

COMPRENDRE ET ECRIRE UN TEXTE LITTERAIRE : OUTILS ET DISPOSITIFS A L'ECOLE PRIMAIRE

Le conte randonnée au cycle 1

Agathe LAGRAVE

PES – Groupe A
Master 2 MEEF 1er degré
Inspe Angoulême
2020 – 2021

Directrice de mémoire : Mme Laetitia Perret



Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Perret, ma directrice de mémoire, pour son implication dans le projet que j'ai voulu mener. Ses conseils et recommandations m'ont permis de progresser dans la rédaction de mon mémoire.

Je tiens également à remercier mes deux tutrices, Mme Pignot-Mathon et Mme Senecal, qui ont toutes deux assisté à une séance de mon mémoire et m'ont donné de précieux conseils afin d'améliorer ma pratique d'enseignante.

Table des matières

Introduction	3
1. Travailler la compréhension au cycle 1 autour d'un album de jeunesse..	7
1.1. L'album.....	7
1.2. Les activités mises en œuvre pour faciliter la compréhension.....	8
1.3. Les activités d'écriture	10
2. Analyse de la séquence	12
2.1. Définition des notions	12
2.1.1. La pédagogie explicite	12
2.1.2. Les gestes professionnels	13
2.1.3. Les postures des élèves	14
2.2. Analyse de la mise en œuvre.....	15
2.2.1. La lecture de l'album	15
2.2.2. Une séance de compréhension	17
2.2.3. Une séance d'écriture.....	18
2.3. Le travail des élèves : les écrits littéraires	20
Conclusion.....	22
Bibliographie	25
Annexes	28
Annexe I : La séquence	28
Annexe II : Fiche de préparation de la Séance 7	34
Annexe III : Fiche de préparation de la Séance 8.....	36
Annexe IV : Fiche de préparation de la Séance 9	38
Annexe V : Photos de l'album créé par un groupe de GS	40
Annexe VI : Photos des couvertures des albums des autres groupes.....	42
Résumé.....	43

Introduction ¹

Dominique Perrin définit « la didactique de la littérature [comme un dispositif qui] renvoie à un mode spécifique de l'activité de lecture, articulant compréhension et interprétation, attention au texte et actualisation intime du sens ; elle appelle en particulier une pratique scolaire spécifique, le débat interprétatif » (Perrin, 2009 : 9). La compréhension et l'interprétation sont des notions proches et complémentaires qui se construisent à l'école autour de textes littéraires ou d'un réseau d'œuvres.

A l'école les textes littéraires sont dits résistants : ils demandent à l'élève un travail de compréhension et d'interprétation plus important. « La recherche distingue parmi les textes résistants, les textes réticents qui posent des problèmes de compréhension délibérés et les textes proliférants qui posent des problèmes d'interprétation ». (Tauveron, 1999 : 8). Le lecteur va devoir lever l'implicite dans un texte réticent pour en comprendre le sens. Il aura plusieurs possibilités d'interprétation dans un texte proliférant. Bien que celui-ci soit polysémique, il faut toujours s'appuyer sur le texte pour argumenter son interprétation. D'après les programmes officiels, les activités de lecture et d'écriture sont étroitement liées et les stratégies de compréhension sont enseignées de manière explicite, ce qui n'a pas toujours été le cas. En effet, selon Catherine Tauveron l'interprétation a longtemps été considérée comme une étape ultime abordée au collège, voire au lycée, et venant après l'acquisition de la compréhension littérale puis celle de la compréhension fine à l'école (1999 : 12). Aujourd'hui, la notion de compréhension est présente dans les programmes des cycles 1, 2 et 3. Tandis que la notion d'interprétation n'est citée qu'à partir du cycle 3. Pour comprendre le sens de ces deux notions et comme elles s'articulent dans le processus d'apprentissage de la lecture nous allons les définir.

« A première vue, la compréhension renverrait d'une part à l'aptitude à saisir ce que le texte dit au lecteur explicitement ou implicitement » (Butlen, 2010 : 54). La notion de compréhension renvoie à l'idée que le lecteur doit obligatoirement s'appuyer sur ce que dit le texte pour accéder au sens. En effet, tout texte nécessite un accès au sens : la compréhension ne peut pas être détachée de la lecture. Dans son ouvrage collectif, Daniel Beltrami évoque l'hypothèse d'un enseignement explicite de la compréhension afin de « faire construire des savoirs sur les textes et des savoirs sur la lecture, en tant qu'activité cognitive spécifique » (Beltrami et Quet, 2002 : 17). Les différentes stratégies de lecture permettent d'émettre des hypothèses et de comprendre le texte. On « distingue une compréhension dite « fonctionnelle » ou

¹ Coécrite avec Mme Lucie GARCIA.

minimale (celle de la lecture-en-progression) où s'opèrent des inférences simples [...] et une compréhension en profondeur (celle de la lecture-en-compréhension), fruit d'une décision, acte intentionnel qui correspond à une volonté de questionner le texte et où s'opèrent des abductions ou raisonnements par hypothèse réclamant un certain travail. » (Tauveron, 1999 : 15). La compréhension du texte est une activité supplémentaire pour l'élève qui ne doit pas se contenter de lire. Un travail sur l'inférence est donc essentiel pour que les élèves accèdent à la compréhension d'un texte. Lorsque les élèves ont connaissance des inférences, la compréhension devient automatisée et ils peuvent ainsi accéder au sens.

« L'interprétation [...] consisterait à questionner les écrits au-delà de ce qu'ils annoncent à première lecture pour élucider ce qu'ils tentent de nous dire par ailleurs ou de surcroît. » (Butlen, 2010 : 54). Tauveron (1999 : 12) cite les constats de Rosier et Pollet : chez les faibles lecteurs « la lecture interprétative du texte littéraire [relève] de l'avis personnel et donc arbitraire ». La compréhension ne suffit pas à accéder au « niveau symbolique du texte ». Ce constat nous permet de définir le rôle du lecteur interprète comme étant un « partenaire actif d'un jeu avec un texte » (Tauveron, 1999 : 12). Le lecteur est associé à un acteur dans le texte littéraire et l'interprétation lui attribue un rôle complexe à jouer c'est la raison pour laquelle il est « [...] nécessaire, dès l'entrée dans en lecture, d'initier les élèves aux spécificités de la lecture littéraire [...] » (*ibid*).

La compréhension et l'interprétation du texte littéraire n'est donc pas automatique, il est « incomplet par nature, attend de son lecteur qu'il œuvre à sa complétude. Parce qu'il déconstruit ou opacifie l'intrigue, il demande un effort intellectif dont les élèves doivent être conscients. » (*ibid* : 24). Il s'agit pour l'élève de trouver la posture adéquate face au texte réticent. Les textes proliférants qui sont considérés comme « des textes ouverts présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (*ibid* : 20), proposent différentes lectures possibles, ce qui complexifie le travail d'interprétation de la part du lecteur et rend le débat ouvert. Les textes littéraires ont donc également la particularité d'impliquer le lecteur. En effet, à l'école, ce travail est rendu possible autour de débats interprétatifs notamment, de l'usage de carnets de lecteur qui permettent de conserver une trace écrite personnelle.

A la lecture des programmes officiels de 2018 consolidés en 2020, de nombreuses activités d'échange oral, de recherche d'éléments dans des textes variés sont citées pour développer explicitement des stratégies de compréhension. A contrario, les textes officiels ne mentionnent pas les stratégies d'interprétation des textes littéraires, néanmoins ils y font

référence ; les élèves sont incités à justifier et confronter leurs réponses et les stratégies menées pour produire ces réponses. Bien que la compréhension soit considérée à l'école comme la finalité de la lecture et de l'écriture, elle reste un apprentissage complexe travaillé tout au long de la scolarité en parallèle de la maîtrise du code. Comme l'a expliqué Marie-France Bishop dans sa conférence de 2018, la lecture doit être accompagnée d'un enseignement explicite de la compréhension des textes :

La compréhension, comme élément à enseigner, a été définie assez récemment dans les textes officiels. Il faut attendre les instructions de 2002, puis plus récemment celles de 2015, pour qu'elle soit présentée comme un objet à enseigner avec une progression, des démarches et des activités spécifiques, des supports identifiés. Il s'agit d'un enseignement complexe à mettre en œuvre, encore peu travaillé en formation, pour lequel les outils didactiques sont récents.

Dufays, ajoute que la lecture d'un texte littéraire est « une pratique double, [...] le va-et-vient que tout lecteur peut établir entre les lectures participative et distanciée, et qui (r)établit un équilibre entre les droits du texte et ceux du lecteur. » (2016 : 2)

La définition de ces notions que nous venons d'établir brièvement soulève quelques limites observables en situation d'enseignement. Les problèmes de compréhension d'un texte littéraire peuvent être nombreux et divers. Certains stéréotypes peuvent être méconnus des élèves ou encore peuvent représenter un obstacle à leur compréhension. Comme l'ont démontré Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet (2003), les lecteurs peuvent avoir des difficultés de compréhension dues à l'insuffisance des connaissances encyclopédiques ou socio-culturelles. Le patrimoine culturel est donc hétérogène dès l'entrée en maternelle et les références des textes littéraires pourront constituer un frein pour certains élèves. L'accès à la culture littéraire permettra aux élèves de contourner certaines difficultés, notamment les problèmes pour concevoir les relations entre les personnages au cycle 1.

Au cycle 2, les élèves ont commencé à construire un patrimoine culturel à l'école. En revanche, l'écriture est un apprentissage inédit malgré les activités de dictée à l'adulte menées en maternelle. Le développement d'une posture de lecteur s'accompagne alors d'une posture de scripteur. « Le jeune scripteur n'est possiblement auteur que si, d'abord, on lui a appris à analyser son expérience de lecteur de littérature pour nourrir son expérience d'écriture » (Tauveron, 2007 : 79). Le projet d'écriture, comme celui de la lecture, se construit tout au long de la scolarité. Cependant leurs finalités divergent et font appel à des compétences et des connaissances différentes. L'écriture « positionne [l'élève] déjà comme un auteur, investi d'un projet d'effet sur le lecteur donc d'une *intention artistique*, libre de [ses] choix énonciatifs, narratifs et linguistiques, singulier dans [son] écriture et dans [sa] sensibilité » (*ibid* : 78). En effet, les projets

d'écriture liés à la lecture littéraire soulèvent plusieurs difficultés pour les élèves. Ils peuvent porter sur la logique du parcours narratif ou encore la méconnaissance du genre littéraire. De plus, les activités d'écriture supposent généralement une synthétisation des informations du texte littéraire lu. Cependant, cette activité suppose certaines capacités qui ne sont pas encore acquises chez de nombreux élèves. Pourtant la lecture et l'écriture font l'objet d'apprentissages étroitement liés à l'école. On peut donc s'interroger :

Comment la compréhension de textes littéraires contribue à construire l'élève écrivain alors même que les élèves sont en pleine construction de leur culture commune ?

Dans une première partie, nous allons étudier la manière de travailler la compréhension au cycle 1 autour d'un album de jeunesse puis dans une deuxième partie nous allons réaliser l'analyse de la séquence pédagogique mise en œuvre en classe.

1. Travailler la compréhension au cycle 1 autour d'un album de jeunesse

La séquence envisagée propose de travailler sur la compréhension et l'écriture autour d'un album de jeunesse avec une structure répétitive dans une classe de MS – GS de 21 élèves.

1.1. L'album

J'ai choisi d'étudier l'album *Aboie, Georges !* de Jules Feiffer. C'est un album que j'ai découvert lors d'un stage d'observation en Master 1 et les rires des enfants face à cette lecture m'ont donné envie de le présenter à mes élèves. C'est un album qui m'a paru adapté au niveau que j'ai cette année en tant que PES et qui correspond au thème des animaux que nous avons choisi pour la période. C'est l'histoire d'un petit chien nommé Georges. Sa maman lui demande d'aboyer mais il n'y arrive pas et produit d'autres sons (« coin-coin », « oink », etc). Il va donc chez le vétérinaire pour se faire soigner. J'ai sélectionné cet album car c'est une œuvre réticente pour la lecture. En effet, les élèves doivent lever l'implicite de l'histoire pour comprendre pourquoi ce chien n'aboie pas.

En premier lieu, la mère de Georges dit « Aboie, Georges » et elle attend de Georges de dire « Wouf ! ». Nous pouvons alors nous demander pourquoi nous pouvons comprendre les paroles de la mère, se demander si elle parle comme les humains. Les élèves auront aussi des difficultés pour comprendre la réponse de Georges qui émet des sons différents de ce qu'il est censé faire, c'est à dire aboyer. Ils devront donc se demander quel est le problème de Georges et pourquoi il émet ces sons. Cela peut constituer un obstacle notamment sur la connaissance du monde et du lexique. Les élèves doivent connaître les sons produits (« coin-coin » correspond au canard par exemple) et les mots associés (ici « nasiller ») pour pouvoir comprendre le texte. Le vocabulaire du texte peut poser des difficultés aux élèves (« aboyer », « vétérinaire », etc).

La seconde partie de l'histoire peut aussi être réticente pour les élèves. En effet, le passage où le vétérinaire retire les animaux de la bouche de Georges est plutôt absurde. Pourquoi Georges a-t-il des animaux à l'intérieur de lui ? Cela va permettre d'aborder avec les élèves la notion de fiction : il sera essentiel de verbaliser avec eux le fait que ce passage ne relève pas de

la réalité. Aussi, la dimension comique est très présente et il sera possible de demander aux élèves pourquoi ils rient en écoutant cette histoire et aborder la notion d'humour.

Les élèves doivent aussi comprendre où se déroule l'histoire : d'abord chez Georges, ensuite chez le vétérinaire et pour finir dans la rue. Le début du texte ne dit pas où se passe l'histoire et les illustrations proposent un fond coloré mais sans décor, ce qui peut perturber la compréhension des élèves. De plus, un changement de lieu apparaît au milieu de l'histoire mais sans changement de fond, ce qui peut engendrer une incompréhension.

Nous pouvons également évoquer les émotions et réactions des personnages qui pourront poser des difficultés de compréhension pour les élèves. En effet, il n'est pas dit dans le texte ce que ressentent les personnages : l'inquiétude de la mère et la surprise du vétérinaire par exemple. Il faut s'appuyer sur les illustrations et la lecture expressive réalisée par l'enseignant.e pour comprendre leurs émotions.

Pour finir, le dénouement de l'histoire devient proliférant car cela va demander aux élèves une réflexion pour apporter des réponses à leurs questions : « pourquoi Georges dit-il « bonjour » à la fin ? ».

1.2. Les activités mises en œuvre pour faciliter la compréhension

Afin de faciliter la compréhension des élèves concernant cette œuvre résistante, nous allons mettre en place des activités spécifiques pour pallier leurs difficultés. Il est essentiel de lever l'implicite de l'album pour que les élèves accèdent à une compréhension complète de l'histoire.

Nous allons ici nous appuyer sur les 9 tâches de Bishop. Ces différentes tâches se déclinent en activités dans la classe comme nous allons le voir par la suite. Les activités C3 à C7 concernent l'implicite et sont donc principalement des activités de compréhension.

- C1 : Définir ou expliciter une intention de lecture.
- C2 : Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses.
- C3 : Décrire, commenter une illustration.
- C4 : Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale (à propos d'une phrase [P] ou d'un texte [T]).

- C5 : Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne.
- C6 : Rendre explicite une information implicite.
- C7 : Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations.
- C8 : Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite) (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T]).
- Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension (à propos d'un mot [M], d'une phrase [P] ou d'un texte [T]).

Nous allons commencer par la présentation de l'album. Il est essentiel de prendre le temps afin que les élèves émettent des hypothèses sur l'histoire et qu'ils repèrent le personnage principal : « Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses » (Tâche C2, Bishop, 2018). Ils pourront également prendre des informations dans le titre et les illustrations pour « expliquer ou reformuler le sens » (Tâche C4, *ibid*).

Il est également important de réaliser une lecture de l'album explicite et diviser l'histoire en plusieurs parties en fonction des moments clés. L'enseignant.e devra expliciter la lecture en accentuant les voix des personnages pour faire apparaître leurs émotions. En effet, Wolfgang Iser « formule la thèse selon laquelle un texte littéraire ne donne sa pleine mesure que dans l'acte de lecture » (Lacheny, 2019 : 3). Les récepteurs vont donc ressentir les effets de cette lecture magistrale et ainsi construire leur compréhension. La lecture de l'album sera donc divisée en trois parties : le début de l'histoire, l'arrivée chez le vétérinaire, le dénouement. Au début de chaque nouvelle lecture, les élèves seront amenés à faire un rappel du récit en racontant le début de l'histoire. En effet, cette activité fait partie des tâches de compréhension « Produire un rappel de récit (complet ou partiel) » (Tâche C5, *ibid*). Ces différents temps de lecture seront accompagnés de questions de l'enseignant.e pour que les élèves réfléchissent à ce qui leur est lu. Aussi entre chaque lecture, des activités d'écriture visant à mieux comprendre seront proposées concernant les émotions des personnages. Les élèves seront donc amenés à compléter des bulles de pensées à partir des illustrations pour lever l'implicite sur ce que pensent et ressentent les personnages (notamment l'inquiétude de la mère) : « Décrire, commenter une illustration » (Tâche C3, *ibid*). Les élèves auront vu précédemment des albums étudiés avec la méthode *Narramus* (Cèbe et Goigoux, 2018) : ils auront donc déjà quelques notions pour analyser les émotions des personnages. L'intérêt de cette lecture sera de faire comprendre aux élèves que cette situation n'est pas normale. Les élèves doivent donc reformuler l'histoire pour

lever l'implicite : « Rendre explicite une information implicite » (Tâche C6, Bishop, 2018). A la fin de la lecture, les élèves pourront proposer et confronter des hypothèses sur le dénouement (« Georges imite les humains », « il a avalé le vétérinaire », « que va faire la maman ? », etc) : « Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations » (Tâche C7, *ibid*).

Ensuite, une séance sur la remise en ordre chronologique des images séquentielles sera mise en œuvre pour vérifier si les élèves ont compris le déroulement de l'histoire. Lorsqu'ils auront retrouvé l'ordre des images, l'enseignant.e leur proposera de raconter l'histoire en s'aidant de ces images : « Produire un rappel de récit (complet ou partiel) » (Tâche C5) (*ibid*).

Puis, l'enseignant.e présentera aux élèves des marottes afin qu'ils puissent raconter l'histoire (Tâche C5 (*ibid*)). Ils pourront mettre en œuvre l'histoire pour la raconter au reste de la classe. Chaque personnage sera joué par un élève avec un narrateur. Les élèves devront donc jouer l'histoire en exagérant les émotions des personnages. L'enseignant.e les accompagnera et vérifiera la compréhension du texte lors de cette séance. Les marottes seront ensuite mises à disposition des élèves pour qu'ils puissent raconter l'histoire en autonomie.

A la suite du projet d'écriture final, les élèves devront illustrer le passage qu'ils ont écrit. Cela permettra aux élèves de comprendre ce qu'ils ont écrit et pour l'enseignant.e de vérifier leur compréhension.

1.3. Les activités d'écriture

Lorsque les élèves auront levé l'implicite et auront donc accès à la compréhension du texte, il leur sera proposé des activités d'écriture littéraire. Le travail préliminaire sur la compréhension du texte va permettre d'obtenir une plus grande efficacité des élèves lors des séances d'écriture.

En premier lieu, l'enseignant.e présentera aux élèves le projet d'écriture qu'ils vont réaliser autour de l'album. Ils devront écrire un nouvel épisode en dictée à l'adulte en respectant la structure répétitive du texte. Les dictées à l'adulte « aident les élèves à construire des projets, à s'approprier les règles de fonctionnement de la dictée à l'adulte, à s'exercer à la production d'énoncés « écrivables » » (Canut et Guillou, 2017 : 22). Lorsque tous les élèves auront réalisé leur production, elles seront rassemblées pour créer un livre pour la classe.

L'enseignant.e devra s'assurer que les élèves ont retenu la structure répétitive du texte en amont afin de leur proposer le projet. Ils seront donc amenés à « réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou explicite) » (Tâche C8, Bishop, 2018). Les élèves doivent sélectionner un animal qui ne figure pas dans l'histoire pour écrire un nouvel épisode et donc connaître le son que produit l'animal qu'ils ont choisi. J'ai donné des outils comme les imagiers des animaux produits lors des périodes précédentes. Nous avons également déterminé les sons produits par les animaux collectivement. Si certains avaient des difficultés, l'enseignante proposait alors d'écouter le son produit par les animaux en cherchant sur internet une vidéo. J'ai dû me charger de cette recherche puisque j'utilise mon matériel personnel dans la classe (manque de matériel numérique et pas de connexion internet). Il est essentiel de construire des outils avec les élèves car « même si l'objectif est de produire une phrase ou un texte, c'est la co-construction et les négociations, les discussions que cela implique qui sont intéressantes dans la mesure où elles permettent aux élèves de se représenter l'acte d'écrire (choix des mots, structure syntaxique, fonctionnement de la langue écrite [...]) » (Caffiaux, 2015). Ils devront dicter à l'enseignant.e leur passage de l'histoire. La dictée à l'adulte demande à l'enseignant.e une certaine maîtrise afin d'accompagner le passage de l'oral à l'écrit. D'après le document Eduscol qui porte sur les dictées à l'adulte, « Le maître aide les enfants à énoncer de l'écrit en sollicitant des reformulations. Il écrit de manière cursive sous la dictée des élèves, tout en les conduisant par son questionnement à transformer leur oral en écrit, sans en changer le sens » (Eduscol, 2016 : 11). Lorsque tous les élèves auront réalisé leur production, l'enseignant.e s'occupera de rassembler les travaux pour créer un livre : « la confection d'un album se présente comme une tâche susceptible de mettre l'élève ou la classe en situation de projet, donc de prendre en compte la question de l'identité du scripteur, de son intention ainsi que la question de son récepteur. » (Leclaire-Halté, 2005 : 2). Il sera ensuite présenté aux élèves qui pourront ainsi présenter leur passage à leurs camarades en décrivant leur illustration. Cette présentation permettra « à chacun de se construire peu à peu un comportement de lecteur, de se familiariser avec les usages du livre, de se construire des pratiques de lecture individuelles (choix, stratégies, préférences...), partagées et, de manière progressive, collectives. » (Eduscol, 2017 : 4).

L'intérêt de cette écriture littéraire est de positionner les élèves en tant qu'auteurs. Ils doivent d'abord lire un texte et le comprendre pour ensuite écrire. De plus, cette écriture basée sur la lecture d'un album de littérature de jeunesse suppose que l'on a compris ce dernier. L'œuvre sélectionnée comporte un élément caractéristique, la structure répétitive, qui permet

la réécriture. L'ajout d'un épisode est donc proposé aux élèves car la structure répétitive est facile à mémoriser et à imiter grâce à des changements mineurs (ici un simple ajout de personnages). Les critères de cette démarche d'écriture de texte littéraire imitant un texte sont apparus dans les années 1980 – 1990 avec le Groupe EVA (1991) : « On spéculer donc sur une coexistence féconde entre la lecture et l'écriture. Dans les années 90, les recherches menées par le groupe EVA pose que l'écriture peut s'apprendre par l'observation de textes d'experts. Les critères dégagés deviennent des caractéristiques qui servent à écrire des textes. ».

2. Analyse de la séquence

J'ai mené cette séquence dans ma classe de MS – GS de 21 élèves (11 MS et 10 GS) dans une école urbaine. Tous les élèves de la classe étaient concernés par cette séquence. J'ai lu l'histoire en classe entière afin de confronter les hypothèses des élèves puis j'ai divisé la classe en quatre groupes pour les activités de compréhension et celles d'écriture.

2.1. Définition des notions

2.1.1. La pédagogie explicite

L'enseignant.e se doit d'adopter une pédagogie explicite auprès de ses élèves : il est nécessaire d'expliciter les consignes et les attentes afin que les élèves mettent du sens dans leurs apprentissages. La pédagogie explicite s'applique donc évidemment à la compréhension comme l'indiquent les programmes de l'école maternelle : « L'enseignant rend lisibles les exigences de la situation scolaire par des mises en situation et des explications qui permettent aux enfants – et à leurs parents – de les identifier et de se les approprier. » (Trésallet, 2016 : 2). En maternelle, cette pédagogie permet principalement de travailler en priorité le langage oral : « Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. » (*ibid* : 3). La pédagogie explicite est ainsi définie par le Centre Alain Savary (2017 : 5 – 6). Ils proposent deux catégories d'explicitations que fait l'enseignant :

- Explicitation du pourquoi : explicitation des finalités de la tâche

- Explicitation du comment : explicitation des procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche.

Enseigner plus explicitement est donc un processus qui se joue à plusieurs niveaux : qui explicite quoi à qui, quand et comment ?

- L'enseignant explicite aux élèves [...]
- L'élève s'explique à lui-même et explique à l'enseignant [...]
- Les élèves s'explicitent entre eux [...].

Le fait de travailler la compréhension suppose pour l'enseignant.e d'adopter une pédagogie explicite (*ibid*) et ainsi donner du sens aux apprentissages pour les élèves. En effet, les différentes pratiques pédagogiques adoptées par l'enseignant.e permettent de travailler la compréhension de manière efficace.

L'enseignant.e qui adopte une pédagogie explicite peut éviter les malentendus didactiques. Un malentendu didactique « caractérise essentiellement l'interprétation par les élèves de la nature des activités requises pour l'appropriation du savoir et de la culture scolaires. Les élèves cherchent souvent à se conformer aux prescriptions en s'acquittant de tâches parcellaires sans en percevoir les enjeux sous-jacents. » (Cariou, Kervan, Rilhac, 2015 : 75). Par exemple, Sylvie Plane (2006) explique qu'un malentendu didactique peut survenir lors des productions d'écrits. En effet, la production d'écrit devient un « paradoxe [...] pour une bonne part construit par l'école qui exige à la fois l'originalité dans les écrits produits, et le respect d'une norme qui, parfois, déborde largement les aspects linguistiques et va jusqu'à déterminer dans les moindres détails le texte à venir. » (Planes, 2006 : 4). On remarque ainsi que les enseignants ne se focalisent pas forcément sur tous les aspects d'un écrit lors des évaluations. Si l'on demande à un élève de produire un écrit inventif et que lors de l'évaluation on ne lui fait remarquer que des erreurs orthographiques ou syntaxiques sans avoir de remarque sur le contenu de la production, cela peut devenir confus pour l'élève. Il ne comprend alors plus l'intérêt de la production écrite puisque l'on ne regarde finalement que la forme et non le fond.

2.1.2. Les gestes professionnels

La posture de l'enseignant.e aura une grande importance dans l'apprentissage des élèves. En effet, les gestes professionnels adoptés par l'enseignant.e influencent les élèves. « Les gestes professionnels rassemblent les micro-décisions prises par l'enseignant au fil de la séance qui permettent d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages. Ils visent à engager

activement les élèves dans la tâche proposée, à maintenir leur motivation tout au long de l'activité et à favoriser la régulation. » (Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale, 2020).

Le modèle multi-agenda de Bucheton (2016) observe cinq préoccupations centrales dans les gestes professionnels des enseignant.es. Ces cinq préoccupations ne sont jamais isolées et peuvent être complémentaires.

- Le geste professionnel de pilotage : « l'enseignant présente par exemple aux élèves le travail qu'ils doivent réaliser (pilotage didactique), instaure l'ordre, la discipline (pilotage d'autorité), contrôle le temps de l'activité (pilotage temporel) et l'espace occupé par les élèves en classe (pilotage spatial). »
- Le geste professionnel de tissage : « l'enseignant fait le lien entre le travail que les élèves réalisent lors d'une séance et un travail passé et/ou à venir (tissage disciplinaire). »
- Le geste professionnel d'étayage : « l'enseignant va aider l'élève à comprendre, l'encourager, le motiver, le soutenir (ou non) dans sa propre démarche de structuration des connaissances, dans l'affinement d'un savoir particulier travaillé en classe, ou encore l'ouvrir sur des propositions de stratégies à mettre en œuvre. »
- Le geste professionnel d'atmosphère : « les gestes d'enrôlement, de maintien de l'attention, (Bruner 1984), l'évaluation, l'écoute attentive, les plaisanteries ou réprimandes en sont l'ordinaire. Il s'agit de laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre. Elle montre que l'élève est une personne pour laquelle l'enseignant a du respect mais aussi un devoir et un désir : celui de le faire progresser. »
- Le geste professionnel du savoir : « C'est une macro-préoccupation centrale par rapport aux autres, dans le sens où les macro-préoccupations pilotage, étayage, tissage et atmosphère visent à faciliter l'acquisition de savoirs, de techniques chez l'élève. »

Ce modèle est un outil afin de percevoir le travail enseignant en fonction de ces postures. Tous ces gestes peuvent être complémentaires et représentent ce que l'enseignant « doit faire ».

2.1.3. Les postures des élèves

Bucheton (2016) a élaboré une typologie des postures des élèves qui permet d'analyser les différentes postures qu'adoptent les élèves en classe. Ces postures peuvent être enchâssées et montrent l'engagement des élèves dans les tâches proposées.

- La posture première correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir.

- La posture ludique-créative traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.
- La posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.
- La posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.
- La posture scolaire caractérise d'avantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.

Chaque posture possède une double interprétation. En effet, si l'on prend l'exemple de la posture scolaire, on peut supposer que l'élève va s'appropri  r des normes et les codes de la discipline. Cependant, cette posture peut aussi amener l'élève à rester dans la répétition et ne pas prendre de risques. Il faut donc mettre de la distance sur ces différentes postures afin d'en dégager les aspects positifs et négatifs.

2.2. Analyse de la mise en œuvre

2.2.1. La lecture de l'album

Lors de la lecture de l'album, les élèves ont pu confronter leurs hypothèses concernant certains passages de l'histoire. Notamment sur le début de l'histoire, les élèves ont émis des hypothèses afin de répondre à la question : « Pourquoi Georges n'aboie-t-il pas ? ». Les élèves ont donc proposé des solutions différentes. A. a proposé : « Parce que en fait il sait pas faire le bruit du chien. » et S. a ajouté : « Peut-être qu'il ne veut pas faire le bruit sinon. ». V. n'était pas d'accord et a dit : « Parce que en fait il a mangé le chat et le canard. ». F. a eu une autre idée : « Peut-être qu'il ne comprend pas ce que   a veut dire aboyer. ». Certains élèves n'étaient pas d'accord entre eux et ont voulu connaître la suite de l'histoire pour avoir la réponse à leur question.

Les élèves ont aussi émis plusieurs hypothèses concernant les illustrations de l'histoire afin de comprendre les émotions de la mère. Ils étaient plutôt d'accord les uns avec les autres sur cela et complétaient les paroles de leurs camarades au fur et à mesure. A. dit : « Elle pense que   a l'énerve. », R. ajoute « Peut être qu'elle en a marre. » et M. dit : « En fait la maman elle pense que   a va pas du tout. ».

Enfin, les élèves ont pu confronter leurs hypothèses lors de la lecture de la dernière page qui a suscité beaucoup d'interrogations : M. a réagi en disant : « Hein ? Il sait parler ? ». J'ai donc demandé aux élèves pourquoi Georges dit « Bonjour » à la fin et ils ont vite évoqué l'idée qu'il avait mangé un humain : « Il a mangé tous les humains qui étaient juste avant. » dit R. Certains ont tout de même voulu proposer d'autres solutions sur la fin de l'histoire. A. a proposé : « Parce qu'il dit bonjour et pas wouf pour dire bonjour aux autres ». M. a proposé : « En fait peut être que le chien il se transforme en humain. ». L. a également proposé une autre solution : « En fait moi je pense qu'il dit bonjour parce qu'il veut dire : « bonjour je sais aboyer ». ». Après avoir confronté leurs hypothèses, les élèves se sont finalement mis d'accords pour dire que Georges avait mangé un humain.

Ces temps de lecture avec l'émergence d'idées différentes a permis aux élèves de développer leur imagination et de confronter leurs hypothèses. L'exploitation de cet album a permis de développer le langage oral chez les élèves. En effet, le fait de lire un album avec des personnages connus de tous et un aspect humoristique a permis de donner envie aux élèves de s'exprimer : « Pour susciter l'envie chez l'élève de s'exprimer oralement, il faut que l'histoire ait pu retenir son attention, piquer sa curiosité et son intérêt. » (Van der Linden, 2019 – 10). À l'issue de ces séances de lecture, la majorité des élèves a pu s'exprimer et donner son hypothèse sur l'histoire (même si certains reprenaient les idées des camarades, ils s'exprimaient tout de même).

Lors de cette lecture, nous avons également abordé la notion d'humour et d'absurde puisque j'ai demandé aux élèves ce qui les faisait rire lorsqu'ils entendaient cette histoire (surtout au début lorsque Georges fait les bruits d'autres animaux). C'est l'aspect répétitif et le côté absurde de l'histoire qui amène le rire chez le lecteur. Aussi, le fait de proposer une histoire à laquelle les lecteurs ne s'attendent pas peut provoquer le rire. J'ai évidemment accentué ma lecture en exagérant les bruits des animaux, ce qui a provoqué beaucoup de rires chez les élèves. Cependant, les échanges autour de ce sujet ont été peu probants puisque les élèves n'arrivaient pas vraiment à argumenter sur l'aspect humoristique de l'histoire : « On rigole parce que c'est drôle. » dit V. J'ai dû poser plusieurs questions afin de leur faire émerger l'idée que l'histoire n'est pas réelle, c'est le côté irréel et absurde qui les fait rire. Ils ont donc fini par me dire : « C'est rigolo parce qu'il fait pas les bons bruits. ».

2.2.2. Une séance de compréhension

A chaque début de séance, j'ai rappelé aux élèves la finalité du projet sur lequel nous travaillions dans le but d'adopter une pédagogie explicite (Centre Alain Savary, 2017 : 5 - 6) : réaliser un livre en groupe en inventant et ajoutant des nouveaux animaux dans l'histoire. Chaque séance avait donc un lien avec l'objectif final et il était important pour les élèves de savoir que leur travail allait aboutir à un projet motivant pour eux. A la suite de la lecture complète de l'album, j'ai proposé aux élèves une séance de réinvestissement du vocabulaire vu et de l'histoire à l'aide de marottes (Tâche C5, Bishop, 2018). Je leur ai donc d'abord demandé de piocher les cartes de vocabulaire en nommant les personnages afin de se souvenir de l'histoire. Certains élèves de MS ont ainsi eu des difficultés notamment sur la carte avec le personnage du vétérinaire (qu'ils appelaient « le docteur des animaux »). J'ai donc laissé les élèves réinvestir le vocabulaire et mettre les étiquettes dans l'ordre d'apparition des personnages (geste professionnel d'atmosphère, Bucheton, 2016). Ils étaient à l'écoute les uns des autres afin de se mettre d'accord sur l'ordre qu'ils voulaient établir (posture réflexive, Bucheton, 2016).

Après avoir revu le vocabulaire avec les élèves, je leur ai présenté les marottes afin qu'ils racontent l'histoire. Ils avaient en mémoire l'ordre des personnages grâce au réinvestissement du vocabulaire en début de séance. J'ai ici adopté des gestes d'étayage et d'atmosphère (Bucheton, 2016) car j'ai privilégié les échanges entre les élèves pour qu'ils s'aident si certains n'arrivaient pas à réinvestir l'histoire. Cela reprend également les idées de la pédagogie explicite (Centre Alain Savary, 2017) puisque les élèves s'explicitent entre eux. Je les ai également encouragés à essayer et à raconter qu'une seule partie de l'histoire s'ils ne se souvenaient pas de tous les passages. Certains élèves ont eu des difficultés à commencer l'activité et ont finalement adopté une posture scolaire (Bucheton, 2016) car ils voulaient faire comme les autres élèves et répondre aux demandes de l'enseignante sans vraiment s'engager dans l'activité. Cependant, la plupart des élèves ont adopté une posture réflexive (*ibid*) car ils voulaient réinvestir au mieux l'histoire pour la raconter à leurs camarades.

2.2.3. Une séance d'écriture

La dictée à l'adulte est présente dans les programmes puisque cette activité fait travailler de nombreuses compétences chez les élèves. C'est le moyen pour les élèves de produire un texte sans avoir à le graphier seul. Elle est « l'activité la plus propre à mettre en évidence le passage de l'oral à l'écrit » (Eduscol, 2016). Cette activité permet aux élèves de travailler plusieurs compétences et principalement de découvrir les contraintes propres de l'écrit et les différences avec l'oral. Ils doivent donc participer verbalement à la production d'un écrit en dictant individuellement une ou plusieurs phrases à l'enseignant.e.

Après avoir effectué toutes les séances sur la compréhension de l'album, nous avons entamé le projet d'écriture. L'explicitation des temps d'apprentissage a également permis aux élèves de prendre conscience du travail à fournir pour élaborer un livre : il faut d'abord écrire, ensuite réaliser les illustrations et la couverture pour obtenir un livre complet. La collaboration des élèves pour créer un écrit collectif a conduit à donner le plaisir de l'écriture et la volonté de produire un écrit intéressant puisqu'il sera présenté aux autres. En effet, il est important de proposer des projets d'écriture comme une activité collective :

La qualité des productions écrites des élèves peut être améliorée par un travail à plusieurs. Ainsi, au moment de rédiger comme au moment de réviser un texte, les élèves peuvent interagir avec leurs camarades. Cela leur permet d'améliorer leur texte (respect de l'orthographe, structure...), de verbaliser leurs stratégies mais aussi de développer leur esprit critique et leurs capacités d'argumentation. (Cnesco, 2018).

Sur le temps de dictée à l'adulte, j'ai utilisé les illustrations de l'album sans le texte afin de mettre du sens sur l'activité : écrire le texte du livre.

Lors de cette séance d'écriture, nous avons ajouté de nouveaux animaux dans l'histoire et ainsi produit un livre pour chaque groupe, en reprenant la structure narrative de l'album étudié. Dès le départ, j'ai posé plusieurs questions ouvertes afin d'engager les élèves à préciser l'objectif de la séance (pédagogie explicite, Centre Alain Savary, 2017 : 5 - 6) : « Comment allons-nous inclure de nouveaux animaux dans le livre ? », « Il n'y a rien d'écrit sur la page de notre livre, comment je vais faire pour lire l'histoire ? ». Les élèves ont su répondre avec justesse au fur et à mesure de mes questionnements et ont ainsi pu définir le but de cette séance rapidement. Les élèves étaient ici dans une posture réflexive (Bucheton, 2016) puisqu'ils avaient compris ce qui leur était demandé et pourquoi ils devaient le faire. Ce début de séance

a également permis de favoriser la socialisation des élèves puisqu'ils devaient se mettre d'accord sur ce qu'ils allaient faire et comment ils allaient faire.

Les élèves avaient des outils d'aide à l'écriture pour ajouter leur personnage dans le livre : un rappel de récit en début de séance et un imagier des animaux pour qu'ils puissent choisir un animal s'ils n'avaient pas d'inspiration. Jean-Charles Chabanne (2011 : 9) montre que les outils sont essentiels pour les élèves pour les aider dans leur écriture :

Si les débutants ont des difficultés pour écrire, il leur faut apprendre d'abord à penser de manière organisée, à nourrir leur vocabulaire, à apprendre des plans types, à se nourrir par imprégnation de formes stylistiques, de trucs et de techniques qui, heureusement mobilisés au moment de la rédaction, l'aideront à poser sur le papier ce qu'il a en tête, et qu'il a préalablement élaborée en « cherchant les idées » et en « faisant un plan ».

Les élèves se sont donc appuyés sur la structure répétitive de cet album pour produire leur texte.

J'ai essayé d'adopter une posture et des gestes professionnels d'étayage (Bucheton, 2016) afin d'impliquer tous les élèves dans l'activité en les interpellant, les encourageant et les félicitant. En effet, l'enseignant.e se doit d'organiser un temps d'apprentissage qui permette de favoriser la socialisation des élèves : « L'enseignant doit organiser cette collaboration et être garant de l'expression de chacun des élèves. » (Cnseco, 2018). J'ai également eu des gestes professionnels d'étayage (Bucheton, 2016) liés à la conduite d'une dictée à l'adulte en demandant aux élèves ce qu'il fallait écrire, de ralentir la vitesse de débit. J'ai voulu faire comprendre aux élèves qu'ils devaient me dicter des phrases acceptables, en contrôlant leur rythme de parole. Ils ont ainsi pu se rendre compte que le rythme de l'écrit était différent de l'oral. J'ai écrit chaque mot dicté par les élèves en étant à l'écoute de leur prise de parole. J'ai dû expliquer à certains élèves qu'ils devaient me dicter une phrase et qu'ils ne pouvaient pas juste écrire « le lion » par exemple. J'ai ainsi pu remarquer une différence de posture entre les GS et les MS lors de cette étape. En effet, les GS ont adopté une posture réflexive (Bucheton, 2016) car ils avaient pour objectif de construire un récit construit, qui reprend la structure de l'album qu'ils ont étudié auparavant. Au contraire, les MS étaient plutôt dans une posture première (*ibid*) avec pour objectif d'ajouter leur animal dans l'histoire sans réfléchir à la manière dont ils allaient le faire. J'ai donc eu des gestes professionnels d'atmosphère (Bucheton, 2016) plus importants avec les MS en m'appuyant sur certains élèves. J'ai laissé les élèves s'exprimer et échanger entre eux pour qu'ils trouvent une solution afin de construire une phrase à ajouter dans le livre. Pour le début de l'histoire, ils ont tous voulu écrire la même phrase en reprenant la structure répétitive du texte. Ce n'est que lorsqu'ils devaient rajouter leur

animal qu'ils ont voulu dicter une phrase individuellement. Les élèves avaient bien intégré le principe de l'album que l'on construit collectivement. Cependant, j'ai adopté certains gestes de pilotage temporels (Bucheton, 2016) lors de ma séance car je voulais que les élèves puissent tous me dicter leur passage. En tant qu'enseignante débutante, j'ai tendance à me focaliser sur les horaires. Il faut laisser le temps aux élèves et ne pas les presser dans leur activité.

A la fin de cette séance j'ai également eu des gestes de tissages (*ibid*) en expliquant l'étape suivante pour élaborer la suite du livre : dessiner les nouveaux personnages. Les élèves étaient très motivés pour réaliser la séance suivante car ils étaient conscients que leur projet était bientôt terminé et qu'ils verraient le résultat de leur travail collectif.

2.3. Le travail des élèves : les écrits littéraires

Globalement, les élèves ont su réinvestir leur compréhension du texte afin d'écrire un livre à la manière de Jules Feiffer. Ces écrits répondent aux objectifs de la séquence. Il convient de remarquer que les élèves ont retenu la structure répétitive du texte pour construire leur histoire et ont donc reproduit la technique littéraire du conte randonnée. Ils ont utilisé les outils proposés (Chabanne, 2011) tels que l'accès à l'album pour se rappeler de l'ordre de l'histoire si besoin ou encore utiliser l'imagier des animaux de la classe pour trouver un animal à ajouter dans l'histoire.

J'ai laissé les élèves libres de choisir l'animal qu'ils voulaient ajouter avec seulement pour contrainte de ne pas prendre le même qu'un camarade de son groupe ou un déjà présent dans le l'album étudié. La plupart des élèves n'a pas eu besoin de chercher dans l'imagier des animaux car ils souhaitaient ajouter un animal qu'ils apprécient. Par exemple, V. a choisi d'ajouter un dinosaure dans l'histoire car c'est un sujet qui le passionne. Cela montre une posture de lecteur scripteur qui s'investit affectivement dans sa production d'écrit. Comme l'indique Catherine Tauveron : « Pour peu qu'il se sente autorisé, encouragé à le faire, le sujet scripteur y inscrit sa singularité : [...] de la configuration de son imaginaire, [...] autrement dit de « son expérience personnelle » de l'univers, de l'humanité, du langage, de la bibliothèque et des pouvoirs de l'imagination. » (2007 – 76). Le fait de laisser les élèves libres de choisir leur animal leur a permis d'exprimer librement leur imagination et de s'investir activement dans leur écrit.

Aussi, on peut remarquer que les élèves de MS ont commis quelques erreurs dans la concordance des temps : « Le vétérinaire va plonger sa main à l'intérieur de Georges très loin et il ressort un mouton ». Cet élève utilise en premier lieu une périphrase à valeur de futur puis le présent alors que le reste du texte est toujours au présent. Il a voulu montrer la « première action » du vétérinaire qui s'apprête à mettre sa main dans la bouche de Georges. Chez les GS, on peut constater une meilleure compréhension du texte et une volonté de produire un écrit complet. Nous pouvons voir cela notamment lors du passage où Georges se rend chez le vétérinaire : « Ils vont chez le vétérinaire. Le vétérinaire se prépare pour aller chercher un animal. Le vétérinaire met son gant. ». Les élèves ont voulu décrire le plus précisément la situation en s'appuyant sur l'illustration et sur la suite de l'histoire.

J'aurai pu modifier certains éléments pour certains élèves afin de produire des phrases mieux construites et plus complètes. Notamment utiliser une posture d'étayage (Bucheton, 2016) plus prononcée avec certains afin de les encourager à produire des phrases plus complexes. J'aurai également dû prendre plus de temps avec les élèves pour qu'ils me dictent leurs phrases tranquillement et sans avoir à être pressés par le temps (geste de pilotage temporel, Bucheton, 2016).

Ces écrits montrent que le texte source a été compris car les élèves ont su réinvestir la structure répétitive de l'album tout en ajoutant de nouveaux personnages dans leur histoire. Les élèves connaissaient chaque personnage et leur rôle pour les faire intervenir dans leur propre histoire en respectant l'ordre chronologique des événements.

La finalité du projet était donc de fabriquer un livre avec les élèves et qu'ils le présentent devant le reste de la classe : « le fait d'avoir un lecteur améliore la qualité des textes produits par les élèves (lecture par les parents, journal numérique, publication sur un réseau social...) » (Cnesco, 2018). Cet objectif final a motivé les élèves afin de produire un écrit complet et qui plaise à leurs camarades. La motivation a permis aux élèves d'accomplir l'activité jusqu'au bout et correctement. C'est le rôle de l'enseignant.e de donner de la motivation aux élèves en les aidant à prendre confiance en eux : « Il existe deux grandes clefs à la motivation : l'autodétermination et la perception de compétence. Si l'enseignant arrive à favoriser l'autodétermination de l'élève tout en lui permettant de percevoir qu'il gagne en compétence, alors la motivation de ce dernier devrait au moins être maintenue. » (Fenouillet, 1999 : 3).

A la suite de l'écriture, les élèves ont donc eu l'occasion de présenter leur album collectif devant le reste de la classe. Les élèves ont vraiment pris conscience que leur écrit avait un

destinataire (autre que l'enseignant.e). Dans les programmes, on remarque que la lecture d'œuvres doit être partagée, il en va de même pour les œuvres produites par les élèves : « La lecture n'est pas qu'une activité solitaire et silencieuse : elle se partage, à voix haute, dans la classe, en scène... Les œuvres font l'objet d'échanges, de débats, de controverses. Ce partage est important pour acquérir le goût de la lecture et une culture riche et diversifiée. » (Eduscol, 2021). J'ai donc proposé aux élèves de raconter leur album et chaque groupe a eu l'occasion de s'exprimer sur les choix réalisés, notamment sur le choix de l'animal qu'ils ont voulu ajouter. J'ai lu les productions lorsque les élèves avaient fini de s'exprimer pour que le reste de la classe puisse avoir une lecture oralisée des productions de leurs camarades. Le fait de lire et discuter de son texte avec les autres a permis de valider la compréhension du texte initial. Le retour des autres élèves montre qu'ils ont compris (ou non) le texte proposé et les élèves qui présentent peuvent raconter leur histoire et ainsi revenir sur l'écrit produit (tâche écriture E9, Bishop, 2018).

L'élève est tantôt lecteur, auteur, relecteur de son texte et de celui des autres, cela permet de développer un recul réflexif par rapport à sa production. Faire le bilan de ce que l'on écrit, du plaisir ou déplaisir que l'on prend à lire son texte, à écouter celui des autres, de la plus ou moins grande difficulté que l'on éprouve à réaliser ces différents types d'écrits, etc. permet de mieux entendre et percevoir les comportements et réactions des élèves aux demandes scolaires. (Doquet, 2011).

Conclusion

Cette séquence a permis aux élèves de s'impliquer dans un projet collectif et de construire leurs apprentissages. L'ouvrage de Jules Feiffer, *Aboie, Georges !* a permis un travail de compréhension et d'interprétation intéressant de par le contenu résistant du texte. L'histoire met en avant des personnages proches de l'univers des enfants mais l'enchaînement des différents passages absurdes a pu soulever plusieurs interprétations. Cet album a permis de confronter les élèves à une sorte de situation problème qui a été propice au développement du langage. La compréhension et l'interprétation du texte littéraire n'est pas automatique pour les élèves. Il faut parfois les guider dans la lecture et dans leur compréhension afin qu'ils puissent comprendre le texte. Cette lecture doit s'accompagner d'un enseignement explicite afin que les élèves comprennent pourquoi cette activité de compréhension est nécessaire. Les élèves ont donc construit leur culture ensemble lors des activités de compréhension. Ils ont pu échanger sur les interprétations de chacun et donner leur avis sur l'histoire. Ces confrontations d'avis

parfois divergents ont permis aux élèves d'ouvrir leurs champs d'horizons et de voir plus loin que leur propre interprétation du texte. Certains élèves proposaient une interprétation alors que d'autres élèves n'avaient pas pensé à cette idée. Ils ont donc compris qu'un texte peut avoir plusieurs compréhensions et interprétations en fonction des individus alors même qu'il n'y a pas de compréhension « vraie » pour certains textes.

Cette compréhension de l'album a aussi permis aux élèves de se construire en tant que scripteur. La dictée à l'adulte leur a permis de découvrir les contraintes propres de l'écrit et les différences avec l'oral. Cela a été un moyen pour eux de produire un texte sans avoir à le graphier seul. Ici, la création d'un livre collectif était leur objectif final et ils avaient compris pourquoi ils devaient d'abord comprendre le texte pour ensuite pouvoir en écrire un sur le même modèle (album à structure répétitive). Le but final de cette séquence a beaucoup motivé les élèves car ils devaient prendre part à un projet collectif. Les élèves avaient donc un but commun à atteindre : la création de leur livre collectif. Malgré l'aspect collectif du livre, les élèves devaient aussi produire un passage individuel en proposant un animal à ajouter dans l'histoire. Chaque élève a donc pu exprimer son identité car ils choisissaient généralement un animal qu'ils apprécient. La tâche finale proposée n'a pas posé de difficulté particulière pour les élèves, ils ont eu accès aux outils nécessaires (album, imagier des animaux) pour dicter leur phrase et créer leur propre passage dans l'histoire.

Le fait de privilégier les projets d'écriture permet aux élèves de comprendre ce qu'ils font et pourquoi ils le font. Cette séquence a permis d'impliquer les élèves et de leur faire prendre conscience de leur rôle de sujets lecteurs et scripteurs. Ce projet a fait apparaître clairement que les enfants sont motivés pour la lecture et l'écriture littéraire.

Cette séquence sur la compréhension d'un texte littéraire et l'écriture a joué un rôle dans ma professionnalisation. En effet, j'ai mobilisé plusieurs compétences faisant partie du référentiel de compétences des métiers de l'enseignement, notamment sur la maîtrise de la langue française, sur la prise en compte de la diversité des élèves. J'ai également voulu organiser des temps d'apprentissage qui permettent de favoriser la socialisation des élèves. L'intérêt de ce travail a été de comprendre comment construire une séquence autour d'un album de jeunesse en prenant en compte les difficultés que la lecture peut poser aux élèves. J'ai appris à lire les albums en repérant les difficultés que certains textes peuvent poser. Grâce à cela, j'ai également pu prendre conscience de l'importance de travailler sur la compréhension et créer plusieurs séances différentes pour la travailler avant de commencer l'écriture littéraire. J'ai

aussi pu me rendre compte de l'importance des outils qu'utilisent les élèves pour leurs écrits et de leur utilité pour évaluer les productions par la suite. Enfin, ce travail me permettra par la suite de construire des situations d'apprentissage adaptées à mes élèves autour de la compréhension et de l'écriture littéraire.

Bibliographie

- BELTRAMI, D. et QUET, F. (2002). Lecture : l'espace d'un problème. *Le Français Aujourd'hui*, 137, 17-57. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-2-page-57.htm>
- BISHOP, M-F. (2018). La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture. *Conférence, Centre Alain Savary, ENS Lyon*. [En ligne] <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/dossier-lire-ecrire/la-rech/comprehension-partager-les-references>
- BUCHETON, D. (2016). Le modèle du multi-agenda. Plateforme Néopass@ction, IFE [en ligne] <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/le-multi-agenda>
- BUCHETON, D. (2016) Les postures des élèves. Plateforme Néopass@ction, IFE [En ligne] <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-eleves>
- BUTLEN, M. (2010). Compréhension et interprétation littéraires : double risque de l'école au lycée. *Le Français Aujourd'hui*, 168, 43-54. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2010-1-page-43.htm>
- Bulletin Officiel (2015) : Programmes pour les cycles 2, 3, 4, arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015. [En ligne] https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- Bulletin Officiel (2018) : Projet d'ajustement et de clarification des programmes de français des cycles 2, 3 et 4. [En ligne] <https://www.education.gouv.fr/projets-d-ajustement-et-de-clarification-des-programmes-de-quatre-enseignements-pour-la-scolarite-8381>
- CAFFIAUT C. (2015) L'entrée dans l'écrit : les enjeux à l'école maternelle. *TRACeS*, 219. [En ligne] <https://www.changement-egalite.be/L-entree-dans-l-ecrit-les-enjeux-a>
- CANUT, E., GUILLOU, M. (2017) Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit. *Éditions Retz*. [En ligne] <http://extranet.editis.com/it-yonixweb/images/322/art/doc/2/299d23162b3134383731363431373031363333733.pdf>
- CARIOU, D., KERVRAN, M., RILHAC, P. (2015) Malentendus et dysfonctionnements du jeu didactique à l'école primaire : la notion de « jeu alternatif », *Revue française de pédagogie* [En ligne] <http://journals.openedition.org/rfp/4704>
- CÈBE, S., GOIGOUX, R., THOMAZET, S. (2003). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, MEN-DESCO.[En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482>
- CENTRE ALAIN SAVARY (2017). Enseigner plus explicitement : l'essentiel en quatre pages, IEF. [En ligne] <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives>
- CHABANNE, J.-C. (2011). Les écrits « intermédiaires » au-delà du brouillon, *Recherches*, 55, *Brouillons* [En ligne] <http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-020-Chabanne.pdf>

CNESCO (2018). Écrirai et rédiger : un bilan scientifique et 10 recommandations phares. [En ligne] <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger-un-bilan-et-10-recommandations-phares/>

CONSEIL SCIENTIFIQUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2020). Les gestes professionnels de l'enseignant, Réseau Canopée. [En ligne] <https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale/outils-pedagogiques/gestes-professionnels.html>

DOQUET, C. (2011) « clarifier, embrouiller, inventer, brouillonner » Quelques réflexions sur le brouillon et ses usages, *Recherches*, 55 [En ligne] <http://www.recherches.lautre.net/wp-content/uploads/2014/06/089-100-Doquet.pdf>

DUFAYS, J.-L. (2016) Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? Cnesco, Conférence de consensus [En ligne] <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/07-Dufays.pdf>

EDUSCOL (2016) Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II.4 – Lien oral-écrit-Les dictées à l'adulte. [En ligne] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/19/1/Ress_c1_langage_oralecrit_dictee-adulte_529191.pdf

EDUSCOL (2016) Ressources maternelle – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II.4 – Lien oral-écrit – les dictées à l'adulte [En ligne] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/19/1/Ress_c1_langage_oralecrit_dictee-adulte_529191.pdf

EDUSCOL (2017) Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie IV – La littérature de jeunesse à l'école maternelle. Texte de cadrage. [En ligne] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf

EDUSCOL (2021) Des actions éducatives autour de la lecture. [En ligne] <https://eduscol.education.fr/580/des-actions-educatives-autour-de-la-lecture>

FENOUILLET, F. (1999). La motivation à l'école. Apprendre autrement aujourd'hui ? Cité des Sciences et de l'Industrie. [En ligne] http://alain.battandier.free.fr/IMG/pdf/conference_motivation_ecole.pdf

Groupe EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation. [En ligne] <http://ien.ales1.free.fr/DocsPDF/EcrireLittCycle3.pdf>

LACHENY, M. (2019) Iser (Wolfgang). *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. [En ligne] <http://publictionnaire.huma-num.fr/wp-content/uploads/2015/09/iser.pdf>

LECLAIRE-HALTE, A. (2005). La réalisation d'un album en grande section : une activité à questionner. Programme Académique de Recherche et d'Innovation (PARI). Académie de Nancy-Metz. [En ligne] <https://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/57EMetz1-2005-2.pdf>

PLANE, S. (2006). *Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes*. Presses Universitaires de Namur. J. Laffont-Terranova & D. Colin. [En ligne] http://wrconf08.writing.ucsb.edu/Pdf_Articles/Plane_ArticleFR1.pdf

PERRIN, D. (2009). Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice. *Repères*, 40, 9. [En ligne] <https://journals.openedition.org/reperes/323>

TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 9-38. [En ligne] https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289

TAUVERON, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75 – 82. [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-75.htm>

TRESALLET, E. (2016). Programme de l'école maternelle. Document d'aide pour la mise en œuvre. Document n°9 : Qu'est-ce que l'enseignement explicite ? Académie de Versailles. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ressources_pedagogiques/74/7/9.Acc_Progr_Mater_nelle_2015_Doc9_Enseignement_expliciteDSDEN_91_Juin_2016_763747.pdf

VAN DER LINDEN, C. (2019). L'exploitation d'albums jeunesse afin de développer le langage oral en classe de grande section. Education. Dumas-02291219. [En ligne] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02291219/document>

Annexes

Annexe I : La séquence

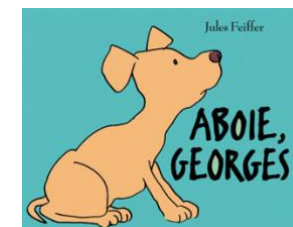
FICHE DE SEQUENCE

ABOIE, GEORGES de JULES FEIFFER

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Compétences travaillées :

- Oser entrer en communication
- Échanger et réfléchir avec les autres
- Écouter de l'écrit et comprendre
- Découvrir la fonction de l'écrit
- Commencer à produire des écrits



Objectifs généraux de la séquence :

- Créer un nouvel épisode d'un album étudié en classe en dictée à l'adulte (structure répétitive)
- Raconter une histoire à l'aide de marottes
- Raconter une histoire à partir d'illustrations
- Écouter et comprendre un texte
- Décrire les personnages d'une histoire connue et analyser leurs émotions
- Découvrir et manipuler l'album

Cycle : 1

Période de l'année scolaire : 3

Niveau de classe : MS / GS

Nombre de séances : 11

Organisation de la classe : Classe entière, ateliers

Interdisciplinarité :

- Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques

Prolongements :

- Publier l'album final sur le blog de l'école pour montrer aux parents

Matériel à prévoir :

- Album « Aboie, Georges ! »
- Marottes
- Images séquentielles

Séances	Titre	Objectifs :	Activités de l'élève :	Activité de l'enseignante :
Séance 1 Classe entière	Découverte de l'album (1 ^{ère} de couverture, page de garde et titre)	Reconnaître ce support d'écrit (album de jeunesse) et savoir pourquoi on l'utilise. Émettre des hypothèses sur le personnage principal, le lieu, l'histoire... Vocabulaire : Aboie	Découvrir l'album. Émettre des hypothèses sur l'histoire, les personnages. Expliquer le vocabulaire.	Qui est Georges ? Pourquoi dans le titre on lui demande d'aboyer ? Qui peut bien lui demander d'aboyer ?
	Lecture pages 7 à 9 « La maman ... Miaou »	Se servir des illustrations pour émettre des hypothèses sur le sens du texte. Comprendre le sens général du texte Découverte du vocabulaire : « aboyer » « Miaou »	Écouter l'histoire et émettre des hypothèses. Expliquer le vocabulaire.	Où se passe l'histoire ? Pourquoi sur la première page on ne voit pas Georges ? Pourquoi la mère demande à Georges d'aboyer ? Pourquoi on comprend ce qu'elle dit (elle parle l'humain) ? Pourquoi Georges fait « Miaou » ? Quel est le problème de Georges ?
	Lecture pages 10 à 13 « Non Georges... Oink »	Rappel des mots de vocabulaire vus aux séances précédentes + nouveaux mots : « chats », « chien », « wouf », « coin coin », « oink » → donner les mots correspondants au bruit « wouf » = aboyer Se servir des illustrations pour émettre des hypothèses sur le sens du texte. Comprendre le sens général du texte Anticiper la suite de l'histoire.	Écouter l'histoire, répondre aux questions de l'enseignant. Analyser les expressions des personnages. Expliquer le vocabulaire.	« coin coin » quel animal ? Quel mot on utilise pour parler du bruit que fait le canard ? « oink » quel animal ? Expression de la mère : inquiète ? agacée ? (Lecture à accentuer) Georges n'a pas l'air inquiet : pourquoi ? Quelle pourrait être la suite de l'histoire ? Un nouvel animal ?
	Lecture pages 14 à 15	Rappel des mots de vocabulaire vus aux séances précédentes +	Écouter l'histoire et anticiper la suite.	« meuh » quel animal ? Quel mot on utilise pour parler du bruit que fait la vache ?

	« Non Georges ... Meuh »	nouveaux mots : « cochons » « meuh » Se servir des illustrations pour émettre des hypothèses sur les émotions des personnages.	Analyser les expressions des personnages. Expliquer le vocabulaire.	Anticiper la suite de l'histoire : autre animal ? Expression de la mère Que va faire la maman ? Où vont les animaux quand ils sont malades ?
Séance 2 Atelier dirigé	Imaginer les pensées des personnages	Insérer des bulles dans l'album pour analyser les émotions des personnages	Imaginer les émotions des personnages et dicter à l'adulte.	Montrer aux élèves les illustrations et leur rappeler le texte. Que pense la mère de Georges à ce moment-là ? Et que peut penser Georges ?
Séance 3 Classe entière	Lecture pages 16 – 17 « La maman ... Miaou »	Vocabulaire : « vétérinaire » Comprendre le sens général du texte : Rôle du vétérinaire ? Se servir des illustrations pour émettre des hypothèses sur les émotions des personnages	Raconter le début de l'histoire (rappel de récit partiel). Écouter l'histoire, répondre aux questions de l'enseignant. Analyser les expressions des personnages. Expliquer le vocabulaire.	Rappel du début de l'histoire. Changement de lieu mais même fond Pas de page qui dit qu'ils sont en route → ils sont directement dans un autre lieu Pourquoi la mère amène son enfant ? les chiens ne sont pas censés savoir qu'il y a des vétérinaires, normalement c'est un humain qui amène les animaux « Miaou » : même ordre qu'au début ? Expression de la mère : déception mais pas dit dans le texte En fonction du bruit : quel animal ?
	Lecture Pages 18 – 19 « Le vétérinaire ... un chat »	Vocabulaire : « plonge », « main », « en retire » Émettre des hypothèses	Écouter l'histoire, répondre aux questions de l'enseignant. Analyser les expressions des personnages. Expliquer le vocabulaire.	On ne dit pas que les personnages sont surpris : expression de la mère. Que fait le chat à l'intérieur de Georges ? Les chiens mangent-ils ces animaux ?
	Lecture pages 20 – 24 « Aboie-encore...Meuh »	Vocabulaire : « encore », « loin »	Écouter l'histoire, répondre aux questions de l'enseignant. Analyser les expressions des personnages (commenter les illustrations). Expliquer le vocabulaire.	Le vétérinaire va de plus en plus loin. Expression de la mère.

Séance 4 Atelier dirigé	Imaginer les pensées des personnages	Insérer des bulles dans l'album pour analyser les émotions des personnages	Imaginer les émotions des personnages et dicter à l'adulte.	Montrer aux élèves les illustrations et leur rappeler le texte. Que pense la mère de Georges à ce moment-là ? Et que peut penser Georges ?
Séance 5 Classe entière	Lecture pages 24 – 27 « Le vétérinaire enfile... vache »	Vocabulaire : « enfile », « gant », « latex »	Raconter le début de l'histoire. Écouter l'histoire, répondre aux questions de l'enseignant. Analyser les expressions des personnages (commenter l'illustration). Expliquer le vocabulaire.	Rappel du début de l'histoire. Pourquoi le vétérinaire change de gant ? (il se prépare à chercher très loin et sortir un gros animal) Pourquoi la mère se cache-t-elle les yeux ? (a peur pour son fils). Plus l'animal est gros, plus il faut aller loin. Expression de la mère.
	Lecture page 28 « Aboie encore Georges »	Émettre des hypothèses	Écouter l'histoire, répondre aux questions de l'enseignant. Analyser les expressions des personnages. Expliquer le vocabulaire.	Que pensez-vous que va faire Georges maintenant qu'il n'a plus tous ces animaux à l'intérieur de lui ? Illustrations : Vétérinaire et la mère impatients et inquiets → pas dit dans le texte
	Lecture pages 29 – 31 « Georges fait... vache »	Émettre des hypothèses Vocabulaire : « émue », « embrasse »	Écouter l'histoire, répondre aux questions de l'enseignant. Analyser les expressions des personnages. Expliquer le vocabulaire.	Expression du vétérinaire et de la mère : surpris, contents Pourquoi la mère est émue ? Pourquoi elle embrasse le vétérinaire ? les animaux ?
	Lecture pages 32 – 33 « Sur le chemin... Georges fait »	Émettre des hypothèses Vocabulaire : « chemin », « retour », « tout le monde », « entende », « aboyer »	Écouter l'histoire, répondre aux questions de l'enseignant. Analyser les expressions des personnages. Expliquer le vocabulaire.	Beaucoup de monde : changement de lieu ? Qui sont ces gens ? Pourquoi la mère veut que tout le monde entende Georges aboyer ?
	Lecture page 34 « Bonjour ! »	Émettre des hypothèses Vocabulaire : « Bonjour »	Écouter l'histoire, répondre aux questions de l'enseignant et émettre et confronter des hypothèses. Analyser les expressions des personnages. Expliquer le vocabulaire.	Bonjour ? Un chien qui parle comme des humains ? Pourquoi ? Il a avalé un humain ? Le vétérinaire ?

Séance 6 Atelier dirigé	Imaginer les pensées des personnages	Insérer des bulles dans l'album pour analyser les émotions des personnages	Imaginer les émotions des personnages et dicter à l'adulte.	Montrer aux élèves les illustrations et leur rappeler le texte. Que pense la mère de Georges à ce moment-là ? Et que peut penser Georges ?
Séance 7 Atelier dirigé	Images séquentielles	Retrouver l'ordre chronologique de l'histoire.	Analyser les images et les mettre dans l'ordre de l'histoire. Justifier son choix en racontant l'histoire.	Proposer aux élèves des images séquentielles (4 ou 5) et leur demander de retrouver l'ordre de l'histoire en remettant dans l'ordre ces images. Leur demander de raconter l'histoire dans l'ordre chronologique à l'aide des images.
Séance 8 Atelier dirigé + autonomie	Les marottes	Raconter l'histoire avec des marottes	Les élèves ont à leur disposition les personnages de l'histoire et doivent la raconter en utilisant les marottes.	L'enseignante présente aux élèves les marottes de l'histoire. Elle leur propose de les utiliser pour raconter l'histoire.
Séance 9 Atelier dirigé	Présentation du projet : écriture d'un nouvel épisode	Imaginer un nouvel épisode de l'histoire	Se rappeler de la structure répétitive de l'album et sélectionner un animal pour l'intégrer dans l'histoire.	L'enseignante explique aux élèves qu'ils vont créer leur propre livre à partir de ces personnages et en suivant la même structure. Ils doivent donc sélectionner un animal, en définir le bruit ensemble et l'intégrer dans l'histoire. Ex : Aboie Georges ! Georges fait : rrrrrr (lion).
Séance 10 Atelier semi-dirigé	Illustration du passage écrit	Illustrer une histoire	Les élèves observent les illustrations et rajoutent l'animal qu'ils ont choisi lors de la séance précédente en le dessinant.	L'enseignante a préparé au préalable une illustration sans le texte et sans les animaux d'origine. Proposer aux élèves de compléter cette illustration avec l'animal qu'ils ont choisi pour pouvoir créer leur propre livre.
Séance 11 Classe entière	Présentation de son passage	Oser entrer en communication, présenter son travail	Les élèves présentent chacun leur tour leur passage de l'histoire qu'ils ont voulu rajouter en expliquant leur illustration.	L'enseignante peut aider les élèves en lisant leur texte et en leur proposant de décrire leur illustration. Relier toutes les productions pour faire un livre pour la classe.

Annexe II : Fiche de préparation de la Séance 7

FICHE DE PREPARATION

<u>Date</u> : 27 / 01 / 2021	<u>Cycle</u> : 1 <u>Niveau</u> : MS / GS	<u>Durée de la séance</u> : 20 min
------------------------------	---	---------------------------------------

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

TITRE :
Aboie, Georges ! Séance 7

Objectif général :

- Retrouver l'ordre chronologique d'une histoire étudiée en classe

Objectifs spécifiques :

- Comprendre un texte lu en classe
- Repérer les différents passages d'une histoire (début, milieu, fin)
- Mettre dans l'ordre les images séquentielles (4 pour les MS et 6 pour les GS)

Objectifs langagiers :

- Début, milieu, fin

Compétences à atteindre : l'élève doit être capable de

- Échanger et réfléchir avec les autres
- Comprendre de l'écrit

Préparation matérielle :

- Images séquentielles grand format
- Images séquentielles petit format
- Ciseaux
- Colle
- Feuille blanche avec cases

Organisation spatiale :

Table ronde
Tableau coin peinture

Mode de travail des élèves :

Demi-groupe (5 élèves)

Connaissances :

- Aboie, Georges !

<u>Les différentes phases :</u>	<u>Déroulement</u>
Phase _____ de <u>découverte</u> 3 min	Enseignante : « Vous allez remettre dans l'ordre ces images de l'histoire. Vous allez d'abord vous mettre tous d'accord en les affichant dans le bon ordre au tableau. Puis vous irez à la table ronde où vous devrez découper et coller ces mêmes images sur votre feuille. Vous pourrez vous aider du tableau si besoin. »
Phase _____ de <u>structuration</u> 15 min	Les élèves sont au tableau et se mettent d'accord ensemble pour retrouver l'ordre de l'histoire en affichant les images séquentielles au tableau. Lorsqu'ils se sont mis d'accord pour l'ordre, ils vont en autonomie à leur table pour réaliser la même activité sur leur feuille. Ils découpent les images séquentielles et les collent dans le bon ordre sur leur feuille. Ils peuvent retourner au tableau pour vérifier avec ce qu'ils ont réalisé collectivement.
Phase _____ de <u>réinvestissement</u> 2 min	L'enseignante vient vérifier le travail des élèves. « Pourquoi je vous ai demandé de remettre dans l'ordre ces différents passages de l'histoire ? Où se trouve le début, le milieu et la fin ? » « Pour mieux comprendre l'histoire. » Les élèves montrent le début, le milieu et la fin de l'histoire.

Annexe III : Fiche de préparation de la Séance 8

FICHE DE PREPARATION

<u>Date</u> : 27 / 01 / 2021	<u>Cycle</u> : 1 <u>Niveau</u> : MS / GS	<u>Durée de la séance</u> : 20 – 25 min
------------------------------	---	--

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

TITRE :
Aboie, Georges ! Séance 8

Objectif général :

- Raconter une histoire à l'aide de marottes

Objectifs spécifiques :

- Réinvestir le vocabulaire de l'histoire
- Comprendre un texte lu en classe et raconter l'histoire

Objectifs langagiers :

- Chien, vache, cochon, vétérinaire, chat, canard

Compétences à atteindre : l'élève doit être capable de

- Oser entrer en communication
- Comprendre de l'écrit
- Découvrir la fonction de l'écrit

Préparation matérielle :

- Vignettes vocabulaire Aboie, Georges !
- Marottes

Organisation spatiale :

Coin regroupement

Mode de travail des élèves :

Demi-groupe (5 élèves)

Connaissances :

- Album Aboie, Georges !

<u>Les différentes phases :</u>	<u>Le rôle de l'enseignant :</u>	<u>L'activité de l'élève :</u>
<u>Phase de découverte</u> 10 min	« Nous allons raconter l'histoire que nous avons lue en début de semaine avec des marottes mais d'abord nous allons revoir le vocabulaire. Vous allez chacun votre tour piocher une carte et l'afficher au tableau en la nommant. » Demander ensuite aux élèves de remettre les photos dans l'ordre de l'histoire. « Nous allons mettre en premier le premier personnage qui apparaît puis le deuxième etc. »	Écouter l'enseignante. Piocher une carte et la nommer puis l'afficher au tableau.
<u>Phase de structuration</u> 10 min	Lorsque le vocabulaire est revu, montrer aux élèves comment utiliser les marottes et leur expliquer que l'on peut s'aider des images au tableau pour se rappeler l'ordre d'apparition des personnages et ne pas en oublier.	Observer l'exemple de l'enseignante. Raconter l'histoire avec des marottes.
<u>Phase de réinvestissement</u> 3 min	« Pourquoi nous avons raconté l'histoire ensemble comme cela ? »	« Pour mieux comprendre l'histoire et retenir l'ordre. Cela va nous servir pour pouvoir écrire le passage supplémentaire de l'histoire. »

Annexe IV : Fiche de préparation de la Séance 9

FICHE DE PREPARATION

<u>Période</u> : 3	<u>Cycle</u> : 1 <u>Niveau</u> : MS / GS	<u>Durée de la séance</u> : 20 – 25 min
--------------------	---	--

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

TITRE :

**Séance 9 Séquence Aboie, Georges !
Écriture d'un nouvel épisode de l'histoire**

Objectif général :

- Créer un nouvel épisode d'un album étudié en classe en dictée à l'adulte (structure répétitive)

Objectifs spécifiques :

- Écouter et comprendre un texte
- Manipuler l'album
- Adapter son rythme de parole pour dicter à l'adulte

Objectifs langagiers :

- Animaux, onomatopées (bruits que font les animaux)

Compétences à atteindre : l'élève doit être capable de

- Echanger et réfléchir avec les autres
- Oser entrer en communication
- Commencer à produire des écrits

Préparation matérielle :

- Album Aboie, Georges !
- Imagier des animaux des périodes précédentes

Organisation spatiale :

Table ronde

Mode de travail des élèves :

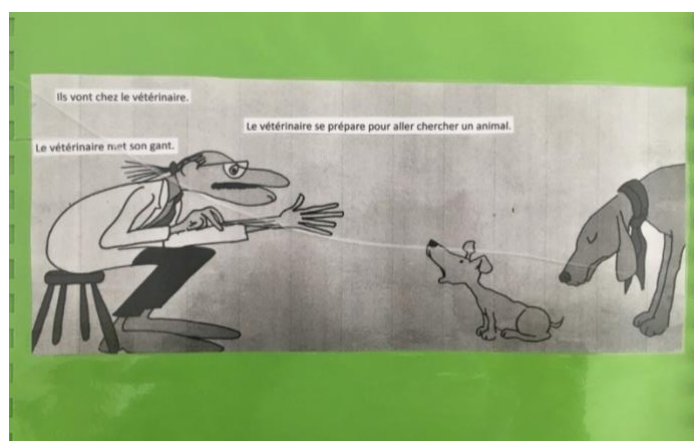
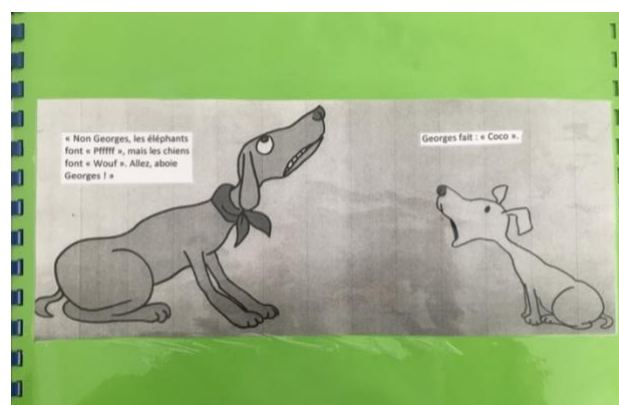
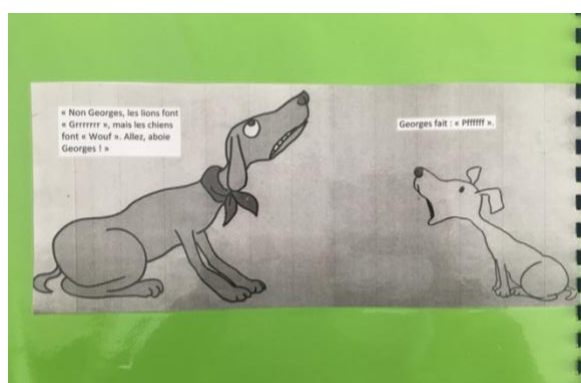
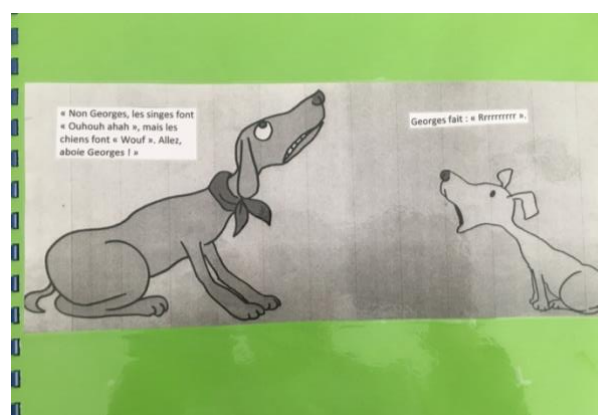
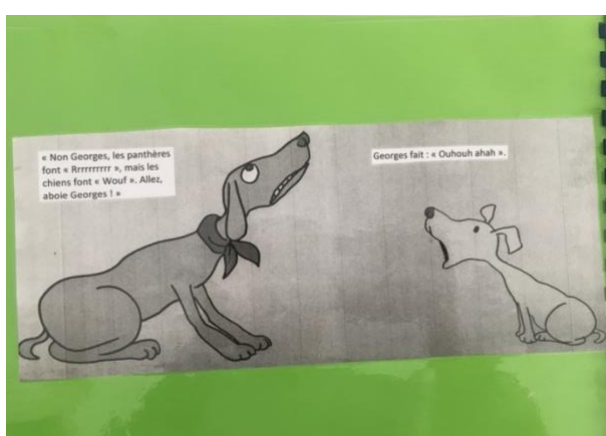
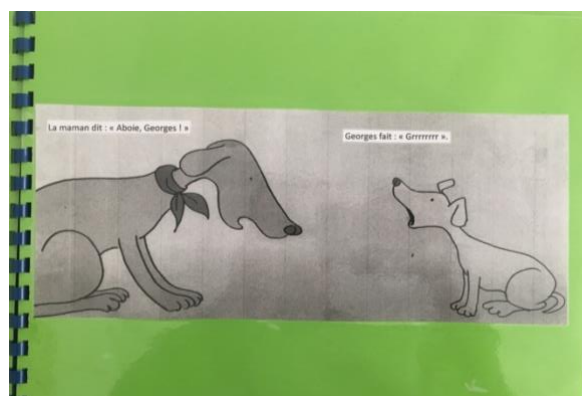
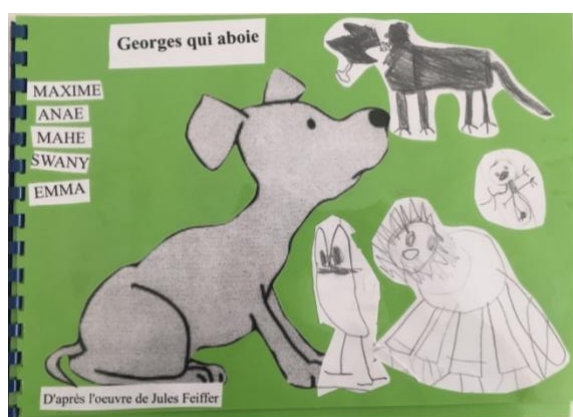
Groupes de 5 élèves

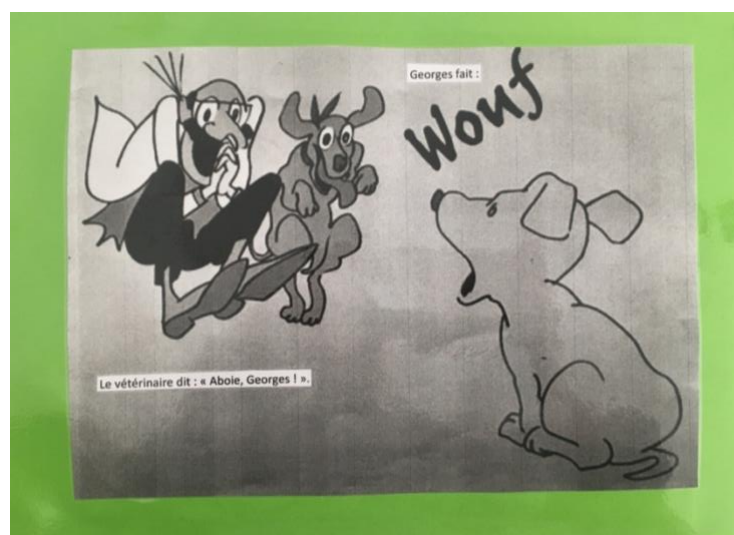
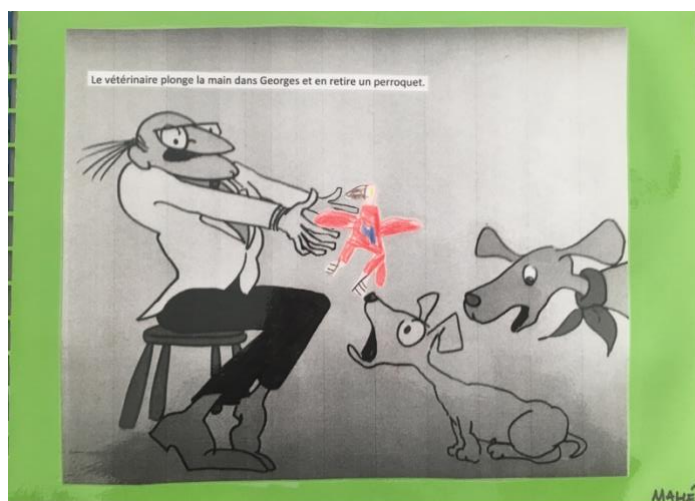
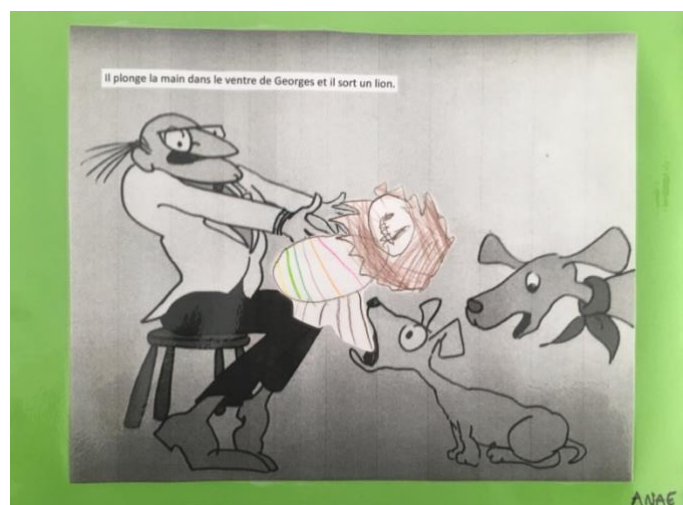
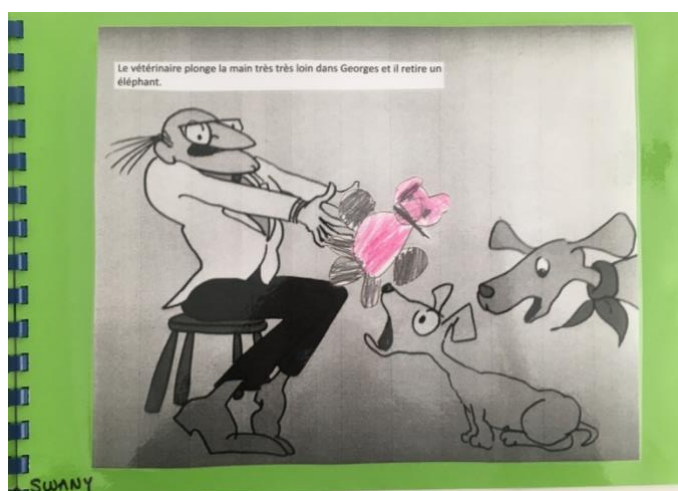
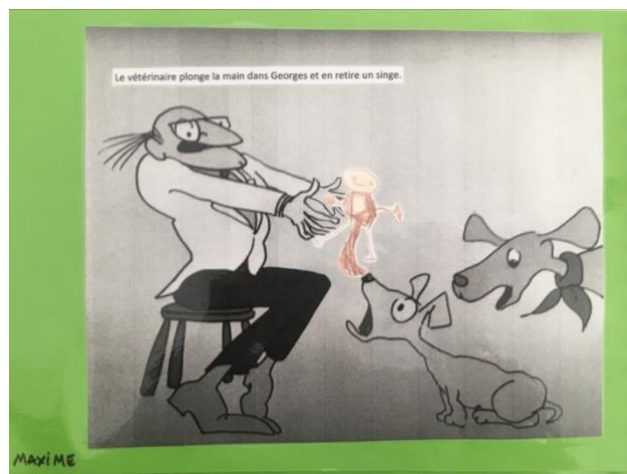
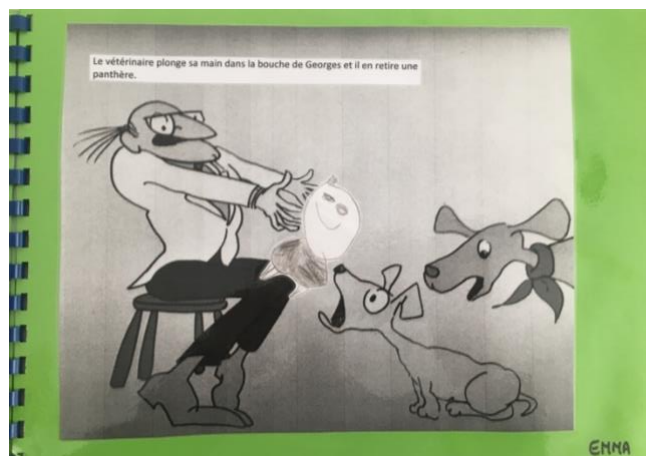
Connaissances :

- Animaux
- Récit et structure de l'album

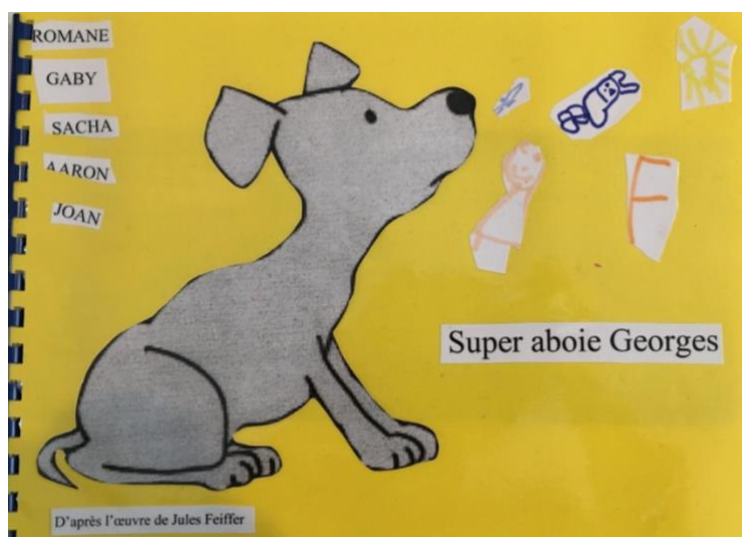
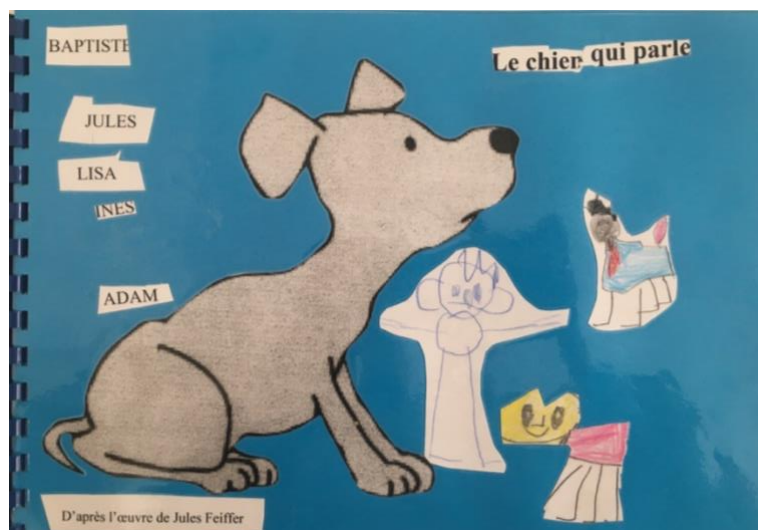
<u>Les différentes phases :</u>	<u>Le rôle de l'enseignante :</u>	<u>L'activité de l'élève :</u>
<u>Phase de découverte</u> 3 min	Présentation du projet : écriture d'un nouvel épisode de l'histoire. « Nous allons créer notre propre livre comme celui que nous avons lu. Vous allez imaginer un nouvel épisode de l'histoire. Pour cela vous devez trouver un animal qui n'est pas déjà présent dans l'histoire. Vous devrez ensuite me dire ce que je dois écrire pour reprendre ce que l'on a vu dans l'album. » Si besoin, faire un rappel de la structure de l'album : « Aboie, Georges ! Georges fait : ... » ou relire un passage. L'enseignante fait reformuler la consigne par les élèves pour s'assurer qu'ils ont bien compris ce qui leur était demandé.	Écouter l'enseignante et adhérer au projet. Reformuler la consigne.
<u>Phase de structuration</u> 17 min	L'enseignante écoute les propositions des élèves. Si certains ont des difficultés pour choisir un animal, l'enseignante leur propose de feuilleter l'imagier des animaux qui ont été vus lors de la période 1 et de la période 2. L'enseignante écrit ce que les élèves lui dictent. Elle leur fait bien comprendre qu'ils doivent adapter leur rythme de parole pour quelle puisse écrire ce qu'ils sont en train de lui dire. Elle relit les phrases proposées pour valider avec l'élève.	Se rappeler de la structure répétitive de l'album et sélectionner un animal pour l'intégrer dans l'histoire. Dicter à l'enseignante lorsque l'on a choisi son animal.
<u>Phase de réinvestissement</u> 5 min	L'enseignante lit aux élèves leurs propositions. Ils doivent ensuite trouver ensemble comment on appelle le cri des animaux qui ont été sélectionnés (ex : chat – miauler).	Prendre part au projet et écouter les propositions des autres élèves. Chercher ensemble les « cris » des animaux.

Annexe V : Photos de l'album créé par un groupe de GS





Annexe VI : Photos des couvertures des albums des autres groupes



Résumé

Ce mémoire porte sur la compréhension d'albums de littérature de jeunesse et l'écriture littéraire au cycle 1. Il propose l'analyse d'une séquence sur l'album *Aboie, Georges !* de Jules Feiffer. Cette séquence a été mise en œuvre dans une classe de moyenne et grande sections de maternelle. On y retrouve des tâches de compréhension ainsi que des temps d'apprentissages sur l'écriture menés grâce à la pédagogie explicite et des gestes professionnels.

Mots clés : littérature de jeunesse, cycle 1, conte randonnée, compréhension, écriture littéraire.