



HAL
open science

Des images pour développer le langage : s'exprimer, décrire, raconter en moyenne section

Lisa Vignier

► **To cite this version:**

Lisa Vignier. Des images pour développer le langage : s'exprimer, décrire, raconter en moyenne section. Education. 2018. dumas-01919536

HAL Id: dumas-01919536

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01919536>

Submitted on 10 Dec 2018

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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**



DES IMAGES POUR DÉVELOPPER LE LANGAGE

S'exprimer, décrire, raconter en moyenne section

Lisa Vignier

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Christiane Herth

2017-2018

Mots-clés : (images, langage, s'exprimer, décrire, raconter)

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
1. Les images comme déclencheurs de langage	4
1.1. Pourquoi faire parler à partir d'images ?	4
1.2. Définitions et compétences des programmes liées aux actes langagiers ciblés	5
1.3. Méthodologie de la recherche : le recueil de données	6
1.3.1. Garder trace de la production orale des élèves	6
1.3.2. Le déclenchement de la parole	7
1.3.3. Place et rôle de l'enseignant.....	10
2. Parler à propos d'images : décrire, interpréter, exprimer un ressenti.....	11
2.1. L'enfant et la lecture d'images : savoir lire les images pour mieux en parler.....	11
2.2. Présentation et analyse de situations de classe.....	12
2.2.1. Découvrir, décrire et interpréter un tableau : <i>Le Cri</i> , de Edvard Munch.....	12
2.2.2. Découvrir, décrire et interpréter les illustrations de <i>Loup Noir</i>	13
3. Parler à partir d'images : raconter.....	19
3.1. Les images, une aide pour raconter	19
3.2. Raconter à partir d'illustrations dans ma classe de moyenne section	20
3.2.1. Situation 1 : Le rappel de récit avec Roule Galette	20
3.2.2. Situation 2 : Comprendre l'histoire d'un album sans texte et la raconter.....	22
3.3. Structuration du récit et structuration du langage	25
3.4. Raconter à partir de productions personnelles	27
CONCLUSION.....	30
Références	33
Bibliographie.....	33
Sitographie	33
ANNEXES.....	34

INTRODUCTION

Mon stage se déroule dans une petite école maternelle du 13^{ème} arrondissement de Paris, en classe de moyenne section.

Il s'agit d'une classe de 25 élèves très hétérogène en terme de compétences langagières : certains élèves ont déjà un très bon niveau de langage et s'expriment avec fluidité. Ces derniers représentent en grande partie ce que l'on peut appeler des « grands parleurs », souvent volontaires pour prendre la parole. D'autre part, j'ai des élèves « petits parleurs », qui lèvent moins spontanément le doigt pour participer. Certains le sont par timidité, d'autres à cause d'un niveau très bas de langage. Cette difficulté langagière est parfois due à un manque de sollicitation au sein de la sphère familiale, ou à un retard accumulé dès la petite section.

C'est donc à partir de ce constat que j'ai décidé de chercher des stratégies afin de faire participer tous les élèves à l'oral, et leur permettre à tous de progresser. En effet, le développement du langage étant une vraie priorité à l'école maternelle, comme indiqué dans les programmes actuels, il est important que l'ensemble des élèves puissent être capables de s'exprimer dans un langage oral clair et structuré.

Par ailleurs, j'ai la chance d'avoir des élèves particulièrement intéressés par les supports imagés, tels que les albums illustrés ou les oeuvres d'art, par exemple. Ils ont aussi, de manière générale, un goût pour les pratiques artistiques.

C'est la raison pour laquelle j'ai décidé, dans le cadre de mon mémoire, de lier les sphères du langage et des images, autrement dit de comprendre de quelle façon l'utilisation des images en classe peut permettre d'améliorer les compétences des élèves à l'oral. J'ai donc voulu m'appuyer sur les supports d'images appréciés par mes élèves pour les aider à développer et améliorer leurs compétences langagières.

La problématique à laquelle je vais essayer de répondre est donc la suivante : en quoi les images peuvent elles constituer un support pour aider les enfants à parler ? Autrement dit, comment les images peuvent-elles être des aides pour les élèves, tant dans la prise de parole que dans le développement de leurs compétences langagières liées à « s'exprimer, décrire, raconter » ?

Dans une première partie, je tâcherai de démontrer que les images peuvent s'avérer être de bons déclencheurs de langage, c'est-à-dire la façon dont elles donnent envie à l'enfant de prendre la parole, de s'exprimer oralement au sein du groupe ; puis dans un second temps je m'attacherai à expliquer comment les images aident à développer les compétences descriptives et expressives en tant que support de parole. Enfin, dans une dernière partie je démontrerai que les images se révèlent d'une grande aide dans la construction de la capacité à raconter chez l'enfant de maternelle.

1. Les images comme déclencheurs de langage

1.1. Pourquoi faire parler à partir d'images ?

Dès leur plus jeune âge, les élèves sont très exposés au monde des images : imagiers, albums illustrés, télévision..., et cela explique en partie pourquoi ils y sont si sensibles. De plus, les enfants sont très curieux et ont tendance à donner beaucoup de sens à ce qu'ils voient. Ils aiment par exemple beaucoup prendre des albums illustrés pour les feuilleter bien qu'ils ne sachent pas lire : ils prennent donc des indices à partir des illustrations pour se raconter des histoires. J'ai d'ailleurs pu observer ce phénomène au sein de ma classe de moyenne section : les enfants prennent beaucoup de plaisir à aller prendre un livre au coin bibliothèque et à s'installer pour en tourner les pages et se raconter toutes sortes d'histoires à partir de ce qu'ils voient. A partir de cette observation, on peut dire que les enfants sont capables de donner beaucoup de sens aux images, et ont certainement un grand nombre de choses à dire à partir de ce type de support. C'est en partie pour cette raison que j'ai décidé de lier images et langage dans ma pratique de classe, d'autant plus que la fréquentation d'images permet d'enrichir la culture visuelle des élèves. Ces idées renvoient notamment à ce qui est expliqué dans l'introduction du livre *Images et langage en maternelle*, de Catherine Bon et Denise Chauvel : « *C'est à l'école que se forme une véritable culture de l'image. [...] Support riche et attractif, l'image permet de propulser l'enfant dans le monde de la parole et de la communication : lire une image, c'est accéder à son sens, mais c'est aussi l'exprimer par la parole. L'éducation à l'image permet ainsi à l'enfant d'utiliser le langage dans toutes ses fonctions : questionner, décrire, expliquer, argumenter, critiquer, raconter..* »¹. La fréquentation des images est donc essentielle en maternelle, et constitue sans doute un support pertinent pour la prise de parole et le développement du langage.

En ce qui concerne la prise de parole, il me semble que les images constituent de bons déclencheurs de langage, dans la mesure où elles sont accessibles aux les élèves : elles sont elles-mêmes porteuses de sens lorsque celui-ci est explicite, ou bien donnent la liberté à l'observateur de trouver lui-même du sens, donc de laisser s'exprimer sa subjectivité et son imagination. Il est en effet important de préciser que l'observation et la lecture² d'une image renvoient à une expérience personnelle. Ainsi, il semblerait que l'élève aie moins peur de se tromper lorsqu'il s'agit de s'exprimer à partir d'images, car il a la possibilité de décrire, d'exprimer un ressenti, ou de raconter en imaginant toutes sortes de choses. La peur de l'erreur n'est pas présente, car tout peut être dit si

1 Bon Catherine, Chauvel Denise, *Images et langage en maternelle*, p. 8

2 La lecture d'une image n'est pas la même activité que la lecture d'un texte. Lire une image, c'est repérer les éléments qui la constituent, prendre des indices et les mettre en lien pour construire une compréhension de l'image.

on est capable de le justifier. C'est donc également pour cette raison que j'ai choisi d'utiliser les images comme supports de langage : elles laissent une grande place à la subjectivité de l'élève, et donc une certaine liberté dans ce qui peut être dit.

1.2. Définitions et compétences des programmes liées aux actes langagiers ciblés

Dans ma pratique de classe liée au développement du langage à partir d'images, je m'attacherai à développer les actes langagiers suivants : s'exprimer, décrire, raconter. Il existe bien sûr d'autres activités possibles à faire à l'oral à partir des images, comme par exemple expliquer, argumenter ou acquérir du lexique, mais ce sont les trois actions précédentes que j'ai surtout choisi de développer. Si s'exprimer, décrire et raconter relèvent bien de la production de parole, et surtout de phrases construites, ces actes ne sont pas identiques.

« S'exprimer », c'est « rendre manifeste, de façon volontaire ou non, ce que l'on est, pense ou ressent »³. L'expression passe beaucoup par le langage oral mais cela peut également passer par d'autres moyens, notamment le dessin ou le corps. Ce dernier est un vrai moyen d'expression, qu'il s'agisse d'exprimer des émotions volontairement ou non. A l'école, les élèves sont amenés à s'exprimer de différentes façons, non seulement à l'oral, mais aussi dans les domaines suivants : en arts visuels, lors des activités motrices comme la danse, ou lors des activités musicales. C'est toutefois sur la dimension orale que j'ai choisi de travailler plus particulièrement. J'ai décidé de considérer l'expression orale en lien avec l'expression visuelle dans les situations mises en place, ainsi les élèves pourront être amenés à s'exprimer avec pour support leurs productions plastiques. Ils pourront alors verbaliser ce qu'ils auront voulu exprimer à travers les arts.

Dans les programmes de maternelle, la compétence orale liée à l'expression est intitulée « *S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre* ». Dans le domaine des activités artistiques, la compétence est la suivante : « *Décrire une image, parler d'un extrait musical et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.* »⁴ Dans le cadre de mon mémoire, je m'intéresserai à ces deux dimensions présentes dans les programmes, c'est-à-dire que j'accorderai beaucoup d'importance à la capacité des élèves à s'exprimer de façon compréhensible en formant des phrases correctes, tout en m'intéressant à leur capacité à exprimer un ressenti sur une image.

3 <http://www.cnrtl.fr/definition/exprimer>

4 Bulletin Officiel de l'Education Nationale, mars 2015 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole

« Décrire », dont la compétence des programmes vient d'être énoncée, signifie « représenter en détail, par écrit ou oralement, certains traits apparents d'un animé ou d'un inanimé »⁵, autrement dit dépeindre un objet ou un individu. En classe, les élèves pourront être amenés à décrire oralement différents types de supports imagés : des illustrations d'albums, des tableaux, leurs propres productions visuelles, et éventuellement des photographies. D'ailleurs, pour être capables de raconter à partir de supports visuels, il pourra être utile que mes élèves passent d'abord par une phase descriptive.

« Raconter », enfin, signifie « faire oralement ou par écrit le récit d'évènements réels ou imaginaires ».⁶ Voici la compétence langagière qui, dans les programmes, tient compte de ces actions orales que sont décrire et raconter : « *Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue* ».⁷

Si le fait de décrire renvoie le plus souvent à l'idée d'un support visuel, à l'inverse le fait de raconter est le plus souvent associé à une compétence purement orale, qui se fait suite à un travail de mémoire. Toutefois, en maternelle, le fait de raconter sans support reste encore un acte complexe. C'est pourquoi je cherche à analyser à travers ce mémoire que le support d'images peut être une aide dans le développement de cette compétence chez les élèves de maternelle, puisque les images peuvent stimuler à la fois la mémoire et l'imagination.

1.3. Méthodologie de la recherche : le recueil de données

1.3.1. Garder trace de la production orale des élèves

Pendant mes séances orales en classe, j'ai décidé d'enregistrer mes élèves à l'aide d'un dictaphone. Je l'ai fait en troisième période lorsque les élèves m'ont restitué l'histoire de *Roule Galette* à partir des illustrations de l'album, mais je m'en suis surtout servie en quatrième période lors d'un projet autour de *Loup Noir*, un album sans texte : l'objectif de la séquence était pour les élèves de réussir à comprendre l'histoire grâce aux images, à la raconter puis à me la dicter dans un langage pouvant être mis à l'écrit, afin de créer le texte de l'album. L'intérêt était que les élèves se familiarisent très progressivement avec les illustrations et le style de l'auteur, c'est pourquoi j'ai décidé de leur dévoiler uniquement trois double-pages par séance, afin qu'ils puissent prendre le temps de les découvrir, de les décrire, de les interpréter et d'anticiper la suite. L'histoire s'est donc construite petit à petit. J'ai alors ressenti le besoin de les enregistrer à chaque séance, car si les

5 <http://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9crire>

6 <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/raconter/65957>

7 BOEN, mars 2015

premières se ressemblaient, toutefois chaque partie de l'album était intéressante et déclenchait chez mes élèves une grande envie de dire et d'imaginer un grand nombre de choses. A la volonté de me souvenir de tout ce qui avait été dit, s'ajoutait le besoin d'identifier la place de chacun en terme de prise de parole, ainsi que de ma propre place en tant qu'enseignante au sein des échanges. Et ce, d'autant plus que lorsque l'on est dans la situation et l'action du moment, on a moins conscience de tout ce qui se passe, de choses auxquelles on prête moins attention dans la prise de parole car on a envie d'avancer et que l'on a pas toujours le temps de rebondir sur tout ce qui se dit.

Après avoir tout enregistré, j'ai entrepris de retranscrire par écrit chacune des séances. En effet, avoir une trace écrite de ce qui a été dit par chacun permet d'avoir un visuel sur la qualité des phrases produites et leur quantité, ce qui aide à l'évaluation des compétences langagières des élèves. Cela nous aide également à bien voir quels sont les élèves ayant le plus de besoins (ceux qui ne participent pas ou peu, ou qui ont des difficultés à se faire comprendre), afin de pouvoir mieux rectifier la situation la fois suivante.

Toutefois, la difficulté principale après avoir réalisé les retranscriptions est de savoir comment comparer tout ce que l'on a collecté, quelles sont les séances les plus pertinentes à prendre en compte dans mon analyse, en lien avec les compétences orales que j'ai choisi de développer chez mes élèves . En effet, les élèves ont été très impliqués lors de chacun de nos échanges ; il est donc difficile de savoir réellement comment comparer les séances entre elles, et lesquelles peuvent être plus intéressantes que les autres. Devrais-je me concentrer sur la qualité ou la longueur des prises de parole ? Ou bien est-ce que je devrais surtout observer l'évolution de la participation des élèves petits parleurs ? Tout semble intéressant à observer, et pourtant il est impossible de réaliser une analyse complète de l'ensemble des retranscriptions. Je m'attacherai donc à mettre en avant les éléments qui me paraissent les plus intéressants à relever en ce qui concerne les compétences en lien avec le fait de s'exprimer, décrire et raconter, et ce tout au long de mon mémoire.

1.3.2. Le déclenchement de la parole

Surtout, dans cette première partie, j'ai décidé de me focaliser sur le déclenchement de la parole chez mes élèves, car la répartition de la parole est l'élément qui ressort immédiatement lorsque l'on se penche sur les retranscriptions de séances. Je m'intéresserai plus particulièrement à l'expression de mes élèves petits-parleurs, car leur évolution est plus remarquable que celle des élèves qui ont déjà une certaine aise en terme de prise de parole et de capacité à produire un discours clair.

L'analyse de la place donnée à chacun lors des échanges collectifs constitue un élément essentiel. Ma volonté était de faire participer un maximum d'élèves, tout en étant consciente de la présence de grands et de petits parleurs au sein de la classe. Voici les portraits des élèves mentionnés dans la suite de mon analyse :

- Parmi les grands parleurs, on trouve notamment Isadora, Andy, Arthur ou Nail : ces élèves ont une certaine aisance à s'exprimer à l'oral et une grande envie de participer lors des activités langagières. Ils sont capables de parler longtemps et de façon pertinente., mais doivent parfois faire l'effort de laisser aux autres la place de s'exprimer.

- Les petits parleurs peuvent être regroupés en plusieurs catégories :

→ les élèves allophones, comme Adam, qui progresse très vite (et Sira, une nouvelle élève qui est pour l'instant surtout dans une posture d'écoute davantage que de production orale)

→ les élèves timides et / ou ayant des difficultés à l'oral : parmi eux, on peut distinguer Ilian, un élève ayant du retard en terme de compétences langagières ; Quentin, Léon et Philaé, des élèves discrets mais capables de produire des énoncés très corrects, et Nassime, un enfant n'ayant pas confiance en lui et des difficultés à se faire comprendre.

Il est évident que les grands parleurs, tels que Isadora, Andy ou Arthur, étaient très présents lors des échanges, et ce dès la première séance. Il a été difficile de les freiner, car ils ont une réelle volonté de s'exprimer, et cela est positif. Toutefois, j'ai fait en sorte de ne pas toujours les interroger afin de favoriser la participation d'élèves plus discrets. Lorsque je voyais des élèves tels qu'Ilian ou Quentin lever le doigt, cela me faisait plaisir : Ilian a en effet beaucoup de difficultés à l'oral, mais a néanmoins l'envie de participer lorsque le sujet l'intéresse. Quentin, lui, est un élève discret qui se révèle de plus en plus, et c'est ce que j'ai pu remarquer lors de cette séquence autour de *Loup Noir*, car ses interventions étaient de plus en plus fréquentes tout en étant de qualité. Adam est aussi un élève qui a beaucoup progressé, et c'est également lors de la mise en place de ce travail autour des images que j'ai pu m'en rendre compte. En tant qu'élève allophone, il avait l'habitude d'être discret, et d'écouter plus que de participer. Toutefois, on peut voir que dès la première séance, alors qu'il s'agissait de parler d'images, il avait une vraie volonté de participer et était capable de produire des phrases complètes et en lien avec les images présentées, chose qu'il avait rarement su faire avant. Voici un exemple de sa prise de parole en séance 1 :

« Adam : La bouche, elle est là la bouche.

PE : Alors tu penses que ça c'est la bouche. On ne sait pas, les yeux sont là... Ça veut dire que la bouche serait à côté des yeux ? Est-ce que certains ont une autre idée ? Quentin nous a dit « parce qu'il est noir ». Qui pense autre chose ? Pourquoi est-ce qu'on peut penser à un loup ?

[...]

Adam : Mais pourquoi la bouche est à côté des yeux ? »

(annexe p. 37 , l. 18-30)

Ces interventions d'Adam peuvent paraître très simples, mais en réalité elles sont très encourageantes car à cette période de l'année il commence tout juste à produire plus que des mots isolés. Les images semblent réellement avoir été pour lui des déclencheurs de parole. Je pense que c'est parce que l'aspect visuel le rassure, et qu'il peut puiser le vocabulaire dont il a besoin en écoutant les interventions des autres.

Léon, Philaé et Nassime, plus timides, ont pu se révéler plus tard, bien qu'ayant très peu participé lors des premiers échanges. Dès la fin de la deuxième séance, Léon a levé le doigt pour prendre la parole, alors que les fois précédentes il n'avait pas voulu répondre à mes sollicitations. Pour Philaé et Nassime, cela a pris plus de temps. Philaé est un élève qui se laisse très facilement distraire et propose spontanément des morceaux de phrases davantage que des énoncés complets. Nassime, lui, a très peu confiance en lui. Il fait beaucoup de mouvements de bouche sans produire de sons, et a des difficultés à articuler et à parler fort. Toutefois, ces deux élèves sont en progrès, et ont commencé à participer à nos échanges sur *Loup Noir* à partir de la troisième séance. J'imagine que c'est la dimension ritualisée et la liberté donnée par les images qui les a rassurés. De la même façon, Martin, un élève performant à l'oral mais discret, a décidé de prendre la parole spontanément au bout de plusieurs séances alors qu'il n'avait pas désiré participer avant. Cela peut s'expliquer par une volonté première d'observer, car il avait été absent lors des deux premières séances. C'est donc après avoir pris le temps de découvrir l'album et surtout d'écouter les autres qu'il a décidé de s'impliquer à son tour dans les échanges collectifs.

Ces premières séances ont été très intéressantes, chacun a pu avoir l'occasion de s'exprimer à un moment donné, ce qui est positif, mais encore trop peu à mon goût. Je pense qu'il aurait fallu, si le temps me l'avait permis sur trois semaines, organiser chaque séance en demi-groupes au minimum, car cela aurait laissé plus de place à chacun pour la prise de parole. En effet, les petits parleurs restaient malgré tout dissimulés dans le groupe, et les grands parleurs très demandeurs de s'exprimer. Comme cela peut se voir au niveau des annexes, j'ai eu quelques difficultés à terminer ces premières séances, car les élèves avaient systématiquement un grand nombre de choses à dire et par conséquent beaucoup de mal à s'arrêter. Je trouve cela positif, car c'est un reflet de leur motivation et de leur volonté de dire des choses sur les images. Toutefois je ne pouvais pas rallonger mes séances orales, déjà d'une durée de trente minutes. Une autre organisation en groupes restreints m'aurait néanmoins permis d'optimiser au mieux la prise de parole de chaque élève.

1.3.3. Place et rôle de l'enseignant

Par ailleurs, lors de la mise à l'écrit de mes séances, je me suis rendue compte de ma propre place lors des échanges oraux avec les élèves. En effet, les retranscriptions constituent un miroir pour ma pratique, car elles me donnent à voir la fréquence de mes propres interventions ainsi que leur qualité. J'ai donc réalisé que j'intervenais à de nombreuses reprises, et sans doute trop. Après la participation d'un élève, j'avais tendance à vouloir répéter ce qui avait été dit pour l'ensemble de la classe et à poser de nouvelles questions, alors que les élèves pouvaient avoir des choses à ajouter, ou bien l'envie de rebondir sur ce qui avait été dit. Cela s'explique par une volonté de ma part de gérer le groupe en maintenant l'attention des élèves, de faire en sorte que chacun entende ce qui se dit tout en reformulant certains énoncés, et de relancer la discussion en posant de nouvelles questions. Seulement je pense que je devrais à l'avenir réduire mes interventions, car j'ai l'impression de freiner parfois certains élèves qui auraient sûrement davantage de choses à dire, ou besoin de plus de temps pour prendre la parole. Je devrais sans doute laisser davantage de place aux interactions au sein du groupe, en faisant toutefois de temps en temps un résumé des échanges et en posant de nouvelles questions pour rebondir lorsque les idées s'épuisent. Cela permettrait de laisser plus de place à la subjectivité des élèves et à leur capacité à réfléchir avec les autres. Au début de leur ouvrage, Catherine Bon et Denise Chauvel donnent des conseils précis en ce qui concerne le rôle de l'enseignant lors des échanges verbaux : ne pas monopoliser la parole, solliciter et encourager la participation de tous, avoir de l'intérêt pour chaque prise de parole, proposer des situations motivantes et encourager les interactions entre enfants. Je pense qu'il y a un certain nombre de choses que je suis capable de faire, mais qu'il y a encore des choses à améliorer, notamment concernant mon propre temps de parole et l'optimisation des interactions entre les élèves.⁸

La suite de l'analyse des retranscriptions en termes de capacité à décrire et à raconter sera développée dans les deux chapitres suivants, qui s'intéressent tout particulièrement à ces deux types d'actes langagiers.

8 Bon Catherine, Chauvel Denise, *Op. Cit.*, p. 11

2. Parler à propos d'images : décrire, interpréter, exprimer un ressenti

Parler à propos d'images renvoie pour les élèves à la capacité à exprimer oralement des pensées ou un ressenti, à décrire, surtout, mais aussi à interpréter. Le fait pour l'élève de parler d'un support illustré permet de développer ses compétences à prélever des indices sur le support en question, à le comprendre, à réinvestir ainsi qu'à explorer du lexique, à faire ressortir les aspects majeurs d'une image. C'est notamment l'idée que l'on retrouve dans l'ouvrage d'Emmanuelle Canut, Florence Bruneseaux-Gauthier et Martine Vertalier, *Des albums pour apprendre à parler : faire parler l'élève « à propos de »* renvoie à la description et à l'explication d'images (donc, l'interprétation). Cela suppose la compréhension d'une cohérence thématique (ou trame) si l'on travaille sur le support d'albums ou d'images séquentielles, et l'exploration d'aspects lexicaux et syntaxiques.⁹ En effet, savoir décrire une ou plusieurs images suppose d'être capable de former des phrases syntaxiquement correctes et d'utiliser autant que possible un vocabulaire adapté. Toutefois, l'un des prérequis avant de parler sur une image sera pour l'élève d'être capable de la lire, de la comprendre, et d'en prélever les éléments intéressants.

2.1. L'enfant et la lecture d'images : savoir lire les images pour mieux en parler

La lecture et la compréhension d'une image n'est pas une compétence innée chez l'enfant. Avant d'être capable de parler des images, il doit nécessairement passer par une étape d'observation, afin d'identifier les éléments qui la composent, et de comprendre ce qui est représenté pour ensuite mieux interpréter ce qu'il voit. En effet, fréquenter des images n'est pas la même chose que le fait de les comprendre réellement. Comme le soulignent Catherine Bon et Denise Chauvel, notre rôle en tant qu'enseignant est d'éduquer le regard de l'élève face à l'image : « *En éduquant le regard de l'élève, en l'initiant aux codes spécifiques de ce support ainsi qu'à la compréhension de son langage, l'enseignant met en place une approche raisonnée de l'image et fait de l'enfant un « récepteur actif » qui réagit physiquement et verbalement à ce qu'il voit* ». ¹⁰ Cela signifie que l'enseignant est présent pour inciter le jeune enfant à observer, le guider dans son observation et ses

9 Canut E., Bruneseaux-Gauthier F., Vertalier M., *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*, p. 40

10 Bon Catherine, Chauvel Denise, *Images et langage en maternelle*, p. 8

remarques en l'invitant à s'intéresser à des éléments spécifiques tels que les couleurs, les formes repérables, les éléments éventuellement reconnaissables tels que des objets, des personnages, des actions. C'est en insistant systématiquement sur le temps d'observation et la verbalisation de ce qui est observé, la prise d'indices, ainsi que la compréhension, que l'élève parviendra peu à peu à devenir un bon lecteur d'images. Tout ce travail autour de l'image renvoie donc à deux grands domaines des programmes du cycle 1, à savoir « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques », dont les compétences sont énoncées plus haut. Bien que l'objectif principal de mon travail avec les élèves autour des images soit le développement du langage, il est toutefois évident que l'éducation à l'image est en elle-même très importante dans la poursuite de cet objectif, et plus généralement dans le parcours de l'élève, notamment en arts visuels.

Dans ma classe de moyenne section, j'ai décidé de faire parler mes élèves à propos d'images isolées ou issues d'albums. J'ai essayé autant que possible de leur proposer à chaque fois de structurer leur pensée et leur discours autour d'étapes précises : d'abord l'observation, puis la description, avec la question « Que voyez-vous ? », et enfin l'interprétation, en leur demandant de me dire ce qu'ils comprenaient du contenu de l'image. Comme je l'expliquerai au sein des paragraphes suivants, il n'a pas toujours été si évident de structurer ce moment en étapes bien définies, compte tenu de l'âge des élèves et de leur envie de dire un grand nombre de choses.



2.2. Présentation et analyse de situations de classe

2.2.1. Découvrir, décrire et interpréter un tableau : Le Cri, de Edvard Munch

Au mois de janvier, dans le contexte d'un travail avec mes élèves autour des émotions (joie, tristesse, colère, peur), j'ai décidé de leur faire découvrir un célèbre tableau d'Edvard Munch intitulé *Le Cri*. J'ai choisi ce tableau en particulier car j'ai pensé qu'il était intéressant à observer et à décrire en terme de formes, de couleurs, des éléments représentés, et je me suis dit que mes élèves auraient sans aucun doute beaucoup de choses à dire, tant sur le plan descriptif qu'interprétatif.

En ce qui concerne les couleurs, on remarque que les tons orangés et bleutés attirent particulièrement le regard, ainsi que le mélange entre les lignes courbes du ciel et de l'eau, et celles, rectilignes, du pont sur lequel est situé le personnage au premier plan. Il y a notamment beaucoup de choses à dire en ce qui concerne le personnage en question. Il est en effet très particulier, un mélange entre un homme et un squelette, avec une allure inquiétante et un visage très expressif sur

lequel le cri, et sans doute la terreur, sont clairement identifiables.

Comme je m'en suis doutée, mes élèves ont été dans l'ensemble très intéressés par ce tableau, et très volontaires pour en parler. Ce qui m'a étonnée est qu'ils ont instinctivement commencé par décrire les couleurs utilisées et les éléments composant le tableau avant de s'intéresser plus précisément au personnage, qui est pourtant l'élément au premier plan attirant immédiatement le regard lorsqu'on s'intéresse à ce tableau.

Tandis que les élèves s'exprimaient, je notais leurs remarques. Voici un extrait de ce qui a pu être dit au cours de la séance :

« *On voit la mer avec le pont.* » « *Il y a un bonhomme.* » « *Il y a le ciel.* » « *Il est rouge le ciel. [...]* *Et jaune, et orange.* » « *Il y a des barrières, il est sur le pont.* » « *C'est le coucher de soleil.* » « *Il y a des bateaux.* » « *Il y a un bonhomme sur le pont.* » « *Il y a la plage.* » « *Il ressemble à un squelette.* » « *Il ressemble à une momie.* » « *Il dit « Oh ! »* » « *Il a peur.* » « *Il a peur parce qu'il y a une barrière.* » « *Il a peur de tomber.* » « *Il a peur que la barrière bouge et le fasse tomber.* » « *Il a peur que le pont se casse.* » « *Peut-être qu'un capitaine veut le tuer.* » « *Derrière il y a des gens, on dirait qu'ils ont un pistolet pour le tuer.* ».

Ce court extrait montre que les élèves ont su relever et décrire un certain nombre d'éléments du tableau, et ce de façon tout-à-fait juste, tout en faisant bien attention à former à chaque fois des phrases correctes. Je suis donc plutôt satisfaite de leurs remarques. Ils ont également été capables de bien identifier l'émotion exprimée par le tableau, la peur, en analysant l'expression du personnage, et d'imaginer différentes façons d'interpréter la scène représentée.

Toutefois, ma binôme, qui était présente ce jour-là, m'a fait remarquer que j'intervenais encore beaucoup, ce dont je ne me suis pas bien rendue compte sur le moment. Il faudra donc par la suite que je fasse réellement attention à laisser davantage de place à la parole des élèves. Cela est vrai pour l'ensemble des situations menées dans le cadre de ce mémoire.

2.2.2. Découvrir, décrire et interpréter les illustrations de *Loup Noir*

Le travail autour de l'album *Loup Noir* a été réalisé au mois de mars, incluant plusieurs étapes de découverte, de description et d'interprétation des illustrations avant d'entreprendre de raconter l'histoire (voir chapitre suivant).

Loup Noir est un album d'Antoine Guilloppé qui a la particularité de ne comporter aucun texte, hormis le titre, et donc de n'offrir à celui qui en tourne les pages que des illustrations, d'un niveau esthétique d'une grande beauté. En effet, tout est en noir et blanc, l'auteur alternant régulièrement

entre dessin en blanc sur fond noir et dessin noir sur fond blanc. La forêt et les personnages sont donc successivement représentés en noir ou en blanc. L'effet obtenu ressemble beaucoup à des ombres chinoises, et j'ai même songé qu'il pourrait être possible de réexploiter, plus tard, cet album sous forme d'un théâtre d'ombres. Les élèves eux-mêmes ont su être sensibles à la beauté des illustrations, ce qui est notamment le cas de Clément, qui en troisième séance nous a bien fait remarquer que « *celui qui a écrit ce livre, les images sont très belles* ».

L'intérêt de l'album sans texte dans le développement des compétences expressives

L'album sans texte est un support d'un grand intérêt au niveau du développement des compétences langagières de l'enfant. S'il développe les qualités de compréhension, il développe surtout en grande partie les qualités liées à l'expression orale, ce qui en fait, il me semble, un choix pertinent dans le cadre de mon mémoire. Comme cela est très bien expliqué dans le dossier intitulé « Exploiter les albums sans textes » issu du site internet « Fiches Pédagogiques », l'album sans texte permet à l'élève d'« *enrichir son lexique* », de « *complexifier son mode d'expression en développant sa syntaxe, d'émettre des hypothèses, en les justifiant* », et également de « *prendre la parole à bon escient* ». Dès lors, il semble évident que les compétences travaillées sont multiples, et cela est dû aux caractéristiques mêmes du support. En effet, un album ne présentant pas d'écrit mais uniquement une suite d'images est un support très riche pour amener la parole au sein du groupe classe, car il y a un grand nombre de choses à exprimer, à décrire, à mettre en relation dans le but de raconter une histoire (compétence qui sera développée dans le chapitre suivant). L'un des éléments importants à souligner est la liberté donnée aux élèves lors d'un travail sur ce type de support. Ces albums ont la particularité d'être conçus de telle sorte que les enfants ne sachant pas lire sont capables de comprendre l'histoire uniquement grâce aux illustrations, qui se suffisent à elles-mêmes. Les images d'un album sans texte sont encore davantage porteuses de sens que celles des albums traditionnels, car dans ces derniers le texte vient très souvent compléter ou préciser les images. Les albums sans texte sont lisibles par tous car ils ne contiennent pas la barrière de l'écrit : « *l'obstacle que peut constituer la langue écrite pour les élèves encore non lecteurs, les apprentis lecteurs en difficulté ou les enfants non francophones, est inexistant* ». ¹¹ Cette idée rejoint notamment celle de Danièle Courchesne, qui affirme que les albums sans texte stimulent l'imagination : « *les mots n'imposent plus leur vision. Le lecteur interprète librement les couleurs, les formes, etc. Néanmoins, l'illustration s'insère tout de même dans un récit muet* ». ¹²

11 « Exploiter les albums sans texte » - <https://www.fichespedagogiques.com/fiche/exploiter-les-albums-sans-texte-dossier>

12 Courchesne Danièle, *Histoire de lire – La littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*, pp. 105-106

C'est pour beaucoup de ces raisons que j'ai décidé de travailler autour de l'album sans texte *Loup Noir* dans ma classe de moyenne section, et je peux dire que ce travail a pu donner lieu à des échanges intéressants, et, je pense, très motivants pour mes élèves.

Décrire une image isolée extraite de l'album

Le travail de découverte et de discussion (description, expression, interprétation) à propos des images de l'album s'est fait en plusieurs séances, car il me semblait important que les élèves puissent prendre le temps de bien observer chaque double-page, d'en parler et d'en prélever un maximum d'indices afin de construire progressivement une compréhension de l'histoire. En effet, travailler autour d'une suite d'images n'est pas la même chose que de travailler autour d'une image isolée, comme cela est le cas lors de la découverte de tableaux, de photos ou de couvertures d'albums.

C'est notamment pour cette raison que j'ai décidé de ne pas présenter tout de suite à mes élèves les premières double-pages, mais plutôt de commencer en première séance par la présentation à chaque demi-groupe d'une illustration isolée extraite de l'album. L'objectif était alors pour les élèves, après observation de l'image, de la décrire de la façon la plus complète possible.

J'ai présenté au premier groupe la troisième page de l'album, au centre de laquelle on peut voir un personnage masculin encadré par des arbres aux branches entrelacées. Les dessins sont réalisés en noir sur fond blanc. Le retour sur les retranscriptions de cette première séance me permet de voir que les élèves ont remarqué et mentionné un certain nombre de choses. J'ai initié la séance de la façon suivante, afin que mes élèves soient dès le début dans l'observation et dans un langage descriptif : « *Observez bien cette image, et dites-moi ce que vous y voyez.* » (annexe p. 36, l. 5).

La majorité des élèves du groupe ont alors levé le doigt pour demander la parole. J'ai immédiatement interrogé Ilian, car il fait partie de mes élèves petits parleurs, il n'est pas toujours impliqué lors des séances orales et a des difficultés à s'exprimer ; cela a donc été très positif de le voir volontaire. Il a très justement fait remarquer la présence d'un personnage masculin sur l'image. Les objets identifiables sont de manière générale les premiers éléments cités par les élèves. Il s'agit du premier niveau de lecture d'une image, celui qui consiste à s'intéresser en premier lieu aux éléments identifiables. Andy et Isadora ont remarqué la présence d'arbres, et j'ai alors demandé à Andy de me justifier sa réponse. Il a été capable de me parler des branches, et de la présence éventuelle de feuilles (qui finalement se sont révélées être inexistantes car il s'agit d'un paysage d'hiver). Pour poursuivre sur les caractéristiques de ces arbres, Isaïe a su mentionner le tronc, tandis qu'Isadora s'est intéressée à leur taille ainsi qu'à l'esthétique des branches, qui paraissent « emmêlées ». Tout cela montre que la parole descriptive ne met pas seulement en jeu la capacité à

former des phrases correctes, mais également à faire appel à du vocabulaire connu des élèves. Décrire suppose de savoir nommer les éléments dont on parle. Lorsque Clémence a commencé à parler du personnage comme semblable à une ombre, j'en ai profité pour mener les élèves vers la verbalisation des couleurs utilisées, à savoir le noir et blanc. Il était en effet important que les élèves puissent relever et surtout exprimer oralement la particularité de l'illustration, composée uniquement de ce contraste noir et blanc. Puis Inès, qui avait très bien compris que l'image était extraite d'un album, a su remarquer l'absence de texte : « *Il y a pas d'écriture* ». Cela montre qu'elle est très bien consciente que la majorité des albums contiennent du texte, et que cette absence n'est donc pas habituelle. Toutefois, les élèves n'ayant vu qu'une seule page de l'album, j'ai préféré lors de cette première séance ne pas rester trop longtemps sur cette remarque afin de leur laisser le temps de vérifier par eux-mêmes, au fur et à mesure de la découverte des pages de l'album, l'absence – ou non – de texte. Il s'agit ici d'un second niveau de lecture, consistant à prendre de la distance pour s'intéresser à la forme du support, à ses spécificités. En ce qui concerne l'expression de ressentis, certains élèves, comme Andy ou Ilian, ont affirmé qu'il s'agissait certainement d'un album qui faisait peur, et ont justifié ce sentiment en me parlant de la couleur noire des arbres, ce qui est intéressant car le noir est systématiquement associé à ce sentiment de peur chez les enfants, d'autant plus que sur cette illustration, les arbres, avec leurs branches qui paraissent entremêlées, ont bel et bien une allure inquiétante. De manière globale, cette séance de langage a gravité exclusivement autour des compétences descriptives des élèves, laissant une place moindre à l'interprétation. Finalement, seules Sophia et Isadora ont dit avoir compris que le personnage sortait de la forêt, ou bien qu'il y entrait. Toutefois, je ne m'attendais pas à ce que les élèves passent beaucoup de temps à interpréter l'image, puisque l'objectif principal de cette première séance était surtout qu'ils parviennent à la décrire, à identifier les éléments majeurs qui la composent.

J'ai ensuite présenté aux élèves du second groupe une autre illustration, afin qu'ils puissent réfléchir par eux-mêmes sans être tentés de répéter de façon automatique les idées du groupe d'avant. Dans l'album, cette illustration se situe sur la même double-page que l'illustration précédente. Elle représente deux triangles blancs au milieu des branches, qui se révèlent être les yeux d'un loup. C'est d'ailleurs l'un des premiers éléments que les élèves ont su identifier, unanimement d'accord pour dire qu'il s'agissait d'un loup. Je leur ai alors demandé de se justifier, afin qu'ils puissent verbaliser les éléments qui leur ont fait penser à cet animal. Ils ont été capables de me parler de la forme des yeux, deux triangles blancs comme l'a bien fait remarqué Bérénice, ainsi que de sa couleur noire et de ses poils. A ce moment là, les élèves ont eu quelques difficultés à mobiliser le bon lexique, mentionnant d'abord une crinière ou des cheveux. Finalement, au bout d'un petit moment de recherche, le terme correct a fini par être donné. En ce qui concerne l'expression du

ressenti, les élèves de ce groupe ont eu globalement la même réaction que le groupe précédent, en étant d'accord pour dire qu'il s'agissait d'une image qui faisait peur. Cela est bien sûr en grande partie dû à l'animal représenté, le loup, mais aussi à ses caractéristiques physiques, notamment la forme des yeux, comme l'a très bien fait remarquer Arthur : « *On a peur ! Parce qu'il y a les yeux, on voit que ça fait peur. Les yeux ça nous fait penser à quelque chose qui fait peur* ». ¹³ Suite à cette phase descriptive, j'ai mené les élèves à faire appel à leurs connaissances culturelles pour me citer une ou des histoire(s) de loups qui font peur. Comme je m'y attendais, *Le Petit Chaperon Rouge* a été la référence incontournable. Il l'a d'autant plus été lors des séances suivantes et de la découverte de l'histoire, et a beaucoup influencé les élèves lorsqu'il a fallu imaginer la fin.

Décrire, interpréter et établir des relations entre images pour construire l'histoire

C'est à partir de la deuxième séance que j'ai réellement pu me rendre compte de la différence entre demander à mes élèves de parler à propos d'une image isolée, et leur demander de parler à partir d'images qui se suivent et sont extraites d'un même ensemble. En effet, alors que l'image isolée induit principalement la description, l'observation et l'analyse d'images successives, elle, laisse une grande place à l'interprétation et à la création de liens logiques. Dans l'album sans texte, il s'agit de lire les images, de les comprendre, de les décrire, mais surtout de comprendre leur succession et l'histoire qu'elles forment une fois mises bout à bout.

Lors des séances 2 à 4, les élèves devaient à chaque fois observer, décrire, et interpréter trois double-pages, puis imaginer la suite. Je me suis alors rendue compte que dans ce type de situation, à savoir lorsqu'il s'agit de parler à propos d'images qui se suivent pour former une histoire, il est difficile de demander aux élèves d'être dans un discours purement descriptif. Comme on peut le voir au niveau des retranscriptions de séances (cf. annexes), les élèves commencent par décrire les éléments de l'image, comme par exemple la présence d'un personnage, de la neige, des arbres qui sont disposés de façon particulière, puis ils passent davantage de temps sur la description des actions, de ce qu'il se passe, du sens que l'on peut donner à ces actions et à l'attitude des personnages (par exemple, l'état d'esprit des personnages, qui peuvent avoir peur ou être affamés, ou le fait que le loup semble sauter sur le garçon pour le manger). Cet intérêt pour l'action est expliqué par Anne Delafont dans son ouvrage *Des images à parler, à lire, à écrire* : « *On remarquera que les enfants sont plus sensibles aux actions qu'aux états, aux mouvements qu'à la description d'une situation ou d'un portrait. Le fait qu'il se passe quelque chose les intrigue, dans la mesure où il est fait appel à la compréhension qu'ils ont de l'événement.* » ¹⁴ L'interprétation a donc

13 Annexe p. 37, l. 38-39

14 Delafont Anne, *Des images à parler, à lire, à écrire. Cycle 1 – cycle 2 – cycle 3*, « La structuration simultanée du

eu une grande place lors de ces séances, ce qui me semble finalement très juste puisqu'il s'agit avant tout pour les élèves de créer du lien et de la logique à la succession des images, et cela dans le but de se former une représentation de l'histoire communiquée par l'album. En effet, un auteur d'album sans texte imagine et crée les illustrations de sorte à ce qu'elles soient porteuses de sens, que des enfants soient capables de les lire et surtout de les interpréter pour comprendre l'histoire. Dans l'ensemble, je suis plutôt satisfaite de ces séances, dans la mesure où les objectifs principaux ont été atteints : tous les élèves ont pu prendre la parole pour s'exprimer en formant les phrases les plus correctes possibles, ils ont été capables de décrire et d'interpréter chaque double-page, et ainsi de comprendre au fur et à mesure l'histoire de *Loup Noir*. La fin de l'album (séance finale), en revanche, n'a pas été évidente à comprendre, car, si les élèves ont été capables de la décrire sans problème, toutefois cette fin posait des difficultés d'interprétation, qui supposaient de revenir sur les pages précédentes pour pouvoir comprendre réellement que le loup n'était pas là pour manger le garçon, mais plutôt pour le sauver. Toutefois, la discussion qui a suivi à propos de cette fin a été intéressante pour tout le monde : pouvait-on la prévoir ? Cela signifie-t-il qu'il existe de « gentils » loups ?

Si il y avait des modifications à apporter à ce type de séance, je dirais, comme je l'ai déjà mentionné plus haut, qu'il faudrait que je parvienne à occuper moins de place dans les échanges, et à travailler davantage en petits ateliers dans la mesure du possible pour optimiser le temps de parole de chacun.

3. Parler à partir d'images : raconter

3.1. Les images, une aide pour raconter

Au cours de ses premières années d'école, l'enfant apprend peu à peu à produire du langage, et des phrases de plus en plus complexes. Très tôt, l'enseignant le familiarise au langage du récit, et cela passe par la fréquentation d'albums lus par l'adulte ou l'écoute d'histoires racontées. À son tour, l'enfant doit alors apprendre à raconter, mais cela n'est pas simple. En effet, cet acte langagier met en jeu plusieurs compétences chez l'enfant : la capacité à se souvenir ou à visualiser l'ordre d'une histoire, entendue ou inventée, puis la capacité à la raconter en produisant des phrases correctes tout en mentionnant l'ensemble des détails (personnages, lieux, actions) nécessaires à sa compréhension par autrui.

C'est dans la construction de cette capacité à raconter que les images peuvent s'avérer d'une grande aide chez le jeune enfant. En effet, elles interviennent comme une « béquille », un support visuel sur lequel l'enfant peut s'appuyer autant que nécessaire. Les images aident à se remémorer l'histoire et sa chronologie, ainsi que les différents personnages qui interviennent. Cette idée était déjà présente dans le Bulletin Officiel de février 2002, cité dans l'introduction de l'ouvrage *Des albums pour apprendre à parler* : « Si, pour les plus petits, l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte, dès trois ans il convient de demander à l'enfant qu'il reformule ce qu'il a entendu dans son propre langage. La mémorisation est soutenue par les images ».¹⁵ Cette même idée se retrouve dans la brochure de ressources maternelle Eduscol intitulée *Partie I – L'oral – Ressources pour la classe, Activités ritualisées* : dans le chapitre « Activités ritualisées pour apprendre à raconter », la brochure évoque notamment des activités orales autour de cartes des actions clés du scénario d'une histoire pour apprendre à raconter. Le support n'est plus l'album en lui-même, mais il en reste proche puisqu'il s'agit ni plus ni moins d'images séquentielles représentant les actions principales de l'histoire. Il est bien mentionné, par rapport aux activités s'appuyant sur ce type de support, que « les cartes sont là pour soulager la mémoire de l'enchaînement des événements de l'histoire et aider les enfants à se concentrer sur la mise en discours du récit ».¹⁶ Les images sont alors un appui visuel pour éveiller la mémorisation et permettre à l'élève d'être plus à l'aise dans l'acte consistant à raconter.

15 E. Canut, F. Bruneseaux-Gauthier, M. Vertalier, *Des albums pour apprendre à parler*, pp. 17-18

16 Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, *Partie I - L'oral - Ressources pour la classe - Activités ritualisées*, pp. 28-29

Dans ce type d'activité, à savoir le rappel de récit ou la narration d'une histoire construite à partir d'illustrations, l'élève ne parle plus des images en tant que telles. Il ne s'agit plus de décrire, mais de partir d'un support visuel pour structurer sa narration et être en réussite en terme de compétences liées au langage d'évocation. C'est ce qui est souligné par Emmanuelle Canut, Florence Bruneseaux-Gauthier et Martine Vertalier dans l'ouvrage cité en début de chapitre précédent : la distinction entre parler « à propos d'images » et parler « à partir d'images » est très nette. Parler « à partir d'images » consiste en la narration de l'histoire dans son intégralité, la construction d'un discours complet. Cela suppose que le support soit bien connu et l'histoire comprise.¹⁷

Dans le cas d'un album sans texte, les illustrations doivent avoir été travaillées auparavant et leur enchaînement bien assimilé par les élèves, autant que l'histoire qu'elles induisent.

Après répétition de l'exercice de narration à partir d'images, l'objectif suivant sera alors pour les élèves de parvenir à raconter une histoire sans aide de supports visuels. C'est alors la construction progressive d'images mentales ainsi que leur capacité à mémoriser la structure d'une histoire qui leur permettront de savoir raconter par eux-mêmes. Cette compétence est donc à construire de façon très progressive.

3.2. Raconter à partir d'illustrations dans ma classe de moyenne section

3.2.1. Situation 1 : Le rappel de récit avec *Roule Galette*



Au mois de janvier, j'ai mis en place dans ma classe une séquence autour de l'album *Roule Galette*, un classique de l'école maternelle. J'ai choisi cet album car il possède une structure en randonnée qui est simple à comprendre pour les élèves et se prête très bien à l'exercice du récit. L'objectif de cette séquence était pour les élèves de comprendre une histoire lue par l'adulte et être capable de la raconter, et ce de différentes façons : d'abord à partir du support des illustrations de l'album, puis à l'aide de marottes, et enfin sans support. Avant de commencer à utiliser les marottes, le début de ma séquence devait se dérouler de la façon suivante : en séance 1, l'objectif devait être de créer un horizon d'attente à partir de l'observation de la couverture puis des illustrations sans lecture du texte ; la séance 2 devait avoir pour objectif la compréhension de l'histoire lue par l'adulte d'abord sans illustrations, puis avec illustrations ; ensuite la séance 3 devait consister en un rappel de récit en atelier dirigé à partir des illustrations de l'album, avec compréhension des intentions des personnages.

17 E. Canut, F. Bruneseaux-Gauthier, M. Vertalier, *Op. Cit.* p. 40

Seulement, le déroulement prévu a été modifié car dès la première séance je me suis rendue compte que la quasi-totalité de mes élèves connaissaient déjà l'histoire de *Roule Galette*, et même très bien, l'ayant déjà travaillée en petite section. Cette première séance n'a donc pas été dédiée à la construction d'un horizon d'attente, mais a été plutôt l'occasion pour ceux qui connaissaient l'histoire de raconter aux autres ce dont ils se souvenaient. Autrement dit, je suis directement allée vers l'une des étapes que j'avais fixées pour la troisième séance.

J'ai commencé par demander à quelques élèves de raconter l'histoire oralement sans support, mais je me suis rendue compte qu'ils avaient l'automatisme de commencer par la fin, en parlant du renard qui réussit à manger la galette. À partir de ce constat, j'ai sorti ma version sans texte de l'album *Roule Galette* et j'ai entrepris de montrer les pages les unes après les autres, tandis que les élèves s'appuyaient dessus pour raconter l'histoire depuis le début. Comme on peut le voir dans la retranscription de séance insérée en annexe, les images ont été d'une aide réelle pour le rappel de récit. Les élèves, en les regardant, se souvenaient de chaque passage et étaient même capables, à certains moments, de former les phrases telles qu'elles sont écrites dans le livre avec texte. C'est le cas de Sophia, qui face aux premières illustrations de l'album est presque parvenue à citer le texte mot pour mot : « *Un jour, le vieux dit à la vieille : « Je voudrais bien manger une galette ». « Je pourrais t'en faire une... »* »¹⁸. Bien que l'objectif pour les élèves n'était pas de citer l'album, toutefois cet exemple montre bien que les images sont de véritables aides à la mémorisation, et donc des supports efficaces pour développer la compétence narrative des élèves. J'ai également pu constater que les élèves, dans leur récit, étaient automatiquement tentés d'employer le passé simple. Même si cet usage était parfois maladroit, avec quelques inventions de la part des élèves (« sorta », « metta », « disa »...), cela témoigne d'une réelle compréhension du fait qu'un récit possède des caractéristiques, notamment en ce qui concerne le temps utilisé pour la narration. Ils ont donc automatiquement voulu employer le passé simple dans leur récit à l'oral, ce qui m'a réellement impressionnée. Cela était d'autant plus étonnant que le texte de l'album *Roule Galette* n'est pas écrit au passé simple mais au présent. Cela signifie que les élèves ont fait une transposition du récit au passé simple au moment de raconter.

Finalement, les illustrations les ont bien aidés à se remémorer l'histoire et à la raconter étape par étape, ce qui constitue une étape préalable à la capacité à raconter sans support. De plus, tous les élèves ayant participé ont été capables de prendre la suite du narrateur précédent sans perdre la logique de l'histoire, tout en formant des phrases complètes. Je pense que cet exercice leur a également permis par la suite de jouer l'histoire avec les marottes sans grande difficulté, car le

18 Annexe p. 34, l. 11-12

déroulement de l'histoire était bien compris.

Les imprévus de ce moment en ont fait une séance collective, mais je pense que si cela était à refaire je préférerais l'organisation en atelier dirigé, car cela permettrait à chaque élève de pouvoir participer, ce qui n'a pas été le cas lors de cette séance, et ce serait l'occasion pour moi de procéder à une évaluation des compétences orales de chacun.

3.2.2. Situation 2 : Comprendre l'histoire d'un album sans texte et la raconter

La deuxième situation en lien avec la narration à partir d'images d'un album a été mise en place à l'occasion du travail autour de *Loup Noir*. La particularité de ce livre est qu'il s'agit d'un album sans texte, comme je l'ai expliqué dans le chapitre précédent, mais dont l'histoire se révèle très bien lorsque les élèves sont familiers des illustrations. Pour cela, un réel travail sur les images (cf. paragraphes sur la description et l'interprétation) avait été réalisé en amont avec les élèves afin de leur permettre de pouvoir comprendre et raconter l'histoire au mieux.

La différence essentielle avec la situation précédente est que lors du travail autour de *Roule Galette*, les élèves connaissaient déjà l'histoire, ils avaient écouté le texte lu par l'adulte à plusieurs reprises et savaient déjà à quel moment de l'histoire correspondait chaque illustration. La simple vision des images leur permettait d'avoir immédiatement les mots en bouche. En revanche, le fait que *Loup Noir* soit un album sans texte les a obligés à effectuer un réel travail de prise d'indices, et surtout de mise en lien des illustrations entre elles afin de reconstituer l'histoire induite par l'auteur. Aucun récit ne leur a été donné, ils ont dû le construire par eux-mêmes, ce qui n'est pas évident pour des élèves de cet âge. Ils ont dû également comprendre que le fait de voir, par exemple, le loup sur une page et le petit garçon sur celle d'en face, ne voulait pas dire qu'ils étaient très proches géographiquement, d'autant plus que le point de vue n'est alors pas le même sur les deux illustrations. Il s'agit en l'occurrence d'une difficulté réelle, et c'est la fréquentation et la connaissance préalable d'un certain nombre d'albums illustrés qui leur ont permis de comprendre le lien entre les images, ou plutôt leur fonctionnement les unes par rapport aux autres. Ils ont également été capables d'identifier la chouette comme un personnage qui est présent, mais qui n'a pas pour autant une grande importance dans l'histoire. Cela n'est pas non plus évident, et ils auraient pu être tentés de la considérer comme un personnage à part entière, puisque rien ne leur interdisait de le faire. Cependant, ils semblent déjà être conscients que la présence physique d'un animal sur les illustrations d'un album ne veut pas dire qu'il est important dans l'histoire, à part si il apparaît de façon régulière au sein du livre. Ces constats montrent que la fréquentation des livres en classe et

l'écoute d'histoires lues avec support d'illustrations ont beaucoup aidé mes élèves à se construire une culture liée à l'objet album en tant que support d'histoire illustré.

C'est lors de la cinquième séance que les élèves ont dû non plus décrire et interpréter les illustrations, mais réellement raconter à partir de ces images qu'ils connaissaient alors très bien. Les élèves devaient être capables d'utiliser un langage structuré pour raconter l'histoire depuis le début, puis imaginer la suite. Pour cela, en atelier dirigé de six ou sept élèves, j'ai utilisé le support de l'album, et, comme lors de la séance de rappel du récit de *Roule Galette*, je tournais les pages les unes après les autres en leur demandant chacun leur tour de raconter une étape de l'histoire tout en respectant bien la chronologie, et en leur rappelant au préalable que pour toute histoire il y a un début et une fin.

De façon globale, les élèves sont parvenus à raconter l'histoire avec l'aide du support album. J'ai le souvenir d'avoir été très satisfaite en fin de séance. Toutefois, c'est en réécoutant et en mettant à l'écrit la séance telle qu'elle s'est déroulée avec chacun des groupes que j'ai pu réellement me rendre compte de ce qui a été très positif, et de ce qui reste encore à améliorer, notamment dans ma pratique. En ce qui concerne les éléments positifs, j'ai pu noter que les élèves essayaient tous, généralement, de suivre la chronologie de l'histoire. Cela a pu notamment être possible grâce aux images, car les élèves qui pouvaient être tentés d'aller trop vite parvenaient à se souvenir, avec aide des illustrations ainsi que de mon étayage, qu'il existait des étapes, notamment entre le moment où le petit garçon entre dans la forêt et le moment où le loup bondit dans sa direction. Globalement, les élèves ont très bien compris le lien entre les illustrations, et le fait que ce lien formait l'histoire de l'album. Ce sont les séances précédentes qui avaient permis la construction de cette histoire dans l'esprit des élèves, et cette cinquième séance était alors l'occasion pour eux de réinvestir cette compréhension de l'histoire et sa verbalisation en passant par le récit. L'avantage de l'organisation en atelier, par rapport aux séances collectives, est que la parole circule beaucoup mieux, chacun ayant davantage de place pour parler et s'exprimer. Il est alors bien plus facile d'entendre chaque élève et de se rendre compte des compétences orales de chacun. J'ai notamment été agréablement surprise par les qualités de la plupart d'entre eux en terme de production de phrases, point qui sera développé dans la partie suivante, concernant la simultanéité entre structuration du récit et structuration du langage.

En ce qui concerne les points à améliorer, j'ai surtout pu constater, notamment grâce à la prise de distance permise par les retranscriptions, que les élèves parlent encore énormément à propos des images lorsqu'il s'agit de raconter. C'est notamment le cas des élèves les moins à l'aise, qui semblent se raccrocher au support visuel parce qu'il les rassure. Alors que lors de la séance sur *Roule Galette* les élèves se servaient réellement des images comme une aide à la mémorisation, cette fois-ci les

élèves avaient tendance à beaucoup se référer aux illustrations. Je pense que cela est en partie dû à ma propre pratique, car j'ai remarqué que j'avais moi-même tendance à inciter les élèves à parler des images sans le vouloir, notamment dans ma façon de tourner mes phrases. Par exemple, lors de la séance avec le premier groupe, lorsque je m'adresse à Olivier je lui demande très clairement de se référer aux pages de l'album : « *Alors, là qu'est-ce qu'il se passe ? Ici ? Raconte-nous Olivier. Là qu'est-ce qu'il se passe sur cette page ?* »¹⁹. Or, cela n'était pas l'objectif de l'exercice, puisque les élèves devaient parvenir à raconter en s'aidant des illustrations comme appui, mais sans parler des images en tant que telles. Cet exemple montre bien que dans la pratique, en tant qu'enseignant on peut avoir tendance à s'éloigner sans le vouloir de l'objectif premier de la séance, car on est souvent en attente de réponses précises alors qu'en réalité, ici, il n'était pas nécessaire que l'élève me dise strictement ce qui était représenté sur les illustrations. Cela a tendance à dénaturer l'acte qui consiste à raconter. Il faut que cet acte soit naturel, les élèves doivent pouvoir construire oralement le récit d'une histoire en étant capables d'évoquer les différentes étapes et actions dans l'ordre chronologique, du début à la fin, sans pour autant être obligés de rentrer dans tous les détails possibles. Dès lors, la prochaine fois que j'envisagerai ce type de séance, je veillerai à ne pas inciter les élèves à s'appuyer sur les illustrations, mais à bien leur expliquer que les images sont là pour les aider à se souvenir de l'ordre de l'histoire. De plus, je pense qu'il aurait pu être intéressant, lors de cette séance, de travailler davantage avec des images séquentielles (ou succession d'images clés) ordonnées extraites de l'album plutôt que l'ensemble des illustrations. En effet, alors qu'au moment de la découverte de l'album il pouvait être pertinent de s'intéresser à toutes les pages, les unes après les autres, afin de les interpréter et de bien assimiler chaque moment de l'histoire, ici au contraire cela n'était certainement pas nécessaire. Je pense que le fait d'avoir seulement sous les yeux les images des moments clés de l'histoire aurait sans doute mieux aidé mes élèves dans l'acte de raconter, d'autant plus qu'il était relativement long de tourner les pages les unes après les autres en leur demandant de raconter quelque chose à chaque changement de page. Finalement, la solution d'utiliser des images séquentielles pour aider les élèves à raconter rejoint l'idée présentée dans la brochure Eduscol citée plus haut concernant les activités orales ritualisées : l'une des activités consistait à raconter en s'appuyant sur le support de cartes des actions clés du scénario, ou encore à utiliser un « livret accordéon » récapitulant chronologiquement les différentes actions des personnages et permettant une vision étape par étape du récit ainsi que son déroulement complet. Ainsi, il me semble que le plus important et que le support d'images utilisé à partir de l'album soit optimisé afin que l'élève puisse s'appuyer dessus pour raconter tout en visualisant très facilement les

19 Annexe p. 50, l. 8-9

étapes clés de l'histoire.

Néanmoins, lorsque j'ai demandé plus tard à mes élèves de travailler individuellement pour remettre en ordre les images séquentielles de *Loup Noir* (cinq images), ils ont pratiquement tous été en réussite. Cela montre que l'histoire était parfaitement intégrée, et j'aurais pu prolonger ce travail par une nouvelle séance orale consistant à corriger l'exercice tout en racontant l'histoire à partir de ces cinq images séquentielles, ce que je regrette, avec le recul, de ne pas avoir fait. Cela m'aurait notamment permis de prendre note des évolutions de chacun dans le fait de raconter de nouveau la même histoire, et je pense que j'aurais pu remarqué un certain nombre de progrès.

J'ai donc l'intention de reprendre très prochainement ce type d'exercice, en commençant, de la même façon, par réaliser avec les élèves un travail de compréhension d'album (avec ou sans texte), puis en leur demandant de raconter l'histoire, mais cette fois-ci à partir du support d'images séquentielles. C'est de cette façon que je pourrai me rendre compte d'une éventuelle différence dans la performance orale des élèves, et du lien de cette performance avec le support visuel donné.

3.3. Structuration du récit et structuration du langage

En revenant sur mes retranscriptions de cinquième séance autour de *Loup Noir*, j'ai pu réellement me rendre compte du lien entre la structuration du récit et la structuration du langage chez mes élèves, notamment au niveau de la qualité des phrases produites. Beaucoup sont capables de produire des phrases complètes, et même de les complexifier en y ajoutant des connecteurs logiques (« après », « et puis »), et des conjonctions (et, mais, donc, parce que, pour que...), servant à structurer le récit. Cela me permet de constater que grand nombre de mes élèves ont des capacités à former des phrases de plus en plus complexes, qui leur permettent de développer peu à peu leurs compétences narratives. Si certains élèves, plus faibles ou petits parleurs (Ilian, Nassime, Philaé...), n'en sont pas encore à ce niveau, je constate toutefois chez eux une volonté de former des phrases, même très simples, et chez mes élèves allophones (notamment Adam) des tentatives d'assembler les mots entre eux de la façon la plus logique possible. On peut donc dire que l'acquisition des compétences narrative et l'acquisition des compétences liées à la syntaxe sont intimement liées, puisqu'on ne peut raconter sans construire des phrases permettant de se faire comprendre. L'exercice consistant à raconter comporte bien plus d'enjeux qu'il n'y paraît, et ici l'image, telle qu'elle est utilisée, est ni plus ni moins qu'un support pour le développement de ces compétences.

Les élèves ont donc raconté l'histoire de *Loup Noir* jusqu'à la double-page où nous nous étions arrêtés en séance précédente, à savoir le moment où le loup est en train de bondir en direction

du jeune garçon. Il s'agit d'une illustration clé au sein de l'album, car elle provoque chez celui qui les observe beaucoup d'interrogations concernant la suite de l'histoire. De nombreuses suites possibles sont envisageables à partir de cette seule illustration. Que va-t-il se passer ensuite ? Telle est la question que j'ai posée à mes élèves suite à leur récit. Cette question mène les élèves à faire appel à leur imagination ainsi qu'à s'appuyer sur les indices présents visibles sur l'image (le loup bondissant, l'arbre penché prêt à tomber...) pour produire un nouveau récit anticipant la suite. Il s'agit donc de « *prendre appui sur le connu, visible, pour aller vers l'inconnu, invisible, imaginaire. C'est ainsi qu'il [l'enfant] apprendra à anticiper dans sa réflexion et à élargir son système temporel dans l'emploi des temps dans le langage.* »²⁰ Construire du sens et construire des phrases sont alors ici deux compétences intimement liées. Ce qui est alors visé en terme de construction de phrase, au niveau temporel, est l'emploi du futur pour imaginer la suite en faisant un récit d'actions futures. J'ai pu remarquer que les élèves employaient automatiquement le futur immédiat pour évoquer ce qu'il va se passer : « *Peut-être que cet arbre il va tomber sur le loup, après le loup il va avoir mal et il va s'enfuir* » (Olivier), « *Je pense que le loup il va tomber dans la neige* » (Imène), « *le loup va avoir peur du p'tit garçon, et le p'tit garçon va avoir peur du loup, et en fait le p'tit garçon va rentrer chez lui et le loup va aller voir ses copains, pour que tous ses copains le loup l'attaquent tous.* » (Naïl) Ces phrases d'élèves montrent bien leur capacité à anticiper la suite de l'histoire en produisant des phrases employant le futur. Je remarque également que certains élèves, comme Elena ou Andy, entre autres, ont bien compris l'utilisation du futur, mais mélangent dans leur récit ce temps à celui du présent, comme c'est par exemple le cas ici : « *le loup il va manger le garçon, et donc le garçon on le voit plus, on voit seulement que le loup il a un gros ventre* ». (Elena) Mon rôle est alors de reprendre l'énoncé de l'élève avec la bonne tournure (« *et du coup on verra plus le garçon mais on verra le ventre du loup qui aura grossi* »), afin de lui faire comprendre l'idée de concordance des temps dans le récit. Cet exercice n'est pas évident, mais permet aux élèves de travailler leurs compétences narratives tout en construisant leurs compétences langagières de façon simultanée. Ces deux dimensions sont ici indissociables. Cette idée est largement développée dans l'ouvrage de Anne Delafont. L'intérêt est en effet de passer d'un récit au présent à un récit au futur, mais aussi au passé (par exemple en demandant à l'élève de raconter, à partir d'une image, ce qui a pu se passer avant pour en arriver là), et ce afin de construire chez l'enfant un système verbal et temporel présent, futur, passé.

20 Delafont Anne, *Op. Cit.*, p.37

3.4. Raconter à partir de productions personnelles

Si les élèves ont pu exercer leur capacité à raconter à partir d'illustrations produites par un artiste ou illustrateur, ils ont également eu l'occasion de raconter à partir de leurs propres productions plastiques, ce qui me semble tout aussi intéressant. Cela est également intéressant pour les élèves et les implique encore davantage dans la mesure où ils parlent de travaux personnels, ceux qu'ils ont réalisés et dans lesquels ils ont mis une intention, que celle-ci soit consciente ou non. De plus, les enfants de maternelle sont très centrés sur eux-mêmes et prennent plaisir à parler à propos ou à partir de productions qu'ils ont réalisées. Enfin, la différence entre raconter à partir d'illustrations d'album ou encore d'un tableau, par exemple, et raconter à partir d'une production personnelle est que la deuxième situation suppose davantage de liberté chez l'élève, et surtout l'erreur n'est pas présente. En effet, lui seul décide du sens de ce qu'il a représenté, et il sait que personne ne peut parler mieux que lui de ses intentions.

Voici une situation que j'ai mise en place dans ma classe au mois de mars afin de mener les élèves d'abord à imaginer, composer, dessiner, puis à raconter à partir de leur production : je leur ai distribué des formes géométriques (disques, carrés, triangles, rectangles) de différentes tailles, en leur demandant de les utiliser pour former un animal, celui de leur choix. Après avoir imaginé, formé puis collé leur animal, ils devaient alors, par le dessin cette fois-ci, imaginer ce qu'il pouvait y avoir autour : « où se trouve votre animal ? Avec qui ? Qu'est-il en train de faire ? A vous de l'imaginer et de le représenter. » Cette consigne offrait une certaine liberté aux élèves, libres d'imaginer ce qu'ils voulaient représenter. Ils avaient alors la position de tout auteur qui fait des choix pour composer une image. Je suis ensuite passée parmi eux, individuellement, en leur demandant de me raconter leur dessin, ce qu'ils avaient choisi de représenter. Tandis qu'ils parlaient, j'ai noté leur parole sur un coin de leur production. Voici quelques exemples de résultats obtenus :

Sophia : « Il y a deux rivières. L'éléphant avait bu dans l'une des rivières, et avait recraché l'eau qu'il ne voulait plus dans l'autre rivière. »



Swann : « *Le tigre est dans une cage, il a réussi à casser les barreaux avec sa queue, car elle pique et est très forte.* »



Maria : « *Le chat n'est pas en cage car il ne fait pas de bêtises. Il mange une feuille de l'arbre. Il aime bien les fleurs. Les oreilles du chat touchent presque les nuages. Le soleil lui fait du bien.* »



Clément : « *C'est une girafe. Elle se trouve dans un zoo. Elle a envie de manger les hiboux qui sont dans l'arbre.* »



Isaïe : « *C'est un lapin, il est dans l'herbe. Le loup veut manger le lapin, alors le serpent pique le loup de tous les côtés. Le loup peut aller dans l'eau pour ne pas se faire piquer. Dans le ciel, il y a des nuages.* »



Ilian : « *J'ai fait un requin et de l'eau autour.* »



Les résultats ont été dans l'ensemble assez hétérogènes. Certains enfants avaient un certain nombre de choses à raconter à partir de leur dessin et s'exprimaient avec aisance. C'est par exemple le cas de Sophia, Isaïe ou Maria. D'autres en sont encore à décrire leur dessin de manière très simple, une phrase leur suffit. C'est le cas d'Ilian, par exemple, comme on peut le voir ci-dessus. Cela est normal, car Ilian est un enfant qui a un niveau langagier encore très en dessous de celui des élèves cités au-dessus. Il est capable de former des phrases simples, ce qui est encourageant. Je continuerai de travailler avec lui sur les compétences narratives afin de l'aider à progresser.

CONCLUSION

Un bilan positif

Ainsi, le travail réalisé dans le cadre de ce mémoire m'a permis de me rendre compte de tout ce qui peut être fait en classe en terme de langage, ne serait-ce qu'avec le support d'images. En effet, comme je l'ai expliqué, les images, quelles que soient leurs natures, sont des supports très riches pour le déclenchement du langage chez les enfants et le développement des compétences langagières.

Les élèves ont bien été capables de s'exprimer à propos d'images, de les décrire en formant des phrases complètes les plus correctes possibles, en sachant mettre en relation différents indices afin de construire diverses interprétations. Ils m'ont parfois impressionnée, relevant de façon très pertinente des éléments sur lesquels moi-même je ne m'étais pas nécessairement arrêtée, remarquant les indices les moins évidents, tels que l'arbre penché sur l'une des pages de *Loup Noir*, que peu d'adultes repèrent du premier coup. Ils ont également montré qu'ils étaient capables de lier une émotion ressentie à l'esthétique d'une image, ce qui à cet âge là est loin d'être évident.

Enfin, mes élèves ont pu développer leurs compétences narratives, tant dans le cadre du rappel de récit, que dans celui de la production orale d'une histoire à partir d'un album sans texte. Ils se sont bien prêtés à chaque exercice, et ont pris un certain plaisir à raconter à partir de leurs propres productions. Tout cela est très positif. Les grands parleurs ont pu s'exercer à des prises de paroles parfois longues, avec production de phrases complexes témoignant d'une bonne compréhension du fonctionnement de la langue, tandis que les petits parleurs eux, ont tous pu progresser, chacun à leur niveau. Les élèves timides ont tous osé prendre la parole lorsqu'ils s'en sentaient capables, et ont pu témoigner d'une capacité à s'exprimer de façon parfois brève mais claire, tout en étant dans le thème de l'activité. Les élèves allophones ou en difficulté de langage ont également montré des progrès dans leur capacité à former des phrases et à se faire comprendre. Tout cela est très encourageant, et je peux dire que de ce point de vue, mes objectifs ont été atteints car chaque élève a pu progresser à l'oral tout au long de l'année, chacun à son rythme.

De plus, les retranscriptions produites à partir des séances réalisées en classe se sont révélées être un matériau très riche, me permettant de remarquer des éléments sur lesquels je ne peux pas toujours m'arrêter lorsque je suis en classe, et permettant une réelle prise de distance par rapport au déroulement des échanges, à la prise de parole de chacun et à ma propre pratique.

Améliorations et prolongements possibles

Si le bilan des activités menées en classe est globalement positif, toutefois je suis consciente qu'il y a toujours des points qui pourraient être améliorés, ou des séances qui pourraient être menées de façon différente. Je pense notamment à mon propre rôle lors des échanges oraux : comme je l'ai expliqué précédemment, il faut que je sois capable de parler moins et de me mettre en retrait afin de pouvoir laisser davantage de place à la prise de parole de mes élèves et leur laisser ainsi plus de temps pour s'exprimer.

Par ailleurs, la contrainte liée au temps ne m'a pas toujours permis d'organiser chaque séance en petit groupe, mais je suis néanmoins consciente qu'un nombre restreint d'élèves en atelier de langage oral permet une meilleure circulation de la parole et garantit plus de temps à l'expression de chacun. Les moments collectifs ont eux aussi un certain nombre d'avantages et permettent aux élèves d'apprendre à s'écouter et à entendre des points de vue divers, toutefois le développement de certaines compétences n'est réellement optimisé que lors d'un travail en groupe restreint.

En ce qui concerne les prolongements possibles, j'aimerais revenir sur le développement des compétences narratives à partir d'images, mais cette fois-ci en faisant raconter une histoire à partir d'images séquentielles (images clés) d'un album, car comme je l'ai expliqué plus haut, l'avantage des images séquentielles est qu'elles sont ordonnées tout en donnant à voir à l'enfant la globalité de l'histoire. L'enseignant n'a pas à tourner les pages de l'album et l'élève n'est pas tenté de les décrire. Il se détache donc de l'illustration en tant que telle pour considérer l'histoire dans sa globalité, ce qui rend sans doute plus fluide l'acte consistant à raconter. J'aurais également trouvé intéressant d'entreprendre un travail autour de l'album écho afin de me concentrer plus spécifiquement sur la progression des élèves en difficulté, tels qu'Ilian ou Nassime. L'album écho est une autre pratique intéressante liant images et langage, dans la mesure où l'on s'appuie cette fois-ci sur des photos de l'élève en train de réaliser différentes actions (par exemple mettre ses chaussures, jouer dans la cour, effectuer une roulade...), et l'élève doit alors créer la légende de chaque photo en dictée à l'adulte en formulant une phrase complète commençant par "je" et décrivant l'action présentée. Cette approche très individualisée semble donc également très intéressante à aborder et suppose de pouvoir consacrer pendant la semaine un temps particulier à chacun des élèves en difficulté de langage.

Adapter ces activités à d'autres cycles

Le travail autour des images permettant de développer le langage des élèves est adaptable aux cycles 2 et 3, car tout au long de sa scolarité l'élève a besoin de développer ses compétences expressives, descriptives et narratives, ainsi qu'un certain nombre d'autres compétences qui ne sont pas citées ici. De plus, les programmes actuels impliquent une initiation à l'histoire des arts dès le

cycle 3, ce qui suppose pour les élèves d'être capables de lire différents types d'images, et ce de façon plus complexe, de les décrire et de les interpréter à l'aide d'un vocabulaire le plus complet précis tout en étant capable de s'exprimer de façon correcte et compréhensible. Par ailleurs, Anne Delafont propose également dans son ouvrage des activités pour les cycles 2 et 3 autour des images, supposant cette fois-ci de développer le langage de l'écrit, ce qui est tout aussi important. Un certain nombre d'activités sont notamment proposées autour du récit à partir d'illustrations, avec des consignes pouvant varier. Voici quelques exemples possibles : « *Que va-t-il se passer ?* » (conséquences), « *Imaginez la suite de l'histoire* » (succession d'épisodes), « *Que pensez-vous de cette situation ?* » (interprétation et décentration par rapport à l'image), « *Comment a-t-on pu en arriver là ?* » (causes). Delafont précise bien que le choix des images et des objectifs doit toujours être adapté au cycle et à l'âge des élèves.²¹

D'autres moyens de faire parler les élèves

Si j'ai choisi de m'intéresser à la richesse du support des images dans le cadre de mon mémoire, toutefois je suis consciente qu'il existe une multitude de moyens pour faire parler les élèves de maternelle. Les activités descriptives peuvent être menées à partir d'objets ou d'individus, tandis qu'il existe un grand nombre de supports possibles pour aider les élèves à raconter.

La manipulation est notamment très efficace. J'ai pu moi-même expérimenter le récit à l'aide de marottes dans ma classe lors du travail autour de *Roule Galette*, et j'ai pu constater l'intérêt de la manipulation dans la capacité à raconter une histoire, ainsi que la motivation des élèves.

De façon globale, si l'on se détache de ces actes langagiers spécifiques, les compétences orales des élèves peuvent être développées dans l'ensemble des domaines de l'école maternelle, et également sans support visuel, grâce à des stratégies multiples. Quoi qu'il en soit, l'enseignant doit toujours faire attention à la place qu'il occupe, et être attentif à bien faire circuler la parole entre les élèves dans le souci de faire progresser chacun d'entre eux.

21 Delafont Anne, *Op. Cit*, pp. 44 à 65

Références

Bibliographie

- Bon Catherine, Chauvel Denise, *Images et langage en maternelle*, Paris, Retz, 2004 (162 p.)
- Canut E., Bruneseaux-Gauthier F., Vertalier M., *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*, Scerén CRDP de Lorraine, 2012 (176 p.)
- Courchesne Danièle, *Histoire de lire – La littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*, Chenelière, 1999
- Delafont Anne, *Des images à parler, à lire, à écrire. Cycle 1 – cycle 2 – cycle 3*, coll. « Démarches et outils pour la classe », CRDP du Nord Pas-de-Calais, 1996 (167 p.)

Sitographie

- Bulletin Officiel de l'Education Nationale, 26 mars 2015 « Programme d'enseignement de l'école maternelle », *education.gouv.fr*

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole

(consulté le : 30/04/2018)

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)

<http://www.cnrtl.fr/>

- Dictionnaire de français Larousse en ligne

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

- EDUSCOL, Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, « Partie I - L'oral - Ressources pour la classe - Activités ritualisées », *eduscol*

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/5/Ress_c1_langage_oral_activite-ritualisees_456425.pdf (consulté le : 08/04/2018)

- « Exploiter les albums sans texte », *Fiches pédagogiques*

<https://www.fichespdagogiques.com/fiche/exploiter-les-albums-sans-texte-dossier>

(consulté le : 12/04/2018)

ANNEXES

- **Retranscription – Roule Galette, séance 1 : le rappel de récit avec aide des illustrations**

(collectif, les pages sont montrées au fur et à mesure)

Imène : « Je veux une galette. Fais-moi s'il te plaît une galette. »

Inês : Euh... « Je veux faire une galette ».

P.E : Maintenant quelque chose de différent ? Clément ?

Clément : La petite maison vivait dans la forêt.

P.E : La petite maison vivait... alors la maison ne vit pas. La petite maison était dans la forêt. Qui vivait dans la petite maison ?

Swann : Un vieux et une vieille.

Sophia : Un jour, le vieux dit à la vieille : « Je voudrais bien manger une galette ». « Je pourrais t'en faire une... »

Élève : Mais il faut pas qu'elle soit trop chaude...

Clément : Il balaya le plancher. Il balaya le plancher, et « metta » les grains de blé dans un truc, dans... dans le moule.

P.E : Très bien. Alors il balaya le plancher, et MIT les grains de blé dans le moule. Imène ?

Imène : Et la... et la vieille commença à faire la galette.

Isadora : Le vieux il disait qu'elle était « cro » chaude.

P.E : Qu'elle était TROP chaude ? Oui, et alors ?

Isadora : Et la vieille, elle la posa au bord de la fenêtre, et la galette elle... elle... elle...

Élève : Elle est sortie.

Isadora : Non, elle tomba.

Isaïe : Non, elle glissait. Elle glissait.

Isadora : Elle commença à s'ennuyer, donc elle... donc elle « sorta » du rebord de la fenêtre.

P.E : D'accord. Arthur tu voulais aussi ajouter quelque chose ?

Arthur : En fait après elle roule, roule, roule sur le chemin.

Élève (Isadora ou Sophia) : Et puis elle rencontre des animaux.

Andy : Le lapin, il voit la... la galette, et la galette elle « disa »...

P.E : Elle lui dit ? Qu'est-ce qu'elle lui dit ?

Inês : Elle lui dit « Je veux chanter ma belle chanson ».

P.E : Oui, et toi Swann qu'est-ce que tu veux ajouter ?

Swann : Le lapin il dit « Je vais te manger », et la galette elle dit « Je vais te chanter ma chanson ».

Isaïe : Non, elle dit : « Non non non. Non, je vais commencer à rouler rouler et je vais m'enfuir, et tu pourras jamais m'attraper ».

Clémence : « Attrape-moi si tu peux ».

Inês : Elle commence à rouler rouler, et elle a rencontré un autre animal.

P.E : Oui. Qui veut dire autre chose ? Qui veut raconter ce qui se passe ici ? Arthur ?

Arthur : Il roule encore plus vite sur le chemin.

Andy : Et que le lapin il arrivait pas à l'attraper.

P.E : Oui, parce qu'elle roule trop vite.

Inês : Parce que la galette elle roule trop vite.

Olivier : Elle peut jamais l'attraper.

P.E : Et alors qu'est-ce qu'il se passe Olivier ici ?

Élève : Elle rencontra le loup.

Naïl : Mais les galettes, elles parlent jamais les galettes.

P.E : C'est une galette d'histoire celle-là. Tout est possible dans les histoires. Alors, qui me raconte ce qui se passe ici avec le loup ? Quentin ?

Quentin : En fait, il veut la manger.

Maria : En fait, que il a très envie de manger une galette, et peut-être qu'il va courir pour la manger, mais elle va pas (...), parce qu'elle a pas de yeux ni de bouche.

P.E : Ah, mais tout est possible dans les histoires. C'est une galette d'histoire, tout est possible. Bérénice tu veux ajouter quelque chose ?

Bérénice : Euh... en fait, en fait elle dit « Attrape-moi si tu peux ».

Arthur : Il court, il court, il court de toutes ses forces.

P.E : Qui court de toutes ses forces ?

Élèves : Le loup !

Sophia : Le loup, mais... mais la galette elle roule beaucoup trop vite et elle va rencontrer le renard.

P.E : Et elle va rencontrer qui après ? Le renard ?

Élèves : L'ours !

Swann : Il dit : (grosse voix) « Galette, galette, je vais te manger ».

Naïl : Eh bah la galette roule trop vite, alors l'ours pourra jamais l'attraper. Et le renard va manger la galette.

P.E : Alors on va passer aux deux pages suivantes pour vérifier. Est-ce qu'il pourra l'attraper alors ?

Élèves : Non !

Swann : Mais il court... il court tout doucement.

P.E : Nassime, est-ce que tu veux nous dire quelque chose ?... Léon ?... Non ? Aurélia ?

Aurélia : L'ours il a attraper la galette, mais la galette elle a peur, elle roule de toutes ses forces, et l'ours il arrive pas à l'attraper.

P.E : Très bien. (tourne la page) Alors, qui est-ce qu'elle va rencontrer ensuite ?

Élèves : Le renard !

Isadora : En fait, elle rencontre un renard, et le renard elle... il va la manger.

P.E : Il va la manger ?

Élève : Pourquoi il n'y a pas de titre maîtresse ?

P.E : Pourquoi il n'y a pas de texte, tu veux dire ? Parce que là c'est uniquement le livre avec les images, sans texte. Sophia ?

Sophia : Le renard il va se réveiller, la galette va chanter la chanson, et puis le renard il... le renard il entend pas bien sa chanson, il est vieux et il est sourd, et après la galette elle saute sur le nez du renard et puis elle chante sa chanson, mais elle a pas réussi... mais elle a pas réussi à chanter sa chanson en entier, et le renard il l'a mangée.

P.E : Et le renard a réussi à manger la galette. Très bien !

- **Retranscription – séances autour de *Loup Noir*, Antoine Guilloppé**

Séance 1 : observation d'images isolées issues de l'album *Loup Noir* (une image différente pour chaque ½ groupe).

Groupe 1, illustration 1 : le personnage à l'entrée de la forêt.

P.E : Observez bien cette image, et dites-moi ce que vous y voyez.

Ilian : On voit un bonhomme. Il a des yeux.

P.E : Ilian vient de nous dire qu'on voyait un bonhomme. Il a sûrement des yeux oui, mais on ne les voit pas. Andy ?

Andy : Y'a des arbres.

P.E : Comment tu sais que ce sont des arbres ?

Andy : En fait y'a des branches, et... et je vois les feuilles là-haut.

P.E : Donc ça te fait penser à des branches avec des feuilles. Qui voit autre chose ? Isaïe ?

Isaïe : Je vois le tronc.

Isadora : Je vois les arbres, ils sont très très grands. Et ils ont des branches.

Sophia : Je vois un bonhomme qui sort d'une forêt.

P.E : Ah, il sort d'une forêt tu penses ? Peut-être.

Isadora : Ou peut-être qu'il rentre dans la forêt !

P.E : Oui, peut-être. Peut-être qu'il rentre, ou peut-être qu'il sort. Clémence ?

Clémence : En fait, c'est une ombre.

P.E : Une ombre ? C'est une très bonne idée. Alors, que pouvez-vous me dire sur les couleurs utilisées pour cette image ?

Isadora : Ça c'est du noir.

P.E : Oui, il y a beaucoup de noir.

Isadora : Et aussi du blanc !

P.E : Oui, du noir, du blanc, et est-ce qu'on voit autre chose ?

Elèves : Non ! C'est que du noir et blanc.

P.E : Très bien, oui tout est en noir en blanc. Et Andy nous a dit tout à l'heure qu'il voyait des feuilles sur les arbres, est-ce que certains voient autre chose ?

Isadora : C'est des branches ! C'est des branches qui sont emmêlées !

Inês : Il y a pas d'écriture.

P.E : Ah, vous avez entendu ce qu'a dit Inês ? Elle nous dit qu'il n'y a pas d'écriture.

Andy : Il n'y a pas d'écriture sur le livre.

P.E : Ah, donc c'est un livre qui n'aurait pas de texte ? Peut-être qu'il s'agit d'un album sans écriture. Maintenant à ton tour Léon. Que peux-tu nous dire sur cette image ?

Léon : ...

P.E : Qu'est-ce que tu vois ? A ton avis, est-ce que c'est une image qui fait peur, ou est-ce que c'est une image qui est rassurante ? Qu'est-ce que tu ressens face à cette image ? Est-ce qu'elle te fait peur ou non ?

Léon : Non.

[...]

Sophia : Ça peut être un album où on le lit comme *Roule Galette* qui n'a pas d'écriture.

P.E : Ah, ça te fait penser à l'album de *Roule Galette* qui n'avait pas de texte, effectivement. Alors on a vu qu'il n'y avait pas de texte. Cette image, elle vient d'un album. A votre avis, est-ce que c'est un album rassurant ou un album qui fait peur ?

Andy : Un album qui fait peur. Parce que les arbres on les voit de près, mais ils sont tout noirs.

P.E : D'accord, donc toi c'est la couleur noire qui te fait peur. Et toi Ilian qu'est-ce que tu en penses ?

Ilian : Il fait peur parce que il y a des arbres tous noirs.

P.E : Donc tu penses comme Andy. Et est-ce qu'il y en a qui pensent que ça ne fait pas peur ?

Clémence : En fait, eh ben... eh ben... ça ne me fait pas peur.

Groupe 2, illustration 2 : les yeux du loup.

P.E : La question est : que voyez-vous ?

Elena : Je vois deux yeux.

Adam : Des yeux.

P.E : Alors, qu'est-ce qui vous fait penser que ce sont des yeux ?

Elèves : C'est un loup !

Arthur : Parce que ça se voit.

P.E : Arthur dit « parce que ça se voit ». Qui a une autre idée ? Elena ?

Elena : Pourquoi ça a la forme des yeux.

P.E : Parce que ça a la forme des yeux ? Ça a quelle forme ?

Bérénice : Ça a la forme triangle, et les yeux ils sont en blanc, et c'est un loup.

P.E : Ah, vous avez entendu ? Bérénice pense que c'est un loup. Vous êtes plusieurs à le penser. Comment ça se fait que vous pensez que c'est un loup ? Pourquoi ?

Quentin : Parce que c'est noir.

Adam : La bouche, elle est là la bouche.

P.E : Alors tu penses que ça c'est la bouche. On ne sait pas, les yeux sont là... Ça veut dire que la bouche serait à côté des yeux ? Est-ce que certains ont une autre idée ? Quentin nous a dit « parce qu'il est noir ». Qui pense autre chose ? Pourquoi est-ce qu'on peut penser à un loup ?

Aurélia : Parce que il a des yeux, il a des yeux, on dirait un loup...

P.E : Oui, alors quoi d'autre à part les yeux pourrait nous faire penser que c'est un loup ?

Arthur : Il a une crinière.

P.E : Ah ! Alors toi tu appelles ça une crinière Arthur. Est-ce que chez les loups ça s'appelle une crinière ? Comment ça peut s'appeler sinon ?

Aurélia : Les cheveux !

Bérénice : Les poils !

P.E : Oui les poils Bérénice ! Et à part ce que vous pensez être un loup, qu'est-ce qu'on voit d'autre ?

Adam : Mais pourquoi la bouche est à côté des yeux ?

Elena : Ça c'est les arbres. Ça c'est les arbres.

P.E : Elena, tu penses que ce sont des arbres. Alors maintenant Philaé, parle-moi des couleurs de cette image.

Philaé : Du noir... Il y a du noir...et du blanc.

P.E : Oui, il y a du noir et du blanc comme tu nous l'a dit. Et alors comment on se sent quand on en voyant cette image ?

Bérénice : On a peur !

Arthur : On a peur ! Parce qu'il y a les yeux, on voit que ça fait peur. Les yeux ça nous fait penser à quelque chose qui fait peur.

P.E : Et est-ce que vous connaissez des histoires de loup qui font peur ? Quentin ?

Quentin : C'est quand les loups mangent les enfants.

P.E : Quand les loups mangent les enfants, oui, et est-ce que vous avez des exemples d'histoires ?

Elena : Je connais une histoire ! Je connais des histoires. *Chaperon Rouge*, et aussi *Le Loup est Revenu* !

P.E : Et toi Maria, est-ce que tu connais des histoires de loup ?

Maria : *Le Petit Chaperon Rouge*, et que le petit Chaperon Rouge il appelle la police parce que le renard il voulait le manger.

P.E : Un renard ? Tu es sûre ? Et alors dans *Le Petit Chaperon Rouge* est-ce que le loup fait peur ?

Elèves : Oui.

Bérénice : A la fin, il fait pas peur à la fin. Parce que à la fin, ils lui ont coupé le ventre.

P.E : Ah, tu connais la fin où on découpe le ventre du loup pour sortir la petite fille. Alors ça tombe bien que certains connaissent l'histoire, parce que moi la prochaine fois je vais vous la raconter, et on verra si c'est bien la fin que vous connaissez.

Séance 2 : observation, description et interprétation des trois premières double-pages de *Loup Noir* (classe entière).

Double-page 1 :

P.E : Voici la première double-page, regardez-bien, et ceux qui lèvent le doigt en silence vont pouvoir me dire des choses sur ces pages. Naïl ?

Naïl : Eh ben il y a une personne blanche qui fait du patin à roulettes et c'est Noël, et il fait noir alors que c'est la nuit.

P.E : Donc toi tu imagines déjà plein de choses, tu vois un personnage et tu penses qu'il fait du patin à roulettes ?

Clément : Oui parce que on voit des roues.

P.E : Ah je ne sais pas si on voit des roues.

Swann : Non il marche.

Isadora : En fait on voit des arbres, ils sont tous blancs et le garçon... on voit de la neige qui tombe.

P.E : Alors est-ce que c'est bien de la neige qui tombe ? (montre la buée sortant de la bouche du garçon) Elle ne tomberait qu'ici ?

Isadora : C'est des flocons de neige. Et les arbres ils sont tous blancs à cause de la neige.

P.E : Alors vous pensez que c'est de la neige, parce que les arbres sont blancs, c'est ça qui vous fait penser à de la neige ?

Élève : Et parce que il y a des traces de pas. Les traces du garçon !

P.E : Et le garçon, à votre avis, que fait-il ?

Isadora : Il se promène dans la neige !

Quentin : Il... Il fait du ski.

Arthur : Non, non on voit des traces de pas, ça veut dire qu'il a ses chaussures.

P.E : Oui Arthur, c'est pas faux ! Et s'il avait des skis, qu'est-ce qu'on verrait à la place ?

Andy : Eh ben on verrait des bandes comme ça.

P.E : Oui, il y aurait des grandes bandes à la place. Donc ça c'est un indice, effectivement, qui nous montre qu'il a des chaussures. Qui a autre chose à nous dire ? Inês ?

Inês : Il rentre dans sa maison.

Isadora : Ou peut-être qu'il sort de chez lui pour aller chez un ami.

Sophia : Peut-être qu'il va à une fête.

Andy : Peut-être qu'il va dans la forêt.

P.E : Oui peut-être qu'il va dans la forêt, regardez vous le voyez avancer, et ici vous m'avez dit que c'était des arbres, peut-être qu'il va dans la forêt.

Isadora : Il va traverser la forêt, peut-être qu'il va chez un ami.

P.E : Donc vous avez vu que l'indice des arbres ça nous dit que peut-être que le petit garçon va aller dans la forêt.

Naïl : Et peut-être qu'il va dans sa maison et il marche, et il va jusqu'aux arbres et il dépasse les arbres pour aller au restaurant.

Bérénice : Ou peut-être qu'il traverse la forêt pour y aller à la plage.

P.E : Peut-être, mais vous m'avez dit que peut-être que c'était l'hiver et qu'il y avait de la neige,

alors je ne sais pas si il va à la plage... on verra bien. La neige c'est en quelle saison ?

Élèves : En hiver !

P.E : Alors est-ce qu'en hiver on va à la plage ?

Élèves : Non !

Elena : Peut-être qu'il va au travail, ou peut-être qu'il va chez le dentiste.

P.E : Oui peut-être, en tous cas on se doute qu'il va certainement traverser la forêt comme certains l'ont vu, parce qu'on voit effectivement les arbres. Clément ?

Clément : Ça ressemblait au Chaperon Rouge qui traversait la forêt pour aller chez sa mamie.

P.E : C'est une très bonne idée Clément ! Isaïe ?

Isaïe : En fait, le chemin de ses pas c'est où il va.

P.E : C'est d'où il vient, plutôt. Il a déjà marché ici, et on ne sait pas où il va, alors regardez les deux pages suivantes, pour l'instant on observe en silence.

Double-page 2 :

Élèves : On l'a déjà vue.

Inês : En fait, il a les yeux blancs. Le loup.

P.E : Oui, le loup a les yeux blancs. Aurélia, qu'est-ce que tu veux nous dire ?

Aurélia : En fait le loup est noir.

Isadora : En fait, le loup, il... il... il traverse la forêt, il voit le petit garçon, et... et... le petit garçon il va se faire manger.

P.E : Ah peut-être ! Donc toi tu imagines que le loup est dans la forêt et le petit garçon aussi, c'est ça ? Tu imagines qu'ils sont tous les deux dans la forêt, et que le petit garçon va se faire manger ?

Isaïe : Il se lèche les babines. Il se lèche les babines.

P.E : Isaïe tu penses qu'il se lèche les babines, qu'est-ce qui te fait penser ça ? Est-ce qu'on voit sa bouche ?

Isadora : En fait il se lèche les babines pour bien manger le garçon.

P.E : Vous imaginez déjà plein de choses ! Pour l'instant on ne connaît pas encore l'histoire, et vous avez déjà plein d'idées de ce qu'il va se passer. Alors maintenant on va interroger quelqu'un qui n'a pas encore beaucoup parlé. Nassime ?

Nassime : Sa bouche...

P.E : Sa bouche ? Elle est où ? Tu la vois ? Mais est-ce que sa peut être sa bouche, alors que c'est à côté des yeux ?

Élèves : Non.

Quentin : Peut-être que c'est... c'est derrière les branches.

Arthur : C'est une ombre.

P.E : Une ombre de loup, tu penses ? Alors nous allons pouvoir regarder les deux pages suivantes...

Andy : J'ai encore une idée, j'ai encore une idée. En fait les yeux ils sont poilus.

P.E : Ah c'est peut-être les poils qu'il a autour des yeux alors.

Isadora : C'est la tête qui est poilue !

Andy : Et... Et... Et peut-être que le garçon il voit un oiseau, il regarde un oiseau, et... et le loup il se dit qu'est-ce qu'il va faire pour... pour manger le... l'enfant.

P.E : Peut-être qu'il se dit tout ça oui, peut-être qu'il l'observe !

Isadora : Mais en fait le petit garçon il voit pas que y'a le loup qui veut l'manger !

P.E : Il ne le voit pas tu penses ? Et toi Sophia qu'est-ce que tu penses ?

Sophia : En fait je pense que l'homme et ben il sort de la forêt mais... mais le loup il va quand même le manger, mais... mais même si il est très loin si le loup il court... mais le loup il va avoir peur...

P.E : Donc tu penses qu'il sort de la forêt ? Pourquoi tu penses que...

Sophia : Mais le loup il va avoir peur de l'humain.

P.E : Tu penses que c'est le loup qui va avoir peur de l'enfant ?

Swann : Parce que c'est un chien. Et les chiens ont peur des humains.

Clément : Beh... C'est ni un chien ni un loup parce que c'est de l'herbe, là, au-dessus.

P.E : Ah, toi tu penses que c'est de l'herbe ça ? (pointe le haut de l'image, au-dessus des yeux)

Alors on va le voir tout de suite, on va tourner la page... Bérénice ?

Bérénice : C'est... c'est les poils !

P.E : Ah, pourquoi ça ressemble à des poils ?

Bérénice : Parce que en fait c'est vertical.

P.E : Alors ça fait des pointes, oui... ça fait des petites pointes, ça peut faire penser à de l'herbe ou à des poils...

Isadora : C'est les cheveux ! C'est les cheveux !

P.E : ...Mais certains ont dit qu'effectivement on aurait dit des yeux (pointe les deux triangles blancs), donc peut-être que ça ressemble plus à des poils d'un loup qu'à de l'herbe, puisqu'il y a des yeux.

Isadora : Mais c'est les cheveux !

P.E : Les cheveux ? Alors chez un animal ça s'appelle les poils. Je tourne la page ? Vous êtes prêts ? Alors attention, on observe en silence cette fois-ci.

Double-page 3 :

Léon : [...]Il est derrière le bonhomme.

P.E : Oui ! Léon nous dit que le garçon marche, et le loup est derrière lui. Qu'est-ce que ça veut dire à ton avis ?

Léon : Ça veut dire qu'il va le manger..

P.E : Ah peut-être ! Alors ceux qui perlent en levant le doigt je ne peux pas les interroger. Léon a levé le doigt en silence et il a dit quelque chose de très bien. Clémence ?

Clémence : En fait, eh ben le petit garçon il court parce que... il voit le loup.

P.E : Est-ce qu'il voit le loup à votre avis ? Est-ce qu'il sait que le loup est derrière lui ?

Olivier : Oui parce que il entend le bruit !

P.E : Ah, Olivier nous dit que peut-être qu'il entend le bruit de pas du loup...

Clémence : Il est pas sorti de la forêt, il est toujours dans la forêt.

P.E : Donc Clémence nous dit quelque chose d'intéressant, c'est qu'il est toujours dans la forêt. Alors le petit garçon, est-ce qu'il sortait de la forêt tout à l'heure ou est-ce qu'il rentrait dedans ?

Andy : Il rentrait dedans.

Ilian : Le bonhomme il marche, il entend des bruits, le loup il est derrière...

Isadora : En fait, il... il... il entend les talons du loup et le loup, quand il va... le petit garçon quand il sera fatigué il va s'asseoir, et bah le loup il va courir courir, et il va... il va... il va regarder ses yeux, et tout de suite il va le manger...

P.E : Ah, donc vous avez plein d'idées sur la suite de l'histoire ! On ne la connaît pas encore mais vous pensez à plein de choses. C'est très intéressant tout ce que vous dites. Elena ?

Elena : C'est pour dire que... peut-être que le personnage il entend pas le loup, et le loup il entend le personnage, et... et le personnage quand il est fatigué il arrête pas de marcher, il marche encore... et après le loup il s'approche du personnage et il va le manger...

P.E : Ah, donc tu penses que pour l'instant il ne l'entend pas encore, le loup, lui, sait qu'il y a un personnage et peut-être qu'il va s'approcher de lui et le manger, dans la suite de l'histoire peut-être... Naïl ?

Naïl : Eh ben en fait, peut-être que le bonhomme l'a vu et qu'il court parce que il a vu le loup se rapprocher, et le court, et que le bonhomme est très loin et court vite, et que le loup s'est cogné

contre le tronc d'arbre.

P.E : Ah, tu penses beaucoup de choses. Et alors qu'est-ce qui te fait penser que le petit garçon est en train de courir ?

Naïl : Bah... parce que il a tourné la tête, et il a vu le loup...

P.E : Tu penses qu'il a tourné la tête ? On ne sait pas, on ne l'a pas encore vu tourner la tête, mais toi tu imagines que peut-être qu'il sait que le loup est là et qu'il accélère. Est-ce que le loup est en train de courir ?

Isadora : Non... il marche !

Quentin : Il le suit...

Inês : En fait le loup... le p'tit garçon il va jouer tout près de lui, il peut monter aux arbres.

P.E : D'accord il peut monter aux arbres, ça c'est ce que tu penses pour la suite, à votre avis qu'est-ce qui va se passer ensuite ? Swann ?

Swann : En fait, peut-être que le loup il... peut-être qu'il court parce que on le voit de loin... et le loup il arrive pas à courir...

P.E : Peut-être... et à votre avis qu'est-ce qu'il va se passer dans les prochaines pages ? Bérénice ?

Bérénice : Peut-être qu'il... que... que le loup il va courir, courir, courir très vite et après il va le manger...

P.E : Oh peut-être, comme dans quelle histoire ?

Andy : Comme... Comme le renard.

Isaïe : Comme le petit Chaperon Rouge.

P.E : Comme dans *le Petit Chaperon Rouge*, celle-là aussi on va l'entendre cette histoire. Alors j'interroge encore deux enfants et après on va s'arrêter. Andy on t'a entendu ! Sophia ?

Sophia : En fait c'est l'inverse, parce que le loup il va avoir peur de l'humain.

P.E : Alors toi tu penses plutôt que le loup va avoir peur de l'humain. C'est rigolo parce qu'il y a différentes idées. On ne sait pas encore, on verra. Et toi Olivier, qu'est-ce que tu voulais dire ?

Olivier : En fait peut-être que le loup il marche doucement.

Maria : Je crois que... que peut-être le loup eh bah... eh bah que l'enfant il marche vite, qu'il sait que le loup est derrière lui...

Aurélia : Peut-être que le loup il... il...

Inês : Y'a pas d'écriture. Y'a pas d'écriture.

P.E : Ah, Inês nous dit autre chose sur les images, vous avez entendu ? Attention, ce ne sont pas les mêmes images qu'hier, et pourtant Inês nous dit qu'il n'y a pas d'écriture, même sur celles-là. Et est-ce qu'il y en avait sur les premières pages ?

Élèves : Non.

P.E : Alors qu'est-ce que ça veut dire à votre avis ?

Andy : Ça veut dire que c'est un livre sans écriture.

P.E : C'est un livre sans écriture, un livre sans texte !

Swann : Ça veut dire qu'on peut inventer.

P.E : Alors, on peut inventer, grâce à quoi ? Qu'est-ce qui nous permet d'imaginer l'histoire ?

Andy : Parce que y'a pas de titre.

P.E : Le titre je vais vous le montrer, il y en a un. Mais qu'est-ce qui va nous permettre d'imaginer l'histoire ? Qu'est-ce qui va nous permettre de savoir l'histoire si il n'y a pas de texte ?

Andy : Parce qu'on voit quelqu'un et on voit le loup, et le loup... et moi je vois aussi que les arbres tombent et... et que le loup il va bientôt se cogner sur la tête...

P.E : Oui, mais alors comment ça s'appelle ça, ce qui nous permet de savoir l'histoire quand même ?

Arthur : C'est en fait la forme de l'animal...

P.E : Alors, dans un livre, il y a souvent un texte et des illustrations. Alors ici, comment est-ce qu'on va connaître l'histoire ?

Élève : Grâce aux images !

[...]

Séance 3 : observation, description et interprétation des trois double-pages suivantes (classe entière)

Double-page 4 :

P.E : Observez les deux pages. Alors... dites-moi ce que vous voyez. Philaé ?

Philaé : Je vois des arbres.

Isadora : Moi je vois le petit garçon qui...

P.E : J'ai dit Philaé. Tu vois des arbres, et qu'est-ce que tu vois d'autre ?

Philaé : De la neige.

Arthur : Il regarde la neige mais pas le loup qui est derrière lui.

P.E : Peut-être Arthur, peut-être qu'il ne voit pas le loup derrière lui mais qu'il est trop occupé à regarder la neige.

Swann : Peut-être qu'il s'est caché derrière un buisson.

Mohamed : En fait... il regarde... les boules de Noël qui tombent.

P.E : Alors des boules de neige, des flocons de neige tu veux dire c'est ça ?

Mohamed : ... les flocons de neige qui tombent.

P.E : Il regarde les flocons de neige qui tombent. Alors, là est-ce qu'il est seul ?

Mohamed : Il est seul.

Isadora : Non ! Il est avec le loup.

P.E : Alors est-ce qu'on le voit le loup sur cette image ?

Martin : Non, on devrait voir ses yeux qui brillent.

P.E : Martin, tu nous dis « on devrait pouvoir voir ses yeux qui brillent », là est-ce qu'on les voit ou non ?

Élèves : Non, on les voit pas.

P.E : Mais on imagine très bien effectivement, vous avez raison... comme vous connaissez les pages d'avant, on imagine très bien que le loup est derrière. Sur ces pages on ne le voit pas, on voit juste le personnage du garçon, mais vous vous savez que le loup est présent aussi parce qu'on l'a vu sur les pages précédentes. Qui veut ajouter quelque chose ? Andy ?

Andy : En fait, en fait, c'est que le personnage, il va attraper les flocons de neige.

P.E : Ah oui on dirait, regardez il tend sa main comme pour les attraper, donc à votre avis en quelle saison est-ce qu'on est ?

Élèves : En hiver !

P.E : En hiver oui, il neige.

Isadora : Ou peut-être que c'est la nuit du Père Noël.

P.E : Je vais vous montrer la page 6...

Naïl : J'ai pas parlé !

P.E : Alors Naïl qu'est-ce que tu voulais dire ?

Naïl : Eh ben en fait, j'ai vu les yeux du loup.

P.E : On les voit là tu penses ?

Naïl : Ils sont ici...

P.E : Peut-être, on dirait que ce sont des flocons, ou on dirait peut-être que ce sont des yeux, on ne sais pas. Je vais maintenant tourner la page...

Arthur : Le loup il est très loin... Le loup il est très loin...

[...]

Nassime : Il y a un garçon... Il voit le loup...

P.E : Est-ce qu'il voit le loup là ? On ne sait pas parce qu'on a dit que le loup il était derrière lui.

Arthur : Il était très loin. Il était très loin.

P.E : Alors je tourne les pages, on regarde en silence.

Double-page 5 :

P.E : Pour l'instant on regarde en silence. Chut... Chut... Alors seuls les enfants qui lèvent le doigt en silence pourront être interrogés. Bérénice ?

Bérénice : En fait, le petit garçon il a du mal à marcher puisqu'il y a beaucoup de neige.

P.E : Ah, comment tu le vois ?

Bérénice : Parce que en fait, je vois qu'il est très lent à marcher.

P.E : Ah tu le vois, on dirait qu'il est très lent ? Pourquoi ? Il est positionné comment ?

Bérénice : Il... il est positionné comme ça. (fait un geste avec sa main)

P.E : Oui, il est un petit peu penché, on voit que c'est un petit peu pénible pour lui, tu as raison Bérénice ! C'est une très bonne observation que tu viens de faire. Elena ?

Elena : En fait on voit les pas.

Ilian : Il bouge ! Il bouge le bonhomme !

P.E : Oui on voit ses traces de pas derrière lui. Maria ?

Maria : Peut-être que... que le petit garçon il a... de la glace dans les chaussures, et qu'il aime pas avoir de la glace dans les chaussures.

P.E : Oui, peut-être qu'il a de la glace ou de la neige dans les chaussures, et peut-être que ça aussi c'est difficile pour lui, que ce n'est pas évident pour lui de marcher avec de la neige dans les chaussures... Sophia ?

Sophia : En fait le bonhomme il arrive pas très bien à marcher, mais peut-être qu'il va tomber.

P.E : Peut-être qu'il va tomber, oui, s'il a du mal à marcher, c'est une idée. Alors qui aurait autre chose à nous dire sur ces deux pages ?

Isadora : Peut-être qu'il va tomber, et que... et que il va avoir la tête qui va plonger dans la neige.

P.E : Peut-être, on n'en sait rien Isadora mais c'est une idée. Isaïe ?

Isaïe : Bah... il a de la neige qui tombe sur lui.

Naïl : En fait, bah on dirait qu'il oublie et que c'est la piste de ski... et qu'un skieur va rentrer dans lui et qu'ils vont faire un accident.

P.E : Ouh, alors Naïl toi tu imagines plein de choses ! Naïl imagine qu'il y a un autre personnage qui va arriver, un skieur, et qu'il va lui rentrer dedans. On n'en sait rien, on n'a pas encore vu la suite de l'histoire. C'est une belle imagination en tous cas. Alors, qui a autre chose à nous dire sur ces deux pages ?

Isadora : Peut-être que le loup il va courir, courir, courir et le manger d'un seul coup !

Andy : Moi j'ai une idée.

P.E : Mohamed ? Chut tu parles trop Andy, il faut lever le doigt en silence.

Mohamed : En fait, il a du mal à marcher dans la neige avec ses chaussures.

P.E : Oui, ça on l'a dit, très bien, Clémence ?

Clémence : On dirait que l'hibou eh bah regarde le petit garçon qui marche.

P.E : Ah, donc Clémence elle a vu qu'on avait un autre personnage sur l'image, un hibou, alors plutôt une chouette. Elle nous a dit que la chouette regarde peut-être le petit garçon. Qui veut nous dire autre chose ? Olivier ?

Olivier : Euh... en fait euh... peut-être que le loup euh... il arrive pas à le suivre et... peut-être que après il va le voir.

P.E : Et peut-être qu'après il va le retrouver, il va le voir... Oui on ne sait pas où est le loup, vous avez vu que pour l'instant on ne le voit plus... Chut, j'interroge ceux qui lèvent le doigt en silence et qui ont des choses à nous dire. Clément ?

Clément : Je voulais dire que celui qui a écrit ce livre, les images sont très belles.

P.E : Tu as raison elles sont très belles. Alors il ne l'a pas écrit puisqu'on a vu qu'il n'y avait pas de texte, mais effectivement il a illustré ce livre, Antoine Guilloppé, et il fait de très beaux dessins tu as raison de le remarquer. C'est une très bonne remarque. Maria ?

Maria : Et peut-être qu'il est... qu'il est fâché parce qu'il a oublié son bonnet.

P.E : Ah oui tu as raison, il n'a pas de bonnet alors qu'il neige, alors à mon avis je pense que c'est peut-être pour ça qu'il se dépêche, on ne sait pas. Martin ? Dis-nous.

Martin : ...

P.E : Tu voulais nous dire quelque chose, je suis sûre que c'est très intéressant, dis nous... Tu voudras nous dire plus tard ? Alors... est-ce qu'à votre avis la chouette elle est importante dans l'histoire ?

Élèves : Non...

P.E : Vous pensez que non, d'accord, c'est intéressant. C'est un personnage qui est là, mais on ne sait pas si il a une importance ou pas dans l'histoire, peut-être pas. Chut... On sait que la chouette est présente, on ne sait pas encore si elle est importante, mais effectivement peut-être qu'elle ne l'est pas, peut-être qu'elle est juste présente mais qu'elle n'est pas forcément importante. Philaé ?

Philaé : Peut-être que quand il va aller voir la forêt, il va voir le loup...

P.E : Ah, peut-être que quand il va continuer à avancer dans la forêt, il va apercevoir le loup. Alors regardez les pages suivantes en silence...

Double-page 6 :

Quentin : Le loup il court...

P.E : Le loup court, tu penses ? Alors, Quentin pense que le loup court, d'accord. CHUT... Naïl ?

Naïl : Eh ben en fait je voulais dire un truc en rapport à la chouette.

P.E : Alors après tu nous le diras. Ilian ?

Ilian : Le loup il le voit et là-haut, et le... et le loup il court.

P.E : Ah, donc vous êtes plusieurs à penser qu'il se met à courir.

Isadora : Il se mettra à courir pour l'attraper et le manger d'un coup !

Arthur : Non il va le piéger à la sortie !

P.E : Peut-être qu'il va le piéger à la sortie de la forêt, Arthur. Isaïe ?

Isaïe : Peut-être qu'il va sauter sur lui.

Swann : Peut-être qu'il attend que... que il passe pour sauter sur lui et le manger.

Sophia : En fait c'est l'inverse, parce que le loup il va avoir peur du petit garçon.

P.E : Donc Sophia toi tu penses que c'est le loup qui va avoir peur du petit garçon. Et toi Aurélia ?

Aurélia : En fait je pense que le loup il va sauter sur le chemin pour pas que le petit garçon il marche.

P.E : Ah, donc toi tu penses que le loup va sauter sur le chemin pour empêcher le garçon de passer. Bérénice ?

Bérénice : Moi je pense avec la neige qu'il est malade.

P.E : Toi tu penses qu'il est malade. Alors, est-ce qu'à ton avis, Clémence, le petit garçon il sait déjà que le loup est là ?

Clémence : Non.

P.E : Pourquoi tu penses que non ?

Clémence : Parce qu'en fait, eh bah [...]

P.E : Ah, tu penses ? On ne sait pas. Est-ce qu'à votre avis il a vu le loup ?

Arthur : Non il... il... il l'a pas vu. Ni avant, ni après. Il... il... il sait pas où il est, et... et pour arriver juste à la sortie pour bondir, le barrer le chemin pour... pour qu'ensuite il puisse le manger.

P.E : D'accord, donc toi tu imagines plein de choses aussi. Tu imagines qu'il attend le bon moment pour lui barrer le passage. Alors, ceux qui ont des dernières choses à dire pour aujourd'hui. Andy ?

Andy : En fait, c'est que le petit garçon il est dans une forêt-montagne.

P.E : Ah on ne sait pas. On voit surtout qu'il y a une forêt...

Andy : Parce que en fait, le loup, il est très loin... parce que là, le petit garçon il va bientôt partir de la forêt.

P.E : Ah, tu penses que le petit garçon va bientôt sortir de la forêt, et que le loup est encore loin... Et toi Inês ?

Inês : Le petit garçon... le petit garçon il court parce que il a vu le loup.

P.E : Ah, toi tu penses qu'il a vu le loup et que là il est en train de courir parce qu'il a vu le loup... D'accord. Et toi Martin est-ce que tu veux dire quelque chose ?

Martin : (fait non de la tête)

P.E : Ah... demain peut-être ? Alors... dernières participations, Olivier, et après Isaïe.

Olivier : En fait, peut-être que le garçon il lance une flèche dans le loup pour qu'il a mal.

P.E : Donc toi tu penses que le petit garçon il a des flèches cachées quelque part, et qu'il va tirer une flèche sur le loup pour se défendre ? D'accord, alors peut-être que plus tard c'est ce qu'il va se passer dans la suite de l'histoire, on n'en sait rien. Là tout ce qu'on sait pour l'instant, c'est qu'il y a le petit garçon et il y a le loup, et on ne sait pas encore si le petit garçon a vu le loup, mais on sait qu'en tous cas le loup est derrière lui... ça on le sait. Mais on ne sait pas encore ce qu'il va faire.

Isaïe : Il est très très très très loin loin.

P.E : Donc vous pensez que le loup est encore loin. Bérénice ?

Bérénice : En fait... ouvre le livre parce que sinon je m'en souviens plus.

Naïl : Je voulais parler du loup ! Je voulais parler de la chouette moi...

Bérénice : En fait, je... peut-être que... que les arbres ils... ils vont « trangler » à cause de la neige et ils vont tomber sur le loup.

P.E : Ah... Donc toi tu penses qu'à cause de la neige les arbres vont trembler, et tomber sur le loup. C'est une bonne idée, peut-être, on n'en sait rien. Alors là on va devoir s'arrêter là parce que ça va être l'heure...

Naïl : Je voulais dire un truc sur la chouette !

P.E : Alors... Naïl avait quelque chose à nous dire, on va écouter Naïl. On écoute Naïl et Elena et c'est fini.

Naïl : Ben en fait la chouette elle regarde l'enfant, elle est fatiguée et elle est posée sur un tronc d'arbre, sur... sur une branche, et peut-être que le loup va manger la chouette et le petit garçon.

[...]

Séance 4 : observation, description et interprétation des trois double-pages suivantes (classe entière)

Double-page 7 :

Léon : Ben il mange les boules de neige.

P.E : Le loup mange les boules de neige, ah, pourquoi tu nous dis ça ? Parce que tu vois la neige qui tombe près de sa bouche, c'est ça ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire d'autre ? Martin ? Qu'est-ce que tu as envie de nous dire ?

Martin : Rien.

P.E : Dis-nous quelque chose, tu ne nous as encore rien dit sur ce livre... Peut-être à la page suivant, peut-être que tu auras une idée ? Alors qui veut nous dire quelque chose ? Quentin ?

Quentin : Il a mangé le petit garçon.

P.E : Il l'a mangé là tu penses ? Ah on ne sait pas. Maria ?

Maria : Peut-être qu'il veut manger la neige pour qu'il soit tout blanc, et qu'il devienne une grosse boule.

P.E : C'est une drôle d'idée, pourquoi pas... Nail ?

Nail : En fait peut-être qu'il mange les flocons et que le bonhomme est trop loin et que peut-être il le suit toujours mais qu'il est trop loin et que il le suit ou il rentre chez lui.

P.E : Ah donc peut-être qu'il le suit toujours mais que le personnage... le petit garçon est parti trop loin... Isadora ?

Isadora : En fait, le loup il mange les flocons de neige parce que en fait, on dirait qu'il a faim.

P.E : Peut-être qu'il a faim, oui, peut-être, on ne sait pas, il a peut-être faim. Qu'est-ce qu'il pourrait bien se mettre sous la dent... Peut-être des flocons de neige, ou autre chose... Aurélia ?

Aurélia : Peut-être que... il court pour aller... pour aller chercher le petit garçon, et pour... et pour le manger.

P.E : Et est-ce qu'on voit ses pattes ? Est-ce qu'on sait si il court ou non ? On ne le sait pas encore. Et toi Clément qu'est-ce que tu voulais dire ?

Clément : En fait, on voit une ombre de main dans sa... bouche.

P.E : Tu vois l'ombre d'une main ? Peut-être que ce sont des dents, tout simplement ? Alors... Clémence ? ... Non ? Mohamed ?

Mohamed : En fait, comme il va le suivre toujours, comme il va aller dans sa maison, eh bah... eh bah... eh bah il va s'en aller.

P.E : Peut-être... alors je vais tourner la page, on va observer...

Élèves : Moi je veux dire quelque chose !

P.E : Alors j'interroge ceux qui n'ont pas encore parlé sur ces pages ! Elena ?

Elena : Peut-être que le loup il s'approche du garçon et il se dit « comment le manger ? », mais pour l'instant, pour pas avoir faim, il mange les flocons de neige.

P.E : Ah oui parce que là on a un gros plan sur la tête du loup, donc peut-être que le loup est en train de réfléchir à comment est-ce qu'il pourrait manger le garçon, oui, on dirait qu'il a faim... parce qu'il a la bouche ouverte avec les dents qui sortent... Alors j'en interroge deux derniers. Je ne peux pas interroger tout le monde, après on tourne la page, peut-être que vous aurez d'autres choses à dire. Adam ?

Adam : La neige tombe... avec la bouche [...] elle est tombée.

P.E : Oui, la neige tombe sur la bouche du loup, c'est ça, et le loup ouvre la bouche, comme ça en grand... et Ilian ?

Ilian : Le loup... le loup... le loup il mange... il mange des flocons de neige, et... et ses dents l'a cassé...

P.E : Oui, donc il mange des flocons de neige...

Andy : Et le dents cassent les flocons de neige.

P.E : Oui donc il les croque avec ses dents.

Double-page 8 :

Imène : Il a sauté. Le petit garçon, ben... il regarde.

P.E : Donc le petit garçon regarde, et à ton avis Imène qu'est-ce qu'il regarde ?

Imène : Il regarde ce qui saute.

P.E : Ce qui saute ? Qu'est-ce qui peut bien sauter derrière lui ?

Élèves : Le loup.

P.E : Le loup ! Donc toi tu penses que le petit garçon se retourne pour regarder le loup ? Alors c'est bien possible. Martin ?

Martin : Le petit garçon il tourne sa tête parce que il a entendu le loup.

P.E : Ah ! Ça c'est une bonne idée, parce que vous avez vu, effectivement, qu'à la page d'avant on voyait le loup, et à cette page là on voit le petit garçon qui se retourne, et Martin il a bien interprété qu'effectivement, il se retourne parce qu'il a certainement entendu un bruit derrière lui, et qu'est-ce qu'il peut voir derrière lui ?

Élèves : Le loup !

P.E : Le loup certainement ! On peut bien imaginer qu'il a entendu le loup et qu'il l'a vu. Nassime ? [...] Je n'entends pas Nassime. Je n'entends pas Nassime ! Alors, qui est-ce que je peux interroger, qui est silencieux et qui lève le doigt ? Inês ?

Inês : Non je veux pas parler.

P.E : Alors pourquoi tu lèves le doigt ? Isadora ?

Isadora : En fait, le petit garçon, il a sursauté, il a sursauté parce que il a entendu un bruit derrière lui, il a sursauté, il a regardé derrière lui et il a vu le loup. Il a sursauté !

P.E : Ah oui, c'est une bonne idée. Il a sursauté d'un coup. Ça rejoint ce que disait Martin, il a dû entendre un bruit qui l'a fait sursauter, et qui l'a fait se retourner d'un coup. Adam ?

Adam : [...] et la neige il est grand comme ça, et le loup est pas là...

P.E : Ah oui, alors il y a beaucoup de neige effectivement, et le loup n'est pas là, effectivement on ne le voit pas sur l'image, mais on peut imaginer qu'il est derrière effectivement, comme certains l'ont dit, on dirait bien qu'il se retourne parce qu'il a entendu le loup. Alors... Naïl ?

Naïl : Peut-être qu'il va... peut-être que le loup est derrière lui, et qu'il... et qu'il fait un cauchemar que le loup l'a mangé, et se dirige vers sa maison... et peut-être qu'il marche dans sa maison, il rentre dans sa maison parce que il a peut-être... parce que il a entendu le loup, le loup va le manger...

P.E : Oui, donc comme là il se retourne... et certainement qu'il aperçoit le loup, alors il va sûrement se dépêcher pour rentrer chez lui, tu as raison, c'est une très bonne idée. Et toi Sophia ?

Sophia : Il a pas de texte.

P.E : Oui, il n'y a pas de texte, toujours pas, tu as raison. Ça reste toujours un album sans texte. Isaïe ?

Isaïe : En fait, peut-être que le... le loup a pris ce chemin pour le manger.

P.E : Peut-être qu'il a pris un autre chemin pour pouvoir le manger, oui... Swann ?

Swann : Peut-être que le loup il a pris le chemin de sa maison et il va voir si il est chez lui, et le petit garçon il prend le chemin de sa maison, et peut-être que le petit garçon il va pas se faire avoir, parce que il aura fermé la porte à clé.

P.E : Alors peut-être que c'est ce qu'il va se passer après là pour l'instant... là pour l'instant certains ont dit qu'il venait de se retourner parce qu'il avait entendu un bruit, donc le loup est certainement derrière lui, effectivement. Andy ?

Andy : En fait, c'est que il pourra pas rentrer chez lui, parce que si il rentre chez lui du même chemin et que le loup il est... et qu'il le suit, eh ben le loup il peut le manger juste avant qu'il... juste

avant qu'il passe devant. Le Loup... il peut très bien se cacher derrière les arbres, comme ça le bonhomme il le voit pas, et... et il s'est retourné parce que en fait, après qu'il s'est retourné il a couru.

P.E : Oui, c'est possible, peut-être qu'effectivement on va le voir se mettre à courir. Là, peut-être qu'il va se passer quelque chose, tu as raison Andy. Et toi Philaé qu'est-ce que tu voulais dire ?

Philaé : Peut-être... peut-être que il y a un bébé... un bébé loup qui est là...

P.E : Ah, on ne sait pas du tout. Alors un dernier d'entre vous... Aurélia ?

Aurélia : Peut-être... peut-être qu'il pourra pas rentrer chez lui... en fait, eh ben il y a trop de neige, eh ben il va tomber et... après il va rester longtemps, et après il va être glacé, il pourra pas rentrer chez lui...

P.E : Ah peut-être, peut-être qu'avec la neige il va être empêché de rentrer chez lui, alors attention regardez-bien, je vais vous montrer les deux pages suivantes...

Double-page 9 :

Adam : Le loup... le loup... tombé avec la tête.

P.E : Ah, donc le loup saute la tête la première sur le garçon, il tombe sur le garçon, il lui saute dessus... Imène ?

Adam : Il le mange. Il vole.

Imène : Il saute, et le garçon... le petit garçon bah... il se met oblique.

P.E : Il se met oblique ? C'est ce que tu m'as dit ? Il est penché en arrière ?

Imène : Oui.

P.E : Et comment ça se fait à ton avis qu'il est penché en arrière ?

Imène : C'est parce que le loup il veut manger le garçon.

P.E : Oui, donc le petit garçon peut-être qu'il se met en arrière, pourquoi ?

Imène : Parce que le loup veut manger le petit garçon.

P.E : Oui, peut-être que le loup veut le manger et qu'il se met en arrière pour se protéger... Isaïe ?

Isaïe : Peut-être que... que il... il veut tourner pour lui tirer la queue.

P.E : Oh, peut-être on ne sait pas. Et toi Maria, qu'est-ce que tu veux dire ?

Maria : Peut-être que le loup il veut manger l'enfant pour qu'il devient une grosse boule.

Clémence : Il veut sauter sur lui... il veut sauter sur lui pour le manger.

P.E : Ah oui, donc là on dirait qu'il va le manger c'est ça ? Et toi Sophia ?

Sophia : En fait il va avoir peur du garçon.

P.E : Tu penses ?

Sophia : Oui.

P.E : Tu penses qu'il lui saute dessus mais qu'ensuite il va avoir peur de lui... donc toi tu penses que le loup va avoir peur du garçon. D'accord. Bérénice ? Attends Adam.

Bérénice : Le loup il saute dessus mais c'est l'inverse parce que il va... En fait, le loup il va avoir peur du garçon.

P.E : Ah, toi tu penses comme Sophia. Et toi Adam ?

Adam : Le loup... manger tout ça. (montre sur l'image la tête du personnage)

P.E : Le loup il va manger toute la tête du garçon ? Vous avez entendu ce qu'a dit Adam ? Il pense que le loup va manger toute la tête du garçon. Ça fait peur hein, c'est pas très rassurant cette histoire. Alors Olivier est-ce que tu voulais dire quelque chose ?

Olivier : Euh en fait peut-être qu'il court, le loup, et après peut-être qu'il va tirer son tee-shirt.

Isadora : En fait le loup il bondit sur lui pour le manger tout cru ! Tout entier !

Andy : En fait le loup il va sauter sur lui, et... et il saute sur lui, mais le loup... en fait le loup il saute sur lui mais il va se cogner contre un arbre.

P.E : Ah peut-être !

Andy : Il pourra pas manger le garçon.

Bérénice : Oui parce que il y a un arbre penché.

P.E : Peut-être qu'il va se cogner contre un arbre, et Bérénice qu'est-ce que tu nous dis ?

Bérénice : J'ai dit qu'il y a un arbre penché.

P.E : Un arbre penché ? Ah tu as bien remarqué, il y a un arbre penché ! Tu penses que le loup va se cogner à l'arbre ? Ah, donc peut-être que cet arbre va avoir une importance dans la suite de l'histoire ! C'est intéressant ce qu'elle nous a dit Bérénice ! Arthur ?

Arthur : Eh ben en fait il saute pour lui barrer le chemin... Pour... pour qu'ensuite il peut pas passer et ensuite... et ensuite il se met sur le... en barrière sur le chemin.

Clément : Peut-être que l'arbre va tomber sur le loup mais pas sur le petit garçon.

P.E : Ah vous avez entendu ce qu'a dit Clément ? Peut-être que l'arbre va tomber sur le loup mais pas sur le garçon, on ne sait pas. Toi tu penses que l'arbre va tomber alors, si il est penché. C'est ça ? Adam ?

Adam : Le loup... tomber sur la neige... il est là.

P.E : Ah oui, donc la neige est là, peut-être qu'il va tomber dessus. Peut-être qu'il va atterrir sur la neige.

Bérénice : On regarde la suite... la suite de l'histoire ?

P.E : Alors moi la suite de l'histoire je la connais, mais vous vous la connaîtrez peut-être plus tard, parce que là ça va être l'heure de la cantine. Aurélia qu'est-ce que tu voulais dire ?

Aurélia : En fait... en fait le loup il va sauter sur le petit garçon et le petit garçon il va [...]

Séance 5 : raconter l'histoire, anticiper la suite (atelier dirigé)

Groupe 1 (rouge)

P.E : Alors, qui peut commencer à nous raconter ? On va commencer par Sophia ?

Sophia : En fait eh ben le bonhomme il se promène. Et il va aller dans la forêt en marchant.

Elena : En fait le bonhomme, il... il va dans la forêt, il sait pas que y'a un loup, et donc il... il va tranquillement.

Olivier : En fait, peut-être que le... peut-être que le petit garçon il l'a déjà vu, et il court maintenant.

P.E : Alors, là qu'est-ce qu'il se passe ? Ici ? Raconte-nous Olivier. Là qu'est-ce qu'il se passe sur cette page ?

Olivier : Le loup, il suit le personnage.

Sophia : Mais il voit pas parce qu'il tourne la tête.

P.E : Comme tu dis on ne sait pas s'il l'a vu, là à ce moment là il ne l'a peut-être pas vu.

Imène : En fait le bonhomme il... le petit garçon il part sans voir le loup, dans la forêt tranquille.

P.E : Oui, dans la forêt, tranquillement... et alors ?

Imène : Mais il marche beaucoup lentement.

Mohamed : En fait, en fait il peut plus marcher parce qu'il a mal à... parce que il y'a beaucoup de neige... qui tombe.

P.E : Parce qu'il y a beaucoup qui tombe sur lui, oui, il s'est mis à neiger fortement.

Mohamed : Et il tombe... il y a des arbres.

P.E : Il y a plein d'arbres autour de lui, et il y a ?

Sophia : Une chouette.

P.E : Oui, la chouette elle est présente aussi. Adam ?

Mohamed : Ici, le loup il... l'arbre il va tomber sur le loup.

Adam : Il... il... va « courait », le loup il... va tomber avec lui.

P.E : Ah, donc il va tout à l'heure courir et le loup va lui tomber dessus... Olivier ?

Olivier : En fait dans l'autre image peut-être que... que il boit un truc.

P.E : Alors regarde bien cette image. Qu'est-ce qui se passe ici ? Raconte-nous. Qui veut nous raconter ce qui se passe ici ? Elena ?

Elena : En fait, il y a le loup qui... qui regarde la neige au lieu de regarder l'enfant, et donc...

Mohamed : Il a failli manger la neige des boules de neige.

Elena : ... et donc il a la bouche ouverte pour manger les boules de neige.

P.E : Alors il a la bouche ouverte, il avale certainement de la neige. Et qu'est-ce qui se passe ici ? Alors qui nous raconte ? Imène ?

Imène : Il s'est retourné.

P.E : Et pourquoi est-ce qu'il s'est retourné ?

Elena : Pourquoi il a vu le loup.

Imène : Parce que il a entendu un pas de loup.

P.E : Oui, parce qu'il a entendu un pas de loup, et il se retourne... Elena, qu'est-ce qu'il se passe quand il se retourne ?

Elena : Il voit le loup.

P.E : Ah ! Et là qu'est-ce qui se passe Adam ?

Adam : Le loup tomber sur lui, et puis la neige a...avec le loup.

P.E : Oui ! Donc le loup saute sur le garçon, et il y a de la neige qui accompagne le loup lorsqu'il saute, oui. Et Sophia ?

Sophia : Il va avoir peur le loup. Parce que c'est l'inverse.

P.E : Justement maintenant c'est intéressant, vous allez pouvoir me dire ce que vous imaginez qu'il va se passer ensuite. Alors Sophia, qu'est-ce que tu voudrais qu'il se passe ensuite ?

Sophia : Que le loup, eh beh il s'enfuit parce que il a peur du garçon.

P.E : Donc toi tu penses que le loup va avoir peur du garçon et qu'il va s'enfuir. D'accord, peut-être. Et toi Elena qu'est-ce que tu penses ?

Elena : Que le loup il va manger le garçon, et donc le garçon on le voit plus, on voit seulement que le loup il a un gros ventre.

P.E : Ah oui, donc tu penses qu'il va le manger, et du coup on verra plus le garçon mais on verra le ventre du loup qui aura grossi, c'est ça ? Peut-être.

Elena : Et après sa soeur vient couper le ventre.

P.E : Donc le garçon aurait une soeur alors, qui viendra couper le ventre du loup pour le sortir. Peut-être. Comme dans quelle histoire ? A quoi ça te fait penser ?

Olivier : Au Petit Chaperon Rouge.

P.E : Au Petit Chaperon Rouge, oui, qu'on a racontée hier. Et toi Olivier qu'est-ce que tu penses ou aimerais qu'il se passe ensuite ?

Olivier : En fait peut-être que cet arbre il va tomber sur le loup, après le loup il va avoir mal et il va s'enfuir.

P.E : Ah, donc toi tu as remarqué l'arbre et tu nous dis que peut-être que l'arbre va tomber sur le loup et que le loup va s'enfuir parce qu'il aura trop mal. Peut-être.

Mohamed : Oui mais ce arbre il est devant le garçon.

P.E : Ah, eh bien on sait pas encore pour l'instant, on verra bien. Et toi Imène qu'est-ce que tu penses ?

Imène : Je pense que le loup il va tomber dans la neige.

P.E : Et alors est-ce qu'il va réussir à attraper le garçon ?

Imène : Non.

P.E : Non donc tu penses qu'il ne réussira pas. Et le garçon qu'est-ce qu'il va faire alors ?

Imène : Il va partir tranquille. Il va reprendre sa route.

P.E : D'accord, donc ça c'est ce que tu penses. Et toi Mohamed ?

Mohamed : En fait c'est juste que il va l'empêcher... il va l'empêcher de partir. Mais en fait à cause de la neige, si le garçon il s'est fait glacer, eh bah il va être empêché d'entrer dans sa maison, à cause de la neige.

P.E : Et est-ce que tu penses que le loup va attraper le garçon ou qu'il va faire autre chose ? Que va faire le loup à ton avis ?

Mohamed : Il va faire... il va lancer des boules de neige.

P.E : Ah, donc tu penses que le garçon aura du mal à entrer chez lui ensuite.

Mohamed : Oui, et en fait tout à l'heure il avait entendu le bruit du loup... et il a... et il a sauté sur le loup.

P.E : Qui ça ? Qui va sauter sur le loup ?

Mohamed : Euh... eh bah... il [...]

P.E : Et toi Adam qu'est-ce que tu penses qu'il va se passer après, là dans les pages suivantes ?

Adam : Tomber... la neige... la neige elle tombe avec le loup.

P.E : Oui, et après ?

Adam : Après elle... lui tomber là.

P.E : Il va tomber sur le garçon ?

Adam : Oui.

P.E : Et qu'est-ce qu'il va faire avec le garçon ?

Adam : Il va le manger !

P.E : Il va le manger tu penses Adam ?

Mohamed : Non il va pas le manger il va le croquer !

P.E : Ah... peut-être...

Groupe 2 (vert)

Clémence : Il va dans la forêt et... et il marche et... et il sort des bulles de sa bouche.

P.E : Ah il sort des bulles de sa bouche ? Alors peut-être des bulles, ou peut-être de la buée parce qu'il fait froid. Oui, tu as raison. Il sort de la buée de sa bouche. Et ensuite alors qu'est-ce qui se passe Quentin ?

Quentin : En fait il y a un loup.... En fait le petit garçon il est dans la forêt, et il y a un loup dans la forêt.

P.E : Et il y a un loup dans la forêt. Et que fait ce loup ?

Quentin : Il regarde le petit garçon.

Andy : En fait, le loup il suit le petit garçon, mais le petit garçon continue à marcher et le loup il regarde le p'tit garçon mais... mais les arbres ils vont tomber sur le loup, le loup il pourra pas passer.

P.E : Alors attends on ne sait pas encore. Pour l'instant on en est au loup qui regarde le petit garçon, c'est ça ? Il est derrière lui ?

Andy : Mais ils vont tomber parce que en fait, les arbres ils sont penchés.

P.E : Alors les arbres ne sont peut-être pas très droits, c'est vrai tu as remarqué...

Naïl : Et il y en a un qui va tomber !

P.E : Alors on ne sait pas encore. Ilian ?

Ilian : Il y a... en plus, en plus le monsieur il a... il... de la neige qui sort de sa bouche... la neige elle continue de tomber... et aussi le loup... le loup... le loup il aime pas la neige.

P.E : Le loup n'aime pas la neige, tu nous dis Ilian. D'accord. Et ensuite Aurélia ? Raconte-nous.

Aurélia : En fait, le petit garçon pourra pas marcher parce que y'a trop de neige, sauf que les arbres ils sont penchés, et... et... il pourra pas marcher et rentrer chez lui parce que en fait y'a plein de neige, plein de neige qui tombe par terre alors il pourra pas... il va tomber dans la neige.

Naïl : Eh bah le loup, il est sorti de sa cachette, et il voit que le petit garçon il est en train de marcher, et il va sauter d'en haut pour le dévorer d'un seul coup.

P.E : Ah attends, pour l'instant on n'y est pas encore. Qu'est-ce qui se passe ici Naïl ?

Naïl : Eh ben il a faim.

P.E : Pourquoi, parce qu'on voit sa bouche c'est ça, tu penses qu'il a faim ?

Naïl : Et on voit ses dents, et pointues, et il a mangé de la neige, et si il croque la neige, si il y a de la neige sur les dents et il croque la neige qui est sur ses dents il va se casser les dents.

P.E : D'accord, il a faim, on voit ses dents... Et Clémence qu'est-ce qui se passe maintenant ?

Clémence : Maintenant il se retourne et il a vu le loup.

Quentin : Il saute sur le petit garçon.

Aurélia : En fait, le petit garçon il se penche en arrière pour courir dans la forêt et sortir de la forêt et après il va rentrer chez lui...

P.E : Donc toi tu penses qu'il se penche en arrière pour pouvoir courir et sortir de la forêt, et qu'il va rentrer chez lui. On s'arrête là, parce que ça va être à vous d'imaginer ce que vous voudriez qu'il se passe ensuite, ce que vous imaginez qu'il va se passer ensuite. A ton avis Clémence, qu'est-ce qu'il va se passer ensuite ?

Clémence : Il va... il va le manger.

Quentin : Il... il va manger le petit garçon.

P.E : Donc toi aussi tu penses que le loup va manger le garçon. Et toi Andy ?

Andy : En fait, c'est que le loup il saute... en fait, c'est que il va sauter sur le petit garçon, il va pas arriver à sauter sur le petit garçon, et... et moi aussi je voudrais que le loup il... il vient d'un côté, et que le petit garçon il vient d'un autre côté, et après le loup il va sauter dessus, cette fois il va vraiment le manger.

P.E : Dis-donc, tu nous as imaginé beaucoup de choses. Peut-être que c'est ça, on verra bien. Et toi Ilian ?

Ilian : En plus... en plus la neige va tomber... il saute sur la neige, le loup il va tomber dans la neige

et... et il est mort.

P.E : D'accord, c'est une bonne idée aussi. Et toi Aurélia ?

Aurélia : En fait, je pense que... que le loup il pourra pas sauter sur lui, il est trop loin et les arbres ils sont penchés, et comme le petit garçon... le petit garçon il court dans la forêt.

P.E : D'accord. Et toi Naïl qu'est-ce que tu penses ?

Naïl : Eh ben en fait peut-être que il va renc... que si le... que si le p'tit bonhomme il court et il se cogne, le loup aussi il va se cogner, et le loup va réussir à le manger et... et... mais je crois que... et le loup va avoir peur du p'tit garçon, et le p'tit garçon va avoir peur du loup, et en fait le p'tit garçon va rentrer chez lui et le loup va aller voir ses copains, pour que tous ses copains le loup l'attaquent tous.

P.E : Dis donc, toi aussi tu as beaucoup d'idées Naïl, bravo.

Groupe 3 (bleu) :

[...]

Isaïe : Il tombe, il tombe même sur lui sur son écharpe, et après le loup... loup... il va... il va courir, et quand il sera pas loin et qu'il pourra sauter sur lui, il va sauter pour... sur lui.

P.E : Ah, alors... ça c'est ce qui se passera après, là pour l'instant qu'est-ce qu'il se passe Maria ?

Philaé : En fait il a de la neige dans ses mains...

Maria : En fait il a... il y a un enfant qui est en train de partir, et le loup en fait derrière le garçon eh ben il le voit.

P.E : Le loup voit le garçon oui, et alors ?

Maria : Il a envie de le manger l'enfant.

Inês : Le loup mange de la neige.

P.E : Il mange de la neige, oui, et alors ?

Inês : Il a... le garçon, il a vu le loup.

P.E : Le garçon là il a vu le loup, et alors qu'est-ce qu'il se passe ensuite Léon ?

Léon : En fait, le loup saute... et... ça va tomber sur le loup...

P.E : Ah, et qu'est-ce qui va tomber sur le loup ?

Léon : L'arbre.

P.E : Très bien. Alors maintenant vous allez pouvoir me dire ce que vous imaginez ou ce que vous aimeriez qu'il se passe à la fin de l'histoire. Martin ?

Martin : En fait le loup il va manger le petit garçon.

P.E : Toi tu penses que le loup va manger le petit garçon, d'accord. Et toi Isaïe qu'est-ce que tu penses ?

Isaïe : Qu'il mange le petit garçon. J'aimerais que le loup mange le petit garçon.

P.E : Tu aimerais qu'il le mange ? Et toi Maria qu'est-ce que tu penses, ou qu'est-ce que tu aimerais qu'il se passe ?

Maria : J'aimerais que... que le loup euh... il mange le garçon.

P.E : Ah, toi aussi, vous êtes nombreux à vouloir ça. Et toi Inês, qu'est-ce que tu voudrais qu'il se passe ?

Inês : Je pense que le loup il va manger le petit garçon.

P.E : Toi aussi tu penses qu'il va le manger. Oui, et toi Léon ? Est-ce que tu penses autre chose ?

Léon : En fait, le loup va sauter sur le petit garçon.

P.E : Il va lui sauter dessus, d'accord, et toi Philaé qu'est-ce que tu penses ?

Philaé : L'arbre il est penché, et ils vont tomber sur les deux.

P.E : Alors vous avez entendu, Philaé a une autre idée que la votre, elle pense que l'arbre va tomber sur les deux personnages. Ça c'est ce que pense Philaé. Alors ça on le découvrira plus tard...

Groupe 4 (jaune) :

Swann : Le petit garçon, il va dans la forêt et... et en fait il... en fait il est dans la forêt, et il va se promener.

P.E : Pour aller se promener, très bien, est-ce que tu veux nous dire autre chose ?

Swann : Non.

P.E : Alors à ton tour Clément. Qu'est-ce qu'il se passe ensuite ? Raconte-nous ce qu'il se passe ici, une fois qu'il est dans la forêt.

Clément : Le petit garçon, il est entré dans la forêt, et puis après il veut traverser la forêt pour aller chez sa mamie.

P.E : Pour aller chez sa mamie ? Très bien. Et alors que se passe-t-il ?

Arthur : Le loup il... il le voit et il le suit, en fait ils se mettent à courir, euh... à marcher discrètement, et il fait des grands pas pour... pour passer lentement, mais quand même pour être toujours loin du loup, parce que ça se voit.

P.E : D'accord, donc il fait de grands pas, et le petit garçon fait de grands pas également pour s'éloigner... à ton tour Nassime ?

Nassime : Le garçon... est dans la forêt, et... et... et... des arbres... et la neige tombe.

P.E : Il y a plein d'arbres, et la neige tombe. Très bien Nassime.

Sira : Et la neige !

P.E : Oui, la neige Sira ! Et alors Isadora ?

Isadora : Eh ben en fait, le petit garçon, eh ben il a du mal à marcher parce que il y a de plus en plus de neige, et y'a une chouette. Et après son pantalon il va être plein de neige. Et il a très très très du mal à marcher.

P.E : Et il a beaucoup de mal à marcher. Oui, c'est bien Isadora. Et Sira ? Est-ce qu'elle est capable de raconter Sira ?

Sira : (propos non compréhensible ; montre la neige sur l'illustration)

P.E : Tu as vu toute la neige Sira ? Il neige beaucoup. Alors Sira, surtout, elle écoute comment vous vous racontez, parce que ça va l'aider, elle, à apprendre à bien raconter.

Swann : En fait, le loup... le loup il attend que le petit garçon passe, et il va... il attend que le garçon passe près de lui, pour après se mettre devant lui, et sauter sur lui et le manger.

P.E : Ah, donc il a peut-être l'idée de sauter sur lui pour le manger. Clément ?

Clément : Beh en fait, (...)

P.E : Et qu'est-ce qui se passe ensuite alors ?

Arthur : En fait, il tourne la tête comme si il a entendu le « haouuu » du loup. Il fait « haouuu ».

P.E : Ah, il a entendu le hurlement du loup ! Oui Arthur, donc il tourne la tête comme si il avait entendu le loup. Alors, que se passe-t-il ensuite ? Isadora ?

Isadora : En fait, il se... il essaie de courir, courir, courir, mais le loup il court encore plus vite, et après il BONDIT sur le petit garçon !

P.E : Il bondit sur le petit garçon, très bien. Maintenant, chacun votre tour, vous allez nous dire ce que vous imaginez qu'il va se passer ensuite.

Isadora : Je pense que le petit garçon il va s'enfuir et que le loup il va courir encore plus vite que lui, et après il va le croquer tout cru !

P.E : Ouh la la, c'est une sacrée fin ça ! Et toi Arthur ?

Arthur : Il se met à côté pour lui barrer le passage, pour ensuite il le mange quand il lui a barré le passage.

P.E : C'est aussi une idée Arthur. Tu as raison, c'est possible.

Arthur : Et il a pas de flèches. Il a rien du tout.

P.E : Il n'a rien pour se défendre alors. D'accord. Et toi Nassime qu'est-ce que tu penses qu'il va se passer après ? A ton avis, quelle est la fin de l'histoire ?

Nassime : Il va manger le garçon...

P.E : Le loup va manger le garçon à ton avis ? C'est ça ? D'accord, peut-être. Et toi Clément qu'est-ce que tu penses de la fin de l'histoire ? Qu'est-ce qu'il va se passer ?

Clément : Il va aller chez sa mamie, et après il va chercher son bonnet pour... et après il va re-aller chez lui, il va retraverser la forêt, mais cette fois-ci... mais cette fois-ci il le coeur du loup, tout, tout, tout, et après ce sera son déguisement.

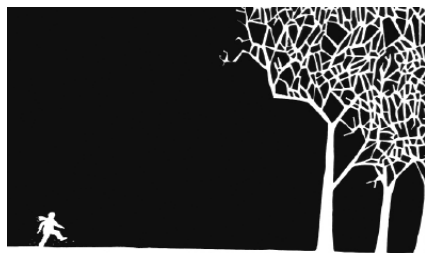
P.E : Oh, il aura enlevé... Oh la la, donc ça veut dire qu'il aura tué le loup ? Le garçon aura tué le loup, il aura enlevé son coeur, il aura tout enlevé à l'intérieur du loup pour pouvoir s'en servir comme d'un déguisement ? Ah ça c'est une idée à laquelle personne n'avait pensé, c'est triste pour le loup. Et toi Swann qu'est-ce que tu penses ?

Isadora : Mais le loup en même temps il est méchant.

P.E : Peut-être...

Swann : En fait, le loup il s'écarte pour le... pour... il s'écarte le petit garçon pour laisser passer le loup, pour qu'il se cogne, et il va aller de ce côté pour rentrer chez lui, et pour aller prendre son bonnet, et il va aller chez sa mamie.

- Illustrations majeures de *Loup Noir*, Antoine Guilloppé :



Résumé (français) :

En quoi les images peuvent-elles aider les enfants à parler ? L'acquisition et la structuration du langage sont au coeur des apprentissages de l'école maternelle, car elles sont essentielles au bon développement de l'enfant et à l'acquisition de compétences dans tous les domaines d'apprentissage. Ce mémoire s'intéresse donc au développement du langage oral à l'école maternelle, et plus spécifiquement à la place que peut avoir l'utilisation d'images fixes dans l'acquisition de ces compétences. Les images se révèlent en effet être des déclencheurs de parole, supports d'expression, et aident à développer les compétences descriptives des élèves, et par conséquent l'emploi d'un langage structuré. Elles peuvent également être utilisées pour aider l'enfant à raconter, donc à développer ses compétences narratives.

Résumé (anglais) :

How can images help children to talk ? The acquisition and structuring of language are at the heart of learning in infant school, because they are essential to the child development and to the acquisition of skills in all areas of learning. This work focuses on language development in infant school, and more precisely on the place images can have in the acquisition of these skills. Indeed, images appear to be good speech triggers, mediums of expression, they help developing pupils' descriptive skills, and therefore the use of a structured language. They can also be used to help children to tell stories, thus to develop their narrative skills.