

2004

Les albums et l'apprentissage de l'écriture : un guide d'enseignement

Baillargeon, Suzanne

Lethbridge, Alta. : University of Lethbridge, Faculty of Education, 2004

<http://hdl.handle.net/10133/985>

Downloaded from University of Lethbridge Research Repository, OPUS

**LES ALBUMS ET L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE: UN GUIDE
D'ENSEIGNEMENT**

SUZANNE BAILLARGEON

B.Ed., University of Calgary, 1992

A Project
Submitted to the School of Graduate Studies
of the University of Lethbridge
in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree

MASTER OF EDUCATION

FACULTY OF EDUCATION

LETHBRIDGE, ALBERTA

August 2004

Je dédie ce projet aux jeunes lecteurs et lectrices
qui apprendront l'art de l'écriture entre les couvertures des albums illustrés.

Résumé

Les albums illustrés peuvent servir comme modèles pour l'enseignement d'une deuxième langue ainsi que pour l'apprentissage de la production écrite. En écoutant et en lisant des albums en français, les élèves peuvent acquérir et incorporer du vocabulaire enrichi, des idées novatrices, un style original et des techniques littéraires recherchées dans leurs propres productions écrites. Ce projet examine les écrits de recherche pertinents qui appuient cette idée et présente un guide d'enseignement contenant des plans de leçons pour les enseignants dans les classes d'immersion française. Le projet démontre aussi les résultats de l'échantillonnage de cinq de ces leçons dans des classes d'immersion de divers niveaux au primaire. Le guide contient une bibliographie d'albums français qui ont été sélectionnés comme modèles d'écriture ainsi qu'une vingtaine de leçons traitant d'une variété de thèmes et ciblant diverses techniques littéraires. Les leçons emploient une variété de stratégies et d'activités pour l'enseignement et l'apprentissage de productions écrites.

Abstract

Quality picture books can serve as effective mentors for second language learning as well as for the development of students' writing abilities. While reading or listening to picture books, students can acquire more precise or descriptive vocabulary, discover fresh and original ideas, develop their own personal writing style and study literary techniques which they can apply in their own writing. This project examines the literature supporting this claim, produces a handbook containing lesson plans for the teaching of creative writing in French Immersion elementary classrooms as well

as demonstrating the results of testing five of the lessons in different grades of elementary classrooms. The teachers' handbook contains a bibliography of French picture books selected for the purpose of developing language and writing skills as well as 20 lesson plans demonstrating a variety of teaching strategies and activities. The lessons deal with a variety of themes and target different literary techniques.

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord mes parents qui ont éveillé ma passion pour la lecture en m'initiant aux plaisirs de la lecture. Ils m'ont fourni ma première carte de bibliothèque avant d'entrer à l'école et nous avons visité régulièrement la bibliothèque municipale et les librairies. Tous deux étaient mes premiers modèles de lecture: mon père lisait quotidiennement le journal et ma mère lisait des revues et des romans français.

Je remercie sincèrement mes enfants qui ont partagé avec moi le bonheur de la lecture en grandissant. Je garde des souvenirs précieux d'une tendre complicité durant notre exploration de l'univers des albums illustrés lorsque nous étions blottis ensemble avant l'heure du sommeil. Maintenant qu'ils sont adultes, c'est avec grande fierté que j'admire leur passion pour la lecture.

J'offre mon admiration profonde à mes collègues qui oeuvrent à élargir les frontières du monde de leurs élèves en les inspirant du goût de la lecture et de l'écriture. Dès la maternelle, ces enseignants partagent leurs coups de cœur qui aident à leurs élèves à grandir. Dans les livres, ces élèves trouvent des personnages qui deviennent leurs amis et vivent des aventures qui leur permettent de voyager et de découvrir le monde.

Je suis respectueusement reconnaissante envers mes directeurs de ce projet, Dr. Peter Heffernan et Dr. Michael Pollard qui m'ont assisté en offrant leurs conseils et leur soutien. J'apprécie énormément le partage généreux de leur temps, de leurs efforts et de leurs connaissances.

Je remercie surtout mon Prince Charmant qui m'a encouragé par son soutien fidèle, son optimisme inébranlable et son amour dévoué.

Table de matières

Dédicace	iii
Résumé	iv
Remerciements	vi
Table des matières	vii
Liste de figures	ix
Note	x
Chapitre 1: L'introduction	1
Avant-propos	1
Raison d'être	2
La problématique	3
Chapitre 2: Recensement des écrits de recherche pertinents	4
La littérature jeunesse et l'album comme genre littéraire	4
Les rôles et les liens entre le texte et l'illustration dans l'album	5
Autres genres d'albums	8
Les bénéfices esthétiques et affectifs des albums	10
Les liens entre la lecture et l'écriture	12
Les liens entre la lecture et l'écriture des apprenants d'une deuxième langue	17
La valeur pédagogique des albums	19
Les albums et les élèves plus avancés	23
Autres avantages didactiques des albums	24

Chapitre 3: Méthodologie	30
La sélection des albums	30
Les plans de leçons	36
Le pilotage de leçons	38
Les rétroactions	39
L'échantillonnage d'écrits par élèves	40
Chapitre 4: Résultats	41
Les plans de leçons et les activités pédagogiques	41
L'effet de cette approche sur les productions écrites des élèves	45
Les qualités et les défauts de cette étude	61
Chapitre 5: Conclusion	65
Références	69
Appendices.....	76
A: Bibliographie d'albums	76
B: Plans de leçons	100
C: Lettres et formulaires de permission pour les participants	175
D: Rétroaction des enseignants	181

Liste de figures

Figure

1. Le clown Cassidy	48
2. Les lunettes	49
3. Oissy l'oiseau	51
4. Dans le passé	52
5. Les Canadiens et les Flames	54
6. Je suis si curieuse	55
7. Stella reine du zoo	56
8. Le grand Chaperon rouge et le petit loup gentil	58
9. La tortue et le lapin	59
10. Aider le monde	60
11. Les questions de la vie	62

Note

Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Chapitre 1: L'introduction

«Il faut peu de mots pour dire le monde et tous les mots pour le rendre réel.»

-Paul Eluard

Avant-propos

Les étudiants des beaux-arts découvrent des styles et techniques artistiques en examinant et reproduisant les chefs-d'oeuvre des grands maîtres de Monet à Renoir et de Van Gogh à Picasso. Pareillement, les étudiants de musique acquièrent la théorie et la composition en pratiquant et représentant les symphonies des virtuoses de Bach à Beethoven et de Mozart à Tchaikovsky. De plus, les jeunes acteurs se préparent pour un rôle en étudiant et analysant les traits, les gestes et les comportements des vedettes de Burton à Costner et de Monroe à Streep. De la même façon, les étudiants en immersion française peuvent développer leurs habiletés langagières et s'inspirer pour bien écrire en analysant et imitant le vocabulaire et les techniques littéraires employés par les auteurs de la littérature de jeunesse. En écoutant et en lisant des albums en français, ces élèves peuvent acquérir du vocabulaire enrichi, s'inspirer d'idées novatrices, adopter un style original et incorporer des techniques littéraires recherchées dans leurs propres productions écrites.

La littérature de jeunesse permet aux élèves d'observer, de s'inspirer du style de certaines auteures et de certains auteurs et, en même temps, d'écrire avec une plus grande facilité, d'améliorer leur vocabulaire de même que leurs habiletés en compréhension de textes écrits. Les élèves peuvent aussi apprendre à manipuler les figures de styles ou autres techniques littéraires, telles que la métaphore, le point de vue, les images, l'anticipation, etc. (Duguay, 1996, p. 2).

Raison d'être

Mes expériences personnelles dans la salle de classe m'ont démontré les difficultés de l'enseignement de la production écrite. Souvent, certains élèves qui n'ont pas d'idées uniques et originales reproduisent maintes variantes de la même histoire et leurs produits manquent de créativité et d'imagination. Dans d'autres cas, ces étudiants d'une deuxième langue manquent les mots de vocabulaire français précis ou imagés pour exprimer leurs idées, se fiant plutôt à un vocabulaire limité et même inadéquat (Hammerly, 1989; Harley, 1984). Généralement, leurs productions écrites se lisent comme leur langage parlé, sans organisation logique ni style littéraire captivant. Que faire pour les inspirer?

Il y a quelques années, j'ai entendu parler d'une approche qui préconisait l'utilisation des albums comme modèles pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Cette démarche pédagogique a connu un succès considérable dans beaucoup de classes anglaises et a été l'objet de plusieurs études. Ce travail dans notre commission scolaire, influencé et mené par une collègue, Blanche Lamont (voir Lamont, 1999), m'a impressionnée comme stratégie pédagogique prometteuse pour les enseignants d'une deuxième langue, tout en piquant ma curiosité et mes intérêts personnels par rapport à la littérature de jeunesse.

En tant que conseillère pédagogique pour une grande commission scolaire urbaine, je gère un projet AISI (Alberta Initiative for School Improvement) de littératie française qui a comme objectif l'amélioration de la lecture et de l'écriture des élèves dans le programme d'immersion. Lors de quelques ateliers, j'ai eu l'occasion de présenter l'idée d'exploiter des albums comme modèles de langue et, en particulier, d'écriture.

Même avec une bibliographie et des boîtes remplies de magnifiques albums comme échantillons, les enseignants surchargés qui s'intéressaient au concept réclamaient des exemples concrets de leçons avant d'aborder cette stratégie dans leur propre salle de classe. Cela leur semblait une bonne idée, mais comment faire? Dans quelques cas, j'ai pu présenter quelques leçons dans leur salle de classe avec de bons résultats auprès de leurs élèves. Il arrivait qu'on me demandait souvent mes plans de leçons.

La problématique

C'est ainsi qu'est née l'idée d'un guide d'enseignement qui pourrait répondre aux questions suivantes: Qu'est-ce que c'est précisément un album illustré? Quelles sont les caractéristiques d'un album de qualité? Quels sont les critères de sélection pour bien choisir les albums de qualité? Quel rôle les albums pourraient-ils jouer dans le développement et la maîtrise de la langue écrite? Lesquels des éléments caractéristiques des albums ont une valeur pédagogique et se prêtent bien à l'enseignement de l'écriture? Comment pourrait-on adapter cette approche en classe d'immersion afin d'améliorer l'apprentissage de la production écrite? Quels genres de leçons pourraient être conçus afin de guider les enseignants qui aimeraient essayer cette nouvelle approche dans leur salle de classe?

Chapitre 2: Recensement des écrits de recherche pertinents

La recension des écrits de recherche pertinents a examiné plusieurs aspects des sujets de l'album illustré et de la pédagogie. Premièrement, l'album illustré est identifié comme un genre spécifique dans le contexte de la littérature jeunesse et ses éléments caractéristiques sont relevés. Ensuite les rôles importants et les liens entre le texte et l'illustration dans l'album sont discutés. Deuxièmement, les bénéfices esthétiques et affectifs des albums, leur valeur pédagogique ainsi que les avantages didactiques de l'emploi des albums dans la salle de classe sont considérés. Les études qui ont analysé les liens entre la lecture et l'écriture des apprenants en général ainsi que celles qui ont été faites sur les apprenants d'une deuxième langue sont aussi présentées.

La littérature jeunesse et l'album comme genre littéraire

L'étymologie du mot «livre» – liber – signifie à la fois libre et arbre. Le livre pour jeunesse ancre le lecteur dans le monde des connaissances et lui lègue des racines avec lesquelles il peut puiser le patrimoine littéraire. De plus, le livre lui fournit des ailes qui permettront à son imagination de s'envoler (Calkins, 1994). Toute littérature jeunesse ainsi que le genre littéraire des albums est responsable de «fournir des racines pour permettre à chacun-e de prendre son envol» (Zoughebi, 2002, p.12).

La littérature jeunesse est définie comme un corpus d'écrits qui produisent une expérience esthétique chez le lecteur en présentant la condition humaine et des préoccupations universelles à travers les éléments de l'intrigue, des personnages, du cadre, du style et du point de vue du récit (Huck, Helper, & Hickman, 1987; Lukens, 1990).

L'album appartient à un des sous-genres de la littérature jeunesse et il est identifié par des caractéristiques particulières. Généralement, un album est un livre d'une trentaine de pages contenant un texte plutôt bref et des illustrations sur chaque page ou chaque mise en pages double (Hall, 1994, p. 1; Bishop et Hickman, 1992, p. 3). Le texte présente une intrigue avec un début, un milieu et une fin; il est peuplé de personnages et situé dans un cadre spécifique. Dans l'album, le texte et les illustrations se partagent la tâche de révéler l'histoire. La majorité des titres recensés dans la bibliographie d'albums pour ce projet retombent dans cette catégorie de récits illustrés.

Les rôles et les liens entre le texte et l'illustration dans l'album

L'album est une oeuvre de fiction avec une double narration dans laquelle le texte sert de lien entre les images. Comme le dit si succinctement Katy Couprie (2002), illustratrice française, l'album contient «deux voix dans le livre» (p. 106) et chaque voix est intégrale à la compréhension du récit. Donc, lire un album c'est certainement lire les mots mais c'est aussi «lire» les illustrations. Cette lecture est naturelle pour les jeunes de nos jours qui sont très habiles à comprendre l'art visuel car ils y sont conditionnés par les ordinateurs et les médias.

Selon Jocelyne Giasson (2000), spécialiste québécoise en lecture, dans l'album, le texte (en prose ou en poésie) et les illustrations fonctionnent de façon interdépendante pour raconter une histoire:

Les albums, ou livres d'images, sont des livres dans lesquels le texte et l'histoire sont inséparables: ils fonctionnent de concert pour créer un tout unifié. On ne peut donc comprendre le récit sans l'image, et vice versa...

L'attrait de l'album vient justement de cette complémentarité du texte et de l'image. On peut dire que, dans l'album, on lit autant l'illustration que le texte (p. 49).

Dans ce cas, les illustrations reflètent fidèlement le texte.

Par le biais d'une chimie puissante, les illustrations peuvent aussi compléter, interpréter, prolonger, préciser ou enrichir le texte. Selon Dominique Demers (1995), écrivaine renommée et spécialiste en littérature de jeunesse, un album de qualité n'est pas simplement un bon texte embelli de jolies images:

Non seulement le texte et les illustrations d'un album devraient proposer une vision riche et cohérente, mais leur union doit représenter plus qu'un simple collage. Ce que le texte dit, l'image n'a pas nécessairement à le répéter. Elle peut aller plus loin: approfondir le personnage, créer des atmosphères, multiplier les détails, choisir une interprétation (p. 27).

Souvent, les illustrations créent l'ambiance de l'histoire par leurs couleurs, l'utilisation des lignes, le choix de médium et le style unique de l'illustrateur (voir par exemple, la dernière page de *Quel est ce bruit?* par Michèle Lemieux, 1990 ou les chefs-d'œuvre de Chris Van Allsburg, tel que *Jumanji*, 1982). Ces illustrations créent une atmosphère qui provoque une réaction profonde à l'histoire. Certains albums se fient presque exclusivement aux illustrations pour construire le décor dans un temps ou un lieu particuliers. Ce rôle est particulièrement important si l'histoire se situe dans un pays étranger ou dans une autre époque (Norton, 1987). Dans d'autres albums, les illustrations servent à inventer une identité aux divers personnages en leur attribuant des caractéristiques physiques et même psychologiques (voir par exemple, *Simon et le soleil*

d'été par Gilles Tibo, 1991, ou *Stella reine des neiges* par Marie-Louise Gay, 2000). Les illustrations enrichissent le texte mais dans certains albums, elles apportent une connotation qui manque dans le texte. Dans sa série de Jiji et Pichou, Ginette Anfousse (1986) utilise ses illustrations pour ajouter les détails qui apportent tout un autre élément mesquin au texte (voir par exemple, *Je boude*). Parfois, les deux éléments se complètent: «ce que le texte ne dit pas, les illustrations le montrent, et vice versa» (Courchesne, 1999, p. 114). Dans la série d'Ernest et Célestine par Gabrielle Vincent, l'image avance toute l'action tandis que le texte dévoile les dialogues et les monologues intérieurs qui précisent le sens du récit (voir par exemple, *Ernest et Célestine chez le photographe*, 1982).

En plus de jouer une fonction complémentaire, les illustrations peuvent jouer un rôle divergent en transmettant leur propre message ou même proposer des éléments cachés ou contradictoires au texte. Parfois, les illustrations donnent l'impression subtile qu'elles ne vont pas tout à fait dans le même sens que le texte. Dans *Un prof extra*, les illustrations de Dominique Jolin ne contredisent pas le texte de Dorothée Roy (1999), mais donnent plutôt une différente version des mêmes événements. Dans *L'école, c'est fou!* de Luc Durocher (2000), c'est précisément le décalage (entre le texte qui contient des expressions idiomatiques et les illustrations qui les représentent de façon littérale) qui offre un clin d'oeil humoristique au lecteur. Dans d'autres albums comme *Il ne faut pas habiller les animaux* (Barrett, 1971), l'incongruité entre le texte euphémique et les images ridicules peuvent aussi créer un effet humoristique. Contrairement, les illustrations de Stéphane Poulin (1988) qui sont exécutées avec beaucoup de réalisme

dans *Pourrais-tu arrêter Joséphine?* servent à confronter l'irréalisme de la situation de Daniel poursuivant sa chatte rusée.

Les illustrations peuvent aussi servir à amplifier le sens du texte. Dans certaines circonstances, une foule de détails peuvent attirer l'attention du lecteur exigeant une relecture soignée (voir *Une histoire à quatre voix* Anthony Browne, 1998). Parfois, les illustrations greffent un récit secondaire au texte. Dans d'autres instances, les illustrations créent l'ambiance et évoquent l'atmosphère par le choix de couleur et de l'angle de vue ou elles peuvent inviter le lecteur à réfléchir à des idées bien au-delà du texte (voir par exemple, l'album par Rachel Hausfater-Douïeb, 2001, intitulé *Le petit garçon étoile*).

Selon Bishop et Hickman (1992), l'histoire dans un album est racontée par le biais de deux moyens d'expression: «It is a tale told in two media, the integration of visual and verbal art» (p. 2). Dans l'alliance du texte et des illustrations qui sont intimement entrelacés, chaque élément est intégral à l'évolution du récit et les deux partenaires assument également la responsabilité pour le succès du produit final. Dans beaucoup d'albums, les illustrations sont des «bonheurs visuels» (Couprie, 2002, p. 112) appuyant le texte; d'autres fois, ils le contredisent; parfois, les illustrations racontent une autre histoire en parallèle avec le récit écrit. Ce mariage de deux systèmes langagiers et artistiques (les éléments littéraires et les éléments plastiques) permet d'aborder une grande variété de thèmes avec intensité et originalité.

Autres genres d'albums

Du côté pratique, un album peut contenir plus d'images et moins de texte ou l'inverse. Charlotte Guérette, spécialiste en littérature d'enfance et de jeunesse, incorpore l'album sans texte dans sa classification d'albums illustrés. Elle précise: «C'est le livre où

l'image se suffit entièrement à elle-même pour transmettre le contenu. Sur les pages du livre, aucun mot n'est écrit. Que des illustrations!» (Guérette, 1998, p. 101). Ces images sont organisées dans une suite cohérente et constituent un récit visuel qui peut être lu indépendamment d'un texte. Dans ces albums, l'image «fait partie d'un tout. Un peu comme le mot dans la phrase, l'image ne prend alors toute sa signification que dans le contexte de son insertion dans une série d'images... Pour avoir accès à tout le contenu d'un album, il faut lire successivement chacune des images en tournant les pages» (Demers, 1994, p. 118). Ce genre d'album stimule l'imagination et incite donc le lecteur à créer et à recréer une différente histoire à chaque relecture. Dans *Ce jour-là...* (1983), l'auteur Mitsumasa Anno invite son lecteur à le suivre en voyage à travers l'Europe où il reconnaîtra des sites célèbres, des œuvres d'art renommées et des personnages tirés de contes. Tous ces divers détails pourraient inciter le lecteur de poursuivre différentes pistes lors de chaque relecture captivante. Un autre exemple superbe de ce genre, *Les mystères de Harris Burdick*, a été produit par Chris Van Allsburg (1960) et offre 14 illustrations avec titres et une phrase de texte en invitant le lecteur à fournir son propre récit. Certains des livres sans texte sont inclus dans la bibliographie de ce projet puisqu'ils offrent des idées créatives aux élèves écrivains qui manquent de sujet pour leurs productions écrites.

En plus, le genre des albums recouvre aussi un large éventail de littérature écrite à l'intention des enfants mais qui ne fera pas l'objet de cette étude. Il faut distinguer les albums des imagiers qui ne racontent pas d'histoire mais qui servent plutôt comme premier dictionnaire visuel et qui «fournissent une définition sous forme d'illustration» (Demers, 1995, p. 51). Souvent, ces livres informent l'observateur sur un concept tel que

l'alphabet, les nombres, les saisons, les formes géométriques, les grandeurs, les couleurs ou les sentiments. Ces imagiers ne sont pas inclus dans la bibliographie de ce projet.

Giasson (2000) et Guérette (1998) identifient aussi le livre illustré qu'elles distinguent de l'album de la façon suivante:

Dans un livre illustré, contrairement au livre d'images, le sens est transmis par le texte seul, l'illustration ne fait pas partie de la signification; elle est intégrée pour souligner un élément et apparaît ici et là entre les pages de texte. (Giasson, 2000, p. 49)

Dans ce cas, le texte est complet en lui-même et pourrait fonctionner indépendamment des illustrations. Il domine et éclipse les illustrations dont le rôle est plutôt décoratif et esthétique. Très peu de titres de ce genre littéraire figurent dans la bibliographie du projet sauf pour quelques contes richement illustrés qui risquent de stimuler la créativité en offrant à certains élèves un point de départ dans un monde imaginaire différent.

Pour ce projet, les albums documentaires qui ont pour but de transmettre de l'information sur un sujet spécifique ne sont pas inclus. Ce genre comprend aussi un champ très large et pourrait servir comme modèle idéal pour l'écriture de textes informatifs, mais ne fera pas l'objet de cette étude.

Les bénéfices esthétiques et affectifs des albums

Toute littérature agit comme une fenêtre s'ouvrant sur le monde et comme un miroir reflétant ce monde. Par l'intermédiaire de cette fenêtre, le lecteur peut rencontrer des personnages qu'il ne connaîtrait pas autrement et fréquenter des époques ou des lieux qu'il ne visiterait jamais dans sa vie. Dans le miroir de la littérature, le lecteur verra sa

réflexion et comprendra mieux ses propres idées, ses sentiments, ses comportements et ses expériences (Fisher, Flood & Lapp, 1999).

Les albums constituent un genre de littérature jeunesse qui fait grandir tout en élargissant l'horizon du monde du jeune lecteur. Cette littérature est une source de plaisir tout en contribuant au développement cognitif, métacognitif, langagier, affectif, social, culturel et imaginaire des jeunes lecteurs. Les spécialistes (Calkins, 1994; Demers, 1995; Giasson, 2000; Guérette, 1998; Huck et al., 1993; Lukens, 1990; Lynch-Brown & Tomlinson, 1993) s'accordent que toute littérature de qualité devrait permettre au lecteur «d'appriivoiser la vie» (Demers, 1995, p. 73). La littérature aide au lecteur à comprendre l'expérience humaine et le monde qui l'entoure tout en éclairant son propre cheminement dans la vie. La littérature éveille et libère l'imagination et ouvre la fenêtre sur une variété infinie d'expériences dans d'autres mondes, réels ou imaginaires (du passé, du présent et à venir), et permet au lecteur de comprendre les différentes valeurs, les croyances et le mode de vie d'autres cultures. L'album permet de voyager, de découvrir et d'explorer. Il est «un objet précieux pour questionner et ouvrir le monde. Il propose de gagner du terrain dans le champ de la connaissance par le chemin de la curiosité» (Couprie, 2002, p. 109).

Récemment, l'édition jeunesse exploite aussi avec justesse le rôle de l'album comme «livre-miroir» (Guérette, 1998, p. 98) dans lequel le lecteur peut se retrouver dans la richesse, la variété, la diversité et la qualité des expériences, des idées et des sentiments abordés. Elle aide au lecteur de mieux se comprendre ainsi que de mieux interpréter le comportement des autres (Sturgeon, 1994). La littérature explore les sentiments et le lecteur entrera «dans un royaume nouveau où il découvrira des personnages fascinants,

amis ou ennemis, où il reconnaîtra ses peurs et ses rêves, ses joies, ses fantasmes, ses désirs et ses angoisses» (Demers, 1995, p. 16). En somme, les albums servent comme images de la vie et comme «écho à... [l'] histoire personnelle» (Zoughebi, 2002, p. 13) du lecteur car elle lui aide non seulement à apprendre pour comprendre mais aussi à se comprendre. Effectivement, des albums sont plus que des livres car ils aident:

les enfants à apprivoiser la vie en abordant les questionnements, les dilemmes, les défis et les conflits auxquels les enfants doivent faire face. Ces livres expliquent le tourbillon d'émotions au cœur duquel les enfants se sentent parfois perdus, le bonheur de vivre et les difficultés de grandir, les joies et les misères de la vie familiale, l'immense désir d'avoir un ami, l'extraordinaire périple que représente la découverte de l'autre, avec ses différences... [ils] transmettent une vision du monde, des idées, des valeurs, des leçons de vie aussi (Demers, 1995, p. 73).

Comme tous chefs-d'œuvre littéraires ou artistiques, les albums représentent des concepts nobles et suscitent les sentiments puissants des gens de tous les âges. La littérature permet à l'enfant «d'éduquer son cœur en même temps que son esprit» (Huck et al., 1993, p. 12).

Les liens entre la lecture et l'écriture

«Il faut apprendre à lire le monde pour réécrire le quotidien.»

-K. Couprie

Durant ses premières années de vie, un jeune enfant apprend à parler en écoutant et en imitant les adultes et ses aînés plus compétents. Il apprend le vocabulaire au gré de plusieurs milliers de mots par année (Smith, 1983). Il maîtrise la grammaire et les

nuances d'expression de sa langue maternelle sans recevoir d'instruction formelle et sans faire d'analyse linguistique. Parce qu'il est motivé à s'exprimer, l'enfant «écoute comme un locuteur» (Smith, 1983, p. 562) et commence à parler en apprenant de ses parents et de ceux qui l'entourent. De façon semblable, les élèves en immersion apprennent le français en écoutant et imitant leurs enseignants et les autres élèves plus compétents ainsi que moins compétents (d'où surgissent certains des problèmes discutés antérieurement et d'où vient l'idée de ce projet que de bons modèles peuvent aider les élèves à nuancer et raffiner leur propre expression orale ainsi qu'écrite).

Pareillement, les élèves peuvent aussi apprendre à bien écrire en se servant des auteurs comme modèles. L'art et le métier d'écrire ne s'apprennent pas des manuels scolaires ni des exercices répétitifs sur l'orthographe, la grammaire ou le vocabulaire. Par contre, chaque texte peut servir de modèle car il démontre, de façon authentique, les conventions langagières et stylistiques que le lecteur absorbe inconsciemment durant sa lecture.

Selon Frank Smith (1983) et Blanche Lamont (1999), les apprentis écrivains peuvent apprendre à bien écrire en «lisant comme un auteur» (Smith, 1983, p. 562). Comme lecteurs, ces élèves apprennent l'art et le métier d'écrire indirectement mais simultanément en lisant, car ils amassent imperceptiblement toute une collection de connaissances spécialisées au sujet du style et des techniques d'écriture durant leurs lectures. Smith préconise l'immersion littéraire parce que: «They must read like a writer, in order to learn how to write like a writer. There is no other way in which the intricate complexity of a writer's knowledge can be acquired» (Smith, 1983, p. 562). De plus,

lorsqu'ils commencent à écrire, ces lecteurs remarquent d'une façon bien plus explicite les techniques que les auteurs emploient afin d'obtenir un certain effet.

Les liens entre la lecture et l'écriture ont été établis par plusieurs études et soutenus par divers spécialistes (voir Bélanger, 1991, et Stotsky, 1983, pour des synthèses). La recherche indique que puisque les processus de lecture et d'écriture se ressemblent, certaines compétences qui sont apprises ou maîtrisées dans un domaine peuvent ensuite être appliquées à l'autre. En fait, la lecture semble jouer un rôle primordial dans l'apprentissage de l'écriture. D'ailleurs, beaucoup d'enseignants ont remarqué que les meilleurs écrivains étaient les élèves les plus passionnés par la lecture et que les meilleurs lecteurs devenaient les meilleurs écrivains.

Eckhoff (1983) a mené une étude pour examiner l'influence des livres de lecture sur l'écriture des enfants. Son hypothèse était basée, entre autres, sur les théories de Chomsky qui suggèrent que les enfants peuvent acquérir des structures langagières (surtout le vocabulaire et la syntaxe) en les lisant dans des livres. Eckhoff a comparé les productions écrites d'élèves de 2e année qui lisaient des textes littéraires authentiques et ceux qui lisaient des textes simplifiés avec le vocabulaire limité et les structures contrôlées contenues dans leur série de lecture. Eckhoff a trouvé que le style et les structures syntaxiques dans les textes écrits des jeunes reflétaient ceux de leurs lectures. Le premier groupe produisait des phrases plus complexes avec des propositions subordonnées et des formes verbales plus compliquées, tandis que le deuxième groupe copiait le style et le format de leurs lectures simplifiées en produisant une phrase simple par ligne de texte (Eckhoff, 1983; Lamont, 1999).

Dans une étude semblable, Phillips (1986) confirme l'impact positif de la littérature de jeunesse sur l'apprentissage de la langue et de l'écriture. Sa recherche démontre que les élèves en 1e année qui sont exposés à la littérature de jeunesse produisent des écrits avec un vocabulaire varié et enrichi, une plus grande variété de formats et de genres, ainsi qu'une longueur, une fluidité et une qualité littéraire supérieures.

L'étude de Diane DeFord (1981) soutient aussi ces conclusions. Elle a suivi trois classes de première année qui ont appris à lire et à écrire selon trois différentes méthodes: une était basée sur la phonétique, une autre sur les habiletés apprises par des exercices répétitifs et déconnectés et la dernière était basée sur la littérature. Les enfants des deux premiers groupes ont produit des textes qui ressemblaient aux exercices tandis que ceux du troisième groupe créaient une variété de genres de texte. Simplement dit, les élèves écrivent comme les textes qu'ils lisent car ces textes leur fournissent de bons modèles d'écriture et une variété d'idées créatrices.

Les liens entre la lecture et l'écriture sont aussi confirmés lorsqu'un lecteur puise dans la littérature afin de trouver un sujet pour sa propre production écrite. Trevor Cairney (1990), un chercheur australien, a examiné le concept d'intertextualité qu'il définit comme ceci: «[It is] the process of interpreting one text by means of a previously composed text... a form of dialogue with the total texts of the reader's experiences... produced through writing, reading, speaking, watching, and listening» (p. 480). Dans son étude, Cairney a démontré que l'écriture des élèves âgés entre 6 et 12 ans est influencée par leurs lectures antérieures. Ces élèves sont conscients du fait qu'ils se sont basés sur leurs lectures pour composer une histoire. 90% des élèves de 6^e année qui ont participé

dans l'étude de Cairney pouvaient donner des exemples concrets des textes qui les avaient inspirés. Quelques élèves plus forts (6%) ont décrit comment ils avaient fait une synthèse de plusieurs histoires pour enrichir leurs productions. Certains élèves pouvaient cerner une idée spécifique qu'ils avaient imitée, un personnage qu'ils avaient emprunté ou utilisé comme modèle, le déroulement d'une histoire qu'ils avaient adapté avec un différent personnage ou dans un différent cadre ainsi qu'un genre spécifique de littérature telle qu'une légende qu'ils avaient utilisée comme modèle pour leur propre production écrite. Cairney a pu conclure que la lecture influence énormément le processus de l'écriture et que ce phénomène est visible dans l'intertextualité des productions écrites des élèves. «Each new text written reflects in some measure the shadows of texts experienced in the past» (Cairney, 1990, p. 484). Les résultats de Cairney ont été confirmés par la recherche de Bearnse (1992) qui a démontré l'influence d'une étude de contes sur les productions écrites d'un groupe d'élèves en 3^e année.

Stotsky (1983) a fait une recension des recherches visant à établir les liens entre la lecture et l'écriture. En examinant diverses études, elle a résumé leurs conclusions de la façon suivante: les meilleurs écrivains ont tendance à être les meilleurs lecteurs; les meilleurs écrivains lisent plus que les écrivains faibles et les bons lecteurs ont tendance à produire des structures syntaxiques plus complexes que les lecteurs faibles. Stotsky a aussi examiné plusieurs études qui ont trouvé qu'une augmentation de temps alloué à la lecture était une méthode plus efficace d'améliorer l'écriture qu'étaient des exercices de grammaire ou la pratique à écrire. En synthétisant les résultats de la recherche qui évaluait les liens entre la lecture et l'écriture, Stotsky (1983) résume: «Thus, it is possible

that reading experience may be as critical a factor in developing writing ability as writing instruction itself» (p. 637).

Les liens entre la lecture et l'écriture des apprenants d'une deuxième langue

Il y a également eu de la recherche sur les liens entre la lecture et l'écriture des apprenants d'une deuxième langue qui savent déjà lire et écrire dans leur langue maternelle. Grabe (1991) cite plusieurs études qui ont établi l'importance primordiale de la lecture: «...reading is probably the most important skill for second language learners in academic contexts» (p. 375).

Dans sa synthèse de la recherche sur les rapports entre la lecture et l'écriture, Eisterhold (1990) cite les études de Cummins et autres qui ont examiné la question du transfert des habiletés langagières qui permet aux apprenants d'utiliser leurs connaissances dans leur langue maternelle durant l'acquisition d'une deuxième langue. En comparant cet apprentissage à celui de la langue maternelle, Eisterhold discute de l'influence également importante de l'acquisition des connaissances dans la deuxième langue soit par l'écoute ou par la lecture car le transfert se fait aussi entre les domaines de la lecture et de l'écriture dans la deuxième langue (Eisterhold, 1990, p. 99). Puisque ces transmissions ne sont pas automatiques, Eisterhold insiste sur l'importance du rôle de l'enseignant qui doit exploiter ce transfert entre les deux langues et qui doit expliciter les liens entre la lecture et l'écriture afin d'aider ses élèves à devenir de meilleurs écrivains.

L'étude de Romney, Romney et Braun (1989), menée à Calgary, a été conçue pour examiner les effets de la lecture à haute voix sur l'acquisition du français des élèves en immersion. Durant le projet, les chercheurs ont lu des livres français à haute voix à un groupe d'élèves pendant 30 minutes chaque jour pendant 12 semaines. Les bénéfices

étaient évidents: les élèves ont démontré une amélioration dans leur compréhension et dans leur production orale. Les chercheurs ont aussi noté l'enthousiasme des élèves pour ce genre d'activité car l'importance de la motivation dans l'apprentissage d'une deuxième langue est bien reconnue. Par contre, ces lectures n'ont pas eu d'effet sur l'écriture des élèves sans doute parce qu'on ne leur a pas donné l'occasion d'utiliser leurs nouvelles connaissances dans le domaine de l'écrit.

Morrow (1992) a mené une enquête pour déterminer l'influence de la littérature jeunesse sur le rendement et les attitudes des élèves de 2^e année qui apprenaient l'anglais comme langue seconde aux Etats-Unis. Durant son étude, les 166 élèves (dont deux tiers venaient de milieux familiaux minoritaires) ont reçu un programme d'apprentissage de lecture basé sur la littérature. Les activités d'apprentissage comprenaient des centres littéraires, des leçons précises sur la lecture et l'écriture, la lecture quotidienne à haute voix par l'enseignant, la lecture et l'écriture indépendante trois à cinq fois par semaine et un programme de lecture à la maison. Morrow a trouvé que les élèves exposés à la littérature comprenaient mieux ce qu'ils lisaient et qu'ils créaient de plus longues histoires avec une structure cohérente, du vocabulaire varié et des structures plus complexes. De plus, l'attitude et la motivation de ce groupe d'élèves étaient rehaussées. Morrow a conclu que l'intégration de la littérature jeunesse était primordiale au succès de l'apprentissage des élèves d'une deuxième langue.

L'impact spécifique de la lecture des albums sur l'apprentissage d'une deuxième langue a été étudié par Elley et Mangubhai (1983). Durant leur étude, de jeunes apprenants fidjiens ont participé à un programme de lecture basé sur l'usage d'albums anglais. Selon l'hypothèse des chercheurs, cette méthode se rapprochait plus de la façon

que les jeunes apprennent leur langue maternelle que la méthode audio linguale utilisée dans leurs écoles. Les chercheurs ont trouvé que les albums avaient augmenté la motivation intrinsèque des apprenants tout en mettant l'accent sur le sens plutôt que sur la forme et les conventions de la langue. En relisant souvent ces albums, les apprenants étaient exposés plus fréquemment et pendant plus longtemps à la langue cible. Plutôt que de faire des exercices répétitifs et artificiels, les apprenants participaient naturellement à beaucoup de discussions au sujet du récit et des illustrations dans les albums. De plus, ces albums s'offraient comme de meilleurs modèles de langue que n'étaient certains enseignants qui ne démontraient parfois qu'un niveau minime de compétence langagière. Après huit mois, les élèves avaient progressé en lecture et en compréhension d'écoute à un taux double du taux de leurs pairs dans un groupe de contrôle. Après 20 mois, ces bénéfices avaient encore augmenté et leur influence s'était étendue à d'autres compétences langagières dans la première et dans la deuxième langue des apprenants.

L'opinion d'Eisterhold (1990) récapitule bien les liens entre la lecture et l'écriture, surtout dans une classe de deuxième langue: «Writing teachers who are sensitive...to the role that reading ability in the second language plays in the development of second language writing skills, will be better prepared to help L2 learners utilize those relationships to become proficient second language writers» (Eisterhold, 1990, p. 101).

La valeur pédagogique des albums

Les productions écrites des élèves devraient naître de leurs propres expériences de vie, soit de leur observation des événements, des personnes, des lieux ou des choses qui les entourent. Par contre, c'est la littérature qui «est l'univers dans lequel chaque élève

expérimente intellectuellement et personnellement la langue française» (Wells, 2002, p. 180) en suggérant aux élèves l'apparence, le son et le format du mot écrit.

Les albums contiennent d'excellents exemples d'écriture de qualité avec leur vocabulaire enrichi ou lyrique, leurs éléments littéraires tels que des personnages bien développés, un début accrochant, un dénouement bien réussi et un point de vue évident (Best, Lamont, Levesque, Schoenthaler & Wood, 2002; Courchesne, 1999; Mariconda, 1999; Walker, 1999). Afin d'acquérir des façons plus efficaces d'utiliser la langue et d'améliorer leur propre style, les élèves pourraient examiner les diverses techniques employées par un auteur. «Par exemple, pour découvrir les personnages, on pouvait observer le point de vue et les dialogues; pour percevoir l'intrigue, on pouvait noter les répétitions ou la façon de commencer un récit; pour connaître le lieu, on pouvait identifier les sons, les mots et les phrases qui créent l'atmosphère» (Duguay, 1996, p. 2). En analysant ces techniques, les élèves seraient en mesure de se les approprier afin d'améliorer leurs propres productions.

D'autres albums démontrent certaines techniques littéraires avec leurs figures de style imagées, telles que le symbolisme dans *Plumes et prises de bec* par Mem Fox (2001), la personnification dans *L'oiseau des sables* par Dominique Demers (2003) ou l'ironie dans *La princesse dans un sac* par Robert Munsch (1995). En lisant, les apprentis écrivains deviennent conscients du pouvoir du mot qui peut évoquer des images sensorielles. Les élèves doivent reconnaître et comprendre ces techniques littéraires pour les utiliser avec justesse dans leurs propres productions écrites, par exemple, en choisissant les détails et les descriptions à inclure, le choix des images et la précision de leur langage.

La lecture des albums peut aussi favoriser le développement langagier en contribuant à l'acquisition du vocabulaire ainsi que des connaissances et des habiletés de lecture et d'écriture. Par exemple, certains albums peuvent aider les élèves à apprendre du nouveau vocabulaire, à entendre la sonorité de la langue et à devenir plus conscients des structures langagières (par exemple, la syntaxe et la grammaire) de leur deuxième langue. Pour les lecteurs qui sont apprenants d'une deuxième langue, les illustrations aident à la compréhension en leur offrant des indices sur le vocabulaire inconnu ainsi que sur le déroulement de l'histoire (Carr, Buchanan, Wentz, Weiss & Brant, 2001). D'autres études démontrent que les lecteurs acquièrent du langage littéraire en lisant des livres, car lorsqu'ils regardent d'autres livres sans texte, ces jeunes enfants peuvent raconter des récits en utilisant le rythme et les tournures de phrases littéraires («il était une fois...» et «ils vécurent toujours heureux») ainsi que des techniques littéraires comme le discours direct (Bears, 1992; Huck et al., 1993).

De plus, certains albums offrent l'occasion d'examiner la forme et la structure narrative des récits. Dans un album qui est plus court et qui ne contient que l'essentiel, il est facile de décortiquer l'intrigue de l'histoire afin de découvrir son organisation sous-jacente. En comparant plusieurs albums à structures prévisibles, les élèves se rendront compte que les histoires sont organisées de façon prévisible et qu'elles suivent certains schémas tels que les histoires à structures circulaires, cumulatives ou hiérarchiques. Ces histoires avec une architecture évidente peuvent surtout libérer les élèves moins forts qui sont facilement débordés par tous les défis de l'écriture: choix de sujet et questions de début, d'organisation et de conclusion. En décelant l'organisation simplifiée d'un récit, ces élèves pourront développer leurs propres versions de ces structures littéraires afin

d'assurer une organisation cohérente (Moore, 2003). Cette interprétation de structure narrative se transfère à la suite à une meilleure compréhension de textes qui sont plus longs ou complexes. D'une façon semblable, les élèves peuvent apprendre à apprécier les liens entre le contenu et divers formats et genres d'écrits qu'ils peuvent imiter dans leurs productions, tels que le journal intime ou les lettres (voir par exemple, l'album par Janet et Allan Ahlberg, 1987, intitulé *Le gentil facteur ou lettres à des gens célèbres*).

La littérature de qualité sert de source d'idées pour les apprentis écrivains lorsqu'elle offre de multiples niveaux de sens qui peuvent conduire à différentes interprétations et susciter diverses réactions (Harwayne, 1992). Les études citées auparavant (Bears, 1992; Cairney, 1990) démontrent l'effet intertextuel des lectures sur l'écriture des enfants. Mais ce ne sont pas seulement les élèves qui font preuve de cette stratégie; maints auteurs ont réinterprété la littérature traditionnelle à leur façon. Certains modifient le cadre d'un conte en le faisant dérouler dans un différent lieu ou à une différente époque (voir par exemple, *Cendrillon* par Roberto Innocenti, 2001, qui a transposé le conte de Perrault en Angleterre après la Première guerre mondiale). D'autres écrivains se basent sur un récit bien connu mais ils changent les personnages comme dans le cas de *Hansel et Gretel* par Anthony Browne (2001) qui place ses personnages simiesques dans une ville moderne et sombre ou dans *Prince Gringalet* de Babette Cole (1987) qui présente un conte traditionnel avec un héros moderne. D'autres écrivains racontent un récit bien connu mais en y changeant le point de vue comme l'a fait Jon Scieszka (1991) dans *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*. Si les élèves comprennent que même les écrivains renommés utilisent cette stratégie de réinterprétation d'un texte, ils valoriseront cette approche créative.

Chaque lecteur apporte ses expériences personnelles à la compréhension d'un texte, sachant que la richesse de la littérature peut lui suggérer une variété de pistes à poursuivre dans sa propre écriture.

Les albums et les élèves plus avancés

Malgré ces avantages, certains critiques diront qu'un album est trop facile, même trop agréable pour être destiné à l'enseignement aux élèves plus avancés que ceux au début du primaire. Par contre, les meilleurs albums font souvent preuve d'une complexité littéraire tout en aidant et inspirant leurs lecteurs. En fait, les spécialistes (Billman, 2002; Bishop & Hickman, 1992; Campbell & Epp, 2001; Demers, 1995; Giasson, 2000; Hall, 1994; Huck et al., 1993; Lynch-Brown & Tomlinson, 1993; Young, 1997) remarquent que même s'ils semblent s'adresser surtout à des lecteurs plus jeunes, certains albums traitent d'expériences et de thèmes fondamentaux et universels qui transcendent les générations en intéressant les enfants et les adultes à différents niveaux. Plusieurs contiennent des concepts qui abordent des préoccupations plus complexes, abstraites ou très mûres, telles que l'environnement, le divorce, la vieillesse, la mort et la guerre (voir comme exemple *Rose Blanche* de Roberto Innocenti, 1999, qui démontre l'horreur du Shoah vu à travers les yeux d'une jeune écolière qui essaye de soulager la misère des jeunes juifs dans un camp de concentration près de son village allemand). En fait, beaucoup d'albums illustrés se rapportent aux concepts abordés par les programmes d'études en études sociales et en sciences pour les niveaux plus avancés. Les enseignants peuvent souvent intégrer ces albums comme amorce pour activer les connaissances antérieures de leurs élèves, approfondir les concepts ou leur donner un côté plus émotionnel et humain.

Souvent, les personnages dans les albums pour les plus âgés démontrent une sagesse et une maturité qui dépassent l'enfance. Ces personnages acquièrent souvent de nouvelles connaissances, apprennent à s'accepter ou subissent un changement positif de personnalité.

D'autres albums dépassent considérablement les compétences des jeunes lecteurs avec leur vocabulaire recherché et la subtilité du message ou de l'humour qu'ils contiennent. Quoiqu'il semble raconter une histoire assez anodine et insignifiante dans son album *Une histoire à quatre voix*, Anthony Browne (1998) compte sur les connaissances sophistiquées et les habiletés du lecteur avancé pour comprendre son analogie de la société britannique. Certes, ces albums sont produits à l'intention des lecteurs qui ont déjà maîtrisé l'art de lire et qui ont acquis un certain bagage de connaissances.

Comme croit Demers (1995), «les vrais bons livres ont une profondeur et une richesse telles qu'ils peuvent grandir avec les enfants. On en fait, au fil des âges, une lecture différente» (p. 26). Par exemple, dans la série de bandes dessinées d'Astérix, les petits s'attardent à examiner les dessins détaillés, les plus âgés lisent l'histoire, tandis que les plus avancés ou instruits, y recherchent les calembours et autres jeux de mots, les références historiques et les clins d'œil ironiques. De la même manière que toute littérature de qualité, les albums jouent un rôle dans la connaissance de soi et dans l'ouverture à la vie, mais leur lecture remporte différents résultats à différents âges.

Autres avantages didactiques des albums

Selon la recherche, l'utilité de la littérature jeunesse comme outil pédagogique est évidente. Au cœur d'une didactique de la littérature, le livre devient le noyau de

l'apprentissage lorsqu'il offre un aperçu de concepts linguistiques, un modèle de techniques littéraires ou lorsqu'il sert de tremplin d'inspiration vers des idées originelles. En rendant complémentaires et complices les pratiques de lecture et d'écriture, l'enseignant qui exploite cette approche favorise le réinvestissement à l'écrit des connaissances acquises en lecture. Donc, la littérature de jeunesse offre des possibilités pédagogiques privilégiées; mais quel est le raisonnement pour l'exploitation des albums illustrés en particulier?

L'idée de travailler avec des albums en est une qui provoque une perception optimiste remplie de possibilités. Après tout, c'est le genre de littérature avec lequel les jeunes ont vécu le plus longtemps. Ce sont les livres qu'ils ont rapportés de la bibliothèque depuis leur petite enfance. Ce sont les livres qu'ils ont reçus comme cadeaux de fête et qu'ils ont lus et relus chaque soir avec leurs parents. Ce sont les livres qu'ils ont entendus assis au pied de leur enseignant. Le genre des albums leur est familier ; sa brièveté et son format leur semblent possibles à imiter (Calkins & Harwayne, 1991).

Mais ces albums ne sont plus jugés comme étant utiles seulement durant la première étape vers une lecture plus sérieuse et avancée. En donnant l'illusion de simplicité, les albums ont l'avantage d'enseigner des techniques littéraires compliquées dans un format qui est accessible aux lecteurs de tout âge. La brièveté d'un album le favorise pour une lecture à haute voix qui peut être réalisée d'un trait. Du point de vue de l'enseignant, un album se prête bien à une mini-leçon qui pourrait inclure la lecture à haute voix, une discussion sur l'élément littéraire cible ainsi que du temps accordé aux élèves afin qu'ils puissent expérimenter avec cette technique dans leur propres productions.

Un autre avantage des albums est relié à la lecture. Dans la majorité des salles de classe, il y a des élèves qui ont des difficultés en lecture ou qui n'aiment pas lire. Avec le temps, les albums peuvent les aider à surmonter leur aversion à lire. Dans une classe où tous les élèves sont encouragés à lire des albums, les lecteurs plus faibles ou moins habiles peuvent lire à leur niveau sans gêne. Les lecteurs hésitants sont souvent dépassés par des romans qu'ils jugent trop longs. Par contre, ils sont capables de compléter la lecture d'un album qui leur semble moins intimidant. En fait, ces lecteurs s'améliorent simplement parce qu'ils lisent plus souvent et avec l'entraînement et la confiance, ils se montreront plus ouverts à la lecture de romans. De plus, l'utilisation des albums peut aussi assister les élèves d'une deuxième langue car les illustrations facilitent la compréhension pour ceux qui ont des difficultés à lire le texte. En somme, la lecture des albums illustrés contribue à faire transmettre la confiance dans la lecture tout comme elle le fait dans l'écriture.

Les enseignants s'attendent à ce que leurs élèves écrivent des nouvelles plutôt que des romans pour leurs compositions et ils ont donc besoin de modèles appropriés. Des romans contiennent une différente structure narrative avec une intrigue plus compliquée, souvent avec plusieurs problèmes à résoudre, et plus de temps pour le développement des personnages et de l'action. Souvent, les étudiants plus avancés qui lisent beaucoup de romans ont assimilé cette forme de structure narrative, ce qui leur cause des difficultés dans leurs propres compositions. Ces jeunes ont tendance de débiter leur nouvelle comme un roman, créant ainsi une histoire avec une longue introduction qui contient plusieurs pages de détails minutieux de la mise en scène et de la présentation des personnages. Après ce début consciencieux, ils perdent leur élan et terminent l'histoire

très rapidement une fois que le problème est présenté. De l'autre côté, les écrivains moins forts se rendent compte que leur production écrite d'une demie page ne ressemble aucunement à leur lecture de romans. Et les efforts de tous ressemblent plutôt à une démonstration de «montre et raconte» à l'écrit. Afin d'avoir plus de succès dans leurs propres compositions, les lecteurs qui «lisent comme des auteurs» ont besoin des modèles de courtes histoires ou de nouvelles telles que celles trouvées dans des albums où un problème unique est présenté dès les premières pages, où l'histoire se déroule vivement et où le conflit est résolu rapidement et de façon satisfaisante au lecteur.

Cependant, la raison la plus séduisante pour l'exploitation des albums demeure le livre lui-même qui peut servir comme modèle et comme ressource. Rempli de magnifiques illustrations, écrit dans un langage lyrique ou imagé et traitant de thèmes universels ou sophistiqués, l'album est le modèle parfait d'une oeuvre littéraire qui est habilement composée, qui enchante l'imagination et qui touche l'esprit des jeunes. L'auteur d'un roman peut prendre plus de 300 pages à bien raconter son histoire. Par contre, l'auteur d'un album doit le faire dans une trentaine de pages. Dans ce cas, la brièveté du texte ne représente pas simplement une concession envers les jeunes lecteurs, mais plutôt une démonstration de l'habileté consommée de l'écrivain.

Le choix de l'album est la clé au succès de cette approche. Du côté de l'enseignant, il est facile de partager son coup de cœur avec un enthousiasme contagieux. En sélectionnant un album dans le but d'enseigner une technique littéraire spécifique, il faut considérer les intérêts des élèves ainsi que leur besoins d'apprentissage. De plus, les élèves devraient avoir l'occasion d'apprécier un album pour son histoire, son thème et sa

qualité esthétique avant qu'on l'utilise pour aborder l'enseignement d'un concept ou d'une technique littéraire.

A ce point, il faut reconnaître que sans l'intervention de l'enseignant, il est difficile pour l'élève de remarquer les détails et d'analyser la littérature de façon à améliorer l'organisation et l'expression de ses propres idées dans ses productions écrites. L'enseignant détient un rôle primordial dans cette approche car c'est lui qui rend explicite les techniques littéraires qui sont dissimulées et cachées de l'œil du lecteur inexpérimenté. C'est aussi l'enseignant qui agit comme médiateur entre le texte et l'élève en rehaussant les idées d'un texte qui risquent de suggérer d'autres pistes à poursuivre dans l'écriture individuelle. Par le moyen de lecture à haute voix, de discussions et de mini-leçons, l'enseignant aide à établir les liens entre les modèles littéraires dans les albums et le développement des habiletés à écrire des élèves. Lorsque les élèves sont affectés par une lecture, c'est la responsabilité de l'enseignant d'interroger ses élèves: «Comment l'auteur nous a-t-il fait rire ou pleurer? Comment a-t-il créé le suspens qui nous a fait tellement peur? Pourquoi l'auteur a-t-il terminé son histoire comme ça?» Bien sûr, les élèves devront penser à ces discussions lorsqu'ils écrivent en se demandant à leur tour: «Quel effet veux-je produire pour mon lecteur?» Cette question les mènera à examiner les albums afin de voir comment les auteurs provoquent un effet semblable. Les techniques d'écriture peuvent être partagées avec des apprentis écrivains qui, par le biais de lectures et d'explications de leur enseignant, approfondiront leur connaissances sémantiques, syntaxiques et littéraires afin qu'ils puissent se les approprier pour leurs propres productions écrites.

Les albums sont des doubles œuvres d'art qui méritent d'être étudiés car ils sont capables non seulement de divertir mais aussi d'enseigner des lecteurs et des apprentis écrivains de tous les âges.

Chapitre 3: Méthodologie

Afin de déterminer l'influence de la lecture d'un album sur les productions écrites des élèves, ce projet a exigé plusieurs différentes étapes de développement.

Premièrement, le procédé et les critères de sélection des albums qui apparaissent dans la bibliographie sont énumérés. Deuxièmement, la création des plans de leçons et le pilotage de cinq de ces leçons sont décrits. Ensuite, les méthodes de recueillir ma rétroaction et celle des enseignants de ces cinq classes sont expliquées. Finalement, les critères de sélection de l'échantillonnage des productions écrites des élèves sont discutés.

La sélection des albums

Au début du projet, il a fallu identifier des albums illustrés qui se prêteraient bien à fonctionner comme modèles d'écriture. Comment choisir entre mes albums préférés, certains dont je garde souvenir depuis mon enfance et d'autres que j'ai partagés avec mes propres enfants durant leur jeunesse ou encore avec les élèves dans ma propre salle de classe? De plus, il y a d'autres albums qui sont très populaires auprès des élèves mais qui ne sont pas nécessairement des exemples d'œuvres littéraires de haute qualité. Comment distinguer les albums de qualité surtout durant une période où l'édition pour jeunesse est en plein essor? «La production contemporaine en littérature jeunesse est abondante: plus de 4000 nouveaux titres par année, en langue française seulement» (Demers, 1995, p. 23). Comme observe Charlotte Guérette (1998), spécialiste en littérature d'enfance et de jeunesse, dans son historique: «...la littérature d'enfance et de jeunesse a connu un tel essor et un tel renouveau qu'il apparaît justifié de parler de véritable explosion» (p. 44).

Puisque mes responsabilités comme conseillère pédagogique comprennent aussi l'organisation et la gérance de l'évaluation et la sélection des ressources pour les écoles

d'immersion dans notre commission scolaire, je me suis premièrement fiée aux titres qui avaient déjà été recommandés pour nos bibliothèques scolaires. Pour cette raison, j'ai pu fouiller dans nos bibliothèques scolaires afin d'examiner et de trier les albums qui serviraient comme bons modèles d'écriture. En ajoutant des sélections, je me suis constamment référée aux critères développés pour nos enseignants et bibliothécaires qui ont été publiés dans le document: *Guidelines for evaluation of learning resources* (Sykes & Monette-Brown, 1998).

En tant que conseillère, j'ai aussi eu le privilège de voyager au Salon du livre annuel de Montréal depuis trois ans à la recherche de ressources pour nos bibliothèques scolaires. Durant ces visites, j'ai feuilleté les nouveautés abondantes à la recherche d'albums modèles et de coups de cœur. J'ai aussi consulté plusieurs libraires en cherchant d'autres ressources pour ce projet.

D'ailleurs, les albums illustrés identifiés pour le projet ont souvent déjà été recommandés par plusieurs autres organismes qui confirmaient nos choix ou en suggéraient davantage. Ces autres sources ont validé les choix d'albums ou, dans d'autres cas, ils ont élargi le champ de sélections pour le projet.

Premièrement, Communication-Jeunesse est un organisme culturel voué à la promotion de la lecture d'œuvres québécoises et canadiennes de langue française destinées aux jeunes. Cette organisation regroupe les professionnels oeuvrant dans la production littéraire québécoise et canadienne-française pour la jeunesse ainsi que des milliers de jeunes lecteurs participant aux clubs de lecture d'école ou de bibliothèque. Chaque année, ce groupe fait paraître une liste des meilleurs ouvrages publiés en français au Canada et au Québec. Leur inventaire de sélections contient une diversité des genres

littéraires pour satisfaire tous les goûts: albums, romans, contes, fables, contes sonores, bandes dessinées, récits, nouvelles, biographies, documentaires, livres d'activités et périodiques. Leur site web (Communication Jeunesse, 2004) contient aussi les lauréats des prix littéraires du Gouverneur général du Canada ainsi que les gagnants d'autres prix internationaux décernés par des jurys. Beaucoup des albums illustrés du projet se retrouvent dans les sélections de Communication-Jeunesse ainsi que sur leurs listes de gagnants de prix littéraires.

Deuxièmement, certaines institutions d'éducation au Québec maintiennent des sites de toile bibliographiques qui sont particulièrement utiles aux enseignants. Le premier site, *Livres ouverts* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004), présente une sélection de livres de qualité soutenant le programme de formation de l'école québécoise. Ce site vise à développer le goût de lire et des habitudes durables de lecture chez les jeunes de 5 à 12 ans. Le deuxième site, *Quoi lire?* (Québec English Schools Network, 2004), contient un répertoire d'œuvres de littérature jeunesse destinées aux élèves de français langue seconde ou de français langue étrangère. Ces sites nomment aussi beaucoup des titres trouvés dans la bibliographie du projet.

Pour compléter la sélection, j'ai aussi consulté des références bibliographiques publiées par de telles spécialistes que Dominique Demers (1995) et Édith Madore (2002) ainsi que des listes bibliographiques anglaises à la recherche d'albums qui ont été traduits en français.

Le développement d'une bibliographie (Appendice A) pour ce projet a nécessité une sélection attentive et judicieuse basée sur les critères suivants qui évaluent le

contenu, le style du texte et des illustrations, la présentation matérielle ainsi que la source de l'album:

- La sélection d'un album est déterminé par sa qualité littéraire qui touche à l'intrigue, aux personnages, au cadre, au thème ainsi qu'au style de l'auteur et de l'illustrateur.
- Le récit et l'intrigue plutôt brefs doivent capter et soutenir l'intérêt du lecteur. Les personnages doivent être bien développés et vraisemblables afin que les jeunes lecteurs puissent s'y identifier. Certains albums se situent près de la réalité quotidienne du lecteur, tandis que d'autres favorisent «la découverte culturelle ou sociologique d'enfants et d'adolescents vivant ailleurs dans le monde, d'événements peu familiers ou encore de récits ouvrant la porte à des aspects connus ou inconnus de l'univers» (Guérette, 1998, p. 79).
- L'œuvre littéraire possède un contenu qui mérite d'être transmis. Elle doit avoir une valeur esthétique, littéraire ou sociale. Il est primordial que la lecture de l'album doive apporter un plaisir satisfaisant au lecteur mais les valeurs proposées par le texte et les illustrations doivent aussi avoir une portée positive. Le sexisme, le racisme et toute autre forme de discrimination sont inacceptables. Il faut aussi faire attention que les différences culturelles entre le cadre de l'histoire et le vécu de nos élèves ne rendent pas l'histoire incompréhensible. De plus, les ressources devraient respecter la diversité de notre société.
- Le contenu doit être approprié pour l'âge des lecteurs visés, autant pour le choix des thèmes abordés que pour la qualité et le niveau de la langue, du vocabulaire et

des expressions, ainsi que par rapport à la longueur et à la structure des phrases. (Ce critère de lisibilité est la source de beaucoup de difficultés pour les enseignants et les lecteurs dans un contexte d'immersion. Souvent, un livre qui a un contenu qui intéresse un lecteur d'un certain âge a été écrit pour un jeune francophone, donc le niveau de langue est trop difficile pour les apprenants d'une deuxième langue. De l'autre côté, lorsqu'un élève en immersion trouve un livre avec un niveau de langue qu'il peut lire, le contenu du livre est plus destiné aux jeunes et donc jugé ennuyant. Ceci explique le dilemme constant qui est de trouver des livres avec un sujet qui intéresse des lecteurs d'un certain âge appareillé avec un texte d'un niveau de langue assez simple pour être accessible aux apprenants du français langue seconde. Par contre, la langue dans l'album doit être suffisamment riche pour fournir un modèle solide aux jeunes écrivains).

- Puisque l'album servira comme modèle littéraire, le texte doit être bien écrit et composé de façon cohérente mais originale. La brièveté de l'album dicte que l'intrigue ne décrit que l'essentiel. Le texte doit être concis et doit communiquer le sens avec un vocabulaire qui est choisi avec soin et employé avec imagination.
- Souvent un album a été choisi spécifiquement pour enseigner un élément particulier tel que le dialogue ou la structure circulaire. Les albums dans la bibliographie n'ont pas été écrits avec un objectif didactique en tête; par contre, ils s'y prêtent merveilleusement. Par exemple, Jon Scieszka n'a pas écrit *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons* pour démontrer l'emploi du point de vue mais cet album est néanmoins une bonne ressource pour l'enseigner.

- Les illustrations doivent être de très bonne qualité et éveiller l'imagination du lecteur. Elles forment une partie intégrale du texte et aident à créer le sens du récit. Dans d'autres cas, les illustrations peuvent enrichir ou même ajouter au sens du texte écrit en donnant des indices au déroulement de l'action, en démontrant des caractéristiques des personnages, en créant le cadre ou en intensifiant l'atmosphère de l'histoire.
- La présentation matérielle de l'album influence beaucoup le choix des jeunes lecteurs. Le format, la page de couverture avec le titre, la mise en pages, la typographie doivent tous assurer la cohérence et l'unité de l'œuvre.
- La date de la parution du livre a aussi été considérée durant la sélection. Beaucoup des albums sélectionnés ont été publiés assez récemment, c'est-à-dire durant les cinq dernières années. Ils sont donc encore disponibles et peuvent être commandés par une librairie. Par contre, puisque les bibliothèques scolaires contiennent un mélange de nouveautés et de livres qui ont été publiés depuis plus longtemps, la bibliographie contient aussi des albums de qualité qui ont été publiés depuis plusieurs années mais qu'on peut retrouver sur les rayons d'une bibliothèque.
- La source des albums a également influencé la sélection. Premièrement, j'ai essayé de privilégier les auteurs et illustrateurs canadiens-français suivis de leurs collègues du Canada anglais dont les œuvres ont été traduites en français. La littérature canadienne décrit le mode de vie, les valeurs et les coutumes canadiennes. Elle représente un univers extraordinaire et une perspective unique mais qui sont aussi réconfortants par leur familiarité pour le jeune lecteur

canadien. En lisant des livres canadiens aux jeunes, nous leur transmettons le message que nos histoires sont importantes et que nous devrions en être fiers.

Deuxièmement, j'ai sélectionné des œuvres provenant des auteurs de la francophonie mondiale suivi par les albums exceptionnels traduits de l'anglais ou de l'américain.

La qualité d'une œuvre littéraire est déterminée par son originalité et l'importance de ses idées, par l'emploi imaginaire de la langue ainsi que par la richesse et l'harmonie de son style littéraire et artistique. Ces éléments accordent une valeur permanente à l'œuvre et lui permettent de rester fraîche, intéressante et significative à travers le temps. Ces critères ont guidé la sélection des albums répertoriés dans la bibliographie de ce projet.

Les plans de leçons

Mon but principal en préparant ce projet a été de fournir aux enseignants un répertoire de plans de leçons et une bibliographie qui les encourageraient à employer les albums comme modèles d'écriture. Donc après avoir identifié des albums pour la bibliographie du projet, j'ai élaboré une vingtaine de plan de leçons (Appendice B).

Ces leçons démontrent une collection de stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage amorcées par la lecture d'un album. La collection de leçons traite des albums écrits par une variété d'auteurs et ces leçons sont reliées à différents thèmes souvent exploités dans la classe (par exemple: l'environnement ou l'amitié). En développant ces leçons, j'ai essayé de cibler l'enseignement d'une variété de techniques littéraires qui posent souvent des défis aux jeunes apprentis écrivains. Ces plans comprennent des difficultés courantes telles que la création d'un récit à partir d'un thème

ou d'un genre spécifique, le développement des personnages, l'emploi du dialogue, l'importance du point de vue ou l'écriture modelée selon certaines structures narratives qui sont prévisibles.

Les élèves devraient être immergés dans le genre littéraire des albums.

L'enseignant devrait leur lire une quantité variée d'albums et leur offrir le choix de les lire et relire durant leurs périodes de lecture personnelle. Beaucoup des albums devraient être lus, partagés, discutés et savourés longtemps avant d'être exploités délibérément dans un but didactique. Les albums sélectionnés ne sont pas les seuls qu'on pourrait utiliser pour enseigner chaque stratégie ciblée. Souvent, les albums qui deviennent les coups de cœur de la classe peuvent servir comme modèles pour enseigner plusieurs éléments littéraires.

De plus, les vingt leçons rassemblées dans ce projet ne sont pas suffisantes à servir comme un cours entier d'apprentissage à l'écriture. Elles ne sont partagées qu'à titre d'exemples de cette approche pédagogique. En fait, certaines des leçons pourraient être présentées en se basant sur un autre album contenant des exemples de la même technique littéraire ciblée.

Chaque plan de leçon débute avec les coordonnées du livre et les renseignements bibliographiques de l'album afin de faciliter la recherche ou l'achat de l'album. Ces informations sont suivies d'un court résumé de l'intrigue et de l'objectif pédagogique de la leçon. De plus, j'ai identifié les liens avec les résultats d'apprentissage du Programme d'études de français de l'Alberta afin d'assister aux enseignants à atteindre plusieurs résultats avec un projet de lecture et d'écriture. Chaque plan contient plusieurs étapes: une amorce, le déroulement de la leçon avec la lecture à haute voix de l'album, des

activités de réinvestissement qui mènent au projet d'écriture et parfois à des activités ou des lectures supplémentaires.

Le pilotage de leçons

Suite au développement des plans, j'ai présenté cinq albums et leurs leçons correspondantes dans cinq différentes classes d'immersion dans un centre urbain. J'ai lu *Les fantaisies d'Adèle* de Robert Munsch (1997) et j'ai dirigé une leçon sur les histoires qui ont l'imitation comme thème pour une classe de 22 élèves de 2^e année. J'ai présenté l'album *Justine et l'île aux fruits rouges* de Marcus Pfister (2000) suivi d'une leçon sur la composition de conclusions satisfaisantes et originales à une classe de 23 élèves de 3^e année. Une leçon sur l'emploi du dialogue qui mettait en vedette l'album *Stella fée des forêts* par Marie-Louise Gay (2002) a été présentée aux 25 élèves d'une classe de 4^e année tandis que j'ai enseigné une leçon sur l'effet de différents points de vue en lisant *Une histoire à quatre voix* par Anthony Browne (1998) à une autre classe de 25 élèves de 4^e année. Finalement, j'ai présenté le genre du conte en lisant *Les trois questions* par Jon J. Muth (2002) à une classe de 30 élèves d'une classe multi-âge de 5^e et 6^e année.

Durant mes années comme conseillère pédagogique, j'ai eu l'occasion de présenter plusieurs ateliers au sujet de l'exploitation des albums comme modèles de langue et, en particulier, d'écriture. J'ai surtout sélectionné les enseignants qui participeraient à ce projet parce que je savais que cette approche pédagogique suscitait leur intérêt. J'avais déjà eu le plaisir de travailler individuellement avec plusieurs de ces enseignants et je connaissais leur professionnalisme dédié à l'apprentissage de leurs élèves et à l'enseignement en immersion.

Avant de piloter les cinq leçons, j'ai préparé et envoyé aux enseignants et aux parents des élèves qui participeraient au projet une lettre et un formulaire de permission (Appendice C). La lettre expliquait l'objectif du projet, la participation des enseignants et de leurs élèves, les bénéfices de leur participation ainsi que les exigences de l'université et de la commission scolaire au sujet de la recherche. Les enseignants et les parents des élèves devaient accepter de participer au projet en me rendant les formulaires signés.

Afin d'assurer le succès du projet, j'ai fait plusieurs visites dans chaque salle de classe. Durant ma première visite, je me suis présentée aux élèves; je leur ai parlé du projet et leur ai lu un album afin qu'ils puissent s'habituer à ma présence. A cette occasion, j'ai aussi offert le choix de plusieurs albums et leur plan de leçon correspondant à l'enseignant et nous avons planifié les rencontres suivantes. Lors de ma prochaine visite, j'ai présenté la leçon aux élèves qui étaient généralement très enthousiasmés par le projet. Ils ont écouté attentivement la lecture de l'album et participé pleinement à la leçon. Lorsque j'avais fini d'expliquer leur tâche d'écriture, ils se sont mis au travail avec entrain. Durant les deux semaines suivantes, c'était la responsabilité de l'enseignant de leur donner le temps de préparer le brouillon de leur composition, d'aider avec sa rédaction ainsi que d'organiser la production de la copie finale. Lorsque les productions écrites étaient finies, je suis retournée à l'école trier et sélectionner les compositions qui feraient partie de mon projet final.

Les rétroactions

Suite à l'enseignement de chaque leçon, j'ai noté mes observations quant au déroulement de la leçon et aux réactions des élèves lors de ma présentation. Dans certains

cas, cela m'a permis de faire des ajustements au plan final afin de l'améliorer ou d'incorporer certains changements que j'ai effectués en l'enseignant sur le champ.

De plus, j'ai sollicité la rétroaction des enseignants qui ont participé au projet et qui ont observé ma démonstration de la leçon dans leur salle de classe. J'ai créé un questionnaire intitulé *La rétroaction des enseignants* (Appendice D) qui décortiquait la leçon en étapes afin de susciter leurs observations de mon enseignement ainsi que de la participation et de l'apprentissage de leurs élèves. Je cherchais aussi leurs opinions au sujet des activités présentées. Je voulais connaître leur jugement au sujet du choix de l'album, de sa pertinence relative aux objectifs didactiques, ainsi que sa concordance avec l'âge et les intérêts des élèves ainsi qu'avec leur niveau de langue. Dans le questionnaire, j'invitais aussi des suggestions pour l'amélioration de la leçon.

L'échantillonnage d'écrits par les élèves

Dans le but de déterminer l'influence des albums illustrés dans les productions écrites des participants de différents niveaux d'habileté, j'ai choisi (avec l'aide de l'enseignant), des exemplaires de récits écrits par trois élèves faibles, trois élèves moyens et trois élèves plus forts dans chaque classe. Suite à leur achèvement, j'ai sélectionné des échantillons de compositions produites par ces élèves avant et à la suite des activités d'apprentissage proposées dans les leçons. Les deux travaux m'ont aidé à comparer la production écrite de chaque élève avant et après la démonstration.

Les critères pour l'évaluation et la sélection de ces douze productions écrites de chaque classe étaient basés sur l'amélioration du choix de vocabulaire, l'originalité du contenu et l'application de la technique littéraire ciblée par la leçon.

Chapitre 4: Résultats

Suite à la présentation des cinq plans de leçon, la réception de la rétroaction de chaque enseignant et la collection des productions écrites, j'ai analysé les résultats selon les thèmes suivants: les plans de leçons et les activités pédagogiques, l'effet d'utiliser un album comme modèle sur l'écriture des apprenants ainsi que les qualités et les défauts spécifiquement reliés à cette étude.

Les plans de leçons et les activités pédagogiques

Mes expériences en présentant les leçons ainsi que sur la rétroaction fournie par chaque enseignant m'indiquent que les étapes des plans de leçons sont bien conçues et élaborées en assez de détail pour permettre un enseignement efficace.

Les enseignants ont rapporté que durant l'amorce, j'ai clairement établi le lien entre l'album que j'allais lire à haute voix, l'apprentissage cible et le projet d'écriture. Les résultats d'apprentissage ont été clairement énoncés et les élèves ont compris l'intention de notre travail ensemble (leur participation à mon projet de recherche d'université) ainsi que leur rôle et leur tâche à compléter (une production écrite). Plusieurs enseignants ont rapporté que l'amorce avait bien servi pour activer les connaissances antérieures des apprenants par le questionnement et l'établissement des liens avec leurs expériences personnelles ou leurs lectures précédentes.

A mon avis, l'étape de la lecture de l'album à haute voix a une influence primordiale sur la motivation des élèves et conséquemment sur le résultat des productions écrites. L'histoire doit être lue d'une façon qui captera l'attention, la curiosité et l'intérêt de l'auditoire. Un enseignant a dit que: «les élèves avaient les yeux rivés sur Mme B. et son livre» et un autre a mentionné que les élèves étaient «complètement enchantés». Un

autre a écrit que ses élèves étaient tellement «intensément» engagés et motivés qu'ils «répétaient le dialogue répétitif avec S. après quelques pages... Ils sont demeurés enthousiastes et attentifs durant toute la lecture. A plusieurs reprises, des exclamations et des éclats de rire spontanés ont retenti». Même si nous lisons un album, les élèves doivent apprécier la sophistication du texte et doivent être persuadés des bénéfices de son emploi comme modèle d'écriture afin de respecter son rôle dans leur apprentissage.

Puisque l'enseignement de ces leçons s'est fait dans un contexte d'immersion, je vérifiais fréquemment la compréhension du vocabulaire en posant des questions ou en expliquant certains mots difficiles. J'avais prévu que le vocabulaire de l'album *Les trois questions* risquait de poser certaines difficultés, alors j'ai préparé à l'avance un acétate avec des mots-clé tirés du texte. Cette activité nommée un «jet de mots» (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1997, p. 6.29) a rempli deux fonctions: elle m'a permis de vérifier et de clarifier la compréhension des mots difficiles tout en préparant les élèves à la lecture car ils devaient utiliser ces mêmes mots pour prédire l'intrigue du récit. La compréhension du vocabulaire maintient l'intérêt et la participation tout en assurant la motivation et l'enthousiasme des apprenants de tous les niveaux.

Dans certains cas, les illustrations singulières ou extraordinaires d'un album sont un atout qui suscitera l'intérêt et déclenchera l'imagination des jeunes. L'enseignant du groupe qui a participé à la lecture de l'album *Une histoire à quatre voix* a écrit: «La majorité des élèves étaient super intéressés et motivés. Ils étaient intéressés par les illustrations insolites et surprenantes retrouvées dans cet album.» Effectivement, nous avons fait un retour sur cet album afin de réexaminer et de discuter seulement des illustrations qui ont provoqué énormément de questions, d'hypothèses et de réflexions

personnelles. Toutes ces idées servent à inspirer les élèves lorsqu'ils doivent écrire leur propre histoire.

Le choix judicieux de l'album est aussi essentiel au succès de cette approche. Puisque je ne connaissais pas les élèves de chaque classe, j'avais confirmé avec chaque enseignant ma sélection du genre de l'album, la pertinence de son thème ainsi que la concordance de son niveau de texte avec les habiletés de leurs élèves. Dans leur rétroaction, les cinq enseignants ont indiqué que le contenu correspondait aux intérêts des jeunes et que le niveau de langue française était approprié pour leurs élèves en immersion. L'enseignant de la classe qui a étudié *Stella fée des forêts* l'explique de la façon suivante: «Le contenu est propice pour des enfants de cet âge. Ils reconnaissent leurs frères ou sœurs dans l'histoire. Le vocabulaire est à un niveau très simple qui fait que tous les élèves ont pu bien comprendre. Pour la plupart des élèves de 4^e année, ils peuvent lire ce livre et le comprendre indépendamment. Mais quand ça vient à l'écriture, il est justement au niveau qu'ils peuvent écrire.»

Malgré le fait que chaque leçon que j'ai présentée était très différente des autres, le contenu et les activités didactiques correspondaient aux objectifs énoncés dans le plan. En effet, la rétroaction des enseignants décrivait des façons spécifiques que les activités enchaînaient la lecture au projet d'écriture. Dans le cas de la leçon sur le dialogue (*Stella fée des forêts*), l'enseignant a donné des exemples précis: «La lecture par les élèves jouant le rôle du narrateur et des personnages a vraiment illustré qu'est-ce que c'est que le dialogue et le rôle de celui-ci ainsi que la narration à l'intérieur de l'histoire. Ensuite, l'activité où les élèves doivent souligner de différentes couleurs les paroles des différents personnages a aussi bien démontré le concept.» L'enseignant de la classe qui a étudié le

rôle de la perspective dans le récit *Une histoire à quatre voix* a nommé plusieurs stratégies qui ont bien préparé ses élèves pour l'activité d'écriture: «La lecture de l'album, ainsi que la présentation audio visuelle Power Point ont servi de modèle quant à ce que c'est une perspective, un point de vue, une voix....Ce fut une merveilleuse stratégie d'enseignement de clarifier les quatre différentes voix de l'album à l'aide d'un acétate et des feutres de couleurs différentes. Super pour les apprenants visuels!» Dans la classe où j'ai présenté *Les fantaisies d'Adèle*, l'enseignant a rapporté que «reconstituer l'histoire sous forme de plan est un exercice très concret pour en vérifier la compréhension...Les supports visuels (avec l'affiche du plan et les illustrations de l'histoire), les explications claires et les questions précises ont permis aux enfants d'avoir un bon bagage d'information avant de s'attaquer à leur plan. Ils se sentaient confiants devant cette tâche.» Dans plusieurs cas, j'avais préparé un tableau pour aider aux élèves à planifier leur histoire et un enseignant en a fait référence: «S. a donné aux élèves un tableau pour planifier leur histoire. Ce tableau avait de l'espace pour écrire des notes des personnages, du lieu, du problème etc., et aussi de l'espace pour quelques petites notes pour chaque page de l'histoire. S. a expliqué comment remplir le tableau avant de le leur donner.» Un autre enseignant a commenté sur la variété d'activités à l'intérieur d'une leçon: «Bonne progression du questionnement initial à l'exercice où les élèves devaient prédire, deviner l'histoire en se servant de l'acétate des mots de vocabulaire contenus dans l'histoire, puis au partage de leurs efforts créatifs. L'échange quant aux caractéristiques d'un conte était aussi très valable. D'ailleurs, j'ai accroché le tout dans ma salle de classe après le départ de Mme B.»

Selon les commentaires, chaque leçon a été conçue afin de faire efficacement le pont entre la lecture de l'album et l'activité de la création d'une histoire. De plus, on a observé que chaque étape touchait l'objectif de l'apprentissage cible et menait les élèves vers le but ultime de produire leur propre récit en suivant les critères énoncés.

L'effet de cette approche sur les productions écrites des élèves

En lisant les rétroactions des enseignants et en examinant les productions écrites des élèves, je me suis rendue compte du succès de ce projet. Tous les enseignants ont été impressionnés par les efforts de leurs élèves ainsi que par la longueur et la qualité de leurs textes. Lorsque je les ai questionnés pour voir s'ils croyaient que les productions écrites de leurs élèves avaient atteint les objectifs de la leçon, un enseignant a résumé les commentaires de tous ses collègues de cette façon enthousiaste: «Tout à fait! La plupart des élèves ont fait preuve d'imagination, ont suivi la technique littéraire ciblée et ont amélioré leur vocabulaire (force de mots, choix et pertinence de mots, etc.).»

Les productions écrites des élèves de tous les niveaux démontrent l'influence concrète et positive de l'album que nous avons lu ensemble, ainsi que de la leçon qui ciblait un objectif d'apprentissage spécifique. En évaluant l'effet de l'album et de la leçon sur la production écrite de tous leurs élèves, les enseignants ont commenté sur la stimulation de l'imagination, l'accroissement de la motivation, l'intensification des efforts ainsi que de la fierté des apprenants à l'égard de leur produit final.

Cette approche a été visiblement avantageuse pour les élèves de tous les niveaux d'habileté. Les productions écrites composées par les élèves les plus forts ont démontré un vocabulaire enrichi et l'emploi efficace et discernant de la technique littéraire ciblée.

Pareillement, les apprenants moyens ont bien compris le but de l'activité et ont pu réaliser le projet selon les objectifs exigés. Un enseignant a mentionné: «l'impact positif par rapport à l'organisation des idées». Un autre enseignant a décrit les résultats de ses élèves moyens de cette façon: «Mes moyens ont fait un bel effort avec leur histoire. Il y avait beaucoup d'histoires originales. C'est vraiment leur écriture (l'épellation et la grammaire) qui les rendent moins forts que le premier groupe [les forts].» En évaluant le rendement de ses élèves moyens, l'enseignant de la classe des plus jeunes apprenants a fait les commentaires suivants: «Motivation accrue. Utilisation de vocabulaire plus varié. Stimulation de l'imagination. Confiance en soi accrue. Indépendance accrue.» Ce sont des objectifs visés par tout enseignant voulant inspirer ses apprentis écrivains débutants.

Quant aux élèves moins forts, les rétroactions des enseignants étaient très intéressantes. Dans leurs commentaires, les enseignants admettaient les avantages tout en signalant certaines difficultés: «Ce projet a été assez difficile pour ces élèves. Le plan les a aidés à organiser leurs idées. Ils ont eu besoin de soutien significatif (un à un).» Certes, plusieurs participants m'ont parlé du temps considérable et de l'effort acharné que ce projet a exigé. Malgré ces problèmes, un enseignant était étonné de l'influence du projet sur les productions écrites de ses élèves moins forts: «Ils/elles se sont inspirés des questions pour guider leurs idées... Impact extrêmement positif quant à la profondeur des sentiments éprouvés par les personnages qui eut aussi un effet très positif sur le lecteur (moi!)[l'enseignant]. Amélioration du niveau de persistance à la tâche et satisfaction face à un travail passablement bien fait.»

Selon les commentaires retrouvés dans les rétroactions des enseignants, cette approche a évidemment eu un effet bénéfique sur les productions écrites des élèves de

tous les niveaux. Mais ce sont les productions écrites elles-mêmes qui offrent les témoignages les plus convaincants du succès de cette approche.

Dans la classe des plus jeunes élèves, j'ai lu *Les fantaisies d'Adèle* par Robert Munsch (1997). Evidemment, l'humour et le caractère répétitif des histoires de cet auteur contribuent à leur popularité et à leur efficacité comme outils d'apprentissage pour les élèves de cet âge. Puisque ma leçon n'était que la dernière dans une série de sessions durant laquelle l'enseignant avait déjà présenté le concept des histoires ayant l'imitation comme thème ainsi que le plan général de ces récits, les élèves étaient déjà bien préparés à écouter une autre histoire de ce genre, d'en résumer l'intrigue selon son plan et de rédiger leur propre histoire d'imitation. Plusieurs ont écrit des histoires où la coiffure, les vêtements, les souliers ou les lunettes du protagoniste sont copiés par ses amis. Un des élèves les plus forts a raconté l'histoire d'un garçon qui faisait copier son habillement. Son histoire était l'une des plus détaillées et longues de la classe avec l'intrigue (et conséquemment les changements de vêtements) échelonnée au cours de dix jours. L'histoire d'un autre élève fort démontre sa créativité lorsque les amis d'un clown copient ses costumes (voir Figure 1). Les élèves les plus faibles ont également connu beaucoup de succès avec cette approche très structurée qui exigeait qu'ils remplissent un plan avec au moins trois tentatives de copiage avant la résolution du problème. Dans le début de son récit, un élève très faible a très bien décrit son personnage principal et il a établi le problème de John qui fera copier ses lunettes (voir Figure 2). Dans cette classe, les apprenants de tous les niveaux ont pu atteindre les objectifs d'apprentissage en se modelant d'après un album captivant et en suivant un plan clair qui les guidaient à chaque étape du processus d'écriture.

Voici l'histoire d'un clown
 qui s'appelle Cassidy.
 Cassidy est un clown très,
 très comique. Il a un
 chapeau avec des plumes.
 Il a un très gros nez
 rouge. Cassidy a plusieurs
 costumes qu'il aime beaucoup
 pour faire des spectacles.
 Cassidy travaille avec
 d'autres clowns. Ils
 sont ses amis.

Un jour, Cassidy décide
 de mettre un costume de
 Dora Pie. Ses amis
 voient son costume et ils
 disent "c'est bizarre! On
 n'a pas pu le faire!"
 Cassidy dit "Moi, je l'aime
 beaucoup!" Le lendemain, c'est
 mardi. Tous les amis de Cassidy
 portent la même chose que
 Cassidy avait hier. Cassidy
 se mord la langue. "Vous
 n'êtes qu'une bande de
 copieurs!" dit-il.

Figure 1. *Le clown Cassidy*. Un exemple d'une histoire qui a l'imitation des costumes d'un clown comme thème.

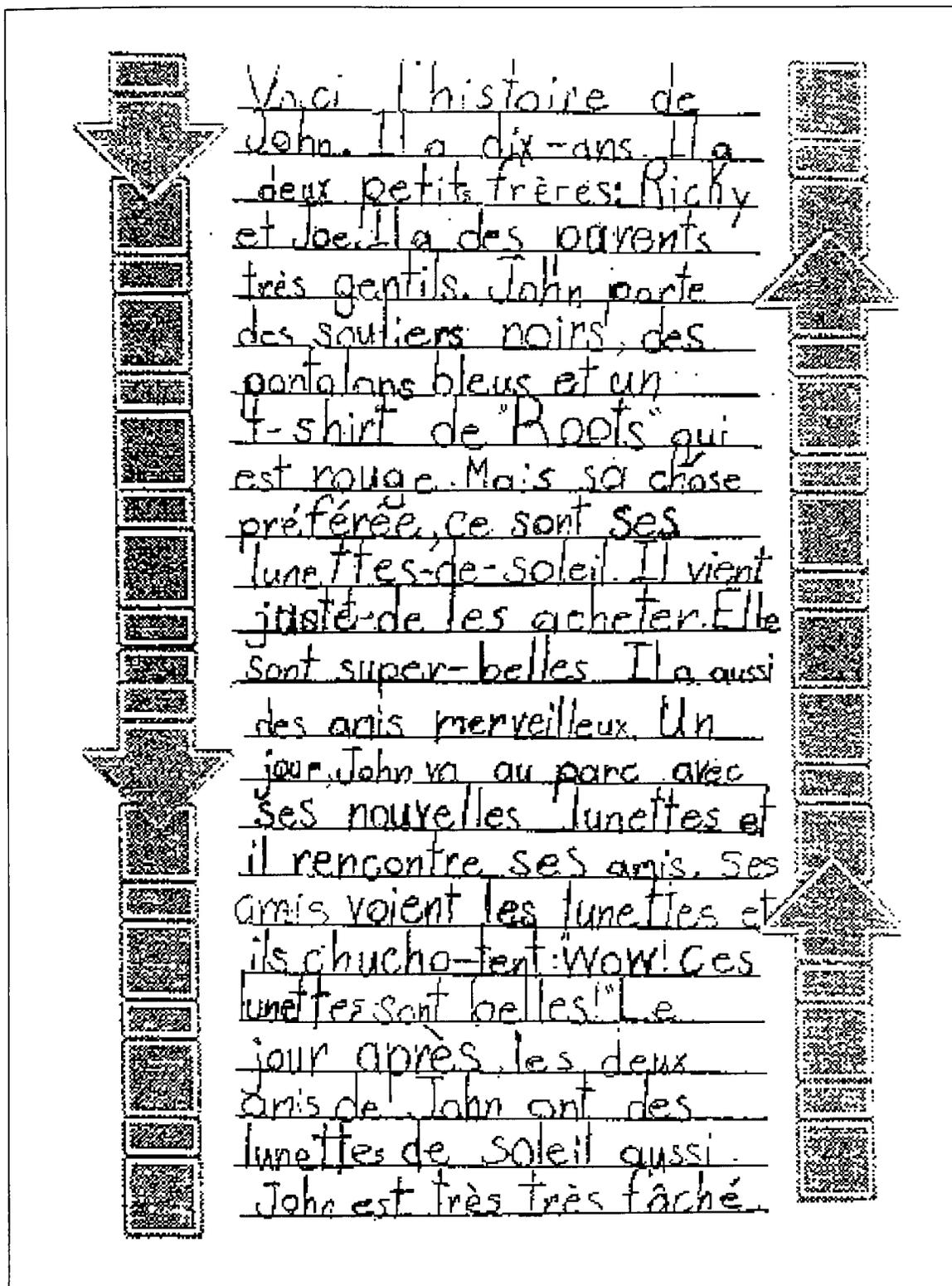


Figure 2. *Les lunettes*. Le début du récit dans lequel les amis de John copieront ses lunettes.

Puisque la leçon du groupe d'élèves en 3^e année visait la composition de conclusions originales plutôt qu'un thème spécifique, leurs productions écrites démontraient une variété intéressante d'idées et d'intrigues. Comme dans l'album modèle, *Justine et l'île aux fruits rouges* par Marcus Pfister (2000), les élèves devaient créer une histoire qui se divisait en deux à mi-chemin et qui offrait deux dénouements différents: une bonne fin où tout se termine bien et une mauvaise conclusion où l'histoire finit mal. Il y avait des récits de parties de hockey où l'équipe préférée gagne ou perd; des compétitions de gymnastique et des voyages qui tournent bien ou mal et des animaux qui perdent ou retrouvent leur meilleur ami. Un élève du niveau moyen a créé une histoire d'un oiseau qui devait trouver un endroit pour se construire un nouveau nid. Au début de son récit, l'élève a décrit le problème de l'oiseau et, après plusieurs mésaventures, le petit héros se trouve un nouvel arbre habité par un singe qui détermine le bon ou le mauvais dénouement (voir Figure 3). Par contre, un élève faible a composé une histoire d'un voyage interplanétaire durant lequel les protagonistes se lient d'amitié avec des extra-terrestres dans le récit avec le dénouement positif tandis qu'ils se retrouvent sur la terre après une variété de désastres (manque de carburant, explosion, etc.) dans l'histoire qui finit mal (voir Figure 4). L'enseignant de ce groupe d'élèves a offert ce commentaire: «Les moins forts n'avaient pas autant de succès avec les conclusions originales que mes plus forts. Néanmoins, ils ont fait un bel effort et ont écrit de jolies histoires. Même si les histoires des moins forts n'étaient pas aussi 'fluides' que celles de mes plus forts, j'ai trouvé qu'ils ont quand même évité d'écrire 'et voilà la fin de mon histoire', qui est du progrès pour eux.»

Un jour un petit oiseau
 qui s'appellait Oissy l'oiseau
 voulait chercher une nouvelle
 maison parce que le petit
 arbre qu'il habitait dans
 maintenant était trop
 petit. Alors un jour il regarde
 dans un autre petit arbre
 mais un singe vivait ici.

Le dénouement positif:

Quand il revient, il y a un
 singe qui vit là et il dit
 que Oissy peut vivre avec lui.

La mauvaise fin:

Quand il revient à l'arbre
 un singe vivait là. Il était si
 méchant que il a donné un coup
 de pied à Oissy. Oissy est tombé de l'arbre.
 Pauvre OISSY!

Figure 3. *Oissy l'oiseau*. Le récit de l'oiseau qui se cherche un nouvel arbre pour son nid.

Dans le dénouement positif, le singe qui habite dans l'arbre permet à l'oiseau d'y rester.

Dans la mauvaise fin, le singe attaque l'oiseau.

Bonjour je m'appelle Kate et mon assistante s'appelle Rachel. Nous allons en l'espace au planète Sedina. Nous sommes très exciter. J'imaginer la planète. Je veux savoir les couleurs de la planète Sedina. Et aussi la grosseur de la planète.

Le dénouement positif:



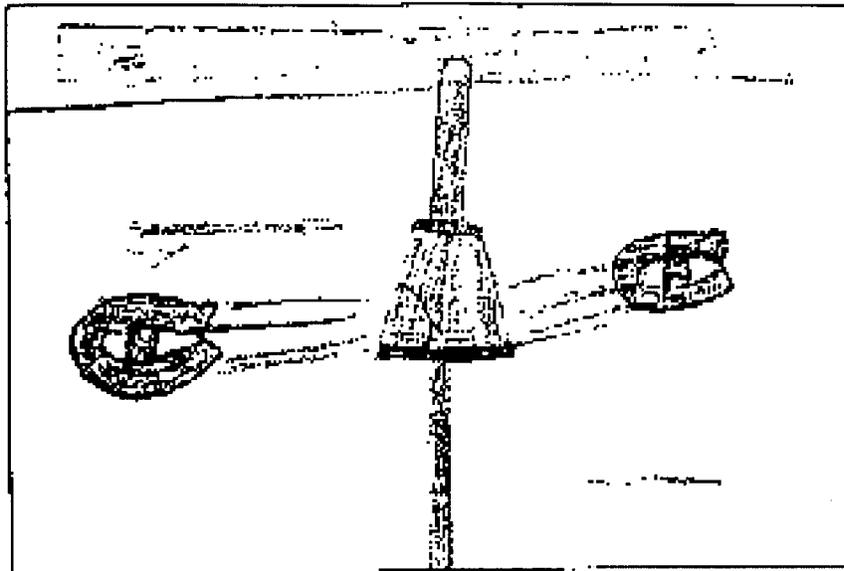
Elles retournent avec beaucoup de souvenirs et r1 et k2 sont nos meilleurs amies.

La mauvaise fin:

Toute les personnes ont vu l'explosion mais nous l'avons échappés. Nous sommes vivants!

Figure 4. Dans le passé. Le récit d'un voyage interplanétaire. Dans le dénouement positif, les deux astronautes deviennent amies avec les extra-terrestres. Dans la mauvaise fin, les astronautes subissent plusieurs désastres avant de retourner sur la terre.

Les élèves de la classe de 4^e année qui étudiaient l'usage du dialogue après avoir écouté *Stella fée de forêts* de Marie-Louise Gay (2002) ont aussi «trouvé cette activité d'écriture formidable. Ils m'ont dit qu'ils adorent écrire des livres en utilisant le dialogue. Ils ont bien compris comment le dialogue avance l'action dans l'histoire. Ils étaient très fiers de leur travail.» Après ma première lecture de l'album, les élèves l'ont relu en prenant les différents rôles des personnages afin de vraiment entendre le dialogue dans le récit. Ensuite, chaque élève devait écrire une histoire dans laquelle il distinguait les différents locuteurs et le narrateur en utilisant des guillemets, ou des tirets et leurs paroles écrites avec des crayons de différentes couleurs. Un élève a écrit une histoire dans laquelle deux amis se chicanent durant une partie de hockey entre les Flames de Calgary et les Canadiens de Montréal (voir Figure 5). Le dialogue dans ce récit est marqué par l'emploi des tirets. Un autre élève a composé une histoire d'une sœur et de son frère et il a utilisé des guillemets et des crayons de différentes couleurs pour indiquer le dialogue (voir Figure 6). C'est aussi évident qu'en composant son histoire, ce deuxième élève s'est évidemment référé à la liste de mots que nous avons générée afin d'utiliser des synonymes pour «dire». Dans un troisième exemple intitulé *Stella reine du zoo*, un apprenti écrivain a bien indiqué le dialogue tout en imitant la personnalité des personnages principaux de l'album modèle (voir Figure 7). L'enseignant de ce groupe d'élèves a trouvé que le projet était très motivant pour tous les niveaux d'élèves.



LES CANADIENS ONT FAIT UN BUT!!

déclara l'annonceur.

- Tu m'as fait manquer le but que Mikha Kiperouff a laissé entrer, dit James, fâché.
- Tu m'as fait manquer le but que mon joueur préféré a eu, dit Jason contrarié.
- Tu n'as même pas un joueur préféré, répond James, la seule personne que tu aies est José Théodore.
- Oui, j'ai un joueur préféré, c'est Jason.
- Non, c'est James.

Figure 5. *Les Canadiens et les Flames*. Dans un récit d'une partie de hockey, le dialogue est indiqué par l'usage des tirets.

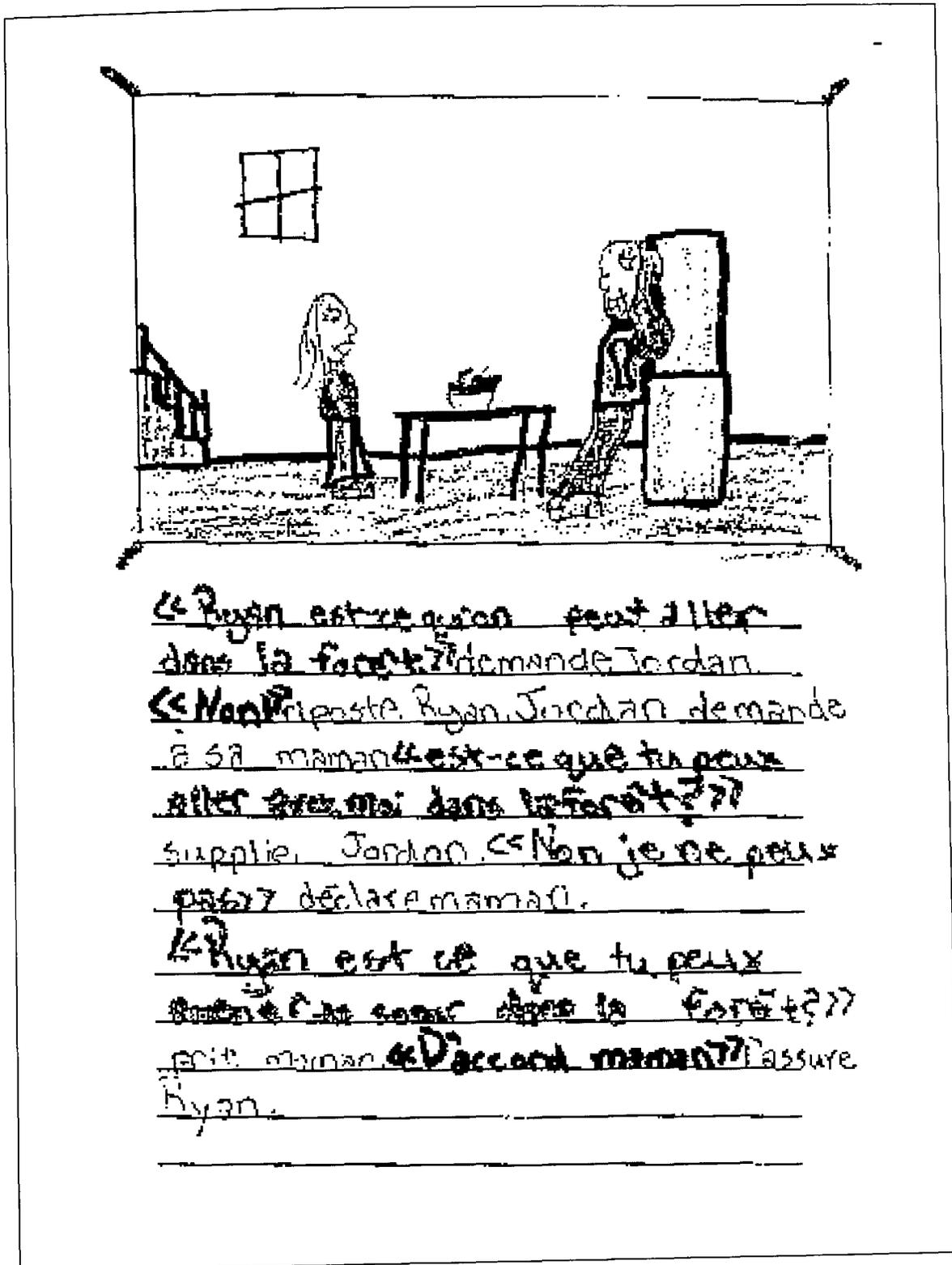


Figure 6. *Je suis si curieuse*. Dans cette histoire d'un frère et de sa sœur curieuse, le dialogue est marqué par des guillemets et des crayons de différentes couleurs.

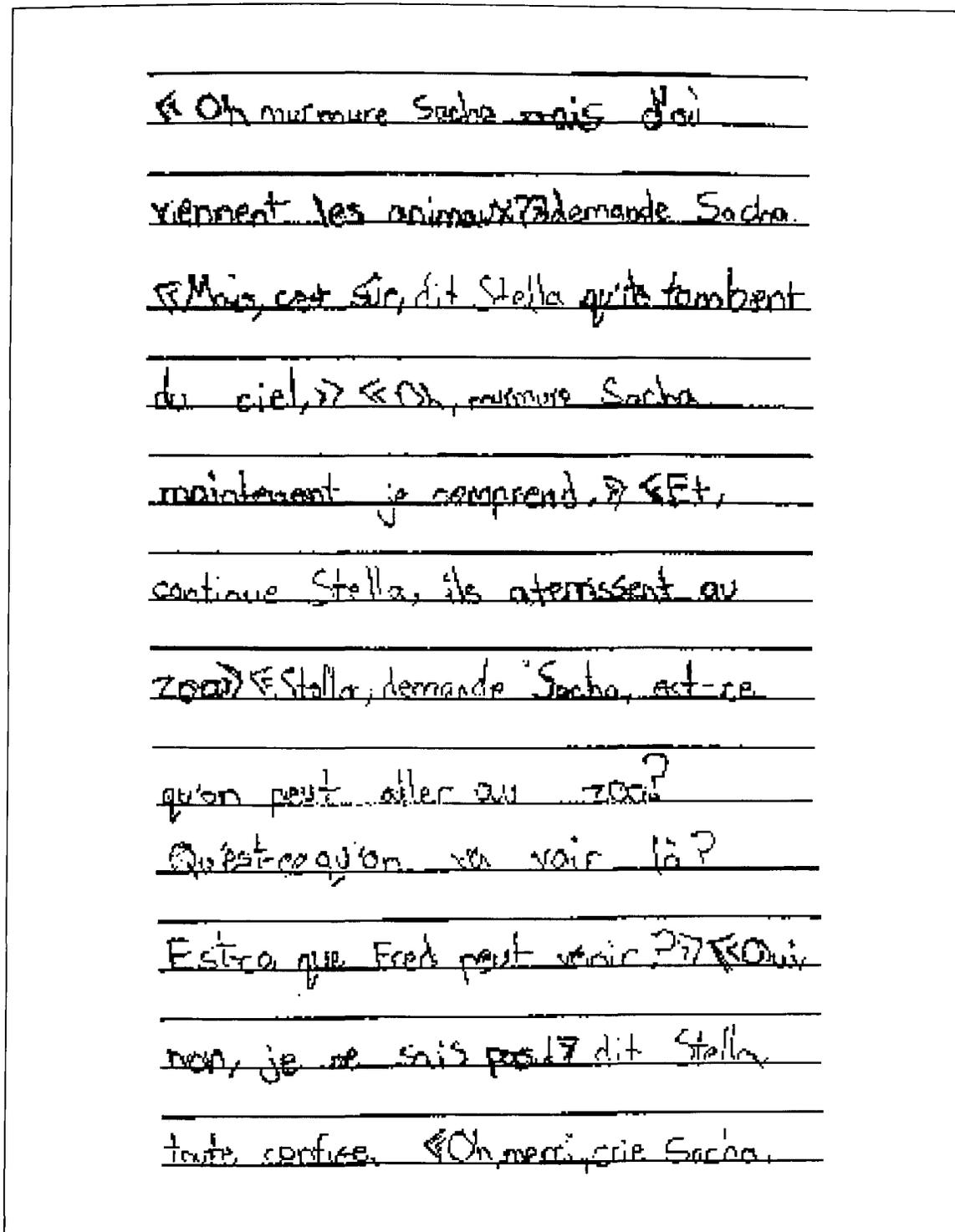


Figure 7. *Stella reine du zoo*. Cet élève a utilisé les guillemets et des crayons de différentes couleurs pour rapporter le dialogue tout en imitant les personnalités de deux personnages de l'album modèle.

Dans l'autre classe de 4^e année, j'ai lu *Une histoire à quatre voix* par Anthony Browne (1998). Les élèves devaient inventer une histoire et la raconter deux fois du point de vue des deux personnages principaux. Les récits ont été produits à l'ordinateur avec les deux perspectives tapées avec différentes typographies. Un élève a narré l'histoire du film bien connu racontée par Shrek ensuite par l'âne, son fidèle compagnon. Un autre élève s'est basé sur un conte et a écrit sa variante humoristique intitulée *Le grand Chaperon rouge et le petit loup gentil*. Dans le début de chacune de ses deux versions, l'élève établit clairement qui est le narrateur et décrit la rencontre entre les deux personnages du point de vue premièrement du petit loup gentil suivi de celui du Petit chaperon rouge (voir Figure 8). Un autre apprenti écrivain a repris la fable du lièvre et la tortue et a très bien réussi à décrire les événements vus des perspectives opposées des deux animaux (voir Figure 9). L'album modèle et le concept du point de vue d'un récit ont intrigué et inspiré les élèves de cette classe.

Les élèves de la classe de 5^e et 6^e année où j'ai lu *Les trois questions* par Jon J. Muth (2002) devaient écrire un conte basé sur des questions existentielles qu'ils se posent. Les élèves ont créé des récits aux thèmes variés et qui poussent à la réflexion: l'angoisse d'une fillette qui a un père qui ne s'occupe pas d'elle, la jalousie d'un enfant envers un nouveau-né, l'importance de l'amour familial, une lettre reçue par un jeune garçon suite au décès de son père et l'espoir en temps de guerre. Dans son récit intitulé *Aider le monde*, un élève a raconté l'histoire de deux jeunes qui ont découvert l'importance de la responsabilité individuelle envers la conservation de l'environnement (voir Figure 10).

<p style="text-align: center;">LE GRAND CHAPERON ROUGE ET LE PETIT LOUP GENTIL</p> <p style="text-align: center;">LE PETIT LOUP GENTIL</p> <p>Bonjour! Je m'appelle le grand méchant loup mais je ne suis pas grand, je suis petit et je ne suis pas méchant, je suis gentil. Je vivais avec ma mère, mon père et mes trois sœurs dans la forêt. Un jour j'ai décidé de prendre une petite marche près de la rivière. Puis j'ai aperçu une petite fille qui avait l'air très gentille alors je lui ai dit bonjour. Alors elle m'a poussé dans une grande rivière!</p> <p>"Au secours, Au secours" j'ai crié.</p> <p>Après quelques minutes un bûcheron arrive et m'aide puis il m'apporte à sa grande maison. Quand j'étais dedans la maison, le bûcheron m'a mis dans un très petit lit. Mais à ce temps là je ne savais pas que j'étais dedans le lit du petit chaperon rouge.</p> <p>La fille qui m'a poussé dans la grande rivière et la cause de tout cela. Juste à ce moment j'ai entendu un, deux, trois grands</p> <p>BAM à la porte. Tout de suite, j'ai entendu la porte ouvrir puis fermer. Puis j'ai entendu les pas sur le plancher et tout de suite la porte de chambre s'est ouverte et le petit chaperon rouge s'est marché dedans la chambre. Mais tout de suite elle a commencé à m'insulter. Elle a dit "Tu es de grands yeux pour me voir, tu es du grandes oreilles pour m'entendre, tu es un grand nez pour me sentir."</p>	<p style="text-align: center;">LE GRAND CHAPERON ROUGE ET LE PETIT LOUP GENTIL</p> <p style="text-align: center;">LE PETIT CHAPERON ROUGE</p> <p>Bonjour je m'appelle le petit chaperon rouge. J'aime le rouge. Un jour j'ai décidé de donner une énorme roche à ma grand-mère. Mais pendant que j'étais sur la route j'ai aperçu un grand loup méchant devant moi. Alors j'ai dit "Sortire de mon visage."</p> <p>Puis j'ai poussé dedans les buis et j'ai continué à marcher. Puis juste à ce moment j'ai vu la petite maison de ma grand-mère alors quand j'étais juste devant la porte j'ai frappé 5 fois sur sa grande porte.</p> <p>BAM BAM, BAM, BAM, BAM.</p>
---	---

Figure 8. *Le grand Chaperon rouge et le petit loup gentil*. Le récit est raconté du point de vue du loup à la gauche et de celui du Petit chaperon rouge à la droite.

LA TORTUE

Salut!! Je suis la belle tortue vert. Aujourd'hui, c'était que un belle matin, j'ai décidé de prendre une petite marche au parc. Quand j'ai arrivé la, j'ai allez jouer au cour. J'ai fait un très belle collier de fleur jaune et violette. Soudainement, j'ai vu le lapin blanc. Il ma regardé comme j'étais fou. J'ai marcher a lui.

" Tortue!Bonjour!!"

Il crie a moi, comme il n'a j'aimais vu un tortue dans sont vit. Il saut autour de moi. J'ai essayé de marché loin d'il parce que il m'a fait un petit peu nerveuse. Il saute devant moi pour me bloqué.

" Tu es tellement lente! Un escargot est plus vite que toi, Tortue!" Il dit a moi dans un très méchantes voit.

J'ai penser pour un seconde avant de lui:"Si je suis ci lente, Lapin, je pense que si on a course, tu devrai gagner, oui? Pour prouver ce que tu as dit, on devrai a un course, non?"

J'ai dit. Le lapin a immédiatement accepter.

"On va a notre grande course d'un coter de parc a l'autre."

J'ai décide.

On était en lingue derrière un gros arbre.

" 3.....2.....1.....ALLER!!"

La Tortue et Le Lapin

Le Lapin

Bonjour! Je suis le beau lapin blanc avec des beaux yeux bleus. Je suis très très vite, et je suis tellement plus vite que la lente tortue verte!!!

Un beau matin, j'ai décidé de sauter au parc. Devinez qui était là... LA TORTUE! Elle joue dans le gazon comme un petite bébé. Je l'ai regardé. Il m'à regardé comme j'étais fou. J'ai sauté vers elle. Il contenne de me regarder. "Eh, Tortue! Tu et tellement lente!" je lui ai dit, parce que c'est la vérité.

" Oui? " elle demande.

" Alors, prouve-le!!!"

"D'accord! On va avoir une course!" j'ai décidé.

La tortue a accepté, alors, on a décidé d'avoir notre petite course d'un coté du parc à l'autre.

Figure 9. *La tortue et le lapin*. Le récit est raconté du point de vue de la tortue à la gauche et de celui du lapin à la droite.

Ils ont pris leur grand voilier et ils ont traversé l'océan Pacifique jusqu'à Sydney, en Australie. Quand ils sont arrivés, Tiffany a sauté du bateau pour se rendre à la plage. Ils ont marché pour temps long et ils ont demandé leurs questions à beaucoup de personnes mais les gens avaient tous des mauvaises réponses. Les deux ont remarqué qu'à Sydney, il y avait des déchets partout! Dans le parc, à la plage, en ville. Soudainement, les deux ont trouvé la réponse à la deuxième question... C'est que si personne ne ramasse les déchets, le monde ne vas pas beau très longtemps. Alors les deux ont traversé le monde pour ramasser les déchets durant un an et ils ont découvert la réponse à leur première question. C'est qu'on vie pour aider la terre à rester belle.

Figure 10. *Aider le monde*. Ce conte reflète un thème de conservation de l'environnement.

Un autre élève de la même classe a composé une histoire noire et futuriste décrivant un monde à deux lunes peuplé de robots et d'enfants qui cherchent la vérité essentielle dans une époque remplie de pollution, de mesures de répression et de guerre. Une autre production intitulée *Les questions de la vie* écrite par un élève moyen démontre ses réflexions et un niveau de sagesse assez avancé pour son âge (voir Figure 11).

L'enseignant de ce groupe d'apprenants a décrit les résultats de ses élèves de cette façon: «Ils/elles ont produit un conte de qualité tant au niveau du vocabulaire que de la structure de phrase et de l'originalité des idées... Ces élèves étaient remplis d'enthousiasme et m'ont dit avoir hâte que nous lisions leur création. Ils/elles y ont mis beaucoup d'effort.»

Les productions des élèves démontrent l'influence enrichissante et les effets bénéfiques de cette approche qui préconise l'emploi des albums illustrés comme modèles d'écriture.

Les qualités et les défauts de cette étude

En évaluant la méthodologie de cette étude, il est évident que certains éléments ont été plus avantageux que d'autres. Premièrement, je crois que le fait que j'étais une invitée d'honneur dans la classe a eu un effet salubre sur les résultats du projet. Dans certaines classes, les élèves me connaissaient déjà dans mon rôle comme conseillère pédagogique qui venait occasionnellement travailler avec leur enseignant. De plus, vers la fin de l'année scolaire, toute innovation semble motiver et inspirer les élèves et dans ce cas, les élèves se sont dévoués à leur tâche qui risquait de paraître dans un projet universitaire. Le succès du projet est en partie attribuable à la combinaison de ces atouts.

Deuxièmement, j'ai offert plusieurs choix d'albums et de leçons à chaque enseignant afin de mieux intégrer le projet dans le déroulement de sa planification à long

L'avion 102 destiné pour Cairo a des problèmes de moteur et il doit atterrir en Algérie. Ça c'est juste parfait! Maintenant je ne vais pas avoir personne pour répondre à mes questions et le professeur va être furieux contre moi. Ok ça c'est l'Algérie. L'Algérie m'a très déçu. Il y avait des personnes qui étaient presque mortes de faim et il y avait aussi d'autres personnes qui étaient très blessées. Oui l'Algérie n'était pas une bonne place pour vivre. J'avais quel que heures, alors j'ai décidé d'aller marcher et demander mes questions à quelque personnes. La première personne que j'ai rencontré était une pauvre personne qui avait l'air d'avoir besoin de nourriture. Alors j'ai décidé de lui offrir du pain. Il a dit oui et dans un instant le pain était disparu. Alors je lui ai demandé ma question. Qui est la personne la plus importante dans la monde? Il répondit: "la personne la plus importante dans le monde maintenant c'est toi parce que tu as sauvé la vie de moi et mes enfants. Ensuite, je lui ai demandé quelle est la place la plus importante dans la monde? Et il dit: la place la plus importante dans la monde est l'école parce que si tu ne vas pas à l'école, tu ne peux pas survivre."

Figure 11. *Les questions de la vie*. Cette production démontre les réflexions et un niveau de sagesse assez avancés pour l'âge de l'élève.

terme. Par exemple, ma présentation d'une histoire-type qui a l'imitation comme thème s'insérait parfaitement dans une série de leçons déjà initiées par l'enseignant. La présentation de l'histoire à deux conclusions correspondait au grands thèmes de choix, de droits et de responsabilités étudiés dans la classe de 3^e année puisque la conclusion des histoires dépendait souvent d'un choix responsable ou d'une mauvaise décision. Dans la classe où j'ai présenté le conte basé sur des questions existentielles, mon choix a été guidé par les intérêts personnels de l'enseignant.

Troisièmement, je suis convaincue que l'album était l'élément clé qui a assuré le succès du projet. Les élèves étaient intrigués et motivés par le texte lyrique ou humoristique, par les illustrations enchanteresses ou insolites ainsi que par les thèmes doux ou provocateurs. Suite à la lecture de l'album et à sa leçon correspondante, les élèves avaient un modèle clair qu'ils pouvaient suivre dans leur propre composition.

Par contre, presque tous les enseignants qui ont participé au projet ont mentionné le fait que ce projet a exigé énormément d'appui individuel surtout pour les élèves moins forts. De plus, ce projet a requis une gérance constante et résolue par l'enseignant des efforts des apprentis écrivains ainsi que l'allocation libérale et généreuse de temps afin de compléter les productions écrites durant la période courte et intense dévouée à ce projet. Par contre, je ne sais pas si l'allocation de plus de temps aurait amélioré les rendements des élèves. Effectivement, je crois que ces deux raisons sont deux obstacles qui découragent ou empêchent l'enseignement régulier et fréquent de l'écriture dans beaucoup de salles de classe.

Le fait d'utiliser un album illustré comme modèle ne devrait pas être une curiosité isolée ou capricieuse, mais plutôt une approche qui est fréquemment intégrée à la

planification à long terme et à l'enseignement quotidien. Afin d'avoir un effet plus profond et permanent, les albums devraient être au cœur de l'apprentissage. L'enseignant devrait partager fréquemment des albums de haute qualité qui impressionneront les jeunes tout en les exposant à des techniques littéraires qui peuvent être enseignées à l'intérieur d'une séance. Les élèves devraient avoir un accès fréquent aux albums durant les périodes de lecture personnelle afin qu'ils se trouvent des coups de cœur en appréciant une intrigue captivante, un thème qui porte à la réflexion et des illustrations magnifiques. C'est par la relecture que les élèves absorberont de nouvelles idées et voudront imiter les techniques littéraires de leurs auteurs préférés. De cette façon, les élèves pourront expérimenter avec les techniques littéraires selon leurs besoins plutôt que d'être forcés tous à créer en même temps un récit qui cible la même technique spécifique.

Il faut sans doute questionner l'exigüité de l'échantillonnage et sa validité pour une plus grande population. Malgré cette insuffisance, je crois que cette approche a été amplement étudiée dans des contextes anglophones et que nous pouvons assez aisément accepter les résultats observés afin de prolonger les bénéfices et avantages de cette approche dans le contexte du régime pédagogique de l'immersion.

Ma visite dans chacune des classes et la lecture d'un album ont inspiré les apprentis écrivains. Cette innovation unique n'a qu'entr'ouvert la porte afin de nous laisser percevoir ce qui pourrait évoluer dans les productions écrites d'élèves qui sont fréquemment exposés aux albums illustrés.

Chapitre 5: Conclusion

Les raisons pour l'emploi des albums comme modèles d'écritures sont abondantes et variées comme on vient tout juste de le voir dans les chapitres précédents de cette étude. En même temps qu'ils amusent le jeune lecteur, la littérature jeunesse et l'album comme sous-genre favorisent son développement cognitif, métacognitif, langagier, affectif, social, culturel et imaginaire. En plus de contribuer à son apprentissage, l'album aide au lecteur de se comprendre et d'interpréter le monde qui l'entoure. Il sert de fenêtre ouverte sur différentes expériences, autres personnages, ainsi que divers temps et lieux. Comme nous l'avons vu, il sert également de miroir dans lequel le jeune lecteur peut se retrouver afin de comprendre ses propres idées et ses sentiments.

Du côté plus pédagogique, les albums contribuent non seulement au développement des habiletés de lecture, mais ils servent aussi comme modèles authentiques du métier de l'auteur et des techniques d'écriture telles que la création d'une conclusion satisfaisante, l'emploi correct du dialogue et l'effet de divers points de vue. Ces objectifs spécifiques ont été ciblés dans le pilotage des leçons durant le cours de mon étude et ont été discutés dans le chapitre précédent. Les albums contiennent d'excellents exemples d'écriture de qualité avec leur vocabulaire enrichi ou lyrique, leurs éléments littéraires tels que des personnages bien esquissés, une structure narrative bien développée et des figures de style imagées. En «lisant comme un auteur», les apprentis écrivains peuvent acquérir un vocabulaire enrichi et discerner l'organisation et le format de divers textes (voir, comme exemple, la discussion de la leçon pour l'album *Les fantaisies d'Adèle* dans le Chapitre 4 ainsi que son plan de leçon correspondant dans l'Appendice B). Ils peuvent aussi maîtriser des techniques littéraires tel qu'on l'a vu dans

l'expérimentation décrite au Chapitre 4. La lecture des albums peut aussi favoriser le développement langagier des apprenants d'une deuxième langue en contribuant à l'acquisition du vocabulaire ainsi que des connaissances et des habiletés de lecture et d'écriture et ces résultats ont été confirmés dans les commentaires des enseignants qui ont participé à cette étude. Les albums avec leurs thèmes fondamentaux, universels et parfois existentiels peuvent aussi servir de source d'idées et d'expériences pour les apprentis écrivains (voir la discussion au sujet de l'album *Les trois questions* au Chapitre 4, page 57). Selon la recherche, l'utilité de la littérature jeunesse comme outil pédagogique est évidente. Au cœur d'une didactique de la littérature, le livre devient le noyau de l'apprentissage lorsqu'il offre un aperçu de concepts linguistiques, un modèle de techniques littéraires ou lorsqu'il sert de tremplin d'inspiration vers des idées originelles.

En donnant l'illusion de simplicité, les albums ont l'avantage d'enseigner des techniques littéraires compliquées dans un format qui est accessible aux lecteurs de tout âge et de divers niveaux de compétence. La brièveté d'un album le favorise pour une lecture à haute voix qui peut être réalisée d'un trait. Il se prête bien à une mini-leçon qui pourrait inclure la lecture à haute voix, une discussion sur l'élément littéraire cible ainsi que du temps accordé aux élèves afin qu'ils puissent expérimenter avec cette technique dans leur propres productions (à titre d'exemples, voir les plans de leçons à l'Appendice B).

Cependant, la raison la plus attrayante pour l'exploitation des albums demeure le livre lui-même. Rempli d'illustrations exceptionnelles, écrit dans un langage lyrique ou imagé et traitant de thèmes universels ou sophistiqués, l'album est le modèle parfait

d'une oeuvre littéraire qui est habilement composée, qui enchante l'imagination et qui touche l'esprit des jeunes. La littératie commence à se développer en touchant les sentiments dans le cœur du lecteur avant de soulever des questions de façon intellectuelle dans sa tête. Pour un élève, c'est le moment lorsqu'il demeure respectueusement silencieux, ému par les sentiments intenses évoqués par la lecture, par exemple, de *Vieux Thomas et la petite fée* par Dominique Demers (2000). Durant mon étude, les élèves qui ont participé à la lecture de l'album *Les trois questions* par John J. Muth (2002) ont aussi vécu cette expérience. Pour un autre, la littératie commence lorsqu'il entonne avec enthousiasme les refrains répétitifs comme, par exemple, durant la lecture de *Les fantaisies d'Adèle* par Robert Munsch (1997) ou encore *Le dodo* de Robert Munsch (1986). L'enfant qui est captivé par les mots et les idées contenus dans la littérature n'y sera pas indifférent dans ses propres lectures ou dans ses productions écrites et cette influence est évidente dans les productions des élèves qui ont pris part dans mon étude. En somme, les albums peuvent fournir «le cœur» (le contenu, les idées, les émotions) et «le corps» (les éléments narratifs et les techniques littéraires) au développement des lecteurs et des apprentis écrivains.

Lorsque un enseignant partage un album puissant avec ses élèves, il les invite à vivre et à écrire à l'intérieur de cette littérature qui enrichit la vie. Dominique Demers (1994) décrit l'expérience de cette façon:

Chaque enfant, chaque adolescent, quels que soient ses goûts, ses intérêts et ses habiletés de lecture, devrait pouvoir trouver son livre coup de cœur. Un livre qui lui fera découvrir le plaisir d'une amitié avec un personnage de papier. Un livre qui lui fera découvrir le bonheur de voyager sur les ailes

des mots, de rêver, pleurer, rire, frémir, grâce à ces simples petits signes éparpillés sur les pages d'un livre (p. 76).

De là, les apprentis écrivains n'ont qu'à prendre un pas de plus accompagnés de leur enseignant, afin de se servir des albums comme sources d'inspiration et comme modèles littéraires.

Références

- Ahlberg, J. A. (1987). *Le gentil facteur ou lettres à des gens célèbres*. Paris: Albin Michel Jeunesse.
- Anfousse, G. (1986). *Je boude*. Montréal, QC: Les éditions la courte échelle inc.
- Anno, M. (1983). *Ce jour-là....* New York: Putnam Publishing Group.
- Barrett, J. (1971). *Il ne faut pas habiller les animaux*. Paris: L'école des loisirs.
- Bearse, C. I. (1992). The fairy tale connection in children's stories: Cinderella meets Sleeping Beauty. *The Reading Teacher*, 45(9), 688-695.
- Bélanger, C. (1991). Quelques impacts de la lecture sur l'acquisition du savoir écrire: Une recension des écrits. *La revue canadienne des langues vivantes*, 48(1), 144-155.
- Best, L., Lamont, B., Levesque, T., Schoenthaler, S., & Wood, C. (2002). *Inspiring young writers*. Calgary, AB: Calgary Board of Education.
- Billman, L. W. (2002). Aren't these books for little kids? *Educational Leadership*, 60(3), 48-51.
- Bishop, R. S., & Hickman, J. (1992). Four or fourteen or forty: Picture books are for everyone. Dans S. Benedict & L. Carlisle (Eds.), *Beyond words: Picture books for older readers and writers*. Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Books.
- Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Paris: Kaléidoscope.
- Browne, A. (2001). *Hansel et Gretel*. Paris: Kaleidoscope.
- Cairney, T. (1990). Intertextuality: Infectious echoes from the past. *The Reading Teacher*, 43(7), 478-484.
- Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing* (New ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

- Calkins, L. M., & Harwayne, S. (1991). *Living between the lines*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.
- Campbell, K. D., & Epp, M. H. (2001). We're coming to an age when teachers won't use picture books. *The Medium*, 41(1), 13-16.
- Carr, K. S., Buchanan, D. L., Wentz, J. B., Weiss, M. L., & Brant, K. J. (2001). Not just for the primary grades: A bibliography of picture books for secondary content teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(2), 146-153.
- Cole, B. (1987). *Prince Gringalet*. Paris: Seuil.
- Communication Jeunesse. (2004). *Prix en littérature jeunesse*. Extrait le 5 mai, 2004, de: <http://www.communication-jeunesse.qc.ca/cj/cjframeset.htm>
- Couprie, K. (2002). Des images pour ouvrir le monde. Dans H. Zoughebi (Éd.), *La littérature dès l'alphabet: Pour une première culture littéraire et artistique à l'école primaire* (pp. 106-117). Paris: Éditions Gallimard Jeunesse.
- Courchesne, D. (1999). *Histoire de lire: La littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Montréal, QC: Les Éditions de la Chenelière inc.
- DeFord, D. (1981). Literacy: Reading, writing and other essentials. *Language Arts*, 58(6), 652-658.
- Demers, D. (1994). *Du petit poucet au dernier des raisins: Introduction à la littérature jeunesse*. Montréal, QC: Québec/Amérique Jeunesse.
- Demers, D. (1995). *La bibliothèque des enfants: Des trésors pour les 0 à 9 ans*. Boucherville, QC: Éditions Québec/Amérique inc.
- Demers, D. (2000). *Vieux Thomas et la petite fée*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

- Demers, D. (2003). *L'oiseau des sables*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Duguay, R. (1996). Possibilités pédagogiques de la littérature de jeunesse. *Éducation et francophonie*, 24(1 & 2). Extrait le 11 août, 2003, de <http://acelf.ca/revue/XXIV12/articles/duguay.html>
- Durocher, L. (2000). *L'école, c'est fou!* Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.
- Eckhoff, B. (1983). How reading affects children's writing. *Language Arts*, 60(5), 607-616.
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba. (1997). *Le succès à la portée de tous les apprenants: Manuel concernant l'enseignement différentiel*. Winnipeg, Manitoba: La couronne du chef du Manitoba.
- Eisterhold, J. (1990). Reading-writing connections: Toward a description for second language learners. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 80-101). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19(1), 53-67.
- Fisher, D., Flood, J., & Lapp, D. (1999). The role of literature in literacy development. Dans L. B. Gambrell & L. M. Morrow & S. B. Newman & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 119-135). New York, NY: The Guildford Press.
- Fox, M. (2001). *Plumes et prises de bec*. Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.
- Gallaz, C., & Innocenti, R. (1999). *Rose Blanche*. Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.
- Gay, M.-L. (2000). *Stella reine des neiges*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Gay, M.-L. (2002). *Stella fée des forêts*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur
Itée.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Guérette, C. (1998). *Au coeur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Sainte-Foy, QC: Les Éditions La Liberté Inc.
- Hall, S. (1994). *Using picture storybooks to teach literary devices: Recommended books for children and young adults* (2^e vol.). Phoenix, AZ: The Oryx Press.
- Hammerly, H. (1989). *French Immersion: Myths and reality*. Calgary, AB: Detselig Enterprises Ltd.
- Harley, B. (1984). Mais apprennent-ils vraiment le français? *Langue et société*, 12, 57-63.
- Harwayne, S. (1992). *Lasting impressions: Weaving literature into the writing workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.
- Hausfater-Douïeb, R. (2001). *Le petit garçon étoile*. Paris: Casterman.
- Huck, C. S., Hepler, S., & Hickman, J. (1993). *Children's literature in the elementary school* (5^e éd.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Innocenti, R. (2001). *Cendrillon*. Paris: Grasset.
- Lamont, B. (1999). *Weaving literature into the writers' workshop*. London, Ontario: The Althouse Press.
- Lemieux, M. (1990). *Quel est ce bruit?* Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.
- Lukens, R. J. (1990). *A critical handbook of children's literature* (4^e éd.). Glenview, IL: Scott Foresman and Company.

- Lynch-Brown, C., & Tomlinson, C. M. (1993). *Essentials of Children's Literature*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Madore, É. (2002). *Les 100 livres québécois pour la jeunesse* (2e ed.). Québec, QC: Éditions Nota bene.
- Mariconda, M. (1999). *The most wonderful writing lessons ever*. New York: Scholastic Professional Books.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Livres ouverts*. Extrait le 5 mai, 2004, de: <http://livresouverts.qc.ca/>
- Moore, J. (2003). *Story mapping with success*. Calgary, AB: Books for Results, Inc.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 251-275.
- Munsch, R. (1986). *Le dodo*. Montréal, QC: Les éditions la courte échelle inc.
- Munsch, R. (1995). *La princesse dans un sac*. Willowdale, ON: Annick Press Ltd.
- Munsch, R. (1997). *Les fantaisies d'Adèle*. Montréal, QC: Les éditions de la courte échelle inc.
- Muth, J. J. (2002). *Les trois questions*. Paris: Circonflexe.
- Norton, D. E. (1987). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature* (2^e éd.). Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- Pfister, M. (2000). *Justine et l'île aux fruits rouges*. Saint-Germain-en-Laye, France: Éditions Nord-Sud.
- Phillips, L. (1986). *Using children's literature to foster written language development*. St.

- John's, NF: Memorial University of Newfoundland. (ERIC Document
Reproduction Service No. ED 276027).
- Poulin, S. (1988). *Pourrais-tu arrêter Joséphine?* Montréal, QC: Livres Toundra.
- Québec English Schools Network et l'Université McGill. (2004). *Quoi lire? Répertoire de littérature jeunesse*. Extrait le 5 mai, 2004, de:
http://www2.qesnrecit.qc.ca/quoi_lire/default.htm
- Romney, J. C., Romney, D. M., & Braun, C. (1989). The effects of reading aloud in French to immersion children on second language acquisition. *La revue canadienne des langues vivantes*, 45(3), 530-538.
- Roy, D. (1999). *Un prof extra*. Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.
- Salon du livre de Montréal. (2004). *Prix littéraires*. Extrait le 5 mai, 2004, de:
http://www.salondulivredemontreal.com/contenu/contenu_general/prix/gen_prix_can.html
- Scieszka, J. (1991). *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*. Paris: Éditions Nathan.
- Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60(5), 558-567.
- Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts*, 60(5), 627-642.
- Sturgeon, D. (1994). *A livres ouverts: Activités de lecture pour les élèves du primaire*. Montréal, QC: Les Éditions de la Chenelière inc.
- Sykes, J., & Monette-Brown, C. (1998). *Guidelines for evaluation of learning resources*. Calgary, AB: Calgary Board of Education.
- Tibo, G. (1991). *Simon et le soleil d'été*. Toronto, ON: Livres Toundra.
- Van Allsburg, C. (1960). *Les mystères de Harris Burdick*. Paris: L'école des loisirs.

- Vincent, G. (1982). *Ernest et Célestine chez le photographe*. Paris: Éditions Duculot.
- Van Allsburg, C. (1982). *Jumanji*. Paris: L'école des loisirs.
- Walker, C. (1999). *Pushing the pencil: Teaching types of writing 1 to 7*. Edmonton, AB: Edmonton Public Schools.
- Wells, N. (2002). Les enjeux de l'écriture créative dans la formation et dans la classe.
Dans H. Zoughebi (Éd.), *La littérature dès l'alphabet: Pour une première culture littéraire et artistique à l'école primaire* (pp. 180-190). Paris: Éditions Gallimard Jeunesse.
- Young, B. (1997). *Children's literature in the middle and secondary classroom*. Dakota Writing Project. Extrait le 29 septembre, 2003, de:
<http://www.usd.edu/engl/young97ar1.html>
- Zoughebi, H. (2002). Pour construire une première culture littéraire à l'école. Dans H. Zoughebi (Éd.), *La littérature dès l'alphabet: Pour une première culture littéraire et artistique à l'école primaire* (pp. 7-15). Paris: Éditions Gallimard

Appendice A

Bibliographie d'albums

Sources d'idées créativesL'imaginaire/ source d'idées

Tibo, G. (1992). *Pikolo le secret des garde-robes*. Toronto, ON: Annick Press Ltd.

Tibo, G. (1997). *Simon et le petit cirque*. Toronto, ON: Livres Toundra.

Tibo, G. (2000). *L'enfant cow-boy*. Toronto, ON: Livres Toundra.

Livres avec peu de mots ou complètement sans texte

Anno, M. (1982). *Séjour en Grande-Bretagne*. Paris: L'école des loisirs.

Anno, M. (1983). *Ce jour-là....* Berkley, CA: Putnam Publishing Group.

Banyai, Istvan. (1995). *Zoom*. Paris: Éditions Circonflexe.

Banyai, Istvan. (1998). *Re Zoom*. New York: Penguin.

Briggs, R. (1978). *The snowman*. New York: Random House.

Dematons, C. (2003). *Que d'histoires!* Paris: Kaléidoscope.

Hutchins, P. (1987). *Changes, changes*. New York: Simon & Schuster.

Millard, A. (1999). *Une ville au fil du temps*. Montréal, QC: Éditions Hurtubise HMH
ltée.

Spier, P. (1982). *Il pleut...* Paris: L'école des loisirs.

Spier, P. (1987). *Dans les nuages*. Paris: L'école des loisirs.

Van Allsburg, C. (1985). *Les mystères de Harris Burdick*. Paris: L'école des loisirs.

Wiesner, David. (1988). *Free fall*. New York: Lothrop.

Wiesner, D. (2001). *Mardi*. Paris: Flammarion.

Les éléments du récit

Le début

Graham, G. (2000). *Le jour de la tornade*. Paris: L'école des loisirs.

Jessell, T. (1995). *Amorak*. Toulouse: Éditions Milan.

Vander Zee, R. (2003). *L'étoile d'Erika*. Toulouse, France: Éditions Milan.

Le développement d'une histoire

Allinson, B. (1991). *Effie*. Richmond Hill, ON: Les éditions Scholastic.

Bourgeois, P. (2001). *Une courtepoinette pour grand-maman*. Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Brett, J. (1986). *Annie et les animaux de la forêt*. Paris: Deux Coqs d'Or.

Brett, J. (1997). *Le chapeau*. Paris: Hachette Livre/Gautier-Languereau.

Browne, A. (1994). *Anna et le gorille*. Paris: Kaléidoscope.

Cannon, J. (1996). *Stellaluna*. Paris: Bayard Éditions.

Demers, D. (2000). *Vieux Thomas et la petite fée*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Demers, D. (2002). *Annabel et la bête*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Demers, D. (2003). *L'oiseau des sables*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

DePaola, T. (2001). *Strega Nonna ou le chaudron magique*. Paris: Père Castor.

Dubé, P. (1992). *Nom de nom!* Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.

Farmer, P. (1998). *A. A. aime H. H.* Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Gallaz, C., & Innocenti, R. (1999). *Rose Blanche*. Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.

Gagnon, C. (1999). *Plumeneige*. Montréal, QC: Les 400 coups.

- Gay, M.-L. (1988). *Angèle et l'ours polaire*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Gay, M.-L. (1992). *Mademoiselle Lune*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Gilman, P. (1985). *L'arbre aux ballons*. Richmond Hill, ON: Scholastic-TAB Publications Ltd.
- Gilman, P. (1990). *Grand-mère et les pirates*. Richmond Hill, ON: Scholastic-TAB Publications Ltd.
- Gilman, P. (1995). *La princesse gitane*. Richmond Hill, ON: Les éditions Scholastic.
- Graham, G. (2000). *Le jour de la tornade*. Paris: L'école des loisirs.
- Henkes, K. (1992). *Chrysanthème*. Paris: Kaléidoscope.
- Jonas, A. (1999). *Tibert et Romuald*. Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.
- Lautru, S. (2000). *La Princesse Isabeau et le Chevalier inconnu*. Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.
- Munsch, R. (1995). *La princesse dans un sac*. Willowdale, ON: Annick Press Ltd.
- Muth, J. J. (2003). *Les trois questions*. Paris: Circonflexe.
- Papineau, L. (1997). *Pas de taches pour une girafe*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Papineau, L. (1998). *Pas de bananes pour une girafe*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Papineau, L. (1999). *Papaye le panda*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Papineau, L. (2000). *Léonardo le lionceau*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Papineau, L. (2001). *Oscar le drôle de ouistiti*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

- Pfister, M. (2000). *Arc-en-ciel le plus beau poisson des océans*. Saint Germain-en-Laye, France: Éditions Nord-Sud.
- Poulin, S. (1986). *As-tu vu Joséphine?* Montréal, QC: Livres Toundra.
- Poulin, S. (1988). *Peux-tu attraper Joséphine?* Montréal, QC: Livres Toundra.
- Poulin, S. (1988). *Pourrais-tu arrêter Joséphine?* Montréal, QC: Livres Toundra.
- Reid, B. (2003). *Le souriceau du métro*. Markham, ON: Les éditions Scholastic.
- Say, A. (1995). *Le voyage de grand-père*. Paris: L'école des loisirs.
- Schuch, S. (2000). *La symphonie des baleines*. Paris: Éditions La découverte et Syros.
- Soulières, R. (2002). *Le prince des marais*. Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.
- Tashiro, C. (2003). *Caméléo*. Saint-Germain-en-Laye, France: Éditions Nord-Sud.
- Tremblay, C. (1997). *Roméo le rat romantique*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Tremblay, C. (2003). *Juliette la rate romantique*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Van Allsburg, C. (1982). *Jumanji*. Paris: L'école des loisirs.
- Van Allsburg, C. (1984). *L'épave du Zephyr*. Paris: L'école des loisirs.
- Van Allsburg, C. (1986). *Boréal-Express*. Paris: L'école des loisirs.
- Wiesmüller, D. (1997). *César et Isidore: L'histoire d'une formidable amitié*. Paris: Bayard Éditions.

La conclusion

- Bedford, D. (2002). *Super Ella*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Bouchard, D. (2003). *Ça, c'est du hockey!* Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.
- Browne, A. (1989). *Le tunnel*. Paris: Kaléidoscope.

- Browne, A. (1990). *Tout change*. Paris: Kaléidoscope.
- Cole, B. (1986). *Princesse Finemouche*. Paris: Éditions du Seuil.
- Cronin, D. (2002). *Clic Clac Meuh!* Namur, Belgique: Mijade.
- Gay, M.-L. (1989). *Le cirque de Charlie Chou*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Gilman, P. (1990). *Grand-mère et les pirates*. Richmond Hill, ON: Scholastic-TAB Publications Ltd.
- Gilman, P. (1992). *Un merveilleux petit rien!* Markham, ON: Les éditions Scholastic.
- Graham, G. (2000). *Le jour de la tornade*. Paris: L'école des loisirs.
- Jessell, T. (1995). *Amorak*. Toulouse: Éditions Milan.
- Jolin, D. (1991). *Au cinéma avec papa*. St-Hubert, QC: Les éditions du Raton Laveur.
- Jolin, D. (1992). *C'est pas juste!* St. Hubert, QC: Les éditions du Raton Laveur.
- Kraus, R. (1972). *Léo*. Paris: L'école des loisirs.
- Munsch, R. (1986). *Le dodo*. Montréal, QC: Les éditions la courte échelle inc.
- Munsch, R. (1995). *La princesse dans un sac*. Willowdale, ON: Annick Press Ltd.
- Munsch, R. (1997). *Les fantaisies d'Adèle*. Montréal, QC: Les éditions de la courte échelle inc.
- Pfister, M. (2000). *Justine et l'île aux fruits rouges*. Saint-Germain-en-Laye, France: Éditions Nord-Sud.
- Say, A. (1995). *Le voyage de grand-père*. Paris: L'école des loisirs.
- Sheldon, D. (1990). *Le chant des baleines*. Paris: L'école des loisirs.
- Soulières, R. (2002). *Le prince des marais*. Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.
- Tibo, G. (1992). *Simon et la ville de carton*. Montréal, QC: Livres Toundra.

Van Allsburg, C. (1982). *Jumanji*. Paris: L'école des loisirs.

Van Allsburg, C. (1984). *L'épave du Zephyr*. Paris: L'école des loisirs.

Van Allsburg, C. (1986). *Boréal-Express*. Paris: L'école des loisirs.

Vander Zee, R. (2003). *L'étoile d'Erika*. Toulouse, France: Éditions Milan.

Le cadre (la mise en scène)

Barrett, J. (1981). *Il pleut des hamburgers*. Paris: L'école des loisirs.

Demers, D. (2000). *Vieux Thomas et la petite fée*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Demers, D. (2002). *Annabel et la bête*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Demers, D. (2003). *L'oiseau des sables*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gay, M.-L. (2000). *Stella reine des neiges*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gay, M.-L. (2002). *Stella, étoile de la mer*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gay, M.-L. (2002). *Stella fée des forêts*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Innocenti, R. (1999). *Rose Blanche*. Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.

London, J. (2001). *Qu'attendez-vous, les animaux?* Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Noguès, J.-C. (2003). *Le prince de Venise*. Toulouse: Éditions Milan.

Poulin, S. (1988). *Pourrais-tu arrêter Joséphine?* Montréal, QC: Livres Toundra.

Richard, F. (2002). *La tunique rouge*. Paris: Éditions du Seuil.

Tibo, G. (1992). *Pikolo le secret des garde-robes*. Toronto, ON: Annick Press Ltd.

Thompson, C. (1996). *Le livre disparu*. Paris: Circonflexe.

Les personnages

- Anfousse, G. (1986). *Je boude*. Montréal, QC: Les éditions de la courte échelle. .
- Carrier, R. (1979). *Le chandail de hockey*. Montréal, QC: Livres Toundra.
- Cole, B. (2003). *Le problème avec...* Paris: Éditions du Seuil.
- Demers, D. (2000). *Vieux Thomas et la petite fée*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Demers, D. (2002). *Annabel et la bête*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Demers, D. (2003). *L'oiseau des sables*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Fernandes, E. (1987). *Quelle journée!* Richmond Hill, ON: Scholastic-TAB Publications Ltd.
- Gauthier, B. (1986). *Zunik dans le championnat*. Montréal, QC: Les éditions la courte échelle.
- Gay, M.-L. (1989). *Le cirque de Charlie Chou*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Gay, M.-L. (2000). *Stella reine des neiges*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Gay, M.-L. (2002). *Stella, étoile de la mer*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Gay, M.-L. (2002). *Stella fée des forêts*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Gillmor, D. (2001). *Beurk! une histoire d'amour*. Toulouse: Éditions Milan.
- Henkes, K. (1992). *Chrysanthème*. Paris: Kaléidoscope.
- Henkes, K. (1998). *Lilly adore l'école!* Paris: Kaléidoscope.
- Jonas, A. (1999). *Tibert et Romuald*. Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.
- Munsch, R. (1995). *La princesse dans un sac*. Willowdale, ON: Annick Press Ltd.

- Munsch, R. (1997). *Les fantaisies d'Adèle*. Montréal, QC: Les éditions de la courte échelle inc.
- Muth, J. J. (2003). *Les trois questions*. Paris: Circonflexe.
- Noguès, J.-C. (2003). *Le prince de Venise*. Toulouse: Éditions Milan.
- Richard, F. (2002). *La tunique rouge*. Paris: Éditions du Seuil.
- Roy, D. (1999). *Un prof extra*. Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.
- Say, A. (1995). *Le voyage de grand-père*. Paris: L'école des loisirs.
- Tibo, G. (1988). *Simon et les flocons de neige*. Toronto, ON: Livres Toundra.
- Tibo, G. (1989). *Simon et le vent d'automne*. Toronto, ON: Livres Toundra.
- Tibo, G. (1990). *Simon fête le printemps*. Toronto, ON: Livres Toundra.
- Tibo, G. (1991). *Simon et le soleil d'été*. Toronto, ON: Livres Toundra.
- Tibo, G. (1993). *Simon au clair de lune*. Montréal, QC: Livres Toundra.
- Tibo, G. (1996). *Simon et la chasse au trésor*. Toronto, ON: Livres Toundra.
- Tibo, G. (1997). *Simon et la musique*. Toronto, ON: Livres Toundra.
- Tibo, G. (1997). *Simon et le petit cirque*. Toronto, ON: Livres Toundra.
- Tibo, G. (2002). *Rouge Timide*. Paris: Éditions Nord-Sud.
- Tremblay, C. (1997). *Roméo le rat romantique*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Tremblay, C. (2003). *Juliette la rate romantique*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Van Allsburg, C. (1984). *L'épave du Zephyr*. Paris: L'école des loisirs.
- Vincent, G. (1981). *Ernest et Célestine, musiciens des rues*. Paris: Éditions Duculot.
- Vincent, G. (1982). *Ernest et Célestine chez le photographe*. Paris: Éditions Duculot.

Les contes

Cendrillon

Cole, B. (1987). *Prince Gringalet*. Paris: Éditions du Seuil.

Craf, K. Y. (2001). *Cendrillon*. Paris: Pêche Pomme Poire.

Disney, W. (1992). *Cendrillon*. Paris: Disney Hachette.

Marineau, M. (2000). *Cendrillon*. Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.

Martin, R. (1997). *Visage de flamme*. Paris: Calligram.

Perrault, C. (1986). *Cendrillon*. Paris: Gautier-Languereau.

Perrault, C. (1999). *Cendrillon*. Paris: Éditions Nord-Sud.

Perrault, C., & Innocenti, R. (2001). *Cendrillon*. Paris: Grasset.

Le petit chaperon rouge

Claverie, J. (1994). *Le petit chaperon rouge*. Paris: Albin Michel Jeunesse.

Gaite, C. M. (1998). *Le petit chaperon rouge à Manhattan*. Paris: Flammarion Castor Poche.

Levert, M. (1995). *Le petit chaperon rouge*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Marshall, J. (1989). *Le petit chaperon rouge*. Paris: Kaléidoscope.

Perrault, C., & Moon, S. C. (2002). *Le petit chaperon rouge*. Paris: Grasset.

Young, E. (1995). *Lon Po Po*. Paris: Père Castor Flammarion.

Zwenger, L. (2003). *Le petit chaperon rouge*. Paris: Éditions Nord-Sud.

Les trois petits cochons

Blegvad, E. (2001). *La véritable histoire des trois petits cochons*. Paris: Gallimard

Jeunesse.

Claverie, J. (1989). *Les 3 petits cochons*. Paris: Éditions Nord-Sud.

Gay, M.-L. (1994). *Les 3 petits cochons*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Marshall, J. (1990). *Les trois petits cochons*. Paris: Kaléidoscope.

Michaut, V. (1993). *Les trois petits cochons*. Champigny-sur-Marne: Éditions Lito.

Scieszka, J. (1991). *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*. Paris: Nathan

Jeunesse.

Trivizas, E. (1993). *Les trois petits loups et le grand méchant cochon*. Paris: Bayard

Jeunesse.

Les techniques littéraires

L'allégorie

Fox, M. (2001). *Plumes et prises de bec*. Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.

Guillet, J.-P. (1992). *La poudre magique*. Waterloo, QC: Éditions Michel Quintin.

Guillet, J.-P. (1993). *La fête est à l'eau!* Waterloo, QC: Éditions Michel Quintin.

Guillet, J.-P. (1994). *La machine à bulles*. Waterloo, QC: Éditions Michel Quintin.

Hausfater-Douïeb, R. (2001). *Le petit garçon étoile*. Paris: Casterman.

L'analogie

Muth, J. J. (2003). *Les trois questions*. Paris: Circonflexe.

L'atmosphère/l'ambiance

Brown, R. (1981). *Une histoire sombre...très sombre*. Paris: Éditions Gallimard Jeunesse.

Demers, D. (2000). *Vieux Thomas et la petite fée*. Saint-Lambert, QC: Les éditions

Héritage inc.

Innocenti, R. (1999). *Rose Blanche*. Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.

Van Allsburg, C. (1986). *Boréal-Express*. Paris: L'école des loisirs.

Vander Zee, R. (2003). *L'étoile d'Erika*. Toulouse, France: Éditions Milan.

Les comparaisons

Browne, A. (2000). *Mon papa*. Paris: Kaléidoscope.

Paradis, R. (1995). *Myope comme une taupe*. Saint-Hubert, QC: Les éditions du Raton

Laveur.

Tremblay, C. (1998). *Marie-Baba et les 40 rameurs*. Saint-Lambert, QC: Les éditions

Héritage inc.

Ungerer, T. (1969). *Jean de la Lune*. Paris: L'école des loisirs.

Wood, A. (1987). *Vif comme un grillon*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Le dialogue

Bogart, J. E. (1995). *Cadeaux*. Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Bouchard, D. (2003). *Ça, c'est du hockey!* Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.

Charles, N. M. (1991). *A bientôt, Croco!* Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.

Farmer, P. (1998). *A. A. aime H. H.* Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Gay, M.-L. (1988). *Angèle et l'ours polaire*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gay, M.-L. (1989). *Le cirque de Charlie Chou*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gay, M.-L. (2000). *Stella reine des neiges*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gay, M.-L. (2002). *Stella, étoile de la mer*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gay, M.-L. (2002). *Stella fée des forêts*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gay, M.-L. (2003). *Bonjour Sacha*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gay, M.-L. (2003). *Bonne nuit Sacha*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gillmor, D. (2001). *Beurk! une histoire d'amour*. Toulouse: Éditions Milan.

Poulin, S. (1988). *Pourrais-tu arrêter Joséphine?* Montréal, QC: Livres Tundra.

Reid, S. (1992). *Toute une glissade!* Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.

Wiesmüller, D. (1997). *César et Isidore: L'histoire d'une formidable amitié*. Paris: Bayard Éditions.

Yayo. (1998). *Le chasseur d'arc-en-ciel*. Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.

Les expressions idiomatiques

De Pennart, G. (1999). *Sophie la vache musicienne*. Paris: Kaléidoscope.

Durocher, L. (2000). *L'école, c'est fou!* Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.

Durocher, L. (2001). *L'école, c'est toujours aussi fou!* Mont-Royal, QC: Éditions Banjo.

Paradis, R. (1995). *La Saint-Valentin des animaux*. Saint-Hubert, QC: Les éditions du Raton Laveur.

Paradis, R. (1995). *Myope comme une taupe*. Saint-Hubert, QC: Les éditions du Raton Laveur.

Formats variés

Ahlberg, J., & Ahlberg, A. (1987). *Le gentil facteur ou Lettres à des gens célèbres*. Paris: Albin Michel Jeunesse.

Langen, A. (1994). *Lettres de mon lapin: Félix fait le tour du monde*. Paris: Éditions Abbeville.

Langen, A. (2002). *Félix voyage dans le temps: Nouvelles lettres de mon lapin*. Paris: Jeu d'Aujourd'hui.

Lautru, S. (2000). *La Princesse Isabeau et le Chevalier inconnu*. Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.

L'humour

Barrett, J., & Barrett, R. (1971). *Il ne faut pas habiller les animaux...* Paris: L'école des loisirs.

Barrett, J., & Barrett, R. (1981). *Il pleut des hamburgers*. Paris: L'école des loisirs.

Cole, B. (1986). *Princesse Finemouche*. Paris: Éditions du Seuil.

Cole, B. (2003). *Le problème avec...* Paris: Éditions du Seuil.

Cronin, D. (2002). *Clic Clac Meuh!* Namur, Belgique: Mijade.

Jolin, D. (1991). *Au cinéma avec papa*. St-Hubert, QC: Les éditions du Raton Laveur.

Lemieux, G. (1993). *Pourquoi les vaches ont des taches?* St. Hubert, QC: Les éditions du Raton Laveur.

Munsch, R. (1986). *Le dodo*. Montréal, QC: Les éditions la courte échelle inc.

L'hyperbole

Noble, T. H. (1987). *Pendant ce temps-là au ranch*. Paris: Gallimard.

L'intertextualité

Ahlberg, J., & Ahlberg, A. (1987). *Le gentil facteur ou Lettres à des gens célèbres*. Paris: Albin Michel Jeunesse.

Bloom, B. (2001). *Le loup conteur*. Namur, Belgique: Éditions Mijade.

Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Paris: Kaléidoscope.

Calmenson, S. (1991). *Le nouvel habit du directeur*. Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.

Cole, B. (1986). *Princesse Finemouche*. Paris: Éditions du Seuil.

Cole, B. (1987). *Prince Gringalet*. Paris: Éditions du Seuil.

Hutchins, H. (1990). *Nicolas à la bibliothèque*. Toronto, ON: Annick Press Ltd.

MacDonald, A. (2004). *La revanche des trois ours*. Namur, Belgique: Éditions Mijade.

Picouly, D. (2000). *On lit trop dans ce pays!* Voisins-le-Bretonneux, France: Rue du monde.

Prater, J. (1993). *Il était une fois*. Paris: Kaléidoscope.

Soulières, R. (2002). *Le prince des marais*. Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.

Thompson, C. (1996). *Le livre disparu*. Paris: Circonflexe.

Tibo, G. (1993). *Simon au clair de lune*. Montréal, QC: Livres Toundra.

Tremblay, C. (1998). *Marie-Baba et les 40 rameurs*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Tremblay, C. (2003). *Juliette la rate romantique*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Wiesner, D. (2001). *Les trois cochons*. Paris: Circonflexe.

L'ironie

Barrett, J., & Barrett, R. (1981). *Il pleut des hamburgers*. Paris: L'école des loisirs.

Cole, B. (1986). *Princesse Finemouche*. Paris: Éditions du Seuil.

Jolin, D. (1991). *Au cinéma avec papa*. St-Hubert, QC: Les éditions du Raton Laveur.

Kellogg, S. (1986). *La petite poule*. Paris: L'école des loisirs.

Merola, C. (2003). *Le voyage des reines*. Montréal, QC: Les éditions les 400 coups.

Munsch, R. (1995). *La princesse dans un sac*. Willowdale, ON: Annick Press Ltd.

Munsch, R. (1997). *Les fantaisies d'Adèle*. Montréal, QC: Les éditions de la courte échelle inc.

Noble, T. H. (1987). *Pendant ce temps-là au ranch*. Paris: Gallimard.

Wiesner, D. (2001). *Les trois cochons*. Paris: Circonflexe.

Les jeux de mots/ les calembours/ la sonorité des mots

Cole, B. (1986). *Princesse Finemouche*. Paris: Éditions du Seuil.

Durocher, L. (2001). *Tout pour plaire à mon nouveau papa*. Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.

Lemieux, G. (1990). *La soupe aux sous*. St-Hubert, QC: Les éditions du Raton Laveur.

Lemieux, G. (1999). *Yayaho le croqueur des mots*. Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.

Luppens, M. (1999). *Comment chat s'appelle?* Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.

Muller, R. (1992). *Friponi, fripono, fodge*. Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.

La métaphore

Gay, M.-L. (1992). *Mademoiselle Lune*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Yolen, J. (2001) *Rencontre*. Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.

Les onomatopées

Base, G. (2001). *Le point d'eau*. Paris: Éditions Gallimard Jeunesse.

Cronin, D. (2002). *Clic Clac Meuh!* Namur, Belgique: Mijade.

Inkpen, M. (2001). *Promis, plus de bruit!* Namur, Belgique: Mijade.

Lemieux, M. (1990). *Quel est ce bruit?* Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.

Luppens, M. (1999). *Tout sur les bruits*. Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.

Reid, S. (1992). *Toute une glissade!* Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.

Tibo, G. (1995). *Simon et la musique*. Montréal, QC: Livres Toundra.

Tibo, G. (1997). *Simon et le petit cirque*. Toronto, ON: Livres Toundra.

Tibo, G. (1999). *Simon et les déguisements*. Toronto, ON: Livres Toundra.

La parodie

Browne, A. (1999). *Marcel le Rêveur*. Paris: L'école des loisirs.

Browne, A. (2000). *Les tableaux de Marcel*. Paris: Kaléidoscope.

Cole, B. (1986). *Princesse Finemouche*. Paris: Éditions du Seuil.

Cole, B. (1987). *Prince Gringalet*. Paris: Éditions du Seuil.

Soulières, R. (2002). *Le prince des marais*. Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.

Tremblay, C. (2003). *Juliette la rate romantique*. Saint-Lambert, QC: Les éditions

Héritage inc.

Wiesner, D. (2001). *Les trois cochons*. Paris: Circonflexe.

La personnification

Barclay, J. (2002). *Nous allons à la mer*. Montréal, QC: Les Éditions Homard Ltée.

Gay, M.-L. (1992). *Mademoiselle Lune*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Silverstein, S. (1982). *L'arbre généreux*. Paris: L'école des loisirs.

Tibo, G. (2000). *L'enfant cow-boy*. Toronto, ON: Livres Toundra.

Le point de vue

Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Paris: Kaléidoscope.

Scieszka, J. (1991). *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*. Paris: Éditions Nathan.

Van Allsburg, C. (1990). *Deux fourmis*. Paris: L'école des loisirs.

Wiesmüller, D. (1997). *César et Isidore: L'histoire d'une formidable amitié*. Paris:

Bayard Éditions.

Yolen, J. (2001). *Rencontre*. Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.

La prévision des événements

Brett, J. (1986). *Annie et les animaux de la forêt*. Paris: Deux Coqs d'Or.

Brett, J. (1997). *Le chapeau*. Paris: Hachette Livre/Gautier-Languereau.

Browne, A. (1990). *Tout change*. Paris: Kaléidoscope.

Wood, A., & Wood, D. (1998). *La maison à dormir debout*. Namur, Belgique: Mijade.

La structure circulaire

Barclay, J. (2001). *Quel froid de canard!* Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Bogart, J. E. (1995). *Cadeaux*. Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Brett, J. (1986). *Annie et les animaux de la forêt*. Paris: Deux Coqs d'Or.

Carle, E. (1997). *Une si petite graine*. Namur, Belgique: Mijade.

Charles, N. M. (1991). *A bientôt, Croco!* Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.

- Cronin, D. (2002). *Clic Clac Meuh!* Namur, Belgique: Mijade.
- Gay, M.-L. (2003). *Bonne nuit Sacha*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Harris, D. J. (1986). *Théo et les quatre saisons*. Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.
- Hutchins, H. (1990). *Nicolas à la bibliothèque*. Toronto, ON: Annick Press Ltd.
- Lemieux, G. (1993). *Pourquoi les vaches ont des taches?* St. Hubert, QC: Les éditions du Raton Laveur.
- Morgan, A. (1985). *Le bonhomme d'Hélène*. Richmond Hill, ON: Les éditions Scholastic.
- Munsch, R. (1989). *Je t'aimerai toujours*. Willowdale, ON: Firefly Books Ltd.
- Papineau, L. (1997). *Pas de taches pour une girafe*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Pfister, M. (2002). *Si l'éléphant avait des ailes...* Saint-Germain-en-Laye, France: Éditions Nord-Sud.
- Reid, S. (1992). *Toute une glissade!* Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.
- Tashiro, C. (2003). *Caméléo*. Saint-Germain-en-Laye, France: Éditions Nord-Sud.
- Tibo, G. (1992). *Pikolo le secret des garde-robes*. Toronto, ON: Annick Press Ltd.
- Van Allsburg, C. (1986). *Boréal-Express*. Paris: L'école des loisirs.
- Viorst, J. (1992). *Alexandre et sa journée épouvantablement horrible, affreuse et pourrie*. Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.
- La structure cumulative
- Aardema, V. (1981). *Pourquoi le moustique bourdonne à nos oreilles*. Paris: Éditions Messidor/La Farandole.
- Carle, E. (2002). *La chenille qui fait des trous*. Namur, Belgique: Mijade.

Charles, N. M. (1991). *A bientôt, Croco!* Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.

Dunphy, M. (1994). *Voici l'hiver arctique*. Paris: Père Castor Flammarion.

Reid, S. (1992). *Toute une glissade!* Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.

Wood, A., & Wood, D. (1998). *La maison à dormir debout*. Namur, Belgique: Mijade.

La structure enchaînée

Burton, K. (1996). *Une souris grise*. Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Gilman, P. (1992). *Un merveilleux petit rien!* Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Pfister, M. (2002). *Si l'éléphant avait des ailes...* Saint-Germain-en-Laye, France:

Éditions Nord-Sud.

Tibo, G. (1996). *Le dodo des animaux*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Tibo, G. (1997). *Les bobos des animaux*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Tibo, G. (1998). *Au boulot, les animaux!* Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

La structure hiérarchique

Base, G. (2001). *Le point d'eau*. Paris: Éditions Gallimard Jeunesse.

Burton, K. (1996). *Une souris grise*. Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Carle, E. (2002). *La chenille qui fait des trous*. Namur, Belgique: Mijade.

Morozumi, A. (1990). *Un gorille dans mon jardin*. Paris: Éditions du Sorbier.

Muller, R. (1992). *Friponi, fripono, fodge*. Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.

Munsch, R. (1989). *Je t'aimerai toujours*. Willowdale, ON: Firefly Books Ltd.

La structure prévisible

Brett, J. (1997). *Le chapeau*. Paris: Hachette Livre/Gautier-Languereau.

Carle, E. (2000). *La maison du bernard-l'hermite*. Namur, Belgique: Mijade

Carle, E. (2002). *La chenille qui fait des trous*. Namur, Belgique: Mijade.

- Farmer, P. (1998). *A. A. aime H. H.* Markham, ON: Les éditions Scholastic.
- Gilman, P. (1992). *Un merveilleux petit rien!* Markham, ON: Les éditions Scholastic.
- Handy, L. (1982). *C'est moi qui mène.* Richmond Hill, ON: Les éditions Scholastic.
- Hutchins, P. (1986). *Voilà qu'on sonne!* Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.
- Lemieux, G. (1999). *Yayaho le croqueur des mots.* Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.
- Munsch, R. (1986). *Le dodo.* Montréal, QC: Les éditions la courte échelle inc.
- Munsch, R. (1997). *Les fantaisies d'Adèle.* Montréal, QC: Les éditions de la courte échelle inc.
- Pfister, M. (2002). *Si l'éléphant avait des ailes...* Saint-Germain-en-Laye, France: Éditions Nord-Sud.
- Tibo, G. (2003). *Des livres pour Nicolas!* Markham, ON: Les éditions Scholastic.
- Wiesmüller, D. (1997). *César et Isidore: L'histoire d'une formidable amitié.* Paris: Bayard Éditions.

Le symbolisme

- Demers, D. (2000). *Vieux Thomas et la petite fée.* Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Demers, D. (2003). *L'oiseau des sables.* Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Fox, M. (2001). *Plumes et prises de bec.* Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.
- Guillet, J.-P. (1992). *La poudre magique.* Waterloo, QC: Éditions Michel Quintin.
- Guillet, J.-P. (1993). *La fête est à l'eau!* Waterloo, QC: Éditions Michel Quintin.
- Guillet, J.-P. (1994). *La machine à bulles.* Waterloo, QC: Éditions Michel Quintin.
- Hausfater-Douïeb, R. (2001). *Le petit garçon étoile.* Paris: Casterman.
- Innocenti, R. (1999). *Rose Blanche.* Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.

Lionni, L. (1970). *Petit-Bleu et Petit-Jaune*. Paris: L'école des loisirs.

Muth, J. J. (2003). *Les trois questions*. Paris: Circonflexe.

Noguès, J.-C. (2003). *Le prince de Venise*. Toulouse: Éditions Milan.

Silverstein, S. (1982). *L'arbre généreux*. Paris: L'école des loisirs.

Un texte descriptif et imagé (5 sens)

Barclay, J. (2002). *Nous allons à la mer*. Montréal, QC: Les Éditions Homard Ltée.

Charles, N. M. (1991). *A bientôt, Croco!* Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.

Demers, D. (2000). *Vieux Thomas et la petite fée*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Demers, D. (2002). *Annabel et la bête*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Demers, D. (2003). *L'oiseau des sables*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gay, M.-L. (1992). *Mademoiselle Lune*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Graham, G. (2000). *Le jour de la tornade*. Paris: L'école des loisirs.

London, J. (2001). *Qu'attendez-vous, les animaux?* Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Say, A. (1995). *Le voyage de grand-père*. Paris: L'école des loisirs.

Soulières, R. (2002). *Le prince des marais*. Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.

Tremblay, C. (1998). *Marie-Baba et les 40 rameurs*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Le texte en rimes

Duchesne, C. (1986). *Ah, ces oiseaux!* Richmond Hill, ON: Scholastic-TAB Publications Ltd.

Gay, M.-L. (1986). *Magie d'un jour de pluie*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gay, M.-L. (1993). *Lapin bleu*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.

Gilman, P. (1988). *Les beaux cochons de Lili Tire-bouchon*. Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Herbert, L. (2003). *Léonie dévore les livres*. Paris: Casterman.

Lemieux, G. (1999). *Yayaho le croqueur des mots*. Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.

Merola, C. (2003). *Le voyage des reines*. Montréal, QC: Les éditions les 400 coups.

Paré, R. (1990). *Plaisirs d'animaux*. Montréal, QC: Les éditions la courte échelle inc.

Le texte répétitif

Aardema, V. (1981). *Pourquoi le moustique bourdonne à nos oreilles*. Paris: Éditions Messidor/La Farandole.

Barclay, J. (2001). *Quel froid de canard!* Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Brown, R. (1981). *Une histoire sombre...très sombre*. Paris: Éditions Gallimard Jeunesse.

Carle, E. (2001). *Les kangourous ont-ils une maman?* Namur, Belgique: Mijade.

Casanave, D. (2001). *Mais...où vont les étoiles filantes?* Montréal, QC: Les Éditions Les 400 coups France.

Charles, N. M. (1991). *A bientôt, Croco!* Richmond Hill, ON: Scholastic Canada Ltd.

Dale, P. (1993). *Au lit, tous les dix!* Paris: Père Castor Flammarion.

Davis, A. (1997). *La grosse patate*. Richmond Hill, ON: Les éditions Scholastic.

De Pennart, G. (1999). *Sophie la vache musicienne*. Paris: Kaléidoscope.

Gilman, P. (1992). *Un merveilleux petit rien!* Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Handy, L. (1982). *C'est moi qui mène*. Richmond Hill, ON: Les éditions Scholastic.

- Jennings, S. (1993). *Dormez bien, Mme Ming*. Toronto, ON: Annick Press Ltd.
- Lemieux, G. (1999). *Yayaho le croqueur des mots*. Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.
- London, J. (2001). *Qu'attendez-vous, les animaux?* Markham, ON: Les éditions Scholastic.
- Morgan, A. (1985). *Le bonhomme d'Hélène*. Richmond Hill, ON: Les éditions Scholastic.
- Munsch, R. (1986). *Le dodo*. Montréal, QC: Les éditions la courte échelle inc.
- Munsch, R. (1989). *Je t'aimerai toujours*. Willowdale, ON: Firefly Books Ltd.
- Munsch, R. (1997). *Les fantaisies d'Adèle*. Montréal, QC: Les éditions de la courte échelle inc.
- Roy, D. (1999). *Un prof extra*. Mont-Royal, QC: Modulo Jeunesse.
- Tibo, G. (2000). *L'enfant cow-boy*. Toronto, ON: Livres Toundra.
- Wood, A., & Wood, D. (1998). *La maison à dormir debout*. Namur, Belgique: Mijade.
- Le thème
- Cole, B. (1988). *Vas-y Léon!* Paris: Éditions du Seuil.
- Demers, D. (2000). *Vieux Thomas et la petite fée*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Demers, D. (2003). *L'oiseau des sables*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
- Fox, M. (2001). *Plumes et prises de bec*. Montréal, QC: Les éditions Les 400 coups.
- Innocenti, R. (1999). *Rose Blanche*. Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.
- Munsch, R. (1989). *Je t'aimerai toujours*. Willowdale, ON: Firefly Books Ltd.
- Muth, J. J. (2003). *Les trois questions*. Paris: Circonflexe.
- Pfister, M. (2000). *Justine et l'île aux fruits rouges*. Saint-Germain-en-Laye, France: Éditions Nord-Sud.

Say, A. (1995). *Le voyage de grand-père*. Paris: L'école des loisirs.

Tashiro, C. (2003). *Caméléo*. Saint-Germain-en-Laye, France: Éditions Nord-Sud.

Tibo, G. (1996). *Simon et la chasse au trésor*. Toronto, ON: Livres Toundra.

Wild, M. (1997). *Les couleurs de la vie*. Paris: L'école des loisirs.

Les verbes actifs

Barclay, J. (2001). *Quel froid de canard!* Markham, ON: Les éditions Scholastic.

London, J. (2001). *Qu'attendez-vous, les animaux?* Markham, ON: Les éditions Scholastic.

Appendice B

Les plans de leçons

ANNABEL ET LA BÊTE**Auteur:** Dominique Demers**Illustrateur:** Stéphane Poulin**Date de parution:** 2002**Sommaire:** C'est le conte traditionnel de *La belle et la bête* avec un texte imagé et des illustrations très puissantes et évocatrices.**Apprentissage cible:** Beaucoup d'apprentis écrivains ignorent complètement le cadre de leur histoire. Ils sont tellement préoccupés par l'intrigue qu'ils oublient que le récit doit être situé dans un endroit particulier ou une époque spécifique. Cet album contient une description imagée du cadre et un texte rempli de figures de style. Il fournit aussi un excellent modèle de la structure narrative avec des personnages complexes, un cadre cohérent et une intrigue composée d'une situation initiale, un élément déclencheur, un développement et un dénouement.**Éditeur:** Les éditions Héritage inc.**Collection:** Dominique et compagnie**ISBN:** 2-89512-196-6**Les liens avec le programme d'études:****Compréhension orale:****CO2:** Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- réagir à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions
- dégager les composantes d'un récit
- dégager le langage imagé

Compréhension écrite:**CÉ2:** Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager certains éléments tel l'utilisation particulière du vocabulaire
- relever des passages descriptifs dans le texte et en faire ressortir le rôle et l'intérêt

Production écrite:**PÉ2:** Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un récit dont le cadre est cohérent
- rédiger un récit dans lequel les images créées évoquent des sentiments ou des émotions

Le déroulement de la leçon:**L'amorce:**

- Demander aux élèves de fermer leurs yeux et de penser à leur endroit préféré. Ils doivent s'imaginer qu'ils y sont. Qu'est-ce qu'ils voient? Entendent? Sentent? Touchent? Goûtent?

- Les élèves doivent se choisir un partenaire et ils doivent chacun décrire leur endroit préféré (sans le nommer) en utilisant leur cinq sens. Ils doivent essayer de créer une image mentale pour leur partenaire qui essaye de deviner l'endroit.

La lecture:

- Expliquer aux élèves que l'album que nous allons lire contient des descriptions magnifiques du cadre de l'histoire.
- Au rétro, présenter un jet de mots-clé qui viennent de l'histoire afin d'aider aux élèves à faire des prédictions au sujet du cadre du livre (voir la page à la fin de la leçon). Expliquer le vocabulaire inconnu. Demander aux élèves de travailler en paires pendant 10 minutes afin d'essayer d'écrire un paragraphe décrivant la mise en scène en utilisant les mots au rétro. Demander à quelques volontaires de lire leur texte descriptif.
- Lire *Annabel et la bête* à haute voix. Après avoir lu les premières pages en montrant les illustrations, montrer les images seulement après que vous avez fini de lire le texte sur chaque mise en pages. Encourager vos élèves de fermer leurs yeux durant la lecture afin de visualiser l'histoire dans leur tête. Lire chaque page lentement, permettant aux élèves d'apprécier le langage descriptif.
- Vous pouvez aussi leur demander de dessiner un croquis de ce qu'ils visualisent avant que vous montriez les illustrations.
- Demander aux élèves de partager leurs sentiments, leurs questions ou leurs opinions au sujet du livre.

La leçon:

- Discuter de l'importance du cadre. Plusieurs auteurs choisissent le cadre de leur histoire avant de l'écrire. Éric Wilson, l'auteur canadien, fait de la recherche et visite l'endroit où son histoire aura lieu avant de l'écrire. Ensuite, il ajoute des détails qui rendent son histoire vraisemblable.
- J.K. Rowling, auteure des romans de *Harry Potter*, a passé son enfance à inventer des jeux de sorcières et d'enchanteurs qui se déroulaient toujours dans des vieux châteaux.
- D'autres auteurs situent leur histoire dans leur maison, quartier ou ville ou autre endroit qu'ils connaissent bien.
- Souvent, la décision du cadre aidera l'élève à choisir un problème ou des personnages pour son histoire.
- Choisir un objet commun et demander aux élèves de vous aider à remplir un tableau de détails et de mots descriptifs en utilisant leurs 5 sens:

L'objet	Je vois...	J'entends...	Je sens...	Je touche...	Je goûte...
Du chocolat					
Un sapin					
La neige					
Un chien					

Les activités de réinvestissement:

- Faire un remue-méninges d'endroits familiers (exs: le zoo, le terrain de jeux, l'école). Dresser une liste de détails descriptifs afin de décrire cet endroit. Demander aux élèves de rédiger un paragraphe décrivant cet endroit spécifique en se référant aux 5 sens.
- Distribuer à chaque élève une carte avec le nom d'un objet familier. Leur demander de transformer l'ordinaire en rédigeant une description extraordinaire. Leur description doit inclure des détails de ce qu'ils voient, entendent, sentent, touchent et goûtent. Encourager les élèves d'inclure au moins une comparaison ou une métaphore dans leur description.
- Distribuer une variété de tableaux d'art ou d'images de scènes découpées de revues et demander aux élèves de rédiger un paragraphe descriptif de la photo. Afficher les images et les descriptions séparément et demander aux autres élèves d'essayer d'appareiller la photo avec sa description.

Les activités de prolongement:

- Demander aux élèves de récrire un conte familier mais de le situer dans un différent contexte (temps ou lieu).

les vagues éclaboussaient

le ballet des dauphins

la grotte

la mer noire

Cap Enragé

un voile d'écume

le château

la lavande

une baie déserte

la lune disparut

une terrible tempête

des algues valsaient

lées de goélands

la pluie glacée

le vent hurlait

AU BOULOT, LES ANIMAUX!

Auteur: Gilles Tibo

Illustrateur: Sylvain Tremblay

Date de parution: 1998

Éditeur: Les éditions Héritage inc.

Collection: Dominique et compagnie

ISBN: 2-89512-006-4

Sommaire: Une vaste enquête a été lancée afin de découvrir comment les animaux gagnent leur vie. Chaque mise en pages de cet album rigolo décrit un différent animal et son travail qui se rapporte à son atout distinctif.

Apprentissage cible: Cet album sera apprécié non seulement pour son texte et ses illustrations humoristiques, mais aussi pour sa structure prévisible. Le texte décrivant le boulot de chaque animal finit avec une référence à un autre animal qui est l'objet du texte de la page suivante. Cette structure enchâssée sert comme avertissement au lecteur de ce qui suivra et guidera un apprenti écrivain qui se servira de cette structure pour organiser sa production écrite.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- distinguer le réel de l'imaginaire

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire illustrée
- dégager les actions et les caractéristiques des personnages
- réagir au texte en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations au sujet des actions et des caractéristiques des personnages

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions

PÉ4: Pour planifier son projet d'écriture, l'élève mettra en application la stratégie suivante:

- utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture

PÉ5: En cours de rédaction, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application la stratégie suivante:

- tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte

PÉ5: Pour vérifier l'organisation de son message, l'élève mettra en application la stratégie suivante:

- vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Demander aux élèves s'ils ont déjà considéré les questions suivantes: «Comment les animaux gagnent-ils leur vie? Est-ce que les animaux ont un travail régulier comme les êtres humains?»
- Faire un remue-méninges: «Mais si les animaux avaient un travail, quel serait le meilleur travail pour chaque animal?»
- L'auteur de ce livre, Gilles Tibo, a essayé de répondre à cette question en écrivant cet album plein d'humour.

La lecture:

- Définir *le boulot*.
- Déterminer une tâche pour les élèves durant la lecture en leur demandant d'essayer de trouver la raison que le travail choisi serait le meilleur pour chaque animal.
- Lire *Au boulot, les animaux!* à haute voix.
- Demander aux élèves de distinguer le réel de l'imaginaire dans le texte pour chaque animal.
- Demander aux élèves de trouver les liens entre le boulot et les caractéristiques de chaque animal.
- Demander aux élèves de partager leurs opinions, leurs idées, leurs questions au sujet des actions et des caractéristiques des animaux.

La leçon:

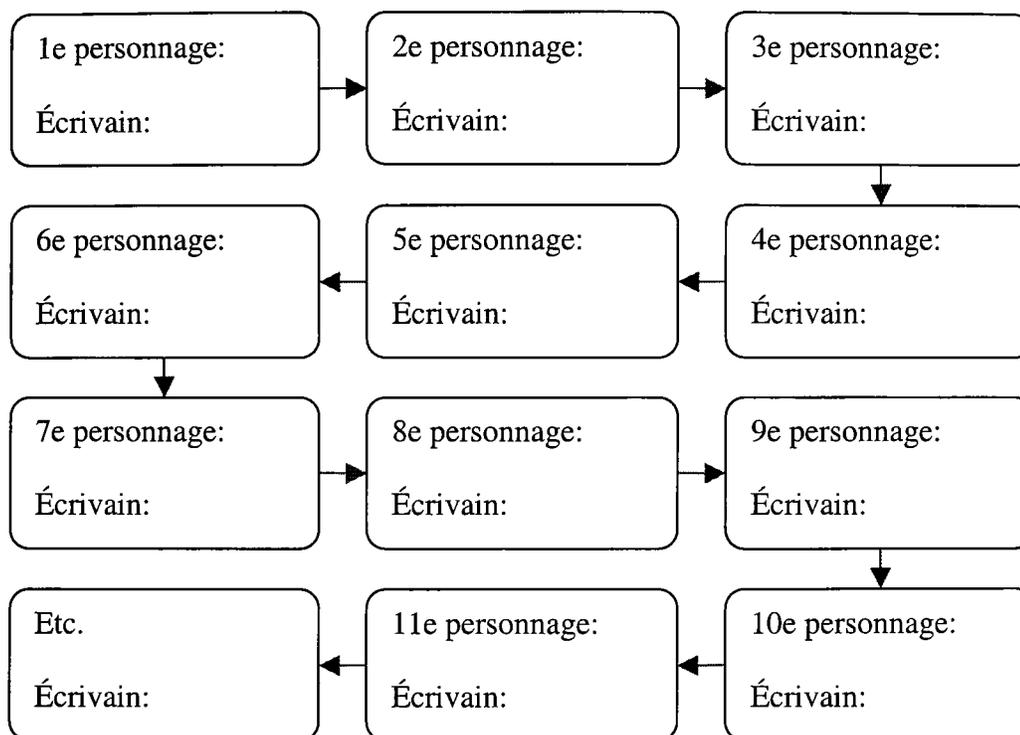
- Questionner les élèves afin de voir si quelqu'un peut décrire la structure de l'album. (enchâssée: chaque description du boulot d'un animal mène à la description du prochain sur la page suivante).
- Discuter aussi de la mise en pages:
 - texte à la page gauche avec illustration à la page droite
 - texte écrit en forme de losange/diamant; sans rime
 - le nom de l'animal en haut en caractères gras
 - le nom du prochain animal est le dernier mot en bas en caractères réguliers

Les activités de réinvestissement:

- Faire composer un livre collectif où chaque élève écrit le texte et dessine l'illustration pour son personnage en suivant le modèle de la mise en pages examinée auparavant.
- Faire un remue-méninges de sujets possibles avec les élèves. (Exs: personnes qui voyagent à différents lieux, personnages de différentes histoires ou romans qui se rencontrent, personnes avec différentes responsabilités dans une communauté pour un projet d'intégration avec les études sociales, voyage dans un eco-système où les différents représentants de la flore et la faune se rencontrent pour un projet d'intégration avec les sciences naturelles etc.). Choisir un sujet pour le livre collectif.
- Lorsque vous avez établi le sujet, demander à chaque élève de choisir un

personnage.

- Ensemble, organiser l'ordre des personnages sur l'organigramme qui servira comme plan afin que chaque écrivain sache qui le précède et qui le suit car il doit faire référence au personnage suivant dans son texte.



- Lorsque toutes les productions sont finies, assembler les textes dans un livre collectif en suivant la séquence déterminée par le plan.

Les activités complémentaires:

- Lectures supplémentaires d'albums avec une structure enchâssée:
 - *Une souris grise* par Katherine Burton.
 - *Un merveilleux petit rien!* par Phoebe Gilman
 - *Si l'éléphant avait des ailes...* par Marcus Pfister.
 - *Le dodo des animaux* par Gilles Tibo
 - *Les bobos des animaux* par Gilles Tibo

C'EST MOI QUI MENE

Auteur: Libby Handy

Éditeur: Les éditions Scholastic

Illustrateur: Jack Newnham

ISBN: 0-590-71160-1

Date de parution: 1982

Sommaire: Cet album humoristique présente un souhait commun des jeunes. Lorsque Caroline devient patronne de sa famille, elle établit toutes sortes de règlements qui s'appliquent à tout le monde sauf... elle!

Apprentissage cible: La structure prévisible et la répétition sont deux éléments qui serviront comme échafaudage aux apprentis écrivains qui produiront leur propre livre des règlements qu'ils aimeraient changer.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- réagir à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions
- réagir au discours en établissant des liens entre certains éléments d'une histoire et ses expériences personnelles

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager les actions et les caractéristiques des personnages

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions
- rédiger un récit comportant plus d'un événement
- rédiger un récit dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions

PÉ3: Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les connaissances suivantes:

- vérifier l'accord des noms et des adjectifs

PÉ4: Pour planifier son projet d'écriture, l'élève mettra en application la stratégie suivante:

- utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Demander aux élèves s'il y a un règlement à la maison qu'ils n'aiment pas. Quel est ce règlement? S'ils pouvaient le changer, quel serait le nouveau règlement?

La lecture:

- Regarder la couverture de l'album *C'est moi qui mène*. S'assurer que tout le monde comprend le sens de l'expression.
- Dire aux élèves que vous allez lire une histoire d'une petite fille qui devient la patronne de sa famille et qu'elle établit certains règlements pour les autres membres de sa famille.
- Lire *C'est moi qui mène* à haute voix avec beaucoup d'expression. Vous pouvez encourager les jeunes de se joindre à vous pour entonner le refrain répété: «Le lundi (ou autre jour de la semaine), c'est moi qui mène!» et «Sauf...la petite Caroline, l'adorable Caroline».
- Les élèves s'amuseront sans doute à revoir les illustrations humoristiques et à relire les messages qui sont affichés sur les murs derrière les personnages dans les images. (Ceci aidera à stimuler leurs idées pour leur propre récit.)

La leçon:

- Discuter de la structure sous-jacente de l'histoire:
 - les 7 jours de la semaine
 - une page qui décrit un nouveau règlement et la prochaine page qui décrit l'exception pour le personnage principal.
- Faire un retour sur le texte et trouver les parties de la structure qui se répètent. Les copier sur une grande feuille de papier que vous laisserez affichée pendant la durée du projet.

Les activités de réinvestissement:

- Demander aux élèves de créer leur propre album illustré de *C'est moi qui mène!* Ils devraient suivre le format de l'album avec une page qui décrit le règlement alternant avec une page qui décrit l'exception pour eux-mêmes.
- Faire un remue-méninges de quelques règlements qu'ils pourraient établir ou changer.
- Faire un remue-méninges d'autres structures qu'on pourrait utiliser pour la chronologie de l'histoire. (Exs: l'horaire d'une journée d'école, les heures d'une journée, les mois de l'année, les saisons, les étapes durant la vie, etc.)
- Faire un remue-méninges de cadres possibles: Où se passera leur histoire? (Exs: à la maison, à l'école, au zoo, en vacances, pour le monde entier, etc.)
- Faire un remue-méninges d'adjectifs que les élèves pourront utiliser pour se décrire. Si nécessaire, expliquer l'accord du genre entre le nom et l'adjectif.
- Une fois que chaque élève a décidé de la structure chronologique de son histoire, il devra se créer un schéma avec le nombre correspondant de cases dans lesquelles il écrira le nouveau règlement pour chaque heure, jour, saison, etc. Ceci servira de plan pour son histoire. Voir les exemples ci-dessous:

Au printemps	En été	A l'automne	En hiver
Règlement:			

Ou...

En janvier	En février	En mars
En avril	En mai	En juin
En juillet	En août	En septembre
En octobre	En novembre	En décembre

Ou...

à 1 an	à 3 ans	à 6 ans
à 12 ans	à 15 ans	à 25 ans
à 40 ans	à 60 ans	à 100 ans

LES FANTAISIES D'ADELE

Auteur: Robert Munsch

Éditeur: Les éditions de la courte échelle inc.

Illustrateur: Michael Martchenko

Collection: Drôles d'histoires

Date de parution: 1997

ISBN: 289021-284-X

Sommaire: Adèle est une fillette qui aime être originale. Lorsque tout le monde à l'école se met à imiter ses coiffures étonnantes, Adèle se fâche. Mais elle s'arrange pour être encore plus exceptionnelle...

Apprentissage cible: Les écrivains débutants doivent apprendre à maîtriser le schéma narratif. En analysant plusieurs histoires qui présentent une intrigue semblable, les élèves y deviennent sensibilisés et assimilent ces structures prévisibles. Ensuite, ils peuvent planifier et rédiger leurs propres histoires imitant cette structure narrative avec une situation initiale, un élément déclencheur, un développement et un dénouement qui suivent le modèle ciblé.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- dégager les composantes d'un récit
- établir les liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue dans une histoire entendue

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager les actions et les caractéristiques des personnages
- dégager les composantes d'un récit
- établir des liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue

Production écrite:

PE2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions
- rédiger un récit représentant les composantes de la structure narrative: situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement

PE4: Pour planifier son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes:

- organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif
- utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture

PE5: En cours de rédaction, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application la stratégie suivante:

- tenir compte de son schéma ou de son plan pour rédiger une ébauche d'un texte

Le déroulement de la leçon:

N.B. Cette leçon serait la dernière dans une série de mini-leçons qui visaient l'analyse des histoires qui avaient l'imitation comme intrigue. Toutes les leçons de ce groupe ont suivi un déroulement semblable à celle-ci, sauf la production d'une histoire qui est ajoutée à cette dernière leçon dans la série.

L'amorce:

- Demander aux élèves s'ils ont déjà imité l'habillement, les paroles ou le comportement de quelqu'un d'autre. Pourquoi l'ont-ils imité? Ont-ils déjà vécu l'expérience d'un frère, d'une sœur ou d'un ami qui les imitait? Comment se sentaient-ils? Qu'ont-ils fait pour arrêter l'imitation?
- Discuter avec les élèves le plan et le thème général d'une histoire «d'imitation». Dans ces histoires, le personnage principal imite l'apparence ou le comportement d'un autre, souvent avec des résultats catastrophiques. Les essais continuent jusqu'à ce que le personnage principal maîtrise le comportement ou l'habileté désirés ou qu'il décide de s'accepter et de reprendre son comportement naturel.

La lecture:

- Montrer la couverture de l'album *Les fantaisies d'Adèle* et demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de cette histoire d'imitation. Qui va imiter quelqu'un? Qu'est-ce qu'on va imiter?
- Demander si les élèves ont déjà lu d'autres livres écrits par Robert Munsch. Quelles sont leurs caractéristiques? (l'humour et la répétition)
- Expliquer les définitions du mot «fantaisies»:
 - l'imagination
 - une chose originale mais peu utile
 - un désir ou goût passager, singulier, qui ne correspond pas à un besoin véritable; un caprice, un désir, une envie
 - une extravagance ou folie
- Lire *Les fantaisies d'Adèle* à haute voix.
- Discuter des personnages, de leurs sentiments et de leurs actions.
- Faire les liens entre le titre, les définitions du mot «fantaisies» et l'histoire.

La leçon:

- A l'avance, il est nécessaire de préparer une affiche plastifiée qui démontre le plan d'une histoire d'imitation avec les composantes de son intrigue. Chacun des différents personnages ou événements importants de l'histoire doivent aussi être représentés par une image qui est collée sur un petit carton et plastifié. Durant la leçon, ces images seront placées avec du ruban Velcro dans chacune des cases correspondantes sur l'affiche. (Cette affiche est pareille au plan de l'élève qui est à la dernière page de ce plan de leçon).

- En utilisant l’affiche et les images, analyser avec l’aide des élèves les composantes de l’intrigue de cette histoire d’imitation:
 - Avec un stylo effaçable à sec, remplir les informations suivantes:
 - Le cadre:
 - La rencontre (situation initiale):
 - La raison (l’élément déclencheur):
 - Qui est le modèle que tout le monde veut imiter dans cette histoire? (coller l’image d’Adèle dans la case du modèle)
 - Qui sont les imitateurs dans cette histoire? (coller une image d’un groupe d’enfants dans la case de l’imitateur)
 - Dans les trois cases suivantes, indiquer les essais des autres élèves qui ont imité Adèle (coller images de différentes coiffures).
 - Quelle était la coiffure finale d’Adèle? (coller l’image d’Adèle avec une queue de cheval derrière la tête comme au début)
 - Qu’est-ce qui est arrivé aux imitateurs? (coller une image d’enfants avec la tête rasée)
- Demander aux élèves de dramatiser cette histoire en donnant un rôle à chacun. Ceci serait particulièrement efficace pour les apprenants kinesthésiques.
- Réviser ensemble les étapes générales de l’intrigue d’une histoire d’imitation. Il y a un imitateur qui copie l’apparence ou le comportement d’un modèle. Après plusieurs essais, l’imitateur maîtrise l’habileté ou le comportement désirés ou il décide de s’accepter et de reprendre son comportement naturel. Dans cette histoire, le personnage principal était le modèle plutôt que l’imitateur.
- Demander aux élèves de remplir une copie du plan de *Les fantaisies d’Adèle* en utilisant le modèle. Cette étape aide aux élèves à consolider leurs connaissances de la structure d’une histoire d’imitation. Faire un remue-méninges des mots de vocabulaire dont les élèves auront besoin afin d’inscrire les événements dans le plan (ex: une queue de cheval, derrière la tête, au-dessus de l’oreille, à côté, la tête rasée, etc.)

Les activités de réinvestissement:

- Faire un remue-méninges afin de créer une banque d’idées avec différents imitateurs, leurs modèles, et divers apparences, habiletés ou comportements convoités. Les élèves choisissent les personnages (imitateur et modèle), le cadre ainsi que la caractéristique désirée de cette banque d’idées.
- Faire écrire et illustrer une histoire d’imitation.
- Avant d’écrire leur histoire, les élèves doivent compléter un plan (même format que l’affiche) en fournissant les détails de leur histoire et les composantes de l’intrigue: les personnages, le cadre, la situation initiale, l’élément déclencheur, le développement (les 3 essais) et la conclusion ou la résolution du problème.

Lectures complémentaires:

- Autres histoires d'imitation:
 - *A bientôt Croco!* par Norma M. Charles
 - *Georges au zoo* par H.A. Rey
 - *Georges et le pompiers* par H.A. Rey
 - *Les p'tits mensonges de Benjamin* par Paulette Bourgeois

Plan d'histoire d'imitation**Titre:****Cadre:****Rencontre:****Raison:****Le modèle:****L'imitateur/trice:**

--

--

--

Le modèle:**L'imitateur/trice:**

LE GENTIL FACTEUR OU LETTRES A DES GENS CELEBRES

Auteur: Allan Ahlberg

Éditeur: Albin Michel Jeunesse

Illustratrice: Janet Ahlberg

ISBN: 2-226-02853-6

Date de parution: 1987

Sommaire: Le gentil facteur livre des lettres, des invitations, des cartes postales et des publicités adressées à différents personnages célèbres et tirés des contes et des comptines. Chaque mise en pages contient un texte en rime, une illustration ainsi qu'une pochette contenant la missive que les enfants peuvent déplier et lire.

Apprentissage cible: Le format unique de cet album se prête bien à l'apprentissage de l'écriture d'une variété de formes de correspondance ainsi qu'à l'idée qu'un auteur peut développer l'intrigue de son récit de façon inusitée en créant des lettres. De plus, cet album serait utile durant l'étude des contes de fées à cause de son intertextualité.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager les actions et les caractéristiques des personnages
- réagir au texte en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations au sujet des actions et des caractéristiques des personnages

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions
- rédiger un récit comportant plus d'un événement

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Lire aux élèves une lettre ou une carte postale que vous avez reçue. Demander aux élèves de parler de la correspondance qu'ils ont déjà reçue.
- Faire un remue-méninges des différentes formes de courrier que le facteur peut livrer (ex: lettres d'amis, lettres d'affaires, cartes d'anniversaire, cartes de Noël, dépliants, publicités, revues, journaux, colis, etc.).

La lecture:

- Regarder ensemble la couverture de l'album *Le gentil facteur ou Lettres à des gens célèbres* par Janet et Allan Ahlberg. Demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de l'histoire.
- Lire l'album *Le gentil facteur ou Lettres à des gens célèbres* à haute voix.

- Demander aux élèves de partager leurs sentiments, opinions et réactions par rapport à l'album.
- Les élèves voudront avoir l'occasion de manipuler l'album et d'examiner les lettres individuellement. Suivant la lecture à haute voix, donnez-leur accès à l'album durant des périodes de lecture personnelle.

La leçon:

- En utilisant quelques exemples de correspondance tirés de l'album, enseigner le format et les formules de quelques types de correspondance (ex: une lettre informelle, une invitation ou une carte postale):
 - Comment adresser une lettre et une enveloppe
 - Les différentes formules de salutation et de conclusion selon le genre de lettre
 - Des exemples de contenu pour des lettres informelles et des lettres d'affaires

Les activités de réinvestissement:

- Faire écrire une histoire dans laquelle l'intrigue est racontée par quelques pages de textes intercalées de lettres et d'autres formes de correspondance.
- Cette activité pourrait être une production collaborative où chaque élève contribue une page dans un livre qui contient une collection de correspondance. Chaque page pourrait afficher un paragraphe d'explication, le nom de l'auteur et une enveloppe contenant une lettre.
- Pour une classe d'élèves plus avancés, chaque élève pourrait produire son propre album de lettres.
- Les lettres pourraient être écrites par divers personnages tirés de contes ou d'autres livres préférés. Elles pourraient aussi décrire un voyage (réel ou imaginaire) et être envoyées d'une variété d'endroits.
- Faire un remue-méninges de personnages et de cadres tirés de contes ou d'autres livres préférés.
- Si les élèves choisissent de décrire un voyage, faire aussi un remue-méninges d'endroits possibles. Ce projet pourrait être intégré à l'étude de la géographie canadienne ou encore à l'unité 5C en études sociales et pourrait décrire des visites en Grande-Bretagne, en France, aux Etats-Unis et au Canada.

Les activités de prolongement:

- Chaque élève pourrait aussi produire un plan illustrant la route du facteur qui livre le courrier dans son histoire. Ceci intègre l'étude de la géographie tout en aidant à créer un cadre cohérent pour l'auteur et le lecteur du récit.
- Quelques élèves pourraient faire une recherche au sujet du fonctionnement du service des postes et d'autres de la philatélie (l'art de collectionner des timbres-poste). Ceux qui collectionnent des timbres pourraient montrer leur collection aux autres élèves.

Lectures complémentaires:

- *Lettres de mon lapin: Félix fait le tour du monde* par Annette Langen.
- *Félix voyage dans le temps: Nouvelles lettres de mon lapin* par Annette Langen.
- *La Princesse Isabeau et le Chevalier inconnu* par Samuel Lastru.

UNE HISTOIRE A QUATRE VOIX

Auteur: Anthony Browne

Éditeur: Kaléidoscope

Illustrateur: Anthony Browne

ISBN: 2-87767-239-5

Date de parution: 1998

Sommaire: Cet album raconte quatre fois la même histoire du point de vue de chacun des quatre différents personnages qui visitent un parc.

Apprentissage cible: Utile pour enseigner aux élèves comment écrire de différents points de vue.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- dégager les composantes d'un récit

Compréhension écrite:

CE2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire illustrée
- dégager les actions et les caractéristiques des personnages
- réagir au texte en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations au sujet des actions et des caractéristiques des personnages
- établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions
- établir des liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue
- dégager la dynamique des personnages d'un récit
- établir les liens entre le texte et l'image

Production écrite:

PE2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions
- rédiger un récit présentant les composantes de la structure narrative: situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement
- rédiger un récit dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions
- rédiger un récit dans lequel il établit la dynamique entre les personnages

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Demander aux élèves de raconter une expérience qu'ils ont vécue où ils ont raconté ce qui s'est passé d'une différente façon que leur ami. Comment ont-ils rapporté les faits? Comment leur ami a-t-il rapporté les faits?
- Montrer une série de photos illustrant plusieurs objets vus de plusieurs perspectives: une vue rapprochée et une vue de distance, une vue normale et un

angle en plongée ou en contre-plongée ou une partie de l'objet ensuite l'objet entier (exs: le centre d'une fleur ensuite le bouquet entier; une section détaillée d'une oeuvre d'art ensuite l'oeuvre entière; une section rapprochée de la Tour Eiffel ensuite la vue panoramique).

- En montrant chaque vue rapprochée, demander à un élève de décrire ce qu'il voit (couleur, texture etc.) et de deviner ce que l'objet représente. En montrant la perspective de distance, demander à un autre élève de décrire l'objet selon le nouveau point de vue.
- Faire remarquer que la perspective ou le point de vue d'une photo peut influencer ce qu'on voit et décrit. Dans un récit, le point de vue de la personne qui raconte l'histoire influence ce que le lecteur voit, entend et comprend.

La lecture:

- Regarder ensemble la couverture de l'album *Une histoire à quatre voix* par Anthony Browne. Demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de l'histoire.
- Lire l'album à haute voix en s'arrêtant après chaque section et discutant des événements, des personnages, du vocabulaire et du registre employé. Faire identifier le narrateur (celui qui raconte l'histoire) dans chaque partie du récit.
- Puisque les illustrations d'Anthony Browne contiennent beaucoup de détails insolites, les élèves voudront sans doute retourner et commenter sur certains aspects des illustrations.

La leçon:

- Demander aux élèves de définir «point de vue».
- Expliquer que le point de vue décrit les liens entre le narrateur, le lecteur et les personnages dans un récit. C'est la manière dont le récit est vu et raconté. Identifier des exemples tirés d'albums illustrés.
 - Un narrateur personnage: Le narrateur est différent de l'auteur. Le narrateur participe à l'histoire et emploie «je» ou «nous». Dans ce cas, le lecteur se sent plus impliqué dans l'histoire et peut plus facilement s'identifier avec le personnage car il partage ses idées et ses sentiments.
 - Un narrateur observateur: Le narrateur décrit l'action et les personnages sans participer à l'histoire. Il emploie le nom des personnages ou les pronoms «il(s)» et «elle(s)». Le narrateur raconte l'histoire de façon objective à partir des apparences extérieures et le lecteur apprend ce qui est visible et audible, mais il n'a pas accès aux pensées des personnages. Dans ce cas, le narrateur et le lecteur surveillent le déroulement de l'histoire comme si c'était un film.
 - Un narrateur omniscient: Le narrateur sait tout et voit tout. Il a accès aux pensées et aux sentiments de tous les personnages; il peut nous parler de leur passé et de leur avenir. Le narrateur partage tout avec le lecteur.
- Dans l'album *Une histoire à quatre voix*, le même récit est raconté quatre fois selon le point de vue de chacun des personnages. Discuter des différences entre les points de vue en remplissant le tableau suivant:

	Maman	Charles	Papa	Réglisse
Début/problème				
Premièrement...				
Puis...				
Ensuite...				
Finalement...				
Conclusion				
Ses pensées et ses sentiments				
Ses opinions des autres				
Son vocabulaire				

Les activités de réinvestissement:

- Faire écrire une courte histoire racontée deux fois du point de vue de deux personnages différents. Il faudra faire un remue-méninges de situations possibles avec deux personnages pour chaque scénario (ex. deux amis ou un animal de compagnie et son maître).
- Les contes peuvent servir de bonnes sources d'idées. Par exemple, faire raconter l'histoire de *Cendrillon* du point de vue de Cendrillon ainsi que de celui du prince ou d'une des belles-sœurs. Ou l'histoire du Petit Chaperon Rouge pourrait être racontée du point de vue du Chaperon Rouge ainsi que du point de vue de la grand-mère ou du méchant loup.
- Utiliser un tableau de planification semblable au suivant:

Pour comparer le point de vue de deux personnages

	Point de vue du 1^e personnage	Point de vue du 2^e personnage
Le personnage: ses caractéristiques physiques et sa personnalité		
Le problème		
Premièrement...		
Puis...		
Ensuite...		
Et...		
Finalement...		
La conclusion		

- Afin de distinguer les deux points de vue, la bonne copie pourrait être produite sur deux différentes couleurs de papier avec différentes typographies (si imprimée à l'ordinateur) pour chaque point de vue. Une autre idée serait de produire un livret de 8 ½ x 11 avec les feuilles intérieures découpées horizontalement en deux. Les demies pages d'en haut pourraient raconter l'histoire d'un point de vue tandis que les demies pages d'en bas raconteraient l'histoire du deuxième point de vue.
- Il est parfois difficile aux élèves d'écrire la même histoire d'un deuxième point de vue. Lorsqu'ils ont terminé d'écrire leur première histoire, il serait utile de demander aux élèves de la partager avec un partenaire. Ensuite, ils pourraient faire un remue-méninges avec leur pair sur les détails du deuxième point de vue.
- Pour différencier cette activité: Quelques élèves pourraient travailler avec un partenaire et chacun écrire le même récit d'un différent point de vue. D'autres pourraient écrire à la 3^e personne une histoire écrite avec le «je» ou, inversement, réécrire à la 1^e personne un texte écrit avec le «il» (ex: «Je m'appelle Boucle d'Or et j'ai eu une aventure extraordinaire dans les bois...»).

Les activités de prolongement:

- Les élèves pourraient aussi écrire une histoire du point de vue d'un objet: «Je suis le ballon de Nicolas...»
- Pour approfondir la compréhension du concept de la perspective:
 - l'intégration musicale: faire écouter aux élèves une chanson qui est jouée par différents instruments, ou la même chanson interprétée par différents chanteurs
 - l'intégration des beaux-arts: faire dessiner le même objet selon plusieurs différents angles ou profils

Lectures complémentaires:

- *Deux fourmis* par Chris Van Allsburg qui raconte les escapades de deux fourmis égarées dans une maison.
- *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons* par Jon Scieszka qui raconte l'histoire de trois petits cochons du point de vue du gros méchant loup.
- *Rencontre* par Jane Yolen qui décrit l'arrivée de Christophe Colomb au Nouveau Monde du point de vue d'un jeune autochtone.

JUSTINE ET L'ÎLE AUX FRUITS ROUGES

Auteur: Marcus Pfister
Illustrateur: Marcus Pfister
Date de parution: 2000

Éditeur: Éditions Nord-Sud
ISBN: 3-314-21341-7

Sommaire: Justine, une petite souris, et ses amis partent en radeau à la recherche d'une île lointaine. En arrivant, ils découvrent des souris vertes qui parlent une langue inconnue et qui ont des différentes coutumes. A ce point dans l'histoire, le récit et le livre se divisent en deux avec une bonne conclusion et une mauvaise fin. Les voyageurs respecteront-ils ou exploiteront-ils les habitants de l'île aux fruits rouges?

Apprentissage cible: Utile pour enseigner comment bien écrire une conclusion.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- réagir à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions
- dégager les composantes d'un récit

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- réagir au texte en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations au sujet des actions et des caractéristiques des personnages
- établir des liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un récit présentant les composantes de la structure narrative: situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement

PÉ4: Pour planifier son projet d'écriture, l'élève mettra en application la stratégie suivante:

- organiser sa production écrite selon un plan: introduction, développement et conclusion

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Demander aux élèves et dresser une liste avec eux concernant: Qu'est-ce qu'ils aiment dans une conclusion? Qu'est-ce qu'ils n'aiment pas dans une conclusion? Qu'est-ce qui fait une bonne conclusion à un récit? Qu'est-ce qui fait une mauvaise fin?
- Partager plusieurs exemples de conclusions avec la classe. Les histoires de Robert Munsch offrent une variété de dénouements (voir *Le dodo*, *Les fantaisies d'Adèle* ou *La princesse dans un sac*).

La lecture:

- Montrer la couverture de l'album *Justine et l'île aux fruits rouges* et demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de l'histoire.
- Demander si les élèves ont déjà lu l'autre livre dans la série de Justine (*Justine et la pierre de feu*). Ont-ils déjà lu d'autres livres écrits et illustrés par Marcus Pfister (*Arc-en-ciel*)?
- Lire *Justine et l'île aux fruits rouges* à haute voix. Lorsque le récit se divise en deux, demander aux élèves de faire des prédictions au sujet des dénouements possibles de l'histoire.
- Arrêter la lecture au point de l'album où le dénouement de l'histoire se sépare en deux conclusions. Demander aux élèves d'écrire une conclusion pour l'album. Suite à cette activité, reprendre la lecture en lisant la mauvaise fin suivie de la bonne conclusion.

La leçon:

- Expliquer l'importance de la conclusion qui devrait être aussi bien écrite que le début de l'histoire. Un auteur ne termine pas une histoire par «La fin», «À être continué» ou «C'était tout un rêve».
- Le dénouement est important car il agit comme une boucle qui rattache tous les fils de l'histoire afin de fournir une résolution satisfaisante au récit. De plus, il laisse une dernière impression ou un dernier écho chez le lecteur.
- Discuter des différents genres de conclusions et demander aux élèves de donner des exemples de leurs lectures personnelles :
 - Une conclusion satisfaisante: La conclusion boucle tous les fils de l'histoire.
 - Une conclusion qui fait appel aux sentiments: L'auteur peut décider de finir son histoire en faisant rire ou pleurer son lecteur. Ordinairement, l'histoire finit avec le sentiment prédominant du récit. Ce genre de conclusion est souvent celui qui est le plus satisfaisant au lecteur. (Ex: *Je t'aimerai toujours* par Robert Munsch)
 - Une conclusion circulaire: Parfois, l'action, les personnages et l'histoire retournent au début du récit. Dans d'autres cas, l'auteur répète un détail ou une phrase importante du début de l'histoire. (Ex: *Pas de taches pour une girafe* par Lucie Papineau et *Un prof extra* par Dorothee Roy).
 - Une conclusion surprise: Un dénouement inattendu. L'auteur doit planter les graines de la surprise plus tôt dans l'histoire. La surprise ne peut pas sortir de nul part. Souvent, c'est plus facile d'écrire la conclusion surprise et de retourner insérer quelques détails ou indices pour bien faire fonctionner la surprise. (Ex: *Les fantaisies d'Adèle* par Robert Munsch).
- Écrire sur une grande feuille de papier et discuter avec les élèves que les auteurs se servent parfois d'une combinaison des techniques suivantes pour bien conclure leur histoire:

Quelques éléments d'une bonne conclusion:

- Un souvenir de l'événement principal
- Les sentiments du personnage principal
- Les souhaits du personnage principal
- Une décision ou une action

- Composer avec les élèves une conclusion moins ennuyante que la suivante en se servant des techniques mentionnées. **«Et ça c'est la fin de mon histoire de notre victoire de hockey.»**
- Poser des questions aux élèves afin d'éliciter des idées plus descriptives et précises. Noter leurs idées sur une grande feuille de papier ou au rétroprojecteur.
 - Quelle était l'idée principale de l'histoire? (gagner le match)
 - Décrire un souvenir de la partie la plus importante du match. (Ex: Je n'oublierai jamais la rondelle qui s'est glissée entre les jambières du gardien...)
 - Expliquer les sentiments du gagnant. (excité) Décrire la réaction d'une personne qui est excitée. (Ex: Mon cœur battait fort lorsque mes coéquipiers me félicitaient de mon but.)
 - Quel pourrait être les souhaits ressentis après avoir gagné le match? (Ex: J'espère que nous gagnerons notre prochain match.)
 - Quelle pourrait être une décision prise après la victoire? (Ex: Alors je pratiquerai fort avant le tournoi la semaine prochaine !)
- Relire la phrase-conclusion originelle suivie de leurs idées plus descriptives qui fourniraient une conclusion beaucoup plus intéressante.
- Faire un retour aux deux dénouements dans *Justine et l'île aux fruits rouges* et discuter des techniques employées par l'auteur.

Les activités de réinvestissement:

- Faire écrire un livre collectif. Faire un remue-méninges pour choisir le début de l'histoire ensemble, ensuite chacun finit l'histoire de sa propre façon. Les élèves peuvent ensuite partager leurs conclusions et comparer les similarités et les différences.
- Faire écrire une histoire avec deux conclusions différentes: une conclusion positive et une mauvaise fin. Les deux dénouements doivent être bien composés en employant certaines des techniques discutées.
- Utiliser un tableau de planification semblable à celui à la page suivante.
- La copie finale pourrait être produite dans un livret avec une couverture et 5 pages entières au début suivies de 4 ou 5 pages découpées horizontalement. La conclusion positive serait écrite et illustrée sur les 4 demies pages du haut tandis que la mauvaise fin serait écrite et illustrée sur les 4 demies pages du bas.

Les activités de prolongement:

- Demander aux élèves de trouver des exemples de conclusions satisfaisantes ou intéressantes dans leurs propres lectures et de les présenter à la classe en identifiant la technique utilisée par l'auteur.
- Demander aux élèves d'écrire une autre histoire qui poursuit le récit après une des deux conclusions offertes par l'auteur.
- Demander aux élèves de faire un résumé d'un conte familial tel que *Les trois petits cochons*, *Petit Chaperon Rouge* ou *Boucle d'or et les trois ours*. Leur demander d'écrire une conclusion intéressante du point de vue du personnage principal.

Tableau de planification pour histoire avec deux conclusions:

Le personnage principal (caractéristiques physiques et personnalité)	Le cadre (où et quand se passe l'histoire)	Le problème à résoudre	L'introduction de l'histoire (au début...)
Les événements du milieu: page 1 (premièrement...)	page 2 (puis...)	page 3 (ensuite...)	page 4 (et...)
La conclusion heureuse: (page 1)	page 2	page 3	page 4
La fin malheureuse: (page 1)	page 2	page 3	page 4

LA MAISON A DORMIR DEBOUT

Auteur: Audrey Wood

Éditeur: Mijade

Illustrateur: Don Wood

Collection: Petits Mijade

Date de parution: 1998

ISBN: 2-87142-155-2

Sommaire: Cet album décrit les membres d'une maisonnée qui s'endorment empilés les uns par-dessus les autres jusqu'à ce qu'une mouche pique la souris et tout l'amoncellement se défait.

Apprentissage cible: La structure de cet album est basée sur une séquence cumulative dans laquelle un élément est introduit, suivi d'un deuxième, lui-même accompagné d'une répétition du premier élément, et ainsi de suite. L'accumulation augmente jusqu'à ce qu'un événement précipite une débandade dans laquelle les éléments s'enlèvent de façon décroissante. Cette structure offre un apport appréciable dans l'apprentissage de l'écriture lorsque les apprentis écrivains peuvent s'y fier pour les aider à organiser un récit basé sur la répétition.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- établir les liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue dans une histoire entendue
- reconnaître les jeux de sonorité de la répétition et de la rime
- dégager certains éléments caractéristiques des poèmes ou des chansons tels que le langage imagé et le rythme

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager certains éléments tels le rythme et l'utilisation particulière du vocabulaire

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un court récit comportant plus d'un événement
- rédiger un récit représentant les composantes de la structure narrative: situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement

PÉ4: Pour planifier son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes:

- organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif
- utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture

PÉ5: En cours de rédaction, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application la stratégie suivante:

- tenir compte de son schéma ou de son plan pour rédiger une ébauche d'un texte

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Expliquer aux élèves que parfois un auteur écrit une histoire basée sur une structure prévisible que le lecteur peut identifier.
- Faire un remue-méninges de structures prévisibles et cumulatives qu'un auteur pourrait utiliser pour un récit. (Exs: les jours de la semaine, les mois de l'année, les nombres de 1 à 10, des personnes ou des animaux du plus grand au plus petit, des endroits ou des objets du plus petit au plus grand)

La lecture:

- Montrer la couverture de l'album *La maison à dormir debout* et demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de l'histoire.
- Expliquer l'expression «dormir debout» qui veut dire qu'on a sommeil; qu'on est fatigué et qu'on veut dormir.
- Lire *La maison à dormir debout* à haute voix.
- Faire un retour sur les illustrations qui sont à la fois humoristiques, expressives et charmantes. Qu'est-ce qu'elles ajoutent à l'histoire?

La leçon:

- Demander aux élèves d'expliquer la structure dans l'album (croissante et décroissante). Cette structure peut aussi être nommée cumulative (qui s'ajoute).
- Au rétro, montrer le texte sur la page où la mouche s'ajoute aux autres êtres empilés sur le lit. Examiner la logique de l'ordre et de la dimension des êtres qui s'ajoutent. Discuter aussi l'emploi du vocabulaire descriptif (ensommeillée, assoupi, douillet) ainsi que les mots que l'auteur emploie lorsqu'il ajoute des détails («sur» et «qui»).
- Dans la deuxième moitié du récit, examiner les verbes actifs qui ajoutent un élément de mouvement à l'action.

Les activités de réinvestissement:

- Demander aux élèves de rédiger et d'illustrer leur propre récit basé sur une structure cumulative.
- Faire un remue-méninges de possibilités de thèmes: la nourriture empilée sur une assiette, des objets sur un pupitre, des vêtements mis un par-dessus l'autre.
- Faire un remue-méninges d'éléments organisateurs: les jours de la semaine, les mois de l'année, des personnes ou des animaux du plus grand au plus petit, des endroits du plus petit au plus grand (maison, rue, quartier, ville, province, pays, continent, terre, le système solaire, etc.)

Lectures supplémentaires:

- *A bientôt, Croco!* par Norma M. Charles
- *La chenille qui fait des trous* par Eric Carle
- *Toute une glissade!* par Suzan Reid

LE PETIT CHAPERON ROUGE

Auteur: Jean Claverie

Éditeur: Albin Michel Jeunesse

Illustrateur: Jean Claverie

ISBN: 2-226-06262-9

Date de parution: 1994

Sommaire: Variante moderne du conte du Petit Chaperon Rouge avec Mamma Gina qui est vendeuse de pizza, M. Wolf qui est casseur de vieilles voitures et une fillette vêtue d'un anorak rouge et des jeans qui doit aller porter une pizza et un petit pot de coulis de tomates à sa grand-mère qui vit à l'autre bout de la ville.

Apprentissage cible: Les élèves auront l'occasion d'apprécier diverses variantes d'un conte ensuite ils pourront créer leur propre version.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire illustrée lue à voix haute
- dégager les composantes d'un récit
- distinguer le réel de l'imaginaire
- établir les liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire illustrée
- dégager les actions et les caractéristiques des personnages
- réagir en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et des interrogations au sujet des actions et des caractéristiques des personnages
- établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions
- dégager la dynamique des personnages d'un récit (rôles, rapports, caractérisation)

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions
- rédiger un récit présentant les composantes de la structure narrative: situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement
- rédiger un récit dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions
- rédiger un récit dont le cadre est cohérent
- rédiger un récit dans lequel il établit la dynamique entre les personnages

Le déroulement de la leçon :

L'amorce :

- En adoptant la stratégie de «montre et raconte», demander aux élèves d'apporter et de partager le livre contenant leur conte préféré. Ça peut être leur conte préféré

du moment ou celui qu'ils adoraient lorsqu'ils étaient petits. Ils lisent un extrait et expliquent leurs raisons pour cette préférence.

La lecture:

- Sélectionner un conte (voir les titres dans les lectures supplémentaires à la fin de ce plan de leçon). Durant plusieurs jours, lire à haute voix différentes variantes du même conte.
- S'assurer de lire des variantes traditionnelles et modernes ou infidèles. Ils existent aussi des variantes parvenant de différentes cultures qui intéresseront les élèves (voir par exemple *Lon Po Po* qui se passe en Chine).
- Après chaque lecture, demander aux élèves de partager leurs sentiments, opinions et réactions par rapport au conte.

La leçon:

- Faire un remue-méninges des éléments caractéristiques d'un conte:
 - Un récit assez court sans d'intrigue trop compliquée; ordinairement une quête remplie de rebondissements
 - Une intrigue remplie d'in vraisemblance: la magie, la fantaisie, le merveilleux
 - Des personnages typés et unidimensionnels: entièrement bons ou mauvais, la princesse ou le méchant loup; le système de personnage est formé d'oppositions: le bon contre le méchant
 - Des personnages fabuleux: fées, magiciens, sorcières, dragons, ogres, animaux qui parlent, etc.
 - Le temps et le lieu géographique sont vagues; un monde imaginaire
 - Un thème du bien contre le mal
 - Une morale ou leçon
 - La fin est toujours heureuse et le bien gagne contre le mal
 - Certains contes contiennent des structures répétitives (mots, phrases ou situations qui se répètent)
 - Des phrases typiques:
 - Il était une fois... ; En ce temps- là... ;
 - Et ils vécurent toujours heureux...
- Comparer deux ou trois variantes du même conte en utilisant des schémas comparatifs (voir à la fin de ce plan de leçon).

Les activités de réinvestissement :

- Demander aux élèves de réinventer ou de transformer un conte.
- Pour aider à la planification et l'écriture du conte, suivre une démarche qui est basée sur l'analyse structurale des contes par Vladimir Propp. Cette démarche a été résumé par Danièle Courchesne dans son œuvre *Histoire de lire: La littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien* de la façon suivante:
 - «Choisis un héros: prince, princesse, soldat, voyageur, enfant, pauvre paysan, etc.

- Dessine le héros que tu as choisi et donne-lui un nom. Écris le début de ton conte en présentant ton héros et l'endroit où il vit.
 - Il manque quelque chose à ce héros pour être heureux: un objet, l'amour, la richesse, un animal magique, quelque chose qu'on lui a pris, etc. Les enfants continuent d'écrire la mise en situation en présentant ce qui lui manque.
 - Quelqu'un renseigne ou conseille le héros: une fée, un vieux sage, un message mystérieux, un parent, etc. C'est le point de départ de l'histoire. Raconte comment cette rencontre se déroule.
 - Le héros part à l'aventure. Raconte comment s'effectue son départ et où il va.
 - En chemin, le héros rencontre un ami qui l'aidera à surmonter les épreuves à venir. Raconte cette rencontre.
 - Les épreuves: tâche insurmontable, mauvais sort, animaux méchants, énigmes, combats, etc. Raconte comment le héros réussit à vaincre ces obstacles.
 - Le héros arrive finalement à son but. Décris le lieu: une île, un château, une forêt, etc.
 - C'est là qu'habite son ennemi. Comment est-il? Un méchant roi, un grand bandit, un mauvais génie, un troll, un géant, etc. Présente ce personnage.
 - Le héros est d'abord vaincu par son ennemi: blessé, laissé pour mort, chassé très loin, etc. Raconte cette bataille.
 - L'ami du héros vient à sa rescousse: en le délivrant, en lui donnant un conseil, en lui apprenant un secret, etc. Raconte ce que cet ami fait et comment le héros reprend ses forces.
 - Le héros affronte une seconde fois son ennemi et cette fois-ci il gagne. Il s'empare de ce qu'il est venu chercher. Raconte cette seconde rencontre et explique comment le héros réussit à vaincre son ennemi.
 - Le héros rentre chez lui. Il peut être poursuivi ou non par son ennemi ou les alliés de son ennemi. Raconte ce retour glorieux.
 - Raconte la fin de l'histoire.»
- Les élèves peuvent aussi illustrer leur conte.

Les activités de prolongement:

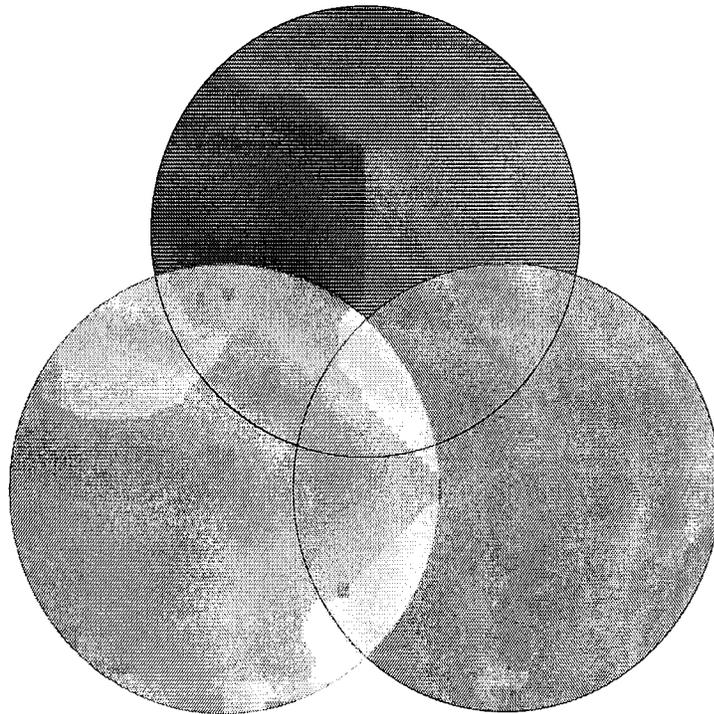
- Au début de cette unité, les élèves peuvent lire leur conte préféré avec un partenaire d'une classe de plus petits.
- Lorsqu'ils ont terminé d'écrire leur variante d'un conte, ils pourraient la partager avec le même ou un autre partenaire d'une classe de plus petits.
- Les contes réinventés des élèves pourraient aussi être joués dans un théâtre de marionnettes.

Lectures complémentaires:

- Variantes du conte de Cendrillon:
 - Cole, B. (1987). *Prince Gringalet*. Paris: Éditions du Seuil.
 - Craf, K. Y. (2001). *Cendrillon*. Paris: Pêche Pomme Poire.
 - Disney, W. (1992). *Cendrillon*. Paris: Disney Hachette.
 - Marineau, M. (2000). *Cendrillon*. Laval, QC: Les éditions Les 400 coups.
 - Martin, R. (1997). *Visage de flamme*. Paris: Calligram.
 - Perrault, C. (1986). *Cendrillon*. Paris: Gautier-Languereau.
 - Perrault, C. (1999). *Cendrillon*. Paris: Éditions Nord-Sud.
 - Perrault, C., & Innocenti, R. (2001). *Cendrillon*. Paris: Grasset.
- Variantes du conte du Petit chaperon rouge:
 - Claverie, J. (1994). *Le petit chaperon rouge*. Paris: Albin Michel Jeunesse.
 - Dubé, J. (1992). *Le petit Capuchon rouge*. Saint-Hubert, QC: Le Raton Laveur.
 - Gaite, C. M. (1998). *Le petit chaperon rouge à Manhattan*. Paris: Flammarion Castor Poche.
 - Levert, M. (1995). *Le petit chaperon rouge*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
 - Marshall, J. (1989). *Le petit chaperon rouge*. Paris: Kaléidoscope.
 - Perrault, C., & Moon, S. C. (2002). *Le petit chaperon rouge*. Paris: Grasset.
 - Solotareff, G. (1989). *Le petit Chaperon vert*. Paris: L'école des loisirs.
 - Young, E. (1995). *Lon Po Po*. Paris: Père Castor Flammarion.
 - Zwerger, L. (2003). *Le petit chaperon rouge*. Paris: Éditions Nord-Sud.
- Variantes du conte des trois petits cochons:
 - Blegvad, E. (2001). *La véritable histoire des trois petits cochons*. Paris: Gallimard Jeunesse.
 - Claverie, J. (1989). *Les 3 petits cochons*. Paris: Éditions Nord-Sud.
 - Gay, M.-L. (1994). *Les 3 petits cochons*. Saint-Lambert, QC: Les éditions Héritage inc.
 - Marshall, J. (1990). *Les trois petits cochons*. Paris: Kaléidoscope.
 - Michaut, V. (1993). *Les trois petits cochons*. Champigny-sur-Marne: Éditions Lito.
 - Scieszka, J. (1991). *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*. Paris: Nathan Jeunesse.

**Le petit Chaperon rouge
Schéma comparatif #1**

Variante
#1



Variante
#2

Variante
#3

**Le petit chaperon rouge
(Schéma comparatif #2)**

	Le petit chaperon rouge (variante traditionnelle) Ex: variante	Le petit chaperon rouge (variante moderne) Ex: variante de Jean Claverie
Le personnage principal ou le héros		
L'ennemi		
Le cadre		
Le problème		
La solution		
La fin		

**Le petit chaperon rouge
(Schéma comparatif #3)**

Variante traditionnelle:

Les ressemblances

Les différences

Variante moderne:

Les ressemblances

Les différences

MADEMOISELLE LUNE

Auteur: Marie-Louise Gay

Éditeur: Les éditions Héritage inc.

Illustratrice: Marie-Louise Gay

Collection: Héritage Jeunesse

Date de parution: 1992

ISBN: 2-7625-2584-5

Sommaire: Mademoiselle Lune et Monsieur le Soleil se connaissaient depuis toujours. Malheureusement, leur travail faisait qu'ils ne se voyaient que du coin de l'œil et ils s'ennuyaient beaucoup l'un de l'autre. Éventuellement, Mademoiselle Lune a perdu son travail car une nouvelle lune est venue la remplacer. Mais Monsieur le Soleil lui trouve un autre travail qui leur permettra de se visiter tous les jours.

Apprentissage cible: En plus de contenir des comparaisons et des métaphores, cet album contient des exemples très concrets de la personnification.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- réagir à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions
- dégager les composantes d'un récit
- distinguer le réel de l'imaginaire
- dégager le langage imagé

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager certains éléments tel l'utilisation particulière du vocabulaire
- relever des passages descriptifs dans le texte et en faire ressortir le rôle et l'intérêt
- dégager les images créées par la comparaison ou par la personnification

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions
- rédiger un récit présentant les composantes de la structure narrative: situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement
- rédiger un récit dont le cadre est cohérent
- rédiger un récit dans lequel les images créées évoquent des sentiments ou des émotions

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Faire un remue-méninges d'histoires dans lesquelles un objet ou un animal était comme une personne.

- Dans l'album que nous allons lire, les personnages principaux sont des choses inanimées qui agissent comme des personnes.

La lecture:

- Montrer la couverture de l'album *Mademoiselle Lune* et demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de l'histoire.
- Lire *Mademoiselle Lune* à haute voix sans montrer les illustrations. Encourager vos élèves de fermer leurs yeux durant la lecture afin de visualiser l'histoire dans leur tête. Lire chaque page lentement, permettant aux élèves d'apprécier le langage descriptif.
- Demander aux élèves de dessiner un croquis de ce qu'ils visualisent avant que vous montriez les illustrations.
- Faire une deuxième lecture de *Mademoiselle Lune* en montrant les illustrations durant la re-lecture.
- Demander aux élèves de partager leurs sentiments, leurs questions ou leurs opinions au sujet de l'album.

La leçon:

- Expliquer aux élèves qu'un auteur utilise des stratégies nommées des figures de style afin de produire un texte plus descriptif et intéressant pour son lecteur. Ce sont des techniques qui aident à voir les choses d'une nouvelle façon ou à créer des images mentales dans la tête du lecteur.
- La personnification est une figure de style qui donne des qualités, des actions, une personnalité ou des caractéristiques humaines à un objet, un animal ou une idée.
 - Créer un tableau des éléments qui ajoutent des détails à la personnification de la lune et du soleil dans cet album.

Mademoiselle Lune	Monsieur le Soleil
Ouvre ses bras au soleil	Se glissait jusqu'à son lit derrière les montagnes
Une nouvelle lune la remplace	Montrait le bout de son nez dans le matin gelé
Joue à cache-cache avec les nuages	Se mit à nager vers l'horizon
	Il rougit et les nuages prennent une jolie teinte rose

- La comparaison est une figure de style qui compare deux éléments en utilisant le mot *comme*. Exs: beau comme le jour; rapide comme l'éclair. Les étoiles brillent comme des bijoux dans le ciel.
 - Demander aux élèves de trouver des exemples de comparaisons dans le texte (exs: mince comme un fil; ronde comme un ballon; net et brillant comme une otarie).
- La métaphore est une figure de style qui compare directement deux éléments en disant qu'une chose est la deuxième. Exs: Le tonnerre grondait aux nuages. Je suis un requin au souper. De gros nuages blancs moutonnent dans le ciel.

- Demander aux élèves de trouver des exemples de métaphores dans le texte (exs: un coup de tonnerre fit trembler l'air; un éclair zébra le ciel; les vagues galopèrent sur la plage).

Les activités de réinvestissement:

- Faire un remue-méninges d'objets (exs: un appareil ménager, un meuble, un jouet préféré, un animal, etc.) et demander aux élèves de leur donner des caractéristiques humaines. Ensuite, ils doivent écrire un récit d'une aventure de l'objet personnifié de leur choix.

NOUS ALLONS A LA MER

Auteur: Jane Barclay

Éditeur: Les Éditions Homard Ltée

Illustratrice: Doris Barrette

ISBN: 2-922435-03-2

Date de parution: 2002

Sommaire: Un garçon et sa grande sœur passent la journée ensemble à la mer.

Apprentissage cible: Cet album contient plusieurs exemples de métaphores et de personnification.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- réagir à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions
- dégager les composantes d'un récit
- dégager le langage imagé

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager certains éléments tel l'utilisation particulière du vocabulaire
- dégager les images créées par la comparaison ou par la personnification dans un texte poétique

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un récit dans lequel les images créées évoquent des sentiments ou des émotions

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Demander aux élèves de se souvenir d'un voyage spécial ailleurs ou même d'une visite à un site ici en ville. Leur demander de se fermer les yeux et de se rappeler ce qu'ils ont vu, entendu, senti, touché et goûté. Demander aux élèves de partager leurs souvenirs avec un partenaire en décrivant l'expérience en utilisant les 5 sens. Ils ne doivent pas nommer le lieu mais ils doivent voir si leur partenaire peut le deviner étant donné leur description.

La lecture:

- Montrer la couverture de l'album *Nous allons à la mer* et demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de l'histoire. Cette histoire raconte un voyage d'un garçon qui est allé passer une journée à la mer avec sa grande sœur.
- Lire *Nous allons à la mer* à haute voix. Demander aux élèves d'écouter pour voir s'ils entendent des exemples de descriptions originales que l'auteur a employées.

La leçon:

- Expliquer aux élèves qu'un auteur utilise des stratégies nommées des figures de style afin de produire un texte plus descriptif et intéressant pour son lecteur. Ce sont des techniques qui aident à voir les choses d'une nouvelle façon ou à créer des images mentales dans la tête du lecteur.
- La métaphore: une figure de style qui compare directement deux éléments en disant qu'une chose est la deuxième. Exs: Le tonnerre grondait aux nuages. Je suis un requin au souper.
- La personnification: une figure de style qui donne des qualités, des actions, une personnalité ou des caractéristiques humaines à un objet, un animal ou une idée. Souvent c'est le verbe qui crée l'effet de personnification. Exs: Le vent chuchote légèrement.
- Relire *Nous allons à la mer* à haute voix. Demander aux élèves d'écouter afin de:
 - Trouver des exemples de métaphores dans l'album. (Exs: La route serpente à travers les champs. Le sable blond nous brûle les orteils. De gros nuages blancs moutonnent dans le ciel d'été.)
 - Trouver des exemples de personnification dans l'album. (Exs: Les fleurs nous saluent de la tête. Le vent nous chatouille et joue dans nos cheveux. J'écoute le murmure des vagues. La mer caresse nos pieds, on entend ses soupirs salés.)

Les activités de réinvestissement:

- Demander aux élèves de travailler en petits groupes et leur donner une phrase simple qu'ils doivent récrire de façon plus descriptive en créant des métaphores ou des personnifications. Leur rappeler qu'ils devraient penser aux 5 sens en rédigeant leur description de ce qu'ils voient, entendent, sentent, touchent, goûtent.
 - Il fait chaud.
 - Je vois des étoiles.
 - Il pleut.
 - C'est le coucher du soleil.
 - Les enfants courent en sortant de l'école.
 - C'est une tempête (de neige ou d'été).
 - Le cactus absorbe l'eau et devient plus gros.
 - Je mange du spaghetti.

Lectures complémentaires:

- Lectures supplémentaires de texte imagé:
 - *Annabel et la bête* par Dominique Demers
 - *L'oiseau des sables* par Dominique Demers
 - *Vieux Thomas et la petite fée* par Dominique Demers
- Lecture supplémentaire pour des métaphores:
 - *Rencontre* par Jane Yolen
- Lecture supplémentaire pour la personnification:
 - *L'enfant cow-boy* par Gilles Tibo

L'OISEAU DES SABLES

Auteur: Dominique Demers

Illustrateur: Stéphane Poulin

Date de parution: 2003

Éditeur: Les éditions Héritage inc.

Collection: Dominique et compagnie

ISBN: 2-89512-311-X

Sommaire: En longeant une plage battue par des vagues tumultueuses, un homme trouve une fleur de sable. Il émiette le coquillage afin de révéler cinq petites colombes de pierre qu'il donne à son fils en lui disant que chacune pourra exaucer un de ses vœux. Le fils grandit et réalise ses souhaits avec l'aide des oiseaux de sable.

Apprentissage cible: Cet album et les deux autres nommés dans les lectures supplémentaires de cette leçon offrent un texte richement descriptif et des figures de style imagées. Ces modèles inspireront les apprentis écrivains à employer un langage plus descriptif et figuratif. Ces albums fournissent aussi d'excellents modèles de la structure narrative avec des personnages complexes, un cadre cohérent et une intrigue composée d'une situation initiale, un élément déclencheur, un développement et un dénouement.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- réagir à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions
- dégager les composantes d'un récit
- dégager le langage imagé

Compréhension écrite:

CE2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager certains éléments tel l'utilisation particulière du vocabulaire
- relever des passages descriptifs dans le texte et en faire ressortir le rôle et l'intérêt
- dégager les images créées par la comparaison ou par la personnification dans un texte poétique

Production écrite:

PE2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un récit dans lequel les images créées évoquent des sentiments ou des émotions

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Montrer un dollar de sable aux élèves en expliquant que c'est un coquillage d'un animal marin. (Pour plus d'information, vous pouvez faire une recherche sous la classification d'échinoderme). Laisser circuler le coquillage afin que les élèves puissent le manipuler.

- Demander aux élèves de partager des souvenirs d'une visite à la plage, à l'océan ou d'une expérience associée aux coquillages.
- Demander aux élèves s'ils ont déjà fait un souhait. A quelle occasion? (Ex: en soufflant les chandelles de son gâteau de fête) Pourquoi ont-ils souhaité quelque chose? Demander qu'ils partagent des exemples de souhaits typiques (de bonheur, etc.).

La lecture:

- Montrer la couverture de l'album *L'oiseau des sables* et demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de l'histoire.
- Expliquer qu'un symbole est un objet qui représente une idée abstraite. L'oiseau d'amour et de paix est symbolisé par une colombe. L'oiseau des tempêtes et du pouvoir est symbolisé par l'aigle. Demander aux élèves de remarquer l'emploi de ces symboles dans le récit.
- Lire *L'oiseau des sables* à haute voix. Après avoir lu les premières pages en montrant les illustrations, montrer les images seulement après que vous avez fini de lire le texte sur chaque mise en pages. Encourager vos élèves de fermer leurs yeux durant la lecture afin de visualiser l'histoire dans leur tête. Lire chaque page lentement, permettant aux élèves d'apprécier le langage descriptif.
- Vous pouvez aussi leur demander de dessiner un croquis de ce qu'ils visualisent avant que vous montriez les illustrations.

La leçon:

- Expliquer aux élèves qu'un auteur utilise des stratégies nommées des figures de style afin de produire un texte plus descriptif et intéressant pour son lecteur. Ce sont des techniques qui aident à voir les choses d'une nouvelle façon ou à créer des images mentales dans la tête du lecteur.
- N.B. Vous pouvez enseigner une ou plusieurs des différentes figures de style suivantes avec cet album. Ces concepts devront être répétés plusieurs fois durant l'année avec différents albums comme modèle.
- La comparaison: une figure de style qui compare deux éléments en utilisant le mot *comme*. Exs: beau comme le jour; rapide comme l'éclair. Les étoiles brillent comme des bijoux dans le ciel.
 - Lire *Mon papa* par Anthony Browne afin que les élèves puissent identifier les exemples de comparaisons.
 - Créer une liste de comparaisons qui comparent une personne à un animal:
 - Je suis _____ (adjectif) comme un _____ (animal).
- La métaphore: une figure de style qui compare directement deux éléments en disant qu'une chose est la deuxième. Exs: Le tonnerre grondait aux nuages. Je suis un requin au souper. De gros nuages blancs moutonnent dans le ciel.
 - Demander aux élèves de faire des liens entre certains objets qui pourraient mener à une métaphore:
 - Comment sont des pissenlits et du bonbon barbe à papa semblables? Quelle métaphore pourrait lier ces deux objets?

- Comment sont des feuilles et des papillons semblables? Quelle métaphore pourrait lier ces deux objets?
 - Comment sont des arbres et des parapluies semblables? Quelle métaphore pourrait lier ces deux objets?
- Demander aux élèves de visualiser un objet commun et d'utiliser leur imagination afin d'écrire une métaphore pour le représenter. Partager ces métaphores oralement.
- **La personnification:** une figure de style qui donne des qualités, des actions, une personnalité ou des caractéristiques humaines à un objet, un animal ou une idée. Souvent c'est le verbe qui crée l'effet de personnification. Exs: Le vent nous chatouille.
 - Faire un remue-ménages d'objets (exs: le soleil, la lune, les étoiles, le vent, le tonnerre, la pluie, des nuages, des arbres). Créer des listes de verbes qui iraient avec chaque objet. Identifier les verbes qui créent une personnification.
 - Faire un remue-ménages de verbes qui décrivent les actions de personnes. (Exs: rire, embrasser, danser, toucher, chuchoter, crier, gronder, gémir. Demander aux élèves si le soleil peut embrasser, rire, chuchoter. Ajouter ces verbes qui créent une personnification.
 - Demander aux élèves d'écrire un court texte dans lequel ils personnifient un objet commun ou préféré (ex: un jouet préféré). Ils doivent se concentrer sur les verbes pour créer la personnification.
- Relire *L'oiseau des sables* à haute voix. Trouver des exemples de figures de style sur les premières pages et les écrire sur des blocs de papiers autocollants. Classifier les figures de style sur le tableau que vous avez créé à l'avance:

L'objet	La comparaison	La métaphore	La personnification
Une bille brillante			Ma préférée lançait des éclairs mauves et dorés.
L'île chauffée par le soleil		Une grande île incendiée par des soleils éblouissants.	
Un phare	lumineux comme un flambeau dans la nuit		

- Demander à différents groupes d'élèves d'écouter attentivement afin d'identifier différentes figures de style en relisant le reste de l'album à haute voix. Un groupe écoute pour identifier les comparaisons, un autre pour identifier les métaphores tandis qu'un troisième groupe écoute pour cerner des exemples de personnification. Ils devront écrire leurs différents exemples sur des blocs de papiers autocollants. Les élèves devront classer leurs exemples de figures de style sur le tableau.
- La vidéo *Fantasia* de Walt Disney démontre visuellement l'emploi du langage figuré. Certaines scènes illustrent des comparaisons et des métaphores visuelles telles que le givre comparé à des fées, des fleurs qui dansent, le mal représenté par une tempête. Une fois que vous avez expliqué les concepts de la comparaison, de la métaphore et de la personnification, il serait bien de montrer un extrait aux élèves afin de leur faire décrire les liens entre les éléments comparés.
- Donner différentes phrases simples à chacun des groupes d'élèves et leur demander d'améliorer la phrase en ajoutant des détails descriptifs et/ou des figures de style. (Exs: Le vent souffle. Le soleil brille.)

Les activités de réinvestissement:

- Demander aux élèves de rédiger un texte descriptif dans lequel ils utilisent au moins un exemple de chacune des figures de style.

Lectures complémentaires:

- Lectures supplémentaires:
 - *Annabel et la bête* par Dominique Demers
 - *Vieux Thomas et la petite fée* par Dominique Demers
- Lectures supplémentaires pour des comparaisons:
 - *Mon papa* par Anthony Browne
 - *Myope comme une taupe* par Roxane Paradis
- Lectures supplémentaires pour des métaphores:
 - *Rencontre* par Jane Yolen
- Lectures supplémentaires pour la personnification:
 - *Nous allons à la mer* par Jane Barclay
 - *L'enfant cow-boy* par Gilles Tibo

PAS DE TACHES POUR UNE GIRAFE

Auteur: Lucie Papineau

Illustratrice: Marisol Sarrazin

Date de parution: 1997

Éditeur: Les éditions Héritage inc.

Collection: Dominique et compagnie

ISBN: 2-89512-119-2

Sommaire: Lorsque le vent du Nord souffle, Gilda, la girafe, perd toutes ses taches. Grelottant de froid et de solitude, Gilda se promène dans la jungle où chacun de ses amis lui offre son pelage particulier. Malheureusement, leurs rayures, leurs moustaches, leurs taches, leur fourrure et leurs écailles ne lui vont pas. Les illustrations charmantes de Marisol Sarrazin complètent bien cet album sur l'amitié.

Apprentissage cible: Excellent modèle d'une histoire circulaire. Les écrivains débutants doivent apprendre à maîtriser le schéma narratif. En analysant plusieurs histoires qui présentent une intrigue semblable, les élèves s'y sensibilisent et assimilent ces structures prévisibles. Ensuite, ils peuvent planifier et rédiger leurs propres histoires imitant cette structure narrative avec une situation initiale, un élément déclencheur, un développement et un dénouement qui suivent le modèle ciblé.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- dégager les composantes d'un récit
- établir les liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue dans une histoire entendue

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager les actions et les caractéristiques des personnages
- établir des liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions
- rédiger un récit représentant les composantes de la structure narrative: situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement

PÉ4: Pour planifier son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes:

- organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif
- utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture

PÉ5: En cours de rédaction, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application la stratégie suivante:

- tenir compte de son schéma ou de son plan pour rédiger une ébauche d'un texte

Le déroulement de la leçon:

N.B. Cette leçon serait la dernière dans une série de mini-leçons qui visaient l'analyse des histoires avec une structure circulaire. Toutes les leçons de ce groupe ont suivi un déroulement semblable à celle-ci, sauf la production d'une histoire qui est ajoutée à cette dernière leçon dans la série.

L'amorce:

- Discuter avec les élèves la structure narrative d'une histoire circulaire. C'est un récit dans lequel l'histoire débute d'une façon particulière ou dans un endroit particulier et revient au même endroit ou à la même situation à sa conclusion. Il y a plusieurs thèmes qui s'adaptent bien à la structure circulaire:
 - Perdu et retrouvé: Le personnage a un objet au début, le perd et le retrouve à la fin. Il peut aussi perdre parents, grands-parents, amis, bicyclette, devoirs, animal de compagnie, ou une habileté.
 - Un voyage: Le personnage principal part d'un endroit spécifique, fait un voyage et revient à l'endroit où il a commencé son voyage. Il peut voyager à d'autres endroits au Canada, à d'autres pays, à d'autres mondes. Il peut aussi se promener dans un paysage près de chez lui: son quartier, les bois, la ville ou à l'école.
 - Un voyage dans le temps: L'histoire débute avec le personnage principal dans un endroit particulier et une époque particulière. Après des aventures durant un voyage dans le temps, le personnage revient dans l'endroit et l'époque originels. Il peut voyager dans le passé, vers l'avenir ou dans d'autres mondes.
 - Un rêve: Le personnage s'endort dans un endroit, fait des rêves et se réveille au même endroit.
 - Les histoires circulaires peuvent aussi suivre un cycle (ex: le cycle de l'eau, le cycle des saisons ou des mois de l'année, le cycle de vie d'un animal ou d'une plante).

La lecture:

- Montrer la couverture de l'album *Pas de taches pour une girafe* et demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de cette histoire d'imitation.
- Demander si les élèves ont déjà lu d'autres albums dans cette collection.
- Lire *Pas de taches pour une girafe* à haute voix.
- Discuter des personnages, de leurs sentiments et de leurs actions. Discuter aussi du thème de l'amitié.

La leçon:

- A l'avance, il est nécessaire de préparer une affiche plastifiée qui démontre le plan d'une histoire circulaire avec les composantes de son intrigue. Chacun des différents personnages ou événements importants de l'histoire doivent aussi être représentés par une image qui est collée sur un petit carton et plastifié. Durant la leçon, ces images seront placées avec du ruban Velcro dans chacune des cases

correspondantes sur l'affiche. (Cette affiche est pareille au plan de l'élève qui est à la dernière page de ce plan de leçon).

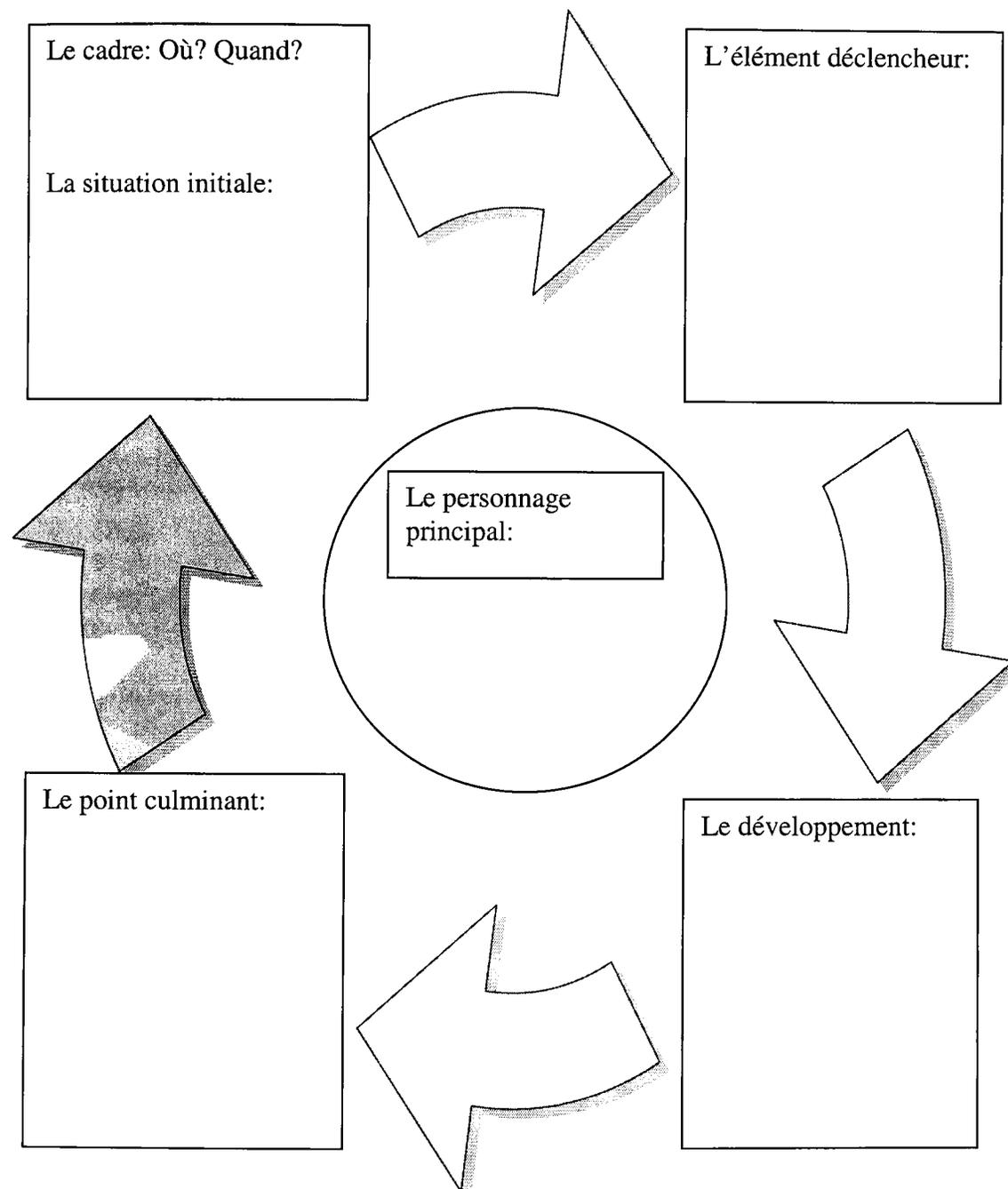
- En utilisant l'affiche et les images, analyser avec l'aide des élèves les composantes de l'intrigue de cette histoire d'imitation:
 - Le personnage principal dans le cercle du centre
 - Le cadre: Où se passe l'histoire?
 - La situation initiale
 - L'élément déclencheur
 - Le développement
 - Le point culminant
 - Le dénouement
- Réviser ensemble les étapes générales de l'intrigue d'une histoire circulaire. C'est un récit dans lequel l'histoire débute d'une façon particulière ou dans un endroit particulier et revient au même endroit ou à la même situation à sa conclusion.
- Demander aux élèves de remplir une copie du plan de l'histoire *Pas de taches pour une girafe* en utilisant le modèle. Cette étape aide aux élèves à consolider leurs connaissances de la structure d'une histoire circulaire.

Les activités de réinvestissement:

- Faire un remue-méninges afin de créer une banque d'idées au sujet du:
 - Cadre (description utilisant les 5 sens)
 - Genre d'histoire circulaire (une personne ou un objet perdu et retrouvé, un voyage dans un autre endroit ou dans le temps ou un rêve)
 - La motivation du personnage
 - La situation initiale
 - L'élément déclencheur
- Faire écrire et illustrer une histoire circulaire.
- Avant d'écrire leur histoire, les élèves doivent compléter un plan (même format que l'affiche) en fournissant les détails de leur histoire et les composantes de l'intrigue: les personnages, le cadre, la situation initiale, l'élément déclencheur, le développement, le point culminant et la conclusion qui revient à l'endroit ou la situation initiale .

Lectures complémentaires:

- Autres histoires circulaires:
 - *Cadeaux* par Jo Ellen Bogart
 - *Caméléo* par Chisato Tashiro
 - *Je t'aimerai toujours* par Robert Munsch
 - *Le bonhomme d'Hélène* par Allen Morgan
 - *Le point d'eau* par Graeme Base
 - *Si l'éléphant avait des ailes...* par Marcus Pfister
 - *Toute une glissade!* par Suzan Reid

Plan d'histoire circulaire

PETIT-BLEU ET PETIT-JAUNE

Auteur: Leo Lionni

Éditeur: L'école des loisirs

Illustrateur: Leo Lionni

ISBN: 2211-011-71-3

Date de parution: 1970

Sommaire: Un classique des temps modernes qui semble simple à première vue mais qui est porteur d'un message profond. Les illustrations créées par le découpage représentent deux amis qui s'aiment malgré leurs différences. Belle histoire d'amitié, d'amour, de différences et d'identité.

Apprentissage cible: Les étudiants pourraient apprendre le concept du symbolisme avec cet album et appliquer leurs connaissances dans un projet intégré à l'art.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- distinguer le réel de l'imaginaire

Compréhension écrite:

CE2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire illustrée
- réagir au texte en faisant part de ses opinions
- établir des liens entre ses expériences personnelles et certains éléments de l'histoire tels les personnages, leurs actions et le cadre

Production écrite:

PE2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un récit dans lequel les images créées évoquent des sentiments ou des émotions

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Demander aux élèves de définir un symbole (un objet ou un fait naturel qui représente autre chose ou une idée abstraite par une correspondance)
- Montrer quelques exemples concrets de symboles. Si possible, avoir des photos des objets et des panneaux pour montrer:
 - gestes: saluer «au revoir» de la main, un clin d'œil, le signe de victoire avec le «V» des doigts.
 - objets: donner un cadeau en signe d'amour ou d'amitié, offrir des fleurs, citrouille de l'Halloween, sapin de Noël, œuf de Pâques, tulipe comme symbole du printemps.
 - panneaux indicateurs: défense de fumer, arrêt, feu rouge, feu vert, restaurant avec dessin d'ustensiles, aéroport avec image d'un avion qui

décolle et un autre avion qui atterrit, le grand «M» jaune de McDonalds, etc.

- Expliquer que le grand «M» de McDonalds ne signifie rien en lui-même, mais qu'on a appris qu'il représente certaines idées
 - les mets particuliers sur le menu (ex: Big Mac)
 - nourriture toujours d'un goût pareil et d'une qualité standardisée
 - à bon marché
 - un service rapide.
- Des messages écrits en code secret sont aussi symboliques car différents dessins représentent chaque lettre de l'alphabet ou même toute une idée.
- Partage d'exemples d'autres symboles offerts par les élèves.

La lecture:

- Expliquer aux élèves que le livre *Petit-Bleu et Petit-Jaune* est un livre rempli de symboles et qu'ils doivent essayer d'associer le texte et les illustrations aux idées de l'auteur.
- Montrer la couverture de l'album *Petit-Bleu et Petit-Jaune* et demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de cette histoire.
- Lire *Petit-Bleu et Petit-Jaune* à haute voix. Durant les premières pages, demander aux élèves de faire la correspondance entre les illustrations et le texte:
 - Qui est Papa Bleu, Maman Bleu et Petit-Bleu? Comment le savent-ils?
 - Qu'est-ce qui représente leur maison?
 - Qui est Papa Jaune, Maman Jaune et Petit-Jaune? Comment le savent-ils?
 - Comment l'auteur a-t-il montré les enfants qui jouent à cache-cache? Assis sagement à l'école? Qui jouent après la classe?
 - Après ces questions, lire le reste de l'album sans offrir d'explications.
- Demander aux élèves d'essayer d'expliquer les idées, le message ou les thèmes de l'histoire (les différences, l'amitié).
 - Pourquoi Petit-Bleu et Petit-Jaune sont-ils devenus un seul cercle vert? Pourquoi l'illustrateur l'a-t-il représenté de cette façon?
 - Faire remarquer les larmes de Petit-Bleu et Petit-Jaune.
 - Qu'est-ce qui se passe avec les parents?
- Susciter les réactions personnelles des élèves envers l'histoire et la façon dont l'auteur l'a racontée.

La leçon:

- Étudier d'autres albums qui contiennent du symbolisme (voir les titres dans les lectures supplémentaires ci-dessous).

Les activités de réinvestissement:

- Faire un remue-ménages de symboles bien connus que les élèves pourraient utiliser dans une histoire (cœur pour l'amour, etc.).
- Faire produire un court récit avec des illustrations qui symbolisent soit les personnages ou des idées dans l'histoire.

Lectures complémentaires:

- Lectures supplémentaires contenant du symbolisme:
 - *Vieux Thomas et la petite fée* par Dominique Demers.
 - *L'oiseau des sables* par Dominique Demers.
 - *Plumes et prises de bec* par Mem Fox.

QUE D'HISTOIRES!

Auteur: Charlotte Dematons

Éditeur: Kaléidoscope

Illustratrice: Charlotte Dematons

ISBN: 2-87767-409-6

Date de parution: 2003

Sommaire: Album avec seulement quelques mots au début. Chaque mise en pages présente un différent environnement où le lecteur doit trouver un ballon jaune emporté par le vent, un fakir et un prisonnier.

Apprentissage cible: Les albums illustrés sans texte fournissent aux jeunes l'occasion de devenir écrivain en créant un texte qui va avec les illustrations. Ces albums stimulent la créativité et peuvent être utilisés par des élèves de différents niveaux d'habiletés.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire à partir des illustrations

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un court récit dont la situation initiale est présentée à l'aide d'illustrations
- rédiger un récit présentant les composantes de la structure narrative: situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement

PÉ4: Pour planifier son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes:

- organiser le contenu d'un court récit en tenant compte de la structure du texte narratif
- utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture

PÉ5: En cours de rédaction, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application la stratégie suivante:

- tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte

Le déroulement de la leçon:

N.B. Même si le titre de cette leçon ne mentionne qu'un album avec peu de mots, il faudra avoir disponible une collection d'albums illustrés sans texte. Quelques titres sont répertoriés dans les lectures supplémentaires à la fin de ce plan.

L'amorce:

- Demander aux élèves s'ils ont déjà eu l'occasion de regarder un livre sans lire le texte. Pourquoi l'ont-ils regardé sans le lire? (trop difficile? livre-jeu comme les livres avec labyrinthes ou «trouve Charlie»? livre sans texte?)
- Ont-ils déjà «lu» une histoire seulement en regardant les images?

- Certains livres ont été écrits sans texte mais avec beaucoup de détails dans les illustrations afin que le lecteur puisse inventer sa propre histoire. C'est ce genre d'albums que nous allons «lire» aujourd'hui.

La lecture:

- Sans parler sauf pour lire les quelques paragraphes au début du livre, montrer chaque page de l'album *Que d'histoires!* à la classe.

La leçon:

- En recommençant au début, demander aux élèves de composer oralement une histoire collective qui va avec les illustrations. Cette histoire doit suivre la trame narrative avec une situation initiale, un élément déclencheur, un développement et un dénouement.
- Distribuer un différent album illustré avec peu de mots ou sans texte à chaque groupe de 3 ou 4 élèves. Leur demander de feuilleter l'album, de remarquer les détails et d'essayer d'inventer une histoire qui irait avec les illustrations.
- Faire circuler les albums illustrés afin que chaque groupe ait l'occasion de voir, de feuilleter et de discuter d'au moins 3 albums.

Les activités de réinvestissement:

- Prendre une illustration d'un album et demander aux élèves d'inventer ce qui s'est passé avant l'intrigue suggérée dans une image et ce qui se passera par la suite.
- Demander aux élèves de choisir l'album qui leur suggère la meilleure histoire et de s'asseoir avec les autres élèves qui partagent le même album afin d'être capable de s'y référer durant leur rédaction.
- Chaque élève doit préparer un plan qui démontre une situation initiale, un élément déclencheur, un développement et un dénouement.
- Ensuite chaque élève doit écrire sa propre histoire.
- Les élèves pourraient «raconter» leur histoire à des élèves d'un autre niveau en lisant leur texte tandis qu'un partenaire tourne les pages de l'album afin que l'auditoire puisse voir les illustrations.

Lectures complémentaires:

- *Ce jour-là...* par Mitsumasa Anno.
- *Séjour en Grande-Bretagne* par Mitsumasa Anno.
- *Zoom* par Istvan Banyai.
- *Re Zoom* par Istvan Banyai.
- *The snowman* par Raymond Briggs.
- *Changes, changes* par Pat Hutchins.
- *Une ville au fil du temps* par Anne Millard.
- *Dans les nuages* par Peter Spiers.
- *Il pleut...* par Peter Spiers.
- *Les mystères de Harris Burdick* par Chris Van Allsburg.
- *Free fall* par David Wiesner.
- *Mardi* par David Wiesner.

QUEL FROID DE CANARD!

Auteur: Jane Barclay

Éditeur: Les éditions Scholastic

Illustratrice: Janice Donato

ISBN: 0-7791-1535-X

Date de parution: 2001

Sommaire: Un garçon décrit sa journée hivernale du lever au coucher du soleil.

Apprentissage cible: Cet album contient beaucoup de langage imagé, surtout des verbes actifs, des adjectifs descriptifs et des comparaisons.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- dégager certains éléments tels que la langage imagé et le rythme

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- reconnaître les jeux de sonorité
- dégager certains éléments qui caractérisent des textes poétiques tels le rythme et l'utilisation particulière du vocabulaire
- relever des passages descriptifs dans le texte et en faire ressortir le rôle et l'intérêt
- dégager les images créées par la comparaison ou par la personnification dans un texte poétique

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un récit dans lequel les images créées évoquent des sentiments ou des émotions

PÉ3: Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les connaissances suivantes:

- vérifier la relation entre les synonymes et les mots qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte

PÉ5: Pour améliorer la qualité de son texte, l'élève mettra en application la stratégie suivante:

- modifier son texte pour l'enrichir en utilisant des adjectifs qualificatifs ou des déterminants plus précis

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Lire à haute voix un extrait descriptif tiré d'un roman ou d'un album tel que *L'oiseau des sables* par Dominique Demers.
- Demander aux élèves de décrire les images mentales qu'ils ont vues en écoutant l'histoire.

La lecture:

- Montrer la couverture de l'album *Quel froid de canard!* et demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de cette histoire.
- Lire *Quel froid de canard!* à haute voix.
- Susciter les réactions personnelles des élèves envers l'histoire et la façon dont l'auteur l'a racontée.

La leçon:

- N.B. Ce plan pourrait être séparé en deux leçons afin de cibler seulement les verbes une fois et de se concentrer sur les adjectifs pendant une deuxième leçon.
- Expliquer que l'auteur utilise du langage descriptif pour rendre son texte plus vivant. Ce vocabulaire évoque ou aide à créer des images dans la tête du lecteur qui finit par avoir l'impression d'avoir participé à l'histoire.
- Expliquer que dans l'album *Quel froid de canard!* l'auteur a écrit une page de texte descriptif alternant avec un texte ressemblant à un refrain. Montrer différentes mises en page afin que les élèves puissent voir le texte.
- Demander aux élèves d'identifier la structure prévisible qui entraîne le refrain (des questions). Lire des exemples de ces questions afin que les élèves puissent reconnaître cette technique.
- Le texte contient des verbes actifs qui aident à créer des images mentales dans la tête du lecteur.
 - Au rétro, montrer quelques phrases extraites du texte qui contiennent des verbes actifs. Ensemble trouver et faire souligner avec une plume feutre d'une couleur tous les verbes descriptifs:
 - «Il fait un froid qui glace
un froid
à faire éternuer
à donner des frissons
à claquer des dents
un froid
à refuser de se lever
un froid
à se cacher sous les couvertures.»
 - «C'est un froid
à pincer les oreilles
à piquer les joues
à faire tousser
à faire monter les larmes aux yeux
un froid
à se geler les pieds
et aussi le bout du nez.»
 - «Dans la cuisine, le gruau bouillonne, le café embaume et la chatte se fraie un passage.»
- Le texte descriptif contient aussi des adjectifs qui aident à créer des images mentales dans la tête du lecteur. Expliquer qu'un adjectif est un mot qui

accompagne un nom pour décrire comment est la personne, l'animal ou la chose dont on parle.

- Au rétro, montrer quelques phrases extraites du texte qui contiennent des adjectifs qualificatifs. Ensemble trouver et faire souligner avec une plume feutre d'une différente couleur tous les adjectifs:
 - «Pendant la nuit, la fée des glaces s'est glissée par ma fenêtre et y a tracé un merveilleux dessin de feuilles argentées.»
 - «Sous le sapin, je découvre un gros écureuil noir, tout tremblant, qui cherche des graines enfouies.»
 - «Le vent me pousse vers la patinoire où se forment d'étranges tourbillons soufflés par des êtres mystérieux.»
 - «Mais mon lit est douillet et chaud.»
- Demander aux élèves de remplacer ces adjectifs descriptifs par des mots plus banals afin de comparer l'effet sur le lecteur. Partager ces phrases oralement afin que les élèves puissent apprécier l'effet du vocabulaire plus imagé.

Les activités de réinvestissement:

- Demander aux élèves de reprendre un texte qu'ils ont déjà écrit et de travailler avec un partenaire pour cerner tous les verbes avec une plume feutre. Ensuite, ils doivent essayer de remplacer leurs verbes les plus banals par des verbes actifs et descriptifs.
- Demander aux élèves de reprendre un texte qu'ils ont déjà écrit et de travailler avec un partenaire pour cerner tous les adjectifs avec une plume feutre d'une différente couleur. Ensuite, ils doivent essayer de les remplacer par des adjectifs plus descriptifs. S'ils n'ont pas utilisé beaucoup d'adjectifs, leur demander d'en ajouter. Leur enseigner et encourager l'utilisation d'un dictionnaire de synonymes.
- Demander aux élèves d'écrire un livret avec un texte basé sur la structure de l'album *Quel froid de canard!* avec une page remplie de description alternant avec une page contenant des verbes actifs. Comme sujet, les élèves pourraient décrire la chaleur ou une autre sensation, un goût spécifique (Quel goût de chocolat!), une texture particulière (douce comme du velours), une couleur (vert comme...) etc. L'objectif est d'utiliser des adjectifs et des verbes qui créent des images mentales pour leurs lecteurs.
 - Durant l'étape de la révision, demander aux élèves de cerner les adjectifs et les verbes avec des plumes feutres de différentes couleurs. Ils pourraient travailler avec un partenaire afin de les remplacer par des mots plus précis ou plus imagés.

Les activités de prolongement:

- Faire des remue-ménages de synonymes pour des mots banals qui sont trop utilisés tels que *dit*, *va*, *gros* et *petit* ainsi que les mots de couleur. Afficher la liste comme référence pour les élèves.

Lectures complémentaires:

- Lectures supplémentaires contenant des comparaisons:
 - *Mon papa* par Anthony Browne
 - *Myope comme une taupe* par Roxane Paradis
- Lecture supplémentaire contenant des verbes actifs:
 - *Qu'attendez-vous, les animaux?* par Jonathan London
- Lectures supplémentaires contenant des textes descriptifs au langage imagé:
 - *Nous allons à la mer* par Jane Barclay
 - *A bientôt, Croco!* par Norma M. Charles
 - *Annabel et la bête* par Dominique Demers
 - *L'oiseau des sables* par Dominique Demers
 - *Vieux Thomas et la petite fée* par Dominique Demers
 - *Le jour de la tornade* par Georgia Graham
 - *Le prince des marais* par Robert Soulières

SIMON FETE LE PRINTEMPS

Auteur: Gilles Tibo

Éditeur: Livres Toundra

Illustrateur: Gilles Tibo

ISBN: 0-88776-279-4

Date de parution: 1990

Sommaire: Simon est un petit garçon imaginaire qui veut faire arriver le printemps.

Apprentissage cible: Les personnages de série de livres invitent le lecteur à une multitude d'aventures dans lesquelles ils se laissent peu à peu découvrir. La lecture d'une série d'albums mettant un héros en vedette permet au lecteur de comprendre comment un auteur fournit des détails au sujet des actions, des paroles, des idées et des sentiments afin de développer son personnage. Après l'avoir bien connu, les élèves seront en mesure d'écrire d'autres aventures de Simon.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager les actions et les caractéristiques des personnages
- réagir au texte en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations au sujet des actions et des caractéristiques des personnages
- établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions
- rédiger un récit dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions

Le déroulement de la leçon:

N.B. Même si le titre de cette leçon ne mentionne qu'un album par Gilles Tibo, il faudra avoir disponible une collection d'albums dans sa série de Simon. Les titres sont répertoriés dans les lectures supplémentaires à la fin de ce plan.

L'amorce:

- Demander aux élèves: «Qu'est-ce que tu ferais si tu voulais faire arriver plus tôt le printemps?».
- L'amorce pour présenter la lecture de chacun des albums dans la série pourrait être la question qui est au cœur du récit, celle à laquelle le protagoniste est confronté: «Qu'est-ce que tu ferais si... ?»

La lecture:

- Montrer la couverture de l'album *Simon fête le printemps* et demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de cette histoire.
- Lire *Simon fête le printemps* à haute voix.
- Demander aux élèves de partager leurs sentiments, opinions et réactions par rapport à l'album.
- Après la lecture du premier album de Simon vous pourriez varier les activités de lecture pour les autres albums de la série:
 - Lire seulement la première page et demander aux élèves de prédire la suite de l'histoire soit à l'orale en grand groupe, avec un partenaire ou individuellement par écrit.
 - Lire chaque album deux par deux où chaque élève prend son tour à lire une page à haute voix à son partenaire.
 - Lecture d'un album à haute voix par chaque groupe. Les élèves auront besoin du temps afin de s'y exercer avant de présenter leur album au grand groupe.

La leçon:

- Demander aux élèves de vous dire ce qu'ils ont appris au sujet de Simon.
 - Qu'est-ce que Simon veut faire?
 - Comment est-ce qu'il s'y prend?
 - Est-ce que ça marche? Pourquoi? Pourquoi pas?
 - Est-ce que Simon a une famille? Des amis?
 - Quel âge a Simon?
 - Qu'est-ce que le héros nous dit au sujet de lui-même?
 - Qu'est-ce que le héros nous dit à propos des autres?
 - Qu'est-ce que les autres disent à son sujet?
 - Quel genre de personnalité a-t-il?
 - Comment le héros trouve-t-il une solution à son problème?
 - Est-ce que tu remarques des choses qui se répètent d'une histoire à l'autre?
 - Comment change Simon?
 - Qu'est-ce que les illustrations nous disent au sujet du héros? Est-ce qu'il y a des choses qui se répètent dans les illustrations?
- Elaborer ensemble une carte d'identité pour Simon en remplissant un tableau que vous avez préparé à l'avance et auquel vous ajouterez des détails après la lecture de chaque album de Simon.

Simon fête le printemps	Simon et le soleil d'été
Simon et le vent d'automne	Simon et les flocons de neige

Simon	Simon
-------------	-------------

Les activités de réinvestissement:

- Demander aux élèves d'écrire une nouvelle aventure de Simon qui démontre sa personnalité. Faire un remue-méninges de situations ou de cadres où l'histoire de Simon pourrait se passer (Exs: à l'école, au zoo, en excursion, en voyage, à l'hôpital, au camp d'été, à faire des leçons de ski, au centre d'achat, à la mer, à la ferme, etc.)
- Pour les élèves plus âgés, vous pourriez faire vieillir Simon afin qu'il soit de l'âge des élèves. Ceci suggère encore différents cadres et situations.

Lectures complémentaires:

- Lectures supplémentaires dans la série de Simon:
 - *Simon et le soleil d'été* par Gilles Tibo
 - *Simon et le vent d'automne* par Gilles Tibo
 - *Simon et les flocons de neige* par Gilles Tibo
 - *Simon et le petit cirque* par Gilles Tibo
 - *Simon et la ville de carton* par Gilles Tibo
 - *Simon au clair de lune* par Gilles Tibo
 - *Simon et la plume perdue* par Gilles Tibo
 - *Simon et la musique* par Gilles Tibo
 - *Simon et la chasse au trésor* par Gilles Tibo
- Autres collections avec personnage sériel:
 - La série de Jiji par Ginette Anfousse
 - La série de Stella par Marie-Louise Gay

STELLA FÉE DES FORETS

Auteur: Marie-Louise Gay

Éditeur: Les éditions Héritage inc.

Illustratrice: Marie-Louise Gay

Collection: Dominique et compagnie

Date de parution: 2002

ISBN: 2-89512-243-1

Sommaire: Stella, une fillette pleine d'imagination s'amuse dans la forêt avec Sacha, son petit frère curieux.

Apprentissage cible: Cet album est utile pour l'enseignement des signes qui marquent le dialogue dans un texte.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute

Compréhension écrite:

CE2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire illustrée
- dégager les actions et les caractéristiques des personnages
- réagir au texte en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations au sujet des actions et des caractéristiques des personnages
- établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions

Production écrite:

PE2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un court récit en décrivant brièvement les personnages et leurs actions
- rédiger un récit dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions

PE3: Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les connaissances suivantes:

- vérifier l'emploi des signes qui marquent le dialogue:
 - le tiret
- vérifier l'emploi des deux points et des guillemets qui encadrent les paroles rapportées

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Discuter avec les élèves que les personnages dans les histoires parlent tout comme les personnes dans notre vie. Le dialogue est une conversation entre deux ou plusieurs personnages dans une histoire. Dans un récit, leurs paroles aident à avancer l'action, indiquent la personnalité de celui qui parle et contribuent à rendre l'histoire plus intéressante et réelle au lecteur.

La lecture:

- Montrer la couverture de l'album *Stella fée des forêts* et demander aux élèves de faire des prédictions au sujet de l'histoire. Demander si les élèves ont déjà lu d'autres livres dans la série de Stella et Sacha (*Stella reine des neiges*, *Stella étoile de mer*, *Bonjour Sacha* ou *Bonne nuit Sacha*).
- Dire aux élèves que cet album contient beaucoup de dialogue entre Stella et son petit frère Sacha.
- Lire *Stella fée des forêts* à haute voix en utilisant différents tons de voix pour représenter les deux personnages qui parlent.
- Discuter de Stella et de Sacha en faisant des liens entre leurs actions, leurs paroles et leurs personnalités.
- Demander à trois élèves de se porter volontaires afin de relire l'histoire à la classe en jouant chacun un des trois rôles: Stella, Sacha et le narrateur. Ceci rendra les différentes « voix » plus explicites pour les élèves.

La leçon:

- Présenter une mini-leçon sur l'emploi de la ponctuation pour démontrer le dialogue et les paroles dans un texte narratif :
 - Lorsque deux personnes se parlent, on met un alinéa (5 espaces) et un tiret (-) au début de la ligne pour indiquer chaque fois qu'une différente personne commence à parler.
 - Ex: -As-tu fini tes devoirs? demande Lucie.
 - -J'ai tout fini et j'ai même eu le temps de lire un chapitre dans mon nouveau roman! répond Jean.
 - On peut aussi annoncer les paroles d'une personne avec deux-points (:) et encadrer ses mots exacts entre des guillemets (« » ou “ ”). On doit changer de ligne chaque fois qu'un différent personnage prend la parole.
 - Ex : Lucie demande: « As-tu fini tes devoirs? »
 - Jean répond: « J'ai tout fini et j'ai même eu le temps de lire un chapitre dans mon nouveau roman! »
 - On peut aussi insérer un verbe et le nom du locuteur entre des guillemets dans une incise:
 - Ex: «As-tu fini tes devoirs?» demande Lucie.
 - «J'ai tout fini, répond Jean, et j'ai même eu le temps de lire un chapitre dans mon nouveau roman!»
 - On utilise un verbe et le nom de la personne qui parle afin d'identifier le locuteur (ex: demande Lucie; répond Jean) ainsi que la façon qu'elle parle (ex: chuchote, crie, s'exclame, etc.). Il n'est pas nécessaire de le faire à chaque ligne de dialogue mais au moins à toutes les trois lignes.
 - Les paroles d'un personnage devrait bien aller avec son âge et avec sa personnalité (ex: la façon de parler et le vocabulaire d'un enfant sont différents de ceux d'un adulte; une personne gênée parle différemment qu'une personne fâchée).

- Dans une production écrite, utilisez le dialogue surtout pour avancer l'action, pour démontrer la personnalité d'un personnage ou pour rendre l'histoire plus réelle. Donner un exemple à l'oral d'un mauvais exemple de dialogue: «Bonjour.» «Bonjour.» «Comment ça va?» «Ça va bien. Et toi?»
- Montrer au rétroprojecteur un extrait du texte de *Stella fée des forêts* (voir la prochaine page). Demander aux élèves de cerner et de souligner les paroles de Stella, celles de Sacha et le texte du narrateur avec des plumes feutres de différentes couleurs. (En même temps, ce texte peut aussi servir pour faire une révision des signes de ponctuation tels que le point, la majuscule, le point d'exclamation, le point d'interrogation et les points de suspension).
- Distribuer à chaque élève un autre extrait de texte (soit d'un autre album de la série de Stella ou d'ailleurs) dans lequel vous avez enlevé les tirets et les guillemets indiquant le dialogue (voir la page suivante). Demander aux élèves de travailler avec un partenaire afin d'ajouter les tirets ou les deux-points et les guillemets. Ils doivent aussi souligner les paroles des différents locuteurs avec différents crayons de couleurs pour indiquer les paroles de chaque personnage.
- Faire un remue-méninges de synonymes pour le mot «dit» (Exs: répond, demande, questionne, explique, s'exclame, crie, chuchote, murmure, marmotte, grogne, proteste, exprime, insiste, raconte, ajoute, répète). Afficher la liste comme référence pour les élèves.

Les activités de réinvestissement:

- Faire écrire une histoire contenant du texte descriptif, un problème et du dialogue entre deux personnages. Le texte sera écrit en trois différentes couleurs: un crayon régulier pour tout le texte contenant la description du problème ainsi que les énoncés du narrateur et deux autres couleurs pour les paroles des deux locuteurs.
- Les élèves pourraient écrire une autre histoire avec les deux mêmes personnages (Stella et Sacha) dans un autre environnement. Faire un remue-méninges des lieux possibles (exs: à la montagne, à la ferme, à l'école, à la piscine, au zoo, au pôle nord, etc.).
- Avant d'écrire leur histoire, demander aux élèves de planifier leur projet d'écriture en remplissant un plan qui démontre les personnages, le cadre et le problème.
- Les élèves pourraient dessiner leurs deux personnages sur du papier, les découper et les coller sur des bâtonnets afin de se faire des marionnettes. De cette façon, ils pourraient préparer leur dialogue en faisant «parler» leurs personnages avant d'écrire le dialogue.
- Pour ceux qui manquent d'idées, on pourrait leur suggérer d'écrire une histoire qui contient une aventure et une conversation avec un animal ou avec un personnage d'un livre préféré.

Les activités de prolongement:

- Donner des bandes dessinées sans paroles et demander aux élèves de créer le dialogue en remplissant les bulles avec les paroles des personnages dans la bande dessinée.
- Demander aux élèves d'écrire un dialogue de différents points de vue. Cette différence influencerait le vocabulaire et le registre des paroles des locuteurs. (Ex: Premièrement, les élèves pourraient écrire un dialogue entre deux jeunes garçons qui regardent un modèle d'un dinosaure dans un musée. Deuxièmement, ils pourraient écrire un dialogue entre deux scientifiques qui regardent le même modèle de dinosaure.)
- Demander aux élèves de choisir un extrait d'un roman et de réécrire le texte narratif en dialogue.

Lectures complémentaires:

- Autres lectures dans la série de Stella: *Stella reine des neiges*, *Stella étoile de mer*, *Bonjour Sacha* et *Bonne nuit Sacha*.
- *Angèle et l'ours polaire* par Marie-Louise Gay.

Stella fée des forêts
par Marie-Louise Gay

-Stella ! crie Sacha. Stella ! Où es-tu ?

-Ici, chuchote Stella.

-Où ? répète Sacha. Je ne te vois pas.

-Évidemment, dit Stella. Je m'entraîne à devenir invisible.

-Ah! Te voilà! dit Sacha. Comment as-tu fait ça?

-J'ai pensé à des choses invisibles, comme le vent ou la musique...

-...ou les fées? demande Sacha.

-Les fées ne sont pas invisibles, dit Stella. J'en ai vu des centaines.

-Vraiment? Où les as-tu vues?

-Dans la forêt, répond Stella. Là-bas. On y va?

Bonne nuit Sacha
par Marie-Louise Gay

Stella, chuchote Sacha. Dors-tu?

Oui, répond Stella. Et toi?

Non, soupire Sacha. Je ne peux pas dormir.

Pourquoi? As-tu fait un mauvais rêve?

Non, répond Sacha. Je ne peux pas dormir sans Fred.

Où est-il? demande Stella.

Je ne sais pas, dit Sacha.

As-tu regardé sous ton lit?

Il n'est pas là, dit Sacha. Fred éternue toujours lorsqu'il est sous mon lit.

Il est peut-être dehors, suggère Stella.

Il fait trop noir dehors, dit Sacha. Fred a peur du noir.

Regarde dans le placard, dit Stella.

Un monstre vit dans le placard, chuchote Sacha. Fred n'y mettrait pas la patte.

Dors, Sacha, dit Stella.

Je ne peux pas dormir sans Fred, répète Sacha.

La lecture:

- Lire *Stella reine des neiges* à haute voix. Après quelques pages, essayer de faire des prédictions sur les réactions de Sacha vis-à-vis les idées de Stella, basées sur les connaissances au sujet des personnalités des deux personnages.

La leçon:

- Répéter qu'un auteur peut exposer la personnalité d'un personnage par ses paroles, ses pensées, ses sentiments et ses actions.
- En utilisant le tableau suivant comme exemple, analyser ensemble le personnage de Stella:

STELLA			
dit	fait	se sent	pense
“Quand il fait très froid, les mots gèlent et chaque mot devient un nuage de forme différente.”	Elle fait des nuages en parlant.	Intelligente; plus grande que Sasha; très créative	“Je ne sais pas la vraie réponse, mais je peux inventer quelque chose.”
“S’arrêter? Qui voudrait s’arrêter?”	Elle descend la colline en toboggan à toute vitesse.	Courageuse, excitée	“Quel plaisir! Youpi!”
Autres exemples...			

- Sur une grille préparée à l’avance, inviter les élèves à travailler avec un partenaire afin de créer un tableau semblable pour analyser le personnage de Sacha.
- Discuter comment le fait de développer un tel tableau peut aider à créer des personnages vraisemblables dans leurs propres productions écrites.

Les activités de réinvestissement:

- Au fil des prochaines leçons, lire les autres albums illustrés de “Stella” par Marie-Louise Gay:
 - *Stella fée des forêts*
 - *Stella étoile de mer*
- Ajouter des caractéristiques aux tableaux de Stella et de Sacha.
- Faire écrire une différente histoire basée sur les personnages de Stella et Sacha qui se passe dans un différent environnement. Il faudra faire un remue-méninges collectif sur des différents lieux possibles (Stella dans l’espace, Stella à la montagne, Stella sous la mer, etc.). Demander aux élèves de créer un tableau comme ci-dessus avec les paroles, les pensées, les sentiments et les actions de Stella et de Sacha spécifiques à leur choix d’environnement avant de commencer à écrire leur histoire.

Les activités de prolongement:

- Des leçons semblables pourraient être développées en utilisant différents albums, tels que la collection de “Simon” écrite par Gilles Tibo ou “Les aventures de Jiji et Pichou” par Ginette Anfousse.
- Encourager vos élèves d’utiliser cette stratégie de planification (le tableau avec les paroles, les pensées, les sentiments et les actions du personnage) avant de commencer toute nouvelle production écrite.

LES TROIS QUESTIONS

Auteur: Jon J. Muth

Illustrateur: Jon J. Muth

Date de parution: 2003

Éditeur: Circonflexe

ISBN: 2-87833-326-8

Sommaire: Cet album est basé sur un conte écrit par Léon Tolstoï et raconte l'histoire d'un garçon à la recherche de réponses à ses trois questions sur ce qui est le plus important au monde. Lorsque ses amis ne peuvent pas lui donner des réponses satisfaisantes, Nikolai grimpe une montagne à la recherche d'une vieille tortue sage. Ensemble, les deux subissent une aventure dans laquelle les actions de Nikolai démontrent qu'il connaissait déjà les vérités universelles qu'il cherchait. Avec son thème universel et ses illustrations exceptionnelles, cet album plaira aux élèves plus avancés.

Apprentissage cible: Cet album est utile pour enseigner les caractéristiques d'un conte aux élèves plus avancés. Il est aussi possible de l'utiliser pour sensibiliser les élèves au fait que le problème d'une histoire peut être un conflit interne pour le personnage principal.

Les liens avec le programme d'études:

Compréhension orale:

CO2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra:

- dégager le sens global d'une histoire, illustrée ou non, lue à voix haute
- réagir à une histoire en faisant part de ses sentiments, de ses interrogations ou de ses opinions

CO4: Pour planifier son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes:

- faire des prédictions sur le contenu à partir de différents moyens tels que mots clés ou attentes formulées avec l'aide de l'enseignant pour orienter son écoute

Compréhension écrite:

CÉ2: Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra:

- dégager les composantes du récit
- établir les liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue
- établir des liens entre ses expériences personnelles et certains éléments de l'histoire tels les personnages, leurs actions et le cadre

Production écrite:

PÉ2: Pour communiquer ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra:

- rédiger un récit présentant les composantes de la structure narrative: situation initiale, élément déclencheur, développement et dénouement
- rédiger un récit dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions

PÉ3: Pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les connaissances suivantes:

- vérifier la construction des phrases interrogatives

Le déroulement de la leçon:

L'amorce:

- Expliquer aux élèves que l'album que nous allons lire raconte l'histoire d'un garçon qui cherche les réponses à trois questions sur ce qui est le plus important au monde.
- Demander aux élèves de dresser une liste personnelle de trois à cinq questions sur ce qui est (à leur avis) le plus important au monde. Ceci peut aussi être des questions qu'ils se posent lorsqu'ils sont seuls et tranquilles juste avant de s'endormir. Ils peuvent aussi dresser une liste de trois à cinq choses (objets ou qualités) qui sont les choses les plus importantes au monde.
- Si nécessaire, faire une révision des mots qui signalent une question:
 - Qui? Que? Quel? Quelle? Quand? Où? Comment? Pourquoi?
 - Lequel? A quoi? Combien?
 - Est-ce que? Qu'est-ce qui? Qui est-ce qui?

La lecture:

- Au rétro, présenter un jet de mots clés qui viennent de l'histoire afin d'aider aux élèves à faire des prédictions sur le sujet du livre (voir la page à la fin de la leçon). Demander aux élèves de travailler en paires pendant 5 minutes. Afin d'essayer de prédire l'intrigue de l'histoire, ils doivent regarder les mots sur l'écran et les utiliser pour raconter l'histoire. Demander à quelques volontaires de raconter leur version de l'histoire.
- Lire *Les trois questions* à haute voix.
- Demander aux élèves de partager leurs sentiments, leurs questions ou leurs opinions au sujet du livre
- Demander aux élèves de comparer leur liste personnelle de questions sur ce qui est le plus important au monde avec les questions et les réponses de Nikolaï.

La leçon:

- Demander aux élèves de définir un «conte». Faire un remue-méninges afin d'identifier des contes que les élèves connaissent. Les élèves peuvent partager un conte qu'ils connaissent bien en discutant des caractéristiques d'un conte.
- Dresser une liste des caractéristiques d'un conte. Pour chaque caractéristique, demander aux élèves de donner des exemples tirés de contes:
 - Un conte est un récit de fiction assez court qui raconte au passé les aventures vécues par un personnage.
 - Un conte se passe dans le monde imaginaire. Le lecteur accepte d'autres mondes ou lieux (*Mille et une nuits*)
 - Dans un conte, tout est possible: la magie, le merveilleux, la fantaisie.
 - Les personnages sont souvent stéréotypés ou exagérés (mauvaise belle-mère dans *Cendrillon*). Ils ne sont pas complexes.
 - Le conte enseigne une leçon. (Le courage, l'honnêteté et la bonté sont récompensés).
 - Un conte débute avec «Il était une fois...»

- Identifier des exemples des caractéristiques d'un conte dans le récit *Les trois questions*.
- En se référant aux notes de l'auteur à la fin de l'album, discuter des liens entre ce conte moderne et le conte traditionnel de Tolstoï.

Les activités de réinvestissement:

- Avec un plan au rétro (pour un exemple, voir à la fin de cette leçon), faire une révision des éléments d'un récit en utilisant *Les trois questions* comme modèle.
- Faire écrire et illustrer un conte collectif ou en équipes de deux.
- Faire écrire et illustrer un conte basé sur les caractéristiques des élèves et des professeurs de l'école.
- Faire écrire un conte basé sur les questions personnelles des élèves au sujet de ce qui est important au monde. Dans leur conte, un personnage se pose leurs questions et reçoit les réponses à travers une aventure ou une épreuve qu'il subit.
- Les élèves doivent utiliser le plan pour planifier leur production écrite.

Les activités de prolongement:

- Faire une étude comparative d'autres contes traditionnels et modernes.
- Faire une étude comparative de plusieurs variantes d'un seul conte. Il existe non seulement plusieurs versions d'un seul conte à cause des sources orales, mais il existe aussi des versions du même conte qui se déroulent dans d'autres cultures (par exemple le conte chinois de Cendrillon).
- Voir la bibliographie pour des variantes de trois contes populaires.

Nikolaï éclater singe

ai er agir pleurs
pleurs

enfant solitaire

déçu QUESTIONS

panda paix désarroi

du secours

déraciné importante

amis tempête réponses

vacarme héron bêcher

Titre: _____

Nom: _____

Personnage #1: (Son nom)		Personnage #2: (Son nom)		Le cadre:	
Ses caractéristiques physiques:	Sa personnalité:	Ses caractéristiques physiques:	Sa personnalité:	Où? Quand?	Mots descriptifs

	Questions	Réponses	Comment le personnage découvre-t-il la réponse ?
#1			
#2			
#3			

Le plan de l'intrigue dans mon conte

N'oubliez pas que le personnage principal doit trouver les réponses à ses questions à travers des événements de votre conte.

Le problème:	Premièrement:	Deuxièmement:
Troisièmement:	Puis:	Ensuite:
Et:	Finalement:	Conclusion:

Appendice C

Lettres et formulaires de permission pour les participants

Consent Letter to Parents

April 12, 2004

Dear Parent/Guardian:

As a requirement for my Master of Education degree, I am conducting a study of the use of quality picture books as models for students' writing in French Immersion elementary classrooms. The purpose of this study is to produce a teachers' handbook containing 20 lesson plans demonstrating a variety of teaching strategies and activities as well as a bibliography of French picture books recommended for the purpose of developing language and writing skills. The final project will also include some anonymous samples of student writing taken before and after the lessons to demonstrate the influence of the picture book lesson on their written work.

As part of this research your child will be asked to participate in one or two lessons (taught in April 2004) during which I will read a picture book aloud to his or her class. Your child will participate in a learning activity and then produce a written piece of work based on the ideas, vocabulary or literary techniques discussed during the lesson. It is possible that your child's writing may be selected to be published as an exemplar in my final project which will be submitted to the University of Lethbridge. It is also possible that student samples may be used in papers, journal articles, future presentations to teachers and/or included in a published version of the teachers' guide. Please note that all information will be handled in a confidential and professional manner. All names, locations and other identifying information will *not* be included in any documents. You also have the right to withdraw your child from the study without prejudice at any time.

I anticipate that your child and others will benefit from participation in this study by being exposed to quality French children's literature. As benefits from the lesson, they may acquire more precise or descriptive vocabulary, discover fresh and original ideas, develop their own personal writing style and study literary techniques which they can apply in their own writing.

I would like permission for your child to participate in this study. If you choose to do so, please indicate your willingness to allow your child to participate in the study by signing the attached consent form and by returning the letter to the school with your child.

I very much appreciate your assistance in this project. If you have any questions, please feel free to call me at #274-6845 or email me at suzanne.baillargeon@uleth.ca. Also feel free to contact the supervisor of my study, Dr. Peter Heffernan at #(403) 329-2186 or email him at peter.heffernan@uleth.ca. You may also contact the chair of the Faculty of Education Human Subject Research Committee at the University of Lethbridge if you wish additional information. The chairperson of the committee is Dr. Thelma Gunn and she may be reached at #(403) 329-2455 or thelma.gunn@uleth.ca.

Once again, thank you for allowing your child to participate in this project.

Sincerely,

Suzanne Baillargeon
University of Lethbridge
#(403) 274-6845/ suzanne.baillargeon@uleth.ca

Consent Form for Student Participation

Name of Research Project: Les albums et l'apprentissage de l'écriture: Un guide
d'enseignement (Picture books and creative writing: A teacher's guide)

Name of Investigator: Suzanne Baillargeon
University of Lethbridge
#(403) 274-6845
suzanne.baillargeon@uleth.ca

I agree to allow my child, _____, to participate in this study.
(Child's name)

Name of Parent/Guardian: _____
(Please print)

Signature: _____

Date: _____

Consent Letter to Teachers

April 12, 2004

Dear (Teacher name):

As a requirement for my Master of Education degree, I am conducting a study of the use of quality picture books as models for students' writing in French Immersion elementary classrooms. The purpose of this study is to produce a teachers' handbook containing 20 lesson plans demonstrating a variety of teaching strategies and activities as well as a bibliography of French picture books recommended for the purpose of developing language and writing skills. The final project will also include some anonymous exemplars of student writing before and after the lessons to demonstrate the influence of the picture book lesson on their written work.

As part of this research, your students will be asked to participate in one or two lessons (taught during April 2004) during which I will read a picture book aloud to your class. Your students will participate in a learning activity and then produce a written piece of work based on the ideas, vocabulary or literary techniques discussed during the lesson. Some of your students' writing will be selected to be published anonymously as an exemplar in my final project which will be submitted to the University of Lethbridge. It is also possible that these student exemplars may be used in papers, journal articles, future presentations to teachers and/or included in a published version of the teachers' guide.

At the time of the demonstration, you will also be asked to provide me with written feedback regarding the usefulness of the specific picture book as a model, the steps of the lesson plan and the activities contained within it as well as any other pedagogical information which would help to improve or refine the lesson. This feedback will not be published within the project, though it will be incorporated in my own published observations and it will be used to inform the development and enhancement of the final lesson plans.

You will also be asked to help in the identification and selection of appropriate student writings for inclusion in the final project. Student writing samples will be collected before and after the lesson to demonstrate the influence of the picture book lesson on their written work. In order to demonstrate the impact of this approach on the writing of students at different ability levels, a selection of exemplars of student work from two weaker students, two middle-range students and two stronger students from each class will be anonymously included in the final project. Criteria for the evaluation and selection of these twelve exemplars per class will be based on the improvement of vocabulary use, the enhancement in originality of content, and the successful application of the target literary technique taught during the lesson.

I will precede my teaching visit with another visit just to read aloud in your class in order to meet your students and put them at ease. Please note that all information will be handled in a confidential and professional manner. All names, locations and other identifying information will *not* be included in any documents. You also have the right to withdraw from the study without prejudice at any time.

I anticipate that you and other teachers will benefit from participation in this study by being exposed to quality French children's literature, and by observing and providing feedback on the pedagogical activities presented during the lessons. It is anticipated that the final teacher's guide will be useful to other French Immersion teachers wanting to try this picture book approach in their own classrooms. Your students may benefit by acquiring more precise or descriptive vocabulary, discovering fresh and original ideas, continuing to develop their own personal writing style and studying literary techniques which they can apply in their own writing.

I would like permission for you and your class to participate in this study. If you choose to do so, please indicate your willingness to participate in the study by signing the attached consent form and returning the letter to me.

I very much appreciate your assistance in this project. If you have any questions, please feel free to call me at #(403) 274-6845 or email me at suzanne.baillargeon@uleth.ca. Also feel free to contact the supervisor of my study, Dr. Peter Heffernan at #(403) 329-2186 or email him at peter.heffernan@uleth.ca. You may also contact the chair of the Faculty of Education Human Subject Research Committee at the University of Lethbridge if you wish additional information. The chairperson of the committee is Dr. Thelma Gunn and she may be reached at #(403) 329-2455 or thelma.gunn@uleth.ca.

Once again, thank you for agreeing to participate in this project.

Sincerely,

Suzanne Baillargeon
University of Lethbridge
#(403) 274-6845/ suzanne.baillargeon@uleth.ca

Consent Form for Teacher Participation

Name of Research Project: Les albums et l'apprentissage de l'écriture: Un guide
d'enseignement (Picture books and creative writing: A teacher's guide)

Name of Investigator: Suzanne Baillargeon
University of Lethbridge
#(403) 274-6845
suzanne.baillargeon@uleth.ca

I agree to participate in this study and I agree to allow Suzanne Baillargeon access to my
classroom and students in order to teach sample lesson plans for her project.

Name of Teacher: _____
(Please print)

Signature: _____

Date: _____

Appendice D

Rétroaction de l'enseignant

Nom de l'enseignant(e): _____

École : _____

Niveau : _____

Date de la présentation : _____

Nom de l'album : _____

Svp partagez vos commentaires sur le plan de leçon présenté dans votre classe. Vos commentaires devraient inclure votre rétroaction suite à vos observations ainsi que vos suggestions pour l'amélioration de la leçon.

1. L'amorce de la leçon:

a) Est-ce que les résultats d'apprentissage de la leçon ont été clairement énoncés pour les élèves?

b) Les connaissances antérieures ont-elles été activées? De quelle façon?

2. La lecture à haute voix de l'album:

a) Commentez sur la qualité de la lecture (prononciation, intonation, volume, débit):

b) Est-ce que les élèves étaient engagés et motivés par la lecture?

c) Est-ce que les questions et les explications étaient appropriées?

d) Quels sujets sont ressortis durant la discussion après la lecture?

e) Décrivez la réaction des élèves envers le récit, les illustrations et les questions de discussion:

f) Est-ce que le sujet et le contenu du récit sont appropriés au niveau d'intérêt des élèves de cet âge?

g) Est-ce que le rapport entre le sujet et le niveau de langue française est appropriés pour un apprenant en immersion?

3. Le contenu et les activités durant le déroulement de la leçon:

a) Les activités ont-elles établi un lien évident entre les objectifs de la leçon et l'activité d'écriture suivante?

- b) Comment les activités d'apprentissage ont-elles préparé les élèves pour l'activité d'écriture?
- c) Quelles autres stratégies d'enseignement ou activités d'apprentissage pourraient atteindre le même objectif?
- d) Quelles autres stratégies de gestion pourraient améliorer la leçon?

4. L'activité d'écriture:

- a) Est-ce que les productions écrites des élèves ont atteint les objectifs de la leçon?
- b) Comment cette leçon a-t-elle différencié pour tenir compte des différents intérêts, besoins et niveaux des élèves ?

5. Les activités supplémentaires:

- a) Avez-vous des suggestions pour d'autres activités qui exploiteraient cet album et le résultat d'apprentissage ciblé?

6. Quel impact cette leçon et l'activité d'écriture ont-elles eu sur les productions écrites de vos élèves:

- plus forts?
- moyens?
- moins forts?

Suite à l'achèvement de ce projet, pourriez-vous s'il vous plaît recueillir et me fournir des exemples de productions écrites de deux de vos élèves les moins forts, deux élèves moyens, et deux de vos élèves les plus forts? Vous devriez me fournir les productions venant de cette leçon ainsi qu'un échantillon du travail écrit des mêmes élèves pris avant cette leçon.

Les critères pour l'évaluation et la sélection de ces douze productions écrites sont basés sur l'amélioration du vocabulaire, l'originalité du contenu et l'application de la technique littéraire ciblée par cette leçon.