



Les enjeux de la lecture de l'image en classe de moyenne section : quelles compétences développer, pourquoi ?

Florence Ricat-Picolet

► To cite this version:

Florence Ricat-Picolet. Les enjeux de la lecture de l'image en classe de moyenne section : quelles compétences développer, pourquoi ?. Education. 2019. dumas-02289929

HAL Id: dumas-02289929

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02289929>

Submitted on 17 Sep 2019

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.

Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Les enjeux de la lecture de l'image en classe de moyenne section : Quelles compétences développer, pourquoi ?

Mots Clefs : lecture d'image / compétences langagières / théorie de l'esprit

Présenté par : Florence Ricat-Picolet

Encadré par : Christiane Herth

SOMMAIRE

Introduction	1
Préambule : la séquence diagnostique de la classe.....	2
I. Les compétences langagières et la lecture d'image : l'enseignement d'une progression ou une maturité cognitive à acquérir	4
1. Qu'entend-on par compétences langagières en moyenne section ?....	4
2. Enseigner la lecture de l'image.....	6
3. Égocentrisme et théorie de l'esprit.....	8
II. Situations de classe et analyse	12
1. Travailler sur la dénotation et sur la nature de l'image... ..	12
1.1 Séance 1 - Opération de tri : ce qui est image et ce qui ne l'est pas ...	12
1.2 Séance 2 : stabiliser le terme « image », effectuer un tri parmi les différentes natures d'images.....	14
1.3 Séance 2 bis : Remédiation et approfondissement sur la notion de Nature d'image.....	16
1.4 Séance 3 : la description de l'image – le message au destinataire....	17
1.5 Séance 3bis : remédiation sur la consigne et le jeu du loto des images	19
2. Observer les images, et déceler des indices	20
2.1 Séance 4 : écoute du CD Oralbum « Les Trois Petit Cochon ».....	21
3. De la description à l'interprétation	23
3.1 Séance 5 : abstraction des images d'un conte connu.....	23
3.2 Séance 6 : Se servir des images pour écrire un album.....	26
3.3 Séance 7 - Compréhension des codes graphiques d'un nouvel album.....	29

3.4	Séance 8 – Identification des émotions par le dessin	31
3.5	Séance 9 - garder une trace des émotions dans la classe pour s’y référer	33
3.6	Séance 10 - Identifier les émotions par le dessin : les expressions du loup	34
3.7	Séance 11 - l’élève parle « à la place de »	35
Conclusion		37
Bibliographie		38
Annexes		39

INTRODUCTION

Ma première carrière dans le domaine de la publicité et de la communication m'a rendu consciente de l'importance de l'image, tant par son omniprésence dans la société que par son influence auprès des populations. La naïveté de certains adultes à ne pas déceler les implicites derrière certaines images m'a toujours troublée. Or l'année dernière, après lecture et étude des programmes de l'Éducation Nationale, j'ai vite compris qu'il était du devoir des enseignants que de développer la capacité des élèves à prendre du recul sur les informations et images auxquelles ils étaient confrontés quotidiennement, de façon à développer leur esprit critique.

En maternelle particulièrement, l'utilisation des images en support de travail est constante et dans tous les domaines d'apprentissage. Sans aller vers le développement de l'esprit critique pour des élèves aussi jeunes, s'appuyer sur une image d'album à des fins de compréhension et d'expression orale, n'est-il pas le premier pas vers l'analyse du message que l'auteur cherche à véhiculer à travers son travail ?

Au départ, je cherchais à développer par l'étude des illustrations d'album, les compétences langagières des élèves dont je trouvais le niveau extrêmement hétérogène. Comment offrir à ceux dont le niveau est plutôt faible des opportunités de l'améliorer ? Se servir des images à ce dessein peut paraître évident. Mais après un diagnostic de ma classe en termes de capacités langagières, je me suis rendu compte que les élèves ne « regardaient » pas de la même manière les images qui me servaient de support, et leur expression orale s'en trouvait limitée. Il était donc nécessaire de travailler plus en profondeur, sur le regard porté sur l'image. Mais que signifie regarder une image ? La décrire, la comprendre, l'interpréter ? Cette dernière notion requiert une capacité particulière, celle de prendre du recul, de percevoir une image mentale suffisamment forte pour émettre des hypothèses. Des enfants de moyenne section en sont-ils capables ?

A travers ce mémoire, j'ai cherché à travailler en parallèle, le langage et la construction du regard sur l'image. Le diagnostic de ma classe par lequel je commence ce mémoire est un préambule à la construction de mes réflexions. A sa suite vient une première partie d'étude documentaire dans laquelle j'ai analysé les écrits de spécialistes à propos du « langage » dans les programmes de façon à cibler ma progression. J'ai ensuite fait des recherches sur l'étude de l'image, que nombre d'auteurs définissent comme « lecture d'image ». Comme je me suis confrontée très vite à la notion de décentrement chez l'élève, indissociable dans ma progression, j'ai approfondi le terme de « théorie de l'esprit », notamment à travers les écrits provenant du site de l'académie de Paris.

Dans une seconde partie, j'ai analysé une séquence mise en place dans ma classe, selon une progression respectant les trois niveaux de lecture : la dénotation, la connotation et l'interprétation.

Préambule : la séquence diagnostique de la classe

Je suis aujourd'hui PES en classe de moyenne section à l'école élémentaire d'application Boursault dans le 17^{ème} arrondissement, en charge d'une classe de 29 élèves, en grande partie issus d'un milieu social plutôt favorisé.

Avant de construire une progression sur la période 3 et 4, j'ai voulu travailler une séquence alliant image/oral/écrit. Cette séquence reposait sur l'étude de l'album « La pomme rouge » de Kazuo Iwamura. Je la considérais comme une évaluation diagnostique sur les besoins de mes élèves en terme du langage.

Elle se basait entièrement sur l'observation des « images », plus particulièrement des illustrations dans le but de travailler les compétences orales et écrites en parallèle :

- Oser entrer en communication
- Raconter, décrire, évoquer, expliquer
- S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis
- comprendre les fonctions de l'écrit
- écouter de l'écrit et le comprendre



Comme tous les albums dont je fais référence dans le mémoire, je l'ai choisi pour des raisons précises :

- l'album est illustré en noir et blanc, avec un seul élément de couleur à travers les pages, la pomme rouge qui apparaît dès la couverture. Cela me permettait de guider facilement les élèves vers un point d'intérêt visuel qui impliquerait un intérêt narratif.
- le texte est très succinct et descriptif, ce qui permet une concentration des regards sur les images
- le récit est peu résistant : il n'y a pas d'ellipses dans le récit (ni dans l'image). Il n'y aura aucune problématique de compréhension.
- les illustrations sont souvent travaillées en double page : le regard de l'élève est global, il n'est pas « pollué » par une action ultérieure qui pourrait gêner sa compréhension s'il n'a pas acquis la lecture d'image de gauche à droite.

En période 2, et pour faire une transition douce vers la moyenne section, cet album me paraissait adapté.

La séquence avait pour objectif d'amener l'élève à observer les images, chercher des indices qui lui permettrait :

- de recomposer à l'identique la couverture de l'album avec l'aide des éléments séparés la composant (personnages illustrés/titre/auteur)

- de raconter l'histoire en ayant les illustrations sous les yeux
- d'imaginer la suite de l'histoire en fonction des indices de la dernière illustration observée
- de recomposer la chronologie de l'histoire en fonction des vignettes imprimées

Je porte une conclusion de cette expérience à deux niveaux :

En termes d'expression orale, la classe est dynamique et réagit bien à mes sollicitations :

- 12 élèves ont un vocabulaire et des compétences syntaxiques remarquables : les phrases sont construites correctement, complexes et détaillées.
- 10 élèves construisent des phrases correctes manquant parfois de termes précis et de détails, mais très compréhensibles par leurs camarades.
- Seuls 7 élèves participent peu par manque de concentration ou par problème de diction.

Au niveau de l'écrit, de nombreux élèves ne cherchent pas instinctivement à faire l'effort de trouver des indices dans les images pour mener à bien les différentes situations. L'exercice de remise en ordre chronologique des scènes de l'album en a été l'exemple parfait. L'étayage était plus que nécessaire pour guider les regards vers les points d'intérêt permettant de réussir la chronologie.

A travers ce projet au départ construit autour du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, l'oral et l'écrit », j'ai pu constater la différence de traitement des images par les élèves, et par conséquent leur restitution orale, plus ou moins riche, plus ou moins détaillée et argumentée. Il m'est apparu évident que le lien entre les deux domaines artistique et langagier étaient étroitement corrélés et j'ai cherché par ce mémoire à travailler les compétences sous-jacentes à ces 2 domaines.

I. LES COMPETENCES LANGAGIERES ET LA LECTURE D'IMAGE : L'ENSEIGNEMENT D'UNE PROGRESSION OU UNE MATURITE COGNITIVE A ACQUERIR

1. Qu'entend-on par compétences langagières en moyenne section ?

Je me suis beaucoup appuyée sur l'ouvrage de Mireille Brigaudiot « Langage et école maternelle »¹. Les programmes officiels de maternelle donnent des indications mais manquent parfois de précision.

Quand on parle de compétences langagières en maternelle, il y a 2 notions à prendre en considération : l'oral et l'écrit.

Domaine de l'oral :

- 1) Oser rentrer en communication
- 2) Comprendre et apprendre
- 3) Échanger et réfléchir avec les autres
- 4) Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

Dans le domaine de l'écrit :

- 5) Écouter de l'écrit et comprendre
- 6) Découvrir la fonction de l'écrit
- 7) Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement
- 8) Découvrir le principe alphabétique
- 9) Commencer à écrire tout seul

Dans ce mémoire, je m'attacherai plus particulièrement aux objectifs « oral » 1, 2, 3, et « écrit » 5 et 7 (Annexe 1 : Séquence)

¹ Brigaudiot, Mireille, *Langage et école maternelle*, Hatier 2015 (256p)

A noter cependant que le point 1 « oser entrer en communication » est un objectif quasiment atteint par tous les enfants de la classe. En grande partie du fait du milieu social du quartier, les enfants sont habitués à dialoguer entre eux ou avec des adultes. Très peu d'élèves ne souhaitent pas prendre la parole devant leurs camarades. A titre d'exemple, en une semaine, tous les élèves de la classe ont récité une comptine à haute voix et devant la classe (parfois en me regardant pour les plus timides) – qu'ils la connaissent ou non parfaitement, tous ont voulu de façon spontanée intervenir. J'ajouterais au contexte social, l'émulation et la bonne entente entre les élèves (et pour une dizaine d'entre eux un esprit de compétition !).

Le sujet du langage oral en maternelle est extrêmement vaste puisque toutes les situations mises en place par le PE ou non au quotidien sont porteuses de langage. Tous les domaines sont concernés : en EPS, explorer le monde, arts plastiques, musique... Cette interdisciplinarité apporte une richesse dans les mises en situation de l'oral qui permet un développement constant chez l'enfant. Mireille Brigaudiot ajoute ce point « *De mon point de vue, contrairement à l'écrit, il ne peut pas exister d'enseignement du langage oral : les occasions constituent les moments d'apprentissages* ». Mobiliser le langage en maternelle, c'est construire des mises en situation qui pourront apporter des notions d'apprentissage différentes aux enfants.

Dans chacune des situations mises en œuvre tout au long de la séquence que je décrirai plus tard, le langage intervient dans la verbalisation des réflexions des élèves. A chaque fois que je demande « comment as-tu fait pour savoir ? », l'enfant doit chercher les mots et construire une phrase explicative sur son processus de réflexion. On se retrouve dans ce cas, dans les points 2 et 3 listés ci-dessus. Tous n'y parviennent pas dès le départ, mais à force de voir et d'entendre leurs camarades, ils acquièrent une méthodologie et systématisent ce temps de langage.

Les séances sur la description d'images (séance 1 à 3) amènent l'élève à apporter un élément caractérisant nouveau. Il passe d'un langage instinctif à un langage réfléchi de façon à faire passer un message à son camarade.

C'est ce que Mireille Brigaudiot appelle le langage contrôlé. Dans son ouvrage, elle différencie l'activité du langage totalement non consciente de l'activité contrôlée quand on s'adresse à une personne pour un objectif en particulier (on cherche une action de sa part).

Les séances 4 à 6 sur les 3 petits cochons, permettent d'atteindre plusieurs objectifs du langage : entrer dans la narration (oral 1, et 3) et commencer à produire des écrits (écrit 7).

En effet, le fait d'avoir écrit le texte de l'album dans le but que je puisse le lire à la deuxième maîtresse, amène les enfants à changer de position : raconter l'histoire à un destinataire qui ne connaît ni les personnages, ni les situations est un exercice pour cet âge difficile, mais qu'ils ont réussi avec un peu d'aide. L'autre compétence nécessaire à l'écriture du livre, est de comprendre

qu'on n'écrit pas comme on parle. Cette réussite tient encore une fois du milieu social des enfants, habitués à ce qu'on leur lise des albums.

Les séances 7 à 9 sur l'album « Guilli Lapin » permettent de développer deux objectifs : Écouter de l'écrit et comprendre (5) et commencer à produire des écrits (7).

Il s'agit d'un album qui ne leur est pas connu, ils vont devoir nécessairement travailler sur la compréhension par l'écoute et l'observation (notamment en se servant des images).

D'autre part, le travail qui leur est demandé de traduire oralement les images en émotions relève de l'expression du ressenti, ce que Mireille Brigaudiot mentionne comme étant « la prise en compte des états mentaux d'autrui » ou théorie de l'esprit que nous aborderons par la suite. Cette expression orale devra par la suite dans l'exercice, être traduite par une dictée à l'adulte.

2. Enseigner la lecture de l'image

Dans le domaine « Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité artistique », le mémoire se concentrera sur l'image en elle-même, qu'elle soit dessin, tableau peint original ou reproduit, photographie, ou illustration (PAO ou manuelle) et même composition.

L'omniprésence des images dans notre société, implique de former le regard des élèves pour qu'ils puissent y déceler des messages et puisse les comprendre.

Je commencerais par citer un extrait du BO de 2015 :

« Les enfants apprennent peu à peu à caractériser les différentes images, fixes ou animées, et leurs fonctions, et à distinguer le réel de sa représentation, afin d'avoir à terme un regard critique sur la multitude d'images auxquelles ils sont confrontés depuis leur plus jeune âge. »

Entreprendre un travail d'analyse de l'image en maternelle pourrait donc être considéré comme une première étape à l'éducation aux médias qui sera développée au cycle 2 et surtout au cycle 3, notamment dans la perception des différents messages véhiculés par une image.

Mais avant de se projeter aussi loin, définissons la lecture d'image.

D'après Jean-Paul Achard, Enseignant et chercheur en techniques d'audiovisuel ²

“ Ce que l'on appelle "lecture de l'image" c'est le cheminement conscient, intentionnel du regard sur l'image. Si la perception est globale et quasi instantanée, le regard est l'acte volontaire par lequel on cherche à extraire du sens de l'information visuelle perçue. Le regard est une phase de construction postérieure à la perception qui suppose et nécessite du temps et peut-être une méthodologie. »

Si on parle de méthodologie dans la lecture d'image, cela implique qu'on peut la systématiser et qu'elle peut s'apprendre. Les programmes officiels insistent pour que le sens et la compréhension

² Jean-Paul Achard - *Sur l'image* - <http://www.surlimage.info/ecrits/pedagogie.html> en ligne consulté en février 2019

d'un texte soient travaillés dès la maternelle. On pourrait faire exactement le même parallèle sur l'implicite d'une image. Prenons un exemple, celui de la couverture de l'album « La pomme rouge ». Pour quelle raison l'auteur a-t-il choisi de faire apparaître sur la couverture les personnages et le décor en noir et blanc et une pomme en rouge ? Sans même attendre la question, les élèves ont déduit que le livre allait porter sur l'histoire d'une pomme. De même, en se servant des illustrations très détaillées, les enfants ont pu « raconter » l'histoire avant même que je la leur lise.

On pourrait donc travailler sur la stratégie de lecture des images pour travailler la compréhension en maternelle.

Pour ce faire, et pour pouvoir avancer de façon méthodique, je me suis penchée sur les recherches d'auteurs qui ont écrit sur « la lecture d'image » et j'ai cherché à l'adapter à ma classe de moyenne section. En effet, j'ai trouvé quelques ouvrages sur l'étude de l'image pour les classes élémentaires et surtout sur le second cycle, mais finalement très peu sur le cycle 1.

Les seuls ouvrages se limitaient à des activités ponctuelles dont je me suis parfois inspirée.

Dans son ouvrage « Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle III »³, Maryse Brumont place le texte, l'album et l'image au même niveau quant à la stratégie de lecture. Pour pouvoir les comprendre et les analyser, il existe trois étapes correspondant à 3 niveaux de lecture qu'il faut « gravir ».

Le premier niveau appelé « dénotation », revient à dire ce que les élèves voient.

Le second niveau est celui de la compréhension, appelé connotation.

et le troisième celui de l'interprétation.

Si Maryse Brumont travaille la lecture d'image en cycle III, pourquoi ne pas commencer dès le cycle 1 en inculquant le plus tôt possible une méthode qui aidera plus tard les élèves dans les autres activités que sont la lecture de texte, d'œuvres d'art, ou d'écriture.

Dans son ouvrage, l'auteure précise que l'étape 1, la dénotation est accessible aux plus jeunes. Mais les élèves de cycle 1, MS ont-ils les capacités d'aller jusqu'à l'étape de compréhension et d'interprétation ?

L'importance des images dans les apprentissages en maternelle et leur lecture paraît évidente selon Sylvie Maupassant (CPC Chatillon) et Isabelle Lajugée (CPC Semur), dans une récente présentation de 2017 intitulée « La lecture d'images au cycle 1 : un objet d'apprentissage »⁴. Selon elles, en maternelle, l'enfant doit apprendre à voir l'image, la lire et la mettre en mot. En retrouve le

³ Brumont, Maryse, *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle III*, Canopé, 2010 (165p)

⁴ Sylvie Maupassant (CPC Chatillon) et Isabelle Lajugée (CPC Semur) – *La lecture d'images au cycle 1 : un objet d'apprentissage* - http://ien21-chatillon.ac-dijon.fr/IMG/pdf/diaporama_lecture_d_images_v2.pdf 2017 (consulté en février/mars 2019)

fort lien de corrélation entre langage (oral et écrit) et image. Elles s'appuient sur trois auteurs pour conforter leur prise de position :

- Véronique Boiron (ESPE de Bordeaux) « Enseigner la lecture d'images relève d'un apprentissage (...) il doit être programmé, progressif (non naturel), comme ce qui relève l'écrit »
- Catherine Tauveron (Professeur des Universités, ESPE Bretagne) « l'image exerce un pouvoir de fascination qui facilite la lecture »
- Alain Rabatel (Professeur en sciences du langage, Lyon) « la lecture d'image est une activité riche pour faire verbaliser les tout jeunes enfants de 3/5 ans » (...) « entrer dans l'univers du récit, sur la base des inférences qu'ils opèrent à partir des images » (...) l'image et l'album sont comme des médiations utiles pour entrer dans l'écrit ».

Pour suivre une progression logique suivant l'avis des spécialistes, j'ai travaillé mes situations d'apprentissages en 3 grandes parties :

- une première partie est axée sur la dénotation en ajoutant des éléments langagiers, notamment sur la nature des images
- une seconde partie était axée sur la compréhension des images, avec notamment le codage d'album et un travail sur l'écrit
- une troisième partie sur l'interprétation des images, notamment en la reconnaissance des émotions vécues par des personnages d'albums et en les verbalisant.

Je suis consciente qu'il y aura plusieurs obstacles cognitifs à surmonter.

En effet, à ce très jeune âge, il faut une capacité de décentration pour se mettre à la place d'un interlocuteur : décrire une image non visible par un tiers, écrire un texte pour un récepteur ne le connaît pas, ou encore reconnaître les émotions d'un personnage dessiné et imaginer ce qu'il peut ressentir. On parle du point de vue, se mettre à la place de... on dit des élèves de moyenne section qu'ils sont extrêmement égocentriques.

On voit qu'en plus des compétences langagières et artistiques, une maturité cognitive vient parasiter un cheminement logique.

Si on reprend l'exemple de « La pomme rouge », un enfant pourrait-il expliquer l'intention qu'a eu l'auteur quand il a décidé de coloriser l'objet en rouge et seulement cet objet ?

3. Égocentrisme et théorie de l'esprit

Olivier Houdé et Gaëlle Leroux dans *Psychologie du développement cognitif*⁵ confrontent les idées que développe Piaget selon l'égocentrisme des enfants. Pour Piaget, l'égocentrisme est la situation d'un individu qui considère le monde environnant de son seul point de vue. Il ne parvient pas à se

⁵ Houdé, Olivier - Leroux, Gaëlle, *Psychologie du développement cognitif* – puf – 2^{ème} édition 2013 (254 p)

détacher de son propre point de vue et le coordonner avec le point de vue d'autrui, conçu comme différent du sien. Toujours selon lui, l'enfant avant 7-8 ans n'a aucune idée de la vie mentale. Il affirme que les enfants sont « réalistes » en matière de phénomènes psychologiques, c'est-à-dire qu'ils ne font pas de différence entre les entités mentales (pensées, rêves...) et choses physiques/réelles.

Mais ces théories de Piaget sont remises en cause dans les années 80 par les courants défendant la théorie de l'esprit. Ces scientifiques critiquent le fait que Piaget démontrait l'incapacité de l'enfant à discerner les phénomènes psychologiques par leur incapacité à exprimer ou verbaliser leur compréhension de l'esprit.

Pour prouver que l'enfant de 4-5 ans (soit de moyenne section), est capable de comprendre des mécanismes psychologiques d'autrui (ou intra-individuel), ils se réfèrent aux phénomènes de « fausses croyances », perspectives visuelles ou distinction de l'apparence et de la réalité.

Les psychologues nomment théorie de l'esprit la capacité d'attribuer à autrui des intentions, des croyances, des désirs ou des représentations mentales.

Dès 1983, deux psychologues, Heinz Wimmer et Joseph Perner, s'étaient interrogés sur l'apparition chez l'enfant de la théorie de l'esprit. A cette fin, ils ont conçu l'expérience suivante conçue autour d'un petit théâtre de marionnettes. Des enfants de 3 à 5 ans assistent à un spectacle. Une marionnette appelée Kiki place un ballon dans un placard, puis s'en va. Alors que Kiki est partie, Koko, une autre marionnette, en profite pour déplacer le ballon du placard à un autre. Puis Kiki revient chercher son ballon. On demande alors aux enfants : « Où Kiki va-t-elle chercher le ballon ? » « Là ! », répondent les enfants de 3 ans en montrant le second placard, là où est effectivement le ballon. Ils ne se rendent pas compte que Kiki ne peut pas savoir que le ballon a été déplacé. Par contre, les enfants de 4-5 ans répondent correctement : Kiki va chercher son ballon dans le premier placard. Ils parviennent à se mettre mentalement à sa place. Conclusion : il semblerait donc que la capacité à attribuer à autrui des croyances (vraies ou fausses) n'apparaisse chez les enfants que vers l'âge de 4 ans.

Même si on estime que tous les enfants de la classe ont une maturité échelonnée, de par leur âge (entre 4 et 5 ans), certains sont extrêmement sollicités à la maison, d'autres peu, on peut imaginer qu'ils sont en train de développer cette théorie de l'esprit qui peut leur faire ressentir les émotions d'un tiers et surtout les raisons de cette émotion. C'est ce que je vais tester dans la 3ème partie de l'étude à travers les émotions de Trixie. Ce ne sera pas avec un théâtre de marionnettes, mais à l'aide d'un album et de ces illustrations.

Et si certains enfants n'ont pas du tout développé cette théorie de l'esprit, peut-on la développer par l'étayage ? Le site de l'académie de Paris a mis en ligne un dossier sur la théorie de l'esprit en 2012⁶.

Deux courants théoriques s'opposent. Celui des psychologues qui estiment que le développement se fait par l'acculturation, et celui des innéistes, qui en font un stade biologique. Il y a donc plusieurs théories de l'esprit.

Le dossier s'appuie sur les recherches de Janet Wilde Astington, professeure à l'Institut Ontario de recherche en éducation de Toronto qui participe du premier courant, puisque l'Académie estime qu'il peut intéresser les enseignants par leur pédagogie. Qu'il est donc possible d'influer ou en tout cas aider au développement de la théorie de l'esprit.

D'après elle, les psychologues ont pu démontrer qu'il existait différents stades dans le développement de la théorie de l'esprit. En effet, l'enfant va se forger des théories en observant les attitudes et les comportements des personnes l'environnant, et en expérimentant lui-même des situations dans son quotidien : chez lui, dans des lieux publics et à l'école. Différents stades, parce que l'enfant a la capacité de changer ses théories, si après vérifications, elles lui sont apparues fausses.

C'est en particulier à l'âge autour des quatre ans semble que la théorie se développe de façon exponentielle car c'est le moment où l'enfant fait la distinction entre une chose et ses représentations.

Janet Wilde Astington décrit une expérience encore plus intéressante - selon le déroulé de ma séquence - que celle de Kiki et son ballon, car il s'agit d'anticiper les émotions ou ressenti d'un tiers plutôt que de poser une question sur une croyance.

L'expérience se déroule avec des enfants de 3 et 4 ans. On donne à un enfant une boîte de bonbons. En l'ouvrant, il découvre des crayons. Évidemment chaque enfant en découvrant le contenu de la boîte manifeste de la surprise. On demande à l'enfant qui vient d'être surpris, de prédire l'attitude du suivant, à qui on va faire vivre la même expérience. Un enfant de quatre ans est capable d'affirmer que l'autre sera également surpris parce qu'il s'attendra à trouver des bonbons. En revanche, un enfant de 3 ans affirmera que le suivant s'attendra à trouver des crayons.

Pour J. W. Astington, l'enfant de trois ans est incapable de se souvenir de sa croyance erronée antérieure. Parce qu'il ne distingue pas l'apparence de la réalité, parce qu'il ne saisit pas le processus représentationnel, il ne peut pas comprendre une fausse croyance.

D'autre part, et c'est la raison pour laquelle l'Académie de Paris a diffusé son dossier pour les

⁶ Académie de Paris – Dominique Cantillon - *La théorie de l'esprit* - https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_611786/la-theorie-de-l-esprit - 2012

enseignants de maternelle spécifiquement, J. W. Astington établit une corrélation entre un développement avéré de la théorie de l'esprit chez l'enfant et un certain type de conversations familiales qui vont solliciter chez lui la pensée, les jeux de simulation et d'imitation qui lui donnent la possibilité de faire semblant, d'avoir un autre point de vue et enfin les lectures et les récits qui lui permettent de comprendre la nature humaine. Toutes ces situations que nous pouvons mettre en place dans les écoles.

II. SITUATIONS DE CLASSE ET ANALYSE

1. Travailler sur la dénotation et sur la nature de l'image

Pour cette première étape, je me suis inspirée d'ouvrages qui malheureusement datent du début des années 2000. Très peu d'ouvrages portent spécifiquement des images à l'école maternelle ⁷

Pour amener les élèves à pouvoir décrire une image de façon plus détaillée que ce qu'il ferait instinctivement, il leur est nécessaire d'avoir la capacité d'élocution, un vocabulaire adéquat, une « méthode » de description et le décentrement obligatoire pour s'adresser à autrui.

Dans le cheminement de ma séquence, la dénotation correspond à 3 séances (qui se sont transformées en 5 séances en pratique). Elles visent à donner aux élèves les prérequis pour atteindre les niveau 2 et 3 de Maryse Brumont.

A travers cette expérience de classe, je ne vais pas chercher à entrer dans le détail de l'image, mais à apporter un élément supplémentaire à la description de l'objet représenté, à savoir sa nature.

1.1 Séance 1 - Opération de tri : ce qui est image et ce qui ne l'est pas.

Objectif de l'enseignant : Connaître la représentation initiale des élèves sur l'image

Compétences amenées : Comprendre la représentation du mot « image »

Avant de faire entrer les élèves en activité, j'ai disposé aléatoirement au tableau, une quinzaine de documents :

- une grande photo (portrait) encadrée
- une photo de paysage sur papier photo
- des photos imprimées : une carte postale et une photo imprimée provenant d'un magazine
- une représentation d'un tableau d'artiste imprimée sur papier (portrait de Van Gogh)
- un tableau peint sur toile (toile et cadre apparent)
- une gravure en couleur encadrée

⁷ Faury, Geneviève *50 activités pour comprendre les images à l'école maternelle*, Éditions Sceren 2005 - Bon, Catherine - Chauvel, Denise *Images et langage en maternelle*, Éditions Retz, 2004 (162p)- Éditions Scéren-CNDP *Des images à l'École maternelle*, Scéren-CNDP, 2004 (DVD)

- une illustration caricaturale de journal
- un dessin original d'artiste (au crayon)
- une impression du drapeau anglais (PAO)
- une impression d'un pictogramme « personne porteuse de handicap » (PAO)
- une série d'impressions de textes : poème, double page encyclopédique, page de roman, critique de films issue d'un magazine

Le choix de ces documents a été réfléchi de façon à ce que les enfants ne s'attachent pas à ce qu'ils représentent, mais à leur nature :

- pour les photos : mon objectif étant de leur faire dire le terme « photo », j'ai essayé de trouver des impressions/ des sources différentes qu'ils ont pu croiser dans leur environnement proche pour ne pas qu'ils s'attachent à l'objet représenté sur la photo - ainsi, les sources et impressions étaient différentes : magazine, photo de famille, photo imprimée sur carte postale, photo de souvenir de vacances et les objets très différents
- Pour les éléments peints, j'ai choisi une reproduction sur papier d'un tableau Van Gogh sur lequel on voit très distinctement le trait de pinceau pour qu'il n'y ait pas de doute possible sur sa nature.
- Pour les documents « texte » : sur chacun la mise en page est très différente, la police d'impression, le papier et la source également : mise en page centrée pour le poème, critique de film issue d'un papier journal, page encyclopédique en colonne...

La question a été très générale : « Que voyez-vous au tableau ? »

Leur première réaction a été de répondre « des peintures ou des tableaux ». Quand je leur ai demandé d'affiner il y avait plus diversité. Leurs réponses me serviraient pour la séance suivante, je les ai toutes notées au tableau :

- photos
- dessins et illustrations (le terme illustration venant de diverses descriptions d'albums étudiés en classe auparavant)
- peintures
- écritures

Je leur ai demandé d'essayer de faire un classement de ce qui était affiché. Le 1^{er} groupe identifié était le groupe des « écritures », comprenant tous les textes imprimés sans image. Le reste du classement a été beaucoup plus laborieux, mais mon objectif de séance qui était de distinguer une image de ce qui ne l'est pas, était atteint.

Une fois les deux catégories affichées distinctement au tableaux (« écritures » et le reste), je leur ai demandé de donner un nom au groupe de gauche/ et un nom au groupe de droite.

Le nom donné au groupe de texte « écriture » et pour le deuxième, un seul élève a proposé le terme « image ».



Pour vérifier que le terme image avait bien été identifié par tous les élèves, ils ont travaillé en petits groupes de quatre. Chacun avait un magazine et devait découper 4 images de son choix et les mettre dans un bac au centre de la table.

Parmi les images découpées, il y avait autant d'illustrations que de photos.

En phase de bilan, j'ai affiché au tableau une dizaine d'images issues de leur découpage, et quelques intrus « texte » que certains avaient placé dans les bacs. D'office, ils m'ont demandé de les retirer.

Je demande aux élèves comment on pourrait définir une image.

« Une image c'est une photo ou un dessin ou un tableau qui montre quelque chose et qui n'est pas une écriture ».

Après le filtre du PE : Une image peut être une photo, un dessin, un tableau qui représente un objet ou une personne, un paysage.

1.2 Séance 2 : stabiliser le terme « image », effectuer un tri parmi les différentes natures d'images

Objectif de l'enseignant : introduire la nature de l'image dans la description d'une image

Compétences amenées : savoir différencier une photo représentant un objet réel, d'un dessin, d'un tableau ou d'un symbole

Prérequis : distinguer une image parmi des documents

En première étape de regroupement, j'ai disposé les mêmes images que celles de la séance précédente.

A la question « qu'ai-je affiché au tableau », certains m'ont répondu « des images », mais la plupart ont répondu « des photos » ou « des dessins », « des peintures ».

Je leur demande de faire un classement. Ils ont tout d'abord isolé les 2 tableaux peints. Ils ont pu identifier les traits de peinture sur les toiles. En revanche, ils ont beaucoup plus de mal à différencier le dessin et la photo. J'ai donc essayé de les faire réfléchir à leur « fabrication », ou comment on avait obtenu les objets représentés sur les images.

Quand je pointe une photo, les élèves répondent « avec un téléphone » ou avec un appareil photo ».

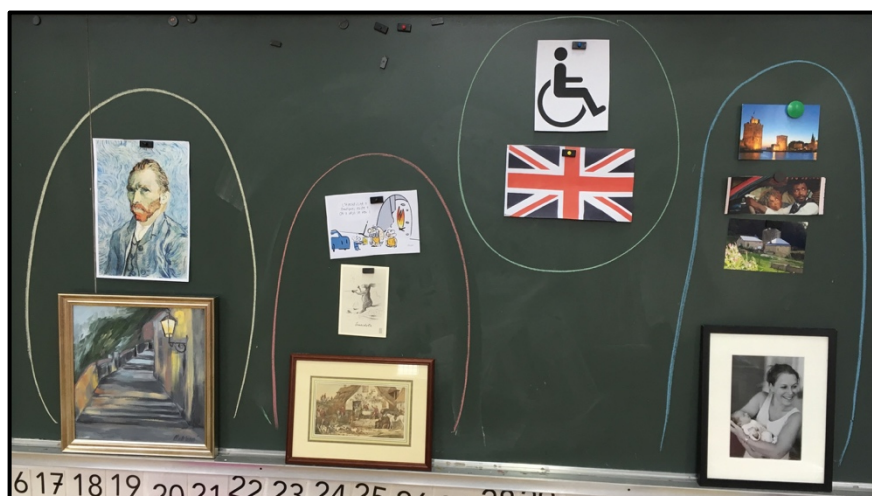
Quand je pointe un dessin, ils me répondent un crayon s'il est en noir et blanc, un feutre si elle est en couleur.

Nous avons avancé de cette façon, image après image. Les élèves ont identifié 3 dessins, 4 photos.

Restaient le drapeau anglais et le pictogramme « personne handicapée ». Je leur ai donné le terme que nous utiliserions pour ces images : des symboles. L'une et l'autre de ces images représentant un pays ou une personne handicapée.

Nous avons maintenant au tableau, clairement identifié :

- un groupe « tableau peint »
- un groupe « photos »
- un groupe « dessins »
- un groupe « symboles »



Pour mieux aider les élèves à différencier les dessins des photos, nous avons cherché un autre moyen de les reconnaître que leur fabrication : objet réel ou objet imaginé par l'auteur ?

A noter que dans les exemples affichés au tableau, les dessins étaient purement fictionnels (une caricature d'hommes des cavernes, un âne qui fait du ski nautique sur 2 pattes, et une gravure de scène de chasse aux couleurs pastel).

En montrant chaque photo, je leur demandais si d'après eux, les objets y figurant (femme, château...) étaient réels. Ils reconnaissaient systématiquement la réalité, contrairement aux objets figurants sur les

illustrations. Ce simple petit exercice a mené quelques élèves à la conclusion que les photos montraient des choses réelles, et que les dessins montraient des choses imaginées par les auteurs.

Pour m'assurer que la différence entre photos et dessin est bien comprise, les élèves sont amenés à travailler en groupe et à classer des images en fonction de leur nature parmi : dessin ou photo.

Exercice encore difficile pour certains, qui avec un peu d'étayage (recherche du procédé de fabrication ou réalité de l'objet), parvenaient à faire la distinction.

Avant de poursuivre mon cheminement vers la description de l'image, je devais travailler une séance supplémentaire de manipulation et de classement pour que tous les élèves puissent faire la différence clairement entre tableau peint/dessin/photo et avec pour certains, symbole.

1.3 Séance 2 bis : Remédiation et approfondissement sur la notion de nature d'image.

Objectif de l'enseignant : introduire la nature de l'image dans la description d'une image

Compétences amenées : savoir différencier une photo représentant un objet réel, d'un dessin, d'un tableau ou d'un symbole

En début de séance, une photo, un dessin, un symbole et une reproduction de tableau sont affichés au tableau. Je demande aux élèves de nommer chacune des images. Les réponses ne sont pas encore très homogènes. Je me saisis des bonnes réponses en demandant à chaque fois comment l'élève a su que c'était une photo/un tableau/un dessin/un symbole. Pour le symbole, notion plus délicate, j'interviens un peu plus en détail.

Le pictogramme « handicap » est un dessin qui a été fait à l'ordinateur. On comprend que c'est un fauteuil roulant (sans voir distinctement les roues, le dossier...) avec une personne assise, dont on ne voit pas les bras, les jambes, les yeux. Je leur explique que ce type de dessin représente l'image de toutes les personnes qui ont un handicap.

Je suis très consciente que cette notion est difficile à comprendre pour des enfants de cet âge qui n'ont pas encore accès au symbolisme. Je souhaite néanmoins essayer, pour plusieurs raisons :

- cela me permet de travailler en différenciation : à ce stade, deux tiers des élèves savent faire la distinction photo/image et cela ajoute une notion supplémentaire à leur connaissance
- le choix de ce pictogramme est réfléchi : il est visible dans l'environnement quotidien des enfants (dans les rues parisiennes notamment), et d'ailleurs beaucoup d'entre eux le connaissait
- de plus en plus les individus sont baignés au quotidien dans l'univers des symboles : sur les documents de sécurité (dans l'école, la rue, à la maison), sur les téléphones portable, internet... donc dans l'environnement immédiat des enfants et je trouvais intéressant de savoir ce que des enfants de cet âge pouvaient comprendre en les voyant

- enfin, la notion de symbole sera travaillée dans quelques séances, et je voulais qu'ils aient une référence connue en classe

Les élèves doivent tour à tour piocher dans un sac à trouver, des images qu'ils doivent positionner en fonction de leur nature sous les images identifiées en début de séance, en expliquant les raisons de leur choix (procédés « je vois de la peinture », « c'est une photo d'un vrai enfant », c'est « une photo de ville », « c'est un dessin de Mickey et Mickey est un personnage qui n'existe pas » ...)

Peu à peu, les élèves, même les plus en difficulté sur la notion, parviennent à comprendre le mécanisme.

En fin de séance, nous formalisons des affiches : une affiche ayant en titre « photo », une seconde « tableaux peints », une troisième « dessins ou illustrations » et une quatrième avec « symboles ou pictogramme ».

1.4 Séance 3 : la description de l'image – le message au destinataire

Objectif de l'enseignant : introduire la nature de l'image dans la description d'une image

Objectif des élèves : faire deviner à ses camarades l'image qu'il a sous les yeux

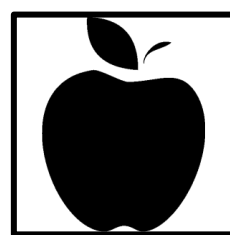
Compétences amenées : savoir se décentrer dans la communication avec autrui.

Prérequis : savoir différencier le dessin, la photo, la peinture, le symbole

Cette séance permet de rentrer dans le langage oral d'une façon un peu différente. Les élèves vont être amenés à utiliser les connaissances acquises lors des premières séances, à travers un jeu. Cette séance, va me permettre d'évaluer l'acquisition de mes élèves sur la nature des images, mais également sur leur capacité de décentrement.

Ainsi, 4 images sont disposées au tableau, toutes représentant une ou plusieurs pommes :

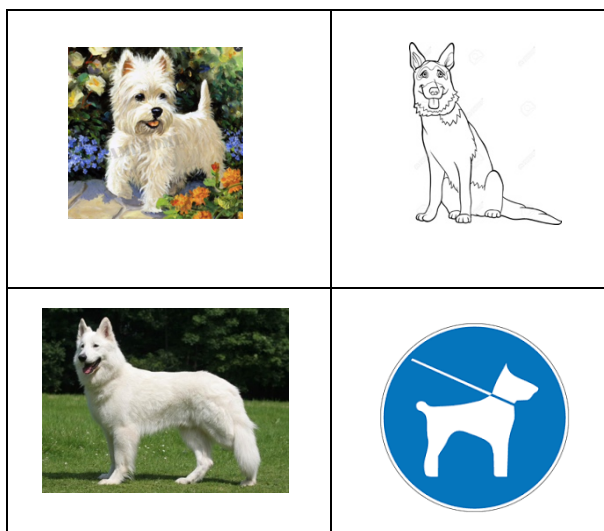
- une reproduction de tableau de nature morte
- un dessin d'une pomme de type « cartoon »
- une photo de 4 pommes
- un pictogramme de pomme (noir)



Je demande aux enfants de donner la nature des images : tableau/photo/illustration ou dessin/symbole ou pictogramme et d'expliquer les raisons de leur choix (ex : le dessin est un dessin parce qu'une pomme avec une bouche et des yeux n'existe pas).

Les élèves vont devoir maintenant s'attacher non seulement à la nature de l'image, mais à son objet, sans pouvoir les dissocier. En effet, un petit jeu de devinette ou de loto va être mis en place, d'abord au tableau, puis en atelier de 4 élèves.

Au tableau : j'affiche au tableau, un poster découpé en 4. Dans chaque case, une vignette représentant un chien blanc dans 4 natures différentes : un chien blanc peint, un chien blanc dessiné, une photo de chien blanc et un picto « chien autorisé » représenté par un chien blanc dans un cercle bleu.



Je demande à un élève A de venir au tableau et à un autre B de venir auprès de moi. Je donne à B en secret, la vignette « photo de chien ». La consigne est la suivante : « tu dois décrire l'image que tu as dans les mains de façon à ce que A puisse la trouver sur le poster.

Élève B : « c'est un chien blanc ».

L'élève A regarde le tableau et au hasard désigne le dessin du chien blanc.

PE : est-ce qu'il s'agit de l'image que tu as entre les mains ?

Élève B : non, c'est pas lui.

PE : Alors que peux-tu lui dire pour qu'il puisse trouver la bonne image du premier coup ? parce qu'il y n'y a sur le poster, que des chiens blancs

L'élève B qui est était volontaire a quelques difficultés non pas en langage, mais sur la différenciation des natures d'images.

On appelle un élève C pour venir aider B.

Élève C : c'est une photo de chien blanc

Élève A désigne la bonne image

PE : est-ce que c'est la bonne image ? alors vous avez gagné !

Une fois l'exercice réitéré avec les autres natures d'image, les élèves sont envoyés à leur table pour jouer. Des plaques de loto comportant 12 cases, donc de 3 objets différents dans les 4 natures sont distribuées, ainsi que des enveloppes contenant les vignettes découpées. Chacun à son tour, les élèves doivent piocher une vignette et donner aux 3 camarades les instructions pour trouver la bonne vignette. Seule l'instruction « objet » de l'image ne suffira pas à la réussite du jeu.

Le choix de l'objet des images se trouvant sur le plateau de jeu a été réalisé en tenant compte des connaissances des enfants de la classe pour qu'il n'y ait aucun problème lexical.

L'exercice en autonomie reste très compliqué pour plus de la moitié de la classe.

L'ASEM et moi-même travaillons une dizaine de minutes chacune en atelier dirigé avec les groupes les plus difficulté.

Plusieurs raisons à cet échec :

- il s'agit de la première fois que nous travaillons sur le message émetteur / récepteur
- s'adresser à 3 camarades en même temps pour donner une instruction n'est pas chose facile : les élèves sont plus habitués à s'adresser à un seul camarade ou au PE, ce qui ne posait pas de problème lors du temps de regroupement
- se mettre à la place de celui qui ne voit pas la carte : comprendre que l'image qu'ils voient sur la vignette n'est pas visible pour les autres reste très compliqué. C'est très souvent permutant les rôles que la notion est comprise.

J'en conclus que la difficulté de la tâche ne vient pas de la nature de l'image, mais bien de la situation de jeu oral que j'ai mis en place.

Il est nécessaire de travailler une 2^{ème} séance sur cet exercice.

1.5 Séance 3bis : remédiation sur la consigne et le jeu du loto des images.

Pour ne pas tomber dans le même problème qu'à la séance précédente, je change un peu la consigne. Chacun son tour, un élève émetteur doit choisir un camarade récepteur (et une seul), qui devra retrouver l'image sur la planche de loto.

Cette séance est plus fluide que la précédente. Les enfants sont plus à l'aise à l'oral.

Ils sont très concentrés pour la plupart pour énoncer la bonne nature d'image à faire trouver.

Du côté de la réception, c'est plus simple. Les élèves trouvent systématiquement l'image demandé par l'émetteur, même quand celui-ci commet une erreur.

La réussite de cette seconde séance tient aux critères suivants :

- les élèves savent identifier et différencier 4 natures d'images que sont la photo, le dessin, le tableau peint (ou sa reproduction), et le symbole. Ils ont acquis un procédé méthodologique pour cette identification, qui repose sur la « fabrication » de l'image ou le réalisme de l'objet représenté.
- les élèves sont capables de donner oralement la nature de l'image à un autre camarade.

La mécanique est comprise, cela ne veut pas forcément dire que les élèves ont assimilés le fait qu'il y ait un autre point de vue que le leur.

2. Observer les images, et déceler des indices

L'objectif de cette partie est de se concentrer sur les images des albums.

Je vais chercher à ce que les élèves regardent attentivement les images pour y déceler des détails qui leur permettront de les comprendre, ou de les identifier en les sortant de leur contexte.

Cette étape me permettra de passer de la compréhension à l'interprétation des images par l'album codé.

J'ai choisi de travailler sur un album connu des enfants de moyenne section : les 3 petits cochons.

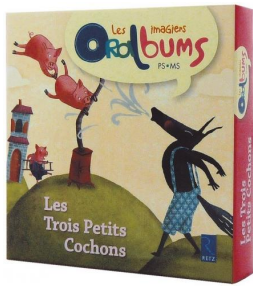
Connu parce que le dernier album étudié sera codé, et que les élèves devront pouvoir le décoder grâce aux acquis des séances précédentes et à la connaissance préalable du récit.

Le cheminement de mes séances pour aboutir au décodage du dernier album, est le suivant :

- identifier les éléments en présence dans un album : personnages, lieux
- identifier leur représentation dans un album 1 (Les 3 petits cochons d'Oralbum)
- identifier les représentations des mêmes éléments dans un album 2 (Les 3 petits cochons aux éditions Nathan)
- retrouver dans les représentations sorties de leur contexte (sorties de l'album), identifier leurs points communs et classer les images
- comprendre un album codé en le regardant
- faire le rapprochement entre les images codées et les représentations des albums classiques précédents
- se servir des images codées pour raconter l'histoire des 3 petits cochons.

Il existe énormément d'albums et de récits plus ou moins traditionnels autour de ce conte pour enfant. J'ai sélectionné 3 albums dont le récit est proche, pour que les éléments sur lesquels je vais travailler ne soient pas trop éloignés.

- Les Trois Petits Cochons d'Oralbum aux éditions Retz
- Les trois petits cochons aux Éditions Nathan
- Les trois petits cochons aux Éditions SEDRAP



‘ Dans ces 3 albums, les cochons, le loup et les maisons sont représentées de façon plutôt conformes à l’image du cochon, du loup et de la maison qu’un enfant pourrait se faire. Mais je vais m’assurer de ces représentations initiales.

A noter que les séances que je vais décrire ci-dessous se sont déroulées sur 3 semaines. Par conséquent, les élèves ont dû se remémorer les informations et faire un effort de rapprochement entre les séances.

2.1 Séance 4 : écoute du CD Oralbum « Les Trois Petit Cochon »

Objectif de l’enseignant : s’assurer de la connaissance du conte par les enfants / identifier les personnages et lieux

Objectif des élèves : écouter et comprendre une histoire racontée

Compétence : compréhension d’un texte lu

A la présentation de la couverture d’Oralbum, les enfants ont tous reconnus le conte des 3 petits cochons. Ils répondent rapidement à quelques questions de compréhension (personnages, lieux). Ils connaissent l’histoire.

J’affiche dans un tableau les images « génériques » de ces personnages en leur demandant de qui il s’agit (le loup ne porte pas à discussion, il s’agit d’une représentation animale classique).

Les élèves doivent faire une 1^{ère} lecture d’image pur différencier les 3 cochons en présence

- un cochon rose avec à ses pieds un ballot de paille
- un cochon rose avec à ses pieds des planches en bois
- un cochon rose avec à ses pieds des briques

Ils n’ont pas de difficultés à dire qu’il s’agit du cochon qui construit sa maison en paille, celui qui construit sa maison en bois et celui qui construit sa maison en pierre.

Pour identifier les maisons, ils doivent reconnaître la matière représentée sur les images que je leur montre. Encore une fois, ce sont des enfants qui connaissent et savent ce qu’est la paille, le bois et la brique ou la pierre et n’ont pas de problème pour les reconnaître.

Le prochain objectif est de remplir le tableau des images affiché, par les personnages et lieux issus du conte Oralbum qu’ils n’ont vu qu’une seule fois.

Dans un sac à trouver, j'ai placé chacun des personnages et lieux en vignette découpée (donc sorti de sa page et du contexte) mais autour duquel les élèves peuvent reconnaître des indices qui leur permettront de savoir qui est le cochon (un peu de paille, une planche et un clou...) et de quelle maison il s'agit.

L'élève vient piocher une image, doit décrire l'image à ses camarades et doit venir la coller à côté de la représentation « référence » que la classe avait déjà identifier.

Ex : l'enfant pioche une vignette

PE : peux-tu dire à tes camarades qu'elle image tu as pioché ?

E 1: c'est le cochon qui construit sa maison en paille

PE : bien et comment le sais-tu ?

E 1: parce qu'on voit de la paille à côté de lui

Cet enfant a su directement et facilement. Il s'agit d'un enfant volontaire qui a des facilités de compréhension.

Je choisis cette fois un élève non volontaire pour m'assurer que la consigne est comprise.

Il ne reconnaît pas l'image (la maison en paille).

E 2: c'est une maison

PE : à ton avis de quelle maison s'agit-il ?

E2 : je sais pas

PE : regarde au tableau, il y a 3 maisons. Est-ce qu'elles sont pareilles ?

E2 : non

PE : quelles sont les différences ?

E2 : là c'est en paille, là c'est en bois, là c'est en brique

PE : et la maison que tu as dans les mains, en quoi est-elle faite d'après toi ?

E2 : en paille

PE : très bien, comment le sais-tu ?

E2 : elle est jaune comme la paille

PE : très bien et où vas-tu la coller dans le tableau ? Il faut coller les images qui représentent la même chose sur la même ligne.

E2 : l'enfant montre la case à droite de la maison en paille de référence

Dans le cas de l'enfant 1 :

- il ne décrit pas l'image, mais donne directement un sens à ce qu'il voit. Il reconnaît automatiquement la situation. Son cheminement est très rapide.

- il explique très facilement son procédé de reconnaissance

Dans le cas de l'enfant 2 :

- il décrit succinctement l'image. Il ne cherche pas à analyser ce qu'il voit.

- il faut l'aider dans le cheminement qui lui permettra de réussir.

Pour cet élève, il faut de l'entraînement étayé au départ pour qu'il puisse acquérir la capacité de regarder attentivement une image pour la comprendre.

L'exercice est terminé en regroupement et je passe au 2^{ème} temps de l'activité.

Je leur montre une série d'images provenant d'un album des 3 petits cochons qu'ils ne connaissent pas.

Comme pour les représentations issues de l'Oralbum, on peut distinguer clairement des indices dans les images, qui les aideront à identifier les lieux et les personnages.

En atelier autonome, ils doivent compléter le tableau individuel, en retrouvant les images représentant les mêmes lieux et personnages en les collant sur la même ligne.

Un tiers de la classe éprouve des difficultés à réaliser le travail demandé. Il leur faut de l'aide pour guider le regard vers les indices, au moins pour les premières vignettes. Les suivantes sont placées en autonomie.



3. De la description à l'interprétation

Et si les personnages connus de tous ne ressemblaient plus du tout aux représentations naturelles des élèves, pourraient-ils aussi facilement s'attribuer le conte, tout aussi connu soit-il ? Prendre l'image d'un cochon pour raconter le cochon aide-t-il les enfants à décrire une action, ou sont-ils capables de prendre n'importe quelle image pour à la place d'une représentation pour comprendre et raconter le conte ?

C'est l'essai que j'ai voulu tester à la séance suivante en utilisant un album symbolique.

3.1 Séance 5 : abstraction des images d'un conte connu

Objectif de l'enseignant : identifier chaque symbole en fonction de l'histoire connue

Objectif des élèves : comprendre l'histoire sans parole

Compétence : développer la notion d'abstraction / raconter, parler devant ses camarades en se faisant comprendre.

J'ai choisi pour l'exercice, « Les trois petits cochons » de Sonia Chaine et Adrien Pichelin.

Cet album est très graphique et géométrique, les symboles sont très épurés, il y a peu de sens caché. Nous avons étudié la semaine précédente, les différentes versions des 3 petits cochons « classiques ». Je m'attendais à travailler avec eux à l'aide de questions de compréhension jusqu'à la reconnaissance du conte.



Contrairement aux autres séances sur les 3 petits cochons, je ne fais aucune introduction. La seule consigne que je donne est la suivante : « je ne vais rien dire, ni lire, je vous demande de regarder les images avec attention jusqu'à la fin et nous parlerons de ce que vous avez vu après. »

A mon grand étonnement, environ un tiers des élèves a reconnu immédiatement les 3 petits cochons, dès la présentation de la couverture. A l'arrivée de la page du loup (représenté par le début de la paire de ciseaux dont les lames sont ouvertes), ils l'ont tout de suite nommé.

Seuls 2 ou 3 élèves ont protesté auprès de leurs camarades prétextant qu'il s'agissait d'une paire de ciseaux et non d'un loup.

Cet exercice a énormément excité les élèves qui en arrivaient à se disputer sur l'interprétation des images. Rester sans parler devant les images qui défilaient devant leurs yeux était très difficile. La fiche de préparation que j'avais préparé pour arriver à la conclusion qu'il s'agissait du conte des 3 petits cochons tombait à l'eau.

Nous avons travaillé sur les symboles choisis par les auteurs pour représenter le loup et les cochons : le rond rose pour représenter un cochon et les ciseaux pour représenter le loup.

Pour les ronds roses, ils ont immédiatement fait l'analogie avec la couleur de l'animal et la forme de l'animal souvent représenté un peu gras et donc en boule.

Pour les dessins des ciseaux, ils ne sont pas parvenus à percevoir les 2 lames ouvertes comme étant la mâchoire ouverte du prédateur.

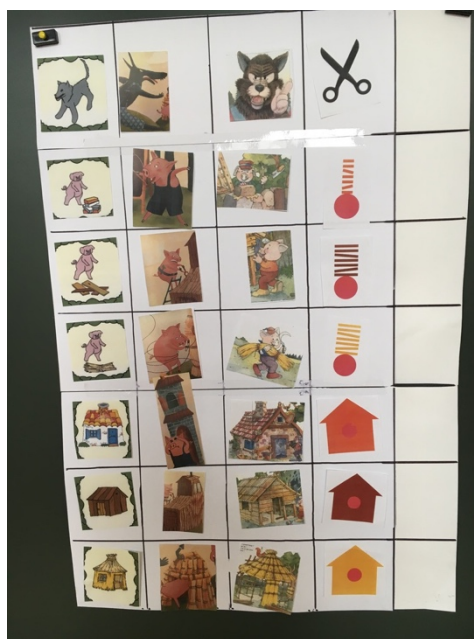
Je leur ai proposé de me raconter l'histoire en « relais » au fur et à mesure que je tournais les pages.

Cet exercice a été très difficile pour eux : il s'agissait de respecter les pages et les illustrations, sans anticiper l'action. Pour que ce soit plus facile, je ne montrais qu'une seule des 2 doubles pages à la fois.

Ils connaissaient tellement bien le déroulement de l'histoire, qu'ils passaient outre les illustrations. Un élève devait raconter oralement l'histoire dont les illustrations étaient affichées, sans empiéter sur la page d'à côté, qu'un autre élève allait pouvoir raconter, et ainsi de suite jusqu'à la fin.

Le second temps de ma séance consistait en deux travaux pour tous les élèves à terminer de remplir le tableau des illustrations du conte des 3 petits cochons avec les nouvelles illustrations du loup, des cochons et des maisons, provenant de cet album.

Ils devaient chercher des indices dans chaque image pour les positionner dans les bonnes colonnes. Ils n'ont eu aucune difficulté à accomplir ce travail.



Pendant qu'ils effectuaient ce travail, je passais de table en table avec des marottes « symboles » pour faire raconter en relais, l'histoire aux camarades de leur table.

C'est un exercice que nous n'avions encore jamais effectué. J'avais préparé chaque symbole plastifié pour que les élèves puissent s'en emparer et jouer avec.

Certains élèves se savaient pas du tout comment se servir des marottes tout en racontant l'histoire, mais une fois l'objet ou les objets dans leur main, ils ont commencé à raconter en reprenant le vocabulaire entendu pendant les séances précédentes, utilisant parfois des formules de langage écrit assez récurrents dans les contes classiques.

Cet exercice a permis aux plus timides de se concentrer sur les marottes et moins sur l'auditoire (4 élèves seulement). Le fait de pouvoir se saisir des objets, de les faire bouger, les a désinhibés.

Comme il s'agissait de raconter en relais, ils étaient obligés de s'écouter pour continuer l'histoire. Le fait que les marottes aient été des symboles n'a absolument pas gêné l'exercice. En se saisissant des ciseaux, les enfants nommaient le loup, ils associaient un rond rose représentant un cochon, aux traits jaunes ou marrons représentant la paille et le bois sans aucune difficulté.

Je n'imaginai pas que cette séance se déroule aussi bien. Les images, même symboliques n'ont posé aucun problème pour développer le langage oral.

Ce résultat est probablement dû au fait que les élèves commençaient à très bien connaître ce conte. Nous l'avons étudié à plusieurs reprises. La seule difficulté a été de raconter l'histoire en découpant le récit par page illustrée, sans anticiper la suite.

Toujours dans l'objectif de m'appuyer sur les illustrations de l'album pour développer le langage, la séance suivante sera consacrée à l'écriture du conte, page à page.

3.2 Séance 6 : Se servir des images pour écrire un album

Objectif de l'enseignant : passer du langage raconté et maîtrisé par les élèves, au langage écrit en se servant des images.

Objectif pour les élèves : écrire le conte des 3 petits cochons pour le lire à la maîtresse en tuilage.

Compétence : se mettre à la place du destinataire du récit / être capable de distinguer le langage oral du langage écrit.

Le fait que l'album symbolique n'ait pas de texte écrit sur les pages a perturbé certains élèves. Pour faire la transition entre la dernière séance et celle-ci, nous avons souligné le fait que contrairement aux autres albums, celui-ci ne contenait aucun texte. Je leur ai proposé d'écrire l'histoire avec eux, donc d'ajouter une écriture sur chaque page, comme dans les albums qu'ils ont l'habitude de feuilleter.

Cette séance a soulevé deux problématiques principales :

- le langage écrit : formulation des phrases, registre de langage
- la lecture d'image proprement dite : s'appuyer sur les images pour écrire sans anticiper l'action.

Lors de la séance précédente, les enfants connaissaient tellement bien le conte, que les images venaient les conforter dans leur récit. Cette fois, je vais demander l'inverse : s'appuyer sur les images pour travailler le récit par l'écriture page par page.

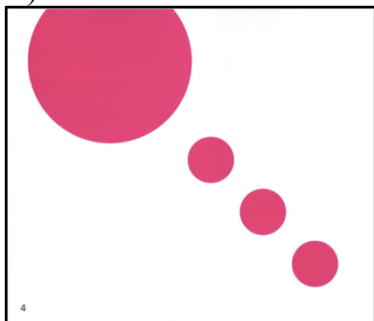
Je traiterai plus particulièrement la deuxième problématique puisqu'elle est axée sur les images, sujet du mémoire.

Cet exercice révèle plusieurs difficultés pour les élèves :

- lire l'image de la page : l'observer, la comprendre dans sa mise en page et son message, puis la retrouver en image mentale dans le récit connu
- la traduire oralement avec ses mots (ce que nous avons fait en regroupement la fois précédente)
- adapter son point de vue à celui d'un destinataire ne connaissant pas le conte. Les enfants de MS sont-ils suffisamment matures psychologiquement pour anticiper les conséquences de la situation dans leur récit ?
- transformer son langage oral en langage écrit

Cet exercice oblige l'élève à procéder à trois étapes : observer l'image, la décrire et l'interpréter en s'aidant de sa connaissance du conte.

La mécanique en début de séance a été difficile à mettre en place. Les élèves ne tenaient pas compte de la page affichée et partaient dans le récit raconté sans s'arrêter. Il a fallu quelques minutes et plusieurs élèves pour obtenir la première phrase du livre, que j'ai pu écrire sur une copie couleur, sous leurs yeux (retranscription complète Annexe 2)



Exemple de phrase donnée par un élève en début de séance :

« c'est les 3 petits cochons qui décident de construire des maisons »

Je regardais l'image de la page avec eux :

« ah bon, vous pouvez voir tout ça sur cette page ? »

« Non, on voit aussi la maman ! »

« Très bien, alors vous voyez les trois petits cochons qui veulent construire des maisons avec leur maman? »

« non mais c'est trois petits cochons qui veulent construire leur maison, un en paille, un en bois et un en brique »

« oui vous connaissez très bien l'histoire, mais ce que je vous demande aujourd'hui, c'est d'écrire l'histoire comme si vous étiez l'auteur du livre. Nous allons donc écrire le texte sur chaque page et quand Maitresse Mathilde viendra à la fin de la semaine, je pourrai lui lire l'histoire que vous aurez écrite, en tournant les pages, exactement comme lorsque je vous lis un album en classe »

« c'est la maman et ses 3 enfants »

« Bien, mais avez-vous déjà entendu un adulte lire en histoire qui commencerait par « c'est la maman avec ses 3 enfants »

« non on pourrait écrire « il était une fois d'abord »

« très bien, je vous écoute mais attention, est-ce qu'il s'agit de n'importe quel enfant ? qu'est-ce que représentent les ronds rose ? »

« Il était une fois, trois petits cochons avec leur maman »

Il a fallu assez vite ajouter des informations pour la bonne compréhension du destinataire du texte qui allait plus loin que la simple description. Les illustrations ne montrent tout, notamment la difficulté et le

temps passé par le petit cochon à construire sa maison en brique. Il faut donc que les élèves commencent à complexifier leur récit pour ajouter de la cohérence à l'histoire.

Cette notion a été difficile à comprendre pour les élèves et mon aide a été systématiquement nécessaire tout au long de l'écriture.

Par exemple, sur l'image de l'apparition du loup, les élèves ont dicté « Le loup regarde les trois maisons ». C'est une description de l'image, certes, mais je leur ai demandé de préciser la raison implicite qui conduit le loup à observer de loin et en cachette les petits cochons et qui est importante pour le destinataire du récit. La réponse vient assez rapidement « Il a très envie de manger les trois petits cochons ».



Ces données supplémentaires que je demande aux élèves relèvent de l'implicite. Elles sont clairement mentionnées dans le texte des albums lus aux séances précédentes, mais les enfants ne leur accordent pas autant d'importance que le récit des péripéties, bien plus intéressantes, voire excitantes à leurs yeux : l'arrivée du loup, le fait qu'il souffle sur les maisons, qu'il descende par la cheminée, qu'il s'enfuit la queue en feu, etc...

Je porte deux conclusions à cet exercice d'écriture :

- quand il s'agit de décrire les images pour dicter le récit à l'adulte, les élèves y parviennent parfaitement, surtout lorsqu'elles mettent en scène les personnages les plus appréciés (ou redoutés pour certains)
- il est beaucoup plus difficile, voire impossible d'adopter le point de vue du destinataire, pour donner des informations supplémentaires qui sont nécessaires à la cohérence de l'histoire ou à sa morale.

Je peux conclure via l'expérience des deux dernières séances, que l'élève de MS a besoin des images de l'album pour se souvenir, raconter ou dicter les informations composant un récit connu et qu'il ne saura pas ajouter l'implicite du texte s'il n'a pas de support imagé.

Je décide de prolonger l'expérience sur le point de vue de l'élève MS en modifiant l'objet d'étude et le support, à savoir le travail sur émotions d'un enfant, à travers ses représentations dans un album jeunesse qui leur est inconnu.

3.3 Séance 7 : compréhension des codes graphiques d'un nouvel album

J'ai découvert l'album sur lequel j'ai choisi de travailler à l'occasion d'une conférence donnée à L'ESPE intitulée « Des progressions pour surmonter les obstacles de la compréhension » par Christophe Lécullé en décembre 2018⁸

Parmi les ouvrages présentés par le conférencier, « Guilli Lapin » de Mo Willems édité chez L'Ecole des Loisirs, présentait plusieurs avantages :

- un réinvestissement des notions des premières séances sur la description des images : un montage surprenant « photo/illustration »
- des codes de dessins reprenant des principes de BD (bulles, vignettes, gros plans, mouvements)
- des expressions de visage des protagonistes travaillées simplement mais déclinées sous différentes formes facilement identifiables par les élèves
- un texte court et rare, tapé sur des pages offrant une place très importante aux images
- une situation connue des élèves de la classe : une petite fille (Trixie) ayant perdu son doudou.

Ce dernier avantage fait échos à l'étude de Sylvie Maupassant (CPC Chatillon) et Isabelle Lajugée (CPC Semur), qui précisent dans leur présentation, que la capacité de lecture d'une image va dépendre de la capacité de l'enfant à se construire une image mentale à partir de son vécu. Quasiment tous les enfants de la classe ont un doudou, et peuvent se projeter dans la situation de Trixie et ses parents.

A noter également que le texte et l'histoire présentent peu de résistance. La compréhension peut se faire aisément, ce qui me permettra de concentrer le regard des élèves vers l'image, et les émotions, objets de mon étude.

Dès l'ouverture de la première double page de l'album, quelques élèves remarquent immédiatement le mélange photo/illustration, très caractéristique de ce livre : « oh, c'est une vraie rue ! » « C'est un vrai parc ».

La réaction globale des enfants à la fin de la lecture est très positive. A certains moments de la lecture, leurs visages marquent la joie, à d'autres l'inquiétude pour Trixie et à la fin le soulagement.

La projection se fait immédiatement.

Je précise que particulièrement pour la lecture de cet ouvrage, j'ai pointé du doigt systématiquement les textes en les lisant, y compris les phylactères de Trixie.

⁸ Lécullé, Christophe, *La maternelle, une école de la littérature*, Canopé, 2017 (208p)

Je m'assure que tous les élèves ont bien compris l'histoire et surtout la fin par quelques questions : la seule difficulté réside dans le fait que Trixie qui ne savait pas s'exprimer autrement qu'en langage bébé, en pleurs, ou en colère, parvient à dire ses premiers mots intelligibles à la dernière page en nommant le nom de son doudou « Guilli Lapin ».

Je souhaite maintenant que les élèves se concentrent sur les images de l'album et qu'ils développent oralement leurs idées.

Je leur pose la simple question en tournant les pages « Regardez bien les images de cet album, avez-vous des remarques ? »

La première remarque se fait à propos du croisement photo/illustration, ensuite les bulles. Certains élèves expliquent à leurs camarades ce que sont les bulles et à quoi elles servent.

Mon rôle dans ces discussions, est d'encourager la prise de parole, favoriser le débat entre élèves, rebondir pour faire émerger de nouvelles remarques. Aucune n'est totalement fausse. Certains élèves dans ces moments d'oral en regroupement, cherchent à parler « comme les autres » et vont juste répéter les paroles d'un camarade.

Ils ont « osé » lever la main et osé dire quelque chose devant le groupe. C'est un premier risque qu'ils prennent, je ne veux pas les contrarier dans cette démarche « Bien. Je crois que ça a déjà été dit, écoute bien ce que disent tes camarades pour ne pas répéter, mais je suis d'accord avec toi, c'est une solution ». En répétant, ces élèves s'assurent que leur réponse sera juste puisqu'elle a été validée par le PE. Ce n'est pas systématiquement un problème de mauvaise écoute. Je souhaite qu'à la prochaine prise de parole, ils osent donner leur propre interprétation.

D'ordre général, ce type de discussion en regroupement est vif. Quand la réponse est facile à donner, je demande que les doigts se lèvent et je privilégie les élèves qui interviennent le moins pour les questions un peu plus difficiles.

J'ouvre la double page 14-15 particulièrement et leur demande s'ils ont des remarques à faire sur cette page. Cette page me servira à faire le lien avec la séance suivante qui s'intéressera aux expressions de la fillette.



Ils remarquent les bulles, les 3 dessins de Trixie sur une seule page et surtout les 6 bras de Trixie page 14.

Je leur demande si Trixie a vraiment 6 bras d'un coup. Tous se mettent à rire, ils ont très bien compris que l'auteur avait dessiné 6 bras à Trixie pour expliquer que ses bras bougent pour signaler un problème à son papa. Cette expérience montre que les enfants parviennent à interpréter les dessins et à comprendre l'intention de l'auteur.

3.4 Séance 8 – Identification des émotions par le dessin

Objectif de l'enseignant : passer de l'action identifiée sur l'image, à l'émotion ressentie par le personnage

Objectif pour les élèves : savoir reconnaître les émotions dessinées par l'auteur et la reproduire soi-même

Compétence : savoir identifier nommer les émotions

Pour atteindre la compétence fixée, en tenant compte de l'objet du mémoire qui est l'utilisation des images, plusieurs solutions pouvaient se présenter :

Option 1 - relire l'album et essayer de définir avec les élèves page par page, les émotions de Trixie dans leur contexte via les expressions illustrées

Option 2 - relire l'album et essayer de lister des émotions de Trixie livre fermé, puis essayer de classer les images en gros plan de Trixie dans les différentes émotions listées, toujours livre fermé.

Option 3 - sans relire l'album, partir des illustrations en gros plan de Trixie pour définir des émotions, via les illustrations uniquement, hors contexte de l'album

Option 4 – relire l'album sans montrer les images

Suite aux conclusions des dernières séances qui montraient que les élèves s'attachaient à l'histoire de Trixie sans arriver à nommer une émotion/un sentiment de façon spontanée, j'ai écarté l'option 1 de peur d'obtenir le même résultat.

L'option 2 m'est apparue un peu bancal et frustrante pour les enfants qui n'avaient eu l'occasion d'entendre l'histoire qu'une seule fois. Le fait qu'ils ne puissent pas répondre à mes questions auraient pu venir du fait qu'ils ne se souviennent pas de l'histoire.

L'option 4 consistant à lire l'album sans montrer les images était d'une part frustrante pour les élèves et d'autre part sans grand intérêt, puisque le travail de l'auteur réside une grande partie dans la mise en page et les images.

La deuxième solution m'est apparue comme la plus logique pour les raisons suivantes :

- depuis le début d'année, nous avons très peu travaillé sur les émotions, et je voulais évaluer leurs connaissances en termes de lexique avant de rentrer dans le vif du sujet.
- montrer les images de Trixie dans un deuxième temps livre fermé, me permettait de « d'encourager » les élèves à lire véritablement l'image, sans essayer de chercher le contexte (début, milieu, fin de l'histoire)
- je pouvais diriger mes questions expressions dessinées de Trixie, imprimées en gros plan, et concentrer l'attention des élèves sur la bouche, les yeux, les sourcils de la fillette.

J'ai donc commencé par relire l'histoire en montrant les pages simultanément à ma lecture.

Mon objectif est maintenant d'essayer de faire lister le plus d'émotions possible à mes élèves pour connaître leurs représentations initiales dans ce domaine, notamment en terme lexical.

Pour commencer la séance en l'orientant directement sur les émotions, la première question posée était « d'après-vous, qu'a ressenti Trixie à la fin de l'album » ? La réponse à cette question peut paraître évidente, mais elle me permet de guider les enfants vers un premier terme que je vais pouvoir écrire au tableau.

Presque toutes les réponses convergent vers : « Trixie est contente parce qu'elle a retrouvé son doudou ». Je rebondis sur cette réponse « Trixie est contente » et l'écrivant à la craie au tableau.

PE : Existe-t-il un autre mot pour dire qu'elle est contente ?

E : elle est heureuse

E : elle est joyeuse

J'écris au tableau les synonymes. J'ajoute « gaie » qu'ils ne citent pas spontanément.

Je continue à essayer de faire verbaliser des émotions aux enfants. J'obtiens assez facilement « elle est triste », elle est en colère (et les synonymes fâchée/pas contente/ et j'ajoute mécontente » à la liste).

Avec un peu plus de difficulté, les enfants nomment « Trixie a peur ».

J'ai au préalable scanné illustrations de Trixie ayant différentes expressions (en supprimant le restant de l'image).

Je demande à un élève de piocher une image et de donner le ressenti/l'émotion de la fillette sur le dessin et je lui demande la raison de sa réponse.

On obtient même une émotion de plus qui n'avait pas été listée : « Trixie est étonnée ».

Pour les indices qui ont permis aux enfants de trouver les émotions :

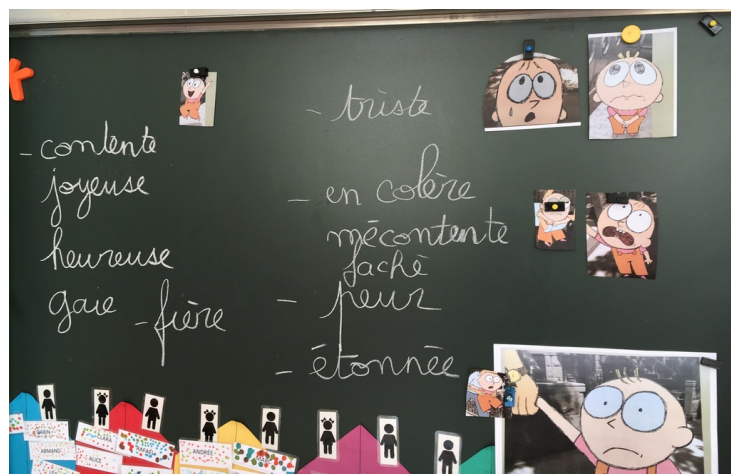
Trixie est triste : on voit une larme / on voit la bouche qui fait comme une vague, ses yeux qui sont penchés

Trixie est contente : elle saute, la bouche est ouverte et sourit

Trixie est étonnée : elle a de grands yeux ronds

Trixie est fâchée : ses yeux sont à demi-fermés, ses sourcils sont froncés (nouveau terme), sa bouche est à l'envers, elle croise les bras

Trixie à peur : elle bouge ses bras/ ses yeux sont grand ouverts, sa bouche est ouverte



En deuxième partie de séance, je voudrais m'assurer que chaque élève a compris les procédés illustratifs de l'auteur Mo Willems et puisse nommer les expressions qu'ils obtiennent par la manipulation, et si possible le dessin.

Je donne aux élèves un visage vierge de Trixie, et des attributs découpés, séparés : plusieurs formes de bouches, de sourcils, d'yeux.



Les élèves doivent s'amuser à composer eux-mêmes les expressions de Trixie en positionnant les différents attributs sur le visage. Je passe voir et écrit l'expression obtenue en dictée à l'adulte. En général, l'expression choisie par les élèves était « contente » ou « triste » ou « fâchée ».

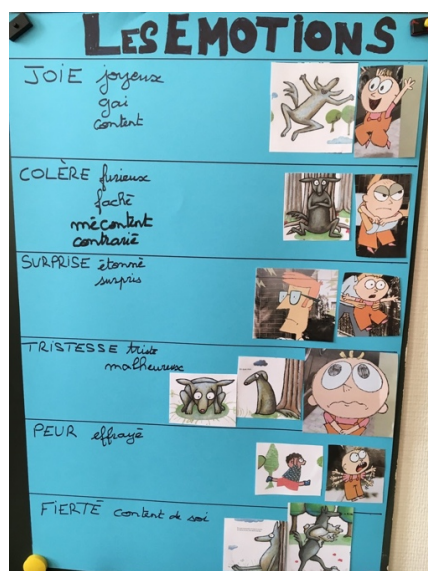
3.5 Séance 9 : garder une trace des émotions dans la classe pour s'y référer

Objectif de l'enseignant : élargir le lexique des émotions et créer une fiche des émotions à remplir avec plusieurs images issues d'albums jusqu'à la fin de l'année (ajouter des émotions au fur et à mesure)

Objectif pour les élèves : trouver les images qui vont dans les cases correspondantes aux émotions

Compétence : savoir identifier et nommer les émotions.

Je ne m'étendrai pas sur cette courte séance dont l'objectif de langage atteint, a élargi le lexique sur les émotions en ajoutant les substantifs associés aux adjectifs. En voici le résultat en trace écrite, qui sera complétée par d'autres albums en période 5.



3.6 Séance 10 : Identifier les émotions par le dessin : les expressions du loup

Objectif de l'enseignant : élargir le lexique des émotions et transposer des émotions d'une situation imaginaire

Objectif pour les élèves : reconnaître les procédés graphiques utilisés par l'auteur pour faire ressentir les émotions du personnage non humain

Compétence : savoir identifier et nommer les émotions

Cette séance vient en complément de la précédente, d'une part pour permettre un réinvestissement des notions en cours d'acquisition (reconnaître les émotions), mais en mettant en avant une situation différente. Alors que les élèves pouvaient s'identifier à Trixie, dans cet album le personnage principal est un loup qui a des activités de loup communément caractérisé de « méchant » dans la littérature jeunesse : il mange les petits moutons, fait peur aux enfants, abîme les fleurs.

Les élèves parviendront-ils à se mettre à la place du loup pour comprendre ses réactions émotionnelles ? J'ai choisi « Tous sauf un » de Nadine Brun Cosme et Anne-Isabelle Le Touzé, édité par « Points de suspension ». Le loup passe par toutes les humeurs déjà étudiées, et même d'avantage. Parce que ses expressions sont illustrées par des procédés que nous n'avons pas encore remarqués puisqu'il s'agit d'un animal, et parce que l'histoire est à la fois drôle et tendre.



La compréhension est un peu plus délicate que pour Guilli Lapin, mais accessible pour la classe avec un peu d'étayage. En effet, l'histoire porte sur les émotions du loup, ses changements d'états d'âmes sont conséquents à des notions parfois simples et parfois complexes : il est fier d'avoir réussi à attraper tous les moutons (simple), mais il est triste de ne plus avoir de « plus malin que lui », ce qui représentait pour lui un défi quotidien (complexe).

Je me suis aperçue après une première lecture de l'album, que l'histoire n'avait pas été comprise par tous les élèves. Je l'ai relu en m'arrêtant à chaque notion complexe. Systématiquement je demandais aux élèves d'expliquer les émotions du loup : Pourquoi est-il triste ? Pourquoi est-il fier ? Pourquoi est-il content ? Les réponses ont toutes été formulées par les enfants.

Je suis consciente qu'il s'agit d'un exercice en regroupement et que je ne peux pas être certaine que tous les élèves aient compris les explications données par leurs camarades. J'ai essayé de faire intervenir plusieurs élèves à chaque fois, d'une part pour faire circuler la parole, d'autre part pour que les formulations d'idées soient différentes.

Comme pour la séance précédente, j'ai scanné les images du loup pour les sortir de leur contexte de page et ne garder que le gros plan et l'expression.

Les élèves devaient nommer l'expression du loup et décrire la raison de leur choix.



« Il est contrarié parce qu'il a les « bras » croisés, les sourcils froncés »



« Il est heureux parce qu'il saute en l'air, il sourit »



« Il est triste parce qu'il a les oreilles »



« Il est triste parce qu'il a les oreilles baissées, les yeux penchés et un petit nuage au-dessus de sa tête »

« On voit qu'il est triste parce qu'il y a un petit nuage au-dessus de sa tête ». La petite fille qui a donné cette explication connaît le code « BD », mais il n'est pas évident pour tous les enfants. Un élève a trouvé une explication que je n'ai pas refusé « c'est parce que le nuage est gris, il va pleuvoir et quand il pleut on est triste ».

Nous avons positionné les images du loup dans le tableau des émotions commencé avec Trixie. Les élèves n'ont vraisemblablement pas éprouvé de difficulté à transposer les émotions d'un humain à celles d'un animal. Ils ont reconnu les indices dans le dessin et ont réussi à nommer les émotions pour les positionner dans le tableau.

La dernière situation que j'aimerais tester est celle du changement de rôle. Pour réellement tester le changement de point de vue, pour leur faire percevoir celui du loup ou celui de Trixie, il faudrait qu'ils se mettent « à la place de », en utilisant « je ».

3.7 Séance 11 : l'élève parle « à la place de »

Objectif de l'enseignant : Savoir si l'enfant est capable de s'identifier à un personnage au point de parler pour lui, en utilisant la 1^{ère} personne du singulier, et en tenant compte de la situation sur l'image

Objectif pour les élèves : dicter à l'adulte la parole du loup /Trixie

Compétence : amener l'enfant à dépasser son propre point de vue et à adopter celui d'autrui

La première phase courte de cette dernière séance, consistait à relire en montrant les images, les 2 albums connus et appréciés des enfants « Guilli Lapin » et « Tous sauf un ».

J'ai choisi une modalité particulière pour la deuxième phase : un échange individuel avec les élèves.

D'une part pour favoriser leur concentration pour cet exercice difficile, et d'autre part parce que recherchais une réponse personnelle de l'élève. Je n'ai pas pu m'isoler et interroger les 29 élèves, faute de temps et d'espace, mais j'ai essayé de choisir une douzaine d'élèves représentants le niveau moyen de la classe.

J'avais imprimé des images du loup et de Trixie dans certaines situations dans les albums et découpé des « bulles » de parole.

Pour que l'élève se sente plus en adéquation avec un des 2 personnages, je lui faisais choisir une image du loup ou de Trixie. La consigne de départ était en présentant l'image avec la bulle par-dessus « Si tu étais le loup/Trixie et que tu pouvais parler, que dirais-tu ? ». Tous ont été surpris par cette consigne.

Un seul élève, plutôt à l'aise oralement habituellement, s'est totalement bloqué, malgré des reformulations de la consigne « Imagine que tu joues le rôle de Trixie et que tu pouvais parler, qu'est-ce que tu dirais ? » ou encore « Tu vois, elle est avec son papa. Que pourrait-elle lui dire ? ».

Tous les autres élèves ont essayé de se mettre à la place des personnages :

- en utilisant la première personne du singulier, le pronom possessif « mon » ou le pronom personnel « on » pour parler de Trixie et son Papa dans l'action.
- en utilisant des intonations jouées en fonction de la situation.

Je ferais 3 distinctions dans les résultats obtenus par la dictée à l'adulte :

- une grande majorité reprend des réponses données lors de la séance sur les émotions (on notera le bon réinvestissement des notions étudiées) « je suis énervée parce qu'on a oublié Guilli Lapin », « Je suis triste parce qu'il n'y a plus de fleur », « Je suis fier d'attraper des moutons »...(Annexe 3 /1). Ils ont compris l'exercice de « se mettre à la place de » en termes d'exercice oral.
- Trois élèves décrivent la situation sur l'image, mais en jouant l'intonation de Trixie « on court ! » ou « y'a la machine qui tourne ! » et « on va quelque part avec des machines à laver ? », comme si elle s'adressait à son papa. (Annexe 3 /2).
- et enfin deux élèves qui sont allés au-delà de l'explication : ils se sont mis en situation de « jeu de rôle ». Ils étaient à la place de Trixie dans la situation de récit dans laquelle l'image a été « capturée » : « On a oublié mon doudou ! » et « Mon doudou il est où ? », les 2 répliques données avec l'intonation tantôt paniquée et tantôt larmoyante de Trixie.



CONCLUSION

J'ai essayé de construire une progression logique qui devait me permettre de confirmer qu'il était possible d'enseigner une méthodologie en lecture d'image, à des fins d'amélioration des compétences langagières pour des enfants de moyenne section. Comme toujours dans les apprentissages, il faudra revenir sur les différentes notions et à plusieurs reprises pour réellement constater des mécanismes qui se mettraient en place de façon naturelle chez les élèves. Il ne s'agit bien sûr, que d'une « initiation » à la lecture d'image pour ces élèves qui pour certains, manquent de maturité psychologique pour la dernière étape qui consistait à s'imaginer à la place d'un personnage de fiction. Une visite au Centre Pompidou en juin sera une nouvelle occasion de travailler sur l'image, mais cette fois avec un tout autre support que les albums. Cette longue séquence m'a permis d'apporter plusieurs modifications ou avancées dans ma pratique professionnelle.

Avec du recul, je me rends compte que je n'ai pas suffisamment explicité la progression, la longueur de la séquence et le nombre de situations de travail n'a pas amélioré ce constat. Chaque objectif de séance a été atteint, avec plus ou moins d'étayage en fonction des élèves. Mais j'ai surestimé la capacité de certains à « suivre la cadence ». J'ai eu tendance à m'appuyer sur ceux qui donnaient les réponses attendues et à avancer en pensant que tous les autres suivraient également. Néanmoins, à deux reprises, j'ai dû modifier ma séquence pour ajouter des séances nécessaires à ma progression puisque les prérequis aux séances ultérieures n'étaient pas validés par tous.

L'entrée par l'image vers la compétence « reconnaître et nommer les émotions » a été plutôt efficace. En effet, le travail effectué sur les émotions à travers les procédés illustratifs des auteurs a porté ses fruits puisqu'elles ont été toutes reconnues et nommées en réinvestissement.

La production d'affichage « bilan », que je ne pratiquais pas suffisamment avec les élèves, est un support très intéressant pour le réinvestissement : le poster des émotions va pouvoir être « alimenté » jusqu'à la fin de l'année avec des images issues de nouveaux albums ou œuvres artistiques, et les affiches produites pour faire la distinction « photos » et « illustrations » servent régulièrement lors de descriptions pendant des moments de verbalisation.

Cette expérience m'a également permis de travailler sur les consignes orales de façon beaucoup plus poussées. Essayer d'obtenir une réponse précise de la part des élèves nécessite leur préparation en amont, et la prévision de reformulations.

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

Brigaudiot, Mireille, *Langage et école maternelle*, Hatier 2015 (256p)

Houdé, Olivier - Leroux, Gaëlle, *Psychologie du développement cognitif* – puf – 2^{ème} édition 2013 (254 p)

Faury, Geneviève *50 activités pour comprendre les images à l'école maternelle*, Éditions Sceren 2005

Bon, Catherine - Chauvel, Denise *Images et langage en maternelle*, Éditions Retz, 2004 (162p)

Lécullé, Christophe, *La maternelle, une école de la littérature*, Canopé, 2017 (208p)

Brumont, Maryse, *Diversifier et renouveler les leçons de lecture en cycle III*, Canopé, 2010 (165)

Site internet :

Jean-Paul Achard - *Sur l'image* - <http://www.surlimage.info/ecrits/pedagogie.html> en ligne consulté en février 2019

Page sur internet :

Sylvie Maupassant (CPC Chatillon) et Isabelle Lajugée (CPC Semur) – *La lecture d'images au cycle 1 : un objet d'apprentissage* - http://ien21-chatillon.ac-dijon.fr/IMG/pdf/diaporama_lecture_d_images_v2.pdf 2017 (consulté en février/mars 2019)

Sciences humaines – Jean-François Dortier – *Quand l'enfant acquiert la théorie de l'esprit* - https://www.scienceshumaines.com/quand-l-enfant-acquiert-la-theorie-de-l-esprit_fr_5223.html - 2005 -

Académie de Paris – Dominique Cantillon - *La théorie de l'esprit* - https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_611786/la-theorie-de-l-esprit - 2012

Académie de Paris – *Travailler l'oral, accéder au sens, à partir d'un album* - https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_657186/travailler-l-oral-acceder-au-sens-a-partir-d-un-album (2013)

Document audiovisuel :

Éditions Scéren-CNDP *Des images à l'École maternelle*, Scéren-CNDP, 2004 (DVD)

ANNEXE 1

Séquence : **Savoir lire une image pour raconter et dicter**

Niveau : moyenne-section

Nb d'enfants : 29 élèves

Compétences issues du BO :

Domaine : Agir, s'exprimer et comprendre par l'activité artistique :

- Observer, comprendre des images
- Vivre et exprimer des émotions, formuler des choix : Les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

- L'oral : Échanger et réfléchir avec les autres
 - Oser entrer en communication
- L'écrit : écouter de l'écrit et le comprendre
 - Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement

Domaine transversal, Apprendre et vivre ensemble (se construire comme une personne singulière au sein d'une groupe)

- Développer la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement des émotions et des sentiments

Attendus visés lors de la séquence :

- Définir et caractériser une image
- Savoir décrire une image avec du vocabulaire précis et détaillé
- Échanger et réfléchir avec les autres
- Pratiquer divers usages du langage : raconter, décrire, évoquer, expliquer, discuter un point de vue
- Participer verbalement à la production d'un écrit

N°	Titre Objectif	Phase/ durée	Modalité	Description
1 Reconnaître une image	Représentation initiale de l'image	1 :15'	classe	• Les élèves découvrent des images au tableau + un intrus et cherchent le point commun • Recherche de la définition d'une image
	Définition du terme image	2 : 15'	Atelier	• Les élèves découpent ce qu'ils estiment être des Images (3 par élèves)

2 Reconnaitre une image	Identification des différentes natures d'image	1 : 15'	Atelier	• Classement des images découpées par les élèves • Mise en commun des classements, verbalisation des choix • Hypothèses sur les procédés de production
	Procédés de production	2 : 15'	classe	
3 Savoir décrire une image	Savoir décrire une image en utilisant un lexique adapté	1 : 15'	classe	• Formalisation d'un poster avec les différentes natures d'images • Jeu par groupe : qui est-ce image
		2' : 15'	Atelier	
4 Chercher un sens dans les images	Différentes illustrations pour raconter une même histoire connue	1 : 15'	classe	• Lecture du conte classique « les 3 petits cochons » • Nommer les personnages/les objets importants de l'histoire • Présentation de 3 albums de la même histoire => retrouver par quelles illustrations les personnages et éléments sont représentés • Coller les différentes représentations de même éléments (dans un tableau)
	Chercher des indices dans les illustrations	2 : 15'	Atelier	
5 Le livre symbolique	Découverte de l'album symbole	1 : 10'	classe	• Observer les images d'un livre symbole et en déduire leur signification en trouvant des indices • Raconter l'histoire « en furet » page par page • Raconter l'histoire en équipe en s'aidant des marottes
	Raconter l'histoire oralement	2 : 15'		
	Reconstituer le récit à l'aide de marottes symboles	3 : 20'		
6 Écrire l'histoire	Savoir qu'on n'écrit pas comme on raconte Savoir se mettre à la place d'un tiers qui ne connaît pas l'histoire	30'	classe	• Dictée à l'adulte : Écrire l'histoire en tenant compte des symboles affichés sur chaque page
7 Une autre forme de mise en page	Découverte d'un nouvel album (Guilli Lapin) Découverte d'une mise en page peu habituelle	20'	Groupe classe	• Lecture de l'album • Question de compréhension de l'histoire • Description de la mise en page et des particularités des images (photo/illustration/bulles de parole/mouvements)
8 Identification des émotions	Identification des émotions des personnage par les illustrations et l'expression dessinée sur leurs visages	1 : 15'	½ classe	• Lecture de l'album / identification des émotions sur Trixie et ses parents • Retrouver pour chaque personnage, les émotions en fonction de l'histoire et de l'image • Dessiner les émotions soi-même en se servant des moyens illustratifs de l'auteur • Dictée à l'adulte des émotions représentées
		2 : 15'	Atelier	

9 Trace écrite	Création d'un tableau des émotions	30'	Classe	• Lecture Guilli Lapin • Reprise des émotions listées par les élèves et classement des émotions de Trixie dans un tableau à double entrée, à l'aide des représentations illustrées de Trixie
10 Expression de l'empathie	Identifier les émotions par le dessin : les expressions du loup	1 : 25'	Groupe classe	• Lecture de l'album « Tous sauf un » • Questions de compréhension • Identification des émotions du loup par l'image • Classement des émotions du loup dans le tableau des émotions commencé avec l'album Guilli Lapin
11 Changer de rôle	Faire parler des personnages qui n'ont pas la parole	1 : 15' 2 : 20'	Groupe classe Atelier	• Lecture de l'album « Tous sauf un » • Lecture Guilli Lapin • Que dirait-le loup/Trixie s'il pouvait parler ?

ANNEXE 2

Retranscription du récit des 3 petits cochons écrit

par les élèves de MS en dictée à l'adulte

Il était une fois trois petits cochons avec leur maman
Ils s'en allèrent construire leur maison
Le premier petit cochon prend de la paille et construit sa maison en paille
Il entre et s'enferme à clé
Le deuxième petit cochon prend du bois
Et construit sa maison.
Il s'enferme à clé dans sa maison
Le troisième petit cochon prend des briques et construit sa maison
Elle est très solide et a une cheminée
Il s'enferme à clé dans sa maison
Le loup regarde les trois maisons,
Il a très envie de manger les trois petits cochons
Il souffle sur la maison en paille parce qu'il veut manger le petit cochon qui ne veut pas lui ouvrir la porte
Il souffle très fort et la maison s'effondre
Le petit cochon court jusqu'à la maison de son frère qui a construit sa maison en bois.
Le loup veut rentrer dans la maison, mais le petit cochon a fermé la porte à clé
Il s'apprête à souffler sur la maison en bois
Le loup souffle et la maison s'effondre.
Les maisons en paille et en bois se sont effondrées, les deux cochons courent dans la maison de leur frère
pour s'abriter du loup.
Le loup frappe à la porte et les petits cochons refusent d'ouvrir.
Le loup souffle, mais la maison ne s'effondre pas parce qu'elle est très solide.
Alors le loup a une idée
Il va chercher une échelle
Le loup grimpe sur le toit.
Les 3 petits cochons entendent le loup sur le toit et ils décident de faire un feu parce qu'ils pensent que le loup
va passer par la cheminée.
Les petits cochons mettent le feu dans la cheminée et attendent que le loup descende.
Celui-ci descend dans la cheminée
Et il tombe dans le feu de bois
Le loup s'enfuit parce qu'il a le feu à sa queue
Les trois petits cochons vécurent heureux dans leur petite maison en brique.

ANNEXE 3

SÉANCE 11 – QUE DIRAIT LE LOUP / TRIXIE S'ILS POUVAIENT PARLER ?

Réinvestissement des séances sur les émotions (1)



Description de l'image avec intonation personnelle en fonction de la situation (2)



RÉSUMÉ

Développer les compétences langagières des élèves par l'utilisation des images en maternelle peut paraître évident, leur utilisation est systématique dans tous les domaines d'apprentissage. Mais on se rend compte assez rapidement que leur discours varie en fonction du regard qu'ils portent sur l'image en elle-même : description globale, description d'un élément marquant, évocation personnelle, interprétation ... A une question précise de l'enseignant, on peut obtenir dix réponses complètement différentes en fonction de ce que les élèves regardent ou perçoivent dans l'image. Ne pourrait-on pas « organiser » ce regard et par la même occasion, faire évoluer le niveau de langage vers plus de précision ? Apprendre à déchiffrer une image, comme on déchiffre un texte pour le comprendre, c'est aussi réfléchir à comment elle a été fabriquée, c'est chercher un détail parmi un ensemble pour y déceler un indice, et c'est surtout comprendre ce que l'auteur a délibérément voulu faire passer comme message grâce à des procédés techniques. Rendre explicite les messages que l'artiste ou l'auteur veut véhiculer, nécessite un décentrement, une prise de recul qui n'est pas forcément possible à tout âge. A travers ce mémoire, je m'efforcerai d'organiser l'étude d'images issues d'album, pour aboutir à une forme d'interprétation poussée, à savoir l'échange des rôles avec un personnage de fiction. Reconnaître et verbaliser les pensées et émotions d'autrui, c'est le début de l'empathie, une étape indissociable du vivre ensemble en maternelle.

The use of images to help develop language skills in preschool children may seem obvious, since images are used extensively in all learning fields. However, one discovers quickly that the child's discourse varies depending on their point of view on the actual image: global description, description of one particularly striking detail, personal evocation, interpretation... The same question asked by a teacher can yield a dozen different answers, depending on how pupils look at the image and their perception of it. Could the way they look be "organized", leading to more precision in the language they use? Learning to decipher an image, in the same way one might decipher a text to help understand it, would involve thinking about its creation, looking for clues in details in order to understand the author's message. But understanding the artist's intent sometimes requires taking a step back, that younger children might be unable to achieve. Through this thesis, I will strive to organize the study of images from album, to achieve an extensive form of interpretation, namely the exchange of roles with a fictional character. Recognizing and verbalizing another's thoughts and feelings is the first step towards empathy, which is essential to community life in preschool.