



HAL
open science

L'album de jeunesse, entre monde fictif et monde scientifique. Construction du concept de classement des espèces et quête identitaire dans l'album jeunesse de fiction : étude de cas dans une classe de FLE en CM1-CM2 (Cisjordanie)

Émilie Fleury Fino

► **To cite this version:**

Émilie Fleury Fino. L'album de jeunesse, entre monde fictif et monde scientifique. Construction du concept de classement des espèces et quête identitaire dans l'album jeunesse de fiction : étude de cas dans une classe de FLE en CM1-CM2 (Cisjordanie). Education. 2016. dumas-01384218

HAL Id: dumas-01384218

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01384218>

Submitted on 16 Nov 2016

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

ÉSPÉ - Université Paris-Est Créteil

Master « Éducation et métiers de l'enseignement du premier degré »

2ème année



Emilie Fleury Fino

Dirigé par Mme Patricia Richard-Principalli

L'album de jeunesse, entre monde fictif et monde scientifique

Construction du concept de classement des espèces et quête identitaire dans
l'album jeunesse de fiction :

étude de cas dans une classe de FLE en CM1-CM2 (Cisjordanie)

Option : La polyvalence dans l'enseignement : pluridisciplinarité et pratiques innovantes

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

J'adresse mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Je remercie Mme Patricia Richard-Principalli, Maître de Conférences à l'ÉSPÉ de Créteil-UPEC qui, en qualité de directrice de mémoire, m'a guidée dans mes recherches et dont les questions ont largement contribué au développement de ma réflexion.

Je remercie l'équipe éducative de l'Institut français de Naplouse pour sa confiance et sa disponibilité.

Mes remerciements vont également à mes élèves palestiniens francophones, Ashraf et Adam, pour leur lecture commentée de l'album Poussin Noir.

Table des matières

Introduction.....	1
1. Etat de la recherche et cadre théorique	2
1.1. Nature des relations entre maîtrise de la langue et sciences à l'école primaire	4
1.2. Albums jeunesse de fiction et connaissances scientifiques, quelles relations pour quelles tensions ?	6
1.2.1. Des énoncés doubles : le narratif et l'informatif dans l'album	6
1.2.2. Quand les phénomènes biologiques s'invitent dans le récit fictif	8
1.2.3. Structure double ou communication entre mondes possibles	9
1.2.4. Des parallélismes entre structure quinaire et démarche scientifique	10
1.3. Que permettent ces tensions en matière d'apprentissages disciplinaires ?	12
1.3.1. Des résultats contrastés pour des dispositifs peu portés sur l'interdisciplinarité	12
1.3.2. Outre l'album, des dispositifs pédagogiques articulant littérature et sciences.....	13
1.4. Analyse de l'album en amont, les critères à ne pas négliger	16
1.4.1. Les éléments caractéristiques de tout récit	16
1.4.2. Le statut de l'énoncé	21
1.4.3. Le statut de l'image	22
1.5. Le récit comme révélateur d'obstacles à la construction des connaissances en biologie	23
1.5.1. Les obstacles à la construction de concepts scientifiques	23
1.5.2. Les obstacles dans l'album jeunesse de fiction	24
1.5.3. Comment identifier des obstacles ?	25
2. Problématisation	25
3. Méthodologie	28
3.1. Choix de l'album	28
3.2. Analyse de l'album	28
3.2.1. Schéma quinaire	29
3.2.2. Poussin Noir, héros singulier et représentant de son espèce	29
3.3. Analyse du concept scientifique en jeu	31
3.3.1. Obstacle de la perception sur la conceptualisation	31
3.3.2. Le problème d'utiliser plusieurs critères dans un même système de classement.....	31
3.3.3. Le problème du classement selon la fonction des organes	33
3.4. Dispositif pédagogique	34
3.5. En quoi le dispositif pédagogique nous permettra-t-il de répondre aux questions ?	38
3.6. Recueil de données	39
3.6.1. Classe d'accueil.....	39
3.6.2. Type de données	40
4. Cadre d'analyse	41
4.1. Convention de transcription.....	41
4.2. Cadre d'analyse des données	43
4.3. Méthode d'analyse des données	44

5.	Résultats	45
5.1.	Conceptions initiales et justification	45
5.1.1.	Critères fonctionnels	45
5.1.2.	Critères physiologiques erronés	45
5.1.3.	Régime alimentaire	46
5.1.4.	Critères anthropomorphiques et maturité	46
5.2.	Capacité à inventer des dialogues entre protagonistes pour se comparer en fonction des caractères physiologiques partagés ou non	47
5.2.1.	Erreurs persistantes.....	48
5.2.2.	Capacité à user de critères pertinents pour comparer les espèces	50
5.2.3.	Evolution de la conception de classement des espèces chez chaque élève entre les séances 2 et 4	51
5.3.	Capacité à relever des divergences entre monde fictif et monde d'expérimentation	52
5.3.1.	Spécificités du personnage.....	52
5.3.2.	Distinction entre quête identitaire et recherche scientifique.....	54
5.3.3.	Appréciation de la chute	57
6.	Conclusion	58
6.1.	Résumé des résultats	58
6.2.	Limites et perspectives professionnelles de la recherche.....	59
7.	Références bibliographiques	61
8.	Annexes	63
8.1.	Annexe 1 : Texte intégral et images	63
8.2.	Annexe 2 : Fiche de préparation de séquence	66
8.3.	Annexe 3 : Grille analytique : évolution de la conception du classement des espèces chez chaque élève entre les séances 2 et 4.....	67
8.4.	Annexe 4 : Grille analytique : Croisement des conceptions initiales et des erreurs relevées dans la quête identitaire de Poussin Noir	68
8.5.	Annexe 5 : Classement de l'échantillon par les élèves en séance 2.....	69
8.6.	Annexe 6 : Transcription.....	74

Introduction

Le monde de fiction est toujours construit en miroir du monde réel, « rien n'y est totalement contingent et étranger au monde réel que nous connaissons. » (Eco, 1979¹, évoqué par Bruguière & Triquet, 2012, p. 183). Sans cette construction en miroir, le monde de la fiction manquerait tellement de références que le lecteur ne saurait y entrer. Les albums jeunesse de fiction n'échappent pas à cette construction en miroir et offrent souvent un espace où des personnages (animaux, plantes) anthropomorphisés parlent, sont doués de sentiments et d'intentions, tout en se confrontant aux lois du monde biologique par définition universelles. Ils jouent ainsi sur des tensions entre le monde de fiction et le monde réel. Pour comprendre ces textes, le lecteur doit solliciter ses connaissances du monde de la fiction (les *critères invariants du récit fictif*, voir Crinon et Marin, 2014) mais aussi ses connaissances des lois scientifiques.

Textes réticents, ces albums construits sur des tensions entre monde de fiction et lois biologiques, se présentent comme des entrées didactiques intéressantes qui offrent davantage qu'une introduction à la question scientifique par le récit fictif (Avel, Lanoizelé & Crinon, 2004 ; Avel & Lanoizelé, 2008 ; Bruguière & al., 2007; Bruguière & Triquet, 2012). A ce titre, le « texte littéraire qui donne au lecteur à voir le monde, à le penser à travers un récit de fiction » (Avel, Lanoizelé & Crinon, 2004, p. 8) doit permettre aux élèves de discriminer, à travers un dispositif pédagogique spécifique, les éléments propres aux deux espaces que sont les mondes fictifs et scientifiques. Cette approche s'inscrit dans une démarche interdisciplinaire visant tout à la fois les connaissances du champ littéraire telles que recensées par Crinon et Marin (2014) et du champ scientifique (ses concepts, ses lois).

Or, la construction de certains concepts scientifiques est parsemée d'obstacles au sens que leur ont donné Astolfi et Peterfalvi en 1997. Bruguière & Triquet (2014) nous amènent à entrevoir certaines des tensions au cœur de l'album jeunesse de fiction comme des obstacles et donc à concevoir l'album comme une illustration grossissante des obstacles que les élèves sont eux-mêmes susceptibles de rencontrer dans leur apprentissage du concept biologique en

¹ Eco, U. (1979, trad. 1985). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.

jeu. Nous pouvons ainsi raisonnablement avancer l'hypothèse que repérer ces obstacles lors de la lecture de l'album pourrait permettre à l'élève de les surmonter.

L'étude de cas basée sur l'observation de classe devra ainsi montrer si le dispositif interdisciplinaire proposé permet aux élèves de construire conjointement des compétences dans les deux champs littéraire et scientifique. Elle nous conduira à évaluer si et comment les obstacles liés au concept scientifique en jeu dans l'album jeunesse de fiction *Poussin Noir* de Rascal (auteur) et Peter Elliott (illustrateur) (1997, L'école des Loisirs) peuvent alors être fissurés mais aussi dans quelle mesure les élèves sont alors capables d'identifier des dichotomies entre mondes fictif et scientifique. Ce n'est dès lors pas la totalité du champ littéraire qui nous intéressera ici mais l'une de ses composantes, à savoir, le monde fictif dans lequel se construit le récit.

1. Etat de la recherche et cadre théorique

Quand il s'agit de restituer à l'écrit des connaissances ou représentations scientifiques, les élèves racontent, le plus souvent, une histoire, usant de techniques narratives issues du récit (Bautier & al., 2000) ou de la chronique (Lhoste & al., 2012). D'autre part, les écrits de vulgarisation scientifique destinés au grand public sont eux-mêmes, comme l'a montré Jacobi en 1988, de type narratif. Toutes ces études semblent confirmer ce que les théoriciens du récit, à l'instar de Bruner, suggèrent : l'être humain serait éminemment narratif, porterait intrinsèquement « une sorte de prédisposition pour les récits » (Triquet & Orange-Ravachol, 2007, p. 45, évoquant Bruner, 1997²). Auger et Jacobi semblent soutenir cette conception de l'humain comme plus particulièrement porté sur le narratif en indiquant avoir « remarqué que les enfants de moins de 10 ans [...] sont davantage concernés par la dimension narrative de l'album même si la curiosité scientifique est par moments bien réelle. » (Auger & Jacobi, 2003, p. 219).

Le couple récit et sciences a donc attiré l'attention des chercheurs, tant du côté de la didactique de la littérature (Auger en collaboration avec le didacticien des sciences Jacobi en 2003 ; Richard-Principalli & Fradet en 2013) que de celle des sciences (Lhoste & al., 2012 ;

² BRUNER J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

Triquet & Orange-Ravachol, 2007). Cependant, à priori, tout semble opposer le récit et les sciences : on pourrait penser que le récit est presque essentiellement construit sur un univers fictif quand les sciences se proposent d'expliquer le monde réel. De prime abord, l'un semble évoquer l'imaginaire alors que l'autre convoque les preuves.

Récit de fiction et connaissances scientifiques paraissent ainsi former un couple en désaccord, pourtant il fait son chemin jusqu'à s'inviter dans les classes de l'école primaire. L'entrée du récit fictif via l'album de jeunesse dans les classes de sciences de l'école primaire peut notamment être illustrée par un document de la *Main à la Pâte*. Cette fondation, visant à favoriser un enseignement des sciences et de la technologie fondé sur une démarche d'investigation et dont le ministère de l'Éducation nationale est partenaire, propose des pistes pédagogiques pour utiliser les *situations déclenchantes* que contiennent certains albums de littérature de jeunesse « pour mettre en œuvre une démarche d'investigation en sciences à l'école primaire³ ». L'Observatoire national de la Lecture (ONL) proposait d'ailleurs en 2009 une constellation d'ouvrages de littérature de jeunesse sur le thème de la croissance des plantes. Ces deux exemples montrent que l'utilisation de l'album de jeunesse pour aborder des connaissances en sciences est une pratique pédagogique qui s'étend aux trois cycles du primaire.

On peut se demander dès lors comment on en est arrivé à utiliser des albums de fiction pour faire acquérir des connaissances scientifiques à nos élèves, autrement dit, à convoquer en classe de sciences des compétences propres à l'acte de lecture d'un texte littéraire lui-même inscrit dans l'item aujourd'hui intitulé dans les programmes « maîtrise de la langue ».

Pour ce faire, nous reviendrons dans un premier temps sur la nature des relations qu'entretiennent, à l'école primaire, maîtrise de la langue et sciences pour, dans un deuxième temps, faire apparaître les différentes tensions entre fiction et connaissances scientifiques relevées par les chercheurs au sein des albums. Dans un troisième temps, nous relèverons si et comment ces tensions peuvent se présenter comme des aides aux apprentissages. Nous

³ Document « Comment faire ? Aborder les sciences à partir d'albums de jeunesse » proposé par Christine Laborde, disponible en ligne : consulté le 21.11.2014. <http://www.fondation-lamap.org/fr/page/17971/comment-faire-aborder-les-sciences-a-partir-dalbums-de-jeunesse>.

proposerons ensuite, par une synthèse des différents angles d'analyses d'albums adoptés par les chercheurs, une liste d'éléments à ne pas négliger dans l'analyse à priori d'un album jeunesse de fiction si l'on entend l'utiliser pour faire construire des connaissances scientifiques aux élèves tout en leur faisant distinguer mondes de fiction et sciences. Enfin, l'état de la recherche sur le sujet se conclura par l'examen des études sur les obstacles à la construction des concepts scientifiques en lien avec la littérature de jeunesse.

1.1. Nature des relations entre maîtrise de la langue et sciences à l'école primaire

Lebeaume a montré, notamment à travers une étude des programmes et des manuels scolaires (2001), que français et sciences ont entretenu des rapports étroits tout au long du XX^{ème} siècle. Du début du siècle où l'on pratiquait la « leçon de choses » à la fin du siècle où l'enseignement des sciences est conçu en termes d' « initiation à la démarche d'investigation », la maîtrise de la langue a eu, et continue d'avoir, une place importante dans l'enseignement des sciences. D'une conception de l'apprentissage scientifique comme somme de savoirs encyclopédiques à une démarche d'investigation, le français est ainsi convoqué en classe de sciences comme dans tout autre domaine d'apprentissage proposé à l'école primaire. C'est donc sur la nature des relations qu'entretiennent français et sciences qu'il faut se pencher.

Tout semble indiquer que l'on glisse, au cours du siècle, de la subordination vers l'interdisciplinarité. Dans la « leçon de choses », selon Lebeaume, les sciences sont subordonnées au français, l'objectif étant moins de « faire des sciences », c'est-à-dire d'intégrer une démarche de recherche, que d'accroître le capital lexical de la classe, ce qui pourrait être lu comme une tentative à peine masquée de « faire du français » durant les périodes dédiées aux sciences. Dès les années 70 en revanche, dans la démarche d'investigation, par recours aux acquis de la psychologie cognitive, la maîtrise de la langue participe à la construction des compétences en sciences. En « jumelant enjeux linguistiques et enjeux scientifiques, par exemple pour le dépassement des obstacles et la gestion des conflits sociocognitifs, la problématisation, l'argumentation... » (Ducancel et Astolfi, 1995⁴, évoqués

⁴ DUCANCEL, G. & ASTOLFI, J.-P. (1995). Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques : regards en arrière et aspects actuels. *Repères*, 12, 5-20.

par Lebeaume, 2011, p. 95), on serait passé à une relation plus équilibrée s'apparentant davantage à l'interdisciplinarité qu'à la subordination.

Cependant, nous dit encore Lebeaume, les disciplines n'ont, à l'école élémentaire, ni la même valeur, ni la même fonction. La maîtrise de la langue reste la préoccupation première de l'école primaire, alors que « l'enseignement scientifique est une initiation à la démarche expérimentale au service d'une culture générale⁵ » tel que le souligne Lebeaume dans un texte officiel paru alors que les programmes de 2002 étaient encore en vigueur. Face aux programmes de 2008, le ministère de l'Éducation nationale formule la chose ainsi : « la maîtrise de la langue française (est) au cœur des apprentissages⁶ ». De plus, Lebeaume nous fait remarquer que, dès 2002, les cycles 2 et 3 sont pourvus d'horaires propres pour le français et les mathématiques et d'horaires dits « transversaux » pour les autres disciplines ce qui d'une part confirme la valeur supérieure attribuée à la maîtrise de la langue, d'autre part privilégie les rapports proprement interdisciplinaires. « Avec la priorité de la maîtrise du langage et de la langue française, le dire, l'écrire et le lire s'apprennent à la fois spécifiquement et dans les contextes précis des savoirs et des types d'écrits caractéristiques de chacun des champs disciplinaires. » (Lebeaume, 2011, p. 96). La priorité du primaire reste toujours la maîtrise de la langue, les sciences étant abordées de manière transversale.

Cela dit, quand on utilise l'album jeunesse de fiction pour faire construire des connaissances scientifiques aux élèves, on est à priori loin des « types d'écrits caractéristiques de chacun des champs disciplinaires » qu'évoque Lebeaume. L'album de jeunesse ne saurait se confondre avec un compte rendu d'expérience, quand bien même les deux supports traiteraient de la germination par exemple. Le premier est fictif alors que le second relève d'une narration scientifique. Néanmoins, plutôt que de les opposer d'emblée, au motif que l'un convoque l'imaginaire et l'autre le réel, il s'avère intéressant d'interroger les relations qu'entretiennent les mondes fictifs avec le monde d'expérimentation.

⁵ Selon les termes du document ministériel de 1992 « maîtrise de la langue » étudié et cité par Lebeaume (2011, p. 96).

⁶ Document « La maîtrise de la langue française : un plan d'action global », sur le site du ministère de l'Éducation nationale, consulté le 23.02 2016, http://www.education.gouv.fr/cid92213/la-maitrise-de-la-langue-francaise-un-plan-d-action-global.html#Des_r%C3%A9formes%20p%C3%A9dagogiques%20ambitieuses%20:%20la%20ma%C3%A9trise%20de%20la%20langue%20fran%C3%A7aise%20au%20coeur%20des%20apprentissages

1.2. *Albums jeunesse de fiction et connaissances scientifiques, quelles relations pour quelles tensions ?*

Le récit, aussi fictif soit-il, se construit, comme le montre Umberto Eco (1979⁷, évoqué par Bruguière & Triquet, 2012), dans un monde qui, par certains aspects, est fictif mais qui n'a rien de fantaisiste. Le monde dans lequel se déroule la fiction est un monde pensé et construit par l'auteur en miroir de notre monde d'expérimentation. Or, quand l'album qui réfère donc nécessairement au moins partiellement au réel convoque des connaissances scientifiques pour saisir l'intrigue ou quand il ambitionne de transmettre des savoirs scientifiques à travers un récit de fiction, il souligne des tensions entre littérature, c'est-à-dire monde fictif ou plutôt monde possible et sciences, c'est-à-dire monde réel, expérimental.

Un certain nombre de chercheurs se sont penchés sur l'articulation de la lecture d'albums et de l'acquisition de connaissances scientifiques. L'objectif final de la majorité de ces recherches est de mesurer l'interdisciplinarité en jeu. Beaucoup ont proposé des situations pédagogiques qui permettent à l'élève de mieux acquérir les connaissances scientifiques en jeu par le détour d'une meilleure compréhension de la trame narrative et vice-versa.

Un certain nombre d'albums de jeunesse joue sur les tensions entre les mondes possibles et le monde d'expérimentation, tensions qui semblent se présenter comme des entrées didactiques interdisciplinaires intéressantes, si l'on entend introduire la notion de points de vue, fictif ou scientifique, au sein d'un même livre.

1.2.1. Des énoncés doubles : le narratif et l'informatif dans l'album

Certains albums visent à transmettre des connaissances scientifiques au travers d'un récit de fiction. Ils se distinguent du documentaire dont la visée est informative ou explicative mais aussi du texte strictement littéraire dont l'ambition est avant tout esthétique. Ils articulent donc deux types de visées ainsi que deux types de discours : des connaissances scientifiques y sont intégrées dans un récit fictif. De ce choix d'appui sur des apports scientifiques par le récit fictif, phénomène lié aux connaissances encyclopédiques inhérentes au texte littéraire relevées par Eco, résultent des énoncés différents au sein de la même page ou double-page :

⁷ ECO, U. (1979, trad. 1985). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.

des énoncés narratifs et des énoncés explicatifs chacun renvoyant plus spécifiquement à l'une ou l'autre des visées de l'album (Auger & Jacobi, 2003). Ainsi, comme l'ont montré Auger et Jacobi à travers une analyse d'*Apoutsiak, le Petit-flocon-de-neige* (Paul-Émile Victor, 1937, Flammarion), les énoncés narratifs réfèrent à la vie extraordinaire du héros alors que les énoncés explicatifs visent à présenter le mode de vie des Inuits, peuplades largement méconnues du public européen de la fin des années 30. On passe donc, dans l'espace d'une double-page, d'énoncés renvoyant à un personnage, un individu particulier et héroïque pour les besoins de la narration, à des énoncés explicatifs renvoyant aux us et coutumes de l'ensemble de la peuplade. D'autre part, la mise en page et les choix typographiques effectués par l'auteur permettent de distinguer assez rapidement les deux types de discours : le « texte-vedette », de type narratif, est imprimé en pleine page et en grands caractères alors que les énoncés explicatifs sont imprimés en lignes plus serrées et en caractères plus petits ce qui permet à Auger et Jacobi de suggérer que l'album pourrait être lu, dans sa trame narrative, par l'enfant apprenti lecteur seul alors que la partie plus proprement documentaire de l'ouvrage nécessiterait l'aide d'un adulte ou une certaine expertise de lecture. Par ailleurs, une grande partie des albums à visée documentaire pour un public d'apprentis lecteurs ou de non lecteurs encore, recourt à cette technique⁸.

Il serait néanmoins faux d'en conclure que l'album à double visée documentaire et narrative puisse être caractérisé par cette technique. Principalli et Fradet ont montré dans une intervention en 2013, à partir d'un album lui aussi à double visée, que les énoncés ne sont pas toujours séparés mais qu'ils tendent parfois au contraire à s'entremêler au sein d'un même paragraphe. Dans *Une si petite graine* (Eric Carle, 2003, Mijade Jeunesse), album qui « cherche par le biais d'une histoire à faire découvrir à de jeunes lecteurs des connaissances sur le monde du vivant » (Principalli & Fradet, 2013, p. 1), deux types d'énoncés sont relevés : d'une part un « discours théorique » produit par l'énonciateur dans son rôle d'informateur, d'autre part un discours narratif produit par le même énonciateur mais dans son rôle de narrateur cette fois. On peut supposer que cette seconde manière d'articuler énoncés narratifs et informatifs, c'est-à-dire scientifiques, rend la lecture de l'album plus complexe pour l'élève. Dans

⁸ Les 20 titres de la collection Animalou chez Nathan sont construits sur ce même principe : le texte en pleine page narre les mésaventures d'un animal choisi comme héros parmi ses pairs alors que des encarts renseignent le lecteur sur l'animal comme caractéristique de l'espèce. En fin de lecture, ce sont les connaissances scientifiques, et non la compréhension de la trame narrative, qui sont évaluées par un jeu.

Apoutsiak, le Petit-flocon-de-neige, il est peut-être plus aisé au lecteur débutant de faire la part des choses entre récit de fiction auquel il est invité dès qu'il est en mesure de décoder seul, et énoncés informatifs, ne serait-ce que par leurs formes différentes. Dans *Une si petite graine* au contraire, le lecteur ne rencontre qu'un texte mêlant récit et information. Ce type d'albums, qualifiés de *mixtes* par Principalli et Fradet, nécessite sans doute l'étayage d'un adulte pour permettre à l'enfant de distinguer éléments propres au littéraire (le destin extraordinaire de la si petite graine) et au scientifique, le cycle perpétuel des saisons comme lié à la vie de toute graine et à sa croissance.

1.2.2. Quand les phénomènes biologiques s'invitent dans le récit fictif

Certains albums jeunesse de fiction, sans être documentaires, exposent un certain nombre de phénomènes biologiques. Dans *Une si petite graine*, le cycle des saisons se présente comme élément faisant avancer le récit ; les besoins que la petite graine comblera pour finalement germer sont ceux « que tout documentaire retiendrait pour la croissance » (Principalli & Fradet, 2013, p. 2). Moins proche de l'album documentaire ou de l'album dit *mixte* par Principalli et Fradet, il existe des récits fictifs dans lesquels « l'intrigue est contrainte par les lois de la nature » (Bruguière & Triquet, 2012, p. 181). Dans ce que Bruguière, qui travaille sur le sujet depuis près de dix ans, a parfois nommé des « fictions réalistes », les personnages animaux sont dotés de sentiments et de volonté -propriétés anthropomorphes- mais se voient rattrapés par les lois de la nature. Ainsi rencontre-t-on un têtard et une chenille qui s'aiment et se promettent de ne jamais changer dans *La Promesse* (Jeanne Willis & Tony Ross, 2001, Gallimard) ou un vairon et un têtard amis qui se croient de la même espèce sous prétexte qu'ils se ressemblent et partagent le même milieu dans *Un poisson est un poisson* (Léo Lionni, 1981, L'école des loisirs). L'intrigue vient bousculer cet idéal fictif : les protagonistes subissent *naturellement* une métamorphose. Le têtard et le poisson de Lionni sont alors contraints d'accepter leur identité propre, la grenouille de Willis dévore le premier papillon rencontré sans même comprendre qu'il s'agit de son amie chenille. Le monde de la fiction, fictif mais non fantaisiste car construit en miroir de notre monde, est alors rattrapé par le monde d'expérimentation que nous connaissons, créant par-là une « tension interne au récit entre la fiction et le réel » (Bruguière, Heraud, Errera & Rembotte, 2007, p. 69). Comprendre le récit fictif suppose alors de saisir cette tension, saisir cette tension nécessite de connaître les phénomènes biologiques en cours.

Cependant, notons que comprendre un texte littéraire, outre les textes réticents auxquels cette étude s'intéresse, signifie également, comme le montrent Crinon et Marin (2014), d'en reconnaître les *critères invariants qui fondent l'appartenance* de ce texte à cette catégorie. Ainsi, Crinon et Marin se penchent-ils sur le stéréotype au sens de Dufays et Kervyn⁹, c'est-à-dire sur ce qui est fondamental au texte littéraire. Il ne s'agit pas seulement alors de comprendre le sens de l'histoire, les péripéties, la chute ou même les événements naturels qui s'y déroulent mais d'entrevoir les spécificités du texte littéraire¹⁰ : ses personnages, son organisation selon les relations entre les états intentionnels des personnages et leurs actions, l'impossibilité de généraliser les événements, la marque de présence de l'énonciateur et encore l'émotion qui y transparaissent.

1.2.3. Structure double ou communication entre mondes possibles

Au même titre que deux types d'énoncés narratifs et informatifs s'entremêlent, l'album de jeunesse, quand il convoque les lois de la nature dans son récit, combine, comme le montrent Principalli et Fradet (2013) deux types de mondes. Dans les termes de Bruguière empruntés à la théorie des mondes possibles d'Hintikka¹¹, le récit est l'espace d'un monde possible référant nécessairement au monde d'expérimentation. Quand le phénomène biologique s'y invite, qu'il contraint le monde possible aux lois de la nature, le récit opère un va-et-vient entre monde de la science et monde de la fiction. Le monde de la fiction posé n'est pas étanche : il subit les interventions du monde réel. Ainsi, si le personnage de la fiction peut être présenté comme un être singulier – l'énoncé le dotera de talents extraordinaires, d'une part d'héroïsme-, ce même personnage se trouve contraint aux mêmes lois biologiques issues du monde d'expérimentation que tous ses congénères et devient donc par intermittence, représentatif de son espèce (Principalli & Fradet, 2013). Si donc comme le montrent Principalli et Fradet, l'album *Une si petite graine* contient tous les éléments concernant la croissance des plantes qui s'appliquent à cette petite graine alors considérée comme représentative de l'espèce, il n'en demeure pas moins que la petite graine est aussi présentée comme singulière. Sans avoir de nom qui l'individualiserait, elle est toutefois qualifiée par un superlatif et, un beau jour, elle « se décide à germer ». La petite graine est donc bien prise entre deux

⁹ Dufays, J.-L. & Kervyn, B. (2010), cités par Crinon J. & Marin B., 2014, p. 40.

¹⁰ Dans cette étude, en contrepoint aux spécificités du texte explicatif à caractère scientifique.

¹¹ Hintikka, J. (1989). *L'intentionnalité et les mondes possibles*. Lille : Presses universitaires de Lille.

postulats : elle est à la fois, par la dimension scientifique de l'album, représentative de son espèce et par la dimension narrative où elle « devient acteur de sa transformation » (Principalli & Fradet, 2013, p. 2), un être singulier, héroïque, propre au monde de la fiction. On voit donc bien, tant par les recherches de Bruguière et son équipe que par celle de Principalli et Fradet qu'au sein de l'album jeunesse de fiction incluant des phénomènes biologiques, deux mondes coopèrent, dialoguent, celui de la fiction qui régit les lois de la narration (mais non la totalité des énoncés comme nous l'avons souligné plus haut) et celui de la science qui dicte l'intrigue mais influence également le monde de la fiction.

Si, comme l'a montré Eco (1979), le monde du récit n'est jamais totalement étranger au monde d'expérimentation, il convient, quand on se propose d'utiliser l'album jeunesse de fiction pour faire acquérir des connaissances en biologie à nos élèves, d'être particulièrement attentif aux différentes combinaisons que l'auteur opère entre éléments issus de la science (ici, lois biologiques) et éléments plus particulièrement propres au récit fictif (anthropomorphisme, détermination du sujet à germer, etc.). Mais nous voudrions nous distancer quelque peu des albums de jeunesse pour évoquer une thèse d'Éric Triquet qui relève une autre tension non moins intéressante entre récit de fiction et sciences.

1.2.4. Des parallélismes entre structure quinaire et démarche scientifique

Si nous avons jusqu'à présent centré le propos sur des recherches concernant directement l'album de jeunesse mettant en scène des phénomènes biologiques, il est une thèse que nous voudrions présenter ici. Elle est issue des travaux d'Éric Triquet, didacticien des sciences qui collabore régulièrement avec Bruguière, pour qui la question des tensions entre sciences et fiction au sein de l'album de jeunesse est une préoccupation majeure depuis plusieurs années. S'intéressant au processus d'écriture d'un texte de fiction sur la base de faits scientifiques suite à la visite d'une exposition dans un musée de sciences naturelles, Triquet montre que non seulement l'intrigue construite par les élèves est un « nœud problématisant de la fiction mais aussi, dans le même temps, un levier pour exprimer un questionnement d'ordre scientifique » (Triquet, 2007, p. 110). C'est le cadre théorique de cette recherche qui retient plus particulièrement notre attention. En se basant sur la définition de l'intrigue par Bruner¹²

¹² Bruner J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.

et en rappelant que toute intrigue se développe sur le schéma quinaire tel que développé par Larivaille¹³, Triquet souligne le parallélisme entre l'intrigue et le problème scientifique et par extension, entre la structure quinaire du récit et la démarche scientifique. L'intrigue, selon Bruner évoqué par Triquet, est une « brèche dans l'ordre des choses » (Triquet, 2007, p. 109) or, le problème en sciences qui pousse à une démarche d'investigation est lui-même une « brèche dans l'ordre des choses » qu'il convient de combler, d'explicitier pour atteindre un équilibre final. Si l'histoire commence là où il y a perturbation, complication, le questionnement scientifique aussi. Cette complication demande à être résolue dans les deux cas. On en tire les leçons, une morale peut-être dans le récit, de nouvelles lois en sciences.

Triquet, dans ce sens, relève des analogies entre le récit fictif et la démarche scientifique tous deux se constituant autour d'une intrigue ou d'un problème. Appliquée à l'analyse d'albums de jeunesse, cette théorie impliquerait une approche structurale du récit de fiction à l'image de ce que Bruguière et son équipe proposent en 2007 sur la base de l'album *Un poisson est un poisson* de Lionni. En découpant le récit selon sa structure quinaire et en interrogeant les énoncés des personnages, les chercheurs mettent en évidence que les protagonistes passent du mode du croire au mode du savoir par une expérimentation, une confrontation au réel, qui permet de démêler l'intrigue à savoir si le têtard est une grenouille en devenir ou un vairon. Bruguière et son équipe ont démontré qu'au sein de cet album, les personnages voulant répondre à leur question s'engagent dans ce que l'on peut mettre en parallèle avec une démarche d'investigation scientifique. Le poisson expérimente le monde atmosphérique auquel la grenouille a désormais accès, manque de s'asphyxier et en conclut qu'il n'est pas une grenouille mais un poisson et que les deux amis qui étaient autrefois semblables (car partageant le même milieu), sont aujourd'hui différents. Cette expérience, bien qu'incomplète au niveau explicatif, fait passer les personnages de la croyance à la connaissance. Les explications apportées par le texte étant très largement insuffisantes pour expliquer le phénomène de la métamorphose (le têtard n'a jamais été vairon, il n'a pas changé d'espèce), c'est un dispositif pédagogique particulier qui doit être mis en place ici pour combler les nécessaires lacunes du texte dont la visée n'est pas documentaire. Nous reviendrons sur le dispositif pédagogique construit pour l'occasion ultérieurement mais devons, après avoir mis à jour ces différentes tensions (oppositions, combinaisons, analogies)

¹³ Larivaille P. (1974). L'analyse morphologique du récit. *Poétique*, n° 19, 68- 88.

au sein de l'album entre ce qui est du ressort du fictif et du scientifique, exposer en quoi ces tensions sont utiles ou utilisables en classe. Autrement dit, qu'est-ce que les tensions internes au récit de fiction entre fiction et réel permettent-elles d'appréhender au niveau de la classe ?

1.3. *Que permettent ces tensions en matière d'apprentissages disciplinaires ?*

Nous avons essayé ci-dessus de relever, au sein de quelques analyses fines des albums par les chercheurs, les tensions internes à l'album de jeunesse entre sciences et fiction. Ces études ne sauraient prétendre à l'exhaustivité tant la littérature de jeunesse est aujourd'hui féconde et inventive : les chercheurs s'appuient sur quelques œuvres qui leur ont paru significatives. On est raisonnablement en droit de se demander maintenant ce que ces recherches nous révèlent sur les apprentissages des élèves par ce médium qu'est l'album. Si l'on entend utiliser l'album jeunesse de fiction en classe de biologie, quels résultats peuvent être observés en classe et grâce à quels dispositifs ?

1.3.1. Des résultats contrastés pour des dispositifs peu portés sur l'interdisciplinarité

Si l'analyse des albums à l'étude est très aboutie tant chez Principalli et Fradet (2013) que chez Auger et Jacobi (2003), les résultats didactiques sont plus nuancés. Auger et Jacobi visaient à étudier les interactions entre l'enfant et l'adulte lecteur lors de la lecture d'un album à double visée narrative et documentaire. Or, la lecture de l'album est effectuée par un adulte ami de la famille pour deux frères consécutivement. L'adulte lecteur présente des avantages certains : il a l'habitude de lire avec ces deux enfants qui sont rapidement installés dans un climat de confiance ce qui permet de recueillir des données représentatives d'un climat familial dans lequel des histoires sont lues aux enfants. Ainsi en une unique séance, les chercheurs rendent visibles « les interactions qui manifestent une co-construction des connaissances » (Auger & Jacobi, 2003, p. 219). Néanmoins, l'album comme le montre bien l'analyse préalable effectuée par les chercheurs, porte une double dimension, presque un double discours, narratif et scientifique (ethnologique). Or l'adulte lecteur oriente davantage sa lecture, par le ton, la présentation de la couverture, vers l'aspect scientifique que « ludique » ou plutôt narratif. En d'autres termes, le lecteur adulte « contextualise immédiatement le texte dans sa dimension scientifique » (Auger & Jacobi, 2003, p. 237) ce qui n'est pas à considérer comme un biais dans le cadre de cette recherche sur les interactions entre les lecteurs mais qui le serait dans une recherche sur l'interdisciplinarité en jeu dans

l'album. On peut imaginer que, le lecteur adulte dans la recherche d'Auger et Jacobi, étant tout autant objet d'étude que les enfants, les chercheurs n'ont pas voulu orienter sa lecture. De fait, le lecteur adulte aurait très bien pu s'appuyer davantage, dans les questions posées à l'enfant, sur la dimension narrative de l'album. D'où l'intérêt, si l'on entend évaluer la potentialité interdisciplinaire de l'album, d'établir un dispositif pédagogique précis visant à souligner l'interdisciplinarité en jeu.

Principalli et Fradet analysent l'album *Une si petite graine* en regard d'une littérature de jeunesse « composite » qui, loin de s'enfermer dans des genres clos, conjugue apports scientifiques et récit fictif comme nous l'avons noté plus haut. S'intéressant à la notion de littératie, elles posent l'hypothèse que les élèves qui auront le mieux saisi la trame narrative de l'histoire (l'aventure de la petite graine), seront aussi ceux qui auront le mieux compris le phénomène biologique qu'est la croissance des plantes. Or, les données sur lesquelles elles se basent pour valider cette hypothèse sont issues d'une classe (CP en ZEP à Strasbourg) dans laquelle l'enseignant utilise l'album comme « entrée » à une question en biologie. Les chercheuses relèvent que l'enseignant qui a élaboré lui-même le dispositif pédagogique, insiste assez peu sur la dimension narrative de l'histoire, privilégiant sa dimension scientifique tout en faisant travailler la lecture comme décodage et non comme compréhension d'un texte littéraire lu par l'adulte. Or, Principalli et Fradet montrent que seuls les élèves qui ont saisi la trame narrative sont en mesure de restituer les éléments scientifiques en jeu. Il semble donc qu'un dispositif pédagogique portant dans un premier temps sur la dimension narrative du texte puis sur les aspects scientifiques permettrait davantage aux élèves d'acquérir les connaissances scientifiques en jeu.

1.3.2. Outre l'album, des dispositifs pédagogiques articulant littérature et sciences

Les tensions internes à l'album qui ont été mises à jour plus haut ne sauraient être saisies par les élèves sans la médiation de l'enseignant voire, certains récits resteraient incompris sans l'apport de notions scientifiques (on garde en tête la chute de *La Promesse* qui, sans connaissance de la métamorphose des protagonistes, reste totalement inaccessible). Si l'étude de Principalli et Fradet expose qu'en faisant l'impasse sur la dimension narrative et fictionnelle de l'album, les élèves ne sont pas en mesure de saisir les notions scientifiques en jeu, Avel et Lanoizelé montrent en 2008 qu'à travers un dispositif pédagogique articulant

séances de biologie et séances de lecture, sans les mettre en lien, les élèves repèrent seuls le lien entre l'album et ce qui a été fait en sciences. La séquence débute avec 5 séances de biologie sur le développement direct et indirect du vivant (dont la métamorphose) puis l'enseignante introduit l'album *La Promesse*. Par les connaissances acquises en biologie, les élèves sont en mesure de comprendre la chute de l'album mais ce qui intéresse davantage Avel et Lanoizelé dans cette recherche réside dans le fait que les élèves relèvent par eux-mêmes que les connaissances en biologie étaient nécessaires à la compréhension de l'album. C'est donc bien le dispositif pédagogique introduisant en premier lieu les connaissances scientifiques indispensables à la compréhension de l'album qui permet aux élèves de saisir ce texte que l'on pourrait qualifier à l'instar de Tauveron (1999) de *réticent*. Pour Catherine Tauveron, un texte devient réticent lorsqu'il opère une « rupture délibérée avec les lois élémentaires de la communication naturelle, pour ne pas rendre la saisie du message immédiate et laisser ainsi une part de travail au lecteur. » (1999, p.18).

Un certain nombre d'autres recherches révèlent qu'à travers un dispositif pédagogique articulant séances de lecture et de biologie, on peut introduire les notions de points de vue sur le monde en sciences et en littérature. Bruguière, Héraud, Errera et Rembotte travaillent en 2007 sur un dispositif pédagogique à travers l'album *Un Poisson est un poisson* permettant aux élèves de discuter les énoncés des protagonistes, un vairon et un têtard en passe de devenir grenouille. Les discussions en classe font ressortir qu'il existe des énoncés différents selon la posture de l'émetteur, posture de savoir ou de croyance. Les élèves vont en outre relever que le têtard « sait » car il a expérimenté alors que le vairon ne « saura » que lorsqu'il se sera lui-même confronté à l'expérience. En d'autres termes, les élèves identifient un des préalables à tout passage de la croyance à la connaissance scientifique : la preuve par l'expérimentation. Ainsi cette recherche a montré que, moyennant un dispositif pédagogique articulant lecture du texte fictif et mises au point scientifiques, les élèves sont en mesure de distinguer les différentes positions épistémologiques du sujet parlant. Deux points de vue sur le monde peuvent donc être repérés par les élèves selon si le personnage est dans une posture de croyance ou de connaissance.

Selon Bruguière et son équipe donc, on est en mesure, à travers certains albums de jeunesse, de faire discuter en classe le rapport au monde selon le point de vue adopté. C'est cette même

notion de point de vue sur le monde que Crinon, Avel et Lanoizelé (2004) se proposent de faire découvrir aux élèves à travers l'album de jeunesse. Littérature et sciences posent des points de vue différents sur le monde. Les possibles du scientifique ne sont pas les possibles de l'auteur de fiction, chacun étant nourri par des techniques et des logiques propres. Or, c'est sur cette distinction que se joue réellement l'interdisciplinarité selon les auteurs si l'on entend utiliser des albums qui permettent d'interroger le monde d'expérimentation. C'est l'hypothèse qu'ils vont valider à travers l'analyse d'un dispositif pédagogique construit autour de l'album *Alexandre et la souris mécanique* (Lionni, 1974, L'école des loisirs) ainsi que d'un classement scientifique du vivant.

Les premières séances de travail autour de la lecture permettent aux élèves de comparer les points de vue sur la vie des deux souris (une « vraie » souris (personnage) et une souris mécanique). Les modes de déplacement des deux souris dans l'album seront également comparés, engageant la question des caractéristiques du vivant. Suivent des séances de biologie visant à classer des éléments imagés en termes de vivant ou non-vivant puis à confronter les résultats des élèves au classement scientifique. Ce travail permettra aux élèves d'invalider le mouvement (introduit par le récit) comme critère de classification (la vache bouge, l'herbe non, pourtant les scientifiques ont classé l'herbe parmi les vivants). Puis le dispositif pédagogique revient sur un travail littéraire sur la fiction avant de conclure en comparant 4 souris : la vraie souris de l'histoire, la souris mécanique de l'histoire, une vraie souris dans la nature et une vraie souris mécanique. Ce travail de comparaison permet d'identifier les différentes conceptions, les possibilités des unes et des autres, les possibles dans le monde de fiction et les possibles dans le monde d'expérimentation.

Dans ce dispositif pédagogique, l'album aura servi d'entrée à un questionnement scientifique portant sur ce qui caractérise le vivant. Néanmoins, l'album ne permet pas de répondre à cette question, voire suggère des erreurs (le déplacement comme critère de classification du vivant). C'est donc par le recours, nécessaire, à des séances de biologie qu'une connaissance scientifique se construira. Le dispositif pédagogique, construit sur la confrontation entre l'album et les notions scientifiques, a permis aux élèves de discriminer les éléments propres à la fiction et ceux propres à la science. Cette démarche permet de faire distinguer aux élèves les critères pertinents pour les registres littéraires et scientifiques.

A utiliser l'album jeunesse de fiction dans la perspective de faire acquérir aux élèves des connaissances scientifiques, on a tout à gagner à ne pas négliger le travail de compréhension de la trame narrative en amont (Principalli & Fradet, 2013). Néanmoins, l'album de jeunesse permettant d'introduire des questionnements scientifiques ne se limite pas, dans son utilisation, à une entrée en sciences. Les différents dispositifs pédagogiques recensés ci-dessus insistent bien plus sur les différents rapports au monde que permettent littérature et sciences. A partir de l'identification de ces différents points de vue, les connaissances scientifiques, mais aussi littéraires, peuvent être construites. Discriminer les éléments propres à la fiction et à la science permet de souligner les possibles et les restrictions, ou contraintes et ressources dans les termes de Crinon et Marin (2014), de l'un et l'autre des champs. Dans ce sens, il permet aussi de relever des caractéristiques du texte de fiction (tels que l'anthropomorphisme ou l'intention des personnages) et donc de travailler tant sur les notions scientifiques que narratives en jeu.

1.4. Analyse de l'album en amont, les critères à ne pas négliger

Etablir un dispositif pédagogique combinant connaissances en biologie et discrimination des éléments propres au monde de fiction nécessite en amont une analyse fine de l'album visant à mettre en exergue les points de tension. Nous nous appuyons principalement sur les analyses effectuées par les chercheurs cités ci-dessus pour établir une liste des éléments à ne pas négliger lors d'une première approche de l'album.

1.4.1. Les éléments caractéristiques de tout récit

Tout récit, nous dit Larivaille¹⁴ se construit autour d'un schéma narratif quinaire. Ce schéma narratif auquel nous avons référé plus haut, s'ouvre sur une situation initiale qui présente le cadre spatio-temporel et les personnages.

¹⁴ Larivaille P. (1974). L'analyse morphologique du récit. *Poétique*, n° 19, 68- 88.

1.4.1.1. Le cadre spatio-temporel

Il semble particulièrement important de définir le cadre spatio-temporel dans les récits de fiction introduisant le cycle des saisons dans sa narration. Principalli et Fradet relèvent dans la situation initiale d'*Une si petite graine* que le récit débute en automne ce qui a toute son importance dans une histoire qui se déroule au fil des saisons. Néanmoins, tout récit dont le déroulement est contraint par le cycle saisonnier ne pose pas nécessairement son cadre temporel en adéquation avec les lois de la nature. Par exemple, Andersen ouvre l'aventure du vilain petit canard par un « C'était au milieu de la belle saison. [...] le parfum des foins qui séchaient [...] ». Le cadre temporel du récit est en opposition à celui de la période de couaison chez les canards. Les canes couvent au printemps or, Andersen inscrit son récit à la fin de l'été pour les besoins de l'histoire : la cane, s'étonnant que le si gros œuf n'ait pas encore éclos, craint qu'il ne s'agisse d'un œuf de dinde or, il fait si chaud en cette fin d'été, qu'elle rêve de se baigner. Mais si le dernier œuf est un œuf de dinde, le petit ne pourra pas se baigner... L'intrigue est amorcée dès la seconde page. Le cadre temporel du récit l'inscrit dans la logique du conte bien que l'intrigue et sa résolution soient portées en partie par un concept scientifique : le classement des animaux. Andersen pose ainsi le récit de fiction dans un espace-temps invraisemblable en miroir de notre monde d'expérimentation. Ces deux exemples nous montre que le choix du cadre spatio-temporel répond aux besoins de l'histoire : dans *Une si petite graine*, le cadre spatio-temporel est en adéquation avec les contraintes de la nature ce qui semble ancrer le récit dans le monde d'expérimentation ou le plausible. Au contraire, Andersen choisit un cadre spatio-temporel de départ répondant aux besoins de la fiction (il fait si chaud que la cane veut se baigner) au détriment du plausible au niveau du monde d'expérimentation (les canes couvent *naturellement* au printemps). On voit bien alors que, même si les deux récits convoquent des références aux sciences naturelles (croissance des plantes et classement des animaux), les cadres spatio-temporels de départ ne s'inscrivent pas nécessairement dans une « logique expérimentale ». Le cadre spatio-temporel vraisemblable ou non au vu des phénomènes biologiques en jeu dans l'album est un premier élément d'ancrage ou de distanciation du récit au monde d'expérimentation qu'il convient d'analyser.

1.4.1.2. Les personnages

La situation initiale permet en outre de présenter les personnages qui, logiquement, prendront de l'épaisseur tout au long du récit. Il convient donc de relever les caractéristiques de chacun des personnages. On doit à Yves Reuter (1988) un historique de la notion de personnage dans l'histoire de la critique littéraire où il montre que le personnage, ayant résisté à ce qu'il nomme la « crise du personnage » (dont le nouveau roman français serait le point culminant), est aujourd'hui appréhendé d'une manière nouvelle. Selon Reuter, le personnage n'est plus confondu avec la personne. Il n'est pas non plus réductible à l'actant-acteur car il peut exister hors-texte. Le personnage a donc une vie dans le texte où il est plus ou moins proche d'une personne (d'un référent réel) et une vie hors-texte où il fonctionne comme un code dans un contexte historique donné. Aujourd'hui nul n'a besoin du texte pour se faire une image de l'ogre, par exemple, son image et donc le personnage existe hors-texte dans notre culture. Il devient, au sens de Dufays (2010), un *stéréotype*, soit une entité excédant très largement le statut de personnage.

Nous l'avons souligné, au sein du même récit, le personnage peut manœuvrer entre sa dimension de personnage et sa dimension d'image du référent réel, entre son statut de héros singulier et sa posture de représentant de son espèce (Bruguière & al., 2007 ; Principalli & Fradet, 2013). Il convient donc de *lire* le personnage dans ses différentes postures pour déterminer quand on a affaire au personnage singulier et au personnage comme représentant de l'ensemble de son espèce.

Les analyses des albums de jeunesse nous indiquent quelques pistes pour discriminer le statut du personnage qui souvent passe d'un statut à l'autre au sein du même texte. Hamon¹⁵, cité par Reuter, a en outre établi une liste de 6 critères pour identifier et hiérarchiser les personnages dans un récit. Tous ne sont pas indispensables dans le travail de discrimination du statut du personnage en tant qu'être singulier ou qu'être représentatif de son espèce mais présentent l'intérêt d'ordonner un grand nombre d'éléments constitutifs du personnage. La classification de Hamon est ainsi présentée par Reuter :

¹⁵ Hamon P. (1977). Pour un statut sémiologique du personnage. In R. Barthes, W. Kayser, W.-C. Booth & P. Hamon, *Poétique du récit* (p. 195-167). Paris : Seuil.

1. *La qualification différentielle* : c'est-à-dire le nombre de traits distinctifs du personnage dont les traits de description physique, les traits anthropomorphes, les différents noms, les traits psychologiques, sociologiques, etc.
2. *La distribution différentielle* : à quel moment de l'histoire apparaissent les différents personnages.
3. *L'autonomie différentielle* : le niveau d'autonomie du personnage par rapport aux autres.
4. *La fonctionnalité différentielle* : la fonction du personnage dans le récit.
5. *La pré-désignation conventionnelle* : le personnage renvoie à un personnage qui est culturellement identifié, par convention.
6. *Le commentaire explicite* : le texte renvoie directement au statut du personnage en l'appelant par exemple « notre héros ».

Parmi ces éléments, quelques-uns nous intéressent plus particulièrement pour les besoins de notre propos. Nous retiendrons, pour discriminer les dimensions au sein du même personnage de héros singulier et représentant de son espèce, les éléments cités par Hamon dans la « qualification différentielle ».

Dans ce que Hamon appelle « qualification différentielle », on note les traits distinctifs du personnage tout d'abord physiques. Comment le personnage est-il présenté physiquement ? Au sein de l'album de jeunesse, il n'est pas rare que le personnage animal prenne une forme plus humaine, plus proche du lecteur, que son référent réel. Le loup, chez Pennart, marche sur ses deux pattes arrière, mange assis à une table en utilisant des services. Dans le même album, Monsieur Lapin, assis dans son fauteuil, lit le journal (Pennart, *Le loup est revenu !*, 1994, Ecole des Loisirs). Il convient donc de relever ce type de caractéristiques physiques.

D'autre part, Hamon cite les traits psychiques qui, dans le cas d'un personnage animal doivent être mis en relation avec une anthropomorphisation du référent réel. Un têtard qui tombe amoureux est certes un têtard mais additionné d'une caractéristique empruntée à l'humain : la propension à tomber amoureux. L'intentionnalité doit être citée ici comme une caractéristique du personnage singulier due à une anthropomorphisation du référent réel. Il

n'est pas rare qu'un personnage animal ou végétal soit animé d'une intention dans les albums de jeunesse, intention que l'on ne prête qu'à la psychologie humaine d'un point de vue scientifique. On rappellera à ce titre que la *si petite graine* « se décide » à germer dans l'album éponyme.

Le nombre de dénominations attribuées au personnage est un indicateur de son importance dans le récit, nous dit Hamon. Dans le cadre de notre recherche, il convient de souligner que si le personnage a un nom, il s'ancre davantage dans sa dimension singulière (tous les représentants de son espèce n'étant pas nommés mais simplement désignés par le nom de leur espèce). Cependant, qu'il n'ait pas de nom ne signifie pas qu'il soit systématiquement considéré uniquement comme représentant de son espèce : dans *Une si petite graine*, la petite graine n'a pas de nom mais est cependant qualifiée par un superlatif absolu.

Parallèlement donc, dans le type d'albums auxquels nous nous intéressons, les personnages renvoient à l'espèce de manière plus générale. Dans les exemples que nous avons pu citer jusqu'à présent, ce statut se manifeste surtout dans le fait que, bien que personnage singulier, le héros soit soumis aux lois de la nature au même titre que tous les représentants de son espèce.

1.4.1.3. *Les éléments perturbateurs et péripéties*

Toute situation initiale est perturbée par un élément, événement ou action, qui permet à l'action de commencer. On aura déterminé plus haut que, dans le type d'albums qui nous intéressent, ce sont souvent des phénomènes biologiques qui jouent le rôle d'élément perturbateur de la situation initiale : les pattes poussent au têtard par exemple dans *Un Poisson est un poisson*. Néanmoins, les éléments perturbateurs peuvent provenir d'autres sources, par exemple de l'intention d'un personnage.

Les péripéties au même titre que les éléments perturbateur, influencent la vie des personnages. Dans *Un Poisson est un poisson*, c'est l'expérimentation du monde atmosphérique par le viron qui lui apprendra qu'un poisson est contraint au monde aquatique et confirmera son identité de poisson. Les péripéties peuvent donc, au même titre

que les éléments perturbateurs, contenir des éléments propres au monde de la science telle une expérimentation dont découlera une preuve.

1.4.2. Le statut de l'énoncé

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur le statut particulier des énoncés au sein de l'album de jeunesse entremêlant récit de fiction et connaissances scientifiques (Auger & Jacobi, 2003 ; Bruguière & al., 2007 ; Principalli & Fradet, 2013). Leurs études auront montré qu'une analyse des énoncés permet de différencier au moins deux types d'énoncés dans ce genre d'albums : des propositions narratives et d'autres explicatives-informatives.

En outre, Bruguière et Triquet (2012) montrent que parfois un seul énoncé « cristallise le nœud cognitif de l'histoire » (p. 191). Ils empruntent à Tompkins¹⁶ le terme de « golden sentence » pour désigner cet énoncé qui concentre l'enjeu de l'album. Les auteurs désignent l'énoncé « Un poisson est un poisson » (qui est en outre le titre de l'album) comme nœud cognitif de l'histoire. En effet, pour Bruguière et Triquet, cet énoncé renvoie à la question du statut *et singulier et générique* du terme « poisson » à travers le développement de l'animal. Or l'album porte sur le développement du têtard en grenouille et du vairon en poisson et questionne le maintien de l'identité des personnages à travers leur développement respectif. L'énoncé « Un poisson est un poisson » est émis une première fois par le têtard en passe de devenir grenouille, agrémenté de l'assertion « c'est comme ça et pas autrement » puis une deuxième fois par le poisson. Or le têtard, lorsqu'il prononce cette phrase pour la première fois, se trouve dans une posture épistémologique du « croire » alors que la deuxième proposition est dite par le poisson après qu'il ait expérimenté le monde atmosphérique et sache désormais qu'il est contraint au milieu aquatique. Le poisson affirme alors son identité de poisson en toute connaissance de cause. On retrouve donc dans cet énoncé les composantes de l'intrigue : un animal qui subit un développement indirect reste-il de la même espèce ?

Dans ce cas, un travail très spécifique en classe, à partir des énoncés, visant à mettre en exergue les sens différents de cette « golden sentence » s'avère particulièrement intéressant.

¹⁶ Tompkins, G. (2003). *Literacy for the 21st century*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.

C'est ce que proposent Bruguière et Triquet qui montrent qu'un travail de ce type peut permettre aux enfants de faire émerger plusieurs interprétations de l'énoncé selon s'ils considèrent que l'énonciateur se trouve dans une position épistémologique du croire ou du savoir. Ce type d'énoncé n'apparaît pas dans la totalité des albums mais lorsqu'il apparaît, il semble essentiel d'en tenir compte.

1.4.3. Le statut de l'image

Nous n'avons jusqu'ici pratiquement pas abordé la question de l'image au sein de ces albums. Pourtant, selon Van der Linden (2008), la spécificité même de l'album de jeunesse réside dans le fait que « textes et images y sont articulés, voire intriqués. Soit le texte, soit l'image, sont créés l'un par rapport à l'autre de manière successive mais ils peuvent aussi émerger de manière simultanée dans une collaboration étroite. » (Van der Linden, 2008, p. 51). Or, si l'on s'intéresse, dans ces albums, à la tension qui existe entre le monde de fiction et le monde d'expérimentation que nous connaissons et si texte et image participent à la narration, il convient de ne pas négliger ces images. Il serait réducteur de considérer d'emblée les images de l'album de jeunesse comme des illustrations ne présentant qu'une sorte de redondance en image de ce que le texte dit et de faire l'impasse sur leur apport sémantique propre. Van Der Linden met à jour trois pôles dans les rapports sémantiques entre textes et images : la redondance, la complémentarité et la dissociation. Les rapports entre texte et image dans l'album de jeunesse s'étendent donc sur un éventail large, de la répétition totale ou partielle à la divergence.

Au sens de Drouin (1987), une illustration deviendrait image au moment où l'on peut considérer l'objet comme porteur d'un sens propre. L'image donc serait loin de simplement illustrer un texte mais proposerait un apport sémantique que le texte, lui, néglige ou n'est pas en mesure d'apporter. Si l'on applique cette définition à l'éventail de relations que texte et images peuvent entretenir au sein de l'album, on pourrait dire que lorsque la relation est une répétition, l'image est illustration du texte (ou le texte, mise en mots de l'image) et que lorsqu'ils s'opposent ou se complètent l'image devient alors une réelle image, porteuse d'apport sémantique propre.

Une analyse fine des éléments relevés ci-dessus devrait permettre de souligner les tensions entre fiction et sciences au sein même de l'album, de mesurer le niveau d'ancrage du récit dans le réel. Repérer ce niveau d'ancrage et ces tensions permettra au lecteur adulte de mesurer les connaissances du monde indispensables à la compréhension de l'album et donc de souligner les compétences nécessaires à l'élève pour comprendre la trame narrative de l'album. Négliger cette étape, c'est prendre le risque de passer à côté de ces failles qui nous permettent d'utiliser l'album jeunesse dans une perspective interdisciplinaire car pour le lecteur adulte, la compréhension de l'album passe par un recours souvent implicite à des connaissances autres (biologiques notamment).

1.5. Le récit comme révélateur d'obstacles à la construction des connaissances en biologie

Ce recours à des connaissances en biologie lors de la lecture de l'album de jeunesse n'est évidemment pas implicite pour les élèves qui doivent, eux, se doter des connaissances pour accéder à la compréhension de l'album. Mais doter les élèves de connaissances en biologie suppose de prendre en compte ce qu'Astolfi et son équipe de recherche ont appelé, à la suite de Bachelard, les obstacles.

1.5.1. Les obstacles à la construction de concepts scientifiques

La construction de connaissances scientifiques se confronte à des obstacles au sens d'Astolfi et Peterfalvi qui les ont redéfinis en 1997 comme étant des « structures et modes de pensée résistants, qui souvent font système entre eux et qui s'instancient diversement dans chaque objet d'apprentissage scientifique » (p.193). Ces obstacles sont alors considérés comme des « facilités intellectuelles », des structures de pensée permettant à l'enfant de s'expliquer le monde bien que, scientifiquement parlant, de manière erronée. Dans les termes d'Astolfi et Peterfalvi, « l'obstacle reste implicite et inconscient, de telle sorte que le sujet qui fonctionne mentalement avec lui y "baigne" plutôt avec confort sinon avec délice ! » (Astolfi & Peterfalvi, 1997, p. 194). L'obstacle est le noyau dur des représentations, c'est-à-dire que plusieurs représentations (fausses) peuvent être induites par un seul obstacle (mode de pensée). Dans ce sens, l'obstacle est plus profond que la représentation.

Astolfi et Peterfalvi (1993) ont identifié toute une série d'obstacles épistémologiques dont nous listons ici les principaux. L'*anthropomorphisme*, ou la projection de caractéristiques humaines sur l'animal ; le *primat de la perception sur la conceptualisation* qui consiste à ne concevoir que ce qui est vu ; la *pensée catégorielle* ou la *pensée par couple* qui consiste à classer les éléments en deux catégories (une chose est ou... /ou...), l'*excès de survalorisation* (ou de dévalorisation) qui consiste à accorder une plus grande valeur à certains éléments (aux animaux familiers par exemple au détriment d'autres, au vivant animal au détriment du vivant végétal), la *conception restreinte des transformations* qui consiste à ne concevoir qu'une partie des transformations en cours (concevoir par exemple la transformation des organes locomoteurs chez le têtard mais pas celle des organes respiratoires), etc. Ces obstacles peuvent s'entremêler à l'approche d'un même concept, ils forment alors ce que les chercheurs ont appelé un nœud d'obstacles.

Or, ces obstacles ne sont pas tout à fait étrangers à ce que nous avons décrit jusqu'ici. Nous avons déjà souligné, sans le rapprocher toutefois au concept d'obstacle, le fait que les personnages soient bien souvent anthropomorphisés dans les albums de jeunesse. Ils s'aiment, parlent, ont des intentions, autant d'éléments que nous avons attribués plus haut à la dimension héroïque du personnage au détriment de sa dimension de représentant de l'espèce. Il semble, Bruguière et Triquet le confirment, que les albums de jeunesse jouant sur la tension entre fiction et sciences, recourent bien souvent à ce qu'Astolfi et Peterfalvi ont déterminé comme étant des obstacles.

1.5.2. Les obstacles dans l'album jeunesse de fiction

Un unique article viendra étayer cette partie du propos tant la piste est peu exploitée encore. Bruguière et Triquet ont relu leurs recherches à la lumière des travaux d'Astolfi et Peterfalvi à l'occasion d'un numéro hommage de la revue *Recherches en didactique des sciences et des technologies* (RDST) à Astolfi en 2014. Sans pour autant initier une nouvelle recherche, ils montrent dans cet article, d'une part que la littérature jeunesse de fiction use largement des modes de pensée, des obstacles tels que théorisés par Astolfi, d'autre part, ils suggèrent que le travail à partir de l'album permet aux élèves de repérer, de prendre conscience des obstacles spécifiques à un concept (ici la métamorphose).

« La littérature à destination des enfants use largement des modes de pensée que nous avons évoqués. Mobilisés au service de l'intrigue, ils participent de la mise en scène du récit. L'intérêt est qu'ils sont ici activés, confrontés, détournés, au point de les rendre saillants. L'auteur joue là avec le lecteur, il entretient le trouble, cherche à le déstabiliser et le renvoie à ses propres représentations du monde. L'album est ainsi – potentiellement – un support de choix pour opérer un travail de confrontation et une prise de conscience du fonctionnement de ses modes de pensée. » (Bruguière & Triquet, 2014, p. 55).

Ainsi donc, selon Bruguière et Triquet, l'album joue sur les obstacles à la construction du concept scientifique, renvoyant ainsi aux conceptions erronées des élèves, et serait en mesure d'ébranler, ou dans les termes d'Astolfi, de fissurer les obstacles. Tous les obstacles identifiés par Astolfi et Peterfalvi ne sauraient se rencontrer dans chaque album jouant sur les tensions entre fiction et sciences. Il est cependant concevable d'en rencontrer au moins un ou deux au sein même du récit comme nœud de l'intrigue. Les identifier en amont permettrait de construire un dispositif pédagogique permettant aux élèves de les relever à leur tour.

1.5.3. Comment identifier des obstacles ?

Dès lors, on peut se demander comment identifier ces obstacles. Certains chercheurs proposent une analyse du concept scientifique en jeu (Bruguière & Triquet, 2014 ; Crépin, 2006). Identifier précisément le phénomène biologique à l'étude permet aux chercheurs d'anticiper les obstacles que les élèves sont susceptibles de rencontrer. Dans un deuxième temps, le phénomène scientifique en jeu peut être confronté à l'album afin d'identifier les obstacles ou plus généralement les problèmes conceptuels sur lesquels l'auteur a joué (Bruguière & Triquet, 2014). Si l'on entend recenser les obstacles possibles à un concept scientifique, il semble qu'une double analyse soit nécessaire : celle du concept en lui-même, celle des obstacles au sein de l'album.

2. Problématisation

Au terme de cet état de la recherche, nous pensons avoir montré que certains albums jeunesse de fiction révèlent des tensions entre le monde de la fiction, nécessaire à tout récit

fictif, et le monde d'expérimentation. Les études sur la question ont présenté diverses approches analytiques des albums à l'étude (Auger & Jacobi, 2003 ; Bruguière & al., 2007 ; Bruguière & Triquet, 2012 ; Principalli & Fradet, 2013 ; Van der Linden, 2008) qui nous ont permis de relever les éléments qui méritent toute notre attention dans l'analyse à priori d'un album cherchant à discriminer les éléments propres à la fiction et ceux propres à la science.

D'autre part, certains auteurs (Avel, Lanoizelé & Crinon, 2004 ; Avel & Lanoizelé, 2008 ; Bruguière & al., 2007; Bruguière & Triquet, 2012) soulignent que les tensions au sein de l'album se présentent comme des entrées didactiques intéressantes qui offrent davantage qu'une introduction à la question scientifique par le récit fictif. A ce titre, le « texte littéraire qui donne au lecteur à voir le monde, à le penser à travers un récit de fiction » (Avel, Lanoizelé & Crinon, 2004, p. 8) doit permettre aux élèves de discriminer, à travers un dispositif pédagogique spécifique, quelques-uns des éléments propres aux deux champs que sont la littérature et les sciences. Dans ce sens donc, utiliser l'album jeunesse de fiction en classe de sciences ne se limite pas à utiliser le livre comme entrée au questionnement scientifique ou à l'acquisition de concepts scientifiques. Cette approche s'inscrit dans une démarche interdisciplinaire visant tout à la fois les connaissances du champ littéraire telles que nous les avons recensées chez Crinon et Marin (2014) en point 1.2.2. et du champ scientifique (ses concepts, ses lois). Cette discrimination suppose d'introduire la notion de points de vue sur le monde en classe, de se distancier des notions de faux et de vrai pour les appréhender en terme de recevable ou non dans un champ spécifique (Avel, Lanoizelé & Crinon, 2004 ; Bruguière & al., 2007).

D'autre part, l'état de la recherche sur la question nous a amenée à entrevoir ces tensions au cœur de l'album de jeunesse comme des obstacles au sens que leur ont donné Astolfi et Peterfalvi (Bruguière & Triquet, 2014). Dans ce sens, l'album de jeunesse pourrait se présenter comme une illustration des obstacles que les élèves sont eux-mêmes susceptibles de rencontrer dans leur apprentissage du concept biologique en jeu dans l'album. Analyser en amont les obstacles dont l'album joue pour les faire travailler aux élèves se présenterait comme un premier repérage des obstacles à la construction du concept donné. Pour l'élève, repérer ces obstacles pourrait permettre de les fissurer (on ne parle pas, à ce stade

d'élimination de l'obstacle, tant l'obstacle est confortable, d'ailleurs l'on tend à y avoir recours jusqu'à l'université comme l'ont montré Astolfi et Peterfalvi en 1993).

On peut alors formuler la question de recherche comme suit : la discrimination d'éléments propres au littéraire et au scientifique permet-elle aux élèves de cycle 3 (CM1 et CM2) en classe de FLE en contexte arabophone palestinien de mieux comprendre les logiques internes des deux champs ? Si oui, sous quelles conditions ?

Cette question suppose, et ce sera notre première hypothèse, que l'album peut être utilisé non pas comme une entrée au questionnement scientifique mais comme un tremplin à la compréhension de différents mondes -le fictif et le scientifique- pour autant qu'un dispositif pédagogique vise à la mise en exergue de leurs caractéristiques propres.

La seconde hypothèse pourrait se formuler ainsi : par le biais d'un dispositif pédagogique conjuguant étude des caractéristiques du fictif et du scientifique, les élèves sont en mesure de distinguer certaines des caractéristiques du texte littéraire et celles de la démarche scientifique. Par caractéristiques du littéraire on entend au sens de Crinon et Marin (2014), l'organisation des actions selon l'intention des personnages, l'impossible généralisation des événements, la marque d'un énonciateur et la présence d'émotions. La démarche scientifique repose à l'inverse, selon les mêmes auteurs, sur des rapports de causalité dénués d'intention et sur la possible généralisation des résultats. D'autre part, lorsque la démarche scientifique aboutit à un texte explicatif, celui-ci ne porte pas ou peu les traces de l'énonciateur qui tend à prendre du recul quant à sa démarche et ses résultats. Ce même texte ne comporte pas d'émotions.

Enfin, nous pouvons présumer que les élèves qui ont acquis les connaissances scientifiques et compris les spécificités fictives du texte seront en mesure de mieux identifier les obstacles à la construction du concept scientifique en jeu dans l'album lors d'une dernière lecture car les élèves eux-mêmes s'y seront confrontés par la démarche scientifique.

3. Méthodologie

Pour répondre à cette question et valider, ou non, les hypothèses, nous avons choisi de travailler sur un album dont l'aspect réticent est dû au fait que le personnage principal commet des erreurs de perception dans le concept de classement des animaux : *Poussin Noir* de Rascal (auteur) et Peter Elliott (illustrateur) (1997, L'école des Loisirs). L'analyse repose sur le concept biologique en jeu : le classement des espèces. Ce concept a été appréhendé d'un point de vue didactique par les obstacles à sa construction qui devraient, selon Bruguière et Triquet (2014) se recouper au moins en partie avec les tensions internes. En effet, selon Bruguière et Triquet, l'album est réticent lorsque ses tensions internes sont justement les obstacles à la construction du concept en jeu.

3.1. *Choix de l'album*

Il nous a semblé, suite à la consultation des albums inscrits aux listes de référence du cycle 2 du ministère de l'Éducation nationale que *Poussin Noir* de Rascal (auteur) et Peter Elliott (illustrateur) (1997, L'école des Loisirs) offrait un certain nombre de tensions entre le monde de fiction dans lequel l'histoire s'inscrit et les règles naturelles du monde réel auxquelles le héros est finalement ramené. Rascal et Elliott mettent en scène un poussin noir, congénère de 99 autres poussins jaunes. Ce poussin rejette les siens car il pense ne pas être de la même « famille »¹⁷ sous prétexte qu'il n'est pas de la même couleur. Il part en quête de ses origines jusqu'au moment où il finit par trouver des animaux noirs comme lui, des loups qui s'apprêtent vraisemblablement à le dévorer (voir texte intégral partiellement illustré en annexe 1). Cet album figure sur la liste de référence pour le cycle 2 mais étant donné que l'enquête sera menée auprès d'enfants arabophones apprenant le français, les prérequis linguistiques de l'album nous semblent plus adaptés que celui des albums de cycle 3.

3.2. *Analyse de l'album*

Nous analyserons dans un premier temps l'album dans son ensemble selon les critères décrits antérieurement (1.4.) pour mettre à jour les tensions au sein du récit entre monde

¹⁷ Terme utilisé par *Poussin Noir*. Le mot « famille » est ici compris comme « espèce » animale en termes scientifiques et non famille qui renvoie davantage à la famille nucléaire telle qu'elle est conçue dans la plupart des sociétés humaines.

d'expérimentation (lois biologiques) et monde fictif. Cette analyse permettra aussi de sélectionner les éléments qui prendront place dans le dispositif pédagogique.

3.2.1. Schéma quinaire

L'album est construit sur une structure quinaire classique. Suite à l'introduction du cadre de l'histoire (100 poussins sont nés dans la ferme des Vitellus, p. 1) apparaît une complication (un des poussins ne se reconnaît pas comme poussin car il n'est pas de la même couleur que ses congénères (p.3)). Il décide de retrouver ses « vrais parents ». C'est alors que débute sa quête : il part à la rencontre des autres animaux de la ferme (un chien, une chatte, un cochon, une chèvre et une cane) sélectionnés, selon l'apport sémantique de l'image, sur leur couleur respective : tous sont noirs. Chaque rencontre se solde par un échec, les animaux, qui l'appellent par ailleurs « mon poussin », affirment ne pas être le parent recherché puis le dirigent vers une autre partie de la ferme (p.4-10). Une résolution semble se profiler : Poussin Noir croit avoir enfin trouvé ses vrais parents (p.11) mais c'est une erreur qui nous guide vers une situation finale dramatique : les deux silhouettes sont celles de loups qui s'apprêtent à le dévorer (p.12).

3.2.2. Poussin Noir, héros singulier et représentant de son espèce

L'intrigue repose directement sur la singularité d'un poussin parmi ses congénères. La chute est directement liée à ce statut singulier : Poussin Noir ne se concevant pas comme un poussin, il voit dans deux silhouettes sombres ses parents. Mais il s'agit de deux loups qui ne cherchent qu'à le dévorer. Poussin Noir est le héros de l'histoire tout en restant en toile de fond, un poussin parmi les autres ce qui lui vaudra de se confronter aux lois de la nature : les volailles sont victimes des canidés. Nous devons cependant nous attarder sur ce statut de héros singulier, de personnage principal de l'album ici avant de montrer en quoi Poussin Noir reste un poussin parmi les autres, autrement dit, un représentant de son espèce. En d'autres termes, nous devons examiner comment se gère la tension au sein même du personnage entre ses deux statuts, fictif et réel.

Nous nous basons sur la terminologie de Hamon¹⁸, cité par Reuter (1988) pour déterminer les caractéristiques de Poussin Noir en tant que personnage. Premièrement, la *qualification différentielle*, c'est-à-dire les traits distinctifs du personnage. Poussin Noir est doté d'un nom -dès la troisième double page- érigé en nom propre par l'emploi de majuscules. Ce nom propre qui le rend singulier reste néanmoins la marque de son double statut : il est défini à la fois par sa différence (sa couleur : il est noir « comme du café sans lait ») et par sa caractéristique d'espèce : même noir, il reste un poussin.

Poussin Noir porte de nombreux traits anthropomorphes : il est doué de parole, d'intention, de volonté. Il se projette dans ses désirs (le narrateur explique pourquoi Poussin Noir est déçu, ce qui lui aurait plu à être un chiot, un chaton.... Parallèlement, l'illustrateur, Elliot, nous montre Poussin Noir parmi les chatons (dormant au sein de la chatte), parmi les chiots (un os dans le bec) (Voir annexe 1). Enfin, il est doué de sentiments : lors qu'il aperçoit deux silhouettes noires qu'il pense être ses parents, « son cœur bat très fort » (p.11).

Dans un second temps, nous dit Hamon, le personnage est doué d'une *autonomie différentielle* : le personnage principal doit être autonome par rapport aux autres personnages. C'est ici le cas de Poussin Noir qui, seul, part en quête de ses parents alors que ses congénères ont tous reconnu les fermiers comme parents.

La totalité de ces éléments fait de Poussin Noir un personnage singulier de l'album, néanmoins il reste par intermittence un simple représentant de son espèce, un poussin parmi les poussins. D'une part, tous les animaux rencontrés l'appellent « mon poussin », un terme affectif certes mais qui renvoie au référent réel du personnage. Cette appellation joue donc également sur le double statut du héros. Seul Poussin Noir ne se considère pas comme un poussin. C'est également parce que le lecteur sait qu'il est un poussin qu'il est en mesure de comprendre la chute : les loups, renards, etc., hors-texte, s'attaquent aux volailles à la nuit tombée. C'est ce qu'Hamon appelle la *pré-désignation conventionnelle* : le personnage renvoie à un personnage qui est culturellement identifié, par convention. Traditionnellement, on ferme le poulailler à la tombée de la nuit pour protéger les volailles des prédateurs et,

¹⁸ Hamon, P. (1977). Pour un statut sémiologique du personnage. In R. Barthes, W. Kayser, W.-C. Booth & P. Hamon, *Poétique du récit* (p. 195-167). Paris : Seuil.

comme par convention, le lecteur sait qu'un poussin qui se promène à la lisière du bois à la tombée de la nuit sera dévoré par un prédateur.

L'auteur et l'illustrateur manœuvrent entre le statut de Poussin Noir comme personnage et sa dimension d'image du référent réel, entre son statut de héros singulier et sa nature de représentant de son espèce, créant ainsi une tension interne à l'album qui sera fatale au héros.

3.3. *Analyse du concept scientifique en jeu*

En sus des tensions dont l'auteur et l'illustrateur usent dans cet album, l'intrigue elle-même renvoie directement aux problèmes de classements du vivant et à l'obstacle de la perception sur la conceptualisation. En effet, la quête de Poussin Noir repose, comme nous allons le montrer, sur différents systèmes de classement du vivant (selon le régime alimentaire, selon les caractères communs, selon les propriétés physiologiques qui offrent une fonction particulière à l'animal...) ainsi que sur une erreur de perception initiale.

3.3.1. Obstacle de la perception sur la conceptualisation

Poussin noir, « noir comme du café sans lait », se dirige vers les animaux noirs de la ferme. C'est l'illustration qui nous indique cette tendance du personnage à rechercher des géniteurs potentiels de couleur noire : le cochon qui est naturellement plutôt rosé est ici représenté noir par Elliot, tout comme la cane que l'on représente plus traditionnellement blanche. Poussin Noir se base sur sa perception pour interroger de potentiels parents. Il recherche des parents noirs, non des parents qui comme lui auraient un bec, deux ailes... ou qui partageraient au moins un régime alimentaire ou une fonction (le vol par exemple). Autrement dit, il se base sur une perception erronée qui fait l'impasse sur la conceptualisation (caractères communs avec les animaux potentiellement géniteurs).

3.3.2. Le problème d'utiliser plusieurs critères dans un même système de classement

Tout au long des cycles 2 et 3, les programmes de découverte du monde proposent aux élèves diverses manières de classer le vivant : selon des critères écologiques (les vivants de la forêt, de la mare), selon le régime alimentaire, selon les caractères communs aux individus (poils,

nombre de pattes...). Tous ces systèmes ont leur propre cohérence mais un classement ne peut utiliser qu'un seul de ces critères à la fois. Or, Poussin Noir, outre le fait qu'il recherche avant tout un géniteur de la même couleur, intègre à sa réflexion des critères différents (il aurait aimé « chaparder le lait des vaches », il aurait aimé « avoir de petites cornes sur le front »...). C'est ici que l'album s'ouvre sur la problématique des classements du vivant : Poussin Noir n'est pas systématique dans ses recherches comme nous allons le voir. Il relèvera sans distinction des arguments de type écologique (ce que les animaux font), physiologiques (ce qu'ils ont) mais aussi des critères liés au régime alimentaire ou encore renvoyant à des préférences personnelles (anthropomorphisme).

Résumons dans un tableau les critères retenus par Poussin Noir, présentés en discours indirect libre ou parfois même par l'illustration, et qui expliquent pourquoi il aurait aimé tel ou tel animal comme parent, au-delà du critère de couleur qui, comme nous en informe l'illustration, est partagé par tous les animaux approchés par le personnage :

Critère	Chien	Chatte	Porc	Chèvre	Cane
Anthropomorphe	Fort	Jolie	Marrant		Douce
Écologique (ce que l'animal fait)	Aboyer				Barboter au fil de l'eau
Régime alimentaire	Ronger un os (illustration)	Chaparder le lait des vaches	Croquer des pommes vertes		
Physiologique				Avoir de petites cornes Avoir une barbichette	

On remarque ainsi aisément que Poussin Noir n'est pas systématique dans sa quête. Dans un premier temps, il se compare aux autres animaux sur la base de sa couleur et non des caractères communs qu'ils pourraient partager. Dans un deuxième temps, il relève tout ce qu'il aurait aimé être ou faire, ou encore manger s'il avait été la progéniture de chaque animal.

Ainsi, on retrouve dans cet album un problème que l'on rencontre souvent en classe comme nous le rappellent Chanet et Lusignan (2010) : lorsque l'on demande aux élèves de classer un

échantillon de vivants, il n'est pas rare que les élèves utilisent plusieurs critères dans un même classement. « Ceux-ci sont jaunes ; ceux-là nagent et ceux-là mangent de la viande. » par exemple. Construire un classement du vivant sur plus d'un critère mène évidemment à l'impasse : le brochet et le chien se retrouveront dans le groupe des carnivores mais les deux iront-ils dans le groupe de ceux qui ont 4 membres? Il semble donc que le problème des critères retenus par Poussin Noir dans l'album se recoupe avec ceux que rencontrent nos élèves lorsqu'il s'agit de regrouper le vivant dans des catégories : ils se trouvent face à un échec s'ils utilisent plus d'un critère par classement. L'album, dans ce sens, donne matière à faire réfléchir les élèves sur la systématisation dans les activités de regroupement sur des bases scientifiques objectives.

3.3.3. Le problème du classement selon la fonction des organes

Un autre problème réside dans la classification des animaux selon ce qu'ils font ou plutôt un classement des organes selon leur fonction. On ne parle pas ici directement de critères écologiques vu que le canard rencontré dans l'album est un canard de ferme et ne vit pas dans un marais mais de la possibilité anatomique que ces animaux ont de faire ce qu'ils font (aboyer pour le chien, barboter pour le canard). Imaginons que les élèves classent les animaux selon leurs moyens de locomotion : ceux qui marchent, ceux qui volent, ceux qui nagent. Où classer le canard qui peut faire les trois ? Si l'on crée un groupe d'animaux qui peuvent voler, est-il pertinent de regrouper le moustique avec le canard et le poisson volant ? Des organes différents permettent le vol mais leur fonction reste leur seul point commun, on ne saurait regrouper de tels animaux sur d'autres bases.

Le travail pourra donc être proposé en début de cycle 3 après que l'on ait incité, en classe en biologie, les élèves à rechercher des différences entre espèces vivantes mais avant d'introduire la classification phylogénique du vivant, c'est-à-dire, l'« interprétation de ressemblances et différences en termes de parenté. » (BO 2008). Ce travail pourra servir d'intermédiaire, de mise en échec de classements utilisant plusieurs critères avant d'en venir à la classification scientifique actuellement en vigueur qui utilise « des caractères que les organismes possèdent, caractères transmis par leurs parents et avant eux par leurs ancêtres plus ou moins lointains. » (Chanet et Lusignan, 2010, p. 22) où ni la fonction, ni le régime alimentaire ne reflètent le cours historique de l'évolution biologique.

Dans ce sens, l'objectif premier de ce travail est de faire remarquer la non-pertinence scientifique d'utiliser plus d'un critère au sein d'un système de classement et de faire réfléchir à la pertinence de classer les animaux selon leurs moyens de locomotion. Dans une perspective interdisciplinaire, on fera remarquer que, dans le champ littéraire, pour le héros, mélanger divers systèmes de classement, ne pose pas problème étant donné qu'il se base sur ses désirs et non sur le principe de non-contradiction. Néanmoins, la chute de l'album renvoie Poussin Noir aux lois naturelles : il est un poussin, entrant dans le régime alimentaire des carnivores, ici représentés par des loups.

L'analyse de l'album nous a permis de relever les tensions entre champs littéraire et scientifique. Nous avons insisté sur le manque de systématisme dont fait preuve le personnage principal dans sa quête identitaire et avons souligné les obstacles susceptibles d'apparaître lors d'une activité de classement du vivant en début de cycle 3. Nous avons relevé l'obstacle désigné par Astolfi et Peterfalvi (1993) comme *primat de la perception sur la conceptualisation* qui consiste à ne concevoir que ce qui est vu (la couleur noire). De même que Poussin Noir, en tant que personnage, use d'*anthropomorphisme*, ou projection de caractéristiques humaines sur l'animal lorsqu'il affirme qu'il aurait aimé une maman cane « aussi douce » ou un papa cochon « aussi marrant ». En sus, la tendance à utiliser plusieurs critères pour classer le vivant a été relevée ci-dessus. Cette tendance n'a pas été identifiée comme un obstacle par Astolfi et Peterfalvi. Pour ces chercheurs, l'obstacle est une conception plus profondément ancrée qu'une simple erreur et se retrouve dans plusieurs disciplines, plusieurs sujets d'étude ce qui, probablement, n'est pas le cas de cette question. Nous nous intéresserons donc ici autant aux erreurs simples qu'à celles plus profondément ancrées désignées comme « obstacles ».

3.4. Dispositif pédagogique

Plusieurs recherches suggèrent que l'interdisciplinarité en jeu dans le dispositif pédagogique permet davantage aux enfants de saisir à la fois les connaissances biologiques et la structure narrative de l'album (Avel, Lanoizelé & Crinon, 2004 ; Bruguière, Heraud, Errera & Rembotte, 2007 ; Principalli & Fradet, 2013). Or, nous avons montré que Rascal et Eliott jouent sur un certain nombre d'obstacles à la construction du concept de classification du vivant dans cet

album. Si nous visons à faire acquérir des connaissances en classification des espèces et à faire comprendre les spécificités du texte littéraire, il convient ici de conjuguer les deux disciplines dans un même dispositif pédagogique dans le but d'évaluer si oui ou non un tel dispositif permet aux élèves de mieux acquérir les notions des deux champs. On suppose donc qu'en acquérant des compétences en classement du vivant, les élèves comprendront certaines des spécificités du texte littéraire en parallèle : Poussin Noir n'utilise pas des critères scientifiques dans sa quête mais des critères basés sur des perceptions erronées (la couleur des protagonistes), sur les sentiments (il aurait aimé...). D'autre part, la quête de Poussin Noir ne saurait être qualifiée de recherche scientifique par les élèves s'ils y relèvent le manque de systématisation (utilisation de plusieurs critères dans un même système de classement). Cependant, pour parvenir à de telles conclusions, les élèves doivent s'être confrontés aux obstacles à la construction du concept de classification, c'est pourquoi nous proposons un dispositif pédagogique inspiré du travail d'Avel, Lanoizelé et Crinon (2004) visant à faire acquérir conjointement des connaissances en littérature et en biologie.

Au niveau littéraire, il est attendu des enfants qu'ils soient en mesure de relever certaines des spécificités littéraires de l'album au sens de Crinon et Marin (2014) : le personnage principal s'engage dans une quête (intention), les événements du récit sont organisés selon les intentions de ce personnage, des émotions transparaissent dans le texte. Or, il ne sera possible de faire relever ces spécificités qu'en confrontant le texte à la démarche scientifique.

Au niveau des connaissances biologiques, les enfants doivent acquérir qu'un système de classement n'est cohérent que s'il n'utilise qu'un critère à la fois. Les élèves doivent remettre en question les classements incohérents qu'ils ont eux-mêmes proposés (la couleur, la taille, les moyens de locomotion, par exemple). Ils doivent également exercer une première classification des animaux de l'album sur le critère des caractères partagés.

Suite à l'acquisition de ces connaissances en biologie, les élèves devraient pouvoir percevoir les différences entre une classification scientifique et une quête identitaire dans un texte littéraire ; le poussin en tant que représentant de son espèce dans une classification scientifique (généralisation) et Poussin Noir, personnage de l'album doué d'intention (singularité). Ces deux principales différences doivent permettre aux élèves de distinguer sur

la base de différences fondamentales au sens de Crinon et Marin (2014) la démarche scientifique et le texte littéraire.

Pour confronter les caractéristiques fondamentales de ces deux champs, nous nous appuyerons sur les productions des élèves visant à comparer deux animaux et les comparerons au texte de l'album. Etant donné que le public cible est arabophone, il convient d'adapter le dispositif pédagogique à leur niveau de français. On acceptera aussi toute production orale ou écrite sur le sujet en L1, en particulier lors des phases d'émergence d'hypothèses, afin que la LVE ne constitue pas un obstacle à l'émergence d'hypothèses.

Le dispositif pédagogique est ainsi construit :

Séance 1 : L'enseignant propose une lecture magistrale de l'album en français jusqu'à la première rencontre de Poussin Noir avec un animal qu'il voudrait comme géniteur (p. 1-4). Ce découpage de l'album permet d'utiliser l'intrigue de l'album (la quête du poussin) sans pour autant dévoiler les raisons qui poussent le héros à désirer une maman chèvre ou un papa chien. Activité principale de l'élève : comprendre l'intrigue, entrer dans l'histoire, restituer ce qui a été compris (en L1 ou en LVE).

Séances 2-3 : Pour comprendre les erreurs que fera par la suite Poussin Noir dans ses recherches, il faut introduire certaines connaissances en biologie en L1 (arabe) ainsi qu'en français. A ce stade, on peut interrompre la lecture pour travailler avec les élèves sur les différents classements des animaux en sciences. On propose ici une activité qui conduit les élèves à trier des photographies d'animaux (qui apparaissent dans l'album) en individuel puis à les regrouper librement. Les élèves sont alors invités à argumenter leur classement. Ici devraient apparaître un certain nombre d'erreurs que l'on retrouvera par la suite dans l'album (classement par couleur, par préférence, par lieu de vie, taille, fonction...), plusieurs critères utilisés dans un seul classement ou même des rangements (du plus petit au plus grand, du plus gentil au plus méchant, par exemple).

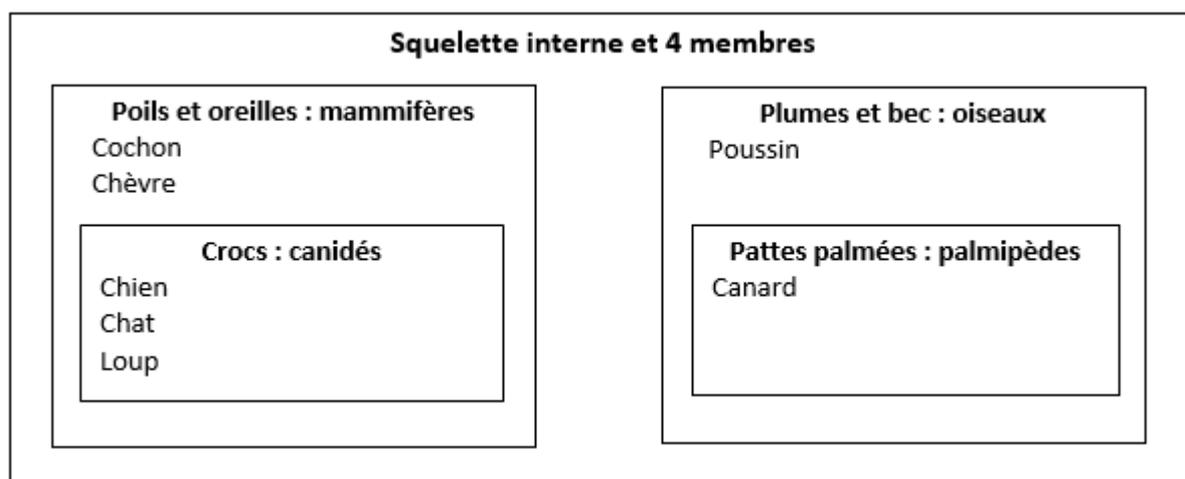
La classe est invitée à comparer les classements et à verbaliser les problèmes que posent tel ou tel classement. On les laissera s'exprimer dans la langue de leur choix. On proposera

ensuite aux élèves d'observer un classement scientifique de l'échantillon basé sur les caractères communs en expliquant que les scientifiques classent les animaux selon ce qu'ils ont (caractères) et non sur d'autres critères.

Séance 3 :

Dans un premier temps, on propose 2 caractères qui seront travaillés dans l'album pour faire émerger l'idée de groupes emboîtés. Par exemple, le caractère « poils et oreilles (pavillons externes) » ainsi que le caractère « crocs ». Deux groupes sélectionnent les animaux de l'échantillon qui correspondent à leur caractère. Ensuite on leur demande de représenter ces deux groupes au sein d'un même schéma. On arrive par expérience à un groupe « caractère crocs » emboîté dans le groupe « caractère poils et oreilles ».

La classe travaille ensuite sur l'ensemble des caractères utiles pour le classement des animaux en tableau emboîté qui apparaissent dans l'album :



On choisit délibérément dans ce dispositif de ne pas prendre en compte les critères « sabots » et « cornes » pour ne pas surcharger la séance au profit néanmoins du critère « pattes palmées » pour montrer qu'en se tournant vers la cane, Poussin Noir était au plus proche de son groupe : il partage avec elle au moins un caractère commun : le fait d'être un oiseau.

Séance 4 : Il est demandé aux élèves de raconter, si possible en langue étrangère (français) mais les prises de paroles en L1 seront également acceptées, la suite de l'histoire sur la base des connaissances acquises en biologie. Dans l'idéal, cette activité se déroule en individuel et aboutit à une production écrite sur les planches copiées de l'album (p. 4-10 sans texte). Dans

les faits, cette activité a dû se dérouler à l'oral en collectif. Les élèves ont raconté, inventé les dialogues entre protagonistes selon les connaissances acquises en biologie. Il était alors attendu des élèves qu'ils puissent utiliser des critères recevables en sciences pour le classement des animaux (attentes : Poussin Noir rencontre le chien : mais non, je ne suis pas ton papa, j'ai des poils et des oreilles et toi des plumes et un bec, je suis un mammifère et toi, un oiseau). (Éventuellement 2 séances).

Séance 5 : Cette séance est consacrée à la lecture magistrale de l'album en français. L'enseignant sera attentif aux réactions des élèves (rires, par exemple) et à la confrontation avec les productions des élèves.

Séance 6 : Relecture magistrale et questionnée de l'album, pourquoi Poussin Noir ne trouve-t-il pas ses vrais parents ? Quelles sont les différences entre Poussin Noir et un vrai poussin ? Revenir au besoin sur les éléments phares (obstacle de la perception sur la conceptualisation, manque de systématisation dans la recherche). Le dispositif pédagogique vise ainsi, dans une perspective interdisciplinaire, à discriminer les éléments propres au monde de la fiction et ceux propres au monde d'expérimentation (voir annexe 2, fiche de séquence).

3.5. En quoi le dispositif pédagogique nous permettra-t-il de répondre aux questions ?

En construisant un dispositif pédagogique visant à discriminer les éléments issus du monde de la fiction et ceux issus du monde d'expérimentation, opposant démarche scientifique du classement des espèces à la quête non-systématique de Poussin Noir, les élèves sont-ils en mesure de mieux comprendre les logiques internes des deux champs ? Plusieurs éléments devraient nous permettre de répondre à la question de recherche et d'étayer ses hypothèses. Nous les listons ci-après :

- les élèves sont en mesure de produire une suite à l'histoire en se basant sur les critères actuels de classement des espèces étudiés en séances 2 et 3 et de la confronter à la suite et chute de l'album. Dans ce sens, l'album constitue un tremplin à la compréhension des deux mondes fictif et scientifique (hypothèse 1).

- les élèves relèvent les erreurs de perception de Poussin Noir dans sa quête identitaire qui le poussent littéralement dans la gueule du loup (ses critères d'identification ne correspondent pas à ceux de la science). Dans ce sens, les élèves distinguent entre démarche scientifique et quête identitaire dans un texte littéraire (hypothèse 2).

- les élèves sont en mesure de relever, en dernière lecture, l'erreur de perception (obstacle) qui pousse les 99 poussins jaunes à reconnaître chez les fermiers leurs géniteurs parce qu'ils portent des habits jaunes (point sur lequel on n'insistera pas en première lecture) ainsi que le fait que Poussin Noir tend à s'identifier à tout animal de couleur noire dans la ferme. Dans ce sens, ils identifieront, mieux qu'en première lecture, les obstacles au sein de l'album auxquels ils se seront peut-être eux-mêmes confrontés par la démarche scientifique (hypothèse 3).

3.6. *Recueil de données*

3.6.1. Classe d'accueil

Afin de pouvoir conduire le dispositif pédagogique par moi-même, je mènerai cette étude dans mon pays de résidence auprès d'élèves arabophones (4 et 5^{èmes} palestiniennes, correspondant à CM1-CM2) apprenant le français comme 2^{ème} langue vivante étrangère (niveau A1.2). L'ensemble de la séquence est proposée à l'Institut français de Naplouse qui dispense les cours de français aux élèves d'écoles privées. Ce choix induit quelques limites évidentes sur lesquelles nous ne pouvons faire l'impasse.

Premièrement, en raison du niveau de langue française des élèves, nous avons assez largement eu recours à la L1 dans les interactions orales. Une traductrice rejoint la classe pour l'ensemble de la séquence. Ce faisant, je tends à rompre de contrat pédagogique qui me lie à cette classe depuis le début de l'année : en cours de français langue étrangère, on ne parle qu'en français or ici, les connaissances scientifiques à aborder nécessitent une traduction. De plus, dans cette séquence, les élèves sont encouragés à prendre la parole même en L1.

D'autre part, le support, un album français, proposé à des enfants arabophones (bien qu'en cours de FLE), peut poser différentes questions : comprendront-ils l'album de la même manière que les enfants français ? Sont-ils armés des mêmes outils pour entrer dans la

dimension littéraire de l'album ? On peut douter que les élèves palestiniens soient marqués par le stéréotype du loup (grand méchant loup) de la même manière que les élèves de culture francophone pour lesquels le personnage est prégnant hors-texte. Si bien que, comme on l'aura remarqué, le dispositif pédagogique n'insiste pas sur cette dimension littéraire. Cela explique également pourquoi le dispositif pédagogique est peut-être davantage porté sur la maîtrise de la langue et sur certaines des dimensions littéraires (les possibles du monde fictif) que ce que l'on aurait pu proposer à une classe francophone.

Enfin, enseignant le français comme langue étrangère à cette classe de double niveau depuis le début de l'année scolaire, j'ai pu remarquer certaines difficultés ou appréhensions à entrer dans les séances d'apprentissage dès l'introduction de questions scientifiques. En effet, je n'enseigne que le français à cette classe et j'ai pu constater une certaine résistance chez les élèves quand j'ai commencé à aborder des questions scientifiques. En Cisjordanie, les enseignants dispensent un ou deux domaines d'apprentissage. Les enseignements sont donc relativement cloisonnés. Il est dès lors possible que les élèves n'entrent pas aussi aisément que les élèves français dans un dispositif pédagogique interdisciplinaire. Bien que l'enseignement du français comme langue étrangère m'amène parfois à proposer des activités en interdisciplinarité (calcul oral, activités artistiques, par exemple), ce dispositif-ci est fortement marqué par les apports en biologie. Il est fort probable que l'on ne rencontre pas les mêmes appréhensions dans une classe où l'enseignant dispense, comme il se doit en France, la totalité des domaines d'apprentissage.

3.6.2. Type de données

A priori, nous devrions être en mesure de valider les hypothèses en observant les classements préliminaires des animaux par les élèves (séance 2) et en les confrontant à leurs productions orales (que répond le chien quand Poussin Noir lui demande s'il est son papa ?) (séance 4). Les interactions verbales lors des deux dernières séances devraient également permettre de montrer si les élèves saisissent les erreurs de perception de Poussin Noir lors de la lecture intégrale du texte. Une dernière séance, visant à mettre en lumière les deux faces du Poussin Noir (héros singulier et représentant de son espèce) ainsi que les différences entre quête personnelle dans l'album et recherche scientifique doit également nous renseigner.

Le corpus de données est donc constitué de photographies (classement des animaux par les élèves lors de la séance 2) et de séances enregistrées. L'intégralité de la séquence d'apprentissage sera néanmoins enregistrée cependant, seules les séances ci-dessous seront transcrites afin d'être exploitées :

- Séance 2 : les arguments des élèves : pourquoi ont-ils classé les animaux de la sorte ?
- Séance 4 : l'histoire racontée avec les arguments scientifiques
- Séances 5 et 6 en intégralité.

La rigueur voudrait une double transcription des interactions langagières (en arabe avec une traduction en français) néanmoins, il faut savoir que, quand ils s'expriment en arabe, les élèves palestiniens utilisent un dialecte qui diffère de l'arabe classique et que dans ce sens, il m'est difficile de proposer une transcription écrite de leurs paroles. Une telle transcription nécessiterait une première conversion de leur dialecte oral en langue arabe écrite (classique) puis une traduction vers le français. Cela double la tâche de transcription, dédouble la traduction et peut s'avérer assez inutilisable pour le lecteur non arabisant. Il semble donc qu'une traduction directe soit plus judicieuse. On s'efforcera néanmoins de distinguer ce qui est dit en français et en arabe par un code couleur, ce qui est dit en L1 étant ici transcrit en bleu, le français en noir.

4. Cadre d'analyse

4.1. Convention de transcription

Les conventions de transcription en sciences sociales sont variées et il nous est délicat d'en appliquer une à notre corpus pour deux raisons principales. La première est que la transcription des données orales est un premier élément d'analyse et qu'en ce sens elle détermine la manière dont le corpus sera abordé (selon si l'on s'intéresse à la fluidité du langage oral, à la phonologie, à la dynamique des interactions, etc.). Deuxièmement parce que le corpus oral donné sera ici bilingue, ce qui n'est pas courant et qui nécessitera à la fois une transcription des énoncés en français (en noir) et une traduction-transcription des énoncés en arabe (en bleu). Cependant, en nous basant sur une étude comparative des conventions de transcription (Dister et Simon, 2007), nous sommes en mesure de justifier la convention suivante dans le cadre de la présente étude.

Etant donné que l'on s'intéresse au sens des énoncés émis par les élèves, nous pouvons nous permettre, et cela facilitera la lecture du corpus d'échanges oraux, d'adopter une orthographe standard. Au regard de ce qu'avance Gadet (1992), nous n'aurons pas recours à la ponctuation écrite car dans « l'étude des phénomènes oraux, la séquence fondamentale ne correspond généralement pas à ce que l'on entend par « phrase » à l'écrit. Il faut donc se passer de cette catégorie. » (Gadet, 1992, p. 69 cité par Dister et Simon, 2007, p. 59). Cela sera néanmoins au profit de marqueurs de pauses et de silences prolongés. La seule marque écrite de ponctuation sera le point d'interrogation pour marquer les questions des énonciateurs.

Nous transcrivons également ce qui est plus communément appelé en littérature « disfluences », c'est-à-dire les traces de l'élaboration de l'énoncé telles que « les pauses pleines ou ponctuantes (*euh, ben, bon, etc.*), les répétitions de mots ou de suites de mots ainsi que les amorces de morphèmes » (Dister et Simon, 2007, p. 60). Le tour de parole sera respecté dans la transcription ce qui viendra combler le manque de ponctuation écrite. Les élèves seront nommés en marge au début de chaque intervention, l'enseignante et la traductrice également. On peut s'attendre, comme dans toute conversation, que les énoncés des élèves se chevauchent parfois et nous pensons qu'il est important de faire marquer ces chevauchements dans la transcription car cela permet de donner une idée de l'intensité des interactions. Nous empruntons la forme de transcription des chevauchements du GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe) qui nous semble la plus lisible et qui consiste à souligner les énoncés chevauchés¹⁹. Nous pouvons ainsi proposer une série de marques pour la transcription :

Marque :	Signifié :
/	Pause brève
//	Pause longue
(3)	Silence (nombre de secondes)
(rire) (chuchotement)	Commentaires para-verbaux
cou/	Amorce de phonème
_____	Chevauchement
{incertain}	Transcription incertaine
?	Question

¹⁹ Cette forme est présentée par Dister et Simon (2007), p. 61.

4.2. Cadre d'analyse des données

L'ensemble des énoncés écrits et oraux peut ainsi être restitué à son auteur (élève) afin de vérifier qu'il y ait une corrélation entre la compréhension de l'album et l'acquisition des connaissances en biologie. On suppose que l'élève qui aura le mieux acquis les connaissances en biologie sera davantage en mesure de percevoir les erreurs de perception de Poussin Noir ainsi que les différences entre le poussin représentant de son espèce et le poussin comme héros singulier.

Acquisition des connaissances en biologie :

Les productions des élèves (classement des animaux puis justification (séance 2) et suite de l'histoire (séance 4)) pourront nous renseigner sur :

- la présence de l'obstacle dit de la perception sur la conceptualisation dans le concept de classement des espèces
- la pertinence des critères pour classer un corpus de vivants.

On devrait être en mesure de constater une amélioration du concept de classification du vivant entre ces deux premières productions.

Distinctions entre les logiques internes aux mondes fictif et scientifique :

Les interactions verbales des élèves lors des deux dernières séances devraient nous renseigner sur :

- leur capacité à percevoir les erreurs de Poussin Noir dans sa quête identitaire, c'est-à-dire relever les différences entre la démarche scientifique et la quête du héros (intentionnalité et émotions vs systématisation ; spécificité vs généralisation)
- leur capacité à percevoir l'obstacle auquel se confronte Poussin Noir ainsi que tous ses congénères.

Dans ce sens, les paroles des élèves devraient nous montrer qu'ils font une différence entre certaines spécificités du littéraire (sa dimension fictive) et le champ scientifique (la manière dont ils ont raconté la suite de l'histoire).

4.3 Méthode d'analyse des données

Suite à la transcription des séances dites, nous avons trié les données de la deuxième séance (représentations initiales du classement des espèces) afin de regrouper ces représentations en termes de critères utilisés par les élèves. Nous avons ensuite regroupé les critères utilisés par les élèves en séance 4 dans les dialogues imaginés entre Poussin Noir et les protagonistes. Nous avons alors relevé toutes les citations présentant un critère de comparaison entre deux animaux. Nous les avons classés selon si les critères sont corrects (basés sur la comparaison des caractères communs ou non des animaux en jeu) ou incorrects. Nous avons également trié les critères erronés afin de voir quelles sont les erreurs ou obstacles persistants. A ce stade, nous avons remarqué des différences significatives entre les élèves de CM1 et CM2 dans l'acquisition des connaissances scientifiques. Par la suite, les résultats des deux niveaux ont été systématiquement comparés. Nous avons également ici trouvé intéressant de restituer les critères cités à chaque auteur afin de voir à quel niveau chaque élève avait acquis les connaissances scientifiques visées.

Depuis la fin de la séance 4 jusqu'à la séance 6, nous avons relevé toutes les citations référent à des distinctions entre les mondes fictif et scientifique, toutes les confrontations relevées par les élèves entre leur production orale de la séance 4 et le texte de l'album. Nous avons ainsi pu trier les différentes distinctions relevées en deux grandes catégories : les distinctions entre le personnage et son référent réel ainsi que les distinctions entre recherche scientifique et quête identitaire telle que présentée dans l'album. Nous avons traduit en pourcentage les types de distinctions relevées par chaque niveau de classe. Etant donné la taille de l'échantillon (9 élèves de deux niveaux différents), la traduction en pourcentage peut être discutée, c'est pourquoi nous avons choisi d'illustrer les résultats présentés de manière quantitative par des citations transcrites, une méthode peut-être plus proche des recherches de type qualitatif.

5. Résultats

5.1. Conceptions initiales et justification

Les justifications apportées par les élèves suite à leur classement libre de l'échantillon en séance 2 révèlent différentes conceptions initiales. Différents types de critères sont utilisés par les élèves comme nous nous y attendions. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous :

Critère (s)	Définition	Nombre d'élèves ayant cette conception
Fonctionnel	l'animal est capable de faire des œufs	2
Physiologique erroné	l'animal a 2 ou 4 pattes	2
Fonctionnel et physiologique erroné	l'animal est capable de faire et œufs et a simultanément deux pattes et deux ailes (utilisation de 2 critères dans un système de classement)	1
Régime alimentaire	l'animal est végétarien ou carnivore	1
Anthropomorphique	l'animal est gentil ou méchant	1
Maturité	l'animal est adulte ou petit	1
Ne peut pas justifier		1

5.1.1. Critères fonctionnels

Certains élèves classent l'échantillon selon la capacité des animaux à « faire », « produire » quelque chose. Le type de classement est donc basé sur une conception fonctionnelle de l'animal : qu'est-ce que l'animal est en mesure de faire. Les élèves classent alors les animaux selon s'ils font des œufs ou non. Il s'agit bien ici d'une conception fonctionnelle car, plus tard, lorsque nous demandons à Yahia où nous devrions alors classer le serpent, il répond « avec la poule » (q 201, séance 2, annexe 6). Les critères physiologiques, les caractères communs à la poule et au serpent ne sont pas pris en compte à ce stade par cet élève.

5.1.2. Critères physiologiques erronés

D'un point de vue physiologique, pattes et ailes des volatiles constituent quatre membres soutenus par le squelette interne de l'animal. Cependant, on remarque dans les conceptions initiales des élèves que pattes et ailes sont différenciées par leur fonction propre. Lorsqu'il s'agit de classer des animaux, les élèves distinguent les oiseaux des mammifères non

pas parce qu'ils ont des plumes et un bec mais parce qu'ils ne possèdent pas quatre pattes (comme les mammifères) mais seulement deux (qui leur servent à marcher) auxquelles s'ajoutent deux ailes.

Dans l'ensemble des représentations initiales, seule une élève utilise plusieurs critères dans un même classement. En partant d'une représentation fonctionnelle de l'animal (selon s'il fait des œufs ou non), elle constate et verbalise le fait que ce critère fonctionnel concorde avec un critère physiologique partagé en expliquant que les animaux qui font des œufs sont aussi ceux qui ont deux pattes et deux ailes.

5.1.3. Régime alimentaire

Lorsqu'il s'agit de classer les animaux, certains élèves utilisent des connaissances antérieures acquises en classe de sciences. Ainsi, ils peuvent classer les animaux selon ce qu'ils mangent : c'est ce que nous proposons aux élèves lorsque nous travaillons sur les régimes alimentaires. Il conviendra de laisser de côté ces connaissances antérieures pour un temps afin de pouvoir commencer à concevoir la classification des animaux selon les critères physiologiques communs dont le type de dentition qui détermine effectivement le régime alimentaire.

5.1.4. Critères anthropomorphiques et maturité

D'autres critères semblent provenir de préférences personnelles ou projection de caractéristiques humaines sur l'animal. On peut alors classer les animaux selon si on les considère comme nuisibles ou non à l'homme (comme gentil ou méchant dans les termes de Maïssane), ou encore les regrouper par stade de maturité (les adultes et les petits), les petits ayant bien souvent la préférence des enfants.

A l'analyse des conceptions initiales du classement des animaux par les élèves, nous relevons donc 2 types d'erreurs ainsi qu'un type de conception résultant de connaissances antérieures en sciences. Parmi les erreurs, nous distinguons les erreurs simples et les erreurs plus profondément ancrées qualifiées par Astolfi et Peterfalvi d' « obstacles » (1997). L'anthropomorphisme ainsi que le primat de la perception sur la conceptualisation ont été désignés par les auteurs comme étant des obstacles à la construction du concept scientifique,

à savoir ici le classement physiologique des espèces. Il semble que l'erreur constituant à concevoir une différence entre ailes et pattes sur la base de la fonction des membres soit issue d'un *primat de la perception sur la conceptualisation* : on ne peut concevoir les membres comme tels vu que, visiblement, ils n'ont pas la même fonction. De même, les projections de type anthropomorphique sur l'animal pourraient constituer plus qu'une erreur, un obstacle. Cependant, avant d'affirmer cela et étant donné que l'obstacle est plus profondément ancré que l'erreur, il convient de relever quelles sont les erreurs persistantes après les séances de biologie.

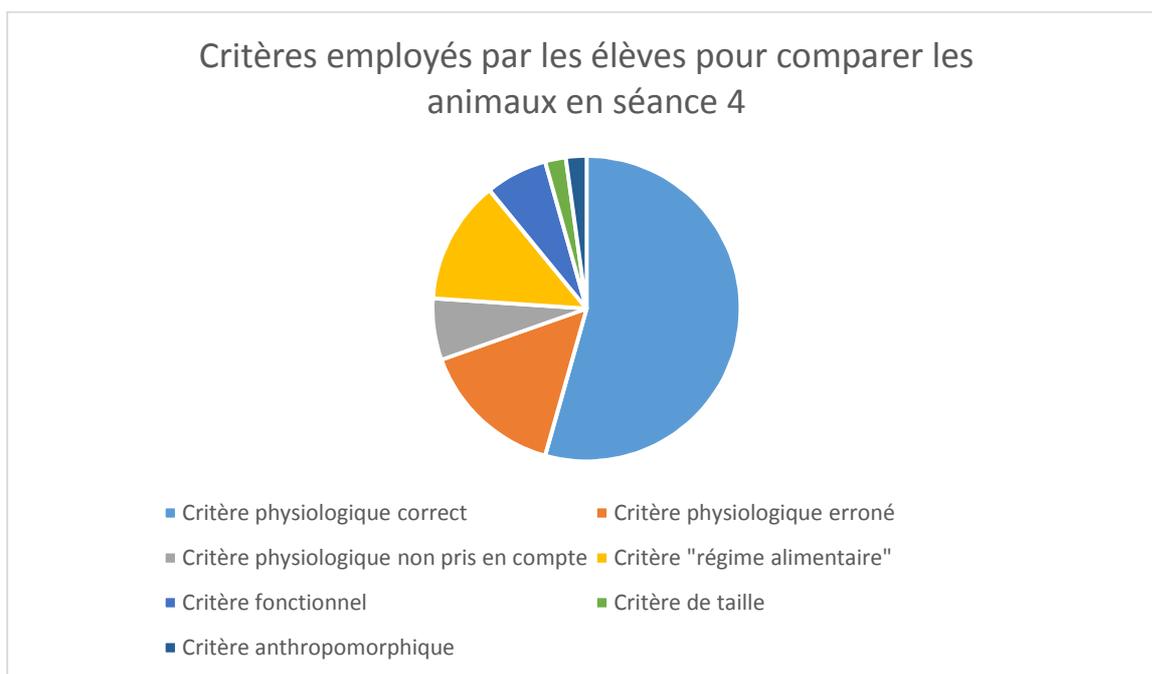
5.2. Capacité à inventer des dialogues entre protagonistes pour se comparer en fonction des caractères physiologiques partagés ou non

Suite aux séances 2 et 3 qui ont été consacrées à l'étude du classement scientifique des animaux, les élèves imaginent les dialogues possibles entre Poussin Noir et les protagonistes de l'histoire. Que devrait répondre le chien lorsque Poussin Noir lui demande s'il est son papa, comment prouver, justifier leurs différences ? Nous avons transcrit l'intégralité de la séance puis trié les propositions des élèves en termes de critères avancés pour justifier ou relever les différences. Nous avons ainsi pu déterminer 7 types de critères pris en compte par les élèves :

Dénomination du critère	Explication
Critère physiologique correct :	L'élève a comparé et confronté deux caractères (plumes / poils ; crocs / absence de crocs...) qui ont été étudiés en séances 2-3
Critère physiologique erroné :	L'élève tente de comparer des caractères mais de manière erronée. Un seul caractère pose problème ici : les membres sont considérés comme tels uniquement s'ils servent à marcher (excluant de fait les ailes).
Critère physiologique non pris en compte dans les séances de biologie (correct ou erroné) :	L'élève cherche des différences physiologiques qui n'ont pas été abordées. Deux caractères apparaissent ici, l'un erroné (présence d'une queue ou non), l'un correct mais non pris en compte dans la séance (présence de cornes).
Régime alimentaire :	L'élève oppose certains animaux parce qu'ils n'ont pas le même régime alimentaire sans relever le type de dentition.
Fonctionnel :	L'élève compare les animaux selon ce qu'ils peuvent faire. Deux critères fonctionnels apparaissent ici : l'animal pond des œufs ou met bas et l'animal peut voler ou non.

Taille :	L'élève relève des différences de taille entre les animaux.
Anthropomorphique :	L'élève utilise un critère que l'on pourrait qualifier d'anthropomorphique (ici, l'élève différencie le poussin du cochon car le cochon se roule dans la boue).

L'élève n'étant pas fidèle à un critère mais en usant plusieurs, nous représentons ici l'ensemble des prises de parole visant à comparer deux animaux (46 prises de paroles) et traduisons en pourcentage le nombre de prises de parole référent à chaque critère.



5.2.1. Erreurs persistantes

Sur un total de 46 prises de paroles, 25 relèvent des caractères physiologiques non partagés de manière correcte. Le caractère physiologique « 4 membres » continue de poser problème chez près de la moitié des élèves bien que l'autre moitié de la classe soit en mesure d'expliquer qu'ailes et pattes sont des membres quelle que soit leur fonction. Ainsi Yahia nous explique-t-il : « là (1) on doit regarder les os qu'ils ont (3) les pattes et les ailes c'est la mê/ même chose parce qu'il y a des os pareils dedans » (q 319-320, séance 4, annexe 6) ; et Sally d'ajouter : « ils ont des os qui font des membres (3) là on regarde pas ce qu'ils font avec les membres (2) c'est c'est pas important qu'ils marchent ou que ce soit des/ des ailes » (q 322-323, séance 4, annexe 6).

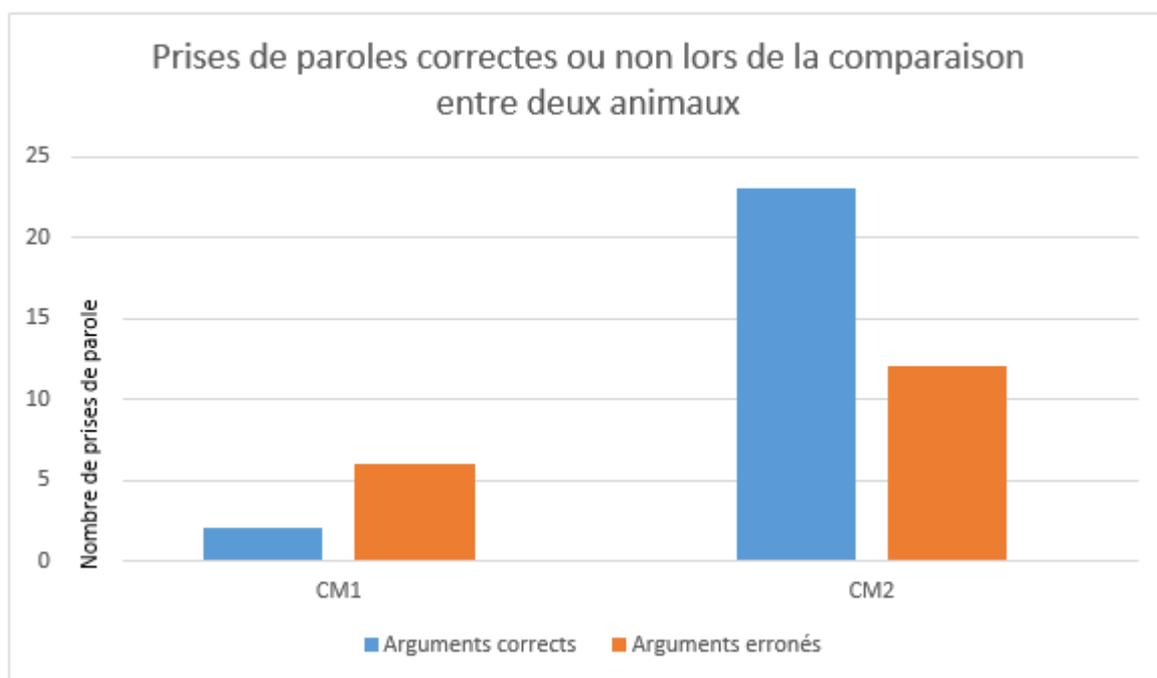
Il semble cependant que la conception des membres selon leur fonction (la marche ici) et non selon la structure du squelette interne soit persistante. Il arrive par exemple qu'un élève puisse expliquer, lorsque l'on l'engage à le faire, la notion de membres. C'est le cas de Ward, élève fille de CM1, qui répond à la question de l'enseignante : « j'ai quatre memb/ j'ai quatre membres/ d'accord ? d'accord pour tout le monde ? il a 4 membre et le poussin non ? » (Enseignante, q 396-397, séance 4, annexe 6) par « non / non // là c'est comme pour le / le chien (2) c'est pas différent// c'est des ailes ou des pattes avec des os dedans » (Ward, q 399-400, séance 4, annexe 6). Plus tard, lorsqu'il s'agit de relever les caractères communs au canard et au poussin, Ward avancera que tous les deux ont des ailes bien qu'elle ait auparavant expliqué que pattes ou ailes, tout cela étaient des membres (Ward, q 549, séance 4, annexe 6). Parmi les 4 élèves capables d'expliquer que pattes et ailes sont des membres car on s'intéresse à la structure du squelette interne et non à leur fonction, deux d'entre eux (Ward et 'Asseel) commettent encore des erreurs lorsqu'il s'agit de comparer deux autres animaux.

Le caractère « membres » semble donc être une erreur persistante ou une conception toujours prête à resurgir, au même titre par ailleurs que le caractère anthropomorphique que nous avons relevé dans certaines des conceptions initiales des élèves. Ainsi, Maïssane qui proposait de classer les animaux en termes de « gentils » ou « méchants » en séance 2, avance ici que le porc Jean-Henri ne peut être le géniteur de Poussin Noir car « le cochon il se lave pas / il se baigne pas dans l'eau » (q 472-473, séance 4, annexe 6).

D'autre part, le régime alimentaire reste un critère persistant pour la classification des animaux chez 4 élèves (6 prises de paroles) sans que le régime alimentaire ne soit directement mis en lien par ces élèves avec la dentition des animaux concernés. D'autres élèves ont parfois relevé la présence de crocs chez certains animaux. Dans ce cas, l'élève est parti d'une comparaison des caractères physiologiques et ce type d'argument a évidemment été placé parmi les critères physiologiques corrects.

5.2.2. Capacité à user de critères pertinents pour comparer les espèces

Si l'on considère maintenant les critères retenus par les élèves pour comparer les protagonistes de l'album en terme de correct (caractères physiologiques communs ou non) et d'incorrect (tout autre critère à l'exception des caractères physiologiques non étudiés), on constate que sur les 43 tours de parole²⁰ pris en compte, 25 avancent des arguments corrects et 18 des arguments erronés. Si l'on restitue ces résultats à chaque niveau de classe, on remarque que les CM1 avancent davantage d'arguments erronés que d'arguments corrects :



Si l'on restitue les arguments avancés à chaque auteur, on remarque que seul Yahia, élève garçon en CM2, ne commet pas d'erreurs.

Niveau de classe	CM1			CM2					
	Siwar	Ward	Na'eem	'Asseel	Maïssane	Sally	Zain	Karim	Yahia
Arguments corrects	0	1	1	3	6	6	3	1	4
Arguments erronés	3	2	1	2	3	2	4	1	0
Résultat	-3	-1	0	1	3	4	-1	0	4

²⁰ 3 prises de parole ne peuvent pas être prises en compte ici car les caractères physiologiques utilisés par les élèves n'ont pas été étudiés en classe. On préfère ne pas les prendre en compte car ils ne transmettent pas d'information quant aux connaissances biologiques effectivement acquises lors de la séquence.

Bien que les arguments avancés par l'ensemble de la classe soient majoritairement corrects (25 sur 43), on remarque qu'ils sont majoritairement incorrects pour les élèves de CM1. On peut affirmer à ce stade que l'objectif d'apprentissage en biologie n'a pas été atteint par les CM1. En CM2, Zain commet davantage d'erreurs qu'elle n'apporte d'arguments corrects et seul Yahia se démarque en n'avançant que des argumentations correctes.

5.2.3. Evolution de la conception de classement des espèces chez chaque élève entre les séances 2 et 4

Il est intéressant de s'attarder un instant sur l'évolution des conceptions initiales de chaque élève, conceptions qu'ils ont rendues visibles par leur classement libre des animaux et par leur justification en séance 2. Que deviennent ces représentations initiales après deux séances de biologie ? Si nous confrontons les conceptions initiales des élèves aux critères qu'ils utilisent en séance 4 lorsqu'il s'agit de comparer deux animaux (voir grille analytique en annexe 3), on remarque que certaines des conceptions initiales, erronées, sont persistantes.

Ainsi, les conceptions des CM1 ne semblent pas beaucoup évoluer entre la séance 2 et la séance 4. Seul Na'eem cite un critère physiologique correct mais tout en gardant, parallèlement, sa conception erronée selon laquelle les animaux peuvent être classés par taille ou stade de maturité. De même que seul un CM2 sur les 6 laissera définitivement tomber sa conception initiale erronée : Yahia n'utilise plus de critères fonctionnels en séance 4. Les autres CM2, bien qu'ils citent pour la plupart d'entre eux davantage de critères physiologiques corrects en séance 4, laissent apparaître par moment leur conception initiale. Sally, fille de CM2, qui semble avoir assez bien acquis les connaissances scientifiques en jeu, avance 6 critères physiologiques corrects quand il s'agit, en séance 4 de comparer deux animaux. Cependant, sa conception initiale du classement des animaux selon leur régime alimentaire réapparaît deux fois au sein de cette même séance. Il semble donc qu'à ce stade d'apprentissage, bien que la majorité des arguments avancés soient corrects, les élèves tendent à revenir, par moments, à leur conception initiale.

5.3. Capacité à relever des divergences entre monde fictif et monde d'expérimentation

Malgré des erreurs persistantes et l'échec partiel de l'objectif d'apprentissage pour les CM1, le groupe classe a néanmoins été en mesure d'inventer en commun les dialogues que pourrait avoir Poussin Noir avec les animaux rencontrés dans la ferme si chacun des protagonistes avait connaissance de la classification scientifique des animaux. Dès la phase de conclusion de la séance 4 lorsque l'on demande aux élèves d'inventer la fin de l'histoire, puis dans les séances 5 et 6, lors de la lecture magistrale de l'album, les élèves relèvent des divergences entre monde fictif et monde expérimental. Nous avons relevé toutes les citations marquant ces divergences par les élèves dès la fin de la séance 4 et avons pu les regrouper en 2 catégories. Premièrement, les élèves ont alors pu faire part de certaines spécificités du personnage en relevant des divergences entre Poussin Noir et un « vrai » poussin. Deuxièmement, ils ont pu distinguer entre quête identitaire et démarche scientifique en soulignant certaines des erreurs commises par le personnage principal dans sa quête. Au vu des résultats précédents, nous avons trouvé éclairant de croiser les citations avec les niveaux de classe.

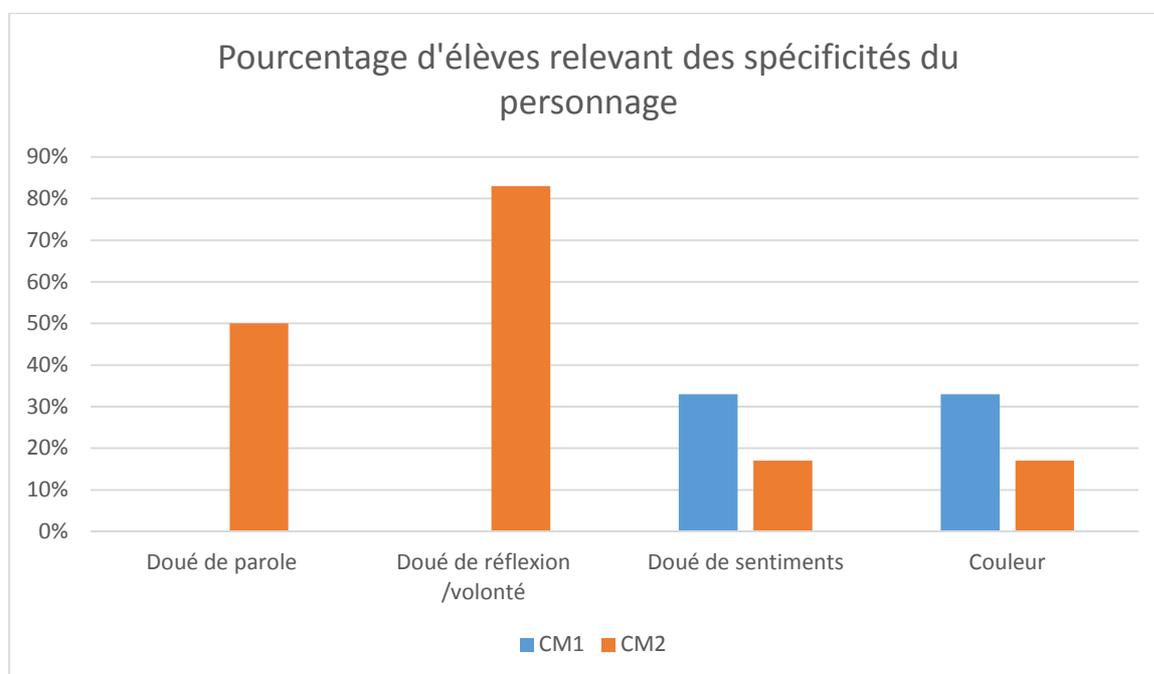
5.3.1. Spécificités du personnage

De la confrontation entre la production orale des élèves (séance 4) et la lecture de l'album (séance 5 et 6) émergent les idées suivantes qui nous permettent de dire que, dans une certaine mesure, les élèves sont capables de verbaliser des divergences entre monde fictif et monde d'expérimentation. Lorsque l'on leur demande quelles sont les différences entre Poussin Noir et un poussin réel, les élèves relèvent certaines caractéristiques anthropomorphiques du personnage :

Spécificités du personnage relevées par les élèves :		
Intitulé	Explication	Exemple
Le personnage est doué de parole /comprend le langage humain	Les élèves relèvent que le vrai poussin ne parle pas, ne comprend pas. 4 prises de parole de 3 élèves de CM2	« déjà les vrais animaux ils /ils parlent pas » (q 616, S4, annexe 6, Maïssane, élève fille CM2)
Le personnage est doué de réflexion et de volonté	Les élèves relèvent que c'est cette capacité de réflexion qui pousse le personnage à partir en quête de sa vraie famille. 10	« ce poussin il est dans une histoire (2) en vrai c'est pas comme ça / le poussin il dit pas / il choisit pas ses parents (2) et puis il les rejette pas non plus » (q 1301-1302, S6, annexe 6, Zain, élève fille CM2)

	prises de paroles par 5 élèves de CM2	
Les personnages sont doués de sentiments	Les élèves relèvent que les personnages sont plus gentils /mignons dans l'album. 2 prises de paroles par deux élèves de CM1 et CM2.	« dans le livre/ les personnages ils sont plus gentils quand ils parlent au poussin » (q 623, S4, annexe 6, Yahia, élève garçon CM2)
Couleur	Les élèves affirment que le poussin personnage peut être noir mais un vrai poussin est jaune (critère erroné mais néanmoins présent). 2 prises de paroles par deux élèves de CM1 et CM2.	« parce que le vrai poussin il est pas noir / les les poussins c'est j / jaune (q 1255, S6, annexe 6, Siwar, élève fille CM1)

Nous représentons ici en pourcentage le nombre d'élèves de chaque niveau ayant verbalisé de telles spécificités :



Les élèves de CM2 sont amplement plus en mesure de relever certaines spécificités du personnage, de confronter le personnage à son représentant issu du monde expérimental, le vrai poussin. A relever néanmoins qu'une élève de CM1 suggère que les poussins, dans le monde expérimental, puissent partager un langage : « je pense pas (2) mais les poussins peut-être / peut-être qu'ils parlent mais une langue/ une langue spéciale à eux » (Siwar, q 1412, séance 6).

Nous relevons également ici que, bien que la totalité des élèves fasse au moins une fois référence au fait que la couleur n'est pas déterminante dans la classification des animaux et relève ainsi l'erreur de perception de poussin noir, deux d'entre eux, lorsqu'il s'agit de dire en quoi Poussin Noir est différent d'un poussin réel, relèvent que dans le monde d'expérimentation les poussins sont jaunes et non noirs.

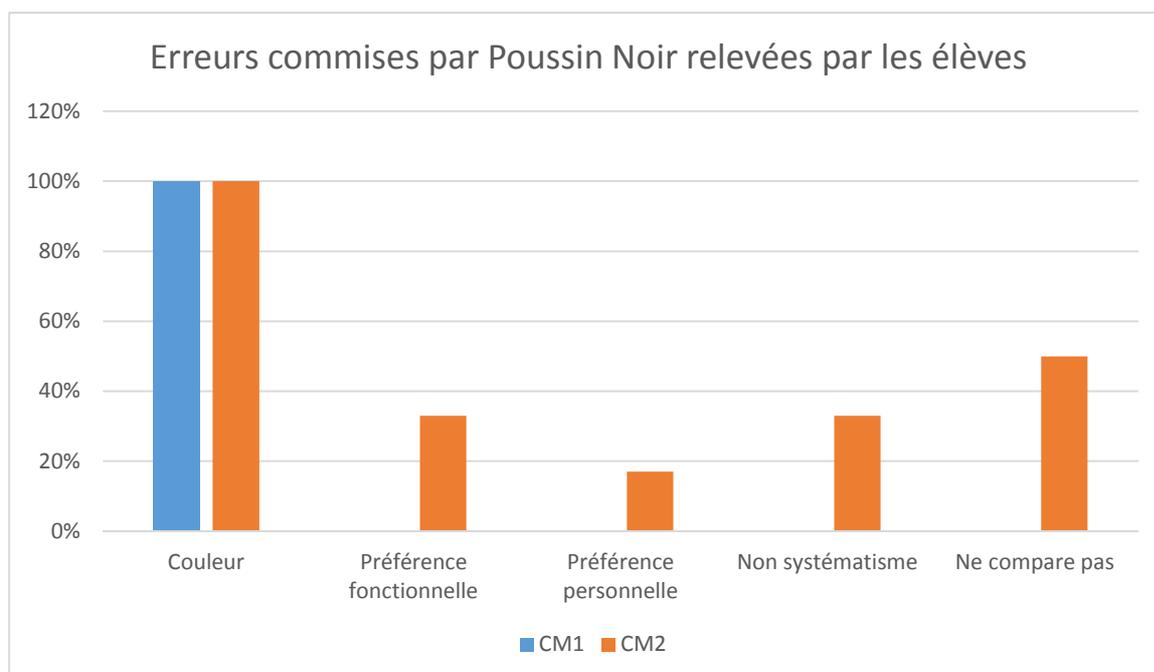
Nous pouvons cependant, au vu des citations des CM2 notamment, relever ici que les élèves, par ce dispositif pédagogique alternant séances en biologie et lecture de l'album, sont en mesure de relever par eux-mêmes des distinctions entre le personnage et son référent du monde expérimental. Cela est plus délicat néanmoins en ce qui concerne les CM1 pour lesquels nous avons précédemment relevé que les connaissances scientifiques des séances 2 et 3 n'avaient pas été acquises. Les CM1 sont effectivement moins en mesure, suite à la séance 4, de relever des divergences entre l'animal poussin et Poussin Noir, personnage singulier ce qui pourrait suggérer que mieux les connaissances en biologie ont été assimilées, mieux les élèves sont en mesure de distinguer entre les deux mondes.

5.3.2. Distinction entre quête identitaire et recherche scientifique

Les élèves relèvent les erreurs commises par Poussin Noir dans sa quête identitaire en se basant sur leurs connaissances de la démarche scientifique et leurs connaissances scientifiques :

Erreurs commises par Poussin Noir dans sa quête relevées par les élèves :				
Item	Explication	Exemple	CM1	CM 2
Erreur de perception sur la conceptualisation : PN conçoit la couleur comme déterminante	L'élève relève que Poussin Noir recherche des géniteurs noirs ce qui n'est pas correct.	« parce qu'elles (les ombres des loups) lui ressemblent mais // mais en vrai ce ne sont pas ses parents » (q 1381, S6, annexe 6, Ward, fille CM1)	3/3	6/6
Erreur car PN avance un critère de préférence fonctionnelle	L'élève relève que Poussin Noir recherche une famille selon les capacités fonctionnelles que chaque animal a (le chat peut boire du lait, le cochon joue dans la boue)	« oui / chez chaque animal il voit ce qu'ils font/ il voudrait faire un peu de tout / un peu comme tous les animaux » (q 989-990, S5, annexe 6, Maïssane, fille CM2)	0/3	2/6
Erreur car utilise un critère de préférence	L'élève relève que Poussin Noir tend à faire ses choix	« il y a des gens qui pensent que les chats c'est gentil et puis des gens qui	0/3	1/6

personnel (anthropomorphisme)	selon ses préférences personnelles (si le parent présumé est gentil, doux...)	pensent que les chats c'est méchant (2) c'est comment ils pensent/ pas comment ils sont en vrai » (q 888-889, S5, annexe 6, Sally, fille CM2)		
Erreur car PN est non-systématique	L'élève relève que Poussin Noir demande toujours (il suit une méthode), sauf pour les loups. Là, il ne demande rien et court vers les loups.	« déjà la fin/ là quand il rencontre / les loups / les renards/ il devrait faire comme d'habitude / il devrait / faudrait qu'il demande es-tu mon papa (2) c'est obligatoire // il le fait tout le temps / il le fait toujours comme ça (3) et quand ils disent non il doit s'enfuir » (q 1176-1178, S5, annexe 6, Karim, garçon CM2)	0/3	2/6
Erreur car PN n'a pas utilisé la comparaison	L'élève relève que Poussin Noir devrait mieux se comparer aux autres animaux.	« il a pas demandé si c'était ses parents (2) il s'est pas comparé à eux et il a couru » (q 1199, S5, annexe 6, Zain, fille CM2)	0/3	3/6



5.3.2.1. Erreur de perception sur la conceptualisation : je suis noir et vous jaunes

La totalité des élèves relèvent l'erreur de perception commise par Poussin Noir au moment où il ne se considère pas de la même famille que les autres poussins sous prétexte qu'il est de couleur différente. Pour 5 élèves sur les 9, il s'agit ici de la seule erreur relevée or cette erreur n'est pas directement repérable par le texte dans cet album. Comme relevé précédemment, c'est Elliott qui, par son illustration, nous indique que Poussin Noir se dirige systématiquement

vers des animaux de couleur noire. Nous pouvons émettre l'hypothèse ici que certains élèves n'ont pas compris le texte mais qu'ils ont pu saisir une partie du sens du récit par l'illustration qui tantôt illustre de manière redondante le texte et tantôt s'en veut complémentaire.

5.3.2.2. Erreurs relevées potentiellement liées aux conceptions initiales

Seuls les élèves de CM2 relèvent d'autres types d'erreurs. Deux de ces erreurs pourraient être issues des représentations initiales : Poussin Noir utilise, dans la quête, des critères fonctionnels ou de préférence personnelle (anthropomorphisme). Comme montré plus haut, ces deux critères, fonctionnel et anthropomorphique, ont été utilisés par les élèves lors de leur classement libre des animaux en début de séance 2. On aurait pu penser alors que les élèves qui s'étaient confrontés à ce type d'obstacles dans leur représentation initiale seraient davantage en mesure de relever ce type d'erreur dans l'album. Nous avons donc croisé les critères utilisés en conception initiale (séance 2) et les erreurs relevées par les mêmes élèves dans la quête de Poussin Noir (voir grille analytique en annexe 4). Aucune corrélation ne peut être relevée entre ces deux items. Néanmoins, nous ne pouvons pas affirmer non plus que la capacité à relever ces deux erreurs particulières de Poussin Noir ne soit pas liée aux représentations initiales. En effet, les modalités de travail (en groupe-classe, à l'oral) durant la quasi-totalité de la séquence ont pu favoriser la réflexion sur les conceptions initiales de camarades.

5.3.2.3. Erreurs relevées potentiellement grâce à la démarche scientifique menée en classe

Enfin, deux types d'erreur semblent relever davantage de la démarche scientifique, des savoir-faire, que des connaissances propres. Lorsque les élèves relèvent que Poussin Noir n'a pas été assez systématique ou qu'il n'a pas comparé, c'est directement à la démarche scientifique qu'ils se réfèrent. Ils sont d'une part en mesure, après s'être eux-mêmes confrontés à la démarche scientifique en séances 2 et 3, de relever qu'être systématique est un impératif ici, d'autre part et ceci est peut-être plus spécifique à cet objet particulier d'apprentissage qu'est le classement des espèces, de relever que la comparaison y est indispensable.

5.3.3. Appréciation de la chute

Seules les filles de CM2 seront finalement en mesure d'apprécier la chute de l'album en avançant que « c'est parce qu'il réfléchit pas qu'il se fait manger » (Maïssane, q 1197, séance 5, annexe 6). Elles pourront ainsi conclure que « la fin c'est bien comme ça / ça ça montre qu'il est un peu bête ce poussin » (Sally, q 1201, séance 5, annexe 6) ou encore que « c'est normal / c'est bien la fin/ il se fait manger parce qu'il a pas fait comme d'habitude / il a pas demandé si c'était ses parents (2) il s'est pas comparé à eux et il a couru » (Zain, q 1198-1199, séance 5, annexe 6).

Les garçons de CM2 ainsi qu'une fille de CM1 semblent ne pas accepter la chute de l'histoire prétextant que, ne voyant pas les loups manger Poussin Noir, on peut imaginer une autre fin. Ces élèves s'appuient donc sur le fait que l'illustration n'est pas suffisamment explicite ici. Deux élèves, un garçon de CM2 et une fille de CM1, suggèrent alors que Poussin Noir aille vivre avec les canards car ce sont les animaux les plus proches de lui. Yahia nous dit ainsi en fin de séance 4 que « il (Poussin Noir) va vers le canard et il va vivre dans la mare parce que c'est / c'est les plus proches » (q 594, annexe 6). Siwar le rejoint sur cette possibilité ajoutant un critère fonctionnel qui lui semble important : « ben / peut-être / c'est possible qu'il apprenne à nager et puis alors il peut aller vivre avec / aller avec la famille des canards » (q 645-646, séance 4, annexe 6). Karim, pour sa part, imagine que Poussin Noir comprenne alors son erreur et suggère qu'« il (Poussin Noir) retourne à la couveuse/ il s'excuse et ça finit comme ça » (q 585, séance 4, annexe 6).

Trois élèves, Na'eem et Ward en CM1 ainsi que 'Asseel en CM2, ne se prononcent pas sur la chute du récit. Si l'on restitue les propos aux élèves et qu'on les compare au niveau d'acquisition des connaissances en biologie (séance 4) ainsi qu'à la capacité à relever les erreurs de Poussin Noir dans sa quête (chiffres tirés des grilles analytiques en annexe 3 et 4), la corrélation entre ces trois éléments n'est pas immédiatement visible.

Niveau de classe	CM1			CM2					
Prénom	Siwar	Ward	Na'eem	'Asseel	Maïssane	Sally	Zain	Karim	Yahia
Acquisition des connaissances scientifiques									
Résultat	-3	-1	0	1	3	4	-1	0	4
Compréhension des erreurs commises par Poussin Noir dans sa quête (chiffres tirés de la grille analytique annexe 4)									
Résultat	1	1	1	3	1	2	4	3	1
Capacité à apprécier la chute (A) ou à y trouver une remédiation (R)									
Résultat	R				A	A	A	R	R

On peut donc s'interroger une fois encore sur l'influence des modalités de travail dans ce type de séquence : les élèves ayant travaillé la majeure partie du temps à l'oral en collectif, dans quelle mesure chacun s'imprègne-t-il des conceptions d'autrui ? Dans quelle mesure un élève affirmant que la chute de l'album est justifiée est-il suivi par un autre élève ? On aurait peut-être gagné ici à interroger les élèves individuellement sur leur appréciation de la chute.

6. Conclusion

6.1. Résumé des résultats

Ainsi donc nous ne pouvons répondre de manière tout à fait tranchée à la question de recherche telle qu'elle était formulée « la discrimination d'éléments propres au littéraire et au scientifique permet-elle aux élèves de mieux comprendre les logiques internes des deux champs ? » mais trouvons avantage ici à nous interroger sur les conditions de cette capacité à percevoir les logiques internes aux monde fictifs et scientifiques. Il semble au vu des résultats présentés ci-dessus que :

- Les élèves qui ont mieux acquis les connaissances en biologie (groupe CM2) sont davantage capables de relever des distinctions entre monde fictif et monde réel notamment les caractéristiques du personnage comparé à son référent du monde expérimental ainsi que les problèmes de méthode que pose la quête identitaire telle qu'elle est entamée par Poussin Noir en miroir de la recherche scientifique proposée aux élèves.

- Ces élèves sont ainsi en mesure de relever certaines des caractéristiques du littéraire au sens de Crinon et Marin (2014) dont l'intentionnalité du personnage. Cependant d'autres caractéristiques plus proprement littéraires telles que la marque d'un énonciateur ou la présence d'émotions au sein du récit ne sont pas relevées par les élèves si l'on ne les travaille pas très spécifiquement.
- L'album de jeunesse joue sur des obstacles et des erreurs récurrentes dans le concept scientifique en jeu et ces erreurs se retrouvent dans les conceptions initiales des élèves. Elles sont relevées par certains élèves lorsqu'elles sont commises par le personnage principal mais peuvent cependant resurgir par moments chez ces mêmes élèves lorsqu'on leur demande de comparer deux animaux.
- La totalité des élèves identifie, à un certain moment, l'obstacle de la *perception sur la conceptualisation* (avantage de la couleur sur les caractères partagés ou non) bien que ce même critère soit par moments remis en cause.
- Seuls quelques élèves sont en mesure d'apprécier la chute de l'album en la mettant en lien de manière très explicite avec les erreurs de méthode commises par le personnage dans sa quête identitaire. D'autres élèves vont tenter de remédier à la fin tragique de Poussin Noir en se reposant sur l'image : elle me montre pas explicitement les loups mangeant Poussin Noir mais seulement prêts à le manger.

6.2. *Limites et perspectives professionnelles de la recherche*

Il semble évident qu'une recherche équivalente menée auprès d'élèves francophones et scolarisés en France aurait abouti à de tout autres résultats. En effet, comme relevé précédemment, l'échantillon auquel la séquence pédagogique a été proposée est arabophone, apprenant le français comme seconde langue étrangère et est scolarisé en Cisjordanie. De fait se posent des problèmes de langue, d'accès au texte et à la culture littéraire ainsi que d'acceptation de dispositifs pédagogiques interdisciplinaires. Nous pouvons même suggérer ici que certains élèves n'ont pas compris le texte de l'album et que leur compréhension partielle du récit est due aux illustrations. Néanmoins, étant donné que nous tenions à mener l'entièreté de la séquence d'apprentissage par nous-même, nous acceptons les limites que le public cible impose.

Comme signalé précédemment, le dispositif pédagogique, bien qu'interdisciplinaire (entre lecture d'un texte narratif et connaissances en biologie), n'insiste pas sur les caractéristiques du champ littéraire autant qu'il ne le fait pour les caractéristiques scientifiques. Nous pouvons donc constater qu'un certain nombre de caractéristiques attendues ne sont pas relevées par les élèves car n'ayant pas été travaillées spécifiquement. Nous avançons donc qu'un dispositif porté sur les connaissances biologiques et la lecture n'est pas suffisant pour faire émerger des distinctions plus proprement littéraires que celles qui ont été relevées ici par les élèves. Nous pouvons donc supposer qu'un dispositif pédagogique axé autant sur l'axe littéraire que sur le scientifique permettrait de faire émerger d'autres distinctions entre les deux champs chez les élèves.

En outre, étant donné les limites langagières auxquelles nous nous sommes confrontée, il serait intéressant de développer la présente réflexion sur l'alternance et la cohabitation des domaines d'apprentissage à travers un album jeunesse de fiction au domaine d'apprentissage spécifique des langues étrangères telles qu'elles sont apprises à l'école primaire. Ainsi pourrait-on réfléchir à des dispositifs pédagogiques qui permettraient de mettre en perspective trois des domaines d'apprentissage de l'école primaire (et non deux comme cela a été fait ici), à savoir la littérature, les sciences et la langue étrangère d'apprentissage. Il conviendrait alors peut-être de développer des stratégies pour conjuguer langue étrangère et littérature sur la base d'un réseau d'albums réticents qui, au vu de la pluralité de discours pourrait permettre de découvrir, au fur et à mesure des lectures et des analyses, davantage de caractéristiques du littéraire.

7. Références bibliographiques

- ASTOLFI, J.-P. & PETERVALVI, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, 16, 103-141.
- ASTOLFI, J.-P. & PETERVALVI, B. (1997). Stratégies de travail des obstacles : dispositifs et ressorts. *Aster*, 25, 193-216.
- AUGER N. & JACOBI D. (2003). Autour du livre scientifique documentaire : un dispositif de médiation entre adulte et enfant lecteur. *Aster*, 37, 215-242.
- AVEL, P. & LANOIZELE, A.-M. (2008). Apprendre pour comprendre - Une autre relation entre littérature et sciences. *Cahiers pédagogiques*, 462.
- AVEL P., LANOIZELE, A-M. & CRINON, J. (2004). Lire des textes littéraires pour aller à la rencontre – à l'encontre – des sciences. *Argos*, 35, 45-49.
- BAUTIER, E., MANESSE, D., PETERFALVI, B. & VERIN, A. (2000). Le cycle de vie du cerisier : une narration scientifique ?. *Repères*, 21, 143-164.
- BRUGUIERE, C. & TRIQUET, E. (2012). Des albums de fiction réaliste pour problématiser le monde vivant. *Repères*, 45, 181-200.
- BRUGUIERE, C., & TRIQUET, E. (2014). Album de fiction, obstacles sur la métamorphose et propositions didactiques, *RDST*, 9, 51-78.
- BRUGIERE, C., HERAUD, J-L, ERRERA, J-P & REMBOTTE, X. (2007). Mondes possibles et compréhension du réel, la lecture d'un album en cycle 2 comme source de questionnement scientifique. *Aster*, 44, 69-106.
- CHANET, B., & LUSIGNAN, F. (2010). *Classer les animaux au quotidien du cycle 2 à la 6^e*, Canopé - CRDP de Rennes.
- CRINON, J., MARIN, B. (2014). Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ?, *Education et Didactique*, 8-2, 39-58.
- CREPIN, P. (2006). Des conceptions initiales aux systèmes explicatifs des élèves de l'école primaire sur l'origine des espèces. *Grand N*, 165-180.
- DISTER, A., & SIMON, A.-C. (2007). *La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé*. *Arena Romanistica*, Vol. 1, no. 1, 54-79. Disponible en ligne : <http://hdl.handle.net/2078.1/83571>, consulté le 15 septembre 2015.

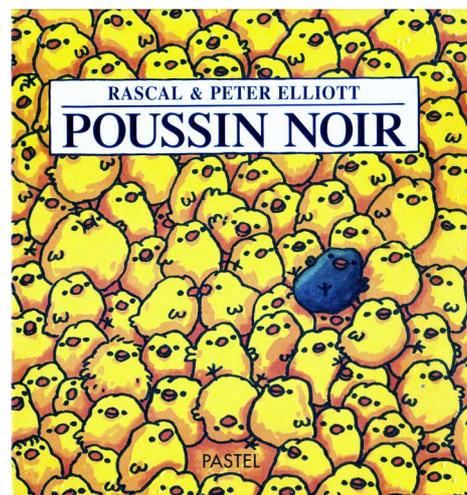
- DROUIN, A.-M. (1987). Des images et des sciences, *Aster*, 4, 1-32.
- DUFAYS, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture : essai sur la perception littéraire*, Bruxelles : Peter Lang.
- JACOBI D. (1988). Notes sur les structures narratives dans un document destiné à populariser une découverte scientifique. *Protée*, vol. 16, 3, 17-25.
- LEBEAUME, J. (2011). Les choses et les mots à l'école primaire. Exploration de la connexité des enseignements de français et de sciences (1880-2000). *Carrefours de l'éducation*, 3 HS n°1, 87-100.
- LHOSTE, Y., BOIRON, V., JAUBERT, M., ORANGE, C. et REBIERE, M. (2012). Le récit : un outil pour prendre en compte le temps et l'espace et construire des savoirs en sciences ?. *RDST*, 4, 57-82.
- REUTER, Y. (1988). L'importance du personnage, *Pratiques*, 60, 3—22.
- RICHARD-PRINCIPALLI, P. & FRADET, M-F. (2013). « La confusion des genres : album « mixte » et littéracie », 9th IAIMTE International Conference (International Association for the Improvement of Mother Tongue Education). Créteil, 11-13 juin 2013. Disponible en ligne : http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2015/03/shsconf_iaimte2013_02008.pdf consulté le 10 décembre 2014.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- TRIQUET, E. (2007). Élaboration d'un récit de fiction et questionnement scientifique au musée. *Aster*, 44, 107-134.
- TRIQUET, E. & ORANGE-RAVACHOL, D. (2007). Sciences et récits, des rapports problématiques. *Aster*, 44, 7-22.
- VAN DER LINDEN, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161, 151-158.

8. Annexes

8.1. Annexe 1 : Texte intégral et images

Poussin Noir, Texte de Rascal, illustrations de Peter Elliott, Pastel, Ecole des loisirs, 1997

Cent œufs ont éclos dans la couveuse des fermiers Vitellus. 99 poussins sont nés jaunes. Le dernier est né noir comme du café sans lait. (p.1) Les poussins ont aussitôt choisi leurs parents. Madame Vitellus est devenue Maman Poule. Monsieur Vitellus est devenu Papa Coq. (p. 2) Seul Poussin Noir les a rejetés. « Ils sont jaunes et moi, je suis noir. Ce ne sont pas mes parents. Je veux trouver ma vraie famille ! » (p. 3)



Couverture



Illustration p. 2.

Au fond de la cour de la ferme, Poussin Noir rencontre Kaboul. « Es-tu mon papa ? » lui demande-t-il. « Mais non mon poussin. Je suis un chien et mes enfants sont des chiots ». Poussin Noir est déçu. Ça lui aurait plu d'avoir un papa aussi fort. Il aurait aimé être un chiot pour aboyer après le facteur et promener ses maîtres chaque dimanche. « Va donc voir dans l'étable si tes parents n'y sont pas », suggère Kaboul. (p. 4)



Illustration p. 4

Dans l'étable, Poussin Noir rencontre Agrippine. « Es-tu ma maman ? » lui demande-t-il. « Mais non, mon poussin. Je suis une chatte et mes enfants sont des chatons. » (p. 5)

Poussin noir est déçu. Ça lui aurait plu d'avoir une maman aussi jolie. Il aurait aimé être un chaton pour jouer à chat perché et chaparder le lait des vaches. « Va donc voir jusqu'au verger si tes parents n'y sont pas », suggère Agrippine. (p.6)



Détail illustration p.6

Arrivé au verger, Poussin Noir rencontre Jacques-Henri. « Es-tu mon papa ? » lui demande-t-il. « Mais non, mon poussin. Je suis un porc et mes enfants sont des porcelets. » Poussin Noir est déçu. Ça lui aurait plu d'avoir un papa aussi marrant. Il aurait aimé être un porcelet pour croquer des pommes vertes et se rouler dans la boue. « Va donc voir près de l'abreuvoir si tes parents n'y sont pas », suggère Jacques-Henri. (p.7)

Devant l'abreuvoir, Poussin Noir rencontre Johanna. « Es-tu ma maman ? » lui demande-t-il. « Mais non, mon poussin. Je suis une chèvre et mes enfants sont des chevreaux. » Poussin Noir est déçu. Ça lui aurait plu d'avoir une maman à barbichette. Il aurait aimé être un chevreau pour avoir des petites cornes sur le front et jouer à cache-cache dans la paille. « Va donc voir à la rivière si tes parents n'y sont pas », suggère Johanna. (p.8)

Sur la berge de la rivière, Poussin Noir rencontre Calypso. « Es-tu ma maman ? » lui demande-t-il. « Mais non, mon poussin. Je



Illustration p. 10

suis une cane et mes enfants seront des canetons. » (p. 9)

Poussin Noir est déçu. Ça lui aurait plu d'avoir une maman aussi douce. Il aurait aimé être un caneton pour se blottir dans le grand nid douillet et barboter au fil de l'eau. « Va donc voir dans le bois si tes parents n'y sont pas », suggère Calypso. (p.10)



Illustration p. 11

À l'orée du bois, Poussin Noir aperçoit deux silhouettes sombres qui se découpent sur le soleil rouge. Son cœur bat très fort. Il se met à courir en piaulant : « Papa ! Maman ! C'est moi, votre petit garçon ! » (p. 11)

Et deux voix rauques lui répondent : « Viens vite, mon poussin, nous t'attendons ! » (p. 12)



Illustration p. 12

8.2. Annexe 2 : Fiche de préparation de séquence

Niveau de classe : 4 et 5 ^{ème} palestiniennes (CM1-CM2)		Domaine disciplinaire : Français langue étrangère / biologie				Nombres de séances : 6
Compétence de fin de cycle visée : FLE : écouter lire un album de jeunesse, écrire des phrases simples et courtes. Sciences : Présentation de la classification du vivant : interprétation de ressemblances et différences en termes de parenté.			Compétence pluridisciplinaire visée : Marquer des différences entre champ scientifique et littéraire.			
Séance :	1.Poussin Noir refuse son identité Date : xxx Type : découverte, lancement Durée : 30'	2.Problématiques des classements du vivant Date : xxx Type : recherche et réflexion Durée : 50'	3.Classification par caractères et groupes emboîtés Date : xxx Type : découverte Durée : 50'	4.Application de la classification à l'album Date : xxx Type : entraînement Durée : 50'	5.La quête identitaire de Poussin Noir Date : xxx Type : renforcement, bilan Durée : 50'	6.Relecture-bilan Date : xxx (une semaine plus tard) Type : bilan Durée : 50'
Compétence ou connaissance propre à la séance	Écouter un texte lu Restituer à l'oral ce qui a été compris	Comprendre les problèmes que peuvent poser les systèmes de classement, première découverte d'un classement par caractères communs	Percevoir le concept de groupes emboîtés Tester le classement selon les caractères communs	Rédiger les réponses à « es-tu mon papa /ma maman ? » traduisant les connaissances nouvelles en biologie	Ecouter un texte lu Comparer le texte littéraire aux textes basés sur une classification scientifique Concevoir des différences	Ecouter un texte connu Relever d'autres obstacles non encore révélés
Matériel, supports	Album Poussin Noir numérisé projeté	Etiquettes représentant les animaux rencontrés dans l'album	Etiquettes représentant les animaux rencontrés dans l'album Flashcards des caractères à prendre en compte	Copies des pages 4-10 adaptées pour la rédaction	Album Poussin Noir numérisé projeté	Album Poussin Noir numérisé projeté
Les données nous renseignent sur	Réception du début de l'album par les élèves	Type d'erreur des élèves dans le classement des animaux	Capacité à appliquer un modèle simplifié à un échantillon Capacité à concevoir un groupe emboîté Type de questionnaire des élèves	Compréhension du système de classement par caractères communs Capacité à l'écrire ou le dire en français même de manière sommaire	Capacité à concevoir des différences entre les deux types de recherches (quête et classification)	Capacité à relever de nouveaux obstacles ou erreurs de perception

Matériel pour recueil de données	Magnétophone numérique	Magnétophone numérique Appareil photo	Magnétophone numérique	Magnétophone numérique Scan des productions	Magnétophone numérique	Magnétophone numérique
Grands types de tâches des élèves	-Comprendre l'intrigue -Entrer dans l'histoire -Restituer ce qui a été compris (en L1 ou en LVE).	-Classer les animaux de l'échantillon -Justifier son classement -Réfléchir aux problèmes que posent les classements	-Rassembler dans un même schéma deux groupes dont un emboîté -Classement de l'échantillon selon des caractères simples donnés	-Rédiger les réponses des animaux à Poussin Noir à l'aide des connaissances scientifiques acquises.	-Ecouter l'histoire -Relever les différences entre leur production et le texte littéraire original	-Ecouter l'histoire -Relever d'autres obstacles non encore révélés
Observations						

8.3. Annexe 3 : Grille analytique : évolution de la conception du classement des espèces chez chaque élève entre les séances 2 et 4

Item	CM1			CM2						
	Siwar	Ward	Na'eem	'Asseel	Maïssane	Sally	Zain	Karim	Yahia	
Critères utilisés en conception initiale (début séance 2)										
	fonctionnel	sans	maturité	fonctionnel et physiologique erroné	anthropomorphique	régime alimentaire	physiologique erroné	physiologique erroné	fonctionnel	
Critères utilisés pour comparer deux animaux (séance 4)										
Critères physiologiques corrects		1	1	3	6	6	3	1	4	25
Critères physiologiques non pris en compte				2	1					3
Critères physiologiques erronés	1	1		1	1		2	1		7
Critères fonctionnels	1			1	1					3
Régimes alimentaires	1	1				2	2			6
Taille /maturité			1							2
Critères anthropomorphiques					1					0
Total de prises de paroles	3	3	2	7	10	8	7	2	4	46

NB. Les prises de parole dans lesquelles les élèves ont réutilisé leur conception initiale en séance 4 ont été colorisées en jaune pour plus de visibilité.

8.4. Annexe 4 : Grille analytique : Croisement des conceptions initiales et des erreurs relevées dans la quête identitaire de Poussin Noir

Item	CM1			CM2					
	Siwar	Ward	Na'eem	'Asseel	Maïssane	Sally	Zain	Karim	Yahia
Critères utilisés en conception initiale (début séance 2)									
	fonctionnel	sans	maturité	fonctionnel et physiologique erroné	anthropomorphique	régime alimentaire	physiologique erroné	physiologique erroné	fonctionnel
Erreurs commises par Poussin Noir dans sa quête identitaire relevées par les élèves (séances 5-6)									
Erreur de perception sur la conceptualisation : PN conçoit la couleur comme déterminante	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Erreur car PN avance un critère de préférence fonctionnelle				X			X		
Erreur car utilise un critère de préférence personnel (anthropomorphisme)						X			
Erreur car PN est non-systématique							X	X	
Erreur car PN n'a pas utilisé la comparaison				X			X	X	

8.5. Annexe 5 : Classement de l'échantillon par les élèves en séance 2

CM1

Siwar



Ward

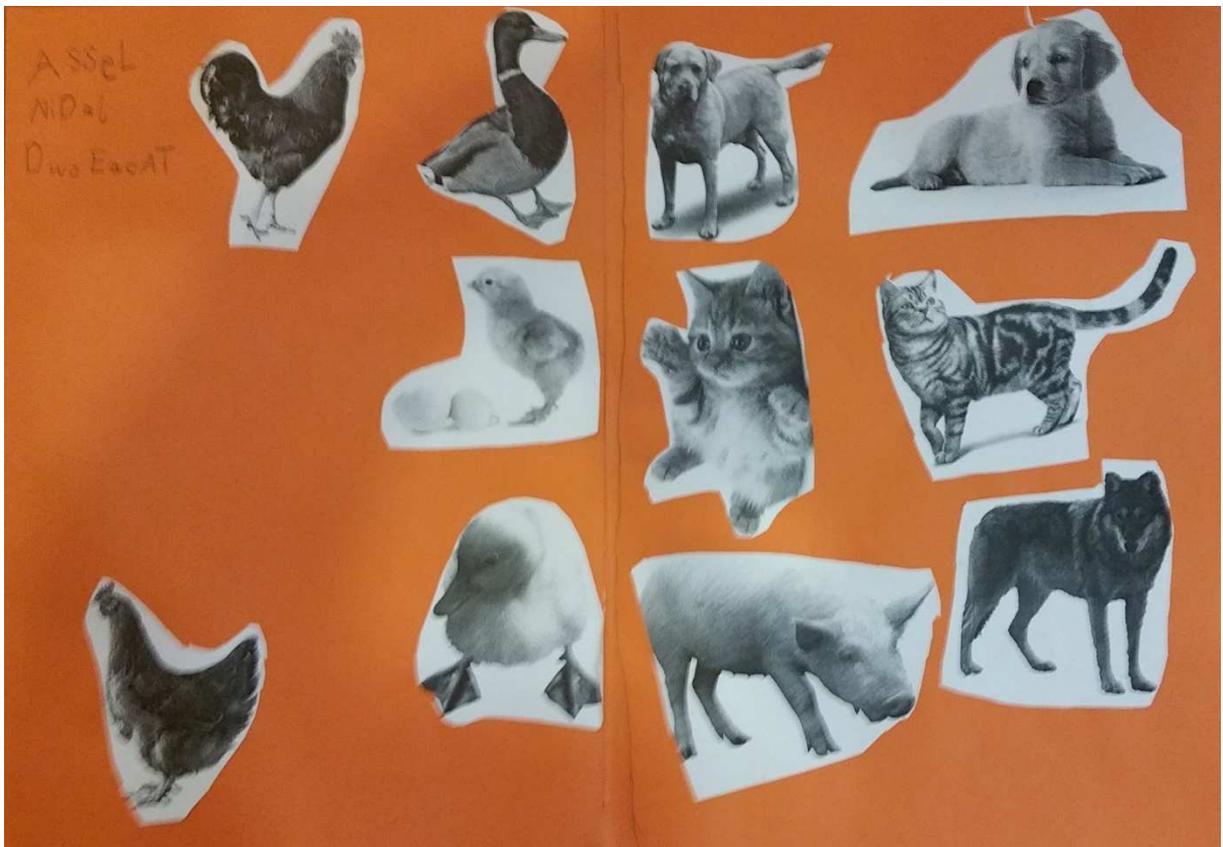


Na'eem



CM2 :

'Asseel :



Maïssane :



Sally :



Zain :



Karim :



Yahia :



8.6. Annexe 6 : Transcription

Séance 1 : Lecture du début de l'album jusqu'à la rencontre avec le chien Kaboul:

- 1 Enseignante : (lecture p.1-2) Monsieur Vitellus est devenu papa coq et Madame Vitellus est devenue
- 2 Maman poule.
- 3 Maïssane : on voit que leurs pieds
- 4 Enseignante : Qu'est-ce que ça veut dire Maman poule ?
- 5 Maïssane : une poule
- 6 'Assel : une poule
- 7 Enseignante : Ils sont jaunes et moi noir, ce ne sont pas mes parents. Je veux trouver ma vraie
- 8 famille.
- 9 Classe : rires
- 10 Enseignante : alors qu'est-ce qu'il va faire ? qu'est-ce que vous pensez qu'il va faire pour trouver ses
- 11 vrais parents, pour trouver sa vraie famille ? qu'est-ce qu'il va faire ?
- 12 Kareem : il part
- 13 Yahia : il marche
- 14 Enseignante : il marche vers où ? Où est-ce qu'il va ?
- 15 Maïssane : dans la rue
- 16 Yahia : vers ses parents
- 17 Zain : vers une autre ferme
- 18 Enseignante : mhmhm
- 19 'Asseel : il va demander/ heu / (rire)
- 20 Traductrice : qui va-t-il interroger ?
- 21 'Asseel : heu
- 22 Maïssane : les gens
- 23 Traductrice : qu'est-ce qu'il leur demande ? Qu'est-ce qu'il leur dit ? (1) Un poussin qui marche tout
- 24 seul dans la rue / qu'est-ce qu'il demande ?
- 25 'Asseel : quel est son nom de famille
- 26 Kareem : vous avez vu une famille noire ?
- 27 Classe : rires
- 28 Maïssane : il va demander quel est le nom de ses parents
- 29 Siwwar : il va aller dans une autre ferme
- 30 Enseignante : Mhmhm peut-être aller dans une autre ferme
- 31 Ward : il va à la police
- 32 Enseignante : Ahah il va à la police ?
- 33 Classe : rires
- 34 Enseignante : et puis qu'est-ce qu'il dit à la police ?

- 35 Maïssane : où est maman et papa ?
- 36 Yahia : oui, cccc/ c'est bien / aller à la police / chercher papa et maman
- 37 Enseignante : (continue la lecture jusqu'à la rencontre avec le chien) es-tu mon papa ? qu'est-ce qu'il
38 dit le chien ?
- 39 Maïssane : non je suis pas ton papa
- 40 Enseignante : non je ne suis pas ton papa
- 41 Yahia : il lui dit qui sont ses parents
- 42 Enseignante : je suis un chien
- 43 'Asseel : ben / ah/ il comprend les noms des animaux ce poussin alors
- 44 Enseignante : c'est quoi la différence entre un chien et un poussin ? c'est quoi / la différence / entre
45 un chien / et un poussin ?
- 46 Maïssane : le chien /il est grand
- 47 Yahia : il mange les pissins/ les poussins
- 48 Enseignante : (1) ah oui il mange/ le chien mange les poussins
- 49 Ward : il pourrait manger ses enfants ? (littéralement : qui pourrait manger ses enfants ?)
- 50 Maïssane : et le poussin il est très petit
- 51 Traductrice : oui il est très petit / des autres différences entre le poussin et le chien ?
- 52 Maïssane : le chien il a des longs poils le poussin pas
- 53 Kareem : ils ne se ressemblent pas
- 54 Yahia : il a une bouche/ un museau allongé
- 55 Enseignante : il a un museau allongé ? d'accord une autre différence entre le chien et le poussin ?
- 56 Yahia : Ah heu le chien / aller à 4 heu /pi
- 57 'Asseel : à 4 pattes / le poussin va sur 2 pattes
- 58 Enseignante : le chien a 4 pattes / le chien a 4 pattes / pattes pour les animaux on dit pattes pas
59 pieds / 4 pattes
- 60 Traductrice : les êtres humains, on a des jambes jambes et des pieds pieds / les animaux ont des
61 pattes
- 62 Sally : et puis le poussin il vient de l'œuf et le chien il fait pas des œufs

Séance 2 : argumentation des élèves sur leur manière de classer les animaux :

- 63 Enseignante : c'est quoi les groupes Maïssane comment tu as fait les groupes ?
- 64 Traductrice : comment as-tu regroupé les animaux
- 65 Maïssane : j'ai fait deux groupes les animaux gentils et les animaux méchants
- 66 Enseignante : ah oui, ça c'est les animaux gentils et ça c'est les animaux méchants
- 67 Maïssane : oui (rire)

68 Enseignante : d'accord alors est-ce que tu peux dessiner deux groupes parce qu'on ne voit pas la
69 différence

70 Traductrice : [dessine un trait entre les deux groupes pour qu'on voit la différence](#)

71 Maïssane : oui

72 Enseignante : et tu écris ton prénom après tu viens vers moi Maïssane

73

74 Enseignante : Yahia comment tu as fait / c'est quoi ton classement ?

75 Yahia : [ceux qui font des œufs et ceux qui n'en font pas](#)

76 Traductrice : comment ?

77 Yahia : [ceux qui pondent des œufs et ceux qui sont nés / pas dans des œufs](#)

78 Traductrice : ah les animaux qui ont heu qui ont des œufs et ceux qui ont heu qui sont des
79 mammifères

80 Enseignante : qu'est-ce qu'il a dit ?

81 Traductrice : il a dit que/ là ils font des œufs et là il n'y a pas d'œufs

82 Enseignante : d'accord œufs ou pas œufs très bien Yahia intéressant

83 'Assel : [quatre pattes et](#)

84 Enseignante : comment ?

85 'Assel : [les quatre pattes ensemble et les deux pattes et / et deux deux ailes ensemble et ceux qui](#)
86 [sont sur 4 pattes ils font pas d'œufs et ceux sur deux pattes ils font des œufs](#)

87 Enseignante : très bien d'accord / alors ceux qui marchent à quatre pattes ensemble / et ceux qui
88 marchent à deux pattes ensemble ce (2) ce qui donne en même temps (1) ceux qui ont des œufs et
89 ceux qui n'en font pas / c'est ça ?

90 'Assel : oui

91 Enseignante : tu écris ton prénom et tu sépares les deux groupes pour qu'on puisse voir

92 Traductrice : [tu fais un trait entre les deux groupes pour les différencier](#)

93 'Assel : d'accord

94

95 Enseignante : qu'est-ce que tu as fait Siwwar ici

96 Siwwar : [ceux qui \(2\) apportent des œufs et ceux \(1\) que non](#)

97 Enseignante : d'accord ceux qui font des œufs et ceux qui n'en font pas (2) et pis après (1) c'est tout/
98 y a que deux groupes ?

99 Traductrice : il n'y a que deux groupes

100 Enseignante : les œufs ou pas d'œufs

101 Traductrice : ceux qui pondent et ceux qui ne pondent pas

102 Siwwar : (...)

103 Enseignante : d'accord très bien merci Siwwar

104

105 Traductrice : [qu'est-ce que tu as fait Zain \(2\) ceux-là vont ensemble](#)

106 Zain : [un groupe qui marche sur quatre pattes et un groupe {sur deux pattes}](#)

107 Traductrice : elle a fait les 4 pattes et les deux pattes.

108 Enseignante : oui c'est ça (1) c'est ça est-ce que tu peux dessiner ici pour qu'on voie bien deux groupes ?

109

110 Traductrice : [fais un trait entre pour qu'on puisse voir la différence](#)

111

112 Enseignante : Ward comment tu as fait (1) qu'est-ce que c'est les groupes que tu as fait

113 Traductrice : Oui Ward [quels sont les groupes que tu as fait \(2\) comment tu les a regroupés](#)

114 Ward : (inaudible)

115 Traductrice : [où sont les groupes/ où est le groupe](#)

116 Ward : [heuu \(2\) tout ça c'est un groupe et ça c'est un autre](#)

117 Traductrice : [tout ça c'est un groupe et là c'est un autre groupe / pourquoi tous ceux-là ils sont ensemble](#)

118

119 Ward : (...)

120 Traductrice : [qu'est-ce qu'ils avaient ceux-là pour que tu les mettes ensemble \(1\) ils se ressemblent ? \(3\) tu sais pas \(2\) tu ne sais pas toi ?](#)

121

122

123 Enseignante : ici qu'est-ce que tu as fait Karim

124 Karim : [ceux qui marchent à 4 pattes et ceux qui marchent sur 2 pattes](#)

125 Enseignante : les 4 pattes et les deux pattes // 4/ pattes /2 /pattes // d'accord

126

127 Enseignante : comment tu as classé les animaux Sally (1) [comment tu les as mis en groupe](#)

128 Sally : [ceux qui mangent des graines et de l'herbe là, ceux qui mangent de la viande là](#)

129 Enseignante : d'accord, ceux qui mangent des graines /[des graines/](#) et de l'herbe /[de l'herbe/](#) et ceux qui mangent de la viande (1) et le cochon alors tu crois qu'il mange quoi // [que mange le cochon ?](#)

130

131 Sally : [de l'herbe](#)

132 Enseignante : il mange de l'herbe mais il mange aussi de la viande / [il mange de l'herbe et de la viande](#) / des légumes et de la viande

133

134 Sally : [il mange de de la viande ? / viande](#)

135 Enseignante : oui oui il mange tout [il mange de tout](#) c'est bien Sally merci

136

137 Enseignante : Alors Na'eem comment tu as classé les animaux / [comment tu as classé les animaux tu as fait des groupes](#)

138

139 Na'eem : [iiici les petits / ici les grands](#)

140 Enseignante : les petits ils sont plus petits

141 Na'eem : [bébés](#)

142 Enseignante : ah les bébés et les grands c'est les adultes / les adultes ?

143 Na'eem : oui

144 Enseignante : d'accord je vois (1) alors si on regarde le groupe des petits/ des bébés ils se
145 ressemblent

146 Na'eem : oui

147 Enseignante : comment ils se ressemblent ?

148 Na'eem : c'est des bébés

149 Enseignante : oui c'est vrai dans ce groupe ce sont tous des bébés (1) regarde le bébé poussin et le
150 bébé chien tu trouves qu'ils se ressemblent ?

151 Na'eem : (5)

152 Enseignante : regarde la bouche du chien, c'est la même chose que la bouche du poussin ?

153 Na'eem : (1) non

154 Enseignante : quelle est la différence ?

155 Na'eem : (désigne le poussin) il a un bec (regarde le chien) il a (1) comme nous

156 Enseignante : comme nous tu veux dire une bouche ?

157 Na'eem : une bouche/ dedes dents

158 Enseignante : d'accord oui très bien tu vois d'autres différences entre les deux

159 Na'eem : il a deux pattes /quatre pattes

160 Enseignante : oui le poussin il marche sur deux pattes et il a deux petites ailes là tu les vois

161 Na'eem : des ailes petites

162 Enseignante : le chien il marche sur 4 pattes c'est vrai merci Na'eem

163

164 Regroupement :

165 Enseignante : alors nous les êtres humains on marche sur deux pattes // moi quand je marche je
166 marche sur deux pattes

167 Maïssane : sur 4 pattes

168 Traductrice : les êtres humains

169 Maïssane : heu sur 2

170 Enseignante : alors on est comme les poules / on est comme les poules et les canards alors ?

171 Traductrice : on est comme les poules ?

172 Karim/Yahia : non

173 Maïssane : mais non

174 Enseignante : on est sur deux pattes

175 Maïssane : ah les humains oui

176 Enseignante : tu as des plumes toi Yahia ? tu as des plumes comme la poule ?

177 Yahia : non

178 Enseignante : non moi non plus (1) mmmh

179 Traductrice : c'est quoi les plumes ?

180 Élèves : plumes

181 Enseignante : mmm mmm tu as un bec ? qui a un bec ?

182 Elèves : kwak kwak (cri du canard)

183 Traductrice : c'est quoi un bec ? c'est quoi un bec ?

184 Zain : la bouche du canard

185 Elèves : bec

186 Enseignante : on marche sur deux pattes mais on a pas de bec // on marche sur deux pattes mais on
187 a pas de bec (2) bon / un bébé il marche comment ?

188 Traductrice : les bébés marchent comment ? avant de marcher comme nous

189 Maïssane : à quatre pattes / ils crawl

190 Enseignante : oui / ils avancent sur 4 pattes / ils s'aident avec les mains avant de se lever

191 Zain : les poussins ils marchent sur deux pattes mais ils sont pas / pas comme

192 Enseignante : ah non c'est juste ils ne sont pas comme nous (1) pourquoi ?

193 Zain : ils ont des plumes (2) et puis des ailes

194 Enseignante : oui / c'est juste (2) Yahia / on va regarder ensemble le classement de Yahia (2) tu as
195 classé les animaux comment Yahia ?

196 Traductrice : comment tu as fait les groupes ?

197 Yahia : j'ai mis ensemble les animaux qui viennent des œufs / qui font / font des œufs (2) et puis là
198 ceux qui ne font pas d'œufs

199 Enseignante : oui / très bien (2) alors dites-moi les serpents / les serpents/ ils iraient dans quel
200 groupe ?

201 Yahia : avec la poule

202 Enseignante : oui / si on classe selon s'ils font des œufs / oui / avec la poule

203 Traductrice : si on classe les animaux en deux groupes / ceux qui font des œufs / ceux qui ne font pas
204 d'œufs / avec la poule

205 Enseignante : et maintenant / si on regarde la poule et le serpent / ils se ressemblent ?

206 Traductrice : la poule et le serpent se ressemblent ?

207 Classe : non

208 Enseignante : pourquoi ?

209 Zain : le ser/ le serpent il a pas de pattes

210 Enseignante : oui / ils ne se ressemblent pas du tout (2) Maïssane ? Maïssane est-ce que tu peux
211 nous dire comment tu as classé les animaux toi ?

212 Maïssane : (3) il y a les animaux gentils // là et les les / animaux méchants /là

213 Enseignante : les gentils et les méchants // d'accord (2) alors quels sont les animaux méchants pour
214 Maïssane ?

- 215 Traductrice : [quels sont les animaux méchants selon Maïssane ?](#)
- 216 Na'eem : [le chien](#)
- 217 Enseignante : oui / le chien et
- 218 Yahia : le loup
- 219 Enseignante : d'accord (1) mmmmh / est-ce que tous les chiens sont méchants ?
- 220 Zain : [non](#)
- 221 Maïssane : [oui](#)
- 222 Enseignante : d'accord/ Zain et Maïssane ne sont pas d'accord (2) alors regardez les animaux gentils /
223 vous êtes tous d'accord pour dire qu'ils sont gentils ?
- 224 Traductrice : [les gentils / ils sont tous gentils ?](#)
- 225 Kareem : (2) [non / heu // moi le cochon je trouve qu'il est pas gentil](#)
- 226 Enseignante : pourquoi Kareem ?
- 227 Kareem : [j'aime pas les cochons](#)
- 228 Maïssane : (2) [mais moi // moi non plus j'aime pas les cochons](#)
- 229 Enseignante : d'accord donc il y a des gens qui vont trouver les cochons gentils / et des gens qui vont
230 dire qu'ils sont méchants
- 231 Traductrice : [certains trouvent les cochons gentils et d'autres méchants](#)
- 232 Enseignante : c'est une question de point de vue / regardez // moi / j'aime les chats // j'ai un chat à
233 la maison // quand Madame Manar (la traductrice) vient chez moi / je mets le chat sur le balcon //
234 pourquoi je fais ça ?
- 235 Yahia : (1) parce parce qu/ qu'elle/ elle aime pas les chats ?
- 236 Enseignante : oui / elle n'aime pas les chats / elle a peur (3) donc ça dépend des gens / ça dépend de
237 comment les gens pensent par rapport aux animaux
- 238 Traductrice : [ça dépend de ce que les gens pensent à propos des animaux](#)
- 239 Enseignante : toi / Maïssane / tu aimes les chats ?
- 240 Maïssane : oui / mais (3) [mais c'est pas seulement les méchants et les gentils // le chien et le / le loup](#)
241 [ils mangent de la viande et ils peuvent manger des / ils peuvent nous manger](#)
- 242 Enseignante : ah oui// je vois (1) ce sont des carnivores / des animaux qui mangent de la viande ?
- 243 Maïssane : oui
- 244 Enseignante : qu'est-ce qu'il mange le chat ?
- 245 Maïssane : (rire) ce/ ce qu'on lui donne
- 246 Enseignante : qu'est-ce qu'on lui donne à manger alors ?
- 247 Traductrice : [qu'est-ce qu'on donne à manger au chat ?](#)
- 248 Na'eem : des biscuits
- 249 Yahia : [pas pas des biscuits comme nous / des croquettes pour pour les chats](#)
- 250 Zain : [les restes du poulet](#)
- 251 Ward : [du chocolat](#)

- 252 Enseignante : s'il mange les restes du poulet / il peut manger de la viande non ?
- 253 Traductrice : [il mange les restes du poulet alors il mange de la viande non ?](#)
- 254 Classe : oui
- 255 Enseignante : d'accord alors // aujourd'hui on va regarder comme les scientifiques classent les animaux (2) on va regarder un classement et on va essayer de comprendre comment ils ont fait
- 256

Séance 4 : les élèves racontent la suite de l'histoire à l'aune de leurs nouvelles connaissances scientifiques :

- 257 Enseignante : Poussin Noir / poussin noir / il naît dans la ferme de la famille Vitellus
- 258 Traductrice : [il est né où ?](#)
- 259 Classe : [dans la ferme](#)
- 260 Yahia/ Maïssane : [Vitellus](#)
- 261 Enseignante : Ils sont / 99 poussins
- 262 Traductrice : 99 / c'est combien ?
- 263 Classe : [19](#)
- 264 'Asseel : [99](#)
- 265 Enseignante : très bien ! 99 poussins sont / quelle couleur ?
- 266 'Asseel : jauaune
- 267 Enseignante : jaune
- 268 Maïssane : un/ un noir
- 269 Enseignante : et un noir
- 270 Traductrice : [il y avait 99 poussins jaunes et un/ noir](#)
- 271 Kareem : [\(rire\) d'où il est noir celui-là ?](#)
- 272 Enseignante : les poussins jaunes / les poussins jaunes ont tout de suite choisi leurs parents
- 273 Traductrice : [dès qu'ils sont sortis de leurs œufs les poussins ont choisi leur maman et leur papa](#)
- 274 Enseignante : alors on va lire l'histoire comme si /comme si poussin noir était un vrai poussin / et les animaux dans le livre sont des vrais animaux (1) [qu'est-ce qu'ils devraient dire ?](#)
- 275
- 276 Traductrice : [nous allons lire l'histoire mais comme si les animaux étaient de vrais animaux.](#) Aller
- 277 Enseignante : alors je ne lis pas parce que ce qu'il y a écrit dans le livre c'est une histoire / d'accord ?
- 278 Traductrice : d'accord / [la maîtresse ne veut pas lire directement parce que c'est une histoire](#)
- 279 Enseignante : on va imaginer comment il ferait s'il était un vrai poussin / un poussin qui sait tout ce que nous nous savons
- 280
- 281 Traductrice : [on va imaginer / comment il ferait // qu'est-ce qu'il dirait si il savait tout comme nous](#)
- 282 Enseignante : ce que devrait dire le chien (3) au fond de la cour de la ferme poussin noir / poussin
- 283 noir rencontre le chien (2) il rencontre le chien
- 284 Yahia : [le chien](#)

- 285 Traductrice : es-tu mon papa ? (1) le chien/ qu'est-ce qu'il devrait dire ?
- 286 Traductrice : [qu'est-ce qu'il doit lui dire ?](#)
- 287 'Asseel : non
- 288 Maïssane : je suis ta / je suis pas ton papa
- 289 Enseignante : [je ne suis pas ton papa](#)
- 290 Traductrice : [je ne suis pas ton papa](#)
- 291 Enseignante : pourquoi ?
- 292 Traductrice : [pourquoi ?](#)
- 293 Enseignante : (2) je suis / je suis / quoi ?
- 294 Maïssane : je suis / je suis un chien
- 295 Enseignante : je suis un chien (1) qu'est-ce que j'ai qu'il n'a pas ?
- 296 Traductrice : [qu'est-ce que le chien a que le poussin n'a pas ?](#)
- 297 Kareem ; Maïssane ; Zain : [un bec](#)
- 298 Traductrice : [le/le le chien il a un bec ?](#)
- 299 'Asseel : [non](#)
- 300 Yahia : [des plumes](#)
- 301 Maïssane : [non non le chien il a une gueule](#)
- 302 Kareem : [non le chien est différent](#)
- 303 Enseignante : le chien peut lui dire / le chien peut lui dire / j'ai
- 304 Traductrice : [qu'est-ce qu'il lui dit /qu'est-ce qu'il a ?](#)
- 305 Zain : mmm
- 306 Traductrice : qu'est-ce qu'il a le chien ?
- 307 Yahia : [de la peau / j'ai de la peau](#)
- 308 Zain : [j'ai quatre pattes](#)
- 309 Enseignante : j'ai quatre pattes / d'accord / et le poussin ?
- 310 Zain : [il a deux pattes](#)
- 311 Enseignante : ah / est-ce que tout le monde est d'accord avec ça ? le poussin // il a deux pattes ?
- 312 Traductrice : [tout le monde est d'accord ? le poussin a deux pattes ? \(2\) deux membres ?](#)
- 313 'Assel : non non / [le poussin il a deux ailes aussi](#)
- 314 Enseignante : oui
- 315 Kareem : [il a deux ailes et deux pattes // mais il marche sur les pattes \(1\) il marche sur deux pattes](#)
- 316 Yahia : [il marche sur deux pattes et le chien sur 4 pattes mais c'est la même chose](#)
- 317 Enseignante : c'est la même chose // qu'est-ce que tu veux dire Yahia ? (1) qu'est-ce que ça veut
- 318 dire ?

- 319 Yahia : là (1) on doit regarder les os qu'ils ont (3) les pattes et les ailes c'est la mê/ même chose parce
320 qu'il y a des os pareils dedans
- 321 Enseignante : oui
- 322 Sally : ils ont des os qui font des membres (3) là on regarde pas ce qu'ils font avec les membres (2)
323 c'est c'est pas important qu'ils marchent ou que ce soit des/ des ailes
- 324 Enseignante : oui / c'est juste / ils ont tous les deux un squelette interne qui a 4 membres (2)
325 regardez on avait vu les squelettes / les os et on avait dit quoi ?
- 326 Traductrice : juste// quand on a regardé les os / les squelettes/ qu'est-ce qu'on avait dit ?
- 327 Siwwar : qu'ils avaient 4 membres // les os/ les pattes ou les ailes si il y a des os dedans c'est la
328 même chose.
- 329 Enseignante : très bien // super (1) alors quelles sont les autres différences entre le chien et le
330 poussin ? (2) qu'est-ce que le chien va dire au poussin ?
- 331 Traductrice : qu'est-ce le chien va lui dire encore ? il y a d'autres différences ?
- 332 Na'eem : il il il est grand et le poussin est petit
- 333 Enseignante : ça entre là-dedans ça ? (montrant l'affiche du classement des animaux) / la grandeur ?
- 334 Traductrice : on a utilisé la grandeur dans le tableau ? c'était un critère pour classer les animaux ?
- 335 Maïssane : non
- 336 Enseignante : c'est pas là-dedans la grandeur / il faut utiliser ce qu'il y a là
- 337 Traductrice : on utilise ce qu'il y a dans le tableau / les choses qu'on a utilisées pour classer les
338 animaux
- 339 Sally : il a des plumes
- 340 Enseignante : il a / des plumes (1) toi tu as des plumes / moi j'ai des poils
- 341 'Asseel : moi j'ai une queue toi pas
- 342 Enseignante : moi j'ai une queue / toi tu n'as pas de queue
- 343 Maïssane : le poussin il vient d'un œuf / le chien il est né (d'un accouchement)
- 344 Kareem : il est né
- 345 Enseignante : d'accord (1) toi tu viens d'un œuf et moi /je viens {inaudible}
- 346 Zain : le poussin il mange des graines et le chien il mange de la viande
- 347 Traductrice : c'est le chien qui parle / c'est le chien qui parle / qu'est-ce qu'il lui dit ?
- 348 Yahia : il dit moi je mange de la viande
- 349 Enseignante : je mange de la viande (2) et toi
- 350 Sally : il a des oreilles
- 351 Enseignante : je mange de la viande / pour manger de la viande qu'est-ce qu'il a ?
- 352 Traductrice : c'est quoi ?
- 353 Enseignante : des /
- 354 'Asseel : des dents
- 355 Maïssane : des dents

- 356 Enseignante : des crocs / des crocs
- 357 Zain : [le chien il a des / des des oreilles](#)
- 358 Enseignante : [des oreilles ?](#)
- 359 Traductrice : [des oreilles](#)
- 360 Enseignante : aussi / il a des oreilles
- 361 Maïssane : [le poussin aussi il a des oreilles mais / elles elles se voient pas \(1\) il en a deux mais elles](#)
- 362 [sont dedans](#)
- 363 Enseignante : on ne les voit pas les oreilles du poussin
- 364 Traductrice : [elles sont pas apparentes](#)
- 365 'Asseel : ben le chien non plus il a pas d'oreilles (en désignant Calypso le chien illustré)
- 366 Traductrice : il a pas d'oreilles ?
- 367 Enseignante : si / [elles se voient](#)
- 368 'Asseel : [ça c'est des cheveux](#)
- 369 Enseignante : c'est pas ses cheveux/
- 370 'Asseel : [des cheveux](#)
- 371 Enseignante : c'est un lévrier afghan / il a des longues oreilles comme ça (rires)
- 372 Traductrice : [ce sont des longues oreilles tombantes \(2\)](#)
- 373 Classe : rires
- 374 Enseignante : ensuite il va voir (2)
- 375 Traductrice : c'est quel animal ça ?
- 376 Classe : un chat
- 377 Traductrice : un chat
- 378 Enseignante : il va voir [le chat](#)
- 379 Zain : [il va le manger](#)
- 380 Enseignante : [es-tu ma maman ?](#) es-tu / il est où ? / il est là / es-tu ma maman ?
- 381 Traductrice : [qu'est-ce qu'il lui demande ?](#)
- 382 Classe : es-tu ma maman ?
- 383 Traductrice : es-tu ma maman ? [es-tu ma maman ? \(2\) qu'est-ce qu'elle va lui dire ?](#)
- 384 'Asseel : non
- 385 Maïssane : non je un chat / un chat
- 386 Enseignante : non / je suis / une chatte (1) un chat / une chatte / d'accord (2) peut-être que je suis un
- 387 chat ?
- 388 Traductrice : [quelle est la différence ?](#)
- 389 'Asseel : [le chat il a une queue](#)
- 390 Traductrice : une queue

- 391 Enseignante : une queue ah (3)
- 392 Maïssane : moi moi moi moi moi
- 393 Enseignante : oui / j'ai une queue
- 394 Maïssane : [le chat il a quatre pattes et le poussin il marche sur deux pattes // et / et il a deux ailes](#)
- 395 Siwwar : [oui deux pattes](#)
- 396 Enseignante : j'ai quatre memb/ j'ai quatre membres/ d'accord ? d'accord pour tout le monde ? il a 4
397 membre et le poussin non ?
- 398 Traductrice : [le chat a 4 membres et le poussin non ?](#) vous êtes d'accord ?
- 399 Ward : [non / non // là c'est comme pour le / le chien \(2\) c'est pas différent// c'est des ailes ou des](#)
400 [pattes avec des os dedans](#)
- 401 Enseignante : oui / je suis d'accord avec Ward/ il n'y a pas de différence si on regarde notre tableau
402 ici (2) et quoi d'autre qu'elle peut dire la chatte ?
- 403 Sally : que qu'il/ le chat/ il a / [deux oreilles](#)
- 404 Maïssane : [oui / lui il a deux oreilles / elles se voient](#)
- 405 Enseignante : j'ai deux oreilles / j'ai deux oreilles apparentes/ apparentes / que l'on voit
- 406 Traductrice : ah [apparentes/ on les voit](#)
- 407 'Asseel : [le chat il a des crocs](#)
- 408 Traductrice : qu'est-ce qu'il a ? dis le mot en français
- 409 'Asseel : le chat / il a / des crocs
- 410 Enseignante : crocs / crocs
- 411 'Asseel : (bas) crocs /crocs
- 412 Enseignante : d'accord / il a des crocs/ pourquoi il a des crocs ?
- 413 Maïssane : [parce qu'il mange de la viande](#)
- 414 Traductrice : en français/ en français
- 415 Enseignante : pour
- 416 Traductrice : pourquoi ?
- 417 Maïssane : pour manger de la /
- 418 Traductrice : de quoi ?
- 419 Yahia : viande
- 420 Maïssane : de la [viande](#)
- 421 Zain : [le poussin](#)
- 422 Enseignante : le poussin ? pour manger le poussin ? pour manger de la viande / d'accord
- 423 Sally : [moi](#)
- 424 Enseignante : oui
- 425 Sally : [le/ le chat il boit du lait](#)

426 Enseignante : mhmh/ le chat boit du lait / et le / le poussin ne boit pas de lait / pourquoi le chat boit
427 du lait ?

428 'Asseel : [pour grandir](#)

429 Enseignante : pourquoi le chat boit du lait ?

430 Traductrice : [pourquoi le chat boit du lait ? \(2\) parce qu'il fait partie de la famille](#)

431 Zain : [des](#)

432 Traductrice : [des mammifères](#)

433 Enseignante : parce que

434 Traductrice : [il boit du lait parce que c'est un mammifère](#)

435 Enseignante : c'est juste c'est un mammifère comme nous / on boit du lait parce que nous sommes
436 des mammifères / en général

437 Traductrice : en général / [en général même s'il y des gens qui ne boivent pas de lait \(3\)](#)

438 Enseignante : bon il va voir qui après ? on va voir (1) oh / le cochon

439 Kareem : [c'est le chat qui lui a dit d'aller le voir](#)

440 Maïssane : [moi je l'avais dit](#)

441 Enseignante : tu (1) es-tu mon papa ? / le cochon / es-tu mon papa ? (2) qu'est-ce qu'il va lui dire le
442 cochon ? Zain

443 Zain : [non](#)

444 Classe : [non](#)

445 Maïssane : [non je ne](#)

446 Enseignante : Zain (3)

447 Traductrice : [qu'est-ce qu'il lui dit ?](#) oui ou non

448 Zain : non

449 Enseignante : non/ pourquoi ?

450 'Asseel : [parce que {incompréhensible}](#)

451 Enseignante : je suis

452 Zain : [je sais pas dire en français](#)

453 Enseignante : c'est pas grave dis-le en arabe / [dis-le en arabe si tu veux c'est pas grave \(3\)](#)

454 Traductrice : [pourquoi le cochon c'est pas son père ?](#)

455 Siwwar : [parce que](#)

456 Traductrice : [qu'est-ce qu'il a le cochon que le poussin n'a pas ?](#) Zain

457 Classe : [parce](#)

458 Traductrice : s'il-vous plaît / Zain (1)

459 Zain : [parce qu'il marche sur 4 pattes](#)

460 Traductrice : mhmhm 4 pattes

461 Enseignante : mhmhm/ et quoi d'autre ?

- 462 Traductrice : [quoi d'autre ?](#)
- 463 Zain : {incompréhensible}
- 464 Traductrice : elle dit que le poussin {incompréhensible}
- 465 Enseignante : ah ben non / le poussin il veut des explications / c'est pas oui ou non
- 466 Traductrice : [il veut des explications](#)
- 467 Kareem : [il est devant le cochon et/ et il voit qu'ils ne se ressemblent pas](#)
- 468 Enseignante : ils ne se ressemblent pas ? non ? (1) d'accord
- 469 Zain : [il ne mange pas/](#)
- 470 Sally : [il ne mange pas pareil](#)
- 471 Enseignante : ils ne mangent pas la même chose
- 472 Maïssane : [ils ne sont pas « vêtus » pareil/ je veux dire \(2\) le cochon il se lave pas / il se baigne pas](#)
473 [dans l'eau](#)
- 474 'Asseel : [le cochon il a 4 pattes](#)
- 475 Traductrice : il a 4 pattes/ on a déjà dit ça
- 476 Sally : [son nez il est pas pareil / son nez il est comme ça \(montre\)](#)
- 477 Enseignante : (rire) qu'est-ce que tu as dit ? le cochon il ne se lave pas ?
- 478 Sally : [le nez](#)
- 479 Enseignante : son nez est différent/ son nez est plat / mhmh / d'accord (3)
- 480 Siwwar : [sa nourriture est différente](#)
- 481 Enseignante : il mange différemment/ d'accord qu'est-ce qu'il mange ? qu'est-ce qu'il mange ?
- 482 Siwwar : [je sais pas](#)
- 483 Traductrice : il mange de tout (ou il mange tout) (rire)
- 484 Kareem : [il mange de la viande ?](#)
- 485 Traductrice : il mange pas de la viande (enseignante fait oui de la tête)/ il mange ? (1) [ah si /](#)
486 [exactement Kareem/ il mange aussi de la viande](#)
- 487 'Asseel : {incompréhensible}
- 488 Sally : [elle a dit qu'il mangeait tout](#)
- 489 Enseignante : alors poussin noir il va / il continue dans la ferme (1) qui est-ce qu'il rencontre ? la/
- 490 Traductrice : c'est quoi ça ?
- 491 Enseignante : c'est quoi ? la
- 492 Siwwar : la kève
- 493 Enseignante : la chèvre / la chèvre (1) Kareem prends-en un et tu fais passer / tu en prends un et tu
494 donnes (2) la chèvre/ il rencontre la chèvre / qu'est-ce qu'il dit à la chèvre ?
- 495 Traductrice : [qu'est-ce ce ce qu'il / il dit à la chèvre ?](#) (2) qu'est-ce qu'il a dit ?
- 496 Sally : [tu es](#)
- 497 Enseignante : [es-tu ma maman ?](#) (1) tu es ma maman ?

- 498 Ward : non
- 499 Enseignante : qu'est-ce qu'elle dit ?
- 500 Classe : non
- 501 Enseignante : non ? pourquoi ? (3) non/ je ne suis pas ta maman/ pourquoi ?
- 502 Ward : [la chèvre/ elle elle fait/boit du lait](#)
- 503 Enseignante : la chèvre boit du lait/ qu'est-ce que ça veut dire si elle boit du lait ?
- 504 Traductrice : [elle fait partie de quel groupe si elle boit du lait ? \(2\) elle fait partie de quels groupes ?/](#)
- 505 [de quel groupe ?](#)
- 506 Ward : [les mammifères](#)
- 507 Traductrice : mammifères
- 508 Enseignante : les mammifères / c'est un mammifère très bien / elle boit du lait/ quoi d'autre ?
- 509 Traductrice : [quoi d'autre ?](#)
- 510 Yahia : [elle a pas de plumes](#)
- 511 Enseignante : c'est quoi ça ?
- 512 Zain : [des oreilles ?](#)
- 513 Enseignante : des oreilles /ah ça ? des cornes (2) qu'est-ce qu'elle a la chèvre que le poussin n'a pas ?
- 514 oui
- 515 Sally : [il a/ cornes](#)
- 516 Enseignante : des cornes oui/ d'accord / est-ce qu'elle a des plumes ? (1) est-ce que la chèvre à des
- 517 plumes ? (2)
- 518 Traductrice : elle a des plumes ?
- 519 Classe : non
- 520 Traductrice : qu'est-ce qu'elle a ?
- 521 Zain : [des poils](#)
- 522 Na'eem : [elle a/ elle a pas de nez](#)
- 523 Traductrice : elle a des/ [des poils](#)
- 524 Enseignante : [des poils](#) (1) et il n'a pas de bec (1) d'accord/ la chèvre n'a pas de bec
- 525 Maïssane : [où c'est qu'il va aller maintenant ?](#)
- 526 Enseignante : Siwwar / tu es avec nous ? ok (3)
- 527 Classe : non
- 528 Traductrice : c'est quoi ça ?
- 529 Ward : [sa mère ? c'est sa mère ?](#)
- 530 Classe : non non [c'est un canard !](#)
- 531 Traductrice : c'est quel animal ? [comment c'est son nom/](#) en français ?
- 532 Enseignante : regarde sur la feuille / ça s'appelle comment ?
- 533 Traductrice : ça s'appelle comment ?

- 534 Siwwar : une feuille
- 535 Enseignante : regard/ regardez sur/ sur votre feuille (2) comment ça s'appelle
- 536 Traductrice : ça s'appelle
- 537 Maïssane : un canard
- 538 Enseignante : un canard (2) sur la berge de la rivière / poussin noir rencontre Calypso le canard
- 539 Traductrice : sur la berge de la rivière / il rencontre qui ?
- 540 Classe : un canard
- 541 Ward : comme lui / c'est le même
- 542 Enseignante : es-tu ma maman ? es-tu ma maman ?
- 543 'Asseel : non
- 544 Traductrice : oui ?
- 545 Classe : non
- 546 Maïssane : le canard il a un nez/ bec/
- 547 Traductrice : bec
- 548 Enseignante : il a un bec/ d'accord / il a quoi encore ?
- 549 Ward : il a / il a des ailes
- 550 Enseignante : des ailes / ah des ailes oui oui d'accord
- 551 Ward : les deux ce sont les mêmes
- 552 Siwwar : les deux ils éco/ ils éclosent (ils sortent de l'œuf)
- 553 Traductrice : qu'est-ce qu'il a lui ?
- 554 Enseignante : les deux / les deux viennent des œufs (2) les deux ont un bec
- 555 'Asseel : moi moi (1) c'est pas les mêmes le canard il vole/ le poussin il sait pas voler
- 556 Enseignante : il y en a un qui vole/ l'autre pas (3)
- 557 Zain : non/ non
- 558 Enseignante : qu'est-ce qu'il a le canard de différent ?
- 559 Traductrice : quelles différences ? (2)
- 560 Sally : ses pattes / ses pattes
- 561 Enseignante : ses pattes /elles ont quoi ?
- 562 Sally : il a / il a / ah comment ça s'appelle/ des pattes palmées
- 563 Maïssane : oui/ il a des gros pieds
- 564 Traductrice : mhmh
- 565 Enseignante : il a des pattes palmées
- 566 Sally : et pas le poussin
- 567 Enseignante : le poussin non /mhmh/ le poussin non (2) rohh / mais c'était le plus proche / c'était le
- 568 plus proche

- 569 Traductrice : ils ne sont pas pareils mais ils sont assez proches / à qui il ressemble le plus le poussin ?
- 570 Classe : au canard
- 571 Maïssane : au canard oui
- 572 Enseignante : non non non/ il faut pas voir la fin/ on n'a pas lu la fin / pas encore / la prochaine fois/
573 la prochaine fois
- 574 Traductrice : la prochaine fois
- 575 Sally : pourquoi ?
- 576 Kareem : pourquoi ?
- 577 Traductrice : la prochaine fois
- 578 Enseignante : qu'est-ce que vous pensez qui va se passer ?
- 579 Traductrice : qu'est-ce qu'il va se passe ? imaginez
- 580 Maïssane : il va rencontrer sa mère
- 581 'Asseel : en premier son père va rentrer du travail parce que sa mère lui aura dit qu'il manque un
582 bébé
- 583 Ward : (rire) sa mère va lui dire ?
- 584 'Asseel : et il va aller l'aider
- 585 Kareem : moi / il retourne à la couveuse/ il s'excuse et ça finit comme ça
- 586 Enseignante : il devrait faire ça ? c'est une possibilité qu'il retourne à la ferme et qu'il dise je suis
587 désolé/ j'étais quand même votre / votre / votre heu / votre enfant ? (1) heu j'étais quand même un
588 poussin (2) c'est possible ?
- 589 Traductrice : c'est possible ? qu'il rentre vers les autres poussins ?
- 590 Zain : mais il se passe quoi dans le livre ?
- 591 Traductrice : on lira demain / pour l'instant imaginez
- 592 'Asseel : moi j'ai dit / son père il va rentrer du travail/ il va l'aider à le retrouver et après ils vont
593 manger tous ensemble
- 594 Yahia : il va vers le canard et il va vivre dans la mare parce que c'est / c'est les plus proches
- 595 Kareem : il retourne vers les autres poussins dans la couveuse
- 596 Ward : il va prendre un taxi et demander à aller à la maison comme ça il sait où il habite
- 597 Enseignante : non mais on est là / là/ (désigne le tableau de classification des animaux) c'est un vrai
598 poussin
- 599 Traductrice : c'est un vrai poussin / ça prend le taxi les vrais poussins ? non
- 600 Enseignante : dans l'histoire / dans l'histoire / dans le livre / les animaux ne disent pas du tout ça (1)
601 ils ne disent pas du tout non je ne suis pas ta maman parce que j'ai des poils et des oreilles
602 apparentes
- 603 Traductrice : dans l'histoire ils ne disent pas comme dans la réalité / dans la vraie vie
- 604 Enseignante : je n'ai pas lu l'histoire là / ils ont dit ce que devraient dire des animaux si c'étaient de
605 vrais animaux

606 Traductrice : la maîtresse elle a pas lu le livre / c'est vous qui avez raconté l'histoire comme si
607 c'étaient de vrais animaux qui parlaient

608 'Asseel : mais les vrais animaux ils parlent pas

609 Maïssane : ils disent rien

610 Sally : ils se posent pas de questions

611 Zain : je le savais/ je le savais que c'était mieux dans le livre

612 Siwwar : oui / ils sont plus mignons

613 Yahia : dans le livre / les personnages ils sont plus gentils quand ils parlent au poussin

614 Ward : dans la vraie vie / le poussin / son père et sa mère

615 Enseignante : attendez/ attendez / vous parlez (1) qu'est-ce que tu as dit Maïssane ?

616 Maïssane : déjà les vrais animaux ils /ils parlent pas / ensuite un pou/ poussin qui est noir dans la
617 vraie vie ça / ça n'existe pas/ c'est du vide / ce poussin dans le livre il devrait se peindre en jaune

618 Enseignante : ah il faudrait qu'il se peigne en jaune ?

619 Traductrice : qu'il se peigne en jaune

620 'Asseel : peut-être que ses parents / parmi tous les pinsins (défaut de prononciation) / poussins /
621 pinssins / que il y en a eu un noir

622 Traductrice : poussins

623 'Asseel : poussins

624 Enseignante : mhmhm

625 Siwwar : il part / il part après

626 Yahia : ça peut arriver / que peut-être ce poussin là il / il est noir même si les autres ils sont jaunes et
627 puis c'est quand même le fils de ses parents (2) ça / ça peut arriver ?

628 'Asseel : peut-être mais ses parents ils sont pas jaunes de toute façon / son père et sa mère ils sont
629 noirs

630 Traductrice : les parents / ils sont pas jaunes ?

631 'Asseel : non /les parents des poussins jaunes et des poussins noirs ils sont noirs eux / je veux dire /
632 ils sont pas / peut-être / peut-être ils sont pas jaunes / ils sont pas de la même couleur

633 Traductrice : les parents des /des poussins jaunes sont les mêmes que du poussin noir (1)

634 Enseignante : peut-être/ mhmh ?

635 Sally : il / il part / il va dans une autre ferme et puis il va dans les œufs de la poule et puis / ils ils /
636 quand ils sortent/ il sort avec eux/ il se montre

637 Enseignante : Zain / qu'est-ce que tu penses ? (3)

638 Maïssane : c'est joli mais / mais

639 Traductrice : Zain / Zain

640 'Asseel : c'est joli

641 Traductrice : Zain quel est ton avis à toi ? (4) Zain / qu'est-ce que tu en penses ? (3) bon / réfléchis et
642 dis-nous après / Ward (5) Ward

643 Enseignante : et Siwwar ? (10)

- 644 Traductrice : alors Siwwar qu'est-ce qu'il fait ce poussin noir ? (3)
- 645 Siwwar : ben / peut-être / c'est possible qu'il apprenne à nager et puis alors il peut aller vivre avec /
646 aller avec la famille des canards
- 647 Kareem : oui peut-être parce qu'il est noir aussi le canard
- 648 'Asseel : oui / peut-être / parce qu'ils sont noirs tous les deux
- 649 Siwwar : mais l'œuf du poussin il est noir ?
- 650 Traductrice : l'œuf du poussin noir / est-ce qu'il était noir ? (1)
- 651 'Asseel : il /il peut pas se cacher dans les œufs si il est noir / on va le voir
- 652 Kareem : oui oui/ il va vivre avec le canard et ça finit bien comme ça
- 653 Enseignante : alors on verra ça la prochaine fois / d'accord ?
- 654 Traductrice : la prochaine fois on lira la fin de l'histoire
- 655 Enseignante : la prochaine fois on lira l'histoire en entier comme elle est vraiment écrite par Rascal et
656 Elliot / d'accord ?

Séance 5 : lecture magistrale de l'album

- 657 Enseignante : qu'est-ce que c'est ce livre ?
- 658 Yahia : poussin noir
- 659 Enseignante : poussin noir très bien (3) ce livre/ il a été écrit / écrit par un monsieur qui s'appelle /
660 Rascal / Rascal
- 661 Yahia : Rascal
- 662 Traductrice : l'auteur / qui a écrit ce livre ?
- 663 Classe : Rascal
- 664 'Asseel : et alli/ elli
- 665 Enseignante : très bien/ Peter Elliot/ c'est celui qui a dessiné
- 666 Traductrice : l'illustrateur
- 667 Enseignante : d'accord ? (2) on va lire toute l'histoire / on va lire toute l'histoire d'accord ? (2)
668 poussin noir (2) cent oeufs / ont éclot dans la couveuse des fermiers Vitellus
- 669 Traductrice : combien d'œufs ?
- 670 Maïssane : quatre-vingt/-dix-neuf
- 671 Traductrice : cent (1) qu'est-ce que ça veut dire cent ?
- 672 'Asseel : cent
- 673 Traductrice : d'accord ?
- 674 Enseignante : cent œufs ont éclot / qu'est-ce que ça veut dire éclot ?
- 675 Yahia : se sont ouverts
- 676 Traductrice : éclot

- 677 Enseignante : mhmh / cent œufs ont éclot dans la couveuse des fermiers Vitellus (1) nonan/ quatre-
678 vingt-dix-neuf poussins sont nés / jaunes
- 679 Traductrice : [les quatre-vingt-dix-neuf sont de quelle couleur ?](#)
- 680 Zain : jaunes
- 681 Enseignante : le dernier / le dernier est né / est né noir /noir comme du café sans lait
- 682 Classe : rires
- 683 Enseignante : comme du café sans lait / [ça veut dire quoi ?](#)
- 684 Maïssane : [café sans lait](#)
- 685 Enseignante : exactement / noir comme du café sans lait
- 686 Maïssane : [mais on met pas de lait dans le café](#)
- 687 Traductrice : [non / il y a des gens qui aiment le café avec du lait dedans / en France ils l'appellent](#)
688 [café au lait / ça veut dire café avec du lait \(2\)](#)
- 689 Enseignante : les poussins ont aussitôt choisi leurs parents
- 690 Traductrice : [ils ont choisi qui ?](#)
- 691 Ward : [leur famille](#)
- 692 Traductrice : [leur famille](#)
- 693 Enseignante : Madame Vitellus est devenue / maman poule
- 694 Traductrice : [la dame est devenue leur maman la poule](#)
- 695 Yahia : [la poule \(2\)](#)
- 696 Enseignante : Monsieur Vitellus/ est devenu/ papa coq
- 697 Traductrice : papa / [leur père le coq / oui/ il est devenu le papa de combien de poussins ?](#)
- 698 Classe : [quatre-vingt-dix-neuf](#)
- 699 Traductrice : [quatre-vingt-dix-neuf](#)
- 700 Zain : [mais ils sont cent poussins](#)
- 701 Traductrice : [oui / ils sont cent poussins \(1\) mais le dernier qu'est-ce qu'il a ? qu'est-ce qui ne va pas](#)
702 [avec lui ? il est comme eux ?](#)
- 703 Classe : non
- 704 Na'eem : [il est rou/ he heu / il est noir](#)
- 705 Maïssane : [comment / je veux dire / y a quelqu'un qui l'a pris de sa famille ce poussin ?](#)
- 706 Traductrice : [comment ?](#)
- 707 Maïssane : [y a quelqu'un qui a pris l'œuf et qui l'a mis là ? / loin de sa famille ?](#)
- 708 Kareem : [ben oui/ pourquoi il est noir celui-là ?](#)
- 709 Maïssane : [les poussins c'est jaune / il doit être jaune / faut le peindre en jaune](#)
- 710 Enseignante : ah bon ? Il y a des enfants qui sont/ [qui sont](#)
- 711 Yahia : [ben ses parents ils doivent le chercher aussi](#)
- 712 Classe : (rires)

- 713 Enseignante : peut-être
- 714 Na'eem : [pppas peut-être// s/ sûr](#)
- 715 Enseignante : seul poussin noir les a rejetés
- 716 Traductrice : [le poussin noir les a rejetés et est parti](#)
- 717 'Asseel : [parce qu'il est noir et que tout le monde est jaune](#)
- 718 Enseignante : ah parce que / à cause de sa couleur
- 719 Traductrice : [oui/ pourquoi il ne les prend pas comme parents ?](#)
- 720 Yahia : [parce qu'il est noir et qu'ils sont toujours jaunes](#)
- 721 Traductrice : en français
- 722 Maïssane : [parce qu'il est pas de la même couleur](#)
- 723 Traductrice : en français
- 724 Maïssane : parce que
- 725 Yahia : il heu/
- 726 Traductrice : il est de quelle couleur ?
- 727 Classe : noir
- 728 Traductrice : et les autres ?
- 729 Classe : jaunes
- 730 Traductrice : ils sont jaunes
- 731 Enseignante : est-ce / est-ce que c'est juste ça ? Est-ce que
- 732 Yahia : non
- 733 Enseignante : est-ce que / si poussin noir il sait tout ça (désigne l'affiche du classement des animaux
734 faite par les élèves) / est-ce qu'il doit se dire ah oui moi je suis noir / eux ils sont jaunes on est pas de
735 la même famille
- 736 Traductrice : [c'est juste ce qu'il se dit ce poussin noir ? // c'est juste de se dire je suis pas de la même
737 couleur/ je suis pas de la même famille ?](#)
- 738 Maïssane : oui
- 739 Kareem / Yahia / Sally : non
- 740 Maïssane: oui oui / [c'est juste comme ça ça continue l'histoire il va pouvoir aller chercher ses parents](#)
- 741 'Asseel : [oui oui](#)
- 742 Enseignante : c'est vrai / ça permet de continuer l'histoire (2)
- 743 Enseignante : seul poussin noir les a rejetés
- 744 'Asseel : [il n'en veut pas](#)
- 745 Traductrice : [oui / qui / que le poussin qui est noir les rejette / lui il ne veut pas de ça](#)
- 746 Enseignante : ça va ? / Zain tu vois ?/ tu vois ?
- 747 Zain : oui
- 748 Enseignante : je veux retrouver ma vraie famille

- 749 Traductrice : [je veux retrouver ma vraie famille](#)
- 750 Yahia : oui de même couleur
- 751 Traductrice : de même couleur /oui très bien
- 752 Enseignante : au fond de la cour de la ferme / au fond de la cour de la ferme / poussin noir rencontre
753 le chien/ Kaboul
- 754 Traductrice : [il rencontre qui ?](#)
- 755 Classe : [le chien/ le chien](#)
- 756 Traductrice : [comment il s'appelle ?](#)
- 757 Kareem : [non/ ça c'est pas dans la ferme](#)
- 758 Traductrice : Kaboul
- 759 Enseignante : Mhmh/ dans la même ferme
- 760 Traductrice : [dans la cour de la même ferme](#)
- 761 Enseignante : un peu plus loin
- 762 Traductrice : [un peu plus loin dans la même ferme](#)
- 763 Enseignante : il rencontre Kaboul/ il lui demande es-tu mon papa ?
- 764 Classe : non
- 765 Enseignante : mais non mon poussin /mais non mon poussin
- 766 Traductrice : [qu'est-ce qu'il lui dit ? mais non mon poussin](#)
- 767 Kareem : [il devrait le manger](#)
- 768 Enseignante : je suis un chien / et mes enfants sont des chiots
- 769 Traductrice : [et ceux-là / mes enfants sont des petits chiens](#)
- 770 Kareem : [ça se voit que ce sont ces enfants / ils lui ressemblent](#)
- 771 Enseignante : qu'est-ce que tu as dit ? qu'est-ce qu'il a dit ?
- 772 Kareem : [il devrait mieux regarder / ça se voit qu'ils se ressemblent](#)
- 773 Traductrice : le poussin/ il faut regarder les autres chiens si ils se ressemblent ou pas
- 774 Enseignante : oui oui Kareem / tu as raison
- 775 Maïssane : [ils ont les mêmes cheveux](#)
- 776 Yahia : [ils sont pareils // en petit](#)
- 777 Traductrice : avant de demander si tu es mon père tu es/ c'est ça
- 778 Enseignante : absolument Kareem / je suis d'accord avec toi (2) poussin noir est déçu (2)
- 779 Traductrice : [pourquoi il demande à ce chien s'il est son papa ?](#)
- 780 Classe (distinctement Maïssane, Yahia, Kareem, Sally en chœur) : [parce qu'il est noir](#)
- 781 Maïssane : [il ferait mieux de se peindre en jaune ce poussin](#)
- 782 Enseignante : ah oui ce serait peut-être une bonne idée (2) poussin noir est déçu
- 783 Traductrice : [qu'est-ce qu'il a](#)

- 784 Yahia : [il est triste](#)
- 785 Sally : [il est triste](#)
- 786 Enseignante : il est déçu / ça lui aurait plu d'avoir un papa aussi fort
- 787 Traductrice : [il est déçu/ il aurait été content d'avoir un papa quoi ?](#)
- 788 Yahia : [fort](#)
- 789 Traductrice : [fort](#)
- 790 Enseignante : ça lui aurait plus d'avoir un papa aussi fort / il aurait aimé être un chiot /un chiot/ un
791 petit chien / il aurait aimé être un chiot pour aboyer après le facteur (2) pour aboyer après le facteur
- 792 Traductrice : [son souhait aurait été d'être quoi ?](#)
- 793 Classe : [un chien](#)
- 794 Traductrice : [pour aboyer après qui ? \(1\) après le facteur](#)
- 795 Classe : (rires)
- 796 Maïssane : [il voudrait faire le bruit des chiens](#)
- 797 Enseignante : et promener ses maîtres chaque dimanche / [et promener](#)
- 798 Traductrice : [il voudrait promener ses maîtres / chaque personne qui a un chien il doit le promener](#)
799 [c'est juste ?](#)
- 800 Classe : [oui](#)
- 801 Traductrice : [alors lui aussi il voudrait aller promener / comme un chien et qu'est-ce qu'il voudrait](#)
802 [d'autre ? \(1\) il voudrait aboyer après le facteur](#)
- 803 Classe : (rires)
- 804 Traductrice : [quand est-ce qu'il vient le facteur ?](#)
- 805 'Asseel : [le dimanche](#)
- 806 Traductrice : [non pas le dimanche / il vient / le facteur vient tous les jours et les chiens qu'est-ce](#)
807 [qu'ils font quand le facteur vient/ quand quelqu'un vient ? \(2\) la voisine Madame Siham elle a pas](#)
808 [des chiens ? // elle a des chiens / qu'est-ce qu'ils font les chiens quand vous venez à l'institut ?](#)
- 809 Classe : [ils aboient \(onomatopées de l'aboiement\)](#)
- 810 Traductrice : [oui donc à chaque fois que le facteur vient / tous les jours/ ils aboient / et tous les](#)
811 [dimanches ils vont promener/ ça va ? \(10\)](#)
- 812 Enseignante : qu'est-ce qu'il lui dit le chien ? le chien Kaboul dit/ à poussin noir
- 813 Traductrice : [qu'est-ce qu'il lui dit ? écoutons](#)
- 814 Enseignante : va donc voir dans l'étable si tes parents n'y sont pas
- 815 Traductrice : [va et vois / dans l'étable/ là où les vaches vont dormir \(1\) et le chien lui dit d'aller voir](#)
816 [dans l'étable/ va voir dans l'étable si tes parents sont là-bas / si ta famille y est / ça va ?](#)
- 817 Yahia : ça va
- 818 Enseignante : va donc voir dans l'étable si tes parents n'y sont pas / suggère Kaboul (3) qu'est-ce que
819 c'est cette image /[c'est quoi ?](#)
- 820 Ward : [les chiens](#)
- 821 Classe : (rire)

- 822 Yahia : le poussin
- 823 Enseignante : le poussin ? qu'est-ce qu'il fait ?
- 824 Yahia : [il a un os dans la bouche](#)
- 825 Traductrice : comme comme / [comme qui ?](#)
- 826 Yahia : comme le chien
- 827 Classe : (rires)
- 828 Enseignante : il mange un os ? / Yahia / il mange un os ?
- 829 Yahia : oui
- 830 Enseignante : et il a quoi là ?
- 831 Sally : [ah oui comment ça s'appelle ça ? pour les chiens](#)
- 832 Enseignante : une laisse
- 833 Classe : (rires)
- 834 Traductrice : [la / heu comment ça s'appelle ça ? / la](#)
- 835 Yahia : [une laisse](#)
- 836 Traductrice : [ah oui une laisse / d'accord alors qu'est-ce qu'il se passe après ça ?](#)
- 837 Kareem : [il va où après ? vers le canard ?](#)
- 838 Classe : [non/ non](#)
- 839 Enseignante : dans l'étable / dans l'étable
- 840 Traductrice : [dans l'étable](#)
- 841 Enseignante : poussin noir rencontre Agripine
- 842 Traductrice : [qui est-ce qu'il rencontre ?](#)
- 843 Classe : [le chat](#)
- 844 Traductrice : elle s'appelle comment ?
- 845 Yahia : Aggripine
- 846 Maïssane : la chatte
- 847 Siwwar : chat/ chat
- 848 Enseignante : c'est un chat oui
- 849 'Asseel : chat Agripine
- 850 Enseignante : es-tu ma maman ?
- 851 Traductrice : [qu'est-ce qu'il lui demande ?](#)
- 852 Sally : [es-tu ma maman ?](#)
- 853 Ward : [tu es ma maman ?](#)
- 854 Enseignante : mais non mon poussin
- 855 Traductrice : [non poussin](#)
- 856 Enseignante : je suis une chatte

857 Traductrice : [je suis un chat / Ward reste avec nous](#)

858 Enseignante : je suis une chatte (1) mes enfants sont

859 Yahia : [il mange quoi le poussin](#)

860 Enseignante : qu'est-ce qu'il mange le poussin ? pourquoi ?

861 Yahia : [non parce que / parce que / je sais pas/ j'ai pensé que \(2\)](#)

862 Enseignante : d'accord (1) je suis une chatte et mes enfants sont des chatons (2) poussin noir est
863 déçu

864 Sally : [je ne le vois pas](#)

865 Traductrice : [il est triste encore une fois](#)

866 Sally : [il fait quoi là ?](#)

867 Enseignante : (désignant le poussin dormant avec les chatons dans le panier) qu'est-ce qu'il fait ?

868 'Asseel : [il dort avec eux](#)

869 Traductrice : [qu'est-ce qu'il fait ?](#)

870 Zain : [il dort](#)

871 Na'eem : [il fait dodo ?](#)

872 Enseignante : ça lui aurait plu d'avoir une maman aussi jolie

873 Traductrice : [son souhait aurait été d'avoir une maman très jolie comme elle](#)

874 Kareem : [pourquoi ? c'est joli un chat ?](#)

875 Traductrice : oui

876 Kareem : [non / les petits chats sont jolis mais pas les grands](#)

877 Traductrice : [lui / il la trouve jolie](#)

878 Maïssane : [si les chats c'est joli // même grands](#)

879 Enseignante : alors / qui trouve que les chats sont jolis ? (3) pas jolis ? (3)

880 Sally : [ça dépend // c'est comme /un peu les animaux qu'on trouve gentils ou / ou méchants](#)

881 Enseignante : écoutez Sally // oui Sally tu peux répéter s'il-te-plaît ?

882 Sally : [de dire si les chats sont jolis / ou pas jolis c'est \(1\) c'est comme quand on dit // on pense que](#)
883 [ces animaux sont gentils // ou méchants \(3\)](#)

884 Enseignante : oui / tu peux expliquer plus ? [tu peux expliquer plus Sally ?](#)

885 Sally : [ben / les animaux/ ils sont pas gentils ou méchants // en vrai / là \(désigne le tableau de](#)
886 [classement des animaux\) / ça dépend comment on les voit / comme les cochons // ou/ ou les chats](#)

887 Enseignante : oui

888 Sally : [il y a des gens qui pensent que les chats c'est gentil et puis des gens qui pensent que les chats](#)
889 [c'est méchant \(2\) c'est comment ils pensent/ pas comment ils sont en vrai](#)

890 Enseignante : oui Sally / c'est juste/ on avait dit ça avec les chats au début (2) vous vous souvenez ?
891 (2) on avait dit que ça dépendait de comment on pense // de notre point de vue

892 Traductrice : [on avait vu ça au début avec le chat // on avait demandé s'il était gentil ou méchant et](#)
893 [on était pas d'accord \(2\) on avait dit que c'était un point de vue](#)

894 Enseignante : on a utilisé ça ? (2) on a utilisé les points de vue ici ?(2) les animaux que l'on aime ou
895 pas ?

896 Traductrice : on a classé les animaux / ici / selon si on les aime ou pas ?

897 Classe : non

898 Enseignante : d'accord // très bien

899 Yahia : [hé/ y a des souris](#)

900 Enseignante : il aurait aimé être un chaton pour

901 Maïssane : [qu'est-ce qu'elles font ?](#)

902 Traductrice : [les souris ? elles vont manger du/ du blé](#)

903 Enseignante : il aurait aimé être un chaton pour jouer à chat perché

904 Traductrice : [son souhait aurait été d'être un petit chat pour jouer \(1\)](#)

905 Enseignante : à chat perché

906 Traductrice : comme Ali en hauteur ?

907 Enseignante : oui / en français ce jeu / ça s'appelle chat / chat perché

908 Traductrice : [pour jouer à Ali en hauteur \(1\) en français on appelle ce jeu chat perché](#)

909 Enseignante : il aurait aimé chaparder / prendre/ le lait des vaches

910 Traductrice : [son souhait aurait été de prendre le lait](#)

911 Yahia : [le lait](#)

912 Traductrice : [des vaches oui / le lait des vaches/ hem \(2\) Na'eem / reste avec nous \(2\)](#)

913 Yahia : [pourquoi il veut boire / pourquoi du lait ?](#)

914 Maïssane : [pour grandir](#)

915 Yahia : [non / moi je bois pas de lait et je grandis](#)

916 Enseignante : [qu'est-ce que tu dis Yahia ?](#)

917 Traductrice : c'est parce qu'il n'aime pas le / le lait de / des vaches (1) il lui demande/ si tu

918 Enseignante : (rire) {incompréhensible}

919 Traductrice : oui / c'est ça

920 Enseignante : va donc voir jusqu'au verger / dans le champ/ si tes parents n'y sont pas/ suggère
921 Agripine

922 Traductrice : [dans / dans le le / le verger \(2\) va et vois dans le verger si ta famille y est](#)

923 Sally : [il va voir les cochons](#)

924 Maïssane : cochons

925 Kareem : [c'est quoi ? c'est quoi ça ? il joue avec](#)

926 Enseignante : des pommes

927 Traductrice : [des pommes](#)

928 Enseignante : des pommes

- 929 Maïssane : des pommes ?
- 930 Enseignante : oui/ des pommes vertes (2) arrivé au verger/ poussin noir rencontre Jacques-Henri
- 931 Traductrice : [qui est-ce qu'il rencontre ?](#)
- 932 'Asseel : Jacques-Henri
- 933 Traductrice : [oui / il rencontre qui Ward ?](#)
- 934 Ward : Jacques-Henri
- 935 Maïssane : le cochon Jacques-Henri
- 936 Na'eem : [et les petits cochons](#)
- 937 Traductrice : mhmh
- 938 Enseignante : es-tu mon papa ?
- 939 Traductrice : [qu'est-ce qu'il lui demande ?](#)
- 940 Maïssane : non
- 941 Yahia : [tu es mon papa ?](#)
- 942 Enseignante : qu'est-ce qu'il dit le cochon ? Siwwar ?
- 943 Siwwar : non
- 944 Enseignante : non (1) mais non mon poussin / je suis un porc et mes enfants sont des / porcelets
- 945 Traductrice : [il y a plus d'un nom pour le cochon en français \(1\) cochon / porc aussi](#)
- 946 'Asseel : porc ? coch/
- 947 Traductrice : cochon (1) porc
- 948 Classe : porc
- 949 Traductrice : [donc lui/ c'est un porc et eux c'est quoi ?](#)
- 950 Classe : [des petits cochons](#)
- 951 Traductrice : [oui / des petits cochons](#)
- 952 Enseignante : des porcelets
- 953 Yahia : [comment on dit petits cochons en français ?](#)
- 954 Enseignante : porcelets / porcelets (1) qu'est-ce qu'il fait ? regardez ?
- 955 Traductrice : une échelle
- 956 Enseignante : une échelle et (2) et il veut sauter dans la boue ?
- 957 Classe : berk / non
- 958 Traductrice : [les cochons toujours](#)
- 959 Maïssane : [ils se baignent dans la boue](#)
- 960 Traductrice : [ils se baignaient dans la boue / ils mangent des pommes / heu \(2\) ils jouent \(1\) heu \(rire\)](#)
- 961 n'importe quoi
- 962 Enseignante : poussin noir est déçu
- 963 Traductrice : [il est triste / triste / encore une fois](#)

- 964 Enseignante : ça lui aurait plu d'avoir un papa / aussi marrant
- 965 Zain : marron ?
- 966 Traductrice : il aurait aimé avoir un père aussi marrant
- 967 Enseignante : pour / pourquoi il est marrant ce papa ?
- 968 Traductrice : pourquoi il dit que ce cochon est marrant ?
- 969 Sally : parce qu'il joue avec les petits
- 970 Kareem : parce qu'il se salit
- 971 Yahia : parce qu'ils jouent tous ensemble
- 972 Traductrice : parce qu'ils jouent ensemble
- 973 Enseignante : mhmhm
- 974 Siwwar : parce qu'il mange comme ça / je veux dire nous on mange normalement mais lui il mange
975 comme ça
- 976 Enseignante : parce qu'ils jouent ensemble ?
- 977 Kareem : moi / moi je sais pourquoi / parce qu'ils se lancent / ils se lancent de la boue comme on fait
978 des boules avec la neige
- 979 Traductrice : ils ne font pas de boules de neige / ils font des boules de (1) de
- 980 Enseignante : de boue ? mhmh (rire)
- 981 Na'eem : beeh
- 982 Traductrice : donc ils ne font pas des boules de neige
- 983 Enseignante : ça lui aurait plu d'avoir un papa aussi marrant / il aurait aimé être un porcelet
- 984 Traductrice : il aurait voulu être un porcelet
- 985 Yahia : lui/ le poussin il voudrait être un cochon ?
- 986 Maïssane : il veut tout être / un chien un chat un cochon
- 987 Zain : il chercher / il cherche et voit ce qu'il aurait pu être / il voit que les cochons font ça / que les
988 chats font comme ceci
- 989 'Asseel : oui / chez chaque animal il voit ce qu'ils font/ il voudrait faire un peu de tout / un peu
990 comme tous les animaux
- 991 Sally : de celui-là il voudrait ceci / et de l'autre il voudrait cela
- 992 Yahia : maîtresse / moi jusque-là j'aurai préféré être un chat
- 993 Maïssane : et moi pas un cochon / une gazelle peut-être
- 994 Enseignante : d'accord / alors il aurait aimé être un porcelet pour / croquer/ crock/ des pommes
- 995 Traductrice : pour manger des pommes / il aurait aimé être un petit cochon pour pouvoir manger des
996 pommes / des pommes vertes
- 997 Enseignante : et se rouler dans la boue
- 998 Traductrice : et se baigner/ jouer / se rouler (rire) dans la boue
- 999 Siwwar : ils vont pas à l'école ?

- 1000 Enseignante : va donc voir près de l'abreuvoir si tes parents n'y sont pas/ suggère Jean-Henri (2)
1001 l'abreuvoir / la fontaine
- 1002 Traductrice : la fontaine (1) heu [va et vois vers l'abreuvoir si ta famille est là](#)
- 1003 Enseignante : qui c'est qu'il va trouver vers l'abreuvoir ?
- 1004 Traductrice : [il va trouver qui vers la fontaine ?](#)
- 1005 Kareem : [la la \(1\) la chèvre](#)
- 1006 Na'eem : [la chèvre](#)
- 1007 Traductrice : en français c'est quoi ? [comment ça s'appelle en français ?](#)
- 1008 'Asseel : [chèvre](#)
- 1009 Enseignante : on a appris ça / on l'a appris / la ch
- 1010 Classe : chèvre
- 1011 Traductrice : chèvre / très bien
- 1012 Enseignante : regardez / elle est rigolote avec ses cornes
- 1013 Traductrice : [vous avez vu ses cornes ?](#)
- 1014 Kareem : [elle a l'air un peu dingue](#)
- 1015 Traductrice : [pourquoi ?](#)
- 1016 Kareem : [parce qu'elle louche/ on dirait qu'elle a bu](#)
- 1017 Maïssane : [ah oui](#)
- 1018 Traductrice : elle a bu de l'alcool / comme si elle avait bu de l'alcool
- 1019 Enseignante : (rire) parce qu'elle louche comme ça ?
- 1020 Classe : (rires)
- 1021 Enseignante : d'accord alors devant l'abreuvoir poussin noir rencontre Johanna
- 1022 Traductrice : [il rencontre Johanna / c'est une chèvre](#)
- 1023 Classe : [une chèvre](#)
- 1024 Enseignante : elle s'appelle Johanna (1) es-tu ma maman ?
- 1025 Classe : non
- 1026 Enseignante : mais non mon poussin (1) je suis une chèvre
- 1027 Traductrice : je suis
- 1028 Classe : une chèvre / [une chèvre](#)
- 1029 Enseignante : et mes enfants sont des / des chevreaux
- 1030 Traductrice : [mes enfants sont des chevreaux](#)
- 1031 Enseignante : poussin noir est déçu / ça lui aurait plu d'avoir une maman à barbichette
- 1032 Traductrice : [il voudrait une maman avec une petite barbe](#)
- 1033 Classe : (rires)
- 1034 Enseignante : il aurait aimé être un chevreau

- 1035 Traductrice : [son souhait aurait été d'être un chevreau](#)
- 1036 Enseignante : pour avoir de petites cornes
- 1037 Traductrice : [parce qu'il voudrait des petites cornes](#)
- 1038 Enseignante : et pour jouer à cache-cache
- 1039 Traductrice : [pour jouer à quoi ?](#)
- 1040 Classe : [cache-cache](#) / cache-cache
- 1041 Enseignante : à cache-cache dans la paille
- 1042 Traductrice : [dans la paille](#)
- 1043 Enseignante : va donc voir près de la rivière si tes parents n'y sont pas
- 1044 Traductrice : [va et vois vers la rivière si ta famille est là \(2\) qui est-ce qu'il va rencontrer ?](#)
- 1045 Classe : [le canard](#)
- 1046 Traductrice : c'est quoi [le canard ?](#)
- 1047 Classe : le canard (3)
- 1048 [Maïssane : elle a des œufs](#)
- 1049 Enseignante : elle a des œufs ? (2) sur la berge de la rivière / poussin noir rencontre Calypso
- 1050 Traductrice : [sur la berge de la rivière il rencontre qui ?](#)
- 1051 Yahia : Calypso
- 1052 Traductrice : [Calypso le canard](#)
- 1053 Enseignante : le canard Calypso (2) es-tu ma maman ?
- 1054 Traductrice : [qu'est-ce qu'elle lui dit Zain ?](#)
- 1055 Zain : non
- 1056 Enseignante : mais non mon poussin/ je suis une cane (1) qu'est-ce que tu dis 'Asseel ? [qu'est-ce que tu dis ?](#)
- 1057 [tu dis ?](#)
- 1058 'Asseel : [il est triste](#)
- 1059 Enseignante : ah oui/ il est déçu (2) je suis une cane et mes enfants seront / seront des canetons
- 1060 Traductrice : [qu'est-ce qu'elle lui dit ? je suis une cane et mes enfants / dans le futur/ seront quoi ?](#)
- 1061 Classe : [des petits canards](#)
- 1062 Enseignante : qu'est-ce qu'ils sont maintenant ?
- 1063 Traductrice : [qu'est-ce qu'ils sont pour l'instant ?](#)
- 1064 Classe : [des oeufs](#)
- 1065 'Asseel : [ça / ça veut dire que les canards viennent des oeufs](#)
- 1066 Enseignante : Na'eem/ tu as vu (rires) qu'est-ce qu'il fait poussin noir ? il est où ?
- 1067 Classe : (rires)
- 1068 Traductrice : [parce que les canards veulent nager il se met où le poussin ?](#)
- 1069 Classe : [sur le dos d'un canard](#)

- 1070 Kareem : [comme dans Tom et Jerry](#)
- 1071 Enseignante : poussin noir est déçu
- 1072 Traductrice : [il est triste / encore une fois](#)
- 1073 Enseignante : ça lui aurait plu d'avoir une maman aussi douce
- 1074 Traductrice : [il aurait aimé avoir une maman quoi ? \(1\) douce](#)
- 1075 Sally : [il a dit la même chose pour la chatte](#)
- 1076 'Asseel : [non il a dit qu'elle était jolie](#)
- 1077 Enseignante : il aurait aimé être un caneton pour se blottir dans le grand nid douillet
- 1078 Traductrice : [et pouvoir dormir dans un nid tout chaud](#)
- 1079 Enseignante : et ça lui aurait plu de barboter au fil de l'eau (1) de nager
- 1080 Traductrice : [et il aurait pu aller nager avec les canards](#)
- 1081 Enseignante : va donc voir dans le bois si tes parents n'y sont pas (1) le bois / la forêt
- 1082 Traductrice : ah d'accord [va et vois dans la forêt si ta famille est là](#)
- 1083 Enseignante : qui est-ce qu'il va trouver dans le bois ?
- 1084 Traductrice : [qui il va trouver ?](#)
- 1085 'Asseel : [moi moi](#)
- 1086 Kareem : [il y a pas de moutons dans cette ferme ?](#)
- 1087 Maïssane : [un serpent](#)
- 1088 Na'eem : [un singe](#)
- 1089 Yahia : lion
- 1090 Enseignante : un lion
- 1091 Zain : [ah oui un loup](#)
- 1092 Traductrice : [on va voir maintenant ce qu'il va y trouver](#)
- 1093 Maïssane : qu'est-ce que c'est ?
- 1094 Enseignante : il est là poussin noir (1) là / il y a le soleil (2) là il y a / deux ombres
- 1095 Traductrice : [deux ombres](#)
- 1096 Enseignante : à l'orée du bois / psss/ poussin noir aperçoit deux silhouettes sombres qui se
1097 découpent sur le soleil rouge
- 1098 Traductrice : [vous les voyez ? on voit le soleil \(1\) et on voit deux ombres ici](#)
- 1099 Enseignante : son cœur bat très fort dong dong dong dong
- 1100 Traductrice : ah oui [son cœur bat vite](#)
- 1101 Enseignante : [pourquoi ?](#)
- 1102 Yahia : [par peur](#)
- 1103 Traductrice : [de peur](#)
- 1104 Enseignante : [vraiment ? de quoi ?](#)

- 1105 Traductrice : de quoi il a peur ?
- 1106 Kareem : les ombres comme ça ça fait peur
- 1107 Enseignante : il se met à courir / à courir en piaulant
- 1108 Traductrice : il commence à courir
- 1109 Enseignante : papa / maman c'est
- 1110 Yahia : ah il a pensé que c'était ses parents / c'est parce que (2) les ombres // sont noires comme lui
- 1111 'Assel : non / non / ça ce sont des ombres des arbres
- 1112 Siwwar : oui / c'est pas ses parents ce sont des arbres
- 1113 Maïssane : mais si ce sont ses parents
- 1114 Kareem : parce qu'elles sont noires / noires comme lui
- 1115 Enseignante : mhmhm / il court il court il court / papa / maman/ c'est moi / c'est moi
- 1116 Traductrice : il court et crie
- 1117 Enseignante : votre petit garçon
- 1118 Traductrice : votre enfant le petit poussin
- 1119 Enseignante : mhmhm (ya haram) (expression non traduisible signifiant que c'est triste)
- 1120 Kareem : les loups
- 1121 Yahia : les loups
- 1122 Maïssane : les renards
- 1123 Enseignante : et deux voix rauques
- 1124 Classe : (bruit des loups)
- 1125 Zain : ils veulent le manger
- 1126 Enseignante : deux voix rauques lui répondent (2) viens vite / viens vite
- 1127 Traductrice : qu'est-ce qu'ils lui disent ces deux loups ?
- 1128 Classe : viens
- 1129 Enseignante : mon poussin (3) nous t'attendons
- 1130 Sally : ils ont apporté le ketchup
- 1131 Traductrice : nous t'attendons
- 1132 Enseignante : (rires) nous t'attendons
- 1133 'Asseel : ils l'attendent pour le manger
- 1134 Ward : peut-être qu'ils vont le manger
- 1135 Enseignante : vous croyez qu'ils vont le manger ?
- 1136 Yahia : dieu lui fait une vie bien difficile à ce poussin
- 1137 Traductrice : ils vont le manger ?
- 1138 Classe : oui / non
- 1139 Traductrice : oui ou non ?

- 1140 Kareem : [mais non / il va s'enfuir](#)
- 1141 Yahaia : [oui s'enfuir](#)
- 1142 Enseignante : il s'enfuit ? (2) il s'enfuit ?
- 1143 Classe : [bien sûr](#)
- 1144 Enseignante : alors / regardez / c'est la fin de l'histoire
- 1145 Yahia : [ça fini comme ça ?](#)
- 1146 Enseignante : oui
- 1147 Classe : [yeeeeek](#)
- 1148 Yahia : [ils l'ont mangé](#)
- 1149 Kareem : [mais \(2\) c'est pas possible ça \(2\) on finit pas une histoire comme ça \(1\) il doit y avoir // un](#)
1150 [second volume](#)
- 1151 Traductrice : [il faut faire un second volume](#)
- 1152 Enseignante : d'accord alors j'écrirai le prochain volume
- 1153
- 1154 (Pause : révision du lexique des animaux en français)
- 1155 Enseignante : moi (1) moi j'aimerais bien savoir / cette histoire de poussin noir / assieds-toi Na'eem
1156 (2) si tu peux / merci / cette histoire de poussin noir qu'est-ce que vous en pensez ? vous aimez
1157 bien ?
- 1158 Traductrice : [qu'est-ce que vous pensez de l'histoire ? vous avez aimé ?](#)
- 1159 Na'eem : [non non non](#)
- 1160 Kareem : [la fin non](#)
- 1161 Enseignante : [alors attendez \(1\) on lève la main et on répond \(1\) 'Asseel](#)
- 1162 'Asseel : comme ci comme ça
- 1163 Enseignante : comme ci comme ça / pourquoi ? qu'est-ce que tu as aimé ? qu'est-ce que tu n'as pas
1164 aimé ?
- 1165 'Asseel : [qu'il aille à la recherche de ses / de sa famille \(2\) qu'il rencontre des animaux / oui / j'ai bien](#)
1166 [aimé que ça se répète toujours oui \(1\) mais qu'il se fasse manger à la fin non](#)
- 1167 Enseignante : d'accord (2) qu'est-ce que tu as aimé / qu'est-ce que tu n'as pas aimé ?
- 1168 Kareem : [quelque chose que j'ai aimé qu'il parte à la recherche de sa famille / c'est comme une](#)
1169 [enquête / il essaie toujours \(2\) mais j'ai pas aimé la fin // c'est pas possible qu'il finisse comme ça /](#)
1170 [mangé par les loups \(2\) il faudrait un deuxième volume](#)
- 1171 Traductrice : [il n'a pas aimé la fin](#)
- 1172 Enseignante : il faudrait un deuxième volume ?
- 1173 Traductrice : oui
- 1174 Enseignante : qu'est-ce qu'on raconterait dans le deuxième volume ?
- 1175 Traductrice : [bien /heu/ si / s'il y avait un deuxième volume \(1\) qu'est-ce qu'on y raconterait](#)

- 1176 Yahia : déjà la fin / là quand il rencontre / les loups / les renards/ il devrait faire comme d'habitude /
 1177 il devrait / faudrait qu'il demande es-tu mon papa (2) c'est obligatoire // il le fait tout le
 1178 temps / il le fait toujours comme ça (3) et quand ils disent non il doit s'enfuir
- 1179 Traductrice : quand il a vu les loups / il aurait dû demander et s'enfuir
- 1180 Enseignante : il aurait dû s'enfuir ? d'accord et après il irait où alors s'il s'est enfuit ?
- 1181 Traductrice : il devrait aller où alors ?
- 1182 Na'eem : ça ça c'est entre les mains de dieu (expression pour dire qu'on ne connaît pas l'avenir)
- 1183 Enseignante : Siwwar tu as aimé ? (3) qu'est-ce que tu as aimé ? (2) qu'est-ce que tu as aimé ?
- 1184 Siwwar : tout
- 1185 Traductrice : tout ?
- 1186 Enseignante : wahou
- 1187 Sally : moi
- 1188 Enseignante : oui (1) qu'est-ce que tu as aimé ?
- 1189 Sally : la fin
- 1190 Enseignante : vous avez aimé la fin ?
- 1191 Sally : c'était le mieux
- 1192 Yahia : le poussin il est où ?
- 1193 Enseignante : il est là (désigne un endroit hors page du livre)
- 1194 Traductrice : il arrive / il est en avant on le voit pas
- 1195 Maïssane : ça montre qu'il voit faux / il pense que c'est ces parents (2)
- 1196 Yahia : oui/ parce que les ombres sont noires
- 1197 Maïssane : et c'est parce qu'il réfléchit pas qu'il se fait manger
- 1198 Zain : c'est normal / c'est bien la fin/ il se fait manger parce qu'il a pas fait comme d'habitude / il a
 1199 pas demandé si c'était ses parents (2) il s'est pas comparé à eux et il a couru
- 1200 Sally : il a vraiment cru que c'était ses parents à cause de la couleur mais il a pas réfléchi (2) et la fin
 1201 c'est bien comme ça / ça ça montre qu'il est un peu bête ce poussin
- 1202 Traductrice : les filles sont {cruelles ?} elles ont aimé la fin / c'est cruel (rire)
- 1203 Enseignante : pourquoi vous avez aimé la fin ? / d'accord / ceux qui ont aimé la fin / ceux qui ont
 1204 aimé la fin (1) qu'est-ce que vous avez aimé dans la fin
- 1205 Traductrice : ceux qui ont aimé la fin /qu'est-ce que vous avez aimé ?
- 1206 Maïssane : j'ai aimé la fin / la fin parce que c'est juste comme ça / les loups ils mangent les poussins
 1207 et (2) et puis aussi on les voit pas manger / ils mangent pas le poussin / pas vraiment (2) on peut
 1208 penser qu'ils l'ont pas mangé à la fin
- 1209 Traductrice : on peut imaginer / il va s'enfuir ou les loups vont le manger
- 1210 Enseignante : d'accord (1) 'Asseel / tu as aimé la fin /qu'est-ce que tu as aimé ?
- 1211 Traductrice : qu'est-ce que tu as aimé dans la fin ? (5)
- 1212 'Asseel : moi j'aime l'histoire /mais s'il arrive à s'enfuir j'aime / s'ils le mangent non

- 1213 Traductrice : si il s'enfuit / elle aime / si il s'enfuit pas
- 1214 Enseignante : mais c'est ça la fin / ça c'est la fin / regardez / c'est fini là (2) Na'eem tu as aimé ?
- 1215 Na'eem : non
- 1216 Enseignante : pourquoi ?
- 1217 Na'eem : c'est ennuyeux
- 1218 Enseignante : elle est ennuyeuse c'est ça ?
- 1219 Traductrice : oui
- 1220 Na'eem : c'est pas une jolie histoire

Séance 6 : Relecture

- 1221 Enseignante : alors qu'est-ce qu'elle raconte cette histoire ?
- 1222 Maïssane : c'est l'histoire d'un poussin qui part à la recherche de ses parents
- 1223 'Asseel : un poussin qui est noir
- 1224 Enseignante : d'accord (1) pourquoi il va vers les autres animaux ?
- 1225 Yahia : pour / pour chercher / son papa et sa maman
- 1226 Enseignante : pour chercher son papa et sa maman / très bien (2) c'est bien / pourquoi / il pense que
- 1227 ses parents ne sont pas à la ferme / avec lui ?
- 1228 Maïssane : parce que tout le monde est jaune
- 1229 Kareem : ils sont tous jaunes
- 1230 Enseignante : en français
- 1231 'Asseel : ils s/ sont de / cou / couleur jaune
- 1232 Sally : et lui / c'est le poussin noir / il est noir
- 1233 Enseignante : il est noir (2) d'accord / on va lire l'histoire et on va se demander / on va se demander
- 1234 quelle est la différence entre poussin noir et un vrai poussin
- 1235 Traductrice : on va relire l'histoire en se demandant quelle est la différence entre ce poussin noir et
- 1236 un poussin dans la réalité
- 1237 Maïssane : un vrai poussin il part pas comme / comme ça (2)
- 1238 Enseignante : pourquoi ?
- 1239 Maïssane : un vrai poussin il reste avec ses parents (2) il ne peut pas partir comme ça / il va rester
- 1240 avec ses parents parce qu'il est petit
- 1241 Enseignante : ah d'accord / un vrai poussin il reste avec ses parents parce qu'il est petit ?
- 1242 Maïssane : oui
- 1243 Enseignante : d'accord et celui-là qu'est-ce qu'il fait ?
- 1244 Yahia : il ne veut pas rester avec sa famille
- 1245 Enseignante : d'accord/ pourquoi ?

- 1246 'Asseel : [mais/ si / heu/ il veut rester avec sa famille mais / il a pas compris que c'était sa famille](#)
- 1247 Kareem : [c'est eux sa famille mais il sait pas / il pense parce qu'il est noir que c'est pas sa famille](#)
- 1248 Enseignante : à chaque fois que vous voyez une différence entre un poussin / un vrai poussin et
1249 poussin noir / vous le dites
- 1250 Traductrice : [quand vous voyez des différences entre un vrai poussin et poussin noir vous le dites](#)
- 1251 Enseignante : (lecture de la première page de l'album) jusque-là tout est pareil ?
- 1252 Traductrice : [jusqu'ici tout est pareil ?](#)
- 1253 Siwwar : [non](#)
- 1254 Enseignante : non ? pourquoi Siwwar ?
- 1255 Siwwar : [parce que le vrai poussin il est pas noir / les les poussins c'est j / jaune](#)
- 1256 Enseignante : c'est vrai ça ? [c'est vrai ?](#)
- 1257 Kareem : [non / il y a des poussins qui sont pas jaunes / ça peut arriver](#)
- 1258 Maïssane : [non / c'est pas pareil parce que le coq et la poule en vrai / ils laissent pas les poussins](#)
1259 [partir comme ça](#)
- 1260 Enseignante : mhmhm / est-ce que tous les vrais poussins sont jaunes ?
- 1261 Traductrice : [tous les poussins dans la vraie vie sont jaunes ?](#)
- 1262 'Asseel : [non](#)
- 1263 Zain : [non](#)
- 1264 Kareem : [il y en a des bruns / il y en a des noirs](#)
- 1265 Yahia : [oui / oui](#)
- 1266 Enseignante : la couleur du poussin / la couleur du vrai poussin / est-ce que ça veut dire qu'il est le /
1267 fils / du coq et de la poule ?
- 1268 Traductrice : [la couleur est déterminante pour dire s'il est leur fils ?](#)
- 1269 Sally : [non](#)
- 1270 'Asseel : [non](#)
- 1271 Enseignante : non / il y a des enfants qui naissent plus blancs et d'autres plus noirs et leur papa et
1272 leur maman c'est toujours les mêmes
- 1273 Traductrice : [il y a des enfants qui sont plus blancs ou plus noirs que leurs parents](#)
- 1274 Maïssane : [chez nous on est tous blancs](#)
- 1275 Classe : (rires)
- 1276 Enseignante : ils sont tous blancs/ chez vous oui / mais pas chez tout le monde (2) (continue la
1277 lecture de l'album p.2 : les poussins choisissent les fermiers comme parents)
- 1278 Maïssane : [ils sont habillés en jaune](#)
- 1279 Enseignante : ah / pourquoi ils ont choisi/
- 1280 Zain : [parce qu'ils sont habillés en jaune](#)
- 1281 Enseignante : très bien / à cause de leur couleur

- 1282 Sally : ils sont comme les poussins
- 1283 Na'eem : non (2) pas comme / c'est pas (1) pas des poussins / c'est des enfants d'Adam (signifie : des
1284 humains)
- 1285 Enseignante : oui Na'eem / c'est juste / ce ne sont pas les parents des poussins / ce ne sont pas des
1286 poules et des coqs / ce sont des humains
- 1287 Yahia : là ça / il y a une différence là (2) le vrai poussin il reste // il vit avec ses parents / le coq et la
1288 poule (2) là / dans l'histoire / il n'y a pas de coq et de poule
- 1289 Enseignante : oui / d'accord
- 1290 Zain : ben oui // ça c'est des êtres humains et / les êtres humains ils font des bébés (1) pas des pou /
1291 pas des poussins
- 1292 Enseignante : oui / c'est juste Zain
- 1293 Sally : ce poussin / ce poussin-là celui qui est noir // et tous ceux-là (désigne le livre) / ils sont
1294 imaginaires (2) c'est / c'est pour ça qu'ils peuvent penser / dans le livre / que les êtres humains sont
1295 leurs parents / mais c'est imaginaire
- 1296 Enseignante : oui
- 1297 Ward : les les / les humains ils ne font pas d'œufs
- 1298 Classe : (rires)
- 1299 Enseignante : c'est juste (rire) c'est juste Ward (continue la lecture p.3 quand poussin noir rejette ses
1300 parents)
- 1301 Yahia : ce poussin il est dans une histoire (2) en vrai c'est pas comme ça / le poussin il dit pas / il
1302 choisit pas ses parents (2) et puis il les rejette pas non plus
- 1303 Kareem : un vrai poussin il parle pas et (2) il il/ il pense pas ? si ?
- 1304 Sally : le poussin noir / il est un peu comme un vrai poussin d'un côté
- 1305 Enseignante : pourquoi ?
- 1306 Sally : parce qu'il refuse que les humains soient ses parents et en vrai / les humains sont pas les
1307 parents des des poussins/ il / il cherche la vérité alors il est un peu comme un vrai poussin
- 1308 Enseignante : pourquoi il accepte pas / qu'est-ce que ça veut dire ?
- 1309 Traductrice : pourquoi il n'accepte pas
- 1310 Sally : à cause de la couleur des habits (2) ils portent du jaune et lui il / il est noir
- 1311 Enseignante : mhmhm
- 1312 Maïssane : heu alors // si les humains ils portaient du noir / s'ils avaient des habits noirs / tous les
1313 poussins les rejetteraient ? (1) ils diraient que ce sont pas leurs parents ?
- 1314 Enseignante : ahaha / qu'est-ce que vous en pensez ? (2) qu'est-ce que tu penses Siwwar ?
- 1315 Siwwar : oui
- 1316 'Assel : oui / je dis pourquoi ? (1) parce que s'ils ont pensé qu'ils sont leurs parents seulement parce
1317 qu'ils portent du jaune / ils vont pas penser que ce sont leurs parents s'ils s'habillent en noir
- 1318 Enseignante : mhmhm / peut-être
- 1319 Kareem : s'ils étaient habillés en noir / tous les poussins seraient partis chercher leurs parents
- 1320 Enseignante : Siwwar qu'est-ce que tu penses toi ? (3) s'ils étaient habillés en noir / ils

- 1321 Traductrice : [s'ils étaient habillés en noir](#)
- 1322 Siwwar : [s'ils étaient habillés en noir ils deviendraient / les parents du poussin / de celui qui est noir](#)
- 1323 Enseignante : et les poussins jaunes / qu'est-ce qu'ils diraient ?
- 1324 Traductrice : [et les poussins jaunes ?](#)
- 1325 Siwwar : [ils partiraient](#)
- 1326 Enseignante : ils partiraient tous ? (continue lecture p.4 rencontre avec le chien) qu'est-ce que vous
1327 pensez de ce que le chien répond ?
- 1328 'Asseel : [non / là il y a des différences \(1\) il devrait lui dire de mieux regarder \(2\) regarde on ne se](#)
1329 [ressemble pas \(1\) on est pas pareils / regarde notre nourriture est différente / et il devrait regarder](#)
1330 [comme tous les chiots \(1\) ils sont différents / ils sont pas comme lui](#)
- 1331 Enseignante : qu'est-ce qu'ils ont de différent ? (1) j'ai entendu la nourriture / ils mangent
1332 différemment
- 1333 Maïssane : [le chien il est né \(1\) le poussin il est sorti d'un œuf](#)
- 1334 Zain : [le chien il marche sur 4 pattes et // il a des / crocs et des oreilles qui se voient \(1\) le poussin](#)
1335 [non](#)
- 1336 Enseignante : oui / très bien
- 1337 Yahia : le chien a des poi/ poils et le poussin a / il a des des (1)
- 1338 Enseignante : des plu
- 1339 Yahia : des plumes
- 1340 Sally : [le chien a des crocs et une grosse bouche pour pour qu'il/ pour manger de la viande et le](#)
1341 [poussin / lui il a un bec pour / pour manger des graines](#)
- 1342 Enseignante : très bien / autre chose ? (3) non ? (continue lecture p. 5-6, rencontre avec la chatte)
- 1343 Kareem : [là / le chat il devrait lui dire la même chose que le chien \(2\)](#)
- 1344 Zain : [qu'il vient d'un œuf et l'autre pas](#)
- 1345 'Assel : [qu'il faut mieux regarder / pour / pour voir les différences \(2\) que le chat marche sur 4 pattes](#)
1346 [/ et il a des poils pas des plumes /](#)
- 1347 Maïssane : et le chat / il mange mange pas des (1) des
- 1348 Traductrice : des graines ?
- 1349 Maïssane : oui
- 1350 Ward : maîtresse (1) le chat il a une tail
- 1351 Enseignante : une queue ?
- 1352 Ward : oui une queue
- 1353 Sally : [le poussin il a deux petites ailes et deux pattes et le chat il a 4 pattes](#)
- 1354 Enseignante : d'accord (continue lecture p.7) poussin noir peut boire le lait des vaches ?
- 1355 Classe : non
- 1356 Enseignante : pourquoi ?
- 1357 Zain : [parce que c'est un poussin / il n'a pas de langue](#)

- 1358 Enseignante : il n'a pas de langue ?
- 1359 'Assel : non / le chat il boit du lait parce que c'est un mammifère
- 1360 Traductrice : le chat est un mammifère donc il boit du lait
- 1361 Enseignante : qu'est-ce qu'il boit en premier le mammifère ?
- 1362 Traductrice : quel lait il boit en premier le mammifère ?
- 1363 Classe : le lait de sa mère
- 1364 Enseignante : et le poussin c'est un mammifère ?
- 1365 'Assel : non il vient d'un œuf
- 1366 Maïssane : c'est comme nous / les humains / on boit le lait de la maman et après le lait des vaches
- 1367 Yahia : moi pas
- 1368 Enseignante : mhmhm (continue lecture p. 8-9-10-12 jusqu'à la rencontre avec la cane)
- 1369 Sally : il s'est mis sur le dos d'un petit canard pour / pour (2) nager ?
- 1370 Enseignante : oui / pourquoi il fait ça ?
- 1371 Kareem : parce qu'il il ne sait pas nager
- 1372 Siwwar : les poussins ils savent pas nager
- 1373 Enseignante : c'est juste / vous pouvez dire pourquoi ?
- 1374 Yahia : il a pas les pattes comme comme ça (1) comme le canard pour nager
- 1375 Enseignante : oui / comment ça s'appelle les pattes comme ça ?
- 1376 Maïssane : pattes pal / palmées
- 1377 Enseignante : oui / c'est ça / des pattes palmées (2) (continue lecture p. 13) papa / maman / c'est
- 1378 moi votre petit garçon (1) pourquoi il dit ça ?
- 1379 Zain : il a pensé que les / les ombres là / ce sont ses parents
- 1380 Enseignante : Ward pourquoi il pense que ce sont ses parents ?
- 1381 Ward : (2) parce qu'elles lui ressemblent mais // mais en vrai ce ne sont pas ses parents
- 1382 'Asseel : c'est parce qu'ils sont noirs (1) ils sont de couleur noir alors il a pensé que ce sont ses
- 1383 parents
- 1384 Enseignante : (continue lecture p. 14) et deux voix rauques lui répondent
- 1385 Maïssane : ils ont faim ceux-là
- 1386 Enseignante : viens vite mon poussin (1) nous t'attendons
- 1387 Kareem : que dieu ait son âme
- 1388 Pause révision du vocabulaire
- 1389
- 1390 Enseignante : d'accord / alors est-ce que vous avez aimé l'histoire ?
- 1391 Classe : oui
- 1392 Enseignante : pourquoi ?

- 1393 Kareem : il y a de l'action
- 1394 Enseignante : il y a de l'action dans l'histoire ?
- 1395 Kareem : oui
- 1396 Enseignante : j'aimerais bien savoir quelque chose moi (1) est-ce que le poussin / le vrai poussin il
1397 parle ?
- 1398 Classe : non
- 1399 Enseignante : est-ce qu'il pense ?
- 1400 Classe : oui / non
- 1401 Sally : non les animaux ne pensent pas
- 1402 Maïssane : les animaux ils n'ont pas de cerveau
- 1403 Traductrice : non / ils ont un cerveau mais ils ne pensent pas (2) enfin pas comme nous / ils pensent à
1404 des choses simples comme comment trouver à manger (2) mais des choses très simples
- 1405 Enseignante : alors un vrai poussin est-ce qu'il se dit ah ça c'est pas mes parents et il part ?
- 1406 Traductrice : c'est possible qu'un vrai poussin dise que ce ne sont pas mes parents et qu'il parte ?
- 1407 Classe : non
- 1408 Enseignante : sûr ? (2) Siwwar qu'est-ce que tu en penses ?
- 1409 Siwwar : (3) je / heu
- 1410 Enseignante : c'est possible dans la vraie vie ça ?
- 1411 Traductrice : dans la vraie vie c'est possible ?
- 1412 Siwwar : je pense pas (2) mais les poussins peut-être / peut-être qu'ils parlent mais une langue/ une
1413 langue spéciale à eux
- 1414 Enseignante : tu crois toi que c'est possible alors ?
- 1415 Siwwar : ben / heu / oui peut-être il peut faire quelque chose comme ça
- 1416 Sally : non / ce poussin il fait ça parce que c'est un poussin de / de livre (2) c'est pas comme un vrai
1417 poussin (2) lui/ il peut faire ça parce que c'est un poussin imaginaire dans un livre