



**HAL**  
open science

# La matérialisation des albums à l'école maternelle : une aide à la compréhension et à l'interprétation

Marie Deboffles

► **To cite this version:**

Marie Deboffles. La matérialisation des albums à l'école maternelle : une aide à la compréhension et à l'interprétation. Education. 2012. dumas-00735330

**HAL Id: dumas-00735330**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735330>**

Submitted on 25 Sep 2012

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

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



**MASTER 2 SMEEF**  
**SPECIALITE « PROFESSORAT DES ECOLES »**  
**ANNEE 2011/2012**  
**SEMESTRE 4**

**INITIATION A LA RECHERCHE**

MEMOIRE

**NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT : DEBOFFLES MARIE**  
**SITE DE FORMATION : VILLENEUVE D'ASCQ**  
**SECTION : 9**

**Intitulé du séminaire de recherche : Français - littérature**  
**Intitulé du sujet de mémoire : La matérialisation des albums à l'école maternelle : une aide à la compréhension et à l'interprétation.**  
**Nom et prénom du directeur de mémoire : Florence Gaiotti.**

# Sommaire

## Introduction

## Pourquoi la matérialisation ?

I. <u>Du point de vue de l'institution</u> .....	2
<u>L'appropriation du langage</u> .....	2
<u>Une première entrée dans la littérature</u> .....	3
<u>La compréhension, l'aide à l'interprétation</u> .....	3
<u>Une entrée dans le monde fictionnel</u> .....	3
<u>Découvrir l'écrit</u> .....	3
<u>La différenciation, la prise en compte de chacun</u> .....	4
II. <u>Du point de vue de la recherche en didactique et en</u> <u>pédagogie</u> .....	7
a. <u>Les chercheurs</u> .....	7
b. <u>Pourquoi et comment matérialiser un album ?</u> .....	9
<b>1) Des difficultés de compréhension et d'interprétation par les élèves</b> .....	9
<b>2) Matérialiser quoi ?</b> .....	11
c. <u>Principales étapes de la matérialisation</u> .....	13
<b>1) Penser et appréhender la séance</b> .....	13
<b>2) Le contage, avec l'introduction de matériel</b> .....	14
<b>3) Les pauses, permettant l'émergence du langage, les questions,</b> <b>la découverte du matériel et l'éveil des sens</b> .....	15
<b>4) Le retour à l'album : la lecture</b> .....	15
d. <u>Hypothèses sur l'efficacité et les limites de la matérialisation</u> .....	16

## Mise en place de la matérialisation en classe, exploitations des résultats.

- I. Spécificités des albums du corpus et contexte de mise en œuvre...18
- II. Une matérialisation spécifique.....21
- III. Qu'est ce que la matérialisation a apporté ?.....22
  - a. La matérialisation a-t-elle permis l'appropriation d'un langage spécifique ?
  - b. La matérialisation a-t-elle aidé les élèves à s'approprier le récit ?
  - c. Le dispositif a-t-il contribué à la construction d'un savoir sur le monde ?

## Conclusion

## REMERCIEMENTS

à Mme GAIOTTI, pour son soutien et ses conseils, qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

à Manon NORMANI, pour avoir accepté d'expérimenter le dispositif en classe de grande section.

à Kévin KOODUN, pour avoir accepté d'expérimenter le dispositif en classe de moyenne section.

aux élèves des classes de Moyenne Section, Grande Section et Cours Préparatoire qui ont participé aux séances de matérialisation.

Aux lecteurs de ce mémoire.

DEBOFFLES Marie  
Master 2 SMEEF

La matérialisation des albums à l'école  
maternelle : une aide à la  
compréhension et à l'interprétation.

## Introduction

Avant d'en arriver au choix spécifique que représente le sujet de mémoire, il m'a fallu choisir un domaine d'apprentissage. Le Français, langue riche et complexe, est la matière dite « pivot des apprentissages » à l'école maternelle. A ce stade de la scolarité, la littérature, et plus spécifiquement l'album permet une entrée plurifonctionnelle : que ce soit pour la compréhension et l'acquisition de langage, l'interprétation, la découverte du monde, l'appropriation de l'objet livre et de ses caractéristiques. Effectuer mes recherches dans ce domaine ne peut qu'enrichir ma réflexion sur la façon de l'appréhender et de l'enseigner.

C'est durant un stage d'observation en classe triple de toute petite, petite, moyenne section de maternelle, qu'une nouvelle façon d'aborder l'album a suscité mon intérêt. Cette école était placée en réseau ambition réussite, et la plupart de ses élèves manifestaient des difficultés langagières. La professeure avait choisi d'utiliser du matériel pour mettre en scène le personnage principal d'un album. Elle a remarqué que cette façon particulière d'aborder l'histoire avait pour conséquences l'émergence d'un langage spécifique, l'utilisation et le réinvestissement d'un vocabulaire acquis, la compréhension et l'interprétation de l'album. Dès lors, je me suis empressée de lui demander de mener une séance mettant en œuvre les mêmes procédés d'enseignement, afin de me rendre compte, par moi-même, des bénéfices de la méthode. Cette démarche d'apprentissage, où les élèves construisent et structurent leurs savoirs, contribuant au plaisir d'apprendre, de découvrir, était en concordance avec ma conception de l'enseignement. J'ai finalement souhaité poursuivre des recherches plus approfondies sur cette approche.

La matérialisation d'album peut se définir comme une situation concrète de mise en scène, effectuée en amont de la lecture. Elle propose aux élèves, sous la forme d'un contage guidé par un matériel spécifique, une entrée différente dans l'album. Cette définition sera reprise et approfondie dans la première partie du mémoire.

Les réflexions apportées viseront essentiellement à interroger l'intérêt du dispositif. Nous nous demanderons si effectivement, le matériel proposé à l'enfant lui permet de s'approprier l'album, l'intrigue, les personnages, la situation et de lui faciliter l'entrée dans le récit proposé par l'album. Il s'agit également de s'attarder sur la mise en œuvre de ce procédé : le rôle déterminant de l'enseignant, de sa préparation, de son intervention.

# Pourquoi la matérialisation ?

## I. Du point de vue de l'institution.

Dès la maternelle, les élèves sont invités à découvrir et s'appropriier l'album. Outil fondamental pour le développement du langage, il devient indispensable à la mise en œuvre de bon nombre d'activités. Il est souvent l'objet de transversalité et, en ce sens, effectue un lien, une articulation entre les disciplines

*Les instructions officielles de 2002<sup>1</sup> spécifient que « même si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas au programme, l'école maternelle doit donner l'occasion à tous les élèves d'une imprégnation orale des mots et des structures de la langue écrite, préalable indispensable à tout acte de lecture. Cette imprégnation se fait d'abord par un rendez-vous quotidien avec les albums de littérature de jeunesse. [...] »* Lors de cette découverte de l'objet « livre », l'élève est convié à prendre ses premières postures de lecteur. Bien que ne sachant pas encore lire, il lui faut comprendre et interpréter ses premières histoires. Le document d'accompagnement des programmes, *le langage à l'école maternelle<sup>2</sup>*, incite les enseignants à travailler la compréhension avant l'apprentissage de la lecture.

La matérialisation d'album permet de satisfaire plusieurs unités d'apprentissage, imposées par le *bulletin officiel de 2008<sup>3</sup>*.

### L'appropriation du langage.

Trois éléments sont présentés, dans les instructions officielles de 2008, comme étant primordiaux pour s'approprier le langage : **la compréhension de la langue** (distinguer le récit de la question par exemple), **échanger et s'exprimer** (seul, en groupe, avec l'aide de l'adulte) et enfin **maîtriser la langue française** (les règles syntaxiques, composer des énoncés, des explications). L'enseignant a un rôle primordial dans cette appropriation. Il porte une attention particulière au langage de chaque enfant : il fournit les mots exacts, précis, aide à la reformulation.

---

<sup>1</sup> Bulletin Officiel hors série n° 1 du 14 février 2002

<sup>2</sup> Le langage à l'école maternelle, CNDP-CRDP, Mai 2011, p.34

<sup>3</sup> Bulletin Officiel hors série n°3 du 19 juin 2008



## Une première entrée dans la littérature.

Les nouveaux programmes *op.cit, p1* recommandent de construire, dès la maternelle, un rapport positif à la lecture, en proposant divers types de récits. L'entrée en littérature commence dès la première lecture magistrale, en petite section.

## La compréhension, l'aide à l'interprétation.

Les programmes de 2008 *op.cit, p1* spécifient que l'élève doit parvenir, avant son entrée en cours préparatoire, à comprendre des textes lus ou racontés. Il s'agit pour l'enseignant de le familiariser à une écoute attentive durant un temps de plus en plus long, de la petite à la grande section. Il y est préconisé d'inviter les enfants à raconter des histoires déjà lues par l'enseignant.

## Une entrée dans le monde fictionnel.

Les documents d'accompagnement des programmes *op.cit, p1* montrent l'importance de la rencontre avec les personnages. Il spécifie que « *la qualité de la compréhension de l'album dépend de l'attention que l'élève porte au nom du personnage et à ses différentes désignations* ». L'image de l'album propose une première représentation de la notion de personnage. L'élève doit comprendre que bien que son image soit reproduite, presque à l'identique mais avec quelques changements, presque sur chaque page, le personnage est unique, singulier, et que c'est à travers ses actions que le lecteur peut construire l'histoire.

## Découvrir l'écrit.

Il s'agit d'inviter les élèves à se familiariser avec l'écrit, notamment par la fréquentation régulière de textes judicieusement choisis par l'enseignant. Ils y découvrent les spécificités de l'écrit à travers la lecture de l'album. L'enseignant attire particulièrement l'attention des élèves sur les mots nouveaux, les tournures de phrases particulières (les expressions par exemple) pendant le contage.

## La différenciation, la prise en compte de chacun.

La loi d'orientation de 1989 <sup>4</sup> annonce qu'il faut « replacer l'élève en tant qu'individu singulier, au cœur des apprentissages ». Pour l'IGEN<sup>5</sup>, la pédagogie différenciée est « *la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportement, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes des objectifs communs* » [...] Enfin, elle est la compétence 5 du référentiel de compétence <sup>6</sup> du professeur des écoles.

Par rapport à ces instructions officielles, et pour toutes ses entrées, il semble que la matérialisation peut avoir un rôle à jouer.

## L'appropriation du langage.

Lors d'une séance de matérialisation, l'élève tentera, durant la prise libre de parole et le questionnement de l'enseignant, de se faire comprendre. Il sera soucieux des questions posées et apprendra à écouter ses camarades, à respecter le tour de parole. Il va acquérir de nouveaux mots, situer leur place dans la phrase, la syntaxe de la langue française. Il sera invité à exprimer son point de vue, échanger, argumenter ses positions, se justifier. Nous verrons, par l'apport de la didactique, que l'appropriation du langage se fera d'abord par l'utilisation de vocabulaire en action, pour le réutiliser, le réinvestir. Le maître pourra choisir un album permettant d'approfondir un langage spécifique (les couleurs, les objets, les lieux.) Dans ce cas, les questions posées orienteront principalement les élèves sur ce vocabulaire. Le bulletin officiel *op.cit*, p1 recommande de choisir des albums « *pour la qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié et employé à bon escient* ».

---

<sup>4</sup> Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, « Loi d'orientation sur l'éducation », J.O. du 14 juillet 1989

<sup>5</sup> Pédagogie différenciée/ différenciation pédagogique : Luxe ou nécessité ? Juin 2005, <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/pedadiff.html>, visité le 30 mars 2012.

<sup>6</sup> Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier, arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010.

### Une première entrée dans la littérature.

Il pourra être pertinent de s'attarder avec les élèves sur un vocabulaire littéraire : « *le contage, la lecture, l'auteur, les illustrations, la première et quatrième de couverture* ». Ces mots, ainsi que leur explicitation, peuvent être une aide nécessaire à la construction d'un sens pour l'enfant, afin qu'il discerne de façon systématique la phase de contage du moment de lecture. La compréhension de leur sens précis ne peut être que bénéfique pour accéder aux compétences littéraires de l'école élémentaire. La matérialisation offrira à l'élève l'occasion de se positionner comme interprète : ses hypothèses seront prises en compte et valorisées.

### La compréhension, l'aide à l'interprétation.

Le dispositif proposera une entrée dans l'album qui préparera l'enfant à une écoute active, en évitant par exemple une surcharge cognitive due à une méconnaissance ou une insuffisance de vocabulaire, le sens des mots étant travaillé et illustré en amont.

Durant la lecture, l'élève s'attachera aux éléments repérés lors de la phase de matérialisation, il reconnaîtra les personnages, les lieux et actions. Il se concentrera davantage à restituer et articuler ses connaissances, afin de construire un véritable sens au récit. Alors que nombre de didacticiens préconisent une première lecture « *découpée* » pour expliciter les mots de vocabulaire incompris, la matérialisation proposera à la fois le contage, l'explicitation de sens, à dissocier d'un temps de lecture toujours ininterrompu

### Une entrée dans le monde fictionnel.

Une approche matérielle pourra aider l'élève à comprendre la continuité et l'évolution d'un personnage dans son histoire. Les illustrations ne proposant pas toujours cette continuité, la matérialisation permettra à l'élève de se rendre compte qu'il s'agit toujours d'un même personnage.

### Découvrir l'écrit.

Le fait de raconter l'histoire en amont, avec le matériel, permettra à l'enseignant de simplifier la tâche de compréhension des élèves pendant la lecture de l'album. Il pourra faire mimer aux élèves quelques mots nouveaux (par exemples, les verbes d'actions comme *sautiller, faire le tour de...* pourront être « mimé » par les élèves).

La matérialisation pourra permettre de bien distinguer le temps de préparation à la lecture et la lecture à proprement dite (l'enseignant peut suivre du doigt le texte correspondant à ce qu'il lit et effectuer la lecture mot à mot) qui respecte à la lettre le texte et renforcera alors la conscience de la permanence de l'écrit.

### *L'éveil des sens.*

Le matériel mis à disposition permettra une approche kinesthésique, pouvant favoriser la mémorisation des mots pour certains élèves. Ceux-ci ont en effet la possibilité de s'approprier le matériel, le découvrir, le toucher, parfois le sentir. L'expérience de la matérialisation peut être un tremplin pour certains élèves ayant des difficultés à interpréter le sens et les propriétés des objets dans la fiction. L'ensemble des objets et sujets n'étant pas toujours représentés sur l'illustration de l'album, le simple fait de les mentionner lors de la lecture ne permet pas aux élèves d'accéder à leur symbolisation. Pareillement, l'illustration n'offre pas aux élèves toutes les caractéristiques, mais simplement la visualisation qui découle de l'interprétation de l'objet par l'auteur ainsi que son intention à travers le récit. Un aspect concret est parfois essentiel, surtout pour les enfants en phase de découverte avec ces objets. Il offre à l'élève la possibilité de découvrir, s'approprier le matériel, afin d'en construire une image mentale, pouvant être réutilisée de façon automatique lors d'une prochaine évocation.

### *La différenciation, la prise en compte de chacun.*

On fait l'hypothèse que le dispositif aidera les élèves en difficulté à surmonter des obstacles dus à la compréhension, l'interprétation, le manque de vocabulaire...

En effet, la matérialisation d'album pourrait être considérée comme l'activité d'un groupe de remédiation, ou d'un groupe d'aide personnalisée, dont ne font partie que les élèves les plus en difficulté. Il peut s'agir également d'un dispositif de tutorat dans les classes à plusieurs niveaux ou dans celles où le niveau est unique mais où les élèves n'ont pas tous les mêmes acquis (du fait d'un écart d'âge important ou de besoins différents). Par exemple, il serait intéressant qu'un groupe ayant plus de facilités, étudie l'album avec l'enseignant pour préparer lui-même un dispositif de matérialisation : Quel personnage va-t-on représenter ? Quels objets ? Pourquoi ? Quels sont les éléments essentiels à raconter ? Cette phase de métacognition s'adapterait à leurs besoins spécifiques et leur demanderait une réflexion plus approfondie sur l'album étudié.

## II. Du point de vue de la recherche en didactique et en pédagogie.

### a. Les chercheurs.

Actuellement, peu de recherches explicites ont été effectuées sur ce sujet. Cependant, certains chercheurs en parlent de manière incidente, ponctuelle. Ainsi, je reprendrai certains éléments pouvant être mis en rapport avec la matérialisation.

Ainsi, Philippe Boisseau<sup>7</sup>, instituteur puis inspecteur de l'Education Nationale, s'est particulièrement intéressé aux pratiques langagières des jeunes enfants. Il souligne dans son ouvrage que l'un des principaux vecteurs de mobilisation du vocabulaire à l'école maternelle est les situations elles-mêmes qui mobilisent un lexique particulier. Partir de l'expérience pour acquérir du vocabulaire semble primordial. Ce qui peut laisser entendre que la matérialisation d'un album permettrait l'émergence et l'acquisition d'un vocabulaire spécifique au contexte rencontré dans le récit.

Agnès Florin<sup>8</sup>, quant à elle, s'interroge sur les principes pédagogiques et didactiques permettant de se représenter les propriétés des objets. Elle préconise elle aussi le travail dans un projet contextualisé, avant la découverte de l'album. Par exemple, elle souligne l'intérêt de visiter un zoo avant le travail sur le lexique des animaux. A partir de ses propositions, on peut supposer que le dispositif de matérialisation serait en adéquation avec les représentations qu'elle a de l'entrée dans l'album. Il s'agira d'offrir aux élèves, la possibilité de travaillé dans un projet contextualisé, en proposant du matériel à leur disposition, qu'ils auront l'occasion de s'approprier avec d'entrer dans le récit à proprement dit.

Philippe Boisseau, comme Agnès Florin sous entendent l'utilisation d'un langage d'action, que la matérialisation respecte, vers un langage d'évocation.

Ces langages (d'action et d'évocation) mobilisent des compétences complémentaires mais bien différentes. Selon Mireille Brigaudiot<sup>9</sup>, le langage d'action, en situation, associe le dire et le faire : l'enfant verbalise ses actions. Le jeune enfant va apprendre à produire des

---

<sup>7</sup> Philippe BOISSEAU « *Enseigner la langue orale en maternelle* » Scérén CRDP académie de Versailles CDDP Val-d'Oise, éditions Retz 2005-2009.

<sup>8</sup> Agnès FLORIN, « *Le développement du langage* ». DUNOD, 1999.

<sup>9</sup> Mireille BRIGAUDIOT, conférence « *pour une première culture littéraire à l'école* », CDDP Hauts de Seine, Janvier 2003.

énoncés dans les situations où l'action domine. Elle souligne aussi le rôle prépondérant de l'adulte pour étayer les propos de l'enfant, l'aider à nommer. Un peu plus tard, l'enfant sera capable d'utiliser un langage détaché de la situation vécue, il lui faudra enrichir sa syntaxe et son vocabulaire et le rôle de l'adulte sera alors de l'aider à se rappeler, reformuler afin qu'il parvienne à un énoncé correct. Elle met particulièrement en exergue l'étayage de l'enseignant pour le passage d'un langage à l'autre. Une prise de parole représentant une prise de risque pour l'enfant, il doit se sentir en confiance. L'« aide » de l'enseignant peut prendre la forme d'un questionnement, à condition que les interrogations ne soient pas trop ouvertes ni fermées. Il peut également s'appuyer sur le non verbal (mouvements de tête, gestes), sur la reformulation ou l'incitation à dire ou réfléchir. La matérialisation d'album permettrait à l'élève de se sentir en confiance, car il propose un dispositif, qui, en amont de la lecture, invite l'élève à s'exprimer, et l'enseignant à solliciter et étayer.

Mireille Brigaudiot est sans doute la didacticienne s'étant le plus intéressée à l'entrée dans la fiction des enfants du cycle 1, en montrant d'abord les difficultés que cela posaient. Elle soutient que, chez les maternelles, *tout récit fictif écrit illustré va mettre tels ou tels enfants en difficulté de compréhension*. Elle donne plusieurs raisons à cela : les plus jeunes n'auraient pas notre " culture " albums, la dimension linguistique est parfois un obstacle, les illustrations ne sont pas à leur disposition, le monde mobilisé par l'histoire n'a quelque fois aucune résonance pour eux, la continuité de l'histoire ne va pas toujours de soi.

*Comment acquérir alors cette culture littéraire, cette compréhension du récit de fiction ?* Mireille Brigaudiot souligne que l'entrée dans le monde fictionnel ne va pas de soi. Aussi, elle suggère que la maîtresse se mette à faire parler des objets, marionnettes ou animaux, de manière à ce que l'élève puisse s'emparer de ce monde qui, selon Freud relève de « *l'étrangement familier* ».

Ainsi, afin que les enfants donnent du sens à l'entrée dans ce monde fictionnel, l'enseignant doit mettre en place « *des appuis, des repères connus et rassurant* ». Mireille Brigaudiot<sup>10</sup> préconise des aides avant la lecture de récits. Elle propose par exemples aux enseignants de constituer avec eux, au moins quelques aspects de l'univers de référence du « *monde de l'histoire* ».

L'horizon d'attente est intéressant à construire en amont de la lecture : une rencontre avec les personnages, avec les images « sans parler » ou encore un résumé.

---

<sup>10</sup> Mireille BRIGAUDIOT , « Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle » PROG. INRP, Hachette éducation, 2000.

Si elle propose un dispositif où il s'agit d'interrompre la première lecture et de faire des « pauses » pour expliciter les mots de vocabulaire incompris, elle évoque également la mise en scène de marionnettes et décors laissés à la disposition des enfants lors de l'aide individualisée. Cette dernière proposition se rapproche fortement du dispositif proposé par la matérialisation.

Finalement, bien que la matérialisation d'album semble répondre aux principes fondateurs explicités dans les programmes de 2002 et 2008 *op. cit, p1*, et bien qu'elle semble en adéquation avec les grands principes de la didactique du français à l'école maternelle, la pratique de la matérialisation reste peu utilisée par les enseignants. C'est pourquoi j'ai choisi d'approfondir l'analyse de cette pratique.

## b. Pourquoi et comment matérialiser un album ?

### **1) Des difficultés de compréhension et d'interprétation par les élèves.**

Les chercheurs, formateurs et enseignants ont repéré des difficultés récurrentes chez les élèves, concernant la compréhension et l'interprétation des albums. Nous reprendrons la typologie du CAREP de Nancy Metz<sup>11</sup> qui a répertorié les raisons des difficultés de compréhension posées par les récits fictifs, reprenons et argumentons leur typologie :

- **Les enfants en difficulté ne possèderaient pas la culture « scolaire » de l'album.** Il a, en effet, une dimension culturelle et certaines pratiques familiales n'incluent pas l'utilisation de l'album dans les liens parents/ enfants. Bien que le rapport au savoir soit toujours individuel, Pierre Bourdieu<sup>12</sup> établit un lien entre l'origine sociale et la réussite scolaire des élèves. Ainsi, chaque enfant hériterait de sa famille des biens matériels et culturels. Ces éléments transmis seraient pour certains d'entre eux valorisés par le système scolaire. Certains enfants sont « acculturés » à la littérature, sont habitués à l'outil « livre », aux structures du récit, aux rapports entre l'image et le texte. Cet apprentissage concernant l'acculturation est donc à effectuer avec d'autres enfants, et représente une charge de travail supplémentaire pour les élèves. En plus de devoir comprendre le sens d'un récit, il faut qu'ils

---

<sup>11</sup> Catherine Colnot, « Faire entrer les enfants les plus fragiles dans la compréhension d'un récit écrit par les échanges oraux », Centre Académique de Ressources pour l'Education Prioritaire (CAREP) de Nancy Metz, [http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/petenfance/petenfance\\_supports\\_album\\_mediateur.htm](http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/petenfance/petenfance_supports_album_mediateur.htm) visité le 30 mars 2012.

<sup>12</sup> Pierre BOURDIEU et JEAN CLAUDE PASSERON, « les héritiers », les Editions de Minuit, Octobre 1964.

apprennent à prendre des repères dans l'album. La matérialisation pourra les aider à se repérer sur les illustrations, par exemple, à mieux cerner les enjeux de l'écrit qui peuvent paraître évidents pour des élèves accoutumés à cette pratique.

- **La dimension linguistique** (texte lu ou entendu) peut être un obstacle à la compréhension. La difficulté peut venir des composantes syntaxiques de l'ouvrage (tournure des phrases, répétition, reprises), lexicales (vocabulaire utilisé non courant, spécifique) et phonétiques. La matérialisation permettra de passer outre ces difficultés de vocabulaire et syntaxe car l'élève accéderait au sens des mots grâce notamment au matériel proposé, à la mise en scène effectuée (pour les verbes d'action par exemple), ou encore à l'expérience. Elle permettra également d'éviter toute surcharge cognitive due à ce manque de vocabulaire et offre à l'enfant la possibilité de se concentrer davantage sur le sens global du texte.

- **La reconnaissance ou le décodage des images n'est pas à leur disposition.** Parfois, le monde de référence de l'album ne correspond pas à l'univers de référence de l'enfant. Les images mentales supposées être stimulées n'apparaissent pas, leurs expériences pratiques et interprétatives ne coïncident pas avec ce qui est proposé dans l'album. Le document d'accompagnement, recommande à l'enseignant « l'identification préalable du type d'interaction texte/image afin d'en éprouver la complexité et d'en déduire des modalités de représentation aux élèves. » La matérialisation, quant à elle, autoriserait l'élève à vivre ces expériences avant d'essayer de comprendre celles qui sont mises en œuvre dans l'ouvrage.

- **Les sentiments des personnages ne sont pas forcément à leur portée.** Ils sont parfois complexes, difficiles à décoder avec le texte ou l'image, et ne permettent à l'enfant de s'identifier correctement au personnage. Lors de la phase du contage de la matérialisation, l'enseignant pourra susciter des interrogations : « *A votre avis, comment se sent le personnage à ce moment de l'histoire ? Il est plutôt joyeux ? Triste ? Pourquoi ?* ». Ces questionnements pourront être une aide à l'identification des personnages, notamment à leurs ressentis.

- **La continuité de l'histoire et la permanence des personnages ne va pas de soi :** certains s'éclipsent pour réapparaître, si bien que l'histoire leur paraît « découpée ». Parfois, le personnage est présent dans l'action mais non représenté sur l'illustration. L'enfant peut alors croire qu'il est absent et ne voit pas ce qu'il se passe. La matérialisation d'un album, comme nous avons pu l'étudier précédemment, offrirait la possibilité de montrer que le personnage participe ou non à telle ou telle action dans le récit. Il pourra s'éclipser ou rester



sur le côté, afin que les élèves discernent les instants où il est présent/absent, lorsqu'il acteur/spectateur dans le récit.

## **2) Matérialiser quoi ?**

Au vue des difficultés, la matérialisation peut concerner tout une seulement une partie de l'album, pouvant poser des problèmes de compréhension ou d'interprétation lors de la lecture.

- **Matérialiser une notion.**

Les documents d'accompagnement de 2008 *op. cit p1* préconisent des expériences de lecture associées aux expériences du monde. Il y est spécifié qu'elles « construisent des attentes portant sur les actions des personnages, leur réaction aux autres ou au contexte ».

Par exemple, et dans un souci de transversalité, l'enseignant pourrait proposer d'étudier la germination et la croissance d'une graine en découverte du monde avant de lire l'album de Christian Voltz, *Toujours rien ?*<sup>13</sup>. Cet album raconte l'attente insupportable que vit Louis, le personnage principal de l'histoire, qui a planté une graine et n'en voit pas le résultat. En jouant sur l'identification du personnage de Louis, les élèves auraient certainement moins de difficultés à comprendre son attente et son impatience.

Il s'agit plus concrètement de « matérialiser » la notion qu'est le temps. En plantant des graines, les élèves pourront s'apercevoir que celles-ci ne poussent pas du jour au lendemain. D'autres points pourraient les aider à comprendre cette histoire : Louis fait un trou, arrose et surveille sa graine, tout comme ils pourraient le faire en classe. En faisant l'expérience, ils pourraient accorder du sens à l'arrosage, car ils auraient compris que sans eau, la graine ne germe pas. Le problème posé dans l'album (Louis ne voit pas la plante pousser) ne relève donc pas d'un manque de soin de sa part, cette hypothèse serait immédiatement écartée par les élèves : ce serait uniquement une question de temps, qu'ils pourraient comprendre.

Il s'agit dans ce cas de créer une situation inconnue par les élèves, leur faire découvrir de nouveaux univers de référence, les aider à se les approprier, afin que l'entrée dans l'album soit facilitée.

- **Matérialiser une transformation.**

Comme nous l'avons étudié précédemment, la résistance au sens du texte provient quelques fois d'une méconnaissance de certains concepts, que les élèves n'ont pas encore découverts ou ne se sont pas appropriés.

---

<sup>13</sup> Christian Voltz, « *Toujours rien ?* », édition du Rouergue, 1999.

Ce serait le cas pour l'album de Leo Lionni, *Petit Bleu et Petit Jaune*<sup>14</sup>, Ecole des Loisirs, 2000. Cette histoire traite de deux personnages que sont *petit bleu* et *petit jaune*, représentés par de simples formes rondes dans le livre. Ces deux personnages vont se retrouver après un cache-cache et s'entrelacer tellement fort qu'ils vont devenir verts. L'expérience de mélange de couleur ou la manipulation des vignettes (disques découpés dans du calque jaune et papier bleu) permettra aux élèves de comprendre que lorsque petit bleu et petit jaune se « serrent très fort », ils deviennent verts parce qu'en réalité, le mélange de la couleur jaune avec la couleur bleu donne du vert. La couleur obtenue par le mélange des deux personnages n'a donc pas été choisie au hasard par l'auteur, transformation qui pourrait échapper à l'enfant qui n'en n'aurait pas conscience.

- **Matérialiser la permanence du personnage.**

Comprendre que le personnage est toujours le même malgré ses apparitions et disparitions au long du récit, est un élément clé de la compréhension, comme nous l'avons démontré précédemment. Dans certains ouvrages, notamment dans ceux où le personnage change d'apparence, cette continuité est parfois plus difficile à percevoir par les élèves. C'est le cas par exemple de l'album *Toutes les couleurs*<sup>15</sup> d'Alex Sanders qui met en scène un petit lapin jouant dans la nature. Au fil de ses aventures, il se colore de vert, puis de marron, de rouge, de jaune, si bien que sur chaque page de l'album, les couleurs s'ajoutent et le personnage change d'apparence, ce qui poserait des problèmes de compréhension à de très jeunes « lecteurs » de très petite, petite section de maternelle. La matérialisation offrira la possibilité de suivre le lapin au fil de ses aventures, de démontrer que le personnage est unique même s'il subit des « transformations ».

- **Matérialiser la chronologie d'une histoire.**

Parfois, la chronologie d'un album peut être à l'origine d'une résistance de compréhension ou d'interprétation pour l'élève. Elles relèvent sensiblement des mêmes difficultés que pour la permanence du personnage. Nous prendrons pour exemple l'album *A qui la faute ?*<sup>16</sup> écrit par Christian Voltz. A l'heure de la traite, une fermière va retrouver sa vache et sursaute de peur à la vue d'une araignée. En l'écrasant, elle déclenche une série de bousculades et cherche à savoir qui en est responsable. Ainsi, elle interroge un à un les animaux de l'étable qui accusent tour à tour un animal plus petit. Prenons l'exemple du chat : lorsque la fermière

---

<sup>14</sup> Leo LIONI, « *Petit Bleu et Petit Jaune* », l'école des Loisirs, 2000.

<sup>15</sup> Alex SANDERS, « *Toutes les couleurs* », l'école des loisirs, 2010.

<sup>16</sup> Christian Voltz, « *A qui la faute ?* », édition du Rouergue, 2001.

l'accuse, il rétorque « *Mais c'est pas ma faute, c'est ce poussin là, qui m'a picoré la queue, alors moi, j'a griffé le dos du chien, qui a mordu la patte du cochon, qui a foncé dans la tête de l'âne, qui a rué dans les fesses de la vache* ». L'illustration ne met alors en scène que la fermière et le chat, les autres animaux ne sont pas représentés. Afin de mieux s'approprier la chronologie de l'histoire et de comprendre, ici aussi, la permanence de chaque personnage et leur succession, le dispositif proposerait de montrer l'ensemble des personnages devant la fermière. Les enfants pourraient, de ce fait, deviner, la suite des phrases, expressions, qui sont redondantes tout au long du récit. Ils percevraient la file indienne qui se construirait sous leurs yeux, se rendraient peut être mieux compte de l'ampleur de cette file, du fait que les animaux accusent toujours plus petit qu'eux-mêmes (vache-âne-cochon-chien-chat-poussin-moustique). Mais surtout, que chaque animal est spectateur et assiste à toutes les scènes d'accusation.

### c. Principales étapes de la matérialisation

Dans l'introduction, nous avons défini la matérialisation comme étant *une situation concrète de mise en scène, effectuée en amont de la lecture. Elle propose aux élèves, sous la forme d'un contage guidé par un matériel spécifique, une entrée différente dans l'album*. Afin d'approfondir cette définition, je ne développerai pas un propos théorique mais j'essaierai de définir les différentes étapes pratiques de la matérialisation en terme de préparation, mise en œuvre, pause et retour à l'album.

#### **1) Penser et appréhender la séance.**

L'enseignant réfléchit en amont au choix d'un album pouvant être matérialisé, proposant à la fois des résistances qui appellent cette matérialisation, répondant aux instructions et à sa propre progression, Il convient d'introduire un matériel adéquat, reprenant au mieux les personnages et leurs actions. Chaque séance de matérialisation nécessite la préparation d'un matériel spécifique à l'album, ses « résistances ». Parfois, le matériel sera remplacé par l'expérience. Le professeur pensera à des questions précises à poser pendant et après la matérialisation. Questions qui susciteront échanges et réflexions.

Cette séance nécessite une réflexion de l'espace, pensé par l'enseignant. Elle peut s'effectuer avec un petit groupe d'enfant, en travail dirigé, ou en classe entière. Comme conseillé dans le document d'accompagnement des programmes de 2002 *Op. cit p1*, il s'agit « *d'aménager les conditions de réception des textes* ». L'enseignant prépare un moment de

« *travail socialisé* ». Il peut donc aménager dans un coin de sa salle de classe, un endroit où les enfants seront correctement installés, à l'abri de distractions causées par d'autres groupes de travail, ce qui renforcera l'efficacité de la matérialisation. Cela peut être un coin qui, généralement, est dévolu aux séances de langage. Puisque la matérialisation constituera *un moment différent*, un endroit particulier pourra signaler la spécificité du moment.

Dans le cas de petits groupes, il s'agit de penser la constitution de ces groupes pour laisser place à une diversité des compétences. Il convient de plébisciter des élèves ayant des acquis différents concernant le langage, la compréhension et l'interprétation, afin d'enrichir le contenu des discussions.

Les documents d'accompagnement de 2002 *Op. cit p.1* spécifient que, raconter, n'est pas un « *exercice facile* ». Il impose que l'enseignant se soit « *approprié le texte, assimilé la chronologie* », en somme, « *il suppose une mise en mot fluide* ». La matérialisation, qui nécessite une phase de contage, impose à l'enseignant de s'être approprié le récit et sa compréhension. Le contage peut cependant prendre différentes formes. En effet, parfois, il nécessitera un contage à la lettre à des endroits précis du discours (Cf. *C'est pas ma faute !*) et d'autres fois, un détachement du texte sera possible (Cf. *Petit Bleu et Petit Jaune*), tout dépendant de l'album choisit.

## **2) Le contage, avec l'introduction de matériel.**

Il ne s'agit pas de proposer aux élèves quelle qu'interprétation que ce soit, mais de faciliter l'accès à l'album, afin que l'histoire soit vivante et accessible à leurs questionnements. Le matériel, support d'entrée dans la fiction, peut être présenté aux élèves au fur et mesure du contage ou installé devant eux en début de séance selon les spécificités de l'album, les contraintes du dispositif. Il constituera dans ce cas, l'horizon d'attente préconisée par Mireille Brigaudiot.

Le contage permet, selon les documents d'accompagnements de 2002 *Op.cit p.1*, de « *capter les regards* », les yeux de l'enseignant étant libérés de tout support. « *Cette présence réelle se traduit dans une gestualité mesurée, dans les modulations de la voix, dans des pauses marquées ou des accélérations du débit appelle à une participation en retour, une interaction* ». Le contage fait donc appel au corps, aux gestes et à la voix, une réalité physique extrêmement importante.

Durant ce contage, les élèves sont libres de s'exprimer, stimulés par les questions de l'enseignant, qui s'assure que l'ensemble du groupe comprend le déroulement de l'histoire.

Le matériel est présenté, les élèves ont la possibilité de le regarder et auront le temps nécessaire pour se l'approprier plus largement après la lecture de l'album.

### **3) Les pauses, permettant l'émergence du langage, les questions, la découverte du matériel et l'éveil des sens.**

A chaque étape primordiale du récit, ou lorsque la présence d'un vocabulaire mal maîtrisé peut poser problème, l'enseignant arrête le contage afin d'éveiller la curiosité des élèves ou soulever une difficulté à expliciter. .

En effet, les documents d'accompagnement précisent que *« la compréhension est facilitée par des commentaires [...] la médiation du maître est dans tous les cas tout à fait essentielle. L'enseignant entretient le questionnement, aménage l'espace de parole des interprétations, suscite des débats, étaye l'émergence des représentations »*. Dans ces moments de pause, les élèves ont la possibilité de toucher, sentir, s'approprier le matériel.

L'introduction d'un questionnement oblige justement les élèves à s'écouter, s'exprimer, utiliser un langage spécifique. Outre l'acquisition du langage, le questionnement et la prise de contact avec le dispositif permettent de rendre compte de l'acquisition de la compréhension à un moment donné, ainsi que de rendre compte de l'appropriation d'une interprétation par l'élève concernant l'action d'un personnage, la chronologie de l'histoire... Les enfants sont valorisés, interrogés tour à tour, de façon spontanée par le maître. Il prend soin d'adapter son niveau de langage à chacun, différenciant les plus en difficultés des plus experts.

### **4) Le retour à l'album : la lecture.**

Il est fondamental que les élèves découvrent l'album, support l'histoire qui vient d'être racontée, durant la même séance ou une séance proche. D'une part, pour garder en mémoire l'expérience matérielle, d'autre part, pour qu'ils fassent le lien entre ce qu'ils ont entendu et la réalité du livre. Cette prise de contact avec le livre diffère d'une approche ordinaire, puisque les élèves connaissent les personnages, l'intrigue et sa fin.

Une curiosité, un étonnement doit être suscité lors de l'apparition du livre. Une mise en scène légère est mise en place pour différencier le moment de contage du temps de lecture. En effet, c'est sans doute à partir de ce moment là qu'ils peuvent en prendre conscience. Par la suite, ils seront invités à redécouvrir le livre et se rendre compte de la permanence de l'écrit

dans l'album. L'enseignant prend soin de le dévoiler comme un outil « précieux » qui détient l'histoire que l'on vient de raconter.

Lors de la lecture, le maître prend soin de suivre mot à mot le texte, voire de le suivre éventuellement du doigt, afin que ses élèves prennent là aussi, conscience de la permanence de l'écrit lors d'une prochaine lecture.

Pour la matérialisation, il me semble que l'on peut rejoindre les documents d'accompagnement des programmes, qui conseillent, hors de ce dispositif, une lecture « *sans rupture et sans distracteur* », possible lors de cette phase puisque tout ce qui est censé « *interroger* » les élèves aura été décelé dans les phases antérieures. Les élèves retrouvent, dans les illustrations de l'album, les indices apportés par la mise en scène, sans pour autant y trouver la continuité imposée par la matérialisation. L'élève a la possibilité de construire un lien entre l'image et la matérialisation, de faire appel à ses images mentales.

L'enseignant peut faire le choix de laisser le matériel à devant les élèves, à condition qu'il ne soit pas un obstacle à l'écoute et l'attention des enfants. S'il fait l'objet de distraction, il a la possibilité de l'écarter ou le ranger.

## 2. Hypothèses sur l'efficacité et les limites de la matérialisation.

Après l'étude des textes institutionnels et des recherches effectuées sur la didactique du Français en ce qui concerne l'acquisition du langage et des compétences relevant de la compréhension et de l'interprétation, et après avoir évoqué les enjeux de la matérialisation, plusieurs hypothèses ont pu être formulées au cours de cette première partie concernant ses bénéfices se mettent en place :

- *La matérialisation permet-elle l'appropriation d'un vocabulaire spécifique ?*
- *Offre t-elle la possibilité à l'élève de s'approprier le récit (sa chronologie, la permanence des personnages) ?*
- *Le dispositif aide t-il les élèves à élaborer leur construction et leur savoir sur le monde ?*

Il s'agira dans une seconde partie de présenter les dispositifs permettant de répondre à ses hypothèses.

Il convient également de souligner quelques limites à la matérialisation. En effet, n'importe quel ouvrage ne se prête pas à une telle mise en scène. Ainsi, certains albums perdent tout leur sens sans les illustrations car celles-ci ne sont pas transposables à une matérialisation. C'est le cas des « livres jeux » par exemple, où l'interaction entre le livre et le lecteur est forte, où celui-ci est le héros et doit opérer des choix. Dans ce cas, l'objet « livre » est indispensable et la matérialisation ne peut se faire en amont.

Pour d'autres albums, le texte ne peut être raconté. L'importance du lexique y est primordiale, le style de langue aussi. Qu'il s'agisse de respecter la rime ou l'idée précise d'un auteur, l'enseignant ne peut pas toujours se permettre de modifier le récit. Ainsi, il ne serait pas judicieux de matérialiser un album à dominante poétique.

On pourrait également s'interroger sur d'éventuels risques liés à la matérialisation et notamment à l'effet « d'écran » qu'elle peut imposer à la lecture ;

Lorsque l'intrigue intègre un nombre trop important de personnages ou que le texte est abondant, la contrainte matérielle se pose. L'enseignant étant seul, il apparaît impossible de proposer ce dispositif, cela pourrait troubler et compliquer la compréhension et l'interprétation des élèves.

L'interprétation ne passant pas uniquement par la représentation du réel, certaines entrées dans la fiction ne peuvent être facilitées par une matérialisation. Il s'agit d'approches symboliques (représentation de l'amitié dans le petit prince, d'Antoine de Saint Exupéry, par exemple) que l'enseignant ne peut leur proposer.

## Mise en place de la matérialisation en classe, exploitations des résultats.

### I. Spécificités des albums du corpus et contexte de mise en œuvre.

Afin d'apporter des éléments de réponses aux hypothèses posées concernant les intérêts de la démarche de matérialisation, il paraissait judicieux de s'attacher à l'analyse de séances de matérialisation en classe. Un album a été choisi pour illustrer chaque type de matérialisation, présenté dans la première partie. Quels dispositifs ont été mis en place pour chaque album ?

*C'est pas ma faute ! Christian Voltz, Edition du Rouergue, 2001.*

La matérialisation de cet album a été effectuée par moi-même dans une classe de cours préparatoire, dans une école placée en réseau ambition réussite en 2011. Le niveau général de cette classe est faible comparé aux exigences nationales. Compte tenu de l'imposition des lieux d'affectation de stage, cette séance n'a pu se dérouler en maternelle, mais correspond tout de même à un niveau de compréhension et d'interprétation qui répond aux exigences des programmes officiels de 2008. La séquence s'est déroulée en classe entière sur trois séances, Une portant sur la matérialisation et la lecture de l'album, une autre sur la relecture et la recherche du « coupable », une dernière sur la remise en ordre des éléments du récit et le résumé de l'histoire par dictée à l'adulte.

*Toujours rien ? Christian Voltz, Edition du Rouergue, 1999.*

Cet album, traitant du personnage qui attend impatiemment la germination et la floraison de sa graine, a également été étudié par les cours préparatoires. Il a été inséré dans le projet d'une séquence de découverte du monde ayant pour objectif de comprendre les mécanismes de la germination. La manipulation et l'étude de l'album ont été effectuées en classe entière.



*De toutes les couleurs, Alex Sanders, Ecole des Loisirs, 2010.*

L'histoire de ce petit lapin devenant de toutes les couleurs au grès de ses aventures en pleine nature a été matérialisée dans une classe de moyenne section par un collègue stagiaire, sur deux fois deux séances. La classe a en effet été divisée en groupes de sept élèves. Un des deux groupes a « bénéficié » de la matérialisation, l'autre « non ». L'enseignant a ensuite évalué les élèves dans la seconde séance en leur demandant de replacer les lapins colorés dans le bon ordre (plus il y a de couleurs sur le lapin, plus l'action se situe tardivement dans le récit). Nous reviendrons sur l'analyse de ces évaluations.

*Petit Bleu et Petit Jaune, Léo Lionni, Ecole des Loisirs, 2010.*

La transformation en couleur verte de ces deux petites couleurs bleue et jaune lors d'un câlin a été étudiée par des élèves de grande section par une collègue stagiaire, sur une séance comportant une phase de matérialisation, d'appropriation et de lecture magistrale. Le groupe était composé d'environ dix élèves.

Toutes ces séances avaient pour objectifs l'acquisition d'un langage spécifique, la compréhension et l'interprétation de récit. Bien que leurs enjeux soient différents, les matérialisations ont toutes été effectuées en amont de la lecture.

Chaque album offre des résistances différentes, résistances utiles et nécessaires à la matérialisation. Quelles sont ces difficultés particulières et quels intérêts de présenter une matérialisation pour les surmonter ?

	Difficultés, résistances de l'album.	Intérêt de la matérialisation
<u>Petit Bleu et Petit jaune</u>	Les personnages sont représentés par des tâches de couleurs.	La matérialisation des personnages par des disques de couleur rendrait plus concret l'aspect des personnages.
	Petit Jaune et Petit Bleu se transforment en petit vert, d'une page à l'autre de l'album.	La métamorphose de petit Bleu et petit Jaune se ferait sous les yeux des élèves, ils pourraient la percevoir.
<u>Toutes les couleurs</u>	Suivre les changements d'apparence du personnage pour comprendre qu'il est unique.	Les transformations du lapin se dérouleraient devant les élèves.
	L'abondance de vocabulaire spécifique (partie du corps, verbes d'action, couleurs)	Le dispositif encouragerait les élèves à mimer, s'exprimer pour expliciter le sens des mots
<u>C'est pas ma faute !</u>	Comprendre la logique du récit, ses répétitions.	Les animaux seraient présentés les uns à la suite des autres
	Les indices visuels non présentés directement dans le récit (animaux de plus en plus petits)	
<u>Toujours rien ?</u>	Concevoir l'attente de Louis	Donner la possibilité aux élèves de s'identifier au personnage.
	Comprendre pourquoi le personnage ne voit pas la fleur alors que le lecteur la voit.	

## II. Une matérialisation spécifique.

Il convient, pour chaque album, de proposer un matériel particulier et caractéristique à l'album, ses difficultés. Comme évoqué dans les paragraphes précédents, la matérialisation peut également porter sur l'ensemble du récit ou simplement sur une partie plus complexe à se représenter pour les élèves. Il s'agit en somme, de mettre à la portée des élèves les résistances imposées par l'ouvrage.

Pour l'album de Léo Lionni, *Petit bleu et Petit jaune Op.cit p.13*, j'ai proposé à l'enseignante un dispositif composé de disques de couleur bleue et jaune, choisis dans une matière spécifique afin que, lors de leur superposition, la couleur verte apparaisse. D'autres petits ronds de couleurs symbolisaient leurs amis et parents, présents dans l'histoire. La matérialisation porte sur l'ensemble du récit : le maître raconte l'histoire dans sa totalité. Il convient de la maîtriser parfaitement en amont de la séance. L'intérêt n'est pas de réciter le texte mais bien de se l'approprier afin que les élèves puissent percevoir les grandes lignes et péripéties de l'histoire, ses moments clés.

Le petit lapin Lulu, de l'album *Toutes les couleurs Op.cit p.13*, étudié en moyenne section, a été scanné, agrandi, décalqué cinq fois. Un lapin était blanc, un autre avait uniquement les fesses vertes, le troisième avait en plus la bouche colorée de rouge. Sur le quatrième, j'ai ajouté les pieds marrons et le dernier avait les trois couleurs et les mains jaunes. Pour représenter ses aventures, le matériel adéquat semblait être divers pot symbolisant ce qui avait coloré le lapin dans le livre : un rempli d'herbe, un suivant de fraises en plastique, un autre avec de la terre et le dernier de petites fleurs jaunes. La maman de Lulu, présente uniquement en fin d'histoire a également été décalquée et plastifiée. L'enseignant, durant la matérialisation, prend soin d'échanger discrètement les lapins entre deux colorations, cela demande une organisation rigoureuse. Cette séance se base sur l'ensemble de l'histoire et porte essentiellement sur la répétition des mots pour l'imprégnation du vocabulaire ainsi que la compréhension des étapes principales du récit : *pourquoi, à un instant T, toutes ses couleurs sont présentes ? Que s'est-il passé auparavant ?* Cela permettrait également de travailler les temps des verbes. (Passé, présent).

La séance de matérialisation de l'album *Toujours rien ? Op.cit p.13* est en réalité une expérience, effectuée dans le domaine de la découverte du monde. On propose, en amont de la lecture de l'album, d'effectuer la plantation d'une graine avec la classe. Nous mettons réellement en scène qu'une partie de l'album car l'objectif principal pour les élèves est de réussir à conceptualiser l'attente, l'envie de Louis de voir sa plante germer et donner une jolie fleur.

Enfin, l'histoire étonnante de ces animaux qui s'accusent à tour de rôle parce que la fermière cherche un coupable à sa propre bêtise, racontée dans *C'est pas faute ! Op.cit p.13* offre un dispositif matériel particulier. L'enseignant doit absolument connaître et maîtriser l'ensemble du texte, mot pour mot : l'ordre dans lequel est présenté chaque animal est primordial, ainsi que toutes les injures que se font tour à tour les bêtes (satané poussin, matou d'malheur), car les enfants ne comprendraient pas que celles-ci aient pu changer. Un changement de l'ordre ou des mots pourraient avoir des effets inverses à ceux désirés par le processus de matérialisation. Le matériel n'est rien d'autre que la photocopie couleur de chaque animal et de la fermière, plastifié. L'enseignant présentera un à un les animaux et les disposera les uns à la suite des autres sur le tableau, à l'aide de patafixe. Le fait que l'enseignant maîtrise le texte ne doit pas avoir pour conséquence la non interruption de la matérialisation. Il pourrait, par exemple, effectuer des pauses, diminuer le ton afin que les enfants complètent la suite du récit, lorsqu'ils auront compris le système des répétitions. Le contage ne doit pas ressembler à une récitation de la part de l'enseignant.

### III. Qu'est ce que la matérialisation a apporté ?

Il s'agit dans cette dernière partie de valider ou non les hypothèses posées précédemment. Ainsi, je travaillerai sur des séances qui ont été enregistrées et transposées à l'écrit, disponibles dans leur totalité en annexe. J'ai sélectionné uniquement les passages paraissant pertinents pour répondre aux hypothèses posées. Ainsi, quand j'ai pu, j'ai désigné le prénom de l'élève auquel est associé le numéro correspondant de la séquence, le second numéro correspondant à son emplacement dans la séance.

## La matérialisation a-t-elle permis l'appropriation d'un langage spécifique ?

**Séquence 1 [Toutes les couleurs, Alex Sanders] :** Le maître parvient à faire expliciter le vocabulaire aux enfants en leur demandant de mimer certaines actions qu'effectuent le lapin dans le récit.

MAIT 1-37 : *Comment il y est allé ?*

Elève 1-38 : *Il est avec ses pieds.*

Elève 1-39 : *Il a sauté dans la terre comme ça !*

MAIT 1-40 : *Comment c'est comme ça ? Comment vous faites pour sauter dans la terre ? Montre-moi Chloé !*

Il semble difficile pour l'élève d'expliquer une action avec des mots. (Elève 1-38).

L'enseignant profite de la situation pour demander une démonstration. De ce fait, il offre la possibilité à ses élèves de se représenter l'acte de sauter.

On soulignera la façon dont le professeur laisse ses élèves construire le récit, en leur laissant l'opportunité de donner les mots qui conviennent.

MAIT 1-2 : *Youpi* (l'enseignant met le lapin dans l'herbe et change de lapin)

Elève 1-3 : *Il est **vert** !*

MAIT 1-4 : *Pourquoi il est tout vert ?*

Elève 1-5 : *Parce qu'il est allé **dans l'herbe**.*

MAIT 1-12 : *miam miam !* (L'enseignant fait manger des fraises au lapin et change de lapin)

Elève 1-13 : *Il est tout rouge sur **sa bouche** !*

MAIT 1-14 : *Et pourquoi il a la bouche toute rouge ?*

Elève 1-15 : *Parce qu'il a mangé **des fraises**.*

Pour ce faire, le maître laisse le temps aux élèves de participer. Le matériel est sous leur yeux, il s'agit de le nommer pour élaborer le récit. Parfois, il convient de donner un nom à l'**action que Lulu accomplit** (sauter, prendre, manger...), d'autres fois, il faut désigner ce qui est à l'**origine de la transformation** (ce qui se trouve dans les pots : les fraises, les fleurs, l'herbe) ou encore **donner la couleur** (vert, rouge, jaune) responsable du changement

d'apparence **d'une partie du corps** (les fesses, la bouche, les mains) de Lulu. En somme, le vocabulaire présent dans l'album offre la possibilité de mobiliser des mots de nature et fonction différentes (adjectif, nom, verbe - complément d'objet direct, complément circonstanciel de lieu...) qu'il ne s'agit pas de différencier à ce stade de la scolarité. (Bien que la matérialisation serait intéressante dans des classes supérieures afin remarquer que les verbes peuvent se « mimer » et, les noms se dessiner...).

Certains élèves semblent, dans cette séance, soucieux d'une utilisation exacte du vocabulaire employé.

MAIT 1- 52 : [...] *Et pourquoi a-t-il les pieds marrons ?*

Elève 1-53 : *Il est **allé** dans la terre !*

Elèves 1-54 : *Il a **sauté** dans la terre !*

MAIT 1-61 *Cassandra : pourquoi il les pieds marrons ?*

Cassandra 1-62 : *Parce qu'il a sauté dans **la boue** !*

Chloé 1-64 : ***Dans la terre !!***

Alice 1-85 : [...] *et après **il prend** la terre.*

MAIT 1-86 : *Il prend la terre ?*

Anthony 1-87 : *Non, **il saute** dans la terre !*

On remarque que les élèves se reprennent entre eux. Bien que l'énoncé de l'élève 1-53 semble correct, l'élève 1-4 insiste sur le verbe, plus précis, donné et mimé quelques minutes auparavant.

Puis, alors que Cassandra utilise un mot qui se rapproche du sens de « terre », Chloé se permet de rectifier pour appliquer le terme de départ.

Ces reprises témoignent de l'appropriation du vocabulaire et d'un sens attribué à celui-ci. Ces élèves qui corrigent leur camarade certifient qu'ils ont saisi la nuance entre deux mots de sens proches. (Sauter et aller dans l'herbe - sauter dans la boue/ sauter dans la terre.)

**Séquence 2 [Petit Bleu et Petit Jaune, Léo Lionni]:** Lorsque l'enseignante demande aux enfants de bien vouloir raconter l'histoire, certains d'entre eux utilisent les expressions employées par l'enseignante quelques minutes plus tôt.

Elève 2-72 : *en fait, ben, des fois ils **creusent des tunnels** !*

MAIT 2-73 : *oui, ils creusent des tunnels ! et qu'est ce qu'ils font d'autre ?*

Elèves 2-74 : *ils jouent à **cache-cache** !*

Elèves 2-76: *ils font **la ronde** !*

Noémie 2-78: *ils **montent sur les buttes** !*

MAIT 2-86 : *comment ils deviennent tout vert ?*

Elève 2-87 : *quand ils font **un gros câlin**.*

L'acquisition de vocabulaire concerne ici essentiellement des noms de jeu auxquels les personnages participent durant le récit. On peut supposer qu'ils réinvestissent ces mots, et particulièrement ce passage, qui figure pourtant au début de l'histoire (donc plus difficile à se souvenir) parce que la maîtresse a insisté sur cette partie du récit. En effet, elle leur avait demandé à quoi ils jouaient avec leurs amis et ils ont justement fait quelques propositions.

Durant la phase de lecture, les élèves parviennent à compléter quelques phrases de l'enseignante.

MAIT 2-119 : *Petit Bleu a beaucoup d'amis, mais son meilleur ami.*

Elève 2-120 : *Petit Jaune*

MAIT 2-121 : *c'est Petit Jaune, qui est dans la maison d'en face*

Elève 2-122 : *Parce qu'ils sont copains*

MAIT 2-125 : *[...] Ils s'embrassent si fort, qu'ils deviennent...*

Elèves : *Tout verts !*

MAIT 2-127 : *[...] quand ils sont fatigués, ils rentrent*

Elève 2-128 : *à leur maison.*

On peut justement admettre qu'à l'écoute du texte exact, les élèves sont capables d'associer certains éléments, certaines concordances, ressemblances avec le texte conté par leur enseignante. Elle n'a pas tout à fait utilisé le même mais a utilisé un langage suffisamment proche pour que ses élèves puissent effectuées des analogies et aient la possibilité de compléter les phrases, d'effectuer des anticipations sur le récit.

**Séquence 4, [C'est pas ma faute, Christian Voltz]** : les rires des enfants en début de l'histoire témoignent qu'ils ont compris le sens des « injures » à chaque fois. Cette appropriation a pu être faite car les élèves connaissent déjà les expressions (« *satané, misérable, grosse, stupide* ») ou encore par l'intonation donnée par l'enseignante à ce moment là.

Lors de la recherche du coupable, les élèves sont capables de redonner tous les noms des animaux cités dans l'histoire.

### La matérialisation a-t-elle aidé les élèves à s'approprier le récit ?

**Séquence 1 [Toutes les couleurs, Alex Sanders]**: Le maître a à peine débuté le conte, et déjà les élèves s'occupent de décrire ce qu'il se passe sous leurs yeux.

MAIT 1-2 : *youpi* (l'enseignant met le lapin dans l'herbe et change de lapin)

Elève 1-3 : *Il est vert !*

MAIT 1-4 : *Pourquoi il est tout vert ?*

Elève 1-5 : *Parce qu'il est allé dans l'herbe.*

Elève 1-9 : *C'est de la même couleur !*

MAIT 1-14 : [...] *Et pourquoi il a la bouche toute rouge ?*

Elève 1-15 : *Parce qu'il a mangé des fraises.*

MAIT 1-30 : [...] *Et plouf !* (Il met les pieds du lapin dans la terre, change de lapin)

Anthony 1-31 : *Il est tout marron !*

MAIT 1-35 *Qu'est ce qu'il a fait ?*

Anthony 1-36 : *il est allé dans la terre !*

Anthony 1-46 : *s'il ne les avait pas touchées, il n'aurait pas les mains jaunes !*

Le matériel, présent devant eux, donne aux élèves la possibilité de participer activement à la construction du récit avec le maître. Les remarques qu'ils effectuent sont en fait des constatations : le lapin change d'apparence en allant dans l'herbe. Il est important de remarquer que le maître ne nomme pas les objets, il laisse l'opportunité aux élèves de le désigner eux-mêmes. On pourrait penser que cette façon de procéder est une façon d'aider les élèves à s'approprier le récit. De même, ils établissent instantanément le lien de cause à effet entre l'herbe, de couleur verte, et la transformation de l'animal. Il en est de même pour le



rapport entre les fraises et la bouche, les fleurs et les mains du lapin qui se colorent de rouge et de jaune.

Soulignons que l'enseignant s'attarde, tout au long de la séance, à jouer sur les répétitions afin que l'ensemble des élèves établissent ces liens de cause à effet. Ainsi, il demande plusieurs fois, à différents enfants pourquoi la bouche est rouge, les pieds marron...ces interrogations permettent la sollicitation de tous et assurent au maître que la totalité des élèves a compris le récit.

**Séquence 2 [Petit Bleu et Petit Jaune, Léo Lionni]:** dès le début du contage, les enfants font, à juste titre des déductions. Lorsque l'enseignante présente la famille de Petit Bleu, elle montre d'abord Maman Bleu, montre une seconde vignette.

*MAIT 2-2 : Petit Bleu vit dans une grande maison avec Maman Bleu et...*

*Elèves 2-3 : Papa bleu !*

Les élèves sont capables, grâce à un raisonnement logique, de dire qu'il s'agit du papa.

De même, à la vue des parents de Petit Jaune, les élèves savent les nommer.

*MAIT 2-17 : petit jaune habite dans une grosse maison avec...*

*Elève 2-18 : Maman jaune !*

*MAIT 2-19 : Maman jaune et...*

*Elève 2-20 : Papa jaune*

*Elève 2-22 : il y a Papa bleu et Papa jaune !*

Ils sont parvenus à transférer et systématiser ce qu'ils venaient d'entendre à propos de Petit Bleu à Petit Jaune. En ce sens, les enfants devinent et construisent une partie du récit.

*MAIT 2-37 : [...] mais où es petit jaune ?*

*Elève 2-38 : euhh, derrière !*

Les élèves participent activement au déroulement de l'histoire et sont sollicités pour rechercher petit jaune lors de sa partie de cache-cache. L'enseignante les sent particulièrement attentifs à l'histoire.

Aussi, lorsque la maitresse superpose les vignettes de couleurs, un élève relève instantanément que la couleur verte apparait.

*MAIT 2-39 : ahhh ! Le voilà ! Ils sont tellement contents de se retrouver, qu'ils se serrent fort, très très fort ! Tellement fort...*

*Ilan 2-40 : il devient presque vert !*

*MAIT 2-41 : qu'ils deviennent tout vert ! C'est ça Ilan, ils deviennent tout vert !*

*Elève 2-42 : et, regarde, ça change de couleur !*

C'est alors d'autant plus facile pour un élève de comprendre ce changement de couleur lorsqu'il s'effectue devant ses yeux. Un peu plus tard dans la séance, l'enseignante sollicite l'attention des élèves afin de vérifier s'ils ont réellement compris, assimiler la transformation des deux personnages.

*MAIT 2-46 : petit jaune rentre chez lui et maman jaune et papa jaune lui disent : « mais tu n'es pas notre petit jaune ! tu es tout vert ! »*

*Elève 2-47 : Mais oui ! Parce que là c'est le jaune et là c'est le bleu en tout !*

*MAIT 2-48 : mais pourquoi ils sont devenus tout vert ?*

*Elève 2-49 : parce qu'ils se sont fait un câlin !*

La relation de cause à effet est établie, les élèves sont capables de donner un sens à la métamorphose subie.

L'enseignante a été dérangée par d'autres groupes durant la séance, qui étaient entrain de faire d'autres activités. Elle a choisi de faire une pause pendant la lecture afin de régler le problème. Pendant ce temps, il est possible d'entendre sur l'enregistrement les élèves jouer avec le matériel.

*« Ouh ! câlins, câlins ! », un autre répond « non mais c'est au dessus petit bleu ! », « et, on est des jumeaux, on est la même couleur ! » « Moi je suis petit rose », « Moi je suis petit jaune », « Coucou, où te caches-tu ? » « Petit jaune où es-tu ? » « Petit Bleu, petit noir ! ».*

Ces minutes où les enfants s'amuse et s'approprient le matériel sont primordiales pour répondre à nos hypothèses. On remarque que les élèves jouent à reproduire ce qui leur a été raconté : ils miment certainement le cache-cache, s'identifient aux personnages et essaient même de retrouver la couleur verte en superposant les vignettes jaune et bleue. Ils réinvestissent à bon escient les situations étudiées et cela nous permet d'apprécier leur compréhension du récit.

**Séquence 3 [Toujours rien ? Christian Voltz]**: La matérialisation a permis aux élèves d'apprécier la durée, l'attente du personnage. Aya s'est empressée de comparer son expérience sur la germination avec celle de Louis dans le récit après le temps de lecture du texte.

*MAIT 3-7 : ça prend du temps ? Comment tu le sais que ça prend du temps ?*

*Aya 3-8 : parce que c'est comme nos graines qu'on a fait. Puis, un peu plus tard,*

*Inga 3-30 : oui, on l'a déjà fait. Elles se sont identifiées à lui pour comprendre son attente.*

Les élèves ont également pu donner du sens au fait que Louis arrose la plante. On a vu lors de la séance sur la germination que l'eau était nécessaire à la germination. Sans cela, la graine ne pousse pas. Nous avons fait l'expérience avec une graine plantée sans eau et avons constaté que rien n'avait poussé.

MAIT 3-20 : *il met de l'eau... tiens... Pourquoi ?*

Houssanna 3-21 : *parce que c'est normal /*

MAIT 3-22 : *c'est normal ?*

Matthéo 3-23 : *sinon ça pousse pas la graine, je l'ai déjà fait, moi !.*

Le fait de mettre de l'eau semble même « normal » pour Houssanna, elle ne ressent pas le besoin de s'en justifier, comparée à Matthéo qui insiste sur le fait que, lui, l'a « fait ». Il se sert des résultats des expériences effectuées en classe pour donner une signification à l'action du personnage.

#### **Séquence 4 [C'est pas ma faute, Christian Voltz]:**

Les élèves comprennent assez rapidement, durant la phase de matérialisation, la logique du récit, des répétitions, qui apparaît comme une comptine. Après quelques hésitations (Elèves 4-3 : *Il a..., il a ...*), les élèves associent vite un verbe (ruer, foncer) à un animal (la vache, le cochon)

Elèves 4-6 : *la vache*

MAIT 4-7 : [...] *J'ai griffé le dos du chien qui a mordu...*

Elèves 4-8 : *La patte du cochon*

MAIT 4-9 : *Et le cochon, qu'est ce qu'il a fait ?*

Elèves 4-10 : *Il a foncé dans la tête*

MAIT 4-11 : [...]*alors moi j'ai sursauté et j'ai picoré...*

Elèves 4-12 : *la queue du chat !*

Le matériel permet à l'enseignant de pointer du doigt les animaux, les élèves doivent cependant se souvenir de quelle partie du corps il s'agit à chaque fois. C'est le cas pour Elèves 4-12 : l'enseignant n'a dit qu'une seule fois qu'il s'agissait de la queue du chat, et quelques secondes plus tard, les enfants sont capables de répéter. A partir de là, et à l'aide du guidage de la professeure qui commence les phrases et suscite les interrogations (MAIT 4-15 : *et le chien ? il a mordu ?*), quelques élèves sont déjà capables de redire instantanément la suite ou une partie des énoncés (Elèves 4-20 : *il a rué*). Lors de la seconde relecture, certains disent instinctivement à voix haute la suite du récit.

Un élément a cependant perturbé les élèves : la fermière ressemblait étrangement à une sorcière, et nous ne savions plus comment la nommer. J'ai donc décidé de reprendre le terme de « sorcière » pour ne pas entraver leur interprétation du texte. Par ailleurs, Christian Voltz<sup>17</sup> souligne, lors de la description de ses personnages et parmi les pistes pédagogiques qu'il propose pour cet album, que pour « *la femme, Le nez peut évoquer le nez de Pinocchio et donc du mensonge, ou celui d'une sorcière (nez proéminent, cernes, cheveux hirsutes).* » Cet aspect ambiguë a donc été choisit par l'auteur lui-même, les deux désignations, sorcière ou fermière, peuvent être utilisées.

L'élucidation du coupable a également pris un temps non négligeable, les élèves formulent des hypothèses judicieuses, bien qu'il soit difficile pour eux de concevoir que la c'est de la faute de la sorcière elle-même. La plupart accuse soit le premier animal rencontré en tout début de récit (l'araignée : *Elèves 4-88, Elève 4-98*), soit le dernier (le moustique : *Elèves 4-88, Kylian 4-96 ; Lilou 4-97 ; Houssana 4-402*) mais les élèves ne parviennent pas tout de suite à se dire que c'est la faute de la sorcière, qui n'est finalement jamais remise en question dans le livre : pour les enfants, c'est forcément un personnage qui s'est fait accuser à un moment donné.

Plus tard, Aya et Manel vont faire le lien entre l'écrasement de l'araignée, le sursaut de la sorcière et ses accusations.

*Aya 4-105 : C'est la faute de la sorcière*

*Manel 4-106 : La sorcière accuse les autres.*

*Manel 4-108 : elle a fait mal à l'araignée et tout d'un coup elle est partie vers la... vache ! Elle a fait... euhh*

Manel parvient à expliquer pourquoi, en se rappelant de la matérialisation. En effet, l'enseignante avait mimé, avec la fermière plastifiée dans les mains, son sursaut, qui avait bousculé la vache. Après quelques interrogations de la part de l'enseignante, Manel explicite ses dires :

*Manel 4-114 : en fait, la sorcière elle était là et elle lui a donné un coup et la vache a dit « Mais c'est pas de ma faute, c'est à cause de cet âne ! ».*

Elle parvient à remettre en cause l'intégralité du récit qui porte sur les accusations de la sorcière. A la fin de cette première séance, l'ensemble des élèves n'est pas encore convaincu et hésite encore à remettre en question ce que dit l'album pour en comprendre l'implicite.

---

<sup>17</sup> Christian VOLTZ, lettre d'information des écoles primaires de la circonscription des Iles sous le vent n°7-Mars 2008, <http://chez.mana.pf/~islv12/> en visité mars 2012

D'autres hypothèses sont effectuées lorsque l'enseignante demande, en montrant la fermière :

**MAIT 4-141** : [...] *alors là c'est qui ?* (montrant la fermière)

**Elèves 4-142** : la sorcière

Ils s'appuient, pour valider cette suggestion sur des indices visuels, caractériels ou subjectifs

**Lenny 4-144** : *Parce qu'elle a un chapeau et un grand nez* (rires)

**Léa 4-148** : *Elle a un chapeau*

**Manel 4-149** : *Elle devient méchante avec tous les animaux*

**Houssana 4-146** : *Et elle fait peur !*

Lors de la séance 2 de la séquence 4, plusieurs élèves sont capables de restituer quelques éléments chronologiques du récit ou des hypothèses effectuées la veille.

**Giovanni 4-167** : *l'âne va arriver*

**Manel 4-170** : *moi je sais, s'il elle n'aurait pas fait ça, ça se serait pas passé !*

**MAIT 4-171** : *si elle n'avait pas fait quoi ?*

**Lenny 4-172** : *si elle aurait pas écrasé l'araignée,*

Ils sont également capables d'anticiper la suite

**MAIT 4-187** : *Que se passe t-il après ?*

**Classe 4-188** : *elle va vers la vache et la vache dit que c'est l'âne.*

Pendant l'exercice de remise en ordre du récit, (où il s'agissait pour les élèves de remettre dans l'ordre du récit quatre vignettes, et de les faire correspondre aux paroles des personnages) les conversations d'un groupe de travail ont été enregistrées. Aya se rend compte immédiatement de l'absence d'un animal (**Aya 4-206** : *Madame, on n'a pas l'âne !*), c'est donc qu'elle se souvient qu'il était présent lors de la matérialisation. Cinq des six groupes ont été capables de remettre dans l'ordre ces épisodes. Avec des procédures quasiment identiques à celles des quatre filles dont les paroles ont été enregistrées. Elles se sont basées sur la taille des personnages. (**Léa 4-210**: *l'âne est plus petit, c'est là qu'on le met*) Il avait été explicité juste avant la mise en groupe que les animaux, au fil du récit, était de plus en plus petit. Elles ont également pris appui sur les paroles des personnages (**Aya 4-208** : *moi je vais lire les étiquettes de l'histoire [...] misérable (en déchiffrant) ah ça c'est le moustique, c'est la fin de l'histoire.*). Aya a réussi à associer les paroles en se référant à l'injure portée au moustique.

Le dispositif a-t-il contribué à la construction d'un savoir sur le monde ?

**La séquence 2 [Petit Bleu et Petit Jaune, Léo Lionni]** : L'un des objectifs visés par cette séquence était de comprendre un mélange de couleur. La mise en scène a proposé aux élèves d'effectuer ce mélange sous leurs yeux, les élèves ont perçu le changement et un d'entre eux se manifeste.

*MAIT 2-39 : ahhh ! Le voilà ! Ils sont tellement contents de se retrouver, qu'ils se serrent fort, très très fort ! Tellement fort...*

*Ilan 2-40 : il devient presque vert !*

*MAIT 2-41 : qu'ils deviennent tout vert ! C'est ça Ilan, ils deviennent tout vert !*

Plus tard dans la séance, les élèves réinvestissent ce savoir, ils ont effectivement compris la raison pour laquelle les personnages se métamorphosent ainsi que les problèmes que cela peut engendrer.

*MAIT 2-48 : mais pourquoi ils sont devenus tout vert ?*

*Elève 2-49 : parce qu'ils se sont fait un câlin !*

*Elève 2-94 : après ils pleurent !*

*Noémie 2-99 : madame je sais ! Parce que leurs parents ils les reconnaissent pas et bah donc ils pleurent !*

Les élèves ont donc bien assimilé le problème posé par l'apparence. Le changement de couleur provoque chez les parents une réaction car ils ne les reconnaissent plus. Il aurait d'ailleurs été intéressant de prolonger en aval la séance par un petit échange sur cette notion d'apparence (la coupe de cheveux, le changement de vêtement, ne changent pas ce que nous sommes.).

**La séance 1 de la séquence 3 [Toujours rien ? Christian Voltz]** était plus une phase d'institutionnalisation des savoirs élaborés en sciences. Ce que nous avons construit à travers nos expériences a été justement réinvesti lors de cette séance. Le fait qu'il faille mettre la graine dans un « trou », l'arroser et attendre.

Cette séance a également permis de travailler le point de vue. Les enfants ont justement compris que, tout comme nous ne voyons pas les plantes le premier jour, cela ne veut pas dire qu'il ne se passe rien.

*Aya 3-33 : Mais pas au dessus de la terre ! Il le voit pas !*

MAIT 3-34 : *il ne voit pas au dessus de la terre ! Alors, comment nous on le sait que ça pousse ?*

Quelques élèves 3-35 : *parce qu'on le voit, c'est sur l'image.*

Les élèves ont bien compris l'identification aux deux points de vue.

MAIT 3-42 : *oui, donc lui il voit quoi ?*

Aya 3-43 : *il ne voit que la terre !*

L'auteur fait le choix de jouer avec ses lecteurs : il illustre bien le fait que la plante a germé : la tige s'élève mais pas au dessus de la terre : Louis ne peut donc s'apercevoir de rien et pense, à tort, qu'il ne se passe rien.

**Dans la séance 1 de la séquence 4 [C'est pas ma faute, Christian Voltz]**, afin que les élèves comprennent pourquoi, à la fin de l'histoire, le moustique dit « *ça va très bien, je peux piquer tranquille* », il a fallu revenir ou découvrir le rapport qu'entretenait l'araignée et le moustique dans la chaîne alimentaire. Ainsi, l'araignée mangeant le moustique, celui-ci est *tranquille* car la fermière a tué l'araignée. Etre au clair sur ce principe est primordial pour la compréhension du récit, ce passage est illustré dans la séance de MAIT 4-45 à MAIT 4-72 et a fait l'objet d'un long débat dans la classe. Les élèves ont, pour la plupart, les connaissances pour comprendre mais ne parviennent pas toujours à établir des relations de causes à effet (plutôt implicite dans le récit).

Dans cette séance, le fait d'avoir l'ensemble des animaux sous les yeux, collés les uns aux autres, a permis à Noa de comprendre immédiatement que le lieu de l'histoire se situait dans une ferme

MAIT 4-121 : *à votre avis, où se passe l'histoire ?*

Noa 4-122: *à la ferme !*

L'enseignante demande ensuite aux enfants quels sont les autres animaux présents dans la ferme. Il s'agissait de faire un point sur la catégorisation qu'en faisait les enfants. Apparemment, beaucoup d'entre eux confondaient ferme et zoo.

Lilou 4-128 : des éléphants

Manel 4-132 : le singe

Pendant que Noa récitait quelques animaux rencontrés lors de la phase de matérialisation

Noa 4-130 : il y a un âne, Noa 4-136 : un poussin. Même s'il ne répond pas réellement à la question posée, il réinvestit à bon escient le vocabulaire utilisée lors de la séance.

La séance 2 de la séquence 4 a débuté sur une « mise à plat » des connaissances littéraires : (MAIT 4-161 : *Alors qu'est ce qu'un album ? Mathéo ? Manel ?*).

Les élèves ont appris à remettre en question la parole des personnages, à ne pas croire tout ce qu'il se dit dans l'album

**MAIT 4-173** : [...] *alors pourquoi la vache dit que c'est la faute de l'âne ?*

**Aya 4-174** : *parce que il ment !*

**MAIT 4-175** : *il ment à ton avis ?*

**Aya 4-176** : *oui il ment !*

**MAIT 4-177** : *pourquoi il ment ?*

**Lenny 4-178** : *c'est à cause de la sorcière, parce qu'elle a écrasé l'araignée, ça ne serait pas arrivé que la vache.*

Il s'agit pour les enfants d'accepter qu'ils aient pu se faire « tromper » par le narrateur. Cette démarche ne semble pas évidente d'autant plus qu'il convient de prendre en compte un élément implicite de l'histoire, un élément qu'il faut deviner : c'est parce que la sorcière a sursauté qu'elle a bousculé la vache. Ce passage du récit dure une infime seconde et n'est pas illustré dans l'album. La matérialisation permettait à l'enseignant de ne pas mettre de côté cette action, indispensable à la compréhension de l'intrigue. Soulignons qu'il a fallu tout de même un temps non négligeable pour résoudre l'énigme.



## Conclusion

L'analyse de ces quatre séances, à trois moments différents de la scolarité, m'a offert la possibilité d'évaluer le dispositif proposé, de répondre à certaines hypothèses posées.

J'ai pu constater **l'acquisition et l'appropriation d'un vocabulaire spécifique**, particulièrement pour les élèves de moyenne et grande section. En effet, lors des séances proposées, ils réemploient à bon escient le vocabulaire, se permettent parfois de corriger ou de préciser le vocabulaire employé par leur camarade. Ils apprennent à nommer et à réutiliser les mots exacts du récit, que la lecture ait lieu lors d'une même séance ou qu'elle soit quelque peu différée [séquence 3, *Toujours rien ?* la lecture a été effectuée une dizaine de jours après l'expérience de germination].

Par ailleurs, les reformulations opérées par les élèves témoignent de **la compréhension du récit**, leur participation active pour contribuer à l'élaboration du récit illustre **l'appropriation de l'histoire**. La mise en scène surprend parfois les élèves. La théâtralisation sous-entendue de la matérialisation pour l'album *C'est pas ma faute !* a fait rire les élèves, les a sans doute aidés à interpréter l'histoire, et notamment son côté humoristique. Le fait que les élèves, dans la séquence 2, matérialisant l'album *Petit Bleu et Petit Jaune*, jouent avec les vignettes lors de l'absence de l'enseignant, témoigne non seulement de l'appropriation de l'histoire mais aussi d'un réel plaisir à utiliser le matériel proposé.

Enfin, ces séances ont aidé les élèves à établir des **connaissances sur le monde** en favorisant leur prise de réflexion, en leur permettant d'effectuer des liens entre leurs propres expériences et celles des personnages rencontrés, notamment lors de la matérialisation de *Toujours rien ?*, en séance de découverte du monde. Les élèves ont très rapidement transposé ce qu'ils avaient vécu avec l'expérience du personnage de *Louis* dans l'album.

Les enseignants qui ont accepté de mettre en œuvre ce dispositif ont certifié que les enfants avaient été plus attentifs et actifs que lors de séance de découverte « simple » d'un album. Ils ont également souligné l'enthousiasme des élèves face à cette façon de faire et disent vouloir réitérer cette expérience durant leur carrière.

Pour ma part, ce mémoire a pris une importance non négligeable dans ma formation d'enseignante. Les réflexions portées à ce sujet ont contribué à enrichir ma personnalité pédagogique, m'ont aidé à concevoir de façon plus précise mon enseignement. A travers ces travaux, je présente en effet un dispositif et donne quelques clés pour le mettre en place dans une classe. Mais au-delà du matériel, on a pu s'apercevoir que le rôle du maître, sa posture, ses actions étaient déterminantes pour obtenir les résultats escomptés. Il se doit de laisser participer les élèves. Cela passe parfois par des prises de risques (silences) mais aussi par des sollicitations répétées.

Enfin, j'ai remarqué une réelle prise de plaisir des enfants au contact du matériel. Aussi, ces séances laissent l'opportunité à l'enseignant et ses élèves de procéder à de riches échanges, porteurs de sens pour les apprentissages.

# BIBLIOGRAPHIE

## Les documents et textes officiels.

- Bulletin Officiel hors série n° 1 du 14 février 2002
- « *Le langage à l'école maternelle* », CNDP-CRDP, Mai 2011, p.34
- Bulletin Officiel hors série n°3 du 19 juin 2008
- Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, « *Loi d'orientation sur l'éducation* », J.O. du 14 juillet 1989.
- « *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* », arrêté du 12-5-2010.

## Les documents de recherche.

- Philippe BOISSEAU « *Enseigner la langue orale en maternelle* » Scérén CRDP académie de Versailles CDDP Val-d'Oise, éditions Retz 2005-2009.
- Agnès FLORIN, « *Le développement du langage* ». DUNOD, 1999.
- Mireille BRIGAUDIOT, conférence « *Pour une première culture littéraire à l'école* », CDDP Hauts de Seine, Janvier 2003.
- Mireille BRIGAUDIOT , « *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle* » PROG. INRP, Hachette éducation, 2000.
- Pierre BOURDIEU et JEAN CLAUDE PASSERON, « *les héritiers*», les Editions de Minuit, Octobre 1964.

## Les albums.

- Christian Voltz, « *Toujours rien ?* », édition du Rouergue, 1999.
- Leo LIONI, « *Petit Bleu et Petit Jaune* », l'école des Loisirs, 2000.
- Alex SANDERS, « *Toutes les couleurs* », l'école des loisirs, 2010.
- Christian Voltz, « *A qui la faute ?* », édition du Rouergue, 2001.

## SITOGRAPHIE

- *Pédagogie différenciée/ différenciation pédagogique : Luxe ou nécessité ?* Juin 2005, <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/pedadiff.html>, visité le 30 mars 2012.
- Catherine Colnot, « *Faire entrer les enfants les plus fragiles dans la compréhension d'un récit écrit par les échanges oraux* », Centre Académique de Ressources pour l'Education Prioritaire (CAREP) de Nancy Metz, [http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/petenfance/petenfance\\_supports\\_album\\_mediateur.htm](http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/petenfance/petenfance_supports_album_mediateur.htm) visité le 30 mars 2012.

*Séquence de matérialisation de l'album Toutes les couleurs, Alex Sanders.*

MAIT 1-1 : Je vais vous raconter une histoire qui s'appelle Toutes les couleurs. Je vais vous la raconter, on écoute !

MAIT 1-2 *youpi* (l'enseignant met le lapin dans l'herbe et change de lapin)

Elève 1-3 : Il est vert !

MAIT 1-4 : Pourquoi il est tout vert ?

Elève 1-5 : Parce qu'il est allé dans l'herbe.

MAIT 1-6 : Quelle partie de son corps est allée dans l'herbe ?

Elève 1-7 : Certains élèves répondent « vert » et d'autres « ses fesses »

MAIT 1-8 : D'accord !

Elève 1-9 : C'est de la même couleur.

MAIT 1-10 : *J'ai le derrière tout vert*

Elève 1-11 : J'ai jamais vu quelqu'un tout vert !

MAIT 1-12 : *miam miam !* (L'enseignant fait manger des fraises au lapin et change de lapin)

Elève 1-13 : Il est tout rouge sur sa bouche !

MAIT 1-14 : Et pourquoi il a la bouche toute rouge ?

Elève 1-15 : Parce qu'il a mangé des fraises

Elève 1-16 : Tout les fraises !

MAIT 1-17 : Parce ce qu'il a mangé toutes les fraises. Et vous est ce que vous aimez les fraises ?

Elèves 1-18 : Oui / non.

MAIT 1-19 : Fabrice, est ce que tu aimes bien les fraises ?

Fabrice 1-20 : Oui !

Elève 1-21 : moi aussi !

MAIT 1-22 : Et toi Chloé ?

Chloé 1-23 : oui

MAIT 1-24 : Et Cassandra tu aimes bien les fraises ?

Cassandra 1-25 : oui.

Anthony 1-26 : moi j'adore les fraises.

MAIT 1-27 : Pourquoi il a les fesses vertes déjà ?

Anthony 1-28 : Parce qu'il est allé dans l'herbe

MAIT 1-29 : Parce qu'il est allé dans l'herbe ! Très bien !

MAIT 1-30 : on écoute, on écoute ! *Et plouf* (Rires) (l'enseignant met les pieds du lapin dans la terre et change de lapin)

Anthony 1-31 : Il est tout marron !

Elève 1-32 : Il est tout marron !

MAIT 1-33 : *J'ai les pieds tout marron*

Elève 1-34 : *ahhhhh*

MAIT 1-35 : Qu'est ce qu'il a fait ?

Anthony 1-36 : il est allé dans la terre

MAIT 1-37 : comment il y est allé ?

Elève 1-38 : il est avec ses pieds.

Elève 1-39 : Il a sauté dans la terre comme ça !

MAIT 1-40 : Comment c'est comme ça ? Comment vous faites pour sauter dans la terre ? Montre-moi Chloé !

[ Chloé saute ]

MAIT 1-41 : vas y montre-moi Luca !

[ Luca saute ]

MAIT 1-42 : Très bien viens t'asseoir. Donc lui a fait la même chose.

MAIT 1-43 : *Ouahhh les jolies fleurs* (l'enseignant met les fleurs sur les mains du lapin et change de lapin) *Tiens maman c'est pour toi !*

*Oh merci mon lulu, mais tu as les mains toutes jaunes.*

Pourquoi il a les mains toutes jaunes ?

Elève 1-44 : parce qu'il a touché les fleurs !

MAIT 1-45 : parce qu'il a touché les fleurs, oui !

Anthony 1-46 : s'il ne les avait pas touchées, il n'aurait pas les mains jaunes !

MAIT 1-47 : S'il ne les avait pas touchées, il n'aurait pas les mains jaunes ! Et le derrière tout vert, Pourquoi il a le derrière tout vert ? Jawad, pourquoi il a le derrière tout vert ?

Jawad 1-48 : parce que il a sauté dans l'herbe

MAIT 1-49 : parce qu'il a sauté dans l'herbe, d'accord ! Et la bouche toute rouge ? Cassandra pourquoi il a la bouche toute rouge ?

Cassandra 1-50 : Euh, hum...

Chloé 1-51 : Parce qu'il a mangé les fraises !

MAIT 1- 52 : Oui Chloé ! D'accord Cassandra ? Et pourquoi a-t-il les pieds marrons ?

Elève 1-53 : il est allé dans la terre

Elèves 1-54 : Il a sauté dans la terre !

MAIT 1-55 : *Oui maman je suis toutes les couleurs !  
Et le bleu ? Tu as oublié le bleu !*

MAIT 1-56 : histoire est finie, vous pouvez toucher le matériel.

Elève 1-57 : moi je veux le lapin rose (la maman)

MAIT 1-58 : c'est la maman de Lulu !

Elève 1-59 : la maman !

Elève 1-60 : Salut, j'ai mangé des fraises ! (elle joue avec le lapin)

MAIT 1-61 Cassandra : pourquoi il a les pieds marrons ?

Cassandra 1-62 : parce qu'il a sauté dans la boue !

MAIT 1-63 : parce qu'il a sauté...

Chloé 1-64 : Dans la terre !!

MAIT 1-65 : Pourquoi il a les mains jaunes Chloé ?

Chloé 1-66 : parce qu'il a pris des fleurs

MAIT 1-67 : Oui, parce qu'il a pris des fleurs ! C'est pour qui les fleurs

Anthony 1-68 : C'est pour sa maman !!

MAIT 1-69 : C'est pour sa maman, qui est ce qui a la maman ? Regardez, elle a le bouquet de fleurs !  
Je vais demander à quelqu'un de me raconter l'histoire, Qui peut me raconter l'histoire ?

Anthony 1-70 : Moi moi !

MAIT 1-71 : On va demander à Alice ! Chut, on remet tout le matériel à sa place !

ELÈVE 1-72 : Moi j'ai pas joué !

MAIT 1-73 : Tu joueras après !

MAIT 1-74 : On va demander à Alice de nous raconter l'histoire depuis le début

Anthony 1-75 : Depuis le début !!

MAIT 1-76 : Je t'écoute Alice, avec tes mots !

Alice 1-77 : Après il va dans, dans...

MAIT 1-78 : Qui va dans quoi ?

Alice 1-79 : Lui, il va dans...

MAIT 1-80 : Oui mais c'est qui lui ?

Alice 1-81 : Le lapin !

MAIT 1-82 : Le lapin, que fait le lapin ?

Alice 1-83 : Il met sa queue dans l'herbe

MAIT 1-84 : Et ensuite

Alice 1-85 : Et puis après il prend les fraises et pis après il les mange et pis après sa bouche elle est toute rouge et après il prend la terre.

MAIT 1-86 : Il prend la terre ?

Anthony 1-87 : Non, il saute dans la terre

MAIT 1-88 : Chut ! C'est Alice qui a la parole

Alice 1-89 : Il va dans les fleurs, et pis après il les prend et pis il est donné à sa maman

MAIT 1-90 : Il prend les fleurs et il les donne à sa maman. Et qu'est ce qu'il se passe quand il prend les fleurs ?

Alice 1-91 : y sont tout rouges

MAIT 1-92 : Toutes rouges ?

Elève 1-93 : Non !

MAIT 1-94 : On écoute Alice

Alice 1-95 : non, jaune

MAIT 1-96 : oui, et il va faire quoi avec les fleurs ?

Alice 1-97 : il va les prendre à sa maman

MAIT 1-98 : Il va les prendre à sa maman ?

Elève 1-99 : Non, il va les donner



MAIT 1-100 D'accord, et ensuite sa maman qu'est ce qu'elle va lui dire

Alice 1-101 : ses mains elles sont tout jaunes

MAIT 1-102 : oui et ensuite

Alice 1-103 : ses pieds sont tout marrons

MAIT 1-104 : ses pieds sont tout marrons...

Alice 1-105 : elle dit ses mains, euh, sa bouche elle est toute rouge et euh sa queue elle est toute ... verte !

MAIT 1-106 : D'accord c'est très bien Alice.

MAIT 1-107 : Et après elle parle de quelle couleur la maman ?

Elèves 1-108 : le bleu !

MAIT 1-109 : pourquoi ?

ELÈVE 1-110 : C'est pour l'eau !

MAIT 1-111 : On verra. Je vais vous lire le livre donc je vous demande un instant, vous regardez tous. Alice a très bien raconté l'histoire !

### **[Présentation de la couverture - lecture de l'histoire.]**

Elève 1-112 : J'avais raison, j'avais raison !

MAIT 1-113 : Et le bleu c'était pourquoi ?

Elève 1-114 : C'était pour l'eau !

MAIT 1-115 : Et l'eau c'était pourquoi ? On écoute Luca

Luca 1-116 : Pour se laver

MAIT 1-117 : C'est pour se laver ! Pourquoi il va se laver le lapin ?

Chloé 1-118 : parce qu'il a mangé des fraises

MAIT 1-119 : Parce qu'il a mangé des fraises ; et pourquoi d'autre Chloé ?

Chloé 1-120 : Il a les pieds tout marron !

Anthony 1-121 : Et aussi parce qu'il a les pieds tout verts

MAIT 1-122 : Pourquoi il a les pieds tout marrons Jawad ?

Jawad 1-123 : parce qu'il a sauté dans la terre

MAIT 1-124 : Parce qu'il a sauté dans la terre, oui . Et ensuite Cassandra pourquoi il a les fesses toutes vertes le lapin ?

Anthony 1-125 : Moi je l'ai dit !

MAIT 1-126 : Pourquoi il a les mains jaunes ? On écoute Cassandra !

Cassandra 1-127 : hum, euh, il a donné des fleurs

MAIT 1-128 : Parce qu'il a donné des fleurs ! C'est très bien Cassandra

MAIT 1-129 : Et pourquoi est ce qu'il a la bouche toute rouge

Cassandra 1-130 : hum ,euh, parce qu'il a mangé tout seul

MAIT 1-131 : oui mais quoi ?

Cassandra 1-132 : des fraises !

MAIT 1-133 : C'est très bien les enfants. Vous avez très bien raconté l'histoire

Anthony 1-134 : Qu'est ce qu'on va faire ?

## Séquence de matérialisation de l'album *Petit Bleu et Petit Jaune*, Léo Lionni

MAIT 2-1 : je voudrais vous raconter une histoire, est ce que tout le monde est assis ? Mettez vous sur les fauteuils, il y a de la place pour tout le monde.

MAIT 2-2 *Alors, je vais vous raconter une histoire. C'est une histoire de couleurs ! Voici petit Bleu. Petit Bleu vit dans une grande maison avec Maman Bleu et...* (elle montre une seconde vignette)

Elèves 2-3 : Papa bleu !

MAIT 2-4 *et Papa bleu. Petit Bleu a plein de copains : petit rose, petit gris, petit orange, petit rouge. Ils adorent s'amuser ensemble, ils jouent très souvent ensemble.* (elle montre petit jaune).

Petit Jaune est son meilleur ami, ils s'adorent, ce sont les meilleurs copains ! Vous aussi vous avez un meilleur copain ?

Elèves 2-5 : oui !

MAIT 2-6 : Qui sont vos meilleurs copains ? (les enfants parlent en même temps)

Elève 2-7 : Moi, c'est Noémie !

Elève 2-8 : Moi, c'est Erwan !

Elève 2-9 : Moi, c'est Adèle et Valentine !

MAIT 2-10 : ah, toi tu en as plusieurs ! (les élèves continuent)

Elève 2-11 : moi j'ai aussi Claire et Emile.

Elève 2-12 : et aussi Clara

Elève 2-13 : Moi c'est Maëlle !

MAIT 2-14 : *alors, petit Bleu, son meilleur ami c'est petit Jaune*

Elève 2-15 : il est beau petit jaune !

Elève 2-16 : petit bleu aussi !

MAIT 2-17 : *petit jaune habite dans une grosse maison avec...*

Elève 2-18 : Maman jaune !

MAIT 2-19 : *maman jaune et...*

Elève 2-20 : Papa jaune

MAIT 2-21 : *Papa jaune !*

Elève 2-22 : il y a Papa bleu et Papa jaune !

MAIT 2-23 : *en face de chez petit Jaune, vit Petit Bleu avec...* (en montrant)

Elèves 2-24 : papa bleu et maman bleu.

MAIT 2-25 : *ils adorent s'amuser ensemble, ils sortent, vont jouer au parc, jouer à cache cache ! op ! (elle cache la vignette bleue) Petit bleu, petit Bleu, où es tu ? Il n'est pas là (rires) ! Il n'est pas là ! (rires) Il n'est pas là non plus !*

Elève 2-26 : non !

MAIT 2-27 : *ahh, je l'ai trouvé ! (rires) Ils jouent aussi avec tous leurs copains.*

Elèves : Ahhhh

MAIT 2-28 : *ils font... La ronde ! Vous aussi vous faites la ronde ?*

Elèves 2-29 : oui !

MAIT 2-30 : à quoi vous jouer comme jeux à part la ronde ?

Elèves 2-31 : (3 ensemble) : poisson/ pêcheur !

Elève 2-32 : à tomate-ketchup !

MAIT 2-33 : eux aussi, ils s'amuse*nt.*

Erwan 2-34 : Moi un jour quand j'étais dans mon école, j'ai joué à, j'ai joué à j'ai perdu mon mouchoir.

MAIT 2-35 : tu as joué à j'ai perdu mon mouchoir aussi ! Bah tu vois ! *Alors eux des fois ils sont en classe, alors ils sont très sages.*

Elève 2-36 : annh, petit orange, il est tout seul !

MAIT 2-37 : *Un jour, petit bleu est avec maman bleu à la maison ! Maman bleu lui dit « je dois sortir, reste bien sage à la maison, je reviens, », petit bleu a envie de jouer, il sort et va frapper chez petit jaune « toc toc toc », personne ne répond, la maison est vide, petit jaune était sorti, alors petit bleu le cherche partout. Petit jaune ? Petit jaune ? Petit jaune où es -tu ? Petit Jaune ! il n'est pas là, je ne le vois pas ! il le cherche par-ci, par-là, mais il ne le trouve pas ! mais où es petit jaune ?*

Elève 2-38 : euhh, derrière

MAIT 2-39 : ahhh ! le voilà ! Ils sont tellement contents de se retrouver, qu'ils se serrent fort, très très fort ! Tellement fort...

Ilan 2-40 : il devient presque vert !

MAIT 2-41 : qu'ils deviennent tout vert ! C'est ça Ilan, ils deviennent tout vert !

Elève 2-42 : et, regarde, ça change de couleur !

MAIT 2-43 : *ils décident tous les deux, d'aller s'amuser, ils vont jouer par ici, par là, ils creusent un tunnel, ils montent sur une butte et puis il se fait tard, petit bleu et petit jaune décident de rentrer, petit bleu rentre chez lui et maman bleu et papa bleu lui disent : « mais tu n'es pas notre petit bleu ! tu es tout vert ! »*

Elèves 2-44: annh !

Elève 2-45 : alors c'est notre petit vert, alors !

MAIT 2-46 : *petit jaune rentre chez lui et maman jaune et papa jaune lui disent : « mais tu n'es pas notre petit jaune ! tu es tout vert ! »*

Elève 2-47 : Mais oui ! Parce que là c'est le jaune et là c'est le bleu en tout !

MAIT 2-48 : mais pourquoi ils sont devenus tout vert ?

Elève 2-49 : parce qu'ils se sont fait un câlin !

MAIT 2-50 : Oui, Noémie, ils se sont fait un câlin ! Et ils sont devenus tout verts !

Elève 2-51 : et ils ne peuvent plus changer de couleur !

MAIT 2-52 : *Alors, petit bleu et petit jaune sont très tristes. Et ils ont tellement tristes, qu'ils pleurent et pleurent des larmes jaunes et des larmes bleues... ils pleurent tellement qu'ils redeviennent...*

Elève 2-53 : bleu tous les deux !

MAIT 2-54 : bleu tous les deux ?

Elève 2-55 : Non, jaune et bleu !

MAIT 2-56 : Jaune et Bleu

Elève 2-57 : oh ouai !

MAIT 2-58 : *alors, petit bleu rentre chez lui avec petit jaune, et ils sont tellement content de tous se retrouver, qu'ils se serrent tous très fort et deviennent tout...*

Elève 2-59 : vert !

MAIT 2-60 : *alors, ils comprennent ils sont devenus tout vert parce qu'ils se sont fait...*

Elèves 61 : un câlin !

MAIT 2-62 : *alors ils courent annoncer la bonne nouvelle à maman jaune et papa jaune, alors ils se font un gros câlin, ils se serrent fort, très fort !*

MAIT 2-63 : est ce que quelqu'un veut raconter l'histoire ? Noémie ?

Noémie 2-64 : en fait ils se sont fait un câlin, ils sont devenus tous les deux tout verts !

MAIT 2-65 : oui !

Elève 2-66 : et là maintenant, c'est des amis !

MAIT 2-67 : mais expliquer moi ce qu'il se passe ! Qui est petit Bleu ?

Elève 2-68 : euhh, le bleu !

MAIT 2-69 : je voudrais qu'on me raconte l'histoire

Elève 2-70 : moi madame !

MAIT 2-71 vas-y !

Elève 2-72 : en fait, ben, des fois ils creusent des tunnels !

MAIT 2-73 : oui, ils creusent des tunnels ! et qu'est ce qu'ils font d'autre ?

Elèves 2-74 : ils jouent à cache-cache !

MAIT 2-75 : oui, ils jouent à cache-cache !

Elèves 2-76: ils font la ronde !

Elève 2-77 : oui, ils font même la ronde les petits !

Noémie 2-78: ils montent sur les buttes !

MAIT 2-79 : oui, ils montent sur les buttes ! Qui est qui montent sur les buttes ?

Elèves2-80 : petit Bleu et petit Jaune !

Elève 2-81 : ils jouent aux trois petits cochons !

MAIT 2-82 : ils jouent aux trois petits cochons Noalia ?

Elèves 2-83 : non !

MAIT 2-84 : ensuite qu'est ce qu'il se passe ? Maëlle, tu nous expliques ce qu'il se passe à un moment dans l'histoire ?

Maëlle 2-85 : ils deviennent tout vert !

MAIT 2-86 : comment ils deviennent tout vert ?

Elève 2-87 : quand ils font un gros câlin

Elève 2-88 : quand ils se serrent !

MAIT 2-89 : qui fait un gros câlin ?

Maëlle 2-90: petit jaune et petit bleu !

MAIT 2-91 : très bien Maëlle ! alors ensuite, qu'est qu'il se passe, ils se font un câlin, deviennent...

Elèves 2-92 : tout vert !

MAIT 2-93 : Et après ?

Elève 2-94 : après ils pleurent !

MAIT 2-95 : Ilan va nous expliquer !

Ilan 2-96 : ils deviennent tout verts

MAIT 2-97 : Oui mais après ?

Ilan 2-98 : je ne sais plus la fin !

Noémie 2-99 : madame je sais, parce que leurs parents ils le reconnaissent pas et bah donc ils pleurent !

MAIT 2-100 : les parents ne les reconnaissent pas donc ils pleurent, c'est vrai ! Et comment se termine l'histoire ? Adèle va nous aider ! Comment se termine l'histoire Adele ? (blanc) ça se termine bien ou ça se termine mal ?

Elèves 2-101 : bien !

Adele 2-102 : quand ils pleurent, leur couleur elle disparaît !

MAIT 2-103 : ah ! ça c'est important Noémie ! quand ils pleurent leur couleur change !

Elève 2-104 : comme des fois quand on pleure, la figure elle est toute rouge !

MAIT 2-105 : oui, c'est vrai, tu as raison !

Elève 2-106 : et maitresse, à la fin, ils se font tous des câlins !

MAIT 2-107 : oui, ils se font des câlins, avec qui ils font des câlins ?

Elève 2-108 : petit jaune et petit bleu

Elève 2-109 : avec les parents !

MAIT 2-110 : petit jaune, petit bleu et les parents ! et qu'est ce qu'ils se passent ?

Elève 2-111 : ils sont tous tout vert !

Elève 2-112 : tout le monde est tout vert !

MAIT 2-113 : d'accord ! Bien, alors maintenant je vais vous lire une histoire

Elève 2-114 : Ouaiiiiiii !

MAIT 2-115 : comme il y a trop de bruit, je vous laisse deux minutes.

Les enfants jouent avec les vignettes en disant « *ouhh câlins, câlins !* », un autre répond « *non mais c'est au dessus petit bleu !* », « *et, on est des jumeaux, on est la même couleur !* » « *moi je suis petit rose* », « *moi je suis petit jaune* », « *Coucou, où te caches-tu ?* » « *Petit jaune où es-tu ?* » « *petit Bleu, petit noir !* ».

MAIT 2-116 : allez, je vais vous lire une histoire !

Elève 2-117 : moi je sais, c'est la même histoire !

Elève 2-118 : oui, c'est petit bleu et petit jaune !

MAIT 2-119 : allez, on m'écoute ! *Voici Petit Bleu, il est à la maison avec Maman Bleu et Papa bleu, Petit Bleu a beaucoup d'amis, mais son meilleur ami.*

Elève 2-120 : petit jaune

MAIT 2-121 : *c'est petit jaune, qui est dans la maison d'en face*

Elève 2-122 : parce qu'ils sont copains

MAIT 2-123 : *ils aiment jouer à cache-cache et faire la ronde. En classe, ils doivent rester tranquilles et sages/ Mais après la classe, ils courent et ils sautent. Un jour, maman bleu lui dit « je dois sortir, attends moi à la maison » mais petit Bleu veut jouer avec Petit Jaune et il va le chercher dans la maison d'en face*

Elève 2-124 : c'est la même histoire !

MAIT 2-125 : *Mais la maison est vide ! Où est petit jaune ? il le cherche par ci, il le cherche par là, il le cherche partout, jusqu'à ce que, soudain, à l'angle d'une rue, le voilà ! tout heureux, ils s'embrassent ! ils s'embrassent si fort, qu'ils deviennent...*

Elèves 2-126 : : tout verts !

MAIT 2-127 : *tout vert ! ils vont s’amuser dans le parc, ils creusent un tunnel, ils rencontrent petit orangés, ils grimpent sur une butte et quand ils sont fatigués, ils rentrent*

Elève 2-128 : à leur maison

MAIT 2-129 : *A la maison ! mais papa Bleu et Maman Bleu disent...Qu’est ce qu’ils disent ?*

Elève 2-130 : ils sont fâchés parce qu’ils sont devenus verts !

MAIT 2-131 : *Mais tu n’es pas notre petit Bleu ! Tu es tout vert ! Maman Jaune et Papa jaune disent : mais tu n’es pas notre petit jaune, tu es...*

Elève 2-132 : tout vert !

MAIT 2-133 : *tout vert ! Petit Bleu et Petit jaune sont très tristes, ils versent de grosses larmes jaunes et bleues. Enfin remis de leurs émotions, ils se retrouvent comme avant ! Nous reconnaitra t-on à présent ? Maman Bleu et Papa Bleu sont heureux de revoir petit Bleu, ils s’embrassent et le serre très fort, ils embrassent et serrent très fort aussi petit jaune ! mais voilà que dans l’embrassade, ils deviennent...*

Elèves 2-134 : tout vert

MAIT 2-135 : *alors ils comprennent ce qui est arrivé ! Ils courent à la maison d’en face, porter la bonne nouvelle. Tous s’embrassent avec joie*

Elève 2-136 : ohh, les parents verts !

MAIT 2-137 : *et les enfants s’amusent jusqu’à l’heure du dîner !*

Elève 2-138 : Madame, j’avais vu aussi !

MAIT 2-139 : tu avais vu quoi ? C’est quoi ?

Elève 2-140 : ils se font un câlin aussi !

MAIT 2-141 : c’est quelle couleur ça ?

Elève 2-142 : Rouge !

MAIT 2-143 : et ?

Elèves 2-144: orange !

Elève 2-145 : et petit Bleu et petit Jaune aussi !



## Séquence de matérialisation de l'album *Toujours rien ?* Christian Voltz

### [Lecture de l'histoire]

MAIT 3-1 : Alors maintenant, je vais vous demander de me dire ce que vous avez compris de l'histoire : que se passe t-il ? Houssana ?

Houssana 3-2 : - le bonhomme il a mis de l'eau, après il part, le lendemain il n'était pas venu, après l'oiseau il a pris la fleur, après il a dit « je l'apporte pour ma petite copine, comme ça elle va l'adorer, après la fleur, elle a commencé à pousser...

MAIT 3-3 : Qui d'autre à quelque chose à dire ?

Manel 3-4 : En fait, il y avait un monsieur qui est venu, il a creusé un trou énorme, et une petite graine, qui aime bien rouler dans la terre, la graine le lendemain ça n'a pas poussé, il est revenu, elle n'a pas poussé, c'est revenu, ça n'a pas poussé.

MAIT 3-5 comment ça se fait, que ça n'ait pas poussé ?

Aya 3-6 : parce que ça prend du temps à pousser

MAIT 3-7 : ça prend du temps ? Comment tu le sais que ça prend du temps ?

Aya 3-8 : parce que c'est comme nos graines qu'on a fait

MAIT 3-9 ça a pris du temps nos graines ?

Aya 3-10 : C'est comme...ça ne va pas pousser aujourd'hui !

MAIT 3-11 ça ne va pas pousser aujourd'hui... quand tu dis aujourd'hui, tu parles du jour où on les a semées ?

Aya 3-12 : oui !

MAIT 3-12 : d'accord, parce qu'aujourd'hui, elles ont poussé les graines. Qui d'autre veut dire quelque chose sur cette histoire ? Manel

Manel 3-13 : L'oiseau, il venait, il prenait la fleur qui a poussé, il a dit je vais l'offrir à ma petite copine.

MAIT 3-14 : je vais l'offrir !

Manel 3-15 : oui, il a dit je vais l'offrir comme ça elle va m'embrasser ! (rires)

MAIT 3-16 : Alors, c'est l'histoire d'un petit homme... et que fait-il au tout début ?

Lilou 3-17 : il plante la graine

MAIT 3-18 : qu'est ce qu'il fait pour la faire pousser ?

Lilou 3-19 : il met de l'eau !

MAIT 3-20 : il met de l'eau... tiens... Pourquoi ?

Houssanna 3-21 : parce que c'est normal

MAIT 3-22 : c'est normal ?

Matthéo 3-23 : sinon ça pousse pas la graine, je l'ai déjà fait, moi, !

MAIT 3-24 : quand ça ?

Matthéo 3-25 : ici, avec vous !

MAIT 3-26 : très bien, on a mis de l'eau. Donc il a creusé un trou, mis de l'eau, et ensuite ?

Lenny 3-27 : il attend et ça ne pousse pas !

MAIT 3-28 : ça ne pousse pas ? Pourquoi ?

Lilou 3-29 : parce que ça prend du temps à pousser !!

Inga 3-30 : oui, on l'a déjà fait

MAIT 3-31 on l'a déjà fait, donc on sait que ça prend du temps ! Alors, regardons les images, que se passe t-il ?

Giovanny 3-32 : ça commence à pousser

Aya 3-33 : Mais pas au dessus de la terre ! il le voit pas !

MAIT 3-34 : il ne voit pas au dessus de la terre ! Alors, comment nous on le sait que ça pousse ?

Quelques élèves 3-35 : parce qu'on le voit, c'est sur l'image

Aya 3-36 : mais le jour où il ne veut pas venir, là ça pousse !

MAIT 3-37 : Oui, ce n'est pas de chance !

MAIT 3-38 : Et sur cette image ? (graine poussée encore plus)

Quelques élèves 3-39 : ça pousse encore plus

MAIT 3-40 : Pourquoi il dit « je ne vois rien » ?

Léa 3-41: parce que c'est en dessous de la terre !

MAIT 3-42 : oui, donc lui il voit quoi ?

Aya 3-43 : il ne voit que la terre !

MAIT 3-44 : il ne voit que ce qu'il y a...

Quelques élèves 3-45 : au dessus de la terre...

MAIT 3-46 : et la graine est...

Quelques élèves 3-47 : en dessous

MAIT 3-48 : oui, en dessous de la terre (tourne la page)

Léa 3-49 : ça grandit !

Aya 3-50 : -et là, il ne veut pas venir, et ça pousse ! Mais il ne le voit pas.

MAIT 3-51 : et là ?

Inga 3-52: ça a poussé !

MAIT 3-53 : il y a une très belle fleur !

Aya 3-54 : il y a que l'oiseau qui a de la chance, il pouvait la prendre.

Houssanna 3-55 : il dit « c'est pour ma copine, comme ça elle va me faire un bisou sur le bec »

MAIT 3-56 : oui, il l'a prend, donc lui... qu'est ce qu'il croit ?

Elodie 3-57 : il dit qu'il ne revient plus !

MAIT 3-58 : (relit le texte) : *toujours rien, a dit monsieur Louis, quand il est revenu, le lendemain !* »

Inga ?

Inga 3-59 : il croit que la fleur n'a pas poussée

MAIT 3-60 : pourquoi il croit que la fleur n'a pas poussé ?

Manel 3-61 : parce qu'il ne la voit pas mais elle a poussé mais c'est l'oiseau qui l'a prise.

MAIT 3-62 : oui, c'est ça !

Aya 3-63 : s'il était venu avant, ben il l'aurait vu avant

Manel 3-64 : et maintenant, la fleur elle est chez l'oiseau

MAIT 3-65 : donc, pour finir, qu'est ce que croit le personnage ?

Aya 3-66 : il croit que la fleur, elle n'a pas encore poussée alors qu'elle a poussé.

MAIT 3-67 : voilà, il croit que la fleur n'a jamais poussé ! Alors qu'elle a poussé et que l'oiseau l'a prise, très bien !

## Séquence de matérialisation de l'album *C'est pas ma Faute*, Christian Voltz

[Tout ce qui est en italique appartient au texte de l'album]

### Séance 1

**MAIT 4-1** : - je vais vous raconter une histoire.

*Allez ma grosse, c'est l'heure ! Ah une grosse araignée ! tiens, et tiens, et beurk ! Aïe ! Non mais ça va pas ! espèce de grosse vache ! Mais, c'est pas ma faute, c'est cet âne là, qui m'a rué dans les fesses, alors moi j'ai sursauté et j'ai rué dans les fesses de la vache !*

*Non mais ça va pas ! espèce d'âne stupide (rires) ! C'est pas ma faute ! C'est ce cochon là, qui m'a foncé dans la tête ! (rires) alors moi j'ai sursauté et j'ai rué dans les fesses de la vache !*

*Non mais ça va pas, espèce de sale cochon ! (rires) Mais c'est pas ma faute ! C'est ce chien là, qui m'a mordu la patte (rires) alors moi j'ai sursauté et j'ai foncé dans la tête de l'âne qui a rué dans les fesses de la vache !*

*Non mais ça va pas, espèce de sale cabot (rires) ! Mais c'est pas ma faute, c'est ce chat là, qui m'a griffé dans le dos alors moi j'ai sursauté et j'ai mordu la patte du cochon, qui a ....*

**MAIT 4-2** : Qu'est ce qu'il a fait le cochon ?

**Elèves 4-3**: Il a..., il a ...

**MAIT 4-4** : Il a foncé dans la tête de l'âne !

**MAIT 4-5** : Et l'âne ? il a rué dans les fesses de... ?

**Elèves 4-6** : la vache

**MAIT 4-7** : *non mais ça va pas ! Matou de malheur ! (rires) mais c'est pas de ma faute, c'est ce poussin là, qui m'a picoré la queue, alors moi j'ai sursauté et j'ai griffé le dos du chien qui a mordu...*

**Elèves 4-8** : la patte du cochon

**MAIT 4-9** : et le cochon, qu'est ce qu'il a fait ?

**Elèves 4-10** : il a foncé dans la tête

**MAIT 4-11** : il a foncé dans la tête de l'âne ! et l'âne a rué sur les fesses de la vache !

*Non mais ça va pas, espèce de satané poussin (rires) mais c'est pas de ma faute c'est ce moustique là qui m'a piqué le croupion, alors moi j'ai sursauté et j'ai picoré...*

**Elèves 4-12** : la queue du chat !

**MAIT 4-13** : et le chat a griffé

**Elèves 4-14**: le dos du chien

**MAIT 4-15**: et le chien ? il a mordu ?

Elèves 4-16: la patte du cochon

MAIT 4-17 : et le cochon

Elève seule (Aya) 4-18: il a foncé dans les fesses de l'âne

MAIT 4-19 : et l'âne, qu'est ce qu'il a fait ?

Elèves 4- 20: il a rué

MAIT 4-21 : *il a rué sur la vache ! Non mais ça va pas ! misérable moustique ! (rires) oh si, ça va très bien, depuis qu'il n'y a plus d'araignée pour me capturer, je peux piquer tranquille ! bah, à qui la faute ?*

Elèves 4-22 : propositions en vrac.

MAIT 4-23 : alors, on va la raconter une deuxième fois, vous suivez bien ce qu'il se passe, regardez bien, après je vous poserai des questions.

*Allez ma grosse, c'est l'heure ! Ah une grosse araignée ! tiens, et tiens, et beurk ! Aïe !*

*Non mais ça va pas ! espèce de grosse vache (rires) !*

*Mais, c'est pas ma faute, c'est cet âne là, qui m'a rué dans les fesses (rires), alors moi j'ai sursauté et j'ai rué dans les fesses de la vache !*

*Non mais ça va pas ! espèce d'âne stupide (rires) !*

*Mais c'est pas moi ! c'est ce cochon là, qui m'a foncé dans la tête ! (rires) alors moi j'ai sursauté et j'ai rué dans les fesses de la vache !*

*Non mais ça va pas !, espèce de sale cochon ! (rire)*

*Mais c'est pas ma faute, c'est ce chien là, qui m'a mordu la patte (rires) (une élève répète le mot « patte » en même temps que l'enseignant) alors moi j'ai sursauté et j'ai foncé dans la tête de l'âne qui a rué dans les fesses de la vache ! (rire)*

*Non mais ça va pas, espèce de sale cabot (rires) !*

*Mais c'est pas ma faute, c'est ce chat là, qui m'a griffé dans le dos alors moi j'ai sursauté et j'ai mordu*

Un élève 4-24 : la patte du cochon,

MAIT 4-25 : qui a ....

Elèves 4-26 : foncé dans la tête de l'âne !

MAIT 4-27 : qui a rué dans les fesses de la vache (quelques élèves disent « dans les fesses de la vache »)

MAIT 4-28 non mais ça va pas ! Matou de malheur ! (rires) mais c'est pas de ma faute ! c'est ce poussin là, qui m'a picoré la queue, alors moi j'ai sursauté et j'ai griffé le dos du chien qui a mordu...

Elèves 4-29 : la patte du cochon

Une élève 4-30 : qui a foncé

Elèves 4-31 : sur la tête de l'âne (l'enseignante le dit, moins fort)

Un élève 4-32 : qui a rué dans la vache

MAIT 4-33 : *Non mais ça va pas, espèce de satané poussin ! (rires) c'est pas de ma faute c'est ce...*

Elèves 4-34 : certains disent poussin, d'autres moustiques

MAIT 4-35 : *c'est ce moustique là, qui m'a piqué la queue, alors moi, j'ai piqué la queue du chat, qui a griffé le dos du chien, qui a mordu*

Elèves 4-36 : la patte du cochon

MAIT 4-37 : qui a foncé

Elèves 4-38 : dans la tête de l'âne

MAIT 4-40 : qui a rué dans les fesses

Elèves 4-41 (l'enseignante le dit aussi) : de la vache

MAIT 4-42 : *Non mais ça va pas ! misérable moustique ! (rires) oh si, ça va très bien, depuis qu'il n'y a plus d'araignée pour me capturer, je peux piquer tranquille ! bah, à qui la faute ?*

MAIT 4-43 : nous allons essayer de revenir un petit peu sur l'histoire. qu'est ce qui s'est passé tout au début ?

Houssana 4-44 : la sorcière dit « tiens ! tiens ! tiens ! »

MAIT 4-45 : qu'est ce qu'elle a fait la sorcière quand elle dit « tiens ! tiens ! tiens ! (mime avec les personnages) ?

Lilou 4-46 : elle a tué l'araignée !

MAIT 4-47 : et qu'est ce qu'il se passe pour le moustique qui est là bas ?

MAIT 4-48 : que font les araignées qui peuvent embêter le moustique ? Ophélie ?

Ophélie 4-49 : elle pique !

MAIT 4-50 : que font-elles de spécial, que les autres animaux ne font pas ?

Manel 4-51 : elle mord !

MAIT 4-52 : quelque chose de très particulier...

Elève 4-53 : elle picore

MAIT 4-54 : non, c'est le poussin qui picore !

Elève 4-55 : elles font peur !

MAIT 4-56 (rire) oui elles font peur mais une autre chose qu'elles font ! à part piquer ?

Elève 4-57 : elle mange le moustique

MAIT 4-58 : oui mais comment fait-elle pour le manger ? Comment elle fait pour le capturer ? Car les moustiques volent, mais pas les araignées !

Elève 4-59 : oui les araignées marchent !

MAIT 4-60 : alors comment font les araignées ?

Elèves 4-61 : elles sautent ! elles marchent !

MAIT 4-62 : non, les araignées ne sautent pas !

Aya 4-63 : je sais ! Elles montent sur une branche d'arbre où il y a la toile, parce qu'en fait ça ne se voit pas et elle attrape le moustique !

MAIT 4-64 : très bien ! Parce que vous savez que les toiles, c'est un peu collant. Alors les araignées font leur toile, comme ça des mouches, des moustiques, qui volent et comme tu l'as dit Aya, ne voient pas la toile, ils restent collés. Alors qu'est ce que fait l'araigné ?

Elèves 4-65 : elle le mange !

MAIT 4-66 : alors pourquoi le moustique est très content à la fin ?

Aya et Mathéo 4-67 : parce qu'il n'y a plus d'araignée

MAIT 4-68 : il n'y a plus d'araignée ! Alors ?

Elèves 4-69 : il est tranquille

MAIT 4-70 : il est tranquille. Et ?

Elève 4-71 : il peut piquer.

MAIT 4-72 : il peut piquer, la sorcière a tué l'araignée et c'est super pour le moustique à la fin, il le dit.

Qu'est ce que cherche à faire la sorcière a chaque fois qu'elle va voir un animal ? Pourquoi elle va voir tous les animaux ?

Elève 4-73 : elle leur crie dessus

MAIT 4-74 : et pourquoi elle leur crie dessus ?

Elève 4-75 : parce qu'on l'a poussé

Un élève répète 4-76: parce qu'on l'a poussé.

MAIT 4-77 : parce que la vache a poussé la sorcière.

Elève 4-78 : parce qu'en fait c'est l'âne !

MAIT 4-79 : et l'âne dit quoi ?

Elève 4-80 ; il dit c'est pas ma faute



Aya 4-81 : il dit que c'est l'âne

MAIT 4-82 : et l'âne dit quoi

Aya 4-83: il dit que c'est le cochon

MAIT 4-84 : le cochon

Elèves 4-85 : il dit que c'est le chien / le chat

Une élève 4-86 : c'est le moustique !

MAIT 4-87 : vous pensez que c'est la faute de qui alors ?

Elèves 4-88: l'araignée, le moustique (les deux réponses retrouvées que les élèves 4 disent en même temps)

MAIT 4-89 : d'accord, toi tu dis le moustique et toi l'araignée, alors pourquoi c'est la faute de l'araignée?

Elève 4-90; parce que....

MAIT 4-91 : je ne dis pas que c'est vrai ou faux, je veux savoir ce que vous en pensez, j'essaie de comprendre. Alors, pourquoi tu dis que c'est la faute de l'araignée ? à ton avis ? Que fait la sorcière au début avec l'araignée ?

Houssana 4-92: elle fait tiens ! tiens ! tiens !

Manel 4-93: parce qu'elle a peur des araignées.

MAIT 4-94 : elle a peur des araignées... qu'est ce que fait la sorcière lorsqu'elle écrase l'araignée ?

Manel 4-95: c'est avec son gros nez !

Kylian 4-96 : c'est le moustique !

Lilou 4-97 : c'est à cause du moustique, il a poussé tous les autres !

Elève 4-98 : c'est à cause de l'araignée

MAIT 4-99 : pourquoi c'est à cause de l'araignée ?

Kylian 4-100 : elle a piqué le poussin !

Elève 4-101 : c'est peut être la vache

Houssana 4-102 : non c'est à cause du moustique ! et elle a fait « tiens ! tiens ! tiens ! »

MAIT 4-103 : Qui a fait tiens ! tiens ! tiens !

Elèves 4-104 : La sorcière

Aya 4-105 : c'est la faute de la sorcière

Manel 4-106 : la sorcière accuse les autres.

MAIT 4-107 : Manel, toi tu dis que la sorcière accuse tout le monde, et Aya nous dit que c'est de sa faute ! Pourquoi c'est de sa faute ?

Manel 4-108 : elle a fait mal à l'araignée et tout d'un coup elle est partie vers la... vache ! elle a fait... euhh

MAIT 4-109 : pour toi, la sorcière a écrasé l'araignée et après ?

Elève 4-110 : elle est venue vers la vache

MAIT 4-111 : elle est venue vers la vache, et alors la vache ?

Manel 4-112: elle a bousculé à cause de l'âne

MAIT 4-113 : la vache, a ton avis, elle a bousculé la sorcière à cause de l'âne ?

Manel 4-114 : en fait, la sorcière elle était là et elle lui a donné un coup et la vache a dit « mais c'est pas de ma faute, c'est à cause de cet âne ! »

MAIT 4-115 : donc les animaux disent la vérité ou ils cherchent des excuses ?

Elèves 4-116 : oui/ non

Noa 4-117 : ils cherchent des excuses...

D'autres élèves 4-118 : ils disent la vérité !

MAIT 4-119 : allez, retournez à votre place tout doucement !

Houssana 4-120 : c'était trop bien !

MAIT 4-121 : à votre avis, où se passe l'histoire ?

Noa 4-122: à la ferme !

MAIT 4-123 : pourquoi ?

Noa 4-124 : parce qu'il y a tout plein d'animaux.

MAIT 4-125 : les animaux présents sont des animaux de la ferme ? Vous êtes d'accord ?

Elèves 4-126 : oui !

MAIT 4-127 : il y a quoi d'autres comme animaux à la ferme ? Qui ne sont pas là ?

Lilou 4-128 : des éléphants

MAIT 4-129 : des éléphants dans la ferme ? Non Lilou, dans une ferme, il n'y a pas d'éléphant.

Noa 4-130 : il y a un âne

MAIT 4-131 : oui ! mais nous essayons de trouver d'autres animaux, qui ne sont pas dans l'histoire

Manel 4-132 : le singe

MAIT 4-133 : non, pas à la ferme

Léa 4-134 : un cheval !

MAIT 4-135 : oui, parfois !

Noa 4-136 : un poussin

MAIT 4-137 : oui ! mais dites-moi des animaux de la ferme qui ne sont pas dans l'histoire !

Gabriel 4-138 : des poules

MAIT 4-139 : oui très bien !

Lenny 4-140 : des moutons

MAIT 4-141 : nous sommes à la ferme, très bien ! alors là c'est qui ? (montrant la fermière)

Elèves 4-142 : la sorcière

MAIT 4-143 : pourquoi vous dites que c'est une sorcière ?

Lenny 4-144 : : parce qu'elle a un chapeau et un grand nez (rires)

MAIT 4-145 : les sorcières ont des gros nez, c'est vrai ! Elle a l'air gentille cette dame ?

Houssana 4-146 : et elle fait peur !

MAIT 4-147 : pourquoi ?

Léa 4-148 : elle a un chapeau

Manel 4-149 : elle devient méchante avec tous les animaux

MAIT 4-150 : pourquoi elle devient méchante ? Paul ?

Paul 4-151 : ils disent que c'est pas de ma faute !

MAIT 4-152 : Je ne sais pas si vous voyez ce qu'elle a dans la main !?

Lilou 4-153 : un couteau

MAIT 4-154 : non ce n'est pas un couteau c'est un petit seau ! Pourquoi va-t-elle voir la vache avec ce petit seau au début ?

Kylian 4-155 : elle va lui donner à boire

MAIT 4-156 : tu crois qu'elle va lui donner à boire ? Ophélie, pourquoi cette dame irait-elle voir une vache avec un seau dans la main ?

Ophélie 4-157 : (long blanc) elle a du lait la vache !

MAIT 4-158 : oui, elle va chercher le lait de la vache.

MAIT 4-159 : très bien ! nous essayerons d'en savoir un peu plus la prochaine fois.

## Séance 2

MAIT 4-160 : alors aujourd'hui je vais vous présenter l'album de l'histoire que je vous ai racontée la dernière fois !

MAIT 4-161 : Alors qu'est ce qu'un album ? Mathéo ? Manel ?

Manel 4-162 : C'est un livre !

MAIT 4-163 : Oui, c'est un livre, pour les enfants, où il y a beaucoup d'images. Aujourd'hui je vais vous lire l'histoire ! l'album s'appelle « c'est pas ma faute »

### Lecture

MAIT 4-164 : Alors hier, qu'a t-on a dit à propos de cette histoire ?

Manel 4-165 : tu as dit qu'on allait travailler sur à qui la faute !

MAIT 4-166 : oui, à qui la faute ? On avait pas tout à fait répondu. Que se passe t-il sur cette image ? (image de la sorcière qui saute sur l'araignée et bouscule la vache) Giovanni ?

Giovanni 4-167 : l'âne va arriver

MAIT 4-168 : oui mais que se passe t-il sur cette image ? Paul ?

Paul 4-169 : la vache fonce dans la sorcière !

Manel 4-170 : moi je sais, s'il elle n'aurait pas fait ça, ça se serait pas passé !

MAIT 4-171 : si elle n'avait pas fait quoi ?

Lenny 4-172 : si elle aurait pas écrasé l'araignée

MAIT 4-173 : Lenny nous dit que si la sorcière n'avait pas écrasé l'araignée. qui est d'accord avec Lenny ? (Des doigts se lèvent) alors pourquoi la vache dit que c'est la faute de l'âne ?

Aya 4-174 : parce que il ment !

MAIT 4-175 : il ment à ton avis ?

Aya 4-176 : oui il ment !

MAIT 4-177 : pourquoi il ment ?

Lenny 4-178 : c'est à cause de la sorcière, parce qu'elle a écrasé l'araignée, ça ne serait pas arrivé que la vache.

MAIT 4-179 : c'est la faute de qui ?

Elèves 4-180 : de la sorcière.

Lilou 4-181 : l'araignée a piqué !

Aya 4-182 : non elle a fait peur !

MAIT 4-183 : l'araignée a piqué ?

Elève 4-184 : non, elle a rien fait !

MAIT 4-185 : Que fait-elle dans l'histoire l'araignée ?

Classe 4-186: Elle se promène et la sorcière l'écrase

MAIT 4-187 : Que se passe t-il après ?

Classe 4-188 : elle va vers la vache et la vache dit que c'est l'âne

Aya 4-189 : alors que c'est de sa faute

MAIT 4-190 : c'est de la faute de qui alors ? Elodie ?

Elodie 4-191 : de la sorcière !

MAIT 4-192 : pourquoi ? Pourquoi tu dis que c'est la faute de la sorcière ?

Elodie 4-193 : elle écrase l'araignée. Moi je suis d'accord avec Lenny !

MAIT 4-194 : regardez aussi les animaux, qu'est ce qui se passe au fil des pages ? (montre les pages)

Aya 4-195 : ah ! ils sont plus petits !

MAIT 4-196 : ils sont plus petits nous dit Aya ? c'est vrai ? le cochon est plus petit que l'âne ? Le chien est plus petit que le cochon ? et après ? ça continue à votre avis ?

Elèves 4-197: oui

MAIT 4-198 : qu'est ce qu'il y a après ?

Christiano 4-199 : le chien

MAIT 4-200 : Et après ?

Classe 4-201 : le chat !

MAIT 4-202 : Et après ?

Classe 4-203 : le poussin

Kyllian 4-204 : ils sont plus gros et après plus petits

Elodie 4-205 : ça va au plus grand au plus petit.

**Exercice de remise en ordre de l'histoire vignette de textes / images.**

(enregistrement de la conversation d'un groupe de quatre élèves pendant l'exercice )

**Aya 4-206** : Madame, on n'a pas l'âne !

**MAIT 4-207** : vous n'avez pas toutes les images du livre, mais seulement 4 épisodes de l'histoire à remettre dans l'ordre

**Aya 4-208** : moi je vais lire les étiquettes de l'histoire [...] misérable (en déchiffrant) ah ça c'est le moustique, c'est la fin de l'histoire.

**Lola 4-209** : mais la vache c'est la, c'est en premier

**Léa 4-210**: l'âne est plus petit, c'est là qu'on le met

**Aya 4-211**: laisse moi faire !

**Léa 4-212** : après c'est le cochon, faut mettre le cochon !

**Lola 4-213** : non c'est l'âne

**Léa 4-214** : il faut mettre le cochon

**Aya 4-215**: ça y est, on les a placés

**Aya 4-216** : c'est moi qui mets la patafixe, parce que moi j'ai presque tout répondu, tous les mots

**Léa 4-217** : moi j'ai fait les images.

**Aya 4-218** : alors moi je colle les mots, et tu fais les images

**Lola 4-219** : on peut partager quand même