006 :4).

En effet, la caractéristique principale des albums est le lien entre le texte et les images. L'image ne sert plus à illustrer certains passages du récit, elle a un rôle qui dépasse le simple accompagnement du texte. Désormais, l'image a un rôle aussi important que le texte, si ce n'est plus dans certaines situations. Comme l'énonce A. Genty : « un des points forts de l'album est sans doute son appartenance à deux espaces, celui de l'image et celui du texte. […] Il s'agit de deux espaces avec leurs codes respectifs, deux espaces d'apprentissages spécifiques » (A. Genty, 2005 : 203). Même si, dans la plupart des cas, l'image et le texte sont complémentaires, ils ont chacun leurs codes et ont donc chacun un rôle particulier dans l'histoire. C'est par ce jeu de complémentarité et non de dominance que les albums se caractérisent. Ils existent cependant des exceptions pour certains albums qui jouent sur ces codes afin de produire des histoires originales et offrir aux lecteurs de nouvelles dimensions de lecture. Revenons alors sur l'historique de ce médium qui a su s'imposer, en quelques années, au sein du cercle privilégié qu'est la littérature.
C'est en 1919 avec *Macao et Cosmage* d'Eddy Legrand qu'apparaît le premier album de jeunesse au sens où nous l'entendons aujourd'hui. C'est une œuvre créée et destinée aux enfants, avec une prédominance des images. Il ne s'agit plus d'une œuvre pour adulte remaniée afin de satisfaire les besoins de l'enfant. Tout est pensé : format, calligraphie, espace, couleurs, etc pour s'adapter à ce nouveau public. Avant cette apparition, nous parlions de « littérature illustrée ». Il s'agissait de récits illustrés partiellement par des images dont le seul but était d'accompagner le texte. L'image ne suffisait pas à raconter l'histoire. Petit à petit, l'album de jeunesse s'est fait sa place au sein de la littérature et les éditeurs ont vite compris l'intérêt de développer ce nouveau genre. C'est réellement dans les années 60 qu'un nouveau discours sur les albums et sur l'image se développe. En effet, des revues commencent à publier des articles traitant spécifiquement des images, des associations entre auteurs et illustrateurs se créent et de plus en plus d'artistes sont à

la recherche de ce nouveau langage des illustrations. De nos jours, la littérature de jeunesse est un marché très développé et les auteurs ne se refusent aucun sujet. Il n'y a plus de sujet tabou, tous les thèmes sont abordés (divorce, mort, adoption, respect, etc). Il existe donc une très grande variété d'albums, se différenciant par leurs thèmes, leurs formats, leurs styles … mais également par la relation entre le texte et les images. En effet, si la particularité des albums est le lien privilégié entre les images et le texte, il existe une variété d'albums appelés « albums sans texte ». Ils racontent une histoire, au même titre qu'un texte, mais uniquement par la présence d'illustrations. Un des premiers albums sans texte s'intitule *Les aventures d'une petite bulle rouge* de I. Mari, édité en 1967. Même si les albums sans texte ne sont pas les plus connus dans la littérature de jeunesse, il en existe un certain nombre et apportent de multiples avantages en ce qui concerne l'apprentissage de l'oral et de l'écrit.

B. Les spécificités plastiques et narratives de l'album sans texte

1. *Composition plastique de l'album*

a) les matériaux, le style et les techniques d'illustration

L'album sans texte répond aux mêmes évolutions des techniques et aux mêmes procédés d'illustration que les albums avec texte. La peinture est la technique la plus répandue. Par exemple, dans *La course au gâteau* de Tjong-King Thé, il s'agit de peinture à l'aquarelle. Cette technique utilisant des couleurs très pâles donne un aspect léger au dessin. Certains auteurs en ont fait leur particularité comme Claude Ponti. S. Van der Linden souligne que « le recours à des techniques mixtes s'avère très important, en particulier au tournant du XXIe siècle. De nombreuses images font ainsi apparaître une combinaison de peinture, de dessin et de collage » (S. Van der Linden, 2006 : 37). En effet, de nos jours il n'existe plus de restriction dans les variétés des techniques possibles et l'on peut trouver toutes sortes d'illustrations. Elles sont parfois mêlées dans un même album comme *Tout un monde* de K.Couprie, A. Louchard et T. Magnier qui utilise la gravure, le dessin, la peinture, les photos et les images numériques. S. Van der Linden précise également que « les images photographiques, peu présentes jusqu'aux années quatre-vingt, se sont généralisées dans les livres pour la petite enfance » (Id.). Par exemple, dans *Rue du chat qui pêche* de Quentric Lauranne, l'auteur présente une succession de photographies de personnages en pâte à modeler. Avec la légitimité et l'importance du marché des albums de jeunesse, on assiste bien à une renaissance de la place de l'image au sein de récits. Ainsi, les photographes peuvent prétendre à la fois à un statut d'artiste et d'illustrateurs.

Tout comme pour les albums avec texte, les techniques d'illustration des albums sans texte sont donc très variées. En effet, l'image a un rôle décisif dans le choix d'un livre qui se fait généralement en regardant la couverture et en feuilletant les illustrations, il est donc primordial qu'elles soient variées afin de satisfaire un large public.

b) la page

Comme le souligne S. Van der Linden « Par la brièveté des textes et la grandeur des images tout autant que par la faible segmentation de la page qu'il propose en général, l'album entretient un rapport resserré avec la double page» (Ibid., 2006 : 65). Dans le cas des albums sans texte, toute la place de la double-page est laissée aux images que l'auteur-illustrateur agence à sa manière. Certains albums sans texte utilisent la double-page pour donner plus de poids à une seule image

comme dans *La course au gâteau* de T-K. Thé ou *Loup Noir* d'A. Guillopé. La pliure, séparant en deux parties égales l'espace du livre ouvert, ne marque plus de rupture. On assiste à une lecture linéaire parcourant l'ensemble de ce vaste espace et offrant au public une continuité d'actions. D'autres albums s'organisent en vignettes semblables à celles des bandes dessinées comme *Clown* de Q. Blake. L'alternance et le jeu des plans, des angles de vue et du cadrage dans les différentes vignettes permettent, même en l'absence de texte, de segmenter une action à la manière d'images séquentielles. Nous reviendrons plus en détails sur ce vocabulaire dans la partie suivante. Certains albums au contraire, mêlent plusieurs types de mises en pages passant de la double-page à la vignette. C'est le cas de *La grosse graine* d'A. Geisert ou du *Voleur de Poule* de B. Rodriguez. Ce choix crée une dynamique et surprend le lecteur au fil de sa lecture.

2. *Composition de l'image*

Même s'il existe une variété d'images, elles sont régies par des codes qui permettent de donner des repères au lecteur. Il est intéressant de connaitre ce vocabulaire et la spécificité des images afin de comprendre le message que veut faire passer l'auteur-illustrateur. Nous emprunterons la terminologie à Duc, qui analyse les particularités communes à toutes images.

Tout d'abord, l'image comporte plusieurs plans qui ont chacun leur rôle. Le « plan d'ensemble » sert à « présenter le décor, les personnages » (Duc, 1982 :36). Présent sur l'ensemble de la page ou de la double-page, ce « plan d'ensemble » donne une vue globale de la scène et invite le lecteur à se plonger dans l'univers de l'album. Chaque détail permet de construire des hypothèses de sens ou de poser les bases d'une intrigue. Principalement utilisés dans la bande dessinée, on peut retrouver certains plans dans les albums : le « plan général », le « plan moyen » et le « plan rapproché » pour mettre en évidence un personnage. Il existe également le « très gros plan [qui] par exemple « détaille une partie seulement du visage» ou de l'objet représenté (ibid., 1982 :46). Il permet de renforcer l'intensité de la scène et plonge le lecteur dans un lien particulier avec le personnage. Par exemple, dans « Les loups » de E. Gravett, le gros plan sur la tête d'un loup prêt à dévorer un petit lapin renforce le caractère dramatique de la scène.

Ensuite, l'image comporte aussi des « angles de vue ». « L'angle de vue horizontal » correspond à notre « vision naturelle » ((ibid., 1982 : 50). Il est très utilisé dans les albums de jeunesse, on peut donc faire l'hypothèse qu'il est plus facile à comprendre pour les enfants. Cependant, il existe également des vues en « plongée » ou « contre-plongée ». Là encore, il est beaucoup plus courant de trouver ce genre d'angles de vue dans la bande dessinée mais certains auteurs peuvent y avoir recours pour accentuer un point de vue.

Enfin, les images peuvent se définir aussi par leur « cadrage ». Contrairement à la bande dessinée qui peut alterner le cadrage d'une vignette à l'autre, les illustrations d'un album dépendent fortement du format du livre. Ainsi, on trouvera des « cadres horizontaux » dans les albums présentant un format à l'italienne comme par exemple « Le voleur de poule » de B. Rodriguez et l'on trouvera des « cadres verticaux » dans les albums présentant un format rectangulaire vertical comme par exemple « Il fait tout noir petit lapin » de J. Maubille. Cependant, la liberté des auteurs et la diversité des formats ne permettent pas d'en faire une règle infaillible. Certains auteurs jouent sur l'espace de la page en alternant les différents cadres comme *Apoutsiak* de P-E Victor.

Toutes ces caractéristiques donnent du sens aux images en ce qu'elles jouent un rôle précis quant à l'effet produit sur les lecteurs. Ce vocabulaire ne serait pas apporté tel quel avec de jeunes enfants des cycles 1 et 2, mais au cycle 3, si l'enseignant sait s'appuyer sur ces notions pour lire

les images, il pourra pousser le questionnement des élèves vers une analyse plus fine des intentions de l'auteur.

C. La compréhension : les processus de compréhension

Tous les éléments de composition d'une image s'articulent entre eux pour participer à la compréhension d'une image et plus généralement participer à la compréhension générale d'une histoire dans le cas des albums sans texte. J. Giasson met en évidence des catégories de processus qui interviennent dans la compréhension de texte par la lecture, vocabulaire que nous utiliserons dans la partie suivante. Nous verrons comment ces catégories peuvent être adaptables à une compréhension de l'image.

1. Les processus d'intégration

J. Giasson énonce que « les processus d'intégration servent à effectuer les liaisons entre les propositions ou les phrases » (J. Giasson, 2007 : 50-71). Pour un album sans texte, il s'agit de faire des liaisons entre les images. Une image, de la même façon qu'un texte « fonctionne sur des règles de répétitions, de relations, et des règles de progression. Pour avancer, le texte reprend des informations mais aussi en ajoute de façon plus ou moins implicite» (Id.). Plus particulièrement, dans un album sans texte, il est nécessaire de s'appuyer sur les indices de l'image pour construire du sens, puisque l'absence de texte implique que tout passe par ce biais. De plus, dans une image, il s'agit également « de retrouver des informations antérieures mais aussi de relier ces informations à de nouvelles données qui ne sont pas toujours explicites ». (Id.)

Pour J. Giasson, deux opérations sont essentielles : identifier et comprendre les indices dans notre cas visuels qui opèrent des reprises d'informations et inférer des informations ou des liens qui ne sont pas donnés (« remplir les cases vides »). En effet, elle explique que « l'auteur fait l'hypothèse que son lecteur a des connaissances sur le monde et le fonctionnement du texte pour ne pas tout écrire, ce qui rendrait la lecture longue et inintéressante. » (Id.) Dans notre cas, l'image ne montre pas tout et sélectionne des « instantanés » qui doivent suffire à donner les informations essentielles pour construire le sens de l'histoire. C'est au lecteur de faire des liens, des inférences pour imaginer ce qui se passe entre les différentes images.

Dans les albums sans texte, combler les blancs narratifs peut se réaliser en observant l'image qui amène parfois plus d'informations qu'un texte. C'est ce qu'énonce A.-M. Christin: « il est indispensable d'admettre que regarder ne consiste pas à identifier des objets ou à tuer l'autre [l'écriture], mais à comprendre les vides, c'est-à-dire à inventer » (A-M. Christin d'après S. Van der Linden, 2006 : 89). Les « vides » énoncés ici renvoient à ce qui n'est pas montré mais qui se passe tout de même entre deux moments de narration. Pour accéder au sens de l'histoire, il faut pouvoir se représenter et comprendre ces « vides ».

De plus, J. Giasson décrit deux types « d'inférences logiques » : « déduire une information d'une information contenue dans le texte » et « déduire une information de plusieurs informations contenues dans le texte. » (J. Giasson, 2007 : 50-71) Si ces deux critères sont caractéristiques d'un texte, ils peuvent également se retrouver dans une image. Cependant, dans le cas de la lecture d'image, on s'appuiera davantage sur le deuxième cas. En effet, c'est l'ensemble d'une image qui nous donne des renseignements sur un personnage ou un élément de cette image.

Comme dans un texte, l'image fait également appel aux « inférences pragmatiques qui nécessitent de mettre en relation les informations du texte avec ses connaissances du monde. » (Id.). Les connaissances du monde sont utiles pour comprendre une image. Par exemple, si l'on

présente une image d'un chapiteau comprenant un personnage dissimulé dans l'ombre, si les enfants ont une connaissance du monde du cirque, il est fort probable qu'ils identifient le personnage caché comme appartenant au monde du cirque. C'est la reconnaissance du chapiteau et leur connaissance du monde qui permet de comprendre toutes les subtilités de l'image. Comme un texte, elle ne dit pas tout mais en faisant des inférences, on est capable d'aller plus loin.

2. *Les macroprocessus*

J. Giasson cite ensuite les « macroprocessus » de la compréhension qui « servent à la compréhension globale du texte, et permettent de faire du texte un tout cohérent » (J. Giasson, 2007 : 73-94). Comme dans un texte, la lecture d'images d'un album sans texte « identifie les idées principales et reconstruit l'organisation de grandes séquences» (Id.). En effet, comprendre chaque image et les mettre bout à bout amène à la compréhension globale de l'histoire. Par exemple, les « macroprocessus » sont utilisés lorsqu'un élève doit donner les idées principales d'un album sans texte ou qu'il doit faire un résumé.

3. *Les processus d'élaboration*

Ces processus « permettent aux lecteurs de dépasser le texte en anticipant, en effectuant les inférences non prévues par l'auteur » (ibid., 2007 : 137-150). Il s'agit, pour le lecteur, de se faire une représentation de ce qu'il lit et de laisser libre cours à son imagination pour donner plus de sens à ce qu'il lit. Il en est de même lorsqu'on se retrouve face à une image. En effet, lire une image s'apprend au même titre qu'un texte afin d'en percevoir toute la polysémie. Ainsi, face à une image, il y a une place encore plus importante pour l'interprétation et l'imagination. J. Giasson va encore plus loin en spécifiant différents points :

- « la prédiction : dans les écrits narratifs l'anticipation peut porter sur le caractère des personnages, leur motivation, les actions futures, la structure du texte, les événements, leur issue» (Ibid., 2007 : 138-142) . En effet, lorsqu'on lit un texte, il y a une part d'anticipation qui nous permet de faire des hypothèses de lecture, de les valider ou les invalider au fur et à mesure de la lecture et ainsi créer du sens. L'auteure nous parle spécifiquement de l'anticipation à propos des personnages qui ont une place centrale dans l'histoire. Si nous adaptons ces propos à la lecture d'images, nous pouvons voir qu'elle s'en rapproche fortement. En effet, nous pouvons aisément dire qu'à la lecture d'une image, nous pouvons faire des hypothèses de sens sur ce qui va suivre.
- « l'imagerie mentale : le bon lecteur est aussi celui qui est capable de fabriquer des images mentales à partir de ce qu'il lit, soit par analogie vis-à-vis de leur situation, de leur « vécu », soit par affectivité » (Ibid., 2007 : 143-144). Un bon lecteur est donc une personne capable de mettre des images sur un texte afin d'en affiner la compréhension, de savoir prendre des indices dans le texte en fonction, par exemple, des caractéristiques des personnages, pour avoir une représentation plus complète et plus approfondie de ce qu'il se passe dans le texte. Lorsqu'un lecteur est confronté à une image, il est déjà en contact avec un au support visuel, ce n'est donc pas à lui de se le représenter. Cependant, l'image ne dit pas tout, il faut savoir l'interpréter pour lui donner plus de sens.
- « la réponse affective : il s'agit de la capacité à se situer affectivement par rapport au héros, aux événements proposés dans un récit par exemple, par identification au personnage ou en

fonction de l'intrique » (Ibid., 2007 : 144-145). A la lecture d'un texte, une part d'affectif est engagée, différente pour chaque lecteur pourtant confrontés au même texte. Il y a une part intentionnelle de la part de l'auteur et une autre engageant le propre vécu du lecteur. Il en est de même face à une image. Présente pour faire passer un message et une intention particulière de la part de son illustrateur, chaque lecteur aura un ressenti personnel face à une image qui donnera lieu à une richesse de compréhension et d'interprétation.

4. *Les processus métacognitifs*

Ces processus « permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. Il faut que l'enfant sache quand il comprend, ce qu'il comprend, quoi faire pour comprendre, quoi faire quand on ne comprend plus » (Ibid., 2007 : 151-167). En règle générale, pour vérifier la compréhension des élèves face à un texte, on propose un questionnaire de lecture. Cependant, on verbalise rarement les procédures utilisées pour parvenir à tirer du sens d'un enchaînement de mots. Il faut sans cesse faire des retours en arrière, mémoriser des informations, faire des liens. Il en est de même lorsque l'on se confronte à une image. Ainsi, après une phrase de description, il faut pouvoir mettre les différents éléments présents dans une image en lien les uns avec les autres pour accéder à une interprétation qui va plus loin que la simple description. Dans un contexte scolaire, tout comme on apprend à lire, comprendre un texte et décoder l'implicite, il faut que les élèves apprennent à lire une image pour en percevoir tous les codes.

D. Les modalités d'exploitation de l'album sans texte

La grande variété des albums sans texte permet de nombreuses exploitations didactiques et pédagogiques.

1. *Le travail sur les images*

Bien évidemment, la fonction première de ces albums est de travailler sur les images. En effet, le travail sur l'image peut être tout aussi important que le travail sur un texte. Selon A. Genty :

> « Lire un texte est une activité courante à l'école. S'approprier les codes de l'écrit […] [est l'un] des apprentissages que l'on considère comme fondamentaux. En est-il de même pour l'image ? Il semble que non, comme si nous étions dotés d'une sorte de capacité « innée », ou plutôt comme si cette lecture-là était évidente et d'accès direct. » (A. Genty, 2005 : 203).

Tout comme certains auteurs qui tentent d'expliquer que le langage oral s'apprend, cet auteur tente d'expliquer l'importance de pouvoir construire une réelle réflexion à propos des images. Etudier un album sans texte est alors l'occasion de mener un apprentissage de la lecture d'image, utile pour la compréhension de tous les albums qui mêlent image et texte. Ainsi,

> « Tout album fait intervenir de façon concomitante l'image et le texte. Le lecteur ordinaire n'est pas forcément conscient de l'apport de l'une et de l'autre. Mais si, dans l'analyse préalable, le maitre choisit de dissocier ces deux composantes, […] on a accès à la construction de l'œuvre, à la manière d'un jeune enfant qui démonte consciencieusement un jouet […] pour comprendre comment il fonctionne» (F. Caminade-Riffault et N. Wells, 2005 : 14).

En effet, il est intéressant de présenter des images sans texte pour développer des compétences utiles pour la lecture de tout album. De plus, dans les albums sans texte la place centrale, car unique, de l'image revalorise le travail sur les images. A. Genty explique que :

> « lire les images dans un album, c'est non seulement intégrer [des] codes, mais aussi comprendre la dépendance des images entre elles et avec le texte. En effet, une image entre en interdépendance avec la précédente et avec celle qui la suit, images avec lesquelles elle établit une relation de chronologie et/ou de sens » (A. Genty, 2005 : 204).

Il faut donc non seulement comprendre l'exclusivité d'une image pour accéder au sens général, mais le faire toujours en lien avec ce qu'il s'est passé et ce qu'il va se passer. Tout comme un texte, une image, n'existe pas seule mais fait sens car elle est liée aux autres images de l'histoire. C'est l'enchainement des événements présents dans chaque image qui permettra de comprendre l'intégralité du livre. Il faut donc étudier le fonctionnement particulier de ses albums sans texte et réaliser un travail approfondi sur les images pour accéder à leur sens. S. Van der Linden parle de :

> « répétitions et mises en relation de page en page invitant le lecteur à suivre, comparer, isoler tel élément pour en retracer les évolutions, transformant l'activité de lecture en un exercice complexe de repérage, d'intuition et de déduction » (S. Van der Linden, 2003)

L'auteur rappelle donc la complexité de la lecture d'image car il s'agit d'une sorte de résolution d'intrigue dans laquelle il faut prendre des indices, faire des hypothèses et se questionner sans cesse pour obtenir la solution finale. La lecture d'image apprend à lire et à comprendre une histoire en l'absence de texte. De plus, les images ont la richesse de comporter à la fois une dimension propre à chaque individu (interprétation personnelle) et une dimension commune sur laquelle chacun peut se reposer. Il faut donc avoir toutes les clés pour pouvoir entrer dans leurs univers sans rien laisser de coté. C'est ce que montre A. Genty lorsqu'il dit que : « chacun peut se raconter une histoire dans sa tête, et même si elle lui est propre, certains éléments sont immuables et incontournables » (A. Genty, 2005 : 207). Ainsi, le travail sur les albums sans texte permet de s'arrêter longuement sur la question de l'image afin de permettre de voir et de comprendre les codes communs mais également laisser à chacun une part d'interprétation qui sera retenue comme une richesse et non comme une erreur.

2. *Le développement du langage oral*

Le support visuel est très propice au développement du langage oral. C'est ce que S. Van Der Linden met en avant lorsqu'elle annonce : « l'image intrigue, pose des questions. N'est ce pas admettre qu'elle nous parle et nous fait parler ? Les hypothèses que nous formulons à son sujet empruntent nécessairement le canal du langage » (S. Van Der Linden, 2003). Avec cette réflexion, l'auteure nous montre que le support qu'est l'image, génère automatiquement l'envie de parler. Les élèves veulent amener un texte qui leur semble « manquant » par rapport aux autres albums qu'ils côtoient. Dans un premier temps, ce ressenti passera par une volonté de l'élève à commenter tout ce qu'il voit sur l'image. Lorsque l'on sollicite les élèves dans cette direction, ils en arrivent même à trouver de l'importance à chaque détail : du personnage principal à la lune et les étoiles présents dans le ciel. P. Desplats explique ce phénomène :

> « C'est vous qui allez raconter l'histoire ! […] Le cadre est donné, chaque détail mentionné. Les regards s'allument, les enfants se déplacent en pointant les indices pour justifier leurs dires. La parole monte, précède les doigts qui ne se lèvent plus et dérogent à la règle. » (P. Desplats, 2003)

Les élèves apportent des mots aux images dans leur chemin vers la compréhension, ils se sentent motivés, pensent avoir un rôle à remplir. L'image n'amenant pas de délimitation, les

interprétations des élèves sont libres. Chaque élève construit son histoire, il en devient l'auteur. C'est donc un support d'autant plus intéressant pour des non-lecteurs ou des faibles lecteurs puisqu'il permet de travailler la compréhension sans avoir la barrière de la langue ou de la lecture. Bien qu'il faille travailler cette compréhension, P. Ben Soussan et al. affirment que : « l'image est accessible à tous, dans toutes les langues » (P. Ben Soussan, E. Bergeron et V. Bous, 2006 : 14). La verbalisation peut ainsi avoir lieu par la description des images afin d'échanger sur ce que l'on voit, sur nos impressions et notre point de vue. S'il est plus difficile d'accéder à l'interprétation d'une image, la description elle, peut se faire sans difficulté si l'on a le vocabulaire adapté. Il est donc intéressant de passer par cette première phase orale où chacun dit ce qu'il voit, sans forcément se poser les questions « pourquoi ? », « dans quel but ? » etc. Ainsi, chaque élève peut aisément prendre la parole et participer oralement. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'il faut réussir à amener tous les élèves à ne pas se contenter de « je vois » mais tendre vers « je vois …. donc » ou « je pense…. parce que » en apportant à chaque fois une justification. Selon E. Battut : « l'image peut être un formidable outil dans l'approche des enjeux des langages et dans les processus de connaissance. » (E. Battut, 2001 : 8)

3. *Les productions écrites et artistiques*

Les albums sans texte appellent à combler cette absence de texte par l'écriture. Cela peut être l'aboutissement d'un projet : réaliser le récit d'un album sans texte ou les bulles des dialogues des personnages au même titre qu'une bande dessinée. Il peut alors s'agir d'un moyen de vérifier la compréhension de l'histoire.

Cependant, il convient de guider au maximum les enfants, surtout les plus jeunes car ce n'est pas un exercice facile. Pour nous, adultes, il est assez habituel de mettre du texte en correspondance avec une image afin de la décrire ou de donner son point de vue. Pour des enfants, débutant dans la pratique de l'écriture, il convient de leur donner des outils adaptés. L'exercice est tout à fait à leur portée mais on n'attendra pas d'eux, ce qu'on attendrait d'un adulte. En effet, comme le souligne E. Ferreiro, il faut placer l'enfant en position de scripteur alors qu'il ne maitrise pas encore la lecture et l'écriture pour qu'il comprenne en quoi consiste l'écriture d'un texte et qu'il se sente valorisé en devenant « auteur ». De plus, cela participe à l'apprentissage des relations graphie-phonie. Si l'écrit est une façon de s'exprimer face à une image, le dessin peut également être un moyen d'expression. F. Caminade Riffault et al. évoquent ainsi les créations artistiques :

> « La verbalisation souvent hasardeuse […] est remplacée par d'autres moyens d'expression qu'il faut explorer, apprendre à décoder pour mieux les développer. […] A l'âge où l'intelligence sensible joue un rôle central, les activités de création et les pratiques artistiques doivent être particulièrement développées. » (F. Caminade Riffault et al., 2005: 15).

Un album sans texte, dans le cadre d'un dévoilement progressif par exemple, sera alors l'occasion de faire dessiner les élèves pour leur faire émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire. On peut aussi imaginer leur demander de compléter les images de l'album par le hors-cadre, ce que le lecteur ne voit pas forcément. Cela leur permet de s'exprimer d'une autre façon que par la parole ou par l'écriture qui à cet âge posent encore problème et n'expriment pas tout ce que l'enfant voudrait exprimer.

4. *Vivre les situations*

Au début du cycle 2, quand l'écriture pose encore problème, vivre pleinement les situations des histoires permet d'accéder plus facilement au sens. Le jeu théâtral et la mise en voix en sont un exemple. C'est ce que préconisent F. Caminade Riffault et N.Wells :

> « Rien de tel enfin que de « jouer » non pas à être le personnage mais à tenter d'éprouver- entendons bien : mettre à l'épreuve – des sensations et des émotions identiques, dans des situations similaires. C'est ainsi que la mise en place d'activités fondées sur l'expression, puis le jeu théâtral, peut favoriser l'appréhension et la compréhension de textes inaccessibles par la seule vertu des mots. » (Ibidem. , 2005 : 19-20)

Ainsi, les élèves seront plus à même de comprendre l'histoire étudiée en s'investissant dans un projet de mise en corps et en voix car ils devront s'approprier l'ensemble du scénario, le discours des personnages et leurs émotions. Il ne s'agit pas simplement de raconter ce qu'il se passe ou de lire un texte à voix haute, mais de s'impliquer totalement dans une mise en scène. Il faut donc veiller à guider les élèves dans cet exercice assez difficile car très novateur pour eux. De plus, selon F. Caminade Riffault et N.Wells :

> « Les marionnettes représentent un excellent moyen d'appropriation par les enfants d'un texte reçu. […] les enfants-auteurs, créateurs de dialogues […] les aideront à reformuler, à mettre en mots des émotions des sentiments et à exprimer leur opinion, leur appréciation, leur « interprétation » de ce qu'ils ont compris, et de ce qu'ils ont envie de dire du récit.» (Id.)

Il est donc important que les enfants puissent vivre les situations pour pouvoir s'approprier l'histoire mais il faut leur donner les outils adéquats pour réaliser ces performances. Les activités doivent être adaptées et doivent permettre aux élèves de passer de la description d'une image, à son interprétation afin de pouvoir jouer un rôle. Il y aura donc une part de réinvestissement collectif dans la mesure où l'image offre une dimension d'interprétation sur laquelle tout le monde peut aisément se mettre d'accord et une part d'interprétation personnelle qui témoigne de la richesse des images. Les élèves prennent alors conscience des caractéristiques et de l'univers de l'œuvre, indispensables pour pouvoir jouer plus justement le personnage choisi. Comme l'exprime très justement F. Caminade Riffault et N.Wells : «Il s'agit maintenant de proposer des activités et des situations qui vont plus qu'illustrer un texte déjà rencontré et connu, lui donner sens, un sens, des sens.» (ibidem, 2005 : 22)

E. Analyse littéraire et plastique de l'album choisi

1. *Choix de cet album en fonction du public (élèves de CP)*

Choisir un album sans texte au CP peut sembler surprenant. En effet, alors que les élèves sont entrés dans le monde de l'écrit par leur apprentissage de la lecture et de l'écriture, on aurait tendance à vouloir leur présenter des textes écrits qui, même s'ils sont lus par l'adulte, poursuivent les apprentissages en cours en présentant les structures de la langue écrite et ses emplois. Sans un texte qui décrit les images et expose l'histoire, les élèves ont une place plus importante dans la création du sens au fil des pages. Les apprentissages sont ainsi plus ciblés sur l'interprétation et la compréhension de l'histoire et non pas sur le déchiffrage ou sur la compréhension de la langue écrite qui pose encore des difficultés au CP. En effet, « tout enfant est capable de décrire une image, mais peu accèdent au sens de l'album. Voir n'est pas lire, identifier n'est pas comprendre. » (P. Desplats, 2003).

Lors de nos recherches initiales, le *Voleur de poule* de B. Rodriguez s'est imposé comme l'album sans texte le plus adapté pour une classe de CP pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la structure de l'histoire suit un schéma narratif quinaire (situation initiale, élément déclencheur, péripéties, résolution du problème et situation finale) qui facilite la compréhension globale. Ensuite, « Les enfants [aiment] les histoires dont la structure est simple mais dont l'intrigue n'est pas totalement convenue et prévisible » (F. Caminade-Riffault, 2005: 89). Si un renard volant une poule est un thème connu des élèves, le dénouement ne l'est pas car on apprend finalement que la poule se lie d'amitié avec le renard. En ce qui concerne les personnages, les enfants de cinq-six ans sont habitués à rencontrer des personnages anthropomorphisés: poule, renard, coq, ours, lapin etc. Ces animaux qui vivent dans une maison, qui entretiennent des relations d'amitié plaisent aux enfants notamment car « en mettant en scène des animaux ou des objets animés, c'est en fait d'eux [des enfants] qu'ils parlent, et sur eux-mêmes qu'ils [les auteurs] les font parler et réagir. » (F. Caminade-Riffault et al., 2005 : 24). En effet, le thème principal, celui de l'amitié malgré la différence et les préjugés, est une préoccupation connue des enfants.

2. *Intérêts pédagogiques de cet album*

Au niveau pédagogique, nous avons choisi cet album pour plusieurs raisons. Tout d'abord, étudier un album sans texte enrichit la culture littéraire des élèves en leur faisant découvrir un autre type d'album où la lecture d'image tient une place essentielle. Le voleur de poule, plus spécifiquement, permet de travailler d'autres compétences en lien avec la littérature de jeunesse comme le travail autour d'un personnage avec le principe de la mise en réseau. F. Caminade-Riffault explique que : « devenir un lecteur plus complet, c'est […] également apprécier tout ce qui lie [une œuvre] à d'autres autour d'un même thème. [Cela permet à l'enfant de] se bâtir une culture littéraire, incluant [ce thème] dans une nouvelle appréhension du monde, sans cesse en évolution. » (Ibid., 2006 : 17). Dans notre cas, en lien avec leurs lectures antérieures et notamment dans une mise en réseau sur le stéréotype du renard (par exemple avec des albums tels que *Poule rousse* de Lida, *Sauve qui poule* de Christian Jolibois ou *Bon appétit Monsieur Renard* de Claude Boujon), les élèves s'attendent à ce que le renard mange la poule et le stéréotype du renard se déconstruit lors de la découverte du dénouement. Avec ce travail autour de l'album de jeunesse, l'élève progresse donc en ce qui concerne l'anticipation de lecture et les horizons d'attente du lecteur.

3. *Intérêts plastiques de l'album choisi*

Les caractéristiques plastiques du *Voleur de Poule* ont un rôle déterminant dans l'exploitation pédagogique que l'on peut mener. Tout d'abord, le format d'un album qui peut être un choix de l'auteur n'est pas anodin. Dans notre cas, il s'agit d'un format « à l'italienne » ou oblong. «Plus large que haut, [il] permet une organisation horizontale des images, favorisant l'expression du mouvement et du temps, la réalisation d'images séquentielles. » (S. Van der Linden 2006 :53). A ce titre, dans notre album, le mouvement des personnages en train de courir pendant la journée est accentué par le format. En effet, le temps parcouru par le regard allant de la gauche jusqu'à la droite marque déjà une temporalité. De plus, « lorsque les compositions sont réalisées à l'échelle de la double page, […], le format initial de couverture se trouve dédoublé. […] Le format à l'italienne [une fois ouvert] accentue considérablement sa tendance panoramique» (Ibid., 2006 : 52). Dans le *Voleur du Poule*, le panorama donné par les images de la course poursuite donne une impression de distance entre les amis de la poule souvent placés à gauche et le renard et la

poule à droite. Cette caractéristique plastique amène une qualité supérieure à notre album dans lequel la compréhension est influencée par d'autres facteurs que l'image en elle-même.
Ce phénomène est d'autant plus accentué par la variation de mises en pages. En effet,

> « les premières pages d'un album jouent une rôle important d'inscription dans un type de mise en pages. Si, […] l'organisation demeure identique sur les premières doubles pages, une variation vis-à-vis de ce modèle initial a toute chance d'être ressentie comme une rupture et de provoquer un effet spectaculaire. […] » (ibid., 2006 :84).

Dans notre album, la situation initiale et l'élément déclencheur sont représentés sur une simple page. Quand commence la course poursuite, celle-ci se déroule sur une succession de doubles pages constituant l'essentiel de l'album. Le dénouement, quant à lui, change à nouveau la mise en page en présentant une succession de quatre vignettes pour revenir à une double page pour la situation finale. Ces différentes mises en pages répondent à des intentions de l'auteur et rend la lecture dynamique.
La couverture de l'album présente aussi un intérêt qui a pesé dans notre choix d'album. S. Van der Linden montre que :

> « La couverture constitue surtout l'un des endroits déterminants où se noue le pacte de lecture. Elle transmet des informations permettant d'appréhender le type de discours, le style d'illustration, le genre… et place le lecteur dans une certaine attente. Ces indications peuvent introduire le lecteur au contenu ou bien le conduire sur une fausse piste. » (ibid., 2006 :57).

La couverture de notre album présente une image prédominante que l'on retrouve dans le livre. Il n'y a pas de texte à part sur la pochette dans lequel se glisse le livre. On y voit les deux personnages principaux (le renard et la poule) dans la forêt. Le renard est à droite de l'image et court, tenant fermé le bec de la poule. Un jeu avec la quatrième de couverture, une fois le livre ouvert, donne la raison pour laquelle le renard court : il est poursuivi par un ours, un lapin et un coq qui semblent très en colère. Un intérêt majeur dans notre album est que cette couverture conduit à une fausse piste : le renard tient le bec de la poule fermé, on pense qu'il lui veut du mal. La compréhension des élèves est donc influencée par cette couverture qui se veut représentative de tout l'album.
Cette fausse piste est renforcée par le titre : *Le voleur de poule* présent sur la pochette mais pas sur le livre même (à part sur la tranche). Bien que tous les albums ne s'y prêtent pas, il nous a paru intéressant de nous arrêter quelques instants sur ce titre. Comme l'explique S. Van der Linden :

> « Un titre d'album entre surtout en relation avec la représentation figurée de la couverture. Il obéit à n'importe quel type de relation texte/image avec ses rapports de redondance, de complémentarité ou de contradiction. […] Orientant dès l'abord la lecture, le titre anticipe nécessairement sur le contenu. » (Ibid., 2006 : 58).

En choisissant de dévoiler le titre de notre histoire avant de dévoiler la fin, nous voulions faire en sorte que les élèves se doutent le moins possible de la fin qui les attendait afin que l'effet de surprise demeure et surprenne les élèves. Nous avons donc choisi d'orienter volontairement les élèves vers une fausse piste, en respectant la volonté de l'auteur.
Si l'étude du titre donne déjà un aperçu de l'univers de l'album, les couleurs des illustrations ont aussi un impact important sur l'attention et la compréhension des élèves. En effet, les couleurs sont vives et renforcent certaines idées : les différentes couleurs de la nature et de la matière sont

mises en évidence (vert prédominant pour la forêt, gris pour la montagne et bleu pour la mer), des sensations se ressentent : la chaleur du feu, le confort. (Comité de lecture Télémaque, 2003)

4. Intérêts du découpage de notre album

« L'adulte médiateur se doit d'être un catalyseur et un révélateur » (F. Caminade-Riffault et al. , 2005 :14). En effet, le découpage de l'album, dans le cas d'un dévoilement progressif, doit être pensé par l'enseignant de façon à maintenir l'attention et à faciliter la compréhension. Si le principe de segmenter un album en fonction du schéma narratif n'est pas toujours pertinent, il s'y prêtait très bien dans notre cas. En effet, il permettait aux élèves de découvrir progressivement l'histoire, en s'arrêtant toujours à des moments clés, des moments de suspens, maintenant le lecteur en haleine : « la mise en place de cette situation permet à chaque élève d'expérimenter qu'une des composantes du plaisir de lire est de collaborer avec l'auteur dans une sorte de jeu de cache-cache, de déjouer ses ruses.» (N.Wells, 2005 : 41). Il est donc intéressant de créer des moments où l'on pourra laisser les élèves s'exprimer sur l'histoire, sans être dans un schéma de réinvestissement mais au contraire dans un schéma d'invention. Les élèves cherchent à la fois à deviner ce qu'à pu vouloir montrer l'auteur et en même temps à donner leur propre hypothèses.
De plus, le découpage choisi n'était pas non plus anodin puisqu'il suivait la logique du découpage prévue par l'auteure, en fonction des différentes présentations des illustrations (page de gauche/page de droite, double page, vignettes). En effet, on trouve une organisation « page de gauche/page de droite » au début afin de poser le décor et montrer un enchainement d'actions plutôt centré sur les personnages. Ensuite, l'utilisation de la double page matérialise la distance qui sépare les personnages lors de la course poursuite. Puis le système de vignettes pour les dernières pages, donnant un rythme d'actions beaucoup plus soutenu et permettant de voir l'évolution des émotions des personnages.
De plus, l'apprentissage de la lecture d'image était facilité par une mise en page qui ne changeait pas au cours de la séance.
Même si l'auteure a créé un jeu avec la pliure, nous avons volontairement choisi de ne pas montrer l'intégralité d'une double-page.

> « entretenir le doute sur la séparation ou non par page produit du jeu. Les créateurs maintiennent parfois sciemment l'indécision, notamment par une représentation du décor pouvant former une unité spatiale et des personnages répétés sur chaque page. Le lecteur peut être troublé : s'agit-il du même espace temps ? » (S. Van der Linden, 2006 : 66)

Dans notre album, la fin de la course poursuite suit exactement cet exemple : dans une unité du décor de la plage, les personnages sont représentés deux fois. Nous avons voulu éviter toute confusion quant à cette double-page en nous arrêtant à l'image de gauche à la fin de la séance 4, puis en commençant la séance suivante par dévoiler l'image de droite.

II. Description de la séquence mise en œuvre

1. Séance 1 : le tri de livres

L'objectif de cette première séance est de découvrir les albums sans texte en les confrontant à d'autres types de livres.
Nous avons fait le choix d'introduire notre séquence par un tri de livre car nous estimions que c'était une façon stratégique et ludique d'introduire notre support : l'album sans texte. En effet,

c'était l'occasion pour les élèves d'être en contact avec plusieurs types de livres et de prendre conscience que certains pouvaient être regroupés selon des critères choisis.

- 1ère phase : préparation à l'activité

Pendant 10 minutes, nous avons décrit aux élèves l'activité de tri qu'ils allaient devoir effectuer. La consigne était la suivante : «Dans la salle d'art visuels, il y a des livres en vrac. Et comme ce matin avec les formes, il va falloir faire des tris. Sur chaque table, vous trouverez des livres pour faire des paquets ». Les élèves étaient par quatre et nous avions pris soin de disposer sur chaque table trois albums sans texte, trois livres avec texte et sans images (romans) et trois livres avec texte et images. Les livres n'étaient pas disposés au hasard. En effet, nous avions pris soin de faire varier la taille, le nombre de pages, les thèmes des livres pour éliminer certains tris possibles et essayer d'amener les élèves vers le tri que l'on attendait.

- 2ème phase : recherche

Par groupe de quatre et pendant 20 minutes, les élèves ont feuilleté les livres à leur disposition afin d'essayer de regrouper de façon pertinente certains livres. La consigne suivante a été rappelée : « Vous avez les livres devant vous, vous pouvez les toucher, le but de l'exercice est de faire des tris, faire des paquets avec les livres puis d'expliquer pourquoi vous avez choisi de mettre certains livres ensemble ». Certains groupes ont été beaucoup plus rapides que d'autres, nous avons donc pu passer dans les rangs pour faire expliciter les procédures aux élèves, sans émettre de jugements. Tout tri logique et expliqué était recevable. Voici les explications que nous avons pu recueillir en passant dans les différents groupes :

Groupe 4 : Rayan : « Lui il a que des images. » « Lui y'a que de l'écriture ». Finalement, son critère n'a pas été retenu par les camarades de son groupe, même s'il avait trouvé le critère que nous attendions.

Groupe 5 : « On a trié par taille. »

Groupe 2 : « Celui-là il est très petit. »« Ceux-là on peut les lire. »

Groupe 1 « Ils se ressemblent ceux là. »

- 3ème phase : mise en commun

Nous avions prévu 20 minutes pour la phase de mise en commun afin que chaque groupe puisse expliciter sa procédure. Ainsi, ils devaient donner le nombre de « paquets » trouvés et expliquer leur choix de regroupement. La consigne était faite sous forme de questions destinées à aider la prise de parole des élèves comme : « combien avez-vous fait de paquets ? Dans ce paquet, quels sont les livres que vous avez mis ? Qu'ont-ils en commun ? etc » Les questions pouvaient changer d'un groupe à l'autre et nous rebondissions sur leurs propos. Nous n'avons pas trouvé le tri que nous attendions mais nous avons été satisfaites car tous les tris étaient pertinents et argumentés.

Voici les différents tris des élèves :

Les élèves du groupe 1 avaient fait 2 paquets : les livres grands formats « pas pour lire » et les livres « pour lire ».

Les élèves du groupe 2 avaient fait 2 paquets : les petits et les grands livres.

Les élèves du groupe 3 avaient fait un paquet avec les livres à lire, un paquet avec des livres qui font peur (une couverture avec un loup et une couverture avec un bonhomme vert : Le marchand des rues), un paquet de livres sur l'eau (couverture avec un hublot « Le monde englouti » et couverture avec une mare avec une grenouille « Pauvre verdurette » et couverture de « La vie en bleu »).

Les élèves du groupe 4 avaient fait 3 paquets : un livre avec des « écritures », des livres avec un titre long, et un autre paquet pour le reste.
Les élèves du groupe 5 avaient rangé leurs livres par taille : petits, moyens, grands.

Nous avons essayé de faire profiter la mise en commun à toute la classe et de ne pas rester dans un échange binaire entre nous et le groupe interrogé.
Aucun des tris des élèves n'était celui attendu. Nous avions prévu cette éventualité, ainsi nous avons apporté nous même le tri attendu en demandant aux élèves de trouver eux-mêmes le critère correspondant. (voir Annexe n° 3)
Pour finir la séance nous avons expliqué aux élèves que lors des prochaines séances nous allions travailler sur un album sans écriture avec uniquement des images.

2. *Séance 2 : découverte de la couverture et des 2 premières pages de l'album*

L'objectif de notre deuxième séance est de découvrir la couverture, la situation initiale et l'élément déclencheur de l'album de notre séquence.
La séance a durée à peu près 20 minutes et a pu être réalisée en demi-classe. Nous avons menée deux fois de suite la séance pour que tous les élèves en soient au même point à la séance 3. Ce contexte était idéal pour que tous les élèves puissent participer et pour que nous les sollicitions tous.

- 1ère phase : présentation de la couverture

Nous avions prévu de faire durer cette découverte 10 minutes, en collectif. Dans un premier temps, nous avons dévoilé uniquement la couverture et avons fait un travail sur le paratexte. Il s'agissait d'un échange entre les élèves et nous-mêmes. Notre échange visait à analyser l'absence de paratexte sur la couverture de notre album. Nous avons commencé par demander aux élèves : « Qu'est-ce qu'on remarque sur cette couverture ? » Les élèves ont pu aller chercher un livre de la bibliothèque de la classe pour comparer les couvertures. Ainsi, ils ont pu découvrir l'absence de titre, d'auteur et de collection. Ce fut aussi l'occasion d'apporter la définition d'une collection, inconnue des élèves.

- 2ème phase : analyse des illustrations de la première de couverture

Après avoir analysé le paratexte manquant de la couverture, les élèves ont dû ensuite la décrire. Cette phase a duré 10 minutes et les élèves ont été très attentifs aux détails. L'échange se faisait toujours sous forme de questions destinées à amener les élèves encore plus loin dans leur réflexion et à les faire tous participer. Dans l'ensemble, les deux groupes ont recensé à peu près les mêmes détails, à savoir : la présence d'arbres révélant l'environnement de la forêt, la présence des personnages et leurs attitudes (élève : il y a un renard qui court, il a une poule dans les mains. Alexia : pourquoi court-il ? Élèves : parce qu'il veut manger la poule, il croit que quelqu'un va venir) (Elève : le renard tient le bec de la poule. Alexia : Pourquoi ? Elève : comme ca elle ne peut pas appeler ses amis)

- 3ème phase : analyse des illustrations de la quatrième de couverture

Les élèves ont décrit, en utilisant le même procédé, la quatrième de couverture. Ils ont décrit les personnages qui couraient (l'ours, le coq et le lapin), émettant l'hypothèse qu'ils étaient en train de courir après le renard et la poule de la première de couverture. Nous avons validé leur hypothèse en ouvrant le livre, révélant que cette quatrième de couverture était un prolongement de la première de couverture. Les élèves ont fait quelques remarques comme : « l'ours court après le renard, les personnages ne sont pas contents, le lapin et le coq sont sur les épaules de

l'ours, ils veulent sauver la poule, etc). A chaque fois, nous essayions d'amener les élèves plus loin dans leur raisonnement en posant des questions telles que « pourquoi le lapin et le coq sont-ils sur les épaules de l'ours ? », « pourquoi les personnages ne sont-ils pas contents ? » etc.

- 4ème phase : trouver un titre

Comme il n'y avait pas de titre sur la couverture, nous avons proposé aux élèves d'en trouver un, en fonction de tout ce qui venait d'être dit. Nous écrivions les propositions sur une affiche au tableau, sous la dictée des élèves. Dans un premier temps, nous avons laissé tous les élèves réfléchir de façon individuelle avant de proposer leur titre. Nous avons eu des propositions très différentes. Voici celles que nous avons retenues :
-« la forêt des ours et des renards »
-« au secours ! »
-« le renard attrape la poule »
-« le renard a piqué la poule », etc

- 5ème phase : dévoilement de la première et deuxième page

Après avoir fait tout un travail sur « l'extérieur » du livre, nous avons décidé d'entrer dans l'album mais en ne montrant que la première puis la deuxième illustration (situation initiale puis élément déclencheur). Cette phase a duré 15 minutes et se caractérisait également par un échange de questions/réponses. Pour ces premières images de l'album, nous avons utilisé un vidéoprojecteur pour projeter en plus grand les illustrations que nous avions pris soin de scanner. En effet, lors de la conception de notre séquence, nous avons pensé que montrer les images en grand permettrait d'analyser les plus petits détails, rendant l'analyse d'image plus riche. Comme nous avions la moitié des élèves de la classe, nous en avons profité pour les réunir sur les rangs de devant. Nous nous sommes efforcées de maintenir le lien entre les illustrations du vidéoprojecteur et le support. Ainsi, quand nous dévoilions une image, nous matérialisions les pages qui tournent en le faisant sur le support livre, et en insistant sur le fait qu'il s'agissait bien de la même image que sur le vidéoprojecteur. Par notre jeu de questions-réponses nous voulions que les élèves décrivent les illustrations mais également qu'ils aillent de plus en plus vers de l'interprétation. Voici quelques exemples de ces échanges :
« Alexia : Que voyez-vous ?
Elève : Y'a le renard il veut manger la poule.
Alexia : Comment vois-tu cela ?
Elève : Il est caché dans les buissons et il se lèche les babines »

« E1ève : L'ours il baille.
Alexia : Ca veut dire que c'est le matin ou le soir ?
E1ève: C'est le matin parce que le coq il crie.
Alexia : Ce que fait le lapin peut peut-être vous aider.
Elève : Il ouvre les volets.
Alexia : Quand est-ce qu'on fait ça ?
Elève : Le matin ! »

« Alexia : Que se passe-t-il ?
Elève : Le renard il a volé la poule
Alexia : Comment réagissent les autres personnages ?
Elève : Le lapin et l'ours sont étonnés

Alexia : Comment vois-tu qu'ils sont étonnés ?
Elève : Les sourcils sont hauts et ils ont la bouche ouverte. »

Nous avons fait le choix d'arrêter notre séance après le dévoilement de l'élément perturbateur, à un moment de suspens, afin de susciter l'envie de connaître la suite, lors des séances prochaines. En effet, la séance s'est achevée sur la découverte du renard qui vole la poule, sous les yeux de ses compagnons. Les élèves voulaient tous savoir la suite de l'histoire. Nous en avons conclu que le livre leur plaisait. Cette séance nous a permis de faire découvrir aux élèves le décor, l'ambiance et les personnages. Ainsi, les bases étaient fixées pour le travail des séances suivantes.

3. *Séance 3 : Elaboration de la fiche personnage et exercices de compréhension*

L'objectif de notre troisième séance est de découvrir l'écriture du nom des personnages principaux en menant un travail de déchiffrage, d'écriture et de compréhension.
Comme nous étions dans une classe de CP nous avons trouvé intéressant d'étendre la découverte de l'album à des compétences d'écriture et de lecture, très importantes pour cette classe. Nous avons également ajouté une activité de copie car l'enseignante de notre stage n'avait pas souvent l'occasion de la pratiquer.

- 1ère phase : découverte du titre

Lors de cette première phase, nous avons rappelé aux élèves l'absence de texte sur la couverture du livre étudié. Nous avons fait une relecture des titres proposés par les deux groupes. Puis nous avons introduit la pochette dans lequel l'album se range (nous ne l'avions encore jamais montrée). Il s'avère que sur cette pochette figurent un titre, le nom de l'auteur et la collection. Cette découverte a duré 5 minutes et s'est faite de façon collective, en classe entière.
Ensuite, nous avons fait déchiffrer le titre de la pochette aux élèves, toujours de façon collective, en interrogeant différents élèves. Pour cela, nous avions recopié le titre en gros sur une affiche. Nous avons fait déchiffrer le titre mot par mot, dans l'ordre en demandant : « Qui peut lire ce mot ? Vous le connaissez celui-là. Et là ? « o » et « u », ca fait quel son ? Vous l'avez vu dans *loup* (en montrant l'affiche) ». Contrairement à ce que nous croyions, cet exercice n'a pas posé trop de problème, la plupart des sons et leurs correspondances étaient connus et le fait d'avoir inventé des titres la séance précédente a pu aider les élèves à déchiffrer des mots plus compliqués comme « voleur ». Ensuite, nous avons demandé aux élèves de recopier ce titre sur une fiche que nous leur avions distribuée.

- 2ème phase : élaboration de la fiche personnage (voir Annexe n° 4)

Nous avons demandé aux élèves de nous rappeler, de façon collective, les noms des différents personnages de l'histoire étudiée. A chaque réponse, nous collions l'image du personnage sur la grande affiche au tableau où était écrit le titre. Puis les élèves devaient travailler de façon individuelle et avaient à peu près 10 minutes pour associer l'image d'un personnage à l'étiquette contenant son nom. Avant de se lancer seul dans l'activité, les étiquettes ont été lues une première fois. Ils devaient ensuite déchiffrer seul les différentes étiquettes (renard, poule, ours, lapin et coq). Nous avons choisi de laisser les élèves se débrouiller seuls car le nom de chaque personnage commence par une lettre différente donc même si les élèves n'étaient pas capables de déchiffrer l'intégralité du nom, ils pouvaient le déduire en s'aidant du début du mot. Nous passions tout de même dans les rangs pour nous assurer que les élèves n'étaient pas bloqués et aidions les élèves lorsqu'ils avaient vraiment du mal. Puis, nous avons fait la correction

ensemble au tableau, les élèves ont vérifié leur réponse puis ont collé les étiquettes. A la fin de la séance, nous avons accroché l'affiche dans la classe.

- 3ème phase : compréhension des images

Pour cette activité de compréhension et d'écriture, nous avons décidé de travailler sur la deuxième illustration de notre album correspondant à l'élément déclencheur. Nous avions affiché l'image au tableau et sur une fiche que nous avons distribuée aux élèves, nous avions posé par écrit trois questions : « Qui a volé la poule ? Qui crie ? Qui est surpris ? ». Nous avions pris un moment pour lire les questions avec les élèves. De façon individuelle, ils devaient donc relire la question, regarder l'illustration pour y trouver la réponse, puis écrire leur réponse. Les questions étaient posées de telle façon que les réponses attendues demandaient juste d'écrire le nom d'un ou plusieurs personnages. Les élèves pouvaient s'aider du travail fait précédemment. Cette phase devait durer 10 min, mais les élèves ont eu besoin de plus de temps.

- 4ème phase : travail de copie

Nous avions inventé un texte en lien avec notre histoire, comprenant des mots connus ou déchiffrables par les élèves. Ce texte était destiné à être recopié par les élèves. Les consignes de copie (mettre les majuscules et les points, faire attention à ne pas faire d'erreurs, comment tracer une virgule, etc) avaient été explicitées quelques jours auparavant par l'enseignante, nous ne sommes donc pas revenues dessus. Nous avons lu le texte puis explicité la consigne de l'exercice : « Sur votre cahier, vous allez recopier le texte que je viens de lire et que je vais vous distribuer ». Le texte faisait environ quatre phrases et les élèves travaillaient à leur rythme. Notre différenciation consistait à ne pas faire recopier la même quantité de texte selon les élèves. Certains ont eu le temps de finir, d'autres n'ont écrit qu'une phrase, mais tout le monde a essayé de réaliser l'exercice, c'était notre objectif principal. Nous n'avons pas demandé aux élèves de finir cet exercice ultérieurement.

4. Séance 4 : dévoilement de la course poursuite

L'objectif de notre quatrième séance est de décrire et interpréter les péripéties de l'album étudié, ainsi que de produire un texte de façon libre.

Pour cette séance, nous avons à nouveau pu bénéficier d'une organisation en demi-classe. Cette disposition était idéale pour continuer notre découverte de l'album. Pour cette séance de 40 minutes en collectif, nous avions prévu d'exploiter la suite de l'album mais de s'arrêter volontairement avant la fin, pour n'étudier que la course poursuite. Le choix de ce découpage nous a semblé judicieux toujours dans le souci de garder du suspens et de susciter l'envie de connaître la suite de la part des élèves. Nous avons donc volontairement fini la séance sur un moment de tension narrative, puisque les trois amis (coq, ours et lapin) arrivent devant une maison où ils regardent par la fenêtre. On ne sait donc pas ce qu'ils voient et tout peut être imaginé pour la suite de l'histoire.

- 1ère phase : lecture offerte

Apres avoir rappelé le travail effectué lors des séances précédentes, nous avons voulu faire découvrir la suite de l'album sous forme d'une « lecture » offerte. Ainsi, nous avons montré aux élèves les neufs pages de la course poursuite, sans leur poser de questions. L'inconvénient est que le format de notre livre était un peu petit. Lors du du dévoilement des images, nous avons pu remarquer que le travail fait tout au long des séances précédentes avait installé un certain

automatisme chez les élèves puisqu'ils se sont mis à faire des commentaires, à décrire les images, sans que nous ne leur posions de questions.
Voici certains commentaires que nous avons pu recueillir :
-première image : là c'est comme le début de l'histoire, c'est pareil que la couverture.
-deuxième image : le renard a la poule dans les bras parce qu'elle est fatiguée.
-troisième image : le renard et la poule sont dans un arbre. Ils dorment.
-quatrième image : ils montent sur la colline.
-cinquième image : élève : ils jouent aux dominos. Alexia : non ce n'est pas des dominos, qu'est ce que c'est ? Élève : des dames. Alexia : non plus. Elève : ah c'est des échecs.
-sixième image : la poule c'est comme son doudou. Le renard en fait il voulait la poule pour se tenir compagnie !
-septième image : l'ours, le lapin et le coq descendent pour attraper la poule.
-huitième image : peut-être que le renard il va jeter la poule dans l'eau.
-neuvième image : le renard et la poule ont disparu.

- 2ème phase : le dénombrement des journées

Pour cette deuxième phase, nous avons réintroduit le vidéoprojecteur pour avoir les images en plus grand. Pendant 10 minutes et de façon collective, les élèves ont dû répondre à la consigne : « je vais vous repasser les images dans l'ordre, vous allez compter le nombre de journée qui passent ». Nous avons repassé les illustrations et avons laissé les élèves compter dans leur tête les journées. Certains élèves ont répondu « 9 », d'autres « 5 » et d'autres « 3 ». En essayant d'intervenir le moins possible et en laissant les élèves expliquer leur raisonnement, nous leur avons demandé de justifier leur choix. Les élèves qui avaient répondu « 9 » avaient en réalité compté le nombre de page et non le nombre de journée. Les élèves ayant répondu « 5 » avaient en fait compté le nombre de fois où ils voyaient le soleil. Nous avons alors fait repérer aux élèves les indices à prendre en compte dans les illustrations pour compter les journées. En effet, dans notre album chaque journée se divise en 3 illustrations : la journée qui commence avec le soleil, puis le début de la nuit (pénombre) et la nuit (avec la lune). Nous avons alors remontré les illustrations en montrant à chaque fois l'indice à prendre en compte : le soleil, l'obscurité de la pénombre puis la lune de la nuit. Tout le monde a fini par être d'accord pour dire qu'il y avait trois journées.

- 3ème phase : remettre les journées dans l'ordre puis produire un texte descriptif (voir Annexe n° 5)

Cette phase s'est faite par groupe de trois et a nécessité des photocopies des différentes journées. Nous avions prévu de laisser 20 minutes aux élèves. La première consigne était de remettre les images d'une journée dans l'ordre. Pour cela, il fallait faire attention à ce que l'on venait de dire sur la prise d'indices. L'exercice n'a pas posé de problème aux élèves.
Puis, après avoir remis ces images dans l'ordre et après avoir justifié leur choix, nous avons annoncé la deuxième consigne : « chacun choisit une image et écrit ce qu'il se passe, ce qu'il voit ». Les élèves ont été très surpris par cette consigne et nous ont dit à plusieurs reprises qu'ils ne savaient pas écrire et qu'ils ne pouvaient pas faire cette activité. Notre rôle n'était pas de leur donner les mots qui leur manquaient mais plutôt de leur faire prendre conscience qu'ils étaient capables de les trouver eux-mêmes grâce à leur connaissance du code. Nous avons tout de même donné certains mots trop compliqués comme « montagne, soleil ». Ils pouvaient aussi s'aider de leur fiche personnage. Nous avons obtenu des productions vraiment différentes que nous avons classées en trois catégories :

-plusieurs productions ne contenaient que les noms des personnages.
-d'autres contenaient des mots décrivant l'image, pas de phrases.
-certains élèves ont écrit des phrases assez longues comme : « l'ours, le lapin est le coq son dan une barc, il navig ».

Nous avions bien insisté sur le fait que le but de l'exercice était que les élèves essayent de produire de façon autonome un petit texte. L'écriture en phonétique était donc tolérée et même recommandée. Lorsque les élèves levaient le doigt pour nous demander comment un mot s'écrivait, et que les sons étaient connus, nous leur disions qu'ils savaient écrire le mot. Par exemple, une élève nous à demandé comment s'écrivait « barque », nous lui avons demandé quel son elle entendait au début, /b/, puis après, /a/et /r/ et à la fin /k/. Les élèves n'avaient pas encore vu ce son alors nous lui avons dit que c'était comme dans « coq ». Ainsi, cette élève a pu avoir la satisfaction d'écrire seule « barc ».

5. *Séance 5 : Dévoilement de la fin de l'album*

Les objectifs de notre cinquième séance sont d'émettre des hypothèses narratives par le dessin quant à la fin de l'histoire et les expliquer. Puis, il s'agissait également d'inventer un titre possible, de revenir sur le paratexte et d'en écrire un nouveau.

- 1ère phase : lecture offerte

Nous avons expliqué aux élèves que grâce à leurs productions écrites de la séance précédente, nous avions pu reconstituer tout le début de l'histoire. Nous avons particulièrement insisté sur le fait que nous avions gardé leurs phrases, que nous les avions mises bout à bout et qu'ainsi, par la petite contribution de chacun, nous avions pu obtenir une histoire complète. Pour ce faire, nous avions récolté au préalable toutes les phrases et lorsque certaines étaient trop pauvres, nous avons ajouté quelques détails. Comme il nous semblait plus important de montrer aux élèves qu'ils avaient pu écrire une histoire, plutôt que de leur présenter une belle histoire bien écrite, nous avions choisi de garder leurs formulations. Nous avons tout de même ajouté certains détails par moments, cependant ils étaient pris parmi les propos oraux lors des descriptions d'images. Nous leur avons donc lu l'histoire, en montrant en même temps les illustrations. Cette phase a été rapide, les élèves étaient attentifs et fiers d'entendre leurs phrases.

- 2ème phase : émission d'hypothèses

Cette phase devait durer 15 minutes, mais lors de notre séance, nous l'avons trouvée tellement intéressante que nous avons décidé de la prolonger. Nous avons remontré la dernière illustration étudiée en séance précédente. Il s'agissait de l'image où l'ours, le lapin et le coq regardent par la fenêtre d'une maison. Le lecteur ne sait pas ce qui se passe à l'intérieur mais sait que le renard et la poule sont probablement dedans. Avant que les élèves ne se lancent dans une émission d'hypothèses, nous avons mené notre questionnement pour décrire l'image. Puis nous avons demandé aux élèves, de façon individuelle, de dessiner ce que les personnages étaient en train de voir par la fenêtre. Nous avons distribué des petits papiers aux élèves pour que la phase de dessin ne prenne pas trop de temps. Pendant l'activité, nous passions dans les rangs pour repérer les différentes hypothèses des élèves, qui allaient servir pour la mise en commun. Cependant, en passant dans les rangs nous nous sommes aperçu que tous les dessins méritaient d'être montrés. Nous avons donc décidé de tous les afficher, plutôt que d'en sélectionner certains.

- 3ème phase : la mise en commun (voir Annexe n° 6)

Lors de la mise en commun, qui a finalement duré 15 minutes, nous avons demandé à un élève d'expliquer ce qu'il avait dessiné. Nous avons accroché son dessin au tableau et nous avons demandé: « Qui a également pensé que la poule était en train de se faire manger par le renard ? ». Nous avons alors récolté tous les dessins représentant la même hypothèse et les avons affichés dans une même colonne. Puis nous avons demandé : « Qui a pensé à autre chose ? ». Nous avons relevé un dessin avec son explication, et avons demandé à tous les élèves ayant dessiné la situation de lever le doigt. Nous avons procédé ainsi jusqu'à ce que tous les dessins des élèves soient affichés au tableau, ordonnés dans des colonnes en fonction de leurs hypothèses. Voici les propositions faites par les élèves :

- Première colonne : dans la maison, il y a le renard et la poule qui jouent aux échecs.
- Deuxième colonne : le renard va manger la poule.
- Troisième colonne : le renard dort et la poule est en train de s'échapper.
- Quatrième colonne : le renard mange avec la poule, ils sont amis.
- Cinquième colonne : il y a le renard et la poule dans la maison mais on ne sait pas ce qu'ils sont en train de faire.
- Sixième colonne : il y a des diamants dans la maison (un trésor)

Après cette activité, nous avons annoncé aux élèves que nous allions leur dévoiler la fin de l'histoire.

- 4ème phase : dévoilement de la dernière illustration

La dernière illustration était légèrement différente de toutes les autres puisqu'elle met en scène les personnages sur quatre petites vignettes et non sur une longue double page. Avant de dévoiler la fin, nous avons insisté sur le fait que les dessins étaient tous intéressants et en lien avec l'histoire. On découvre qu'en réalité, le renard et la poule sont devenus amis, et qu'ils boivent une boisson chaude près du feu. Nous avons laissé les élèves décrire les vignettes et nous avons essayé de les pousser vers de l'interprétation.

« Elève : le renard et la poule sont en train de boire un chocolat chaud. L'ours et le lapin sont très énervés avec le coq et avec le bâton ils veulent taper le renard. »

« Léa : A la fin qu'est ce qu'il se passe? Elève : ils sont des amis. Léa : Pourquoi dis-tu qu'ils sont amis? Elève : Parce qu'ils rigolent », etc.

- 5ème phase : invention d'un nouveau paratexte (voir Annexe n° 7)

Après avoir découvert l'intégralité de l'histoire, nous avons proposé aux élèves de revenir sur le paratexte présent sur la pochette du livre. Cette phase a duré 10 minutes et se faisait en collectif. Ainsi, nous avons demandé aux élèves si nous pourrions appeler notre album d'une façon différente en fonction de la fin que l'on venait de découvrir. Par la dictée à l'adulte, certains élèves ont proposé des titres. Cet exercice nous a permis de voir si les élèves avaient bien compris la fin de l'histoire. Effectivement, c'était bien le cas puisque nous avons obtenu les réponses suivantes: « Le gentil renard », « L'ami de la poule » et « L'amitié ».

Pour l'activité suivante, nous avions photocopié la pochette du livre en cachant le titre, l'auteur et la collection. Nous avons expliqué aux élèves que nous avions écrit ensemble l'histoire du livre et que maintenant il fallait réécrire le paratexte de notre histoire. Nous avons tout d'abord écrit au tableau les nouveaux titres proposés et avons demandé aux élèves de choisir celui qu'ils préféraient et de le recopier sur leur fiche. Ensuite, à la place du nom de l'auteur, nous leur avons demandé d'écrire « classe de CP » puisque ils avaient tous contribué à son écriture. Pour finir, à la place de la collection « histoires sans parole », nous avions barré le mot « sans » et les élèves

devaient le remplacer par le mot « avec » pour obtenir « histoire avec paroles ». En effet, nous leur avons expliqué qu'il y avait maintenant des « paroles » à notre histoire car nous avions écrit le texte. Ainsi, chaque élève a pu avoir son propre paratexte.

6. *Séance 6 : introduction au théâtre*

L'objectif de notre séance 6 est de construire la compréhension d'une histoire par la mise en voix et en corps.
Dès la séance 5, nous avons terminé le dévoilement de notre album. Cependant, nous avons choisi de prolonger l'étude de la fin de notre histoire avec deux séances de théâtre : une première séance servant d'introduction au jeu théâtral et une deuxième pour la représentation de la scène finale par groupe.

- 1ère phase : analyse des personnages de la dernière scène

Lors de cette phase, initialement prévue pour une durée de 20 minutes, nous avons utilisé le vidéoprojecteur afin de revenir sur certains détails de l'avant-dernière illustration. Dans un premier temps, nous avons remontré les quatre vignettes aux élèves de façon globale. Nous les avons invités à décrire l'illustration en se concentrant particulièrement sur les personnages afin qu'ils s'interrogent sur leurs émotions et leurs gestes. Après ce travail global, nous avons choisi de ne montrer que certains détails des illustrations, en faisant des gros plans. Ainsi, nous avions réalisé une diapositive par personnage qui montrait l'évolution des émotions de chacun d'entre eux. Nous avons alors demandé aux élèves de décrire l'évolution des attitudes d'un personnage un peu plus précisément. Pour chaque personnage, nous avons invité les élèves à passer au tableau pour mimer une émotion de leur choix en ajoutant s'ils le voulaient le texte que ce personnage pourrait dire. Par exemple, une élève est venue mimer le coq en train de s'évanouir et a accompagné son geste par la réplique « non, je ne veux pas voir ça ! ». Après quelques passages, nous avons demandé à cinq élèves de passer tous en même temps au tableau pour jouer l'intégralité de la scène en interprétant chacun un personnage. Lors de cette première phase, nous guidions énormément les élèves, un peu bloqués et impressionnés par la situation.
Durant cette séance, nous avons interrogé beaucoup d'élèves de façon à leur faire vivre une première expérience de représentation théâtrale. Notre objectif était de les aider à dépasser la peur de se montrer devant toute la classe. Certains élèves n'osaient pas parler mais ont au moins fait un geste ou une mimique. Il s'agissait d'une première approche, donc toutes les prestations étaient les bienvenues mêmes incomplètes. Cependant, nous avons remarqué que les élèves jouaient principalement face au tableau, en ne regardant que l'enseignant. En effet, les élèves ne sont pas habitués à venir au tableau et à se retrouver face à toute la classe. Ils gardent alors leur posture d'élève et non d'acteur.

La séance s'est terminée sur une note très positive car lorsque nous avons dit aux élèves que la séance prenait fin, tous les élèves qui n'étaient pas passé ont réclamé de venir jouer. Nous avons alors pu introduire notre séance suivante en leur promettant qu'ils passeraient tous la prochaine fois pour jouer toute la scène.

7. *Séance 7 : théâtre*

L'objectif de notre septième séance est d'interpréter un personnage pour faire preuve de sa compréhension de l'histoire.

Pour cette dernière séance, nous avions décidé de laisser les élèves choisir eux-mêmes leur groupe de travail. Nous avons juste nommé des chefs d'équipe de façon à constituer les groupes de cinq de façon assez rapide. Après constitution des groupes, chaque élève a dû choisir le personnage qu'il voulait jouer. Nous avons fait ensemble un rappel de la séance dernière pour que chacun ait de la matière pour jouer la scène. Puis nous leur avons expliqué qu'il allait faire du théâtre comme des acteurs. Les élèves ont donc eu un petit temps de répétition dans la classe, chacun devait essayer de dire ou mimer ce qu'il allait faire, en fonction de son personnage. Pour les aider, chaque groupe avait une photocopie de la scène finale et pouvait s'y reporter pour jouer au plus près la scène. Une fois arrivés dans la salle polyvalente, nous en avons profité pour revenir sur le vocabulaire « décor », « acteur » et « spectateur », ainsi que sur le rôle de chacun. Dans la salle, nous avions installé un décor et des accessoires afin de recréer l'ambiance du livre. Chaque groupe est passé devant les autres en jouant ce qu'il avait préparé. Les élèves étaient très impressionnés et n'ont pas vraiment réussi à jouer ce qu'ils avaient répété. Cependant, ils ont fait l'effort de se placer sur la scène et de mimer certains gestes. Nous essayions alors de les guider, de jouer avec eux, pour les désinhiber. Nous avons tout de même eu un réel dialogue :

« - Laisse cette poule tranquille !

- Mais non c'est mon amie ! Au début je voulais la manger mais finalement je l'ai bien aimée alors nous sommes devenues amis.
- Venez prendre un chocolat avec nous !
- D'accord, merci ! »

Le fait de jouer dans la salle polyvalente nous a permis d'installer un décor, de délimiter un espace scène et un espace spectateur et de donner plus de vie à la scène qu'en restant dans la classe. Cependant, cela nous a posé quelques problèmes au niveau de l'autorité car les élèves étaient assez agités. Ils changeaient de place, se rapprochaient de la scène. Par exemple, nous avons donc dû mettre des plots pour délimiter l'espace spectateur, cependant les élèves continuaient à se rapprocher en déplaçant les plots. De plus, nous nous sommes rendu compte que les élèves n'avaient pas l'habitude de se retrouver dans ce genre de situation. En effet, certains ont paru déstabilisés lors de leur passage sur scène et sont restés muets.

8. *Séance 8 : évaluation (voir Annexe n° 8)*

L'objectif de notre huitième séance est de rendre compte de la compréhension de l'intégralité de l'album.

Afin de nous assurer de la bonne compréhension de l'ensemble de notre album, nous avons conclu la séquence avec une petite évaluation comprenant deux exercices. Le premier consistait à remettre cinq images dans l'ordre de l'histoire. Avec cet exercice, nous voulions vérifier que la chronologie de l'histoire était acquise en nous concentrant sur l'évolution de la relation entre le renard et la poule. L'exercice a bien été réussi même si la plupart des élèves ont inversé deux images de la course poursuite. Nous n'en avons pas tenu compte dans la notation car l'essentiel était qu'ils aient compris le début, le milieu et la fin de l'histoire. Le deuxième exercice de l'évaluation consistait à relier trois phrases à la bonne image issue de l'album. La consigne était : « Vous avez trois phrases et trois images, il faut relier chaque phrase à la bonne image ». Nous

avions constitué les phrases avec les mots étudiés lors de la séquence (renard, poule, volé, barque, amis). L'exercice a été plutôt bien réussi. Il y a eu quelques erreurs que nous interprétons par une lecture trop rapide plus que par une mauvaise compréhension de l'histoire.

III. Analyse des séances

A. La succession des étapes du récit

Lorsque qu'un album est étudié en contexte scolaire, la question de son découpage et de la façon dont l'histoire va être présentée séance après séance ne peut pas échapper aux enseignants. Il est souvent pertinent de présenter un découpage suivant les étapes du schéma narratif. C'est ce que nous avons fait pour notre séquence.

Le schéma narratif ou schéma quinaire, établi par Paul Larivaille, représente les différentes étapes du récit. Il se compose des éléments suivants : la situation initiale (situation des personnages au début de l'histoire) ; l'élément perturbateur (bouleversement qui survient dans le récit) ; les péripéties (aventures qui peuvent se succéder) ; la résolution du problème (élément de résolution sous la forme d'une dégradation ou d'une amélioration) ; enfin, la situation finale (nouvel état des personnages à la fin de l'histoire). Dans notre album, nous retrouvons ces différentes étapes.

1. *L'intérêt d'un découpage pertinent de l'œuvre pour aider à la compréhension*

a) *Le travail sur le schéma narratif : une aide à la compréhension*

Le schéma narratif donne une structure au récit. Il se retrouve dans les albums de littérature de jeunesse et apparait de façon plus ou moins claire. *Le voleur de poule* présente un schéma narratif simple, ce qui favorise la compréhension. En effet, dans certaines histoires une modification du schéma narratif crée une difficulté supplémentaire pour la compréhension. Par exemple, un élément du schéma narratif peut se répéter : un nouvel élément perturbateur intervient après une première succession de péripéties. Le récit est prolongé et donc plus difficile à appréhender pour les élèves. Dans certains récits, une étape du schéma narratif peut également être enlevée et faire obstacle à la compréhension. C'est le cas dans des albums où la fin reste en suspend comme dans *Ami-Ami* de Rascal. Contrairement à notre album dans lequel on obtient une réponse quant à la relation entre la poule et le renard, *Ami-Ami* ne dévoile pas ce que le loup va faire du lapin. Les interprétations sont multiples et les élèves attendent une suite, leur compréhension de l'histoire est gênée mais cela fait partie des intentions de l'auteur. Béatrice Rodriguez a choisi de suivre un schéma narratif simple et chronologique, ceci facilite la compréhension de cet album qui se concentre sur la seule difficulté majeure pour la compréhension : l'absence de texte.

b) *Le découpage de notre album, basé sur le schéma narratif*

En choisissant *Le voleur de poule,* nous avons repéré ce schéma narratif simple qui a donné naissance au découpage de notre œuvre. Nous nous sommes demandé si nous devions présenter l'intégralité de l'album aux élèves puis l'étudier partie par partie ou s'il fallait mieux suivre le schéma narratif du livre et le dévoiler petit à petit. Nous avons alors décidé de suivre le schéma narratif afin d'apporter une structure aux élèves utile pour la compréhension qui permettrait de

maintenir un effet de surprise séance après séance. Notre séquence était assez longue, il fallait donc conserver l'envie d'étudier l'album et surtout, il fallait que l'entrée dans la séance se fasse rapidement et de façon logique. Grâce à un découpage en lien avec le schéma narratif, les élèves avaient des repères qui leur permettaient de bien se situer dans l'histoire. La compréhension de l'œuvre générale a donc pu se faire sans encombre car les événements de l'histoire apparaissaient plus simplement.
Nous avons donc choisi de diviser notre album en trois parties.
La première partie correspond à la situation de départ (situation initiale et élément perturbateur) comprenant la présentation du cadre de vie des personnages et l'arrivée brutale du renard volant la poule. Nous avons consacré une séance entière à l'entrée dans l'album et à la compréhension de la situation initiale. Il ne s'agit que des deux premières pages de l'album mais il nous semblait nécessaire de consacrer toute une séance pour poser les bases.
La seconde partie correspond aux péripéties dévoilant une course poursuite s'étalant sur trois jours. Cette course poursuite s'étend sur neuf pages de l'album, c'est-à-dire plus de la moitié. Même si nous trouvions le découpage un peu long à étudier en profondeur sur une séance, nous ne voulions pas segmenter cette course poursuite pour garder la dynamique de l'histoire et ainsi favoriser la compréhension.
Enfin, notre troisième partie correspond à la résolution du problème qui est la réponse à la question « qu'a fait le renard de la poule ? ». En effet, la fin est atypique puisque contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, le renard ne mange pas la poule mais devient ami avec elle. Pour ce faire, nous avons étudié l'avant-dernière double page. Le travail s'est étendu sur trois séances car les illustrations étaient très riches au niveau du sens. Le suspens était alors levé et les élèves ont pu refaire des hypothèses de sens en intégrant toutes les données de l'histoire. Ainsi, partie après partie, les élèves ont pu découvrir de nouveaux éléments qui leur ont permis d'accéder au dénouement de l'histoire. Chaque élément du schéma narratif est donc important et nous voulions que les élèves suivent ces étapes.

2. <u>Les améliorations à apporter à notre séance</u>

a) L'explicitation du schéma narratif aux élèves

De notre côté, nous avons ainsi pris le schéma narratif en compte pour étudier l'album avec les élèves. Cependant, nous aurions pu insister sur la notion de schéma narratif auprès des élèves en leur apportant le vocabulaire approprié. A chaque fin de séance il aurait fallu davantage expliciter qu'il s'agissait de la situation initiale, de l'élément perturbateur, des péripéties et de la situation finale. Le tout n'est pas uniquement d'apporter du vocabulaire mais plutôt de faire prendre conscience aux élèves des différents éléments caractéristiques de chaque partie permettant, certes, de délimiter le récit pour en faciliter la compréhension mais également de se repérer dans la chronologie. En effet, si le schéma narratif est compris et analysé, il est ensuite beaucoup plus facile de se repérer dans l'histoire, d'en narrer toutes les étapes et de comprendre la logique du récit. Tout ceci était très clair pour nous, mais nous aurions dû davantage le préciser aux élèves et les inviter à rentrer de la même façon que nous dans l'œuvre. Nous avons bien pensé à faire remarquer aux élèves les éléments clé des différentes parties de l'histoire mais nous n'avons pas assez explicité l'importance de la structure du schéma narratif. Par exemple, dès la première illustration, on remarque la présence du renard caché dans un buisson. C'est lorsque l'on dévoile la deuxième illustration que l'on découvre que le renard s'apprête à bondir sur la poule pour

l'enlever. C'est en expliquant aux élèves que le renard est l'élément perturbateur de l'histoire et que toute l'intrigue va naître à partir de cette nouvelle situation que l'on aurait pu davantage créer du sens pour eux. Il aurait donc fallu procéder de même pour les péripéties et la situation finale.

b) La mise en réseau comme moyen d'appropriation

Pour nous permettre d'exploiter au maximum l'intérêt du schéma narratif et permettre aux élèves de se l'approprier, nous aurions pu réaliser un travail en réseau. En effet, il aurait été intéressant de faire ressortir le schéma narratif simple dans d'autres albums pour donner différents modèles aux élèves. Ce schéma narratif serait apparu comme une structure permettant de mieux comprendre une histoire et donc de se l'approprier plus facilement. De plus, comme notre album ne comporte pas de texte, il n'y a aucun élément relevant des temps verbaux ou des connecteurs logiques qui auraient pu aider à se repérer dans l'histoire. Même si ce travail est beaucoup trop difficile pour des élèves de CP, il aurait été intéressant de montrer qu'une image seule contient, au même titre qu'un texte, tout un ensemble d'éléments qui apportent des informations importantes et qu'il convient de savoir décoder. Certaines histoires ont des schémas narratifs plus évidents que d'autres mais il aurait été intéressant de présenter d'autres albums aux élèves afin de montrer qu'en ayant cette structure en tête ils pourraient accéder plus facilement à la compréhension.

c) Le résumé comme moyen de vérification

Un intérêt de la connaissance du schéma narratif est de permettre de raconter toute une histoire sans en oublier des étapes. Nous aurions ainsi pu proposer l'exercice du résumé. Cet exercice aurait été très intéressant pour réinvestir tout ce travail. Nous aurions demandé aux élèves de produire un résumé oral de l'ensemble du livre, en s'appuyant sur les étapes du schéma narratif étudiées. De cette façon, les élèves auraient eu un cadre délimité qui leur aurait facilité l'exercice réalisant qu'un résumé d'une histoire comporte une structure précise avec un début, un milieu et une fin. En effet, les élèves de CP racontent parfois les histoires en oubliant une de ces parties. Nous aurions donc donné aux élèves le moyen d'améliorer leur pratique du résumé et nous aurions pu vérifier la compréhension globale de l'œuvre.

B. La lecture d'images

1. <u>Comment raconter une histoire sans texte : la compréhension des images</u>

a) Un jeu de questions-réponses pour accéder au sens de l'histoire

Comme notre album ne comporte pas de texte, nous avons uniquement travaillé sur les images. C'était là le seul moyen d'accéder à la compréhension de notre album. Pour amener progressivement les élèves à comprendre l'intégralité des illustrations et à accéder au sens, nous avions prévu un panel de questions destiné à guider les élèves dans cette démarche et à favoriser leur verbalisation. Dans un premier temps, nous avons guidé la lecture d'images par des questions assez générales mais qui aidaient les élèves à en dire plus, à aller plus loin dans leur analyse. Ainsi, nous pensions qu'en procédant de cette façon nous permettions aux élèves de s'interroger sur de nombreux détails. La réflexion de chacun permettait de construire une référence commune sur laquelle nous nous appuyions semaine après semaine. Vers la fin de la

séquence, cette procédure était devenue automatique pour les élèves et nous n'avions presque plus besoin de poser les questions, ils décrivaient les images seuls et de façon assez précise.

b) De la description à l'interprétation des illustrations

Pour comprendre une histoire et ne pas bloquer certains élèves, nous trouvions indispensable de passer par une phase de description où chacun pouvait participer librement répondant à la question « Que voyez-vous ? ». De cette façon, nous voulions favoriser la participation et construire une base commune venant des élèves, utilisant leurs mots. En effet, nous avions pour objectif de développer le langage des élèves et de nourrir la compréhension de l'album par la confrontation collective des idées. Nous avions donc décidé de laisser les élèves décrire l'image dans sa globalité puis revenir sur certains détails. Une fois ce travail de description finalisé, nous cherchions à conduire les élèves vers un travail d'interprétation. En effet, il faut tout d'abord prendre conscience de la présence d'un détail pour ensuite pouvoir analyser son rôle dans l'illustration. Par exemple, dans notre première illustration, il fallait dans un premier temps voir et décrire le renard caché dans les buissons pour ensuite tendre vers une interprétation libre par les élèves. C'est d'ailleurs toute la richesse des albums sans texte, car les interprétations peuvent être multiples et être matière à discussion. De plus, ces albums incitent fortement les élèves à verbaliser leurs impressions, leurs découvertes, leurs hypothèses pour pallier le « vide » de l'absence de texte. C'est donc par ce moyen que nous les avons progressivement incités à passer du « il y a ceci » à « il y a ceci parce que ». Par exemple, nous cherchions à ce que les élèves identifient la raison de la présence du renard en ne nous disant pas uniquement : « il y a un renard » mais « il y a un renard qui se lèche les babines car il veut manger la poule. » Les élèves ont parfaitement su, avec notre aide, interpréter les illustrations pour comprendre l'histoire.

2. L'amélioration de la procédure d'analyse d'images

Cependant, si nous pouvions revenir sur certains points de notre séquence, nous changerions quelques éléments pour rendre accessible cette démarche d'analyse d'images à un plus grand nombre et de façon plus égalitaire.

En effet, le point négatif de nos séances de descriptions d'images est qu'elles ont pu être un peu redondantes et que certains élèves n'ont pas beaucoup participé. Les séances se déroulaient en collectif et ce dont nous n'avions pas conscience, c'est que les élèves ne sont pas tous égaux face aux images. En effet, certains voient très rapidement les différents éléments qui constituent une image alors que d'autres ont besoin de plus de temps. On peut alors associer ces difficultés à des problèmes de mise en ordre spatio-iconique ou de décodage de l'image. Il est vrai qu'avec notre façon de procéder, nous avons quelque peu écarté ces élèves qu'il aurait davantage fallu accompagner.

a) La confrontation des procédures

La première manière de procéder aurait pu être de mener un travail méthodologique sur la lecture d'image. Pour ce faire, nous aurions pu réfléchir aux différentes procédures à adopter, avec les élèves. Par une mise en commun, nous aurions pu demander aux élèves comment il fallait faire pour décrire une image, qu'est-ce qu'on cherchait à savoir. Puis nous aurions pu demander à quelques élèves d'expliciter leur procédure afin de la faire partager à tous. Les élèves auraient alors pu s'interroger sur certains points comme les premiers réflexes d'observation à adopter devant une image (vison globale de la scène puis analyse de chaque détails), les questions à se

poser (quels sont les personnages présents ? quand et où se passe la scène ? Que font les personnages ? etc). C'est ce qu'ont fait les élèves de façon inconsciente, mais verbaliser ensemble les procédures aurait rendu la méthode plus explicite et aurait permis à tous les élèves de s'y référer.

b) Le dévoilement progressif des détails de l'illustration

Nous aurions également pu choisir une autre procédure pour entrer dans les images : dévoiler petit à petit chaque détail des illustrations. Pour réaliser cela, nous aurions pu nous aider des TICE et notamment du vidéoprojecteur. Avec cet appareil, il aurait été assez facile de ne montrer qu'une partie de l'illustration, puis de dévoiler le reste petit à petit, diapositive après diapositive. De cette façon, chaque élève aurait pu se concentrer sur un même détail et tout le monde aurait pu prendre le temps de rentrer dans l'illustration au même rythme. Chaque détail aurait amené un questionnement et une émission d'hypothèses beaucoup plus intéressants puisque la globalité de la scène n'aurait pas était montrée. Ceci rejoint les propos de C. Bourdon (2006 : 179) qui annonce que « la technique du gros plan sur une des silhouettes permettra de savoir de qui l'on parle, on guidera le regard sur l'essentiel avant qu'un plan d'ensemble ne présente l'accessoire ou le détail savoureux, le clin d'œil qui aurait pu échapper au lecteur. Les effets appliqués sur une des illustrations de l'album ménageront le suspens. »
Ainsi, pour notre première illustration, nous aurions pu montrer la maison des personnages, obtenir des interprétations tout à fait différentes quant à ses propriétaires, pour ensuite dévoiler les personnages et le cadre d'habitation. La prise d'indices aurait permis de valider et d'invalider les propositions uniquement grâce à la présence de l'illustration même. Enfin, la présence du renard caché dans les buissons aurait pu être amenée à tous les élèves en même temps. Nous aurions évité de nous retrouver avec des élèves ayant vu au premier coup d'œil le renard alors que d'autres n'en était pas encore arrivé à ce point. Les élèves auraient été beaucoup plus égaux face à cette découverte. Par la même occasion, cette activité de découverte progressive aurait stimulé d'avantage le langage de chacun. En effet, chaque détail aurait suscité beaucoup plus de réactions si l'attention était portée uniquement sur lui, plutôt que s'il était perdu dans toute une illustration remplie de détails ayant plus ou moins d'importance. De même, le fait de se focaliser sur un détail aurait pu permettre à certains détails de l'illustration d'exister au même titre que d'autre. Par exemple, les élèves nous ont beaucoup parlé des personnages et des objets présents sur l'image mais ont assez peu parlé de la forêt. En effet, ce détail devait leur paraître tellement évident qu'ils n'ont pas pensé à le mentionner. Si nous avions commencé par ne montrer que le haut de ces grands sapins, les élèves seraient tout de suite rentrés dans l'univers de la forêt, en imaginant peut être une toute autre situation.

Il était donc indispensable de rentrer dans notre histoire par un travail approfondi sur les images mais nous aurions pu, au moins pour la première illustration, redoubler de créativité pour amener tous les élèves à entrer dans le livre en même temps. Ainsi, nous aurions laissé le temps à chacun de s'approprier l'histoire, de s'interroger, de développer des hypothèses de sens et de faire attention à tous les détails.

C. Le déchiffrage

Lors de la séance 3, nous avons fait déchiffrer le titre de notre album aux élèves. En effet, il est important, en CP, de poursuivre les activités de déchiffrage tout au long de la journée en variant les supports. Une seule activité de déchiffrage était possible dans notre album sans texte : celle du titre.

1. Le déchiffrage du titre : une façon d'allier un travail du code et de la compréhension

Notre séquence était un projet de littérature de jeunesse mais nous n'en avons pas pour autant oublié les enjeux de la classe de CP. Ainsi, nous avons cherché des activités qui permettraient aux élèves de travailler le déchiffrage tout en maintenant le lien avec l'album. C'est pourquoi nous les avons laissés essayer de déchiffrer seuls le titre de l'album. Nous leur avions volontairement fait croire qu'il n'y en avait pas, ils avaient d'ailleurs essayé d'en créer un. Ceci a doublement motivé les élèves à découvrir ce titre par la lecture. De façon collective, chacun a contribué au dévoilement du titre. Outre notre volonté de rester dans des exercices typiques du CP, le déchiffrage du titre nous a aussi permis de continuer notre travail sur la compréhension. En effet, une fois le titre déchiffré, nous n'en sommes pas restées là. Nous avons demandé aux élèves de confronter ce titre avec les titres qu'ils avaient eux-mêmes inventés à la séance précédente. D'ailleurs, certains titres étaient très proches du titre de l'album donné par l'auteure et les élèves l'ont vite remarqué. Puis, à partir de ce titre, nous avons pu construire des hypothèses de sens sur ce qui allait bien pouvoir se passer dans l'histoire que l'on s'apprêtait à découvrir ensemble. Le titre nous a donc permis de travailler la compréhension de l'histoire et le déchiffrage, deux compétences importantes au CP.

2. Les améliorations à apporter à notre séance

a) L'explicitation des procédures

Cette séance de déchiffrage a très bien fonctionné. En effet, les élèves ont su déchiffrer le titre très rapidement en s'aidant des mots et sons connus et du sens. Cependant, comme la phase de déchiffrage était collective, seuls les bons élèves ont participé, ce qui explique la « réussite » de l'activité. Le problème est que notre objectif n'était pas de lire le titre le plus rapidement possible, mais que tous les élèves puissent se confronter à l'exercice de déchiffrage. C'est pourquoi nous changerions de procédure si l'activité était à refaire. Nous laisserions tout d'abord le temps à chaque élève d'essayer de déchiffrer le titre seul ou au moins certains mots. Puis, sans donner la réponse, nous demanderions à certains élèves d'expliciter comment ils ont fait pour lire le titre : s'ils se sont aidés de mots ou de sons connus, lesquels, et s'ils ont déjà identifié certains mots dans des textes. Dans notre cas, les mots connus étaient « le » et « de », ils avaient étudiés tous les sons de « poule », la principale difficulté était le « eur » de « voleur ». Une fois les aides explicitées, nous aurions laissé de nouveau un temps à tous les élèves pour déchiffrer le titre, puis nous aurions fait une mise en commun. Nous aurions pris soin d'interroger les élèves de niveau « moyens ». En effet, nous aurions sollicité les bons élèves pour l'explicitation des procédures et, interroger les élèves en grande difficulté n'aurait pas été pertinent, tant pour l'avancée de la séance que pour eux. Ce n'est pas toujours évident de prendre la parole en public, surtout si on a des difficultés.

b) La différenciation

Une autre modalité pour travailler le déchiffrage aurait été de différencier l'activité en fonction des élèves. Les élèves sans difficulté auraient pu essayer de déchiffrer seuls le titre ainsi que la collection et le nom de l'auteur. Nous aurions pu prendre en petit groupe les élèves en difficulté et leur proposer des aides à la lecture comme les étiquettes avec les sons étudiés. Une fois que tous les élèves auraient réussi à déchiffrer l'ensemble du titre, nous aurions pu introduire la phase collective. Nous aurions veillé à interroger tous les élèves pour que chacun se sente concerné. Les élèves rapides auraient lu à l'ensemble de la classe la collection et l'auteur. De cette façon, tout le monde aurait contribué au déchiffrage à hauteur de ses possibilités.

D. La production d'écrits

Lors de la séance 4, après le dévoilement de la course poursuite, nous avons demandé aux élèves de revenir sur une image et d'en faire une description à l'oral puis à l'écrit. C'est un exercice assez difficile pour des élèves en début de CP mais qui nous paraissait très formateur et enrichissant pour les élèves. Nous avons donc décidé de pratiquer cette activité d'écriture lors d'une séance en nous adaptant tout de même aux élèves.

1. L'intérêt de pratiquer la production écrite avec des CP

a) Une activité propice à la structuration de la pensée des élèves

Faire rédiger un texte à partir d'une illustration de l'album était un moyen de structurer la pensée des élèves et de garder une trace de leurs réflexions. Les descriptions reflétaient la compréhension explicite des images (analyse et prise en compte des détails) mais aussi la compréhension implicite (interprétation personnelle) en faisant appel à l'imaginaire. En effet, les élèves étaient libres d'écrire un dialogue et donc d'inventer totalement les répliques ou de décrire ce qu'ils voyaient sur les images, en faisant un lien avec l'exercice oral qui précédait. Cette activité d'écriture a demandé des capacités d'encodage (passer de la langue orale à la langue écrite en respectant le code alphabétique), de structuration syntaxique (former une phrase) et a suscité le recours à un lexique. Elle a également demandé une compréhension globale de l'histoire et de l'illustration choisie.

b) Le reflet de la compréhension de l'histoire de notre l'album

Suite à ce travail, nous avons récolté toutes les productions des élèves que nous avons mises bout à bout afin de créer l'histoire complète de notre album, histoire enrichie par les propositions des uns et des autres. Cette production collective a donné une nouvelle dimension à notre album fixant l'histoire par écrit. Comme le montrent E. Battut et D. Bensimhon (2001 : 76), lorsque l'on demande à x élèves de dessiner le ciel, on obtient x dessins différents alors que lorsqu'on leur demande d'écrire le mot « ciel », on ne retrouve qu'une écriture. Ainsi, le passage par l'écrit nous a permis de fixer certaines bases de la compréhension avec les élèves. C'était notre objectif à cette étape de façon à pouvoir faire émettre des hypothèses sur la suite des événements.

2. *La valorisation des compétences des élèves*

Lors de l'explication de la consigne, nos élèves de CP ont été un peu troublés par notre demande. En effet, en plein dans l'apprentissage du code, ils pensaient ne pas savoir écrire, ne pas être capable de le faire. Nous leur avons donc expliqué qu'ils devaient juste trouver les moyens d'écrire leur texte, que c'était leurs idées qui nous importaient et non pas l'orthographe. Certains élèves sont alors restés en « terrain connu » en recopiant les noms des personnages, d'autres se sont risqués à écrire des mots non connus, ou même des phrases de façon phonétique. Cette activité a montré aux élèves qu'ils étaient capables d'écrire alors qu'ils s'en croyaient incapables, bloqués par la nouveauté de l'exercice et par la peur de l'erreur. Nous leur avons prouvé qu'ils pouvaient être « écrivains » sans maitriser le code parfaitement, de même qu'ils pouvaient devenir « auteurs » de l'histoire d'un album. De cette façon, les élèves se sont sentis valorisés. Ecrire dans ces conditions donne du sens à leur apprentissage quotidien du code et favorise leur autonomie. Mener des activités régulières de productions d'écrits en CP permet donc à la fois de réinvestir les connaissances et de les structurer mais aussi de motiver les élèves à poursuivre leur apprentissage.

3. *Les améliorations à apporter à notre séance*

L'inconvénient principal de notre activité a été le manque de temps. En effet, arrivant en fin de séance, les élèves ont eu à peine dix minutes pour écrire leur texte. Nous aurions aimé pouvoir approfondir cette production d'écrit.

a) Un objectif et des consignes plus clairs

L'objectif de notre activité, écrire le texte de l'album, aurait nécessité d'être introduit en amont. En effet, nous avons uniquement demandé aux élèves d'écrire ce qu'ils venaient de nous dire sur une illustration pour ne leur expliquer que le lendemain que grâce à leurs productions, ils avaient tous contribué à la rédaction du texte de l'album. Il aurait fallu donner plus de sens à l'activité. Afin d'avoir des textes plus riches, nous aurions également pu dire aux élèves qu'ils devaient écrire un texte de façon à ce que d'autres personnes comprennent ce qu'il se passe sans voir l'image.

b) Un travail plus approfondi en amont

Avant de se lancer dans l'écriture, une réflexion aurait pu être menée sur les procédures possibles pour écrire. Les idées de certains élèves auraient pu servir à ceux qui se sentaient un peu bloqués. Les procédures énoncées auraient été : utiliser des mots connus, demander l'orthographe de certains mots, écrire « comme on entend » (procédure phonétique), se servir d'outils (carnet de mots, fiche personnages, affichage de la classe), utilisation des connaissances en graphie-phonie, etc. Pour cette activité, nous voulions mettre en place une différenciation, mais nous avons eu beaucoup de mal à la concevoir. Nous voulions proposer des textes à trous pour certains élèves, où seuls quelques mots auraient été à écrire. Cependant, nous n'avons pas retenu cette proposition car même si elle aurait évité des difficultés de graphie, elle aurait ajouté une difficulté de déchiffrage. De plus, cela aurait réduit la liberté des élèves mettant fin à leur créativité. Nous avons donc décidé de donner le même exercice à tous les élèves et de passer plus de temps avec ceux qui avaient des difficultés. Après coup, nous avons pensé que nous aurions pu créer des listes de mots outils propres à chaque image. Ces listes auraient été à la

portée des élèves et chacun aurait pu s'y référer ou non. Certains n'en auraient pas eu besoin, d'autres y auraient juste jeté un coup d'œil et d'autres s'y seraient complètement référer. Le tout aurait été que chacun puisse répondre à la consigne qui était de décrire l'image. Ainsi, les élèves auraient pu se reporter à ces listes pour essayer de faire des phrases avec les mots proposés.

Ce moment en amont aurait été l'occasion de préciser la consigne en donnant un exemple de ce qui était attendu. Cette façon de procéder aurait permis d'éviter les mots isolés et favorisé la rédaction de phrases comme dans les albums connus des élèves. Les productions en seraient ressorties enrichies.

c) Un travail en aval

Les productions de la séance auraient pu être un premier jet amélioré ultérieurement lors d'une séance de réécriture. Après la lecture de plusieurs productions et après un retour sur les difficultés rencontrées, les élèves auraient eu des clés pour enrichir leurs productions. Le texte final aurait ainsi été plus élaboré et le travail plus abouti. Cependant, notre objectif étant la compréhension de l'album et non pas l'écriture du texte « manquant », l'important était d'avoir une production collective reprenant les idées des élèves sur l'intégralité de l'histoire, ce que nous avons obtenu.

E. Le jeu théâtral

Pour clore notre séquence, nous avons mis en œuvre deux séances de théâtre afin de faire jouer aux élèves le dénouement de notre album. Se présentant comme une suite de quatre vignettes, la dernière illustration représentait le moment de la confrontation finale entre les personnages que l'on suit depuis le début de l'histoire. A cause de l'absence de texte dans notre album, les élèves ont tout de suite ressenti le besoin de combler ce « vide » par une prise de parole allant de la description à la mise en voix des répliques de certains personnages. Le jeu théâtral était l'occasion d'exploiter ce type de discours.

1. <u>Le jeu théâtral : une activité structurante pour la compréhension</u>

a) La matérialisation de l'espace et des personnages de fiction

F. Caminade-Riffault et Nicole Wells (2006 : 20) énoncent qu' «en prenant appui sur le jeu symbolique, on peut expérimenter la notion de récit et faire émerger celle de l'univers singulier d'un auteur, à partir d'une matérialisation de l'espace de la fiction dans l'espace de la classe. Ainsi peut-on approcher et appréhender l'univers d'un livre». Mettre en scène un passage de notre album permet donc de rendre l'univers de l'album plus concret pour les élèves. Ils passent d'une représentation en 2 dimensions à une représentation en 3 dimensions qui est plus proche de la réalité et donc plus perceptible et compréhensible. Les personnages interprétés par les élèves apparaissent également plus réels, et encore plus anthropomorphisés. Leur personnalité et leurs sentiments devenaient alors plus palpables quand l'élève devait les jouer. Ressentir la scène d'un point de vue interne permet donc de mieux l'appréhender et de mieux la comprendre. C'est par le jeu symbolique que cette entrée dans la compréhension de l'histoire est possible.

b) Le jeu théâtral : un accès à la compréhension par d'autres moyens que le langage

Le jeu théâtral permet également de montrer sa compréhension de l'histoire par d'autres moyens que le langage. Comme l'énonce F. Caminade-Riffault et Nicole Wells (2006 : 15), ceci est d'autant plus pertinent qu'au CP, le langage peut encore faire obstacle pour exprimer ses pensées, son opinion et donc la compréhension d'une œuvre. C'est donc par le jeu théâtral qui mêle langage, gestes, mouvements et expressions du visage que les élèves peuvent construire leur compréhension. C'est pourquoi nous avons laissé les élèves libres de choisir leur moyen d'expression. Ainsi, ils n'ont pas tous utilisé les mêmes moyens pour s'exprimer (parole, gestes, expressions du visage). Dans les petits niveaux, le théâtre permet ainsi à l'enseignant de percevoir la compréhension à travers d'autres signaux que la parole.

c) La pertinence de la scène choisie pour le théâtre

La scène choisie se prêtait bien à une mise en jeu. En effet, elle constitue le dénouement de l'histoire: la compréhension de l'intégralité de l'album pouvait être vérifiée par plusieurs éléments lorsque les élèves la jouaient. Tout d'abord, les personnalités des personnages connus depuis le début de l'album devaient être respectées. En effet, l'illustration montre les amis de la poule qui arrivent en colère après avoir couru pendant trois jours après le renard, imaginant le pire pour leur amie la poule. Ils ne s'adoucissent donc pas à la première explication. Les élèves devaient avoir compris ce détail pour jouer les personnages en question. Ensuite, comprendre le retournement de la situation induisait de se rendre compte que boire une boisson chaude signifie que la poule et le renard sont amis. Il s'agit ici de compréhension implicite qui est apparue en classe par une réflexion collective qui a abouti à la réponse « ils sont devenus amis ». Cet aspect de la compréhension peut-être vérifié par les explications de la poule, qui revient sur l'évolution de sa relation avec le renard au cours de la course poursuite. Par conséquent, nous avons trouvé ce passage de l'album particulièrement approprié pour un jeu théâtral.

2. <u>Les améliorations possibles de notre approche du théâtre</u>

Même si les séances de théâtre avaient pour objectif d'enrichir la compréhension de l'histoire et d'apporter une dimension ludique à la fin de notre séquence, nous apporterions certaines modifications pour améliorer cette activité.

a) Une présentation plus approfondie du théâtre

Nos élèves de CP n'ayant jamais travaillé le théâtre à l'école, nous aurions pu, si le temps nous l'avait permis, ajouter une séance de présentation du jeu théâtral. Lors de cette séance, nous aurions pu visionner une pièce de théâtre ou aller en voir une en sortie scolaire. L'objectif aurait été de revenir ensuite sur le jeu sur scène, sur la notion d'acteur, de spectateur et de décor afin de guider les élèves pour les séances suivantes. En effet, cela leur aurait permis d'avoir un exemple de ce que nous attendions d'eux, de pouvoir identifier concrètement ce vers quoi ils devraient tendre. En effet, la plupart des élèves savaient ce qu'était le théâtre, mais surtout du point de vue des spectateurs. Ils n'avaient jamais fait l'expérience de se retrouver en posture d'acteur. Nous avions pourtant essayé d'anticiper ce point en faisant une séance d'introduction au théâtre mais à aucun moment les élèves n'ont pu avoir de modèle. En effet, nous leur avons expliqué ce qu'on attendait d'eux, mais nous les avons tout de suite mis en situation. L'idéal aurait été qu'ils

visionnent une scène jouée par des enfants afin qu'ils puissent s'identifier aux jeux des acteurs.

b) Une approche simplifiée

Les propos de C. Lécullée (2005 : 125-161) nous ont aussi permis de découvrir une approche simplifiée du théâtre. En effet, mêler dialogue, gestes, mouvements, expressions du visage est un travail complexe pour des CP. Nous aurions pu introduire ces différents éléments à partir d'activités qui se concentrent uniquement sur un aspect. Par exemple, pour se décharger des expressions du visage, utiliser des marionnettes aurait été pertinent. Cette pratique aurait aussi permis aux élèves de se désinhiber cachés derrière le rideau. En effet, ça n'aurait plus été leur propre corps porteur de l'histoire mais une marionnette. Ce jeu est en général connu des élèves, ce qui aurait enlevé l'aspect de nouveauté à la situation. De même, pour mettre de côté le travail sur les expressions du visage, nous aurions pu proposer des masques aux élèves. De cette façon, il leur aurait peut-être été plus facile de jouer devant toute la classe en ajoutant le texte et la gestuelle propre à leur personnage. Les masques auraient peut-être aussi permis aux élèves de rentrer plus facilement dans la peau de leur personnage. En effet, les élèves devaient jouer un personnage mais de façon abstraite car aucun élément ne distinguait l'élève en tant que personne du personnage joué. Par manque de temps et de moyen, nous n'avons pu confectionner des costumes, les masques auraient pu être une alternative. De plus, nous aurions pu demander aux élèves de produire leur propre masque en séance d'arts-visuels.

c) Une dictée à l'adulte pour des dialogues plus créatifs

Dans nos séances de théâtre, nous avons beaucoup guidé les élèves pour les aider à trouver les répliques des différents personnages. Collectives, ces répliques sont devenues pratiquement les mêmes pour chaque groupe lors de la représentation finale. Il aurait été intéressant de laisser les élèves inventer leurs dialogues par groupe après une première phase de recherche individuelle. Les représentations auraient été beaucoup plus originales laissant plus de place à la créativité. La transcription de ces dialogues aurait pu être réalisée par une dictée à l'adulte. L'inconvénient de la dictée à l'adulte, dans notre cas, est son organisation, car cela aurait pris beaucoup de temps. Une solution aurait été de prendre un moment avec chaque groupe pendant que les autres étaient occupés à une activité en autonomie. Cette organisation aurait par ailleurs permis de consolider la compréhension de cette scène de dénouement. En effet, nous serions revenues sur chaque vignette et sur chaque réplique des personnages, repérant les éléments qui montreraient une mauvaise compréhension de l'album.

d) Une représentation finale plus distancée dans le temps et plus structurée

Un travail plus approfondi sur le théâtre aurait permis d'obtenir des prestations finales plus riches. Notre objectif étant uniquement de favoriser la compréhension de la fin de l'album, nous n'avons pas cherché à développer davantage nos séances de théâtre. Cependant, cette représentation finale aurait pu être l'objet d'un projet qui aurait duré plus longtemps que notre période de stage. L'objectif final aurait pu être une représentation devant d'autres classes ou devant les parents des élèves. Il aurait été intéressant ici de jouer tout l'album. Cependant, un tel travail correspondrait mieux à des niveaux plus élevés par exemple des classes de cycle 3.

La représentation finale aurait pu être structurée par des critères d'évaluation élaborés collectivement et travaillés à diverses reprises. Cela aurait permis aux élèves d'avoir une idée plus concrète de ce qui était attendu. Lors de la conception de notre séquence, nous avions pensé réaliser l'évaluation lors de cette représentation de théâtre car nous trouvions que la scène du dénouement permettait de nous rendre compte de la compréhension de l'intégralité de l'histoire. Cependant, nous nous sommes ensuite rendu compte que le jeu théâtral comportait des difficultés pour les élèves et que nous ne pouvions nous baser sur cette représentation pour une évaluation, notre travail sur le théâtre n'ayant pas été assez approfondi.

Conclusion

Dans notre séquence, nous avons choisi de proposer différents types activités pour étudier l'album sans texte *Voleur de Poule* de B. Rodriguez. Tout d'abord, la lecture d'image était une activité prédominante car toute nouvelle page découverte était la base d'un travail de questions-réponses. En effet, c'était le seul moyen d'accéder au sens de l'histoire, puisqu'il n'y avait pas de texte. Ensuite, les élèves ont pu structurer leur compréhension de l'histoire grâce à des activités de production d'écrits et de dessins et enfin, ils sont entrés dans l'univers de l'histoire et des personnages grâce au jeu théâtral. La diversité de ces activités avait pour objectif de proposer différentes façons d'accéder à la compréhension de l'histoire pour que chaque élève trouve ce qui lui convenait le mieux. L'absence de texte dans notre album nous a alors semblé être propice à une plus grande créativité : pour l'enseignant qui peut proposer tout un panel d'activités et pour les élèves qui remplissent le rôle d' « auteurs » en utilisant divers moyens pour s'exprimer à propos des images. Les élèves savent que leur contribution est essentielle surtout dans une exploitation en classe entière où il faut des mots pour communiquer sur l'image. Ainsi, notre séquence a permis aux élèves de passer d'une simple description à une interprétation des images, leur permettant d'accéder à une compréhension plus fine de l'histoire. L'album sans texte apparait alors comme un très bon outil de travail pour développer des compétences de compréhension et d'interprétation dont les élèves auront besoin pour tout type de lecture.

Alexia : Avoir travaillé sur les albums sans texte m'a permis d'enrichir mes connaissances en littérature de jeunesse notamment en ce qui concerne les activités que l'on peut proposer pour étudier un album. La rédaction de ce mémoire m'a également appris à approfondir la réflexion qui suit la mise en œuvre d'une séquence. En effet, nous avons élaboré puis réalisé notre séquence en CP pour ensuite mener un travail très approfondi où nous remettions cette séquence en question à la lumière d'apports théoriques. Revenir sur une séquence de cette façon est un élément essentiel de la formation d'un enseignant car cela permet de pouvoir présenter une séquence de façon plus aboutie lors de mises en œuvre ultérieures et de rendre, ainsi, les apprentissages plus effectifs du côté des élèves.

Léa : La création de notre séquence de littérature de jeunesse et la rédaction de ce mémoire m'ont apporté un enrichissement personnel et professionnel.
Tout d'abord, du point de vue personnel, je pourrais dire que j'ai été agréablement surprise par l'enthousiasme des élèves à vivre notre séquence, séances après séances. De même, je remercie vivement l'enseignante qui a largement contribué au bon déroulement de notre séquence en libérant des plages horaires dans son emploi du temps, afin que nous puissions réaliser notre projet jusqu'au bout. Le climat de classe était donc très propice à l'apprentissage ce qui m'a donné envie de remettre cette séquence en œuvre dans ma propre classe. De plus, le fait d'avoir élaborer cette séquence à deux m'a permis de recevoir des idées auxquelles je n'aurais pas pensé seule. La rédaction du mémoire m'a également permis un enrichissement au niveau de la maitrise de la langue grâce aux relectures de l'une et de l'autre.
Puis, du point de vue professionnel, j'ai constaté que certaines séances étaient plus difficiles à mener que d'autres même si elles étaient toutes très intéressantes. De plus, le fait d'avoir créé nous-mêmes les séances m'a permis de m'impliquer davantage dans le projet. Enfin, pouvoir mener réellement des séances en classe m'a permis de constater qu'il peut y avoir des écarts avec ce qui été initialement prévu.

Bibliographie

- BATTUT E. & BENSIMHON D., *Lire et comprendre les images à l'école*, Paris, édition Retz, 2001.
- BEN SOUSSAN P., BERGERON E. & BOUS V., Lire à haute voix des livres à des tout petits, Ramonville-Sainte-Agne, Eres, 2006.
- CAMINADE-RIFFAULT F. « Conte et raconte encore et encore», in CAMINADE-RIFFAULT F. (dir.), *Les sentiers de la littérature en maternelle*, Créteil, SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil, 2005.
- CAMINADE-RIFFAULT F. & WELLS N., « Entre dire et lire, un espace à explorer », in CAMINADE-RIFFAULT F. (dir.), *Les sentiers de la littérature en maternelle*, Créteil, SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil, 2005.
- DESPLATS P. & VAN DER LINDEN S., « Ces albums que l'on dit sans texte », *Revue de littérature pour la jeunesse* n°4, décembre 2003.
- DUC B., *L'art de la BD (tome 1)*, Luçon, Glénat, 1982.
- GENTY A., « Images, jolies images », in CAMINADE-RIFFAULT F. (dir.), *Les sentiers de la littérature en maternelle*, Créteil, SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil, 2005.
- GIASSON J., *La compréhension en lecture*, Paris, De Boeck, 2007.
- LECULLEE C., « Marionnettes au pays des livres », in CAMINADE-RIFFAULT F. (dir.), *Les sentiers de la littérature en maternelle*, Créteil, SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil, 2005.
- MEN, *Des images à l'école maternelle*, SCEREN, 2004.
- VAN DER LINDEN S., *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, l'Atelier du Poisson soluble, 2006.
- WELLS N., « On dirait qu'on jouerait…», in CAMINADE-RIFFAULT F. (dir.), *Les sentiers de la littérature en maternelle*, Créteil, SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil, 2005.

- Ministère de l'Education Nationale : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm, 2008
- Comité de lecture Télémaque : http://pedagogie1.ac-reunion.fr/circons/stesuzanne/pdf/grille_analyse_voleur_de_poule.pdf , 2003

Annexes

Annexe 1 : plan de séquence…….…… I

Annexe 2 : fiches de préparation des séances ……...……II

Annexe 3 : échanges verbaux lors de la séance de tris de texte ……....XIII

Annexe 4 : l'affiche de la séance 3……... XIV

Annexe 5 : Productions d'écrits séance 4……..……..XV

Annexe 6 : hypothèses narratives séance 5…….....XVI

Annexe 7 : nouveaux paratextes séance 5……....XVII

Annexe 8 : Evaluation…….…..... XVIII

Annexe 1 : Plan de séquence

Objectifs généraux :

- Compréhension d'un album sans texte grâce à la lecture d'images
- Développer une attitude interprétative

Séances	**Objectifs**	**Grandes lignes**
1- Tri de texte	Découvrir les albums sans texte en les confrontant à d'autres types de livres.	Tri libre de livres (romans, albums avec texte et albums sans texte)
2- Analyse de la première et la quatrième de couverture puis découverte des deux premières pages.	Découvrir la couverture, la situation initiale et l'élément déclencheur de l'album de notre séquence.	- Analyse du paratexte - Lecture d'images des premières illustrations de l'album.
3- Elaboration de la fiche personnages et exercices de compréhension	Découvrir l'écriture du nom des personnages principaux en menant un travail de déchiffrage, d'écriture et de compréhension	- création de l'affiche personnage (collective puis individuelle) - exercices.
4- Dévoilement de la course poursuite	Décrire et interpréter les péripéties de l'album étudié. Produire un texte de façon libre	- découverte de la course poursuite - remettre une journée dans l'ordre - produire un texte à partir d'une illustration.
5- Dévoilement de la fin de l'album	Emettre des hypothèses narratives par le dessin quant à la fin de l'histoire et les expliquer. Inventer un titre possible, revenir sur le paratexte et en écrire un nouveau	- dessiner ce que les personnages voient à travers la fenêtre de la maison. - mise en commun des dessins. - découverte de la fin - invention d'un nouveau paratexte.
6- Introduction au théâtre	Construire la compréhension d'une histoire par la mise en voix et en corps.	- lecture d'images à partir de la scène du dénouement. - première expérience de représentation théâtrale.
7 - Théâtre	Interpréter un personnage pour faire preuve de sa compréhension de l'histoire.	- répétitions en groupe - passage devant la classe sur « scène »
8 - Evaluation	Rendre compte de la compréhension de l'intégralité de l'album.	- remettre des images dans l'ordre de l'histoire - faire correspondre une phrase à son illustration.

Annexe 2 : fiches de préparation des séances

Séance 1

Phase	Durée	Forme du groupe	Matériel	Scénario de la séance	Rôle du maitre	Activités des élèves
Mise en route	5 min	collectif	-la liste avec les prénoms des enfants constituant les différents groupes	-Explication de la consigne -Explication des règles de travail en groupe -Annonce des groupes de travail	-Présenter le projet du tri de texte « Je vais faire des groupes et distribuer des albums à chaque groupe. Vous allez les regarder, et il va falloir les trier, faire des paquets avec les livres qui vous semblent avoir des points communs » -L'enseignant demande aux élèves de rappeler les règles du travail en groupe s. -L'enseignant nomme les enfants du groupe 1, du groupe 2 etc	Écoutent la consigne et posent des questions si besoin -Rappellent les règles de travail en groupe -Ecoutent le numéro du groupe dans lequel ils sont et s'en souviennent
Recherche	20/30 min	Groupes de 5	Par groupe : -3 albums sans texte -3 albums avec texte et images -2 romans sans images -étiquettes avec les numéros des groupes (à poser sur les tables)	Les élèves doivent trier les albums en fonction des catégories qu'ils doivent trouver (albums sans texte, avec texte et images, sans mages)	L'enseignant passe dans les rangs pour commencer à repérer les stratégies mais ne donne pas d'aide	Les élèves doivent se mettre d'accord sur une typologie et trier les albums selon celle-ci

Mise en commun	15 min	collectif		Chaque groupe explique comment il a rangé les albums et pourquoi	L'enseignant donne la parole, fait en sorte que les groupes s'écoutent les uns les autres -Annonce de la séance prochaine « Alors nous, nous allons uniquement nous intéresser aux albums sans textes et nous en découvrirons un à la séance prochaine »	Les élèves doivent justifier leur tri de texte

Séance 2

Phase	Durée	Forme du groupe	Matériel	Scénario de la séance	Rôle du maitre	Activités des élèves
Présentation de la couverture de l'album	10 min 5 min	Collectif collectif	-*Un voleur de poule* de B. Rodriguez -powerpoint de la séance 1	-présentation de la couverture -description de ce qu'on voit sur la première de couverture	-éveiller la curiosité en montrant un album sans titre, sans auteur, sans édition. Questionner les élèves sur ce qu'il manque « Qu'est-ce qui change ? » comparer avec un autre livre -pose des questions « Qui sont les personnages ? Où ca se passe ? Que fait le renard? »	S'interroger sur le livre présenté, essayer de nommer les éléments manquants -décrire couverture et répondre aux questions
Présentation de la couverture et de la 4eme de couverture	5 min	collectif	*Un voleur de poule* de B. Rodriguez	-description de la couverture et dévoilement de la 4eme de couverture	-pose des questions si besoin pour aider les élèves à décrire toute l'image. « Pourquoi le renard courait-il alors ? »	-décrire toute l'image, les personnages, ce qu'ils font...

Trouver un titre	5 min	Les groupes de 5 de la séance 1	Une affiche blanche	-par groupe, les élèves doivent se mettre d'accord sur le titre qu'ils donneraient à ce livre	-l'enseignant recueille sur une affiche les propositions de chaque groupe -annonce qu'on poursuivra la séance plus tard et qu'on verra s'il n'y avait vraiment pas de titre « Très bien, je garde vos titres sur cette affiche et la prochaine fois, on verra si en fait il n'y avait pas de titre »	-se mettre d'accord sur un titre
Travail sur les 2 premières pages de l'album	15 min	L'album ou éventuellement de quoi projeter les images sur un tableau blanc	-L'album étudié	On montre aux enfants les 2 premières pages (on montre la première en cachant la deuxième puis on la dévoile) et on leur demande dans un premier temps de décrire les images (lieu, saison, personnages, ce qu'ils font) puis on les pousse à interpréter (sentiments des personnages, postures)	Demande aux enfants de décrire ce qu'ils voient puis d'interpréter Eventuellement poser des questions pour aider les enfants 1ère image : questions du type qui, quand, où, actions des personnages, ambiance (calme) 2ème image : « Que se passe-t-il ? Comment réagissent les personnages ? »	-Décrire ce qu'ils voient

Séance 3

Phase	Durée	Forme du groupe	Matériel	Scénario de la séance	Rôle du maitre	Activités des élèves
Introduction du titre de l'auteur	5 min	collectif	L'album étudié et sa pochette	On remontre aux élèves l'affiche des titres qu'ils	-demande aux élèves ce qu'on a fait à la séance dernière, remontre	Se remémorent ce qu'ils avaient fait puis écoutent

				ont écrit puis on leur dévoile le titre de l'auteur	l'affiche puis introduit le titre de l'auteur « Est-ce que quelqu'un peut me rappeler ce qu'on a fait la fois dernière lorsqu'on a parlé de ce livre ? » « Oui, vous vous souvenez que vous aviez écrit un titre car il n'y en avait pas sur le livre, et bien en fait, il y en avait un.... » l'enseignant présente la pochette et la tranche	
Déchiffrage du titre	5/10 min	collectif	-pochette de l'album -affiche avec le titre inscrit	Avec l'aide de l'enseignant, les élèves essayent de déchiffrer le titre qu'ils ne connaissent pas.	-L'enseignant commence par demander aux élèves s'ils connaissent des mots (le, de). -Puis, il aide les élèves à déchiffrer « voleur » et « poule » en s'appuyant sur des mots connus des élèves où l'on entend le même son.	Les élèves déchiffrent le titre
Remplir une fiche personnages	10 min 5 min	Individuel Collectif	-L'album étudié - quelques étiquettes avec le titre -Une affiche avec le titre écrit -26 fiches A4 pour les élèves avec un cadre pour écrire le titre -images des personnages en grand format -26 fois chaque personnage en petit	Chaque élève doit recopier le titre dans le cadre, sur sa fiche. (si besoin, les élèves pourront avoir une étiquette devant eux avec le titre) Enumérer les personnages de l'histoire	Montre la grande affiche avec le titre à recopier (c'est le modèle). « Je vais vous distribuer une fiche qui correspond à cette affiche et vous aller recopier le titre dans le cadre » Au fur et à mesure des réponses des élèves, l'enseignant colle les étiquettes des images des personnages sur la grande affiche. « Qui se souvient des personnages	-Recopier le titre sur sa fiche -Coller les étiquettes personnages les uns à la suite des autres -Placer sans coller les étiquettes noms Les élèves énumèrent les personnages de l'histoire

	10/15 min	individuel	-étiquettes avec le nom des personnages en grand -26 fois chaque étiquette avec les noms des personnages	. Associer la bonne image à la bonne étiquette « nom »	de notre histoire ? Quelqu'un peut m'en citer un ? » Ensuite, l'enseignant montre les étiquettes avec le nom des personnages, les lit et les place dans le désordre au tableau. « Comme moi, vous allez avoir les images des personnages de notre histoire, ainsi que les petites étiquettes avec leur nom. Sur la feuille que je vais vous distribuer, vous allez placer la bonne étiquette du nom, en face de l'image du personnage. Attention, vous ne collez rien pour le moment, vous placez juste vos étiquettes sur la feuille» Distribution des étiquettes noms et des images. L'enseignant passe dans les rangs pour aider ceux qui ont le plus de mal	Les élèves doivent lire les étiquettes avec le nom des personnages pour faire correspondre la bonne étiquette à la bonne image du personnage.
Correction	5 min	collectif	L'affiche et les étiquettes	Corriger les étiquettes noms	L'enseignant montre une étiquette et demande qui veut venir la placer au bon endroit sur l'affiche « Qui veut venir placer cette étiquette au bon endroit » Puis il demande si tout le monde est d'accord et donne la bonne réponse. Ainsi de suite pour toutes les étiquettes. « voilà maintenant regarder que les	-Participer à la correction en allant au tableau lorsque l'enseignant l'autorise -Coller les étiquettes sur sa fiche après la correction

					étiquettes de votre fiche soit placées au même endroit que celles de l'affiche. Quand c'est le cas, vous pouvez coller.	
Compréhension d'images	5/10 min	individuel	-fiche questions -vidéoprojecteur	Répondre à des questions	L'enseignant distribue un questionnaire de compréhension d'images (la 2éme page de notre album). Il y a 3 questions où à chaque fois les enfants doivent répondre uniquement par le nom du personnage qu'ils doivent écrire. Il lit les questions aux élèves puis leur distribue la fiche.	Les élèves doivent répondre aux questions en prenant les informations sur l'image projetée au tableau.
Recopie de phrase	5 min	individuel	-phrases à recopier	Recopier un texte sans faire de fautes. Bien respecter la ponctuation, les majuscules et les points.	L'enseignant lit le texte à recopier puis le distribue aux élèves.	Les élèves doivent recopier un petit texte (2 phrases) sans faire de fautes.

Séance 4

Phase	Durée	Forme du groupe	Matériel	Scénario de la séance	Rôle du maitre	Activités des élèves
« lecture » offerte des images correspondant à la course poursuite	10 min	collectif	L'album étudié	L'enseignant montre, sans commentaires les illustrations de l'album, sans montrer les dernières pages	Montrer les illustrations.	Regarder les illustrations
Compter le nombre de journée	10 min	collectif	-le powerpoint de la séance 4	En repassant les journées, demander aux enfants de	L'enseignant demande aux élèves combien de journée sont présentes	Les élèves doivent arriver à compter le nombre de journée

				les compter.	dans la course poursuite et de justifier son choix « Je vais vous remontrer les images, compter dans votre tête le nombre de journée que vous voyez ». Mise en évidence du fait que la course poursuite dure 3 jours.	et non le nombre de pages.
Travail sur la course poursuite	20 min	Par 3	-photocopie des 3 journées x3 -feuille de brouillon	-remettre dans l'ordre les 3 images -chaque élève du groupe choisit ensuite une image et écrit une phrase pour raconter ce qu'il se passe	Nous allons travailler sur les 3 jours de la poursuite. « Je vais distribuer 3 images à chaque groupe et vous allez essayer de les remettre dans l'ordre » « Comme l'album/le livre n'a pas de texte, nous allons l'écrire. Vous allez choisir chacun une image et écrire un petit texte ou une petite phrase qui raconte ce qu'il se passe sur votre image. Vous vous souvenez, il faut nommer les personnages, dire où ils se trouvent et à quel moment de la journée se passe l'histoire. » L'enseignant ramasse les productions et pour la séance prochaine devra écrire le début de l'histoire (les 2 premières pages) en gardant le plus possible les termes des enfants. Puis il sélectionnera parmi les productions, un exemple par page, afin que toutes les pages de l'album aient un texte.	-Prendre des indices dans les images afin de les remettre dans l'ordre -choisir une image et respecter la consigne d'écriture

Séance 5

Phase	Durée	Forme du groupe	Matériel	Scénario de la séance	Rôle du maitre	Activités des élèves
Compléter la fiche personnage avec le travail de la séance précédente	5 min	Individuel	Productions des élèves, fiches personnages et colle	Distribution des productions de la séance précédente à coller sur la fiche personnages. Lecture de certains élèves.	L'enseignant distribue les feuilles et donne la consigne pour coller. Ensuite, il peut demander à certains volontaires de lire leur texte à haute voix.	Collent leurs productions. Certains lisent.
Lecture finale de l'œuvre produite par les élèves	10min	collectif	L'album étudié ou le powerpoint avec toutes les illustrations déjà dévoilées. L'histoire écrite par l'enseignant et les élèves.	Lecture de l'album jusqu'à l'illustration où les personnages regardent par la fenêtre.	L'enseignant lit l'album avec le texte produit et montre les images.	Ecoutent
Phase de recherche d'hypothèses	10-15 min	collectif	L'album étudié ou le powerpoint avec la derniere image.	Description de l'image et émission d'hypothèses, par le dessin, sur ce que les personnages voient par la fenêtre.	Lance et guide la description en posant éventuellement des questions : « à votre avis, que voient les personnages par la fenêtre ? Faites le dessin de ce que peuvent voir les personnages» Retour sur les pages précédentes si nécessaire pour aider les élèves à argumenter leur point de vue.	Description et hypothèses (par le dessin)
Révélation des dernières pages	10min	collectif	L'album étudié et le powerpoint de la fin de l'album	Dévoilement de la fin de l'histoire (retournement de situation) et interprétation	Il montre les images et il pose des questions du type : « que se passe-t-il ? comment réagissent les personnages ? comment ça se termine ? est-ce que la poule et le renard sont amis ou ennemis ? »	Décrivent et interprètent la fin de l'histoire

Appropriation du paratexte	10 min	Collectif	Album étudié, la pochette	Recherche d'un nouveau titre Etude du paratexte, repérage sur la pochette du «titre, auteur et collection »	« finalement est-ce qu'on ne pourrait pas trouver un autre titre ? » « qui veut nous proposer son titre ? » (l'enseignant écrit les titres proposés au tableau), Sur la pochette « qui se souvient de ce qu'on retrouve sur la pochette ? À quoi correspondent les écritures ? »	Réflexion sur un nouveau titre en lien avec ce qu'on vient de découvrir sur la fin de l'histoire Montrent les différents éléments demandés
Invention d'un paratexte	10min	individuel	26 photocopies de la pochette (sans le titre, sans l'auteur, avec la collection à changer)	Changement du paratexte de la pochette	Réalisation du schéma au tableau pour expliquer la photocopie « vous allez choisir un titre parmi la liste des propositions de vos camarades, et le recopier au centre en-dessous de « titre », ensuite vous écrivez « classe de CP » dans le cadre « auteur », pour la collection vous barrez le mot « sans » et vous écrivez « avec ». Puisque maintenant nous avons mis du texte dans le livre, la collection ne peut plus s'appeler « sans paroles » ». Distribution des feuilles et aide si besoin	Choisissent un titre qu'ils recopient, puis ils remplissent les champs indiqués selon la consigne.

X

Séance 6

Phase	Durée	Forme du groupe	Matériel	Scénario de la séance	Rôle du maitre	Activités des élèves
Retour sur la fin de l'album et analyse des personnages	15 min	collectif	L'album étudié	Analyse fine des expressions des personnages pour mettre en évidence les sentiments qui animent les différents personnages.	Pose des questions pour aider les élèves dans leur réflexion : « comment les personnages réagissent ? regardez leurs visages : comment sont-ils ? quels gestes font-ils ? Qu'est-ce que ça signifie ? Qu'est-ce qu'ils peuvent bien se raconter à la fin ?»	Répondent aux questions et interprètent les expressions des personnages
Chaque personnages dans le détail	15 min	collectif	Des diapositives reprenant l'évolution des expressions de chaque personnage dans la scène	Montrer aux élèves l'évolution des expressions de chaque personnage en faisant un zoom sur leur visage.	L'enseignant fait la synthèse de ce que les élèves viennent de dire sur un personnage, puis demande aux élèves de mimer chaque personnage l'un après l'autre en ajoutant des répliques si possible.	Les élèves analysent l'image et miment ce qu'ils voient. Ils viennent ensuite devant toute la classe pour essayer de jouer un personnage.
Premier essai de théâtre	5 min	collectif	Les diapositives de la scène finale.	Cinq élèves viennent au tableau essayer de jouer la scène entière.	L'enseignant guide les élèves en faisant défiler les diapositives et en leur donnant des idées si besoin.	Cinq élèves qui n'ont pas participé à l'exercice précédent viennent essayer de jouer la scène entière en incarnant chacun un personnage.

Séance 7

Phase	Durée	Forme du groupe	Matériel	Scénario de la séance	Rôle du maitre	Activités des élèves
Jeux de rôles	30 à 40min	En groupes de 5 puis en représentation devant la classe	5 Photocopies de l'avant dernière double page, 26 images des personnages avec trombones pour les	Distribution des rôles Choix du dialogue	Faire les groupes en fonction des affinités Donne les images avec un des personnages. « Chacun d'entre vous a choisi un personnage, vous allez essayer	Choisir son personnage Inventer le dialogue des personnages en reproduisant

			accrocher sur les vêtements (2 lapins dans le groupe de 6) 1 Rouleau de sopalin, 6 gobelets pour les accessoires	Répétition Représentation	d'imaginer ce qu'ils disent pour ensuite venir le jouer au tableau devant les autres comme au théâtre. Il faut respecter ce que ressentent les personnages et les gestes qu'ils font sur la photocopie qu'on vous distribue. » « entrainez-vous à le faire avant de venir nous le montrez dans la salle polyvalente.» Arrivés dans la salle polyvalente, l'enseignant amène le vocabulaire du théâtre : décor, spectateur, acteurs en demandant aux élèves le rôle de chacun et à quoi le décor sert. Puis il annonce le passage de chaque groupe et les aide si besoin. « voilà chacun son tour, vous allez nous présenter votre scène ».	les gestes et les expressions. Essai en groupe Dans la salle polyvalente et dans un décor que l'enseignant a au préalable monté, les élèves font leurs représentations.

Séance 8 :

Phase	Durée	Forme du groupe	Matériel	Scénario de la séance	Rôle du maitre	Activités des élèves
Evaluation	15 min	individuel	52 fiches d'évaluation (2 feuilles par élèves)	Deux exercices pour l'évaluation : - remettre des illustrations dans l'ordre chronologique de l'histoire (travail sur l'évolution de la relation poule/renard) - relier des phrases à la bonne illustration.	L'enseignant donne la consigne : « Regardez-bien les illustrations, elles sont dans le désordre. Il faut les numéroter de 1 à 5 pour les remettre dans l'ordre. L'illustration numéro 1, c'est la première dans l'histoire, l'illustration numéro 2 c'est la deuxième etc. » « Vous avez trois phrases, vous les lisez bien. Vous avez aussi trois illustrations qui correspondent à ces phrases. Vous devez relier chaque phrase à une image. »	Les élèves réalisent l'évaluation en respectant les consignes.

Annexe 3 : échanges verbaux lors de la séance de tris de texte

Léa : « Tous vos tris étaient biens. Maintenant je vais vous montrer le tri que je ferais. » (Léa dispose trois paquets de livres sur la table)

Léa montre les 3 livres avec seulement du texte : « A votre avis, pourquoi je mets ces trois livres ensembles? »

Un élève : « parce que c'est des livres à lire ? »

Léa : « A l'intérieur qu'est ce qu'on voit ? » (Elle fait défiler les pages en même temps)

Un élève : « y'a pas d'images »

Léa : « Et dans celui là ? » (Léa montre le 2ème livre du même paquet)

Un élève : « nan y'en a pas ! »

Léa : « Donc moi j'ai fait un premier paquet avec des livres sans images. Ensuite j'ai fait un deuxième paquet avec ces deux livres. Je vous montre à l'intérieur. Qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur ? »

Un élève : « Y'a pas d'écriture. »

Léa : « Dans celui là ? » (Elle montre le 2ème livre du même paquet pour voir si effectivement on peut les mettre dans un même paquet nommé : livre sans texte)

Léa : « On a vu un paquet avec des livres… » (Elle montre les livres du 1er paquet)

Elèves : « Sans images, avec que des écritures »

Léa : « Et un paquet avec … » (Elle montre les livres sans texte)

Elèves : « Sans écriture, que avec des images. »

Léa : « A votre avis dans le dernier paquet qu'est-ce qu'il va y avoir ? »

Un élève : « des images et des écritures »

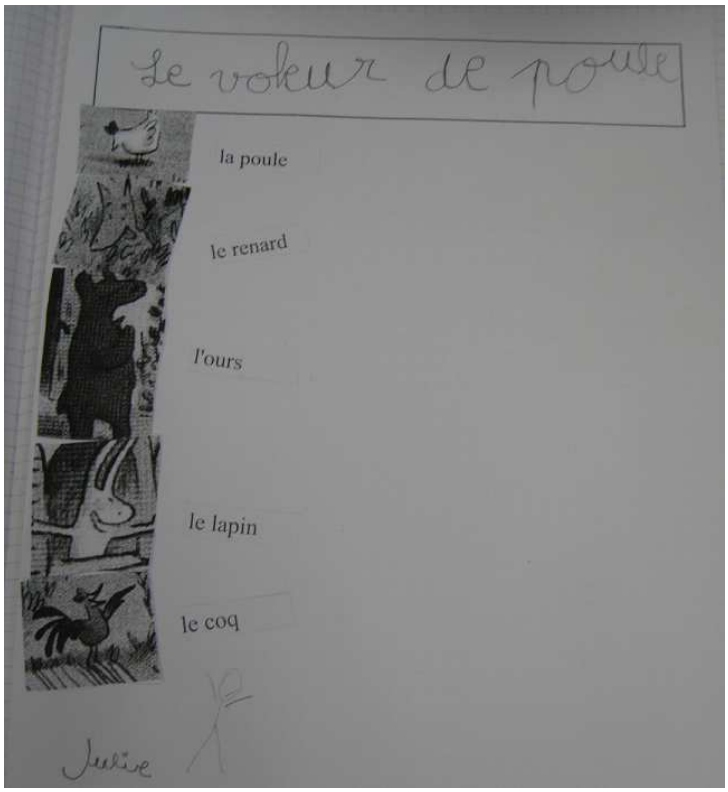
Léa : « Eh bien nous allons vérifier. Est-ce que ça marche pour celui-là ? (Elle montre l'intérieur du 1er livre du paquet)

Les élèves : « Oui ! »

Léa : « Et dans celui-là ? » (Elle montre le 2ème livre du même paquet et le 3ème)

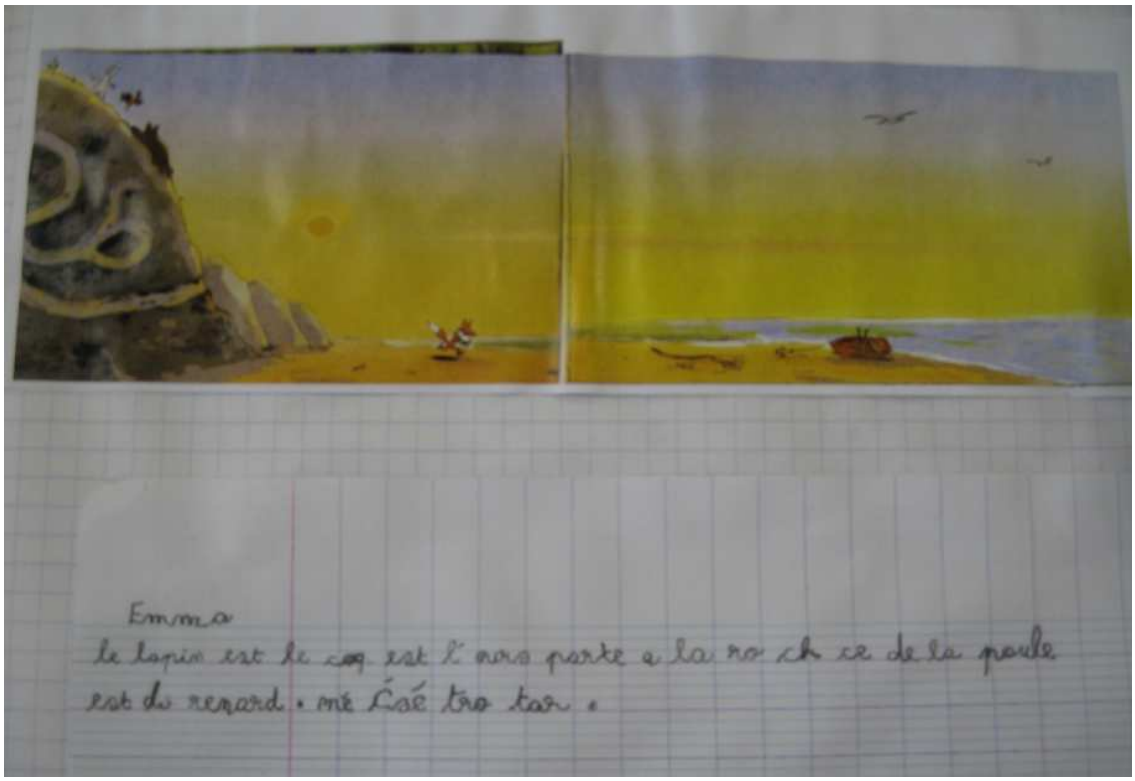
Annexe 4 : l'affiche de la séance 3

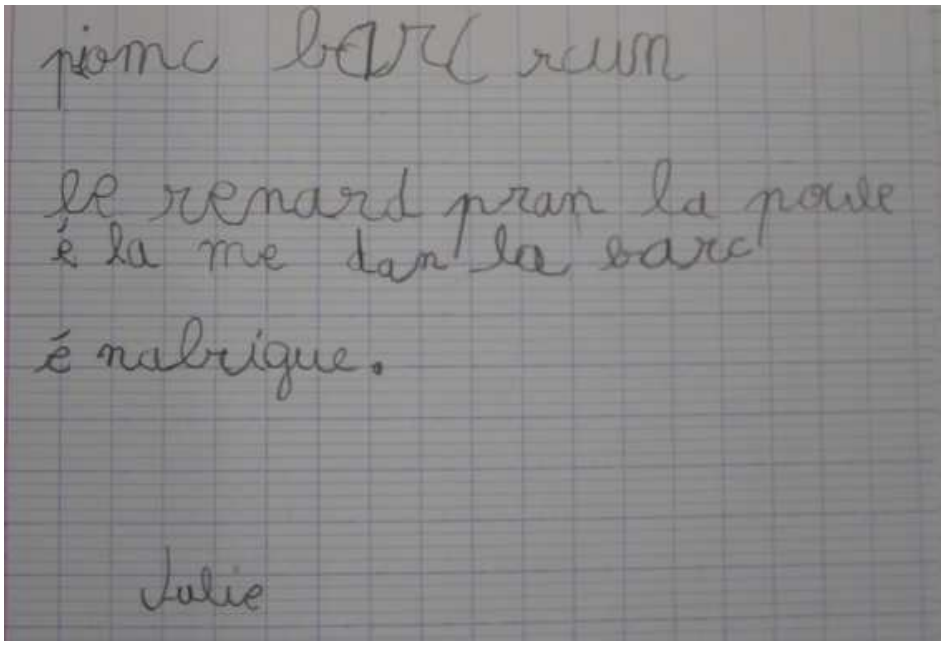
Affiche collective



Production d'élève

Annexe 5 : Productions d'écrits séance 4



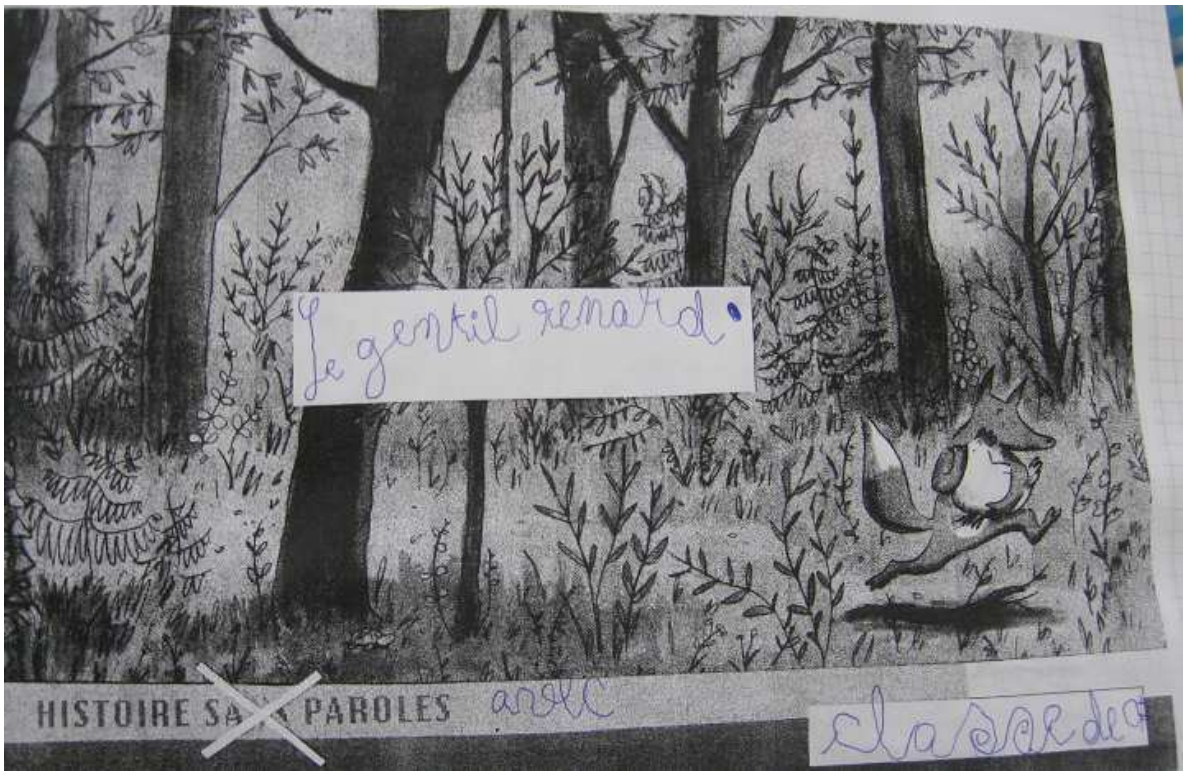


Annexe 6 : hypothèses narratives séance 5

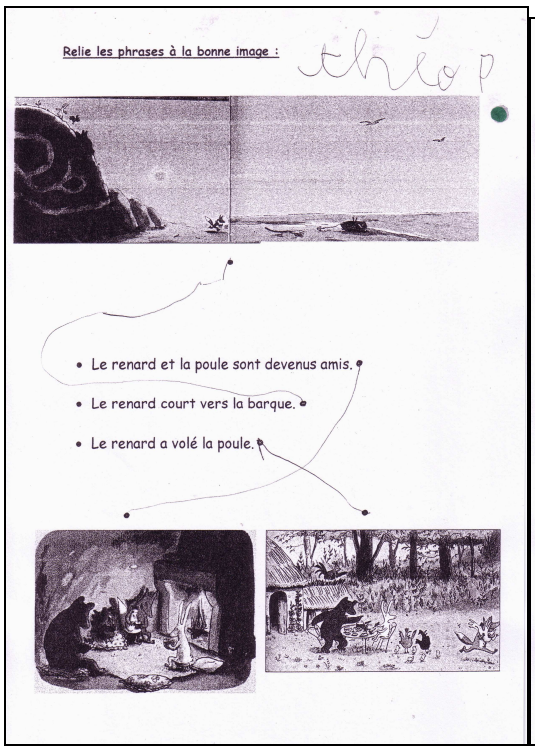
Le renard veut faire cuire la poule.

Le renard mange avec la poule.

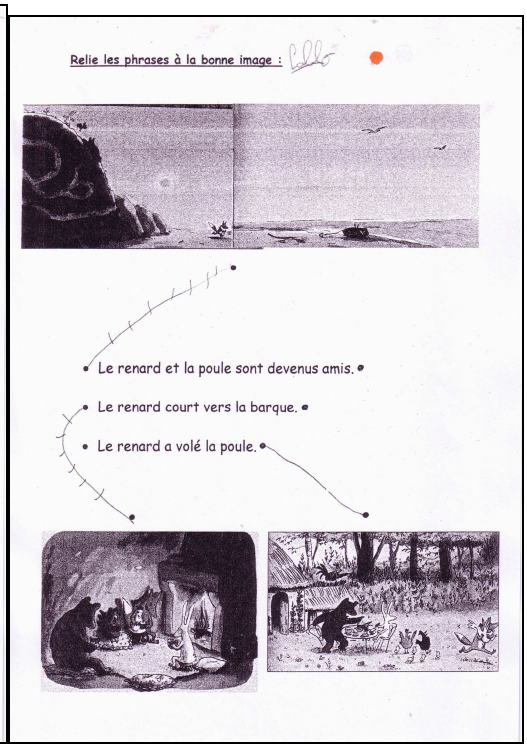
Annexe 7 : nouveaux paratextes séance 5



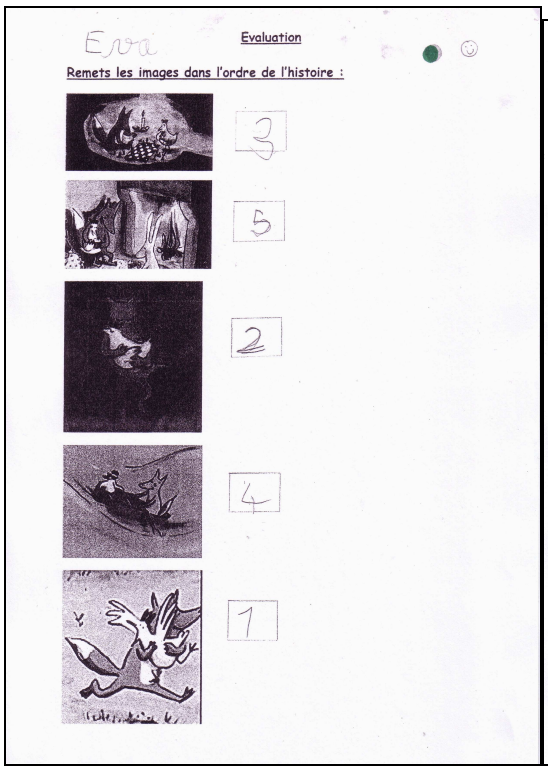
Annexe 8 : Evaluation


Relie les phrases à la bonne image :

- Le renard et la poule sont devenus amis.
- Le renard court vers la barque.
- Le renard a volé la poule.

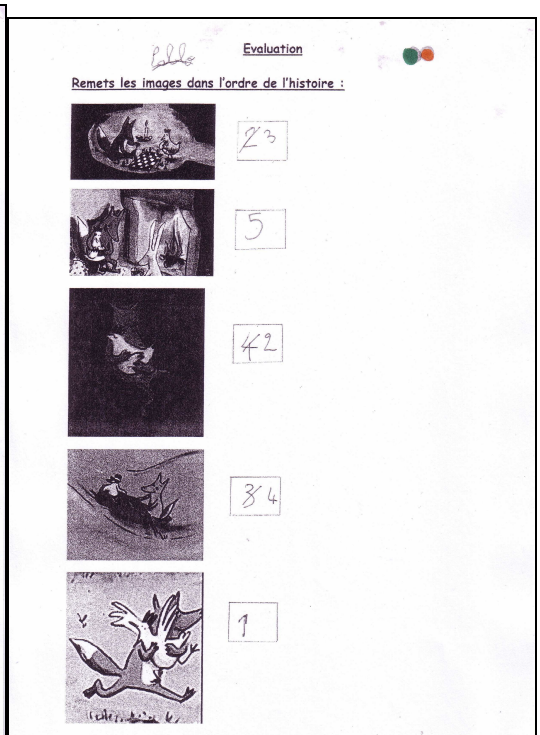

Relie les phrases à la bonne image :

- Le renard et la poule sont devenus amis.
- Le renard court vers la barque.
- Le renard a volé la poule.


Evaluation

Remets les images dans l'ordre de l'histoire :

3
5
2
4
1


Evaluation

Remets les images dans l'ordre de l'histoire :

2 3
5
4 2
3 4
1

MEMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) : CARRER Alexia et CHABERT Léa

RESPONSABLE DU MEMOIRE : ROUVIERE Nicolas

TITRE : L'album sans texte, un support propice au développement de compétences de compréhension et d'interprétation du récit.

RESUME : A travers une séquence mise en place dans une classe de CP s'appuyant sur l'album *Le voleur de poule* de B. Rodriguez, ce mémoire propose une réflexion sur la spécificité des albums sans texte ainsi que sur la diversité des activités qui peuvent être mises en place à partir de ce support.
La particularité des albums sans texte est qu'ils racontent une histoire, au même titre qu'un album traditionnel, mais uniquement par la présence d'illustrations. L'étude de ce type d'album à l'école primaire demande alors une approche axée sur la lecture d'images qui renforcent les compétences de compréhension et d'interprétation des élèves.

MOTS CLES :

Littérature de jeunesse, CP, album sans texte, lecture d'images, compréhension, interprétation