

Programme Académique de Recherche et d'Innovation (PARI)

Ecrit sur l'action n°25

LA CONCEPTUALISATION DE L'ECRIT PAR LES ELEVES DE GS ET DE CP ; QUELLES INTERACTIONS D'AIDE METTRE EN PLACE POUR LA FACILITER ?

Nom du fichier : 57EMetz1-2005

Académie de Nancy-Metz

L'équipe est constituée des enseignants de 6 écoles :

- Ecole maternelle Saint-Eucaire 6 rue de l'épaisse Muraille 57000 Metz
- Ecole maternelle Les peupliers 12 rue prof. Jeandelize 57070 Metz
- Ecole maternelle du domaine fleuri 10 rue du Bon Pasteur 57070 Metz
- Ecole Elémentaire les Bordes 12 rue du prof. Jeandelize 57070 Metz
- Ecole Jules Verne 11 rue de Pange 57070 Metz
- Ecole Pergaud 2 rue Jules Michelet 57070 Metz

**LA REALISATION D'UN ALBUM EN GRANDE SECTION :
UNE ACTIVITE A QUESTIONNER**

Anne Leclair-Halté, IUFM de Lorraine, CELTED

avec la collaboration de Denise Maire, école maternelle du domaine fleuri

La séance que nous allons analyser dans ces pages¹ a été filmée en Grande Section de maternelle en juin 2002². Elle est incluse dans un projet de confection d'un album par la classe. Les choix de l'enseignante s'inscrivent tout à fait dans les programmes de 1995, dans la mesure où ces derniers prônent à plusieurs endroits la réalisation d'un album en classe. On peut ainsi lire, pour le cycle 1, dans la rubrique *Apprendre à parler et à construire son langage, s'initier au monde de l'écrit* (sous-rubrique *Initiation à la production de textes*) :

« production d'objets écrits associant le texte et l'image (albums, récits illustrés, documentaires). » (p. 25)

Un peu plus loin, dans la rubrique *Compétences dans le domaine de la langue*, plus spécifiquement dans *Initiation à la production de textes* figurent les lignes suivantes :

« L'enfant, seul ou avec les autres, doit pouvoir : (...)

- élaborer une fiche (règle du jeu, recette, etc.) ou un petit livret (récit, documentaire, etc.) en assemblant des textes courts et des images qui ont été auparavant travaillés (textes lus par le maître, images commentées collectivement). » (p. 98)

L'exemple de l'album se retrouve dans les compétences transversales (rubrique *Méthodes de travail*) :

« Il est possible de lui³ demander d'élaborer un projet individuel et de le mener à terme (construire une maquette, faire un album...) et de prévoir les tâches, les outils, les techniques, les matériaux.

¹ Il s'agit d'une séance non expérimentale, mais correspondant à une pratique ordinaire de classe. Nous renvoyons à l'article de J.M.Privat et M.C.Vinson pour une analyse de ce type (1998) dans le domaine des écrits documentaires.

² Les nouveaux programmes de 2002 n'étaient pas encore en application dans les classes.

³ Il est bien sûr ici question de l'élève.

De la même manière, il doit pouvoir participer à un projet dont il connaît l'objet. » (p. 90)

Dans ces programmes, la confection d'un album se présente comme une tâche susceptible de mettre l'élève ou la classe en situation de projet⁴, donc de prendre en compte la question de l'identité du scripteur, de son intention ainsi que la question de son récepteur. Elle vise aussi plus ou moins implicitement un certain nombre d'objectifs concernant l'écrit, qu'il s'agit de spécifier.

Certains de ces objectifs concernent le livre en particulier :

- l'appréhension du livre comme objet matériel (choix de matériaux, de techniques) ;
- l'appréhension du livre comme objet sémiotique (puisqu'il s'agit de rendre accessible à l'enfant l'organisation de l'espace de la page et du livre selon certains codes culturels) ;
- l'appréhension du livre comme objet textuel (permettant l'accès à un texte, la production d'un texte)⁵.

Enfin, la production d'un objet écrit revêt nécessairement une dimension linguistique (et ceci est plus une inférence qu'un élément explicité dans les extraits ci-dessus) : recours à un code, familiarisation avec ce dernier.

Dans certains ouvrages à visée didactique, on trouve développée cette activité de fabrication d'album, avec des objectifs culturels de familiarisation de l'enfant de maternelle avec les textes et l'objet-livre. Ainsi, dans un de ces ouvrages peut-on lire⁶ :

« Activités : Il est nécessaire, pour posséder un certain savoir sur l'organisation matérielle du livre et prendre quelques repères techniques sur les objets à lire, de :

- savoir manipuler un livre,
- connaître la fonction d'une pagination,
- reconnaître l'organisation d'une couverture, d'une page, de la suite des pages,
- reconnaître le titre, le nom de l'auteur,
- être capable d'identifier une illustration, une collection,
- savoir organiser une mise en page, fabriquer une couverture. »

Les savoirs et savoir-faire énumérés ci-dessus sont essentiellement de nature sémiotique. Ces objectifs assignés aux activités scolaires ne sont pas sans susciter quelques remarques.

La familiarisation avec l'objet-livre était une préoccupation déjà présente il y a plus de vingt ans dans la littérature didactique (voir Reuter 1981), mais elle concernait essentiellement les pratiques en collège et au lycée. Progressivement ces objectifs sont « descendus » à l'école élémentaire puis à la maternelle, en un mouvement que M. Laparra (2004) qualifierait de secondarisation de l'école primaire.

Cette secondarisation a eu lieu sans poser la question de ce que pouvait conceptualiser, à propos des notions mentionnées dans la liste donnée comme exemple ci-dessus, un élève de cinq ans (pour le cas qui nous intéresse), ou encore, de savoir en quoi, par exemple, identifier un titre, le nom d'une collection, le nom d'un auteur sur une couverture pouvait être profitable à l'élève de cet âge.

L'identification de l'objet — du titre, du nom de l'auteur sur une couverture — « ça c'est le nom de l'auteur », « ça c'est le nom de la collection », garantit-il la conceptualisation de la notion ? Mettre une étiquette sur un objet repérable dans un espace donné, reconstituer en activité puzzle une première de couverture, suffit-il à assurer la construction des concepts visés ? Nous entendons ici par concept « une entité cognitive de base, qui permet d'associer un sens aux mots que nous utilisons » (Richard : 1990, 60). Prenons l'exemple du concept de titre. On peut reprendre à Hoek (cité par Genette : 1987, 73) la définition suivante, à la fois linguistique, spatiale et fonctionnelle : « ensemble de signes linguistiques (...) qui peuvent figurer en tête d'un texte pour le désigner, pour en indiquer le contenu global et pour allécher le public visé ». Quels traits prototypiques des enfants fréquentant la maternelle peuvent-ils

⁴ La notion même de travail en projet en maternelle serait à questionner. En tout cas les définitions du projet telles qu'elle apparaissent chez Louis Legrand ou Jean-François Halté (1982) semblent difficilement compatibles avec l'âge des enfants de maternelle.

⁵ Voir ce que dit F. Grossmann sur les logiques du livre (1996 : 26-28).

⁶ Voir C. Jordi (1998 : 22).

construire sur le titre ? Avant de savoir lire ils vont manifester que le livre a un nom « papa, lis-moi *Le petit Chaperon Rouge* », « maîtresse, tu nous lis *Max et les maximonstres* ». Même s'ils ne connaissent pas le terme titre, ils vont savoir que le livre a un nom qui sert à le désigner et qui peut être utilisé et compris par l'interlocuteur quand on a envie d'écouter telle ou telle histoire. Quel lien vont-ils faire entre ce savoir implicite et le passage à la dimension écrite sur laquelle beaucoup d'enseignants vont ensuite s'attarder, en focalisant l'attention de l'enfant, entrée dans l'écrit oblige, plus sur l'aspect linguistique et spatial que fonctionnel du titre ? De la même façon, comment les élèves conceptualisent-ils ce qu'est une page ? On constatera dans l'analyse qui suit que la question n'a rien d'évident.

Il semble que les programmes de 2002 pour la maternelle soient beaucoup plus modestes par rapport à cette entrée habituellement dite culturelle. Il n'y est plus question de réaliser entièrement un album, et la notion de projet (du moins pour l'élève) apparaît de manière moins marquée⁷. Il semble aussi que le travail sur l'objet-livre soit mentionné avec prudence, sans doute à cause de quelques dérives formalistes observées dans les pratiques des années précédentes. Dans *S'initier au monde de l'écrit* (p. 96) on peut lire :

« On évitera de passer de trop longs moments à analyser de manière formelle les indications portées par les couvertures. »

Même si la séquence observée ne correspond plus au cadrage donné par les programmes officiels les plus récents, nous estimons qu'elle mérite d'être analysée, d'une part parce que l'activité qui s'y déroule continue à être proposée aux élèves⁸, d'autre part parce qu'elle permet des observations généralisables à d'autres situations scolaires.

Pour faciliter la lecture de cette analyse, nous avons pris le parti de suivre le déroulement chronologique de la séquence, que nous avons découpée en sous-séquences. Ce découpage s'est fait à partir de deux critères :

- les tâches successives proposées aux élèves ;
- les ouvertures et fermetures verbales, nettement marquées, de l'enseignante, ponctuant l'entrée et la sortie dans/de ces tâches et permettant de délimiter des unités d'échange (plus ou moins dialogales selon les cas).

Les pistes d'observation privilégient la question de la conceptualisation par les élèves des notions de livre, de page, de titre, d'auteur, toutes présentes dans cette séquence. Quels sont les problèmes que les enfants manifestent et comment ? A propos de quelles notions ? L'enseignante perçoit-elle ces problèmes ? Quelle est leur origine ? Quels autres problèmes non manifestés peut-on supposer ?

I- Situation de la séquence

Avant de passer à l'analyse de la séquence, quelques éléments de contextualisation sont nécessaires. La séquence a été filmée dans une école maternelle située en REP (Réseau d'Education Prioritaire), dans le quartier d'une grande ville mosellane caractérisé par une forte concentration de familles d'immigrés et une certaine détresse sociale. Dix-neuf enfants sont inscrits dans cette Grande Section : huit garçons et onze filles. Cette classe a connu tout au long de l'année un fort absentéisme. Dans la liste des élèves avec la catégorie socio-professionnelle dont relèvent les parents (annexe 1), si l'indication « mère au foyer » sans mention du père renvoie à une famille monoparentale, on voit que cinq enfants sur dix-neuf vivent seuls avec une mère qui ne travaille pas. Pour les autres enfants, à quatre exceptions près, la profession de la mère n'est pas indiquée, ce qui laisse penser que, si mère il y a, elle

⁷ Même s'il est mentionné p. 26 que : « devenir élève, c'est participer à la réalisation de projets communs, c'est prendre et progressivement partager des responsabilités au sein du grand groupe. »

⁸ Voir par exemple, le nombre de mémoires professionnels concernant l'école maternelle que les PE2 désirent consacrer à cette activité (tout au moins dans l'IUFM où nous intervenons).

ne travaille pas. Enfin, on remarquera que la profession d'ouvrier est largement majoritaire pour les pères. Les familles des élèves se caractérisent donc par un faible capital économique.

1-Ce qui a précédé la séquence

L'enseignante a pour projet de faire réaliser par ses élèves un album inspiré d'un ouvrage de littérature de jeunesse lu précédemment à la classe, *Une soupe au caillou* d'Anaïs Vaugelade (Ecole des loisirs). Ce projet est né au retour d'un stage de formation continue de trois semaines qui portait sur l'exploitation des albums de jeunesse au cycle 2. Il correspond pour l'enseignante à plusieurs objectifs :

- se situer dans la pédagogie du projet avec une activité fréquemment prônée en formation initiale et continue ;
- initier les enfants au monde de l'écrit par une meilleure connaissance de l'objet livre, la lecture-compréhension d'un récit, la production collective d'un autre récit et d'un objet écrit ;
- mettre en place une liaison GS/CP grâce à un objet à socialiser (le livret rédigé en GS servira pour les premiers apprentissages du CP) ;
- s'inscrire dans les programmes officiels également par ces dimensions : découvrir le monde (plier, couper, coller pour fabriquer un objet) et imaginer, sentir, créer (mise en page, illustration, typographie).

En fait, elle s'assigne une pluralité d'objectifs à travers cette activité. Au retour de son stage, l'enseignante a raconté aux enfants ce qu'elle y avait fait, sa rencontre avec la maîtresse du CP et leur volonté commune de travailler sur un livre qui ferait le lien entre la GS et le CP. Aux dires de l'enseignante, au mois de juin, les enfants adhèrent facilement à ce type de projet, tant ils ont hâte d'« aller au CP ».

Plusieurs séquences ont précédé celle qui sera analysée ici.

Tout d'abord, plusieurs versions de *Une soupe au caillou* ont été lues aux élèves. C'est celle d'Anaïs Vaugelade qui a été retenue et travaillée plus particulièrement avec les élèves⁹. Que propose cette version ? Un loup arrive chez une poule. Il la berne, elle et les autres animaux qui arrivent successivement chez elle, en trouvant le moyen de manger une bonne soupe à laquelle chacun contribue par l'apport d'un légume alors que lui ne donne qu'un caillou. Après l'étude de la couverture (repérage du titre, de l'auteur, commentaire de l'illustration, à la fois par le moyen d'un oral collectif et d'une activité de puzzle à reconstituer) et de la page de titre (comparaison avec la première de couverture), la structure particulière de ce récit a été abordée, surtout dans sa dimension accumulative (voir le texte intégral en annexe 2).

<i>Animaux</i>	Légumes
Le loup	un caillou
La poule	du céleri
Le cochon	des courgettes
Le canard et le cheval	des poireaux
Le mouton, la chèvre et le chien	des navets, du chou, des légumes

Ce texte est en rupture avec l'image traditionnelle du grand méchant loup : l'animal est ici végétarien et le lecteur voit ses attentes déçues dans la mesure où cet animal ne croque aucun de ses compagnons. Le récit présente aussi une structure en boucle : la dernière page est une illustration sans texte où le lecteur voit le loup arriver, avec son sac contenant un caillou, chez un dindon. Cette dernière page peut laisser penser que le même scénario va se renouveler

⁹ Elle a par exemple été préférée à *La soupe aux cailloux* publiée en Album du Père Castor (Flammarion) 2001, à cause de ses illustrations moins classiques.

chez le dindon. D'après l'enseignante, un certain nombre d'élèves n'a pas compris la ruse du loup. Le travail d'écriture enclenché par la suite n'est pas conçu pour aider les enfants sur cet aspect de la compréhension de l'album. En effet, il se focalise sur l'aspect formel, c'est-à-dire la structure accumulative du récit, plus que sur une réflexion sur le comportement du loup.

L'idée d'écrire une suite en un album qui sera utilisé l'année suivante au début du CP est introduite par l'enseignante. Naît alors le projet d'écriture, qui comporte deux phases avant la séquence rapportée ici.

Une phase orale permet, en partant de la dernière illustration, de continuer l'histoire sur le même schéma : on liste donc animaux et légumes qui serviront de matériau narratif pour la suite du récit. Cette phase orale permet aussi de choisir un titre, inspiré directement de la dernière image, pour le nouvel album : *Bonjour dindon*.

Une phase écrite consiste à noter, en dictée à l'adulte, un répertoire de mots d'animaux et de légumes, répertoire qui est affiché dans la classe (listes verticales d'accumulation 1 + 1).

<i>Animaux</i>	Légumes
Le loup	un caillou
Le chat	des haricots
Un lapin	une carotte
Un escargot	de la salade

La rédaction de l'histoire n'est pas plus avancée que cela quand, dans le souci de rendre le projet plus concret pour les élèves, l'enseignante fait le choix de commencer la fabrication du livre, qui implique la manipulation concrète de l'objet à socialiser, alors que l'histoire n'est pas encore rédigée. Les élèves ont donc copié le nouveau titre (*Bonjour dindon*) à partir d'un modèle au tableau, ont repris l'illustration d'*Une soupe au caillou* et à la place du nom de l'auteur, ont écrit leur nom et leur prénom, le tout sur une feuille format A4 pliée en deux qui matérialise la première et la quatrième de couverture. Est donc réalisée pour le moment la première de couverture.

2-Objectifs et chronologie de la séquence

La séquence est filmée par un cameraman. Deux autres personnes, habituellement étrangères à la classe sont présentes : deux enseignantes faisant partie de l'équipe d'encadrement du PARI¹⁰. Le dispositif spatial et pédagogique est identique à celui qui est mis en place habituellement dans la classe : celle-ci est divisée en trois ateliers. Celui qui est filmé bénéficie de la présence de l'enseignante, les deux autres groupes sont en autonomie (ou presque). Le groupe filmé comporte six élèves et est hétérogène (niveau scolaire, âge, motivation...), l'enseignante ne fonctionnant pas avec des groupes de niveau. Les élèves sont rassemblés autour d'une table ovale avec, à leur disposition, tout le matériel nécessaire : feuilles, colle, ciseaux etc.

Au cours de cette séquence, l'enseignante souhaite voir réaliser l'encartage du livre ainsi que la page de titre avec plusieurs objectifs spécifiques qu'elle définit ainsi :

- rendre le projet plus concret aux yeux des élèves, ce qui nécessite que ceux-ci fassent le lien entre la réalisation matérielle de l'album et le travail d'élaboration de listes préparatoires à l'écriture (dans l'esprit de la maîtresse, la tâche d'encartage doit, à un certain moment, s'appuyer sur les listes affichées pour déterminer le nombre de pages à insérer).
- familiariser les élèves avec ce qu'est une page de titre : la mise en page, la place du titre, du nom de l'auteur et de l'illustration).

¹⁰ On comprendra :

Album GF : grand format, celui de la maîtresse
Album PF : petit format, ceux des enfants (1/enfant)
Livret : l'album en fabrication

— s'exercer au graphisme : copie à partir de supports diversifiés, écriture de son prénom, choix des outils scripteurs, choix de la graphie (pour le prénom).

La séquence comporte plusieurs phases successives en termes d'activité. Ces phases, au nombre de trois (deux d'entre elles étant divisées en sous-phases), sont nettement délimitées oralement par l'enseignante, comme on le constatera ;

1-phase préparatoire à l'encartage :

a - découverte par les élèves de petits albums format poche nouvellement arrivés (tours de parole 1 à 10). L'enseignante a en effet acheté huit versions de poche d'*Une soupe au caillou* (« Lutin Poche » à l'Ecole des Loisirs) ;

b - comparaison entre l'album lu par l'enseignante et les petits albums format poche distribués aux enfants (11 à 24) ;

c - recherche du nombre de pages à donner à l'album que l'on veut fabriquer (nous l'appellerons désormais livret) (25 à 38) ;

2-encartage (38 à 58) ;

3-réalisation de la page de titre :

a - recherche de la page de titre des albums format poche (58 à 75) ;

b - écriture du nom des élèves sur la page de titre du livret (75 à 96) ;

c - découpage et collage de l'illustration sur la page de titre du livret (96-135) ;

d - copie du titre sur cette même page (135-fin).

La séquence ne s'arrête pas tout à fait ici. Une des élèves continue son travail alors que l'enseignante a verbalement clôturé la séquence.

Nous analysons les phases 1 et 2 intégralement. La phase 3 n'est analysée que dans ses sous-phases a et b en ce qu'elles sont représentatives d'un certain nombre de questions que soulève l'activité. Si nous n'analysons pas la séquence jusqu'au bout pour éviter la redondance dans l'analyse, nous donnons néanmoins la totalité du corpus en annexe.

II- La phase préparatoire

Elle comporte d'abord une prise de contact avec le matériel à la disposition des élèves :

- pour chacun d'eux, une pochette en plastique contenant la feuille A4 pliée en deux, décrite plus haut et constituant la couverture du livret ;

- une pile des albums format de poche d'*Une soupe au caillou*.

La maîtresse, quant à elle, tient l'album grand format.

Ensuite, les élèves comparent les petits albums à celui de l'enseignante.

Puis la question de connaître le nombre de feuilles nécessaires pour le livret à confectionner se pose.

0.00	1 M	alors, à la table du milieu / Mikaël, qu'est ce que tu vas faire avec moi comme travail ?// D'accord	Regroupement sur le tapis. La consigne de lancement n'a pas été filmée.
2.49	2 M	je vais vous donner le matériel nécessaire	
	3 E	ouah, plein de livres / c'est des livres	Pose du matériel sur la table (papier blanc, album PF ¹¹ , photocopie du personnage du dindon).
	4 M	vous sortez déjà votre petit livre de la pochette en plastique /	Les enfants jouent avec leur livret.
3.45	5 E	donnez-moi les pochettes / pas les livres / les pochettes	
4.07	6 Al		Ouvre son livret.

4.13	7 M	regardez / il est là mon grand secret (plusieurs fois)	Chaque enfant prend un album PF, le feuillette, le sent		
	8 E	j'écris « bonne fête papa »			
	9 M	alors / chacun prend un livre			
4.50	10 E	regardez / y a les pages	M prend l'album GF. M tourne les pages.		
	11 M	ils sentent bon / ils sont neufs			
	12 E	c'est le même que le tien			
	13 M	ah ! / c'est le même que le mien // on vérifie si c'est le même / d'accord			
	14 E	ouais / c'est le même			
	15 M	on va regarder si c'est le même que le mien			
	16 E	hé, ouais / oui			
	17 M	Sarah / prends la bonne page			
	6.02	18 M		ouais / oui pas trop vite / Bakhta	Manipulation difficile, cherche à faire comme la maîtresse
		19 E		Anissa / prends ton livre Anissa / pose ton livre sur la table // c'est pas pratique de tenir un livre en l'air /	
20 M		je le sais / je le fais tout le temps / allez / je continue			
21 E		oui // oui // oui // oui // oui // oui // oui			
6.39	22 E	pas trop vite Allan	en chœur		
	23 E	oui			
	24 E	tout à l'heure / vous me disiez que j'allais trop vite / et maintenant c'est vous			
7.03	25 M	oui // oui // et oui c'est le même (2 X)	M tourne les pages Les enfants en même temps tournent les leur Allan a toujours une page d'avance		
7.12	26 E	nous avons les mêmes			
7.57	27 M	alors / on va continuer // on va continuer le nôtre //			
	28 E	Il va falloir commencer à mettre les pages à l'intérieur //			
	29 M	Comment on va savoir combien de pages on va mettre dedans			

9.05	30 E	on va compter	E prennent l'album PF
	31 M	sur celui là // si tu veux	Les enfants comptent les pages à voix haute
	32 M	là / ça fait 14 avec la couverture ?	
	33 E	18	En pointant les auteurs des solutions
	34 M	moi / j'ai un petit problème / là j'ai 15 / là j'ai 14 / là j'ai 18	M prend un album PF
	35 E	j'ai une autre question / Bakhta / est-ce que ce livre-là / celui-ci / c'est le nôtre ?/ celui-	
36 M	là / est-ce que c'est notre livre ?/ à nous / qu'on est en train d'inventer / de fabriquer ?		
9.45	37 Al.		
	38 M	non non / pourquoi vous comptez dans celui-ci ? // comment on peut savoir combien il faut de pages ? ben / je sais pas moi tu ne sais pas / alors je vais vous aider moi j'en ai 12 on n'arrivera de toute façon pas à tomber d'accord // alors regardez comment je fais	

1-Prise de contact avec le matériel : questions conceptuelles à propos de la couverture fabriquée par les élèves

La prise de contact correspond aux tours de parole de 1 à 10. Les étapes précédentes du projet ne sont pas récapitulées et la séquence qui commence n'est pas mise en perspective. Les enfants sont tout de suite mis en contact avec le matériel. L'enseignante distribue d'abord les pochettes avec les livrets.

Par rapport à la question de la conceptualisation de notions touchant à l'objet livre, on peut remarquer que l'enseignante utilise le même mot, livre, pour désigner l'album et l'ébauche de livret fabriquée par les élèves, ce qui ne manquera pas, un peu plus loin dans la séquence, de poser des problèmes de référence aux enfants. Cet objet qu'est la feuille A4 pliée en deux est-il véritablement un livre ? La remarque d'Alexia (6) montre ainsi que, pour elle, l'objet appelé « petit livre » par la maîtresse est pour l'instant plus proche de la carte de vœux (pour la fête des pères toute proche) que de l'album, si bien que l'on peut se demander si

l'appellation « petit livre » n'est pas prématurée pour certains enfants qui n'anticipent pas le résultat concret du travail, comme le fait l'enseignante.

Ensuite, nous avons indiqué plus haut que la première de couverture du livret comportait deux indications écrites, un titre, *Bonjour Dindon*, et le nom et le prénom de chaque enfant. Le titre, en fait, correspond à l'image d'où la classe part pour écrire l'histoire. Il constitue un texte possible pour accompagner cette illustration. Mais il ne remplit pas nécessairement les fonctions attendues d'un titre : s'est-il agi de trouver rapidement de quoi occuper l'espace réservé au titre sur la couverture ou d'avoir avec les élèves un début de réflexion sur les rapports entre texte et titre ? Peut-on donner un titre approprié à un récit avant de l'avoir terminé ?

De même, on peut s'interroger sur le fait qu'un nom différent apparaisse sur chaque livret, alors que le récit qu'il offre à la lecture est réalisé collectivement par la classe. Sur la première de couverture figure le nom de l'auteur. Or, dans la situation décrite, en fait, c'est le nom du propriétaire du livret qui apparaît sur la couverture. Ici encore, pour certains élèves, d'un point de vue conceptuel, des confusions peuvent être créées ou subsister autour de la notion d'auteur à laquelle l'enseignante recourt.

De manière plus générale, quelle conception les élèves peuvent-ils se construire de la fabrication d'un livre à partir d'un tel projet ? Ni le processus de fabrication ni le produit fini ne sont conformes aux méthodes réelles et à l'objet commercialisé sous le nom de livre.

2-Comparaison des albums petit et grand format : ambiguïté de l'activité

Un élève, en (10), remarque d'emblée l'identité des deux livres : celui de l'enseignante et le sien. Cela peut nous renseigner sur l'état de sa conceptualisation concernant l'objet-livre : il a compris que si deux livres ont même couverture, alors on peut en conclure que ce sont les mêmes livres, quelque soit leur format. La comparaison page par page des deux albums qui suit peut amener ceux des élèves qui n'auraient pas construit cette identité à le faire. Mais elle peut aussi laisser entendre à certains que, pour vérifier que deux livres sont identiques, il faut les comparer page par page. C'est pourquoi l'enseignante aurait pu aller plus loin dans la verbalisation suivant le constat d'identité (24 : « nous avons les mêmes ») et dire qu'il était inutile de procéder à cette vérification à chaque fois : le fait d'avoir la même couverture garantit l'identité des livres.

Mais pour l'enseignante, en fait, l'objectif n'est pas là. Elle laisse aux élèves le temps et le plaisir de feuilleter un livre neuf. Il suffit pour cela de constater la jubilation qu'ont les enfants à ponctuer d'un oui collectif chaque nouvelle page montrée. Elle privilégie aussi, par le simple feuilletage, la reprise de contact rapide avec une histoire déjà lue. Ces deux objectifs ne sont pas négligeables. Mais aussi, peut-être quelques enfants pensent-ils, après l'activité, que la comparaison est à faire systématiquement à chaque fois pour vérifier que deux livres sont identiques

3-Recherche du nombre de pages pour préparer matériellement le livret : un conflit non exploité

Un élève propose de compter les pages de l'album précédemment feuilleté (26). Il est dans une logique à la fois temporelle (il reste sur l'objet qu'il vient de manipuler) et dans une logique du modèle. Cet élève est également le seul du groupe qui n'a plus à disposition que l'album format poche, son livret ayant été pris en main par la maîtresse pour le montrer aux autres. La réponse de la maîtresse peut donc être expliquée de multiples façons. La maîtresse ne consulte pas les autres enfants, ne leur demande pas ce qu'ils pensent de cette suggestion, mais les lance sur cette piste qui ne correspond pas à ses attentes. On peut se demander pourquoi elle laisse partir le groupe sur cette suggestion qui n'est pas celle qu'elle attendait.

Sans doute y voit-elle, pour les enfants, une occasion de se livrer à une activité un peu mécanique qu'ils aiment bien, compter des objets, ainsi qu'une autre occasion de manipuler l'album.

Initialement, en effet, elle pensait que les élèves se réfèreraient aux listes d'animaux et de légumes élaborées dans une séquence précédente pour faire le canevas du texte à produire. Or les enfants ne font pas ce lien :

— d'une part parce que la séquence n'a pas été contextualisée en ouverture. Les élèves sont spatialement et temporellement dans la situation matérielle présente, alors que l'enseignante est dans la chronologie de son projet.

— d'autre part, sans doute, parce qu'il est prématuré de fabriquer le support matériel du texte avant que celui-ci soit véritablement écrit. Mais la préoccupation de l'enseignante est de matérialiser le plus vite possible le projet, de lui donner un tour concret, d'où son choix de réaliser le support avant même que le texte soit écrit. On retrouve là le souci de placer les enfants de maternelle dans la manipulation, l'activité concrète (voir Goigoux 1998, Laparra 2004).

A l'occasion du comptage du nombre de pages de l'album, des réponses très variées sont données. Peut-être s'agit-il tout simplement d'un problème relatif à la maîtrise de la comptine numérique : les élèves peuvent ne pas maîtriser la succession numérique orale. Mais peut-être aussi cette diversité cache-t-elle un problème conceptuel : comment compte-t-on les pages d'un livre ? Où commence-t-on et où finit-on ? Et qu'est-ce qu'une page ? Y faut-il nécessairement du dessin ou de l'écrit ? La couverture compte-t-elle comme page ? La variété des réponses est soulignée par l'enseignante mais aucune verbalisation métacognitive n'intervient à propos de ce désaccord dont l'origine n'est pas questionnée, diagnostiquée. Même si ce problème de définition de la page qui peut se profiler derrière la variété des réponses n'est pas traité immédiatement (cela nécessiterait une parenthèse trop longue qui détournerait l'enseignante de l'objectif qu'elle s'est fixé), il aurait été intéressant de le souligner avec les élèves pour le reprendre à un autre moment.

L'enseignante se trouve ici face à un décalage entre ses prévisions (les élèves devaient se référer aux listes établies pour prévoir le nombre de pages à préparer) et la situation réelle à gérer : les élèves ne comprennent pas ce qu'ils doivent faire (35). Elle promet alors une aide (en 36) qu'elle ne donnera pas dans les faits. En effet, elle pense à ce moment déplacer le groupe d'élèves vers les affiches où sont notées les listes, mais renonce à ce projet à cause de la situation matérielle particulière liée au fait que la séquence est filmée. La caméra est sur pied et la maîtresse suppose que le déplacement du groupe poserait un problème technique au caméraman. Elle va donc laisser les problèmes en suspens en 38 (la définition d'une page, le décompte des pages, le moyen de savoir de combien de pages on a besoin) pour passer à la réalisation matérielle de l'encartage.

III- La phase d'encartage

En 38, l'enseignante perçoit l'écart entre ses attentes et la manière de répondre des élèves. Elle renonce à toute explication, à toute recontextualisation qu'elle juge sans doute trop coûteuse en temps et se replie sur un faire salvateur :

« On n'arrivera de toute façon pas à tomber d'accord. Alors regardez comment je fais. »

L'essentiel, pour elle, est que les élèves manipulent les feuilles et avancent dans la réalisation concrète du livret. Le groupe la suit dans cette phase d'encartage qui comporte une sous-phase consacrée à la démonstration (38-39), une sous-phase consacrée à l'exécution par les élèves (40-49) et une sous-phase d'évaluation du travail par l'enseignante (50-57).

9.45	38 M	alors regardez comment je fais	M prend une feuille et la plie en 2
	39 M	Ça / c'est pas le tien / c'est celui d'Alexia // Attends Mika / je ne peux pas tout faire / pour l'instant je montre // d'accord, comme ça // Et on va en mettre quelques-unes / et si il vous en faut encore / on en rajoutera / d'accord // Parce que pour l'instant / on ne sait / on a trouvé les animaux et tout ça / mais on ne sait pas // vous allez chacun prendre 3 feuilles / toi tu en as déjà une // Pour l'instant on va s'arrêter à ça / 3 feuilles chacun / vous les pliez en 2 / bien bord à bord / bien bord à bord / 3 chacun // 1 par 1 / 1 par 1 on plie / ce sera mieux	M prend le livret de Mikaël et glisse 1 page à l'intérieur Les enfants prennent des feuilles blanches Les enfants plient les feuilles La maîtresse se déplace dans les autres groupes
11.3 5	40 E	regardez mon livre // moi j'ai déjà fini	
	41 Al	et non / ça ne se peut pas //	Alexia commente le travail de Bakhta
11.4 5	42 Al	ben il faut couper comme ça	Alexia prend ses ciseaux et veut couper ce qui dépasse
12.O 5	43 M	c'est bon là / vous en avez fait 3 ?	
	44 .E	oui // hé / maîtresse	
	45.M	c'est pas grave / on a un massicot à la cuisine / tu sais / c'est un grand truc pour couper / tout ce qui dépasse / on coupera / d'accord / c'est pas grave	
12.3 3	46.M	tout le monde a ses 3 feuilles ? / Je peux enlever ça // on va faire de la place sur la table // Allan / tu as encore besoin de celle-ci ? // Oui / alors j'enlève ça	M débarrasse la table
	47.E	moi / j'ai 2 livres	
	48.E	moi aussi	
	49.E	tout le monde a 2 livres	
	50.M	alors / je vais regarder si c'est correct // alors / comme ça / il faut les mettre l'une dans l'autre / oui / pas l'une sur l'autre / l'une dans l'autre	M vérifie l'encart des feuilles blanches M prend le livret de Sarah
13.1 5	51.E		Alexia refait son encartage
	52 . M	moi je l'ai fait	
	53.M	tu l'as fait / c'est bien	
	54.M	moi aussi / je l'ai fait	

13.4 0	55.E	toi aussi tu l'as fait / l'une dans l'autre // non	
	56.M	moi je l'ai fait	
	57.E	toi tu l'as fait / d'accord / c'est bien maîtresse / maîtresse / maîtresse / regarde / on a un livre	

En 39, au milieu de ses propos accompagnant ses gestes de démonstration, elle fait une allusion au lien entre l'encartage et la liste d'animaux élaborée précédemment :

Parce que pour l'instant / on ne sait / on a trouvé les animaux et tout ça / mais on ne sait pas //

Elle réalise que le travail d'élaboration du récit n'est pas suffisamment avancé pour en déduire le nombre de pages à mettre en place dans le livret.

Les élèves exécutent le travail demandé et sont satisfaits du résultat : pour eux, il n'y a pas de différence entre l'album de référence et le livret fabriqué : ils disent avoir deux livres.

IV - Recherche de la page de titre et copie du nom de l'auteur

Cette sous-séquence illustre la complexité paradoxale de la situation dans laquelle se trouvent plongés les élèves, alors qu'ils semblent complètement guidés. La difficulté provient justement en partie du fait d'une progression « en tunnel » dans la tâche, sans idée préalablement annoncée d'objet à construire ni de méthodologie à suivre. Elle est due aussi à des problèmes conceptuels soit situés chez les élèves (à propos de la notion de page), soit induits par l'enseignante (à propos de la notion d'auteur). Enfin, des activités de repérage dans l'espace de la page se superposent à des activités de transposition et de copie de façon très intriquée.

14.0 5	58 M	d'accord / alors maintenant / comme ça / on met son livre à soi / le petit au dessus // non, on va en avoir besoin // on a une grande table / quand même	M positionne le livret et l'album d'Alexia l'un au dessous de l'autre. Elle laisse les photocopies de l'illustration qui sera collée sur la page de titre au milieu de la table. Quelques élèves ouvrent leur livret
	59 M	alors ouvrez <i>Une soupe au caillou</i> / on regarde ce qu'il y a sur la 1 ^{ère} page / non <i>Une soupe au caillou</i> / pas <i>Bonjour Dindon</i>	
	60 E	d'abord y a le loup	

	61 M	non / tout d'abord / la toute première page	
	62 E	celle-là	
	63 M	non	Alexia montre la 1 ^{ère} page imprimée
15.1 0	64 E	celle-là	
	65 M	hé oui // la première page // ferme ton livre	E montre page blanche
	66 E	voilà / là / voilà	
	67 M	c'est à qui ça, / laisse dans ton livre	un élève a sorti ses feuilles blanches de son livret
	68 E	c'est celle là ?	
	69 M	alors donc chez vous // faites comme ça / on ouvre le sien de livre // on fait pareil	montre la page blanche
	70 E	la toute 1 ^{ère} page / c'est celle là ?	M se place derrière un élève et ouvre la première page du livret
16.0 5	71 M	d'accord / alors	
	72 E	il tient pas	
	73 M	la 1 ^{ère} page est comment ? // 1 page blanche (2X) // On tourne la page / tournez la page de votre livre aussi / à vous // tourne ta page à toi aussi // non de ton livre // pas du livre <i>Une soupe aux cailloux</i> , / ton livre à toi / c'est quoi ton livre à toi / Mikaël ? // non	les enfants tapent sur la page blanche. M tourne la page. Mikaël montre l'album PF
16.5 5	74 AL	c'est celui là	
	75 M	moi je suis d'accord avec Mikaël et Alexia / pour l'instant / pas avec les autres // alors je regarde là // Allan / je te ré-explique pourquoi // ferme le tien et ferme celui de l'école // ta couverture / il y a la couverture // je tourne la page // je suis sur une page blanche // tu es d'accord / sinon tu le dis // et après je tourne encore / d'accord ? // alors qu'est-ce qu'on a dit qu'on allait faire là ? // Bakhta / je parle // qu'est ce qu'on a dit qu'on allait faire ? / A la place de celle-ci / qu'est-ce que tu dois faire ? / maintenant // non / Bakhta / non	Mikaël montre son livret et tourne la page Allan a des difficultés, M se met derrière lui M fait avec lui et montre au fur et à mesure M montre la page
18.0 0	76 BA	on va écrire le nom	D'autres essayent de répondre
	77 M	quel nom ?	
	78 BA	ben / notre nom	
	79 M	pourquoi ton nom ?	
	80 BA	parce que	
	81 M		

	82 BA	pourquoi parce que ?	
	83 M	ben parce que	
	84 E	pour dire que c'est à vous / que c'est votre livre // où est-ce que vous allez écrire votre nom ?	on voit Mikaël qui tourne ses pages pour recopier avec le modèle de la couverture
	85 M	en haut	Anissa montre toujours l'albumPF
19.00	86 E	en haut / d'accord / au crayon de papier / allez-y // comme c'est écrit devant // votre nom de famille / je vous rappelle /	
	87 M	il est devant	
19.40		E : oh non	
		oui // le nom de l'auteur / il est où ? / le nom de l'auteur du livre / de la dame qui a écrit ce livre / il est où sur la page // je suis pas sûre que tu saches // alors / alors / pourquoi tu as mis le tien là ? // Anissa / il est où le nom de l'auteur du livre ? // là / d'accord ? // alors où est-ce que tu vas mettre ton nom à toi / pour dire que c'est ton livre à toi // et puis	les élèves hésitent entre les pages droite et gauche pour écrire leur nom
	88 AN	alors / ça fait où chez toi / sur ton livre à toi // est-ce que c'est bien de le mettre là ? //	Certains finissent par se mettre à copier leur nom en s'aidant de leur première de couverture
	89 M		
	90 AN	non	
	91 M	non / où est-ce que tu aurais dû le mettre ? // mais sur ton livre à toi / Est-ce que tu vas écrire là ?	
	92 E	non	
	93 E	ha d'accord // alors tu effaces celui-ci et tu refais correctement // votre nom de famille / il est écrit sur la page /	
	94 E	sur la couverture / vous vous souvenez ?	
20.35	95 E	on a déjà fini	
		celle-là	
		j'ai compris	
		moi j'ai fini	

1-Une progression « en tunnel »

L'important dans cette phase, comme dans la précédente, est de faire pour obtenir un résultat matériel précis. L'enseignante n'annonce pas en ouverture quel est maintenant l'objet de cette partie de la tâche. A aucun moment par exemple n'est nommé (ou montré sur l'album pris

comme exemple) l'objet à réaliser : la page de titre. Elle procède par un guidage pas à pas, en ayant recours à de nombreuses formules injonctives liées à des verbes d'action. Tantôt elle utilise l'impératif, tantôt un *on* qui l'inclut, puisque souvent elle joint le geste à la parole et accomplit devant les élèves les gestes à imiter.

Dans ce guidage du faire, l'enseignante rencontre quelques obstacles. Elle a d'abord une première difficulté à traiter : l'incertitude des élèves sur ce qu'est la première page. On retrouve le problème conceptuel lié à la notion de page souligné plus haut dans les manipulations des élèves : certains désignent la page de titre, d'autres la page où le récit commence. Pour aider les élèves à trouver la première page de l'album, elle montre comment tourner les pages. Mais, tout comme nous l'avons souligné plus haut, aucun échange verbal ne s'engage pour tenter de cerner le problème que la consigne pose aux élèves et leur laisser émettre leurs conceptions.

La deuxième difficulté est de trouver la même page dans le livret. Là encore, elle guide par le geste Allan :

75 // alors je regarde là // Allan / je te ré-explique pourquoi // ferme le tien et ferme celui de l'école // ta couverture / il y a la couverture // je tourne la page // je suis sur une page blanche // tu es d'accord / sinon tu le dis // et après je tourne encore / d'accord ? //

La troisième difficulté est de transposer la place du nom de l'auteur de l'album au livret. Cela occasionne en 87 un tour de parole plus long que la plupart des précédents. En effet, les tours de parole de l'enseignante sont en général très brefs, excepté en 39, en 75 et dans le dernier cas cité : à chaque fois, il s'agit de dérouler les étapes d'un faire. Dans ces tours de parole, l'élève est interpellé, mais soit l'enseignante répond à sa place, soit il répond par un geste ou une monosyllabe, comme cela apparaît dans ces lignes :

87 :M : oui // le nom de l'auteur / il est où ? / le nom de l'auteur du livre / de la dame qui a écrit ce livre / il est où sur la page // je suis pas sûre que tu saches // alors / alors / pourquoi tu as mis le tien là ? // Anissa / il est où le nom de l'auteur du livre ? // là / d'accord ? // alors où est-ce que tu vas mettre ton nom à toi / pour dire que c'est ton livre à toi // et puis alors / ça fait où chez toi / sur ton livre à toi // est-ce que c'est bien de le mettre là ? //

88 E : non

89 : M : non / où est-ce que tu aurais dû le mettre ? // mais sur ton livre à toi / Est-ce que tu vas écrire là ?

90 E : non

Comme nous l'avons montré dans une autre analyse de séance filmée en GS, (Leclaire-Halté 2005), les problèmes manifestés par certains élèves et la façon dont ils sont traités par l'enseignante semblent indiquer que le fait de réussir à accomplir la tâche est une garantie de compréhension et d'avancée conceptuelle. Or, comme cela a déjà été maintes fois souligné, réussir n'est pas comprendre.

2-Des problèmes liés aux conceptions

Les élèves manifestent à nouveau, par leurs gestes essentiellement cette fois, leur désaccord sur ce qu'est une page. Pour certains, la première page est la première page du récit, celle où commence véritablement l'histoire (ce que note l'élève en 60 en mentionnant la présence du loup), pour d'autres il s'agit de la première page imprimée (élève en 62). L'enseignante ne donne aucune définition mais, en montrant la première page, elle fait découvrir aux enfants qu'une page peut être blanche. Comment cette information va-t-elle s'intégrer à la conception déjà en place chez eux ? Nous ne le savons pas.

L'échange de fin 75 à 83 est centré sur l'écriture par chaque élève de son nom sur la page de titre. La difficulté de Bakhtar à dire pourquoi il faut écrire son nom est interrogante. Associe-t-elle l'écriture de son nom sur une page blanche à un rituel scolaire ? Sait-elle ce qu'on attend d'elle sans toutefois comprendre le pourquoi de cette attente ? La réponse de

l'enseignante ne peut pas l'aider conceptuellement, puisqu'elle conduit à une confusion entre nom de l'auteur et nom du propriétaire du livre.

3-Repérage, copie et transposition

Pour l'enseignante, les enfants sont placés dans la situation suivante : ils ont chacun un album modèle sous les yeux et doivent s'en servir, d'une part pour repérer l'existence de la page de titre, d'autre part pour repérer sur cette page titre et nom d'auteur afin d'opérer une transposition de place sur la future page de titre de leur propre livret.

Mais pour les élèves, la situation est plus complexe. Comme le déroulement et l'objectif de l'activité n'ont pas été mis en perspective en ouverture et que le guidage se fait geste à geste, des problèmes de référence se posent, liés à ce manque de verbalisation méthodologique préalable. Des confusions apparaissent, manifestes au niveau gestuel notamment, entre l'album format poche et le livret des élèves. L'enseignante est ainsi obligée, en repérant les gestes des enfants, de changer sa dénomination de ces deux objets pour éviter les confusions. Le tableau ci-dessous reprend ses désignations :

tour de parole	album	livret
58	le petit	son livre à soi
59	<i>Une soupe au caillou</i> (x2)	Bonjour Dindon
65	ton livre (?)	
67	ton livre (?)	
69		chez vous
73	pas du livre <i>Une soupe au caillou</i>	votre livre à vous ton livre ton livre à toi (x 2)
75	celui de l'école	le tien
83		votre livre

Très souvent, elle désigne les deux objets de façon différente dans le même tour de parole, soit pour être précise d'entrée de jeu dans ses explications, soit pour reprendre une erreur de manipulation d'élève qu'elle a perçue visuellement. En 59, elle rappelle les titres parce que certains élèves ouvrent le « mauvais » livre, à savoir leur livret, sans doute parce qu'il est matériellement le plus proche d'eux sur la table. En 65 et 67, le groupe ton livre peut renvoyer aux deux objets et nous l'avons arbitrairement placé dans la première colonne. En 58, 73 tout comme en 75, pour lever la confusion entre les deux objets, le critère de propriété est opposé à un autre critère, le titre par exemple. Si l'on ajoute à cela les jeux intonatifs, les accentuations de tel ou tel mot, on peut dire que l'enseignante déploie beaucoup d'énergie dans ce guidage de la tâche

Se repérer entre les deux objets est difficile pour les élèves. A cela s'ajoutent d'autres difficultés dans la même tâche. Les élèves doivent gérer en même temps transposition et copie. Ils ont à transposer un trait du titre et du nom de l'auteur de l'album : sa place. Quant aux autres traits (notamment les lettres qui les composent), ils ne doivent pas en tenir compte, puisque c'est alors leurs propres titres et nom qu'ils doivent reproduire en les copiant. Et cette opération de copie même est compliquée du fait qu'ils n'ont pas le modèle sous les yeux, mais qu'ils doivent copier des mots qui sont écrits sur la première de couverture. Ils doivent donc copier en tournant des pages. Sans décrire ici les stratégies de copie mises en œuvre dans une telle situation, on peut souligner que tous les élèves n'ont pas des stratégies pertinentes pour s'acquitter de cette tâche.

Repérer l'objet dont la maîtresse parle alors qu'ils ne savent pas nécessairement ce qu'ils sont en train de faire, transposer, copier, toutes ces opérations s'ajoutent les unes aux autres en une situation d'une complexité certaine pour les élèves.

La séquence ci-dessus est consacrée à un enchaînement chronologique de tâches essentiellement manuelles balisées nettement par l'enseignante, qui sait où elle veut mener les élèves en termes de réalisation matérielle de l'objet. Malgré ce balisage et un guidage permanent, la séquence manque d'une explicitation, à l'intention des élèves, des objectifs d'apprentissage poursuivis, et est prématurée dans le projet global, si bien que les élèves ne peuvent articuler entre elles les diverses phases du projet. Des deux modes de fonctionnement cognitif décrits par Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour, c'est le premier¹², qu'ils appellent associatif-extrinsèque, que la séquence privilégie. Elle rend en effet l'élève « plus sensible aux contiguités séquentielles (temporelles et spatiales) et aux aspects figuratifs et de surface de l'information qu'à ses aspects structuraux ». La finalité de l'action importe plus que les moyens de la réussite, et les effets sur l'évolution des connaissances de l'enfant sont sans doute très limités, même s'il acquiert de nouveaux savoir-faire. Ce type de fonctionnement peut empêcher certains enfants de donner du sens aux activités scolaires et, s'il constitue la dominante d'intervention dans la classe, engendrer de l'échec scolaire.

La séquence multiplie les niveaux de complexité. Au niveau matériel d'abord, les élèves ont deux objets (l'album format poche, que de plus ils découvrent à cette occasion, et leur propre livret) à traiter, à manipuler, parfois parallèlement, parfois indépendamment, parfois en relation. Cette complexité matérielle entraîne une complexité langagière, du fait notamment des problèmes de référence à l'un ou l'autre objet. L'interaction, dans certaines phases du travail, de plusieurs opérations cognitives, est source de problème pour certains élèves.

L'objectif de ce travail était essentiellement culturel. Il s'agissait de familiariser les élèves avec le support album, de leur donner des repères sémiotiques pour se l'approprier, dans le souci de préparer à l'apprentissage de la lecture au CP sans réduire cet apprentissage à une approche purement linguistique fondée sur les mises en relation phonème/graphème. Mais la manipulation seule ne peut favoriser les apprentissages culturels. Ces derniers supposent le recours à des concepts qu'il s'agit de faire évoluer chez les enfants. L'étude de cette séquence incite à réfléchir à ces concepts : ceux de page, de titre, d'auteur par exemple. Jusqu'où aller en maternelle sur de telles notions ? La fabrication d'un album n'est-elle pas un projet trop ambitieux à ce niveau de scolarité pour les construire ? En effet un tel projet place l'enseignant soit dans la perspective de réussir matériellement l'objet visé en un temps raisonnable, au détriment du traitement des obstacles cognitifs qui peuvent se manifester à l'occasion de ce projet chez les élèves, soit dans celle de traiter les problèmes cognitifs, avec le danger que le projet se dilue dans le temps.

¹² Le second est le mode inter-relationnel-intrinsèque : « Un traitement de type inter-relationnel-intrinsèque, parce qu'il est orienté vers l'abstraction de systèmes relationnels généraux, devrait favoriser : des apprentissages efficaces (réalisés en compréhension, structurés, accessibles et transférables), la construction des cadres conceptuels généraux (logique, espace, temps, causalité, théories...), le développement de la métacognition et la formation d'instances motivationnelles à orientation intrinsèque. »

Annexe 1

liste des élèves¹³ avec l'indication de la profession des parents

Prénom	Sexe	Date de naissance	C.S.P.
Denzel	M	23/02/96	Mère au foyer
Alison	F	29/08/96	Mère au foyer
Alexandre	M	21/03/96	Ouvrier
Mathias	M	15/04/96	Ouvrier (x2)
<u>Sarah</u>	F	21/12/96	Mère au foyer
Mathieu	M	20/02/96	Père : ouvrier Mère : femme de ménage
Yekta	M	21/10/96	Ouvrier
Mégane	F	03/02/96	Boucher
Mandy	F	08/03/96	Ouvrier
Wendy	F	14/05/96	Mère au foyer
Madyson	F	18/04/96	Père : ouvrier Mère : vendeuse
<u>Bakhta</u>	F	15/07/096	Ouvrier
<u>Anissa</u>	F	24/03/96	Mère au foyer
<u>Alexia</u>	F	16/02/96	Ouvrier
Elodie	F	08/03/96	Ouvrier (x2)
<u>Allan</u>	M	27/02/96	Ouvrier
Caroline	F	11/02/96	Ouvrier
<u>Mickaël</u>	M	06/08/96	Ouvrier
Dylan	M	05/06/96	Sans profession

¹³ **En caractère gras et souligné**, apparaissent les enfants filmés dans la séquence de référence pour l'analyse.

Annexe 2 : texte de l'histoire

LA SOUPE AU CAILLOU

C'est la nuit, c'est l'hiver. Un vieux loup s'approche du village des animaux.

La première maison est la maison de la poule. Le loup frappe à la porte, toc, toc, toc. « Qui est là ? » demande la poule. Le loup répond : « C'est le loup. ». La poule s'affole : « Le loup ! ». « N'aie pas peur, poule : je suis vieux, je n'ai plus une seule dent. Laisse-moi me réchauffer près de ta cheminée, et me préparer une soupe au caillou. »

La poule hésite : elle n'est pas rassurée, bien sûr, mais elle est curieuse : elle n'a jamais vu le loup en vrai, elle ne connaît que les histoires... Et elle aimerait bien goûter à une soupe au caillou. Alors, elle ouvre la porte.

Le loup entre, soupire et demande :

« Poule, s'il te plaît, apporte-moi une marmite. ». « Une marmite ! » s'affole la poule. « Ecoute, poule, il faut bien une marmite pour préparer une soupe au caillou. ». « Je ne sais pas » avoue la poule. « Je n'en ai jamais goûté. ». Alors le loup récite la recette :

« Dans une marmite mettre un gros caillou, ajouter de l'eau et attendre que ça bouille. ». « Et c'est tout ? » demande la poule. « Oui, c'est tout. ». « Moi, dans mes soupes », dit la poule, « j'ajoute toujours un peu de céleri. ». « On peut, ça donne un goût », dit le loup. Et de son sac il sort un gros caillou.

Mais le cochon a vu le loup entrer chez la poule. Il est inquiet, il frappe à la porte, toc, toc, toc. « Est-ce que tout se passe bien ? ». « Entre, cochon ! Le loup et moi, nous préparons une soupe au caillou. » Le cochon s'étonne : « Une soupe au caillou ? Rien qu'au caillou ? » « Bien sûr », dit la poule. « Mais on peut ajouter du céleri, ça donne un goût. » Le cochon demande si on peut y mettre des courgettes. « On peut », dit le loup. Alors le cochon court chez lui, et il revient avec des courgettes.

Mais le canard et le cheval ont vu le loup entrer chez la poule. Ils sont inquiets et frappent à la porte, toc, toc, toc. « Entrez » dit la poule. « Le loup, le cochon et moi, nous préparons une soupe au caillou. » Et le cochon précise : « Avec un peu de céleri et des courgettes. ». Le canard qui a beaucoup voyagé, prétend qu'il a goûté une soupe au caillou, une fois, en Egypte, et qu'on y avait mis des poireaux. Qu'il s'en souvient bien parce que c'est ce qu'il préfère dans la soupe, les poireaux. La poule demande au loup : « C'est possible ça, une soupe au caillou avec des poireaux ? » « C'est possible. ». Alors le canard et le cheval courent chez eux et rapportent des poireaux. Mais le mouton, la chèvre et le chien sont inquiets, car ils ont vu le loup entrer chez la poule. Ils n'ont pas besoin de frapper, la porte est grande ouverte. Ils demandent : « Que faites-vous ? ». « Le loup, le cochon, le canard, le cheval et moi, nous préparons une soupe au caillou », dit la poule. Vous imaginez la suite : l'un veut des navets, l'autre propose du chou, puis chacun court chez lui et rapporte des légumes, des légumes pour tous les goûts.

Maintenant ils s'assoient tous en cercle autour de la cheminée. Ils se racontent des blagues, ils discutent. La poule s'exclame : « Comme c'est agréable d'être tous ensemble ! on devrait faire des dîners plus souvent. » « Au début, j'ai cru qu'on mangerait de la soupe à la poule », dit le cochon. Et le canard demande au loup de raconter quelques-unes de ses terribles histoires, pour avoir son point de vue. Mais l'eau bout dans la marmite et le loup y plonge la louche. « Je crois », dit-il, « que la soupe est prête. » Le loup sert tous les animaux. Le dîner se poursuit très tard, chacun reprend de la soupe trois fois. Puis de son sac le loup tire un couteau pointu... et pique le caillou : « Ah, il n'est pas tout à fait cuit », dit-il. « Si vous le permettez, je l'emporte pour mon dîner de demain. » La poule demande : « Vous partez déjà ? » « Oui », répond le loup. « Mais je vous remercie pour cette bonne soirée. » « Vous allez revenir bientôt ? » dit le canard.

Le loup ne répond pas. Mais je ne crois pas qu'il soit revenu.

Bibliographie

GENETTE Gérard, 1987, *Seuils*, Paris, Seuil.

GOIGOUX Roland, 1998, *Sept malentendus capitaux*, Forum pour l'école maternelle, Paris.

JORDI Catherine, 1998, *Apprendre à lire avec la BCD GS*, , Nathan Pédagogie, CRDP de Nice.