

Année universitaire 2024-25

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

La production d'écrit et l'album sans texte

Présenté par **VALENCE Marwin**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

PAOLACCI Véronique, Maîtresse de conférences

Co-directeur-trice de mémoire :

NOIZET Nicole, PINSPE (Professeure des INSPE)

Membres du jury de soutenance

PAOLACCI Véronique

Maîtresse de conférences

NOIZET Nicole

Professeure des INSPE

Soutenu le 18 / 06 / 2025



INSPE
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de respect des règles éthiques et déontologiques de recherche

Je soussigné : **Marwin Valence**

Auteur du mémoire de master 2 MEEF intitulé : **La production d'écrit et l'album sans texte**

déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

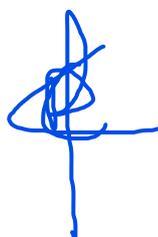
Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'[ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Toulouse
le 10/06/2025

Signature de l'étudiant



Remerciements

Il est important que mon travail de recherche débute par l'expression de ma sincère et profonde gratitude envers les personnes qui m'ont soutenu ces quelques années de Master.

Madame Véronique Paollaci, ma directrice de mémoire, a su m'accompagner, m'aider et me rassurer dans les moments où j'en avais le plus besoin. Malgré ces hauts et ces bas, elle est restée présente pour moi et pour cette raison, je tiens à la remercier tout particulièrement. Finir ce mémoire n'aurait pas été possible sans elle.

Je remercie aussi fortement ma co-directrice de mémoire et très chère professeure de Français, Madame Nicole Noizet, qui nous a formé mes camarades et moi, qui m'a permis de réussir le CRPE à ma première tentative. Son professionnalisme et son altruisme lui sont des qualités indéniables.

A l'instar de ma professeure de français, toute l'équipe éducative de l'INSPE d'Auch m'a aidé à traverser ses années en terre gersoises. Merci à Monsieur Pierre Danos, Madame Laurence Marque Wiorowski, Madame Isabelle Schatt, Madame Anne Jaulin, Monsieur Emmanuel Veneau, Madame Maeva Machicote, Madame Coralie Sajas, Monsieur Fabrice Gaillac, et beaucoup d'autres.

Je suis très reconnaissant envers toutes les écoles et les personnes y travaillant de m'avoir accueilli pour mes stages et de m'y avoir fait sentir à ma place. L'école maternelle Arago restera gravée dans mes souvenirs que ce soit grâce à mon maître d'accueil Laurent Revel, la directrice Marie Widler, Axelle Verdugo de la fuente, Lucie, Loane, Marion, Eve, Karima, ma classe de GS ou même toutes les autres personnes que je ne peux continuer à citer.

Pour finir, un grand merci à mon ami et professeur des écoles Andy Filin pour sa participation à la mise en place de ma séquence, mais aussi à ma famille et mes autres amis, tels que Charlotte Vas Velho, Noémie Loyer, et Fanny Lattes, qui m'ont soutenu tout au long de l'écriture hasardeuse de ce mémoire.

Sommaire

INTRODUCTION.....	5
PREMIÈRE PARTIE : Le choix pédagogique de l'album sans texte.....	8
1 . Les Albums sans texte.....	8
1.1) Les intérêts à travailler autour de l'album sans texte.....	8
1. 2) La définition d'un album particulier.....	9
1. 2) Corpus possible, des albums sans texte qualitatifs.....	11
2. Des notions liées à la compréhension.....	14
2. 1) Les inférences.....	14
1. 2) L'implicite.....	17
1. 3) Les illustrations.....	18
3. La production d'écrit.....	20
3. 1) L'écrit d'invention.....	20
3. 2) Les écrits longs au sein d'un projet d'écriture.....	22
3. 3) Des préconisations institutionnelles et le prescrit.....	23
DEUXIÈME PARTIE : présentation de l'étude.....	24
1. Méthodologie du recueil de données.....	24
1. 1) Présentation du terrain et participants.....	24
1. 2) Conception du recueil de données.....	25
TROISIÈME PARTIE : résultats et analyse.....	28
1. Hypothèses et contextualisation d'analyse.....	28
1.1) Rappel des objectifs de l'étude.....	28
1.2) Hypothèses d'analyse.....	28
2. Recontextualisation : l'exercice de l'écrit long.....	30
2.1) La consigne et l'invention.....	30
2.2) l'étape ardue de la réécriture.....	32
3. Échantillon réduit : de multiples critères d'analyse.....	35
3.1) la construction du récit et sa cohérence.....	35
3.2) la cohésion et la maîtrise de la langue.....	38
CONCLUSION.....	41
PROLONGEMENT.....	43
BIBLIOGRAPHIE.....	44
ANNEXES.....	47

INTRODUCTION

L'écrit d'invention à l'école est un exercice qui puise dans l'imagination des élèves et qui, de fait, met en avant l'expression personnelle. Par l'écriture, ils peuvent exprimer leurs émotions, leurs sentiments, leurs humeurs, et le cadre qui est donné par l'enseignant permet de les canaliser, les recentrer sur un sujet moins large, les guider mais surtout de les faire travailler certaines compétences. C'est d'ailleurs le but de tout enseignant, de cibler les apprentissages que les élèves vont apprendre au fur et à mesure de l'année, en les organisant en séances et séquences, de français dans notre cas. Les exercices amenant à une production d'écrit sont pluriels, donc les entrées possibles et les contraintes d'écriture à imposer sont d'autant plus variées. Ces entrées, et le travail en amont autour d'un thème ou d'un album par exemple, donnent envie à l'élève de s'investir, cela le motive à développer à l'écrit ses idées, son point de vue.

C'est pourquoi nous avons trouvé intéressant d'aborder dans ce mémoire le sujet de l'écrit d'invention à l'aide de l'album sans texte. Les principales compétences qui sont sollicitées autour de notre sujet de recherche, sont au nombre de trois ; « Écrire », « comprendre le fonctionnement de la langue » et « comprendre et s'exprimer à l'oral » dans une moindre mesure. Nous citons la compétence écrire, car elle englobe les connaissances et les compétences mobilisées dans la production écrite des élèves dont les critères de réussite seront développés plus tard. Notre ligne directrice est en effet d'explicitier et d'étudier l'aide (ou les aides) que pourrait être l'utilisation des albums sans texte dans cet exercice. Bien que ces derniers ne sont faits principalement que d'illustrations, et par conséquent, sont exemptés de cet aspect de lecture déchiffrement de la langue, ils peuvent tout à fait être utilisés en parallèle comme objet d'étude pour aborder le fonctionnement du français à l'aide d'un travail de compréhension du récit et de ses personnages par exemple.

Nous pouvons aussi affirmer que l'enseignement du français revêt une grande importance dans le développement des compétences linguistiques et littéraires des élèves. En cycle 3, les élèves consolident leurs connaissances linguistiques et développent leur capacité à produire des écrits variés. Cependant, la question de stimuler leur créativité et leur imagination reste un défi pour de nombreux enseignants.

Dans ce contexte, les albums sans texte émergent comme une ressource pédagogique intéressante et innovante. Contrairement aux albums traditionnels, les albums sans texte ne contiennent pas de texte narratif. Ils sont constitués uniquement d'illustrations séquentielles, laissant souvent aux élèves une liberté d'interprétation et d'invention de leurs propres histoires.

L'utilisation des albums sans texte dans l'enseignement du français offre de multiples possibilités d'exploration et de création littéraire. Les élèves sont invités à décoder les illustrations, à inférer des informations, à construire des récits cohérents et à développer leur imagination. Cette approche pédagogique stimulante peut favoriser la production d'écrit d'invention, du moins à s'engager dans une écriture créative.

Cependant, il est important d'étudier plus en profondeur les implications pédagogiques de l'utilisation des albums sans texte en cycle 3. Ce mémoire a pour objectif d'explorer et d'explicitier les liens possibles entre les albums sans texte et la production d'écrit d'invention, ainsi que de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans cette association didactique.

En mettant l'accent sur des aspects tels que l'analyse des illustrations, la compréhension des inférences et des éléments implicites, ainsi que le rôle des images dans la création d'histoires, cette recherche pourra mettre en lumière des connaissances et des orientations pratiques pour des enseignants intéressés par l'utilisation des albums sans texte dans leur classe.

Avec comme points d'attention les travaux de recherche existants sur les albums sans texte, l'écrit d'invention, les inférences, l'implicite, et les illustrations, ce mémoire espère contribuer à approfondir notre compréhension de la manière dont les albums sans texte peuvent être utilisés de manière efficace pour promouvoir la production d'écrit d'invention.

La problématique qui sous-tend ce mémoire est la suivante : « En quoi les albums sans texte peuvent-ils favoriser la production d'écrit d'invention ? ».

Selon des consignes d'écriture données et un album sans texte utilisé en tant que support de séquences, nous étudierons les éléments qui aident, guident et mènent les élèves à produire un écrit d'invention, qu'il soit long ou court. Nous nous intéressons spécifiquement à l'impact des albums sans texte sur la créativité, l'imagination et les compétences linguistiques des élèves, ainsi qu'à leur capacité à comprendre les inférences et les éléments implicites présents dans les illustrations.

Plusieurs questions de recherches supporteront tout le déroulé de ce mémoire. Les quelques que nous avons décidé de garder sont les suivantes :

- La lecture des images, comme support de création, va-t-elle favoriser l'invention ?
- Comment les images et les illustrations d'un album amènent-elles à une compréhension exhaustive d'un récit ?
- Les inférences et l'implicite de nos albums sans texte vont-elles aider la production d'écrit d'invention ?
- Quel intérêt les images peuvent-elles avoir dans l'aide à la planification ?
- Comment développer des compétences linguistiques, comme de lexique et de grammaire, pour écrire à partir d'album sans texte ?

Ces questions de recherche nous permettront d'explorer avec davantage de pertinence les effets de travaux autour des albums sans texte sur la production d'écrit d'invention. En analysant des données récoltées, nous pourrions tirer des conclusions à notre mise en expérience, à notre problématique et potentiellement recommander une certaine forme d'exploitation efficace des albums sans texte en cette fin d'école primaire pour des élèves de cycle 3.

PREMIÈRE PARTIE :

Le choix pédagogique de l'album sans texte

1 . Les Albums sans texte

1.1) Les intérêts à travailler autour de l'album sans texte

Comme le dit Sophie Van Der Linden en 2018, un album sans texte n'est pas, contrairement à ce que son appellation pourrait laisser entendre, un album dont on aurait supprimé le texte ; il sollicite des compétences de lecture d'images très différentes et complémentaires de la lecture du texte. Ainsi, nous visons à explorer la pertinence de l'objet d'étude que sont les albums sans texte pour favoriser la production d'écrit d'invention au cycle 3. Cette recherche est justifiée par plusieurs raisons :

1. Développement des compétences linguistiques : L'écriture est l'un des piliers fondamentaux de l'apprentissage du français. En encourageant les élèves à produire des écrits d'invention à partir des albums sans texte, ces activités contribueront au développement de leurs compétences linguistiques, notamment en termes de vocabulaire, de grammaire, de syntaxe et d'organisation des idées.
2. Stimulation de la créativité et de l'imagination : La créativité et l'imagination sont des compétences essentielles pour l'épanouissement des élèves. En utilisant les albums sans texte comme support, nous visons à stimuler la créativité des élèves par cette approche particulière.
3. Compréhension des inférences et des éléments implicites : Les albums sans texte offrent la possibilité d'explorer les inférences et les éléments implicites présents dans les illustrations. Nous essayerons d'éclairer la compréhension du cheminement de la construction du sens à partir d'images, renforçant ainsi les compétences de lecture critiques des élèves, sujet-lecteur en formation.
4. Promotion de l'autonomie et de la collaboration : L'utilisation des albums sans texte peut permettre les élèves à prendre des initiatives, à travailler de manière autonome et à collaborer avec leurs pairs. Nous mettrons en évidence une

proposition de pratiques, d'études des albums sans texte, qui favoriserait l'autonomie des élèves tout en les impliquant dans des activités de groupe.

5. Exploration de nouvelles approches didactiques : Les albums sans texte représentent une approche moins commune qui peut enrichir les pratiques d'enseignement du français en classe de CM2. Nous viserons à explorer et à documenter les approches d'enseignement efficaces pour exploiter pleinement le potentiel des albums sans texte dans l'apprentissage de la discipline du français.

En combinant une approche théorique avec une méthodologie de recherche rigoureuse, nous pourrions approfondir notre compréhension de l'utilisation des albums sans texte en classe de CM2 et contribuer au domaine de la didactique du français à l'école primaire.

1. 2) La définition d'un album particulier

Sophie Van Der Linden est une critique littéraire qui fournit un travail de grande valeur sur les albums de jeunesse. L'album sans texte se révèle être un incontournable du genre avec son développement en France depuis les années 2000. Sa conception initiale avait pour but de favoriser les compétences orales de l'enfant, l'aider à élaborer des phrases (Van Der Linden, 2018). Ce genre d'albums est tous publics mais ils occupent une place particulière à l'école primaire, où les apprentissages sont au centre des préoccupations. Par le récit construit d'images, leur compréhension repose sur l'interprétation visuelle du lecteur. Certains albums sans texte jouent avec cette particularité, de laisser des éléments de l'histoire flous, afin de créer du suspense ou d'amener le lecteur à imaginer et explorer différentes directions dans le récit. Les avantages et inconvénients de ce type d'album nous apparaissent rapidement : ils favorisent la compréhension, l'expression orale si verbalisée, mais aussi l'imagination ou « l'ouverture esthétique et l'imaginaire » (Van Der Linden, 2018), tout cela aux dépens d'un champ, celui de la lecture textuelle.

L'album sans texte réduit la transmission de son récit à une forme de simplicité, ce qui dans un autre temps permet d'être compréhensible à travers toutes les langues et par un plus large public d'enfants. Il existe une multitude d'albums sans texte depuis leur essor dans le monde éditorial des années 1930. Ils continuent à être développés et prennent davantage de subtilité et de finesse en terme de poésie, d'art, d'expression des émotions.

Pour rentrer dans le détail, les albums sans texte se caractérisent donc par leur absence de texte narratif ou descriptif. Ils se composent généralement de séquences d'images qui se succèdent pour raconter une histoire. Ses illustrations deviennent donc généralement le seul moyen de compréhension pour le lecteur. Des éléments visuels bien spécifiques tels que les couleurs, les formes, les expressions faciales et les actions des personnages, la mise en page, les perspectives, les cadrages et les contrastes sont utilisés par les auteurs pour raconter leur histoire à leur façon.

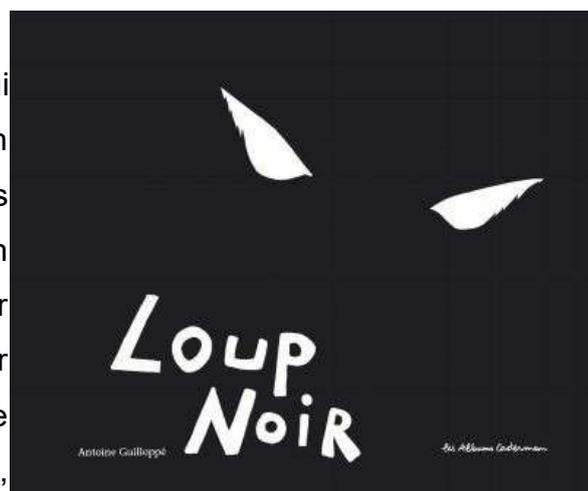
De fait, les images occupent une place centrale dans les albums sans texte. Elles permettent aux lecteurs d'entrer dans un monde imaginaire et, souvent, de créer leur propre interprétation de l'histoire. Cette interprétation est permise par les illustrations qui stimulent l'imagination des élèves en leur offrant une certaine liberté. Par ailleurs, elles permettent de développer des compétences visuelles, de favoriser l'observation et l'attention aux détails, ainsi que de susciter des émotions et des réactions plus spontanées chez les lecteurs.

En somme, les albums sans texte encouragent les élèves à interpréter les images et à construire leur propre récit. Chaque lecteur peut développer sa propre compréhension de l'histoire en fonction de ses expériences, de ses connaissances et de son bagage culturel. L'interprétation des images nécessite des compétences de lecture visuelle, de déduction et d'inférence. Les élèves sont amenés à analyser les indices visuels, à établir des liens entre les différentes scènes et à construire une narration cohérente, tout en explorant leur créativité et leur sensibilité artistique. Valérie Ducrot nous dit dans la revue *Le Français aujourd'hui* de 2014 que « l'album muet » privilégie aussi ce qu'on pourrait appeler une spatialité narrative. Ainsi chaque auteur d'album sans texte est, de manière générale, confronté au phénomène du champ et du hors-champ, ainsi qu'à celui du cadrage. En l'absence de texte, il doit suppléer à la caractérisation des lieux et la rendre aisée. Nous en comprenons que l'album sans texte joue avec notre manière de pensée et nous invite à développer des stratégies de compréhension.

1. 2) Corpus possible, des albums sans texte qualitatifs

Plusieurs albums sans texte seraient intéressants à utiliser dans le cadre de notre sujet de mémoire, en gardant en tête la remarque de Sophie Van Der Linden, que certains albums sans texte sont particulièrement élaborés et demandent même, pour en tirer tout le bénéfice, d'être un bon lecteur d'images (ce que sont pratiquement tous les enfants avant de devenir uniquement lecteurs de textes).

Il y a tout d'abord *Loup Noir* d'Antoine Guilloppé, qui nous dévoile l'histoire d'un jeune homme épié par un loup, du moins une bête ressemblant à un loup. Dès la page de couverture, l'album nous menace de son titre et ses grands yeux. C'est un jeu autour de la peur qui démarre. Tout au long, le lecteur se questionne sur les intentions de cette bête, dans quel but elle rode près du garçon. Un suspense est créé par ce non-dit,



ce qui est intéressant à explorer avec des élèves. La compréhension et l'interprétation différent de chacun, ils ont leurs hypothèses, et cela permet d'avoir une base d'intrigue pour une production d'écrit, ou encore un schéma à reproduire où un personnage possède des caractéristiques trompeuses, un personnage volontairement tu. La maison d'édition Casterman (Roussel C. 2008) nous offre dans son dossier pédagogique *Lire c'est grandir* une description de l'album tout à fait pertinente à propos de l'utilisation du noir et blanc : « l'absence de texte, le choix du noir et blanc lui permettent de donner une vraie force à l'image. Nous sommes en plein drame ». C'est d'ailleurs ce qu'Antoine Guilloppé a confirmé lors d'une résidence en 2025 (l'INSPE d'Auch), il joue avec les codes de la peur et ce depuis la conception de son album (voir Annexe 9). Ce choix du noir et blanc, nous explique-t-il, vient de son fort attrait pour l'encre et les possibilités graphiques qu'elle permet. Selon lui, l'absence de texte met le lecteur dans une posture et une attention particulière, permettant une analyse de l'image différente ; l'auteur d'un album sans texte peut s'en servir pour jouer avec les émotions tels que la peur et le rire ou les sentiments tel que l'amour.

L'emploi éducatif pour Antoine Guilloppé n'était pas une évidence ni un objectif lors de la création de son album, mais en rencontrant des élèves suite à la popularité grandissante de son œuvre, il s'est rendu compte de la richesse de l'exploration didactique de *Loup noir* et des albums sans texte avec des interprétations narratives toujours plus surprenantes.

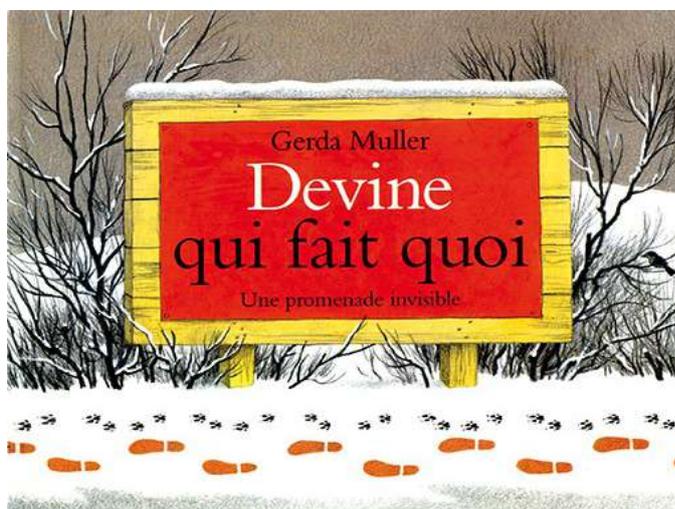
Du même auteur, nous avons *Prédateurs*, qui suit le parcours d'une petite souris traquée par un chat et une chouette. Le suspense y est aussi installé jusque la fin où on se rend compte que la souris a survécu à l'assaut simultané des deux chasseurs.

La situation est un peu similaire à *Loup Noir*, mais le suspense est dirigé vers le destin de notre personnage principal, sans le plot-twist du loup étant en réalité le chien du jeune homme. C'est pourquoi il est sûrement moins intéressant car il ne joue que sur un paramètre, mais il reste une option car l'histoire se compose de trois personnages en conflit, ce qui donne une bonne base pour l'écrit d'invention



mais aussi pour faire tout un travail interdisciplinaire sur les sciences (chaînes alimentaires) ou l'éducation civique et morale (mœurs, éthique).

Un autre album nous semble pertinent pour répondre à notre problématique. C'est un album de Gerda Muller s'intitulant *Devine qui fait quoi*. Le titre lui-même implique que le lecteur doit avoir un raisonnement. En effet, les images de cet album suivent des traces de pas : d'un premier personnage, humain, quittant sa maison, marchant dehors dans la neige, où au fur et à mesure d'autres personnages se rajoutent. Ce sont principalement des traces d'animaux qui sont découvertes par le lecteur, et le titre suggère la consigne ludique de deviner quel animal se déplace pendant la longue balade du personnage principal. Cet album pourrait servir à amener les élèves à faire un écrit à propos d'animaux qu'ils devront faire deviner aux lecteurs par l'écrit et non pas les images comme dans l'ouvrage de Gerda Muller.





Comme dernier album d'un corpus qui peut encore être élaboré, il y a *La Vague* de Suzy Lee. Cet album sans texte nous montre une scène de jeu où la petite fille s'amuse avec les vagues, l'écume et les mouettes qui semblent apprécier sa compagnie joviale. Elle joue jusqu'à ce qu'une énorme vague la submerge un court instant et la renverse. C'est un événement qui aurait ruiner ce moment, mais au contraire, la vague a ramené au large des dizaines de coquillages et étoiles de mer, ce qui a d'autant plus réjoui la petite fille. Cet album est intéressant visuellement car les illustrations sont très sobres mais belles. Il est plaisant à regarder, et bien qu'il soit assez linéaire, les possibilités d'écrit d'invention autour de cet ouvrage restent nombreuses : imaginer et écrire un événement perturbateur autre que la vague, ce que pensent les mouettes de la petite fille, ce que pense la mer en la personnifiant aussi, etc.

Le Ministère de l'Éducation Nationale préconise une liste d'albums de littérature jeunesse pour les trois cycles afin de les exploiter en classe. C'est effectivement dans l'objectif de construire une culture littéraire aux élèves, diversifiée, complète, intéressante didactiquement. Nous pouvons retrouver une catégorie « albums tout en image » dans la liste de références littéraires du cycle 2, dont *La vague* et *Loup Noir* font notamment partie. En cycle 3, cette catégorie-là, des albums sans texte, n'est plus référencée, ce qui est étonnant au vu des possibles usages au service des apprentissages du cycle 3 qui sont liés à l'incitation à l'imagination, et, entre autres, aux allers-retours entre la lecture et l'écriture.

Notre sujet de recherche s'interroge davantage aux propos d'élèves du cycle 3 (possiblement du cycle 2). Les élèves de maternelle ne maîtrisant pas l'écriture, ne peuvent produire l'écrit d'invention que nous visons d'étudier, même si l'utilité d'album sans texte en cycle 1 est un support riche pour la compréhension mais surtout la verbalisation. C'est à partir du CP, idéalement dans les dernières périodes de l'année scolaire, que nous pourrions travailler sur ces productions d'écrit.

Le choix de l'album pourrait être influencé par la classe participante, où *Loup Noir* par exemple serait plus à même d'intéresser les élèves de cycle 3 que *Devine qui fait quoi*. La dimension du mythe du Loup, et la figure qu'il transporte, notamment dans les contes, donne aussi envie de l'utiliser en cycle 2, mais comme dit précédemment, chaque album a un intérêt distinct et exploitable que nous aborderons plus tard au cours de ce mémoire.

2. Des notions liées à la compréhension

2. 1) Les inférences

Lorsque nous évoquons le sujet de la compréhension d'un album, les inférences jouent un rôle essentiel dans cette thématique. Les inférences peuvent se classer de multiples façons, mais c'est sur les travaux de Maryse Bianco que nous nous baserons pour définir les types d'inférences.

Certains chercheurs comme Graesser dès 1994 organisent les inférences selon 13 types afin d'expliquer « l'intervention des stratégies mises en œuvres par le lecteur qui cherche à établir la signification de ce qu'il lit en tentant (« *search after meaning principle* », Bartlett, 1932) en tentant de construire une représentation cohérente ». (Bianco, 2016, ch.1). Les hypothèses qu'ils ont émises sont au nombre de trois.

L'hypothèse des but de lecture qui suppose que les lecteurs mémorisent davantage d'informations en ayant une posture différente en fonction de ses aspirations, de ses centres d'intérêt. Le contexte quant à lui peut influencer à différent niveaux comme la vitesse de lecture, la métacognition ou justement l'utilisation de stratégies inférentielles.

L'hypothèse de la recherche de la cohérence est la seconde élaborée, où le lecteur est concentré à rendre le récit cohérent dans son esprit. Si présentes, les incohérences deviennent moteur à la réflexion.

La dernière hypothèse est celle d'explication qui se base sur la recherche du lecteur à donner des raisons aux descriptions faites dans le texte. Il essaye de les justifier et créer des relations de causalité.

Ainsi, ce sont les inférences qui vont venir satisfaire ces trois hypothèses. En 2002, Bianco et Coda proposent une classification des inférences claires que nous allons reprendre dans le but de définir les plus pertinentes pour notre recherche. Sans rentrer dans l'aspect optionnel ou nécessaire de faire ces inférences pour la compréhension, nous relevons 5 types d'inférences.

1. Les inférences pragmatiques (ou créatives) : elles surviennent à la suite à d'une élaboration du lecteur basée sur ses connaissances personnelles, comme par exemple reconnaître que c'est un conte grâce à la formule introductive « il était une fois ».

2. Les inférences anaphoriques : les substituts venant pronominaliser leur référent établissent des liens que le lecteur doit déceler pour comprendre la progression thématique installée dans le texte.

3. Les inférences prédictives : des hypothèses sont émises par le lecteur pour essayer de prédire la suite de l'histoire ou le contenu du texte.

4. Les inférences lexicales : la connotation de certains mots et de leur emploi peuvent donner des indices sur le sens, ou bien le changer, ce qui rentre dans une catégorie d'inférences.

5. Les inférences causales (ou logiques) : elles établissent un lien de causalité entre des événements pour lever les non-dits. Dit autrement, elles consistent à déduire des informations implicites à partir d'éléments explicites présents dans le texte ou les images.

Globalement, Les inférences permettent aux lecteurs de combler les lacunes entre les informations fournies et celles qui ne sont pas explicitement exprimées, ce qui enrichit ou permet une compréhension de l'œuvre plus juste.

Pour résumer, les inférences permettent aux lecteurs de combler les lacunes entre les informations fournies et celles qui ne sont pas explicitement exprimées. Elles sont des déductions réflexives et raisonnées basées sur les indices et les éléments présents dans le texte ou les images. Parfois, les lecteurs utilisent leurs connaissances antérieures, leurs expériences et les indices contextuels pour combler les informations manquantes et tirer des conclusions sur les personnages, les événements ou les intentions de l'auteur. Les inférences permettent aux lecteurs de développer une compréhension plus profonde et plus nuancée de l'œuvre.

Les compétences linguistiques liées aux inférences sont essentielles pour une lecture critique et analytique. Développer ces compétences nécessite la pratique de la lecture régulière, la familiarisation avec différents types de textes et la mobilisation de l'oral au sein des apprentissages.

Les albums sans texte offrent une opportunité singulière de développer les compétences d'inférences des élèves. En l'absence de texte écrit, les élèves sont amenés à se concentrer davantage sur les indices visuels pour comprendre et interpréter l'histoire. Ils doivent analyser les expressions faciales des personnages, les actions représentées, les détails contextuels et les relations entre les différentes scènes pour formuler des inférences cohérentes.

Les albums sans texte incitent également les élèves à utiliser leur propre bagage d'expériences, leurs connaissances culturelles et leurs compétences visuelles pour interpréter les images. Ils sont encouragés à poser des hypothèses sur les intentions de l'auteur, à imaginer les émotions des personnages et à anticiper les développements de l'histoire. Cela renforce leur capacité à tirer des conclusions basées sur des indices implicites, à développer leur esprit critique et à enrichir leur compréhension des récits visuels.

1. 2) L'implicite

D'après Marie-France Bishop (2015), la compréhension s'articule autour de quatre compétences : les compétences lexicales et linguistiques, les compétences stratégiques, l'autocontrôle et la métacognition, puis les compétences référentielles et inférentielles. L'implicite est un des freins à la compréhension, qui rend la tâche plus compliquée pour les élèves. En effet, en 2022, Bishop nous dit que la lecture d'image dans la littérature jeunesse plus particulièrement constitue un lieu supplémentaire où se cachent des éléments significatifs. Cette notion d'implicite est directement liée aux inférences car elle fait allusion aux éléments de sens qui ne sont pas exprimés explicitement dans un texte ou une image, mais qui peuvent être déduits ou inférés par le lecteur. L'implicite joue un rôle crucial dans la lecture et la compréhension des œuvres littéraires, car il permet d'explorer les sous-entendus, les émotions, les intentions des personnages et les thèmes sous-jacents. Il peut prendre différentes formes, telles que les sous-entendus, les implications, les sentiments non explicités des personnages ou les messages symboliques. L'implicite nécessite une lecture attentive et une interprétation sensible de la part du lecteur.

L'utilisation d'albums sans texte peut aider les élèves à développer leur capacité à détecter et interpréter l'implicite. En l'absence de mots, les élèves sont confrontés à des images qui contiennent des messages cachés ou des significations plus profondes.

Ils doivent être attentifs aux détails visuels, aux expressions des personnages, aux symboles et aux motifs récurrents pour déduire les intentions de l'auteur et saisir les messages implicites.

L'analyse de l'implicite dans les albums sans texte encourage les élèves à adopter une approche critique de la lecture. La lecture doit être répétée, l'analyse s'affine par la verbalisation (élèves et enseignant). En réfléchissant aux choix artistiques de l'auteur, ils sont incités à considérer les différents niveaux de signification et à formuler des interprétations multiples. Cela favorise leur développement intellectuel et leur ouverture à la complexité des récits. En 2021, Valérie Ducrot s'appuie sur les propos de Marie-Hélène Bobiet-Viart et qualifie l'importance de la lecture (d'images) dans l'album sans texte : « Le lecteur commence par écouter l'implicite, puis s'efforce d'en comprendre les enjeux,

adossé à une émission discursive, et non à une technique de décodage. L'excitation sonore n'est alors plus une fin en soi, mais devient une instance de compréhension qui renvoie de nouveau à l'écoute de l'implicite, motivant de nombreuses relectures et imposant une démarche de ressassement du texte».

Les albums sans texte offrent un terrain propice à la production d'écrit d'invention en mettant l'accent sur l'implicite. En explorant les images riches en significations cachées, les élèves sont encouragés à créer leurs propres histoires en comblant les lacunes narratives avec leur imagination et leur interprétation personnelle si l'exercice est guidé de telle sorte.

En utilisant ce genre d'album comme source d'inspiration, les élèves peuvent développer leur sensibilité à l'implicite et l'appliquer à leur propre écriture. Ils apprennent à transmettre des messages plus ou moins personnels, à créer des atmosphères suggestives et à jouer avec les non-dits (les divulguer ou les expliciter suffit) dans leurs textes d'invention. Cela enrichit leur expression écrite et leur amène à une plus grande maîtrise de l'art de la narration avec éventuellement un travail sur les points de vue, la personnification, etc. « L'implicite est une notion utile et nécessaire pour la compréhension et la réussite de tous les élèves, c'est un objet scolaire qui mériterait d'être plus systématiquement travaillé en formation pour pouvoir être ensuite décrypté et compris dans les classes » (Bishop, 2022).

1. 3) Les illustrations

Quant aux illustrations, elles jouent un rôle central dans les albums sans texte, car elles constituent la plupart du temps l'unique support visuel pour raconter l'histoire. Elles sont chargées de transmettre des informations, d'évoquer des émotions et de susciter l'imagination des lecteurs. Dans le contexte de la production d'écrit d'invention en classe de CM2, les illustrations des albums sans texte offrent de multiples possibilités d'exploration et d'expression pour les élèves.

Les illustrations remplissent plusieurs fonctions dans les albums sans texte. En premier lieu, elles servent à présenter les personnages, les décors et les objets présents dans l'histoire. Les détails visuels permettent aux lecteurs de s'immerger dans l'univers narratif et de se familiariser avec les éléments visuels qui constitueront les fondements de leur propre production d'écrit.

En outre, Christine Plu s'interroge en 2022 sur la place des illustrations pour accéder à l'implicite des albums de jeunesse. Bien que son étude se base sur des livres mêlant textes et images, elle soutient que les illustrations sont un faisceau d'indices, (d'autant plus sur les double-pages) qu'il faut repérer par une attention accrue, ouvrant la porte aux enseignants à utiliser les créations graphiques des auteurs (illustrateurs) pour faciliter les inférences.

Ensuite, les images contribuent à l'établissement de l'intrigue et à la progression narrative. Elles peuvent représenter des actions, des événements et des transformations, créant ainsi une séquence visuelle qui guide les lecteurs à travers l'histoire. De fait, elles peuvent également suggérer des tensions, des émotions et des conflits, ajoutant une dimension supplémentaire à la narration. Lors de sa conférence à l'INSPE d'Auch en 2023, Sophie Van Der Linden prend l'exemple de l'album sans texte *La nuit de la fête foraine* pour insister sur la richesse de la lecture d'image, cette histoire qui ne se lit que par les illustrations va réussir à transmettre une morale (interroger sur le statut animal), compréhensible pour des élèves. Elle déplore la trop fréquente absence des albums sans texte dans le cadre scolaire au vu des compétences qu'ils peuvent développer chez les apprenants.

Enfin, l'iconographie peut être actrice dans la création d'ambiances et d'atmosphères. Les choix artistiques tels que les couleurs, les ombres, les textures et les perspectives peuvent évoquer des sentiments, des tonalités et des univers spécifiques. Cela peut alimenter l'imagination des élèves et les incite à explorer différents registres d'écriture pour rendre compte de ces atmosphères dans leurs propres textes d'invention.

Les illustrations des albums sans texte offrent une liberté d'interprétation et d'imagination importante pour les élèves. En l'absence de textes préétablis, les lecteurs sont invités à construire leur récit personnel à partir des images proposées. Elles favorisent alors leur créativité et leur capacité à donner du sens à celles-ci, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Elles peuvent servir de point de départ d'écriture pour les élèves, elles les guident pour débloquent un possible manque d'inspiration, de sens, ou de motivation à l'écrit d'invention.

Les élèves peuvent s'appuyer sur les illustrations pour élaborer des descriptions détaillées ou même des dialogues suivant des indices d'expressions illustrés des personnages d'un album.

Dans la même idée, les illustrations sont plus généralement des images. Le concept d'image est plus large que son homologue, renvoyant plus généralement à une symbolique, à des stéréotypes, des références. Les deux notions sont des lignes directrices visuelles, que ce soit dans tous les albums de littérature jeunesse illustrés. La particularité de l'album sans texte est de n'avoir que ce flux-ci pour transmettre son histoire. Il rompt avec les codes d'un album classique liant texte et image qui a ses avantages bien définis, mais ce retrait permet d'isoler certaines compétences et apprentissages utiles et exploitables dans nos classe de primaire. Lors de sa conférence de 2023, Sophie Van Der Linden parle d'une possibilité d'aller chercher une intelligence très fine chez les élèves.

3. La production d'écrit

3. 1) L'écrit d'invention

Dans le cadre de notre mémoire, il est nécessaire de définir ce qu'est l'écrit d'invention. Il est une pratique pédagogique et didactique qui encourage les élèves à développer leur créativité et leur capacité d'expression à travers l'écriture. Il s'agit d'un exercice d'écriture plus ou moins libre où les élèves sont invités à inventer une histoire, à créer des personnages et à construire un récit original ou une suite de récit. En 2005, Sève et Tauveron déclarent : « Nous considérons l'écriture littéraire, non comme une fin en soi mais comme le terrain idéal pour apprendre aux élèves à construire une image du lecteur ». À cette image, l'écrit d'invention est avant tout un levier d'apprentissage.

Cette approche permet de stimuler l'imagination des élèves et de les inciter à remobiliser leurs connaissances dans un exercice davantage permissif. Les élèves peuvent explorer différentes situations, créer des personnages, élaborer des dialogues et construire une narration cohérente. L'objectif principal de cette pratique est de favoriser la créativité des élèves, de les encourager à prendre des risques dans leur écriture et de développer leurs compétences d'expression écrite. L'écrit d'invention permet également de stimuler l'intérêt des élèves pour la lecture et l'écriture en les impliquant activement dans le processus de création.

Tel que le CNETCO le résume dans sa conférence de consensus de 2016 *Écrire et Rédiger*, la production d'un texte est une compétence complexe qui nécessite d'en appréhender les différentes dimensions : geste graphique, maîtrise de la langue, structuration d'idées...Mais les enseignants portent davantage attention sur la forme que sur le fond tandis que les élèves sont incités à explorer de nouvelles idées et à prendre des risques dans leur écriture. Pour contribuer à nourrir leur confiance en eux en tant que scribes et à cultiver leur créativité dans d'autres aspects de leur scolarité, l'évaluation de la norme orthographique peut passer en second plan. En 2022, la recherche de Véronique Paolacci, étudiant la formation des enseignants à l'évaluation des écrits des élèves, est un exemple de démarche pour changer cette habitude d'évaluer très normativement les productions écrites. Dans cet article, il est en conclu qu'une certaine partie des d'enseignants peine à se détacher de ce regard s'attardant sur la norme, mais la bienveillance est une des qualités de l'évaluateur observée en majorité.

L'évaluation de l'écrit est un sujet sérieux au sein de l'Education Nationale qui essaye de modifier les anciennes pratiques. Par exemple, la fiche éducol *Évaluer autrement les écrits scolaires* (2016) le démontre bien, elle propose d'utiliser l'évaluation positive, la validation des pairs et la réécriture avec l'aide de grille de critères d'évaluation sur le fond et la construction du récit (et non la norme orthographique).

En 2018, c'est Claudine Garcia-Debanc qui nous propose des façons d'évaluer les écrits et les écrits de travail, dans le cadre d'une note d'une conférence CNETCO. Elle atteste de la nécessité d'évaluer les écrits en fonction des situations d'écriture. L'écrit de travail n'est pas à évaluer de la même manière que l'écrit ritualisé. Tout comme les écrits d'imitation n'engagent pas les mêmes compétences que le projet d'écriture et ne doit pas être évaluer de la même façon.

Globalement, l'écrit d'invention présente de nombreux avantages pédagogiques pour les élèves de cycle 3. On pourrait citer en plus le travail des compétences d'organisation et de planification des élèves. Ils doivent réfléchir à la structure de leur récit, à la cohésion, à la progression des événements et à la cohérence des personnages. Cela les encourage à développer leur sens de l'organisation et à faire des choix dans leur processus d'écriture.

3. 2) Les écrits longs au sein d'un projet d'écriture

Un écrit long par définition est une production d'un écrit final qui a mobilisé plusieurs compétences, plusieurs phases de création, plusieurs modalités. Un élève qui va produire un écrit va passer par des phases de planification, d'entraînement, d'enrichissement de compétences linguistiques, de relecture, et de révision. Contrairement à l'écrit court, l'écrit long s'inscrit dans la durée et nécessite bien plus de temps. C'est pourquoi il s'inscrit souvent dans un projet. En classe, la pédagogie de projet peut être pertinente dans certains cas, et l'écrit long fait partie de chaque projet d'écriture. Comme stipulé dans la ressource éducol *Qu'est-ce qu'un projet d'écriture ?* (2016), le projet d'écriture crée une dynamique de classe, permet aux élèves de comprendre la complexité et les dimensions de l'acte de l'écriture, et il dédramatise aussi ce dernier. De plus, le projet d'écriture stimule l'imagination et engendre du plaisir à écrire, ce qui est typiquement un des objectifs de ce mémoire qui montrera peut-être l'utilité des albums sans texte autour d'un projet d'écriture d'invention.

Le brouillon fait partie intégrante d'un projet d'écriture. « Les brouillons ne sont plus vus seulement comme des outils routiniers, des palliatifs marginaux, nécessaires surtout aux « mauvais » scripteurs, ils commencent à exister du point de vue didactique » (Fabre-Cols C. 2004). La planification de l'écrit prend du sens lorsque les élèves sont autorisés à effectuer un vrai travail de recherche concernant un futur écrit. L'erreur devient possible, la rature aussi, et c'est par cette désacralisation de l'écrit, en occultant temporairement l'aspect normatif de la langue et ses contraintes spatiales (au niveau de la feuille), que les élèves s'engagent plus aisément dans la pratique.

En ce qui concerne la norme de la langue écrite, le projet d'écriture fait appel à des phases de révisions et de réécritures. La révision porte davantage sur la forme et la correction orthographique, bien que la réécriture aussi, mais elle permet en plus l'enrichissement du texte produit par l'ajout d'éléments qui vont bénéficier à la cohésion ou à la cohérence textuelle.

3. 3) Des préconisations institutionnelles et le prescrit

Les programmes de l'éducation nationale sont essentiels au montage d'une séquence pour un professeur des écoles. Les objectifs d'apprentissages, les attendus de fin de cycle, les compétences, sont tous à prendre en compte. C'est pourquoi il est impossible d'y faire impasse dans le cadre de notre recherche et plus précisément de notre élaboration d'exercices autour d'un album sans texte.

D'après le *Programme d'enseignement du cycle de consolidation* de 2023, voici les principales compétences qui sont travaillées lors des exercices autour de l'album sans texte et du réseau littéraire.

1. Écouter pour comprendre des messages oraux.
2. Comprendre un texte et contrôler sa compréhension.
3. Pratiquer différentes formes de lecture.
4. Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche.
5. Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.
6. Rédiger des écrits variés.
7. Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte.

Il est important de noter que le travail autour d'un réseau littéraire se fait avec de nombreux médias comme le cahier lecteur, le cahier de brouillon, des affiches, etc. Cet aspect là, d'apprentissage par essais se retrouvent aussi dans l'utilisation de ces outils. L'autonomie, la construction du sujet-lecteur, la prise de distance avec ses productions, tout cela sera installé, instauré et travaillé.

DEUXIÈME PARTIE : présentation de l'étude

1. Méthodologie du recueil de données

1. 1) Présentation du terrain et participants

Le recueil de données est effectué dans une école à Toulouse se nommant les Tibaous Par le biais d'un professeur des écoles stagiaire, c'est en cycle 3, dans une classe de CM2, que nous trouvons les élèves participants de cette étude. Ils sont au nombre de 25, dont 1 élève diagnostiqué TDAH (trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité) et 2 élèves non diagnostiqués accompagnés d'une AESH mutualisée. Cette école se situe dans le quartier de Saint-Simon. Elle se situe dans un contexte social particulier bien qu'elle ne soit pas au sein d'un réseau d'éducation prioritaire (REP). Les problèmes socio-économiques se font ressentir dans l'école et dans la classe où nous sommes invités. Pour la grande majorité, le niveau scolaire des élèves est en deçà des attendus pour une classe de CM2 à cette période de l'année (Mars-Avril). Les gestes professionnels d'accompagnement et de différenciation sont au cœur du travail de cet enseignant qui essaye de maintenir un environnement favorable à l'apprentissage pour tous. Selon l'enseignant, le climat de classe est convenable mais il arrive que l'intérêt et la motivation de ses élèves faillissent, menant parfois à une faible concentration et un désordre handicapant les fins de séances et les retours au calme.

Concernant les savoirs et les compétences des élèves, ils sont habitués à faire de fréquentes productions d'écrit en rituel, ce sont donc des écrits courts. De plus, ils ont en tête les grandes lignes du schéma narratif, et sont assez familiers avec les temps du récit au passé. Ces points-là sont à retenir pour avoir un portrait plus fidèle de la classe et de ce que cette classe accomplit en réalisant une séquence autour d'un écrit long et d'un album sans texte. Ils sont en somme moins habitués aux écrits longs, aux phases de brouillon et de réécriture.

1. 2) Conception du recueil de données

Dans le but de répondre à nos questions de recherche et à notre problématique, nous avons élaboré un possible recueil de données à mettre en place en classe de CM2. En s'appuyant sur différents travaux de recherches et les préconisations académiques, nous proposons une séquence découpée en 4 séances s'intitulant « Travailler la production d'écrit d'invention autour de la compréhension de l'album Loup Noir ». Nous nous situons bien dans la discipline du français et allons aborder principalement le domaine 1 et le domaine 2 du socle commun de compétences respectueusement nommés « les langages pour penser et communiquer » et « les méthodes et outils pour apprendre ». Ces deux domaines sont mobilisés car d'une part la langue française est au centre des apprentissages car elle permet de communiquer tout en adoptant une posture réflexive autour des compétences travaillées comme la compréhension ou la rédaction. D'autre part, la méthodologie est aussi un pan non négligeable dans l'ingénierie de ce recueil de donnée et elle nous confirme être dans les bons domaines d'apprentissage définis par la didactique de l'école primaire.

Avant tout, il nous semble nécessaire de vous préciser que la production d'écrit de ce recueil de données porte sur l'invention d'un récit prenant comme point de vue et narrateur interne un personnage dont l'élève fait le choix. Il se doit de n'utiliser qu'une seule focalisation et aussi d'employer la première personne du singulier. Cette tâche, sous forme d'écrit long, permet aux élèves de faire un effort de compréhension de l'histoire mais surtout des personnages. Cette compréhension vient subséquemment à une lecture analytique des illustrations de Loup Noir, et à des échanges collectifs pour former un consensus sur lequel les élèves peuvent se référer, sans pour autant restreindre les parts d'interprétation que certaines plages d'images impliquent et qui sont nécessaires pour provoquer des productions en somme diversifiées.

Concrètement, la première séance a pour but de susciter l'intérêt autour de l'album Loup noir et de commencer à analyser ce dernier pour en faire une compréhension plus précise qui sera une aide que nous supposons significative dans la tâche de la production d'écrit. Une première lecture de l'album s'impose où l'enseignant se devra de la séquencer pour amener les élèves à émettre des hypothèses sur les possibles suites de l'histoire ou seulement pour vérifier la compréhension collective tel un consensus de classe.

Pour rentrer plus en profondeur dans l'analyse de l'album, un exercice en petits groupes est demandé, sous forme de tableau (voir Annexe 4), trouver des caractéristiques représentant chaque personnage, définis tel que : le garçon, le loup, la chouette et la forêt (personnifiée).

La deuxième séance porte davantage sur la méthodologie de la production d'écrit et sur la place du brouillon dans cet apprentissage. En effet, utiliser une carte mentale semble être adéquat quant à la proposition d'une méthode, d'une organisation du mécanisme d'écriture d'invention. L'enseignant est le guide et le scripteur de la récolte des premières impressions, sous forme de carte mentale, au tableau pour permettre la copie de cette dernière. Sur cette carte mentale sont explicitées trois étapes dans la production d'écrit qui semblent indispensables, selon notre avis, pour bien structurer l'exercice (voir annexe 5) :

- que faire « avant d'écrire »,
- que faire « pendant l'écriture »,
- et que faire « après l'écriture ».

Cette division en étapes pour réaliser une production d'écrit permet de structurer tout d'abord les pensées des élèves (souvent trop éparpillées lors de ce type de production) mais plus précisément définir les attendus à viser et compétences à maîtriser pour réussir cet exercice. Globalement, la carte mentale proposée veut rendre explicite l'apprentissage de la production d'écrit possiblement davantage déstabilisante en raison du travail autour de Loup Noir qui est un album sans texte, un album finalement plutôt rare en classe de CM2.

Afin de rendre plus concret ces étapes de la production d'écrit, il est nécessaire de mentionner le brouillon comme outil fondamental de l'écrivain. Les élèves sont invités à commencer leur travaux d'écriture avec un premier jet au brouillon. Ils peuvent réfléchir à l'étape « avant d'écrire », donc à leurs personnages, à l'intrigue, à comment l'organiser, mais ils sont aussi libres de débiter l'écriture de leur histoire. Une verbalisation des attentes en amont est bénéfique, tout comme une mise en commun en fin de séance pour échanger sur les différentes organisations, façons d'avoir procéder sur son brouillon.

La séance suivante qui constitue la troisième étape du recueil porte sur l'avancement de l'écrit long, et plus précisément sa structuration hors brouillon, donc sur un support plus restrictif, ou encadré, dans la tête des élèves (en l'occurrence, une feuille de papier à rendre à l'enseignant). Grâce aux précédentes activités sur la compréhension

de Loup Noir, la méthodologie de l'écriture de récit et le premier jet au brouillon, les élèves entament à ce moment-là leur deuxième jet qui est imposé à tous d'être rédigé de phrases. Cet exercice est suivi d'une phase de lecture-échange entre élèves côte à côte où ils sont invités à intervertir leur production, lire celle de leur camarade, et donner un avis justifié sur ce deuxième jet. Cela a pour but de mettre les élèves dans une posture d'ouverture, que ce soit pour accepter l'opinion d'un pair ou pour essayer d'expliquer sa perception de la production d'écrit. En effet, il est inévitable que les élèves ne fassent pas de retours exhaustifs à leur camarade mais le bénéfice premier est d'entamer une conversation autour de ce qu'ils ont voulu exprimer et de ce qu'ils ont compris à ce niveau de la séquence. Alors l'enseignant utilise ce moment-là afin d'observer et proposer son aide pour faciliter les interactions. Cela est aussi l'occasion de revenir sur quelques points intéressants comme l'utilisation des temps verbaux, la cohésion...

Pour clore ce travail autour de l'écrit long, il est nécessaire de davantage se pencher sur certains critères de réussite qui régissent cet exercice afin d'amener les élèves à enrichir et par conséquent améliorer leurs textes. Une grille de réécriture (à l'allure d'auto-évaluation, voir annexe 6) est distribuée aux élèves. Elle prend la forme d'un questionnaire où les élèves choisissent entre « oui, je pense » et « non, pas assez » à des affirmations s'appuyant sur « le fond » et « la forme » de leur production d'écrit. Elle engage l'élève à relire son texte, à réfléchir à la consigne mais aussi aux différentes étapes de la carte mentale.

À la suite de cette auto-évaluation, les élèves sont amenés à utiliser leurs réponses pour cibler certains points à améliorer lors d'un troisième et dernier jet qui est la réécriture, une étape essentielle de l'écrit long. Un ordre de priorité est tout de même donné par l'enseignant qui préfère avoir un fond respectueux des consignes plutôt que voir tous les efforts se porter sur la forme. Ce choix est justifié par notre étude de l'album sans texte qui part du postulat que ce type de littérature jeunesse aiderait à cadrer l'imagination et faciliter l'écriture des apprenants.

Toujours dans l'esprit de déclencher une réflexion et un échange sur leurs travaux, l'enseignant propose aux volontaires de lire leur production d'écrit finale mais aussi leur brouillon pour que le groupe classe puisse identifier les différentes évolutions par lequel le texte de l'élève est passé. La clôture de séquence se fait sur une verbalisation autour de la réécriture et sur leur ressenti quant à Loup Noir et sa place en tant qu'album sans texte, support de l'écrit d'invention.

TROISIÈME PARTIE : résultats et analyse

1. Hypothèses et contextualisation d'analyse

1.1) Rappel des objectifs de l'étude

Nous allons entreprendre l'analyse des données récoltées, analyse qui nous va nous permettre de proposer des éléments de réponse à nos questions de recherche et à notre problématique. Il nous semble nécessaire de préciser la problématique. Cette dernière nous interroge sur l'utilisation des albums sans textes et si elle se révèle bénéfique pour un travail autour de la production d'écrit d'invention.

L'objectif au centre de nos recherches est de vérifier la qualité des productions d'écrits pour déduire un enrichissement ou non selon des critères définis.

À la suite de recueil de donnée, nous sommes satisfaits d'avoir à l'étude 19 productions d'écrit finales d'élèves de classe de CM2 qui sont passés par les quatre séances et les trois essais d'écriture.

1.2) Hypothèses d'analyse

En considérant tous les avantages explicités au cours de ce travail de mémoire, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'album sans texte, travaillé de manière assez détaillée, c'est-à-dire en lien avec les programmes, tout en apportant les activités adéquates qui favorisent aussi bien les apprentissages dans un premier plan que l'intérêt des élèves dans un second plan, est une aide certaine à la production d'écrit d'invention. Les élèves travaillent leurs pratiques d'écritures, l'expression écrite, et donc leurs compétences linguistiques. Selon les propositions de l'enseignant, ils pourraient même aborder l'activité langagière de l'expression orale. La démarche de rédaction serait améliorée, avec les notions de cohérence, de cohésion, de point de vue, la structuration de l'écrit, toutes compétences auraient été travaillées dans un cadre engageant, ce qui amène certainement à un développement de l'élève en tant que scripteur. Les élèves

seraient des apprentis scripteurs avec en parallèle leur développement en tant que sujet-lecteur avec le travail de la compréhension des albums, qui induit la compréhension des personnages, qui induit à son tour l'empathie fictionnelle. L'imagination des élèves est une capacité cognitive qui peut se travailler et dont les activités de ce recueil de données essaient d'y mettre l'emphase.

Hypothétiquement, les albums sans texte favoriseraient l'écrit d'invention. Néanmoins, nous pouvons faire des suppositions sur ce que cette littérature pourrait engendrer comme effets négatifs sur l'apprentissage de cet écrit. La visualisation des personnages directement par les illustrations peut effacer ou brimer une interprétation personnelle qu'un élève aurait eue ; les images iraient à l'encontre du principe d'imagination, normalement premier sollicité pour ce genre d'exercice. En CM2, les élèves étudient de plus en plus fréquemment la littérature sous forme de roman où les images deviennent absentes, ce qui commence à faire travailler leur imagination avec plus de liberté interprétative des personnages, des lieux, etc. Par conséquent, il se pourrait que les productions d'écrits se ressemblent beaucoup en terme de description des personnages ou du lieu de la forêt.

De plus, même si le lexique est censé être travailler lors des séances de compréhension de Loup Noir, il se pourrait que cela soit insuffisant pour l'utiliser à bon escient et dans une syntaxe correcte qui elle est moins travaillée bien qu'il y ait plusieurs jets d'écriture.

Afin de valider ou d'invalider ces hypothèses, nous allons détailler les résultats d'analyses sous plusieurs angles : premièrement sur l'ensemble de l'échantillon puis secondement sur un échantillon d'élèves plus réduit pour davantage se concentrer sur certains critères.

2. Recontextualisation : l'exercice de l'écrit long

2.1) La consigne et l'invention

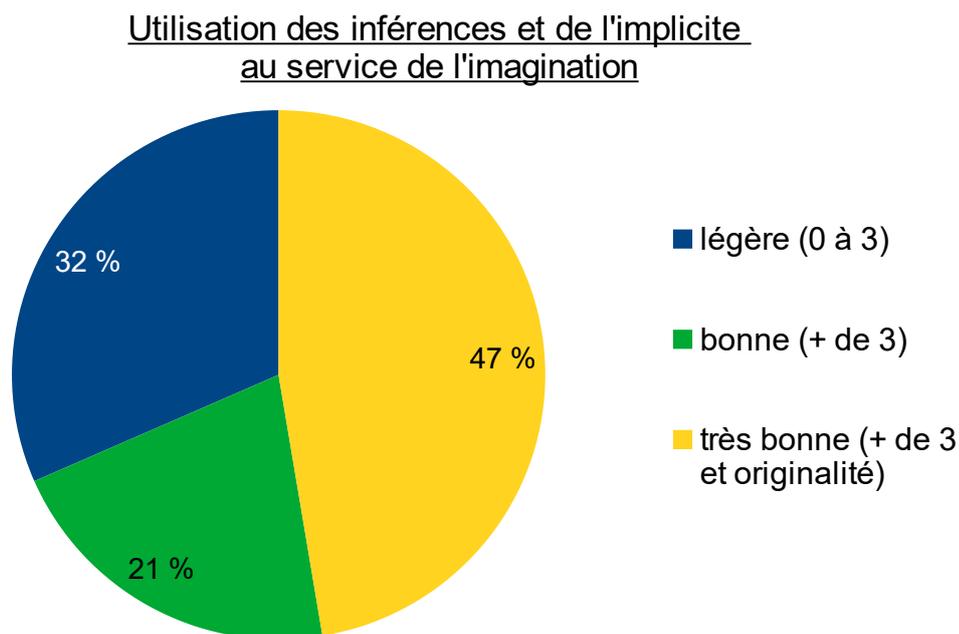
Pour commencer, nous trouvons intéressant d'étudier l'entièreté de l'échantillon des élèves (19) dans le but d'offrir une vision globale de la finalité de la séquence servant de recueil de donnée. C'est pourquoi nous nous penchons sur le respect de la consigne qui est définie par trois critères. Voici un tableau résumant le nombre d'élèves ayant réussi à répondre aux attentes primaires :

Éléments de la consigne	Histoire en lien avec Loup Noir	Point de vue d'un personnage	Première personne
Nombre d'élèves	19 (100%)	16 (84%)	16 (84%)

Ce dénombrement est réalisé à partir des productions finales des élèves, c'est-à-dire à l'issue de la réécriture. Nous pouvons voir qu'une majorité d'eux sont parvenus à réaliser l'exercice au bout des quatre séances. Cela indique dans un premier temps que l'album Loup Noir n'a pas été un frein à la progression et à la production de l'écrit. En effet, 16 élèves sur 19 ont pu s'approprier le récit, à un certain degré, et ont donc pu se mettre à la place d'un personnage, avoir essayé de se mettre dans sa situation pour s'imaginer et comprendre les événements qu'il a traversés, les émotions qu'il a ressenties, les motivations qu'il l'a animés. Certains l'ont mieux fait que d'autres, mais par le biais de l'utilisation de la première personne, ces 16 élèves ont permis à nous lecteurs à notre tour de s'imaginer les émotions des personnages tels les illustrations de Loup Noir nous invitent à faire.

Sur la totalité des productions finales, il est aussi pertinent de s'intéresser à la question de l'originalité. Bien qu'elle soit intrinsèquement liée à la subjectivité de tout un chacun, nous pouvons témoigner de la présence d'éléments nouveaux à l'histoire de Loup Noir qu'Antoine Guilloppé a dessinée. Effectivement, notre album sans texte présente assez d'usage de l'implicite et d'inférences pour que les élèves s'autorisent à dévier d'un scénario logique qu'un esprit pragmatique pourrait évaluer comme le plus probable et réel.

Cependant, il faut noter que les consignes données en classe laissent le choix aux élèves de raconter un morceau ou la globalité de l'histoire de Loup Noir, ce qui n'est pas forcément une démarche explicite pour les pousser à imaginer. La réflexion autour des motivations des personnages, au contraire, permet tout de même l'addition d'éléments qui ne sont pas présents dans les illustrations. Par conséquent, l'inventivité ou l'originalité, selon nous, peuvent être quantifiées et sujettes à une analyse qualitative que nous vous la présentons à l'aide ce diagramme :



Conformément à ce diagramme, nous remarquons que une majorité de la classe a su mobiliser son imagination afin de raconter une histoire en lien avec l'album Loup Noir tout en inventant de nouveaux éléments narratifs. Notre analyse se base sur plusieurs observations :

- des caractéristiques de personnage implicites ou inventées
- des précisions sur l'environnement ou actions implicites ou inventées
- pour l'originalité, des récits imaginés (qui vont bien plus loin que les images de Loup Noir).

Puisque la consigne du recueil de donnée a laissé le choix aux élèves et a peut-être trop fortement guidés certains à rester dans le cadre strict de l'histoire racontée par les illustrations de l'album, il n'est pas pertinent de comparer ceux qui ont inventé une histoire très originale avec ceux qui ne l'ont pas fait.

Notre attention porte davantage sur les élèves n'ayant que légèrement exploité l'implicite et les inférences pour écrire, à comparer avec les élèves qui ont réussi. Le diagramme nous montre grossièrement qu'un tiers de la classe s'est retrouvé en manque d'inspiration ou de savoir-faire pour développer à l'écrit, tandis que les deux tiers restant ont réussi à atteindre des attentes tout à fait convenable pour une classe de CM2. Nous résumons que l'album sans texte *Loup Noir*, pourtant simple d'apparence, semble, en l'étudiant, pouvoir devenir une source d'invention assez riche.

2.2) l'étape ardue de la réécriture

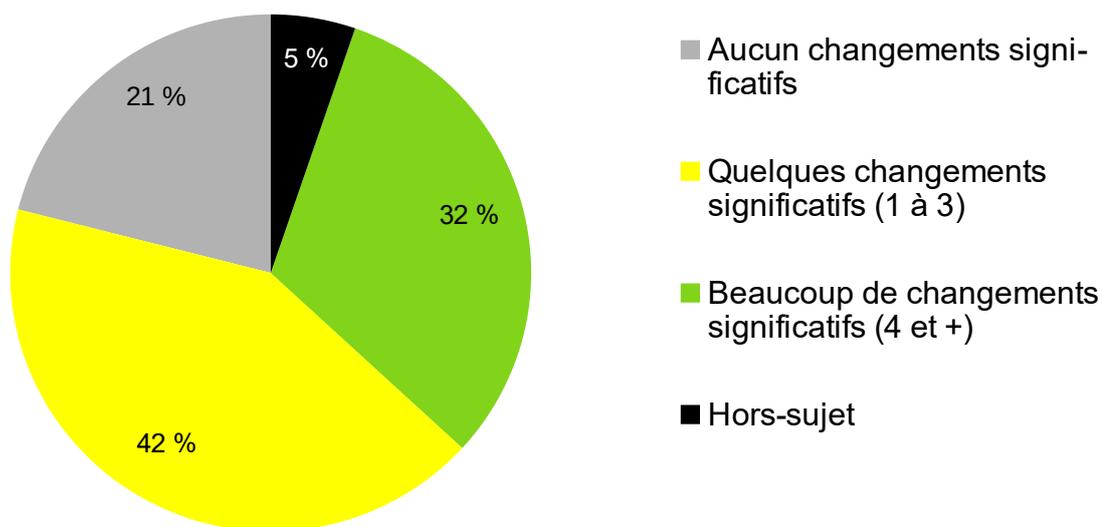
Toujours sur l'échantillon des 19 élèves, nous allons aborder l'étape incontournable de l'écrit, c'est-à-dire la réécriture. Le premier critère d'analyse que nous voulons aborder est en rapport avec les enrichissements que les élèves ont fait à la suite de cette réécriture. Avec la grille de réécriture qu'ils ont complété en autonomie, les élèves se sont attelés à la tâche qui avait pour but de modifier, corriger, enrichir leur production. Grâce au tableau ci-dessous, nous avons une représentation plus claire de la participation à cet exercice.

Nombre total d'élèves	Nombre d'élèves ayant fait des modifications	Nombre d'élèves n'ayant modifié que la forme	Nombre d'élèves ayant modifié la forme et le fond
19 (100%)	14 (74%)	7 (37%)	7 (37%)

Nous remarquons que 5 élèves n'ont pas du tout réussi à saisir l'utilité de la réécriture car ils n'ont fait aucune modification, ils n'ont fait que recopier leur précédente production. Nous voyons aussi que 7 élèves se sont concentrés sur la forme, dont la plupart n'ont fait que rajouter un espacement entre les lignes, ou corriger la ponctuation ou l'orthographe, alors que d'autres enrichissements auraient pu être fait. Puisque la grille de réécriture était à remplir seul, beaucoup d'élèves sont passés à côté d'un nombre de points possiblement améliorables. Par souci d'organisation, l'enseignant n'a pas corrigé le second jet d'écriture ce qui complique grandement la tâche pour des élèves de CM2 ; s'auto-évaluer est une chose, mais repérer et modifier de soi-même les erreurs d'orthographe, de grammaire, les manques syntaxiques, est irréaliste pour le niveau d'apprentissage. 29

Néanmoins, la phase de réécriture a été utile pour un certain nombre d'élèves. Nous avons organisé les types de changements réalisés par les élèves, sous la forme d'un diagramme, pour avoir une approche des données plus qualitative.

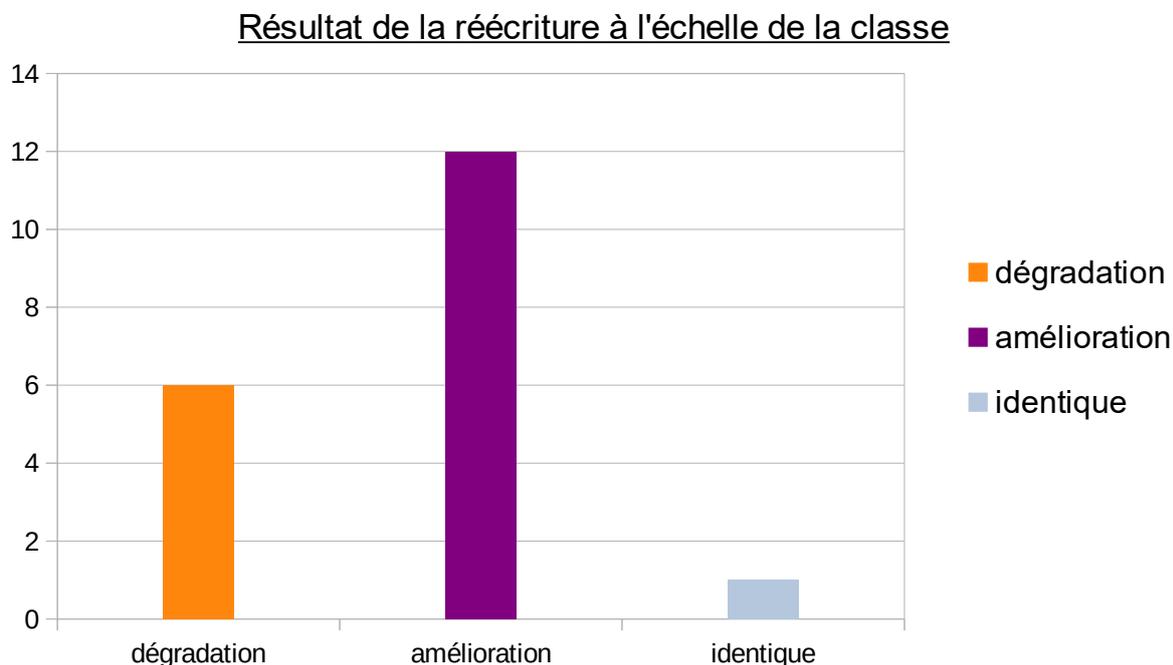
Types de changements effectués par élèves
lors de la réécriture



Presque la moitié des élèves n'ont effectués que peu de changements dits significatifs, mais un tiers des élèves ont réalisés une bonne quantité de modifications significatives. Nous considérons les changements comme significatifs lorsque ils sont enrichissants à l'échelle du sens et de la narration, qu'ils rajoutent des précisions concernant les personnages ou les actions, qu'ils donnent plus de clarté à la trame narrative, etc. Notre album sans texte et les travaux de compréhension et de méthodologie autour de celui-ci ont été ressources pour une bonne partie de la classe, assez pour en tirer la conclusion que la réécriture a permis d'affiner la qualité des productions en terme général.

En revanche, le niveau plutôt insuffisant des élèves en ce qui concerne la compétence de rédaction d'écrits longs, et l'approche du recueil de donnée et de l'enseignant trop vague et imprécise par rapport à la phase de réécriture, expliqueraient dans une certaine mesure les résultats faibles de la majorité.

Afin de donner un dernier élément de contextualisation à cette phase de réécriture, nous avons trier les productions révisées des élèves en trois catégories : dégradée, améliorée et strictement identique.



Ces résultats viennent appuyer l'analyse précédente sur l'utilité de la phase de réécriture, et mettent aussi en nuance la mise en place de la séance (qui comme nous l'avons dit aurait dû être moins vague et davantage guidée). En cause, sur ces 6 élèves ayant rendu un travail moins riche et plus éloignés des attentes que leur second jet, 5 d'entre eux n'ont pas fini leur productions ou ont expédié la tâche. Ce n'est pas dû à un manque de temps puisque l'enseignant avait prévu le temps nécessaire, mais il est plus probable que nous observions un manque de motivation en cette fin de rédaction d'écrit long et ce qui corrobore avec les observations de l'enseignant.

En outre, nous savons que la difficulté d'une tâche et la motivation d'un élève face à elle sont liées. Ces situations n'incitent pas les élèves en fragilité sur les compétences sollicitées à réaliser l'exercice. Quelques élèves de notre classe ont été involontairement mis en situation d'échec par notre recueil de donnée et la pratique enseignante, ce qui est effectivement visible sur nos résultats actuels.

3. Échantillon réduit : de multiples critères d'analyse

3.1) la construction du récit et sa cohérence

Nous avons choisi de nous pencher plus particulièrement sur 4 élèves dont les productions finales sont diverses et suffisantes pour être analysées en détail.

Le premier niveau d'analyse se porte sur la manière dont nos quatre élèves ont construit leur histoire et leur texte. Le tableau ci-dessous regroupe quelques critères afin de développer plus en détail la pertinence des productions face aux consignes et à l'organisation d'une production d'écrit d'invention sous la forme d'une narration.

Tableau 1: Construction du récit

élèves	Identification des personnages (point de vue)	Nombre de lignes	Récit au passé (imp ou ps)	Nombre d'éléments descriptifs	Présence d'un début	Présence d'une fin
Is.	Oui (Loup)	12	4/18	4	imprécis	oui
He.	Oui (le garçon)	12	13/18	4	imprécis	oui
La.	Oui (le garçon)	13	16/16	10	oui	oui
Li.	Oui (loup)	17	18/23	4	oui	oui

Chaque élève de cet échantillon a réussi à nous communiquer assez clairement quels étaient les personnages présents dans son histoire, en les introduisant ou les présentant. Nous reconnaissons aussi bien le point de vue de personnage qu'ils ont choisi dans chacune des productions. Les 15 lignes demandées lors de la passation de consigne étaient indicatives et ils s'en rapprochent tous les quatre suffisamment. En somme, en regardant les 6 critères, nous pouvons en résumer que la compréhension de l'exercice de la rédaction de récit au niveau de son organisation, sa structure, est plutôt bien réussie.

Si ces élèves étaient amenés à retravailler la production d'un récit, notre attention devrait se porter sur le temps du passé qui induit l'utilisation de l'imparfait et du passé simple, ce qui a été la notion la moins réussie quant à la planification et de la rédaction de ces écrits. Si nous prenons la peine, il est assez simple de se rendre compte pourquoi l'album Loup Noir a plutôt facilité les élèves à valider les autres critères plutôt que celui du temps au passé. Notre album sans texte pourvoit des illustrations simples, en noir et blanc, faisant contraster le décor de la forêt, la neige, les personnages. De fait, les élèves remarquent avec aise les personnages, mais aussi les différentes caractéristiques du lieu qui facilitent la description. Dans Loup Noir, la fin est très marquée puisque c'est à ce moment précis où nous comprenons l'intrigue volontairement mystérieuse et inquiétante depuis le début de l'histoire. Les élèves ont naturellement le réflexe de raconter cette fin ou bien d'inventer une fin aussi marquante.

Au contraire, la lecture des images présentes tout au long de Loup Noir amène le lecteur à penser présent. Le lecteur s'immerge dans l'histoire, la vivant au rythme du petit garçon marchant dans la forêt enneigée. Nous pouvons déduire que cette immersion s'oppose au processus de réfléchir au passé bien que cela soit une compétence à travailler et que 3 des 4 élèves y sont parvenus, l'élève « Is » est resté dans cette narration au présent qui a aussi une utilité et une validité en étant davantage impactante dans certains cas. Elle se rapproche de l'oralité, donne un poids différent aux mots, une valeur que les élèves d'école primaire ont davantage l'habitude de s'y confronter.

Nous prenons comme deuxième niveau d'analyse la cohérence du récit qui est un aspect primordial dans la rédaction de ce dernier. Dans une classe de CM2 les élèves sont habitués à ce concept qu'ils observent depuis des années dans toutes les histoires qu'ils ont rencontrées, les livres qu'ils ont lu. Depuis leur rentrée en maternelle, tous les élèves sont confrontés à écouter, voir, puis lire, toutes sortes de livres, d'illustrations, de contes, et ils ont petit à petit intégré cette notion de cohérence, que ce soit consciemment ou inconsciemment. Le principe de ne pas se contredire auquel cas de perdre la compréhension et créer la confusion chez son interlocuteur, est connu et pratiqué même dans l'oral de tous les jours. Nous pouvons aussi affirmer que travailler avec l'album Loup Noir n'est pas un terrain à la contradiction puisque les illustrations guident un minimum les élèves dans cette séquence. Les résultats d'analyse de cohérence appuient nos dires.

Voici un tableau rassemblant trois critères pour respecter la cohérence dans un récit :

Tableau 2: Cohérence textuelle

élèves	Progression thématique	non-contradition	congruence
He.	thème constant	oui	oui
Is.	thème constant	oui	oui
La.	thème constant et linéaire	oui	oui
Li.	thème constant et linéaire	oui	oui

A l'allure de la non-contradiction, la congruence du genre littéraire peut poser problème lorsque le cadre de la production d'écrit d'invention est trop large (ou bien que l'élève voie trop large). Nos quatre élèves dont les productions sont à l'étude ont respecté ce principe de congruence, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas mélangé plusieurs genre littéraire n'ayant rien à voir entre eux, comme par exemple avoir fait rentrer de la science-fiction dans le cadre de cet exercice. Au niveau de la classe entière, seul un élève n'a pas respecté la congruence, ce qui vient d'autant plus soutenir notre analyse.

De plus, la progression thématique a été respecté pour nos quatre cas. La progression à thème constant est l'essence même du récit, il est utilisé an majorité des cas, et ces élèves l'ont bien exploité. Leurs récits sont alors compréhensible et le lecteur arrive à suivre les différentes actions des personnages et des sujets avec des utilisations de thèmes associés avec des propos tels l'impliques la progression à thème constant et la progression à thème linéaire. Même s'il est sans texte, les illustrations de l'album Loup Noir suivent en quelque sorte une progression thématique et les élèves ont réussi à séquencer à leur tour en mot leurs thèmes.

3.2) la cohésion et la maîtrise de la langue

Dorénavant, il nous semble important d'aborder le sujet de la cohésion textuelle qui se rapporte davantage à l'utilisation de la langue et de ces mots plutôt qu'à l'invention du récit. Les quatre critères d'analyse, présentés dans le tableau qui suit, sont tous des paramètres en ce qui concerne la cohésion d'un texte. Ces notions assurent l'harmonie, le rythme, la compréhension fine du texte. Elles permettent à ce que les lecteurs lisent avec davantage d'aisance, en connaissance des détails scénaristiques et temporels sans avoir à les supposer notamment grâce aux connecteurs logiques.

Tableau 3: Cohésion textuelle

élèves	énonciation continue	concordance des temps	Nombre de reprises anaphoriques	Nombre de connecteurs logiques
He.	oui (1ère personne)	oui (passé)	1	5
Is.	oui (1ère personne)	non (passé et présent)	9	8
La.	oui (1ère personne)	oui (passé)	8	2
Li.	oui (1ère personne)	non (passé et présent)	17	3

Nous remarquons que les résultats en lien avec la cohésion sont plus disparates que ceux en lien avec la construction du récit et la cohérence. Seulement pour l'énonciation continue, aucun des quatre élèves ne se sont perdus pour l'établir, où l'auteur incarne le narrateur. Ils ont utilisés la première personne à bon escient et comme dit au début de cette analyse, Loup Noir permet que cette tâche ne soit pas trop compliquée par le nombre faible de personnage (3) et une linéarité des illustrations simple à suivre.

En ce qui concerne la concordance des temps, nous voyons que la moitié d'entre eux ont été confus quant à son respect et l'autre moitié est parvenu à l'appliquer. Les élèves « Is » et « Li » ont respectivement eu du mal à utiliser le passé pour les actions successives, et, à intégrer le discours direct dans son récit au passé. C'est un point d'attention à avoir pour l'enseignant lorsqu'il fait travailler ses élèves sur le récit au passé, car l'usage du passé simple est de plus en plus rare dans le quotidien des enfants et même des adultes. Beaucoup d'œuvres littéraires et notamment les albums de jeunesse n'utilisent que peu le passé simple. Alors c'est un temps qui nécessite plus de travail, plus d'entraînement afin de le maîtriser, d'où l'échec de ces 2 élèves sur certaines utilisations des temps. L'album sans texte *Loup Noir* ne facilite pas la concordance des temps avec justement cette part d'interprétation et de mise à l'écrit des illustrations puisque les actions et les décors s'enchaînent. Ces enchaînements amènent à devoir changer de temps régulièrement, et malheureusement, sans avoir mis à disposition des exemples lors de la séquences les élèves se retrouvent en difficulté. Un rappel ou un exercice sur l'articulation entre imparfait et passé simple aurait aidé à allégé la confusion qui a pu se créer chez nos élèves. Nous notons tout de même que l'album sans texte dans ce cas précis présente un manque à pallier pour entreprendre une production d'écrit.

Tableau 4: Maîtrise de la langue

élèves	erreurs d'orthographe	état de la syntaxe	erreur de conjugaison
He.	3	lacunaire	4
Is.	7	insuffisante	3
La.	3	Très bonne	2
Li.	1	bonne	2

Le dernier et présent tableau s'attaque aux résultats des élèves concernant la maîtrise de la langue. La norme de l'écrit est un aspect important de l'apprentissage du français au cycle 3 et il est indispensable en tant que critère d'analyse. A l'instar d'un

modèle manquant pour la concordance des temps, est-ce que l'album sans texte irait à l'encontre de la production d'un écrit normé ? Nous aurions tendance à répondre par la négative étant donné que le récit est un récit d'invention où les élèves vont avoir à produire leur propre syntaxe, leur propre association de mot.

Il est préférable de voir cette situation sous un angle différent, où des ressources sont disponibles pour aider les élèves, que ce soit l'enseignant, un dictionnaire, les affichages ou des textes précédemment étudiés. Ce sont les erreurs et l'entraînement qui vont amener les élèves à faire de moins en moins de fautes avec la correction comme maître d'armes. L'album sans texte est alors un outil comme un autre, un objet d'étude pertinent pour s'entraîner à produire un écrit normé, d'autant plus que la réécriture et/ou la révision sont des étapes qui sont systématiquement réalisées lors de ce type de projet.

CONCLUSION

La discipline du français à l'école primaire occupe une place particulière en raison de l'omniprésence de la langue française dans tous les apprentissages et la vie sociale. La communication orale est la première investisseuse de l'éducation de la jeunesse, mais la communication écrite fait rapidement apparition et ce depuis la maternelle. C'est pourquoi la discipline du français est fondamentale, elle vient renforcer la compréhension du monde qui nous entoure et la capacité à s'exprimer dans ce dernier.

La production d'écrit fait partie de l'apprentissage de la langue et ce travail de recherche espère prendre la forme d'un plaidoyer pour la richesse de l'écrit d'invention. En effet, la rédaction d'écrits variés comme le disposent les programmes est une compétence à travailler qui mobilise de nombreuses connaissances en associant aussi d'autres compétences. Ce sont ces compétences là qui nous intéressent spécifiquement parce qu'elles ont été notre ligne directrice pour déterminer si l'album sans texte ferait un support d'étude adéquat pour apprendre à écrire.

L'album sans texte est au cœur de notre mémoire, nos questions de recherches initiales se sont toutes portées sur des caractéristiques de l'album sans texte dans le but de servir conjointement à répondre à notre problématique. Alors en quoi les albums sans texte peuvent-ils favoriser la production d'écrit d'invention ?

La lecture d'un album sans texte est bien différente d'une lecture classique par la seule présence des illustrations. D'après nos données et notre analyse, la lecture de ces images de Loup Noir a été une source d'inspiration pour favoriser l'imagination des élèves qui pour la majorité ont interprété l'histoire à leur manière mais la consigne en elle-même limitait inopportunément l'invention complète du début à la fin.

Le travail guidé autour des illustrations s'est montré être un précieux allié pour atteindre une compréhension exhaustive du récit de Loup Noir. C'est en analysant l'iconographie et ses détails comme l'expression des personnages, l'enchaînement des événements, les omissions volontaires (hors-champ) que va se mettre en place dans la tête de l'élève un scénario ou des scénarii possibles.

Ce flou informationnel qu'il peut être présent dans les albums sans texte regroupe la notion d'implicite et celle des inférences. Nous nous demandions justement si ces deux notions, parfois dominantes dans certains albums sans texte, pourraient être une aide à la

production d'écrit d'invention. Nous affirmons sans risque que c'est bien le cas après avoir étudié les productions de nos participants à l'étude qui ont fait preuve d'esprit en utilisant ou en interprétant les non-dits de Loup Noir.

Au cours du recueil de donnée, plusieurs séances ont été consacrées à la planification de l'écriture et de la production finale, en passant par le détail des caractéristiques des personnages, la compréhension de l'œuvre, la carte mentale méthodologique, le brouillon et la réécriture. Une des questions de recherche porte sur l'intérêt des images dans la planification. Pour y répondre, nous pourrions dire que les images donnent les informations nécessaires d'une façon particulière mais suffisante pour planifier l'écrit. L'intérêt principal est qu'elles sont visuelles, ce qui facilite la compréhension et la complète dans le cas d'un album avec du texte. La perception visuelle d'indices sur le lieu, l'action, les personnages, facilite l'entrée dans l'invention et donc la planification du récit. Par exemple, les images ou illustrations peuvent être un point d'encrage pour déterminer le début et/ou la fin du récit avec des éléments visuels plus marquants qu'à l'écrit.

Les compétences linguistiques sont plurielles, mais dans notre étude celle de l'écrit prédomine. La dernière question de recherche que nous avons élaboré en début de ce mémoire aborde le comment faut-il les développer en travaillant avec un album sans texte. Il est vrai que l'album sans texte est dépourvu de ce modèle textuel dont la prospection bénéficie grandement les apprentissages et la mise en activité pour une classe de CM2. Cependant, comme notre recueil de donnée le montre, quelconque album ne sert pas de support à la production d'écrit sans l'avoir étudié en fournissant aux élèves les clés et les outils pour progresser dans leur pratique. En clair, ce sont les apprentissages à mettre en parallèle de la lecture d'album qui vont venir soutenir le développement du lexique, de la grammaire, de la syntaxe et de l'emploi des verbes.

Pour conclure, l'album sans texte, quand bien même il semblerait paradoxal de l'utiliser pour une activité d'écriture, est un support adéquat à l'apprentissage de la langue française dont notre mémoire a essayé de démontrer l'efficacité concernant la compétence « rédiger des écrits variés ».

PROLONGEMENT

Lors d'un travail autour d'un album de littérature jeunesse, son inscription dans un projet est préférable car cela offre un panel très large d'exploitation permettant de traiter des compétences diverses tout en gardant un fil rouge qui peut permettre de maintenir un certain intérêt des élèves. En restant dans la même discipline du français, nous pouvons orienter les apprentissages vers la lecture, les exposés, les écrits de travail, les débats interprétatifs, ou encore le théâtre.

Tout ce qui donne du sens au projet et le rend riche, comme l'interdisciplinarité, aide à motiver les élèves. De même, nous avons eu la chance d'observer les effets bénéfiques d'une rencontre avec des auteurs par les classes. Grâce à l'INSPE et au dévouement de certains professeurs et enseignants, Antoine Guilloppé (l'auteur de Loup Noir), Régis Lejonc et Thomas Scotto ont pris part à un projet mêlant étudiants en master et élèves d'école primaire.

L'école élémentaire de Lasseran, avec la participation d'enseignantes, ont préparé au cours de projets la rencontre avec ces auteurs-illustrateurs sur les trois dernières années. Chaque année, les enseignantes mettaient en place un réseau de lecture autour d'un de ces auteur-illustrateur, en préparant multiples activités le jour de la visite de l'auteur. Ce type de projet s'est révélé extrêmement enrichissant pour les élèves, motivés pour un but plus grand et concret, avec un enjeu de faire honneur au travail d'auteurs dont les livres rythment leur quotidien. Les rencontres avec les auteurs non seulement intéressent les élèves, mais permettent de désacraliser l'idée de l'auteur et de l'associer avec une vraie personne à qui les enfants peuvent communiquer, poser toute sorte de questions.

Nous, étudiants de l'INSPE, avons eu la chance de participer à ces trois distincts projets. Nous assistions à la rencontre en classe des élèves avec l'auteur, mais aussi participions avec des activités élaborées à notre école de professeur. Ces projets ont bénéficié aux élèves tout autant qu'aux futurs enseignants que nous sommes.

Le séminaire d'Antoine Guilloppé tenu à l'INSPE est une expérience qui nous a aidé à construire ce mémoire autour de Loup Noir et a contribué à notre motivation. Les échanges ont été d'une grande valeur et ont mis en lumière la conception du métier d'auteur jeunesse. Pareillement aux jeunes élèves, nous avons eu la chance de découvrir les albums sous un autre angle, comme les étapes de conception de Loup Noir (voir Annexe 9), démontrant encore un des nombreux intérêts des rencontres-auteurs.

BIBLIOGRAPHIE

Documents institutionnels

Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse (2023). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation* (arrêté du 30 juillet 2020, Bulletin officiel, n°31, et arrêté du 22 juin 2023, Bulletin Officiel, n°25). Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). Eduscol, *Qu'est-ce qu'un projet d'écriture*, Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/Ecriture/09/3/13_RA_C3_Francais_Ecriture_PR_OJET_591093.pdf.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). Eduscol, *Évaluer autrement les écrits scolaires*, Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/16414/download>.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). Eduscol, *Écriture : rédiger un texte*, Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/14527/download>.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). Eduscol, *La cohérence textuelle : Le travail sur le thème et le propos*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/18133/download>.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). Eduscol, *Réécrire : principes et tactiques* <https://eduscol.education.fr/document/16417/download>.

Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports (2022). *Les guides fondamentaux pour enseigner : La compréhension au cours moyen*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/33593/download?attachment>.

Ouvrages théoriques liés à l'album sans texte

Ducrot, V. (2014). L'album muet : une esquisse de textes dissimulés, *Le français aujourd'hui*, n°186, p. 66-74, Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-3-page-66.htm?contenu=article>

Ducrot, V. (2021). L'album sans texte : de la répétition à la narration, *Objets culturels de l'enfance à l'école primaire*, n°19, Repéré à <https://journals.openedition.org/strenae/8724#tocfrom1n1>

Van Der Linden, S. (2008). L'album sans texte, *Hors Cadre[s]*.

Van Der Linden, S. (2018). L'album sans texte, *Images et Littératures par Sophie Van Der Linden*, Repéré à <https://www.svdl.fr/svdl/index.php?post/2018/06/12/album-sans-texte>

Roussel, C. (2008). Lire c'est grandir Dossier pédagogique Loup Noir, *Casterman*, Repéré à http://educalire.fr/fiches_pedagogiques/loup-noir/DOSSIER%20LOUP%20NOIR.pdf

Plu, C. (2022-2023). Interroger les illustrations pour accéder à l'implicite des albums jeunesse, *Le Français aujourd'hui*, n°218, p.109-120. Repéré à <https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2022-3-page-109?lang=fr>

Guilloppé, A. (2025). *Résidence à l'INSPE d'Auch-Toulouse Occitanie Pyrénée*.

Sophie Van Der Linden, (2023). *Conférence à l'INSPE d'Auch-Toulouse Occitanie Pyrénée*.

Bishop, M-F. et Belhadjin, A. (2022-2023), L'implicite, une notion utile pour la lecture scolaire ?, *L'implicite et ses lectures*, n°218, p.5-14. Repéré à <https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2022-3-page-5?lang=fr>.

Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presse Universitaire de Grenoble. Repéré à <https://shs-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/du-langage-oral-a-la-comprehension-de-lecrit--9782706124334-page-11?lang=fr>

Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points... Dans M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue (dir.), *La compréhension GS* (p. 93-97). Grenoble, France : Éditions de la Cigale.

Graesser, A.-C., Singer, M. et Trabasso, T. (1994). «Constructing inferences during narrative text comprehension, *Psychological Review*, 101 (3), p. 371-395.

Bishop, M-F. (2015). *Rappel: quatre familles des compétences*. Repéré à <https://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/comprehension-partager-les-references>

Ouvrages théoriques liés à la production d'écrit

Conseil National d'évaluation du système scolaire CNESCO (2018). *Écrire et rédiger, comment guider les élèves dans leurs apprentissages?* Repéré à https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2024/07/Cnesco-CC-Ecrire-rediger_Dossier-de-synthese.pdf.

Garcia-Debanc, C. (2018). Note CNESCO : *Comment évaluer les écrits et les écrits de travail ?* Repéré à https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/CCecrits_note_Garcia-Debanc.pdf.

Paolacci, V. (2022). Former les futurs professeurs des écoles à un « autre » regard sur les écrits d'élèves, *Pratiques*, n°195-196. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/12394>.

Duvin-Parmentier, B., Noyes-Rocaché, M. et Garcia-Debanc, C. (2021). *L'évaluation des écrits dans tous ses états de vulgarisation*. Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/4164>.

Domp martin-Noramand, C., et Barthélémy, A. (2021). Écrire avec l'album sans texte « Là où vont nos père », *Le Français Aujourd'hui*, n°215, p. 63-75. Repéré à <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2021-4-page-63.htm#article>.

Deleuze, G. (2021). Quels sont les obstacles d'apprentissage de l'écriture du texte d'un « album sans texte » ? *Caractère* 63, p. 47-64. Repéré à https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/63/Caracteres_63_art3.pdf.

Coronet, C. (2014). *Dans quelle mesure l'album sans texte permet-il à l'élève de cycle 3 de produire un écrit d'invention ?* (Mémoire de Master 2 Lettres, Université Stendhal, Grenoble). Repéré à <https://ouvrelivres.files.wordpress.com/2014/10/memoire-ddf-lije-blog-copie.pdf>.

ANNEXES

Annexe 1 : Fiche de préparation de la séquence.....	48
Annexe 2 : Fiches de préparation des séances (1 à 4).....	49
Annexe 3 : exemple de tableau des caractéristiques des personnages de Loup Noir.....	53
Annexe 4 : exemple de carte mentale sur l'écriture d'un récit.....	54
Annexe 5 : Grille de réécriture vierge.....	55
Annexe 6 : Travaux de l'élève La.....	56
Annexe 7 : Productions finales des trois autres élèves choisis (He, Is, et Li.).....	59
Annexe 8 : Photos rencontre auteur.....	63
Annexe 9 : Conception de Loup Noir.....	66

Annexe 1 : Fiche de préparation de la séquence

Fiche de préparation de séquence

Niveau : Cycle 3 CM2	Travailler la production d'écrit d'invention autour de la compréhension de l'album 'Loup Noir'			Nombre de séances : 4
Domaine / discipline : Domaine 1 et Domaine 2 / Français				
Objectifs généraux : - Rédiger des écrits variés. - Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte - Comprendre des textes et des images et les interpréter. Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome				
Attendus de fin de cycle : - Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire. - Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle. - Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture				
Séance	Durée	Objectifs	Matériel	Déroulement
Découverte / Compréhension	50min	1. Susciter l'intérêt pour travailler autour de l'album 2. Comprendre le texte, ses personnages, faire des hypothèses sur leur état d'esprit.	- l'album Loup Noir - vidéoprojecteur - cahier d'écriture (ou feuilles quadrillées)	> Annoncer l'objectif de séquence > Présenter l'album Loup Noir, en faire la lecture tout en imposant des pauses pour amener les élèves à faire des hypothèses sur le récit. > Mettre les élèves en groupe afin qu'ils travaillent sur les caractéristiques du Garçon, du Loup, de la Chouette et de la Forêt (comment ils sont, qu'est-ce ils dégagent comme impression, comme émotion...), puis faire une mise en commun au tableau.
Compréhension / Structuration de l'écrit	55min	1.Établir une méthodologie concernant la production d'écrit. 2. Organiser et préparer à la production d'écrit d'invention (attitude réflexive - brouillon)	- L'album Loup Noir - vidéoprojecteur - cahier de brouillon - cahier d'écriture	> Rappel à l'oral par les élèves de l'histoire de Loup Noir. > Faire tous ensemble une carte mentale ou un brainstorming sur l'écriture d'un récit : avant/pendant/après (voir exemple) > Donner la consigne de la production d'écrit et commencer une préparation à l'écriture au brouillon où chaque élèves entamera la réflexion autour du point de vue, de son intrigue, du vocabulaire.
Production d'écrit	55min	1. Rédiger un écrit en mobilisant les connaissances. 2. Travailler la relecture et l'esprit critique	- L'album Loup Noir - cahiers de brouillon et d'écriture - tableau de la classe - affichages - dictionnaire	> Donner l'objectif de cette séance qu'est la production d'un écrit dont la consigne sera donnée après quelques rappels sur l'histoire et la méthodologie (ressortir le tableau des caractéristiques et la carte mentale). > Rédaction de la production écrite (à l'aide des travaux et affichages) avec comme consigne les points de vue des personnages. > Faire lire en binôme les élèves leur production en donnant une consigne.
Étude des productions / Réécriture (évaluation)	65min	1. Réviser son écrit afin de l'enrichir ou de l'améliorer. 2. Mobiliser ses connaissances sur le récit.	- L'album Loup Noir - cahier d'écriture - questionnaire -carte mentale -affichages	> Présenter la grille de relecture et le faire remplir par chaque élèves, ce qui les guidera pour l'enrichissement de leur texte. > Proposer à chaque élève de réécrire sa production en cherchant à l'améliorer par le sens, la description, le vocabulaire, la structure, la cohérence... > Faire lire quelques productions d'élèves à voix haute.

Annexe 2 : Fiches de préparation des séances (1 à 4)

Fiches de préparation de séance

Cycle 3 - CM2		Séance 1 : Évaluation diagnostique et découverte de Loup Noir		Séance : 1 / 4
				Durée : 50 minutes
Objectifs de la séance : 1. Susciter l'intérêt pour travailler autour de l'album. 2. Comprendre le texte, ses personnages, faire des hypothèses sur leur état d'esprit.				
Compétences travaillées : - Rédiger des écrits variés. - Comprendre des textes et des images et les interpréter.				
Matériel : Cahier d'écriture, l'album Loup Noir, vidéoprojecteur			Modalité : classe entière et petits groupes	
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Rôle de l'enseignant et différenciation
1 → Enrôlement	5 min collectif	Album 'Loup noir'	> Présenter la séquence. « Alors aujourd'hui nous allons entamer une nouvelle séquence sur la production d'écrit, et pas n'importe quel écrit. L'écrit d'invention. Quelqu'un pourrait me rappeler en quoi il consiste ? »	- Présenter, Donner envie
2 → Présentation et lecture de l'album	15 min collectif	Album 'Loup Noir' Vidéoprojecteur	> Présenter l'album Loup Noir : l'auteur, la première de couverture. « Qu'est-ce qu'il pourrait se passer dans cette histoire selon vous ? » > Commencer la lecture (défiler les images pages par pages sur le vidéoprojecteur), s'arrêter aux moments charnières (ex : la neige s'intensifie, le loup grogne, la fin ...) « Qu'est-ce qu'il se passe ici ? » ou « Qu'est-ce qu'il pourrait se passer ensuite ? »	-Guider la lecture pour vérifier de la compréhension, les questionner sur la compréhension. Les impliquer en les faisant réfléchir.
3 → Compréhension du texte	25 min binôme ou petit groupe	Album 'Loup Noir' Tableau de la classe Cahier d'écriture	> Faire un tableau sur le tableau de la classe pour associer des caractéristiques à quatre sujets de l'histoire : le Garçon, le Loup, la Chouette et la Forêt. « A deux, vous allez reproduire ce tableau sur votre cahier et devoir me trouver des caractéristiques à ces 4 sujets de Loup Noir. Par caractéristiques, j'entends 'comment ils sont physiquement, qu'est-ce qu'ils dégagent comme impression ou comme émotion'. Ce que vous allez trouver comme mot, ça va nous servir à écrire plus tard, on se crée une banque de mot et on va aussi voir si vous avez bien lu les images » > Mise en commun au tableau de tout le vocabulaire.	-observer les élèves en activité, repérer en amont pour avoir un temps d'avance sur la mise en commun -différenciations : 1. faire des groupes de niveaux où les élèves pourront s'entraider 2. aider les élèves bloqués ou en manque d'imagination/vocabulaire
Bilan/Clôture de la séance : 5 min « Qu'est-ce qu'on a travaillé dans cette séance aujourd'hui ? » réponses attendues : s'entraîner à rédiger un écrit, lire un album sans texte donc comprendre des images ...				

Cycle 3 - CM2		Séance 2 : Compréhension de texte et structuration de l'écrit		Séance : 2 / 4
				Durée : 55 minutes
Objectifs de la séance :				
1. Comprendre le texte, ses personnages, faire des hypothèses sur leur état d'esprit. 2. Organiser et préparer à la production d'écrit d'invention (brouillon)				
Compétences travaillées :				
- Comprendre des textes et des images et les interpréter. Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome.				
Matériel : Tableau, cahier d'écriture, l'album Loup Noir, vidéoprojecteur, feuille blanche			Modalité : classe entière et individuel	
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activité des élèves et différenciation
1 → Rappel	5 min collectif		> Inviter les élèves à rappeler l'histoire de Loup Noir à l'oral	-vérifier la compréhension de tous
2 → Méthodologie, construction d'une carte mentale	25 min collectif	Album 'Loup Noir' Tableau / vidéoprojecteur feuille blanche	<p>> Faire tous ensemble une carte mentale ou un brainstorming sur l'écriture d'un récit : avant/pendant/après.</p> <p>« A quoi on doit penser AVANT qu'on se mette à écrire ? »</p> <p>-à quels personnages, à l'intrigue, à comment je vais organiser mon schéma narratif (situation de départ, élément perturbateur, péripéties, résolution, situation finale)</p> <p>« A quoi on doit penser PENDANT qu'on écrit ? »</p> <p>-aux temps (imparfait/passé simple), à l'orthographe, aux connecteurs logiques, à faire des alinéas/paragraphes</p> <p>« A quoi on doit penser APRÈS qu'on ait écrit ? »</p> <p>-relire et vérifier que je n'ai rien oublié de tout ce à quoi j'ai pensé en amont, et vérifier les possibles erreurs de français</p> <p>> Copie de la carte mentale (à la main ou photocopie si – de tps)</p>	<p>- faire participer un maximum d'élèves pour avoir un panel large d'idée, quand bien même ces idées soient un peu hors-sujet (les marquer)</p> <p>- différenciation :</p> <p>1. aide à la copie de la carte mentale avec un gabarit ou directement une photocopie</p>
3 → Travailler au brouillon (écrit réflexif)	20 min individuel	Album 'Loup Noir' Tableau / vidéoprojecteur cahier de brouillon	<p>> Présenter la consigne de la production d'écrit et d'un début de travail au brouillon (l'afficher au tableau)</p> <p>« Pour la production d'écrit finale, vous allez choisir un personnage t et raconter l'histoire de l'album Loup Noir. Vous adopterez le point de vue du personnage choisi et utiliserez la 1ère personne du singulier. Aujourd'hui, c'est au brouillon que vous travaillez. Commencez par réfléchir en suivant les étapes de la carte mentale, en notant des idées, mais vous pouvez commencer à écrire aussi»</p> <p>> Verbalisation (participation collective) des attentes à l'aide de la carte mentale. Se concentrer sur le AVANT et un peu le PENDANT si essai de phrases.</p> <p>> échange en collectif ou en petit groupe sur leurs propositions au brouillon « Comment t'es-tu organisé? »</p>	<p>- guider les élèves pour verbaliser les attentes autour du brouillon et ses utilités</p> <p>- inciter les élèves à partager leur façon d'avoir procédé</p>
Bilan/Clôture de la séance : 5min				
« Qu'est-ce qu'on a travaillé dans cette séance aujourd'hui ? » puis donner l'objectif de la prochaine séance (production écrite, donc bien relire chez soi la carte mentale)				
réponses attendues : à bien lire des images, à trouver du vocabulaire, aux étapes de la production d'écrit				

Cycle 3 - CM2		Séance 3 : Production d'écrit structuré			Séance : 3 / 4
					Durée : 55 minutes
Objectifs de la séance : 1. Rédiger un écrit long en mobilisant les connaissances. 2. Travailler la relecture et l'esprit critique					
Compétences travaillées : - Rédiger des écrits variés.					
Matériel : Cahier d'écriture, l'album Loup Noir, carte mentale, tableau du vocabulaire, dictionnaire, affichages				Modalité : Individuel et binôme	
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Rôle de l'enseignant et différenciation	
1 → Rappel	5 min collectif		> Inviter les élèves à rappeler le contenu de la séance précédente (méthodologie) sans sortir la carte mentale.	- Réactiver les connaissances	
2 → Production d'écrit	30 min individuel	Cahier de brouillon Cahier d'écriture Carte mentale Tableau des caractéristiques Affichages (temps des verbes)	> Redonner la consigne qui définira la tâche de la production d'écrit (l'écrire au tableau). « En réutilisant votre brouillon, vous allez choisir un personnage entre le Garçon, le Loup, la Chouette ou bien la Forêt et raconter l'histoire (ou une partie de l'histoire) de l'album Loup Noir en 15 lignes environ. Vous adopterez le point de vue du personnage choisi et utiliserez la 1ère personne du singulier. Vous avez 25 minutes. » > Faire relire tous les élèves leur texte en rappelant brièvement les éléments auxquels faire attention.	-Observer les élèves en activité, repérer les productions riches pour prévoir des accompagnements -différenciations : 1.possibilité de taper à l'ordinateur 2. donner plus ou moins de lignes 3. donner plus de temps 4. faire un groupe de besoin à accompagner	
3 → Lecture des productions entre pairs	15 min binôme	Cahier de brouillon Cahier d'écriture	> Présenter la prochaine étape qui sera d'établir des échanges entre 2 scripteurs sur leurs choix concernant leur production d'écrit. « Je vais vous inviter à vous mettre en binôme pour que vous discutiez sur les choix que vous avez pris concernant votre histoire. On va d'abord penser tous ensemble à quelques questions. Qu'est-ce qu'on pourrait poser ? ... (les écrire au tableau) > Demander aux élèves côte à côte d'échanger leur copie pour démarrer la lecture-échange. > Revenir sur quelques points intéressants autre que le respect de la consigne comme l'utilisation des temps verbaux, la structure, la cohésion ...	- Observer les échanges et proposer son aide lors de blocage	
Bilan/Clôture de la séance : 5 min « Est-ce que vous avez trouvé cet exercice d'écrit d'invention dur à réaliser ? Pourquoi ? » (utiliser les réponses comme un retour réflexif à faire sur la séance et comme appui de remédiation pour la prochaine séance qui sera la réécriture)					

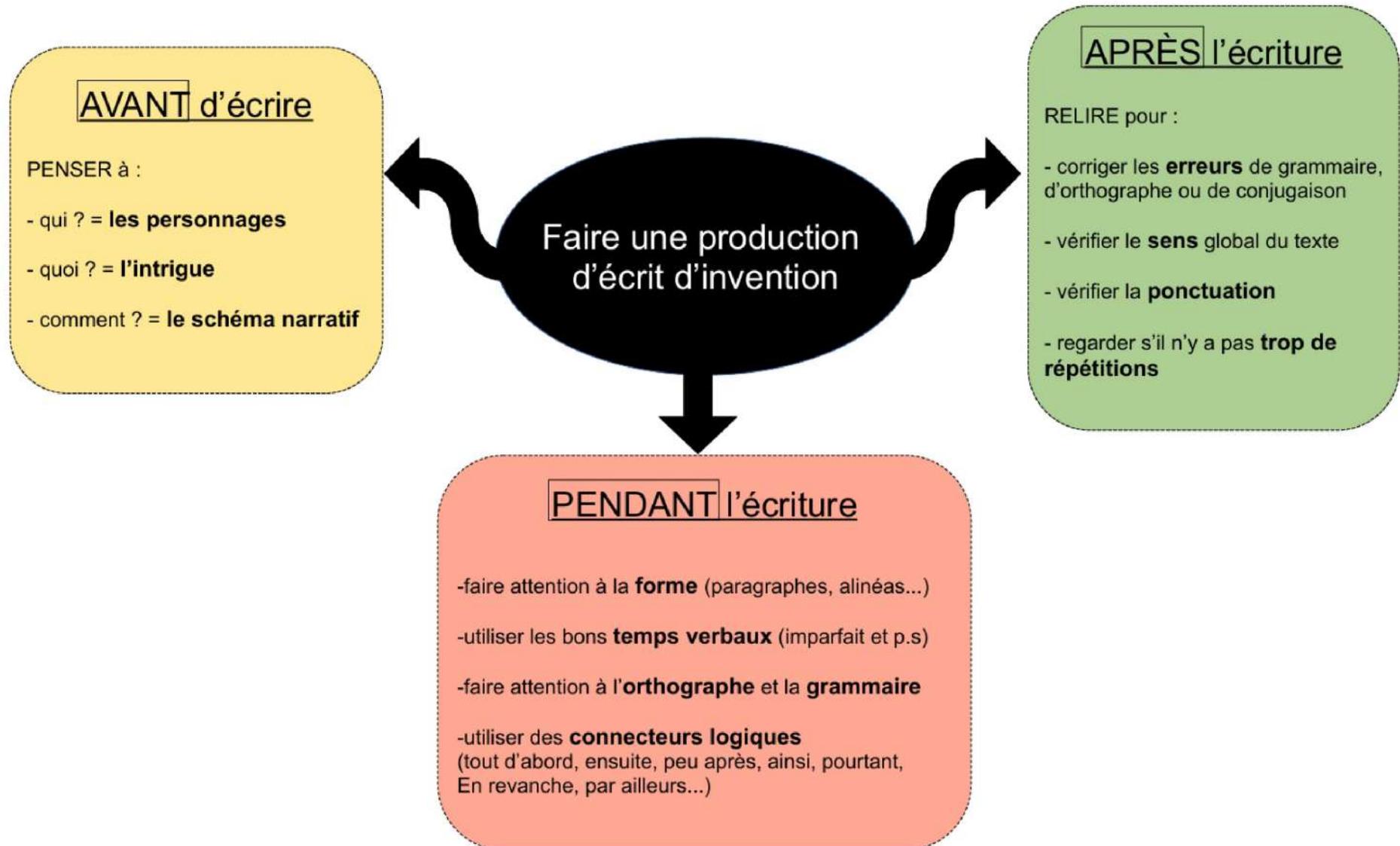
Cycle 3 - CM2		Séance 4 : Questionnaire d'analyse et réécriture			Séance : 4 / 4
					Durée : 65 minutes
Objectifs de la séance :					
1. Réviser et réécrire son écrit afin de l'enrichir ou de l'améliorer. 2. Mobiliser ses connaissances sur le récit.					
Compétences travaillées :					
- Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte.					
Matériel : Questionnaire, cahier d'écriture, l'album Loup Noir, carte mentale, tableau des caractéristiques, affichages.				Modalité : Individuel et classe entière	
Phase	Durée et organisation	Matériel	Déroulement + consignes	Activité des élèves et différenciation	
1 → Analyse des productions d'écrit	10 min individuel	Grille d'auto-évaluation premier jet de la production d'écrit	> Présenter l'objectif de la séance (réécrire son texte) > Présenter la grille d'auto-évaluation et le faire remplir par chaque élèves, ce qui les guidera pour l'enrichissement de leur texte. « Voici une grille d'auto-évaluation que vous allez remplir et en fonction de vos réponses, il va déterminer sur quoi, selon vous, vous devriez améliorer votre texte. »	- être disponible pour aider les élèves à remplir la grille	
2 → Réécriture des écrits	30 min individuel	Questionnaire Cahier d'écriture premier jet de la production d'écrit Carte mentale Tableau des caractéristiques Affichages (temps des verbes)	> Présenter l'évaluation aux élèves qui devront réécrire leur production en cherchant à l'améliorer par le sens, la description, le vocabulaire, la structure, la cohérence... « Je vais vous évaluer certaines compétences sur cette réécriture alors concentrez-vous. Vous avez tous rempli la grille, maintenant regardez les questions où vous avez mis 'non', ce seront les points qui devront essayer d'être améliorés dans la réécriture de votre histoire, avec le fond en priorité, puis la forme en secondaire. » > Donner la consigne pour la réécriture (l'écrire au tableau). « Vous allez réécrire la même histoire que votre premier récit, vous gardez aussi le même personnages, mais vous allez essayer d'améliorer un ou plusieurs points que vous avez jugé insuffisants. Vous avez 25 minutes. » > Faire relire tous les élèves leur texte en rappelant brièvement les éléments auxquels faire attention.	-Observer les élèves en activité, repérer les éléments que les élèves veulent améliorer pour envisager la mise en commun -différenciations : 1.possibilité de taper à l'ordinateur 2. donner plus ou moins de lignes 3. donner plus de temps 4. faire un groupe de besoin à accompagner 5.solliciter l'utilisation des ressources	
3 → Lecture des productions	15min collectif	Cahier de brouillon productions d'écrits	> Proposer aux volontaires de lire leur deux productions à la suite (premier jet et réécriture) à la classe. >Ouvrir la discussion sur les changements effectués. « Avant que tu nous dises sur quoi tu as essayé de t'améliorer, la classe va essayer de trouver. Qui a une idée ? »	- Guider la mise en commun par des questions pour mettre en exergue les apprentissages, les connaissances.	
Bilan/Clôture de la séance et de la séquence : 10min					
« Qu'est-ce qui était le plus compliqué entre le premier jet d'écriture ou sa réécriture ? Pourquoi ? »					
« Est-ce que l'album Loup Noir vous a aidé à écrire ? Pourquoi ? »					

Annexe 3 : exemple de tableau des caractéristiques des personnages de Loup Noir

Le garçon	Le loup	La chouette	La forêt
-cheveux clairs	- poils noirs	- plumes claires et foncés	- grande / vaste
- petit	- grand	- grands yeux, perçants	- enneigée
-fatigué / endormi	- menaçant	- observatrice	- arbres sans feuilles
-habillé chaudement	- effrayant	- patiente	- vide
- déterminé	- observateur / traqueur	- aux aguets	- silencieuse / bruyante
_____	_____	_____	_____
- surpris	- poils clairs	- fuyante	- meurtrie
- soulagé / content	- heureux	- ailes immenses	- déçue
...	- désolée
			- énervée
			- colérique
			...

lénouement

Annexe 4 : exemple de carte mentale sur l'écriture d'un récit



Annexe 5 : Grille de réécriture vierge

Grille de réécriture

production d'écrit

ENRICHIR SON TEXTE

<u>Le fond</u>	OUI, je pense	NON, pas assez
1. J'ai bien compris mon histoire en relisant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'ai bien raconté ou décrit un passage en lien avec Loup Noir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'ai bien choisi un seul personnage et adopté son point de vue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'ai bien décrit comment le ou les personnages étaient.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>La forme</u>		
1. J'ai bien utilisé la première personne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'ai bien utilisé les temps du passé (ici : imparfait et passé simple).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'ai bien utilisé des connecteurs logiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'ai bien utilisé un vocabulaire varié (pas de répétitions).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. J'ai bien ponctué mes phrases (points, majuscules, virgules, etc).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'ai bien structuré mon texte avec des paragraphes et des alinéas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'ai bien corrigé mes erreurs de langue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Annexe 6 : Travaux de l'élève La.

- brouillon

Il était une fois une petite fille qui habitait dans un village. Et elle recevait s'en aller car elle voulait ^{voir} des loups. Le soir c'était la des loups car ils entendaient leurs voix. Elle décida de partir. Puis elle arriva et verra les loups. Mais après elle avait ~~pas~~ plusieurs amis.

Lundi 7 Avril 2025

- deuxième jet d'écriture

Lundi 27 Mars 2025

① Français (Production d'écrit)

LE LOUP NOIR

Il était une fois un garçon qui marchait dans la forêt enneigée. Un loup noir l'observa pendant qu'il marchait dans la neige. Une chouette mystérieuse était sur un arbre et voulu le faire tomber. Le loup commença à courir et sauta pour attraper le garçon de la chute de l'arbre. L'arbre tomba la chouette s'envola. Le garçon remercia le loup qui était très gentil de l'avoir sauvé. L'homme rentra chez lui au chaud et le loup aussi. Le lendemain ils se donnaient rendez-vous pour ramasser l'arbre mort.

2

ph

Lundi 31 Mars 2025

Français (production d'écrit)

LE LOUP NOIR

Il était une fois une petite fille qui habitait dans un petit village à côté de la forêt. Elle était petite, les cheveux longs, les yeux bruns. C'était moi. Je partais en balade dans la forêt enneigée un jour m'observa pendant que je montais dans la neige. Un chouette mystérieuse était sur un arbre et voulu le faire tomber. Le loup commença à courir et sauta ^{me} pour attraper la ~~petite fille~~ de la chute de l'arbre. Il tomba la chouette s'envola. Je remerciais le loup noir. Nous rentrions chacun chez soi au chaud. Le lendemain je donnais rendez-vous avec le loup pour ramasser l'arbre mort.

Grille de réécriture

production d'écrit

ENRICHIR SON TEXTE

<u>Le fond</u>	OUI, je pense	NON, pas assez
1. J'ai bien compris mon histoire en relisant.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'ai bien raconté ou décrit un passage en lien avec Loup Noir.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'ai bien choisi un seul personnage et adopté son point de vue.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. J'ai bien décrit comment le ou les personnages étaient.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<u>La forme</u>		
1. J'ai bien utilisé la première personne.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. J'ai bien utilisé les temps du passé (ici : imparfait et passé simple).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'ai bien utilisé des connecteurs logiques.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'ai bien utilisé un vocabulaire varié (pas de répétitions).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. J'ai bien ponctué mes phrases (points, majuscules, virgules, etc).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'ai bien structuré mon texte avec des paragraphes et des alinéas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'ai bien corrigé mes erreurs de langue.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 7 : Productions finales des trois autres élèves choisis (He, Is, et Li.)

- production finale de He.

Le loup noir

Je marchais dans forêt soudain j'ai entendu des
bruits. J'étais devant une ponte solide que j'avais
du mal à monter puis j'ai continué ma
route. Au loin une chouette me regardait depuis
un arbre, j'avais très froid. J'avais entendu
du bruit j'ai commencé à courir, un loup
me poursuivait soudain un arbre tombait,
J'avais été pousser par le loup. Je fus sauvé. J'ai
avais remercié. il était reparti dans la forêt,
J'avais entendu la forêt s'émouvoir, ensuite je
marchais le chemin du retour par rentrée chez moi
pour me reposer. tout est bien qui finit
bien.

(2)

Lundi 31 Mars 2025

le loup noir

Je ^oétait une fois, je me promenais quand soudain j'ai aperçu quelq'un abbs
je l'ai suivi et j'ai aperçue une
chouette qui nous a vue elle nous
pointé de la patte en montrant à son
propriétaire que ie y a un humain
alors il a coupe un arbre avant que
l'arbre tombe j'ai sauté en faisant le bgs
puma, parce que si l'arbre tombe sur lui
je pourrais pas le manger alors avant que
l'arbre tombe je l'ai poussé, ensuite il
a chue que je l'avait sauvé,
peu après je l'ai poursuivi jusqu'à sa
mort.

31/03

②

Loup noir

Il était une fois un loup noir qui vivait

dans la forêt. Ce loup c'était moi. Un

beau jour je me baladais dans la forêt et

je vis un jeune homme. Il se baladait

dans la forêt il avait froid. Tout à coup

je voyais une chouette elle me disait qu'il

il pourra mourir un arbre lui tomber dessus

tombera dessus « il est en danger » me dit-elle.

Je le poursuivais pour le protéger et tout

à coup l'arbre lui tombera dessus. Je lui

sautais dessus pour le ~~sauver~~ sauver

Il en pensa mais il me remercia et repartit
dans son village. Moi je voulais remercier
la chouette mais elle était déjà partie je
remerciais chez moi mais avec des soupçons
sur la chouette je voulais la revoir mais
bien content que ça soit fini.

Annexe 8 : Photos rencontre auteur

- rencontre Antoine Guillopé



- Par monts et par mots (plusieurs auteurs illustrateurs invités)





- rencontre Thomas Scotto



Annexe 9 : Conception de Loup Noir

- croquis d'Antoine Guillopé



- maquette illustrée de Loup Noir



On croit que le loup attaque l'enfant . en fait il le sauve d'un arbre mort qui tombe .



21



22



23



24

- couverture -

antoine Guilloffe



les albums Du colot



Mon ami.
le loup.